

# ANALELE UNIVERSITĂȚII DIN CRAIOVA

Seria

**PSIHOLOGIE  
PEDAGOGIE**



**ANNALS OF THE UNIVERSITY OF CRAIOVA**

*Series*

**PSYCHOLOGY  
PEDAGOGY**

**ANNALES DE L'UNIVERSITÉ DE CRAIOVA**

*Série*

**PSYCHOLOGIE  
PÉDAGOGIE**

**AN XVI, 2017, nr. 35-36**



**ANALELE UNIVERSITĂȚII DIN CRAIOVA  
ANNALS OF THE UNIVERSITY OF CRAIOVA  
ANNALES DE L'UNIVERSITÉ DE CRAÏOVA**



*Series*  
**PSYCHOLOGY - PEDAGOGY**

**Year - XVI, 2017, no. 35 – 36**



**ANNALS OF THE UNIVERSITY OF CRAIOVA  
ANNALES DE L'UNIVERSITÉ DE CRAÏOVA  
SERIES: PSYCHOLOGY - PEDAGOGY**

---

**BIANNUAL PUBLICATION, EDITED BY THE TEACHING STAFF  
TRAINING DEPARTMENT, YEAR XVI, 2017, NO. 35-36**

**EDITORIAL BOARD**

Cecilia CONDEI, Professeur des universités, HDR, Université de Craïova  
Sigolène COUCHOT-SCHIEX, Maître de conférences, HDR, LIRTES EA 7313,  
Université Paris-Est Créteil

Caroline GOSSIEAUX, Responsable de formation, Université de Pau et des Pays de  
l'Adour, France

Miron IONESCU, Professor PhD, Babeş-Bolyai University of Cluj-Napoca, Romania

Aoife LEAHY, PhD, Independent Researcher, Editor ESSE Messenger, Dublin, Ireland

Monique LEBRUN-BROSSARD, Professeure émérite, HDR, Université du Québec à  
Montréal, Canada

Agnès LEROUX-BÉAL, Maître de conférences, HDR, UFR LCE, Université de Paris  
Nanterre

Marin MANOLESCU, Professor PhD, University of Bucharest, Romania

Deborah MEUNIER, Maître de conférences, Université de Liège, Belgique

Ioan NEACŞU, Professor PhD, University of Bucharest, Romania

Armela PANAJOTI, Associate Professor, PhD, "Ismail Qemali" University of Vlora,  
Albania

Titela VÎLCEANU, Associate Professor PhD, University of Craiova, Romania

Ana VUJOVIĆ, Maître de conférences, Faculté de Formation des maîtres, Université de  
Belgrade, Serbie

**EDITORS**

Ecaterina Sarah FRĂSINEANU, Associate Professor, PhD

Vali ILIE, Associate Professor, PhD

Florentin-Remus MOGONEA, Associate Professor, PhD

Mihaela Aurelia ŞTEFAN, Associate Professor, PhD

Emil LAZĂR, Senior Lecturer, PhD

Oprea-Valentin BUŞU, Junior Lecturer, PhD

**EDITORS-IN-CHIEF**

Florentina MOGONEA, Associate Professor, PhD

Alexandrina Mihaela POPESCU, Associate Professor, PhD

**EDITORIAL SECRETARY**

Florentina MOGONEA, Associate Professor, PhD

---

**UNIVERSITARIA PUBLISHING HOUSE, CRAIOVA**

---

**ADDRESS OF THE EDITORIAL OFFICE:**

**THE UNIVERSITY OF CRAIOVA, TEACHING STAFF TRAINING  
DEPARTMENT**

13, Al. I. Cuza Street, Craiova, Dolj, Postal code 200585, Telephone (040)251422567

Web: [http://www.ucv.ro/departamente\\_academice/dppd/](http://www.ucv.ro/departamente_academice/dppd/)

E - mail: [dppd@central.ucv.ro](mailto:dppd@central.ucv.ro)

Authors are fully responsible for both content and translation of texts.

# SUMMARY / TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION / INTRODUCTION.....	5
<b>THEORETICAL APPROACHES – REVISITED AND NEW PERSPECTIVES / APPROCHES THÉORIQUES – RÉÉVALUATIONS ET OUVERTURES</b>	
<b>Ana VUJOVIĆ</b>	
Le modèle de la classe inversée dans l’enseignement du français aux futurs professeurs des écoles.....	7
<b>Alexandrina Mihaela POPESCU, Elena-Loredana GHIȚĂ, Alexandru-Ioan CIOCÎRLAN-ȘERBAN</b>	
Initial motivation from the perspective of applicability to the classroom..	19
<b>Florentin-Remus MOGONEA</b>	
Play – the main form of activity in kindergarten.....	29
<b>Emil LAZĂR</b>	
The psycho-pedagogy of spiritual intelligence – concepts, interdisciplinary approaches.....	41
<b>EDUCATIONAL PRACTICE – PERSPECTIVES / PRATIQUES ÉDUCATIVES - NOUVELLES OUVERTURES</b>	
<b>Caroline GOSSIEAUX</b>	
Tâche et résolution de problème en FLE : exemple de l'allusion littéraire présente en un énoncé de presse et non maîtrisée par les étrangers.....	53
<b>Odile MAUFRAIS, Sigolène COUCHOT-SCHIEX</b>	
S’engager dans une approche intersectionnelle en didactique de l’EPS : enjeux et défis d’une formation auprès d’enseignant-e-s stagiaires.....	67
<b>Nadia Lise IBRAHIM SAID, Agnès SALINAS</b>	
Appropriation de la compétence interculturelle : le cas des étudiantes saoudiennes.....	79
<b>Sophie BRIQUET-DUHAZÉ</b>	
Un entraînement à l’oral du concours de professeur des écoles en France. Une transposition des ateliers en maternelle.....	87
<b>Ecatarina Sarah FRĂSINEANU, Vali ILIE</b>	
Initial assessment of students' options for the teaching profession.....	101
<b>Mihaela-Aurelia ȘTEFAN, Florentina MOGONEA</b>	
The role of the <i>competences certification programme for the teaching career</i> of the future educators.....	113
<b>Vali ILIE</b>	
Intercultural communication in the continuing training programmes for teachers.....	125

<b>Oprea Valentin BUȘU, Elena-Cristina ANDREI, Violeta STĂNĂȘEL</b> Education for real life. Case study: education for health – "Elena Cuza" National College (Craiova).....	141
<b>RESEARCH LABORATORY/ LABORATOIRE DE RECHERCHE</b>	
<b>Veronica-Diana HAGI</b> L’atelier d’écriture autoréflexive, une démarche inscrite dans la didactique de l’appropriation.....	155
<b>Loredana IONICĂ</b> Le discours citationnel : entre authentique et fictif .....	167
<b>HISTORY OF PEDAGOGY / L’HISTOIRE DE LA PÉDAGOGIE</b>	
<b>Mădălina Maria BUNGET</b> Le manuel de FLE au fil du temps : un parcours méthodologique de plus d’un demi-siècle.....	177
<b>COMPUTER-ASSISTED TEACHING / TICE - ÉDUCATION</b>	
<b>Hassiba KHERBOUCHE</b> L’apport de l’utilisation des TIC pour les apprenants lors des activités orales de la langue tamazight.....	185
<b>Elena-Georgiana VINTILĂ (CONDOIU)</b> Les TICs et l’enseignement du FLE – le cas des enseignants-blogueurs....	195
<b>TO THE AUTHORS / À L’ATTENTION DES AUTEURS.....</b>	209
<b>INFORMATIVE THEMES / THÉMATIQUE PROPOSÉE .....</b>	210

## INTRODUCTION / INTRODUCTION

---

La méthodologie didactique représente la partie la plus dynamique, la plus flexible de l'activité de l'enseignant, de par sa réceptivité aux changements manifestés dans le domaine des théories psychologiques et pédagogiques qui concernent l'instruction et l'éducation. Même plus, la méthodologie didactique exprime le mieux la possibilité de l'enseignant de réussir à adapter l'acte didactique au spécifique de chaque situation d'instruction, de respecter et de combiner d'une manière créative toutes les variantes de cette situation.

Dans ce contexte, notre publication a proposé pour ces deux numéros, le thème *Méthodologies didactiques innovantes utilisées pour la formation initiale et continue des enseignants* considérant que l'optimisation des méthodologies didactiques et des pratiques éducatives représentent une priorité du système de formation initiale et continue des enseignants.

Le thème proposé a permis une approche diversifiée et différenciée, pluriperspectiviste, tant du point de vue psychologique que pédagogique, sociologique, méthodique, managériale, et, en même temps, interdisciplinaire, fait imposé d'ailleurs par la pratique éducative.

La revue offre la possibilité de publier des études théoriques fondamentales (dans la section *Approches théoriques – réévaluations et ouvertures*), mais surtout des études applicatives (section intitulée *Pratiques éducatives-nouvelles ouvertures*, études basées sur la recherche-action qui visent des solutions concrètes et créatives pour une meilleure résolution des situations éducationnelles caractérisées par une réelle difficulté (*Laboratoire de recherche*). Grâce à cette dernière section, nous espérons pouvoir encourager la recherche dans les sciences de l'éducation en offrant des opportunités pour l'amélioration de la visibilité des résultats auprès de tous les spécialistes du domaine et, surtout, en offrant des opportunités pour les jeunes chercheurs, mastérants ou doctorants.

Les études qui réalisent des incursions dans l'histoire de la pédagogie, de l'enseignement ou de l'école, qui touchent les systèmes pédagogiques représentatifs pour différentes époques historiques, mais qui s'avèrent pertinentes même aujourd'hui sont intégrées dans la section *Histoire de la pédagogie*.

Dans le contexte des recherches visant la problématique de la méthodologie didactique, la revue ne pouvait pas ignorer les nouvelles technologies de la communication qui assurent sa mise à jour. Les études qui embrassent cette problématique se retrouvent dans la rubrique *TICE-éducation*.

Nous espérons que l'invitation à la réflexion que nous avons lancée – celle de réaliser dans la communauté scientifique un dialogue qui favorise l'échange d'idées, qui permet le partage d'expériences personnelles capables d'être généralisées et adoptées par d'autres spécialistes du domaine - trouve ici sa réelle utilité.

**Éditeurs en chef,**  
**Florentina MOGONEA, Maître de conférences**  
**Alexandrina Mihaela POPESCU, Maître de conférences**



# REVISITED AND NEW PERSPECTIVES / APPROCHES THÉORIQUES – RÉÉVALUATIONS ET OUVERTURES

---

## LE MODÈLE DE LA CLASSE INVERSÉE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AUX FUTURS PROFESSEURS DES ÉCOLES

Ana VUJOVIĆ<sup>1</sup>

### **Résumé**

*L'objectif de notre contribution est de présenter l'approche pédagogique de la classe inversée, d'analyser ses avantages et ses inconvénients et de proposer certains outils et activités qui pourraient être utilisés dans l'enseignement du français aux professeurs des écoles. Nous présenterons également les résultats des pratiques réalisées auprès des étudiants au master à la Faculté de formation des maîtres de l'Université de Belgrade. Vu l'omniprésence de nouvelles technologies d'information et de communication, mais aussi le fait que leur utilisation dans l'éducation n'est pas toujours suffisamment développée, car les enseignants n'y sont pas formés, nous concluons qu'il faut les utiliser plus régulièrement dans la formation initiale et continue de tous les enseignants.*

***Mots-clés :** classe inversée ; enseignement universitaire ; langue française ; professeurs des écoles.*

### **1. Introduction - le modèle de la classe inversée**

La classe inversée est une approche pédagogique qui date des années 1990 et qui inverse la nature des activités d'apprentissage en classe et à la maison. C'est un des modèles de formation hybride qui combine le mode présentiel et le mode virtuel. La classe inversée permet aux enseignants de personnaliser leur enseignement. Ils cessent d'être les présentateurs d'informations et jouent plutôt un ou plusieurs rôles de directeurs de travaux dirigés. Le fardeau de l'apprentissage change d'épaules : les apprenants doivent accepter cette responsabilité eux-mêmes. On dit souvent que la pédagogie inversée parle le même langage que les apprenants d'aujourd'hui qui portent dans leurs poches des appareils très puissants, voire plus puissants que les ordinateurs dont disposent nos établissements scolaires et universitaires. Il faudrait donc s'approprier cette culture vidéo et numérique au lieu de la combattre et profiter au maximum de ses potentiels pédagogiques et éducatifs.

---

<sup>1</sup> Professeur des universités, Faculté de formation des maîtres, Université de Belgrade, Serbie, Courriel : ana.vujovic@uf.bg.ac.rs.

Dans le modèle traditionnel d'enseignement (qui repose sur des cours magistraux) l'enseignant explique un sujet, donne aux apprenants des devoirs/exercices à faire à la maison et puis vérifie ce qu'ils ont fait. Au contraire, dans la classe inversée les enseignants ne dépensent pas leur énergie dans la première étape : les apprenants peuvent la franchir par eux-mêmes. De nos jours l'accès à l'information est devenu très facile, en particulier grâce à sa disponibilité sur Internet ou sur des logiciels spécifiques.

Donc, les apprenants doivent d'abord étudier leurs cours chez eux, apprendre des notions importantes et faire des exercices de découverte et/ou d'application des connaissances acquises. Ils peuvent le faire sous différentes formes : étudier un manuel ou des feuilles polycopiées, visionner des vidéos, utiliser diverses applications à l'aide du numérique, faire des lectures proposées par l'enseignant. Ensuite, dans la classe, ils tentent d'appliquer les connaissances lors des résolutions d'exercices, posent des questions à l'enseignant (qui les aide à comprendre des notions et des règles) ou à leurs camarades, discutent avec eux, argumentent leur opinion. L'attention n'est plus centrée sur l'enseignant, mais sur les apprenants qui peuvent interagir entre eux et s'aider mutuellement. Tandis que, dans la classe traditionnelle, l'enseignant est un savant qui se trouve au premier plan, dans la classe inversée son rôle est plutôt d'accompagner les apprenants dans l'élaboration de tâches complexes, de les guider et de les assister, ainsi que d'aider les apprenants en difficultés.

Cette approche pédagogique soutient l'apprentissage par projet, permet à l'enseignant d'organiser des activités et des projets de groupes et aux apprenants de mieux comprendre l'objectif de leur apprentissage et de prendre la responsabilité pour leur propre processus d'apprentissage. En posant des questions, l'enseignant incite les apprenants à discuter, à expliquer leur propre point de vue, ce qui clarifie leurs idées et les connaissances acquises. En effet, le temps de cours n'est plus consacré à la mise en place de nouvelles notions, mais à la mise en pratique de celles-ci. Grâce à cette méthode, le plus souvent, les résultats des apprenants s'améliorent et leurs notes augmentent.

Cette méthode de travail encourage l'autonomie de l'apprenant à travers la découverte et la résolution des problèmes par soi-même. Elle permet à l'apprenant d'organiser son temps de travail selon son rythme personnel et selon ses autres activités. Elle est aussi plus ludique que la méthode traditionnelle, ce qui peut être très important surtout pour les jeunes apprenants. Il faut dire que les aspects ludiques ne sont pas suffisamment exploités dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères chez nous et que cela laisse un champ vaste aux futures études.

Ce qui nous semble aussi très intéressant serait la possibilité d'utiliser de courts enregistrements (entre 2 et 5 minutes) présentant des expériences individuelles des enseignants francophones du monde entier. Ce concept, qui est connu par l'appellation anglaise de *digital storytelling*, combine les modes traditionnels de narration avec un grand nombre d'outils numériques et multimédia : audio, vidéo, graphique, animation, etc. (Gregori-Signes, 2014). Dans l'apprentissage des langues étrangères, ce concept interactif pourrait être très utile pour le développement de la compréhension et de l'expression orales.

## **2. Pourquoi adopter le modèle de la classe inversée ?**

Le concept de la classe inversée mérite qu'on s'y intéresse. Avant, quand on n'avait pas d'autre moyen pour transmettre les connaissances, le modèle traditionnel était justifié, mais maintenant il est temps de prendre le recul et de repenser l'éducation. Les technologies sont devenues omniprésentes, alors il faut être pragmatiques: plutôt que de chercher à les interdire en classe, utilisons leur potentiel et redonnons à nos élèves l'envie d'apprendre.

Dans le modèle de la classe inversée, un apprenant en difficulté, quand il lit le document ou regarde la vidéo sur l'internet, peut mettre en pause à tout moment et relire ou revoir un passage autant de fois qu'il le souhaite pour être certain de l'avoir bien compris. Il peut aussi noter des endroits qu'il n'a pas compris et des questions qu'il voudrait poser à l'enseignant dans la classe. Notre expérience nous dit que, dans le modèle classique, peu d'apprenants osent interrompre un cours et avouer qu'ils n'ont pas compris quelque chose. Ils veulent poser ces questions à la fin du cours, quand le professeur n'a souvent plus de temps pour répondre aux questions.

La notion de la classe inversée vient du fonctionnement de ce modèle : les apprenants reçoivent des cours sous forme de ressources en ligne qu'ils vont pouvoir lire et/ou regarder chez eux à la place des devoirs. Donc, ce qui était auparavant fait à la maison est désormais fait en classe. De nombreuses variantes sont possibles, mais l'objectif est de passer d'un modèle centré sur le professeur à un modèle centré sur l'élève afin de répondre aux besoins individuels de chacun.<sup>2</sup> C'est pourquoi il existe autant de façons d'inverser sa classe que l'on peut en imaginer. Tout ce qui fonctionne bien peut être utilisé : des sources diverses présentes en ligne, des contenus mis par le professeur, même le matériel proposé par les apprenants.

On dit parfois que la classe inversée est plus qu'une méthode, que c'est une philosophie, une façon d'aborder l'enseignement, de repenser ce qui est fait en classe, d'améliorer l'expérience des apprenants et des enseignants. On peut profiter du temps libéré en classe pour organiser des activités, des projets de groupe et des échanges qui donneraient un vrai sens au contenu scolaire.

Les avantages principaux de la pédagogie inversée : elle sert les apprenants souvent débordés, aide ceux qui sont en difficulté et permet aux étudiants de tous les niveaux d'exceller et de progresser ; elle intensifie l'interaction entre les apprenants et améliore l'interaction apprenant-enseignant en permettant à l'enseignant de mieux connaître ses élèves ; elle crée la transparence dans la classe, modifie la gestion de la classe et reste utile lorsque l'enseignant est absent ; enfin, elle instruit aussi les parents et change la façon de laquelle l'enseignant parle aux parents. L'avantage de la pédagogie inversée ne réside pas dans le matériel didactique numérique ou vidéo, mais bien dans le temps supplémentaire nouvellement mis à la disposition de l'enseignement pour accompagner les étudiants aux habilités diverses en évitant le risque d'ennuyer les étudiants avancés ou de perdre les plus faibles. Les étudiants en peine ont la possibilité de rattraper, revenir sur les contenus qu'ils n'ont pas très bien

---

<sup>2</sup> Plus de détails sur : <http://sup.univ-lorraine.fr/fiches-decouvertes/fiche-thematique-la-classe-inversee/>.

compris ou appris, préparer avant le cours toutes les questions et demander à l'enseignant des explications supplémentaires.

Nous pourrions mentionner ici quelques concepts pédagogiques qui peuvent se combiner avec celui de la classe inversée et donner de très bons résultats.

- En suivant le modèle de la progression individuelle, chacun avance en fonction de ses capacités et personne ne se retrouve perdu ni démotivé. Il faut tout de même éviter les progressions trop lentes, en imposant, par exemple, à chaque élève de faire un nombre minimum d'activités chaque mois ou chaque semaine, ou bien de les finir selon un calendrier donné (qui est commun à la classe). Si plusieurs apprenants ont des difficultés, l'enseignant peut les regrouper et leur faire un cours ciblé, ce qui aide les apprenants les plus lents à progresser ensemble, à long terme.

- La pédagogie de projet est un des concepts dont on parle le plus, car il permet aux apprenants de baser leur apprentissage sur des projets et activités plutôt que de le limiter/enfermer à des cours théoriques. Ses avantages sont nombreux : développement de la culture générale et de compétences importantes (communication, coopération, réflexion, créativité...), plus grande motivation à apprendre, meilleure rétention d'informations, meilleure compréhension, etc. Une classe inversée pourrait consacrer plus de temps à des projets qu'une classe traditionnelle.

- La pédagogie de maîtrise consiste à exiger des élèves qu'ils maîtrisent un sujet avant de pouvoir passer au suivant. Cela permet d'éviter que les élèves accumulent des lacunes tout au long de leur scolarité et finissent par ne pouvoir plus se débrouiller dans une matière devenant de plus en plus complexe. L'enseignant peut décider quel est le niveau minimum que chaque apprenant doit atteindre avant de pouvoir passer au chapitre suivant. Ce concept est plus pratique à mettre en place dans une classe qui utilise la progression individuelle, mais il peut être compliqué de le réaliser lorsque certains élèves ont beaucoup de difficultés.

La classe inversée est aussi un concept pédagogique qui rend possibles ces concepts de la progression individuelle, de la pédagogie de maîtrise et de la pédagogie de projet, ou qui leur donne tout leur potentiel. Ces concepts pédagogiques peuvent être combinés de différentes façons ; l'une n'est pas forcément meilleure que l'autre, car tout dépend de la situation. Rien n'empêche l'enseignant d'en essayer plusieurs, ou de concevoir la sienne en utilisant d'autres notions. Il peut même en discuter avec ses apprenants pour savoir ce qui leur paraît le plus intéressant. De nombreux cours<sup>3</sup> de bonne qualité sont déjà disponibles sur divers sites internet grâce à la générosité de professeurs passionnés, et l'enseignant peut en choisir ceux qui suivent au mieux son programme et son objectif précis, mais il peut aussi les préparer lui-même. Il est devenu très simple et très rapide de confectionner des cours en vidéo. Des applications en ligne ou à télécharger permettent de créer des cours où l'on peut inclure annotations, graphiques, photos,

---

<sup>3</sup> Quelques exemples : <http://www.ciep.fr/belc/ete-2014/programme-premiere-partie/a-210-inverser-classe-fle-avec-les-tice>; <https://padlet.com/marie34/methodeinversee>; <https://vimeo.com/112485390> ; <https://francaisetnumerique.wordpress.com/2015/03/30/classe-inversee-et-livret-numerique-interactif-avantages-un-exemple-en-fle>, etc.

animations, et même du contenu interactif pour proposer des cours encore plus complets et engageants.

Il faut prendre en compte le fait que les intervenants pédagogiques (les enseignants et leurs formateurs) doivent être formés ou auto formés au préalable et que le temps de préparation est plus long. À l'ère du numérique et avec l'augmentation du nombre d'écoles équipées de tablettes, nous verrons peut-être arriver des supports de manuels scolaires en vidéo. Ce concept ne peut pas se généraliser à l'ensemble des écoles (vu différents âges, cycles, milieux sociaux, etc.). En effet, un minimum d'autonomie est requis et ne peut être utilisé en maternelle. Il est toutefois possible d'approcher cette méthode dans certains domaines d'apprentissages au premier cycle de l'école élémentaire (la participation d'un adulte accompagnant pour le visionnage serait souhaitable). Le manque d'autonomie ne concerne pas uniquement les élèves des sections de primaire. Il peut être compliqué aussi de parler d'autonomie lorsque l'on s'adresse à des élèves ayant des besoins particuliers, à ceux qui ont des problèmes de concentration, parfois avec des apprenants des lycées professionnels, etc.

Le concept de la classe inversée connaît un succès grandissant. De plus en plus d'enseignants modifient leur façon de faire la classe et passent à ce modèle qu'ils trouvent plus pratique et plus positif, car il part d'une idée très simple : le précieux temps de classe serait mieux utilisé si l'on s'en servait pour interagir et travailler ensemble plutôt que de laisser seulement l'enseignant parler. Les interactions deviennent plus conviviales, ce qui est bon pour la motivation.

Comme chaque approche pédagogique, la classe inversée présente des inconvénients aussi bien que des avantages (pour les enseignants et pour les apprenants) et ne pourrait pas à elle seule suffire dans le processus de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. C'est pourquoi elle devrait être combinée avec d'autres méthodes de travail.

- *Les avantages pour l'apprenant* : L'avantage principal de ce modèle est la liberté qu'il procure. Les apprenants ne sont pas contraints à rester assis en silence durant des heures, ils peuvent avoir en classe des échanges avec le professeur et leurs camarades. L'apprenant est beaucoup plus libre dans ses gestes et peut communiquer et échanger avec ses camarades et l'enseignant à tout moment. Il peut choisir le temps et l'endroit de travail qui lui conviennent le mieux, travailler chez lui, à l'école ou ailleurs. L'apprenant développe son autonomie et devient acteur de ses apprentissages, ce qui rend la classe plus vivante. Contrairement à la méthode traditionnelle qui repousse les élèves en difficultés, la classe inversée motive les apprenants à venir en classe, à poser des questions.<sup>4</sup>
- *Les avantages pour l'enseignant* : La méthode de la classe inversée casse la monotonie d'une journée traditionnelle. Au lieu de présenter toujours tous les

---

<sup>4</sup> Voici quelques expériences très positives : <http://www.sudouest.fr/2017/12/04/la-classe-inversee-une-methode-qui-seduit-de-plus-en-plus-de-profs-4004279-4699.php>, <http://edupronet.com/motiver-eleves-classe-inversee/>, <http://www.classeinversee.com/le-secret-de-la-motivation>, <https://www.educavox.fr/innovation/dispositifs/amelie-mariottat>, etc.

contenus, de répéter encore et encore les mêmes leçons à des classes endormies ou trop agitées, l'enseignant peut faire des exercices, inciter des débats, des projets ou des travaux pratiques. Il a enfin un peu plus de temps pour discuter directement en tête-à-tête ou en petits groupes avec ses apprenants. Ce type de pédagogie lui permet de prendre le rôle de tuteur, à leur côté et toujours disponible, d'améliorer des liens avec les apprenants, de mieux les découvrir et de les comprendre, de différencier ses activités et de s'adapter aux besoins de chacun. Il peut adapter son aide en fonction de chacun et son travail en devient plus efficace. Tout cela rend son travail plus enrichissant, plus intéressant et plus motivant, mais aussi plus gratifiant, car les apprenants le considèrent maintenant comme un pair toujours prêt à les aider plutôt que comme une figure autoritaire. Les relations sont donc plus détendues et les résultats scolaires peuvent s'en trouver améliorés.

Les inconvénients ne sont pas nombreux, mais il faut tenir compte de plusieurs facteurs (âge et intérêt des apprenants, connaissances générales, niveaux de langue de chacun) et des conditions préalables qui ne sont pas toujours prises en compte (nous pensons surtout aux connaissances numériques des apprenants et des enseignants). Les éléments numériques à visionner chez soi ne permettent pas l'accompagnement de l'enseignant: chaque apprenant ne dispose pas d'un « foyer pédagogique » (c'est-à-dire un adulte qui saura le guider en cas d'obstacle) alors que la méthode traditionnelle met à disposition des élèves des professeurs formés au métier. (Bergmann et Sams, 2014). En plus, ce modèle exige souvent de la part de l'enseignant un long travail de préparation et il n'est pas très pratique pour des classes trop nombreuses.

De toute façon, il est à recommander de démarrer progressivement, en testant ce modèle sur une seule leçon ou avec une classe seulement. Il est nécessaire de combiner ce modèle avec ceux qui sont plus traditionnels pour que les apprenants aient suffisamment de temps pour s'habituer à cette nouvelle méthode. Cela dépend largement de l'âge des apprenants et de leur niveau de connaissance linguistique et numérique. Il ne faut pas oublier de s'assurer que la direction de l'établissement scolaire/universitaire approuve ce projet et qu'il existe le soutien technique nécessaire.

### **3. Une étude de cas : comment a-t-on implanté le modèle de la classe inversée avec les étudiants en master à la Faculté de Formation des Maîtres de Belgrade ?**

Au départ il est nécessaire de définir les objectifs de l'enseignement/apprentissage. Dans notre cas, ce qui est presque toujours le cas dans l'enseignement/apprentissage du FOS (français sur objectifs spécifiques), l'objectif est de développer la compréhension écrite et orale de nos étudiants pour les rendre capables de trouver et de comprendre les informations concernant leur profession.

Il faut avouer que le début n'a pas été facile, mais plutôt intimidant. Il n'est pas simple d'évoluer sa pédagogie pour passer à un modèle insuffisamment connu au professeur ainsi qu'à ses étudiants. Très souvent, nos étudiants, futurs éducateurs

en maternelle et instituteurs, trouvent un emploi (à temps plein ou à temps partiel) juste après avoir fini les études de quatre ans et ils s'inscrivent au master ayant déjà un poste. Comme ceux/celles qui n'habitent et ne travaillent pas à Belgrade (où se situe notre faculté) sont nombreux, il est évident que leur présence régulière aux cours tenus à la faculté est impossible. Donc, il nous a fallu chercher et trouver de nouvelles méthodes. Vu ses nombreux avantages et surtout son adaptabilité au cas particulier, nous avons choisi le modèle de la classe inversée.

L'avantage que nous avons eu est dû au fait que le groupe d'étudiants qui apprennent le français au master n'est pas nombreux et ne dépasse pas une vingtaine. Au départ, il faut se munir des ressources pertinentes pour le groupe concret d'étudiants. Ensuite il est préférable de les voir au moins une fois en présentiel pour leur donner des instructions, leur expliquer comment le modèle fonctionne et ce qu'ils doivent faire exactement. Nous avons suivi les étapes suivantes :

➤ Nous avons choisi la version la plus simple de la classe inversée : nous avons simplement interverti cours en classe et devoirs à la maison, en permettant des progressions individuelles au rythme de chaque étudiant. Sachant qu'il est possible de combiner plusieurs concepts pédagogiques avec celui de la classe inversée, nous avons combiné :

- Classe inversée + pédagogie du projet (le projet étant la préparation d'un diaporama sur le sujet concernant l'éducation et la vie enfantine)

- Classe inversée + progression individuelle (ce qui a exigé un système de suivi, de correction et de notation pour chaque étudiant, en lui donnant la possibilité de passer certaines parties de son examen au moment où cela lui convient)
- Classe inversée + pédagogie du projet + progression individuelle (nécessite des cours en ligne, des projets et un système de suivi de chaque étudiant).

➤ Nous avons effectué une recherche documentaire en ligne et trouvé de nombreux documents disponibles sur les sites officiels des établissements scolaires et universitaires francophones, des revues dans le domaine de l'enseignement, de la pédagogie et de la psychologie, ainsi que des didactiques de différentes disciplines.<sup>5</sup> Le choix est énorme, ce qui ne facilite pas toujours notre devoir, mais nous avons aussi laissé les étudiants rechercher des ressources numériques qui leur paraissent pertinentes pour réaliser les tâches données par le professeur (répondre aux questions, faire un projet individuel ou en groupe, préparer un diaporama, par exemple).<sup>6</sup> Nous avons aussi encouragé le travail collaboratif

<sup>5</sup> Il s'agit surtout des sites officiels français tels que <http://www.education.gouv.fr/cid1052/professeur-des-ecoles.html>, <http://www.cidj.com/article-metier/professeur-des-ecoles>, <http://www.onisep.fr/Ressources/Univers-Metier/Metiers/professeur-des-ecoles-professeure-des-ecoles>, <http://eduscol.education.fr/pid23276/formation-des-enseignants.html> et de la plateforme Néopass@action.

<sup>6</sup> Pour nos étudiants il est très utile aussi de consulter le site [eduscol.education.fr/internet-responsable/](http://eduscol.education.fr/internet-responsable/) qui présente des ressources destinées à favoriser la maîtrise et l'usage

avec d'autres étudiants du même groupe, ainsi que les contacts avec des collègues étrangers - étudiants des trois universités francophones avec lesquelles notre faculté développe une coopération et organise des échanges depuis plusieurs années (celle de Lyon 1, Bordeaux et Bruxelles). En comparant les résultats des étudiants n'ayant pas suivi l'enseignement selon ce modèle avec ceux qui l'ont suivi, nous avons conclu que les résultats de ces derniers sont meilleurs, surtout en ce qui concerne leur confiance en soi et leur motivation pour consulter les sites francophones.

- Nous pouvons aussi mettre notre propre contenu sur ligne en utilisant la plateforme G+ (Google+) que nous utilisons aussi pour l'enseignement de la Culture française contemporaine, une matière optionnelle proposée aux étudiants de la deuxième année de la même faculté. Les étudiants peuvent accéder aux documents facilement et à tout moment, il faut seulement qu'ils aient tous une adresse sur *gmail* et qu'ils soient inscrits dans le cercle qui porte le nom du sujet (Master français+année académique) et auquel les étudiants et le professeur sont seuls à avoir accès. Évidemment, le matériel peut être à libre disposition du public (sur un site tel que You tube, Vimeo, ou Screencast.com, par exemple). Le professeur peut aussi créer son site personnel (grâce à un outil tel que *weebly*). Il peut y mettre des vidéos ou des documents donnant des informations ou servant à poser des questions, générer des conversations, ou encore donner des instructions pour un projet.
- Il nous a semblé plus prudent et plus juste d'expliquer aux étudiants que le travail sur le modèle de la classe inversée est pour eux, mais pour leur professeur aussi, un essai, une nouvelle expérience. Nous pourrions ne pas être contents, décider de quitter ce modèle et revenir sur les méthodes plus traditionnelles. Il est préférable qu'ils sachent qu'ils ont la possibilité de donner leur opinion positive ou négative (il ne faut pas oublier qu'il s'agit de nos jeunes collègues-enseignants qui ont déjà beaucoup de connaissances dans le domaine de la didactique). Mais il faudrait aussi leur présenter les avantages de ce modèle, l'occasion pour eux d'être responsables, de progresser selon leur propre rythme, d'apprendre sans être présents en classe et au moment qui leur convient le mieux.

Nous avons préparé un document pour noter les avancées et les lacunes de chacun. Nous leur avons donné la possibilité de former de petits groupes pour la réalisation d'un projet (selon leurs intérêts, leur endroit de vie ou dans lesquels des étudiants ayant saisi un concept ou une tâche aideront ceux qui ont des difficultés). Vu que chaque groupe d'apprenants a sa propre énergie et ses propres besoins, le professeur est obligé de modifier sa façon de travailler au fur et à mesure. En tout cas, dans la classe, les étudiants devraient discuter entre eux et avec le professeur.

---

responsable des réseaux et des services numériques et propose un accès aux textes réglementaires, des guides pratiques, des ressources, des actualités sur les TICE à l'école, etc.

Connaissant plusieurs modèles de l'enseignement hybride<sup>7</sup> et sachant que les potentiels éducatifs et les avantages de l'emploi de TICE dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères sur objectifs spécifiques sont importants, on a testé plusieurs outils numériques dans le but de sélectionner ceux qui soutiennent le mieux notre modèle de la classe inversée. Parmi les outils numériques utilisés le plus souvent dans l'enseignement hybride<sup>8</sup> (outils pour l'échange des médias, pour la communication, pour l'apprentissage créatif, ceux qui remplacent les applications classiques, les outils pour l'évaluation des connaissances et des compétences, les systèmes pour l'apprentissage en distance et pour la création du matériel didactique, etc.)<sup>9</sup>.

#### 4. En guise de conclusion

Sachant que la formation tout au long de la vie devient inévitable et obligatoire pour tous et qu'elle comprend l'ensemble des situations où s'acquiert des compétences (pour les actions de formation continue, activités professionnelles, implications associatives ou bénévoles, etc.), il est nécessaire de développer l'autonomie de tous les apprenants. Comme ils devront continuer leur apprentissage tout au long de la vie et utiliser ce qu'ils ont appris en s'adaptant aux nouveaux contextes et situations, il faut qu'ils soient capables de chercher et trouver des informations, de réfléchir, de prendre la responsabilité, de résoudre les problèmes (Manzano Vasquez, 2015).

En théorie, la classe inversée devrait être à la fois décontractée et productive, mais cela n'est pas toujours évident. Ce qui est tout de même sûr, c'est que les étudiants sont plus motivés et que ceux qui ne peuvent pas être présents dans la classe réussissent eux aussi à réaliser des tâches données par le professeur grâce aux possibilités que ce modèle leur offre.

Nous croyons que nos étudiants ont compris leur propre intérêt dans cette expérience : ils ont plus de liberté et d'autonomie, ils prennent le contrôle de leur apprentissage, ils travaillent selon leur propre rythme. Certains étudiants trouvent les vidéos proposés difficiles à comprendre, mais ils y réussissent, car ils ont la possibilité de les écouter autant de fois qu'ils en ont besoin ou de demander l'aide

<sup>7</sup> Par exemple, Station Rotation model, Lab Rotation Model ou Flex model. Consulter : Staker, H., Horn B., M. (2012.). *Classifying K-12 blended learning*, <https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf>.

<sup>8</sup> Nous avons remarqué une chose intéressante concernant la terminologie : pour le terme anglais de *blended learning* dans la littérature en langue française on utilise deux substantifs – *apprentissage* et *enseignement*, ainsi que deux adjectifs – *mixte* et *hybride* : on rencontre, le plus souvent, l'adjectif *mixte* employé avec le substantif *apprentissage*, tandis qu'avec le substantif *enseignement* on emploie plutôt l'adjectif *hybride*.

<sup>9</sup> Pour plus de détails voir : Vujović A. et Ristic M. (2015) : « Modèle pédagogique de la classe inversée dans l'enseignement de la langue française », Cinquième congrès de la linguistique appliquée – *Nouvelles tendances dans la théorie et la pratique*, *Primenjena lingvistika*, Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu, Društvo za primenjenu lingvistiku, Novi Sad, 16/2015, 143-150.

de leurs collègues. On peut leur proposer, même demander, de prendre des notes quand ils regardent les vidéos, ce qui les force à suivre activement plutôt que de regarder sans y prêter attention, et ils gagnent du temps quand ils doivent revenir sur un point. Ils peuvent ainsi noter des questions qu'ils veulent poser au professeur ou à ses collègues en classe. Dans la classe plus traditionnelle, ces étudiants sont plutôt intimidés par les compétences des autres, n'osent pas parler, se sentent un peu désorientés et finalement perdent la motivation. Il est indispensable d'accompagner les étudiants vers une véritable maîtrise des concepts leur permettant d'utiliser au mieux les outils numériques, dans une société de l'information et de la communication en rapide évolution. Nous pensons que les enseignants qui ont eu l'occasion d'utiliser les modèles de l'enseignement hybride dans leur propre formation prendraient l'habitude de les utiliser et de les développer dans leur pratique d'enseignant.

Il n'est pas toujours facile de passer par une période de transition où les étudiants doivent désapprendre à suivre passivement les cours et où le professeur doit surmonter tous les obstacles techniques et encourager un emploi intelligent des technologies. Les étudiants progressent individuellement (ou en groupes s'ils le désirent), en suivant un programme qui n'est pas tout à fait figé dans le temps à l'avance. Bien sûr il faut s'assurer que personne ne reste à la traîne, c'est là que le nouveau rôle de professeur-tuteur prend toute son importance. Il ne faut pas hésiter à expérimenter, mais il faut garder en tête que le but est de rendre les étudiants actifs et de leur donner la possibilité d'apprendre en classe et à domicile. Après l'analyse de ces résultats, on peut conclure que le concept de la classe inversée a de nombreux avantages dans le processus du développement des compétences et des connaissances de nos étudiants: une meilleure organisation des activités centrées sur l'objectif final; indépendance dans les décisions (soutenues par une bonne argumentation et des explications nécessaires); responsabilité de l'apprenant dans son propre apprentissage et développement; acquisition des compétences digitales; travail en pair; rapport critique envers les sources des informations sur Internet; évaluation des contenus digitaux éducatifs, etc.

### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Bergmann, J., Sams A. (2014). *La classe inversée*. Édition Technologie de l'éducation. Québec : Ed.Reynald Goulet inc.
2. Faillet, V. (2014) : « La pédagogie inversée : recherche sur la pratique de la classe inversée au lycée ». *Sticef.org*, Volume 21. [http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2014/23r-faillet/sticef\\_2014\\_faillet\\_23r.htm](http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2014/23r-faillet/sticef_2014_faillet_23r.htm), site consulté le 15 octobre 2017.
3. Ferding, R.E., Kennedy, K. (2014). *Handbook of Research on K-12 Online and Blended Learnings*, ETC Press.
4. Fiche thématique n°1 : la classe inversée, Service Universitaire d'Ingénierie et d'Innovation Pédagogique, Université de Lorraine. <http://sup.univ-lorraine.fr/fiches-decouvertes/fiche-thematique-la-classe-inversee/>, site consulté le 25 avril 2017.

5. Gregory-Signes. C. (2014) : “Digital Storytelling and Multimodal Literacy in Education”. *Porta Linguarum* 22. Granada : Université de Granada, 237-250, [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero22/16%20%20Carmen%20Gregori.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero22/16%20%20Carmen%20Gregori.pdf), site consulté le 2 septembre 2017.
6. Manzano-Vasquez. B. (2015) : “Pedagogy for Autonomy in FLT: An Exploratory Analysis on its Implementation through Case Studies”. *Porta Linguarum* 23 : 59-74, [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero23/4%20%20Borja%20Manzano.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero23/4%20%20Borja%20Manzano.pdf), site consulté le 3 septembre 2017.
7. Marsh, D. (2012). *Blended Learning – Creating Learning Opportunities for Language Learners*. Cambridge : Cambridge University Press.
8. Nizet, I., Meyer, F. « *La classe inversée : que peut-elle apporter aux enseignants ?* » *Agence des usages TICE*. <http://www.cndp.fr/agence-usages-tice/que-dit-la-recherche/la-classe-inversee-que-peut-elle-apporter-aux-enseignants-79.htm>, site consulté le 12 mars 2017.
9. *Principe de la classe inversée*, <http://www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/dane/usages-pedagogiques-du-numerique/la-classe-inversee/>, site consulté le 25 mars 2017.
10. Staker, H., Horn B., M. (2012). Classifying K-12 blended learning, <https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf>, site consulté le 20 juin 2016.
11. Vujović, A., Ristić, M. (2015) : „Pedagoški model izokrenute učionice u nastavi francuskog jezika“, Peti međunarodni kongres primenjene lingvistike danas – *Nove tendencije u teoriji i praksi*, Novi Sad, (“Modèle pédagogique de la classe inversée dans l’enseignement de la langue française”, Cinquième congrès de la linguistique appliquée – *Nouvelles tendances dans la théorie et la pratique*, Novi Sad), *Primenjena lingvistika*, Novi Sad : Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu, Društvo za primenjenu lingvistiku, 16/2015, 143-150.



# INITIAL MOTIVATION FROM THE PERSPECTIVE OF APPLICABILITY TO THE CLASSROOM

Alexandrina Mihaela POPESCU<sup>1</sup>, Elena-Loredana GHIȚĂ<sup>2</sup>,  
Alexandru-Ioan CIOCÎRLAN-ȘERBAN<sup>3</sup>

## **Abstract**

"The researcher is always at the beginning of the endless path of knowledge" (Ciolan, 2008, our translation). *The modern concept of human knowledge in all its manifestations is heavily centred on the model of natural and social science, in which the essential elements of the investigation are the formulation of a hypothesis, the assumption of an objective, independent reality, and the testing of the theory. Thus, among psychological processes and mechanisms defining the human being, motivation plays a particularly important role in knowing and understanding as accurately as possible the nature of man, his determination in performing the work tasks, namely by analyzing the students and their degree of selective sensitization and impetus, falling within the general category of motivation. This being said, the present paper aims to capture the ways to motivate motivation along with its types, especially the intrinsic, its "spring" and its applicability to the classroom.*

**Keywords:** motivation; knowledge; ideals; concepts; self; students.

## **1. Introduction**

Motivation is the set of internal stimuli that determines the behaviour as well as the body of necessities of the body that guides and directs the behaviour towards their satisfaction (Zlate, 2005). Motivation is the psychic mechanism with the ability to allow action, independent of external factors. It is an internal cause, an activating and predisposing psychic structure, with self-determination roles by internal stimulation. Essential to motivation is that it in still's, impulses, triggers the desire for action, and action through the reverse link influences the very motivational basis and it's dynamics.

In other words, motivational action is an important lever in the process of self-regulation of the individual, a driving force of the entire psychic and human development. Motivation through its propulsive and tense character raises and recovers, sedates and amplifies the material of the mental construction of the individual.

---

<sup>1</sup>Associate Professor, PhD, University of Craiova, Teacher Training Department, Romania, email address alexia\_popescu@yahoo.com, corresponding author.

<sup>2</sup> Student, Faculty of Orthodox Theology, University of Craiova, Romania.

<sup>3</sup> Student, Faculty of Orthodox Theology, University of Craiova, Romania.

## 2. The body of work

Motivation is an umbrella term covering an extremely wide sphere, framing different types, the most common being: needs, motives, interests, beliefs, ideals, conception of the world and life.

The needs are basic and fundamental motivational structures of the personality, its most powerful driving forces reflecting, most importantly, the biopsychosocial balance of man under the conditions of the external environment. Depending on their genesis and content, they can be classified into: primary, secondary, biological or organic, physiological or functional, material, spiritual and social needs (Zlate, 2005).

**Reasons** are the updating and the subjective plan of the states of necessity.

**Interests** are selective, relatively stable and active guidelines towards certain areas of activity.

**Beliefs** are ideas deeply rooted in the personality structure, powerful emotions pushing, urging to action.

**Ideals** are projections of the individual into systems of images and ideas that guide their entire existence.

*The philosophy of life or the conception of the world* is the most complex, comprehensive, general of the motivational structures. Life philosophy has a motivational role as it includes needs, needs, aspirations, interests and ideals. We also find here a cognitive component because it provides the subject with the information about society and existence, but also a value side because we encounter here personal attitudes and beliefs.

The concept of world and life is a cognitive-value motivational formation of maximum generality, comprising the set of opinions, ideas, theories about man, nature, societies.

**Intrinsic motivation** - if the generating source is in the subject, in their personal needs, if it is in tune with the work done by the subject, then we are talking about the existence of direct or intrinsic motivation. The specificity of this form of motivation consists in its satisfaction by itself, carrying out its proper action. When someone walks for the pleasure of walking, reads a book because they care, plays tennis because s/he is attracted to this action, learns from the need to keep up with the need for orientation and investigation, then we say s/he is animated by intrinsic motivation. It determines the individual to participate in an activity for the pleasure and satisfaction that they derive without being constrained by external factors. Some authors speak in this case of motivation stemming from the attractiveness of the pursued goal (Winnefeld). The basic form of intrinsic motivation is curiosity and, in particular, epistemic curiosity, expressing the need to know, enlarge and expand the horizon of knowledge. The intrinsically motivated learning activity is supported by an inner need for knowledge, passion for a certain field, and the pleasure of learning. It is achieved with a relatively low mobilization effort, it induces feelings of satisfaction, fulfillment and leads to a lasting assimilation of knowledge.

Abraham Maslow (1997) developed a personality theory of the human being that had a particular influence in several areas. This wide influence is partly due to

the high practical level of his theory. Many people find it easy to understand what Maslow says. They can recognize in his pyramid some characteristics of their experience or behaviour. They find that they are real and identifiable, but they have never had the problem in that way before. The Maslow Necessity Hierarchy has five levels.

Maslow hierarchies human needs according to their priority in five categories (Maslow, 2000):

- Physiological needs;
- Safety and security needs;
- Social needs;
- The need for esteem;
- The need for self-reliance;

*Physiological needs*, that is, those necessities that each strikes in an inherent and constant manner due to human nature, and which are specific to preserving continued existence. These needs to eat, drink, breathe, sleep, wash, etc., are found in a primary and priority manner in all societies and cultures, with a greater concentration of those for whom this level is dominant in Third World Countries, for example. Examples of services or products that address this type of need: housing, food, air conditioning, beds, chairs, thermal power stations, stoves, showers, sinks, contraceptives, clothing.

*Security / safety / security needs* that are circumscribed to social norms and civilization in order to have the resources needed to continue an activity as to the role an individual performs functionally in a society. These needs include the security that comes from the financial / material situation, the security of an environment that preserves health, and prevents physical illness or injury, the security of a family environment, the assurance of property, resources of various types and morality as a psychosocial component of the environment of which the individual belongs. Once physiological needs are secured, security is the first thing that individuals will focus on, according to this model. Examples of services or products that fall in this category of needs: insurance, credit, weapons, dating services, security and security services.

*Social needs*, community affiliation, communication, psychological approximation of other peers, family for the purpose of soul and sexual intimacy, need for affection. In this respect, an interesting sociological phenomenon correlated with the economic development of the countries, with the insistence on satisfying the first two levels, is that of depression and suicide rate. At the level of different societies and cultures, for example, a different spread of this problem has been found, as it is found that in those countries / cultures in which the social activity is spurred, the sociological phenomenon of depression is emphasized. Examples of services or products addressing this category of needs: public places, social / networking events, virtual communities, forums.

*Needs of self-esteem*, self-image, trust, respect, either unconditionally, or built and / or recognized / conferred by others on the basis of achievements that are accepted and socially valued in the environment in which the individual is working.

Research shows that high self-esteem leads to happiness, and self-acceptance leads to the stability of self-esteem. Examples of services or products addressing this type of need: psychological counseling, personalized clothing, accessories, media broadcasts / productions.

*Needs of self-development*, growth, fulfillment, happiness, overcoming, psychological evolution, attainment of certain standards / objectives that ensure the differentiation, uniqueness and superiority of the individual with respect to others. Examples of services or products that address this category of needs: coaching, mentoring, psychological counseling, creative camps, personal development programmes.

*The level of applicability of intrinsic motivation within the classroom* is a very important topic because a social group (like a class or a school group) needs the manifestation of a desire from inside. When it is stated that students learn more when they work harder, the truism seems very clearly formulated.

If we ask students what makes them make efforts to learn, the answers we receive are usually very varied. They learn, for example, to get a professional qualification, to succeed in life, to get good grades, to learn new interesting content driven by the ambition to overcome others, to receive praise from teachers and parents, or to avoid conflicting situations. Educational practice indicates that, as a rule, the learning activity is multi-motivated, supported by a set of reasons and not by itself. However, some reasons prevail, and we can see that some students learn first and foremost to get good grades and to be at the top of the class, while others learn because they are interested in a certain subject and want to find out how much many in the field. Good students usually indicate other reasons than weak learners. While good students discuss about the desire to know as much as possible, about the desire for professional visibility, about prestige, weak students discuss about the fear of failure, the desire to get satisfactory grades to pass, or to avoid conflicts with parents. An analysis of the different categories of reasons directly related to school performance gives us D. Ausubel and F. Robinson (1981, pp. 417-418). According to them, the motivation of achievements in the school environment would have three components: the cognitive impulse, the need for strong assertion of the self, the need for affiliation.

*The cognitive impulse* is centered on the need to know and understand, to master knowledge, to formulate and solve problems. It is fully oriented towards the didactic task and it is satisfied by fulfilling the task. The need for a strong assertion of the ego is aimed at achieving a high school return, as these achievements provide a certain prestige, a certain position within the school group. Approval from teachers satisfies the need to assert the self as a component of the motivation of school activity. Research on school motivation has shown that exaggeration of motivation focused on self-assertion generates anxiety. It is manifested by fearing a possible failure that would lead to the loss of the ranking and prestige gained through work. Also, the same excess can lead to deeply unrealistic school and professional aspirations, which are later followed by either failures and the collapse of self-esteem or neglect of didactic tasks (when these aspirations are unrealistically low). The need

for affiliation is aimed at achievements that will provide the individual with the approval of some people (parents, teachers) or a group with whom s/he identifies, in the sense of dependence on them. D. Ausubel and F. Robinson draw attention to the fact that all the three components of the motivation of school activity can come into play at any moment in the student concrete behaviour. However, the strength of these components of motivation also varies with age. The need for affiliation is more pronounced during early schooling, when children strive to achieve good results in learning to please their parents and educators and not lose their approval. During puberty and adolescence, the need for affiliation decreases in intensity and, at the same time, it is re-oriented from parents to peers. The need for strong assertion of the ego is the dominant component of the motivation of school activity in adolescence and is maintained during the professional activity. Cognitive impulse is, potentially, the most important type of motivation for learning. It has been linked to the innate tendencies of man to curiosity, to discover as many things as possible. Maintaining this momentum and developing it during schooling depends on the teacher's mastery and it is an important factor.

The fact that motivation is a basic component of the learning process is taken for granted, and it becomes evidence. Learning is so substantial when it is followed by a satisfying state of affairs, certainly pleasing the learner. The classical elements of motivation in the classroom are those of intrinsic or extrinsic categories. In what follows, we shall indicate the main "self-stimulation" strategies of a child in the classroom (Iucu, 2001).

1. Children should be taught to use the inner language to re-size their motivation (for example repeating phrases such as "I will do better next time").

2. Children can and should be taught to change their representations of their own style and methods of learning, by applying them to generally valid principles, but also to what has been called the "man himself" style.

3. Children can and must be taught to make known and publicly argue their views. Hourly open discussions allow the teacher to observe the way students think and share it in the classroom. This allows the teacher to know the student's behaviour and their way of thinking, from a socio-interactive and motivational point of view.

4. Children can and must learn strategies involving collaboration and active participation. Through their increased participation in educational decisions, students can develop their own motivation and gain an effective social networking exercise. Mutual learning often requires courage from teachers to accept and be able to change roles with students when the situation allows, by asking them to empathize with each other's way of thinking.

5. Children can and should be taught to ask questions about what they read and summarize some paragraphs. Studies have shown that this metagogical strategy can have positive effects the student's understanding ability and on their cognitive motivation.

All five advanced teacher suggestions present a very effective operational system available to school managers to optimize both the level of motivation of students in the classroom and some intellectual, punctual skills that accompany these objectives (Zimmerman, Bandura, Martinez-Ponce, 1992).

In a very broad sense, the term *performance* denotes the observable learning outcomes. For socio-cognitive approaches to learning, the term performance refers to behaviours that translate students' use of declarative knowledge or procedural knowledge into different learning situations. Performance plays an important role in motivational dynamics. It is also a consequence of motivation, because the more motivated a student is, the better his performance. A motivated student will persevere more, use appropriate learning strategies that will influence his / her performance. The relationship between motivation and performance should not be considered unilaterally, because performance can also influence motivation. Performance, as a concrete result of the learning activity, becomes a student's source of information that influences his or her perceptions of one's own competence. The effect of performance on the student's self perceptions may be positive or negative. If a student succeeds in a learning task that s/he has cognitively engaged in and persevered in solving it, s/he will estimate that performance was worth it. This will improve the learner's opinion of his or her own activity and make it more valuable to that type of activity, at the same time, a failure can have a negative effect on the learner's perceptions of his / her own competence, causing him/her to question his / her possibilities of success in the activities the teacher proposes. A repeated failure can lead the student to the phenomenon of learned helplessness, the effects of which we have already discussed. Performance is, therefore, not just a demonstration of what the student has learned, but is also an event through which he is judged, evaluated, valued as a person (Sălăvăstru, 2004).

The aspiration level can be defined as the standard an individual hopes and expects to achieve in a task. This explains why, for example, a student who is awarded grade 7 in an assessment, lists this as a success, and another, who is awarded the same grade, has reported a failure. We always strive for the aspiration level. Both success and failure influence the level of aspiration. Repeated success increases the person's aspiration level as repeated failure decreases. There may be students who always work under their capabilities because of lacks motivation. The worst thing from the point of view of vicious motivation is the non-involvement of students in classroom interactions. The teacher should be very aware of the motivation to improve students' intellectual performance, but not to neglect social performance, given the role and status of the student in the classroom. The management of the class of students is constantly concerned with improving the functionality of the forms and motivational structures, through the relevant interventions of the teaching staff.

In order to solve the problem of a lack of motivation, the teacher must have correct information about the students' level and take into account all the causes that may lead to lack / refusal of motivation. The teacher has to set a standard success model to discuss with the student concerned, fuelling him/her with the intended level of attainment. The teacher must be calm and support the effort of those concerned.

Motivation is an essential condition for the student success. The following problem arises: how strong should motivation be to achieve higher performance in fulfilling school tasks? Research has shown that both too intense motivation (over-motivation) and too low motivation (under-motivation) in an activity can lead to poor

results or even failure. Over-stimulation leads to maximum energy mobilization and emotional tension that can result in psychic blockage, stress, disorganization of the conduct, and ultimately failure. Sub-motivation leads to insufficient energy mobilization, superficial treatment of tasks, and ultimately the result is the failure to achieve the proposed goal. Under the circumstances, the question of the optimal level of motivation that leads the student towards achieving high performance in the learning activity is raised. The answer is found in the law of motivational optimum, also known as the Yerkes-Dodson law, according to which the increase in performance is proportional to the increase of motivation only to a point beyond which stagnation and even regression occur. The moment when the decline begins depends on the complexity and difficulty of the pregnancy. In the case of simple, routine tasks, the critical area of motivation occurs at a higher level, while in the case of complex tasks the critical area is at a lower level (Sălăvăstru, 2004).

Initially, a child's motivation for school represents a combination of external and internal factors, supported by his/her multilayered knowledge of school and schooling. It is known that learning is a tedious task. The question is, "what factors can prevent its transformation into an apathetic, tiring occupation?"

At pre-school age, the child explores phenomena affectionately, tends to know them, and as a schoolteacher, it rarely happens to get aversion to the activity that gives him/her pleasure. Therefore, the excessive use by the adult of the means of external motivation - with the emotional effects of fear of punishment or negative situations, expecting reward - can lead to negative effects.

Particularly important for the development of school motivation is the dynamics of the processes of appreciation and self-appreciation. During the school year several stages of evolution of these processes can be identified. In a first stage, which corresponds to the first grade, we have to deal with a vague, diffused attitude of the child towards the teacher's appreciation: the child is interested in getting as much appreciation, even grades, relatively independent of the level of appreciation. Subsequently, starting with the third grade, appreciation is based on the level of appreciation: the desire to receive not just grades, but even higher grades (Golu, Zlate, Verza, 1994).

The learning activity can be supported not only by external motivation, but also by internal motivation, which activates the process of assimilation of knowledge on a permanent basis. It appears when the educator ensures the stimulation and maintenance of a permanent active state of the child's cognitive liveliness and cognitive curiosity. Between 6-10 years old, the need to explore, inform and document the child is in full swing. S/he wishes to learn more about facts and events that s/he does not directly attend, being stimulated in this respect by the media network. S/he proves to be a passionate collector, a great amateur of technology consumption, showing interest in a large variety of technology and industrial products. At the same time, the young learner can show strong inclinations towards music, storytelling, poetry.

The educator must make use of this "openness" of the young learner's personality to the need to learn, to know, to cultivate his/her attachment to school and learning, love of and interest in knowledge.

The broader reasons (social reasons) of the young learner's conduct are closely related not only to the learning activity but also to how they are organized and how they interact with others. It is important that they are based on the activism of children, their independence and their creative initiative.

### **3. Conclusions and recommendations**

Based on the presented information, we can conclude that motivation is a bridge to both the knowledge of the individual viewed from the perspective of the psyche, as well as towards the "developing man". This second perspective, we intended to focus on, thus highlighting that the motivational emphasis should be put at an early age to develop a strong personality with clearly established goals. Poor and unmotivated students are generally estimated to be less responsible for their failures or successes, attributing failures to lack of skills, and success to chance. The teacher must persuade them that through sustained efforts they can succeed. S/he can also argue that much of the good student's success is due to effort. Educational practice has demonstrated that teachers communicate little with weak and unmotivated students, are content with their incomplete answers during the lesson, are tempted to criticize them frequently and show contempt for them when they fail. In the face of such behaviours, students perceived as weak and unmotivated do not make any effort to learn because they know that teachers involve them very rarely, and that they only address them when making remarks. Then they enter a vicious circle: they are not encouraged to work, the students are not motivated, and do not work, abandon learning, thus confirming the teacher's opinion that good results cannot be achieved with these students.

Controlling and directing the motivational system specific to learning activities is one of the most difficult tasks of the teacher's work. In spite of the extensive theoretizations, the stimulation of the student's motivation remains an art, which is related to the teacher's mastery and gratitude. In particular, intrinsic motivation must be cultivated and discovered in the students because it aims to provide an impulse and exploits the desire for success and the necessary school and social evolution in achieving the highest and highest applicability of the educational ideal through the "free, integral and harmonious development of human individuality, the development of the autonomous personality and the adoption of a system of values that are necessary for personal fulfillment and development, for the development of entrepreneurship, for active citizenship, for social inclusion *and for insertion to the labour market* " (Law of National Education 1/2011, Art.2 (3), our translation).

The level of teacher's competence as well as his / her level of involvement in teaching, enthusiasm, the passion with which he / she makes his / her job deeply

influences the motivational dynamics of the students. The lack of motivation of the teacher is a problem as serious as his/her incompetence. There are teachers who do not show any interest in their profession. Although the social and economic context can explain this phenomenon, it is no less serious that the lack of motivation of the teacher may be at the origin of the student's lack of motivation. We know it sounds like a slogan, but it is true that a bored teacher cannot be a source of inspiration and motivation for his/her students. If you want to motivate someone, you have to be motivated yourself. Also, the teacher has to focus his/her attention on pre-learning activities. For a long time the essential activity of the students in the classroom consisted of listening passively to the information delivered by the teacher. A truly motivating teaching activity must, however, involve students actively and get their interest. The teacher should be able to stimulate students' curiosity through novel elements, by creating cognitive conflicts, by using case studies or by engaging students in team work.

How the teacher carries out the assessment can also have effects on student motivation. For many teachers, assessment is just awarding students grades, classifying them, and seeing whether they have succeeded or not. This conception may have negative effects on the motivation of some students because it creates anxiety. If we want the assessment to be truly motivating for students, in order to make them more involved in learning and persevere, it is necessary for the evaluation to focus more on students' progress, recognizing the effort undertaken for improving their own performance, rather than assessing the level of knowledge. Students' development should be assessed in positive terms (praise, encouragement), because disapproval is less effective in stimulating learning motivation. Let us also remind ourselves that rewards and punishments do not have the same effect on the motivation of learning.

Students should be helped to become familiar with the teacher's evaluation tools and actually use them, overcoming the stages of simple exercises of self-control and self-reliance. In addition to these general strategies aimed at changing pedagogical practices, the teacher can ask himself/herself how to act directly on a student's motivation. For this purpose, it is necessary to achieve a motivational profile of the pupil, by assessing his / her interests, the interest in or rejections of a particular subject, the prospects for the future that s/he has outlined, the value s/he attaches to the activity of learning. The learner's motivational profile must also include perceptions of the competence and the degree of control s/he feels to have in fulfilling the different learning tasks.

Thus, if a student has intrinsically well-defined motivational sources and his / her successful learning experiences reach high levels, the most difficult and difficult task is for the teacher, who must seek, know and develop this internal drive.

## REFERENCES

1. Ausubel, D. P., Robinson, F. G. (1981). *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*. Bucharest: Publishing House Didactica and Pedagogica.
2. Ciolan, L. (2008). *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Publishing House Polirom.
3. Golu, P., Zlate, M., Verza, E. (1994). *Psihologia copilului*. Bucharest: Publishing House Didactică și Pedagogică.
4. Iucu, R. B. (2001). *Managementul clasei de elevi*. Iași: Publishing House Polirom.
5. Maslow, A. H. (2000). *Theory of Human Motivation*. La Vergne: Publishing House INGRAM INTERNATIONAL INC.
6. Maslow, A.H. (1997). *Motivație și personalitate*. Bucharest: Publishing House Trei.
7. Sălăvăstru, D. (2004). *Psihologia educației*. Iași: Publishing House Polirom.
8. Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American educational research journal*, 29(3), 663-676.
9. Zlate, M. (2005). *Introducere în psihologie*. Bucharest: Publishing House Aramis.
10. \*\*\*(2011). MENCȘ. *Law of National Education*. Law no. 1/2011.

