



A propos de portfolios pour apprenants de FLE à l'UPO : bilan (2005-2011) et perspectives (2012-2015)

メタデータ	言語: fra 出版者: 公開日: 2013-02-01 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: PUNGIER, Marie-Françoise メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.24729/00005890">https://doi.org/10.24729/00005890</a>

# A propos de portfolios pour apprenants de FLE à l'UPO<sup>1</sup> :

## bilan (2005-2011) et perspectives (2012-2015)

Marie-Françoise Pungier

Nous avons introduit une première version prototypique de portfolio dans nos cours de première année lors du deuxième semestre 2005. Il s'agissait alors d'un ensemble photocopié de pages sur lesquelles n'apparaissaient que des dates : celles des cours du semestre suivies d'un espace blanc dans lequel l'apprenant était censé écrire... Nous n'avons pas gardé trace des consignes que nous avons données aux étudiants en leur distribuant ce document. Il est vraisemblable que nous leur ayons demandé d'y inscrire un « résumé » du cours. Depuis cette première expérience précurseur, les formats et les contenus des portfolios ont évolué ; ils se sont étendus aussi aux deuxième année<sup>2</sup> ; ils ont fait éclater les limites spatiales et temporelles de l'UPO en devenant internationaux via la réalisation, par l'UCP<sup>3</sup>, du portfolio pour le *Séminaire de langue française et culture francophone*. Par ailleurs, le terme même de portfolio semble faire fortune puisque, désormais, c'est à l'échelle de tout l'établissement qu'il devrait être introduit lorsque la nouvelle organisation interne deviendra effective<sup>4</sup>. Enfin, concours de circonstances, les tirages des portfolios effectués pour une période de trois ans suite à l'obtention d'un financement dans le cadre d'un « Projet Kiko »<sup>5</sup> arrivent bientôt à épuisement.

Ainsi après cinq ans de pratique et de variations « portfolio », où en sommes-nous dans le cadre du FLE à l'UPO ? Qu'ont-ils apporté aux étudiants, à nos manières d'envisager la classe, à

---

<sup>1</sup> FLE : Français Langue étrangère ; UPO : acronyme usité par les francophones pour « Université Préfectorale d'Osaka ».

<sup>2</sup> Signalons dès à présent qu'à l'UPO, M. Imanaka a développé son propre outil portfolio pour les classes dont elle est en charge, en particulier celles du cursus « DDC » (*double degree course*) qui s'adresse aux étudiants de troisième et quatrième années. Elle a opté pour une « structure légère » de l'outil en privilégiant la séance comme unité de base et en y intégrant la tâche afférente.

<sup>3</sup> Université de Cergy-Pontoise.

<sup>4</sup> Donnant ainsi une suite plus consistante aux enquêtes régulières menées chaque semestre auprès des étudiants depuis 2008 afin d'aboutir à une amélioration de la tenue des cours, l'institution cherche désormais à faire garder trace à tous les acteurs de leur activité respective sous forme d'un portfolio électronique. A l'heure actuelle, il est encore à l'état d'ébauche. Il aura cependant deux volets : un portfolio étudiant et un portfolio enseignant.

<sup>5</sup> A partir de 2006, le bureau de la « Faculté des Sciences et des Arts libéraux » (総合教育研究機構) a mis en place un appel d'offres annuel de financement interne pour des projets conduisant à améliorer dans chaque domaine concerné les pratiques pédagogiques. En 2008, en coopération avec M. Cha (coréen) (et avec la collaboration de M. Imanaka et T. Taniguchi (FLE)), nous avons monté un projet pour la réalisation d'un portfolio pour les première année de FLE et de coréen qui a été retenu. L'année suivante, nous nous sommes intéressées, avec un autre projet, aux deuxième année.

l'évaluation de l'apprentissage, à nous-même<sup>6</sup> ? Tirer un bilan de l'expérience suppose que des problèmes aient été posés ou que des objectifs aient été envisagés. De même, le souhait de continuer à travailler avec eux et sur eux implique que de nouveaux objectifs soient définis, que de nouveaux problèmes soient posés pour être résolus.

Dans cette étude, nous aborderons huit points de réflexion, qui peuvent être regroupés en deux grandes perspectives. La première focalise sur l'organisation matérielle du portfolio, qui est bien sûr tributaire des objectifs qui lui sont assignés. La deuxième s'intéresse aux mises en œuvre concrètes de l'outil et en particulier à sa dimension d'intermédiaire entre situation d'apprentissage et situation d'enseignement.

## 1. Structurations du portfolio

### 1.1 Quels sont les objectifs reconnus pour des portfolios de langue ?

À l'origine, le portfolio n'est pas un document issu du monde de l'éducation mais un outil utilisé par des artistes (au départ par ceux du monde des arts graphiques) pour faire connaître leurs travaux, c'est-à-dire pour se promouvoir sur un marché professionnel (Educnet 2009). Il est entré dans le monde de l'éducation à partir du domaine de la psychologie cognitive telle qu'elle a pu être pensée dans les années 1980 en Amérique du Nord. Il a ensuite émigré, vraisemblablement via le Québec bilingue, du monde anglophone vers l'Europe et a continué à investir d'autres domaines disciplinaires. En Europe, il a accompagné la naissance du CECR<sup>7</sup>. Cette raison explique pourquoi c'est surtout sous la forme du *Portfolio européen des langues*, ou PEL, qu'il est le plus remarquable. Le Conseil de l'Europe sous l'égide duquel il a d'abord été expérimenté puis validé définit alors le PEL comme un « *document dans lequel toute personne qui apprend ou a appris une langue - que ce soit à l'école ou en dehors - peut consigner ses connaissances linguistiques et ses expériences culturelles, ce qui peut l'inciter à réfléchir sur son apprentissage* » (Conseil de l'Europe). Cette définition *a minima* du PEL suggère que l'inflexion donnée au portfolio dans le domaine de la DLCE<sup>8</sup> porte tout autant sur le bilan des « travaux » d'apprentissage ou expérientiels réalisés que sur celui qui les réalise. La dimension individuelle de l'outil apparaît dès lors comme essentielle dans la compréhension des objectifs qui lui sont assignés. Le Conseil de l'Europe reconnaît ainsi deux « *buts principaux* » au PEL :

« a) motiver les apprenants en reconnaissant leurs efforts pour étendre et diversifier leurs capacités langagières à tous les niveaux ;

b) fournir un état des capacités langagières et culturelles qu'ils ont acquises (à consulter, par exemple, lorsqu'ils passent à un niveau supérieur d'apprentissage ou cherchent un emploi dans

---

<sup>6</sup> Le portfolio est d'abord sans doute un outil et une démarche professionnelle personnelle, c'est pourquoi nous adoptons ici le singulier.

