

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΙ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΕΣ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΗΣ ΓΑΛΛΙΑΣ

FRANÇOIS MANGENOT

Η εκμάθηση της γραφής θεωρείται μια θεμελιώδης παράμετρος της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας στη Γαλλία, μολονότι δεν είναι ο μοναδικός της στόχος. Αυτή η ανακοίνωση, λοιπόν, θα επικεντρωθεί στο θέμα «διδασκαλία του γραπτού λόγου και ηλεκτρονικοί υπολογιστές», χωρίς όμως να ασχοληθεί με τη χρήση λογισμικού για τη βελτίωση και τον έλεγχο της ανάγνωσης ή τη μελέτη της λογοτεχνίας.

1. ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΩΝ ΜΕΧΡΙ ΣΗΜΕΡΑ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ

1.1. ΠΟΣΟΙ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ ΓΑΛΛΙΚΩΝ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΝ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΥΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΕΣ;

Είναι πολύ δύσκολο να εκτιμήσει κανείς πόσοι καθηγητές γαλλικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης [στη Γαλλία] χρησιμοποιούν μαζί με τους μαθητές τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές σε μια λίγο πολύ μόνιμη βάση. Μια πολύ αισιόδοξη εκτίμηση θα μας έδινε ένα ποσοστό της τάξης του 20%. Η κατάσταση αυτή οφείλεται σε πολλούς παράγοντες που θα συζητηθούν αναλυτικά στο δεύτερο μέρος. Αλλά, ας υποθέσουμε, για την ώρα, ότι οι καθηγητές γαλλικών είναι λιγότερο διατεθειμένοι να χρησιμοποιήσουν ηλεκτρονικούς υπολογιστές από ό,τι οι συνάδελφοί τους άλλων ειδικοτήτων. Κι αυτό γιατί αισθάνονται ότι ως εκπρόσωποι των ανθρωπιστικών επιστημών πρέπει να προστατεύσουν τους νέους από την ψυχρή τεχνική που τείνει να εισβάλει στα σχολεία και από την κυριαρχία της ελεύθερης αγοράς. Επιπλέον, διαπιστώνουν μια βαθιά αντίφαση ανάμεσα στην αυστηρή ψηφιακή λογική των ηλεκτρονικών υπολογιστών και τους υψηλούς στόχους της διδασκαλίας των γαλλικών, που δεν είναι άλλοι από την ανάπτυξη της αυτοέκφρασης, της φαντασίας και της κριτικής ικανότητας.

Ωστόσο, αυτή η απροθυμία της πλειοψηφίας δεν απέτρεψε κάποιους καθηγητές και ερευνητές της παιδαγωγικής, ίσως χάρη στο έντονο ατομικιστικό πνεύμα των Γάλλων, από το να δράσουν προς την αντίθετη κατεύθυνση, να προσπαθήσουν δηλαδή να ενσωματώσουν τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές στην παιδαγωγική τους πρακτική.

1.2. Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΠΟΥ ΠΑΡΑΤΗΡΕΙΤΑΙ ΣΤΑ ΔΗΜΟΣΙΕΥΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΤΑ ΤΕΛΕΥΤΑΙΑ ΧΡΟΝΙΑ (1984-1999)

Η επιλογή των εργασιών έγινε με βασικό κριτήριο την έμπρακτη αντιμετώπιση του θέματος (π.χ. περιγραφή δραστηριοτήτων γραπτού λόγου -με την ευρύτερη έννοια- μέσα στην τάξη). Επιλέχθηκαν επτά ιδιαίτερα αντιπροσωπευτικές εκδόσεις: πέντε παιδαγωγικά περιοδικά από τα οποία δύο εκδίδονται από το Institut National de la Recherche Pédagogique και τρία από οργανώσεις εκπαιδευτικών, ένα εγχειρίδιο που εκδόθηκε από το Centre Régional de Documentation Pédagogique de Versailles και ένα βιβλίο που εκδόθηκε από το Centre National de Documentation Pédagogique. Όλα έχουν ως αντικείμενό τους τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών στη διδασκαλία των γαλλικών ως μητρικής γλώσσας.

Οι εργασίες ταξινομήθηκαν στις ακόλουθες κατηγορίες:

- χρήση ηλεκτρονικών λεξικών και λογισμικού που δίνει τη δυνατότητα λεξιλογικής ανάλυσης
- χρήση λογισμικού επίλυσης ασκήσεων (drills) και διδασκαλίας (tutorials) (όπου η αξιολόγηση του μαθητή γίνεται από το μηχάνημα)
- χρήση λογισμικού ανασύνθεσης κειμένου (που ο Levy (1997) ονομάζει μη συμπεριφοριστικής υφής λογισμικό (nonbehavioristictutorials))
- χρήση της Logo ή λογισμικού αυτόματης παραγωγής κειμένου (ώστε οι μαθητές να μορφοποιούν τη γλώσσα, βλ. Mangenot 1996)
- χρήση επεξεργαστή κειμένου ή άλλων επαγγελματικών λογισμικών

- χρήση τηλεματικής (στη μορφή του γαλλικού Minitel)
- χρήση του Διαδικτύου
- χρήση περιβαλλόντων παραγωγής γραπτού λόγου

	Λεξικά	Ασκήσεις	Ανασ. κειμ.	Logo	Επεξ. κειμ.	Minitel	Διαδίκτυο	Περιβ. παρ. γρ.λόγ.
<i>Rencontres pédagogiques</i> 3 Des textes avec ou sans ordinateur. INRP, 1984	7		1					
<i>Le Français aujourd'hui</i> 77 Y a-t-il un ordinateur dans la classe? AFEF, 1987	3	1		3	2			
<i>Lire, écrire et conter</i> (brochure) CRDP, 1988			2	2	8			
<i>Ecriture, informatique, pédagogies</i> CNDP, 1990			1	3	3	2		
<i>Les Cahiers pédagogiques</i> 311, Ecrire avec l'ordinateur CRAP, 1993	2			1	3	*		1
<i>Repères</i> 11 Ecriture et traitement de texte INRP, 1995					4			2
<i>Enseignement Public et Informatique</i> 77 to 94 EPI, 1995-1999							7	1

* Το τεύχος 314-315 των *Les Cahiers pédagogiques* περιέχει ένα ειδικό αφιέρωμα στην παιδαγωγική χρήση της τηλεματικής (Minitel), γεγονός που εξηγεί γιατί αυτό το θέμα απουσιάζει από το τεύχος 311.