# PLAY – THE MAIN FORM OF ACTIVITY IN KINDERGARTEN

Florentin Remus MOGONEA <sup>1</sup>

## **Abstract**

*According to the Romanian encyclopedic dictionary, the notions of “play” and “to play” have multiple meanings. Hence, the word “play” may refer to amusement, but it can also be a figure of speech, i.e. “play with fire”, “play with nature” or “play with destiny”.*

*The verb “to play” is used to describe amusement, relaxation or even the act of performing a part in a play; as a figure of speech it can be used with the meaning of deceit (play-acting) or stirring action (play with one’s nerves), it can refer to occupying a certain hierarchical position (play a leading role) or to imply a risk (play with one’s life), a shallow, reckless attitude towards something (play with fire) and last but not least it can express vivid and shiny pictures (the playful sun mirroring the water).*

*Although, explanatory dictionaries sort out the distinctions between the primary (main) meaning and figurative meanings of these words, the difference in meaning is not clear enough. Why, for instance, do we use a figurative meaning in the expression “play a role” and a basic one in the expression “play cards”?!*

*It is not hard to establish what types of activities and their particularities have merged into the essential meaning of those respective words and how that meaning has enriched itself with new and new significances.*

**Keywords:** didactic play; learning through play; play types; instructive aspects of play in kindergarten.

## **1. Introduction**

Play provides the child with the opportunity to feel like a *leading actor*; *feeling in the center of one’s actions develops self-confidence and adjusts behaviour*. The adult suggests relationships, materials and information in order to facilitate the child’s playful activity, making it more complex and useful in the process of character-building. A chance for individual experiences, the child’s playful activity combines communication with the progressive development of autonomy (Maciuc, 2009).

For J. Dewey, play or the act of playing are synonymous with the child’s mental attitude, both in terms of unity and structure. “Free play and interaction, with the intervention of influential factors, thoughts and physical movements of the child, are, in J. Dewey’s opinion, the elements that make the child’s images and interests fall into place in a very satisfying way. Expressed in an appositive manner, it

---

<sup>1</sup> Associate Professor, PhD, Teacher Training Department, University of Craiova, Romania, email address: fmogonea@yahoo.com.

translates the fact that the supreme goal of a child is full development – that is to say, fulfilling one’s incipient potential, which will take him from one level to another” (Dewey, 1977, p. 147).

An essential, specific and dominant activity for a pre-school child, play can be regarded as a “complete” way of education with numerous valences. Famous psychologists, notably J. Piaget and E. Claparede, state the importance of play in the life of a child, as well as its decisive role in forming and developing his/her personality. The child’s whole psychological life is let out through play.

Play stimulates the intensity of living life to the full, of living passionately each moment, organizing tension that is specific to fulfilled actions and assuming the big and complex role of the “school of life” (Șchiopu, 1981).

Play is a “global behaviour, a willing and pleasant action that opens up all possibilities for a child’s natural tendencies, determining his/her to interact with others, to react to the need for movement and risk, to face danger, to cope with his need for networking, to set free one’s imagination and to comply with rules” (Ionescu, 2000, p. 156, our translation).

In E. Claparede’s view, the child’s self-development can be achieved through *imitation* and *play*. Playing is, in fact, the first form of activity for a child and becomes a part of his/her life from his/her very birth.

## 2. Theories about play

The matter of play has been over time to the forefront of different experts' attention: psychologists, pedagogists, sociologists, anthropologists and philosophers, who have admitted and emphasized the instructive characteristics of the playful activity from varied and sometimes contradictory perspectives. Starting from the 19<sup>th</sup> century, a series of explanatory theories were outlined, regarding the nature and functions of play, which despite their limited value in terms of the implications of the playful activity at the instructive level, offered valuable conclusions for understanding the emergence and essence of play. Further, we shall run down a list with a few of the most important theories (in Glava, Glava, 2002; Maciuc, 2009):

- Relaxation theory (rest) – authors: Schaller (1861), Lazarus (1883);
- surplus energy theory, first defended by Schiller and then by Spencer;
- atavism theory: “child development is a brief recapitulation of the evolution of the human species” (Haeckel, Stanley Hali);
- pre-exercise theory: Karl Groos, 1896 “there are almost as many types of games as instincts – fighting games, hunting games, competing games, erotic games, etc.”;
- play as a stimulant to growth (H. Carr);
- complementary exercise theory (theory of compensation), and with Konrad Lange – ego expanding theory: play has the role to arouse numb tendencies, and by replacing reality play gives a chance to everyone’s individuality to manifest itself;
- cathartic, purifying theory.

These theories are accompanied by theories such as the cognitive theory (Brian Sutton-Smith), Ellis (Arousal Modulation Theory) and the metacommunicative theory (Metacommunicative Theory) (Bateson, Garvey).

Looking at their overall contribution, they can be grouped into two categories of play interpretations: biologizing and psycho-sociological. In what follows, we shall dwell on a few of these theories (Glava, Glava, 2002):

Hence, Karl Gross biologizes the social essence of play, showing that the latter is a pre-exercise for the adult's life, by exercising native tendencies in order to mature. The above-mentioned author doesn't succeed in identifying the presence of feelings or fiction in children's play. Although limited, Gross' pre-exercise theory for life sustains something to be kept in mind, that is, the evolution of play behaviour and of the complexity of play with regard to beings on a higher phylogenetic level. Gross' theory is complemented by H. Carr's conception, which formulates the hypothesis according to which play does not refer to achieving perfection of instincts, but on the contrary, it is a post-exercise in the sense that it helps supporting already existing instincts. The two conceptions converge into a mutual idea according to which the tendency towards play is hereditary. The hypothesis of the exercise that supports tendencies and instincts is called *the theory of complementary exercise or of compensation*.

H. Carr enriches the analysis of play with one more aspect: play has a special role of purification of the human being, purifying it from a series of long-lasting instinctual tendencies which might be considered antisocial and in contravention of the contemporary lifestyle (ex.: belligerent tendencies, hunting instinct). Play does not kill off these *impulses*, but it drives personality into an area that protects it from these impulses' oppression. It is about the *cathartic theory of play* and according to some studies, *the atavism theory*. Being an adept of the *repetition theory*, Stanley Hali shares *the* ideas of the above-mentioned theory, drawing on Haeckel's famous idea according to which ontogenesis is a repetition of phylogenesis, and he formulates his conception of the playful activity considering it an inertial repetition of some of the most primitive manifestations of life (Barbu, Mateiaș, Rafailă, Popescu, Șerban 1997).

The merit of the biological theories is that they have imposed the bio-physiological determinations in the analysis of play (Șchiopu, 1970). But the nature of play cannot be revealed only through aspects of the biological causalities.

*Psycho-sociological* theories have made important contributions to broadening the playful phenomenon and they have a significant importance also in adjusting the activity of play to the demands of the educational processes.

In this *category* we find the oldest explanatory theory of play, whose essence persists in the common mentality: the *relaxation theory* of R. S. Lazarus. Play is opposed to work as a consequence of its recreational functions. Taken over by other authors, this conception has been reconsidered in that play must be regarded as a *way of active rest*, a modality to re-create the energy of the organism.

The *surplus energy theory* falls within the same scope, being related from a certain point of view to the cathartic theory formulated by Fr. Schiller and shared in

by Herbert Spencer. According to this theory play is a simple way of spending the energy surplus. Just like the prior conception, the surplus energy theory exaggerates certain valences of play, failing to fully explain the playful conduct of children even when they are tired or ill. A similar theory is the one of Ch. Buhler, *the theory of functional pleasure* that the child feels during play and which is a drive for the latter. But not even this theory can be applied to any scenario in order to explain all play situations, since we all know that some games are repeated by children even though they cause troubles.

Of greater interest for educators can be the theories that from one perspective or another, they see play as a way to develop both physically and psychologically and to know reality. Hence, in Ed. Claparede's conception, the main function of play is to allow the individual to fulfill his/her inner self and express his/her personality in a framework that allows his/her to do that. He also acknowledges the functions of entertainment, relaxation, social agent and transmitter of ideas and customs from one generation to another. In his turn, A. Gesell sees play as a way of socializing and cultural transmission, while J. Chateau points out that during play possibilities occur which materialize successively as play is a preparation for work.

As far as the analysis of implications carried by the activity of play is concerned, A.N. Leontiev made consistent contributions, seeing play as an activity for expressing psychological life at pre-school age but also for exercising and developing the overall personality. In his opinion, the origins of play reside in the gap between the demands of the external environment and the child's possibilities to cope with those demands, a gap which can be closed through the playful activity in which the child's need for action on the reality is intertwined with the formation and development of action procedures.

In this respect, the famous psychologist L. S. Vigotski states that play is instructive in the true meaning of the word only when formulated demands (through rules, tasks or subject) exceed just by little the child's possibilities given by his level of development. Aiming at "the proximate development" makes play tasks be a stimulus to the child's psycho-physical development.

Of capital importance is also J. Piaget's conception on the playful activity. Preoccupied in his studies with highlighting the mechanisms for the emergence and development of intelligence, Piaget notices the special role that play has in the child's development. Play is defined by the Swiss psychologist as a "functional exercise" with the role of "expanding the environment", a way to transform reality through assimilation and to adjust to the real world, therefore a way of adaptation. In the evolution of play, Piaget distinguishes between three big categories: play as an exercise, symbolic play, and the rule-based play. The exercise play dominates early ages but it tends to appear even at later stages. This type of play is associated with sensory and motor development with a role in developing both motility and mind as well as in embedding the real world. In this respect, a subcategory of exercises aim at the practice of thinking (puns, verbal communication). Piaget acknowledges that the symbolic play has great importance for the development of language and imagination, but especially for the assimilation of reality through a

process of representation and significance in accordance with the real world. The rule-based play fulfills an important function in terms of progressive social integration of the child, by embedding social norms of relationships, imposed by the game's rules. Piaget's conception of play and its characteristics in pre-school period is even today largely evoked in the analyses on the playful phenomenon.

Although some of the theories previously described are unilateral and regard play from a narrow, limited perspective, they nevertheless demonstrate the complexity of the playful phenomenon which has multiple implications in the development process of individuals at different stages of growth.

### **3. The functions of play**

A dominant activity at pre-school age, play fulfills a few essential functions (Stan, 2000):

**a) The adaptable function**, consists of assimilating both the physical and social reality as well as of adjusting the inner self to reality. When playing, the child transposes impressions acquired from the external, physical and social environment, hence managing to absorb reality and adapt to its demands at a primary level. Throughout the age of middle childhood, one can notice an increase in the child's capacity to transpose into play, rapidly and coherently, different elements of reality - roles, conduct, attitudes, objects - and to consider and reflect in a thorough way upon more complex aspects of the external environment, that can be found also in different playful contexts (games with plots and roles). If, at the beginning of the pre-school age living reality through play is done completely, in the sense that the child doesn't distinguish between the real situation and the imaginary one, as s/he grows aware of his/her own person and the model s/he embraces, a clear cut emerges between the two dimensions, i.e. the one of the reality and the one of fiction, but this doesn't mean that the involvement in the game with real impressions is more superficial. On the contrary, by playing, the child experiments roles that overlap with his/her own self and therefore s/he exercises himself/herself as an active agent and not just like a reaction to the environment, and consequently, this fact will gradually provide his/her with the adjustment and understanding of the real world as well as with the premises necessary for the smooth transition from childhood to adolescence and maturity.

This function of play is largely recognized. Hence, Freud and his collaborators consider that by repeating real experiences at the level of play is a real way to get a hold of painful events; Erikson sees play as a method through which children organize and integrate life experiences, while Piaget and the representatives of his school show that play is the children's essential mean to get a hold of reality.

**b) The instructive function.** Play is a drive for the cognitive, emotional and psychomotor development as well as for shaping personality.

The empirical knowledge ensured through play implies the involvement of perceptive capacities, reaction capabilities, reasoning skills as well as communication possibilities which are practiced and enriched both qualitatively and quantitatively. Faced with real problems that play involves, children have the

opportunity to practice their capacity to analyze problem-solving skills and to apply the best solutions so that play may go on.

Playing again or continuing games, mastering rules or conventions as well as making decisions regarding the course, finality of play as well as the necessary resources and their symbolizing possibilities, all this requires memorization and creativity skills on the part of the child. Play stimulates fantasy, reproductive and creative imagination, and it is a way for developing flexibility and spontaneity. Through imaginary episodes initiated during play, children are capable to face situations which in real life cause them fear, and to find resources to overcome those fears. Play determines the child to relate to objects and the partners of play and sometimes this relationship has a competitive character. Being confronted with himself and the others stimulates and shapes emotional and behavioural processes, that is to say, it enriches the range of emotional experiences and equips the child with the capacity to control emotions in relation to reality.

**c) *The informative function. Through play, the child acquires information, notions and concepts necessary to understand and integrate the real world. By investigating diverse physical realities, the child manipulates, chooses, puts in order, classifies, measures and gets familiar with the particularities of different things. Also, s/he gains knowledge about weight, harshness, height, volume, texture, categories of objects or the laws of the physical world.*** In reflecting the social reality, s/he plays different statuses, roles, specific languages and rules, whose systematic and out-of-the-context learning would be mainly impossible at this age.

**d) *The socialization function is defined by practicing through play and assimilating at the level of behaviour the exigencies of social life. The majority of games*** and especially the ones that involve cooperation, competition or role, are based on interaction, adjustment of own actions to those of the partner of play, assuming responsibility of their own behavior and complying with behavioural conventions imposed by the situation. The capacity of children to perform in the activity of play evolves naturally as the child grows and develops, but throughout the pre-school age the adult plays an essential role in assisting the social development through play. Yet, the child learns social and behavioural correction not just from adults but even from playmates who find themselves in the same situation.

Play offers the child many chances to explore concepts such as freedom in playful activities. Children have the opportunity to experiment implications that personal freedom has in the sphere of responsibility.

An important aspect of socialization through play is the child's tendency to defend and assert his/her individuality along with the need to integrate socially. Obligated by the playful context to have a split personality and interpret different roles, the pre-school child ends up building a sense of his own identity and accumulate elements of his self-image and s/he manages to do so due to the occasions offered by play and self-analysis in different situations.

**e) *The revealing psychic function.*** The child puts into play life experiences, feelings, unfulfilled intentions, impressions, fears, thoughts, attitudes, inner or interrelational conflicts. Hence, they are accessible to both parents and the educator,

who notice the child playing, the way in which s/he chooses the topic, the material resources, the partners or even how seriously s/he takes roles and their content, and therefore they have the chance to observe both incipient reactions of the child's interests and skills as well as the level of psycho-physical development and any disorders or malfunctions during the development of his/her personality. Play is an excellent generator of self-awareness with regard to own capacities and self-confidence building.

#### 4. Types of play

The studies of psycho-pedagogy of play include many attempts regarding the integration of playful activities within categories of synthesis as the specialists' preoccupation for classifying the types of play has been constant, irrespective of the theoretical perspective of each of them in the analysis of the play phenomenon. The different classifications described by mainstream literature are differentiated by the corresponding study, either longitudinal or transversal, and by the classification criterion used. In this respect, there are known classifications based on elements such as the instructive role of play, the complexity character, the necessary skills or the number of partners involved.

Some authors (Maciuc, 2009) have set up the following categories:

- Games with plot and roles, at first imitation games and then creation games;
- Games with plots and roles in fairy tales and stories: dramatized games;
- Construction games, from the simple manipulation of construction materials to cube constructions or Lego constructions;
- Athletic games; rule-based games;
- Funny games;
- Didactical games.

At kindergarten they organize:

- **symbolic games: games based on topics from** everyday life, construction games, games based on plots from fairy tales and stories, drama games;
- **movement games: symbolic motive games**, sports games and fun games;
- **road traffic games;**
- **sensory games: games for the development of tactile and kinesthetic sensitivity, games for the development of visual sensitivity, games for the development of audible sensitivity, games for the development of the gustative-olfactory sensitivity;**
- **intellectual games: games for stimulating** oral communication, games for practising correct pronunciation, attention games and spatial orientation games, analysis games and mental synthesis games, mental comparison games, games of abstraction and generalization, games for the development of insight, games for the development of imagination; other types of games: games for the development of inhibitive processes and self-control, logical and mathematical games, games for knowing the environment, games of movement with text and songs, games for assimilating moral behaviour;
- **playful activities:** e.g. "Small gardeners", "On duty squad in action", etc.

If we consider as criterion for classifying the forms of play, the extent to which the adult can intervene in organizing and intensifying the educational influence of play, we can distinguish between **spontaneous games**, initiated by children and **didactic games** (Mateias, 2003).

A subcategory of spontaneous games are the ones in which the directed intention is totally missing. Another subcategory includes games that, in broad terms and over a relatively long period of time, the educator senses that they are possible and necessary for the children s/he works with and for whom s/he prepares materials and contents.

As for spontaneous games, the classification according to the evolutionary criterion made by Piaget is extremely important, and in this respect the fundamental types of play are the following: **practice game, symbolic game, rule-based game and the construction game.**

**The practice game or the functional game** is a constant presence in the children's activity. For each new acquisition the child makes, there is a period of time in which s/he practises that thing just for the pleasure of doing it as best possible without integrating it in another activity. S/he practices the movement by jumping as much as possible in one foot, throws objects as far as possible, transports heavy objects, turns upside down small objects to see what happens and how they move, fills and empties recipients or uses modelling clay.

The practice game is carried out also at intellectual level: the child plays by mixing up syllables and building meaningless words, makes up an answer or story intentionally untrue just for fun, s/he puts effort into making up an endless row of questions or considerations on a certain topic. Practice games, like any other type of game, are indispensable. For this reason, they must be regarded as useful and admired or at least accepted, not prohibited. If properly educated, the pre-school child, even "supervised", distinguishes between toys and the objects used for other purposes.

**The symbolic play**, known in the pedagogical literature under the name of **game of creation**, is the play through which the child describes an aspect of reality through gestures, words, objects or even toys. The description will be more or less real depending on the child's representations and the material means s/he has at his/her disposal. For instance: he may pick up the phone and simulate that he's speaking on the phone; he may take another object, for instance a box that symbolizes the receiver or he may simulate that he puts the receiver to his ear to talk; his own body can imitate the gestures of another person, animal, bridge or anything else.

The content of the symbolic play can be very diverse. The emphasis is more on what is more important for the child. The members of the family with their activities and relations are the ones most often described in children's activity of play. The relations between educators and children are also privileged through play. The frustrating situations for the child, his/her mistakes, the prohibitions s/he hardly accepts, the situations of fear as well as special joys, are also reflected in play. By playing, displeasures can be more easily avoided. For instance, the child can escape the fear towards a dog through a game in which s/he explains to a doll that she must not be afraid.

At the beginning, the symbolic play takes place either through the repetition of own activities in the context of game, in no connection to reality, or by giving life to objects and toys. Therefore, the doll shall eat and shall be taken for a stroll. The movement of a small car and that of a ball rolling down give the impression of animism, of spectacular powers in connection with both the possibilities of the toy as well as own possibilities of intervention.

The level of complexity and the length of symbolic games are very variable. They can be played again in different forms from the point of view of details, but significant progress of content is visible only after approximately one year.

From representing simple activities, attitudes, striking expressions or ways of handling objects, the child will go to **role-based games**. The role in a game is an attempt to reproduce an interesting image of a character through actions similar to his/hers, such as attitudes, verbal expressions or use of tools and instruments specific to his activity. The pre-school child is capable of such a representation. If she puts a long muffler on her head in order to personify the educator's long hair and a hat on top, a little girl can consider herself an educator and therefore she is justified to educate her teddy bear.

The symbolic game with roles can be played either by a child in a lead and his toys with passive roles or by the alternation of several roles by the same child. Subsequently, approximately around the age of 4 to 6, the symbolic game reaches its climax through the game with more roles, each of them interpreted by either a child or by toys distributed in episodic roles. Roles can now be coordinated due to the emergence of collective symbolism. The preoccupation for the adequate external reception leads children to adopt conventions, symbols for actions, objects and suggestion for acceptability norms. The pre-school children's plans are not complete for the entire action, nor are they detailed. They leave a lot of room for improvising and change.

The sources for themes and roles around which the plot is woven are the surrounding reality and the fictional environment of stories. The games with plots from the real world reflect through content both the direct experiences lived by the child but also the ones acquired through observation or narration. The games with plots from stories are more pretentious as they involve quite often the creation of a special atmosphere or the outline of some characters' particularities that children are not familiar with (wolf, witch). Therefore, these games impose the creative reproduction of artistic images and of characters' story.

The games inspired by the text of stories can take the shape of some games and dramatizations in which the roles are either interpreted by children or by theatre puppets. Organizing a puppets theatre allows the child to detach himself from a certain role and assume responsibility as organizer and stage director.

The creation game undergoes evolution and enrichment from one year to another. If at the beginning of the pre-school age the child expresses isolated actions, assumes roles without giving them a social significance or internal motivation, then the child will gradually move on to games with roles that imply the expression of more complex aspects in relation to the characteristics of interpreted characters

(similar actions, attitudes, verbal and nonverbal expressing, use of specific instruments, etc.) and which are integrated into activities that involve interaction and cooperation and which converge towards a pre-established finality.

Throughout the creation games, the child's behaviour regarding the conscious and unconscious symbolizing of reality is largely illustrated. The creation game establishes a specific relation between the child and reality, which s/he imitates mechanically.

**Dramatizations** are based on the text of a narration or story whose content is so impressive for the child that he wants to live it emotionally and cognitively. They are occasions to organize ideas, feelings, actions, characters, worlds and societies more or less imaginary and to communicate through them attitudes and convictions.

A very well-known text is acted out and it is already largely memorized by the children because they have asked to listen to it repeatedly. During the staging of the text proper, the child who learns a part borrows motivation, ideas and means of interpretation from the teacher and the other children, individually discovering other perspectives. The staging may be done using puppets or shadow puppetry.

**Rule-based games** have two essential characteristics: the existence of at least one rule and the competitive spirit. Rules are conventions amongst people with regard to the way in which actions should be carried out or things valued. This kind of game may be copied from other kids, usually older ones, or it may be invented by the participants who make their own rules as they go. This occurs after the age of 4; however, it is fully developed after the age of 7. Kindergarten children may take part in movement-based games or intellectual ones. They are very keen on the movement-based games. Their abilities to establish rules are rather reduced. That is why original games with a set of rules are relatively few in number. Rule-based games are therefore the norm in kindergartens. Young children may even play some of these games on their own.

### **Movement-based games**

This type of game corresponds to the specific dynamics of childhood and it largely satisfies kindergarten children's need for movement. Generally, these games are based on observing a set of pre-established rules and the enacting of certain specific movements. As opposed to the previous age stage, during the kindergarten period, these movements are contextualized into movement games that mirror episodes in real life, more often than not the imitation of movements, attitudes and relationships in people and animals' lives. (e.g. "The Wolf and the Sheep", "The Thieves and the Policemen", "The Ducks and the Huntsmen") – movement games centred on a topic. The contextualization of movements takes place in text and song games, in which children get organized in circles and the existence of the text and the song ensure a more expressive interpretation of the written part and at the same time a correct performance of the movements. (e.g. finger games) Games that have no particular topic are part of the same category of movement games. Their main purpose is to help children practise physical skills and abilities. On most occasions these games are endowed with a competitive character, taking the form of races.

Irrespective of their secondary characteristics, all movement games play an important formative role in the psycho-physical development of kindergarten children. By imposing certain movement rules, these games contribute to the enhancement of accuracy and of a better coordination of generic or precision movements. By integrating formative valences in the intellectual scheme of games, which means the re-working of data based on a situation or task, movement games further contribute to the outlining of a game behaviour focused on fair-play and perseverance. The child learns how to forget about one's own inclinations, interests and feelings, allowing the group's interest to take the upper hand, which involves the practice of self-control, altruism and team spirit.

Through **construction games** children may accomplish imaginative combinations, they may approximate the configuration of certain objects, or they may try to make perfect reproductions, closely monitoring proportion and details. In the first two situations, the construction game is very close to symbolic playing, whereas in the third situation, this kind of game helps children cross over to the realm of real labour. This sort of game elicits space representations and handicrafts especially. Children's willingness to play is amazing. Toys, made of wood, plastic or metal, are very diverse when it comes to size or their infinite possibilities of combination. Various raw materials offer unthought-of opportunities for ingenuity. The teacher must grant children access to a wide range of materials and adequate spaces for the process of construction.

The creative urge that surfaces in the construction game, manifests itself in the use of a variety of materials to minutely or approximately shape two-dimensional or three-dimensional reproductions of real objects. In free or organized activities, the construction game may look like the creation of an initial construction, or the reproduction of a previously presented model, or a construction made according to a pattern. During the first years in kindergarten, the child concentrates on the object s/he is making, and to which s/he attributes significance during construction or afterwards. Construction activities are not characterized by unity; the elements which are built are mostly presented separately, as the child is not concerned with creating connections amongst them. With ageing, the kindergarten child has the tendency to pay more attention to the significance of the building, which has to be decided upon from the very beginning of the action, and which is gradually considered to be more important than the construction itself. That is why older kindergarten children are largely preoccupied with accurately and ingeniously solving construction tasks.

The evolution is obvious also with respect to the choice of the play theme, which becomes more complex, but also when it comes to paying attention to details.

In a longitudinal analysis, the phases of construction play are as follows (Glava, Glava, 2002):

- getting familiar with the materials and the play topic. The child doesn't build but s/he manipulates the construction material: cubes, rosettes, sand, rocks;
- deconstruction and construction of rows and towers;
- building bridges;
- closing some figures;
- creating esthetic structures;

- integrating real objects into play;
- group building with a common topic.

In its turn, the game of building involves relating to aspects of reality which will undergo analysis and synthesis in order to transpose them into built models, a process with unquestionable instructive valences at the level of both knowledge and cognitive skills development.

Through its more pregnant ultimate character, the game of building provides the child with the satisfaction of fulfilling a task and of appreciating the final outcome. Quite often this product becomes a stimulus for continuing the activity of play; the game of building can set the framework for a game of creation with roles.

If we take into consideration the nature of play, we can establish two large categories of games (in Glava, Glava, 2002): creation games and rule-based games which we have previously analyzed.

### Conclusions

Play remains the most attractive form of activity in the kindergarten. It continues its existence also in school, but at this level it starts to intertwine with learning. In the kindergarten, work is mainly based on play! Without playing the child is taken out from his/her own world. Through play, s/he interacts, connects with others, communicates, laughs, relaxes and explores the world.

The diversity of games molds perfectly to the diversity of child's types of personality. Through play the child feels free and takes over the world surrounding his/her.

### REFERENCES

1. Barbu, H., Mateiaș, A., Rafailă, E., Popescu, E., Șerban, F. (1997). *Pedagogie preșcolară*. Bucharest: Didactica Publishing House.
2. Dewey, J. (1977). *Trei scrieri despre educație*. Bucharest: E.D.P. Publishing House.
3. Glava, A., Glava, C. (2002). *Introducere în pedagogia preșcolară*. Cluj-Napoca: Dacia Educațional Publishing House.
4. Ionescu, M. (2000). *Demersuri creative în predare și învățare*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană Publishing House.
5. Maciuc, I. (2009). *Pedagogia diferențiată pe vârste, vol I, Copilul înainte de intrarea la școală*. Craiova: Sitech Publishing House.
6. Mateiaș, A. (2003). *Pedagogie pentru învățământul preșcolar*. București: E.D.P. R.A. Publishing House.
7. Stan, C. (2000). Dimensiunea ludică a fenomenului educațional, in M. Ionescu, I. Radu, D. Salade, (coord.). *Studii de pedagogie aplicată*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană Publishing House.
8. Șchiopu, U. (1970). *Problemele psihologice ale jocului și distracțiilor*. Bucharest: E.D.P. Publishing House.
9. Șchiopu, U., Verza, E. (1981). *Psihologia vârstelor (ciclurile vieții)*. Bucharest: E. D. P. Publishing House.

# THE PSYCHO-PEDAGOGY OF SPIRITUAL INTELLIGENCE – CONCEPTS, INTERDISCIPLINARY APPROACHES

Emil LAZĂR<sup>1</sup>

## **Abstract**

*Spiritual Intelligence (S.Q.) is the intelligence through which we have access to the most profound meanings and high motivations, which helps us to address and solve issues of values.*

*It is about solving analytical problems, calculations and scientific understanding of the functioning of the external world, but also about questions about the purpose and meaning of life.*

*The article proposes several meanings and values offered by the understanding of spiritual intelligence related to cognitive and emotional intelligence, but also an analysis of the synergies and differences between spiritual intelligence and spirituality.*

*We can also speak of connections of the socio-emotional intelligence with spiritual intelligence. Not in the least, there is the possibility of the building and development of spiritual intelligence levels.*

**Keywords:** *Spiritual Intelligence (S.Q.); emotional intelligence (E.Q.); spirituality.*

## **1. Introduction**

Our emotions and behaviours are determined by our thoughts: emotions are controlled and determined by cognitions, namely by our interpretation of the (internal or external) events that trigger these cognitions.

The theory proposed by Ellis is a bio-psycho-social one, as it includes a number of biological factors (predispositions with which we were born), psychological ones (cognitions: inherited or acquired) and social ones (thoughts, behaviours and emotions we already have or those that are interconnected with the world we live in).

Our beliefs play an essential part in determining how we feel or behave. If we have reasonable beliefs, the consequences will appear as moderate emotions, which help in achieving goals. On the other hand, if we have irrational beliefs, the consequences will be under the shape of dysfunctional emotions such as anger, anxiety or depression, which will prevent us from achieving our goals.

The difference between postmodern spirituality and the flexible, resilient one is made. The difference between the two spiritualities is based on a different emphasis of the two spiritual dimensions: postmodern spirituality focuses on the

---

<sup>1</sup> Senior Lecturer, PhD, Teacher Training Department, University of Craiova, Romania, email address: lazaremile@gmail.com.

vertical dimension, and resilient spirituality highlights the horizontal dimension, of the relationship with other people.

Resilient spirituality as opposite to the modern one is multidimensional and includes the following elements:

- *the cognitive element*, comprising values or beliefs about existential questions, such as the meaning of life or nature of the world;
- *the metaphysical or transcendental element*, which refer to practising faith or personal religious experiences;
- *the relational element*, envisaging the relationship with God, with the others or even with nature.

In a personal sense, spiritual intelligence is positioned at the intersection between the two dimensions, that of the relation with divinity, the transcendent one and that of the relation with others, immanent and of sacrifice. It is necessary to be aware of what and who we are, but we manage this, in an authentic way, only in the mirror of the relation with the others and with the contexts we live in.

### **1.1. Spiritual intelligence, meanings, values, models and educational shaping**

“The spirit experiences are the most important”, alongside with “mysticism of discussions about spirit or soul” (Gardner, 2006, p. 29).

If there are many aspects to support spiritual intelligence this is rejected on the grounds that, though people have the capacity to address existential cosmic aspects and to be concerned with transcendental truths, this is a capacity that depends ultimately on emotional characteristics and on the fact that we have no scientific means to investigate these issues properly. “An intelligence shouldn’t be mistaken for the phenomenological experience of an individual”, and “spirituality is inseparable of a faith in religion” or of belonging to a confession (Gardner, 2006, p. 29).

Spiritual intelligence (S.Q.), a concept proposed by Danah Zorah and Ian Marshall (1997, p. 78) was developed and accepted in mainstream literature, signifying the intelligence through which we have access to the deepest meanings and high motivations, that help us address and solve the problems about values. H. Gardner praised the concept as candidate intelligence.

Apparently, the contradiction between the thematic areas of the two terms of concept composition, seem to raise contradictions. The analytical problem solving, calculations and scientific understanding of the functioning of external world are processes often associated with the notion of intelligence in the contemporary vision. On the other hand, the concept of “spiritual” evokes images of sacred experiences, of personal and subjective reality, and questions about the meaning and purpose of life (Mihalache, 2011, p. 23).

However, it is possible to detect a fusion between spirituality and intelligence: Frances Vaughan (2002, p. 34) claimed that “spiritual intelligence opens the heart, enlightens the mind and inspires the soul, connecting the individual human psyche to the basic substrate of human being. Spiritual intelligence can be developed

through practice and can help a person to distinguish reality from illusion. It is expressed in any culture as love, wisdom and in serving the others”.

Spiritual intelligence is described, by comparison, in the following terms: “if in the case of cognitive intelligence, is about thinking, in emotional intelligence, is about feeling in the case of spiritual intelligence, *is about being*” (McMullen, 2003, p. 45).

The definition of this type of intelligence derives from its importance, usefulness and purpose: “spiritual intelligence does not only contribute to a person’s fulfillment, but also to the development of cultures and peoples. Any human being, in any community, has spiritual intelligence that doesn’t subscribe to a particular religious dogma (...), all human beings have within their genetic code the desire to accomplish something in life and spiritual needs such as: happiness, personal wellbeing and the appreciation of beauty and culture.

Within the context of spiritual crisis that presently affects us, the development of spiritual intelligence opens new and unsuspected horizons in our evolution itself as human beings” (Torralba, 2013, p. 23).

Spiritual intelligence is detached from religion by the fact that “it is the soul intelligence. It is the intelligence through which we can heal ourselves and be whole again” (Zohar, Marshall, 1997, p. 67).

Spiritual intelligence has acquired a “spiritual-existential” meaning, being underlined its “capacity to discern the objective reality with the help of methods of scientific knowledge (free of subjectivity, without the help of any supernatural subterfuges), to accept the limits of knowing the moment and to understand the cause of these limits, as well as to find values and meaning in a world within which not all situations have immediate and complete answer” (Zohar, Marshall, 1997, p. 68).

## **1.2. Synergies and differences between spiritual intelligence and spirituality**

As we can infer a co-existence of socio-affective and spiritual intelligence, in the way that the latter derives from the former or the former is a premise for the latter, we can also appreciate the synergy and the individuality between the two realities from the knowledge field and the field of human personality: spiritual intelligence and spirituality.

Many authors make the difference between the concepts of spirituality and religion. Spirituality is individual and self-determined, while religion involves connections with a community, shared beliefs and rituals. Thus, spirituality may or may not include religion, it can find its expression in a religious context or remain outside it (Rusu, Turliuc, 2011, p. 34).

Because of his/her own spiritual intelligence, the human being is capable of asking questions about the meaning of life, has the strength to wonder what really lends value and significance his/her existence in the world, to separate itself from the surrounding world and also from his/her own self. Distancing is the condition of the possibility of singularity of own consciousness and of life success in a frame of freedom.

Spiritual intelligence develops a person's inner resources, the richness of self. It gives inner consciousness, it generates confidence, hope and a greater capacity to overcome life difficulties. It has as benefit the inner strength, which leads to increased psychological well-being and a good mental health (Torralba, 2013, p. 45).

S.Q. facilitates the dialogue between mind and body, between reason and feeling. While spirituality itself refers to searching and living the divine, S.Q. emphasizes the skills that comes out of this, thus, being distinguished from spiritual experience or religious belief. Therefore, Edward (2003) states that: "spiritual intelligence does not only mean the integration of a person's intelligence within the spirituality; on the contrary, it represents a combination of personality characteristics, of neurological processes, of cognitive capacity and of spiritual qualities. It allows us to live (our) life at a deeper level of meanings.

Other authors (Emmons, 1999) argue that spiritual intelligence is a frame for identifying and organizing the skills and abilities necessary to spirituality, identifying five components of S.Q.: the ability to use the spiritual resources for solving problems, capacity to enter into higher states of consciousness, to transcend the material and physical world, the capacity to invest daily events with a sacred meaning and the skill of being virtuous.

Spiritual intelligence is not necessarily related to religion. For some, spiritual intelligence can find itself a way of expression within formal religion, but religious faith doesn't guarantee a high S.Q. Many humanists and atheists have S.Q. high levels, while many active and obviously religious people have a very low S.Q. A series of studies by Gordon Allport show that there are many people who have lived spiritual experiences above the boundaries set by institutions belonging to main religious cults, rather than inside them (Zohar, Marshall, 1997, p. 67).

***Test: calculate your spiritual quotient***

"The twenty first century will be religious or it will not be at all", prophesied Malraux. The events tend to prove him right. All over the world, Moses, Jesus, Mohammed or Buddha have millions of followers.

Way of life (which prioritizes virtues), the art of feeling good with yourself and with the others, spiritual intelligence tends to be the solution to a better world.

***What do you think about your own S.Q (Spiritual Quotient)?***

***Tick it every time you agree with the following statements:***

You think that things can have soul.

You never go spontaneously to a place of worship (church, temple, synagogue, mosque).

You've never donated blood.

You are sure that The Apocalypse will take place one day.

You have the feeling that you are followed by bad luck.

To you, Christmas is just an occasion of giving presents.

You think that the human nature is basically good.

You think that people who talk to their plants are ridiculous.

You are sure that we are alone in the Universe, that there are no aliens.

You think that someone wants you now.  
You'd never give charity to an alcoholic.  
You are scared of cats.  
You are sure that someone could verify the data in your computer.  
You believe in the devil's existence.  
You worry thinking about the future.  
When you find a spider in your room, you will kill it.  
You believe in fortune tellers' predictions.  
When a seller is wrong when giving you the change, you don't say anything if it is in your favour.  
You avoid walking under scaffolding.  
You played your birthdate at Lottery.  
You think that there is nothing else after death.  
You are sure that science will prove God's existence some day.  
You've never had the feeling of being in the presence of a supernatural phenomenon.  
You don't believe in telepathy.  
You are capable of leaving your husband/ wife and children to volunteer at the end of the world.  
Your S.Q.: calculate how many times you've answered by "no" and multiply it by four: you'll get your spiritual quotient (out of 100).  
(<http://www.bodymindspirit.ro/cabinet/test-calculeaza-ti-coeficientul-de-spiritualitate/>)

## **2. Connections of socio - emotional intelligence with spiritual intelligence**

At the beginning of the twentieth century, I.Q. (Intelligence Quotient) has become a central issue. Our intellectual (rational) intelligence is what we use to solve logical or strategic problems.

Emotional intelligence – E.Q. (Emotional Quotient) – is as of paramount importance, it makes us aware of our own emotions and those of others, it makes us capable of empathy, sympathy, motivation and of having appropriate responses to the stimuli of pain or pleasure, is a basic requirement to use effectively the I.Q. If the brain areas involved in emotion are affected, thinking will be less effective.

The picture of human intelligence can be completed with a discussion about spiritual intelligence – S.Q., that intelligence which helps us address and resolve the issues of significance and values, which allows us to place our actions and lives in a broader and meaningful context, to assess why a path in life is more significant than another.

Ideally, the three types of intelligence work together and support each other. Our brains are made in such a way as to achieve this thing. But every type of intelligence – I.Q., E.Q. and S.Q. – has its own strength area and can function separately.

Spiritual intelligence represents the foundation necessary for the effective functioning of I.O. and E.Q. is the superior court of our intelligence (Zohar, Marshall, 2011, p. 34).

Spiritual intelligence differs from emotional intelligence, first, by its transformative power: they both offer creativity, but spiritual intelligence gives us the discrimination skill. It gives us moral sense, the ability to temper the rigidity of some rules by understanding and compassion, and an as high capacity to note the limits of understanding and compassion.

If emotional intelligence (E.Q.) was born as a result of empirical observations about people's different capacity to be successful inside organizations by using empathy and relations management – abilities that had nothing to do with cognitive intelligence (I.Q.), spiritual intelligence (S.Q.) appeared after differentiation between people's social success and their spiritual mission, in other words/i.e. after their capacity to learn the "lessons of life" and progress spiritually.

Not at all negligible in this direction, it is parallel development (through leveling the spiritual intelligence in group and at the organizational level) of The Learning Organization (Senge, 1990), an entire sub-domain devoted, in fact, to the spiritual development of the organizations. Personally/ at a personal level, spiritual intelligence is seen as a proof of personal/self-development.

Emotional intelligence allows to weigh the situation within which we are and behave appropriately.

"This means acting within the situation limits, to enable it to lead me" (Goleman, 2007, p. 47). But spiritual intelligence allows us to ask ourselves whether we wanted to be in that situation from the beginning. "This means acting on the limits of the given situation, enabling me to guide the situation" (Goleman, 2007, p. 49).

Socio-emotional intelligence enjoys a generous explanatory framework. As for the approach of spiritual intelligence, there is a juxtaposition. There are juxtaposed elements of dogmas and beliefs of the major religions of the world, from the multitude of religious movements or spiritual currents existing in the contemporary society and given physiological and neuroscience data, through language and eclectic schemata, which use a language and modern scientific and philosophical concepts.

From a theological perspective, one might say that such an approach of the spiritual intelligence domain is rather "a risky territory, which seems to indicate, without an adequate reading or without necessary precautions, an invitation to the privatization of the religious experience" (Mihalache, 2011, p. 24, our translation).

To better understand what spiritual intelligence refers to, Zorah and Marshall (Spiritually Intelligent Leadership, 2005), proposed a list with 12 qualities (table no. 1) which should be met by any person who is considered to have a high level S.Q., qualities also presented (as 9 characteristics) during a Conference in April, 2011, New Mexico. Frances Vaughan also offers an *interpersonal* approach (the authentic path through practice and spiritual life) to the concept of spiritual intelligence:

**Table no.1. *S.Q. qualities*; Zohar, The Conference of Science and Consciousness in New Mexico, April 2, 2011**

<b>Zohar &amp; Marshall</b>	<b>Science and Consciousness, Conference in New Mexico</b>	<b>Vaughan</b>
Self-consciousness (knowledge of faith, values and personal motivations)	Capacity to face the pain, tragedy or suffering and to accept one's own mistakes and to learn from them	Intuition
Spontaneity	The ability of being holistic, perceptive and open to all, being able to seize the relations and connections between things	Openness to contemplative knowledge
The quality of being inspired by values	Self-awareness: knowing exactly who you are and (knowing) that you are connected to the whole universe	The capacity to see things from different perspectives, the refinement of the perceptions
Compassion	The ability to celebrate diversity: to be grateful that you are different from others	Freedom in thinking, reexamining the beliefs and conceptions about reality
Humility (understood by the authors as knowing one's own place in the world)	Humiliation	Spiritual search and practice
Integrating vision (about realizing all connections between different things or life aspects)	Spontaneity – the ability to answer the world properly, without moodiness or fear	Discernment
Tendency to put the question “why?” (understood as an expression of a need to understand things)	Courage	Holistic vision
Acceptance and appreciation of diversity	The ability to celebrate diversity: to be grateful that you are different from others	Respect for all the beings, differences acceptance
Context independence (the capacity to work against conventions)	Context independence – the courage to be independent and different, the courage to not adapt to conventions	Context independence (the capacity to work against conventions)
The ability of reinstatement (skill of being able to change the perspective about things)	The capacity to re-arrange in the frame, to integrate some thing or a certain situation, within a particular context	To serve the others unselfishly, kindness, generosity

The capacity to endure and give new meanings to the pain	The ability to let yourself be guided by visions, values or idealism	Compassion
Sense of vocation	Wisdom	Power to forgive
		Integrity
		Inner peace
		Growing authenticity and self-awareness
		Self-control
		Aesthetic sensibility and beauty appreciation

In terms of relationships with others, Daniel Goleman (2008, p. 56) described the relation between interpersonal emotions (those we share with others) and intrapersonal relations (those belonging to the self) in great detail, as E.Q. specific aspects.

But E.Q. doesn't bridge this gap between oneself and others. Spiritual intelligence helps us fill this gap between intra- and interpersonal spaces, by understanding the place that we (with everything we are) occupy in relation with the outside world. One can be visionary, spontaneously creative, flexible, high performance and in harmony with people and situations, without being necessarily a leader/manager. But these qualities, related to a high S.Q., provide an imperative base for nowadays leaders (Petrescu, 2013, <http://www.portalhr.ro/inteligenta-inimii>).

There are points of view that rank spiritual intelligence before socio-emotional intelligence: Bob Gottfried considered that "a high level of awareness and understanding of spiritual intelligence can facilitate and hasten the development of emotional intelligence" (Gottfried apud Roșca, 2007, p. 56).

As the statement that S.Q. is native, but cannot be improved, is controversial and questionable.

### 3. Using psychometrics in spiritual intelligence assessment

According to Danah Zorah (1997, p. 64), spiritual intelligence is the superior court of our intelligence: "Neither rational intelligence (I.Q.), or emotional intelligence (E.Q.) taken separately or all together, can't fully explain the complexity of human intelligence or the vast richness of the human soul or imagination. S.Q. gives us the discriminating capacity, moral sense, the ability to temper the rigidity of certain rules through understanding and compassion (...). We use S.Q. to fight with the questions about right or wrong and to glimpse the still unrealized possibilities".

Scientists certify the existence of a certain "Zone-God" into the brain. "Point-God" was examined by M. Persinger and V. S. Ramachandran (1997) being considered a spiritual centre incorporated into the brain. It appears that "God's point" is located in the neuronal connections in the temporal lobes. Within the research and tests, positronic emissions scans were conducted. Scientists found that the neuronal areas got lightened whenever the participants had spiritual or God-centered conversations. The brain too, not only heart, is sensitive to such values.

The neurological studies of M. Persinger (Laurentian University) at the beginning of the '90s and the research of the neurologist V. S. Ramachandran and of his team in 1997, regarding a "God's zone" in the human brain, showed an "innate spiritual centre within the neuronal connections of temporal lobes.

In topographic scans with positronic emissions, these neural areas appear enlightened whenever the subjects are exposed to conversations on spiritual or religious topics (God on the brain programme). (This may vary according to culture, Westerners reacting to God's mentioning, and the Buddhists and adepts of other religions to symbols that have significance to them)" (Zohar, Marshall, 1997, p. 89).

The studies of the Austrian neurologist W. Singer, in the '90's on the "integrity issue" show that there is a neural process in the brain, specialized in unifying and giving significance to one's own experiences – a neural process that effectively "bonds" our experiences together.

The research of Rodolfo Llinás and M. Steriade (2010) focused on consciousness forms during sleeping and wakefulness state and on the unification of cognitive events.

The neurologist and the biologist anthropologist Terrence Deacon (1997) showed that language is a specific human activity, mainly symbolic, centered upon meanings and which evolved simultaneously with the quick development of the frontal lobes. Spiritual intelligence is the one that sustains Deacon's research programme of the evolution of symbolic imagination and its role in cerebral and social evolution, in that it gives meaning in language use.

Spiritual intelligence and its scientific assessment have been the subject of some long debates. Some researchers consider that this concept cannot be assessed by traditional instruments, while others argue that, like most psychological constructs, measuring the S.Q. coefficient is possible.

Cindy Wigglesworth (2014) developed the first tool to assess the spiritual intelligence assessment instrument (SISA, Spiritual intelligence self-assessment), that measures 21 capacities and abilities by a questionnaire with a high validity level (S.Q. 21).

Based on Goleman's E.Q. model, Wigglesworth proposes four categories of behaviours associated to spiritual intelligence: self-consciousness, universe consciousness, self-control and spiritual presence, evaluating by 21 questions, the features specific for each category: compassion, wisdom, state of peace, the complexity of inner thoughts, self-consciousness, the transcendent experience, etc.

David B. King, Carl Mara and Teresa L. DeCicco (2012) developed an inventory with psychometric and statistical support, tested in two large Universities.

A person with a high S.Q. level is likely to be a leader of others: a person responsible with presenting the superior values and visions of others and with demonstrating how they are used, in other words (i.e.), a person that inspires the others.

#### **4. Results: educability, training and the development of spiritual intelligence levels**

The research confirmed the importance of meaning and of the sense of purpose. In terms of affection, fulfillment is always accompanied by a sense of satisfaction, in

terms of cognitive meaning, sense makes possible the interpretation of life experiences, and in terms of behavioural meaning there is motivation for behaving.

According to some authors, with age, people are more preoccupied with questions about the meaning of life and discover more meaning in life. Other authors claim that the concern with meaning is specific to adolescents.

Victor Frankl (2009, p. 76) states that “no less than 20 researchers have brought empirical proofs for the hypothesis that man is capable of finding a meaning in life, no matter the gender, age, I.Q., qualification, character structure or environment – remarkably – regardless of the fact of being religious or not, and whether is religious – regardless the denomination one belongs to”. The feeling of meaning is a problem about personality development, too.

V. Frankl points out to the fact that man becomes a person through freedom and responsibility. We can achieve life fulfillment or find meaning through four consecutive stages: perception, valuation, decision, commitment.

In the last years, though, universities in many world countries have studied the S.Q. paradigm, searching for explanations that are best sustained by experiments and practical applications.

At the Oxford University, S.Q. is central to strategic leadership programmes. The concept of spiritual intelligence (S.Q.) also seems to promise some important applications in health, education and personal development. There are proclaimed benefits that the concept of spiritual intelligence seems to engage in economics and business, some organizations, especially in the SUA, Great Britain, India and South Africa, using S.Q. to improve annual performance.

In the U.S.A a specialized institute, “The Institute of Spiritual Intelligence”, was founded aiming at the development of adequate research methodologies, at using recent scientific discoveries for a better grounding of the concept of spiritual intelligence (S.Q.) in areas such as education, health or other spheres of professional activity (Mihalache, 2011, p. 27).

In an article published by “*Sources of insight*”, Stephen Covey (2004, p. 89) suggests certain methods to develop our spiritual intelligence: reading a book or meditation, immersion in music and quality literature, finding a way to communicate with nature, keeping the loyalty towards the highest values, trying to contribute to a specific cause.

Being a concept based on the development of the whole human personality, this states that the value of our spiritual intelligence oscillates along life. To increase the S.Q. level is required, according to the authors D. Zohar and Marshall (1997, p. 29), to bring out the motivations that guide our actions and get us to act based on deeper and more authentic motivations.

Accordingly, Zohar proposes six ways to a higher spiritual intelligence: sense of duty, knowledge, nurturing love, personal transformation, brotherhood and serving the others. These involve fulfilling duties and accomplishing every aspect of our life as a sacred act, receptivity, nurturing and patience love, philosophical search of truth towards the deepest quest of God and all His ways till the final union with Him. “The progress to a higher S.Q. level leads us naturally from reflection, to

understanding and then towards wisdom (...). If by reflecting we get to realize that we ourselves, our behavior, our relationships, our lives and performances, could be improved, then we should want to change ourselves, to take the inner engagement, that we will change, in terms of energy and sacrifice” (Zohar, Marshall, 1997, p. 69).

### Conclusion

For a system to fulfill its “purpose”, it must have an internal algorithm (internal dynamics) and a behaviour (interaction with the external environment) which draws a feedback (response) from the environment. We believe that man is a very complex system with an amazing capacity to learn and experience, who can evolve, not only naturally (genetically, physically, material), but also by free will (spiritual, mental).

Studying spiritual intelligence might be an important goal on the agenda of the interdisciplinary dialogue between theology and science, being able to have numerous practical domain applications, such as education or cultural acts.

Spiritual Intelligence has the role of a mediator between I.Q and E.Q. It is closer to social intelligence, understood as interpersonal relationship and correlates with E. Q. as an intrapersonal relationship.

We can speak of a psycho-pedagogy of the development of spiritual intelligence, via different interdisciplinary approaches: cognitive intelligence – spiritual intelligence, emotional intelligence – spiritual intelligence, social intelligence – spiritual intelligence.

Spiritual intelligence can be educated through other types of intelligences.

The development of spiritual intelligence can function as a didactic discipline, because it can be measured.

Therefore, we would speak of spiritual education understood as the development of spiritual intelligence.

### REFERENCES

1. Covey, S. (2004). *The 8th Habit: From Effectiveness to Greatness*. Hardcover.
2. Deacon, T.W. (1997). What makes the human brain different? *Annu. Rev. Anthropol.*, 26, 337-57.
3. Edward, C.A. (2003). Response to the Spiritual Intelligence Debate: Are Some Conceptual Distinctions Needed Here? *The International Journal for the Psychology of Religion*, 13 (1), pp. 49-52.
4. Emmons, R. A. (1999). *The Psychology of Ultimate Concerns*. New York: The Guilford Press.
5. Frankl, V. (2009). *Omul în căutarea vieții*. Bucharest: Meteor Publishing.
6. Gardner, H. (2006). *Inteligențele multiple: Noi orizonturi*. București: Sigma Publisher.
7. Goleman, D. (2007). *Inteligența socială*. București: Curtea Veche Publisher.
8. Goleman, D. (2008). *Inteligența emoțională*. București: Curtea Veche Publisher.

9. King, D.B., Mara, C.A., DeCicco, T. L. (2012). Connecting the Spiritual and Emotional Intelligences: Confirming an Intelligence Criterion and Assessing the Role of Empathy”, *The International Journal of Transpersonal Studies*, Volume 31, pp. 11-20.
10. Llinás, R.R., Steriade, M. (2010). Bursting of thalamic neurons and states of vigilance. *Invited Review J. Neurophysiol.*, 95, 3297-3308.
11. McMullen, B. (2003). Emotional intelligence. *British Medical Journal*. 326:S19.
12. Mihalache, S. (2011). A possible frontier between theology and psychology. *The Lumina Newspaper*, November 12, pp. 24-27.
13. Petrescu, A. (2013). *Intelligence of the heart*, <http://www.portalhr.ro/inteligenta-inimii>, accessed to 27.12.2017.
14. Ramachandran, W.S., Persinger, M., Hirstein, K.C., Armel, F., Tecoma, V., Iragui, V. (1997). The neural basis of religious experience. *Society of Neurosciences Abstract*, 23, 519.1.
15. Roșca, A. (2007). *IQ+EQ+SQ*, <http://andreirosca.ro/iq-eq-sq/>, accessed to 20.05.2016.
16. Rusu, P.P., Turliuc, M.N. (2011). Religiosity and family functionality in Romanian Orthodox religion, *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 30, 542-546.
17. Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art & practice of the learning organization*. New York: Doubleday Business.
18. Torralba, F. (2013). *Inteligența spirituală*. Bucharest: Curtea Veche Publisher.
19. Vaughan, F. (2002). *What is spiritual intelligence*, <http://francesvaughan.com/work1.htm>, accessed to 29.05.2015.
20. Wigglesworth, C. (2014). *SQ21: The Twenty-One Skills of Spiritual Intelligence*. New York: Select Books.
21. Zohar, D., Marshall, I. (1997). Spiritually Intelligent Leadership. *Leader to Leader*, No. 38, pp. 64-89.
22. Zohar, D., Marshall, I. (2011). *Inteligență spirituală*. București: Vellant Publisher.

#### WEBOGRAPHIE

<http://www.bodymindspirit.ro/cabinet/test-calculeaza-ti-coeficientul-de-spiritualitate>, accessed to 30.05.2015.

<http://sourcesofinsight.com/stephen-covey-on-developing-emotional-intelligence/>, accessed to 30.05.2015.

<http://francesvaughan.com/work1.htm>, accessed to 30.05.2015.

# EDUCATIONAL PRACTICE – PERSPECTIVES / PRATIQUES ÉDUCATIVES-NOUVELLES OUVERTURES

---

## TÂCHE ET RÉOLUTION DE PROBLÈME EN FLE : EXEMPLE DE L'ALLUSION LITTÉRAIRE PRÉSENTE EN UN ÉNONCÉ DE PRESSE ET NON MAÎTRISÉE PAR LES ÉTRANGERS

Caroline GOSSIEAUX<sup>1</sup>

### **Résumé**

*Une méthodologie didactique reprise peut devenir innovante dans la mise en œuvre proposée, si celle-ci associe une activité de référence – la situation-problème – à une perspective qui s'en réclame en langues étrangères – l'actionnelle vue par le Cadre – et les met au service d'une idée inattendue, ici de formation culturelle pour une classe de FLE non spécialiste en littérature.*

*Ces considérations autour du problème et de sa résolution dans la pédagogie en général, dans la didactique des langues en particulier, nous donneront l'occasion d'explorer son lien avec la notion de tâche, au demeurant multi-référentielle, et de convoquer un modèle, dont le caractère fonctionnel se prête à un mini-projet de culture littéraire à usage social (lecture de la presse écrite).*

*Cette réflexion et l'application proposée autour d'un seul auteur partent certes d'un contexte FLE homoglotte précis (qui est, en particulier, au contact de documents authentiques issus de la presse), mais peuvent être adaptées à d'autres situations où l'enseignant de FLE a à cœur de faire participer ses élèves au développement de leur culture générale et dans leur confrontation à un implicite culturel.*

**Mots-clés :** *culture littéraire ; problème ; tâche ; références littéraires dans la presse ; mise en œuvre didactique en FLE.*

### **Introduction**

Penser pour des élèves étrangers non spécialistes, incluse à leur enseignement/apprentissage du français, une formation littéraire à leur mesure revient à se poser la double question de son intérêt et de sa faisabilité. Il faut considérer alors, certes les paramètres de la situation FLE, mais aussi chercher, dans les démarches de la didactique des langues et de la pédagogie en général aujourd'hui, celles qui puissent au mieux interpeller et former ces apprenants au-delà des

---

<sup>1</sup> Poste PRAG de Lettres à l'Université de Pau (UPPA), France, Courriel : caroline.gossieaux@univ-pau.fr.

préoccupations littéraires. Nous est apparue alors, intéressante à exploiter pédagogiquement, une valeur d'usage de la littérature qui consiste à lire dans la presse française un certain nombre de références littéraires plus ou moins cachées (allusion à une œuvre...) orientant l'information donnée et qui échappent souvent à la perception des apprenants non francophones. De l'activité de référence "situation-problème" à la résolution de problème dans la perspective actionnelle, comment mettre en œuvre cette idée ? Comment la traduire en tâche(s) ?

### 1. Situation-problème et énigme à résoudre

Parmi les spécialistes des questions d'apprentissage qui ont permis au XX<sup>ème</sup> siècle de mieux comprendre ce que signifie "apprendre" pour un élève, Philippe Meirieu (1987, p. 93) propose de dire que toute leçon doit être une réponse à un problème. Selon lui, l'adulte apprend lorsqu'il rencontre une difficulté<sup>2</sup> (lorsque par exemple sa tondeuse à gazon tombe en panne, la mécanique devient digne d'intérêt pour lui) et que l'élève apprend également selon ce principe : il lui faut se heurter à une difficulté pour qu'il ressente le besoin d'utiliser son savoir ou de mettre en branle son esprit pour en acquérir un. Il postule que les élèves sont plus à même d'apprécier un enseignement si celui-ci se présente comme une réponse à leur appréhension (difficulté ou même simple curiosité ou encore occasion de combler un manque,...) de la leçon, de l'apprentissage donné. S'il veut que l'élève apprenne, l'enseignant doit donc lui donner une raison d'apprendre, de finaliser le savoir à acquérir. Et, pour lui, cette finalité au fait d'apprendre réside dans la réponse à un problème posé. Apparaissent ici deux points intéressants qui découlent l'un de l'autre :

- ces situations dépendent de l'enseignant, qui les provoque intentionnellement, c'est-à-dire qui les pense comme stratégie d'enseignement répondant à un principe, celui ici d'amener l'élève à participer à son apprentissage<sup>3</sup> de la manière la plus stimulante possible ;

- ces *situations didactiques*<sup>4</sup> doivent comprendre la difficulté de Meirieu plus comme une question à résoudre que comme un obstacle de taille, de la manière donc la plus sécurisante possible : cela consisterait à présenter un problème certes, mais qui reste suffisamment à la portée de l'apprenant pour que celui-ci se sente dans la capacité de résoudre ce problème et donc agisse en conséquence.

Ces deux points nous permettent de reconnaître clairement ce que l'on appelle la situation-problème : une situation d'apprentissage conçue par l'enseignant dans le but de créer un espace de réflexion et d'analyse autour d'une question à résoudre.

Si l'on réfléchit alors aux situations, en restant dans le domaine langagier, qui

<sup>2</sup> À entendre ici dans le 2<sup>ème</sup> sens de « problème » selon le *Petit Robert* : (1753) difficulté qu'il faut résoudre pour obtenir un certain résultat ; situation instable ou dangereuse exigeant une décision.

<sup>3</sup> Cette intentionnalité - liée au désir de rendre un élève autonome - est souvent une attitude de l'enseignant qui est tributaire de sa formation et de ses méthodes.

<sup>4</sup> Jean-Pierre Astolfi les nommait ainsi dans le sens où elles étaient intégrées au déroulement des activités de la classe contrairement aux situations pédagogiques du type visites, spectacle, sorties,... (Astolfi, 1992, p. 175).

puissent présenter cette tension, apparaissent notamment celles fondées sur des énoncés non littéraux, c'est-à-dire ceux dont la signification échappe à la compréhension littérale (problème), mais qui peut être dégagée par la prise en compte de la situation d'énonciation particulière où ils ont été produits ou par un tout autre recours (vers une issue au problème).

Parmi ces énoncés, l'allusion est celui qui se présente le mieux comme un problème à résoudre : un discours incomplet, de par des connaissances non dites, mais données à entendre dans une intention précise, laquelle ?

L'allusion est un message adressé au bon lecteur [...] capable de rapprocher plusieurs indices pour en tirer une certitude. L'allusion se présente comme une énigme à résoudre, dont la formule pourrait être ce vers de Charles d'Orléans : *Que pensè-je ? Dites-le moi.* (Riegel et alii., 1994, p. 994)

Face à un tel discours, l'apprenant étranger ne dispose pas des connaissances partagées supposées alors qu'il sait que le sens de l'énoncé et l'intention du locuteur en dépendent : cette situation de départ, marquée par le manque de connaissance, est donc pour lui insatisfaisante<sup>5</sup>. Mais, en même temps, à un certain niveau, il dispose d'autres connaissances (linguistiques, encyclopédie personnelle,..) qui vont lui permettre d'explorer la situation d'énonciation, en y mettant en relation entre eux des indices de tous ordres, susceptibles de l'aider à résoudre son problème d'incompréhension : la situation qu'il aperçoit alors lui est plus satisfaisante. Pour atteindre celle-ci, il a donc des lacunes, mais aussi des appuis pour lesquels il va mettre en place des stratégies de réception d'un texte. Or, quand est prescrit dans le *Cadre* qu'il faut, au niveau avancé, trouver à multiplier les occasions pour les apprenants d'exercer ces stratégies, on parle justement de capacité à « reconnaître des indices et à faire des déductions » et, pour atteindre un niveau C1, d'habileté à « utiliser les indices contextuels [...] pour en déduire une attitude, une humeur, des intentions et anticiper la suite » (CECRL, 2001, p. 60). L'allusion est par définition intentionnelle. Il y aura donc toujours, qui se cache derrière elle, la figure du locuteur à dégager. La connaissance qui manque à l'apprenant - ici la référence à un élément du patrimoine littéraire - va alors pouvoir se construire par lui en induisant le sens (par exemple de titres ou de courts articles issus de la presse écrite) et en créant des hypothèses à son sujet. En fonction, cette connaissance peut aussi donner lieu, extérieure à l'énoncé et à son énonciation, à une recherche de ressources. Dans les deux cas, c'est parce que l'énoncé aura été présenté comme un problème à résoudre que l'apprenant va mobiliser des savoirs et des savoir-faire afin d'en acquérir de nouveaux. C'est ainsi que Henri Besse raisonnait déjà dans les années '80 en encourageant des pratiques de mise en valeur de la composante culturelle de la langue : il ne nommait pas la "situation-problème" en tant qu'activité de référence ni l'exemple particulier du discours allusif, mais parlait de « confronter les étudiants, même débutants, à des données aussi contextualisées et authentiques que possible, qui présentent pour eux une certaine étrangeté, afin que celle-ci alerte leur curiosité et leur vigilance autochtone » (1984, pp. 46-50) ; et quelques années plus tard, il

<sup>5</sup> Pour être capable de cette évaluation, l'apprenant doit être informé à l'avance de la nature énigmatique de l'énoncé.

réaffirme la « nécess[ité] de présenter aux étudiants, dès que possible, des données relatives à la culture étrangère qui soient susceptibles de leur « poser problème », de leur opposer leur objectivité tête, et de provoquer, chez eux, un certain choc » (1993, pp. 41-48).

L'allusion, qui donne à voir un peu, mais pas suffisamment pour l'apprenant étranger, se constitue alors comme étrangeté. Car quand il suspecte la présence d'une référence dans un titre de presse ou qu'il reconnaît dans un article journalistique un nom d'auteur ou une citation d'auteur convoqués pour commenter une actualité, il peut vouloir percer la raison d'une telle association, a priori étrange, d'une telle confrontation passé/présent, il peut vouloir déceler le rapport de connivence et se met alors déjà en position de démarche active de solution.