<sup>7</sup> *Cadre européen commun de références pour les langues.*

<sup>8</sup> Didactique des Langues et Cultures étrangères.

*leur pays ou à l'étranger).* »

Les portfolios de FLE utilisés à l'OPU s'appuient sur cette conception du PEL mais avec quelques nuances. Il ne s'agit pas tant de « motiver » que de « soutenir » les efforts fournis par des apprenants d'un environnement LanSAD dans leur apprentissage d'une langue étrangère autre que celle de l'anglais. Il n'est pas non plus question, parce que matériellement pas réalisable, d'envisager les portfolios comme ayant une portée plus large que celle de la classe et des semestres où ils sont utilisés. Cette très faible envergure du document constitue un handicap dans sa légitimation et la reconnaissance par l'institution mais en même temps, elle permet une contextualisation à l'extrême de ses contenus. A noter aussi que la dimension apprentissage « in vitro » étant la seule réellement envisageable sur le campus (même si quelques étudiants y rencontrent bien des étudiants français), elle encourage le retour sur ceux qui sont faits dans le court terme (la semaine y est une unité de base adéquate) et sur les expériences interculturelles passées. Sa dimension prospective est quasiment nulle. Les objectifs des portfolios de FLE utilisés à l'UPO pourraient donc être résumés dans toutes les réponses à la question : « *que sais-je, ici et maintenant, moi, qui apprends le français de ce (et sur ce) qui existe au-delà de ma sphère habituelle d'existence ?* »

## 1.2 Comment le PEL est-il structuré ?

D. Little propose de lire la structuration du PEL comme un « concept » qu'il qualifie de « *simple et global* ». Le document se matérialise en effet sous la forme de trois parties qui sont :

« • (...) *un passeport de langues indiquant brièvement l'identité linguistique et culturelle du titulaire ;*

• (...) *une biographie linguistique, dans laquelle la personne concernée décrit son expérience d'apprentissage et d'utilisation d'une seconde langue ou des langues vivantes en général, ainsi que sa rencontre avec d'autres cultures ;*

• (...) *un dossier, témoignant de la compétence linguistique et interculturelle de l'intéressé(e).* » (Little (sans date) : 1).

Cependant, contrairement à ce que ce professionnel du PEL annonce, cette définition demande quelques éclaircissements. Il faut noter que l'ordre donné dans le document présentant des exemples de mise en œuvre de portfolios de langue en Europe reprend celui qui se rencontre sur le site du Conseil de l'Europe.

La première partie concerne donc le « Passeport ». Dans son acception usuelle, un passeport est une « *pièce délivrée par une autorité, permettant de voyager librement* »<sup>9</sup>. Le passeport des langues comprend donc une dimension officielle par validation d'une autorité. L'idée de « voyage » suggère aussi qu'il n'est pas fixé une fois pour toutes mais qu'il évolue au gré d'un cheminement dans l'apprentissage, et aussi qu'il peut servir à différents moments d'un parcours biographique d'un individu. Par ailleurs, il ne possède *a priori* qu'un seul détenteur, qui en est responsable, et qui peut/ doit le faire viser quand il change de « pays », c'est-à-dire dans le cas

<sup>9</sup> Centre national de Ressources textuelles et lexicales : <<http://www.cnrtl.fr/definition/passeport>>

présent, par exemple, quand il change de niveau de compétences à communiquer langagièrement, quand il entre dans un nouvel établissement, quand il intègre une nouvelle classe, quand il passe de la vie scolaire à la vie professionnelle, etc. La présentation faite par le Conseil de l'Europe de cette partie est sur tous ces points en concordance avec le premier sens du terme passeport. Il s'en écarte pour fonder les « autorisations » sur des capacités linguistiques et des expériences de mobilité : « *Le Passeport donne une vue d'ensemble des capacités de l'apprenant en différentes langues à un moment donné ; cette vue d'ensemble est définie en termes de capacités en relation avec les niveaux de compétence du Cadre européen commun de référence ; le Passeport mentionne les certifications officielles et fait état des compétences langagières et d'expériences d'apprentissage linguistiques et interculturelles significatives ; il inclut des informations sur les compétences partielles et spécifiques ; il réserve une place à l'auto-évaluation, à l'évaluation par des enseignants et des institutions scolaires, ainsi que par des organismes de certification (...)* » (Conseil de l'Europe).

Cette première partie est accompagnée d'une biographie langagière où c'est moins la validation des savoirs, savoir-faire, savoir-être qui est en jeu que l'inscription de ces derniers mêmes sous forme de témoignages écrits ou autres (graphiques, par exemple) dans la trajectoire biographique d'un individu et la signification que celui-ci peut leur donner, qui en mesurent l'importance. Les apprentissages, les expériences liés aux langues et à l'interculturel sont recensés pour leur « intrication »<sup>10</sup> à la formation intellectuelle et morale d'un individu : « *Cette partie est organisée de façon à favoriser l'implication de l'apprenant dans la planification de son apprentissage, dans la réflexion sur cet apprentissage et dans l'évaluation de ses progrès ; elle donne à l'apprenant l'occasion d'établir ce qu'il/elle sait faire dans chaque langue et de mentionner les expériences culturelles vécues dans le contexte éducatif officiel ou en dehors de celui-ci ; elle est organisée en vue de la promotion du plurilinguisme (c'est-à-dire, le développement de compétences dans plusieurs langues).* »

Enfin, arrive le « Dossier » qui est la partie qui sert à authentifier toutes les données enregistrées dans les deux autres. L'apprenant y classe donc les preuves de ses savoirs, savoir-faire, savoir-être, validés par une autorité compétente ou non : « *Le Dossier offre à l'apprenant la possibilité de sélectionner des matériaux qui lui serviront à documenter et à illustrer ses acquis ou les expériences mentionnées dans la Biographie Langagière ou le Passeport.* »

### **1.3 Quelle est l'originalité des portfolios réalisés et utilisés en FLE à l'UPO ?**

Les portfolios de FLE conçus à l'OPU l'ont d'abord été sur la base de ce qui se faisait en Europe. Pourtant, dès les premières versions, il a paru évident qu'il était tout à fait inopportun de faire un simple copier-coller des trois parties du PEL. Dans l'Union européenne, le principe de l'apprentissage tout au long de la vie est valorisé y compris en ce qui concerne le domaine des langues et de l'interculturel. Le PEL le reprend à son compte en proposant aux apprenants une réalisation du document non pas sur le court ou le moyen termes mais bien sur le long terme,