Στον παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε τις ακόλουθες τάσεις:

- Το λογισμικό εξάσκησης και διδασκαλίας φαίνεται να παραμερίζεται, πράγμα μάλλον λογικό: η πρωτοποριακή μειοψηφία που χρησιμοποιεί υπολογιστή στην τάξη δεν αναζητά στο μηχάνημα έναν «αδέξιο» δάσκαλο.
- Η εφαρμοσμένη λεξικολογία δεν είναι πλέον δημοφιλής, όπως συνέβαινε στο παρελθόν. Η καθοδήγηση των μαθητών στη χρήση ενός τέτοιου λογισμικού (και όχι η απλή επίδειξή του με βιντεο-προβολέα (datashow)) είναι κάτι ιδιαίτερα δύσκολο και απαιτητικό για τον καθηγητή.^[1]
- Σε μικρότερο βαθμό, το ίδιο ισχύει για τη *Logo* και το λογισμικό αυτόματης παραγωγής κειμένου.
- Η επεξεργασία κειμένου ήταν, από τότε που πρωτοεμφανίστηκε και παραμένει ακόμη και σήμερα, το πιο διαδεδομένο λογισμικό για το μάθημα των γαλλικών.
- Η ανασύνθεση κειμένου (που μπορεί να αποδειχθεί πολύ χρήσιμη) και τα περιβάλλοντα παραγωγής γραπτού λόγου δεν χρησιμοποιούνται επαρκώς.
- Αρχίζει να εμφανίζεται μια τάση χρήσης του Διαδικτύου, πράγμα που διευκολύνεται από τη γαλλική εμπειρία του Minitel. Το Minitel, ένας ευρέως διαδεδομένος (λόγω της δωρεάν διάθεσής του) πρόδρομος του Διαδικτύου, έχει συχνά χρησιμοποιηθεί στο μάθημα των γαλλικών, σε όλες τις σχολικές βαθμίδες, ως βοηθητικό εργαλείο για την παραγωγή γραπτού λόγου.

1.3. ΔΥΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

Στο σημείο αυτό θα πρέπει επίσης να αναφέρουμε δύο σημαντικά και καλά τεκμηριωμένα προγράμματα:

- α) Πρόγραμμα πειραματικής χρήσης ηλεκτρονικών υπολογιστών στο μάθημα των γαλλικών που διήρκεσε τέσσερα χρόνια και βασίστηκε στην ανασύνθεση και την επεξεργασία κειμένου (μια από τις ελάχιστες μελέτες που ακολουθούν την «οικολογική» ή «συστημική» προσέγγιση βλ. σχετικά Caillot-Gary & Glykos 1993).
 - β) Πειραματικό πρόγραμμα που οργανώθηκε από ερευνητές του γαλλικού Παιδαγωγικού Τμήματος και περιλάμβανε τον εξοπλισμό εθελοντών καθηγητών των γαλλικών με ηλεκτρονικούς υπολογιστές, βιντεο-προβολέα και ορισμένα προγράμματα λογισμικού (λογισμικό εξαγωγής συμφραζομένων (concordancers), ηλεκτρονικά λεξικά, βάση δεδομένων λογοτεχνίας) βλ. *Ministere de l'Education Nationale* (1992 & 1995). Οι καθηγητές αυτοί είχαν πάντα τον ηλεκτρονικό υπολογιστή στη διάθεσή τους μέσα στην τάξη και τον χρησιμοποιούσαν, για να αναλύσουν λογοτεχνικά αλλά και μη λογοτεχνικά κείμενα, να αυξήσουν το βαθμό ευαισθητοποίησης των μαθητών ως προς τον τρόπο οργάνωσης του λεξιλογίου και να παρουσιάσουν στην τάξη κείμενα που είχαν γραφεί ατομικά από τους μαθητές, με στόχο να τα βελτιώσουν μετά από συλλογική επεξεργασία.
- Το μειονέκτημα, όμως, ενός τέτοιου συστήματος είναι ότι οι μαθητές δεν έρχονται σε προσωπική επαφή με τα υπολογιστικά εργαλεία και δεδομένα. Η παιδαγωγική αυτή μέθοδος παραμένει δασκαλοκεντρική.

1.4. Η ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΓΑΛΛΙΚΩΝ

Μετά την εισαγωγή του Διαδικτύου στα σχολεία (που άρχισε -με αργούς ρυθμούς- το 1995), έχουν ξεκινήσει πολλά προγράμματα που αξιοποιούν αυτό το νέο μέσο επικοινωνίας. Τα προγράμματα αυτά αφορούν συνήθως περισσότερα από ένα αντικείμενα διδασκαλίας και εμπλέκουν πολλά σχολεία.

Σ' αυτή την περίπτωση, η παραγωγή γραπτού λόγου παύει να είναι αυτοσκοπός και γίνεται το μέσο για την υλοποίηση ενός προγράμματος. Η προσέγγιση αυτή είναι πολύ κοντά στην παιδαγωγική μέθοδο του Freinet, που έχει ακόμη οπαδούς στη Γαλλία. Απόρροια αυτής της παιδαγωγικής αντίληψης είναι, για παράδειγμα, η κυκλοφορία αρκετών σχολικών εφημερίδων, μερικές από τις οποίες μάλιστα εκδίδονται στον Παγκόσμιο Ιστό^[2].