Par conséquent, nous pensons que l'allusion littéraire se présente ici comme intéressante à convoquer dans la classe de langue pour être pensée en tant que situation-problème : le bon dosage qu'elle réalise entre part d'énoncé suffisamment non littérale et appui sur la situation d'énonciation permet d'activer l'apprenant dans son désir de comprendre et dans son envie d'aller chercher la connaissance culturelle manquante pour bénéficier ultérieurement des effets de connivence. Perçue ainsi, elle pourra alors s'envisager dans au moins deux des étapes du processus de construction des savoirs : en début, comme phase de motivation et au coeur, comme « phase de lancement d'une recherche, phase d'expérimentation, phase d'acquisition de connaissances, phase de structuration des connaissances, phase de construction de concepts ou de théories », comme le suggère Christine Partoune (2002, p. 4).

## **2. Situation-problème et tâche-problème**

Mais, ce n'est pas uniquement dans son statut d'énigme à résoudre que l'allusion s'apparente à la situation-problème car celle-ci se définit aussi selon d'autres caractéristiques qui va faire, toujours autour de la résolution du problème, émerger la notion de tâche.

Philippe Meirieu définit la situation-problème comme l'organisation par l'enseignant d'un dispositif d'apprentissage ayant comme principe fondamental de lier le développement chez l'élève de son désir d'apprendre à l'accomplissement d'une tâche qui constitue pour lui le moyen de résoudre un problème (désormais au sens fort du terme) (1987, p. 166). Tous ceux qui ont contribué à la popularisation de cette situation-problème la définissent ainsi, parfois en la désignant elle-même directement en tant que tâche : « la situation-problème, c'est une tâche concrète... » (Partoune, 2002) confondant ainsi le modèle et le moyen, bien audibles pourtant en la formule synthétique fondatrice - « la situation-problème : un sujet, en effectuant une tâche, s'affronte à un obstacle » (Meirieu, 1987, p. 169) -, au point que certains parlent de tâche-problème (Rosen) alors que d'autres amalgament situation-problème et tâche-problème dans une même désignation. C'est le cas de Jean-Louis Dumortier qui, pour dissiper son propre abus de langage, commente ainsi Philippe Meirieu :

Ce qu'il nomme situation-problème, c'est un dispositif pédagogique, autrement dit un ensemble de décisions relatives à l'enseignement et à l'apprentissage. Ce dispositif est conçu par l'enseignant et il implique l'apprenant dans la réalisation d'une tâche caractérisée par un obstacle. L'obstacle en question, l'élève ne peut le

surmonter sans acquérir des connaissances nouvelles. Ce qu'avec d'autres j'appelle « tâche-problème » n'est pas autre chose. Le terme tâche centre l'attention sur l'élément central du dispositif, sur cette activité obligatoire, quoique (dans le meilleur des mondes pédagogiques) stimulante, à laquelle l'élève va s'adonner et qui, parce qu'elle le confronte à un obstacle de prime abord insurmontable, va lui donner l'occasion – et l'envie (dans le meilleur des mondes pédagogiques toujours) – d'apprendre ce que le professeur souhaite qu'il apprenne (2009, p. 15).

Si tout le dispositif rappelé ci-dessus dépend de plusieurs « décisions » pédagogiques revenant à l'enseignant, la situation-problème ne peut pas alors se réduire au choix et à la mise en place d'une tâche en tant qu'« activité obligatoire », mais comprend bien plus de considérations (fiction sous contrôle, remaniement des représentations mentales des élèves, stratégies,...). Par conséquent, nous pensons qu'il faut maintenir la distinction entre situation-problème et tâche-problème car la situation-problème n'est pas qu'une liste de tâches, même bien attribuées, et un seul problème pour être résolu peut donner lieu à la déclinaison de plusieurs tâches. Evelyne Rosen précisément, elle, ne confond pas les deux : pour chaque situation-problème, doit être pensée l'élaboration d'un dispositif particulier dit de tâche-problème (2006, pp. 69-82). On notera ici que le dispositif pour elle n'est donc plus le modèle lui-même (la situation-problème), mais la (pré) détermination par l'enseignant d'activités obligatoires (la tâche-problème). Elle envisage alors de développer une approche par tâche, articulant situation-problème (qui constitue le point de départ d'un processus d'apprentissage) et tâche-problème (que l'on soumet ensuite aux apprenants comme une sorte d'obligation consentie), les deux étant clairement distincts dans son esprit. Pour bien faire comprendre comment elle passe d'une situation-problème à la définition d'une tâche-problème, Evelyne Rosen donne un exemple concret de réalité universitaire : un groupe d'étudiants étrangers en centre de langues qui rencontre des difficultés d'intégration à un cursus universitaire. Cet inconfort ayant été identifié comme un problème, elle élabore une tâche (rendre compte d'un cours francophone suivi et des difficultés qu'ils y ont rencontrées) correspondant donc directement à leur problème qu'ils doivent traiter en quelque sorte par lui-même (se familiariser avec le milieu universitaire français pour mieux réussir son intégration en milieu universitaire). Evelyne Rosen nous invite donc à ne pas considérer que la situation-problème est déjà en elle-même une tâche-problème. La distinction qu'elle opère entre les deux se justifie ici dans le sens où la situation-problème semble partir d'une gêne des étudiants, identifiée et exploitée par l'enseignant qui veut influencer leur dessein d'agir, là où la tâche, comme son sens usuel l'indique<sup>6</sup>, semble donnée à effectuer en suivant, dans une phase de mobilisation et de développement de solutions au problème initial.

On appuiera cependant sur une condition pour que cette démarche réponde parfaitement à la pertinence de la situation-problème, ce qui nous engagera à

<sup>6</sup> Petit Robert : « travail déterminé qu'on doit exécuter », de laquelle il se dégage deux traits : l'obligation et la détermination. « Une tâche est une activité que l'on est contraint d'effectuer et dont on ne peut s'acquitter n'importe comment » (Dumortier, 2009, p. 13).

approfondir notre compréhension de la tâche. En effet, une situation-problème se distingue d'un problème réel à résoudre par son caractère fictif. Christine Partoune la compare « aux simulateurs de vol, qui sont bien conçus pour apprendre à voler, et non pour voler réellement. [...] De même que le simulateur de vol n'est pas un avion, de même, la situation-problème n'est pas un problème réel à résoudre ». Or, la tâche proposée dans l'exemple ci-dessus, du moins telle qu'elle a été énoncée (présenter un cours universitaire sous la forme écrite d'un journal de bord puis, à l'oral, d'une soutenance), est un vrai programme, mais qui ne permettra à « l'apprenti pilote » de « voler » dans toutes sortes de situations-problèmes fictives que si la tâche proposée est vraiment "mobile" d'un cours à l'autre. Pour cela, il faudra que soient assurés aisément par l'élève la reconnaissance de l'apprentissage (ici par exemple serait-ce la méthodologie du travail universitaire écrit ou celle de la soutenance d'examen ou le contenu thématique du cours suivi ou encore savoir bien appréhender un cours en amphithéâtre sans suivi individuel ? etc.) et son transfert à d'autres situations, proches ou éloignées de la situation-problème proposée, ce qui dépend certes des élèves, mais avant tout du caractère plus ou moins facile à dégager du schéma mental sous-jacent à la tâche. Dès lors, le dispositif de la situation-problème apparaît plus exigeant qu'il n'y paraît autour de la dite tâche : il doit être construit de manière à ce que celle-ci réponde à une activité concrète et contraignante autour de la résolution d'un problème (Philippe Meirieu parle de « consigne-but » 1987, p. 175), mais aussi qu'elle débouche sur un savoir précis et transférable (Gérard De Vecchi donne des exemples de ce « savoir d'ordre général (notion, concept, loi, règle, compétence, savoir-être, savoir-devenir,...) », là où Philippe Meirieu parle plus spécifiquement d'« opération mentale »<sup>7</sup> (1987, p. 174) incarnée par la situation-problème) en d'autres situations-problèmes au point de constituer pour l'élève une sorte de "modus operandi" indépendant du problème.

Dans le cas de l'allusion littéraire présente en un discours de presse, l'apprenant étranger est intentionnellement placé par l'enseignant face à un implicite culturel non maîtrisé qui ne lui permet pas de comprendre l'intention du journaliste à l'égard de ses lecteurs (situation-problème). La tâche concrète va alors consister pour l'élève à se doter de connaissances littéraires adéquates et à les confronter au discours de presse donné pour faire sens (résolution de problème). Or, dans cette situation complexe, la tâche peut aussi se décliner en opérations mentales du type « observer des ressources », « sélectionner des informations » ou « anticiper le sens de la lecture » ou « résumer une situation » qui sont toutes reductibles en d'autres situations (pas seulement relatives à l'incompréhension de l'implicite culturel en général ni aux allusions littéraires en particulier) ; de même, les éléments de culture littéraire que cette tâche requiert, au-delà du problème à résoudre soumis par l'enseignant, peuvent être réutilisés pour comprendre d'autres textes<sup>8</sup>. La culture

<sup>7</sup> Il définit celle-ci comme activité intellectuelle par laquelle un sujet saisit et traite de l'information, définition selon le glossaire en annexe 2 (1987, p. 189).

<sup>8</sup> C'est le principe du renforcement de l'encyclopédie personnelle du lecteur qui active des scénarios cognitifs provenant de son exposition répétée à des situations similaires et du rôle de l'intertextualité dans l'activation de la lecture comme compréhension.

littéraire devient alors un outil de lecture pour d'autres situations auxquelles l'élève est amené à être confronté, dès lors pas obligatoirement pensées comme situations-problèmes par l'enseignant.

La tâche ici, si elle est liée à la résolution d'un problème, est donc amenée fonctionnellement à dépasser celui-ci. Il faut donc ou considérer l'appellation tâche-problème comme restrictive, ou la comprendre comme tâche destinée à résoudre non seulement le problème du moment (ici par exemple « comprendre les allusions littéraires dans la presse »), mais aussi un type de problème (« traiter une information sous-tendue de culture générale »). Cette précision concernant la tâche à l'intérieur de la situation-problème nous engage maintenant à sortir de cette activité de référence pour voir quel lien, dans la perspective actionnelle qui se réclame de cette activité, cette notion de tâche entretient avec l'idée de problème.

### 3. Tâche(s) et résolution de problème

Bien sûr le *Cadre* ne définit pas la tâche qu'en termes de résolution de problème. On sait bien qu'elle y est avant tout, du moins dans le modèle actionnel, marquée par une dimension sociale, celle-là même qui va assurer le glissement de sens de la tâche, de l'approche communicative - elle y est activité langagière selon Gérard Vigner (1984), puis pratique sociale effective placée après une activité communicative simulée selon Robert Bouchard (1989) - à la perspective actionnelle et même établir une distinction entre tâche (d'apprentissage) et action (sociale) selon Christian Puren<sup>9</sup>.

En fait, quand le *Cadre* fait mention de « résolution de problèmes », ce n'est qu'à titre d'exemples possibles de tâches, langagières ou non, et non en tant que critères de définition de celles-ci :

« elles peuvent être créatives (la peinture, l'écriture créative), fondées sur des habiletés (le bricolage), de résolution de problèmes (puzzles, mots croisés), d'échanges courants, mais aussi telles que l'interprétation d'un rôle dans une pièce, la participation à une discussion, la présentation d'un exposé, un projet, la lecture d'un message et les réponses à y apporter (courrier électronique par exemple), etc. » (2001, p.121).

De plus, on voit ici que quand la tâche consiste en une résolution de problème, elle implique des activités tellement restreintes, au but tellement attendant (finir le puzzle ou la grille cruciverbale) que l'on peut se demander s'il s'agit vraiment de problème.

Mais, dans la définition que la perspective actionnelle envisagée par le *Cadre* donne de la tâche, d'autres mots apparaissent aussi :

« toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (CECR, 2001, p. 16).

La tâche semble alors se comprendre aussi dans les mots clés d'*action* et de *résultat*.

Or, on s'aperçoit qu'en voulant expliciter cette notion de tâche pour la classe de langues, la plupart des didacticiens et formateurs partent de ces mots-là et les

<sup>9</sup> Cette distinction lui permet d'élaborer un modèle bien connu maintenant de diversification des dispositifs (2004, p. 122).

relient à la notion élargie de problème. Parmi eux, Nathalie Auger et Louis Vincent (2009, p. 103) semblent reprendre sans la nommer la logique ambivalente de la situation-problème - "ni trop facile, ni trop difficile" - en faisant de sa reconnaissance par le principal intéressé le moteur de son action : il faut que l'apprenant soit à même d'évaluer cette distance à parcourir entre problème et (ré) solution pour que le problème soit reconnu en tant que tel. Ainsi, ce problème constitue-t-il

« la représentation qu'a un sujet de l'écart entre la situation de départ, jugée insatisfaisante, et une situation désirée, perçue comme plus satisfaisante [...] »

Cela peut être mis en relation avec la notion d'intentionnalité qu'avancent d'autres didacticiens comme Michèle Catroux, qui lie le dessein d'agir de l'élève à la clarté de son identification des motifs et buts des activités scolaires (2006, p. 3), ou Claire Bourguignon, pour qui : l'action [est] conçue comme un processus visant à mettre en relation l'intention de celui qui agit et la réussite de cette action (2010, p. 17) De même, lorsque l'on revient au concept de tâche tel qu'il a inspiré l'approche par les tâches issue des recherches anglo-saxonnes, on trouve, qui illustrent le point de vue de David Nunan (1989, 2004), les définitions de Dave Willis (1996, 2007) et de Peter Skehan (2001) qui considèrent la tâche comme une activité orientée dans laquelle les apprenants utilisent la langue pour parvenir à un vrai résultat, atteindre un objectif. Mais on trouve aussi, plus spécialement, celle de Christopher N. Candlin & Michaël P. Breen (1987 : 50) pour qui la tâche est :

« une activité parmi un ensemble d'activités distinctes pouvant s'enchaîner, **posant des problèmes** et impliquant l'apprenant et l'enseignant dans une sélection commune d'un éventail de procédures cognitives et communicatives variées » (nous soulignons).

Or, c'est précisément cet élément particulier de définition que les didacticiens ont retenu au point de reconnaître comme principe de base du Task Based Learning (TBL) la résolution d'un problème :

« Le cœur du TBL est que l'apprenant soit confronté activement à la résolution de problèmes dans la langue-cible (lors d'achats à effectuer, d'une visite médicale ou de démêlés avec l'administration, etc.). Il recouvre un grand éventail d'opportunités d'apprentissage, d'activités très structurées [...] » (Robert & Rosen, 2010, p. 18).

Et il en est encore de même lorsqu'on aborde la question de ce qu'est une tâche par le concret et que l'on cherche à voir ce à quoi elle peut ressembler en tant qu'activité de classe : certains formateurs qui pourtant adoptent de la tâche une définition générale et englobante :

« on appelle tâche toute action **intentionnée** qu'un individu juge nécessaire pour obtenir **un résultat** concret à propos **de la résolution d'un problème**, de l'accomplissement d'une obligation ou de l'atteinte d'un objectif » (traduit de la version espagnole 2, 2.1) (Denyer, 2007, p. 27) (Elle souligne).

en viennent à traduire cette « action intentionnée » en termes de « résolution d'un problème » et à inclure celle-ci à la schématisation de toute tâche. C'est le cas de Monique Denyer, au lendemain du CECRL qui, principalement pour marquer la différence entre tâche et exercice, sélectionne (en caractères gras) certains mots clés de la définition de la tâche par le CECR, à même de constituer son schéma opérateur (2007, p. 29) :

- physique
- un contexte
  - institutionnel
  - socio-culturel
- un problème à résoudre (agir, s'informer, se former,...)
- un but (résoudre le problème)

**ressources intégrées    ACTION (autonome)**

- un produit (langagier)

Selon ce schéma, la tâche exclut d'être pensée comme « accomplissement d'une obligation ou atteinte d'un objectif ». Elle est toujours un problème à résoudre, c'est même ce qui la différencie de l'exercice. Nous renouons là avec la nature de la tâche selon la situation-problème qui correspondait bien, rappelons-le, à notre activité autour de la reconnaissance des allusions littéraires en FLE précisément parce que cet implicite culturel non maîtrisé représentait un problème pour l'apprenant étranger. En ce sens, le schéma de Denyer en ses termes doit être tout aussi applicable à notre idée de double mise en œuvre didactique (allusion littéraire et discours de presse) :

- un contexte socio-culturel : l'apprenant étranger est en situation de lire la presse du pays cible qui traite de sujets de société
- un problème à résoudre : il ne comprend pas certaines opinions ou intentions de journalistes et va donc agir en s'informant
- un but : interpréter le discours de presse à la lumière des connaissances littéraires recherchées
- un produit (langagier) : indexer les principales références littéraires de la presse et leurs significations

Par conséquent, si la tâche en didactique des langues étrangères aujourd'hui ne se définit pas exclusivement comme un problème ni en termes de résolution de problèmes, l'action qu'elle sous-entend obligatoirement, elle, peut présenter une résolution de problème qui, pour donner plus de sens aux activités au moment de les concevoir, va "matérialiser" l'intentionnalité, "concrétiser" la raison, sur le moment, d'agir. Il est vrai que si l'apprenant sait pourquoi il apprend (pour résoudre un problème), il sera plus à même de considérer ce qui se présente à lui comme engageant, impliquant.

Nous apprécions que, contrairement au *Cadre*, ce schéma en particulier et tous ceux qui ont axé leur compréhension de la tâche sur la résolution de problème, fassent bien apparaître que celui-ci est appelé à ne pas s'en tenir à lui seul, c'est-à-dire à ne pas être considéré comme but en soi. En effet, si les éléments du centre du schéma rejoignent problème et résolution du problème tels qu'on a pu déjà les identifier, notre activité se développe aussi aisément en termes de contextualisation et de produit fini et a même vocation à se déployer encore autour d'eux pour répondre, cette fois-ci, à ce qu'est une tâche dans un autre sens, celui de tâche finale ou projet<sup>10</sup>.

Par conséquent, un problème à résoudre peut parfois non seulement faire office de défi lié à un obstacle à franchir et qui stimule le désir d'apprendre en mettant

<sup>10</sup> Compréhension par extension du terme.

en recherche (tâche comme activité concrète ou visée actionnelle pour résoudre un problème), mais il peut aussi dépasser la satisfaction intellectuelle ressentie à la résolution d'une énigme pour entraîner celle-ci (et les suivantes) vers un produit langagier (tâche comme mise en forme aboutie<sup>11</sup>). Il nous semble que c'est le cas d'un travail sur les allusions littéraires en classe de FLE dans lequel la maîtrise d'une raison plus lointaine d'agir entraîne à concevoir la tâche aussi comme un projet de type culturel. Car, ce qui est inclus ici à la fois dans l'idée d'activité contextualisée<sup>12</sup> et dans celle de produit fini et qu'il conviendrait par la suite d'envisager aussi, c'est une compréhension de la tâche en tant que réalisation finale et concrète et son lien avec une méthodologie basée sur le projet, destiné à ancrer les apprenants dans le réel...

Ici et là, grandes réalisations et "petits problèmes" ne semblent donc pas relever d'une même perception de la résolution de problèmes évoquée par les uns et les autres. « Sans doute que nous sommes face à deux types de catégorisations différentes ». C'est la conclusion à laquelle Margaret Bento (2012, p. 4) arrive au terme de cette confrontation de sens d'une même notion pour définir celle d'action inhérente à l'approche recommandée par le *Cadre*. Nous sommes d'accord avec l'existence a priori de cette double catégorisation et c'est précisément la possible compatibilité de ces deux types de *résolution de problèmes* qui rend intéressant à proposer en classe de FLE un travail sur les allusions littéraires dans la presse. En effet, il sous-entend de ponctuelles résolutions de problèmes sous-tendues par un but (décoder les énigmes par la recherche et l'explicitation de l'implicite), mais peut aussi donner lieu à une réalisation plus élaborée (exemple : la confection d'un mini-guide de culture littéraire) à destination des non-francophones en difficulté interculturelle (grande réalisation pour résoudre un problème de lecture) et ce, pour la classe ou pour la société.

#### 4. Double résolution de problème : exemple de références à Proust

● **Situation-problème** : l'apprenant étranger est placé intentionnellement en contexte socio-culturel problématique : lecture d'informations de la presse contenant des allusions culturelles (d'origine littéraire : autour de Proust) qu'il ne maîtrise pas. Voici, sous forme de corpus, 7 exemples choisis d'énoncés tirés de divers magazines de la presse française :

n° 1            Votre madeleine de Proust ?  
La crème au beurre que faisait ma grand-mère. Divine...

interview de Natacha Polony, journaliste-essayiste, « Le Figaro Madame », déc. 2014

<sup>11</sup> Entendue au sens large, la tâche est l'objet auquel doit aboutir l'activité du sujet (Meirieu, 1987, p. 193).

<sup>12</sup> Selon Monique Denyer et le schéma qu'elle propose de toute tâche, celle-ci est d'abord une activité contextualisée, c'est-à-dire une situation de tous les jours (elle donne l'exemple d'acheter une voiture) qui signifie donc que toute activité aura un premier objectif extralinguistique. Or, le Cadre ne dit pas autre chose quand il précise que la tâche n'est jamais purement langagière et que même si elle demande de recourir au langage oral ou écrit, elle s'inscrit dans un acte social plus large de la vie quotidienne et qui peut relever de divers domaines (personnel, éducationnel, professionnel, public).

- n° 2 -Votre madeleine de Proust ?  
- La madeleine de qui ?

interview d'Alessandra Subley, animatrice d'émissions télévisuelles, « Le Figaro Madame », fév. 2014

- n° 3 Dans le salon de Marcel Proust, [...] le chef pâtissier François Perret sert un thé à la française...  
Madeleines de rigueur !

Figaro Magazine, p.92, juin 2016

- n° 4 Le Ritz est connecté. [...] un nouveau salon Proust avec 40 variétés de thés et presque autant de madeleines...

Figaro Magazine, p.52, juillet 2016

- n° 5 À la recherche du candidat perdu  
E. De St Laurent, « Marianne », p.52, 07/07/2016

- n° 6 À la recherche de ma mémoire vive. Après une attaque cérébrale, Charles Assisi perd ses souvenirs. Ce journaliste indien en oublie même qui il est [...]

« Courrier international », Hors Série, p.11, juin-juillet-août 2016

- n° 7 Les sondages face à « l'édifice immense du souvenir »... Apprenons, à l'approche des échéances électorales, à nous méfier des faiseurs d'opinion.

Éditorial de Camille Pascal, « Valeurs Actuelles », août 2015

Je faisais alors dans mon demi-sommeil une expérience proustienne, et « *l'édifice immense du souvenir* » resurgit : je me crus revenu, en 1993, lorsque Édouard Balladur devait nécessairement l'emporter sur Jacques Chirac.  
Le candidat vainqueur fut soumis au pilonnage intensif de sondages qui le donnaient vaincu.  
Le Peuple, lui, en décida autrement.

- **Un problème à résoudre :** comme il ne comprend pas (tout) le discours du journaliste (information transmise et/ou intention sous-jacente), il va agir en recherchant les connaissances littéraires adéquates.
- **Un but (= résolution du problème) :** il les confronte rétroactivement au discours de presse pour interpréter celui-ci.
- **Un produit langagier :** écrire une notice de culture littéraire sur Marcel Proust, qui mettra en vedette
  - les principaux éléments de sa biographie et/ou de sa bibliographie et leur récupération (telle quelle ou déformée) dans la presse écrite,
  - la représentation actuelle que les Français ont de Marcel Proust.
- **Réalisation de la tâche-problème :**

Déclinaison de la tâche-problème en "opérations mentales" ou "série d'actions"	Consigne
FAIRE DES HYPOTHÈSES	Proposer une signification pour chaque information du corpus
RECHERCHE DOCUMENTAIRE	
RECHERCHER	Trouver : - des notices sur l'auteur et l'oeuvre auxquels il est fait référence - le texte littéraire source auquel il est fait allusion
TRAVAIL SUR LES DOCUMENTS	
OBSERVER DES RESSOURCES	- Repérer des éléments (informatifs, descriptifs, narratifs,...)

		susceptibles d'éclairer les titres et brèves
SÉLECTIONNER INFORMATIONS	DES	- Dégager l'essentiel d'un texte (= les éléments principaux de la scène romanesque à laquelle il est fait allusion)
ANALYSER		- Déterminer les éléments constitutifs d'une « petite madeleine » à partir du célèbre épisode - Les rapprocher du document non littéraire (le corpus de presse)
COMMENTER		- Proposer un éclairage de chaque information du corpus et commenter la présence de l'allusion à Proust
CONCEPTUALISER		- Dégager de cet épisode les principaux motifs repris par la presse : mémoire, réminiscence, subjectivité, élégance (lieu, manières,...), affect,...
ACTIVITÉS COMPLÉMENTAIRES		
IDENTIFIER		- Retrouver les principales références littéraires à Proust dans d'autres textes trouvés ou fournis - Les préciser
COMMENTER		- Dégager la ou les idées principales de ces autres textes et exprimer son opinion

● **Réalisation de la tâche en tant que mini projet culturel :**

conception d'une notice sur Marcel Proust pour un petit manuel de survie du (non) lecteur en milieu cultivé (bibliothèques, étudiants débutants en Lettres,...) qui explicite nombre de références socioculturelles des Français. Intitulé du chapitre confié aux apprenants de la classe de littérature :

« **les références littéraires les plus courantes dans la presse écrite française** »

RÉALISATION DE LA TÂCHE PROPREMENT DITE	
CONCEPTUALISER	Expliciter chaque situation intertextuelle afin de rendre plus perceptibles au lecteur non cultivé les nuances de sens apportées par la présence de cette référence plus ou moins cachée dans un autre énoncé
JUGER	Donner un avis personnel sur l'utilisation, par l'énonciateur, de cette référence littéraire en rapport avec le sujet de société évoqué
MISE EN COMMUN	
RUBRIQUER	- proposer un classement des lectures découvertes et autres textes rédigés - se répartir le travail par rubrique - justifier ses choix
IMAGINER	- trouver une idée originale de présentation et d'organisation des lectures découvertes autour des références littéraires - illustrer par des images, dessins,...
ACTIVITÉ(S) COMPLÉMENTAIRE(S) notamment autour du montage	

## Conclusion

La notion de résolution de problèmes, quand elle se confond avec la tâche recouvre un sens plus large, lié à l'action, à l'intention, au résultat. Cette tâche-problème, par ailleurs, peut, démultipliée, s'apparenter au projet. Ces deux types de catégorisation peuvent cohabiter si on les articule autour d'un schéma découlant de la situation-problème, puis qu'on déploie celui-ci jusqu'à ce que la tâche devienne mini projet (exprimé lui aussi en termes de résolution de problèmes). On rejoindrait alors Meirieu définissant le projet d'abord comme « l'attitude du sujet-apprenant par laquelle il se trouve en situation active de recueil et d'intégration d'informations » puis par extension comme « la tâche qui finalise les activités de recueil d'informations du sujet » (1987, p. 190). Et cette adéquation entre approche actionnelle et pédagogie du projet (que le *Cadre* ne fait que mentionner) se réaliserait d'une part par la résolution de problème, d'autre part par la mise en œuvre par les apprenants d'une série d'actions leur permettant de construire leurs connaissances, ici littéraires, dans un but précis et amené à être dépassé. Il restera à considérer ou non, selon le degré d'engagement de la classe, un dernier paramètre de la tâche, de type actionnel ou en tant que projet, qui est celui de la dimension sociale.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Astolfi, J-P. (1992). *L'école pour apprendre*, éd.ESF, Paris.
2. Auger, N., Vincent, L. (2009), CECR et dimension interculturelle de l'enseignement/apprentissage du FLE. Quelles tâches possibles ? dans *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, n° 45, pp.102-110.
3. Bento, M. (2012). Pour une définition de l'action dans la perspective actionnelle en France, dans *Synergies, Canada*, n° 5.
4. Besse, H. (1984). Éduquer la perception interculturelle dans *Le Français dans le monde*, n° 188, 46-50.
5. Besse, H. (1993). Cultiver une identité plurielle dans *Le Français dans le monde*, n° 254, 41-48.
6. Bouchard, R. (1989), Texte, discours, document : une transposition didactique des grammaires de texte dans *Le Français dans le monde, Recherches et applications, ... Et la grammaire*, p.60-69.
7. Bourguignon, C. (2010). *Pour enseigner les langues avec le CECR*, Paris, Delagrave.
8. Breen, N., Candlin, C. (1987). Which materials ? A consumer's and designer's guide in L. Sheldon (ed.). *ELT Textbooks and Materials : Problems in Evaluation and Development. ELT Documents 126*. London : Modern English Publications.
9. Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Conseil de l'Europe, janv. 2001, en ligne.
10. Catroux, M. (2006). Perspective co-actionnelle et tice : quelles convergences pour l'enseignement de la langue de spécialité ? *Communication donnée dans le cadre des Journées d'Étude de l'EA 2025 le 2-3 février 2006*. Disponible sur : <http://www;langues-vivantes.u-bordeaux2.fr/frsa/pdf/CATROUX.pdf>
11. De Vecchi, G., Carmona-Magnaldi, N. (2002). *Faire vivre de véritables situations-problèmes*, Paris, Hachette Éducation.

12. Denyer, M. (2007). La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues dans *Supplément en direct de l'APPF, La motivation ou le désir d'apprendre*, juin 2007, 26-35.
13. Dumortier, J-L. (2009). *Formation littéraire et compétences, notes pour un débat*, site de l'INRP.
14. Meirieu, P. (1987). *Apprendre... oui, mais comment*. ESF, coll. « Pédagogies-outils », Paris.
15. Nunan, D., (2004). *Task-Based Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Presse, 238 p.
16. Partoune, C. (2002), La pédagogie par situations-problèmes, in *Revue Puzzle, CIFEN, Université de Liège, mai 2002*, 1-9.
17. Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle, *Cahiers de l'APLIUT [En ligne], Vol. XXIII N° 1 | 2004, mis en ligne le 6 janvier 2013*, [consulté le 7 janvier 2017].
18. Riegel, M., Pellat, J-C., Rioul, R. (1994), *Grammaire méthodique du français*, puf, Quadrige Manuels.
19. Rosen, E. (2006). À propos d'une tâche-problème conçue pour un enseignement/apprentissage de la méthodologie du travail universitaire au niveau C1 du Cadre européen commun de référence pour les langues dans *Le Langage et l'Homme*, vol. XXXXI, n° 1, Cortil-Wodon, E.M.E. intercommunications.
20. Rosen, E., Robert, J.-P. (2010). *Dictionnaire pratique du CECR*, Paris, Ophrys.
21. Vigner, G. (1984). *L'exercice dans la classe de français*. Paris, Collection F. Pratique pédagogique.
22. Willis, D. (2007). *Doing Task Based Teaching*, Oxford : Oxford University Press, 278 p.

# S'ENGAGER DANS UNE APPROCHE INTERSECTIONNELLE EN DIDACTIQUE DE L'EPS : ENJEUX ET DÉFIS D'UNE FORMATION AUPRÈS D'ENSEIGNANT-E-S STAGIAIRES

Odile MAUFRAIS<sup>1</sup>, Sigolène COUCHOT-SCHIEX<sup>2</sup>

## **Résumé**

*Cet article présente la mise en place d'une formation à l'intersectionnalité dispensée à des enseignant-e-s stagiaires en formation initiale dans le but d'orienter leur prise en considération de certains indicateurs sociologiques des élèves. Une formation courte (15 h) a été menée, visant le développement des compétences professionnelles enseignantes croisant pertinence didactique et facteurs sociologiques. Elle s'adressait à des enseignant-e-s stagiaires du premier degré à propos de leur enseignement en Éducation Physique et Sportive (EPS). Quelles transformations des gestes professionnels seraient essentielles pour que les pratiques des enseignant-e-s stagiaires intègrent davantage certains marqueurs sociaux : la classe sociale, le genre et/ou l'ethnicité dans leur réflexion didactique ? La conception et la mise en œuvre de leur enseignement en EPS peuvent-elle être infléchies pour limiter les apprentissages empêchés des élèves ? Les premiers résultats mettent en évidence que la formation suivie promouvant une approche intersectionnelle engage les enseignant-e-s stagiaires à une certaine prise de conscience.*

**Mots-clés :** Intersectionnalité ; Formation ; Professeur des écoles stagiaires ; EPS- socio-didactique.

Cet article rapporte la mise en œuvre et l'analyse d'un module de formation présenté aux enseignant-e-s stagiaires futur-e-s professeurs des écoles en formation initiale dans une École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE) de la région parisienne. Ce module visait à faire émerger un questionnement particulier en introduisant en didactique de l'Éducation Physique Sportive (EPS) les facteurs sociologiques du sexe, de la classe sociale et de l'ethnicité rassemblés tous ensemble sous la terminologie d'intersectionnalité (Crenshaw, 2005) tels qu'ils commencent à apparaître dans les travaux d'orientation socio-didactique en France.

## **1. Construction de l'objet d'étude en EPS**

Les facteurs sociologiques du sexe, de la classe sociale et de l'ethnicité sont présentés dans leurs développements théoriques français comme « consubstantiels de l'identité de l'individu » (Kergoat, 2009). Cela laisse présumer qu'ils entrent dans

---

<sup>1</sup> Doctorante, LIRTES EA 7313, Université Paris-Est Créteil, France, Courriel : odile.maufrais@u-pec.fr, personne de contact.

<sup>2</sup> Maître de conférences, HDR, LIRTES EA 7313, Université Paris-Est Créteil, France, Courriel : sigolene.couchot-schiex@u-pec.fr.

l'école, s'importent dans le contexte de la classe, influençant la confrontation de l'élève aux situations didactiques. Des recherches antérieures en didactique de l'EPS et en formation des enseignant-e-s ont argumenté pour une prise en considération des facteurs sociologiques tels que la classe sociale (Poggi et Brière, 2014), le sexe (Cogérino et al., 2006), le genre (Couchot-Schiex et al., 2009, 2017).

Dans leur continuité, il semble pertinent de poursuivre cette analyse des actions des élèves à partir de l'ancrage conceptuel intersectionnel. Il s'agit en particulier de mettre en évidence les liens existants entre la construction des savoirs par l'enseignant et les éléments du contexte afin d'observer ce qui pourrait relever de l'intersectionnalité dans les obstacles aux apprentissages des élèves. Considérant que « toute pratique didactique est ou devrait être pensée selon le contexte social qui la constitue et qu'elle contribue à façonner » (Blanchet, 2009) c'est bien la contextualisation didactique entendue comme interaction entre le monde du dedans et le monde du dehors (Dutercq, 2001) qui est interrogée selon une orientation socio-didactique.

Celle-ci met en avant que l'élaboration des contenus disciplinaires est complexe et liée à des questions de société et qu'un lien existe entre apprentissage des élèves, curricula et facteurs sociaux. La situation didactique ne se suffit pas à elle-même, elle est nécessairement dépendante de son contexte sociologique. Les contextes produisent des effets notables sur les modalités d'enseignement/appropriation des savoirs et les pratiques façonnent à leur tour les contextes (Brière-Guénoun et Poggi, 2015), un curriculum en actes « qui caractérise les façons dont les savoirs étudiés prennent en considération et concilient les références externes, les prescriptions officielles, les intentions et préoccupations didactiques du professeur ainsi que l'activité d'apprentissage des élèves » (Brière-Guénoun, 2014). Les choix effectués par les enseignants ne sont donc pas identiques ; leurs critères de sélection sont susceptibles de se différencier en fonction des caractéristiques sociologiques des élèves. Cette indispensable différenciation est pertinente dans l'apprentissage du métier enseignant dès la formation initiale. C'est pourquoi, à titre expérimental, un module en didactique de l'EPS a été proposé à un groupe d'enseignant-e-s en formation à partir duquel nous tentons de rendre compte des évolutions didactiques, participant notamment de la construction des compétences professionnelles.

L'analyse méthodologique que nous présentons s'appuie sur la contextualisation didactique permettant d'examiner quels éléments du contexte sont pris en compte par l'enseignant-e dans la conception de ses contenus et dans leur mise en œuvre.

## **2. Quel intérêt de l'intersectionnalité dans la conception des enseignements en EPS ?**

Apparue aux États-Unis (Crenshaw, 1991) en réaction aux discriminations que subissaient les femmes de couleur, la notion d'intersectionnalité met en lumière la combinaison des rapports de domination « race »/genre/classe pour tenter de rendre compte de l'articulation des multiples facteurs qui participent de l'identité des individus et contribuent aux inégalités sociales. Elle reconnaît non seulement que

ces catégories engendrent une multiplicité de systèmes de contraintes et de dépendances, mais surtout que celles-ci agissent par leur interaction à produire et à reproduire des inégalités sociales (Crenshaw, 1989; Collins, 2000). L'évolution de cette notion met ainsi en évidence que les inégalités sont complexes et multiples et qu'il paraît difficile de penser les inégalités sociales de manière unidimensionnelle. Afin de mieux comprendre l'enjeu de l'approche intersectionnelle sur l'enseignement en EPS, nous interrogeons l'implication du genre, de la classe sociale et de l'ethnicité dans les obstacles aux apprentissages des élèves.

Les études antérieures menées en EPS au début des années 2000 en France, ont montré que la mixité en EPS fabrique des inégalités de réussite selon le sexe. Les activités sportives, telles qu'elles sont culturellement pratiquées, sont fortement sexuées voire se caractérisent par un curriculum « masculiniste » (Terret et al., 2006). S'il peut être bon parfois de passer outre ces déterminismes sexués quand on poursuit des objectifs éducatifs, il est également essentiel de tenir compte des représentations des élèves. Ainsi, Combaz et Hoibian (2007) ont mis en évidence que les inégalités entre filles et garçons pouvaient provenir de la nature des Activités Physiques Sportives et Artistiques enseignées ainsi que des modalités de pratique proposées par les enseignants : les modalités de pratique les plus utilisées donnant la priorité au modèle sportif compétitif peu enclin à intéresser la plupart des adolescentes.

D'autres études, toujours menées en EPS, ont montré que les enseignant-e-s interagissent davantage avec les garçons qu'avec les filles, ce qui peut avoir une incidence sur l'investissement et la réussite de ces dernières (Couchot-Schiex, Trotin, 2005). En effet, les résultats scolaires des filles, plus faibles en EPS que dans d'autres disciplines, mettent en évidence ces différences liées au genre. Dès 1992, Combaz montrait un écart d'environ un point entre filles et garçons ainsi qu'une sensibilité de la note liée à la fois à l'âge et à l'origine sociale : plus elles sont âgées et plus on descend dans la hiérarchie sociale moins les filles obtiennent de bonnes notes. Nous pouvons donc observer ici que la classe sociale et le genre peuvent être sans conteste des facteurs sociaux à prendre en considération de manière consubstantielle. Concernant la classe sociale, Poggi, Musard et Wallian (2009) mettent en avant que les classes défavorisées considèreraient l'EPS comme un moment de détente ou de défoulement alors que les classes favorisées envisageraient positivement ses visées techniques et règlementaires. Poggi-Combaz (2002) précise que les enseignant-e-s d'EPS n'auraient pas les mêmes conceptions de leur enseignement lorsqu'ils-elles travaillent en milieu défavorisé ou en milieu favorisé. En effet, dans les milieux favorisés, la démarche est construite autour de « l'élève apprenant » alors qu'en milieu défavorisé c'est autour de « l'enfant citoyen ». Dans les milieux très défavorisés, les enseignants valorisent l'orientation sportive de leur enseignement plus à même d'être acceptée par les élèves intégrant de manière plus importante des contenus d'enseignement propices à la formation « du citoyen autonome, responsable et intégré à la société », rejetant au second plan les contenus plus éducatifs (au sens large) et spécifiquement didactiques. Cette orientation sportive de l'enseignement est à relier au caractère sexué des pratiques sportives

enseignées, car le choix des APSA pourra différer en fonction de la classe sociale rejaillissant sur les questions de genre. À l'inverse, dans les milieux très favorisés, où les enseignant-e-s attendent beaucoup de leurs élèves, les contenus d'enseignement sont plus riches. Les travaux en didactique (Amade-Escot et Venturini, 2009) et en sociologie (Van Zanten, 2001) mettent en évidence un éclatement et une réduction des contenus enseignés en milieu dit difficile et une valorisation des savoirs plus superficiels et savoir-faire sociaux. Même si les études divergent à la marge, la classe sociale des élèves est identifiée comme un facteur influençant les enseignant-e-s dans la conception de leur enseignement en EPS. Il reste ensuite à relier ce facteur avec celui de l'ethnicité, dans la mesure où les milieux sociaux des élèves sont aussi imbriqués avec l'ethnicité. Pourtant, peu de recherches s'en sont préoccupées alors même que l'école est envahie par la question de « l'ethnicité » et parfois participe à l'interprétation ethnicisée des situations scolaires. En ce sens, des enseignants d'EPS précisent qu'il y a d'importantes différences entre élèves, qu'ils n'ont pas toujours les mêmes acquisitions concernant les habiletés motrices du fait de leur origine ethnique. Pour autant, est-ce un facteur pris en compte de manière consciente lors de leurs élaborations didactiques ? Une enseignante d'EPS intervenant en milieu défavorisé auprès d'élèves d'origine ethnique à majorité maghrébine, d'Afrique noire et indienne, interrogée après l'observation de séances d'EPS, se rend compte au cours de l'entretien qu'elle prend en compte l'ethnicité à son insu : *« je n'ai jamais fait le rapprochement, je n'ai jamais fait attention au groupe ethnique, mais effectivement en course de relais par exemple, les Indiens ont plus de difficultés que les élèves d'Afrique noire donc j'adapte ; en natation, je sais que mes élèves d'Afrique Noire ont de grosses appréhensions du milieu aquatique ce qui amène des problèmes pour, par exemple, se maintenir sur le dos en position étoile donc on les autorise à bouger les jambes »*. Ce facteur ethnique, à considérer avec beaucoup de précautions afin de l'éloigner de toute tentation différentialiste, pourrait être pris en compte en EPS dans un objectif d'acquisition, figurant alors parmi les indicateurs de lecture des séances d'EPS de manière imbriquée avec le genre et la classe sociale. Notre lecture des séances d'EPS s'attache à envisager le lien entre les obstacles didactiques à l'apprentissage des élèves et l'imbrication des facteurs envisagés par l'approche intersectionnelle.

À partir de ces données théoriques, nous pouvons nous demander comment les professeur-e-s des écoles stagiaires considèrent les facteurs sociaux de sexe, classe sociale, et ethnicité lors de la conception et la mise en œuvre de leur enseignement en EPS ? Qu'en font-ils-elles ? En quoi cette prise en compte transforme-t-elle les pratiques professionnelles débutantes ? Quels gestes professionnels, quelles compétences sont susceptibles d'être construits ?

Pour répondre à ce questionnement, dans une visée professionnalisante et transformative, nous avons choisi de mettre en place une formation à l'approche intersectionnelle avec des professeur-e-s des écoles stagiaires, car la formation modélise la capacité d'apprendre, de réfléchir sur son action et de la transformer. Elle ambitionne d'interroger à la fois des attitudes, des habitudes, des savoir-faire, des méthodes. C'est avec la volonté d'ancrer la pratique réflexive sur un *socle de compétences professionnelles* et en considérant que certaines compétences du

référentiel (2013<sup>3</sup>) pourraient relever d'une démarche pédagogique et didactique intégrant une approche intersectionnelle, que nous avons proposé ce module de formation. Les compétences qu'il est susceptible de nourrir devant être maîtrisées pour tous les enseignant-e-s dans l'exercice de leur métier.

### 3. Méthodologie

Le module de formation spécifique était composé d'un total de 15 heures réparties en 5 séances menées auprès de deux groupes d'enseignant-e-s stagiaires (n=65) du premier degré (école primaire). Ces cinq séances se sont déroulées avec un travail par petits groupes des stagiaires et comportaient une activité soit à partir de textes imposés, soit à partir de supports vidéo de séances d'EPS. Lors de chaque cours, un débat collectif était organisé, permettant à chacun de s'exprimer sur les supports travaillés en incitant à faire le lien avec la pratique professionnelle. Le premier cours permettait la découverte de l'approche intersectionnelle et l'influence des facteurs sociaux dans la société. Le deuxième cours était un travail sur l'influence du sexe, de la classe sociale et de l'ethnicité en EPS et dans l'enseignement en général. Pour ce faire, nous avons sélectionné des extraits d'articles sur ces facteurs sociaux en lien avec l'EPS et l'enseignement. Le troisième cours permettait de mettre en perspective ce travail effectué avec des vidéos de séances en EPS. Le quatrième cours engageait à observer le lien potentiel entre les obstacles aux apprentissages des élèves en EPS et les facteurs sociaux.

Nous avons pour cela utilisé des séances effectuées par les stagiaires des groupes dans deux activités, course de durée et acrosport, et pour chacune des activités dans deux milieux très différents (une en milieu favorisé et une en milieu défavorisé). La dernière séance consistait en un bilan final sur l'approche intersectionnelle dans l'enseignement de l'EPS. À l'issue de cette séance, les enseignant-e-s stagiaires ont complété le second écrit de positionnement.

Pour observer les évolutions de la prise en compte des facteurs sociaux, nous avons mis en place plusieurs outils successifs de recueil de données :

- deux écrits de positionnement (n=55 pour le premier écrit et n=60 pour le deuxième), l'un avant le module de formation et l'autre à la dernière séance. Chaque écrit comportait 10 questions fermées et 5 questions ouvertes. La dernière question du premier écrit permettant de connaître les conceptions enseignantes sur l'implication de l'intersectionnalité dans leurs enseignements à partir de l'accroche : « après avoir répondu à ces questions, qu'est-ce que vous vous dites ? ».
- un entretien d'auto-confrontation simple effectué après la formation et à la suite d'observations filmées réalisées *in situ* lors de visites de classe de stagiaires volontaires (n=10). Les vidéos ont permis de rendre compte des propositions pédagogiques et didactiques mises en œuvre par l'enseignant-e dans un cours d'EPS mené auprès d'une classe de niveau primaire.

<sup>3</sup> [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=73066](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066).

#### 4. Analyse des premiers résultats

Nous présentons les données recueillies suite à la formation à l'approche intersectionnelle. Nous évoquerons rapidement celles obtenues à l'écrit de positionnement ainsi qu'aux visites de stagiaires.

##### 4.1. Écrit de positionnement :

L'analyse a porté sur les 55 écrits de positionnement réalisés en amont du module de formation. Ils permettent de relever quelques informations sur les conceptions initiales des enseignant-e-s stagiaires concernant l'implication des facteurs sociaux dans la conception et la mise en œuvre de l'enseignement en EPS. Les participants au module de formation enseignent plutôt dans des classes défavorisées et à grande diversité ethnique. Les premiers résultats analysés montrent que la plupart des enseignant-e-s ne prennent pas ou peu en compte les variables de classe sociale, de sexe et d'ethnicité dans la conception (n= 25) et dans la mise en œuvre (n=33) de leur enseignement en EPS. La variable sexe semble être considérée de manière spécifique, isolée des autres facteurs (n=12). En majorité, les justifications viennent de l'absence de questionnement sur l'importance de leur prise en compte au moment de la conception (n=18) et de la mise en œuvre (n=14). De manière initiale, les stagiaires estiment que ces facteurs sont de faible importance au moment de la conception (n=13) ou de la mise en œuvre (n=16). Très peu évoquent que c'est parce qu'ils ne sauraient pas comment faire pour les prendre en compte qu'il s'agisse de la classe sociale (n=5) ou de l'ethnicité (n=7). La plupart des enseignant-e-s stagiaires estiment qu'il n'est pas ou seulement peu important de prendre en compte les facteurs sociaux de sexe, mais surtout de classe sociale et d'ethnicité dans la conception et la mise en œuvre de leur enseignement en EPS. Néanmoins, les réponses à la dernière question ouverte permettent de penser que cet écrit les a amené-e-s à interroger leur pratique et leurs élèves : « *Après avoir répondu à ces questions, je n'aurai pas le même regard sur les difficultés que mes élèves vont rencontrer et je me poserai la question de savoir laquelle de ces variables peut en être la cause, s'il y en a une ou plusieurs ou si tout simplement aucune...* » ; « *Le travail de recherche sur l'impact de l'intersectionnalité en EPS peut être intéressant pour permettre aux enseignants de « prendre en compte la diversité des élèves » sur d'autres plans que les niveaux d'expertise...* ». On peut donc évaluer une tendance positive du questionnaire qui leur était soumis en amont même du module de formation. Il a permis *a minima* d'éveiller la curiosité de beaucoup de stagiaires professeur-e-s du premier degré concernant la prise en compte des facteurs sociaux de genre, de classe sociale et d'ethnicité dans la conception et la mise en œuvre de leur enseignement en EPS.

##### 4.2. Formation à l'approche intersectionnelle

Quelques semaines après l'écrit de positionnement initial, le module de formation proprement dit était mis en place auprès des deux groupes de professeur-e-s stagiaires du premier degré (école primaire). Partant du principe que les différentes catégories auxquelles on assigne les individus sont des constructions

sociales et intellectuelles, les objectifs de ce module étaient pluriels : il s'agissait de comprendre le fonctionnement du système social qui assigne les individus à des catégories avec des traits caractéristiques légitimant la hiérarchisation et participant de la reproduction de la domination sociale ; d'aider les enseignant-e-s stagiaires à pointer les difficultés de la conception et de la mise en œuvre didactique, en particulier ceux susceptibles d'empêcher les apprentissages des élèves. Se trouvent, parmi ceux-ci les effets de la catégorisation sociale à propos des facteurs sociaux dont découlent certains préjugés.

Après les premiers cours destinés à la prise de connaissance de cette approche et à la mise en place d'un questionnement par rapport à sa pratique professionnelle en prenant conscience de l'impact que peuvent avoir ces facteurs sociaux dans le processus d'apprentissage des élèves, il leur a été demandé s'ils étaient désormais plus vigilants dans leurs classes et s'ils avaient transformé leurs pratiques. *« J'ai remarqué qu'au niveau de la classe sociale, les enfants restent ensemble. Il y a un groupe de filles issues d'une classe sociale assez élevée et elles ont du mal à intégrer les autres filles d'origine ethnique étrangère ou de classe sociale 'inférieure' » ; « Je me suis rendue compte que je demande plus aux enfants des classes sociales défavorisées, car je sais que les autres sont suivis à la maison. J'ai arrêté de le faire, j'ai la même exigence pour tous. Mais c'était inconscient »*. Ces réponses permettent de constater que les enseignant-e-s novices ont observé leurs élèves et ont pris conscience de l'impact de ces facteurs sociaux au sein de l'école et de leur classe.

Lors de ce même cours, nous avons regardé, avec un groupe la vidéo d'une séance d'acrosport et avec l'autre groupe, la vidéo d'une séance de course de durée. Les stagiaires filmées ne se trouvaient pas dans la salle. Dans chaque groupe, un-e autre stagiaire au moins avait mené avec sa classe la même séance d'activité.

#### Un exemple en course de durée

Le premier exemple concerne une séance de course de durée mise en œuvre avec une classe de CP de milieu favorisé. Lors du visionnage, les enseignant-e-s stagiaires font rapidement le constat d'une mise en œuvre qui n'a pas pris en compte la mixité des sexes, ce qui engendre de nombreux arrêts de l'activité de la part des filles et une orientation de l'activité vers la compétition entre garçons. Les garçons captent l'attention de l'enseignante pendant la séance, qu'ils courent ou qu'ils observent, alors que les filles sont plus en retrait et encouragent les garçons quand ils courent. On peut facilement estimer que l'enseignante a consacré beaucoup plus de temps aux garçons, souvent pris individuellement, alors qu'elle s'adresse aux filles essentiellement de manière collective « allez les filles ». La conclusion des enseignant-e-s stagiaires à l'issue du visionnage est que la conception et la mise en œuvre de la séance créent des obstacles aux apprentissages des élèves. Effectuant un retour sur sa séance lors de l'auto-confrontation, l'enseignante concernée a précisé : *« J'avais fait des binômes mixtes filles/garçons et je les avais bien notés et quand je les ai appelés, j'ai appelé presque tous les garçons. C'est au moment où je les ai vus courir que je me suis dit 'qu'est ce que j'ai fait ?' ». Je suis dans une classe très favorisée. L'ethnicité n'est pas très variée. Les apprentissages n'ont pas été réalisés de la même manière pour les deux groupes »*. Elle a ajouté qu'elle ne pensait pas agir ainsi, ne se rendant pas compte de son comportement au cours de la situation, mais

qu'elle pouvait, grâce à la vidéo observer les effets de ses agissements : des garçons dans la confrontation pendant que les filles sont inactives. La seconde enseignante (classe de CE2 en milieu défavorisé) qui a travaillé sur cette activité a précisé après le visionnage du film *« ses élèves sont moins agités que les miens, plus à l'écoute, plus ordonnés. Elle a moins besoin de donner de consignes. Quand j'ai donné la fiche d'observation, ils l'ont perdu, elle s'est envolée... Moi, ce sont des CE2 et eux, ce sont des CP et ils remplissent mieux la fiche et pourtant moi, c'était la 3<sup>ème</sup> fois... »*. Nous observons avec ce commentaire que les facteurs sociaux créent des obstacles aux apprentissages des élèves. D'un côté des élèves de milieu favorisé avec très peu de diversité ethnique au sein de la classe, sont en capacité d'écouter les consignes, de travailler dans le calme, de remplir une fiche d'observation alors que de l'autre, des élèves de milieu défavorisé avec une grande diversité ethnique, s'arrêtent constamment que ce soient les filles ou les garçons, n'écoutent pas les consignes et ne parviennent pas à remplir une grille d'observation. Les séances de visionnage illustrent des différences d'apprentissage en lien avec les facteurs sociaux.

#### *Un exemple en acrosport*

Le second exemple concerne une séance d'acrosport mise en œuvre avec une classe de CE1 de milieu défavorisé. Les groupes composés par l'enseignante observée étaient de trois groupes de garçons, un groupe de filles et un groupe de deux filles avec un garçon. Lors du visionnage, les enseignant-e-s stagiaires font rapidement le constat du manque de mixité des groupes qui engendre des différences de comportements de la part des élèves et de l'enseignante. Les groupes de garçons sont très bruyants. Les élèves essaient des pyramides difficiles sollicitant l'attention de l'enseignante alors que le groupe de filles beaucoup plus calme, plus concentré, elles suivent les consignes données sans lui poser de questions. L'enseignante est particulièrement attentive aux garçons et plus tolérante, mais elle ne se déplace pas près du groupe de filles. Des stagiaires commentent : *« Elle n'a pas du tout le même niveau d'exigence. Les garçons, elle leur dit: "oh, vous êtes très imaginatifs" et les filles, elle leur dit: "vous ne respectez pas la sécurité". Avec les garçons, elle valorise même ce qui n'est pas valorisable »* ; *« Les filles font une pyramide très difficile et ensuite choisissent des pyramides très simples pour être sûres de les réussir. Si l'enseignante était allée les voir pour les encourager, elles auraient certainement choisi une 2<sup>ème</sup> pyramide plus difficile »*. Les enseignant-e-s stagiaires concluent que la conception et la mise en œuvre sont à l'origine d'obstacles aux apprentissages des élèves. Lors de l'auto-confrontation, l'enseignante concernée a précisé : *« [mes élèves] sont d'un milieu défavorisé, je les trouve actifs et volontaires et je me demande si ce serait pareil en milieu favorisé. (...) ils n'ont pas peur du risque! Les filles, j'ai l'impression de leur faire confiance, que ce n'est même pas la peine d'aller les voir, qu'elles savent faire ; en plus, elles ne m'ont jamais sollicitée ou une seule fois. En fait, peut-être qu'elles ne veulent pas déranger! »*. Elle a ajouté qu'elle ne pensait pas agir ainsi, choquée de constater grâce à la vidéo qu'elle passait à chaque fois devant les filles sans s'arrêter ni les regarder. Elle ne s'était pas aperçue qu'elles avaient réalisé la pyramide la plus difficile et la mieux effectuée par comparaison aux autres élèves. La seconde enseignante (classe de CE1 en milieu

favorisé) qui a travaillé sur cette activité a précisé après le visionnage que ses élèves sont beaucoup plus disciplinés, mais moins imaginatifs que ceux du milieu défavorisé. Ils proposent des pyramides moins difficiles. Nous constatons aussi dans cette séance de visionnage, des différences entre les deux classes en lien avec les facteurs sociaux évoqués dans la formation. En effet, nous avons d'un côté des élèves de milieu défavorisé, avec une grande diversité ethnique et une mixité des sexes peu acceptée, bruyants, agissant parfois à la limite du respect de la sécurité physique, peu attentifs aux autres, mais qui essaient de construire des pyramides originales, difficiles au niveau technique. De l'autre côté, les élèves de milieu favorisé où la diversité ethnique est faible, où la mixité des sexes ne pose pas de problème, qui sont très calmes, posés, qui discutent ensemble à voix basse, mais proposent des pyramides très simples et peu originales.

## 5. Discussion

Les données recueillies lors des entretiens d'auto-confrontation n'ont pas encore été analysées de manière précise, mais ces deux exemples mettent en évidence qu'il est possible, à la fois pour les stagiaires qui visionnent la vidéo et pour ceux-celles qui se soumettent à l'observation et à l'entretien d'auto-confrontation de se rendre compte de l'impact des facteurs sociaux dans les apprentissages des élèves. L'auto-confrontation est particulièrement marquante.

Les stagiaires sont largement surpris de certains de leurs comportements qu'elles et ils découvrent grâce à la vidéo. Après avoir suivi le module de formation ils-elles ont précisé qu'elles et ils portaient désormais attention à ces facteurs sociaux lors de la conception et de la mise en œuvre de leurs séances d'EPS. Malgré tout, ils mettaient en avant la difficulté à se saisir de ces facteurs et à les intégrer pleinement dans leurs élaborations didactiques sur le long terme.

Si ce module semble fructueux, il faut considérer ces premiers résultats avec prudence. On peut s'interroger sur la qualité des réponses dans la mesure où il est toujours problématique de parler ouvertement des facteurs sociaux lorsque l'on est enseignant-e dans un groupe en formation. À l'oral, lors des débats de groupe, certain-e-s s'exprimaient peu ou pas du tout. Les données recueillies avec le second écrit permettront certainement d'avoir une idée plus fine de l'évolution des représentations initiales des enseignant-e-s stagiaires. Il aurait aussi été intéressant de revoir tous les stagiaires à la fin de l'année suivante afin de savoir s'ils prenaient plus en compte ces facteurs sociaux lors de la conception et la mise en œuvre de leurs enseignements en EPS.

On peut estimer, à la lumière de ces premières tendances, que le module de formation insufflé une évolution chez les stagiaires. Au début de ce travail, ils n'avaient que très peu de connaissances concernant ces facteurs sociaux et ne pensaient pas que leur prise en considération lors de la conception et la mise en œuvre de leur enseignement était importante. À la fin de la formation, la plupart pensaient finalement que ces facteurs sociaux entraient dans l'école et devaient être pris en considération par l'enseignant-e pour éviter de contribuer aux obstacles aux apprentissages des élèves.

## 6. Conclusion

Ce travail proposé à un panel de 65 enseignant-e-s novices a permis d'observer que des obstacles aux apprentissages des élèves semblent apparaître en lien avec les facteurs sociaux de l'approche intersectionnelle. Ces enseignant-e-s stagiaires ont pris conscience de l'importance de l'intervention de ces facteurs sociaux au sein de l'école, de l'enseignement et de l'EPS et qu'il fallait donc les prendre en compte. Malgré tout, une analyse par l'approche intersectionnelle n'est pas aisée. Concernant plus spécifiquement la construction des compétences, les enseignant-e-s stagiaires ont évolué dans quatre compétences essentielles du référentiel proposé : construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves ; agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques ; s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ; organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves. Une analyse fine des données recueillies suite au second écrit de positionnement permettra de mieux dessiner selon quelles tendances le module de formation a pu stimuler l'évolution des compétences professionnelles.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Amade-Escot, C. & Venturini, P. (2009). Le milieu didactique : d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept. *Éducation & Didactique*, 3(1), 7- 43.
2. Bilge, S. (2009). Théorisations féministes de l'intersectionnalité. *Diogène*, 225, 70-88.
3. Blanchet, P. (2009). Contextualisation didactique : de quoi parle-t-on ? *Le français à l'université*, 2. Disponible sur le site : [http://www.bulletin.auf.org/IMG/pdf\\_Journal\\_AUF\\_14-2-3.pdf](http://www.bulletin.auf.org/IMG/pdf_Journal_AUF_14-2-3.pdf). [Page consultée le 17 juin 2016].
4. Brière-Guenoun, F. (2014). Le curriculum en actes révélé par les gestes didactiques de métier : étude des pratiques didactiques d'un enseignant débutant en EPS. *Questions Vives*, 22. Disponible sur le site : <http://questionsvives.revues.org/1623>. [Page consultée le 14 juin 2016.]
5. Brière-Guenoun, F., Poggi, M.-P. (2014). Ce qui s'enseigne en milieu difficile : tentative d'articulation des approches sociologique et didactique. In N. Wallian, M. P. Poggi, & A. Chauvin-Vileno (Eds.), *Action, interaction, intervention : à la croisée du langage, de la pratique et des savoirs* (pp.333-364). Bern : Peter Lang.
6. Brière-Guénoun, F., Poggi, M.-P. (2015). L'agir enseignant à l'interface du sociologique et du didactique. *E-jrieps*, 34, 90-114.
7. Cogérino, G. (Éd.). (2005). *Filles et garçons en EPS*. Paris : EP&S.
8. Cogérino, G. (Éd.). (2006). La mixité en éducation physique. Paroles, réussites, différenciations. *Dossier EPS*, 67. Paris : EP&S.
9. Collins, P. H. (2000). *Black Feminist Thought : Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment* [1990]. New York : Routledge.
10. Combaz, G. (1992). *Sociologie de l'éducation physique. Évaluation et inégalités de réussite*. Paris : PUF.

11. Combaz, G., Hoibian, O. (2007). La construction scolaire des inégalités entre filles et garçons. Le cas de l'éducation physique et sportive dans le second degré en France. *AREF*, 1-11.
12. Couchot-Schiex, S., Coltice, M. & Cogérino, G. (2009). Professeurs stagiaires face à la mixité. *Carrefours de l'éducation*, 27, 171-184.
13. Couchot-Schiex, S. (Éd.). (2017). *Le genre*. Paris : EP&S.
14. Crenshaw, K., Bonis, O. (2005). Cartographies des marges : intersectionnalité, politique de l'identité et violences contre les femmes de couleur. *Cahiers du genre*, 39, 51-82.
15. Debars, C., Amade-Escot, C. (2006). Enseigner le badminton à une classe de primo arrivants : incidence du contexte ZEP (zone d'éducation prioritaire) sur la pratique d'intervention. *E-jrieps*, 9, 35-43.
16. Dutercq, Y. (2001). Pluralité des mondes et culture commune : enseignants et élèves à la recherche de normes partagées. *Éducation et francophonie*, 24, 70-85.
17. Kergoat, D. (2009). Dynamique et consubstantialité des rapports sociaux. In E. Dorlin (Éd.), *Sexe, race, classe : pour une épistémologie de la domination*. Paris : PUF.
18. Ministère de l'Éducation Nationale. (2013). *Bulletin officiel*, 30. Disponible sur le site [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=73066](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066). [Page consultée le 20 janvier 2018].
19. Poggi-Combaz, M.-P. (2002). La construction des inégalités sociales à l'école : l'EPS ne semble pas épargnée. *E-jrieps*, 2, 55-68.
20. Poggi, M.-P., Musard, M. & Wallian, N. (2009). Éducation à la santé en EPS, attentes familiales : confusion entre sphère privée et espace public. *Carrefours de l'Éducation*, 27, 153-158.
21. Terret, T., Cogérino, G. & Rogowski, I. (2006). *Pratiques et représentations de la mixité en EPS*. Paris : EP&S.
22. Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.



