

abrindo o debate ...

SOBRE UM PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO

O grupo de francês actualmente a trabalhar no IPED tem vindo a articular uma reflexão teórico-prática, baseada

- *na experiência obtida em três anos de trabalho no «Ano Propedêutico» (matérias: Francês I e, sobretudo, Francês II;*
- *numa dupla hipótese de actividade futura:*
 - *ensino aberto ao público em geral*
 - *ensino orientado para um público-alvo específico*

com a produção de blocos didácticos experimentais (vd. Annexe).

Agradecemos aqui o apoio inequívoco que nos tem sido dado quer pela França, quer por outros países francófonos. O texto que segue é, com um mínimo de alterações, escrito em francês porque assim o foi na origem, aquele que entregámos no Ministère des Relations Extérieures, em Setembro de 1984, quando explicámos a estrutura do primeiro bloco da série «*Tapisseries d'ici et d'ailleurs*» (vd. Annexe).

O relatório a seguir apresentado tem por isso uma dupla função; pois, para além de divulgar projectos em curso, pretende suscitar diálogo crítico, debate profícuo para todos nós.

PROJECT DE RECHERCHE EN COURS – FRANÇAIS

1. Le projet en cours vise l'élaboration d'un ensemble (livre et blocs "multi-media") qui, au-delà de textes théoriques, présenterait sous forme systématique des activités fondamentales qui permettent des actions de formation intensive en Français et à distance. Ces actions seraient centrées sur un processus de communication conduisant à une compétence de communication, tout autant qu'à des habitudes de réflexion métalinguistique et meta-communicationnelle.

2. PRESUPPOSES THEORIQUES DE BASE

2.1. Didactique générale

- pédagogie ouverte ou informelle (vd. C. Paquette, 1976; A. Paré, 1977), enracinée dans des processus d'interactionnés
 - . d'une situation et de contextes d'apprentissage marqués, simultanément, par le caractère institutionnel de l'organisme diffuseur et par une grande autonomie du public-cible;
 - . du jeu de trois variables de base
 - professeur
 - matériel(s)
 - apprenant(s)

Un objectif général

Conduire à des habitudes d'auto-apprentissage qui naîtront d'acquisitions instrumentales dont les objectifs immédiats, les étapes, les moyens, les outils seront analysés en détail, devenant ainsi des stimuli d'un processus personnel dynamique qui touche, au-delà des acquisitions (contenus de programme(s), stratégies, ...), le développement d'aptitudes et, même, par exemple, des modifications d'attitudes ou de systèmes de valeurs;

Des objectifs spécifiques

Institutionnels, régionaux, personnels dans les domaines cognitif (SAVOIR), psychomoteur (SAVOIR FAIRE), affectif (SAVOIR ETRE);

- . d'ancrer le tout sur la situation d'adultes en contexte d'apprentissage⁽¹⁾;
- . de choisir, dans une programmation non rigide, dessinée en tant que macro-structure à plusieurs branches ("multi-branching"), les voies les plus adéquates à l'évolution et de l'ensemble des étudiants et de chacun d'entre eux; nous essayerons l'hypothèse d'une structure de base (formulation algorithmique?) permettant des formes diverses de ré-écriture "in a rational rule-governed manner"(*), jusqu'à ce qu'on atteigne, lors de la "performance", la dynamique "interactive plane" – "interpretative plane"(*).

* Labov, 72:252

* Sinclair, 1966 et 1980;
Labov et Fanshel, 1977.