1.5 ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΑΝΤΙΠΡΟΣΩΠΕΥΤΙΚΟΥ ΓΑΛΛΙΚΟΥ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟΥ ΓΙΑ ΤΟ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙΤΑΙ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

	Standard	Ασκήσεις	Ανασύνθ. Κειμένου	Παραγωγή Κειμένου	Περιβ. Παραγ. Γραπτού Λόγου
<i>Conte</i> Paris: Profil 1987, 1996	Thomson IBM-PC*			☐	
<i>Roman, Generateur Roman</i> CNDP 1987, Nathan 1988	Thomson IBM-PC			☐	☐
<i>Suites</i> Paris: CNDP 1987, 1988	Thomson IBM-PC			☐	
<i>Narrativement vôtre</i> Paris: CNDP/Belin 1988	Thomson	☐		☐	
<i>Écritures automatiques</i> Paris: Jériko 1988	Thomson IBM-PC			☐	
<i>J'ai vécu au XVIII^e siècle</i> CNDP/Belin 1991	IBM-PC	☐			☐
<i>Cryptext</i> Shareware, 1992	IBM-PC		☐		
<i>Gammes d'écriture</i> CDNP, 1997	Windows	☐	☐	☐	☐

* Ο αστερίσκος δηλώνει ότι είναι διαθέσιμη και μια έκδοση για Windows.

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα, το λογισμικό παραγωγής κειμένου υπερτερεί σε σχέση με τα άλλα προγράμματα. Η εικόνα όμως αυτή είναι μάλλον παραπλανητική. Το εκπαιδευτικό λογισμικό που αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου συνήθως χρησιμοποιείται ελάχιστα στο μάθημα των γαλλικών (αναφερόμαστε βέβαια σε μια τάξη που κάνει χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή). Αντίθετα, πολύ περισσότερο χρησιμοποιείται λογισμικό εξάσκησης στην ανάγνωση, επεξεργαστές κειμένου ή ακόμη και υπερκείμενα.

2. Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΓΑΛΛΙΚΩΝ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ-ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ: ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ.

Θα αναφερθώ σύντομα σε κάποιους θεσμικούς και κοινωνιολογικούς περιορισμούς, που είναι λίγο πολύ όμοιοι με αυτούς που συναντάμε στη διδασκαλία άλλων αντικειμένων και στη

συνέχεια θα επικεντρωθώ στους περιορισμούς που αφορούν την παιδαγωγική μέθοδο. Τέλος, θα εξετάσω την υποστήριξη που προσφέρουν τα περιβάλλοντα παραγωγής γραπτού λόγου.

2.1. ΘΕΣΜΙΚΟΙ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

2.1.1. ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΣΤΟΥΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΥΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΕΣ

Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές μπορεί να χρησιμοποιηθούν σε έναν από τους παρακάτω χώρους (settings):

- * σε ειδικές τάξεις ηλεκτρονικών υπολογιστών, που όμως δεν είναι πάντοτε διαθέσιμες, αλλά θα πρέπει να τις δεσμεύσει για το μάθημά του ο καθηγητής εκ των προτέρων
- * στα κέντρα τεκμηρίωσης και ενημέρωσης (centre de documentation et d' information) που υπάρχουν σε όλα τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και συνήθως διαθέτουν δύο ή τρεις ηλεκτρονικούς υπολογιστές
- * στην κανονική τάξη (λίγων πειραματικών σχολείων) που διαθέτει έναν έως τρεις ηλεκτρονικούς υπολογιστές
- * έναν υπολογιστή στην τάξη, συνδεδεμένο με βιντεο-προβολέα.

Οι καθηγητές που θέλουν να ενσωματώσουν τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών στη διδασκαλία τους θα χρειαστούν μια πιο ευέλικτη πρόσβαση σε τάξη με ηλεκτρονικούς υπολογιστές (βλ. Bracewell et al. 1998). Σήμερα, στην καλύτερη περίπτωση, μπορούν να χρησιμοποιήσουν μια τέτοια τάξη μόνο μια φορά την εβδομάδα, σε μια συγκεκριμένη πάντα ώρα.

2.1.2. ΕΞΟΙΚΕΙΩΣΗ ΜΕ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΥΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΕΣ, ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ

Έχει ήδη αναφερθεί ότι οι καθηγητές γαλλικών είναι ιδιαίτερα διστακτικοί όσον αφορά τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών. Ωστόσο, πέρα από την επιφυλακτική στάση των καθηγητών, πρέπει επίσης να παραδεχτούμε ότι η τεχνολογία δεν έχει ακόμη σταθεροποιηθεί και ότι πάντα υπάρχει η πιθανότητα κάτι να πάει στραβά. Επομένως, μόνο ένας εκπαιδευτικός που χρησιμοποιεί ηλεκτρονικούς υπολογιστές (και το Διαδίκτυο) κατ' ιδίαν για τους προσωπικούς του λόγους, θα έχει την άνεση να τον χρησιμοποιήσει και στην τάξη με τους μαθητές του.

Πρέπει όμως να έχουμε υπόψη μας ότι μόνο ένα ποσοστό της τάξης του 25% του γαλλικού πληθυσμού διαθέτει ηλεκτρονικούς υπολογιστές στο σπίτι. Αυτό το ποσοστό μπορεί να είναι λίγο υψηλότερο μεταξύ των καθηγητών γαλλικών, αλλά σίγουρα δεν υπερβαίνει το 40-50%. Βέβαια, μπορούμε να ελπίζουμε ότι μέσα στα επόμενα χρόνια οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές θα διαδοθούν περισσότερο και θα γίνουν πιο αξιόπιστοι.