# APPROPRIATION DE LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE : LE CAS DES ÉTUDIANTES SAOUDIENNES

Nadia Lise IBRAHIM SAID<sup>1</sup>  
Agnès SALINAS<sup>2</sup>

## **Résumé**

*Cet article a pour objectif d'aider les étudiantes saoudiennes, à développer leur compétence interculturelle, développer en elles une attitude d'empathie, d'ouverture d'esprit et de respect envers l'altérité, et ce faisant, de se comporter de façon appropriée avec autrui au cours des interactions authentiques ; et ce, en les entraînant à s'approprier des aspects linguistiques et interculturels au travers des situations authentiques mises en place au cours des activités ludiques. Celles-ci sont mises en place par un logiciel d'activités (**smart class +**), au cours desquelles les étudiantes sont placées en immersion totale, où elles sont amenées à agir et à réagir. L'acquisition de la compétence interculturelle aide l'individu à être conscient de la diversité et de l'altérité, à comprendre les mécanismes qui conditionnent les échanges avec des personnes de cultures différentes. Cette compétence interculturelle s'avère être l'outil le plus efficace pour approfondir ses connaissances, et sa richesse intellectuelle et affective. Ce qui permet à l'individu de communiquer, adéquatement, avec des personnes originaires de milieux culturels et linguistiques divers.*

**Mots-clés :** formation interculturelle ; activités ludiques ; outils technologiques ; malentendus ; immersion totale.

## **1. Introduction**

Face à la mobilité croissante de notre société, les fusions internationales, la mondialisation des marchés économiques et le flux croissant de populations qu'elle engendre, les rencontres directes et indirectes entre des personnes de cultures différentes, et ainsi la nécessité croissante de gérer efficacement et à bon escient la diversité culturelle, l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère devient indispensable, et sous-entend la compréhension des mécanismes culturels conditionnant les échanges, et aide l'individu à réfléchir et à remettre en cause sa propre culture et celle de l'Autre, afin de créer une société basée sur la diversité culturelle et une compréhension parmi ses citoyens. Chacun d'entre nous appartient

---

1 Professeure associée à l'Université de la Princesse Nourah, en Arabie Saoudite, et membre permanente du CERREV, Laboratoire EA 3918, à l'Université de Caen, Normandie en France, Courriel : e\_nadia@yahoo.com.

2 Maître de conférences Habilitée à Diriger des Recherches en psychologie cognitive, et Directrice du CERREV, Laboratoire EA 3918, à l'Université de Caen Normandie, France.

à une ou plusieurs cultures qui le conditionnent et a une influence sur sa vision personnelle du monde et ses échanges entretenus avec l'Autre.

## 2. La compétence interculturelle

La compétence interculturelle sous-entend un ensemble d'aptitudes analytiques et stratégiques qui fournissent davantage d'interprétations à l'individu lors de son interaction interpersonnelle avec l'Autre. Ces aptitudes impliquent des connaissances générales sur d'autres cultures rendant l'individu apte à interagir, à s'adapter, à intégrer, à interpréter, à négocier dans divers contextes culturels, et le rend conscient de l'altérité tout en respectant l'Autre.

### 2.1. Les dimensions de la compétence interculturelle

Plus précisément, la compétence interculturelle se compose :

**a) d'attitudes affectives** (sensibilité culturelle) : la compétence interculturelle est composée des types de personnalité, des motivations, des attitudes, et des valeurs. Cette dimension, repose sur une prise de conscience culturelle, un savoir-comprendre des autres cultures, ainsi que sur une compétence critique. Elle implique, par conséquent, l'atteinte d'un niveau de compétence plus élevé défini en termes de compétence transculturelle. Ce qui débouche sur la valorisation de l'altérité et l'intégration de valeurs autres que celles de sa propre culture ;

**b) de savoirs cognitifs** : ce type de savoirs correspond à des connaissances spécifiques liées à la civilisation, à l'histoire, aux orientations de valeurs, à la structure et au fonctionnement des systèmes économiques, sociaux et organisationnels des cultures partenaires, aux connaissances liées à la diversité des modes de vie, au contexte socioculturel des sociétés et aux cultures des communautés dans lesquelles une langue est parlée. Cela sous-entend également la compréhension des relations (divergences et convergences distinctives) entre la culture de l'individu et la culture cible. (Lázár I., Huber-Kriegler M., Lussier D., Gabriela S. Matei et Peck CH., 2007 : 19-25).

**c) d'aptitudes comportementales ou savoir-faire** : les compétences cognitives et affectives doivent concrètement se combiner en situation interculturelle (Dinges, N. et Baldwin K., 1996 : 106- 123). Cela implique aussi la capacité de l'apprenant à interagir dans différents environnements ou modes de vie, à s'ajuster à différents contextes en intégrant de nouvelles expériences, à interpréter et négocier l'interaction en termes d'habiletés, à savoir : des habiletés sociales (usages et conventions), des habiletés de la vie quotidienne (actes courants de la vie quotidienne), et des capacités d'aller au-delà d'expressions stéréotypées.

### 2.2. Formation à la compétence interculturelle

Afin de former les apprenants à la compétence interculturelle, ils doivent apprendre à communiquer avec d'autres personnes de cultures diverses.

« Il est également essentiel de comprendre les attitudes, les systèmes de valeurs, les points de vue de ses interlocuteurs en se référant au contexte culturel de ces derniers » (Windmüller, 2011, p. 9).

Nombreux sont les auteurs, tels que Zarate G., Byram M. (1992), Abdallah-Preteuille M. (2009), qui insistent sur l'importance de la prise de conscience de soi-même, de son identité culturelle, pour la rencontre avec l'Autre. En amont de toute formation à la compétence interculturelle, il est indispensable de permettre aux apprenants de tenir compte des représentations qui conditionnent leurs comportements. Cette conscientisation interculturelle des apprenants contribue à la décentration de sa propre culture, à l'atténuation des stéréotypes, et ainsi à la tolérance socioculturelle de l'Autre.

L'enseignant doit également éveiller la curiosité de son apprenant, par la confrontation avec des implicites culturels de l'Autre, tels que les séquences que nous avons mises en œuvre avec nos étudiantes saoudiennes. Il faut les exposer à un obstacle, ce qui les aide à prendre conscience de cet obstacle, puis réagir adéquatement.

« Cette réaction sera nativisée, c'est-à-dire conditionnée par le passé et la culture de l'individu, mais aussi par son état émotif du moment et le contexte social de l'interaction, et donnera lieu à une interprétation de la situation en fonction des données dont il dispose » (Narcy-Combes, 2007, p 95).

Ces conditionnements peuvent poser un problème à l'interprétation des comportements de l'Autre, il est donc nécessaire d'encourager les étudiantes à accepter l'Autre et à tolérer l'altérité, par l'emploi des activités attrayantes visant l'immersion de celles-ci dans le vécu de l'autre, la déstabilisation de leur conditionnement et l'acceptation de l'Autre, tout en introduisant des notions de stéréotypes ; ce qui favorise une réflexion sur l'Autre, ainsi que sur la nature des contacts culturels.

L'enseignant doit également les encourager à s'appropriier les modes culturels de la vie des natifs, tout en révélant les divergences socioculturelles entre leur culture et la culture cible, en relativisant les représentations mentales de la culture étrangère, et en se servant des activités ludiques telles que : les jeux de rôles et les simulations complexes. Au cours de ces activités, transférables aux contextes ultérieurs de la vie quotidienne, on entraîne les étudiantes à prendre conscience des écarts entre la réalité de l'Autre, les stéréotypes et les préjugés qu'on s'est construits sur lui, tout en se distanciant de leur propre identité, comme nous le confirme Cazade A. (2009, p. 29) : *« Le recours à l'humour amène à se retrouver dans une zone intermédiaire d'analyse, où toute tentative d'évaluer les sens multiples possibles que suggère une vision humoristique, décalée, de la réalité personnelle de l'autre, insérée dans un contexte socioculturel donné, oblige à commencer par effectuer un travail d'analyse et de distanciation par rapport à sa propre réalité individuelle et socioculturelle... ».*

### **3. La présentation des connaissances culturelles en classe de langue**

La mise en pratique d'une langue et culture étrangères dépend, en outre, en grande partie, de certaines hypothèses sur la signification des mots. Ces hypothèses se développent graduellement en rapport avec la maturation de la pensée conceptuelle. Les apprenants conçoivent des dialogues au cours desquels ils font appel au fonctionnement des éléments linguistiques et métalinguistiques dans le but

de les appliquer dans d'autres situations de la vie réelle et de les transformer en réflexes conditionnés. Comme le soutient E. Calaque (2000, p. 28) :

*Il s'agit de susciter et d'entretenir ainsi l'interaction entre pensée, langage et action, qui est essentielle à l'apprentissage. Dans l'action, le sujet construit par essais et erreurs successifs les relations entre les objets concrets ou abstraits. Par ce moyen, il peut tester la validité d'une hypothèse, selon qu'il réussit ou échoue à suivre le schéma d'action proposé par l'activité à laquelle il participe.*

Pour sa part, M. Byram (1992, pp. 123, 124) démontre que maîtriser une langue et culture étrangères, c'est faire abstraction du sémantisme de sa langue maternelle et de sa culture afin d'adopter celui de la langue étrangère. Cette substitution n'est pas totale, car la dimension personnelle, individuelle est inexistante. Pourtant, ce manque de connotations liées à l'affectivité et au vécu ne pose pas de problèmes, si l'étranger peut saisir le cœur des significations sur lequel on s'entend ainsi que les connotations culturelles partagées. Il est donc possible d'apprendre une langue étrangère et d'apprendre des éléments de la culture étrangère en mettant en œuvre les outils de l'apprentissage conscient.

*L'expérience directe de la culture étrangère peut enrichir la description des significations partagées culturellement et des connotations, par acquisition d'associations personnelles dans le flux d'interactions complexes entre les significations culturelles* (Byram, 1992, p. 127-128).

Or, la confrontation avec des langues/cultures étrangères ne conduit pas forcément à la compréhension, car « sans explication et sans interprétation, un tel vécu peut être pris comme de simples données et assimilé à des schèmes de connaissances déjà en place » (Byram, 1992, p. 161).

Dans ce sens, on considère l'apprentissage comme un processus de construction actif :

*Nous savons qu'enseignants et apprenants construisent un réseau de croyances, d'hypothèses et de savoirs qui se renouvelle sans cesse. Nous savons qu'un cours est un lieu multidimensionnel, dont la réalité est contingente, polyvalente et riche en attente* (Godelu, 2006, p. 35).

Afin d'aider l'apprenant à mener à bien les situations de communication en langue étrangère, il est judicieux de l'amener à révéler les divergences socioculturelles entre sa langue maternelle et la langue cible, mais aussi à les respecter. Dans un tel contexte, l'enseignant doit imbriquer les échanges linguistiques dans un cadre communicatif le plus proche de la réalité impliquant des relations affectives et sociales entre les interlocuteurs, valeurs, modes de vie, représentations sur le pays et le peuple. Là encore l'enseignant doit tenir compte de la culture et de l'environnement social de l'apprenant :

*L'objectif n'est donc pas uniquement pragmatique - offrir aux apprenants les moyens pour organiser leur discours de façon cohérente et interagir avec des étrangers -, il est aussi et surtout formatif, à savoir développer un sentiment de relativité de ses propres certitudes, qui aide l'élève à supporter l'ambiguïté de situations et de concepts appartenant à une culture différente* (De Carlo, 1998, p. 44).

Ce contact avec la culture étrangère vise donc à aider les apprenants à s'ouvrir à l'autre tout en tolérant les différences culturelles entre ce monde et sa culture d'origine et en évitant la sur-généralisation du stéréotype. Ce qui permet la pratique efficace et judicieuse de la langue étrangère au sein des situations authentiques de la vie avec des natifs, car « *que ce soit en termes linguistiques ou culturels, les apprenants se trouvent confrontés à la langue d'autres individus, à leur culture, à leur façon de penser et d'affronter le monde* » (Byram, 1992, p. 45).

#### **4. Enjeux pédagogiques**

Le principal objectif de cette étude est d'aider les étudiantes saoudiennes, à développer leur compétence communicative interculturelle, les inviter à réfléchir sur leurs propres valeurs, sur leur comportement et sur leur vision du monde basée sur leur culture ; susciter en elles une prise de conscience des différences interculturelles entre leur culture et la culture française ; les encourager à l'observation et à l'interprétation, ainsi qu'à la réflexion critique ; développer en elles une attitude d'empathie, d'ouverture d'esprit et de respect envers l'altérité.

#### **5. Hypothèse du travail**

Notre hypothèse principale est que : l'immersion des étudiantes dans des situations authentiques, au travers des activités ludiques, crée une ambiance détendue et motivante et les aide ainsi à intégrer l'interculturel.

#### **6. Démarches**

Afin de réaliser notre recherche et évaluer l'efficacité de la méthode proposée sur le développement de la compétence interculturelle chez les étudiantes saoudiennes, nous avons suivi les étapes suivantes :

- *Préparation et application d'un questionnaire sur la compétence interculturelle ;*
- *Application du pré-test pour évaluer les connaissances interculturelles des participants ;*
- *Préparation et application du programme (phase préparatoire), composé de sept séquences, tout en mettant en œuvre une évaluation formative (discussion entre étudiantes en petits groupes et avec l'animatrice), jeux de rôles, simulations, et une auto-évaluation des étudiantes pour évaluer leurs savoir-faire et savoir-être. L'application du programme a eu lieu au laboratoire au sein de la Faculté des Langues, à l'Université de la Princesse Noura en Arabie Saoudite, et s'est déroulé à raison de deux séquences par semaine, pendant quatre semaines aux mois de janvier-février 2018 ;*
- *Application du post-test pour évaluer leurs connaissances interculturelles ;*
- *Traitements statistiques et analyse des résultats.*

Les séquences du programme et l'expérimentation sont axées sur les expériences des étudiantes, sur leurs aptitudes, ainsi que sur leurs besoins. Ces derniers doivent être satisfaits lors de l'application du programme. Et afin de cerner les connaissances antérieures des étudiantes et leurs expériences, avant d'appliquer

notre expérience, nous avons procédé à préparer et à appliquer un questionnaire sur la compétence interculturelle ayant pour but la détermination des aspects signalétiques, sociaux et culturels du milieu familial des étudiantes, leur conscience de leur culture et représentations de l'Autre, images, représentations, et stéréotypes. Toutes les séquences mises en pratique sont porteuses d'une charge culturelle et sont influencées par le contexte social.

Bien que l'évaluation de la compétence interculturelle ne soit jamais exempte de subjectivité, nous avons procédé à l'évaluation formative (discussion entre les étudiantes et entre étudiante-animatrice) et l'auto-évaluation de l'étudiante, afin d'observer le processus et non seulement le produit final, de déceler les forces et les faiblesses des étudiantes par rapport aux objectifs d'apprentissage poursuivis, et pour évaluer leurs savoir-être et savoir-faire. L'évaluation de ces deux composantes s'avère être très complexe, mais elle peut aussi s'avérer très importante, car ces deux dimensions aident les étudiantes à la conscientisation de leur compréhension culturelle tout en informant l'enseignante sur la nature et sur le niveau de compréhension culturelle qu'elles ont atteint.

Nous avons également utilisé l'analyse des résultats en termes de moyennes et la comparaison des groupes (pré-post-test) en vue d'évaluer la dimension du savoir ; et ce en utilisant le programme statistique d'analyse de notes (SPSS).

Lors de l'expérimentation, et en plus de l'auto-évaluation, visant à porter un jugement sur ses propres performances, on a mis en œuvre deux sortes d'évaluation : indirecte, lorsque les étudiantes sont en train d'achever une tâche d'évaluation, principalement dans un cadre d'interactions par paires ou en groupes de trois ou quatre, où les étudiantes discutent d'attitudes particulières à une autre culture (savoir-être) ou jouent des jeux de rôles (savoir-faire), tout en observant leur performance par référence aux objectifs déjà fixés. On a également utilisé l'évaluation directe, lorsque l'on a recours à un test, afin d'évaluer les connaissances ; et ce à l'aide d'items à choix multiples, et d'items à réponse courte.

### **6. 1. Description du programme**

L'échantillon de notre étude est composé de 30 étudiantes saoudiennes, en 3<sup>e</sup> année au département du français, Faculté des Langues, à l'Université de Noura à Riydh.

En nous appuyant sur l'approche interculturelle, le programme que nous présentons intègre des manifestations culturelles, des pratiques de tous ordres, et implique des documents et des discussions qui renseignent sur les mentalités des deux cultures cibles, leurs coutumes, leur vie quotidienne (comme, à titre d'exemple le classement des plats d'un menu). On encourage les étudiantes à s'engager dans les activités.

Le programme de la phase préparatoire est organisé sous forme de thèmes : *symboles, transports, système éducatif en France, Fêtes et traditions, étiquette et savoir-vivre, consommation et cuisine, regard de l'autre.*

## 7. Résultats

Pour tester notre hypothèse, nous avons recours au test "t" pour les groupes de corrélation.

**Tableau no 1 : La différence entre les moyennes des notes du (pré-post) test**

Test	Nombre d'apprenants	Moyenne	Écart type	Valeur de « t »	Seuil de signification
Pré	30	5.67	2.64	29.33	0.001
Post	30	15.27	2.08		

Le tableau montre qu'il y a des différences significatives entre les moyennes des notes des membres de l'échantillon, concernant leurs connaissances interculturelles, avant et après l'application du programme. Ce qui montre l'efficacité du logiciel et des activités ludiques pour intégrer la compétence interculturelle.

Pour le savoir-faire, on a utilisé des techniques comme les jeux de rôle et les simulations de situations, où les apprenants ont pu interagir comme dans la vie réelle. Quant au savoir-être, nous nous sommes fondés à la fois sur l'auto-évaluation et sur nos observations. Dans ce contexte, nous avons remarqué que les étudiantes ont réalisé un progrès remarquable en termes d'acceptation de l'altérité, de respect et d'adaptation avec la culture cible, de décentration de sa culture maternelle, de détention d'un esprit critique et d'ouverture sur la culture de l'Autre.

## 8. Conclusion

Dans ce qui précède, on a montré qu'en vue d'aider les étudiantes saoudiennes à mener à bien le processus d'interprétation d'une communication interculturelle, on doit les confronter à la façon dont le natif vit la culture de l'Autre. Cela l'aide à s'approprier les compétences tant linguistiques qu'interculturelles.

Dans un tel contexte, l'enseignant devient un guide, un conseiller et un participant. Il va circuler entre les groupes, apporter des réponses, révéler des ambiguïtés, donner des conseils ou des explications correspondant à chaque situation d'apprentissage. Ce type d'intervention pédagogique est porteur de nombreux avantages tant pour les étudiantes et les enseignantes que pour l'apprentissage lui-même : chaque groupe d'étudiantes détenant une responsabilité propre, chaque étudiante se sentira responsable et impliquée dans le résultat final attendu ainsi que dans son propre apprentissage.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Abdallah-Preteceille, M. (1990). *Vers une pédagogie interculturelle*, Publication de la Sorbonne, Paris.
2. Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Les Éditions Didier, Paris.
3. CALAQUE, É. (2000), « Enseignement/apprentissage du lexique », *Lidil*, n° 21, p. 180 .
4. Cazade, Alain (2009). « L'interculturel est-il soluble dans l'humour ? », Interculturel et enseignement des langues spécialisées (II), *Les cahiers de l'APLIUT*, vol.XXVIII, juin, no2 : 24-39 .
5. De Carlo, M. (1998). *L'interculturel*. CLE International, Paris.
6. Dinges et Baldwin. (1996). « Intercultural Competence. A Research Perspective, » dans D. Landis et R. Bhagat (dir.), *Handbook of Intercultural Training*, London, Sage, pp. 106- 123.
7. Godelu, L. (2006). « Émotions et apprentissage des langues/cultures étrangères », *Le français dans le monde*, CLE International, Paris, n° 344, pp. 35-36 .
8. Huber-Kriegler, M., Lázár, I., Strange, J. (2005). *Miroirs et fenêtres – manuel de communication interculturelle*. Centre européen pour les langues vivantes, Graz, Conseil de l'Europe.
9. Lázár I., Huber-Kriegler M., Lussier D., Gabriela S. Matei et Peck CH. (2007). *Centre européen pour les langues vivantes*, 19-25.
10. Narcy-Combes, Marie-Françoise (2007). « Développer la compétence interculturelle : un défi identitaire », Interculturel et enseignement des langues spécialisées (I), *Les cahiers de l'APLIUT*, vol.XXVIII, février, no1 : 40-51
11. Windmüller, F. (2011). Français langue étrangère (FLE). *L'approche culturelle et interculturelle*, Éditions Belin, Paris.
12. Zarate, G. (1993). *Représentation de l'étranger et didactique des langues*. Paris, Crédif-Hatier.
13. <http://www.francparler-oif.org/pour-la-classe/sitographie-commentee/2390-interculturel-en-classe-de-fle.html>
14. <http://web.cortland.edu/flteach/civ/fetes/fetes.htm>
15. <http://www.french.hku.hk/dcmScreen/lang2043/index.htm>

# UN ENTRAÎNEMENT À L'ORAL DU CONCOURS DE PROFESSEUR DES ÉCOLES EN FRANCE. UNE TRANSPOSITION DES ATELIERS EN MATERNELLE

Sophie BRIQUET-DUHAZÉ<sup>1</sup>

## **Résumé**

*Notre article présente une modalité de préparation à l'oral du concours de recrutement de professeur des écoles (CRPE), intitulée « Connaissance du système éducatif » en France. Elle trouve son origine dans une expérimentation de 12 ateliers pluridisciplinaires mise en place pendant dix ans dans une école maternelle. Cette transposition didactique réalisée auprès d'étudiants de master 2 permet l'acquisition de connaissances sur le système éducatif, mais développe également leur autonomie dans les apprentissages ainsi que les interactions entre pairs.*

## **Mots-clés**

*Formation initiale des professeurs des écoles ; préparation à l'oral du CRPE ; ateliers en pédagogie différenciée ; autonomie de l'étudiant dans le supérieur.*

## **Introduction**

L'oral pose souvent problème aux enseignants du supérieur dans le sens où les travaux dirigés comptent le plus souvent 30 à 36 étudiants et dès lors, il paraît difficile de tous les faire participer à l'oral.

Notre expérience de professeure des écoles en maternelle où nous devons apprendre la langue orale (objectif premier de ce niveau) à une trentaine d'élèves, nous a fortement aidée à transposer un modèle de gestion de classe, les ateliers, à ce que l'on pourrait nommer, la pédagogie universitaire, ou tout du moins une expérimentation dans le cadre de la formation initiale des enseignants du premier degré.

Dans une première partie, nous présentons le cadre du Concours de Recrutement des professeurs des Écoles (CRPE). La seconde précise les attendus de l'épreuve orale « Connaissance du Système Éducatif ». La troisième partie est dédiée à l'expérimentation des 12 ateliers pluridisciplinaires à l'école maternelle tandis que la dernière relate la transposition didactique de ce modèle à la préparation orale du concours.

## **1. Présentation générale du Concours de Recrutement des Professeurs des Écoles en France**

Dans le cadre de la préparation à l'oral du Concours de Recrutement des Professeurs d'École (CRPE) en France, nous avons en charge, à l'École Supérieure

---

<sup>1</sup> Maître de Conférences HDR en Sciences de l'Éducation, Laboratoire CIRNEF de l'Université de Rouen, France, ESPE de l'Académie de Rouen, Courriel : <sophie.briquet@univ-rouen.fr.

du Professorat et de l'Éducation (ESPE) de l'Académie de Rouen, trois groupes d'étudiants en master 2 mention 1 aux Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation. Le concours externe<sup>2</sup> vise à recruter les futurs enseignants des écoles maternelles et élémentaires. Il comprend des épreuves d'admissibilité écrites, en français et mathématiques, et des épreuves d'admission composées de trois oraux : une épreuve orale à partir d'un dossier réalisé par le candidat dans l'une des matières suivantes : sciences, histoire-géographie, histoire des arts, arts visuels, éducation musicale, enseignement moral et civique. La deuxième épreuve orale comporte deux parties. La première évalue les compétences en Éducation Physique et Sportive (EPS). La seconde apprécie les connaissances sur le système éducatif français (CSE). C'est à cette dernière épreuve orale que nous préparons les trois groupes d'étudiants en master 2. La particularité de cette formation réside dans le fait que les étudiants sont préparés au concours en master 1. Cependant, pour les candidats ayant échoué au concours en master 1, il leur est donné la possibilité de poursuivre leur master 2 tout en préparant le concours une seconde fois. Les étudiants que nous formons ont donc tous échoué au concours la première fois, soit aux épreuves écrites, soit aux épreuves orales. Certains ont même échoué précisément à l'épreuve orale « Connaissance du système éducatif ». Ils appréhendent donc un second échec à ce concours.

## **2. Présentation de l'épreuve orale « Connaissance du système éducatif » (CSE)**

Le Journal Officiel du 27 avril 2013 précise en annexe 1 : *« La deuxième partie de l'épreuve vise à apprécier les connaissances du candidat sur le système éducatif français, et plus particulièrement sur l'école primaire (organisation, valeurs, objectifs, histoire et enjeux contemporains), sa capacité à se situer comme futur agent du service public (éthique, sens des responsabilités, engagement professionnel) ainsi que sa capacité à se situer comme futur professeur des écoles dans la communauté éducative ».*

Le candidat est convoqué à la préparation des deux épreuves orales, EPS et CSE pour lesquelles deux sujets lui sont remis. Il présentera ses travaux devant le même jury composé en général d'un Inspecteur de l'Éducation Nationale (IEN) et d'un Conseiller Pédagogique de Circonscription (CPC). Concernant l'épreuve orale « Connaissance du Système Éducatif », un dossier d'environ cinq pages lui est remis portant sur une thématique. Celles-ci sont très variées (cf annexe 1). L'exposé du candidat dure 15 minutes pendant lesquelles il analyse la situation proposée en répondant aux questions figurant sur le dossier (trois questions en moyenne). Cela permet d'attester de compétences professionnelles en cours d'acquisition. Suit un entretien avec le jury de trente minutes. Le jury commence, en général, par poser des questions portant sur l'exposé que le candidat vient de réaliser, puis élargit les questions sur le système éducatif en général. Le Journal Officiel précise :

<sup>2</sup> Arrêté du 19 avril fixant les modalités d'organisation du concours externe, externe spécial, second concours interne, interne spécial et du troisième concours de recrutement de professeurs des écoles paru au JORF n° 0099 du 27 avril 2013.

« L'entretien permet également d'évaluer la capacité du candidat à prendre en compte les acquis et besoins des élèves, en fonction des contextes des cycles de l'école maternelle et de l'école élémentaire, et à se représenter de façon réfléchie la diversité des conditions d'exercice du métier, ainsi que son contexte dans ses différentes dimensions (classe, équipe éducative, école, institution scolaire, société), et les valeurs qui le portent dont celles de la République. » L'épreuve est notée sur 100 : 40 points pour l'EPS et 60 points pour la connaissance du système éducatif, dont 20 points pour l'exposé et 40 points pour l'entretien.

### **3. Naissance d'une réflexion sur la préparation d'une épreuve orale : 12 ateliers pluridisciplinaires à l'école maternelle.**

Cela fait maintenant 18 ans que nous préparons les étudiants à cette épreuve qui a varié au cours du temps, mais qui en a conservé les contours essentiels : une bonne connaissance du système éducatif français. Lors de notre nomination à l'IUFM<sup>3</sup> en 2000, la préparation se faisait lors de cours de formation générale. Les groupes étaient composés d'une trentaine d'étudiants, mais nous avions cours avec eux chaque semaine. Dès lors, la préparation consistait à apporter des connaissances et à proposer aux étudiants de réaliser des exposés sur des thématiques choisies. Néanmoins, cette pratique ne nous satisfaisait pas, car, nous-mêmes professeur des écoles en maternelle, nous avions à cœur le langage oral et sa pratique comme gage d'apprentissage. À mi-temps dans une école maternelle et à mi-temps dans un institut de formation des maîtres (IUFM), nous pouvions chaque semaine comparer notre pédagogie dans les deux niveaux et celle concernant l'enseignement supérieur en formation initiale des enseignants trop frontale, très reliée aux cours magistraux, à la pédagogie traditionnelle, ne nous donnait pas satisfaction.

Dans notre classe de maternelle, nous avons exploité des mises en place différenciées d'ateliers auprès de nos élèves de 4-5 ans (moyennes et grandes sections en France) (Briquet-Duhazé, 1995). Notre questionnement concernait la possibilité de rendre l'élève autonome à l'école maternelle alors même que son apprentissage de la lecture n'était pas enclenché, qu'il fréquente l'école depuis peu et qu'il est un être très jeune et dépendant de l'adulte affectivement et scolairement. Nous avons ainsi créé 12 ateliers pluridisciplinaires dont l'expérimentation s'est déroulée pendant dix années dans une classe de moyenne et grande sections, d'une trentaine d'élèves, au sein d'une école maternelle rurale de deux classes, englobant le temps d'accueil du matin et la première demi-heure de classe (Briquet-Duhazé, 2009).

L'objectif de cette expérimentation est de vérifier l'aptitude du petit élève à devenir autonome. Les ateliers pluridisciplinaires sur le temps d'accueil matinal sont liés au volontariat et au désir de modifier une pratique lors de ce temps d'accueil définissant le passage maison-école. Les ateliers pluridisciplinaires proposent donc aux élèves des activités diversifiées, mais visant toutes les mêmes apprentissages. Il s'agit également d'apprendre à résoudre des problèmes en interaction avec d'autres au sein de petits groupes. Les interactions peuvent donc naître d'une difficulté à résoudre par un enfant seul, en demandant à ses camarades de l'aider. Ou bien, les

<sup>3</sup> IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres devenu ESPE en 2013.

interactions peuvent naître du fait que deux élèves doivent réaliser ensemble une activité sur un seul support. La discussion et l'argumentation sont ainsi convoquées.

Les objectifs à atteindre par les enfants sont : choisir son activité, sortir et ranger le matériel nécessaire, connaître les consignes de travail ou trouver les moyens de se les faire donner. La communication avec les élèves sur ce qu'est l'autonomie est tout aussi importante que la mise en place du dispositif et l'explicitation de sa méthodologie qui ne trouverait pas sa légitimité sans cette communication. L'enfant doit savoir ce que l'enseignant attend de lui, et doit pouvoir, en fonction de ses choix, parvenir à hiérarchiser lui-même son travail en évaluant ses compétences à un moment donné. Ces ateliers sont autonomes et nous n'étions présente à aucun car il s'agissait d'un entraînement par phase de découverte, d'expérimentation, de résolution de problèmes, d'imprégnation, de consolidation.

Le nombre de places possibles a été déterminé par la nécessité de regroupements variés sans excéder un maximum de cinq élèves à un atelier afin que les interactions puissent alimenter leur autonomie et contribuer à la réussite des apprentissages. Le choix des ateliers s'effectue le mardi après-midi après la récréation pour le jeudi et le vendredi matin ; le vendredi après-midi pour le lundi et le mardi matin (cf annexe 2). Chaque enfant choisit à tour de rôle l'atelier désiré (les grands puis les moyens et inversement deux jours après). Le nombre de places offertes (41) est donc supérieur d'un tiers à peu près au nombre d'élèves afin que le dernier désigné puisse avoir encore le choix de son atelier. Chaque jour, les enfants se rendent à leur atelier dès leur arrivée progressive à l'école, entre 8 h 50 et 9 h 5 (heure de fermeture de la porte d'entrée) et 9 h 30, moment du rangement des ateliers par les élèves. L'accueil du matin est donc inclus dans ce temps actif. Les élèves s'installent rapidement et s'impliquent dans l'activité du fait de leur propre choix.

Six ateliers fonctionnent avec le principe des fiches autocorrectives ou non. Les fiches proposées couvrent l'ensemble des activités de la petite section (3 ans) au début du cours préparatoire (6 ans) afin de permettre aux enfants en difficulté ou en avance de travailler en fonction des compétences déjà maîtrisées<sup>4</sup>.

Le rôle de l'enseignante est de lire la consigne, aider, orienter, encourager, proposer, corriger, apprécier... mais en intervenant le moins possible afin de favoriser le tâtonnement expérimental et les interactions entre les élèves.

La mise en place de cette expérimentation est appuyée, entre autres, sur le cadre théorique de l'autonomie de l'élève. Pour Hoffmans-Gosset (1994), l'autonomie consiste à construire soi-même sa loi et à disposer de soi dans diverses situations pour une conduite en harmonie constante avec sa propre échelle de valeurs. L'autonomie recouvre différents champs, nous en retenons trois : physique, affectif et intellectuel. L'autonomie physique, qui est la prise de conscience par l'enfant de ses possibilités et l'apprentissage de gestes quotidiens, le conduit à s'éprouver comme une personne authentique, responsable et capable de se projeter dans l'action. L'autonomie affective consiste à pouvoir peu à peu se détacher de l'adulte ; elle contribue fortement à la socialisation. L'autonomie intellectuelle amène l'enfant à

---

<sup>4</sup> Briquet-Duhazé S. (1998). *Les ateliers pluridisciplinaires à l'école maternelle*. Cahuzac-sur-Vère : Éditions Le Matériel Scolaire.

pouvoir penser par lui-même, à structurer sa personnalité. En examinant différents travaux, il semble que ces trois champs n'aient pas le même statut, ni en termes d'importance, ni en termes de repères dans le temps. La conquête de l'autonomie serait donc la prise de conscience des lois, et l'intégration de ces lois dans son avenir personnel entre contrainte et liberté. Cette définition tendrait à admettre qu'il serait difficile de démontrer que le petit élève de maternelle puisse devenir autonome soit dans ses comportements, soit du point de vue intellectuel. À ce titre, l'apprentissage de la lecture à l'entrée de l'école élémentaire est explicité comme contribuant à toute autonomie intellectuelle. L'autonomie intellectuelle serait plus tardive tandis que l'autonomie physique et affective serait principalement travaillée dès la maternelle. Brunot et Grosjean (1999) s'attachent davantage au processus même participant à l'acquisition de l'autonomie en l'opposant à l'apprentissage centré sur les contenus et savoir-faire. Ainsi, les auteurs définissent la pédagogie de l'autonomie comme étant le fait d'essayer de faire construire à l'élève son propre parcours. Cette construction des savoirs s'appuie donc sur une conception particulière de la personne qui comprend la construction de soi, la motivation, les situations authentiques porteuses de sens, comme étant au cœur d'un travail à la fois individuel et collectif. La conception de l'autonomie de l'élève s'appuyant sur cette pédagogie particulière, la contractualisation, l'évaluation, le projet, l'interdisciplinarité y sont détaillés comme autant de facteurs indispensables au processus d'acquisition de cette autonomie. Ravestain (1999) situe le questionnement sur l'autonomie de l'élève en lien avec la Loi d'Orientation de 1989, plaçant l'élève au centre des apprentissages, mais aussi en lien avec l'évaluation et donc l'autorégulation des procédures d'apprentissage, mais en référence cette fois, aux champs de recherche sociologiques, psychologiques et didactiques. Ce questionnement montre que l'approche des apprentissages favorisant l'autonomie de l'élève mobilise le cadre théorique interactionniste du développement des savoirs, savoir-faire et savoir-être issu de la psychologie du développement.

Dès lors, nous avons émis l'hypothèse que dans une école maternelle ordinaire, une innovation d'ateliers pluridisciplinaires s'appuyant sur la pédagogie différenciée lors du temps d'accueil du matin impulse, dynamise l'autonomie de l'enfant-élève (Briquet-Duhazé, Tavignot, 2015).

#### **4. Transposition de la pédagogie par ateliers en maternelle à la préparation à l'orale CSE en formation initiale des professeurs des écoles**

Le cadre théorique de l'autonomie s'applique à l'enseignement supérieur et à la formation initiale des enseignants. Barbot, Camatarri (1999) proposent des méthodes de mise en place de dispositifs développant l'autonomie de l'apprenant à tous les niveaux, de l'école à l'université. Les auteurs précisent que cela implique de modifier la formation du formateur-enseignant. De même, Bédard et Béchard (2009) définissent l'innovation pédagogique dans le supérieur comme un changement qui vise le renforcement des apprentissages des étudiants par une modification des pratiques d'enseignement, mais également du parcours de formation proposé pour encadrer ces pratiques. Mais comme le précise De Ketele (2010), la pédagogie

universitaire n'a pas une longue histoire ; la motivation et de la persévérance des étudiants sont aujourd'hui très importantes générant de nombreuses recherches internationales. Si les travaux sur la pédagogie universitaire questionnent souvent l'usage du numérique comme étant susceptible d'accompagner et d'optimiser la réussite des enseignants (Poumay, 2014), il n'en demeure pas moins que d'autres voies s'ouvrent notamment celle de la pédagogie par ateliers à l'école maternelle (Briquet-Duhazé, Quibel-Périnelle, 2010) offerte à des élèves jeunes ne sachant ni lire ni écrire et donc peu autonomes.

Dès lors, nous avons réfléchi à une préparation à l'oral du concours (CSE) susceptible de s'appuyer sur la mise en place d'ateliers, ce qui supposait d'entrée que plusieurs groupes ne feraient pas le même travail en même temps et que nous pourrions davantage prendre en charge un groupe, pour cette préparation à l'oral.

Voici la mise en œuvre didactique montrant comment un choix pédagogique (celui des ateliers) a permis de mieux appréhender un savoir (la connaissance du système éducatif) et de développer un savoir-faire (présenter une analyse d'un dossier et répondre à des questions à l'oral).

Trois ateliers se sont dessinés dans le cadre de la transposition de ce projet :

- Un atelier (A) permettant de travailler la connaissance des textes officiels issus du BOEN. Cela supposait de notre part la lecture du sommaire du BOEN paraissant chaque jeudi sur le site du Ministère de l'Éducation Nationale ; travail que nous faisons déjà en tant que directrice d'école auparavant.
- Un atelier (B) présentant des textes courts de pédagogues, ou des textes courts expliquant une modalité particulière d'enseignement, une caractéristique d'élèves... En effet, les étudiants ayant fait des cursus universitaires différents, leurs compétences n'étaient pas identiques. Il fallait pouvoir répondre à des demandes variées d'apprentissage et/ou de remises à niveau.
- Un atelier (C) supervisé par nous-mêmes permettant de préparer l'oral. Il s'agissait de regrouper tous les sujets/dossiers proposés les années précédentes au concours de manière à ce que chaque étudiant en choisisse un, mais que l'ensemble des étudiants n'ait pas le même dossier ce qui survient peu à l'université, les photocopies distribuées à un groupe étant souvent les mêmes.

Une fois le choix pédagogique des ateliers réalisé, il nous fallait aborder la question du savoir à transmettre. Nous avons ainsi préparé en amont, le matériel nécessaire à chacun des trois ateliers. En effet, la pédagogie visant l'autonomie nécessite un travail matériel conséquent avant même de commencer les cours, de façon à ce que les étudiants travaillant dans les ateliers, hors présence de l'enseignant, puissent choisir le support sur lequel ils souhaitent s'exercer. Cela rencontre la motivation de l'étudiant, mais tient compte également des compétences déjà acquises des uns et des autres et de celles restant à acquérir. Cela demande de la part du formateur-enseignant une vision globale des supports nécessaires à cette variété d'acquisitions, donnée ici par la définition de ce qu'est la connaissance du

système éducatif, mais donnée surtout par la variété des thématiques de dossiers proposés lors du concours.

Cette préparation à l'oral se déroule en deux cours magistraux de trois heures durant lesquels nous présentons de grandes thématiques importantes comme les Lois d'orientation, les élèves à besoins éducatifs particuliers, les élèves en difficultés, la sécurité des élèves, les dispositifs mis en place par l'Éducation Nationale... Suivent entre neuf séances et douze séances en travaux dirigés pour chaque groupe durant lesquels les étudiants sont répartis en trois sous-groupes et tournent sur les trois ateliers pensant deux heures. Ils restent donc 40 minutes au même atelier. Ils sont en moyenne une huitaine d'étudiants par atelier. La salle est donc organisée de la manière suivante : des tables individuelles sont regroupées par huit pour un atelier. Il y en a trois séparés d'un mètre cinquante à peu près. Le matériel est disposé sur les tables avant l'arrivée des étudiants.

À l'atelier A « Textes officiels », les étudiants disposent d'un fichier individuel regroupant les textes officiels parus au BOEN durant une année (cf annexe 4). Ils choisissent le texte qu'ils souhaitent lire et le prennent dans le classeur correspondant. Un classeur violet regroupe les textes officiels concernant l'école primaire pour l'année 2014 ; un autre concernant l'année 2015, jusqu'à l'année en cours.

À l'atelier B « Culture pédagogique générale », les étudiants disposent chacun d'un fichier bleu regroupant les titres des textes proposés (annexe 3). Ils choisissent chacun le texte qu'ils souhaitent lire à un moment donné. Les textes numérotés sont répartis dans trois classeurs bleus.

À l'atelier C « Préparation à l'oral », chacun a choisi un dossier parmi ceux disponibles et classés par année. Progressivement, nous apprenons à rédiger une introduction en situant les textes proposés dans le dossier par rapport aux grandes lois de l'Éducation Nationale, de façon à mettre en avant les connaissances et à éviter toute paraphrase, à construire une problématique et à annoncer un plan de manière à répondre aux trois questions posées. Puis, les étudiants apprennent à rédiger tout de suite une conclusion de façon à ne pas perdre pied si jamais le jury venait à leur préciser qu'il restait une minute sur les quinze offertes. Vient le temps du corps de l'exposé mêlant apports théoriques, expériences acquises lors des stages et connaissances des textes officiels (compétences acquises aux deux autres ateliers). Parallèlement, nous travaillons l'entrée dans la salle, la manière de saluer le jury, la posture par des jeux théâtraux.

Dans chacun des trois ateliers, l'étudiant choisit à chaque fois le support sur lequel il souhaite travailler à un moment précis. Le choix multiple proposé au départ, et non au fur et à mesure des séances, repose sur le fait que tous les étudiants n'ont pas les mêmes savoirs au départ sur le système éducatif français, selon les études universitaires réalisées jusqu'à la licence. Ce choix multiple repose également sur le fait qu'un étudiant a, comme tout être humain, des variations temporelles de motivation, de santé, de forme intellectuelle... Lui laisser le choix du support au sein d'un même atelier, permet d'être au plus près de la réussite de l'apprentissage en cours. Par exemple, à l'atelier B, un étudiant ayant fait un cursus de psychologie peut choisir, le jour où il est fatigué, de prendre un texte sur les élèves handicapés, sujet

qu'il connaît bien. Ce sera alors une révision bénéfique, mais qui ne lui demandera pas un effort intellectuel de compréhension et de mémorisation. Un autre étudiant à l'atelier A pourra choisir de lire le texte officiel sur la scolarisation des enfants de moins de trois ans, car il revient d'un stage en maternelle et est motivé ce jour-là, par ce sujet.

À l'atelier A, les étudiants disposent d'environ 87 textes officiels pour quatre années ; à l'atelier B, environ 66 textes pédagogiques et à l'atelier C, environ 48 dossiers proposés les années précédentes dans l'académie.

L'ensemble contribue à l'élaboration d'un savoir-faire des étudiants et ils apprécient la variété des supports même les textes officiels dont la lecture n'est pas aisée, mais dont ils perçoivent la nécessité de l'étude. Les jeux théâtraux ont leur préférence dans le sens où, outre les apports de connaissance, nous apprenons à gérer le stress inévitablement présent lors d'un oral. Ils constatent leurs progrès au fur et à mesure.

Au TD1, ils choisissent un dossier et commencent à préparer la présentation des documents en intercalant les grandes lois de l'éducation. Ils le disent deux fois et je leur transmets mon retour (les points de vigilance, ce qui est très bien...). Ils prennent le dossier chez eux et peaufinent le début de l'introduction. Au TD2, ils disent deux fois leur présentation en arrivant dans la pièce de manière à saluer le jury. Le TD3 consiste à jouer un jury très difficile (je fais partie du jury) de manière à ce qu'ils puissent contrôler leurs émotions. Au TD4, ils annoncent leur introduction en entier et nous disons tout ce que nous savons oralement à propos du thème qui vient d'être abordé par l'un d'entre eux. Au TD5, ils apprennent à faire une phrase de conclusion juste après l'introduction et nous continuons d'évoquer les savoirs sur un sujet précis. Au TD6, nous nous lançons dans le corps de l'exposé sans avoir préparé. Ils réalisent une deuxième passation après avoir eu 5 minutes pour lister des points de développement et constatent qu'ils parlent plus longtemps. À partir du TD7, ils prennent un dossier chez eux, réalisent de plus en plus vite l'introduction et la conclusion, cherchent des documents sur internet sur des sites de référence afin d'apprendre des savoirs sur leur thème. À ce moment, leur prestation dure entre 5 et 7 minutes en moyenne. Les TD suivants consistent à développer leur exposé en intégrant au fur et à mesure tout ce qui est appris aux autres ateliers et durant leurs stages.

Ils doivent en principe emporter chez eux, un nouveau dossier à chaque TD, sauf s'ils savent qu'ils n'auront pas le temps de bien le travailler ; dans ce cas, ils gardent celui qu'ils ont déjà. Quelquefois, je peux leur imposer de prendre un dossier sur le sujet qu'ils préfèrent ou au contraire un sujet qu'ils redoutent.

### **Conclusion**

Cette expérimentation pédagogique est issue d'une transposition d'un modèle pédagogique éprouvé à l'école maternelle. Elle est liée à la volonté de modifier une pratique afin de mieux préparer l'ensemble des étudiants, d'un point de vue individuel, à une épreuve orale du concours de recrutement des professeurs des écoles. La structuration codifiée du fonctionnement des ateliers est explicitée aux étudiants avant la mise en œuvre, et leur autonomie caractérise cette innovation. La mise en œuvre s'appuie donc sur une pédagogie différenciée pour être opérationnelle.

Du point de vue méthodologique, cette innovation pédagogique en formation initiale des enseignants sur du long terme a permis de recueillir de nombreuses observations et des prises de notes systématiques.

Le curseur le plus important se situe certainement dans les interactions entre pairs et l'écoute que chacun peut développer ou non de ce qui se passe aux autres ateliers, mais surtout l'écoute qui se développe obligatoirement à l'atelier de préparation à l'oral du fait des sujets différents choisis et qui impliquent une multiplicité des connaissances acquises et une motivation qui ne retombe pas.

De même, cela implique, de notre part, une disponibilité dans l'action qui ne caractérise pas la pédagogie traditionnelle lorsqu'un enseignant du supérieur fait cours à l'ensemble d'un groupe en amphithéâtre ou une salle de cours.

Comme le dit Develay (2008, p.12) « *la pédagogie que l'on souhaite installer en classe renvoie à une éthique de la conviction. La pratique que l'on installe en classe relève d'une éthique de l'authenticité* ».

### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Barbot, M.J., Camatarri G. (1999). *Autonomie et apprentissage. L'innovation dans la formation*. Paris : PUF.
2. Bédard, D., Béchar J.P. (dir.) (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris : PUF.
3. Briquet-Duhazé, S., Tavignot, P. (2015). Innovation pédagogique en tension entre pédagogie traditionnelle et pédagogies alternatives : analyse de douze ateliers pluridisciplinaires. In S. Briquet-Duhazé, A. Moal (coord.). *De la théorie à la pratique. Enseignement et apprentissage à l'école maternelle, tome 2*. Paris : L'Harmattan, pp. 151-180.
4. Briquet-Duhazé, S., Quibel-Périnnelle, F. (2010). *Travailler en ateliers à l'école maternelle*. Paris : Nathan.
5. Briquet-Duhazé, S. (2009). *Différencier sa pédagogie à l'école maternelle*. Paris : Nathan, collection Vivre à la Maternelle.
6. Briquet-Duhazé, S. (1995). La mise en place d'ateliers pluridisciplinaires dans une classe à deux sections. *L'École Maternelle Française*, 4, 59-62.
7. Brunot, R. ; Grosjean, L. (1999). *Apprendre ensemble, pour une pédagogie de l'autonomie*. Grenoble : CRDP.
8. De Ketele, J.M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue Française de Pédagogie*, 172 (3), 5-13.
9. Develay, M. (2008). Pédagogie socioconstructiviste, idéologie, scientificité et auto-analyse. *Enjeux pédagogiques*, 10, 11-12.
10. Hoffmans-Gosset, M. A. (1994). *Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation*. Lyon : Chronique Sociale.
11. Poumay, M. (2014). *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique. Questionnement et éclairage de la recherche*. Bruxelles : De Boeck.
12. Ravestein, J. (1999). *Autonomie de l'élève et régulation du système didactique*. Bruxelles : De Boeck.

## **Annexe 1 : exemples de thématiques de dossiers proposées pour l'épreuve orale CSE**

- Absentéisme scolaire
- Laïcité
- Mixité, égalité filles-garçons
- L'autorité
- Les APC
- Le handicap
- La protection de l'enfance
- L'autorisation d'absence
- La surveillance des récréations
- Passage anticipé
- Élèves en difficulté – échec
- Gratuité
- Relation avec les parents
- Respect
- Évaluation
- Décrochage scolaire
- Déclaration des droits de l'homme et de l'enfant
- Les Valeurs de la République
- Instruction civique, éducation civique, morale
- La place des arts
- Le numérique à l'école
- Les moins de trois ans
- Plus de maîtres que de classes
- Conseil école-collège
- Violence et maltraitance
- Sanctions et punitions
- La notation

## **Annexe 2 : les 12 ateliers pluridisciplinaires à l'école maternelle**

<b>Ateliers</b>	<b>Nombre de places</b>	<b>Matériel et activité</b>
1 Graphisme, écriture	3	Outils scripteurs disponibles à l'atelier dessin ; tableau ; fichier en graphisme-écriture ; travail individuel sur fiche choisie par l'enfant
2 Production d'écrits	2	Jeux d'écriture-légos : dictée à l'adulte puis reproduction de la phrase ou du texte à l'aide de lettres-légos. Photocopie du texte pour la classe et l'élève. Rangement des lettres sur le support dans l'ordre alphabétique.
3 Peinture	3	Chevalets, outils très variés ; fichier présentant un grand nombre de reproductions de tableaux ; feuilles supports de différentes tailles, formes et couleurs. Travail individuel.

4 Travail manuel/technol ogie	5	Proche de l'atelier peinture. Beaucoup de matériel de récupération. Travail individuel choisi à partir du fichier d'objets à construire. Présence de l'ATSEM (Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles) justifié par l'aide nécessaire d'un adulte lors de découpages difficiles ou d'utilisation d'outils dangereux pour les enfants ; exposition des objets réalisés.
5 Lecture	4	Choix d'une fiche individuelle dans le fichier de lecture puis choix (individuel ou collectif) également libre de jeux de lecture rangés dans cet espace.
6 Mathématiques	4	Choix d'une fiche individuelle dans le fichier de mathématique puis choix (individuel ou collectif) également libre de jeux mathématiques rangés dans cet espace.
7 Bibliothèque	3	Choix collectifs d'ouvrages ; lecture individuelle puis partage des lectures sur le tapis de regroupement.
8 Coin-écoute	3	Choix collectif d'une histoire (enregistrée avec la voix de l'enseignante), de chansons (en français ou langues étrangères) ; musiques variées.
9 Jeux de construction	5	Classement et rangement de jeux de construction divers et variés permettant de nombreuses manipulations et expériences ; travail individuel ou collectif.
10 Dessin	5	Choix d'une fiche individuelle dans le fichier puis dessin libre en usant d'outils scripteurs et de supports nombreux et variés.
11 Ordinateur	2	Logiciels de mathématiques, lecture et écriture à choisir et à effectuer à deux.
12 Langage	2	Choix à deux d'une ou plusieurs fiches de langage mettant les élèves en situations diversifiées de langage oral à partir d'un support.

### Annexe 3 : fichier « Culture pédagogique générale »

Sommaire classeur 1 (bleu) :

	Consigne pour l'étudiant : mettre une croix lorsque le texte doit être lu (besoin d'étudier ou d'approfondir une connaissance)	Mettre la date lorsque le texte a été lu.
1. Adaptation scolaire, élèves handicapés		
2. B2i		
3. APC		
4. L'école primaire		
5. Le conseil école-collège		
6. La laïcité		
7. Le socle commun de connaissances et de compétences		

8. L'éducation prioritaire		
9. Le PPRE		
10. Agir contre l'illettrisme		
11. Les discriminations		
12. Les élèves allophones		
13. La coopération à l'école		
14. Éducation à la sécurité routière		
15. Les coins à l'école maternelle		
16. Le travail autonome et la construction de savoirs		
17. La recherche de l'autonomie		
18. Le travail en groupe des élèves		
19. Le travail d'équipe		
20. Devenir un écolier : individualisation et socialisation		
21. Apprendre à parler, parler pour apprendre		
22. L'art pour refonder le goût d'apprendre		
23. La personne		
24. L'intelligence		
25. Le dessin		

## Sommaire classeur 2 (bleu) :

	<b>Consigne pour l'étudiant : mettre une croix lorsque le texte doit être lu (besoin d'étudier ou d'approfondir une connaissance)</b>	<b>Mettre la date lorsque le texte a été lu.</b>
26. La laïcité		
27. Célestin FREINET		
28. Le parcours d'éducation artistique et culturelle		
29. Biographie de Maria Montessori		
30. La méthode DECROLY		
31. L'écrit en maternelle Jean Émile GOMBERT		
32. Autorité ou éducation Jean HOUSSAYE		
33. Pédagogie scientifique Maria MONTESSORI		
34. Activités graphiques Ève LELEU-GALLAND		
35. La restauration J. MINOT		
36. Sanctionner, pour quoi faire ?		
37. La psychologie de l'enfant		
38. Sigmund FREUD		

39. Jean PIAGET		
40. Naissance du behaviorisme		
41. L'interdisciplinarité par Gilles DELEUZE		
42. Le partage par Célestin FREINET		
43. La philosophie pour les petits par Jacques DERRIDA		
44. Repères moteurs et développement sensori-moteur (0-6 ans)		
45. Le handicap moteur		
46. Le handicap mental		
47. Les troubles des apprentissages		
48. Le handicap visuel		
49. Le handicap auditif		
50. La scolarisation individuelle		

## Sommaire classeur 3 (bleu) :

	<b>Consigne pour l'étudiant : mettre une croix lorsque le texte doit être lu (besoin d'étudier ou d'approfondir une connaissance)</b>	<b>Mettre la date lorsque le texte a été lu.</b>
51. Une équipe au service de l'enfant malade ou handicapé		
52. La semaine de 4 jours		
53. « L'école primaire divise » BAUDELLOT et ESTABLET		
54. Élise FREINET		
55. Carl ROGERS		
56. « Qu'est-ce qu'apprendre ? » Olivier REBOUL		
57. Pourquoi noter les élèves ?		
58. Comment favoriser les progrès des élèves ?		
59. Des sites sécurisés pour les enfants		
60. L'évaluation en anglais		
61. La discussion philosophique		
62. Le rôle de parent d'élève		
63. Pédagogie différenciée		
64. Qu'entend-on par histoire de l'art ?		
65. La philo pour les petits		
66. Directeur d'école		

**Annexe 4 : exemple de fiche regroupant les textes officiels de 2016**  
**Sommaire classeur 6 (violet) :**

<b>n°</b>	<b>Titre</b>	<b>Références</b>	<b>Lu</b>	<b>notes</b>
2016-1	Climat scolaire	BO n° 13 du 31/03/2016		
2016-2	Chorales scolaires	BO n° 46 du 15/12/2016		
2016-3				
2016-4	Évaluation des acquis scolaires et livret scolaire école collège	BO n° 3 du 21/01/2016		
2016-5	Missions des formateurs des premier et second degrés	BO n° 38 du 20/10/2016		
2016-6	Parcours de formation des élèves en situation de handicap	BO n° 30 du 25/08/2016		
2016-7	Contrôle de l'instruction dans la famille ou des établissements privés	BO n° 44 du 01/12/2016		
2016-8	Parcours d'excellence	BO n° 30 du 25/08/2016		
2016-9	Dérogations à l'organisation de la semaine scolaire	BO n° 30 du 25/08/2016		
2016-10	Éducation à la sécurité routière du C1 au C3	BO n° 38 du 20/10/2016		
2016-11	Organisation du temps scolaire dans le 1 <sup>er</sup> degré, encadrement des activités périscolaires	BO n° 41 du 10/11/2016		

# INITIAL ASSESSMENT OF STUDENTS' OPTIONS FOR THE TEACHING PROFESSION

**Ecaterina Sarah FRĂSINEANU<sup>1</sup>, Vali ILIE<sup>2</sup>**

## ***Abstract***

*According to the Regulation for admission and assessment of students at the Department of Teacher Training, University of Craiova, the admission to the of teacher training programme is open to all students enrolled in the first or second year of the Bachelor's (faculties with a four-year length programme) with no discriminatory criteria. The admission is the occasion of an initial assessment by taking an interview.*

*This interview aims to assess the academic competences of each candidate, to analyse the motivation and attitude towards the teaching profession. The current paper presents the quantitative and qualitative results of the candidates of the teacher training level 1 in the the academic year 2017-2018. They highlight: clearly assumed options for teacher training, supported by intrinsic and extrinsic motivations, multiple determination, expected profiles of future students or teachers, in general.*

***Keywords:*** *interview; students; motivation; qualities; teacher.*

The interview is the assessment instrument for admission to the Teacher training programme, Department of Teacher Training, University of Craiova. For university teachers, the quantitative and qualitative results are useful for the overall initial assessment of the prospective students.

In the first part of the Interview Guide, level 1, 2017-2018, the candidates filled in with factual data: Name, Father's Initial and Last Name of the candidate/candidate, Faculty, Specialization, Personal Identification Code (Social Security Number) of the candidate, Date of interview.

As it can be seen in the following table, the key criteria for assessment targeted two components: identification of motivation for pursuing teacher training - if any, its type; assessment of perceptions, initial representations about the teaching profession.

---

<sup>1</sup> Associate Professor, PhD, Teacher Training Department, University of Craiova, Romania, email address: sarah.frasineanu@yahoo.com, corresponding author.

<sup>2</sup> Associate Professor, PhD, Teacher Training Department, University of Craiova, Romania, emailaddress: brainstorming71@yahoo.com.

**Table no. 1. Interview Answers Rating Grid, Level 1**

Item no.	Criteria	Answer and score 2 p	Answer and score 1 p	Answer and score 0 p
1	Clearly outlined and assumed option for the teacher training programme	a	c	b
2	Type of motivation (intrinsic, extrinsic, undetermined)	c/a/depending on case, d	b/depending on case, d	e
3	Experience of certain events with significant educational impact	a/b/depending on case, d	c/depending on case, d	e
4	Representative personal qualities	at least two from: a, b, c, d, depending on case, e	at least one of: a, b, c, d, depending on case, e	f
5	Relevance of identification of characteristics necessary for a teacher	at least two from : a, b, c, d, e, f, depending on case, g	at least one from : a, b, c, d, e, f, depending on case, g	h
Total		10 p	5p	0 p

The final rating was set as follows: Rejected (0-4 points), Accepted (5-10 points).

The sample of subjects whose results were considered in our analysis is randomly selected, i.e., the participants' responses in the first three days of the interview were processed. The 1,082 subjects from the Faculty of Agronomy, Faculty of Automation, Computers and Electronics, Faculty of Economics and Business Administration, Faculty of Law, Faculty of Physical Education and Sport, Faculty of Horticulture, Faculty of Electrical Engineering, Faculty of Letters, Faculty of Sciences, Faculty of Social Sciences, and Faculty of Theology responded as follows:

**Table no. 2. Global quantitative results (related to the number of students)**

Answer	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5
a)	1,028	391	351	756	977
b)	14	483	310	766	341
c)	40	202	324	181	407
d)	-	4	20	151	540
e)	-	2	77	18	243
f)	-	-	-	22	466
g)	-	-	-	-	22
h)	-	-	-	-	0

We specify that, given the non-standardized nature of the instrument used, the assessment of each student was done relying on accepted or rejected assessments; but for scientific rigour, from a calculation of the average of the scores obtained globally, by reference to Table 1 and Table 2, the result of this exam is 7.60.

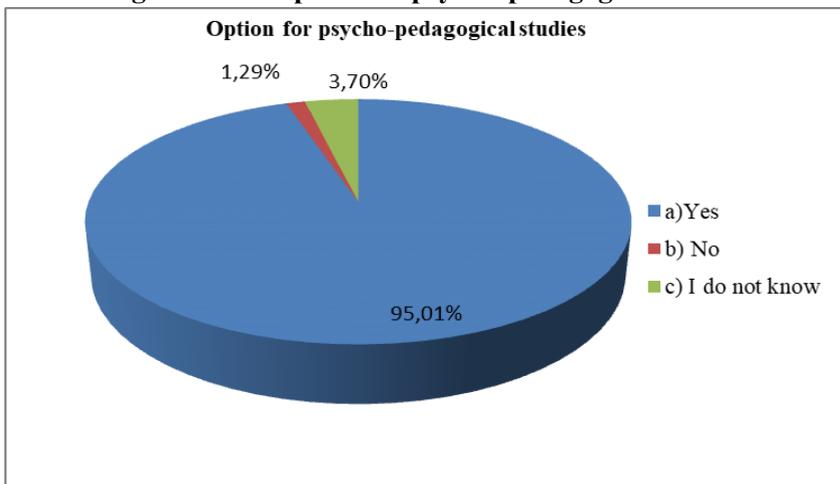
**1. In a detailed presentation, the quantitative answers (numerical or percentage) for each item of the interview, which expressed the choices formulated by the students admitted to the teacher training programme, were as follows:**

**Item 1:** *Is the teacher training programme a clear and assumed option for you?* (Choose a single answer by ticking!)

The answer variants and the number of students were:

- a) *Yes* – 1,028
- b) *No* – 14
- c) *I do not know* – 40

**Figure no. 1. Option for psycho-pedagogical studies**

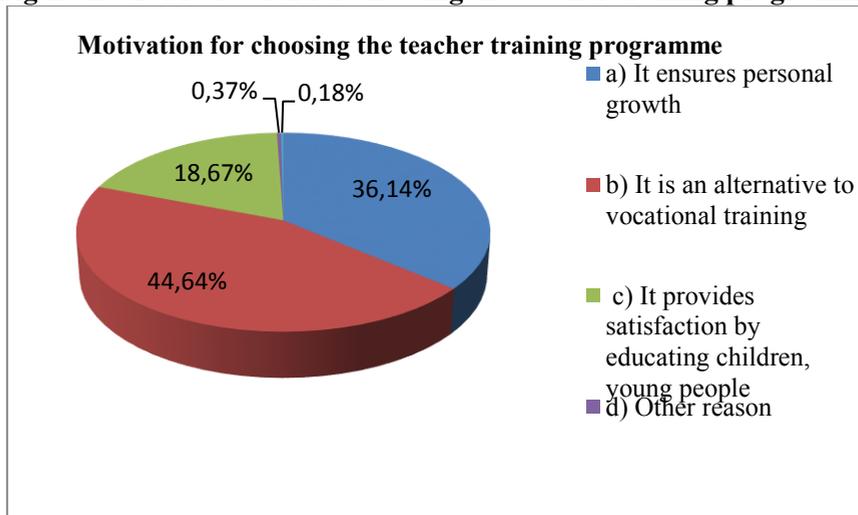


It can be observed that a very large proportion of students consider the teacher training programme a clearly defined and assumed option for them.