2.2. Didactique des langues étrangères

Parce que l'enseignement - apprentissage d'une langue étrangère (niveau universitaire: développement, perfectionnement de la compétence de communication

dans le sens de l'“ethnography of speaking”) doit se dérouler de façon dynamique, en système ouvert centré sur l'apprenant⁽²⁾ et sur son potentiel d'auto-apprentissage, l'enseignement de cette langue devient celui qui permet de rendre compatibles au mieux

contenu(s)

communication A.V.S. (audio - video - scripto)

approche interculturelle

pédagogie ouverte

didactique des langues étrangères, fonction du rapport

acquisition de la langue maternelle et d'une langue seconde

apprentissage d'une langue étrangère

acquisition de connaissances

Accentuons encore que, pour beaucoup d'entre nous, tout enseignement de langue doit être ancré dans des complexes socioculturels en contraste (culture de départ, culture cible), qui à des degrés différents et selon des formes diversifiées, marquent chaque instance de communication. L'étudiant pourra alors accéder à des connotations, à des significations non verbales, ensembles qui marquent, ne l'oublions pas, la culture étrangère.

2.3. Approche interculturelle de CORPUS A.V.S.

Ils conduisent à une recontextualisation des documents authentiques, transformant les circuits communicatifs de départ et le comportement de ceux qui en sont les nouveaux destinataires, puisque, de sujets interprétants, ils deviennent sujets analysants^(*) de ces documents, donc de pratiques, langagières ou d'autres, dans un grand nombre et dans une grande diversité de situations. La motivation des étudiants en est nettement accrue, peut-être par la distance créée, ce qui conduit les apprenants à l'intériorisation de “patterns” langagiers (prosodiques inclus), gestuels, culturels. Un milieu extérieur autre rendu vivant par l'approche “multi-media” rend ainsi sensible à plusieurs niveaux/registres de langue, par l'analyse et la réflexion sur des expériences langagières autres, dans des situations où interviennent certains acteurs sociaux, aux statuts et aux rôles marqués, typifiés parfois. Clichés? Stéréotypes? Peut-être. Mais même si cela arrive, les divers filtres auxquels ces matériaux sont soumis (de perception, d'attention, de mémoire, etc.), le degré d'analyse, la profondeur, l'exactitude du travail de chacun, les marqueront de traits et d'empreintes individuels. A partir de ces matériaux nous nous proposons de cerner et la diversité et la spécificité des discours, des gestes, des silences.

*Sinal AVS, 3 – IPED, Lisboa, 1986.

2.4. Approche socio-linguistique

– les rapports langage(s) - culture - société marquent toute production langagière, étudiée, analysée selon

- . des stratégies perceptuelles qui soustendent l'interprétation linguistique ou culturelle;
- . des "histoires langagières" individuelles et/ou collectives, qui imposent une grille sur toute expérience;
- . des **études contrastives** diversifiées aident à saisir ressemblances et différences dans la vision du monde de groupements sociaux divers.

Or, si nous acceptons l'altérité des systèmes de penser, de dire, et de vivre le monde, il faut entraîner l'apprenant à apprécier la diversité des expériences et à sentir la partialité, l'incomplet de toute formation monoculturelle. Il faut, en plus, refuser le "standard certifié", refuser les univers culturels figés, déracinés, reproduction de clichés souvent marqués par la propagande, refuser les préjugés, refuser les modèles hiérarchiques de certaines typologies faciles et simplistes; car, les accepter, ce serait courir le risque de ne jamais parvenir à l'autre.

Pour parvenir à l'autre, surtout en situation d'auto-apprentissage langagier et socio-culturel, il faut que l'apprenant prenne conscience de la complexité des rôles qu'on lui demande de jouer et des vecteurs qui peuvent déterminer le sens des divers parcours.

Parmi les premiers, mettons en relief les rôles de sujet énonciateur et le sujet récepteur (interprétant, analysant); parmi les seconds, ceux qui touchent programmes, stratégies, techniques; attitudes, valeurs, ...; conscience de rythmes et/ou capacités, d'aptitudes différenciées, conscience d'une histoire langagière, de cadres de référence et d'un apprentissage langagier propre à chacun, etc., "[in a process mode of interpretation, where the communicative process is treated] not as a matter of correlating what one perceives with already acquired schemes of knowledge but as an 'ongoing accomplishment' whereby one realises as much meaning from instances of use as seems necessary for one's purposes"(*).