---

<sup>10</sup> Nous empruntons le terme à C. Delory-Momberger. Cf. Delory-Momberger, C. (2005). *Histoire de Vie et Recherche biographique en éducation*. Paris : Anthropos. p. 99.

c'est-à-dire la vie elle-même. Il va sans dire que cette perspective vue du campus de Nakamozu peut-être considérée de manière dubitative. Il est de même certain qu'elle ne convient pas à une introduction dans un milieu académique qui ne s'intéresse pas à développer des compétences plurilingues et pluriculturelles chez les individus qui le fréquentent mais souhaite simplement qu'« ils se débrouillent » pour survivre dans un monde économiquement et féroce concurrentiel, avec leur langue maternelle plus l'anglais. Les portfolios de FLE en cours à l'UPO gardent donc trace d'un raccourcissement de perspective dans les apprentissages des compétences linguistiques : le semestre est devenu la plus longue unité de durée (l'apprenant peut y insérer le syllabus officiel du cours), mais en même temps, l'espace de travail n'est pas réduit à la salle de classe. En effet, dans le *Portfolio pour le français*, des pages sont incluses entre le premier et le second semestre, et à la fin de celui-ci, pour permettre à l'apprenant de faire le lien avec la suite qu'il voudra bien donner à ses efforts présents. Un tableau récapitulatif des six niveaux de compétences à communiquer langagièrement a aussi été introduit dans les versions entre 2006 et 2009. Par ailleurs, la mise en œuvre d'un portfolio spécifique aux premières années fonctionne comme un bâton relais avec le portfolio des deuxième année, les *Pérégrinations francophones*, désormais laissées entièrement à la libre inspiration de leur propriétaire et le *Portfolio de compétences interculturelles et d'expériences en mobilité internationale / Japon-France* qui a été réalisé pour les besoins du stage en France. Celui-ci comprend trois parties (ou « escales ») qui correspondent à trois moments différents de l'expérience de mobilité : avant le départ, pendant le séjour, après le retour. Il y a donc une superposition des portfolios au niveau des deuxième année qui renvoient en réalité à une pluralité des lieux d'apprentissage dans l'espace. Parallèlement, cela permet de donner à toucher et à voir « l'épaisseur » inhérente à une langue étrangère. Les portfolios de FLE de l'UPO ne sont donc pas fermés sur eux-mêmes et sur le seul cadre d'un établissement mais bien ouvert au monde, rejoignant par là les incitations à une inscription des apprentissages linguistiques dans la perspective du plurilinguisme et du pluriculturalisme.

Cette déstructuration conceptuelle se manifeste alors dans la construction matérielle du document lui-même. Une partie de la biographie langagière est proposée en début de portfolio. Les validations des savoirs, savoir-faire, savoir-être sont laissées à l'initiative de l'étudiant qui s'aide d'une liste de savoir-faire établie à cette fin. En effet, en fin de première année, ses compétences à communiquer langagièrement restent fragiles et ne correspondent pas encore à un niveau A1 du CECR. Par contre, si la partie passeport et « biographie langagière » du PEL ne se retrouvent pas telles quelles, elles sont remplacées, afin de soutenir l'apprenant dans ses efforts, par des parties du « journal de bord » où il est invité à noter d'une semaine sur l'autre ce qu'il a appris. De même, le *Portfolio de compétences interculturelles et d'expériences en mobilité internationale* s'appuie sur cette idée pour proposer chaque jour un rendez-vous. Les portfolios de FLE à l'OPU insistent donc plus d'une certaine manière sur l'apprendre à apprendre que sur le résultat de cette activité. Le dossier est sans doute la partie pauvre du document. Certains étudiants remettent cependant quelquefois des documents (le cahier même) qui font office de preuve, non pas tellement de connaissances, mais plutôt d'efforts consentis.

A signaler enfin la place occupée par les pages concernant une initiation à une prise de conscience interculturelle franco-japonaise.

#### 1.4 Quelles évolutions ont-elles déjà été intégrées ?

Pourtant, les portfolios de première année, celui du Séminaire ne se sont pas faits en un jour. Leurs formes présentes entérinent plusieurs évolutions. Par exemple, la première version du Portfolio pour les première année (*Le français je peux !*) était trilingue. L'idée était alors d'insister sur la nature plurilingue de l'apprentissage d'une nouvelle langue et de faciliter l'entrée dans celle-ci en mettant à disposition des étudiants une version en anglais des savoir-faire à maîtriser en fin de semestre. Mais ce dispositif a été considéré par nous-même au final comme trop coûteux en espace. Il ne reste donc dans les nouvelles versions que les explications en français et en japonais. Nous avons même fait le pari d'un guide de réalisation pour les deuxième année quasiment tout en français pour inciter les apprenants à instrumentaliser leur usage de la langue d'apprentissage. Pour la nouvelle version des première année que nous souhaitons mettre en place, nous penchons actuellement pour une version bilingue anglais-français. Il nous semble que cette option traduirait mieux l'idée de l'apprentissage d'une deuxième langue dans un contexte LanSAD et en environnement hostile comme complément linguistique (サプリメント言語) indispensable et ouvrirait sur une initiation à l'idée de plurilinguisme. Il s'agirait là de faire travailler la souplesse de changement de référent linguistique.

Par ailleurs, dans la partie relative à la biographie langagière, l'approche par le dessin a été introduite. Il semble en effet que ce mode d'expression synthétise la position de son auteur sur une carte d'apprentissage linguistique. Les heurts et bonheurs de l'expérience s'y inscrivent de manière relativement aisée. Prenant en compte la difficulté inhérente (les difficultés ?) à l'entrée dans un autre système linguistique, un espace de questions/ réponses a été créé pour que les apprenants y notent au fur et à mesure de leurs découvertes leurs interrogations<sup>11</sup>. Le côté enseignant estimant aussi important que les apprentissages se fassent de manière régulière, un système de notation à partir d'horloges sans aiguilles a été introduit afin que l'étudiant mesure le temps qu'il consacre à l'apprentissage de la langue, sans préjuger de la valeur de cet investissement ou des profits qu'il souhaite en retirer.