2.1.3. Η ΜΗ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΠΟΡΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η χρήση πρωτοποριακών πρακτικών, όπως η εισαγωγή της πληροφορικής στην εκπαιδευτική διαδικασία, δεν λαμβάνεται υπόψη στην αξιολόγηση των καθηγητών. Επιπλέον, είναι πολύ δύσκολο για κάποιον καθηγητή γαλλικών να βρει μερικές ελεύθερες ώρες, ώστε να αναλάβει ένα τέτοιο πρόγραμμα. Κι αυτό γιατί οι καθηγητές γαλλικών είναι ήδη επιφορτισμένοι με πολλά εκπαιδευτικά καθήκοντα, εξαιτίας κυρίως του μεγάλου όγκου των γραπτών εργασιών που έχουν κάθε φορά να αξιολογήσουν.

2.2. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟ

2.2.1. Η ΓΕΝΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ

Στα αναλυτικά προγράμματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κυριαρχούν ακόμη οι από καθέδρας παραδόσεις, τα κείμενα και η παθητική μέθοδος μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι πάντα έτοιμοι να απαρνηθούν τον παραδοσιακό τους ρόλο, ως μοναδική πηγή της γνώσης, και να γίνουν οργανωτές και εμπνευστές των μαθησιακών δραστηριοτήτων.

2.2.2. ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΥΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΕΣ ΣΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Η διδασκαλία του γραπτού λόγου στο μάθημα των γαλλικών προσφέρεται, πιθανόν περισσότερο από κάθε άλλη διδακτική δραστηριότητα, για χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών. Ωστόσο, η παραγωγή γραπτού λόγου από τους μαθητές μέσα στην τάξη δεν είναι μια συνηθισμένη τακτική, αφού οι γραπτές εργασίες γίνονται κατά κανόνα στο σπίτι. Είναι λοιπόν αναγκαία μια «πολιτισμική», θα λέγαμε, αλλαγή, ώστε περισσότεροι καθηγητές γαλλικών να καταναλώνουν μέρος του διδακτικού τους χρόνου σε μια τάξη με ηλεκτρονικούς υπολογιστές, όπου θα καθοδηγούν τους μαθητές να παράγουν γραπτό λόγο.

Ένα δεύτερο πρόβλημα είναι ότι το *κλειστό λογισμικό* (closed software) δεν βοηθά ιδιαίτερα στην απόκτηση δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου. Από την άλλη μεριά, το *ανοιχτό λογισμικό* (open software) απαιτεί πολλή δουλειά από τους καθηγητές, όπως, να ετοιμάσουν κάποιες δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου, στη συνέχεια να βοηθήσουν τους μαθητές να τις πραγματοποιήσουν μέσα στην τάξη και τέλος να αξιολογήσουν τα κείμενα των μαθητών. Ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων δεν είναι εύκολη δουλειά, ιδιαίτερα για κάποιον που δεν έχει μεγάλη εξοικείωση με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Επιπλέον, είναι ακόμη πιο δύσκολο οι δραστηριότητες αυτές να ενσωματωθούν στο αναλυτικό πρόγραμμα, εφόσον κάτι τέτοιο απαιτεί διπλό σχεδιασμό των μαθημάτων, ώστε να γίνονται είτε με τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών είτε με τις πιο παραδοσιακές πρακτικές, ενώ και στις δύο περιπτώσεις οι μαθησιακοί στόχοι που πρέπει να επιτευχθούν θα είναι κοινοί.

2.2.3. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

- Θεωρητική και πρακτική γνώση (declarative vs procedural)

Πολύ λίγοι καθηγητές επιτυγχάνουν να συνδέσουν τη θεωρητική γνώση, όπως είναι η κατάκτηση της γραμματικής και του λεξιλογίου, με την πρακτική γνώση που απαιτείται, ώστε να αποκτήσει κανείς την ικανότητα να χειρίζεται σωστά το γραπτό λόγο. Άλλωστε, συχνά παραβλέπεται η στενή σχέση ανάμεσα στην ανάγνωση και τη γραφή. Αυτή η τάση ενισχύεται και από το διαχωρισμό μεταξύ εκπαιδευτικού λογισμικού, όπως αυτό που περιλαμβάνει ασκήσεις γραμματικής ή ανάγνωσης, και το επαγγελματικό λογισμικό, όπως είναι οι επεξεργαστές κειμένου, που δεν περιλαμβάνουν βοηθήματα γραφής.

- Συνήθεις δραστηριότητες και μορφές επικοινωνίας μέσα στην τάξη

Η πιο συνηθισμένη δραστηριότητα στο μάθημα των γαλλικών είναι η ανάγνωση κάποιων κειμένων και στη συνέχεια η συζήτηση πάνω στα κείμενα αυτά. Σχεδόν πάντα τη συζήτηση διευθύνει ο καθηγητής. Ελάχιστη προσοχή δίνεται στην ισότιμη διεπίδραση μεταξύ καθηγητή και μαθητών, ενώ προγράμματα λογισμικού που προωθούν τη συνεργασία (collaborative software), όπως το *Daedalus Integrated Writing Environment*, είναι άγνωστα στη Γαλλία.