*Widdowson, 79:48.

– rapports langage - littérature - société

le texte littéraire est le document authentique, par excellence, puisque, dans ce type de texte, **un homme parle de l'homme aux hommes** et ce qu'il nous dit est tout aussi valable pour un individu, comme pour la sensibilité d'une époque, ou pour celle d'un groupe linguistique, voire d'un pays. Ici, mieux qu'ailleurs, de façon à la fois plus pertinente et plus globale qu'ailleurs, fusionnent la perception comme manière de voir, la langue comme filtre (production - énonciation/compréhension - interprétation), les textes-documents comme manière de percevoir et de "vivre" le monde. L'art peut donc devenir "stimulus" révélateur de la seule trame, du seul complexe qui puisse faire appel à l'homme total. Peut-être parce que cette trame porte en elle tout aussi bien "la signature

d'une civilisation", que "la trace d'une élaboration humaine" (Merleau-Ponty) ou "l'irrationnel de l'inconscience et l'ineffable des symboles intimes" (Piaget).

3. RECHERCHE DE TERRAIN centrée sur une approche contrastive du discours publicitaire (Campagne SNCF)

3.1. Pourquoi ce discours

Les spots de publicité sont d'excellents instruments d'apprentissage langagier et d'information-formation socio-culturelle, à partir d'

A. une meilleure interrogation des matériaux didactiques par les apprenants, à qui ils fournissent des motivations pour les interroger dans la mesure où la surinformation (explicite, implicite; iconique et verbale) éveille toujours une infinité de questions;

B. approches contrastives, qui permettent aussi de travailler ces matériaux en tant que moyens de "persuasion clandestine" (Packard) conduisant à des modèles culturels de deux types:

3.1.1. dénationalisé, massif

ce qui implique des ruptures de dialogue et, qui plus est, de véritables agressions culturelles pouvant toucher l'acculturation, voire l'anomie;

3.1.2. nationalisé, régionalisé

ce qui implique le vécu interculturel d'un quotidien autre, repérable dans ces indices imagers et/ou verbaux qui marquent le flash publicitaire comme fait socio-culturel total.

3.2. Les objectifs terminaux de cette recherche de terrain

Touchent d'abord le processus de perfectionnement des compétences langagière et de communication tout en se situant à un autre niveau, bien plus profond et complexe, celui de la prise de conscience

- . primo, d'une identité culturelle qui co-existe et dialogue avec d'autres
- . secundo, de phénomènes de création culturelle (invention de nouvelles valeurs, normes, archétypes, attitudes)
- . tertio, de la possibilité d'un humanisme universalisant, puisque UNI / DI(S) – VERSUS.

4. Sujets à aborder dans le RAPPORT FINAL (plan):

- I. Introduction
- II. Positions théoriques (vd. 2): notre groupe essaiera d'esquisser des réflexions plus précises et plus détaillées concernant
 - A. les présupposés théoriques de base
 - B. leur application
- III. Communication et enseignement
 - A. compétence de communication et communication didactique
 - B. communication didactique et langages A.V.S.
 - 1. enseignement universitaire traditionnel vs. enseignement universitaire à distance⁽³⁾
 - 2. rôles des mass-media et des self-media
 - C. les langages A.V.S. dans l'enseignement d'une langue étrangère au niveau universitaire
 - 1. de "per se"
 - 2. em combinatoires diverses⁽⁴⁾
 - D. formulations didactico-discursives A.V.S. et documents authentiques^(*)
 - 1. modalités d'enseignement
 - 2. rôles des divers intervenants
 - E. blocs didactiques A.V.S. (vd. 3), problèmes de:
 - 1. production⁽⁵⁾
 - 2. préparation de ceux qui iront tester le matériel produit⁽⁶⁾
 - 3. expérimentation (au niveau de pratiques pédagogiques concrètes et diversifiées)
 - 4. analyse de résultats
 - 5. correction des premiers blocs produits
 - 6. diffusion du nouveau matériel (vd. annexe)
 - F. appendices
 - hypothèses concernant des fiches d'orientation pour
 - 1. actions de formation A.V.S., longues ou ponctuelles⁽⁷⁾
 - 2. activités de formateurs A.V.S. (générales et/ou particulières – accent mis, par exemple, sur la dynamique ou de réunions ou de projets)

*Sinal AVS, 3 – IPED, Lisboa, 1986.