Matériellement parlant, le système de la double page valant pour une semaine a été adopté. Cette présentation retranscrite en noir et blanc donne sans doute un peu trop une teinte monotone et austère à l'ensemble mais trouve aussi son explication dans la volonté d'insister sur un travail raisonnable mais régulier. Tous les mois, des coupures sont introduites pour que les apprenants puissent tirer un bilan provisoire de leurs apprentissages en se situant, par auto-évaluation, dans la progression d'un cours donné.

Enfin, il faut souligner que les premiers portfolios pour le français n'étaient destinés qu'aux étudiants des classes de l'auteure de ces lignes. Le changement d'échelle dans la distribution a aussi amené une abstraction dans les items proposés à l'auto-évaluation de manière à ce que

---

<sup>11</sup> Cette suggestion est due à T. Taniguchi.

n'importe quel étudiant de français de première année et travaillant avec l'un ou l'autre des enseignants de l'OPU puisse s'y retrouver.

La forme de l'auto-évaluation a évolué aussi. Au départ, elle était basée sur la différence compréhension/ expression et l'opposition écrit/ oral et était divisée en quatre catégories : compréhension orale/ expression orale/ compréhension écrite/ expression écrite. L'introduction du CECR dans le domaine de la DLCE a légèrement modifié les catégories : désormais, la réception s'oppose à la production. Celle-ci est sous-divisée en deux (pour l'oral) : en continu ou en interaction. Il faut par ailleurs ouvrir une autre catégorie (qui touche plus à la partie de l'interculturel) : la médiation.

Le résultat est sans doute un document relativement lourd. Élément à décharge : une table des matières a été introduite ainsi que des parties expliquant comment se retrouver et compléter le document en autonomie.

Pour la prochaine période de planification (2012-2015<sup>12</sup>), il nous paraît important de réfléchir sur la forme à donner à l'ensemble. La version papier est-elle encore d'actualité ? Ou bien faut-il basculer sur une autre, informatique ? Dans ce cas, les éléments de positionnement apportés par les représentations graphiques risquent de ne plus pouvoir être intégrés au travail de réflexion sur soi et son apprentissage ? Faut-il dédoubler le portfolio pour les première année ? Faut-il distinguer une partie qui serait purement personnelle et à laquelle l'enseignant n'aurait pas droit de regard et une autre où l'apprenant choisirait et ferait valider un travail réalisé sur ou autour de son apprentissage, en français ou non, mais qui mettrait en valeur ses capacités réflexives ? Une chose est sûre : l'introduction d'un cursus « 4 unités de valeur » soit un cursus d'un cours par semaine oblige à repenser la structure même du portfolio dans le sens de la légèreté et de la maniabilité. Il paraît en effet assez facile de prédire que les étudiants qui auront choisi de ne pas investir plus de quatre-vingt dix minutes par semaine en classe dans l'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère n'auront guère plus de temps à lui consacrer hors les murs de la classe. Il y a donc nécessité de réfléchir à un nouveau format de portfolio pour le français.

Du côté des enseignants; le portfolio représente donc un chantier permanent de réflexion.

## **2. Mises en œuvre et pratiques des portfolios de FLE à l'UPO**

### **2.1 Quels sont les coûts de réalisation des portfolios de FLE à l'UPO ?**

Il serait naïf de croire que lancer un portfolio dans un établissement, où de nombreux collègues estiment que les apprenants doivent se concentrer sur les choses qui leur sont nécessaires pour valider leur sortie de l'université donc leur entrée sur le marché professionnel, ne représente pas un investissement. Cette question est à comprendre, dans le cas de la réalisation du document, dans un premier temps, à la fois en termes de temps mais aussi financiers.

---

<sup>12</sup> La période de trois ans, bien que ne correspondant pas à la durée de vie minimum officielle d'un cours (quatre ans), nous paraît la plus adaptée à la situation locale.



Lors des premières versions, nous avons travaillé sur des documents de base à chaque fois différents pour chaque classe et pour chaque semestre. Autant que possible, nous avons essayé de dégager des parties communes, ce qui était permis avec la liste d'items d'auto-évaluation donnée en fin de document. Par contre, les pages correspondant au journal de bord devaient toutes être datées des cours à faire. Il fallait aussi tenir compte de l'architecture spécifique pour le semestre pour une classe donnée : un seul jour férié, et voilà la belle régularité de l'alternance « un « cours kiso », un « cours kaiwa » » totalement remise en question. De plus, pour faciliter le repérage en classe, nous numérotions les pages... Une fois le document de départ monté, chaque version était photocopiée en nombre suffisant pour les participants d'un cours (quarante exemplaires à distribuer plus cinq de réserve). Ce chiffre était à multiplier par le nombre de pages (fonction recto verso non automatique sur la photocopieuse) du document lui-même. Ceci fait, il fallait encore rassembler les photocopies et constituer le document final (sans se tromper dans l'ordre des pages ni dans le nombre à insérer : une seule par tas !) avant d'agrafer le tout. Les pré-rentrées étaient donc synonymes de stress car ces quelques variations qui tiennent en peu de mots lorsqu'elles sont expliquées sont en réalité extrêmement dévoreuses de temps.

L'obtention d'un financement sur « Projet Kiko », et pour les première année et pour les deuxième année, a permis de se libérer de cette surcharge de travail régulière : le coût en termes de temps a donc été transformé en coût financier. De la même manière, le *Portfolio de compétences interculturelles et d'expériences en mobilité internationale* mis au point par M. Molinié et M. Lankhorst n'a pu trouver la version qu'on lui connaît actuellement sous forme de petite pochette plastifiée contenant les trois fascicules que grâce à un financement du Conseil Général du Val d'Oise. Il ne s'agit pas d'un aspect trivial de la question mais bien plutôt de l'un de ses côtés essentiels : plus le produit fini est « beau », plus un individu peut être tenté de s'en saisir personnellement, de se l'approprier, de l'investir. Dans ce sens, le passage à un e-portfolio rencontrerait sans doute le problème de la barrière du financement (sans parler de celle technique de la conception et de la maquette et de l'hébergement).

## **2.2 Quels sont les coûts de mises en œuvre des portfolios de FLE à l'UPO ?**

Rencontrant M. Molinié en septembre 2010, celle-ci a évoqué le travail de relecture, commentaires concernant le *Portfolio de compétences interculturelles et d'expériences en mobilité internationale* auquel l'auteure de ces lignes devait participer pour une date limite donnée, délai qu'elle n'a, semble-t-il, pas respecté autant qu'elle aurait dû. Cette anecdote entend évoquer non seulement les coûts en termes de temps mais aussi s'intéresser à la question en termes humains lors de la mise en œuvre du portfolio. Du côté des enseignants, le travail en amont a été évoqué. Il s'agit désormais de s'intéresser plus spécialement à ce qui se passe du côté des apprenants.