Συμπέρασμα: Οι αδυναμίες που υπάρχουν είναι τόσο πολλές και τόσο σοβαρές, ώστε δεν θα πρέπει κανείς να περιμένει να γίνουν μεγάλες αλλαγές χωρίς κάποια εξωτερική παρέμβαση. Η χαρακτηριστικά τεχνοκεντρική άποψη σύμφωνα με την οποία η εισαγωγή και μόνο ηλεκτρονικών υπολογιστών στα σχολεία θα είναι αρκετή, ώστε να αλλάξει η παιδαγωγική μέθοδος, θεωρείται ανεδαφική από όλους τους ερευνητές των εκπαιδευτικών θεμάτων. Κατά τη γνώμη μου, μόνο δύο παράγοντες μπορεί να επιφέρουν σημαντικές αλλαγές: η κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η έρευνα δράσης. Ο πρώτος μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά, αν δεν επικεντρωθεί στην τεχνολογία, αν, δηλαδή, με αφετηρία τις παιδαγωγικές ανάγκες, διερευνήσει

τη βοήθεια που τα μηχανήματα μπορούν να προσφέρουν στις υπάρχουσες διδακτικές πρακτικές. Ο δεύτερος αφορά τη διεξαγωγή έρευνας δράσης με τη συμμετοχή του πανεπιστημίου. Αυτή η δυνατότητα θα παρουσιαστεί αναλυτικά στο τρίτο μέρος αυτής της ανακοίνωσης.

2.3. ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΒΟΗΘΗΜΑΤΑ ΓΡΑΦΗΣ: ΤΡΕΙΣ ΤΡΟΠΟΙ ΒΟΗΘΕΙΑΣ ΚΑΙ ΜΙΑ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΗ

2.3.1. ΔΙΑΔΙΚΑΣΤΙΚΗ ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΣΗ

Προκειμένου να περιορίσουν το μεγάλο όγκο γνωστικών δραστηριοτήτων που απαιτεί από τους μαθητές η παραγωγή γραπτού λόγου, οι Scardamalia και Bereiter (1986) πρότειναν να ζητείται από τους μαθητές να αναλαμβάνουν κάθε φορά μόνο μία ή δύο από τις δραστηριότητες αυτές. Για παράδειγμα, μπορούμε να τους δώσουμε το περιεχόμενο ενός κειμένου και να τους ζητήσουμε να το οργανώσουν ή να τους δώσουμε τη δομή και να τους ζητήσουμε να διαμορφώσουν οι ίδιοι το περιεχόμενο. Ένας ηλεκτρονικός υπολογιστής μπορεί να γίνει ιδεώδες βοήθημα σε μια τέτοια διαδικασία, αν χρησιμοποιήσουμε, για παράδειγμα, προγράμματα ανασύνθεσης κειμένου.

2.3.2. ΕΞΩΤΕΡΙΚΕΥΣΗ ΤΗΣ ΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

Σύμφωνα με τους Sharples και Pemberton (1990), οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές μπορεί να συντελέσουν σημαντικά στην εξωτερίκευση της γνωστικής διαδικασίας, γιατί επιτρέπουν σ' αυτόν που γράφει να αντιληφθεί πιο καθαρά τις σχέσεις μεταξύ των διαφόρων στοιχείων, να αναπτύξει νέα δομικά σχήματα και να αναθεωρήσει τα ήδη υπάρχοντα.

2.3.3. ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ ΜΕΣΩ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΥ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗ

Λαμβάνοντας υπόψη την υπερβολικά μεγάλη δυσκολία που δημιουργεί στους μαθητές η παραγωγή γραπτού λόγου (μεγάλος όγκος γνωστικών δραστηριοτήτων), η Daiute (1985) προτείνει τη μέθοδο της *παρακίνησης μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή*. Ιδιαίτερα για το στάδιο πριν από την έναρξη του γραψίματος, θεωρεί πως η δυνατότητα διεπίδρασης που προσφέρουν οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές μπορεί να γεφυρώσει, κατά κάποιο τρόπο, την απόσταση που υπάρχει ανάμεσα στη μοναχική δραστηριότητα της παραγωγής γραπτού λόγου και στη διαδικασία ανατροφοδότησής του από έναν πραγματικό αναγνώστη ή από μια σχετική συζήτηση.

2.3.4. ΜΙΑ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΗ: Η ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΣΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Ακόμη κι αν είχαμε στη διάθεσή μας ένα τέλειο εργαλείο μάθησης, που να εναρμονίζεται με τα πορίσματα των ψυχολόγων και των παιδαγωγών σχετικά με τις διαδικασίες παραγωγής του γραπτού λόγου, θα είχε μικρή αξία, αν δεν ενσωματωνόταν σε κάποιο αναλυτικό πρόγραμμα και αν δεν εξοικειώνονταν με τη χρήση του οι καθηγητές και οι μαθητές. Σύμφωνα με μια канаδική έρευνα για τη χρήση της πληροφορικής και επικοινωνιακής τεχνολογίας στην εκπαίδευση:

Οι τρόποι με τους οποίους υιοθετείται η νέα τεχνολογία εξαρτώνται από: 1) το ενδιαφέρον των χρηστών να κάνουν σωστά και με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τη δουλειά τους και 2) το κατά πόσο είναι διατεθειμένοι να κάνουν διαφορετικής φύσεως πράγματα από όσα είχαν συνηθίσει μέχρι τότε. Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι και οι δύο χρήσεις της τεχνολογίας σχετίζονται με τη μάθηση μέσα στην τάξη (Bracewell et al. 1998).

3. ΕΝΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ

3.1. Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ

Στην Παιδαγωγική Σχολή της Λυών (IUFM) οργάνωσα ένα σεμινάριο με θέμα «Υπολογιστές και διδασκαλία του γραπτού λόγου» που στη συνέχεια εξελίχθηκε σε μια δεκαμελή ομάδα έρευνας δράσης. Την ομάδα αποτελούσαν επιμορφωτές καθηγητών και καθηγητές διαφορετικών σχολικών βαθμίδων, που όλοι τους ήταν πρόθυμοι να προσπαθήσουν να εντάξουν τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών στη διδασκαλία του γραπτού λόγου. Στόχος μας ήταν να ενσωματώσουμε στη διδασκαλία μας κάποια *ανοιχτά περιβάλλοντα λογισμικού*, να διερευνήσουμε νέες μεθόδους μάθησης, (που τις ονομάσαμε *παιδαγωγικά σενάρια*), να τις εφαρμόσουμε πειραματικά και τέλος να τις δημοσιεύσουμε, ώστε να χρησιμεύσουν σαν βοηθήματα για άλλους εκπαιδευτικούς. Στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιήσαμε δύο είδη λογισμικού: το *Écritures automatiques*, ένα λογισμικό παραγωγής γραπτού λόγου που δημοσίευσα πριν από 12 χρόνια, και το *Gammes d'écriture*, ένα περιβάλλον παραγωγής γραπτού λόγου. Εμείς, εδώ, θα επικεντρωθούμε στη δεύτερη περίπτωση.

3.2. ΣΥΝΤΟΜΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟΥ GAMMES D'ECRITURE

Το *Gammes d'écriture* είναι η γαλλική έκδοση (που χρηματοδοτήθηκε και δημοσιεύτηκε από το Centre National de Documentation Pédagogique) ενός Ιταλικού περιβάλλοντος παραγωγής γραπτού λόγου, του *Scrivere con Word Prof*. Οι Ιταλοί συγγραφείς Ferraris, Caviglia & Degl' Innocenti (1990) διατύπωσαν τις προθέσεις τους στο *The Educational and Training Technology International Journal* με τον ακόλουθο τρόπο:

Πρόκειται για ένα περιβάλλον παραγωγής γραπτού λόγου που κατά βάση είναι ένας επεξεργαστής κειμένου, στον οποίο όμως έχει ενσωματωθεί ένα σύνολο εκπαιδευτικών λειτουργιών, έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν, καθώς γράφουν, να κινούνται ελεύθερα ανάμεσα στα γνωστά εργαλεία ενός επεξεργαστή κειμένου και τα πρόσθετα εκπαιδευτικά βοηθήματα.

Τα τρία βασικά εκπαιδευτικά συστατικά του *Gammes d'écriture* είναι εν συντομία τα εξής (βλ. παραρτήματα):

- μια *βιβλιοθήκη* σύντομων κειμένων (περίπου 300) που παρουσιάζονται με πολλές διαφορετικές ταξινομήσεις
 - ένας κατάλογος *ασκήσεων* που περιλαμβάνει δραστηριότητες ανασύνθεσης κειμένου και ποικίλους χειρισμούς του γραπτού λόγου, που ο καθηγητής μπορεί πολύ εύκολα να δημιουργήσει, χρησιμοποιώντας κείμενα από τη *βιβλιοθήκη*
 - *βοηθοί* παραγωγής γραπτού λόγου, που λειτουργούν σαν βοηθήματα παρακίνησης (βλ. Daiute 1985). Καθένας από τους πολλούς *βοηθούς* του *Gammes d'écriture* (υπάρχουν περίπου 100) εμπλέκεται σε ένα είδος διάλογου με το μαθητή, ώστε να τον βοηθήσει στην παραγωγή του κειμένου. Από το διάλογο αυτό παράγεται ένα κείμενο, που περιλαμβάνει τόσο αυτά που έγραψαν οι μαθητές όσο και αυτά που είχε προβλέψει ο συγγραφέας και το οποίο στη συνέχεια είναι δυνατόν να βελτιωθεί με τη βοήθεια ενός επεξεργαστή κειμένου.
- Σύμφωνα με τους Ιταλούς συγγραφείς (ό.π.)

Μια άλλη θεμελιώδης επιλογή ήταν να διατηρήσουμε ευέλικτο το υλικό του προγράμματος, ώστε να μπορεί να αξιοποιηθεί σε διαφορετικές πρακτικές μάθησης, που έχουν επιλεγεί είτε από τον καθηγητή, ανάλογα με τους διδακτικούς του στόχους, είτε από τους μαθητές, ανάλογα με τις ανάγκες επικοινωνίας τους και τις δικές τους στρατηγικές γραφής.

Οι λέξεις-κλειδιά στα δύο παραπάνω αποσπάσματα είναι *ελεύθερα* και *ευέλικτη*. Αυτό που μου έκανε αμέσως εντύπωση, όταν ανακάλυψα το *Word Prof*, ήταν ότι, ενώ είχε πράγματι κάποια από τα χαρακτηριστικά της διδακτέας ύλης και μια εκπαιδευτική διάσταση, ωστόσο δεν

υποχρέωνε ούτε τον καθηγητή ούτε τον μαθητή να ακολουθήσει ανεπιθύμητες ή αδιέξοδες πρακτικές. Όπως, εξάλλου, τονίζουν οι συγγραφείς, «σκοπός μας δεν είναι αυτό καθαυτό το προϊόν, αλλά η χρήση του». Και πράγματι, οι καθηγητές είναι ελεύθεροι να χρησιμοποιήσουν όποιο συστατικό θέλουν, καθώς σχεδιάζουν διαδικασίες μάθησης, ενώ οι μαθητές δεν παγιδεύονται ποτέ σε ένα άκαμπτο σύνολο δραστηριοτήτων. Το ακόλουθο σενάριο, όπως το συνέλαβαν και το εφάρμοσαν πειραματικά δύο καθηγητές της ομάδας μου, δείχνει πόσο σημαντική -αλλά και απαιτητική- είναι αυτή η ελευθερία.