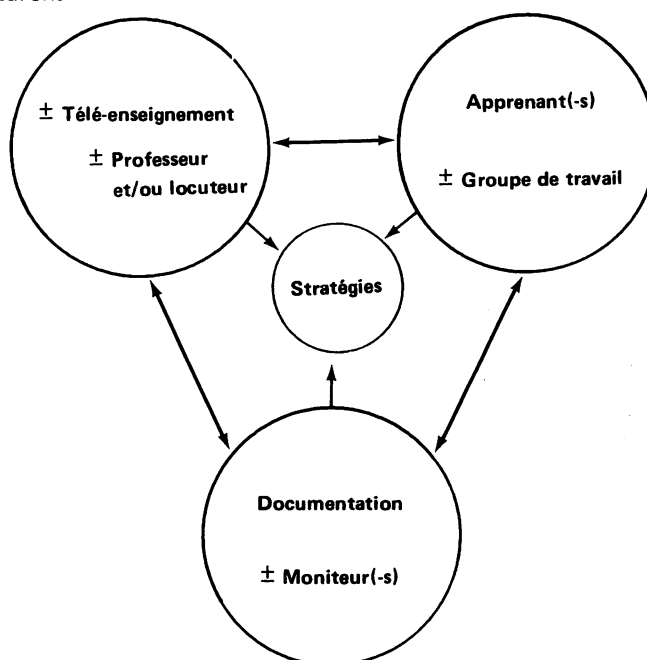
- G. glossaire
- H. bibliographie

5. Voilà, de façon schématique, le travail en cours. Une dernière remarque cependant: nous travaillons en essayant de ne pas oublier que

“What is needed is a new type of educational TV, a new approach to learning that combines all the appealing features of video, computing and electronics into a resource for individualized learning [... What is needed is a] formal education which captures [...] powerful motivation and appeal”⁽⁸⁾.

TEXTES DE REFERENCE

- (1) “Leur adaptation à ce processus est naturellement fonction d’un rapport dynamique de variables en interaction. Les situations d’apprentissage seront ainsi interprétées à partir d’un système déjà défini de normes et de valeurs, assimilées et structurées sur des expériences antérieures que l’apprenant a jugées, consciemment ou pas, étant données les attentes et les motivations qui y auraient été liées. Car, il ne faut pas toute situation d’apprentissage est une mise à l’épreuve. Aussi pourra-t-elle mettre en cause l’image de soi et être à l’origine de sentiments d’anxiété, de manque de confiance. Tout apprentissage implique donc un risque: la frustration. Si nous essayons maintenant de schématiser les rapports mis en action dans un travail A.V.S., nous aurons



Remarquons que, il s'agit d'un enseignement à distance, il y aura, dans chaque sous-ensemble, à tenir compte, au moins de

- A. **Télé-enseignement** (professeur - locuteur) – attitudes, normes et valeurs, expectatives, statut et rôles, image de soi, objectifs pédagogiques, expérience professionnelle, personnalité;
- B. **Apprenant** – personnalité, normes et valeurs, rôles d'adulte, expectatives, images de soi, expériences antérieures d'apprentissage, attitudes en rapport à ce type d'enseignement, capacités mises en jeu par le type d'apprentissage;
- C. **Groupe** – climat socio-affectif, normes et valeurs, niveaux/types de performance, motivations, aspirations;
- D. **Stratégies** – sélection, organisation de contenus, de tâches, de rythmes; degrés d'individualisation; types, structures de réseaux d'évaluation;
- E. **Moniteur** (vd. professeur), mais dans une situation d'enseignement où les rapports avec l'élève sont bien différents de ceux qui naissent dans une salle de cours, face à face difficile, délicat, à l'équilibre mal assuré.