L'architecture générale du document telle qu'elle a été présentée précédemment suggère une certaine lourdeur si l'apprenant ne se met pas à le remplir régulièrement. Or, rien n'est moins sûr. Pour contourner cette difficulté, certains d'entre eux se limitent à utiliser le portfolio comme un cahier de prises de notes. Ils considèrent que la partie intitulée « ce que j'ai appris aujourd'hui » est

là pour cela, alors qu'à l'origine elle a plutôt été conçue comme un espace différent du cahier (ou des feuilles volantes) sur lequel un individu peut prendre toutes les notes qu'il souhaite, ou aucune, ou bien sur lequel il peut griffonner à son aise en cas de crise d'ennui aiguë dans le cours, etc. A priori, il s'agit à cet endroit de synthétiser les activités et de dire quel acte de parole a été travaillé. Cet angle de vue doit à l'expérience être considéré comme trop ardu pour le public à qui s'adresse le portfolio. La partie « opinion-ressenti » sur l'apprentissage est aussi quelquefois laissée entièrement vierge, les items d'auto-évaluation sont entourés une bonne fois pour toutes et le plus rapidement possible, juste avant un des tests oraux, moments que nous pensons être favorables à une prise de recul sur son apprentissage. Les dessins intermédiaires sont délaissés ou préparés juste avant la passation de l'épreuve<sup>13</sup>. Cette année, lors des enquêtes de fin d'année, des remarques ont porté sur le côté fastidieux du remplissage du Portfolio (cf. encadré ci-dessous).

#### Remarques sur les aspects ambivalents de l'utilisation ou de la réalisation du portfolio

\*ポートフォリオ書くのめんどくさかったけど勉強するときには使いやすかったです  
Remplir le portfolio, c'était ennuyant mais quand j'ai étudié, c'était facile à utiliser. (première année)

\*ポートフォリオ作りは少し負担になりましたが、勉強の指針や自分の状況が把握できて良いと思いました。

Faire le portfolio était un peu une charge, mais j'ai pu comprendre avec les indications de travail et mon propre cas, et c'était bien. (deuxième année)

En ce qui concerne le *Portfolio de compétences interculturelles et d'expériences en mobilité internationale*, un problème un peu différent se pose. Il s'adresse à tous les partants pour la France. Or ceux-ci viennent de deux universités différentes, de toutes les UFR et départements possibles. Il est donc extrêmement difficile de les réunir tous en même temps pour commencer à l'exploiter au mieux avant le départ. Seuls les étudiants de l'UPO inscrits à l'unité de valeur concernant les apprentissages linguistiques du stage sont concernés. Si l'avant stage reste malgré tout une période où tout est possible, (il convient alors d'ouvrir les séances de travail aux mêmes moments que les réunions sur l'organisation pratique du stage), après le retour au Japon, cela peut devenir une vraie gageure, et ce, bien que le suivi d'après stage soit considéré comme partie intégrante de l'expérience de mobilité.

Les étudiants ne mentionnent pas dans les portfolios mêmes, sauf par des détours, le temps que le remplissage ou que la relecture peuvent leur prendre. En face, mais les apprenants l'ignorent, à chaque fois que l'enseignant ramasse et vise les portfolios pour valider l'investissement, il se retrouve lui aussi pris au piège du temps à accorder à la chose.

<sup>13</sup> Un étudiant ayant un peu tardé à rendre son portfolio se montre même interrogé par l'enseignant.

### **2.3 Quels sont les profits des mises en œuvre des portfolios de FLE à l'UPO ?**

Pourtant, la mise en œuvre des portfolios de FLE n'est pas que synonyme de désagrément. Certes, des étudiants se sont plaints de l'aspect rébarbatif du remplissage du portfolio. Cependant dans le même temps, ils reconnaissent que cela leur a permis de se situer au moment du test final. Par ailleurs, des apprenants se prennent au jeu/ *au je* du portfolio et élabore une vraie réflexion personnelle. Cela est visible dans l'utilisation de l'espace laissé libre pour leur « opinion/ ressenti » sur leur apprentissage. Toutes les semaines, il est complété. La teneur des passages ne se limite pas à des remarques du genre « le français est difficile » mais on y note aussi des rapprochements ou des écarts avec l'anglais et le japonais. Pouvoir évoquer les aspects affectifs et émotionnels, (ex)poser des sentiments dans cet espace leur offrent l'occasion de réfléchir sur la complexité des langues et les réseaux de correspondances qui peuvent exister entre elles.

De plus, certains investissent l'espace graphique. Jusqu'où le considèrent-ils ensuite comme un lieu de connaissance de soi-même en tant qu'individu apprenant une langue ? Il est difficile de le dire. Pourtant, une rapide expérience menée en cours en juillet 2010 de lecture de dessins de leurs aînés a montré qu'ils étaient capables de donner une interprétation « adéquate » des situations représentées.

En ce qui concerne les portfolios des deuxième année, l'absence de consignes hyper-précises dans le guide de réalisation, le flou présidant à la forme à donner au portfolio final, ont laissé libre cours à l'imagination des apprenants et certains de leurs travaux vont au-delà du minimum attendu pour obtenir le nombre de points nécessaire à la réussite de l'unité de valeur. Une première vérification où nous avons signalé les manques de certains portfolios rendus a été de ce point de vue salubre. Plusieurs des étudiants ont créé alors une vraie couverture personnelle, pleine de couleurs, ont organisé la structure des pages intérieures de manière systématique de façon à y mettre en valeur leur travail sur la langue. En ce sens, le profit de la mise en œuvre du portfolio est considérable. D'une part, ils démontrent leur capacité à être inventifs, créatifs dans leur apprentissage de la langue et d'autre part à s'y mouvoir de manière autonome et réflexive.

Nous voudrions insister aussi sur le fait que les enseignants ont tout à gagner de l'expérience car se plonger dans tout ou partie de la production écrite et graphique recueillies dans les portfolios permet de mieux cerner les désirs, angoisses et petites victoires que les apprenants ressentent, éprouvent, gagnent pendant la période de leur apprentissage *in vitro*. Cette lecture doit permettre de suivre au plus près chacun des étudiants dans leur rôle d'apprenant et éventuellement d'adapter un enseignement. Il arrive d'ailleurs même que les étudiants utilisent le portfolio pour communiquer avec l'enseignant.