**Item 2:** *What is the motivation to attend the teacher training programme?* (Choose a single answer by ticking!)

The answer variants and the number of students were:

- a) *It ensures personal growth* – 391
- b) *It is an alternative to vocational training* – 483
- c) *It provides satisfaction by educating children, young people* – 202
- d) *Other reason (which?)* – 4
- e) *None* – 2

**Figure no. 2. Motivation for choosing the teacher training programme**

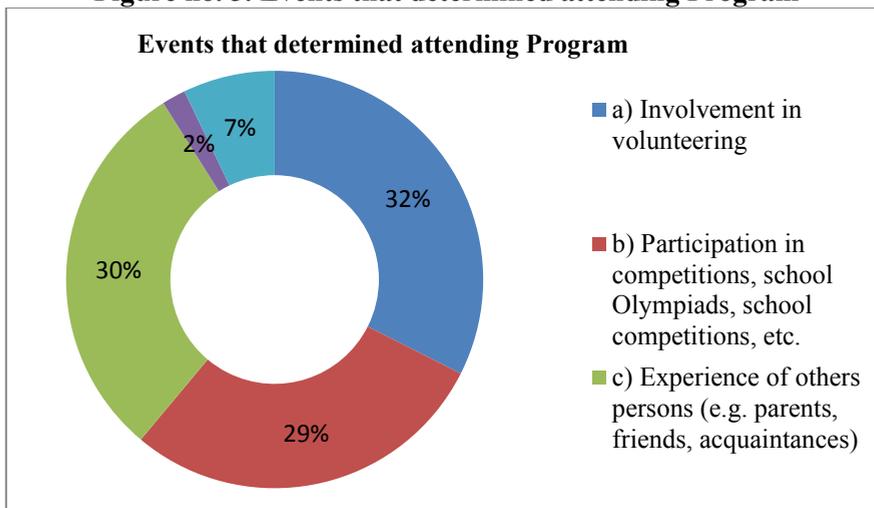
The answer with the highest frequency is the second one, this option referring to the fact that the teacher training programme and, implicitly, the possibility to become a practitioner represent an alternative to the specialized professional training of students. Ranking the second was the answer related to the personal growth of students, which can be achieved through the teacher training programme. This, together with the fact that it offers the satisfaction to educate children, is an internal motivation for young people, which sustains long-term learning. Thus, we can assume that, cumulatively, 54.81% of the candidates have developed intrinsic motivation, which is encouraging.

An extremely small percentage is represented by those who choose another reason for attending the teacher training programme. Only four of a total of 1,082 students chose the penultimate variant and listed the following reasons: help, support in the chosen profession, graduation from the pedagogical high-school – the vocational branch.

**Item 3:** *The option to attend the teacher training programme is determined by a significant educational event? (Choose a single answer by ticking!)*

The answer variants and the number of students were:

- a) *Involvement in volunteering* – 351
- b) *Participation in competitions, school Olympiads, school competitions, etc.* – 310
- c) *Experience of others persons (e.g. parents, friends, acquaintances)* – 324
- d) *Another event (which?)* – 20
- e) *There is no significant educational event* – 77

**Figure no. 3. Events that determined attending Program**

Most respondents chose the first option for this item, which means that volunteering has been particularly important in recent years among young people in our country. The percentage of those who mentioned that there was no other significant educational event to determine the option for attending the teacher training programme is 7%.

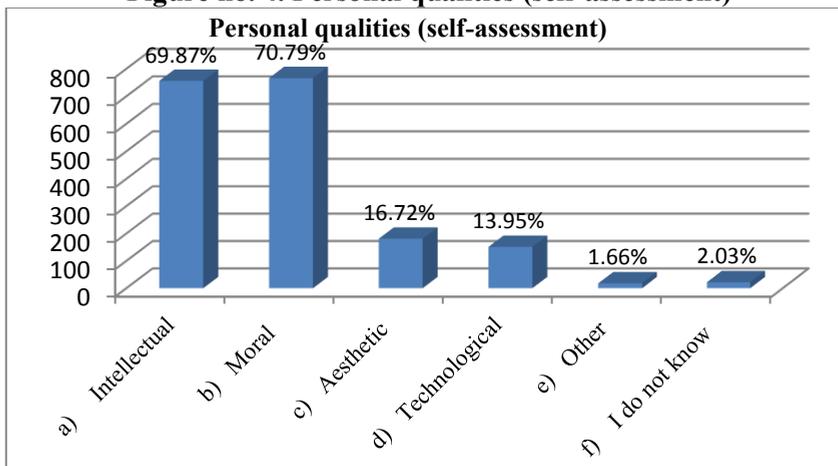
Among the events mentioned by the students who chose the penultimate variant are: professional reconversion, presentation of the educational offer of the University, continuation of the pedagogical specialisation after high school, role models inspired by other teachers, own interest in education and personal growth.

**Item 4:** *Which of the following qualities do you consider to represent you?*  
(Choose multiple responses by ticking!)

The answer variants and the number of students were:

- a) *Intellectual* – 756
- b) *Moral* – 766
- c) *Aesthetic* – 181
- d) *Technological* – 151
- e) *Other (which?)* – 18
- f) *I do not know* – 22

This item aimed at identifying the values which relate them to the students already attending the courses of the teacher training programme in the academic year 2017-2018.

**Figure no. 4. Personal qualities (self-assessment)**

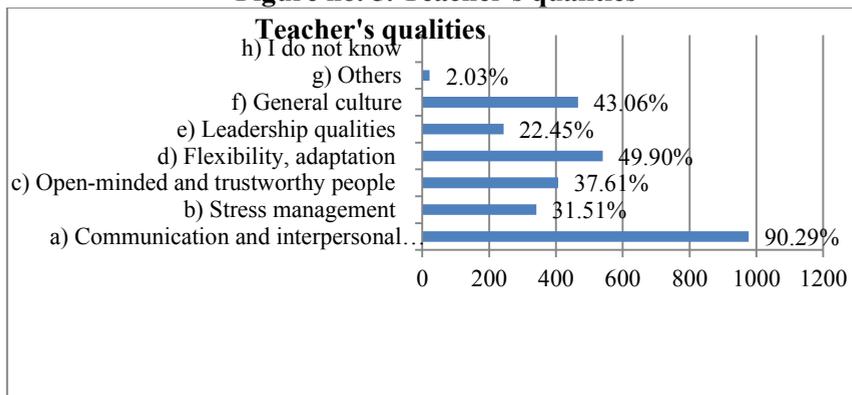
As seen in the previous chart, close percentages were recorded for the first two variants. Thus, almost 70% of the respondents considered that they are represented by their intellectual and moral values. Patience, calmness, prospectiveness, communication, organizational qualities, sporting skills, perspicacity, perseverance, determination, dedication, creativity, modesty and pedagogical practice during the pedagogical high-school are the answers mentioned by those who chose other qualities that represent them. There is a percentage of 2.03% students who did not know how to characterise themselves.

Unfortunately, aesthetic or technological qualities are not given importance, meaning that they are not part of a harmonious profile that we would like to develop at the beginning of studies, even for the faculties and specializations requesting these qualities. Therefore, it is important for these less developed aspects to be observed during the initial training of the young person, being absolutely necessary for the teaching career and adapting to socio-educational changes in universities or the labour market.

**Item 5:** *Identify which of the following characteristics you consider to be necessary for a teacher! (Choose multiple responses by ticking!)*

The answer variants and the number of students were:

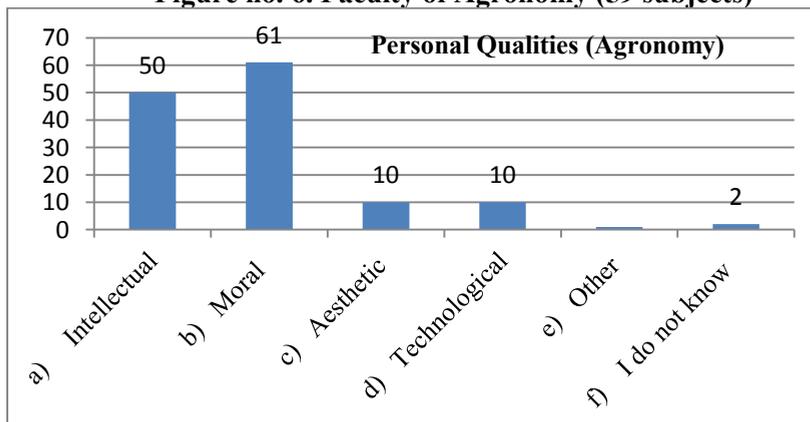
- a) *Communication and interpersonal skills* – 977
- b) *Stress management* – 341
- c) *Open-minded and trustworthy people* – 407
- d) *Flexibility, adaptation* – 540
- e) *Leadership qualities* – 243
- f) *General culture* – 466
- g) *Other (which?)* – 22
- h) *I do not know* – 0

**Figure no. 5. Teacher's qualities**

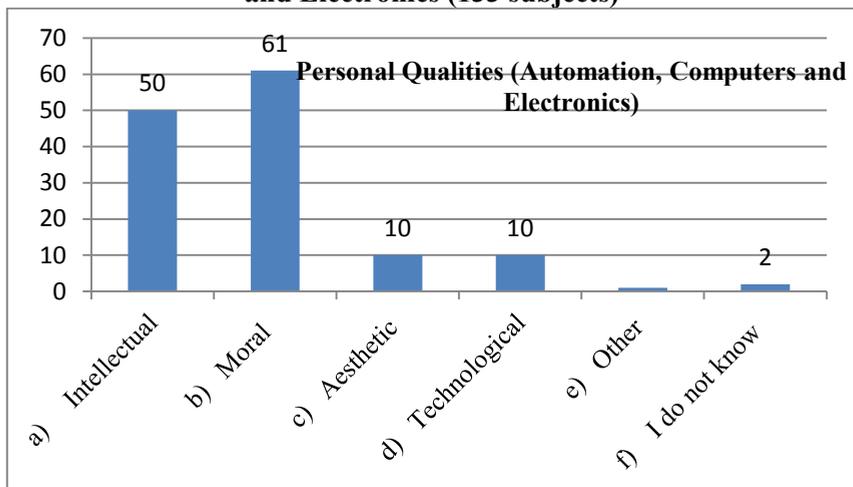
The students chose, to a very large extent (about 90%), the first variant, which means they value the relationship with others and consider communication important. The second place in the order of preferences goes to flexibility and adaptation (for half of the students), but importance is also given to general culture, openness and trust in people or stress management (43.06% and 37.61%). The last place in student choices is quality. A very small number of students (2.03%) mentioned other characteristics: energy and enthusiasm, elements of advanced psychology, passion, clear and concise expression, tolerance, desire to transfer information, passion, authority, spontaneity, feed-back, humanism.

In fact, the ideal teacher profile includes transversal competences that are transferable (for example, cooperation, communication, creativity), and they belong to the socio-relational domain. Such skills can be used in real life, being the driving force of other types of competencies.

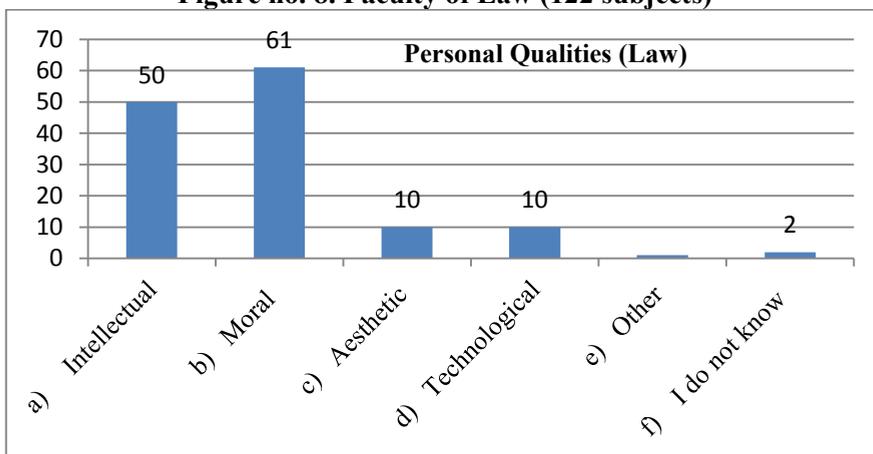
**2. The profile of personal qualities, depending on faculty specialization, is presented in the following charts.**

**Figure no. 6. Faculty of Agronomy (59 subjects)**

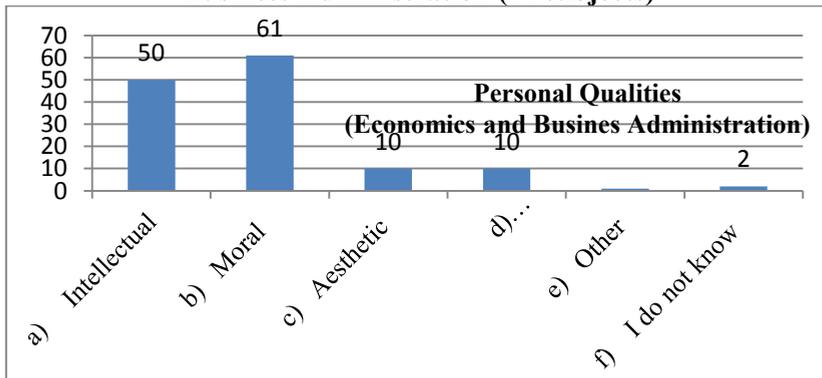
**Figure no. 7. Faculty of Automation, Computers and Electronics (133 subjects)**



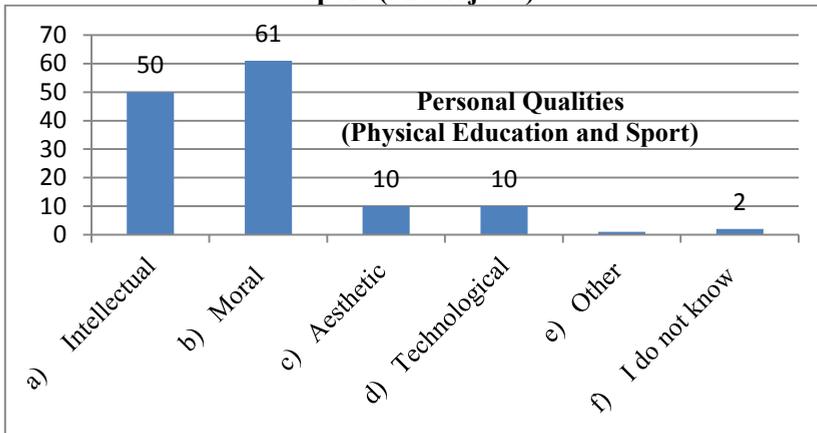
**Figure no. 8. Faculty of Law (122 subjects)**



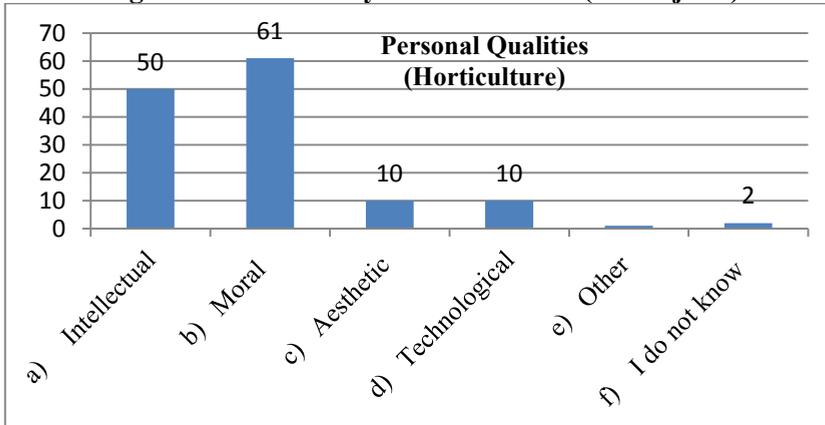
**Figure no. 9. Faculty of Economics and Business Administration (47 subjects)**



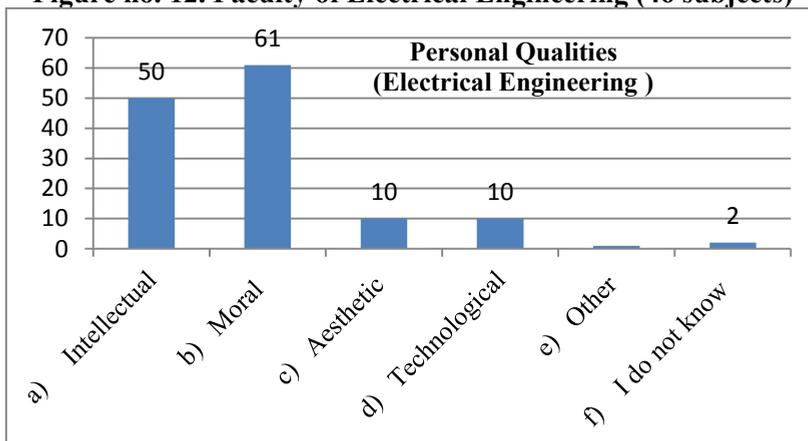
**Figure no. 10. Faculty of Physical Education and Sport (91 subjects)**

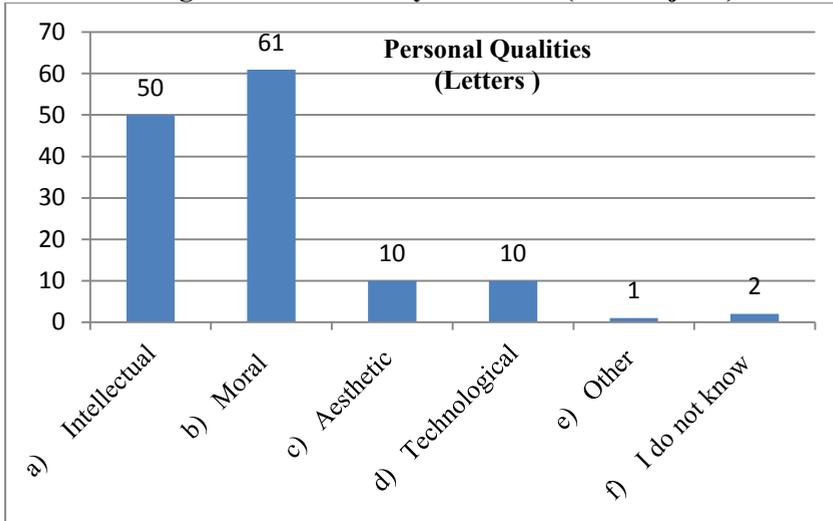
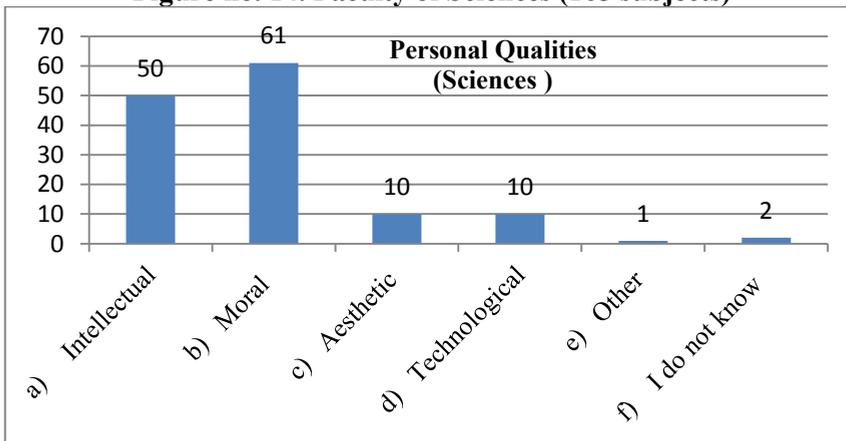


**Figure no. 11. Faculty of Horticulture (68 subjects)**

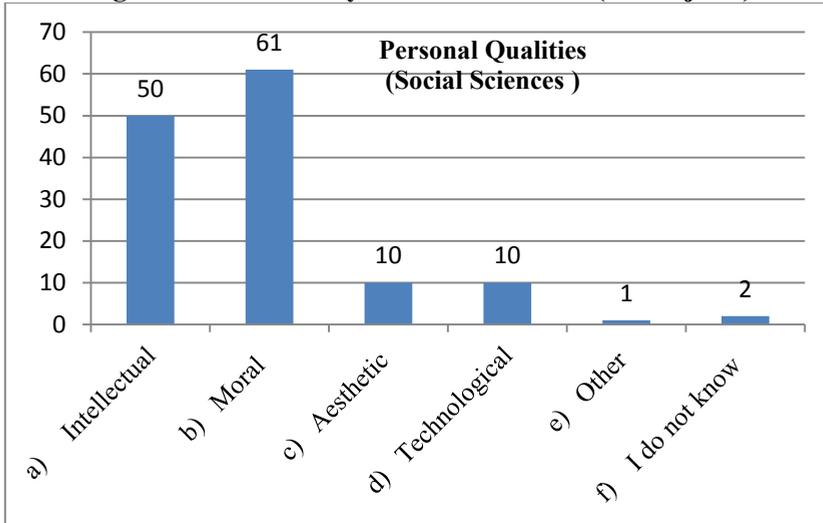
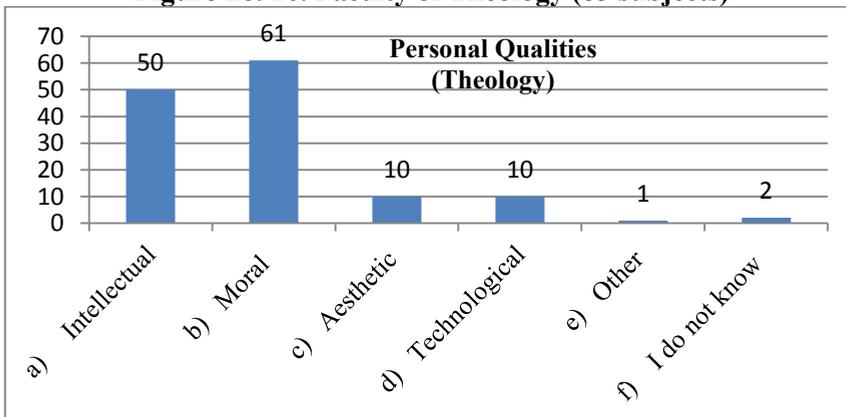


**Figure no. 12. Faculty of Electrical Engineering (46 subjects)**



**Figure no. 13. Faculty of Letters (201 subjects)****Figure no. 14. Faculty of Sciences (165 subjects)**

The Faculty of Sciences included: The Department of Geography: 45 subjects, The Department of Mathematics: 39 subjects, The Department of Physics: 28 subjects, The Department of Information Science: 27 subjects, The Department of Chemistry: 26 subjects.

**Figure no. 15. Faculty of Social Sciences (67 subjects)****Figure no. 16. Faculty of Theology (83 subjects)**

The profile of students according to the specializations (Figures 6-16) presents similar values, with moral and intellectual qualities prevailing, self-assessed by the young respondents or with a higher self-apprehension of the existence of technological skills related to their specializations.

### Conclusions

We consider that the responses of the subjects who were part of this large sample are relevant and, in our opinion, they have internal and external consistency, in the sense that they do not contradict, but confirm other empirical results in the field. In addition to their evaluation role, we retain their diagnostic and prognostic value, in relation to aspects that will develop further at the university level through the teacher training programme:

A) from teachers - real student focus;

B) from students themselves:

- assuming and developing the motivation for the chosen study programme;
- overcoming classical and restrictive conceptions/judgments about the teacher's activity;
- effective involvement in their own training, promoting interactivity.

The data provided by the assessment through the interview will be supplemented by the initial assessment in the future, which will be carried out by each teacher in charge with the corresponding subject at the beginning of each discipline within the curriculum, aiming at further identifying the level of knowledge, skills, attitudes, as an absolutely necessary action for quality education in the teaching profession.

### REFERENCES

1. Joița, E. (coord.), Ilie, V., Ștefan, M., Frăsineanu, E., Mogonea, F., Mogonea, R., Bunăiașu, C. (2009). *A deveni profesor constructivist. Demersuri constructiviste pentru o profesionalizare pedagogică inițială*. București: Editura Didactică și Pedagogică R.A.
2. Joița, E. (2010). *Metodologia educației. Schimbări de paradigme*. Iași: Institutul European.
3. Perrenoud, P. (2001). *La compétence comme mobilisation située de ressources cognitives guidant la décision et l'action*. Retrieved from, accessed on 12. 04. 2007.
4. Rey, B. (1996). *Les Compétences transversales en question*. Paris: ESF Editeur.
5. [http://cis01.central.ucv.ro/DPPD/regulament\\_admitere.pdf](http://cis01.central.ucv.ro/DPPD/regulament_admitere.pdf), accessed on 20.10.2017.

# **THE ROLE OF THE *COMPETENCES CERTIFICATION PROGRAMME FOR THE TEACHING CAREER* OF THE FUTURE EDUCATORS**

**Mihaela Aurelia ȘTEFAN<sup>1</sup>, Florentina MOGONEA<sup>2</sup>**

## ***Abstract***

*The present study aims to investigate the opinion of the student - future teachers regarding the role of the Competence certification programme for the teaching career of the future educators.*

*The research that we carried out involved 80 Master's students of the Faculty of Law, in the 2<sup>nd</sup> year of initial training (level I). The research methods were based on questionnaire design and administration. The opinion questionnaire was applied to all 80 subjects.*

*For data interpretation, we used the Pearson correlation coefficient and for their better visualization, we used tables, graphs, histograms, polygons of frequency.*

*As a result of the quantitative and qualitative analysis of the obtained results, we were able to formulate relevant conclusions regarding the role of the teacher training programme. There were also outlined suggestions and proposals regarding the improvement of the Training Programme.*

***Keywords:*** *initial professionalization; roles; teacher development; self-valuation.*

## **1. Educational staff professionalization – current trends and studies**

The Department of Teacher Training, as an entity at the university level, provides the initial psychological and pedagogical training of the students who choose to become teachers. This training is necessary for the optimum design and development of the instructive educational activities.

The training for the teaching career runs parallel to the students' attending the specialisation programme. At the same time, it is possible to make an option for teaching staff training at the post-graduate level.

If, in the case of other professions, we can talk about good specialists, in the case of the teaching profession, efficiency cannot only be reduced to the knowledge and the mastery of a field. A good specialist is not necessarily a good teacher. Only by the combination between the specialised competences and the teaching competences, acquired during the years of study at the university and by continuing education, a good teacher can be trained. It is well known that all these should be

---

<sup>1</sup> Associate Professor, PhD, University of Craiova, Romania, email address stefan.mihaela25@yahoo.com, corresponding author.

<sup>2</sup> Associate Professor, PhD, University of Craiova, Romania, email address mogoneaf@yahoo.com.

completed and optimized by the existence of some teacher qualities such as: creativity, passion, objectivity, patience, calm, compliance with principles, dignity, etc., but also adequate attitudes. “The future teacher has to acquire, by his/her initial training, not only the knowledge and skills, but also a series of attitudes required for a good practice of the teaching profession” (Ștefan, 2014a, p. 9, our translation).

In mainstream literature, “the professionalization of the teaching career, especially concerning the initial training, had an interrupted evolution, with audacious reformation measures, but also with recurrences and unforgivable delays of some measures. It is sure that the present educational policies are still inconsistent and even contradictory when referring to teacher training” (Nedelcu, Ciolan, 2010, our translation).

But in spite of all debates and contradictions, a convergent opinion can be observed concerning the necessity to evaluate the teacher’s roles and responsibilities. The teacher is asked to be open to new, to be flexible and reflective, to have a critical attitude and to be practical.

Vijayan, Chakravarthi, Philips (2016) consider that in the student class the teacher’s behaviour essentially influences the activity development. Therefore, the managing styles, the inter-actions mark the educational climate. There are also important aspects such as: positive encouragement and reinforcement, providing the adequate feedback and rewards, as well as clear regulations and rules.

Gould and Roffey-Barentsen (2014, pp. 4-5) describe a few important roles of a teacher, emphasizing the following categories:

- *Teaching related roles*: planning, activities projects, resources utilization; planning and organization of activities; emphasizing the activity importance; providing feedback to the students;
- *Managing roles*: report editing; recording the data and information concerning the students; implementing the measures applied in order to assure quality; maintaining relations with the parents, employers, authorities;
- *Institutional roles*: to participate in different events together with parents; to conduct different kind of inquiries; to perform some mentoring activities for the incoming students; to participate to reunions; to provide data and information concerning the students;
- *Parental roles*: a tutor for his/her students; prevention or settlement of students’ discipline problems.

In Romania, as far as the field of teacher training is concerned, the teacher’s personality has been subject of analysis and reflection within Romanian educational works and debates (Maciuc, 1998; Niculescu, 2002; Păun, Potolea, 2002; Iucu, Păcurari, 2001, Iucu, 2005; Mitrofan, Mitrofan, 2005; Joița, 2005; 2010; Cucuș, 2006).

One of the relatively recent paradigms in the field of teacher training is the constructivist paradigm. Constructivism is the basis of some educational reforms in Romania. In mainstream literature, the competence-based approach goes often together with the constructivist theory of learning.

Like the cognitive one, the constructivist paradigm emphasises the student and his/her mental learning activity, in an active personalized manner, but the best implementation of constructivist theories, of their instruction spirit, depends on the teachers' professionalization level, on the implied competences - educational, teaching, managerial, self-development (Joița, 2006).

Constructivism promotes the teacher's reflective competence, this representing a condition for the effectiveness of the activity, for the improvement of the teaching style (Le Cornu, Peters, 2005; Mogonea, 2015).

Thus, the reflective teacher develops the reflective attitude of his/her students, explicitly stimulates the meta-cognitive processes and competences, creates opportunities to implement reflection in the classroom, uses and encourages the responsible interactive style (Le Cornu, Peters, 2005).

According to the constructivist paradigm principles concerning education, Harden and Crosby (2000) establish the teacher's 12 roles. In spite of the fact that this exemplification is made in relation to the medical field, we consider that these roles are relevant for any field.

- Information supplier: lecturer, practice trainer;
- Model to follow: model at his/her working place; model as a teacher ;
- Help: mentor; a help for the learning activity;
- Evaluator: evaluator of the student; evaluator of the curriculum;
- Project manager: of the curriculum; of activities;
- Resource creator: creator of material resources; creator of learning guides.

The educational personality and the profile of his/her competences are permanently questioned, they need to be adapted to the context, to the specific social environment. The professional skills development represents a continuous process (...). This process of ongoing knowledge acquisition, structuring and restructuring, represents, in fact, the professionalization process for the teaching career, which is starts during the initial training stages and goes on during the years of the teaching career, by the integration of the direct professional experience but also by the specific continuing education actions (Ștefan, 2008, p. 23).

Starting from this basic idea, we consider that several questions need to get answers: How can the teaching staff be adequately trained in order to be able to perform more and more complex professional roles and functions? Which is the role of the "*Competences certification programme for the teaching career?*" for the future educators?

## **2. Investigation framework**

### **2.1. Goals**

The present study aims at:

The role of the "*Competences certification programme for the teaching career?*" for the future educators.

## 2.2. The group sample and investigation methods

The group sample included 80 students enrolled in the Master's programme at the Faculty of Law; they were in the second year of their initial teacher training (level I) course within the Department of Teacher Training at the University of Craiova.

The methods used for data collection were the questionnaire and the focus group interview.

The questionnaire addressing the 80 subjects contains 12 open and closed items. Some of the items have been drawn up using the Lickert scale, the students being asked to place their opinion on an imaginary scale, marked from 1 to 5 (the significance of the items was "not at all", "to a very small extent", "to a small extent", "to a large extent") or from 1 to 4 ("weak", "medium", "good", "very good").

In order to emphasize the students' less enthusiastic attitude concerning the above mentioned aspects, as well as to avoid some non-answers, we considered necessary to introduce two other steps on that scale: "I don't know/ I cannot appreciate" and "No comment".

As for structure, the questionnaire aims to clarify the following: Self-evaluation of the teaching abilities, of the personality features, of the roles underpinning the teaching behaviour, after the students attended the "*Competences certification programme for the teaching career*".

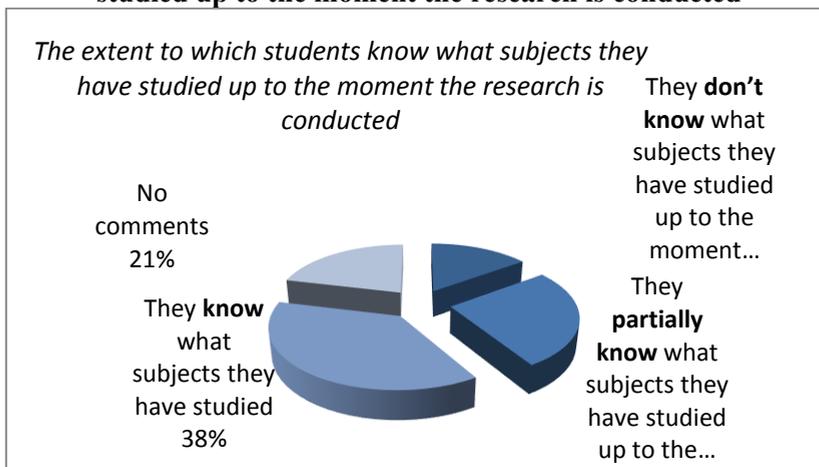
The first two questions have the following goal: to identify the extent to which the students are aware of the benefits deriving from successfully completing the teacher training module.

## 2.3. Selective analysis, processing and interpretation of data

The recorded data obtained from the questionnaire showed that most of the students fully (37.50 %) or partially (26.25%) know which are the subjects included in the teacher training curriculum. From the total number of participants, 15% know nothing about these subjects and 21.25% did not answer this question. The results are shown in table 1 and are represented in figure 1.

**Table no. 1. The extent to which the students know what subjects they have studied up to the moment the research is conducted**

Results	Frequency	Percentage
They <b>don't know</b> what subjects they have studied up to the moment the research is conducted	12	15
They <b>partially know</b> what subjects they have studied up to the moment the research is conducted	21	26.25
They <b>know</b> what subjects they have studied	30	37.50
No comments	17	21.25
Total	80	100.0

**Figure no. 1. The extent to which the students know what subjects they have studied up to the moment the research is conducted**

When asked the question – Which one of the subjects you studied was the most interesting to you? – most of the students (64%) considered that the *Teaching practice* was the most attractive and formative within the “*Competences certification programme for the teaching career*”, “*class management*” was ranked the second (22%) and the “*Psychology of education*” the third.

As it can be seen from these results, the students appreciate the subjects that involve the application of the theoretical knowledge to practice, they are concerned with their teacher training, but also by the psychological aspects of the teaching activity, by their personal growth and by the psychological perspective on the educational process.

The teaching practice is placed, in the subjects’ opinion, at the core of the professional competences development: it “allows to apply the main knowledge, develop the abilities and attitudes the future teachers will need”.

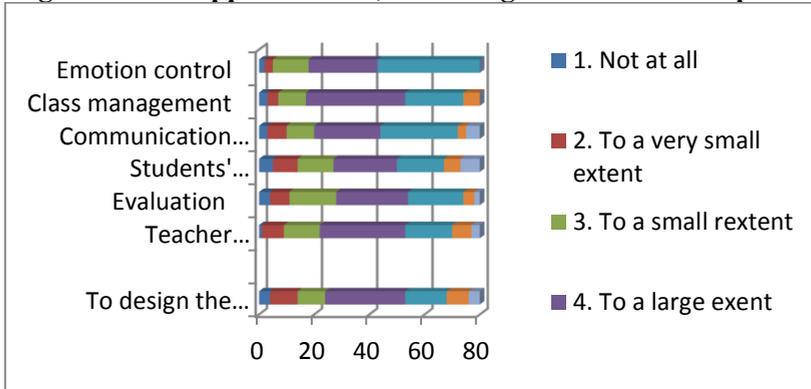
The need for support the students have is represented in the following (Table 2; Figure 2):

**Table no. 2. Support needed, according to the students' opinion**

Dimension	1. Not at all	2. To a very small extent	3. To a small extent	4. To a large extent	5. To a very large extent	6. I don't know/I cannot appreciate	7. No comment
To design the teaching activities	4	10	10	29	15	8	4
Teacher development	1	8	13	31	17	7	3
Evaluation	4	7	17	26	20	4	2

Students' involvement	5	9	13	23	17	6	7
Communication skills	3	7	10	24	28	3	5
Class management	3	4	10	36	21	6	0
Emotion control	2	3	13	25	37	0	0

**Figure no. 2. Support needed, according to the students' opinion**

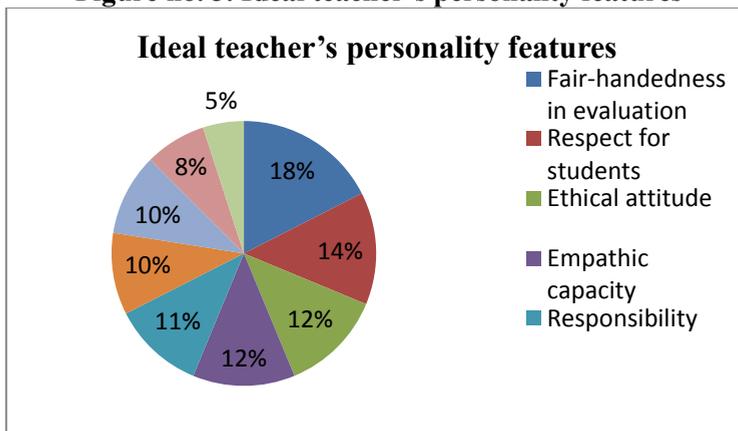


As indicated by the data, most students consider they need support and advice “to a large extent”, “to a very large extent” for all the aspects involved.

Item 5 requires the students to mention 10 personality features they think to be necessary for the ideal teacher profile. In the following graphic representations (Fig. 3), we shall display the classification of the 10 most appreciated personality features, as resulting from data interpretation:

**Table no. 3. Ideal teacher's personality features**

No	Ideal teacher's personality features	Frequency	Percentage
1	Fair-handedness in evaluation	13	17,50
2	Respect for students	12	13,75
3	Ethical attitude	10	12,50
4	Empathic capacity	9	12,50
5	Responsibility	9	11,25
6	Emotion management	7	10
7	Lifelong learning	6	10
8	Adaptability	5	7,50
9	Punctuality	5	5

**Figure no. 3. Ideal teacher's personality features**

Among the above mentioned personality features, the students had to select 3 features they consider to have developed to a large extent, after successfully completing the teacher training programme.

The results were as follows: 1. Fair-handedness in evaluation – 13 subjects (17.50%); 2. Respect for students – 12 subjects (13.75%); 3. Ethical attitude – 10 subjects (12.50%).

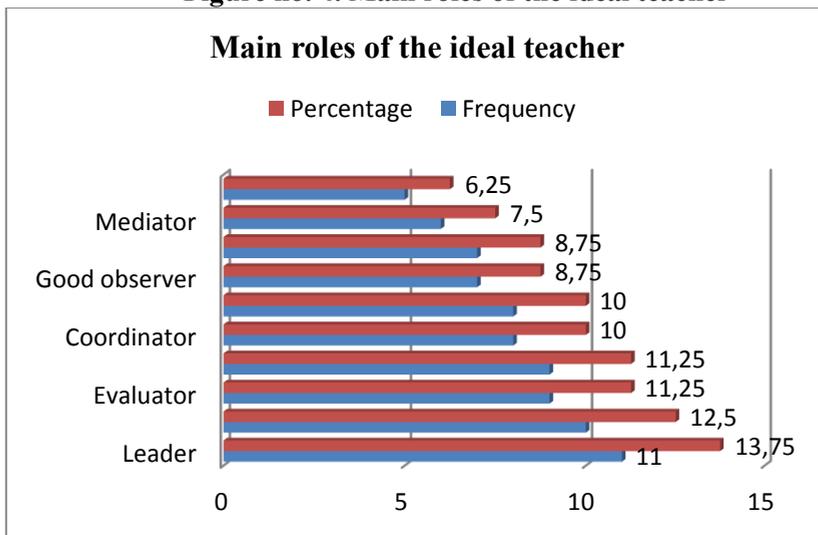
Among the skills required for a teacher, the subjects mentioned as the best developed within the teacher training programme, the following:

1. Communication skills – 36 subjects (45%);
2. Lifelong learning – 24 subjects (30%);
3. Lesson planning – 20 subjects (25%).

The ideal teacher, as featured by this research sample students, performs the following roles (Table 4, Figure 4):

**Table no. 4. Main roles of the ideal teacher**

No.	Main roles of the ideal teacher	Frequency	Percentage
1.	Leader	11	13,75
2.	Trainer, mentor	10	12,50
3.	Evaluator	9	11,25
4.	Adviser	9	11,25
5.	Coordinator	8	10
6.	Organizer	8	10
7.	Good observer	7	8,75
8.	Motivation factor	7	8,75
9.	Mediator	6	7,50
10.	Informant	5	6,25

**Figure no. 4. Main roles of the ideal teacher**

As far as the perception of their own competences is concerned, we can see that almost half of the number of the sample students (48.50%) appreciate as sufficient their pre-service teacher training, and they feel equipped for problem solving situations.

The answers to the question – “*How do you evaluate your level of teacher competences development?*” – run as follows: Low – 26.50%; Medium – 20%; High – 26.25%; Very good – 22.25%; No comment – 5%.

A relatively large percentage (46.50%) of the subjects of our investigation have a negative perception of the competences acquired along the years of study, and they rank as *low* or *medium* their teacher competences level development.

In spite of this negative perception, more than half of the subjects want to pursue a teaching career. The last question of the questionnaire – “*Do you wish to follow a teaching career?*” – triggered an affirmative answer with 43 subjects (53.75%), a negative answer with 27 subjects (33.75%), whereas 10 subjects (12.50%) provided no answer.

Among the reasons given by those who want to become teachers, the following were mentioned:

- The possibility to work in a stimulating environment, with students of different ages;
- It is a honourable profession, involving training of the young people, resulting in satisfaction and joy, based on lifelong learning, self-training and cognitive effort;
- Flexible schedule, “students’ holidays also represent teacher’s holidays”.

The students who do not want to become teachers sustain their opinion by the following arguments:

- Low wages in spite of the large amount of work and effort;
- A lot of patience and love for children;
- Permanent adaptation to changes;
- Lifelong learning, “information updating”;
- Too much pressure, the necessity to be a model for the students and other teachers.

In order to have full picture of the situation, we also investigated the relationship between the variables measured within this study (self-evaluation of the teacher training) and other variables, such as: age, course attendance, etc. Next, we shall present the statistically significant results.

- *Analysis of the correlation between the investigated items and age*

In order to identify the relation between the age of the students participating in the study and the investigated items, the Bravais-Pearson correlation coefficients were calculated. In Table 5 the statistically significant coefficients are presented, showing that there is a relation between the age and some items of the questionnaire the students had to answer.

**Table no. 5. Factors showing the correlation between age and the questionnaire items**

Age		I4.1	I4.2	I4.3	I4.4	I4.5	I4.6	I4.7
	r	.240	.354	.264	-.167	-.139	.280	.130
	P	.000	.000	.000	.006	.037	.000	.033
	N	80	80	80	80	80	80	80

When analyzing the results, we find that there is a significantly positive correlation between age and the required capacities for the teaching activity, between age and aspects connected to class management (I4.6) or emotion control (I4.7). Thus, the older the students are, the higher they score for these items.

A negative correlation was observed between age and self-evaluation concerning the teaching capacities (I3). In other words, the older the students are, the smaller ( $r = -0,419$  la  $p < .01$ ) the extent the subjects consider they have accomplished their teacher training, the subjects being more aware of the necessity of the continuing education.

- *Analysis of the correlation between the investigated items and course attendance*

Another investigated aspect concerns the differences between the variables measured according to high course attendance or occasional participation in the training courses. Table 6 shows the corresponding results:

**Table no. 6. Factors of correlation between course attendance and the global index of the investigated items**

		Knowledge of the teacher training subject matter	Perception of their teacher training	Self-evaluation of the teaching abilities	Self-evaluation of personality features
High course attendance		.348	.220	.179	.186
		.000	.050	.000	.002
Occasional participation		.265	.158	.149	.120
		.000	.010	.015	.050

The investigated subjects considering that the course requires compulsory attendance scored higher than the subjects favouring occasional participation with respect to:

- Knowledge of the teacher training subject matter (I1);
- Perception of their teacher training (I3);
- Self-evaluation of their own capacities of planning, implementing and evaluation of the teaching activities (I4.1, I4.2, I4.3, I10);
- Self-evaluation of personality characteristics (I6).

### Conclusions

We aimed at providing a synthesis of the data that were collected and interpreted, with regard to the initial training process of pre-service teachers, and we managed to reach the following conclusions:

- The subjects are concerned with field-related training and teacher teaching alike, they attach importance to aspects concerning the planning, implementation and evaluation of a teaching activity, by aspects concerning awareness of the psycho-pedagogical profile of the students, by developing adequate strategies to communicate and to cooperate with students, by their personal growth, etc.;
- Among the 5 most appreciated teacher's qualities, as resulting from data processing, fair-handedness in evaluation, respect for students, ethical attitude, empathic capacity, responsibility come topmost;
- Most of the students appreciate they need assistance, advice, "to a large extent", "to a very large extent" for all the investigated areas, ranging from the lesson planning to lesson implementation and evaluation, from class management to self-management; among the competences identified as part of the ideal teacher profile *the lifelong learning competence* being considered the second of the most developed competences within the *teacher training programme*; the subjects need to be monitored, assisted during the self-learning process so that they become aware of the self-management competence complexity, as this is an aggregate notion;

- Lesson planning is ranked the third among the most developed competences within the *teacher training programme*;
- As for the perception of their own competences, only 48.50% of the student sample appreciate themselves as having a sufficient *teacher training*, so that they are able to solve difficult situations; a significant percentage (46.50%) of the investigated subjects have a negative perception of the acquired competences. Is it an objective appreciation or is it just low self-confidence? In order to find the answer to this question, the answers given by the subjects should be correlated with the results obtained at some tests;
- Many students show a deep concern for their personal growth, self-analysis and upgrading; but a lack of confidence in their own capacities was also observed; as the self-evaluation of their own competences is one of the most motivating factors for the students, we have to insist on the meta-cognitive development so that the students will be able to self-assess, to identify their weaknesses as well as the hindrances in their training process; on the other hand, there is need to emphasise their strengths and the strategies used to overcome barriers and make progress.

We may conclude that the majority of the students of the research sample (53.75%), in spite of all disadvantages and challenges they face, are determined to pursue a teaching career and become professionals.

Efficient intervention is needed with respect to all of the above mentioned aspects (theoretical, but also practical, cognitive, but also non-cognitive factors), in order to enhance the overall improvement of the initial training of the student – future teacher. Recent research, aiming to develop the competences required by the teaching profession, has pointed out to the fact that the cognitive factors are not sufficient for professional success; the meta-cognitive, affective and motivational factors having the same importance in the educational process, in achieving the flexibility allowing for the transition from knowledge to the practical application of the abilities in different teaching contexts (Ștefan, 2014b, p. 63).

## REFERENCES

1. Cucoș C. (2006). *Pedagogie*. Iași: Polirom Publishing House.
2. Gould, J., Roffey-Barentsen, J. (2014). *Achieving your diploma in education and training*. London: SAGE Publication Inc.
3. Harden, R. M., Crosby, J. R. (2000). The good teacher is more than a lecturer – the twelve roles of the teacher. *Medical Teacher*. *AMEE Education Guide*, 22(4): 334-347. Disponibil: <https://www.amee.org/getattachment/AMEE-Initiatives/ESME-Courses/AMEE-ESME-Face-to-Face-Courses/ESME/ESME-Online-Resources-China-Dec-2015/AMEE-Guide-20-Roles-of-the-teacher.pdf> [online, 10.01.2018]
4. Iucu, R.B., Păcurari, O. (2001). *Formare inițială și continuă*. București: Humanitas Educational Publishing House.
5. Iucu, R.B. (2005). *Formarea inițială și continuă a cadrelor didactice – sisteme, politici, strategii*. Bruxelles: Humanitas Publishing House.

6. Joița, E. (2006). *Instruirea constructivistă - o alternativă. Fundamente. Strategii*. București: Aramis Publishing House.
7. Joița, E. (2010). *Metodologia educației. Schimbări de paradigme*. Iași: Insitul European Publishing House.
8. Le Cornu, R., Peters, J. (2005). Towards constructivist classrooms: the role of the reflective teacher. *Journal of Educational Enquiry*, 6 (1), 50-64. Available: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.89.8927&rep=rep1&type=pdf>, [online, 12.01.2018]
9. Maciuc, I. (1998). *Formarea formatorilor. Modele alternative si programe modulare*. București: E.D.P.
10. Mitrofan, N., Mitrofan, L. (2005). *Testarea psihologică. Inteligența și aptitudinile*. Iași: Polirom Publishing House.
11. Mogonea, F. (2015). Formarea profesorului reflexiv – un obiectiv major al profesionalizării didactice, in C. Langa, E. Soare (coord.). *Studii de pedagogie. Volum omagial dedicat prof. univ. dr. Liliana Ezechil, la aniversarea a 60 de ani*. Pitești: Paralela 45 Publishing House, 275-283.
12. Nedelcu, A., Ciolan, L. (2010). *Școala așa cum este*. București: Vanemonde Publishing House.
13. Niculescu, R.M. (2002). *Formarea formatorilor*. București: ALL Educațional Publishing House.
14. Păun, E., Potolea, D. (coord). (2002). *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*. Iași: Polirom Publishing House.
15. Ștefan, M. A. (2008). *Facilitarea și îndrumarea învățării pedagogiei*. Craiova: Universitaria Publishing House.
16. Ștefan, M. A. (2014a). Profilul de competență al profesorului. Competențele specifice disciplinei Practică pedagogică, in E.S. Frăsineanu (coord). *Ghid de practică pedagogică*. Craiova: Sitech Publishing House, 9-33.
17. Ștefan, M. A. (2014b). Flexibilitatea cognitivă – deziderat al educației permanente, in F.R. Mogonea, M.A. Ștefan (coord). *Educație și spiritualitate*. Craiova: Mitropolia Olteniei Publishing House, 61-65.
18. Vijayan, P., Chakravarthi, S., Philips, J.A. (2016). The Role of Teachers' Behaviour and Strategies in Managing a Classroom Environment. *International Journal of Social Science and Humanity*. 6 (3), 208-215. Available: <http://www.ijssh.org/vol6/644-H006.pdf>, [online, .10. 01.2018].

# INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE CONTINUING TRAINING PROGRAMMES FOR TEACHERS

Vali ILIE<sup>1</sup>

## **Abstract**

*Cultural diversity is not a prejudice anymore, but a reality that needs to be capitalized in the school environment. Intercultural communication can be developed through professional development programmes. These programmes meet the communication needs of the teachers who work with children from disadvantaged areas. The continuing training programme proposed by us offers an interaction based on respect for alterity and promotes situations where individual values intersect with group values. Individuals from different cultural backgrounds can find themselves confronted with another system of perceiving reality, with a system of different cultural visions on space and time, with a different way of relating. In order to develop intercultural communication, we propose specific methods and tools that can be used successfully in the instructive-educational activity. In this sense, the following will be pursued: identifying individual and group values, recognizing different lifestyles in different environments, interacting with others, analyzing the symbolic representations to which we relate in our understanding of the world we live in.*

**Keywords:** *training; communication; values; interculturality.*

## **Introduction**

The intercultural perspective opens up the way for asserting liberties, individualities, multiple identities. Our perspective on communication is a complex concept that implies a comprehensive socio-linguistic competence. It is increasingly clear that lifestyles, social representations, value systems, codes of conduct, social relations (inter-generational, between men and women, etc.), cognitive processes, artistic expressions, notions of public and private space (with particular reference to urban planning and the living environment), forms of learning and expression, modes of communication and even systems of thought, can no longer be reduced to a single model or conceived in terms of fixed representations.

Intercultural communication is obviously based on the concept of interpersonal communication. In our view, communication is an instrument which, if used carefully and consciously, may bring personal, relational, and organisational

---

<sup>1</sup> Associate Professor, PhD, Teacher Training Department, University of Craiova, Romania, email address: brainstorming71@yahoo.com.

benefits. This does not mean, however, that communication automatically resolves all personal, interpersonal, or organisational problems. But it can undoubtedly help come to a resolution, especially with vulnerable groups. In this sense, training in communication represents professional and intercultural enrichment.

Vulnerable groups refer to any group or sector of society that is at higher risk of being subjected to discriminatory practices, violence, natural or environmental disasters, or economic hardships than other groups within the state. A vulnerable group is any group or sector of society (such as women, children or the elderly) that is at higher risk in periods of conflict and crisis. The school should help children from socially disadvantaged backgrounds integrate into the community and respond appropriately to society's demands. This requires well-trained teachers who know strategies and ways to develop interpersonal communication. There are a number of training programmes that address teachers working in disadvantaged environments. Their objective is to form and develop professional skills, including intercultural communication.

The purpose of this study is to identify some aspects of intercultural communication and to use them in a continuing training programme for teachers in the Oltenia region. The tools and methods proposed are selected according to their ability to stimulate communication between participants, and the contents are adapted to the cultural specificity of the area or social environment in which teachers work.

### **1. Aspects of intercultural communication**

The metaphor of the existence of certain cultural “baggage” refers to attitudes, patterns, judgments or expectations “packed” in our home cultures, that we carry with us. The pioneers in this field, such as E.T Hall and L.R. Kohls, designed specific activities in order to help people examine their so-called cultural baggage. As Hall said, “culture hides much more than it reveals, and, strangely enough, what it hides, it hides most effectively from its own participants. Years of study have convinced me that the ultimate goal of the study of culture is not so much the meaning of foreign cultures as the light that the study pours upon us” (Hall, 1998, p. 59). E. Hall, the founder of intercultural communication as a discipline, has made a distinction between two aspects of culture: manifested and tacitly acquired. Through the manifested culture, he designates “words and numbers”, and through the acquired one he understands the non-verbal aspects of communication, this being very situational and operating in accordance with unconscious rules that were not learned in the ordinary sense but were acquired in the process of growing or simply in different life situations. His statement that “culture is communication” is related to what is happening at the interface with the diversity of others.

The ultimate goal of intercultural learning is to transform our knowledge, skills and attitudes into competence and to develop flexibility and adaptability in intercultural communication. Continuing training programmes, which essentially aim at personal and professional development, invite participants to interaction and reflection, and they also facilitate the achievement of *the learning objectives*: to raise awareness and develop intercultural sensitivity, to analyze and solve problems from

the perspective of cultural differences, to cultivate intercultural attitudes that include tolerance, respect, curiosity and empathy towards other cultures, to acquire cultural knowledge, both general culture and specific culture, paying special attention to the invisible cultural elements, which are the hidden part of an iceberg.

Associated with the idea of communication, culture is a subtle form of sociability. A process of symbolic interaction, this can be defined as all the representations and practices related to various identities. Identities can be personal, social and cultural. As individuals with multiple facets related to the different “arenas”, roles, etc., the identity list of each person is made up of all three. Sometimes we use cultural identities to form stereotypes about our own cultural groups and about others. Stereotypes influence attitudes that can become prejudices. If we act on the line of a prejudice, we can easily reach discrimination. The stereotype is “the caricature of a social representation” (Preiswerk and Perrot, 1975, p. 239). It is stated that “in school, the numerous stereotypes spread about children who do not come from the dominant group spoil the relationship between the teacher and the student, and between the teacher and the family. For example, the prior assertion that some children belonging to certain socio-economic environments and certain groups do not even speak their language fluently and that they will have difficulties in learning the language they learn in, is a widespread and put forth stereotype, among other things, to justify some school difficulties” (Dasen, Perregaux and Rey, 1999, p. 89).

Focusing on cultural identity, we need to be aware of the fact that it can be over-generalized and it can lead to the following forms and symptoms:

*a) Stereotypes* (the perceptual level) – our generalized visions towards a certain group of people sharing similar identities;

*b) Prejudice* (the level of attitude) – our preconceived views (usually not based on real experiences or logical reasons) and related judgments about others;

*c) Discrimination* (the behavioural level) – our unfair, exclusive or deliberate treatment which intentionally tries to harm different categories of people, usually based on perceptions of race, age, sex or other social and life style markers.

For each of these forms, the saying “It’s not wrong, just different!” can help us try to understand the cultural logic behind the visible differences of certain cultural groups. Students bring to school different cultural experiences and practices that do not always coincide with the culture proposed by the school. It is suitable to “see culture as a formation that is built, among others, according to the environmental challenges, as a set of dispositions intended to respond to them” (Camillieri, apud Dasen, Perregaux and Rey, 1999, p. 85). As a result of the contacts between cultures there appear cultural practices, which bear their own meanings. Between the culture of the teachers and the culture of the pupils, of the rural and urban, of the advanced and underdeveloped, there are sometimes gaps, stereotypes and prejudices are enhanced. Some communities are preoccupied with maintaining their power and territory and therefore they are closing themselves within their own limits. Others open out and create communication bridges.

Among the many areas of culture, E.T. Hall and other scholars notice behaviours related to how people use or respond to *time* and *space* in communication. The term “cronemic” was first used by E.T. Hall to designate the study of perception and use of time. Cultures differ significantly in relation to their attitude towards time and their ideas about its importance in human interactions. If time can be measured objectively by clocks, the importance of time in everyday life is subject to interpretation. Cultural preferences for monochromatic (linear, sequential, analogic) and polychronic (simultaneous, multi-tasking, digital) temporal contrast differ from one culture to another. The same author also launched the term “proxemics”, concerning the study of the social space as bio-communication. Proxemics investigates how the individual unconsciously structures space, interpersonal distances in daily transactions, organizing spaces in homes and buildings, and last but not least in configuring cities.

## **2. Vulnerable groups**

The influence of culture on the development of children is achieved in different ways. Educational practices vary greatly from one culture to another, but it is precisely the ability of the school to shape the behaviour of individuals that makes us believe that it is a factor of progress and attenuation of social imbalances.

### *a) Gender discrimination in the educational system*

School culture is largely focused on conformism, converging discipline. In primary and secondary school a “comfortable female” environment is created, focused on values specific to female culture. It is noticed that the “intuitive-emotional and empathetic aspects of knowledge and experience, aesthetic, moral education (considered as feminine, possibly soft aspects – Ștefănescu, 2003, our translation) are strongly discriminated in favour of the informative-rational aspects of scientific education (...). Maintaining conservatism in its sexist version of education affects at least two equally important aspects: it makes women with professional aspirations inferior to males’ and with a poor capacity for private emancipation and public affirmation; it continues to be a subversive factor for the modernization of the Romanian society, because it educates towards the underuse of over half of the development potential” (Neagu, 2006, pp. 56-58, our translation). As a social institution, the school must be plural and must apply intercultural communication strategies that reduce cultural shocks.

### *b) Street children*

Homeless people are more and more visible not only in the far and poor neighborhoods of the cities, but also in central areas. We meet them on the streets, in transport, in railway stations and bus stations, in churchyards or on the stairs inside blocks of flats. Sometimes homeless people also include children. The street children’s profile aggregates a series of features: they have family problems, they have problems with their identity papers, they have behavioural problems, and they are in the charge of two or more charities. Sometimes they use drugs and are among the economically disadvantaged, with physical or mental disabilities; at other times,

they leave school and they violate the law, or they are the victims of their parents' authoritative style.

*c) Children in poor communities*

Most of the cases include children with parents who have left abroad. There are places, especially in poor areas, where only the elderly and children are left behind, whereas the labour force are gone abroad. Unfortunately, if the income grows, many problems arise inside the couple and with the children. It is stated that “developmental or poverty phenomena are different according to historical provinces, counties, territorial communities, and within them according to households, age of the inhabitants, state of health, level of education, mentalities, aspirations, etc.” (Ionescu, 2006, p. 32, our translation).

*d) The Gypsy minority*

The specific nature of the social exclusion in the Roma population in Romania is the existence of certain sources of exclusion of both individual and cultural nature. Because many do not have their identity papers properly taken care of (they do not have birth certificates and/or identity cards), they do not enjoy the other rights derived from citizenship: social assistance, social security, political participation rights, legal employment. Considered to be the poorest social category, the Roma population adds to the Western immigrants.

By enjoying the individual-universal, private-general game, closing-opening, intercultural communication leads to an understanding of the social dynamics, being a solution to the problems of disadvantaged groups and a meeting point for identity and alterity.

### **3. An example of a Teacher's Continuing Training Programme**

The need to train teachers from disadvantaged schools is to improve the skills of the teaching staff in pre-university education in order to promote quality education services focused on the students' needs, and an inclusive school that exploits the intercultural communication valences.

This is achieved by:

- Knowledge and implementation of strategies to increase children's participation in pre-school and pre-school education (especially early-school leaving groups with an emphasis on Roma and rural minority children);
- Identifying and using integrated measures to reduce early school leaving;
- Ensuring equal opportunities for pupils belonging to vulnerable groups.

In order to attract children to school, help them prevent school dropout and early school leaving and help them achieve better results, teachers are asked for quality training, and this can be done by capitalizing on good practice in the teaching activity (eg through continuing training to develop intercultural skills).

In order to develop a continuing training programme for teachers working in disadvantaged environments (*Resources in the School for All: Activism, Respect, Tolerance – Re-Start* Continuing Training Programme, Training provider: University of Craiova – Department of Teacher Training), in 2016 a questionnaire was administered to a number of 124 teachers. The teachers who filled in the

questionnaire had the following residence: Dolj County (47), Mehedinți County (29), Olt County (21), Vâlcea County (15) and Gorj County (12).

The items of the questionnaire were targeted at knowing the opinion of the teachers concerning the necessity and usefulness of carrying out continuing training programmes aimed at optimizing the educational act in the schools from the disadvantaged environments. They were also meant to establish the level of trust in the role of these programmes to enrich their experience, to develop their cross-cutting skills necessary for working with children/pupils from disadvantaged areas, respectively, knowing their expectations and collecting possible curricular proposals of the subjects.

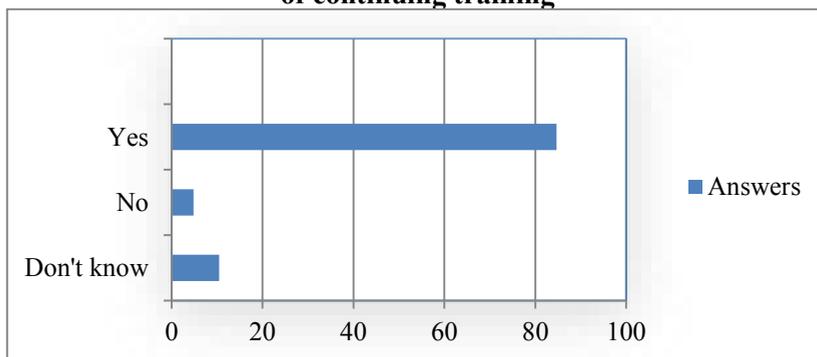
Item 1. *Do you consider that continuing training has a positive impact on career development?*

This item informs about the perception the learners have regarding the role of continuing training and improvement in their teaching career.

The answers were as follows:

- a) Yes – 105 (84.68%)
- b) No – 6 (4.84 %)
- c) Don't know – 13 (10.48 %)

**Figure no. 1. The perception of learners in relation to the role of continuing training**



In a large proportion (over 80%), the students positively appreciate the continuing training and, implicitly, the programmes developed for teaching improvement.

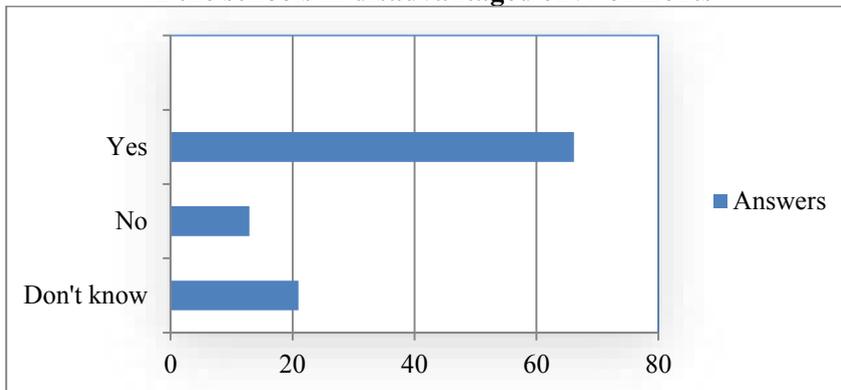
Item 2. *Do you consider that continuing training programmes for teachers optimize the educational activity in the schools in disadvantaged areas?*

This item targets the opinion of the subjects regarding the contribution of the continuing training programmes to the optimization of the educational process in disadvantaged areas.