L'acte pédagogique éclate, dans le temps et dans l'espace, quoique l'apprenant soit toujours dans chacun de ces éléments "éclatés". Et puisque un de nos objectifs était d'ancrer une "pédagogie de la situation", on peut se demander, au-delà d'une programmation de contenus et/ou de manières de présentation, comment concilier l'éclatement dont nous venons de parler et cette pédagogie de situation, marquée de globalité.

Tout d'abord, nous pensons qu'il est nécessaire d'envisager chaque "éclat", comme le maillon d'une chaîne, comme la plus petite portion qui puisse exister à l'éclat sans perdre les propriétés de l'acte originellement conçu, c'est-à-dire du macroensemble "ciblé", de l'acte pédagogique comme un tout.

Cet acte est marqué d'intentionnalité et, à cause de ses rapports, médiats ou immédiats avec un savoir, quoique aussi une compétence de communication particulière, il fait naître un réseau d'interactions, enrichissant par la diversité des documents authentiques étudiés, mais pas sécurisant, étant donné le type d'enseignement imposé. Malgré ceci, l'acte pédagogique continuera d'être/sera toujours un acte de construction, donc de transformation d'une réalité; il sera toujours un "processus" où le rapport pensée-action d'apprentissage se doit d'être dialectique.

Cela exige, dans tout enseignant (mais comment y parvenir tout à fait lorsque celui-ci est à distance), de la part du professeur, une attitude expérimentale: observation et analyse des variables pertinentes dans la situation; intuition des sujets/moments qui soulèvent des problèmes; contrôle des divers "processus" individuels d'apprentissage; intervention, sélection, organisation de méthodes, de techniques, de stratégies; contrôle fréquent du travail fait, etc.

Rappelons que l'inventaire des variables, lors de l'analyse de la situation, nous oblige à être attentifs au professeur - locuteur, à l'apprenant, au(x) moniteur(s), au(x)

groupe(s) d'étudiants qui nous écrivent, à l'institution éducative en tant que telle, à la langue à apprendre, aux moyens technologiques dont on dispose, ..., etc.

Rappelons aussi que seule l'analyse de chaque situation proposée permettra de mettre en œuvre les méthodes, les techniques et les stratégies les plus efficaces. Souvenons-nous qu'une méthode, par exemple, n'est pas bonne ou mauvaise en elle-même, mais qu'elle risque de devenir l'une ou l'autre, dans et à cause de la structure d'une situation déterminée.

En ce qui concerne les jeunes adultes le cas devient plus grave. Des facteurs de blocage apparaissent et, malgré tous les inconvénients d'un enseignement multi-media envisagé dans l'optique d'une pédagogie de la situation, seuls les documents A.V.S. et surtout le document télédiffusé nous permet l'approche de "vraies" relations de communication et "la compréhension de tous les éléments communicatifs pertinents mis alors en jeu". Elle permet d'appliquer, "sur terrain", "une pédagogie interculturelle" qui mette l'accent sur des phénomènes d'acculturation, car "une description visualisée en termes de situation, de types de contact, de processus psychologiques et sociaux et de résultats est alors possible" (*).

*Education in the Video Age. In Journal of Educational Television, vol. 10, n° 2, 1984, p. 111.

(*) Ricardo Marques, M. E.: L'enseignement des langues étrangères, IN Biblos, 1982, pp. 304 - 306.

(2) Il est évident que le fait d'avoir à travailler avec un public de jeunes adultes dans leur propre pays, facilite l'analyse générale de leurs besoins langagiers, n'oublions cependant ni la diversité extrême de l'auditoire, ni les conditions de travail dont nous devons tenir compte.