### **2.4 Quelles sont les évaluations possibles d'un portfolio FLE à l'UPO ?**

La question de l'évaluation d'un portfolio à l'UPO reste à résoudre. En effet, même si nous avons inclus dans la catégorie « méthode d'évaluation », intégrée au syllabus distribué en début de semestre aux étudiants et qui est en fait un projet de programmation de cours, des points « portfolio », nous devons reconnaître qu'ils ne correspondent pas à ce qui peut être compris par ce

terme ailleurs (Blavignac 2006). Oui, une note est bien mise, mais cette manière de penser l'évaluation est déjà critiquable. Oui, une note est bien mise, mais elle ne porte pas sur des compétences à communiquer langagièrement qui seraient introduites dans le portfolio<sup>14</sup> ou qui seraient à valider *via* le portfolio. Oui, une note est bien mise, mais elle concerne simplement la tenue du portfolio. Les compétences sont bien évaluées ailleurs, et les connaissances notées (il entre une part de pragmatisme dans cette manière de construire la notation, qui hésite entre vraie approche communicative (voire approche actionnelle par moments) et classique méthode active sans nom). Le barème porte sur la régularité, la complétude et l'investissement consenti. L'évaluation du portfolio que nous effectuons actuellement correspond donc à une sorte de retour sur investissement. Les évaluations et notations, et leurs résultats, effectués lors des tests oraux ou du test écrit ne sont pas insérés dans le dossier (sauf rares exceptions). Pour les première année, dans l'état actuel des choses, évaluation ne rime donc pas avec portfolio, si on se place du côté enseignant. Reste le côté de l'apprenant. S'il joue vraiment le jeu de l'*auto*-évaluation, alors la fonction évaluative du portfolio joue à plein.

Pour les deuxième année seulement, nous avons pris en compte la qualité de l'écriture du journal de bord que les apprenants doivent – officiellement – rédiger chaque jour. Par ailleurs, les consignes de départ formant un cadre à l'intérieur duquel ils peuvent agir, et comme ils ont construit leur propre portfolio, la compétence à créer son outil de travail est aussi prise en compte. Dans ce cas-là, il y a alors une évaluation et de l'outil portfolio et de ce sur quoi il porte, les compétences à communiquer langagièrement.

En ce qui concerne le *Portfolio de compétences interculturelles et d'expériences en mobilité internationale*, il s'inscrit plutôt dans une perspective d'évaluation formative. Son contenu n'est pas séparé de ce qui est évalué, mais, au contraire, il en forme l'essence même. Par ailleurs, l'évaluation n'est pas seulement faite par l'enseignant, ni par le seul apprenant en forme auto-évaluative. L'évaluation s'effectue *in vivo* dans la journée même, dans la semaine même, dans le séjour même, à chaque fois que les savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-agir étudiés, analysés, pratiqués le matin sont réinvestis dans l'action de l'après-midi ou des lendemains. Tous les partenaires francophones en interaction avec les stagiaires sont en réalité des évaluateurs malgré eux.

## conclusion

Au terme de ce rapide parcours de cinq années de pratiques portfolio, quelle(s) conclusion(s) provisoire(s) peut-on tirer ? La réponse à la question est plurielle mais elle tient d'abord simplement dans le fait que nous souhaitons poursuivre l'expérience en la renouvelant.

Une raison tient au fait que nous avons définitivement orienté notre enseignement comme étant une longue préparation à une expérience de mobilité à l'étranger. Pour les étudiants qui décident d'apprendre le français, cette dernière se produit à deux moments clairement identifiés dans leur cursus. Le premier correspond au *Séminaire de langue française et culture francophone*

---

<sup>14</sup> Une nuance doit être apportée en ce qui concerne l'évaluation de *Pérégrinations francophones*.

qui se déroule en partenariat avec l'UCP au milieu de la deuxième année d'études. Il s'agit d'un séjour court et très encadré... qui est centré sur la tenue d'un portfolio. Le deuxième dure plus longtemps car il s'agit de l'équivalent du système « one year abroad » soit un séjour d'études dans la spécialité de l'apprenant, de préférence, qui intervient au cours de la troisième année ou plus tard, une fois qu'il a intégré un cursus de master. Ces deux types d'expérience exigent des candidats au départ une mobilisation de ressources « mobilitaires » soit une capacité à utiliser rapidement des savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-agir linguistiques et interculturels multiples dans des situations diverses. Dans cette perspective, faire connaître le plus tôt possible à l'apprenant une manière différente d'envisager l'accès à et l'appropriation de ces ressources et de celles qui concernent plus directement le monde académique et sa spécialité, lui permet de se familiariser avec elles. Ainsi, proposer à l'apprenant de travailler avec un portfolio dans son contexte d'apprentissage d'origine, c'est lui enlever le poids d'un sentiment de pratiques exotiques pendant son premier voyage et en même temps, c'est le faire entrer dans des modes de penser différents, donc le faire accéder à un autre découpage du réel, ce qui ne peut que, au minimum, lui rendre service dans ses rencontres académiques et, mieux, le stimuler dans ses apprentissages.

Nous considérons la pratique du portfolio comme un outil pouvant servir au développement de compétences réflexives et d'autonomisation. Dans cette perspective, les expressions « approche portfolio » ou « démarche portfolio » prennent toute leur signification. Nous voudrions ajouter aussi que le portfolio garde trace des efforts, des acquisitions, des appropriations faites.

Mais vouloir poursuivre l'expérience du portfolio de FLE à l'UPO demande aussi de réfléchir à nouveau sur le rapport entre objectifs, réalisations et évaluations. Le premier point vient d'être dégagé grosso modo dans les lignes précédentes. Le deuxième, en attendant de trouver une solution définitive, se résume à simplicité et légèreté. Le système adopté pour les deuxième année, à savoir la création du portfolio lui-même, et non pas sa simple tenue, semble la piste à suivre la plus probable. Nous pouvons ainsi imaginer un guide de réalisation – mais dans quelle langue ? – et la distribution à chaque cours d'une feuille à remplir avec des items simplifiés. L'étudiant les rassemblerait alors ensuite dans un classeur. La tenue du portfolio pourrait alors être envisagée dans le cours même. En ce qui concerne l'évaluation dont nous avons montré la faiblesse actuelle, il nous semble intéressant de proposer des items à double évaluation possible : celle de l'apprenant et celle de l'enseignant qui valide.