The answers of the subjects (Diagram 2) were distributed as follows:

- a) Yes – 82 (66.13%)
- b) No – 16 (12.90 %)
- c) Don't know – 26 (20.97 %)

**Figure no. 2. The opinion of the subjects on the contribution of continuing learning programmes to the optimization of the educational act in the schools in disadvantaged environments**



It is observed that a large number of subjects (over 50%) recognize the contribution of continuing training programmes to the optimization of the learning process in disadvantaged environments.

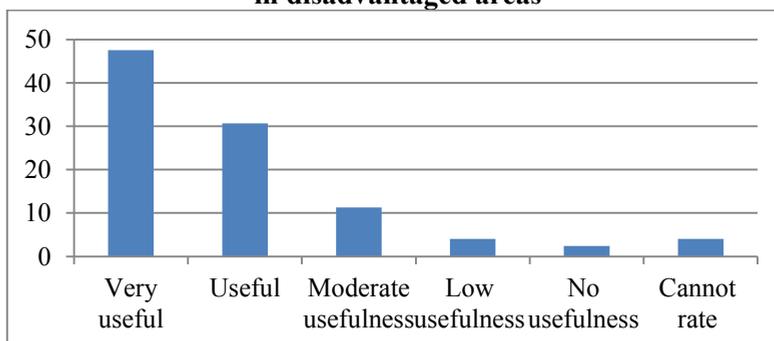
Item 3. *Do you consider useful the continuing training programs for pre-university teachers who work in disadvantaged environments?*

This item is intended to find out the opinion of teachers about the usefulness of continuing training programmes that address especially teachers in the pre-university educational system from underprivileged areas.

The answers of the subjects were as follows:

- Very useful – 59 (47.58 %)
- Useful – 38 (30.65 %)
- Moderate usefulness – 14 (11.29 %)
- Low usefulness – 5 (4.03 %)
- No usefulness – 3 (2.42 %)
- Cannot rate – 5 (4.03 %)

**Figure no. 3. The opinion of the subjects on the usefulness of continuing training programmes for pre-university teachers in disadvantaged areas**



The responses given by the subjects to this item favour organizing and conducting continuing training programmes for pre-university teachers in disadvantaged areas.

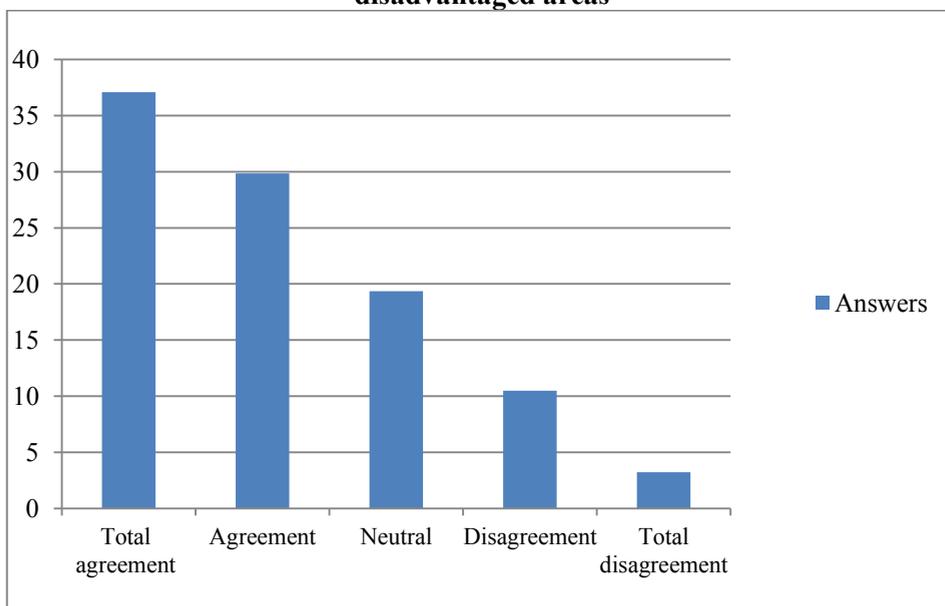
Item 4. *Do you appreciate that continuing training programmes contribute to the development of cross-cutting skills needed to work with children / pupils in disadvantaged areas?*

- a) Total agreement – 46 (37.10 %)
- b) Agreement – 37 (29.84 %)
- c) Neutral – 24 (19.35 %)
- d) Disagreement – 13 (10.48 %)
- e) Total disagreement – 4 (3.23 %)

The answers to this item provide information on the (favourable or unfavourable) attitude shown by teachers in relation to the impact of training programmes on their professional development. This implies the enrichment of the professional experience, i.e. the development of transversal competences necessary for the activity with children/ pupils from disadvantaged areas.

As a refiguration of behaviour, attitude is a psychic variable that determines behaviour. That is why they are particularly interested in the way the subjects relate to the contribution of training programmes that aim to exercising competences in the field of education (in general), in educational activities with children/ pupils from disadvantaged areas (in particular).

**Figure no. 4. The opinion of the subjects on the usefulness of continuing training programmes for teachers in pre-university education from disadvantaged areas**



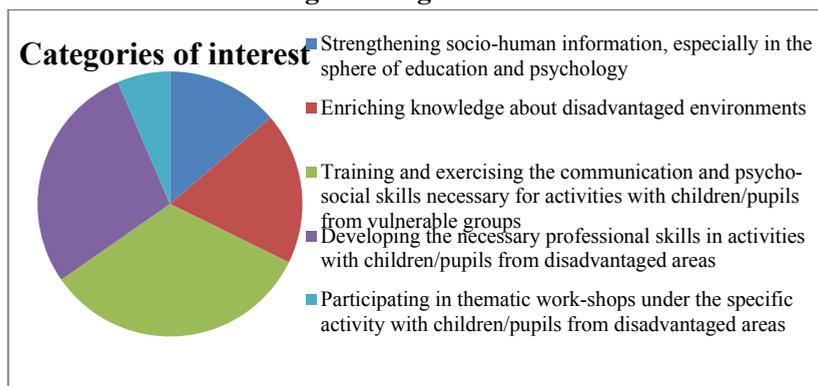
The attitude of the respondents is positive, taking into account that there is a large number of teachers who totally agree or agree with the usefulness of these programmes.

Item 5. *What are your expectations from a continuing training programmes for teachers working with disadvantaged students?*

The answers of the subjects can be divided into several categories of interest:

- a) Strengthening socio-human information, especially in the sphere of education and psychology – 17 (13.71%);
- b) Enriching knowledge about disadvantaged environments – 23 (18.55%);
- c) Training and using the communication and psycho-social skills necessary for activities with children / pupils from vulnerable groups – 41 (33.06%);
- d) Developing the necessary professional skills in activities with children/pupils from disadvantaged areas – 35 (28.23%);
- e) Participating in thematic workshops under the specific activity with children/ pupils from disadvantaged areas – 8 (6.45%).

**Figure no. 5. Categories of interest in which the answers related to the existing expectations in the work with children/pupils from disadvantaged backgrounds are framed**

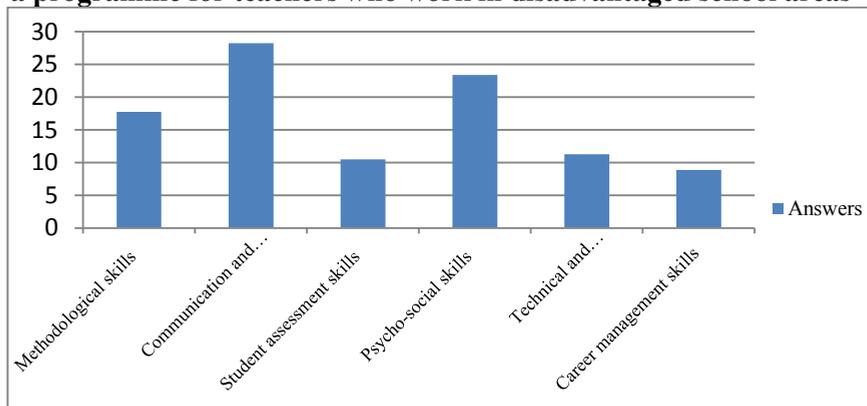


From these answers, we can see the interest of the respondents in training and exercising communication and psychosocial skills necessary for activities with children/pupils from vulnerable groups (33.06%) and for the development of transversal skills in activities with children/ pupils from disadvantaged areas (28.23%).

Item 6. *What kind of general skills would you like to be specifically practiced in a training programmes addressing teachers working in disadvantaged school areas?*

- a) Methodological skills – 22 (17.74%)
- b) Communication and relating skills – 35 (28.23%)
- c) Student assessment skills – 13 (10.48%)
- d) Psycho-social skills – 29 (23.39%)
- e) Technical and technological skills – 14 (11.29%)
- f) Career management skills – 11 (8.87%)

**Figure no 6. The opinion of the subjects in relation to the types of skills used in a programme for teachers who work in disadvantaged school areas**



The choice of the subjects for a category or another of general competences reflects some training needs. It also provides information on the categories of specific competences and activities that are considered necessary in the educational process in the disadvantaged school areas.

Item 7. *What are the benefits of developing a pre-university education teacher training programme in disadvantaged environments?*

The advantages mentioned by the subjects surveyed were as follows:

- *Synthesization* of ideas, theories, paradigms of the sciences of education, psychology, sociology and teaching methodology;
- Using the cross-cutting skills specific to the activity with children/ pupils from disadvantaged areas;
- Developing educational partnerships aimed at identifying solutions to the problems specific for children/ pupils from disadvantaged areas;
- Stimulating the experience sharing with respect to the pedagogical practice;
- Providing the necessary support and advice in working with children/pupils from disadvantaged areas;
- Exchange of good practices in the field of education;
- Others.

Analyzing the answers to this item, we can see that the interest of the subjects in the development of knowledge and practice of professional skills, as well as the preoccupation to take part in courses, programmes that use their own experience, and sharing best practices in the educational approach aimed especially at those who teach in schools from disadvantaged areas.

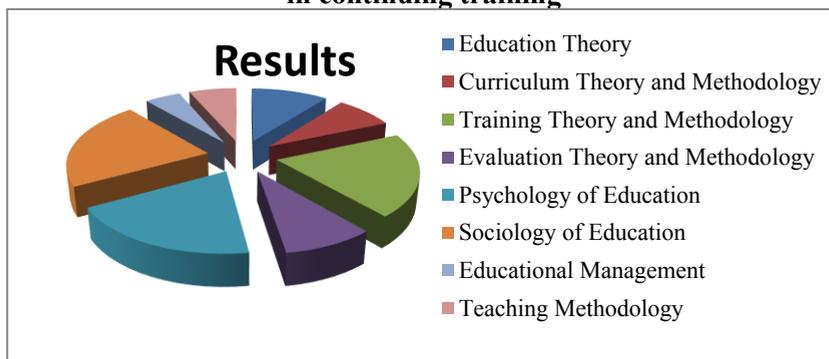
Item 8. *Can you specify which are the curricular areas you are most interested in continuing training, in the context of performing educational activities with children/ students from a disadvantaged area?*

- a) Education Theory – 13 (10.48%)
- b) Curriculum Theory and Methodology – 10 (8.07%)
- c) Training Theory and Methodology – 25 (20.16%)
- d) Evaluation Theory and Methodology – 11 (8.87%)

- e) Psychology of Education – 24 (19.35%)
- f) Sociology of Education – 27 (21.77%)
- g) Educational Management – 6 (4.84%)
- h) Teaching Methodology – 8 (6.46%)

In relation to this item, the percentage of education sociology (21.77%), theory and methodology of education (20.16%) and psychology of education (19.35%) are higher.

**Figure no. 7. Preferences of the subjects for different areas in continuing training**



Item 9. *What proposals do you have in relation to the curricular content you would like to go through in a continuing training programmes aimed at educating children/ students from disadvantaged areas?*

The most frequent answers include the following:

- Equal opportunities in education;
- Educational partnership;
- Active-participative strategies in the class of students;
- Student-centered training;
- Counseling children/ students from disadvantaged areas;
- Violence in schools;
- Communication with students from disadvantaged areas.

The interest shown by the subjects questioned for these curricular contents justifies the choice of the thematic units, the disciplines on which the proposed training programme will be carried out. Following the suggestions made by the questioned subjects, we can synthesize the main themes on which to build the curricular training offer addressed to pre-university teachers from disadvantaged areas.

Coupled, the themes represent the following training issues, which are reflected in thematic units (disciplines) and specific contents and which aim at developing intercultural communication: “Motivational active-participative strategies”, “Elements of pro-inclusion school psychology”, “Communication and relating in disadvantaged environments”.

Item 10. *How much do you think a continuing training programme that aims at developing and expanding the transversal skills of teachers working in disadvantaged environments will help you?*

- a) Very much – 86 (69.35%)
- b) Much – 18 (14.52%)
- c) Little – 17 (13.71%)
- d) Very little – 3 (2.42%)

The answers to this item emphasize the need for a cross-curricular development and expansion programme of the transversal skills on interaction and communication with the social and pedagogical environment, assuming responsibilities for organizing, managing and improving the strategic performance of professional groups, self-control and reflexive analysis of their own activities, etc.

The items of the questionnaire underpinned three *variables*: identifying the teachers' opinion on the role (necessity and usefulness) of continuing training programmes aimed at optimizing the educational act in the schools in disadvantaged areas, establishing the level of confidence in the role of these programmes in terms of development in their careers, the inventory of their expectations and the curricular proposals on the basis of which we can formulate the thematic training units and their associated content. The teachers questioned consider it necessary and useful to attend a continuing training programmes aimed at optimizing the educational act in the schools in disadvantaged areas. The attitudes of the subjects to the impact of the training programmes on the development in their teaching career are positive.

The transversal competences are given an important place, and the expectations of the respondents aim, in particular, at the exploitation of their own experience and sharing of good practices in the educational approach. It is appreciated that continuing training programmes can contribute to the development of skills necessary for working with children/ pupils from disadvantaged areas.

Among the general competences chosen to be trained specially in a training programme addressing teachers working in schools in disadvantaged areas include communication and relating skills, too.

Equal opportunities in education, educational partnership, active-participative strategies in the classroom, counseling of disadvantaged children/pupils, and intercultural communication can be tackled from the perspective of the latest educational theories and paradigms.

#### **4. Methods and tools used in continuing training programmes aimed at developing intercultural communication with teachers working in disadvantaged areas**

##### **a) *Value Orientation Method (VOM)* – a tool that helps understand cultural differences**

*The method of guiding value* is a method that helps people quickly understand cultural differences. For those readers familiar with the Myers-Briggs indicator and the way to describe the types of people, VOM offers a similar method for describing types of cultures. Thus, “the bases for VOM were developed in the 1940s and 1950s within the Harvard Value Project (Kluckhohn and Strodtbeck, 1961). The project team has assumed that it is possible to distinguish cultures based on how we relate

to five common human concerns: human nature (what is the basic nature of humans?), the relationship man - nature (What is the right relationship with nature?), the meaning of time (How should we think best about time?), activity (What is the best way of activity?), social relations (What is the best form of social organization?)” (apud Gallager, 2001, p. 1).

As a scientific tool, VOM provides a way of measuring value differences, which can be later linked to other variables, such as participating in a training activity or preference for a professional development programme. For example, an individual in a group that prefers hierarchical relationships (powerful command chain) cannot choose a programme that involves extensive collateral discussions to reach a decision. Cultural differences can affect us even in short exchanges. What we consider to be important can appear in what we say or what we expect others to say or how to answer.

### **b) Rokeach Survey (RVS) – values classification instrument**

M. Rokeach has proposed a list of two sets of values: terminal and instrumental. The Rokeach Value Survey (RVS) is a classification system that has two sets of values, 18 individual value items in each set. *Terminal values* refer to the desired final states of existence, the goals that a person would like to achieve in his/her lifetime. They vary according to different groups of people in different cultures. *Instrumental values* refer to preferred behavioral modes or means of achieving terminal values.

**Table no. 1. Terminal values and instrument values in RVS**

(Rokeach, 1988, apud Maier, 1989)

<i>The terminal values in RVS</i>	<i>The Instrumental values in RVS</i>
a comfortable life, equality, an exciting life, family security, freedom, health, inner harmony, mature love, national security, pleasure, salvation, self-respect, a sense of accomplishment, social recognition, true friendship, wisdom, a world at peace, a world of beauty	ambitious, broad-minded, capable, clean, courageous, forgiving, helpful, honest, imaginative, independent, intellectual, logical, loving, loyal, obedient, polite, responsible, self-controlled

Depending on the rank the subjects gave to the eighteen values in each category, Rokeach showed the presence of different cultural value *patterns*.

### **c) Value identification method**

Not all of us fully subscribe to the cultural values around us. Some of us may consider ourselves a part of a distinct subculture (or of a co-culture), or just a circle of close friends, or we even want to be individually distinguished. Identifying the group we are part of helps us to consider what kind of values we represent under the influence of personal choices or directions.

The suggested method calls for the answer to the following questions: *Which of these types of values guides your relationships, decisions, or brings you satisfaction?, How do values influence the way you relate and communicate with others?, Which level is generally more important to you – group values or personal values?, Why?*

This task is divided into four parts with clear requirements:

- Identification of the demographic aspects and characteristics of the closest cultural group we consider being part of: *Demography and description of the cultural specificity;*
- Choosing an important cultural value specific to our group and an individual value: *cultural value and personal value;*
- Describing the content and specifying the implications of each aspect: *explanation for each selected value;*
- Creating your personal story: *The personal story.*

The practice of cultural assessment focuses on the determination of certain tools to facilitate the quantification of certain cultural variables. These methods, and also others, help to develop intercultural communication skills, and the teacher continuing training programmes are opportunities to use intercultural competence.

### **Conclusion**

Individuals are not born interculturally competent, but become competent through education and life experiences.

Twinning relationships between schools in different countries, student and teaching staff mobility are additional strategies to meet the demands of intercultural education. The current European societies, both ethnically and culturally diverse, and from the perspective of identities and interests, are the arena of cohabitation with more and more obvious alterities. Activity with pupils belonging to certain vulnerable groups falls within this category, with the specification that in addition to educational measures, economic and financial measures are needed.

The process of building and developing intercultural competences is in close connection with the attitudes, abilities and self-culture of the individual. Depending on the multitude of interactions with other cultures and the consistency of the accomplishment of the specific activities, the individual acquires more and more types of competences, both in the external environment and in the internal environment. Training programmes differ from one researcher to another and from one training center to another.

We have been focusing on building a set of methods and tools for teacher training that will capitalize on the cultural dimension. Children from disadvantaged backgrounds have some cultural specificities of ethnicity, access to resources, mentality, etc. All of this impact on their development, and that is why the school has to offer customized learning paths, taking into account the specific traits of each individual and the values to which they relate.

## REFERENCES

1. Dasen, P., Perregaux, Ch. and Rey, M. (1999). *Educația interculturală. Experiențe, politici, strategii*. Iași: Polirom Publishing House.
2. Gallager, T. (2001). The Value Orientations Method: A Tool to Help Understand Cultural Differences. *Journal of Extension*, Vol. 39, Nr. 6, <https://joe.org/joe/2001december/tt1.php>, accessed on 23 November 2017.
3. Hall, E. T. (1998). The power of hidden differences. In Bennett (Ed.), *Basic Concepts of Intercultural Communication – Selected Readings*. Vermont: Intercultural Press
4. Ionescu, I. I. (2006). Cercetarea sociologică la baza strategiilor de dezvoltare a comunităților. *Revista de cercetare și intervenție socială*, Vol. 13. Iași: Lumen Publishing House.
5. Maier, P. M. (1989). *An Examination of Terminal and Instrumental Values of Selected Oregon State University Students Majoring In Speech Communication*, file:///C:/Users/VALI/Downloads/MaierPamelaM1990.pdf, pp. 16-17, accessed on 16 December 2017.
6. Neagu, N. (2006). Grupurile vulnerabile. *Revista de cercetare și intervenție socială*, Vol. 13. Iași: Lumen Publishing House.
7. Preiswerk, R., Perrot, D. (1975). *Ethnocentrisme des enfants de travailleurs migrants en Europe: l'interculturalisme et la formation des enseignants*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.



**EDUCATION FOR REAL LIFE.  
CASE STUDY: EDUCATION FOR HEALTH –  
"ELENA CUZA" NATIONAL COLLEGE (CRAIOVA)**

**Oprea-Valentin BUȘU<sup>1</sup>, Elena-Cristina ANDREI<sup>2</sup>,  
Violeta STĂNĂȘEL<sup>3</sup>**

***Abstract***

*Today's society is in constant evolution, characterized by an extraordinary dynamics even from day to day. As with other sectors of activity, the education system is subject to many changes, such as the implementation of new educational reforms. Currently, the educational process is a complex one that encompasses both mandatory subjects and optional ones. The role of optional subjects is to provide students with the opportunity to discover and develop their skills, as well as to gain new knowledge and learn to use them in everyday life. The Health Education discipline is not limited to information about the state of health of the human being, but it also promotes a series of ideas and tips on the importance of maintaining a clean environment, highlighting the nature-human interrelation. Also, this discipline addresses other topical issues such as: food hygiene, human metabolism, lifestyle, oral cavity hygiene and disease prevention.*

***Keywords:*** Health Education; curriculum.

***Introduction***

The Romanian education system has benefited from the implementation of reforms aimed at introducing optional subjects. They provide students with the opportunity to gain knowledge in new areas, necessary in contemporary society. At the same time, we note that attempts are being made to discard the traditional educational system set in place during the communist period. Thus, a learning style based on logical thinking, rather than on mechanical learning, which resulted in the mere reproduction of the accumulated information without being passed through a filter of thought, is promoted.

Education is a complex process that aims, in addition to the accumulation of theoretical notions in mandatory disciplines, to bring about knowledge whose applicability can lead to an increase in the quality of life, as well as to the efficiency of inter-human relations. The necessity of introducing optional disciplines to the

---

<sup>1</sup> Junior Lecturer, PhD, Teaching Staff Training Department, University of Craiova, Romania, e-mail: valentin\_busu@yahoo.com, corresponding author.

<sup>2</sup> Student, Faculty of Dentistry, University of Medicine and Pharmacy of Craiova, Romania, e-mail: andreicristina2201@gmail.com.

<sup>3</sup> School teacher, Deveselu Olt, Romania, e-mail: vyoleta\_eta@ahoo.com.

school curriculum has as main purpose the pupil's harmonious development from an intellectual, social and emotional point of view. Contemporary society is distinguished by the rapid evolution of scientific discoveries, which lead to the reformation of the education system (Stoica, 2001, p. 11).

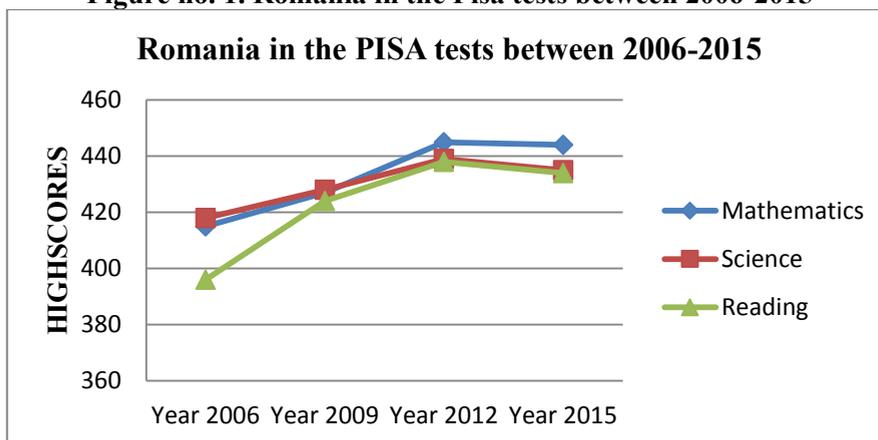
Over time, the Romanian educational system has undergone numerous changes in a very short time frame, resulting in an instability that affects several sectors: educational, economic, social, cultural. This consequence arose because of the sudden changes that led to the disruption of both the pupils and the teaching staff. It is inevitable and even necessary to reform the education system over a certain period, but this reform must be gradual, leaving room for accommodation to the new regulations.

Following the application of PISA tests in Romania, a slight improvement in educational quality was noticed between 2006-2015. The increase in school performance has mainly focused on mathematics and science. Unfortunately, the humanities have not achieved any outstanding results. In 2015, Romania ranked 48th out of 72, with a constant increase between 2006 and 2009, but not from 2012. Comparing to the results of 2012, there is a decrease in the results of 2015, a fact which triggers an alarm signal, and as incriminated factors can be the frequent changes in the education system within a short period of time. Another example of a decrease in school performance due to education reforms is a country that has long been a leader in PISA tests: Finland.

**Table no. 1. Comparative Analysis of the scores obtained by Romania in the PISA tests (2006-2015)**

	Mathematics	Science	Reading
Year 2006	415	418	396
Year 2009	427	428	424
Year 2012	445	439	438
Year 2015	444	435	434

**Figure no. 1. Romania in the Pisa tests between 2006-2015**



### ***Education for real life***

Thus, Romania still fails to discard the mechanical learning system specific to the communist period. It is important for Romania to adopt a learning style based on analysis and critical thinking in relation to all the notions to which the student is exposed. Regarding the pre-university education system, we can say that the reforms in recent years have also brought about some advantages: the introduction in the curriculum of auxiliary disciplines aimed at identifying and developing the student's skills, the compatibility of the Romanian curriculum with the European one, improving student-teacher communication, administering exams that rigorously test the student's accumulated knowledge during school years, providing alternative educational material on the market (Stoica, 2001, pp. 13-14).

According to the World Health Organization (WHO), health education is "the most effective weapon for insuring population health", and its exclusion from the school curriculum only deprives the public of the right to be properly informed about health issues, but also to prevent the spread and worsening of diseases.

The optional Health Education discipline provides that, in addition to acquiring theoretical information about different pathologies, pupils should be able to apply the three types of prevention: primary, secondary and tertiary prevention (Pătroi, 2014), whose main objective is to combat disease.

This discipline addresses mainly teens, which is considered a difficult age (Ilie, 2017, p. 30), representing at the same time the foundation, a starting point for both professional and personal growth. This requires teachers to know how to approach learners at this stage of development and to seek to make classes attractive, but also to provide the necessary information clearly and accurately.

Until 1990, "health education" was often confused with "sanitary education." It is true that there are similarities between the two disciplines, but the major difference is that "health education" encompasses several new factors related to the maintenance of health (external environmental factors, nutritional factors), unlike the "sanitary education", related strictly to medical objectives. (SNSPM, 2006, p. 3).

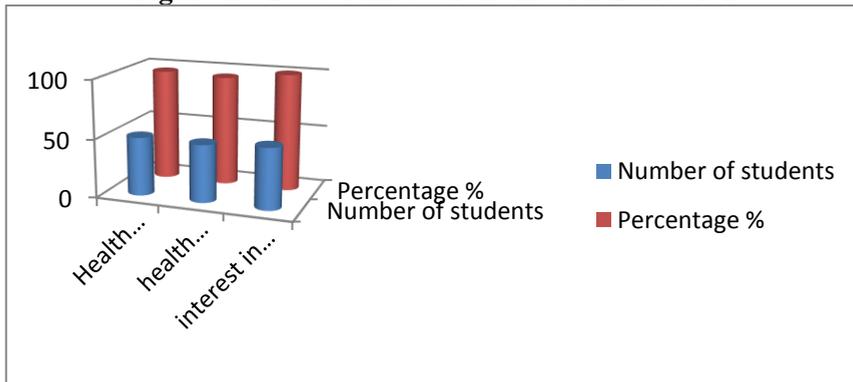
To appreciate the usefulness of this discipline, but also to identify the needs of high school students in terms of the accumulation of new information in various fields, we administered a questionnaire containing 9 questions to a sample of 52 pupils in the 9th-12th grades at the "Elena Cuza" National College (Craiova). The questionnaires were distributed to a class of students who benefited from this discipline in the school curriculum and in another class that did not have the discipline Health Education.

#### **Based on the answers to the questions, the following occurred:**

- 96% considered the Health Education discipline useful in the current curriculum;
- 94% believed that the accumulated information on health education will help them prevent diseases from occurring;
- 100% expressed their interest in learning "First Aid" during the Health Education discipline;

**Table no. 2. Interest in learning Health Education discipline**

	<b>Health Education discipline useful</b>	<b>Health education will help them prevent diseases</b>	<b>Interest in learning "First Aid"</b>
<b>Number of students</b>	50	49	52
<b>Percentage%</b>	96%	94%	100%

**Figure no. 2. Usefulness of the Health Education**

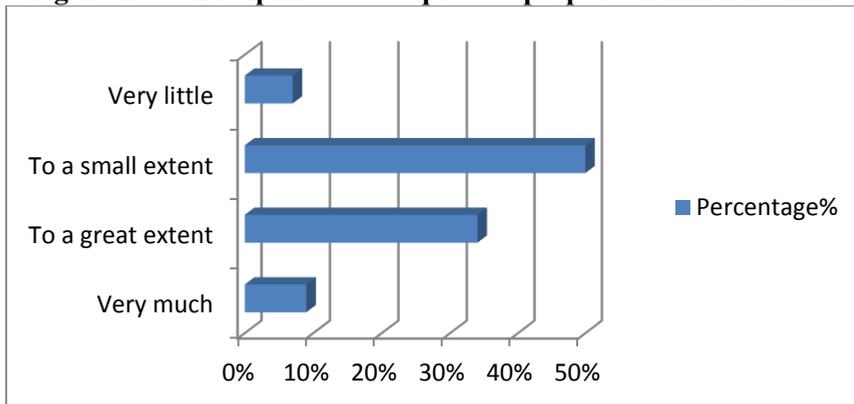
• In the case of the assessment of the school disciplines as adequate to prepare them for real life, the pupils answered:

- ✓ Very much 9%;
- ✓ To a great extent 34%;
- ✓ To a small extent 50%;
- ✓ Very little 7%.

**Table no. 3. Disciplines as adequate**

	<b>Very much</b>	<b>To a great extent</b>	<b>To a small extent</b>	<b>Very little</b>
<b>Percentage %</b>	9%	34%	50%	7%

**Figure no. 3. Disciplines as adequate to prepare them for real life**



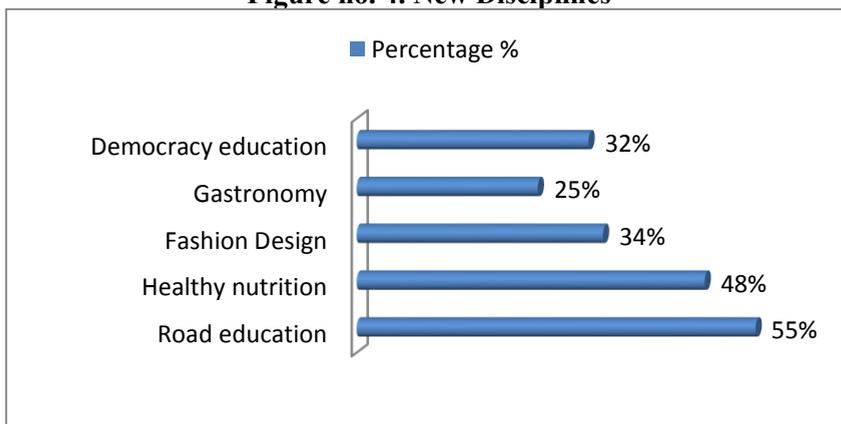
• Students considered it useful to introduce the following disciplines in the school curriculum:

- ✓ Road education 55%;
- ✓ Healthy nutrition 48%;
- ✓ Fashion Design 34%;
- ✓ Gastronomy 25%;
- ✓ Democracy education 32%; (Other variants proposed by students: Drama and Astronomy).

**Table no. 4. New Disciplines**

	Road education	Healthy nutrition	Fashion Design	Gastronomy	Democracy education
Percentage%	55%	48%	34%	25%	32%

**Figure no. 4. New Disciplines**



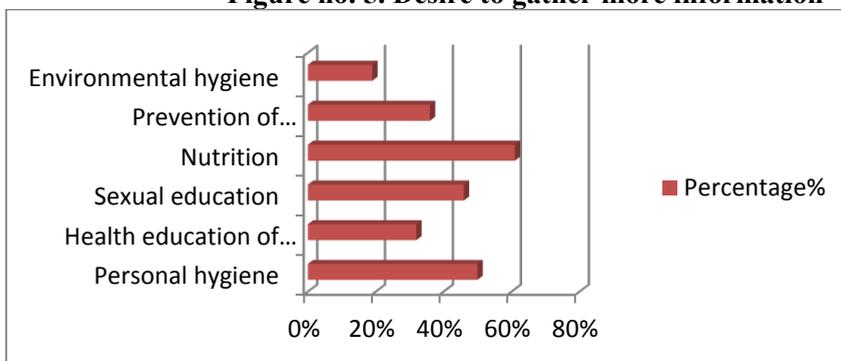
• **Within the Health Education discipline, students expressed their desire to gather more information about:**

- ✓ Personal hygiene 50%;
- ✓ Health education of oral cavity 32%;
- ✓ Sexual education 46%;
- ✓ Nutrition 61%;
- ✓ Prevention of pathological conditions 36%;
- ✓ Environmental hygiene 19%.

**Table no. 5. New Disciplines**

	Personal hygiene	Health education of oral cavity	Sexual education	Nutrition	Prevention of pathological conditions	Environmental hygiene
<b>Percentage %</b>	50%	32%	46%	61%	36%	19%

**Figure no. 5. Desire to gather more information**

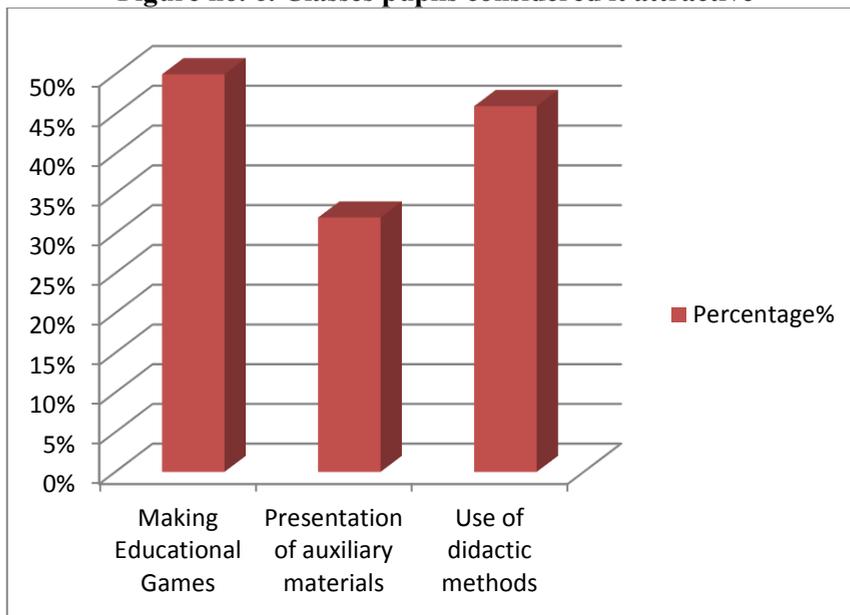


• **During the Health Education classes pupils considered it attractive:**

- ✓ Playing Educational Games 46%;
- ✓ Use of auxiliary materials (films, plans, dummies) facilitating the understanding of the theoretical notions 59%;
- ✓ Use of teaching methods that allow pupils to express their opinions, but also trigger interest in a certain topic 40%.

**Table no. 6. It attractive**

	Making Educational Games	Presentation of auxiliary materials	Use of didactic methods
<b>Percentage%</b>	50%	32%	46%

**Figure no. 6. Classes pupils considered it attractive**

Following discussions with students, we were able to identify their desire to have access to disciplines that can help them in real life and give them the opportunity to put theoretical notions into practice. Most pupils considered that Health Education will help them throughout their lives, being highly useful to them, and raising awareness of the seriousness of medical conditions, recognizing forms of disease, preventing illness, and implementing a healthy lifestyle. In the case of the group of students who did not study this subject, we noticed their curiosity about: possible ways of transmitting diseases, ways of prevention, but also knowledge of symptoms related to various diseases.

In terms of choosing the teaching strategy, it was done by reference to the established objectives, the students' learning style, the available material resources, and the time allocated (Frășineanu, 2015, pp. 95-96). The course development focused on two components:

**A. The theoretical component:** acquisition of knowledge in the medical-sanitary field;

**B. The practical part:** practical activities that make possible the implementation of the assimilated theoretical notions.

The type of learning observed in students in this class was based on:

**1. Learning concepts:** the concept of *disease*, the concept of *prevention*, the concept of *health*. This category relies on a high professional training of the teacher, but also on the application of training methods that eliminate the possibility of confusing different processes (Stoica, 2001, p. 111). Thus, the transmission of knowledge must be clear, accurate and concrete without leaving room for

interpretation. For a certain concept to be correctly understood, H. Klausmeier (1994) presents four levels:

- 1.1. the concrete level, which requires the student to be able to recognize the subject / notion;
- 1.2. the identification level, when the student recognizes the subject / notion even if it is placed in various temporal and spatial situations;
- 1.3. classification level: involving hierarchy, ordination, separation;
- 1.4. the formal level, when the student can define, exemplify and distinguish the notion learned from other notions that may have some common features.

Of course, there are other concept-building techniques, among which we mention the Zig-zag model implemented by G. Schaffer, which is based on the associative theory. Associative theory is characterized by the acceptance of the concept by the student (the concept conveyed by the teacher) and the association of the concept with other already learned concepts or prior experiences. All this will lead to the emergence of a new concept consisting of the name of the concept, the scientific core, but also the connection with other concepts.

**2. Learning by opinions:** Students were given the chance to discuss and clarify their concerns by requesting the opinion of a person working in the medical sector.

**3. Learning the selection and decision-making capacity:** selecting healthy habits and decision-making about the adopted lifestyle. (Frăşineanu, 2015, p. 99).

**The objectives of Health Education run as follows:**

- medical-sanitary training of a large sample of the population;
- to generate theoretical and practical knowledge in the medical-sanitary field;
- preventing diseases;
- knowledge of harmful factors (environmental factors, food factors, hereditary factors) that can lead to diseases;
- awareness of the negative consequences of not observing a healthy lifestyle;
- gathering useful information about hygiene standards in a medical practice; patient rights; malpractice;
- advice about maintaining a clean environment; avoiding pollution; the negative effects of pollution on the human body;
- advice about a healthy diet; food hygiene; factors related to metabolism.

To make the Health Education classes more attractive to students, the following methods were implemented:

- use of teaching aids: drawings, pictures, diagrams and educational videos;
- developing educational games: IMAGINATION GAME: students are divided into groups of 5; each group owns a clinic with 5 practices (different specializations); a suggestive name is chosen for the polyclinic; each student motivates the choice of the medical specialty; each student presents the most interesting aspects of the chosen specialization, then the most difficult part.

We chose to put into practice an educational game to check how students understand the importance of choosing a healthy lifestyle, but also to engage their imagination in the way of simulating a medical setting. If in the first stage of the

game, when they were forced to present the interesting aspects of the specialty they chose, there was a long list of features; in the second stage there was a breakdown that required time to think and solve the problem. They have become aware of the fact that whatever profession / trade they will choose, it involves difficulties but also satisfactions and sacrifices.

Although we tend to associate playing games with childhood, it occupies an essential place both in adolescent and adult life. Frequently, the game-learning technique achieves noticeably better results, being both enjoyable and relaxing. The game has the role to train the psychic and physiological functions of the human being and has a gradual development, correlated with the age and needs of the individual. (Ardelean, 2014, p. 14). Also, through team play, students have become more sociable, more united in achieving the common goal, each coming up with ideas and showing involvement and a supportive attitude. In general, team games are characteristic of the adolescent period (Claparede, 1975), representing a form of socialization, cooperation, a good opportunity to learn to respect the opinions of other members and to consolidate their already existing relationships. Through the game we applied during the Health Education class, we considered the following goals:

- to stimulate communication between team members;
- creativity - by choosing an appropriate and attractive name for the team; choosing unique specialties that tend to attract the interest of others;
- anchoring by understanding the current challenges faced by both the patient and the doctor;
- recognition of the merits of the winning team (following votes);
- fun;
- competition;
- sync;
- distribution of tasks for each member.

**The psycho-social dimension of the game** is not negligible as it highlights the way in which the game influences the individual's mental and social development, but also the way in which man establishes relationships with those around him. According to J. Chateau (1967), the game is the basis of the formation of human thinking: "In the game we contemplate, design, build" (Chateau, 1967, p. 190). The didactic game succeeds in combining the instructional component with the fun one, making classes more exciting, facilitating the understanding of abstract concepts. As a definition of the didactic game: "a means of facilitating the passing of the child from the dominant activity to the learning activity (Bache et al., 1994).

**The motivational-emotional component of the didactic game** is described by the display of a variety of emotions and feelings that occur during and after the game. Students learn how to manage their emotions, understand the emergence and development of certain feelings, but also undertake certain roles. Also, through the art of the game one can see the marshalling of a large amount of energy having as objective the accomplishment of the proposed goal. So, the game not only educates the child emotionally and motivationally but it also drives him/her to perform a

certain task: "The child who builds something with a material learns to accept and fulfill a duty" (Buhler apud Chateau, 1967, p. 193).

During the Health Education classes, we applied **methods to stimulate students' creativity**. The first method was represented by the Panel Discussion and was carried out according to the following rules: the "jurors" were represented by the biology teacher and a student in Dental Medicine, and the group represented by students. Students communicated with "jurors" through tickets of different colours: blue for questions, red for personal opinions, and white for suggestions. (A. Cosmovici, L. Iacob, 2008, p. 158). Most of the tickets were blue in colour, suggesting their curiosity about the topic: *Sanitary Health Education of the Oral Cavity*. Among the questions were: "What is the correct brushing technique?", "What are the harmful effects of whitening of the teeth?", "How does calcium and fluoride affect the dental structure?", "Which are the most effective methods of preventing the appearance of cavities?", "How are sweets and acidic drinks affecting the teeth?" The suggestion note contained the following statement: "I suggest carrying out regular 1-year checks for all students," and the note: "In my opinion, prevention of dental diseases is not happening in our country."

**Another approach was Brainstorming** (Cosmovici, Iacob, 2008, p. 156). This was applied in the *Normal Values lesson. Physiological and pathological variations of the internal environment*. Groups of 10 pupils were formed and were asked to issue a diagnosis after enumerating the patient's signs and symptoms. Also, from the very beginning, it was made clear that Brainstorming functions according to four rules: "critical judgment is excluded", "as many ideas", "give free rein to imagination," "combinations and improvements are welcome." On the occasion of this experience, the students testified that it was much easier to decide on a diagnosis as close as possible to the truth.

**Globalization of education.** Globalization is a complex multidimensional phenomenon that targets many sectors: economic, social, political, technological, cultural and educational (Cucoş, 2009, p. 34). It is characterized by the dissipation of techniques / methods at the level of all mankind and opposes staticism, being always open to new opportunities. The main effects of globalization on the educational environment are: the use of technology in education, deinstitutionalization of education, privatization of education, and mobility of students and teaching staff through European programmes (Cucoş, 2009, pp. 39-41).

**Involvement of technology in the educational process** presents the main advantage of providing unlimited access to a wide range of information in a very short time. Also, technology is a source of facilitating student-teacher communication, student-student, teacher-teacher or teacher-parent relation. However, technological devices cannot replace the physical presence of the teacher (Erault, 1991). In the absence of a person, in this case the teacher, education would remain strictly at the level of accumulation of knowledge without having gone through an emotional and motivational filter, leading to the formation of much less sociable generations, characterized by rigidity and formality. All information systems that allow us access to countless news from different areas should be used

in a weighted way without jeopardizing the human side that plays a role in stimulating creativity and motivation.

**The deinstitutionalization of education** is a process that has arisen with the introduction of the phenomenon of globalization. It promotes non-formal education, at the expense of formal education promoted by the school. Many people choose non-formal education because they believe that they offer more freedom of expression, representing a more relaxing environment, free of many rules, being a place where they can develop their imagination and capitalize on their skills. (Cucoş, 2009, p. 39). The emergence of non-formal education institutions leads to the establishment of competitiveness in the education sector: both school and non-formal education institutions compete with the implementation of programs and activities that attract a large part of the targeted population.

**Privatization of education** is a fairly new phenomenon in Romania, especially after the 1989 revolution. (Cucoş, 2009, p. 41). Private educational institutions have a major disadvantage: the need to invest considerable sums of money to support themselves. Among the advantages we can enumerate: attractive programs, classes have a small number of students, which makes it possible for the teacher to get more attention and involvement in the tasks of the students, to benefit from the after-school program, to put more emphasis on teamwork.

**Mobility of students and teachers through programmes implemented by the European Union** such as ERASMUS, Comenius, Alpha, Lingua, Tempus, Comett offers the chance to exchange experiences with students / teachers from other countries. This opportunity makes it possible to raise awareness of new cultures, how the others learn and how they perceive the world, both from an educational and cultural point of view, but also in other areas.

#### **Virtualization of education: cyberculture**

Through virtualization one can understand the translocation of real life into the cyberspace. The novel element of cyberculture is that it makes the transition from institutionalized education taking place within an educational establishment to a new type of education: continuing education. Also, cyberspace education provides us with access to information regardless of time, addressing the entire population, without regard to ethnicity, religion, gender, political orientation, etc. In the contemporary society, the use of information systems such as computer, tablet, smartphones has become ubiquitous, many people even becoming addicted to these technologies, which makes us better understand Norbert Wiener's (1948) claim that cybernetics represents the "science of control and communications to human beings and cars".

Approaching adolescents from the instructive-educational perspective. Adolescents represent a borderline social category, the individual is not considered either a child, nor an adult. It is precisely this inability to position them objectively in a structure that makes it difficult to address them. They are in a period marked by the appearance of major changes that affect the physical, cognitive and affective aspect (Ilie, 2017, pp. 34-37). Physical changes occurring both in girls and boys lead to the transformation of the way of thinking and perception of the surrounding world.

They begin to set certain standards of "beauty," and if they do not have proper guidance and moral and affective support, they can get a wrong perception of "aesthetics." For example, many adolescents take the concept of anorexia from the media and interpret it as normal, aesthetic. In addition to physical issues, adolescents also face other difficulties such as identity crisis, moral crisis, juvenile delinquency (Ilie, 2017, pp. 45-53). To combat the build-up or amplification of these teenage problems, it is important that the school intervenes, as a balance-striking factor but also informing about the negative consequences of adopting unmanageable behaviors. Serious handling of civic duty classes and psycho-pedagogical counseling can have beneficial effects both in the personal and professional life of the student.

As far as adolescent education is concerned, it is influenced by both the family and school environment. Family plays a crucial role in providing adequate teenage education, being the place to provide the teenager with an affective environment (family is present at key moments in his or her life: first school or sentimental failures, professional success, partner choice, career choice); in a social and cultural environment (Ilie, 2017, p. 56).

Educating the teenager within an educational institution has the role of ensuring the organization, planning and systematization of the information, as well as the exploitation of the student's skills. The teacher should represent to the student not only a professional in his / her field, but also a person possessing psycho-pedagogical skills, communication and managerial skills. Each student is a unique individual, with a personality and a special character, and the teacher who tends to treat all students in a class the same way is mistaken. The teacher must have the ability to perceive the personality of the student, to understand his/her way of thinking and acting in order to be able to guide him/her correctly. Feedback is a technique that can be used successfully in the teaching practice, aiming at the early elimination of confusion, representing at the same time a long-term motivational tool (positive feedback). It is also the feedback that offers us information about how the transmitted message was understood by the receiver: "Feedback is necessary to determine the extent to which the message was understood, believed and accepted" (Longenecker, 1969, p. 497).

### **Conclusion**

In conclusion, it can be said that the usefulness of the Health Education subject cannot be questioned as a way to acquire knowledge in the health field that has the advantage of being put into practice and improve the quality of life, being a beneficial factor for both personal and professional life. Through this subject, the student becomes aware of the negative effects of adopting an unhealthy lifestyle, but also of the importance that s/he must pay to the environment in which s/he lives.

## REFERENCES

1. Ardelean, D. (2014). *Suport de curs la disciplina Psihopedagogia jocului*. Oradea: Publishing House Universității din Oradea.
2. Bache, H., Mateias, A., Popescu, E. & Șerban F. (1994). *Pedagogie preșcolară. Manual pentru școlile normale*. București: Publishing House Didactică și Pedagogică.
3. Chateau, J. (1967). *Copilul și jocul*. București: Publishing House Didactică și Pedagogică.
4. Claparede, E. (1975). *Psihologia copilului și pedagogia experimentală: Dezvoltarea mentală; Metodele*. București: Publishing House Didactică și Pedagogică.
5. Cosmovici, A., Iacob, L. (2008). *Psihologie școlară*. Iași: Publishing House POLIROM.
6. Cucoș, C. (2009). *Psihopedagogie. Ediția a III-a*. Iași: Publishing House POLIROM.
7. Erault, M. (1991). *Education and the Information Society*. Londra: Cassel Press.
8. Frasinianu, E.S. (2015). *Didactica disciplinelor psihopedagogice*. Craiova: Publishing House SITECH.
9. Ilie, V. (2017). *Adolescența și tinerețea: repere în cunoașterea psihopedagogiei vârstelor*. Craiova: Publishing House Universitaria.
10. Klausmeier, H. (1994). *Conceptual learning and development*. New York: Academic Press.
11. Longenecker, J.G. (1969). *Principles of management and organizațional behavior*. Ohio: Publishing House Merrill Company.
12. Pătroi, G. (2014). *Curs Prevenție Oro-dentară*. Craiova: Publishing House Medicală Universitară.
13. Stoica, M. (2001). *Pedagogie și Psihologie*. Craiova: Publishing House Gheorghe Alexandru.
14. Școala Națională de Sănătate Publică și Management - SNSPM. (2006). *Promovarea sănătății și educație pentru sănătate*. București: Publishing House PUBLIC H PRESS.



# RESEARCH LABORATORY/ LABORATOIRE DE RECHERCHE

## L'ATELIER D'ÉCRITURE AUTORÉFLEXIVE, UNE DÉMARCHE INSCRITE DANS LA DIDACTIQUE DE L'APPROPRIATION

Veronica-Diana HAGI<sup>1</sup>

### **Résumé**

*Dans cet article nous aborderons la problématique de l'écriture autoréflexive chez les élèves de 11 à 15 ans, niveau collège dans l'enseignement roumain, du point de vue de l'enseignant de langues. Nous expliquerons d'abord quels sont les questionnements que nous avons l'intention de provoquer chez nos élèves, issus d'un long processus d'observation de nos apprenants à la suite d'une pratique didactique de plus de vingt ans dans une région plurilingue et multiculturelle comme la Dobroudja. Puis, nous présenterons en bref les notions-clés sur lesquelles s'appuie notre démarche, c'est-à-dire la compétence plurilingue et pluriculturelle, la langue maternelle, la biographie langagière comme exercice d'écriture autoréflexive et la didactique de l'appropriation. Enfin, nous examinerons le côté pratique de l'expérimentation : le groupe-cible, le lieu et la période de la mise place de l'atelier d'écriture réflexive, les objectifs établis, le matériel-support, le déroulement proprement dit de l'activité, les points forts, et les points faibles de celle-ci.*

***Mots-clés :** écriture autoréflexive ; compétence plurilingue ; biographie langagière ; didactique de l'appropriation.*

### **Introduction**

Au fil des années, en tant qu'enseignant de FLE, nous avons été confrontée à des situations conflictuelles par rapport au processus de l'apprentissage de cette langue : les difficultés des élèves dans l'apprentissage, parfois inexplicables, leur refus de coopérer dans le processus d'apprentissage, les représentations stéréotypées de la culture et surtout de la civilisation françaises qui empêchent l'instauration d'une motivation positive d'apprentissage. En tant que professeur principal, nous avons eu également l'occasion de discuter avec les élèves pendant la classe de vie, lorsque nous analysions les notes, le parcours de chaque élève et nous avons observé que les phénomènes déjà cités apparaissent aussi dans le processus d'apprentissage du roumain ou de l'anglais. De plus, un jour, nous avons assisté à un conflit entre le professeur de turc et un élève turc qui refusait de passer son épreuve semestrielle ;

---

<sup>1</sup> Doctorante, Université « Ovidius » de Constanța, Roumanie, Courriel : veronicahagi@yahoo.com, personne de contact.

nous n'avons pas compris, au début, pourquoi ce refus, mais, en lisant la biographie langagière de l'élève en question, nous avons réalisé qu'il avait un rapport conflictuel avec sa langue maternelle, qu'il expliquait d'une manière concise, mais émouvante.

Suite à ces éléments de nature pratique, nous avons mis en place une recherche-action quant aux rapports des apprenants avec les langues faisant partie de leur répertoire.

Dans cet article, nous nous proposons de présenter une activité que nous avons conçue à la suite de nos observations et recherches : un atelier d'écriture autoréflexive. Cet atelier est issu du besoin de faire réfléchir les élèves à leurs rapports avec les langues, et ceci de plusieurs points de vue : prise de conscience de la compétence plurilingue, du rôle que les langues jouent dans leur avenir, réflexion sur la notion de langue maternelle. Ces aspects représentent l'objectif général de l'atelier dont nous allons présenter les principaux axes de mise en place dans ce qui suit.

Nous présenterons d'abord les concepts théoriques à partir desquels nous avons conçu l'atelier : la compétence plurilingue, la langue maternelle, la biographie langagière, la didactique de l'appropriation. La deuxième moitié de l'article sera consacrée à la présentation proprement dite de l'atelier d'écriture réflexive portant sur le concept de langue maternelle, une zone parfois conflictuelle de l'identité de chaque individu.

### **1. Le contexte**

À la suite de plus d'une vingtaine d'années passées parmi des élèves de niveau collège, dans une école du milieu urbain de la ville de Constanța, nous avons observé plusieurs phénomènes qui représentent autant de sources pour la démarche d'écriture autoréflexive que nous exposerons dans ce texte.

Premièrement, il faut prendre en considération l'environnement. Il s'agit de l'école où nous enseignons, qui se trouve dans une région plurilingue par excellence. La Dobroudja présente une mosaïque d'ethnies qui cohabitent : les Roumains, qui forment la majorité, les Turcs, les Tatares, les Aroumains, les Grecs, les Bulgares, les Arméniens, les Tziganes, les Italiens, les Russes et d'autres minorités. Pourtant, ce florilège ethnique réel n'est pas du tout visible dans les écoles de Dobroudja, en général, parce que le fait que l'enseignement se déroule exclusivement en roumain et que la maîtrise de la langue nationale est une condition d'admission qui va de soi dans les établissements scolaires publics anéantit concrètement la possibilité d'affirmation d'une langue ou d'un dialecte minoritaires. Seuls les Turcs bénéficient de l'étude de la langue turque et de la religion islamique à l'école grâce aux démarches entreprises au fil des années par les représentants politiques de cette ethnie. La richesse ethnique n'est donc visible que si l'on ouvre le catalogue. Autrement, nous n'entendons parler que le roumain dans les couloirs de l'institution, les programmes officiels ne prévoient pas l'étude des différentes langues maternelles ou bien, même si une langue maternelle minoritaire est prévue dans les programmes, il n'y a pas les moyens financiers pour son enseignement.

Deuxièmement, il s'agit de trois tendances que nous avons identifiées dans la perception des apprenants à l'égard de leur langue maternelle. La première tendance

exprime le regret de ne pas pouvoir étudier sa langue ou son dialecte maternels à l'école, le cadre de l'institution étant vu comme un facteur en mesure d'assurer la transmission de ces connaissances. Cette catégorie d'élèves est très fière d'appartenir à une minorité, respecte sa langue et la parlent en famille, pratique les traditions. La deuxième tendance est située en totale opposition avec la première. Les enfants rejettent la langue maternelle, qu'ils jugent comme dépourvue de prestige par comparaison au roumain, qui est la langue nationale, ou aux langues étrangères de circulation internationale qu'ils apprennent d'une manière institutionnelle ou par des cours privées. Ils ne se sentent pas fiers d'appartenir à une minorité, ne promeuvent pas les traditions de celle-ci, ne ressentent pas le besoin d'apprendre plus sur leur histoire. La troisième tendance que nous avons rencontrée est celle des indifférents. Ce sont les élèves appartenant à des minorités, mais pour lesquels il est peu important que l'on favorise ou non l'apprentissage des langues maternelles de tous les groupes ethniques au niveau des institutions scolaires roumaines.

Finalement, une autre source de notre démarche se rapporte au degré de prise en compte par les apprenants de leur compétence plurilingue. Étant donné que nous avons déjà réalisé, pour notre mémoire de master, le profil linguistique des élèves du collège où nous travaillons en 2016, nous avons constaté que les élèves ont un profil complexe : tous parlent le roumain, la langue nationale et officielle de la Roumanie, et ils étudient deux langues étrangères à l'école conformément au plan-cadre de l'enseignement roumain, – l'anglais et le français, dans l'établissement où nous avons fait la recherche. Ceux-ci apprennent aussi une troisième langue moderne en cours à option (très souvent l'allemand), quelques-uns étudient en particulier des langues, telles le russe, l'italien, l'espagnol et ils peuvent énumérer aussi d'autres langues de contact parmi les plus variées. La plupart des minoritaires y ajoutent leur langue maternelle. Ceux qui ne la mentionnent pas se trouvent dans une situation comme celle énumérée antérieurement.

Voilà autant de raisons qui nous ont menée à concevoir et puis à mettre en pratique l'atelier d'écriture autoréflexive portant sur les langues du répertoire langagier de nos élèves, en poursuivant le but principal de rendre les élèves plus conscients de leur identité socioculturelle et de leurs compétences linguistiques.

## **2. Quelques concepts-clés de notre démarche**

Pour arriver à la mise en place de l'atelier d'écriture réflexive, nous nous sommes appuyée sur quelques concepts : la compétence plurilingue et pluriculturelle, la langue maternelle, la biographie langagière comme exercice d'écriture autoréflexive et la didactique de l'appropriation. Nous les présenterons dans les sous-chapitres suivants.

Il faut préciser que toutes ces notions nous intéressent dans la perspective plus large de la didactique du plurilinguisme, dans un premier temps, direction qui est très peu prise en considération dans l'enseignement roumain où il n'y pas de démarches systémiques prévues au niveau des programmes officiels dans ce sens. Faute d'espace, nous ne développerons pas la description de ces concepts ; nous insisterons seulement sur les aspects qui ont affaire avec notre proposition pédagogique.

## 2.1. La compétence plurilingue et pluriculturelle

Cette notion tellement véhiculée les dernières années a connu plusieurs précisions de la part des chercheurs. Parue dans les années '90, lorsque Daniel Coste, Danièle Moore et Geneviève Zarate ont travaillé à la mise en forme du concept, puis reprise dans le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues et ultérieurement affinée par de nombreuses recherches, la notion est définie de la manière suivante :

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné (Coste, Moore et Zarate, 2007, p. 11).

Dans la conception de l'atelier d'écriture autoréflexive, nous sommes intéressée à observer si les élèves sont conscients du fait qu'ils possèdent et qu'ils peuvent développer cette compétence que Coste (2011) présentait par la métaphore des poupées russes, conçues d'abord comme juxtaposées, mais décrites comme emboîtées pour mettre en évidence le fait que les langues vivantes viennent s'emboîter à l'intérieur de ce qui serait la langue première. Nous ne voulons pas seulement rendre les élèves conscients qu'ils possèdent cette compétence, mais aussi les faire réévaluer l'importance de la langue première, voire maternelle, pour la majorité, qui emboîte les autres langues qui entrent dans leur répertoire. De cette manière, ils comprendront que la compétence plurilingue n'est pas une juxtaposition de langues, mais une compétence globale et à caractère non segmenté. Il s'agit toujours d'intégrer les nouvelles langues.

Ce n'est pas non plus l'homologie entre les compétences qui va caractériser la compétence plurilingue, mais une différenciation entre des composantes distinctes d'une compétence unique. D'où la nécessité de penser cette compétence plurilingue comme étant à certains égards une compétence déséquilibrée (le répertoire étant composé de variétés inégalement développées et maîtrisées), mais intégrant différentes capacités (Coste, 2011).

## 2.2. La langue maternelle

La perception de la langue maternelle est très nuancée pour chaque individu. Pour le groupe auquel nous nous adressons, il est possible que certaines tensions apparaissent de ce point de vue chez les élèves appartenant à une minorité qui acceptent, nient ou sont indifférents à leur langue d'origine. Les langues servent à la construction identitaire de l'individu et son identité culturelle est le fruit de la perception de l'altérité. Nous avons l'intention de faire réfléchir les élèves, appartenant à la majorité roumaine, mais surtout ceux appartenant aux minorités, à

deux aspects : l'identification de la langue maternelle en concordance avec les données familiales et l'importance de la langue maternelle dans leur répertoire.

Tout comme la nationalité, l'appartenance locale ou sociale, la langue ou les langues sont des supports d'identification (identification à quelque chose/quelqu'un, de quelque chose/quelqu'un). Pour Verma-Shivendra (1990, p. 82), le concept de langue maternelle est étroitement lié à la conscience des affiliations identitaires des sujets à la société. Une déclaration de langue maternelle par un individu est avant tout un jugement conscient ou subconscient pour identifier les habitudes de son propre parler avec l'autre à travers un terme général [...] comme un signe de cohésion ou un moyen de se distinguer des autres par une marque de distinction (Trimaille, 2012).

Nous accorderons donc une attention spéciale à la perception de la langue maternelle dans le cadre de l'atelier d'écriture autoréflexive parce qu'il n'est pas simple de construire un rapport équilibré entre chaque individu et son système linguistique originaire sachant que celui-ci deviendra un fondement de la construction langagière plurilingue et d'une identité qui ne soit pas confuse.

### **2.3. La biographie langagière**

L'un des concepts les plus véhiculés dans la didactique du plurilinguisme, la notion de biographie langagière, a été beaucoup utilisé comme moyen d'investigation, surtout dans des contextes de migrations. En général, nous faisons appel à ce moyen de réflexivité à l'écrit parce que l'individu, assumant la sincérité narratologique du narrateur-personnage, arrive à découvrir les ressorts intimes qui mettent en marche son mécanisme linguistique et identitaire, les troubles qu'il a, les barrières qu'il affronte, les difficultés ou les moments heureux du processus d'acquisition d'une langue.

La biographie langagière d'une personne est l'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu'elle a parcourus et qui forment désormais son capital langagier ; elle est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelles ou étrangères, qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont, au total, les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun de chacun » (Cuq, 2003, pp. 36-37).

Dans le contexte de notre proposition pédagogique, la biographie langagière est surtout une ressource qui jouera le rôle de déclencheur de réflexion. Pendant les quatre dernières années, nous avons recueilli auprès de nos élèves plus de 150 biographies linguistiques. Le choix de ces fragments authentiques se justifie aussi par un désir de rassurer les élèves au moment où ils se rendent compte du fait que leurs tourments ne sont pas singuliers, que d'autres jeunes éprouvent les mêmes difficultés dans le positionnement des langues dans leur répertoire. À partir de ce corpus de biographies, nous en avons choisi quelques-unes pour l'atelier : nous proposerons des fragments qui sont la preuve d'une tension entre l'individu et sa langue maternelle ou qui expriment un amour inconditionné pour celle-ci. Entre ces

deux extrêmes, nous espérons que, par nos démarches, les élèves de collège se repositionneront d'une manière plus consciente et, par conséquent, plus enrichissante au niveau identitaire dans leurs rapports avec leur langue maternelle.