3.3. ΔΕΙΓΜΑ ΕΝΟΣ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΑ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Το παρακάτω σύνολο δραστηριοτήτων εφαρμόστηκε πειραματικά σε μια τάξη με αδύνατους μαθητές δεκατριών και δεκατεσσάρων ετών. Η καθηγήτριά τους Annie Verduyn είχε διαπιστώσει ότι οι μαθητές της παρουσίαζαν μεγάλη αδυναμία στη σύνταξη περιγραφών, ενώ ταυτόχρονα δεν τους άρεσε να διαβάζουν περιγραφές, ιδιαίτερα όταν βρίσκονταν στην αρχή μυθιστορημάτων. «Τίποτα δεν συμβαίνει, έχουν πάρα πολλές λεπτομέρειες, είναι βαρετές», συνήθιζαν να λένε. Στόχος της, λοιπόν, ήταν να κάνει τους μαθητές της αφενός να συνειδητοποιήσουν ότι οι περιγραφές εκπληρώνουν ένα σημαντικό ρόλο σε μια αφήγηση και αφετέρου να τους βοηθήσει να συνθέσουν οι ίδιοι περισσότερα κείμενα. Το σενάριο είχε συνολική διάρκεια 10 μαθημάτων, από τα οποία τα 5 έγιναν σε τάξη με ηλεκτρονικούς υπολογιστές και τα υπόλοιπα 5 σε μια συνηθισμένη τάξη.

	Δραστηριότητα στην τάξη	Συζήτηση στην τάξη	Χρήση βιντεο-προβολέα στην τάξη	Τάξη με Ηλεκτρ. Υπολογ.
1. Ανασύνθεση κειμένου (τακτοποίηση)				☐
2. Συζήτηση για τις λέξεις-κλειδιά ενός κειμένου		☐		
3. Ανάγνωση και συζήτηση κειμένων	☐	☐		X
4. Ανασύνθεση κειμένου				☐
5. Συζήτηση για τις λέξεις-κλειδιά ενός κειμένου		☐		
6. Εντοπισμός χαρακτηριστικών στοιχείων των κειμένων				☐
7. Σύνταξη κειμένου (στο χαρτί) 2 ώρες	☐			
8. Βελτίωση του κειμένου ενός μαθητή			☐	
9. Σύνταξη κειμένου (στον υπολογιστή) 2 ώρες				☐
10. Σύνταξη και δημοσίευση κειμένου				☐

X = θα είχε γίνει σε τάξη με ηλεκτρονικό υπολογιστή, αν η τάξη ήταν διαθέσιμη.

Μάθημα 1: Τακτοποίηση κειμένου

Αναμίξαμε δύο διαφορετικά κείμενα, που και τα δύο περιέγραφαν ένα φίδι: το ένα από αυτά ήταν γραμμένο σε εγκυκλοπαιδικό ύφος, ενώ το άλλο ήταν απόσπασμα μιας λογοτεχνικής αφήγησης (βλ. παράρτημα 1). Οι μαθητές, χωρισμένοι σε ζευγάρια, έπρεπε να τα ξεχωρίσουν, να τα αντιγράψουν στον επεξεργαστή κειμένου και τέλος να τα εκτυπώσουν. Καθώς ήταν η πρώτη φορά που χρησιμοποιούσαν το *Gammes d'écriture*, η καθηγήτριά τους, πέρα από τον καθαρά γλωσσικό στόχο, επιδίωξε να εξοικειωθούν με κάποιες βασικές λειτουργίες του λογισμικού, όπως η αντιγραφή και η επικόλληση. Όλοι οι μαθητές έφεραν σε πέρας αυτή τη δραστηριότητα με επιτυχία και με πνεύμα συνεργασίας.

Μάθημα 2: Συζήτηση για τα γλωσσικά χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν τα δύο κείμενα

Οι μαθητές ήταν σε θέση να εξηγήσουν τις τεχνικές που χρησιμοποίησαν για να ξεχωρίσουν τα δύο κείμενα στο προηγούμενο μάθημα αυτό τους βοήθησε να καταλάβουν ότι η γενική περιγραφή ενός ζώου είναι αρκετά διαφορετική από την περιγραφή του σε μια αφήγηση, όπου παρουσιάζεται ένα συγκεκριμένο φίδι σε μια συγκεκριμένη περίπτωση.

Μάθημα 3: Έλεγχος των γνώσεων που αποκτήθηκαν ως τώρα

Δόθηκαν στους μαθητές από τη *βιβλιοθήκη* του λογισμικού και άλλες περιγραφές ζώων, από τις οποίες άλλες ήταν γραμμένες σε εγκυκλοπαιδικό ύφος και άλλες σε ύφος αφήγησης. Οι μαθητές έπρεπε να ταξινομήσουν τα κείμενα αυτά και να επισημάνουν τις χαρακτηριστικές διαφορές τους. Αυτή η δραστηριότητα δεν έγινε στην τάξη με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, γιατί η τάξη αυτή δεν ήταν διαθέσιμη (βλ. παράρτημα 2).

Μάθημα 4: Περιγραφή μιας πόλης, ανασύνθεση κειμένου

Οι μαθητές παρατήρησαν ότι πολλά μυθιστορήματα αρχίζουν με την περιγραφή ενός τόπου. Τους δόθηκε, λοιπόν, ένα κείμενο του Flaubert που περιέγραφε την πόλη Ρουέν (από το *L'éducation sentimentale*), με αρκετά κενά που έπρεπε να προσπαθήσουν να συμπληρώσουν με τη βοήθεια των συμφραζομένων. Οι μαθητές θεώρησαν την άσκηση αυτή αρκετά δύσκολη και χρειάστηκε να επιστρατεύσουν διάφορες τεχνικές όπως: να αναζητήσουν λέξεις και συνώνυμα (π.χ. *bateau/navire*), να χρησιμοποιήσουν λεξικό επίσης διαπίστωσαν ότι έπρεπε να γράφουν ορθογραφημένα και με τους σωστούς τόνους, διότι διαφορετικά η λέξη δεν γινόταν αποδεκτή από τον υπολογιστή. Το ίδιο κείμενο τους δόθηκε ξανά, αλλά αυτή τη φορά ήταν κρυμμένες οι λέξεις **descriptive organizers**. Τέλος, μια τρίτη δραστηριότητα περιλάμβανε τον προσδιορισμό μορφών, ήχων, χρωμάτων και κινήσεων στην περιγραφή του Flaubert. Η καθηγήτρια διαπίστωσε την έντονη δραστηριοποίηση των μαθητών και τη συνεργασία που ανέπτυξαν μεταξύ τους.