(3) La passivité, la massification stérilisante, que certains croient être le distinctif majeur d'un enseignement à distance ne sera pas de mise, si l'on essaie de développer parallèlement la communication écrite, le tout contribuant à mettre entre les mains de l'individu l'initiative de l'analyse et de la critique, instruments de liberté intellectuelle.

(4) Donnons un relief tout particulier à l'ensemble **livre + matériel audio visuel**, ce qui a été fait en 82, de façon toute particulière

- . au XIV^e Festival International du Livre de Nice où "Marcel Julian, ancien président d'Antenne 2 et du groupe des Presses de la Cité, a lancé (...) le premier Festival International de l'Adaptation à l'Audiovisuel et au Cinéma (FIDAC) (...) Il envisage (...) la création d'une banque de données informatisées qui renseignerait les producteurs aussi bien sur les droits d'adaptation des livres disponibles que sur leur contenu, leur décor, leurs personnages, etc. (N. de F., 110, 1^{er} Mai 1982, p. 21).

- . au XVIII^e Marché International des Programmes de Télévision à Cannes il y a eu, pour la première fois un centre d'adaptation des œuvres littéraires (... qui) proposait à tous les producteurs (...) des livres adaptables à l'écran (ibid., pp. 21 - 22).

Rappelons aussi certains contrats de co-production (Gallimard et Gaumont fondent Edivisuel, Hachette s'associe aux éditions Mondiales Productions) ou la nouvelle collection "Témoins", "vidéo-livres" proposés par D. Delorme (société de production La Guéville vidéo). Il s'agit d'une collection de vidéocassettes fixant (...)

par l'image et le son le témoignage des grandes personnalités culturelles qui ont marqué notre époque", artistes, musiciens, auteurs – les premiers de la série étant Théodorakis, Genet, Trenet (ibi., pp. 22).

- (5) De blocs pédagogiques expérimentaux, "ouverts"
- . impossibilité d'esquisser un travail purement langagier sur des documents-media authentiques, marqués d'ailleurs ethnosociologiquement
 - . besoin de repenser les techniques d'approche, car il faudra y sélectionner celles qui permettront une phase intermédiaire de déchiffrement d'indices socioculturels (identiques, semblables, différents – plans du contenu et/ou de l'expression). Pourquoi ne pas envisager l'utilisation du texte "fabriqué" qui aiderait de par le travail contrastif qui en sous-tend la fabrication, à l'appropriation de certaines significations non verbales, gestuelles ou autres, à l'appropriation de certaines connotations, de certaines marques du message langagier?
- (6) Il faudra informer, réfléchir, discuter ensemble sur ce qui sous-tend les blocs que l'on présente. Il faudra aussi aider à leur insertion dans une pratique didactique quotidienne différente de la nôtre.
- (7) IN Apprentissage en langue de spécialité. CC – GP4(81) 42, Strasbourg, 1982, p. 35 – **Hypothèses de stages de formation:** "Stage intensif de trois jours, proposé par M^{me} Maria E. Ricardo Marques, Portugal".
1. **Avant le stage**
 - 1.1. – Distribution des fiches d'inscription à des professeurs de langue qui deviendront formateurs d'enseignants (niveau universitaire – extension).
 - Dépouillement, analyse, typification des situations immédiates et individuelles qui se présenteront.
 - Structuration des groupes-cibles selon les besoins et les objectifs particuliers de chaque ensemble typifié.
 - 1.2. Objectifs de l'action de formation et contrat de formation (à établir dans une réunion quelque temps avant le stage) – démarche collective d'information, réflexion et planification.
- Buts généraux**
- associer ceux que l'on forme à un projet de travail axé sur l'autonomie du stagiaire;
 - permettre aux futurs formateurs d'évaluer ce type d'action, de même que les stratégies mises en œuvre;
 - renouveler des schémas de formation contraignants parce que découlant du seul modèle institutionnel.