#### 2.4. La didactique de l'appropriation

Nous empruntons ce terme à Véronique Castellotti (2017) *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. L'auteure fournit une vision nouvelle sur le processus d'apprentissage, mettant l'accent notamment sur le pourquoi et le pour quoi de celui-ci. En effet, elle propose une remise en question de quelques notions, telles *acquisition* et *apprentissage* dans l'enseignement des langues, en les remplaçant par le terme d'appropriation qui, pour elle, est meilleur parce que ce concept ne signifie pas seulement la maîtrise d'un code ou l'acquisition des outils pour communiquer.

S'approprier une langue [...] reviendrait alors à comprendre [...] que les autres ont une expérience de l'humanité, du monde, différente de la sienne, et donc font sens autrement. [...] Il s'agit d'entrer en relation avec les autres et de se confronter à cette altérité (Castellotti, 2017, p. 41).

Castellotti se trouve plutôt dans la ligne tracée dans les années 90 par Louise Dabène et met en évidence que l'appropriation est importante par le processus, et non pas par les résultats. Inscrire l'appropriation des langues dans une dynamique de la relation et de la diversité rend ainsi pertinente notre démarche d'écriture autoréflexive. En témoignant de ses expériences, de ses sentiments, de ses peurs, de ses réussites et de ses échecs et en les ajoutant aux acquisitions aux sens habituels du terme en didactique, l'apprenant construira plus consciemment un système de réalisations partielles, situées, contingentes, instables et diversifiées (Castellotti, 2017). Castellotti affirme très clairement que le processus d'appropriation renvoie au concept de relation et elle appelle cette nouvelle approche la didactique de l'appropriation ou de la relation qui portera d'abord sur la conscientisation de l'altérité, la chercheuse étant très proche des opinions de Charaudeau, puis sur une centration sur la compréhension d'abord et non pas sur la production, parce que la compréhension force l'apprenant à se pencher plus vers un univers différent de son univers, dont les contours sont déjà tracés par la langue comme système.

Toute langue découpe la réalité d'une façon qui lui est propre et, dans une perspective appropriative, un atelier d'écriture (auto) réflexive tire un signal d'alarme sur le fait que nous sommes très différents, même si nous sommes tous Roumains par la citoyenneté et par le recours à une langue officielle, nationale qui est unique. Nous nous situons, par la démarche que nous proposons, dans la ligne des travaux de Castellotti qui affirme :

Qui dit appropriation dit en effet engagement de la personne dans son entier, pas seulement de sa part *rationnelle*, intellectuelle, désincarnée, désaffectivée, ce qui ne peut pas être décidé à sa place, ni programmé comme *objectif* (Castellotti, 2017, p. 315).

Pour nous donc, essayer de mettre une place *un atelier*, et non pas *des classes* (au sens traditionnel du mot) d'écriture autoréflexive sera un gain pour chaque élève

qui y participera parce que les langues sont tout d'abord, du point de vue identitaire, des ensembles finis, stables et homogènes correspondant de façon univoque à un pays, à un peuple et à sa culture. (Castellotti, 2017). Réfléchir aux langues de son répertoire s'inscrit donc dans un mouvement qui renforce l'apprentissage des langues et qui repositionne l'individu par rapport aux autres et à lui-même, surtout dans un contexte européen où le besoin et la directive de former la compétence plurilingue ont été traduits seulement par l'apprentissage de plusieurs langues disparates.

### **3. Mise en place de l'atelier d'écriture autoréflexive**

Pourquoi un atelier d'écriture autoréflexive au niveau collège et non pas des activités se déroulant pendant la classe de FLE ? Il y a plusieurs raisons, très diverses.

Il faut préciser d'abord que l'idée de participer à un atelier, en dehors des cours obligatoires, a un impact positif auprès des élèves. Premièrement, mentionnons le fait que l'enseignant n'oblige pas les élèves à prendre part à cette activité. Il présente seulement cette démarche, dans les grandes lignes, afin d'éveiller l'intérêt et la curiosité des élèves. Deuxièmement, le fait que c'est une activité sans évaluation proprement dite (des notes, des qualificatifs, des appréciations, des remarques) motive les apprenants, qui ne ressentiront pas le poids d'un jugement axiologique selon des critères rigides. Troisièmement, les élèves bavards s'accrocheront à cette opportunité de parler de soi sans contraintes et les timides percevront l'atelier comme une occasion de faire connaître à une personne qui leur inspire confiance leurs sentiments, leurs émotions, leurs difficultés, leurs blocages. Enfin, la diversification en soi des activités proposées aux enfants assure une participation volontaire, motivante, active, amicale même, car la relation avec l'enseignant change totalement de statut dans le cadre non-conformiste d'un atelier.

#### **3.1. Le groupe-cible de l'atelier**

Nous envisageons un groupe-cible hétérogène du point de vue de l'ethnie - des Roumains, des Turcs, des Tatars, des Aroumains, des Grecs, etc. – parce que nous suivons les rapports des sujets avec les langues de leurs répertoires et cela peut être une source de tensions à exploiter. L'âge des apprenants variera de 10-11 ans à 14- 15 ans, l'âge du collège en Roumanie.

Le nombre d'apprenants est aussi important. Pour se sentir à l'aise et dans un climat de sécurité affective, il ne faut pas dépasser le nombre de 15 élèves par atelier. S'il y a plusieurs apprenants qui désirent participer, nous pouvons former deux ou trois groupes de travail.

Aussi, à notre avis, il vaut mieux que les élèves se connaissent, se respectent et s'entendent bien entre eux parce que le degré de confiance est très important dans ce type de travail, basé sur le déclenchement des témoignages que nous espérons sincères.

#### **3.2. Les coordonnées espace-temps de la mise en place de l'atelier**

Nous pensons expérimenter l'atelier dans l'école où les élèves apprennent, l'École Gymnasiale numéro 30 « Gheorghe Țițeica » de Constanța, école du milieu urbain donc, assez proche du centre-ville de Constanța et où les apprenants

proviennent de familles assez aisées dont les parents ayant, en grande partie, des études supérieures, sont intéressés à l'éducation, en général, et préoccupés en particulier par l'apprentissage des langues, ce qui se voit dans les questionnaires qui leurs sont donnés chaque année en vue d'établir le Curriculum à la décision de l'école. C'est un endroit familier aux élèves qui et qui les rend confiants. Les meubles modulaires permettent une réorganisation de l'espace de travail en vue de l'optimiser pour obtenir une atmosphère cordiale, ressemblant à une table ronde.

En ce qui concerne la période, l'atelier est faisable pendant la semaine dédiée au projet national « L'École autrement », où nous pouvons constituer des groupes de travail selon les options des élèves. Donc, dans un enseignement rigide du point de vue de l'organisation des groupes d'études, où les élèves ne peuvent pas choisir les cours selon leurs options personnelles et leurs intérêts d'apprentissage, cette semaine offre l'opportunité dont nous avons besoin.

### 3.3. L'organisation et l'objectif général de l'atelier

L'atelier d'écriture autoréflexive que nous avons conçu se construit en partant d'un axiome : nous nous adressons à des *locuteurs plurilingues*. Nous avons déjà énuméré les sources de l'atelier proposé et, par l'énumération des concepts-clés envisagés, le lecteur a déjà assez de pistes sur les objectifs de cette activité inédite.

Nous avons l'intention de produire des interrogations chez les élèves du type : *Suis-je plurilingue sans le savoir ?*, *Quelle est la place de la langue maternelle dans mon répertoire langagier ?*, *Quel rôle les langues joueront-elles dans mon avenir ?* L'objectif général de l'atelier d'écriture autoréflexive sera le suivant : *Faciliter chez les apprenants une réflexion sur la/les langue(s) qu'ils utilisent ainsi que sur celles avec lesquelles ils sont en contact. Plus précisément, les élèves s'interrogent sur la place que les langues occupent dans leur vie présente et future et dans la définition de leur identité.*

Pour la séquence que nous présenterons, nous avons établi les objectifs et décrit schématiquement les étapes de réalisation et le matériel utilisé. Quant au matériel requis, il s'agit des ressources matérielles proprement dites, des feutres jusqu'aux feuilles de papier. Cela ne mérite pas notre trop d'attention. Par contre, ce que nous devons dire est que nous avons extrait des biographies langagières recueillies pendant les années passées des fragments suggestifs pour illustrer certaines idées, comme la prise de conscience de la compétence plurilingue, l'intérêt pour des langues très variées, le conflit avec sa langue maternelle, l'importance des langues dans une future carrière professionnelle. Ces fragments forment en fait un corpus de matériaux authentiques, motivants, adéquats à déclencher la réflexion sur ces sujets.

### 3.4. Exemple de séquence de l'atelier d'écriture autoréflexive

La séquence que nous présenterons ci-dessous incite les apprenants à la réflexion sur la langue maternelle dans le cadre de l'atelier d'écriture autoréflexive. Nous sommes consciente du fait que, dans une région plurilingue et multiculturelle comme la Dobroudja, définir son identité peut être un processus assez difficile. Grâce à l'analyse des autobiographies langagières des élèves, nous avons observé

qu'il y a beaucoup de problèmes liés au rapport des apprenants avec la langue considérée comme maternelle. Par cette séance, nous nous proposons d'identifier les élèves qui n'aiment pas leur langue maternelle, qui ne la parlent parfois pas (les minoritaires, surtout), qui la considèrent comme dépourvue de prestige ou de l'utilité de se tourner vers elle avec amour et respect ou, au moins, de les faire réfléchir à leur attitude.

Les objectifs de cette rencontre, subordonnés à l'objectif général nommé auparavant, sont les suivants : enrichir son vocabulaire par des termes tels *langue maternelle*, *nationalité*, *ethnie*, etc., expliquer quelle est sa langue maternelle, raconter ses expériences les plus importantes en matière de langue maternelle, rédiger un texte réflexif sur la langue maternelle (que l'apprenant assume comme maternelle). La durée de cette rencontre sera de trois heures, avec une possibilité de prolongation, étant donné que, pendant la période choisie pour le déroulement de l'atelier, il n'y a pas normalement d'autres cours ou activités le même jour

Le matériel requis pour cette séquence autoréflexive est constitué par les éléments suivants : la carte de la Dobroudja ; la vidéo de la chanson *În limba ta*, chantée par Tudor Gheorghe sur des paroles du poète moldave Grigore Vieru, à voir sur <https://www.youtube.com/watch?v=A3nji6gFkV4> ; des extraits des biographies langagières des élèves. Tous ces outils seront organisés dans des fiches de travail attirantes, que chaque enseignant, selon ses compétences digitales, pourra créer en les intégrant.

Nous avons conçu l'atelier d'écriture autoréflexive, du point de vue strictement didactique, comme une activité en trois pas : une phase de préparation, une phase de réalisation et une phase de retour sur la rencontre. Nous les présenterons ci-dessous.

### **3.4.1. Phase de préparation**

Pour le moment déclencheur de l'atelier, nous prévoyons une discussion sur la multi culturalité de la région de Dobroudja, suivie de la réalisation au tableau du champ lexico-sémantique du mot DOBROUDJA sous la forme d'une carte mentale qui stimule la réflexion. Puis, en dyades, les élèves se mettront d'accord sur trois éléments les plus représentatifs du champ lexico-sémantique formé et ils justifieront frontalement leur choix. Par la suite, l'enseignant demandera aux élèves de penser à leurs familles, leurs amis, leurs connaissances et noter sur la carte de Dobroudja leur nom et leur ethnie à côté de la localité où ils habitent. Pour cette phase, le dernier exercice sera de tracer des flèches de noms inscrits sur la carte et de noter la langue qu'ils considèrent que la personne en question assume comme maternelle. Lorsque les apprenants travailleront, l'enseignant les surveillera de très près, les aidera en cas de difficultés et choisira déjà des fiches qu'il mettra en discussions pendant la phase de réalisation qui suit.

### **3.4.2. Phase de réalisation**

Cette deuxième étape de l'atelier d'écriture autoréflexive consacré aux rapports que les adolescents instituent avec leur langue maternelle continuera oralement. L'enseignant demandera aux apprenants de formuler une phrase du type : « *În limba ta...* ». Puis, il leur demandera de dire, chacun à son tour, quelle est

leur langue maternelle, sans faire aucun commentaire (si un apprenant turc dit que sa langue maternelle est le roumain, par exemple). C'est un pas nécessaire vers la tentative de définition du concept de *langue maternelle*, pour lequel les élèves peuvent offrir de nombreuses solutions, argumentées d'habitude d'une manière très affective.

Puis, l'enseignant passera à l'écoute de la chanson *În limba ta*. Pour que la réflexion commence à se réaliser, les élèves liront à voix basse et à haute voix le texte qu'ils recevront sur une fiche préparée par l'enseignant.

Ce texte déclenchera une discussion sur l'importance de la langue maternelle pour chaque individu, sur son rôle déterminant dans la construction identitaire de chacun, discussion précédée par les explications du professeur concernant l'origine du poète, sa résistance sous le régime communiste de la République de Moldavie, qui a voulu anéantir la langue roumaine et imposer le russe en tant que langue véhiculaire dans un pays de langue latine.

Après le moment dédié à ce texte, les apprenants écouteront les premiers fragments tirés d'autobiographies linguistiques de leurs collègues, présentés sous la protection de l'anonymat. Ils analyseront les fragments cités à partir des questions lancées par le professeur. Exemples : *Quel fragment vous semble le plus intéressant et pourquoi ? Quelle est l'attitude de vos camarades concernant leur langue maternelle ? Pouvez-vous justifier l'attitude de vos camarades concernant leur langue maternelle ? Aimez-vous votre langue maternelle ? Pourquoi ? Si vous n'aimez pas trop votre langue maternelle, pouvez-vous dire pourquoi ? etc.* Il faut mentionner que ces premiers fragments prouvent un rapport non conflictuel des jeunes adolescents avec leur langue maternelle. Ce sont des fragments où ils louent leur langue maternelle, où ils se montrent réconfortés par le fait de la parler.

Afin de produire une réflexion complexe et cohérente, les élèves seront confrontés par la suite à d'autres fragments tirés d'autobiographies linguistiques de leurs collègues, présentés toujours sous la protection de l'anonymat. Mais, dans ce cas, il s'agira des fragments où le rapport entre l'individu et sa langue maternelle est plein de tension, de sentiments contradictoires, de mécontentement.

Les participants à l'atelier devront expliquer pourquoi, selon eux, définir leur identité par rapport à la langue maternelle devient problématique parfois. Pour que la réflexion touche à sa fin, l'enseignant invitera les participants à raconter à un pair de leur choix une expérience heureuse ou malheureuse qui a impliqué l'utilisation de la langue maternelle. Ce partage se fera sur une base volontaire.

Enfin, après tous ces exercices préparatoires du point de vue des connaissances (re) positionnées dans le système personnel de chaque élève et à la fin de toute une série de réflexions produites quant à la langue maternelle en général, les apprenants devront rédiger un texte réflexif sur leur langue maternelle. La tâche se réalisera sans contraintes de longueur ou de temps. Dans le cas où le temps accordé est insuffisant, la composition peut être apportée à l'enseignant un autre jour. Il est important que l'élève ne se sente pas pressé, contraint, suffoqué par les demandes du professeur et qu'il trouve une motivation de se confesser et le ton adéquat dans sa composition.

### 3.4.3. Phase de retour sur la rencontre

Pour finir cette activité d'atelier, les élèves participeront à une activité orale frontale dirigée par le professeur qui mènera à la constitution de plusieurs représentations sur la langue maternelle. Les apprenants devront compléter des phrases du type : *Si ma langue maternelle était une fleur, elle serait... parce que... ; Si ma langue maternelle était un animal, elle serait... parce que... ; Si ma langue maternelle était une couleur, elle serait... parce que... ; Si ma langue maternelle était une personne, elle serait... parce que... ; Si ma langue maternelle était une star, elle serait... parce que...* Le professeur peut recourir à n'importe quelle phrase hypothétique, en fonction de son imagination et du feed-back qu'il veut obtenir. Si nous obtenons l'accord des élèves, nous pouvons enregistrer cette activité et l'utiliser comme document déclencheur dans des activités futures.

## 4. Conclusions

Nous pouvons conclure que nous avons mis en place quelques repères de l'écriture autoréflexive autour des langues du répertoire d'un jeune adolescent. Provoquer la réflexion n'est jamais une activité facile, mais il n'est pas moins vrai qu'une fois déclenché, le témoignage offre à celui qui se penche sur l'analyse d'un tel discours de nombreuses pistes à explorer.

Il est vrai aussi qu'au-delà du profit de l'enseignant qui arrive à mieux connaître ses élèves et à adapter, par conséquent, ses démarches didactiques, il y a le côté auto cognitif très enrichissant pour les jeunes qui se confrontent aux autres et à eux-mêmes.

Un atelier d'écriture autoréflexive est un moyen de sortir de la pensée scolaire qui suppose une dépersonnalisation du savoir (Castellotti, 2017). Nous pouvons trouver ainsi la partie cachée, voire occultée parfois de l'enseignement des langues, maternelle(s) et étrangère(s) des éléments tels que : l'histoire, la perception, la relation, la réception. En conclusion, étudier une langue signifie, avant tout, dans le sens de la didactique de l'appropriation imaginée par Castellotti, former une relation avec la langue par la conscientisation de sa propre altérité. Par conséquent, une démarche comme celle que nous avons proposée, nouvelle dans le contexte roumain d'enseignement, pourrait montrer son utilité afin de transformer en priorité l'appropriation de la diversité et la construction de soi comme être différent et unique.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation*. Diversité, compréhension, relation. Paris : Les Éditions Didier.
2. Conseil de L'Europe, Unité des Politiques Linguistiques (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg. Dernière consultation en ligne le 13.01.2018, URL : <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html>.

3. Coste, D. (2011). La notion de compétence plurilingue. *Actes du séminaire - L'enseignement des langues vivantes, perspectives*. Mis à jour le 15 avril 2011. Dernière consultation en ligne le 18.01.2018. URL : <http://eduscol.education.fr/pid25239-cid46534/la-notion-de-competence-plurilingue.html>.
4. Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle - Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques.
5. Cuq, J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International (pp. 36-37).
6. Trimaille, C. (2012). *Plurilinguisme et identités*, cours CNED – Université Stendhal-Grenoble Master mention Sciences du langage spécialité FLE, 1re année (pp. 46-53).
7. Verma-Shivendra, K. (1990). My mother tongue is not my mother's tongue. Dans Gagne, G., Page, M. et Tarrab, E. (dir). *Didactique des langues maternelles*. De Boeck : Bruxelles (p. 82).

# LE DISCOURS CITATIONNEL : ENTRE AUTHENTIQUE ET FICTIF

Loredana IONICĂ<sup>1</sup>

## **Résumé**

*La citation comme discours qui véhicule des connaissances sur le monde est inséparable du point de vue de l'auteur cité si on désire des échanges ancrés dans la réalité. L'énonciateur qui assume les paroles rapportées se fixe des objectifs à accomplir à travers le contact entre ses destinataires et le discours cité. Dans le contexte de la classe et de l'espace discursif des manuels de FLE, l'énonciateur a des intentions didactiques et détermine des processus interprétatifs en vue de l'usage d'une langue authentique et du développement des comportements appropriés à la situation de communication. Les citations peuvent développer des comportements discursifs par leur structuration dans des genres discursifs, ces derniers étant des instruments de communication essentiels pour les pratiques des usagers d'une langue. De plus, les propos cités peuvent faire l'objet d'une stratégie argumentative afin de convaincre le public cible et parfois de le faire adopter le point de vue de l'énonciateur. Il est difficile de crédibiliser le dire des citations dans la situation où leurs paramètres discursifs sont coupés du contexte initial de production pour être réintégrés dans une nouvelle scène énonciative, pourtant un rapprochement de l'authenticité des faits peut être possible grâce au respect des sources qui ont construit le discours d'où provient telles ou telles citation(s). À ce niveau, nous nous demandons si les citations présentes dans les manuels de FLE offrent aux élèves un discours authentique qui leur éveille l'intérêt, qui les soutient dans le processus d'apprentissage et les guide dans la quête identitaire du Même et de l'Autre.*

**Mots-clés :** authentique ; citation ; discours ; genre discursif ; valeur.

## **1. Introduction**

Notre recherche s'intéresse notamment au discours des citations présentes dans les manuels de FLE. Il s'agit d'une perspective discursive, non pas du point de vue typographique, mais du point de vue de l'organisation textuelle et de l'activité verbale qui naît entre le texte lui-même et le destinataire. Les mots-clés guidant notre analyse s'enchaînent et s'imbriquent les uns dans les autres pour que les résultats répondent aux questions de départ. Tout d'abord, nous exploitons les notions d'« authentique » et de « citation » dans le sens où nous nous rapportons au texte originel afin de déterminer le degré de prise en charge du discours par l'énonciateur et si son intervention au niveau de l'énoncé modifie l'état initial du texte d'origine.

---

<sup>1</sup> Doctorante, L'École doctorale Alexandru Piru Université de Craiova, Roumanie, Courriel : ionaloredana22@yahoo.com.

Par la suite, le « discours » est une autre notion cible, celle-ci ayant en vue les voix énonciatives puisque dans tout énoncé cité intervient la voix d'un deuxième locuteur qui peut soit y adhérer soit s'éloigner de ce qu'il rapporte. À ce titre, nous n'oublions pas l'importance que joue le genre discursif dans l'activité verbale du destinataire, dans notre cas l'élève puisque le genre est une forme discursive qui l'aide à mieux organiser sa parole et le détermine à adopter l'attitude appropriée à la situation de communication qui s'impose par les propos cités. Le discours des citations se rapporte aussi à la notion de valeur par les effets que celui-ci porte sur l'élève et par les attitudes à insuffler, un aspect important pour un développement identitaire équilibré étant donné que l'élève n'est pas seulement un usager de la langue, il est en même temps une entité sociale.

Par conséquent, nous nous proposons de distinguer le rôle discursif que les citations peuvent apporter dans le processus d'enseignement/apprentissage et leurs effets directs sur l'élève, l'acteur principal de ce processus. Le côté linguistique du discours des citations va souligner les composantes d'un tel discours particulier que nous rapportons à la didactique des langues : il s'agit du contexte linguistique et extralinguistique qui rend un discours vif.

Notre recherche s'appuie sur une analyse quantitative qui a en vue les occurrences des citations dans les manuels de FLE, une analyse qualitative des genres et des procédés discursifs, mais aussi des conditions de production et de réception. Une analyse contrastive qui suit l'évolution du phénomène à travers deux époques différentes ne fait que nuancer les résultats qui en découlent. Ces méthodes d'analyse nous permettront de voir si les auteurs des manuels de notre corpus font appel à ce type de discours au fil de deux époques afin de rendre les élèves conscients de leur apprentissage et quelle est la manière dont il s'imprègne dans les pratiques discursives des actants de la classe. Notre corpus est constitué de quatre manuels de FLE destinés aux lycéens et utilisés dans l'enseignement roumain englobant une longue période de transition, de 1966 à 2012, fait qui ne fait qu'étayer notre analyse contrastive. Nous avons choisi des manuels pour le lycée parce que c'est à un niveau plus avancé d'étude qu'on peut intégrer des pratiques discursives dans le scénario didactique tandis que dans le cas des débutants, on s'intéresse plutôt aux notions sociolinguistiques qu'à la grammaire de texte ou à la pragmatique.

De la sorte, nous essaierons de répondre aux questions suivantes : Le discours des citations présentes dans les manuels de FLE est-il authentique ?, Est-ce que ce discours conserve le contexte de production du texte original ?, Quelle est la finalité dans le processus d'enseignement/apprentissage subi par l'élève en tant que destinataire ?, des questions qui établissent une relation de complémentarité entre le discours des citations et le discours authentique, un grand défi pour la didactique des langues à travers les années. Cela sera possible grâce à un corpus hétérogène des manuels de FLE, deux manuels représentatifs pour l'époque totalitaire et deux autres pour l'époque actuelle.

En effet, nous pensons au discours citationnel comme support pédagogique et outil de communication qui vient à l'aide du processus de développement des compétences à acquérir en classe de FLE. Confronter les élèves à un tel discours

signifie les rapprocher des techniques de citations et leur enrichir la mémoire discursive afin qu'ils sachent appuyer leur propre discours des citations appropriées sans s'éloigner de l'authenticité, fait qui implique aussi la catégorie des genres discursifs consolidant l'organisation langagière en fonction de la situation de communication et du domaine discursif. De même, comme nous avons déjà précisé les citations peuvent être favorables à l'imprégnation des valeurs au moi identitaire. Nous aurons en vue ces marques discursives énoncées ci-dessus dans les trois volets d'analyse qui suivent.

## 2. Le discours citationnel : authentique ou reconstruit ?

L'aspect premier de la citation est celui d'un discours authentique, originel, qui correspond aux paroles effectives prononcées par l'énonciateur. Par la transposition dans une autre scène d'énonciation, elle se soumet à un discours rapporté par un autre énonciateur, dans notre cas l'auteur du manuel de FLE qui change le contexte initial à travers plusieurs cas de figure comme le montre Dominique Maingueneau dans *Analyser les textes de communication* : il peut adhérer au discours cité, s'éloigner des propos cités et même rester derrière l'autorité de l'autre ou se présenter comme le responsable direct. Nous associons le discours des citations à la notion d'authentique puisque dans la plupart des cas, les citations présentes dans les manuels de FLE se détachent des conditions premières de production, alors les situations énonciatives sont reconstruites par le rapporteur, c'est-à-dire l'auteur du manuel choisit les citations et les organise à son gré dans l'espace du manuel tout en créant un nouveau cadre particulier. Par ce fait, nous nous rapprochons de la théorie de Dominique Maingueneau selon laquelle « la situation d'énonciation citée étant reconstruite par le rapporteur, c'est cette description nécessairement subjective qui donne son cadre à l'interprétation du discours cité » (Maingueneau, 2007, p. 124). Alors, les citations ne seront plus interprétées par rapport au discours initial, considéré comme authentique puisqu'une nouvelle scène d'énonciation reconstruit le discours. Pourtant, Maingueneau souligne que le locuteur qui cite peut rendre l'authenticité des paroles rapportées par le respect des conditions de production premières, c'est cet aspect qui nous intéresse dans l'analyse de notre corpus, voir si les auteurs des manuels de FLE donnent à voir des citations attachées à leur position initiale, un facteur important pour le contact de l'élève avec la réalité immédiate.

Du point de vue didactique, la citation est définie comme « l'action de citer un passage d'auteur, de reproduire exactement ce qu'il a dit ou écrit, oralement ou dans un texte »<sup>2</sup>. Les linguistes ne s'éloignent pas de cette approche et montrent que « [...] l'énonciateur prend pour objet un autre acte d'énonciation, le fait que quelqu'un a dit quelque chose » (Maingueneau, 1996, p.29).

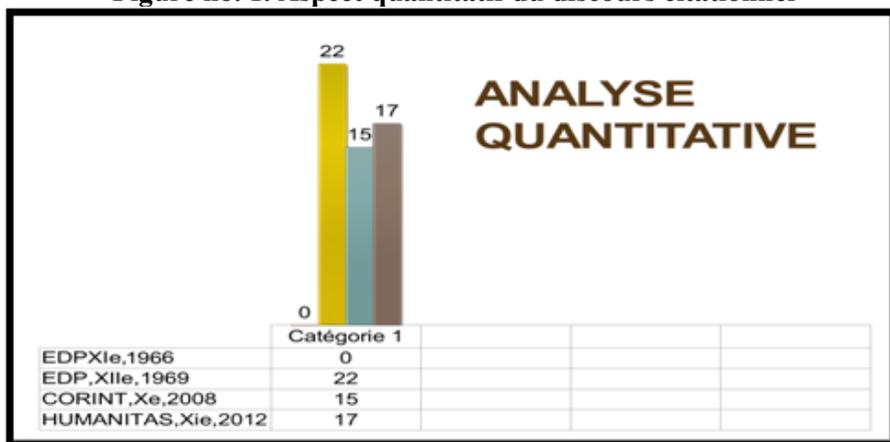
La citation comme une forme de discours spécifique reçoit des traits qui caractérisent le discours en général.

<sup>2</sup> Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. En ligne <http://www.cnrtl.fr/definition/citation>, consulté le 17 janvier 2018.

- La citation comme tout autre discours authentique peut être considéré un discours autonymique, c'est-à-dire un discours qui parle de lui-même pour être interprété et déchiffré.
- La citation s'associe à un interdiscours qui la met en relation avec les autres textes, les autres genres discursifs du manuel.
- Ce type de discours représente aussi une forme d'action sur autrui et une représentation du monde linguistique et extralinguistique.

C'est pourquoi il est important de voir si les auteurs des manuels de FLE recourent à la citation comme discours qui soumet l'élève à un processus d'interprétation et le rapproche de la réalité immédiate. Alors, une analyse quantitative s'impose et nous rapproche des résultats à venir.

**Figure no. 1. Aspect quantitatif du discours citationnel**



L'analyse quantitative montre que c'est le manuel de 1969 celui qui exploite le plus le discours des citations avec 22 occurrences, mais même les deux manuels de l'époque actuelle ne renoncent pas aux citations comme support pour les pratiques discursives. Il y a 15 citations dans le manuel de 2008 et 17 citations dans le manuel de 2012. Par rapport, à l'époque totalitaire, nous observons que les citations n'ont aucune place dans le manuel de 1966, celui-ci remplace les citations par les proverbes comme discours qui transmet des vérités sur le monde et dont l'énonciateur est représenté par le parler populaire. Seulement le manuel de 1969 reflète le monde d'autrui à travers des citations qui appuient les pages *Commentaires* sur les œuvres littéraires et *Présentations des écrivains* dont le rôle principal est celui de persuader le public du dire mis en œuvre. C'est ce que Dominique Maingueneau appelle *la citation-preuve*<sup>3</sup> (Maingueneau, 1991, p.138). Nous empruntons ce terme parce que nous considérons que les auteurs des manuels de notre corpus, surtout celui de 1969 font des citations une stratégie discursive pour étayer leur discours sur le

<sup>3</sup> Dominique Maingueneau souligne qu'on peut faire usage de *la citation-preuve au cours d'une argumentation, soit pour réfuter, soit pour étayer un argument.*

monde à découvrir par les élèves, donc ces énoncés cités sont en fait des arguments apportés à l'appui du discours tenu.

Pour ce qui est de l'époque démocratique, les citations ont une place privilégiée dans l'espace du manuel actuel puisqu'elles ouvrent presque chaque unité thématique y comprise. Les scènes discursives sont variées et elles apparaissent aussi à l'intérieur de plusieurs rubriques : *Communiquer, S'exprimer, Prendre contact, En savoir plus, Découvrir, Imaginez et écrivez, Expression personnelle*, dont le but est de travailler l'expression orale.

Par rapport au respect des conditions de production des citations présentes dans les manuels de FLE, nous constatons que ceux-ci sont marqués par le degré d'implication du sujet parlant qui confère un discours subjectif ou objectif ce qui nous fait à nous demander si ce type de discours confronte l'élève au réel ou seulement il offre une impression d'authenticité. Même si le locuteur reprend mot pour mot les propos de quelqu'un et alors il a le statut plutôt d'un rapporteur, le discours subit toujours des modifications si nous prenons en compte le point de vue de Sophie Marnette : « [...] 'reprendre', comme 'rapporter', c'est toujours changer de contexte et utiliser le discours de l'autre de manière différente, à la limite opposée de ce qu'il a pu ou pourrait dire et penser » (Marnette, 2002, p.8). Malgré la conversion du contexte initial d'où la citation est extraite pour être réintégrée dans un contexte tout à fait particulier, celui d'un manuel de FLE qui sert au processus d'enseignement/apprentissage dans un cadre légitime, celui de la classe, nous pensons que les citations maintenues comme telles offrent au moins aux élèves un morceau de ce qu'est le réel et l'incite peut-être à chercher l'origine du discours qu'il doit interpréter et fixer dans sa mémoire discursive.

En ce qui concerne l'organisation et la typographie des citations présentes dans l'espace discursif de nos manuels, nous constatons que celles-ci sont détachées du corps textuel de base d'une unité et sont mises en évidence par d'autres caractères : italique, guillemets ou même les deux. Même si ce discours reçoit une place séparée, celui-ci crée une scène discursive appropriée au texte principal de l'unité et au thème qui relie les deux segments ce qui contribue à une perspective affinée sur les connaissances à transmettre.

L'analyse qualitative de notre corpus montre que la plupart des citations semblent être authentiques, seulement quelques-unes se détachent de leur état initial puisqu'elles ne sont pas accompagnées par l'indication de la source ou ont subi des modifications de leur forme langagière. Dans le cas des manuels de l'époque totalitaire, l'auteur marque son adhésion aux paroles citées par le mélange de son discours sur les écrivains et leurs œuvres avec le discours cité afin d'appuyer son propre discours, de le rendre plus convaincant. Au contraire, les manuels de l'époque actuelle délimitent les citations d'autres types de discours tout en montrant qu'ils rapportent les paroles même et que le dire se rapproche de l'authenticité. Ce rapprochement augmente le degré de crédibilité que l'élève doit détenir pour se rapprocher le discours et se forger des

représentations liées au contexte réel. Les manuels plus actuels, surtout celui de 2012 établissent une relation entre le discours des citations et le processus interprétatif des élèves par le métalangage des exercices.

L'écriture ne s'apprend pas, elle se travaille, affirmait Françoise Giroud – Partagez-vous son opinion ? Répondez dans un court paragraphe de 8 à 10 lignes. (HUMANITAS, XIe, 2012, p. 33)

...Je ne connais rien de meilleur que l'amitié et je voulais que mes enfants profitent très vite de ses plaisirs et de ses lois [...] – Quelles sont, selon toi, les lois de l'amitié. Que signifie l'amitié pour toi ? (CORINT, Xe, 2008, p. 22)

Même si la scène d'énonciation de départ est réadaptée à un nouveau contexte, celui de la classe, les citations rendues comme telles et jointes aux sources imposent aux élèves une prise en conscience du contexte réel qui a fait possible la situation d'énonciation première.

### 2.1. Les citations embrassent des genres discursifs

Toute citation provient des discours qui prennent la forme d'un genre discursif particulier. Nous rapportons le discours des citations à la notion de genre puisque nous considérons que la prise en compte du genre discursif auquel l'élève est confronté dans une situation de communication soutient l'organisation textuelle ou discursive qu'il doit effectuer dans une situation donnée et surtout le filtrage de la mémoire discursive, un support essentiel pour les capacités et les pratiques des usagers de la langue. Cela veut dire que les unités textuelles avec lesquelles l'apprenant prend contact s'organisent dans des genres dans la mesure où il faut respecter des règles pour pouvoir soutenir un échange linguistique : « Un genre se caractérise donc par une collection de paramètres, un système de règles qu'il faut savoir décoder et respecter » (Defays, 2003, p.56).

L'appropriation du genre enracine l'élève dans la réalité et l'aide à mieux comprendre l'usage de la langue qui doit avoir fond et forme en fonction d'un contexte donné. En outre, cette prise de conscience facilite le travail de l'élève d'anticiper la visée illocutoire et d'y adapter sa conduite discursive : « Le recours à des genres circulant dans la langue/culture source constitue un facilitateur pour l'apprenant : le document offre un degré d'anticipation élevé sur la situation d'énonciation et la possibilité d'hypothèses prévisibles sur sa visée pragmatique ; de la sorte, son appréhension s'en voit simplifiée » (Chantal, 2016, p.7). Le genre détermine donc la compréhension du discours et sa mise dans une forme cohérente et cohésive.

Le genre discursif des citations qui prédomine tant dans les manuels de l'époque totalitaire que dans ceux de l'époque actuelle est le genre littéraire sous plusieurs formes :

- roman : Il t'a ruiné, tu es sans argent. (EDP, XIIe, 1969, p. 15)  
L'avenir est un lieu commode pour y mettre des songes. – Anatole France, *Les opinions de Jérôme Coignard*. (HUMANITAS, XIe, 2012, p. 25)

- poésie : Et la girafe boit dans les fontaines bleues. (EDP, XII<sup>e</sup>, 1969, p. 50)  
J'ai vu le menuisier/Tirer parti du bois. [...] (CORINT, X<sup>e</sup>, 2008, p.42)

Les manuels de l'époque démocratique mettent l'élève au courant de l'actualité et en contact avec le texte journalistique, de nouvelles conditions contextuelles s'imposent dans l'organisation textuelle et discursive.

Les jeunes aujourd'hui attendent des émissions plus remuantes, coupées de reportages, menées sur un rythme plus rapide. (CORINT, X<sup>e</sup>, 2008, p.87)

Même le texte journalistique reconnaît la valeur du genre littéraire et la richesse des informations que celui-ci possède et qui rapproche l'élève de l'authenticité.

L'information, telle qu'elle se pratique aujourd'hui (presse, télévision, etc.) ne parle à aucune imagination et apprend moins que le plus médiocre roman. (HUMANITAS, XI<sup>e</sup>, 2012, p. 51)

Le journaliste prend en charge le discours en vue de transmettre des vérités sur le monde, des informations d'actualité qui stimulent l'intérêt du public de masse. Il conçoit et organise son discours en fonction d'un système de règles qui caractérise le genre journalistique en fonction du public auquel il s'adresse, alors il doit aussi anticiper les réactions de ses destinataires et envisager leur profil. Il ne parlera pas de la même façon dans un article sur la politique que dans un article sur la mode. Dans notre cas, la revue spécialisée ou le journal quotidien devient un manuel qui abrite toute sorte de discours en vue d'un but commun : enseigner pour apprendre. Il se passe la même chose avec les autres genres discursifs qui apparaissent dans les manuels de FLE. Alors, les paramètres discursifs changent, surtout le profil des destinataires qui n'est pas pris en compte, mais certainement les élèves aussi en dehors d'une classe peuvent être comptés parmi le public d'un certain journal, magasin ou livre. Il est certain que l'intention communicative change, mais les conditions de production restent les mêmes, on se sert en classe d'un discours produit dans un cadre particulier pour enseigner et développer des compétences pour former des usagers d'une langue en situation réelle.

### **3. Les citations : valeurs et attitudes**

On compte parmi les finalités du discours des citations, celle de transmettre des valeurs et cultiver des attitudes, tant importante pour l'échange avec l'Autre, mais aussi pour soi-même. Nous allons donc au-delà de la structure du discours et des paramètres discursifs, c'est-à-dire nous étudions le pouvoir du mot dans le développement des comportements et des jugements. Dans cette perspective, nous nous intéressons aux valeurs et aux attitudes transmises par les citations présentes dans nos manuels de FLE. Dans ce cas, le langage sert comme point d'appui pour l'épanouissement de l'identité.

**Tableau no 1. Valeurs et attitudes**

<b>L'époque totalitaire</b>	<b>L'époque démocratique</b>
La paix : <i>l'oiseau du large y vient et se confie</i> (EDP, XII <sup>e</sup> , 1969, p. 142)	La paix : <i>Un jour viendra où toutes les nations du continent [...] se fondront étroitement dans une unité supérieure et constitueront la fraternité européenne [...]</i> (HUMANITAS, XI <sup>e</sup> , 2012, p. 75)
La faiblesse devant l'argent vs la valorisation de la vie : <i>un paysan qui s'est révolté contre la bassesse de sa fortune</i> (EDP, XII <sup>e</sup> , 1969, p. 30)	Le désir d'être informé : <i>Être libre aujourd'hui c'est être informé.</i> (CORINT, X <sup>e</sup> , 2008, p.77)
Le respect envers la nature : <i>comme une mer sans limites</i> (EDP, XII <sup>e</sup> , 1969, p. 50)	Le respect envers la nature : <i>Il faut être poli avec la terre/Et avec le soleil [...]</i> (CORINT, X <sup>e</sup> , 2008, p.95)
La condition du génie : <i>Quand il eut fini son récit, il releva soudain, la tête.</i> (EDP, XII <sup>e</sup> , 1969, p. 78)	L'échange et le partage : <i>Le tourisme est un facteur de paix et d'échanges, un moyen de compréhension entre les peuples.</i> (HUMANITAS, XI <sup>e</sup> , 2012, p. 35)
L'importance du travail : <i>Notre travail est d'autant plus apprécié qu'il est de meilleure qualité.</i> (EDP, XII <sup>e</sup> , 1969, p. 31)	Le goût pour les loisirs : <i>Le sport est une évasion complète de la vie.</i> (CORINT, X <sup>e</sup> , 2008, p.23)
	L'engagement : <i>Il faut donner aux jeunes l'occasion de s'exprimer et de prendre des initiatives [...]</i> (CORINT, X <sup>e</sup> , 2008, p.65)
	L'amitié : <i>Qu'un ami véritable est une douce chose.</i> (CORINT, X <sup>e</sup> , 2008, p.14)
	L'importance du travail : <i>Je connais l'odeur des métiers : Les maçons sentent le mortier/Le boulanger sent la farine [...]</i> (CORINT, X <sup>e</sup> , 2008, p.53)

Nous constatons que les deux époques se réunissent autour des valeurs et attitudes communes comme la valorisation du travail, de la paix et de la nature. Les manuels plus actuels mettent l'accent sur l'amitié, l'échange et le partage avec l'Autre, un aspect essentiel dans le contexte de l'appropriation d'une langue. Par conséquent, deux mondes se confrontent en quête de l'identité et du dialogue.

Par le discours des citations, les élèves élargissent l'horizon des connaissances et des contacts enrichissants à travers un processus complet d'apprentissage. Par conséquent, savoir, savoir-faire et savoir-être créent ensemble un pont que l'élève doit traverser pour aboutir à la langue avec toutes ses dimensions, c'est de cette manière que l'élève pourra se confronter avec aisance au monde réel.

## Conclusions

Même si la situation d'énonciation et le public changent, le nouveau cadre des citations rapporté à la didactique des langues permet aux apprenants qui peuvent aussi faire part du public initial des discours d'où proviennent les citations de percevoir le monde réel d'autrui à travers un autre type de discours que celui avec lequel ils sont habitués.

Le discours des auteurs des manuels et celui des auteurs des citations s'entremêlent pour répondre à un besoin communicatif que les apprenants s'approprient par l'interprétation et la mise en situation. Le discours des citations présentes dans nos manuels vise à impliquer les destinataires dans des situations familières auxquelles ils peuvent s'identifier par les thèmes et les valeurs évoqués. Les citations qui font l'objet de notre étude résumant en principe le contenu de chaque unité thématique en incitant les apprenants à la réflexion et à l'expression.

## CORPUS

1. Diaconu I., Vicol I., (1966). *Limba franceză. Manual pentru clasa a XI-a (anul IV)-Liceu*. București : Editura Didactică \_ și \_ pedagogică
2. Brăescu I., Păușești D., Saraș M. (1969). *Limba franceză. Manual pentru clasa a XII-a (anul VI de studiu) și anul IV și V licee de specialitate*. București : Editura Didactică și pedagogică, București
3. Groza D., Belabed G., Dobre C., Ionescu D.(2008). *Limba franceză L2.Manual pentru clasaa X-a*. București : Corint
4. Popa M., Soare A., Chiriță C. (2012). *Limba franceză L2. Manual pentru clasa a XI-a*. București : Humanitas

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Claudel C., Laurens V. (2016). *Le genre discursif comme objet d'enseignement en didactique du français*, SHS Web of Conferences, 27, 07005 (2016), Congrès Mondial de Linguistique Française–CMLF, p.1-14, DOI : 10.1051/shsconf/2016270 7005, consulté le 17 janvier 2018.
2. Defays J.M, avec la collaboration de Sarah Deltour. (2003). *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*. Belgique : Pierre Mardaga.
3. Maingueneau, D. (2007). *Analyser les textes de communication, 2<sup>e</sup> édition*. Paris : Armand Colin.
4. Maingueneau, D. (1991). *L'Analyse du discours. Introduction aux lectures de l'archive*. Paris : Hachette.
5. Maingueneau, D. (1996). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Seuil.
6. Marnette S. (2002). *Aux frontières du discours rapporté*, in Revue Romane 37, 1, pp.1-30. En ligne [https://tidsskrift.dk/revue\\_romane/article/view/31057/28596](https://tidsskrift.dk/revue_romane/article/view/31057/28596), consulté le 17 janvier 2018.
7. Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (2018). En ligne <http://www.cnrtl.fr/definition/citation>, consulté le 17 janvier 2018.



# HISTORY OF PEDAGOGY / L'HISTOIRE DE LA PÉDAGOGIE

---

## LE MANUEL DE FLE AU FIL DU TEMPS : UN PARCOURS MÉTHODOLOGIQUE DE PLUS D'UN DEMI-SIÈCLE

Maria-Mădălina BUNGET<sup>1</sup>

### **Résumé**

*En partant de la définition du manuel proposée par Jean-Pierre Cuq dans l'ouvrage Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde selon laquelle « le manuel renvoie à l'ouvrage didactique (livre) qui sert couramment de support à l'enseignement. [...] Les principes d'organisation du manuel peuvent reposer sur des objectifs de communication (fonctions, notions), des structures grammaticales, des thèmes ou croiser plusieurs entrées.» nous nous proposons d'analyser les effets produits par les manuels scolaires de Fle appartenant à des périodes historiques différentes de la Roumanie sur la formation continue des enseignants. En considérant que de nos jours l'enseignant est devenu un « médiateur » dans la classe de langue étrangère, notre étude vise à analyser l'importance de la communication dans ce processus, ainsi que l'évolution des méthodologies selon lesquelles les manuels scolaires sont élaborés et qui se trouvent en concordance avec l'évolution de la société et des principes soutenus par les décideurs politiques. Cette étude envisage de répondre aux questions suivantes : i) Quel est le rôle de la formation continue des enseignants ? ii) Comment le contenu des manuels roumains de Fle influence-t-il la formation des enseignants ? Tout en tenant compte de différentes périodes politiques existantes en Roumanie à partir des années '35 jusqu'à nos jours nous pouvons déjà affirmer que les objectifs des manuels scolaires ont changé à travers ces périodes bouleversantes de l'histoire roumaine. Ainsi nous observons que les manuels de l'époque socialiste étaient élaborés selon la méthode traditionnelle alors que de nos jours ils essaient de répondre aux besoins actuels de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère qui visent surtout l'acquisition des compétences langagières.*

**Mots-clés :** formation continue ; enseignant « maître » ; enseignant « médiateur ».

### **Introduction**

De nos jours, l'évolution de la société et des technologies a favorisé le développement des moyens de formation continue et facilite l'accès à l'information à tout moment. Ainsi, chaque membre d'une société peut se perfectionner tout au long de sa vie grâce aux formations continues qui, peu à peu, occupent leur place

---

<sup>1</sup> Doctorante, 2<sup>e</sup> année, Université de Craiova, Roumanie, Courriel : bungetmaria@ gmail. com.

dans tous les domaines d'activité et surtout dans le domaine de l'enseignement. Ces formations ont le but de perfectionner les enseignants et d'améliorer les méthodes d'enseignement/apprentissage qui sont différentes d'une matière à l'autre.

Savoir comment réagir dans une telle situation qui peut apparaître dans le contexte de la classe, savoir quelle posture adopter devant les apprenants ou bien comment adapter le niveau et la tonalité de la voix représente des aspects qui sont le plus souvent ignorés par la plupart des enseignants. Toutefois, nous considérons que ces aspects apportent beaucoup de significations et contribuent au déroulement des cours. Ainsi, « les formations professionnalisantes ont amené cette notion de savoir professionnel, pédagogique, didactique propre au métier d'enseignant<sup>2</sup> », parce que c'est la « question des savoirs qui devient centrale dans la définition de l'enseignant professionnel<sup>3</sup> ».

En ce qui concerne la pratique réflexive, elle favorise l'amélioration des pratiques d'enseignement. Cette pratique se construit progressivement ayant comme but de rendre l'enseignant autonome et capable de trouver les meilleures solutions pour chaque situation nouvelle. C'est dans ce sens que nous considérons que, de nos jours, le perfectionnement initial ne répond plus aux besoins de la société actuelle et que chaque enseignant doit suivre des cours de formation continue tout au long de sa vie professionnelle.

Pour observer la construction progressive déjà évoquée, nous avons choisi un corpus de manuels qui couvre une longue période historique, de plusieurs décennies, divisée, à son tour, dans trois grandes étapes historiques : la période d'avant 1947 (la chute de la Monarchie), la période de 1947 – 1989, reconnue par sa politique de gauche, totalement déplacée vers le totalitarisme durant l'étape nommée par le gouvernement au pouvoir « l'Époque d'Or », et la période démocratique, après 1989, l'année de la Révolution roumaine.

### **1. De l'enseignant « maître » à l'enseignant « médiateur »**

Observant directement les compétences développées, en tant qu'enseignant, on constate que l'une de plus importantes compétences est représentée par la communication (sous toutes ses formes). Un enseignant professionnel est un émetteur de messages (verbaux ou non verbaux). Ainsi, l'acte de communication devient un aspect fondamental dans ce processus bien complexe qui a comme but principal la transmission du contenu informatif.

Dans le contexte scolaire, l'enseignant est celui qui a été formé pour diriger les apprenants vers le chemin de l'apprentissage. Il utilise toutes ses ressources pédagogiques pour stimuler le goût des apprenants pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Grâce à l'évolution des méthodologies, de nos jours, la place du « maître » a changé. Il doit adapter les cours en fonction des besoins de ses apprenants et savoir comment stimuler ces derniers à apprendre et à aimer une langue étrangère. À la fin de chaque cycle d'apprentissage, les apprenants doivent être capables de prendre

<sup>2</sup> ALTET, Marguerite, « La formation continue seule véritable professionnalisation du métier d'enseignant ? », propos recueillis par Bernard Wenzel in *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, N° 12, 2011, pp. 45-53.

<sup>3</sup> *Ibidem*.

spontanément la parole et de s'exprimer dans la langue étrangère qu'ils viennent d'apprendre. Toutes les approches qui se sont développées jusqu'à nos jours ont le rôle de renouveler les stratégies d'enseignement, surtout celles de l'enseignement d'une langue étrangère. Tout au long du temps le statut des enseignants dans la classe a changé en fonction de la méthodologie dominante lors de la période en question. Ainsi, la méthodologie traditionnelle mettait l'accent sur la mémorisation d'un grand contenu informationnel et l'enseignant était considéré comme un « maître » dans la classe. Petit à petit, l'enseignement devient un processus de « formation ». Ce processus offre aux enseignants le statut de « médiateurs » dans la classe ce que signifie que l'enseignant perd son statut de « maître » et il devient « un médiateur » c'est-à-dire un créateur, un autorisateur et un innovateur. Il dirige les conversations en mettant l'accent sur des questions qui pourraient orienter ses apprenants vers les réponses attendues. Grâce à cette évolution, nous pouvons observer des changements importants même dans la relation qui s'établit entre les enseignants et les apprenants.

Si nous faisons référence à la période socialiste (1947-1989) nous observons que la relation qui s'établissait entre l'enseignant et ses apprenants était une relation « asymétrique » puisque l'enseignant représentait le « pouvoir/l'autorité », ayant un statut « supérieur » face à ses élèves. L'enseignant était celui qui établissait les règles et qui détenait le contrôle sur les interactions dans la salle de classe.

Même si les méthodologies ont évolué, à l'époque actuelle, les enseignants et les apprenants jouent des rôles différents. Les deux catégories d'« acteurs » ont des objectifs différents sur la même « scène »— la salle de classe : « la perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier<sup>4</sup> ». Ainsi, l'enseignant a le rôle de transmettre à ses apprenants des informations utiles et intéressantes, alors que les apprenants doivent être attentifs, prendre des notes et assimiler les informations nouvelles. Pour qu'un enseignant obtienne des réactions positives de la part de ses apprenants, il doit faire preuve de spontanéité et d'innovation tout au long de ses cours. En ce qui concerne l'enseignant d'une langue étrangère, il a comme but principal d'introduire les apprenants dans le monde et la culture d'une langue étrangère. Chaque enseignant doit connaître son public pour choisir les activités en fonction d'un certain niveau. Dans la classe de langue, la mission de l'enseignant devient de plus en plus difficile, parce que les apprenants d'une langue étrangère n'ont pas le même niveau ni la même attitude envers la langue étrangère étudiée. Dans presque toutes les classes, il y a des apprenants qu'on classifie comme faux débutants et d'autres, ayant des connaissances approfondies dans une langue étrangère. Finalement, ce qui est le plus important c'est de stimuler l'apprenant à se former des jugements de valeur et à exprimer son opinion concernant une grande variété de sujets. Alors, nous pouvons affirmer que « la présence du professeur, qui guide l'apprentissage, qui assure la « médiation » entre la langue, le public

<sup>4</sup> Conseil de l'Europe, 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

et les activités d'enseignement, est un élément incontournable<sup>5</sup>). Ainsi, chaque activité se déroule sous la direction de l'enseignant qui offre toutes les informations sur les tâches à accomplir et vérifie en permanence le progrès des apprenants.

## 2. Le manuel de Fle à travers les méthodologies

De nos jours, le manuel scolaire joue un rôle très important dans la classe de Fle, même si les enseignants utilisent d'autres supports alternatifs pour l'enseignement du Fle. Un regard jeté sur cet outil pendant une longue période de temps (un demi-siècle à peu près) nous permet d'observer que les manuels de Fle ont évolué et ont subi des modifications considérables en fonction des besoins des apprenants. Ainsi, nous pouvons constater qu'avant 1989 les manuels roumains de Fle contenaient beaucoup de textes littéraires. Ces manuels étaient élaborés d'une manière plus simple, alors que, de nos jours, ils sont construits autour des actes de langages, mettant l'accent surtout sur l'acquisition des compétences langagières.

Tout en comparant les trois catégories de manuels<sup>6</sup>, nous constatons que les manuels de Fle d'autrefois (surtout ceux appartenant à la période socialiste) étaient conçus selon la méthode traditionnelle. Leur structure se présente sous une forme très simple, contenant peu d'images, l'accent étant mis sur la présence des textes (littéraire ou non littéraire) suivis par de longues listes de mots à apprendre (par cœur) et des questions qui visent la compréhension du texte, mais aussi de l'identification des principes de base illustrés d'une manière implicite dans les textes choisis. Ainsi, chaque morceau de texte (littéraire ou non littéraire) était soigneusement choisi en fonction des principes et des valeurs promus par le pouvoir politique de chaque période historique en question.

Très riches du point de vue de la présence des textes littéraires, les sujets choisis étaient plutôt des sujets liés aux aspects historiques et aux principes considérés comme importants dans la société d'une telle époque et qui devaient contribuer à la formation des jeunes citoyens.

Pourtant, de nos jours, l'approche communicative vient de modifier les objectifs de l'enseignement des langues étrangères tout en considérant la communication comme le but principal de l'apprentissage d'une langue. Dans l'approche communicative, la langue est considérée comme un instrument de communication. La langue utilisée dans la classe est la langue étrangère, mais il est possible d'utiliser aussi la langue maternelle, surtout pour les explications de grammaire qui mettent en comparaison le français et le roumain et pour de nombreux exercices de traduction. En ce qui concerne l'erreur, elle est considérée comme inévitable. Même si les manuels actuels de Fle<sup>7</sup> ne sont pas élaborés entièrement selon les nouvelles méthodologies, ils présentent des thèmes plus variés et qui sont choisis en concordance avec les périodes actuelles. Un autre aspect des manuels

<sup>5</sup> CICUREL, Francine. 2002. «La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe», *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], <http://aile.revues.org/801>.

<sup>6</sup> Les manuels appartenant à la période monarchique, socialiste et ceux appartenant à la période démocratique.

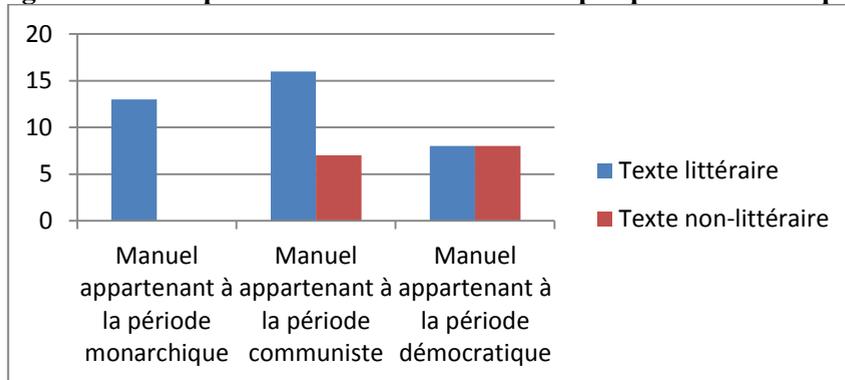
<sup>7</sup> Nous faisons référence aux manuels de Fle pour le lycée appartenant à la maison d'édition Corint.

actuels de Fle vise leur structure qui est tout à fait différente de celle des manuels d'autrefois. Étant divisés en plusieurs unités d'apprentissage, on constate que chaque unité d'apprentissage vise à développer les compétences prévues par le CECRL<sup>8</sup>.

Ainsi, pour chaque unité, le concepteur de manuel propose deux pages dédiées « au cœur du sujet » qui s'ouvrent par un texte de base (littéraire ou non littéraire) suivi par des activités visant la compréhension du texte. Les deux pages qui suivent sont dédiées aux activités lexicales qui se complètent par quatre pages dédiées aux exercices grammaticaux et à ceux qui visent le développement de l'expression orale. Finalement, chaque unité finit par un document authentique suivi par des activités visant la compréhension du texte écrit, mais aussi l'élargissement de la sphère culturelle de chaque apprenant. Toutefois, nous observons que les activités pour le développement de la compréhension orale sont entièrement absentes dans tous les manuels scolaires de Fle. C'est pour cela que les enseignants sont censés d'utiliser des matériaux complémentaires pour développer cette compétence.

Notre étude s'intéresse à l'usage du manuel en tant qu'outil de formation des enseignants et des apprenants. Tout en analysant la manière d'organisation des manuels roumains de Fle nous avons observé que l'enseignement et l'apprentissage du français sont liés aux textes (littéraire ou non littéraire) qui sont présents dans les manuels roumains de Fle. Ainsi nous remarquons que le texte littéraire y présent a accompli de différentes fonctions tout au long du temps. Dans ce sens nous observons que les trois manuels choisis qui appartiennent à des périodes tout à fait différentes ont le rôle d'illustrer les intentions du texte littéraire. En analysant le graphique<sup>9</sup> ci-dessous nous remarquons que les manuels appartenant à la période monarchique et celle socialiste sont plus riches du point de vue de la présence des textes littéraires alors que celui qui appartient à la période démocratique est divisé en deux parties égales (huit textes littéraires-huit textes non littéraires).

**Figure no. 1. Répartition des textes littéraires par période historiques**



<sup>8</sup> Compétence de la compréhension des écrits, compétence de la production écrite et compétence de l'expression orale.

<sup>9</sup> Graphique illustrant la présence des textes littéraires dans les trois manuels analysés.

Le premier manuel<sup>10</sup> analysé appartient à l'époque monarchique. Ce manuel est intitulé « Livre de français » et se présente sous la forme d'un panorama littéraire puisqu'il comprend une grande variété de textes littéraires suivis par une analyse approfondie de l'œuvre. Parmi les auteurs y présents nous rencontrons les personnalités marquantes de la littérature française : Honoré de Balzac, Gustave Flaubert, Leconte de Lisle, Émile Augier et Sainte-Beuve. L'une des spécificités de ce manuel vise le manque des exercices grammaticaux ou lexicaux. Chaque leçon s'ouvre par un fragment d'œuvre littéraire qui s'étend sur quatre pages. Le fragment est précédé par une page dédiée aux informations biographiques de l'auteur et il est suivi par des commentaires et des analyses. Les exercices proposés par le concepteur de manuel visent la compréhension du texte littéraire ainsi que le développement de l'esprit critique. En ce qui concerne le manuel<sup>11</sup> appartenant à la période socialiste nous observons que la présence des textes littéraires à caractère politique est assez nombreuse, mais parmi ces textes littéraires nous y trouvons aussi des textes non littéraires qui présentent les mêmes traces idéologiques c'est-à-dire les valeurs et les principes considérés comme essentiels pour la formation des jeunes apprenants en tant que citoyens de la société. Parmi les pages de ce manuel, nous trouvons des fragments de textes littéraires appartenant à Honoré de Balzac, Gustave Flaubert, Anatole France, Émile Zola, Henri Barbusse, George Duhamel, Antoine de Saint Exupéry et Albert Camus.

Finalement, le dernier manuel<sup>12</sup> analysé appartient à la période démocratique. Celui-ci présente des différences considérables surtout du point de vue de la structure. Ainsi les textes choisis se présentent en tant que textes de base dans la structure d'une unité d'apprentissage ou bien ils sont proposés comme lecture supplémentaire. Comme il vient d'être dit, ce manuel est divisé en deux parties égales. Les quatre premières unités s'ouvrent par des fragments de textes littéraires proposés comme textes support et finissent par des textes littéraires proposés comme lecture supplémentaire alors que dans les quatre dernières unités se remarquent par la présence des textes non littéraires. En ce qui concerne les auteurs y présentés nous observons des textes littéraires appartenant à Eugène Ionesco, Suzanne Prou, Guy de Maupassant, Victor Hugo et Robert Desnos. Les textes non littéraires illustrent les principes de la société contemporaine ainsi que les préoccupations et les centres d'intérêt des jeunes apprenants.

<sup>10</sup> Pogoneanu-Rădulescu, Elena, *Carte de limba franceză pentru clasa a VIII-a secundară*, Ed. SOCEC & S.A.R București, 1935, p. 213.

<sup>11</sup> Saraș, Marcel, *Limba franceză- Manual pentru clasa a XI-a*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1977, 120 p.

<sup>12</sup> Nasta, Dan Ion, *Limba franceză pentru clasa a XII-a*, limba modernă 1, Editura Corint, București, 2007, 128 p.

## Conclusions

En guise de conclusion, nous pouvons affirmer que, de nos jours, la communication et l'information représentent la principale dimension de notre existence. Elles font partie intégrante de nos vies et c'est pour cela qu'elles ne sont plus considérées des activités distinctes.

En ce qui concerne l'importance de la formation continue dans le domaine de l'enseignement, nous considérons qu'elle peut assurer le progrès de ce processus bien complexe et qu'elle répond aux besoins de la société actuelle.

Les activités qui sont présentes dans les manuels roumains de Fle visent le développement de multiples compétences chez les jeunes apprenants. Ainsi, elles sont considérées de véritables supports pratiques dans la classe de Fle (activités à travailler dans la classe, sous la direction de l'enseignant), mais aussi ces tâches peuvent être considérées comme des exercices de réflexion pour le travail des apprenants en autonomie (si nous nous référons surtout aux activités qui visent la production écrite). Quant à la présence des textes littéraires des manuels analysés, nous pouvons affirmer que les textes littéraires accomplissent trois fonctions. Dans un premier temps, après l'étude du texte littéraire en tant que produit final de la création des auteurs, nous remarquons que celui-ci est capable de développer le goût pour la lecture des jeunes apprenants. Dans un deuxième temps, nous remarquons que le texte littéraire est en quelque sorte « manipulé » dans le sens qu'il est soigneusement choisi afin de pouvoir illustrer les principes de la société communiste alors que, de nos jours, le texte littéraire est utilisé surtout comme modèle d'écriture pour l'analyse des types de textes.

Toutefois, la manière selon laquelle les manuels sont organisés contribue d'une part à la formation des enseignants et de l'autre part à celle des apprenants puisque cet outil indispensable dans la classe de Fle guide ces deux catégories d'acteurs vers le chemin de la formation continue.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Altet M., 2011. « La formation continue seule véritable professionnalisation du métier d'enseignant ? », propos recueillis par Bernard Wenzel in *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, N° 12, pp. 45-53 [En ligne] : [http://www.revuedeshp.ch/site-fpeq-n/Site\\_FPEQ/12\\_files/05\\_altet.pdf](http://www.revuedeshp.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/12_files/05_altet.pdf).
2. Cicurel F., 2002. « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe » in *Acquisition et interaction en langue étrangère*. [En ligne], <http://aile.revues.org/801>.
3. Conseil de l'Europe, 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, 196 p [En ligne] : [https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf).
4. Cuq, J-P. et alii, 2003. *Dictionnaire de didactique du français*, CLE International, p. 304.
5. Houpert D., « En quoi la formation continue des enseignants contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles ? » in *Dossier "Enseigner, un métier qui s'apprend"*, *Cahiers pédagogiques*, N°435 [En ligne] : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/En-quoi-la-formation-continue-des-enseignants-contribue-t-elle-au-developpement-des-competences-professionnelles>.