Toutefois, le plus grand défi auquel doivent faire face les portfolios de FLE de l'UPO est la concurrence nominative déloyale à laquelle il va falloir faire face lorsque l'administration aura mis en place son « (e)-learning portfolio ». Comment faire en effet pour que les étudiants identifient bien dans leur matérialité, leurs objectifs, leur légitimité, des outils linguistiques et interculturels, spécifiques au domaine à un domaine, celui de la DLCE, face à cette nouveauté administrative ? Pour l'instant, nous l'ignorons encore.

### Sitographie et bibliographie :

Conseil de l'Europe :

<[http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/main\\_pages/welcomef.html](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/main_pages/welcomef.html)>

Educnet (2009) : <<http://www.educnet.education.fr/dossier/archives/portfolionumerique>>

Little, D. (Publié sous la direction de) (sans date). *Mise en œuvre du Portfolio européen des langues: neuf exemples*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe.

Blavignac, S. (2006). *Evaluation, bilan et portfolio*. En ligne jeudi 4 janvier 2007 :

<<http://www.langues.ac-versailles.fr/spip.php?article85>>

Pungier, M.-F. (2006). « Portfolios : des modèles à détourner ». In 『Rencontres 20』 第20回関西フランス語教育研究会, pp. 22-27.

Pungier, M.-F. (2007). « Créer son parcours d'autonomie ». In 『第21回独協大学フランス語教育法研究会, 2007年度報告書』, pp. 8-10.

Pungier, M.-F. (2008). « Un outil personnel pour apprendre à apprendre : le portfolio (versions apprenant et enseignant) ». 『Rencontres 22』 第22回関西フランス語教育研究会, pp. 20-24.

Pungier, M.-F. (2009). « Etude exploratoire sur les débuts d'apprenants japonais en FLE à partir de leurs dessins / série 1er semestre 2009 ». In 『言語と文化 (大阪府立大学言語センター紀要)』 第9号, pp.19-44.

Pungier, M.-F. (2009). Fudai vaut bien une deuxième langue. Réflexions libres sur la place possible et nécessaire d'un enseignement dynamique de FLE en « environnement hostile », in 『大阪府立大学紀要 (人文・社会科学)』 第58巻, pp. 51-70.

### Documents (par ordre chronologique d'édition) :

Pungier, M.-F. (2005~2009). *Le français, je peux !*

Pungier, M.-F., Taniguchi, T. et la collaboration de Imanaka M. (2009). *Portfolio pour le français*. Université Préfectorale d'Osaka.

Molinié, M. et Lankhorst, M. et le concours de M.-F. Pungier (2010). *Portfolio de compétences interculturelles et d'expériences en mobilité internationale. Japon-France*. Université de Cergy-Pontoise. Ce *Portfolio* comporte trois fascicules correspondant à chacune des étapes de la mobilité : en amont, pendant et en aval, soient *trois escales* de l'expérience : *Escale 1 : Japon-France ; Escalé 2 : en séjour en France ; Escalé 3 : retour au Japon et projets internationaux*.

Portfolios pour apprenants de FLE à l'UPO (2005-2011)

Les documents sont présentés dans l'ordre chronologique de leur réalisation

Portfolio « le français, je peux ! » : 2006-2009

PORTFOLIO

Je peux !

Le français 2001  
avril ~ septembre 2006

NOM : .....

prénom : .....

date : .....

**PRENDRE PART A UNE CONVERSATION** spoken interaction 話すこと：やり取り

<p>Je peux épelier le nom des membres de ma famille / le nom de mes amis I can spell my family member's names / my friends' names 私は家族の名前・友達の名前のつづりかたが書える</p>	
<p>Je peux dire la profession des membres de ma famille / de mes amis I can say my family members' occupations, my friends' occupations 私は家族の職業・友達の職業が書える</p>	
<p>Je peux dire où les membres de ma famille travaillent / où mes amis étudient I can say where my family members work, where my friends study 私は、家族がどこで仕事をしているか、友達がどこで学んでいるか書える</p>	
<p>Je peux dire la spécialité de mes amis étudiants I can say what my friends' specialties are 私は、友達の専攻が書える</p>	
<p>Je peux dire où quelle année sont mes amis étudiants I can say my friends' grades 私は友達が高年生か書える</p>	
<p>Je peux dire le numéro de téléphone de chez moi I can say my home phone number 私はうちの電話番号が書える</p>	
<p>Je peux dire l'âge des membres de ma famille / l'âge de mes amis I can say my family members' ages / my friends' ages 私は家族の年齢、友達の年齢が書える</p>	
<p>Je peux dire la date d'anniversaire des membres de ma famille et de mes amis I can say my family members' birthdays / my friends' birthdays 私は家族の誕生日、友達の誕生日が書える</p>	
<p>Je peux dire où ma famille et mes amis habitent I can say where my family and friends live 私は家族がどこに住んでいるか、友達がどこに住んでいるか書える</p>	
<p>Je peux dire quelle est la nationalité de mes amis I can say my friends' nationalities 私は友達の国籍が書える</p>	
<p>Je peux dire quelle(s) langue(s) mes amis parlent I can say what foreign languages my friends speak 私は友達が何語を話せるか書える</p>	
<p>Je peux dire ce que les membres de ma famille et mes amis aiment et aiment faire I can say what my family and friends like and like to do 私は家族と友達が何が好きか、家族と友達が何をすることが好きか書える</p>	

portfolio 2006 trilingue

# Portfolio

フランス語会話 II A

octobre 2007-mars 2008

Le français ?

nOM : .....

prénom : .....

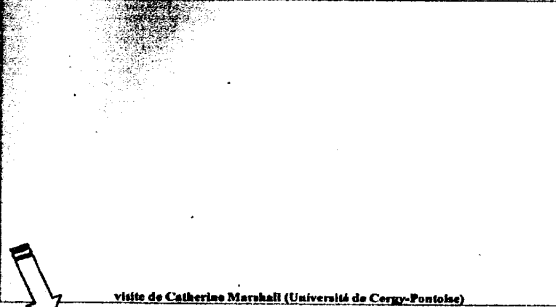
Je peux !

date de réalisation : .....

nom : .....

numéro d'étudiant : .....

portfolio 2007-2008 contextualisé



visite de Catherine Marshall (Université de Cergy-Pontoise)

\* Je peux dire ce que j'ai fait pendant mon week-end / 自分が週末にしたことを書える

● ○ ⊕ ⊕+ ⊕++ ⊕+++

\* J'ai pu dire ce que je n'ai pas fait pendant mon week-end / 自分が週末にしなかったことを書えた

● ○ ⊕ ⊕+ ⊕++ ⊕+++

\* Je peux comprendre ce que quelqu'un d'autre a fait pendant son week-end / 他人が週末にしたことを理解できる

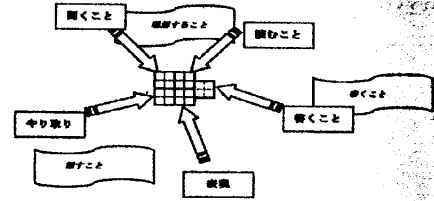
● ○ ⊕ ⊕+ ⊕++ ⊕+++

\* J'ai pu comprendre ce que quelqu'un d'autre n'a pas fait pendant son week-end / 他人が週末にしなかったことを理解できた

● ○ ⊕ ⊕+ ⊕++ ⊕+++

17

portfolio 2007-2008 contextualisé



に色をつけましょう！ je sais faire...