Buts spécifiques

- présenter plusieurs formules et programmes de stage (leurs articulations)
- concrétiser

attentes des partenaires en présence concernant

l'analyse critique de

- . rôle(s) nouveau(x) du formateur d'enseignement (démarche prospective), processus d'innovation dans leur animation;
- . compétences à mettre en œuvre (à discuter, articuler, hiérarchiser);
- . choix dans les comportements, rôles, modes d'action qui découlent de de ces compétences;
- . relativité de tout modèle.

procédures d'évaluation de

- . formation (stage)
- . stratégies de formation

Il faudrait

que l'animateur (*) de cette journée puisse arriver à une idée sur

individuels

- . les buts

sociaux

- . les valeurs y sous-jacentes et qui conditionnent appréciations, jugements (explicites ou implicites), attitudes, "images"/représentations, etc.

(*) Il est évident que l'enregistrement vidéo de toute la journée aiderait, soit les futurs formateurs, soit les spécialistes responsables du stage, et en objectivant le tout, permettrait d'atténuer, peut-être d'effacer la subjectivité du jugement de l'/des analyste(s). L'analyse de cet enregistrement pourrait aussi rendre plus intenses certaines réactions.

- l'ensemble des réactions suscitées:
 - . que le groupe prenne des décisions concernant le stage:
 - formule
 - contenus, etc.
- et qu'il soit conscient
 - . des contraintes (sociopolitiques, institutionnels, locales et autres) qui auraient agi
 - . de la façon dont les décisions pourraient être prises, articulées, hiérarchisées.

2. Pendant le stage

(Application de ce qui aurait été décidé collectivement)

Hypothèse: réflexions sur le français technico-professionnel et scientifique

2.1. Distribution du travail journalier

9 h – 10 30 h	exposé suivi de discussion distribution de documents
11 h – 13 h	travail de groupes
15 h – 16 30 h	
17 h – 19 h	rapports de groupes, discussion
21 h	bilan

2.2. Linguistique appliquée à l'apprentissage d'une langue à usage spécial^(*)

Thèmes choisis (lors de la journée de travail avant le stage)

A. Niveau-Seuil et langue(s) à usage spécial (1^{er} jour):

- travail sur des typologies discursives spécifiques à certaines professions, dont celle de chercheur;
- étude contrastive de certains actes de parole à partir de documents authentiques;
- suivre les modifications d'une même idée, selon qu'elle est exposée par différents acteurs socioprofessionnels, ..., etc.;

B. Extralinguistique (2^e jour):

Répercussions de l'interaction sociale et de l'identification à un groupe socio-culturel dans le rôle des registres et des niveaux de langue (analyse d'échantillons de discours authentiques, issus de situations de communication réelle).

C. "Ethnography of speaking", fonctions du langage, énonciation et production langagière à usage spécial (Réflexions phonostylistiques, lexico-sémantiques, syntaxiques, pragmatiques), (3^e jour).

(*) Pour M. de Grève, "c'est, en effet, dans ce domaine, qu'un Niveau-Seuil peut être vraiment opérationnel".

3 Après le stage

(travail par petits groupes et/ou individuel)

- 3.1. Dans l'immédiat
 - 3.1.1. Bilan critique, évaluation de
 - l'expérience vécue avant et pendant le stage (stratégies)
 - l'information/formation acquises
 - 3.1.2. Expériences-pilote:
 - à mettre sur pied aux endroits choisis.
- 3.2. Un semestre plus tard
 - démarche collective d'information sur plusieurs expériences - pilote
 - évaluation de celles-ci (par ceux qui les ont menées, par le groupe)
 - révision de concepts/présupposés de base qui ont conditionné le travail fait

ANNEXE

vd. projet de recherches,

§ *diffusion du nouveau matériel*,
Paris, Septembre, 1984

1. Présentation de l'ensemble **TAPISSERIE D'ICI ET D'AILLEURS: Portalegre, la croisée des chemins** sur ce bloc multimedia il nous semble utile d'apporter les précisions qui suivent.