# COMPUTER-ASSISTED TEACHING / TICE - ÉDUCATION

---

## L'APPORT DE L'UTILISATION DES TIC POUR LES APPRENANTS LORS DES ACTIVITÉS ORALES DE LA LANGUE TAMAZIGHT

Hassiba KHERBOUCHE<sup>1</sup>

### **Résumé**

*Notre étude relève du domaine de la didactique des langues et porte particulièrement sur l'utilisation des TIC dans l'enseignement de la langue amazighe.*

*Beaucoup de moyens sont utilisés pour l'enseignement des langues. Mais les plus adoptés actuellement sont les TIC vu l'important rôle qu'elles jouent dans le processus d'enseignement /apprentissage. La présence de ces moyens dans le domaine de la didactique de la langue tamazight contribue à sa diffusion, à la sauvegarde de sa culture et facilitent à l'enseignant ses tâches. En effet, l'enseignant peut s'en servir pour faire ses recherches, préparer et réaliser ses leçons et pour diffuser ses cours en classe en variant les supports qu'il utilise quelles soit (audio ou audio-visuel).*

*Ce travail se donne comme objectif de montrer l'apport des TIC pour les apprenants lors de l'enseignement de l'oral en langue amazighe.*

*Le travail est fondé sur une enquête de terrain que nous avons effectué dans le cadre de la réalisation de notre thèse de doctorat. Il s'agit de séances d'observation de classe lors des activités orales réalisées en classe de langue amazighe de la deuxième année moyenne (collège) afin de répondre à la problématique suivante : - Quel est l'apport de l'utilisation des TIC pour les apprenants lors des activités orales de la langue amazighe ?*

*L'analyse effectuée aux données de notre enquête nous a permis de montrer que l'usage des TIC lors de la réalisation des activités orales en classe de la langue amazighe de la deuxième année moyenne a plusieurs avantages. Elles motivent les apprenants à travailler, les stimules pour communiquer et collabore au développement de leurs connaissances et compétences langagières.*

**Mots-clés :** *Les TIC ; enseignement de l'oral ; langue amazighe ; diffusion ; sauvegarde.*

---

<sup>1</sup> Doctorante, Département de la langue et culture amazighe, Laboratoire de recherche LAILEMM, Université de Bejaia, Algérie, E-mail : kherbouchehassiba@gmail.com.

## **Introduction**

Tout le monde le sait, actuellement, les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont très utilisées pour enseigner les langues. Les enseignants en font appel pour assurer une bonne transmission du savoir aux apprenants. Cette technologie a atteint même les langues qui sont récemment enseignées comme exemple nous pouvons citer : la langue amazighe. C'est avec cette conception que nous venons par cette étude qui s'inscrit dans un axe qui porte sur les TIC et éducation. Elle débouche sur l'apport de l'utilisation des TIC pour les apprenants lors de la réalisation des activités orales.

Puisque notre sujet parle de la langue amazighe, nous allons en donner un aperçu pour mieux la présenter. Cette langue est fraîchement enseignée puisqu'elle n'est insérée officiellement dans l'école algérienne que depuis les années soixante-dix. Cependant, le statut d'une langue nationale et d'une deuxième langue officielle qui lui a été attribué lui a ouvert les portes de l'évolution. En effet, beaucoup de travaux ont été faits par des militants, des chercheurs et des enseignants dans le but de contribuer à sa mutation. Toute une ingénierie informatique a été placée en faveur de la langue amazighe, du fait qu'il y a des logiciels, des applications, des bases de données, etc., qui sont créés en la dite langue et pour la servir.

Toutes les créations que nous venons de citer sont apparues pour un challenge à d'autres langues. En effet, dans les pays développés, nous pouvons dire que les TIC ont accaparé le domaine de l'enseignement des langues, car non seulement elles facilitent le travail pour l'enseignant et pour l'apprenant. Mais leur présence a transformé toute l'action pédagogique.

Ainsi, et pour ce qui est de la langue amazighe, nous avons constaté un manque d'informations puisque l'impact des technologies nouvelles sur cette langue n'a pas été étudié jusqu'à présent. D'où l'intérêt de la présente étude dans laquelle nous traiterons la problématique suivante : Que rapporte l'utilisation des TIC aux apprenants lors de la séance de l'oral de la langue amazighe ?

Nous supposons que la présence des TIC en classe de langue amazighe motive les apprenants à travailler et attire leur attention au contenu de l'apprentissage. C'est ce qui amène les enseignants à les utiliser pour réaliser les séances de l'orale.

Pour répondre à notre problématique et confirmer ou infirmer nos hypothèses, nous exposerons l'étude que nous avons réalisée. De prime, nous dresserons un cadre théorique dans lequel nous allons délimiter notre perspective et notre recherche.

## **Cadre théorique**

### **L'évolution de l'action didactique**

L'enseignement et l'apprentissage se concrétisent par trois composants principaux de l'action didactique à savoir ; l'enseignant, le savoir et l'apprenant. Puisque nous parlons de l'enseignement et de l'apprentissage de l'oral en langue amazighe, nous devons rappeler que deux compétences sont y sont visées à cet ordre : la compétence en compréhension orale et la compétence en production orale. C'est les finalités de sortie que l'apprenant doit acquérir à la fin de sa scolarité.

Pour y arriver, l'apprenant doit acquérir des connaissances qui lui permettent de communiquer parfaitement. Puisque nous avons abordé ci-dessus les deux finalités visées par l'enseignement de l'oral. Nous jugeons nécessaire d'apporter un aperçu sur l'approche par compétence puisqu'elle est préconisée de nos jours pour enseigner les langues. Elle est fondée principalement sur deux approches psychologiques ; le béhaviorisme et le socioconstructivisme qui incitent l'apprenant à construire ses connaissances d'une manière autonome. Dans cette approche Gérald Boudin explique que, « *L'élève est responsable de ses apprentissages et il lui appartient de construire lui-même ses propres connaissances. Pour ce faire, il aura à sa disposition des instruments que lui fournira son facilitateur.* » D'après cet antécédent, l'appellation « *facilitateur* », désigne l'enseignant. Ainsi, ce courant préconise la centration sur l'élève plutôt que sur le savoir. De la sorte, l'enseignant responsabilise l'apprenant en lui cédant une bonne partie de ses tâches. Il le laisse préciser lui-même les objectifs qu'il vise. Dans une telle perspective, l'enseignant ne transmet pas assez de connaissances et l'évalue discrètement. Il soutient l'apprenant, tient en compte ses potentialités, ses forces, ses émotions et ses besoins. Dans ce contexte, nous désignons par le terme besoin tout ce qui est utile pour l'apprenant en matière de savoir et/ou de connaissance. À cette conception, il d'apprendre pour développer des compétences attendues à partir de conditionnements préalables.

C'est dans cette démarche que s'inscrit l'enseignement de la langue amazighe dont le programme est conçu par des projets composés de séquences. Ces projets visent une compétence bien définie dans le programme. Ainsi, la réalisation de ces projets nécessite une réflexion, du temps et des moyens qui doivent être mis à la disposition des apprenants en classe. Un projet qui doit être réalisé dans le cadre d'une séance de l'oral nécessite une réflexion à la démarche qui le mettra en œuvre.

### **Méthodes adoptées pour enseigner l'oral**

Parler de l'enseignement de l'oral en classe de la langue amazighe, nous fait diriger vers les activités orales par lesquelles les apprenants s'expriment oralement et ouvertement en classe. Ce genre d'activités ont vu naissance à l'ère de la méthode audio-orale adoptée aux USA pour enseigner les langues étrangères à des militaires. Elle se base sur l'écoute répétitive des enregistrements sonores et sur l'imitation des sons. Cette méthode a pris cours pendant de longues années jusqu'aux années cinquante et l'avènement de l'informatique et le développement des technologies à ce propos J. Béziat confirme que ;

*« les premiers travaux de mise au service des langues de l'informatique sont contemporains de l'émergence de l'informatique elle-même. Le TAL (traitement automatique des langues) qui a mobilisé dès les années 1950 des informaticiens et des linguistes pour le développement de programmes de traduction automatique, en est un exemple »* (Béziat, 2010).

Effectivement, depuis les années soixante-dix jusqu'aujourd'hui nous assistons à une mise en relation permanente notamment entre les TIC et l'enseignement/ apprentissage des langues. D'ailleurs, François Mangenot l'a expliqué en le rendant à deux raisons, l'une sociologique et l'autre didactique :

*« L'apprentissage des langues vivantes est l'un des domaines auxquels on a le plus et le plus tôt cherché à appliquer l'outil informatique. Cela s'explique sans doute à la fois par la croissance exponentielle de la demande sociale d'apprentissage des langues et par une certaine tradition d'autodidaxie dans ce domaine ; une autre raison moins positive pourrait être que la vision de l'apprentissage des langues, jusque vers la fin des années soixante-dix, était très behavioriste et s'accommodait donc bien des applications de type «drill and practice» (exercices structuraux) que l'on réalisait au début de l'informatique éducative. » (MANGENOT, 2001).*

De la sorte, l'ordinateur fut allié de l'apprentissage notamment dans les pays développés. Beaucoup de chercheurs parlent de l'usage des TIC et du numérique en éducation particulièrement dans le champ de l'enseignement de la langue française. D'ailleurs, plusieurs revues sont bien éditées à savoir ; (STICEF, ALSIC, Distance et Médiation des Savoirs, Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, Recherche & Formation). Ces dispositifs facilitent la démarche de l'enseignant, aident l'apprenant dans son apprentissage et collaborent à la diffusion de la langue.

Aujourd'hui, nous orientons notre regard vers l'enseignement de la langue amazighe tout en pensant qu'il est temps de chercher à savoir s'il a eu son gain de cette nouvelle technologie. Notre objectif principal c'est de dresser un état des lieux sur ce qui découle de l'usage du numérique dans l'enseignement/apprentissage de la langue amazighe. Nous donnerons plus d'importance à l'apprenant qui est vu actuellement comme le noyau de la classe.

Nous allons donc voir si les outils numériques sont exploités en faveur de l'apprenant et ce qu'il lui rapporte. Dans cette perception, et puisque l'approche par compétence est bel et bien appliquée aujourd'hui pour l'enseignement/apprentissage de la langue amazighe. Nous devons dire qu'avant de considérer l'élève *apprenant* ou comme un *noyau* de la classe, il faudrait penser aux conditions dans lesquels il étudie, les moyens dont il est doté ainsi que ses capacités cognitives, intellectuelles, etc. À l'état actuel, il n'est pas évident pour un apprenant de persévérer dans ses études s'il n'est pas assisté par des outils numériques en classe.

### **Quels outils adopter pour enseigner le tamazight ?**

L'enseignement de la langue amazighe a vécu trois étapes depuis son intégration à l'école. En effet, à son début chaque enseignant travaillait avec ses propres moyens en suivant sa propre méthode puisqu'aucun support pédagogique n'a été conçu. Vient ensuite l'étape de l'apparition du manuel scolaire, ce livre qui a été l'horizon d'attente des enseignants. Ce qui a mis en valeur la langue amazighe. Quoique le manuel ne suffit pas pour diffuser d'une langue aussi riche que tamazight et la transposition de tous ses composants. Pour compenser le manque apparent dans le manuel, les enseignants se sont dirigés vers les outils numériques pour élargir sa transmission. De lui attribuer sa place parmi les autres langues, car à l'état actuel il y a une concurrence entre les langues et comme l'explique Lahbib Zenkour ; « *La mondialisation est autant une richesse qu'une menace pour l'amazighe, mais cette menace, si menace il y'a, reste vraie pour les autres langues aussi, exception faite pour la langue anglaise* »<sup>4</sup>. Cela nous fait dire qu'il faudrait viser l'intérêt de cette

langue et prétendre les TIC pour la véhiculer avec ses valeurs et toutes ses richesses. Ce qui peut préserver la langue amazighe et sa culture. À ce sujet, nous pouvons citer plusieurs manifestations scientifiques organisées par le CNPLET<sup>2</sup> et le HCA<sup>3</sup> en Algérie. Il y a aussi les travaux de recherches réalisés dans de grandes institutions à savoir l'IRCAM<sup>4</sup> au Maroc grâce auxquels la langue amazighe est introduite dans Windows 8 en 2012. Il y a même des travaux qui sont réalisés à titre privé, des plateformes d'apprentissage de langue amazighe ont été créées, des applications gratuites en Tifinagh et en Unicode développées sous Android et iPhone. De même que les toiles des réseaux sociaux qui sont exploités à l'égard de la langue amazighe. Nous reconnaissons que les études réalisées pour développer l'image et l'apprentissage de la langue amazighe sont tellement nombreuses que nous ne pouvons les citer entièrement.

Aujourd'hui, nous pensons aux TIC qui doivent être mises au service de l'apprentissage de tamazight et des apprenants, mais comme a dit Manganot, « *l'intégration [des TICE], c'est quand l'outil informatique est mis avec efficacité au service des apprentissages* ». C'est ce que nous allons voir dans ce travail, puisque l'efficacité de l'emploi des outils numériques reste à vérifier. Puisqu'aucun bilan dans ce sens n'a été fait auparavant. Nous devons donc diriger notre regard vers son efficacité en classe. Afin de prouver cela, nous nous sommes basé sur des données pratiques qui relèvent d'un terrain réel en suivant une méthode scientifique que nous allons illustrer dans ce qui suit.

### **Méthodologie du travail**

Ce travail se base sur un corpus de données que nous avons recueillies à base d'une observation de classe qui a été effectuée dans le cadre de la réalisation de notre thèse de doctorat. Nous avons pris comme échantillon deux classes de deuxième année du collège situées dans la région d'Akbou en Algérie. Pour nous cerner dans notre problématique, nous nous sommes servie d'une grille d'observation dans laquelle avons mentionné tous les critères pris en charge dans l'étude. (voir le tableau en Annexes). Pour désigner les deux classes et pour garder l'anonymat des enseignants, nous avons utilisé des lettres alphabétiques **A** et **B**.

### **Analyse**

Comme nous l'avons déjà mentionné dans la partie méthodologique, la grille d'observation est conçue pour faire émerger les attitudes des apprenants d'une classe de deuxième année moyenne lors d'une activité de l'expression orale. Notons que les données recueillies par le biais de grilles d'observations, illustrées dans le tableau (voir l'Annexe) sont présentées sous forme de quatre colonnes. La première montre l'activité élaborée en classe, dans la deuxième colonne sont mentionnées les critères que nous avons pris en considération lors des séances d'observation. Les deux autres colonnes indiquent les classes (A et B) dans lesquelles nous avons réalisé ces séances d'observation.

L'enseignement de l'oral en classe se concrétise par des activités pratiquées par les enseignants. L'analyse de la grille d'observation ci-dessus nous permettra de définir l'activité orale réalisée lors de notre présence en classe ainsi que les attitudes des apprenants en classe lors de l'utilisation des TIC. Tout cela nous permettra de déduire l'apport de ces outils numériques pour les apprenants.

Nous commencerons notre analyse par la présentation de l'activité ensuite nous passerons aux critères pris en charge lors de l'observation de classe en suivant leur ordre dans le tableau. Nous avons proposé une seule activité qui est pratiquée en classe, il s'agit de l'expression orale.

L'objectif des enseignants est de créer devant les apprenants une situation qui puisse leur permettre de parler librement en classe. Afin de stimuler les apprenants qui s'expriment peu ou pas du tout, ils ont fait appel à des supports numériques. **A.** a utilisé un support audio-visuel et **B** a opté pour un support audio. La différence est aussi apparente au niveau de la thématique. En effet, **A.** a choisi *Anzar* qui est un rituel kabyle traditionnel pratiquée autre fois dans les villages kabyles lors de la sécheresse afin d'appeler le dieu de la pluie pour arroser la terre). Quant à **B** il a choisi une fable intitulé *Amcic d uyerda* (le chat et la souris).

Ainsi, nous pouvons remarquer que les deux thèmes s'inscrivent dans des types de textes différents. Les apprenants de l'enseignant **A.**, sont priés de produire un texte descriptif à dominante explicative puisqu'ils doivent expliquer comment le rituel *Anzar* est pratiqué, tandis que les apprenants de l'enseignant **B** doivent produire un récit vu qu'ils vont raconter les événements de la fable qu'ils ont écoutée.

Nous avons une autre remarque qui concerne la procédure de diffusion des supports qui sont différents entre **A** et **B.** **A** a diffusé tout le contenu du support (depuis le début du rituel jusqu'à sa fin). Alors que **B** a diffusé deux séquences de la fable (la situation initiale et la situation finale).

Pour ce qui est du critère suivant, comme nous le remarquons sur le tableau, les apprenants des deux classes sont pris par la curiosité de voir à quoi portent les supports que leur enseignant va diffuser.

D'ailleurs, ils n'ont pas arrêté de poser des questions avant que le support leur soi diffusé.

-« *Dacu-t a massa ?* »

-« *Dacu ara nyer Eni ass-agi ?* »

-« *Leenaya-m a massa ini-ay-d dacu-t.* »

-« *Eni ad nferreg kra ass-agi ?* »

T.F. :-« C'est quoi madame ? »

-« Qu'es ce qu'on étudier aujourd'hui ? »

-« S'il te plaît madame dit nous ce que c'est. »

-« On va regarder quelque chose aujourd'hui ? »

Comme nous pouvons le voir sur le tableau, tous les apprenants de la classe de l'enseignant **A** suivent le support lors de la diffusion de la projection du rituel kabyle. Tandis qu'en classe de l'enseignant **B** il n'y a que quelques apprenants qui suivent le support. Nous avons même remarqué des apprenants qui parlent entre eux en cachette. Nous avons compris par cela que le support audio-visuel attire beaucoup plus les apprenants par rapport au support audio. Puisque l'image visuelle influe sur les apprenants et les attire à suivre le support. Contrairement au support audio qui n'a pas autant d'effet sur les apprenants d'autant plus s'ils ne sont pas intéressés par le sujet de la fable.

À la fin de la diffusion des supports, c'est le début de la phase de la production orale. L'enseignant **A** a invité ses apprenants à expliquer comment se déroule le rituel *Anzar*. Comme nous pouvons le voir sur le tableau, tous les apprenants veulent

prendre la parole, tandis que, pour la classe de l'enseignant **B**, il n'y avait que quelques apprenants qui ont demandé la parole pour raconter la séquence des événements du récit dont ils n'ont suivi que la situation initiale et la situation finale. Tout cela est dû au manque de motivation vis-à-vis du support utilisé par **B**. nous avons entendu quelques apprenants qui ont dit :

-« Wellah ma teğeb-iyi-d tmacahut-agi »

-« Amcic d uyrda dayen ! »

-« Ur nsel ara bien a massa »

-« 3iwday-d axir tayed ! »

*T.F.* : -« Je te jure qu'elle me plaît pas cette histoire »

-« Le chat et la souris encore ! »

-« On n'entend pas bien madame ! »

-« Change nous une autre c'est mieux ! »

Par ces propos, prononcés par les apprenants nous avons compris qu'ils ne sont pas intéressés par le support de la fable choisi par l'enseignant. Il y avait même ceux qui ont réclamé du son qui n'était pas net, ce qui ne leur a pas permis d'entendre ce qui est raconté dans la fable. C'est un prétexte qu'ils ont trouvé pour ne pas participer à l'activité orale. La preuve : il y avait des apprenants qui l'ont bien entendu.

À la fin de l'activité orale, tous les apprenants de la classe de l'enseignant **A** ont sollicité que d'autres supports soient utilisés dans les séances prochaines. Mais pour la classe de l'enseignant **B**, il n'y avait que quelques apprenants qui ont sollicité cet enseignant pour qu'il leur ramène d'autres supports pour les exploiter dans les séances à venir.

### **Conclusion**

Notre étude sur l'usage des TIC et leur rapport avec les apprenants lors de l'enseignement de l'oral en classe la langue amazighe est conçue en deux parties. Dans la première, nous avons abordé des concepts théoriques qui concernent le processus d'enseignement et de l'apprentissage, l'approche adoptée actuellement en classe de la langue amazighe. Les nouveaux outils misent en œuvres pour l'enseignement des langues et leur usage en classe de tamazight.

La deuxième partie, nous l'avons exploitée pour dresser notre corpus qui a été sujet d'analyse. La présence des TIC ou des outils numériques en classe est un atout pour la langue amazighe et pour les apprenants. Leur usage en classe facilite sa transposition didactique, motive les apprenants à travailler et les aides apprendre la langue convenablement.

L'objectif de ce travail c'est de connaître l'apport des outils numériques aux apprenants. Pour ce fait, nous avons pris des données d'une enquête de terrain que nous avons effectué. Notre analyse est focalisée sur des faits illustrés sur un tableau, elle nous a permis d'expliquer les réactions des apprenants en classe et ce qui les motive et les intéresse comme support.

En outre, ce travail nous a permis de montrer que les enseignants font appel aux outils numériques généralement pour des activités par lesquelles ils sollicitent les apprenants à communiquer et à s'exprimer librement en classe.

Cette étude ne constitue qu'un petit aperçu de l'apport de l'usage du numérique en classe de la langue amazighe. Cependant, nous avons réussi à étaler le contexte socio-didactique et d'expliquer les réactions des apprenants en classe lors de l'activité orale.

### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Annot, E., Bertin, J.C. (1997). « Intégration des nouvelles technologies pour l'apprentissage des Langues (exemple des langues du transport international et de la logistique) », Université du Havre (IUT), CIRTAI avril 1997.
2. Francis, B. (2006). « Intégration des TICE et apprentissage de l'enseignement : une approche systémique », *Alsic*, vol. 9, 2006. <http://alsic.revues.org/290>.
3. Gerbault, J. (2002). "Technologies de l'Information et de la Communication et diffusion du français Usages, représentations, politiques". *Apprentissage des Langues, Systèmes d'Information et de Communication (Alsic)*, vol. 5, (n° 2.2002) : pp. 183-207. [http://alsic.u-strasbg.fr/Num09/gerbault/alsic\\_n09-pra1.htm](http://alsic.u-strasbg.fr/Num09/gerbault/alsic_n09-pra1.htm).
4. Gérald, B. (2004). « L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique », *Collections 2004/1* (n°81), pp. 25-41.
5. Mangenot, F. (1998). « Classification des apports d'internet à l'apprentissage des langues ». *ALSIC*, vol.1, (n°2.1988) : pp. 133-146.
6. Mangenot, F. (2000)." L'intégration des TIC dans une perspective systémique ". *Les Langues Modernes*, (n° 3. 2000) : pp. 38-44.
7. Mangenot, F. (2001). « Quelles tâches dans ou avec les produits multimédias ? » Communication au 17ème colloque *Triangle*, parue dans *Multimédia et apprentissage des langues, Triangle 17*, (2001) ENS éditions. [http://w3.ugrenoble3.fr/espace\\_pedagogique/triangle.htm](http://w3.ugrenoble3.fr/espace_pedagogique/triangle.htm) 2001.
8. Peraya, D & Viens, J. (2003).« TIC et innovations pédagogiques : y a-t-il un pilote... après Dieu, bien sûr ». Dans KARSENTI.T, *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant. Recherches et pratiques*. Actes du symposium du CRIFPE, Université de Montréal. 2003.
9. Beziat, J. (2010).« Supports numériques, diversité culturelle et formation en langues. Vers de nouvelles coexistences ». 2010.
10. Beaune, A. (2011).« Quelles utilisations des TICE pour l'apprentissage du français langue étrangère au niveau A1.1? ». Thèse de Master Didactique. 2011.
11. Brodin, E. (2002)." Innovation, instrumentation technologique de l'apprentissage des langues : des schèmes d'action aux modèles de pratiques émergentes ". *Apprentissage des Langues, Systèmes d'Information et de Communication (Alsic)*, vol. 5, (n° 2.2002) : pp. 149-181. [http://alsic.u-strasbg.fr/Num09/brodin/alsic\\_n09-rec3.htm](http://alsic.u-strasbg.fr/Num09/brodin/alsic_n09-rec3.htm).

**Annexe**

<b>Nature de l'activité</b>	<b>Critères</b>	<b>Classe n°1</b>	<b>Classe n°2</b>
Expressi on orale	Nature du support : 1 -Support audio visuel. 2 -Support audio.	x	x
	Le thème du support : 1 -Pratique traditionnelle. 2 -Une fable.	x	x
	Avant la diffusion du support : 1 -Tous les apprenants posent des questions sur le contenu du support. 2 -Il n y a que quelques un qui suivent les supports. 3 -Ils ne cherchent pas à savoir ce qu'il y a dans le support.	x	x
	Durant la diffusion du support : 1 -Tous les apprenants suivent le support. 2 -Quelques apprenants suivent le support. 3 -Ils parlent entre eux en cachette. 4 -Ils sont silencieux. 5 - Ils ne suivent pas le contenu du support.	X	x x
	Après la diffusion du support : 1 -Ils se proposent tous pour parler. 2 -Quelques apprenants demandent la parole. 3 -Ils attendent que l'enseignant les interroge. 4 -Ils refusent de s'exprimer.	x	x
	La modalité de l'expression des apprenants : 1 -Tous les apprenants rapportent les détails du support. 2 -Quelques apprenants rapportent les détails du support. 3 -Les apprenants rapportent juste quelques détails. 4 -Aucun apprenant ne rapporte les détails du support.	x	x
	À la fin de la séance de l'oral: 1 -Les apprenants sollicitent l'enseignant pour utiliser d'autres supports dans les séances prochaines. 2 -Quelques apprenants sollicitent l'enseignant pour utiliser d'autres supports dans les séances prochaines. 3 -Aucun apprenant ne sollicite l'enseignant pour utiliser d'autres supports dans les séances prochaines.	x	x



# LES TICES ET L'ENSEIGNEMENT DU FLE – LE CAS DES ENSEIGNANTS-BLOGUEURS

Elena-Georgiana VINTILA (CONDOIU)<sup>1</sup>

## **Résumé**

*On ne peut pas parler d'enseignement des langues sans parler d'exercice(s). L'activité d'enseigner toute langue étrangère ouvre de multiples possibilités d'intégrer des mécanismes de langue en tant qu'activité préparatoire par des sous-unités susceptibles à être développés dans des contextes plus larges. D'un point de vue de l'enseignement d'une langue étrangère, on parle de trois dimensions qui différencient les exercices : pédagogique, didactique et linguistique, tout cela en fonction de la manière de communication – orale ou écrite. Les nouvelles technologies peuvent contribuer au développement pédagogique tant que leur impact est centré sur l'apprentissage des étudiants et que les enseignants sont formés rigoureusement pour pouvoir identifier correctement quelle technologie s'applique mieux à leurs apprenants et dans quelles conditions. Nous nous proposons d'analyser le cas spécifique des enseignants qui ont choisi d'intégrer dans leurs classes des blogues où ils publient régulièrement des activités obligatoires (ou non). Nous nous intéresserons à l'impact que l'utilisation des blogues a sur l'apprentissage du français chez les apprenants, mais aussi sur le développement professionnel des enseignants qui se sont lancés dans ce domaine.*

**Mots-clés :** *blogue ; enseignement ; FLE ; numérique ; TICES.*

## **Introduction**

L'Internet et les ressources qu'on peut y trouver ont permis aux enseignants, surtout à ceux qui enseignent les langues étrangères, d'avoir non seulement des documents authentiques à exploiter pendant les classes de langues, mais aussi la possibilité de diversifier leurs pratiques et de proposer à leurs apprenants des activités variées et modernes. Si pendant la classe l'enseignant doit structurer sa leçon en fonction du temps, qui est toujours limité, grâce aux nouvelles technologies, il est maintenant possible de proposer aux élèves via les dispositifs virtuels, tels Twitter, Facebook, les sites, les blogues, les page-groupes ou même l'envoi des fichiers par e-mail des travaux qui tiennent non uniquement compte de leur niveau<sup>2</sup> par exemple, mais aussi en accord avec ce passe-temps préféré des nouvelles générations qui est l'internet et les réseaux sociaux.

---

<sup>1</sup> Doctorante, Université de Craiova, Roumanie/ Université de Liège, Belgique, Courriel : georgiana.vintila@hotmail.com.

<sup>2</sup> Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf).

On trouve sur la toile des milliers de sites et de blogues avec des thèmes variés et parfois surprenants : le tourisme, le cinéma, le vin, les bandes dessinées, les monuments, la peinture, la musique, le sport, etc. Certains de ces blogues sont toujours actifs tandis que d'autres sont « morts » (Dominique Cardon et Hélène Delaunay-Téterel, 2006 : 20). L'émergence des blogues et leur influence de plus en plus forte dans tous les domaines ne sont pas restées sans écho. Plusieurs revues ont dédié des numéros entiers au traitement du sujet, comme l'a fait en 2006 la revue *Réseaux* qui a consacré son quatrième numéro<sup>3</sup> de l'année aux blogues, en soulignant que :

« Le développement spectaculaire de ce que l'on appelle désormais communément la blogosphère, notamment en France, a d'ores et déjà suscité articles de presse et publications multiples, jusqu'à un éphémère magazine, *Netizen*, ainsi que des émissions de télévision. » (Cardon, Jeanne-Perrier, Le Cam, Pélissier, 2006, p. 9).

Depuis quelques années ces médias sont devenus source de connaissances, mais aussi de partage dans le milieu enseignant. Quand on parle de source de connaissance, on parle d'une sélection des informations réalisée par quelqu'un d'expérimenté ; de plus, ces ressources mises à la disposition de tout visiteur doivent être adaptées à la réalité de la classe. Il existe de nombreuses informations fausses, non vérifiées ou encore de sources peu crédibles ce qui rend parfois difficile de s'assurer de la véracité de toutes ces informations mises à la disposition de tout élève ayant une connexion internet. C'est un des plus forts arguments contre l'introduction de l'internet dans les écoles. Mais cela signifie, pour nous, ignorer l'impact qu'internet a dans la vie de nos apprenants, mais aussi que nous restons aveugles aux changements de la société et aux nouveaux besoins en matière d'apprentissage. C'est justement pour que les apprenants trouvent des sources fiables et afin qu'ils obtiennent des réponses correctes à leurs questions que des professeurs se sont mobilisés et ont créé des sites, des blogues ou des vidéos. Toutes ces ressources, ils les ont mises à la disposition de tous ceux qui veulent apprendre ou approfondir leurs connaissances – aussi bien leurs propres apprenants que d'autres individus.

### **Corpus délimité**

Notre corpus est composé de huit blogueurs qui existent sur la Toile et dont le blogue est actif ou non :

- M<sup>a</sup> José Lozano - *TICs en FLE* : [www.ticsenfle.blogspot.fr](http://www.ticsenfle.blogspot.fr)  
Professeur de FLE actuellement à la retraite, M<sup>a</sup> José Lozano habite en Galice, Espagne. Elle a créé le blogue en 2008, mais depuis sa retraite de 2015 elle publie de moins en moins<sup>4</sup>.
- Ana Oliveira Cardoso — *Bleu-blanc-rouge* : [www.bleufr.blogspot.ro](http://www.bleufr.blogspot.ro)  
Enseignante de FLE à Vila Nova de Gaia, Portugal, Ana Oliveira débute en ligne pour la première fois en 2007.
- Elena Buric — *Entraînement en ligne* : [www.elenaburic.blogspot.ro](http://www.elenaburic.blogspot.ro)

<sup>3</sup> Réseaux 2006/4 (no 138) — *Les Blogs*. Disponible en ligne: <http://www.cairn.info/revue-reseaux1-2006-4.htm>, consulté le 23 septembre 2017.

<sup>4</sup> Depuis novembre 2015, la suivante publication est au mois de février 2017.

Actuellement professeur de français à Tulcea, Roumanie, Elena écrit sa première publication sur le blogue en 2010.

- Nathalie Porte — *Nathalie FLE* : <http://nathaliefle.com/blog-pour-apprendre-le-francais>

Nathalie offre des cours de FLE exclusivement sur Skype.

- Evguéni Erokhine — *Le FLE avec les médias* : [www.french1959.eu](http://www.french1959.eu)  
Professeur de FLE à l'Institut Français de Moscou, Evguéni est aussi examinateur-formateur DELF-DALF et examinateur OGE-EGE. Sa première publication date depuis le 12 décembre 2012.

- Fabienne Launoy — *La classe de Fabienne* : [www.laclassedefabienne.blogspot.ro](http://www.laclassedefabienne.blogspot.ro)

Fabienne travaille actuellement en Argentine comme enseignante de français à l'Alliance Française de Saint-Rafael. Elle écrit sa première activité sur le blogue le 09 juin 2012.

- Ana Lopez — *Oui, je parle français* : [www.oui-jeparle.blogspot.fr](http://www.oui-jeparle.blogspot.fr)  
Blogue qui n'est plus actif, la dernière publication étant le 17 juin 2016. Ana crée sa première publication le 06 octobre 2008.

- Antonia Ortiz — *Français Point Comme – EOI Ciudad Real* : [www.francescr.blogspot.fr](http://www.francescr.blogspot.fr)

Professeur de FLE en Espagne, Antonia poste la première activité le 22 octobre 2008, son blogue étant toujours actif.

Pour cette recherche, nous avons demandé à nos huit enseignants de répondre à un questionnaire (Annexe 1) avec l'intention déclarée de constater l'impact qu'a eu la décision de créer et utiliser un blogue sur les activités de classe. Nous allons analyser les réponses reçues à la première partie du questionnaire (*Gestion et organisation du blogue*) et à la quatrième partie (*Efficacité du blogue et motivation des élèves*).

### 1. Gestion et organisation du blogue

Voici ce que les professeurs ont répondu :

1. Êtes-vous le seul professeur de votre établissement à avoir créé votre propre blogue professionnel ?

OUI : M<sup>a</sup> José Lozano, Elena Buric, Nathalie Porte, Evguéni Erokhine, Fabienne Launoy.

NON : Ana Cardoso, Ana López, Antonia Ortiz.

2. Avez-vous suivi des cours spécialisés dans le domaine de l'informatique pour pouvoir créer ce blogue ?

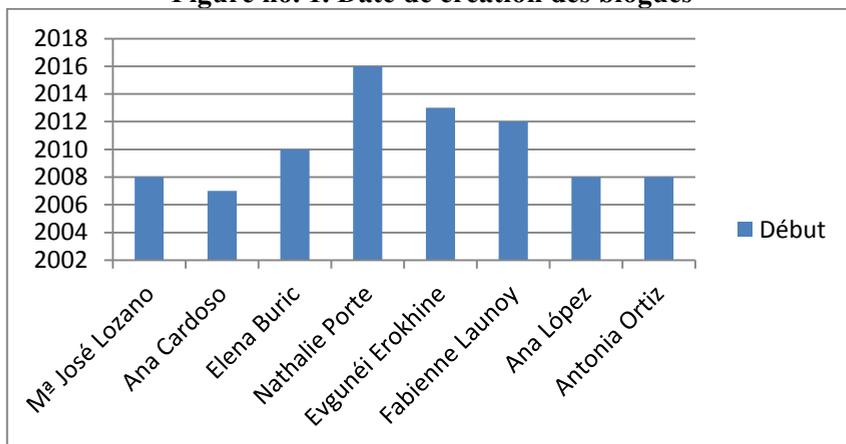
- Ana Cardoso: *Cours présentiels et en ligne, avec attestation* : « *L'utilisation des TIC dans l'Enseignement/Apprentissage* » — 25 heures présentielles + 25 heures en ligne (en 2007), « *Les TIC dans l'enseignement des langues étrangères : "Hot Potatoes", "Moodle" et "Blog"* » — 25 heures présentielles + 25 heures en ligne (en 2008-2009), « *Les TIC et les Langues* » — 25 heures présentielles + 25 heures en ligne (en 2012), « *L'utilisation d'un blog dans la bibliothèque scolaire* » — 3 heures présentielles (2016), le seul sans attestation.

• NON : M<sup>a</sup> José Lozano, Elena Buric, Nathalie Porte, Evguéni Erokhine, Fabienne Launoy, Ana López, Antonia Ortiz.

\*Si « OUI » détaillez, s'il vous plaît (cours en ligne/en présentiel, combien d'heures de formation, avec/sans attestation, etc.).

3. Depuis combien d'années gérez-vous un blogue professionnel?

**Figure no. 1. Date de création des blogues**



4. Combien d'heures par semaine consacrez-vous à la gestion de votre blogue?  
M<sup>a</sup> José Lozano : 10 h.

Ana Cardoso : *C'est très variable : entre 1 et 5 heures.*

Elena Buric : *De 6 à 10 heures. Parfois plus. Il y a aussi des semaines pendant lesquelles je n'ai pas le temps de travailler sur le blogue.*

Nathalie Porte : *entre 30 minutes et une 1 h par jour avec les réseaux sociaux.*

Evguéni Erokhine : 3 heures.

Fabienne Launoy : *Actuellement, moins de 2 h, mais quand je suis sérieuse plus ou moins 5 h.*

Ana López : *de 1 à 3 h.*

Antonia Ortiz : *Environ 10 heures, mais ça dépend des activités que je veux faire avec les élèves.*

5. Avez-vous des étapes de réalisation des activités (un calendrier, par exemple) ?

OUI : Ana Cardoso, Nathalie Porte, Fabienne Launoy

NON : M<sup>a</sup> José Lozano, Evguéni Erokhine, Ana López

\* Elena Buric : *Oui et non. Oui, quand il s'agit de la réalisation de ressources en accord avec le programme officiel. Non, puisque certaines activités sont le résultat des « coups » d'inspiration.*

\* Antonia Ortiz : *Dans le blogue il y a un calendrier que les élèves consultent pour connaître les dates des épreuves, mais pas pour la réalisation d'activités concrètes.*

Nous observons que plus de moitié des enseignants sont les seuls à avoir créé un blogue dans leur institution bien qu'ils n'aient pas suivi des cours/des formations en ligne pour s'approprier certaines informations concernant la création et la gestion d'un blogue. Sauf Ana Cardoso qui a suivi quatre formations en présentiel et en ligne, des formations partant du général, comme l'utilisation des TICES dans le processus d'enseignement/apprentissage, jusqu'aux applications telles *Hot Potatoes*, *Moodle* et *Blog*. Cinq enseignants ont créé leurs blogues entre 2007-2010 tandis que les trois autres entre 2012-2016, le blogue de Nathalie Porte étant le plus récent, créé en janvier 2016. Le temps dédié à la réalisation et publication des activités en correspond à une moyenne d'environ 5-6 heures par semaine. La grande majorité souligne très bien que la période varie en fonction du sérieux du responsable, tout comme Fabienne l'indique : « *Actuellement, moins de 2 h, mais quand je suis sérieuse plus ou moins 5 h* ». Quant aux étapes de réalisation des activités, les choses sont assez claires : trois enseignants utilisent ce genre d'applications disponibles en ligne, trois autres ne les utilisent pas alors que deux autres offrent plus de détails qu'un simple « oui » ou « non » ; c'est le cas d'Elena Buric qui souligne qu'elle suit certaines étapes lorsqu'il s'agit des activités liées au programme officiel,<sup>5</sup> mais qu'il y a aussi des publications qui sont le résultat « des “coups” d'inspiration ». Antonia utilise un calendrier pour indiquer à ses apprenants les dates des épreuves, mais elle ne suit pas d'autres étapes – qu'on parle de la réalisation des activités ou des publications.

## 2. Efficacité du blogue et motivation des élèves

Pour ce qui est de la quatrième partie du questionnaire, les enseignants ont répondu comme suit :

1. En classe, lors de nouvelles leçons, mentionnez-vous à vos élèves le blogue et la possibilité d'y retrouver plus de détails (exercices, exemples, etc.) ?

OUI : M<sup>a</sup> José Lozano, Ana Cardoso, Elena Buric, Nathalie Porte, Fabienne Launoy, Ana López, Antonia Ortiz.

NON : Evguéni Erokhine.

2. Vos élèves, sont-ils prêts à accomplir les activités proposées sur le blogue?

OUI : M<sup>a</sup> José Lozano, Ana Cardoso, Elena Buric, Evguéni Erokhine, Fabienne Launoy, Ana López, Antonia Ortiz.

NON : Nathalie Porte.

3. Sont-ils plus désireux de s'impliquer dans des activités spécifiques en français hors classe (La Francophonie, des pièces de théâtre, des festivals, par exemple) après la création du blogue et la possibilité de pratiquer ces activités ?

- Elena Buric : *Concours des dix mots, divers autres concours francophones, « La voix francophone » (compétition d'interprétation*

<sup>5</sup> Il s'agit du programme obligatoire.

*vocale – musique francophone, fêtes scolaires en français, la création de leur propre blogue, etc.*

- Ana López : *Quand il s'agit de préparer un exposé oral, par exemple, je leur donne des lignes à suivre ou des exemples. De même pour les dissertations ou simplement pour les examens.*

NON : M<sup>a</sup> José Lozano, Ana Cardoso, Evguéni Erokhine, Fabienne Launoy, Antonia Ortiz.

\*Si « OUI », pourriez-vous nous donner des exemples ?

4. Avez-vous observé un changement de la part de vos élèves envers votre matière après son utilisation ?

- M<sup>a</sup> José Lozano : *Les élèves (12-14 ans) étaient plus motivés et aussi les adultes (avec le blog de gastronomie). Pas tellement de changement pour les élèves du Bac.*
- Ana Cardoso : *quelques-uns sont plus intéressés, l'utilisent souvent et en parlent. Comme les élèves s'intéressent beaucoup aux nouvelles technologies, il faut leur proportionner des ressources en ligne en français, parce qu'ils en ont beaucoup en anglais, les deux langues étrangères qu'ils apprennent. C'est aussi plus écologique et plus économique, parce qu'on utilise moins de papier, moins de fiches.*
- Elena Buric : *Beaucoup d'élèves reviennent souvent sur mes blogues et sites pour refaire des activités longtemps après leur utilisation en classe, soit parce qu'ils ont aimé ces activités-là, soit pour réviser. En plus, nombreux élèves qui n'étaient pas particulièrement attirés par le français ont avoué qu'ils avaient commencé à « se sentir bien » pendant les cours de français et à aimer le français*
- Ana López : *Les élèves motivés l'utilisent très souvent pour avancer, les moins motivés s'en servent pour travailler.*
- Antonia Ortiz : *Ils sont plus motivés.*

NON : Evguéni Erokhine, Fabienne Launoy

*Nathalie Porte – n'a pas répondu à la question.*

\*Si « OUI », pourriez-vous nous donner des exemples ?

5. Réalisez-vous en classe des mises au point des activités publiées sur le blogue?

- Ana Cardoso : *en classe on parle des mises au point, par exemple : des derniers films, des éphémérides, des traditions et des fêtes du calendrier, la matière à étudier pour se préparer pour les tests d'évaluation.*
- Elena Buric : *Je refais certaines activités, en fonction des réactions et comportements de mes élèves. Si un questionnaire en ligne, par exemple, n'est pas suffisamment clair, je le refais, en reformulant les questions. Si un jeu ne contient pas certains éléments qu'ils auraient voulu y retrouver, je le refais également.*
- Fabienne Launoy : *Les activités sont corrigées en groupe ou les étudiants m'envoient leur travail par mail.*
- Antonia Ortiz : *On travaille ensemble dans la salle Althia.*

NON : M<sup>a</sup> José Lozano, Evguéni Erokhine, Ana López

*Nathalie Porte – n'a pas répondu à la question.*

\*Si « OUI » détaillez, s'il vous plaît.

6. Quels types de ressources préférez-vous lors de la rédaction des activités ?

M<sup>a</sup> José Lozano : vidéo, audio.

Ana Cardoso : surtout les documents authentiques, les vidéos et les enregistrements.

*« Les exercices proposés par les manuels ne sont pas très motivants pour les élèves. Le blog propose des films, chansons ... »*

Elena Buric : *« Je les utilise tous, en fonction du parcours et de la séquence d'apprentissage. En général, je les combine, donc il est difficile de parler de préférence. »*

Nathalie Porte : *« Je crée les activités, j'ai bien rejoint un quiz, j'aime bien créer des vidéos, je trouve que c'est un support intéressant. Quand je fais un article long écrit, je l'enregistre pour qu'il ait un support audio. Voilà... »*

Evguéni Erokhine : *« A mon avis, les ressources vidéo accomplissent le mieux les besoins en apprentissage de la compréhension orale et visuelle. Les apprenants sont amenés à faire un travail de réflexion sur les sujets présentés dans mes ressources. En plus, grâce aux vidéos qui se veulent actuelles, nous pourrions aborder des tendances d'aujourd'hui. »*

Fabienne Launoy : *« Audio : j'aime beaucoup les docs audio, car les étudiants peuvent prendre le temps qu'ils veulent pour faire les activités chez eux sans sentir de pression. »*

*« Quiz : pour les exercices de pratique, c'est le plus rapide »*

Ana López : documents authentiques, les vidéos et les audio.

Antonia Ortiz : *« J'utilise toutes ces sortes de ressources. Aussi les exercices structuraux avec correction en ligne »*

7. Quels éléments favorisez-vous lors de la conception des activités (plusieurs réponses possibles) :

M<sup>a</sup> José Lozano : C.O. et E.O.

Ana Cardoso : P.O. et P.E.

Elena Buric : Tous, en fonction des objectifs des apprentissages.

Evguéni Erokhine : C.O.

Fabienne Launoy : C.O. et C.E.

Ana López : C.O. et C.E.

Antonia Ortiz : C.O. et C.E.

*« Surtout la compréhension orale et écrite. Pour la production écrite, les élèves travaillent tout d'abord les exercices de grammaire et après ils me donnent leurs productions en classe pour la correction. Pour la production orale, il y a un onglet que pour la phonétique et des posts sur l'exposé oral en classe.»*

*Nathalie Porte – n'a pas répondu à la question.*

8. Quelle plus-value pédagogique attendez-vous de la réalisation de ce blog quant à/au ?

M<sup>a</sup> José Lozano

— Plus de motivation vers l'apprentissage ;  
— Offerte de contenus qui existent dans le réseau pour apprendre la langue et la culture francophone ;

— Aux savoirs et savoir-faire surtout avec les adultes ;

*Ana Cardoso*

J'attends que mes élèves puissent améliorer tous ces aspects, grâce à l'utilisation de cet outil des nouvelles technologies qui sont de plus en plus importantes.

*Elena Buric*

— J'attends que la plupart de mes élèves manifestent de plus en plus d'intérêt par rapport au français, en dehors des cours aussi ;

— Qu'ils réussissent à communiquer plus facilement en français en divers contextes, y compris non familiers ou nouveaux, qu'ils deviennent des utilisateurs indépendants ;

— Qu'ils enrichissent leurs connaissances du monde, via le français aussi ;

— Qu'ils deviennent sensibles aux valeurs de la culture et de la civilisation françaises et francophones ;

*Nathalie Porte*

« La plus-value que j'attends de ce blog – la motivation des élèves : Non, franchement pas. C'est... je l'ai pas intégré comme ça. »

*Evguéni Erokhine*

« Développer les savoir-faire sur le plan personnel et inciter aux débats en groupe »

*Fabienne Launoy*

— à la motivation des élèves :

« j'ai remarqué que les élèves apprécient le fait que je « travaille » beaucoup pour eux, ma propre motivation les motive ; le fait que ce soit par le biais d'Internet ajoute de la modernité donc de la motivation pour beaucoup d'entre eux. »

— aux compétences disciplinaires :

« c'est un espace supplémentaire de pratique pour chaque compétence »

— aux compétences transversales :

« pour certains, c'est le seul contact qu'ils ont avec Internet ou avec un ordinateur donc ça les aide à manipuler les nouvelles technologies. »

— aux savoirs et savoir-faire :

« je crois que le fait de faire des explications graphiques les rend plus claires, les étudiants peuvent donc avoir accès à différentes entrées vers le savoir. »

— aux savoir-être ?

« Je ne pense pas travailler réellement cette compétence »

*Ana López:*

— à la motivation des élèves, *Cela les fait penser au français en dehors des cours.*

— aux compétences disciplinaires, *Cela approfondit et améliore les compétences*

— aux compétences transversales, *Cela permet de connaître des aspects de la francophonie que nous ne pouvons pas voir en classe.*

— aux savoirs et savoir-faire *On travaille bien la matière en général*

— aux savoir-être ? *On découvre d'autres manières de vivre ou penser, on fait travailler la différence, on connaît le monde, on réfléchit...*

Antonia Ortiz

— à la motivation des élèves, *Ils se trouvent plus motivés à l'étude de la grammaire, par exemple.*

— aux compétences disciplinaires. *Ils peuvent se servir du blogue pour travailler toutes les compétences*

— aux compétences transversales. *Chez nous c'est une école de langues, donc on ne travaille pas la transversalité avec nulle autre discipline.*

— aux savoirs et savoir-faire *J'ai constaté que plus ils sont autonomes (et avec le blogue ils le sont) plus rapidement ils apprennent.*

— aux savoir-être ?

La quatrième partie du questionnaire nous offre une meilleure vue sur les (possibles) influences que la création et l'introduction des blogues ont eues sur les apprenants. Premièrement, ce qui nous intéressait était de voir si les enseignants mentionnaient à leurs élèves, pendant les classes de langue, le blogue et de la possibilité d'y trouver des exercices et/ou des explications supplémentaires. Selon les réponses à notre questionnaire, à part Evguéni, tous les autres professeurs indiquent la possibilité de travailler en plus grâce aux publications qu'ils ont créées. Les élèves, à leur tour, se montrent très ouverts à ces activités qu'on retrouve en ligne ; Nathalie est la seule qui affirme avoir encore des problèmes pour convaincre ses apprenants d'être plus actifs dans le virtuel.

Ce qui nous paraît intéressant c'est que, même si les enseignants affirment que leurs élèves sont désireux d'effectuer les activités en ligne, quand il s'agit d'activités extrascolaires plus spécifiques en français (par exemple : la Francophonie, du théâtre, des concours, etc.), ils ne sont pas si ouverts, à deux exceptions près : Elena Buric et Ana López qui ont réussi à faire participer leurs élèves à des telles activités: « La voix francophone », « Dis-moi dix mots en français », création des blogues en français, exposés oraux, etc. Il y a deux possibilités : soit les autres enseignants ont proposé aux apprenants diverses activités et ceux-ci ne se sont pas impliqués comme souhaité, soit ils se sont concentrés sur l'activité en classe et l'introduction du blogue dans le quotidien de leurs élèves. Ce qui compte le plus c'est que l'apparition de ce nouvel outil a amené à un changement envers le français de la part de leurs étudiants ; il y a cinq professeurs qui parlent des efforts visibles de certains apprenants après la création du blogue : il y a des élèves qui le visitent pour avancer, d'autres pour travailler et même certains qui n'aimaient pas du tout le français qui « commencent à se sentir bien » en classe, comme Elena l'affirme. Pour la plupart d'entre eux, c'est aussi un sujet de discussion : parler de ce qu'on a retrouvé sur le blogue, s'ils ont aimé les activités, ou simplement s'ils y ont trouvé quelque chose d'intéressant. Ana

Cardoso parle aussi d'écologie concernant l'utilisation des nouvelles technologies en classe : plus de papier, plus de fiches. En même temps, c'est aussi économique.

On voit bien qu'il y a aussi d'autres aspects à traiter avec nos apprenants et qu'on peut exploiter pendant les classes, tels les sujets écologiques et même financiers. Un des avantages de l'utilisation des TICES en classe est surtout cet impact sur le développement durable voire l'importance de l'écologie dans notre vie. Grâce aux nouvelles technologies, les enseignants peuvent introduire des sujets d'une grande importance actuelle surtout au niveau mondial, mais aussi au niveau personnel. En parlant de l'écologie, on peut déjà sensibiliser la nouvelle génération à des sujets comme l'impact des individus sur leurs milieux et l'environnement dans lequel ils déroulent leur activité quotidienne. Le thème de l'équilibre biologique ou de la survie des espèces est si peu traité dans les manuels de langues étrangères. De plus, à part cette sensibilisation sur l'impact immédiat de chacun, les enseignants peuvent aussi toucher à des sujets plus « intéressants » aux yeux des jeunes – l'aspect financier.

Pour ce qui est des ressources préférées, les enseignants exploitent surtout les documents authentiques, audio et vidéo. Il faut le reconnaître, le manuel est un type de ressource assez limité et peu d'audio, voire pas du tout, de vidéo. Avant l'apparition des nouvelles technologies dans les écoles, la découverte d'enregistrements et de documents vidéo était à la charge des enseignants (chansons surtout et films). L'objectif était de rendre le cours plus efficace. Et avant l'apparition des laboratoires de langue, c'était encore plus difficile, avec les cassettes audio et vidéo. Comme attendu, les compétences favorisées par les professeurs sont la compréhension orale et écrite. Il n'y a qu'Ana Cardoso qui affirme privilégier la production orale et écrite. Après une courte analyse de ses trois dernières publications<sup>6</sup>, on constate que deux activités uniquement traitent la production orale : *Parler de ses vacances* et *Dernières vacances d'été*, publiées le 26 septembre 2017. Ces activités demandent aux apprenants de réviser le passé composé pour raconter leurs vacances. Dans la première publication, il y a une vidéo<sup>7</sup>, niveau débutant, avec des explications assez détaillées concernant les informations à livrer lorsqu'on nous demande de parler de nos vacances. Dans la deuxième publication, on retrouve une liste avec quelques expressions qu'on peut utiliser en parlant des vacances, mais aussi des verbes conjugués au passé composé pour que les apprenants puissent s'exprimer plus librement.

L'intérêt que les jeunes manifestent pour le numérique caractérise toute une génération, communément appelée *la Génération Y*, et il touche tous les aspects de leur vie : sociale, familiale, professionnelle, etc. De plus, cette génération fait confiance aux conseils qu'elle retrouve en ligne concernant ses futures lectures, quels films visionner, quelle musique écouter, ou quel produit acheter. Les sciences de l'enseignement ne peuvent plus ignorer le défi que le numérique est devenu et

<sup>6</sup> Jusqu'au 27 septembre 2017.

<sup>7</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=jnSHv47lSqw>, consulté le 27 septembre 2017.

surtout se rapprocher les élèves et leurs nouvelles préoccupations. Les enseignants semblent avoir compris les mutations opérées au niveau de la nouvelle génération par le numérique et, à l'instar de culpabiliser, ils décident d'attaquer et lutter avec les armes du numérique même. Les blogues créés par les professeurs peuvent être considérés comme un mélange entre un réseau social – on y trouve des informations spécifiques d'un certain domaine, dans ce cas la classe de langue, et une messagerie – grâce au champ des commentaires, les apprenants et les professeurs peuvent écrire des messages ou répondre aux messages postés. Parmi les ressources privilégiées lors de la rédaction des activités, on retrouve surtout les clips vidéo – il existe des blogues où les professeurs n'utilisent que les vidéos officielles des chansons pour réaliser leurs publications<sup>8</sup> ou des extraits ou des bandes-annonces de films. Ce n'est pas au hasard que les enseignants choisissent ce type d'activité même. Qu'est-ce que les jeunes préfèrent faire lorsqu'ils naviguent ? Selon EU Kids Online<sup>9</sup>, un projet qui « vise à explorer scientifiquement le champ des risques et de la sécurité dans la pratique d'Internet des enfants. » (en ligne : description du projet), les cinq premières activités privilégiées en ligne<sup>10</sup> par les jeunes sont : visiter un réseau social, utiliser la messagerie instantanée, visionner des clips vidéos, utiliser l'Internet pour les devoirs, jouer des jeux vidéo et télécharger de la musique et/ou des films.

Voici donc une preuve que le milieu enseignement s'adapte et cela surtout grâce à ces professeurs intéressés pas uniquement à faire transmettre certaines connaissances, mais surtout à comprendre leurs apprenants, à répondre à leurs besoins et pourquoi pas, à les faire accéder à de nouvelles informations qui autrement il leur serait impossible à les découvrir.

### Conclusions

Motiver ses apprenants, surtout en dehors de la classe, est une des principales raisons pour la création et l'intégration du blogue dans les classes de langue. De plus, pour certains d'entre eux, c'est uniquement à l'école qu'ils ont accès à un ordinateur et/ou à l'Internet donc cela les aide à apprendre à manipuler ces nouvelles technologies, tout comme Fabienne Launoy l'affirme aussi. L'utilisation des blogues chez eux rend les élèves plus autonomes et les motive à travailler davantage, mais contribue aussi à un apprentissage plus rapide dans la mesure où cela leur demande beaucoup plus de concentration (le professeur n'est plus à côté d'eux pour répondre aux questions) et de travailler plus attentivement (pas de camarade qui pourrait distraire l'attention).

<sup>8</sup> CHANSONS ET IMAGES DE FRANCE : <http://aurelio-levante.blogspot.ro>. La chanson en cours de FLE : <http://chansonfle.blogg.org/>. Chanson FLE : <http://chansonfle.blogspot.ro/>, consultés le 30 janvier 2018.

<sup>9</sup> EU Kids Online : <http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/Home.aspx>, consulté le 30 janvier 2018.

<sup>10</sup> EU Kids Online Report 2014: <https://lisedesignunit.com/EUKidsOnline/html5/index.html?page=1&noflash>, p. 11.

### **RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

1. Cardon, D., Delaunay-Téterel, H. (2006). La production de soi comme technique relationnelle. Un essai de typologie des blogs par leurs publics. *Réseaux*, 138(4), 15-71, DOI : 10.3917/res.138.0015.
2. Cardon D., Jeanne-Perrier V., Le Cam F., Pélissier N. (2006). Présentation. *Réseaux*, 138(4), 9-12. URL : [www.cairn.info/revue-reseaux1-2006-4-page-9.html](http://www.cairn.info/revue-reseaux1-2006-4-page-9.html), DOI : 10.3917/res.138.0009.

### **RESSOURCES**

Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg. [En ligne] [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf), dernière consultation : le 27 septembre 2017.

## **Annexe 1**

Nom et Prénom :

Pays :

### **QUESTIONNAIRE**

#### **I. Gestion et organisation du blogue**

1. Êtes-vous le seul professeur de votre établissement à avoir créé son propre blogue professionnel ?

OUI/NON

2. Avez-vous suivi des cours spécialisés dans le domaine de l'informatique pour pouvoir créer ce blogue?

OUI/NON

\*Si « OUI » détaillez, s'il vous plaît (cours en ligne/en présentiel, combien d'heures de formation, avec/sans attestation, etc.)

3. Depuis combien d'années gérez-vous un blogue professionnel?

4. Combien d'heures par semaine consacrez-vous à la gestion de votre blogue ?

5. Avez-vous des étapes de réalisation des activités (un calendrier, par exemple) ?

OUI/NON

#### **II. Intérêt pour le blogue/Promotion du blogue ?**

1. Avant la présentation de votre blogue, avez-vous réalisé des activités de sensibilisation auprès vos élèves ?

OUI/NON

\*Si « OUI » détaillez, s'il vous plaît (motivation, remue-méninge (à quoi ça sert ?), avantages/désavantages, etc.).

2. Avez-vous prévenu tous les intervenants de ? (directeurs, parents, collègues...)?

3. Quelles ont été les réactions de vos élèves, de vos collègues, de la direction de l'école ?

#### **III. Utilité pédagogique du blogue**

1. Les activités proposées sur le blogue sont-elles une continuation des activités proposées en classe ?

OUI/NON

\*Si « OUI » détaillez, s'il vous plaît.

2. Vos élèves, vous inspirent-ils dans la création de futures activités numériques ?

OUI/NON

\*Si « OUI », détaillez, s'il vous plaît.

3. Utilisez-vous en classe votre blogue pour inclure les activités qu'on y retrouve ?

OUI/NON

4. Quelle est la finalité pédagogique de votre blogue?

#### **IV. Efficacité du blogue et motivation des élèves**

1. En classe, lors de nouvelles leçons, mentionnez-vous à vos élèves le blogue et la possibilité d'y retrouver plus de détails (exercices, exemples, etc.) ?

OUI/NON

2. Vos élèves, sont-ils ouverts à accomplir les activités proposées sur le blogue?

OUI/NON

3. Sont-ils plus désireux de s'impliquer dans des activités spécifiques en français hors classe (La Francophonie ?, des pièces de théâtre, des festivals, par exemple) après la création du blogue et la possibilité d'y disséminer ces activités ?

OUI/NON

\*Si « OUI », pourriez-vous nous donner des exemples ?

4. Avez-vous observé un changement de la part de vos élèves envers votre matière après son utilisation ?

OUI/NON

\*Si « OUI », pourriez-vous nous donner des exemples ?

5. Réalisez-vous en classe des mises au point des activités publiées sur le blogue?

OUI/NON

\*Si « OUI » détaillez, s'il vous plaît.

6. Quels types de ressources préférez-vous lors de la rédaction des activités ?

a). Documents authentiques

b). Audio

c). Vidéo

d). Quiz

e). Jeux

*Motivez vos choix.*

7. Quels éléments favorisez-vous lors de la conception des activités (plusieurs réponses possibles) :

— La production orale

— La production écrite

— La compréhension orale

— La compréhension écrite

8. Quelle plus-value pédagogique attendez-vous de la réalisation de ce blog quant

— à la motivation des élèves,

— aux compétences disciplinaires

— aux compétences transversales

— aux savoirs et savoir-faire

— aux savoir-être ?

# TO THE AUTHORS / À L'ATTENTION DES AUTEURS

---

Manuscripts for publication, should be submitted to **e-mail address:**  
[auc.pp.dppd@gmail.com](mailto:auc.pp.dppd@gmail.com)

## **Requests for the original typewritten papers:**

1. Chapters or sections should be designated with arabic numerals and subsections with small letters.
2. Page size: B5 (17 cm x 24 cm),
3. Margins:
  - up: 2 cm
  - down: 2 cm
  - left: 2 cm
  - right: 2 cm
4. Spacing: single
5. Alignment:
  - the body text: to the left and to the right;
  - the title of the article: alignment to the middle.
  - the titles of the paragraphs: alignment to the left with 1 cm
5. Characters:
  - the title of the article: TIMES NEW ROMAN 12 BOLD;
  - the names of the authors: TIMES NEW ROMAN 11 NORMAL and below the title;
    - position, academic title, institutional affiliation, email address, corresponding author - TIMES NEW ROMAN 10 as Footnote;
    - the titles of the paragraphs: TIMES NEW ROMAN 11 BOLD;
    - the abstract (maximum length: 250 words) and keywords (3-5 key words) : in ITALICS 11 and below the name(s);
      - the main text: TIMES NEW ROMAN 11 with the paragraphs aligned with the first letter of the titles.
        - Citations of bibliography and webography shall be done in accordance the APA Publication Manual (American Psychological Association), the 6<sup>th</sup> edition.

Requests for further information or exceptions should be addressed to Ph.D. Florentina MOGONEA or Ph.D Alexandrina Mihaela POPESCU, Editors-in-Chief, Psychology-Pedagogy AUC, Teacher Staff Training Department, University of Craiova, 13, Al. I. Cuza Street, Craiova, Dolj, Postal code 200585, Romania, Telephone (040)251422567.

# INFORMATIVE THEMES / THÉMATIQUE PROPOSÉE

---

- *Theoretical approaches – new interpretations*
- *Educational practice – new interpretations and perspectives*
- *Research laboratory. Young researchers*
- *Computer assisted teaching at present*
- *The history and comparative pedagogy teacher training*
- *Books and ideas*
- *Varia*
- **Original papers:**
  - ✓ *Theoretical papers*
  - ✓ *Basic research papers*
  - ✓ *Applied research papers*
  - ✓ *Essays*
  - ✓ *Reviews*
  - ✓ *Interviews*