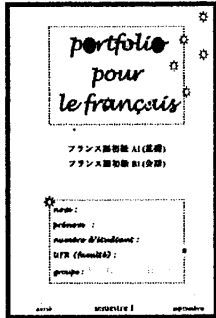
pas vraiment... 
  un peu 
  beaucoup 
  énormément 
  parfaitement !

date: \_\_\_\_\_

Je peux dire ce que j'ai fait pendant mon week-end 自分が週末にしたことを書える	<input type="checkbox"/>
Je peux dire ce que je n'ai pas fait pendant mon week-end 自分が週末にしなかったことを書える	<input type="checkbox"/>
Je peux dire ce que quelqu'un d'autre a fait pendant son week-end 他人が週末にしたことを書える	<input type="checkbox"/>
Je peux dire ce que quelqu'un d'autre n'a pas fait pendant son week-end 他人が週末にしなかったことを書える	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



« Portfolio pour le français »



**Je peux dire ce que j'aime faire, ce que je ne aime pas faire.**  
 何を好きか・好きでないか  
 Je peux dire pourquoi j'aime faire ou ne pas faire quelque chose.  
 なぜあることをするの好きか/嫌い  
 Je peux comprendre quand quelqu'un dit ce qu'il aime, ce qu'il ne aime pas faire.  
 誰かが何が好きか・何が嫌い、またその理由についての質問が出来る  
 Je peux dire ce que je préfère.  
 どちらが - どれが好きか説明出来る  
 Je peux dire avec des raisons ce que j'aime ou pas, ce que j'aime faire ou pas.  
 好きな理由の程度を言い出すことができる (例について)  
 Je peux dire avec des raisons ce que j'aime ou pas, ce que j'aime faire ou pas.  
 好きな理由の程度を言い出すことができる (行動について)  
 Je peux demander à quelqu'un ce qu'il aime, et pourquoi il aime car je peux demander à quelqu'un ce qu'il n'aime pas et pourquoi il n'aime pas ça.  
 誰かに好きなものとその理由をたずねることができる (好きなものとその理由をたずねることができる)  
 TOTAL =

udi ..... vendredi ..... samedi ..... dimanche .....

天気のよままだけい(かき)さんからの  
 しっかり確認し、10月10日までに提出をお願いします。  
 フランス語で記入してください。

今週学んだことの感想

portfolio 2009-2012/ portfolios printemps 2009~printemps 2010

**「学びを学ぶ」(2)**

**PO 能力と IO 能力を高めるために**  
 Pendant le cours, apprendre par cœur les nouvelles expressions, les nouveaux mots en les répétant plusieurs fois.  
 授業中に学んだ新しい表現、単語を何度も口に出して学ぶ  
 En cours, parler fort et répéter jusqu'à ce que le professeur soit d'accord avec la prononciation.  
 授業中に先生から正しい発音であると認められるまで、しっかり声に出して繰り返す  
 Quand un autre étudiant parle en français, j'écoute. Si j'ai, je réplique pour moi.  
 他の学生がフランス語で話している時、聞く。そして、心の中で発音する

**Je peux utiliser des mots, des expressions comme :**  
 次のようなことば・表現がつかえる  
 Je le dis à l'école / à la maison / ...  
 学校 / 家 / ...  
 Je le dis à l'école (PO) / à la maison (IO) / ...  
 学校 (PO) / 家 (IO) / ...  
 Je le dis à l'école (PO) / à la maison (IO) / ...  
 学校 (PO) / 家 (IO) / ...  
 Je le dis à l'école (PO) / à la maison (IO) / ...  
 学校 (PO) / 家 (IO) / ...

**Je le dis à l'école / à la maison / ...**

TOTAL = 32

vendredi ..... samedi ..... dimanche .....

今週学んだことの感想

**Je comprends des mots simples / Je peux dire ce que j'aime faire / Je peux dire pourquoi j'aime faire ou ne pas faire quelque chose / Je peux comprendre quand quelqu'un dit ce qu'il aime, ce qu'il ne aime pas faire / Je peux dire ce que je préfère / Je peux dire avec des raisons ce que j'aime ou pas, ce que j'aime faire ou pas / Je peux demander à quelqu'un ce qu'il aime, et pourquoi il aime car je peux demander à quelqu'un ce qu'il n'aime pas et pourquoi il n'aime pas ça.**

TOTAL =

vendredi ..... samedi ..... dimanche .....

今週学んだことの感想

« Guide pour la réalisation » du portfolio (deuxième année)



PORTFOLIO POUR LE FRANCOPHON

Nom : Prénom :

UFR :

n° d'étudiant :

« Portfolio de compétences interculturelles et d'expériences en mobilité internationale »

## Portfolio

de compétences interculturelles et  
d'expériences en mobilité  
internationale

### JAPON - FRANCE

Escale I



Muriel MOLINIE et Marina LANKHORST  
avec le concours de Marie-Françoise PUNCIER

Comment je fais pour apprendre le français.....

Pour comprendre des mots nouveaux ?

Pour mémoriser des mots nouveaux ?

Pour prononcer les sons ?

Pour comprendre un nouveau texte ?

Pour comprendre une chanson en français ?

Pour m'entraîner à parler ?

Pour écrire un texte ?



----- *escale 1*

*escale 2*

**Après le Musée**

Je nomme un objet que j'ai vu au musée et qui m'a marqué :

Je le dessine et je donne un titre :

Je note :

• Ce que j'ai aimé le plus :

• Ce que j'ai aimé le moins :

Je prépare mon rallye photo à Montmartre

Montmartre en trois mots : \_\_\_\_\_

Un (ou deux) lieu(x) à voir à Montmartre / pourquoi ?

Artistes liés à Montmartre :

APRÈS mon voyage à Montmartre :

Je note les mots appris sur Montmartre