2. Introduction à **Portalegre, la croisée de chemins**

2.1. A l'Institut Portugais d'Enseignement à Distance le groupe de Français a repris tout en les élargissant (niveau universitaire), certains thèmes et options faits en Français I et II lors l'Ano Propedêutico – vd. ci-dessus "Projet de recherches en cours"; F.M. 158, Janvier 1981, pp. 60 - 63; **Triangle 1**, ed. AUPELF, British Council, Goethe Institut; Paris, 1981, pp. 35 - 46; **L'enseignement de la civilisation**, ed. AUPELF, Paris, 1982.

En ce qui concerne l'enseignement de la langue française, le travail s'est structuré à partir de trois ensembles (Tronc Commun, Français I, Français II) et s'est axé sur l'articulation émissions en broadcast plus livrets d'accompagnement. Dans Français I, l'accent était mis sur les langues de spécialité, mais davantage en ce qui touche mécanismes, stratégies et rituels de mise en discours, lorsque fonction de quelques grandes aires socioprofessionnelles. En ce qui concerne le niveau II,

littérature et linguistique y prenaient le devant, tout le travail étant cependant orienté vers l'approche de sociétés, de cultures, d'écrivains francophones.

A partir d'une pédagogie ouverte on essayait de développer des habitudes d'auto-apprentissage chez les étudiants. Dans ce but aussi, l'explicitation d'objectifs, de méthodes de travail et des suggestions multiples quant aux moyens de se construire des itinéraires personnels.

Actuellement, au-delà de programmes qui toucheront, d'un côté, les compétences linguistique et de communication, de l'autre, les langues de spécialité, les thèmes fondamentaux ce seront la contrastivité, le multiculturalisme et le dialogue entre soi et les autres.

2.2. Dans ce but, un premier bloc multi-media a été construit: **TAPISSERIE D'ICI ET D'AILLEURS – PORTALEGRE, la croisée de chemins.**

Nos objectifs peuvent être résumés de la façon suivante:

– contribuer à la **coopération culturelle et technique** par le relief donné aux effets interactionnels, aux dialogues, tout autant marqués de liberté, d'ouverture à l'autre, que de retour sur soi-même;

– conduire à des **acquisitions**, dans le domaine

. *d'un savoir*

l'art de la tapisserie
les rôles d'Aubusson et de Portalegre
l'action de Jean Lurçat

.....

. *d'un savoir faire*

les techniques

.....

d'un savoir dire

langue de spécialité
(vd. Conseil de l'Europe, CCC - GPA (81)42, Strasbourg, 1982)

APPROCHES PROPOSEES:

– Pédagogie ouverte ou informelle, elle aussi enracinée dans un processus d'interaction né du jeu

- . des buts immédiats (institutionnels/personnels)
- . du contexte d'apprentissage et de tout ce qui en découle
- . des étudiants
- . du/des professeur(s)
- . d'un bloc multi-media ouvert

- Segmentation et reconstruction de l'ensemble pédagogique en fonction des choix faits; une attention toute particulière se doit d'être donnée à un travail interdisciplinaire ancré sur un même ensemble pédagogique ou thématique;
- Accent porté sur des effets interactionnels, des dialogues entre
 - a) étapes, outils, techniques, couleurs - formes - dimensions, motifs - thèmes, etc.
 - b) art(s) - technique(s)
tapisserie - peinture; peinture – poésie; ..., etc.
 - c) tendances actuelles, dont celles d'élever l'artisanat au statut des Beaux Arts, de remettre à l'industrie la production des formes décoratives utilitaires, etc.
 - d) espaces et temps
Orient – Occident; Islam – Europe Chrétienne; Moyen Age – XX^e siècle, etc.

Riche en mouvement et interférences, l'art de la tapisserie s'affirme multiple et universel, intégrant des systèmes de pensée et des procédés d'exécution de tout temps, d'ici et d'ailleurs, intégrant des idées, des arts et des techniques qui débouchent sur un ordre nouveau de l'imaginaire "inter - nation - al". ■