Μάθημα 5: Συζήτηση για τις λέξεις-κλειδιά ενός κειμένου (κείμενο του Flaubert)

Οι μαθητές συζήτησαν τις λέξεις-κλειδιά του κειμένου του Flaubert που τους βοήθησαν να το ανασυνθέσουν και αντιλήφθηκαν πώς οι περιγραφικές λεπτομέρειες μπορούν να συντελέσουν στη δημιουργία μιας συγκεκριμένης ατμόσφαιρας.

Μάθημα 6: Εντοπισμός χαρακτηριστικών στοιχείων των κειμένων

Ζητήθηκε από τους μαθητές να εντοπίσουν τις παρομοιώσεις και τις μεταφορές σε αρκετά κείμενα που υπήρχαν στο *Gammes d'écriture*. Μια εντολή του καταλόγου των *γυμνασμάτων* επιτρέπει τη δημιουργία τέτοιων ασκήσεων, οι απαντήσεις των οποίων διορθώνονται αυτόματα (βλ. παράρτημα 3).

Μάθημα 7 & 8: Σύνταξη και βελτίωση μιας περιγραφής (στο χαρτί)

Ζητήθηκε από τους μαθητές να συντάξουν περιγραφές της πόλης τους (για να τις στείλουν στους δια αλληλογραφίας φίλους τους) ή να περιγράψουν μια φανταστική πόλη. Στη συνέχεια μία από τις περιγραφές αυτές επιλέχθηκε και βελτιώθηκε με συμμετοχή όλης της τάξης, με τη βοήθεια του βίντεο-προβολέα.

Μάθημα 9 & 10: Συγγραφή και δημοσίευση μιας περιγραφής με συγκεκριμένη ατμόσφαιρα
Ένας από τους βοηθούς του *Gammes d'écriture* καθοδηγεί τους μαθητές στη συγγραφή της περιγραφής μιας πόλης που προκαλεί το αίσθημα του φόβου. Αυτή η δραστηριότητα συνοδεύεται από ένα κείμενο του Βίκτωρα Ουγκώ που περιγράφει ένα τοπίο το σούρουπο (βλ. παράρτημα 4).

3.4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Η πιο σημαντική πλευρά του *σεναρίου* που μόλις σας παρουσίασα είναι ο τρόπος με τον οποίο οι διαφορετικές εκπαιδευτικές μέθοδοι και τεχνολογίες αξιοποιήθηκαν από μια καθηγήτρια, προκειμένου να πραγματοποιηθούν συγκεκριμένοι μαθησιακοί στόχοι. Κάτι τέτοιο, όμως, μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα στο πλαίσιο ενός ανοιχτού και ιδιαίτερα ευέλικτου λογισμικού. Θα μπορούσε, βέβαια, να χρησιμοποιήσει κανείς απλά έναν επεξεργαστή κειμένου. Όμως ένα περιβάλλον παραγωγής γραπτού λόγου όπως το *Gammes d'écriture* παρουσιάζει αρκετά πλεονεκτήματα:

- παρέχει στον καθηγητή ένα σύνολο ήδη ταξινομημένων κειμένων, με τα οποία μπορεί εξαιρετικά εύκολα και γρήγορα να προετοιμάσει διάφορες εκπαιδευτικές δραστηριότητες
- κάνει τους μαθητές πιο ενεργητικούς μέσα στην τάξη, μέσω της συμμετοχής τους σε διάφορες δραστηριότητες και χάρη στις προτρεπτικές οδηγίες έτσι ο καθηγητής μπορεί να διαθέσει περισσότερο χρόνο στους μαθητές που χρειάζονται περισσότερη βοήθεια
- δίνει τη δυνατότητα ακόμη και σε μαθητές με «δυσκολία στην παραγωγή γραπτού λόγου» να γράψουν «λογοτεχνικά» κείμενα, καθώς τους παρέχει την απαραίτητη υποστήριξη ώστε να αποφύγουν τυχόν αισθήματα αποτυχίας και απογοήτευσης.

Το *Gammes d'écriture*, που πολύ συχνά προτείνει τα ίδια κείμενα στη *βιβλιοθήκη* του, στις δραστηριότητες ανασύνθεσης κειμένου και στην παραγωγή γραπτού λόγου, ενθαρρύνει την ιδέα της χρησιμοποίησης ολοκληρωμένων *σεναρίων*, αλλά δεν την προκαλεί αυτόματα, διότι οι συγγραφείς του δεν θέλησαν να επιβάλουν κάποιες συγκεκριμένες μεθόδους στο υλικό του προγράμματος. Κι αυτό είναι ίσως και το μοναδικό μειονέκτημα ενός τέτοιου λογισμικού, εφόσον δεν παρέχει ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο, έτοιμο για χρήση σε μια τάξη εκμάθησης της παραγωγής του γραπτού λόγου. Μόνο καθηγητές με πραγματικό ενδιαφέρον και πολύ καλή κατάρτιση θα μπορέσουν να ενσωματώσουν επιτυχώς το *Gammes d'écriture* στην παιδαγωγική τους μέθοδο, καθώς θα πρέπει να λάβουν υπόψη τους ταυτόχρονα τρεις διαφορετικούς παράγοντες: τα γλωσσικά χαρακτηριστικά του κειμένου που πρόκειται να γραφεί, τις μεθόδους μέσω των οποίων μπορεί να επιτευχθεί η μάθηση και τις δυνατότητες αλλά και τα όρια του λογισμικού. Κατά τη γνώμη μου, η έρευνα δράσης είναι ένα πιθανό πλαίσιο μέσα στο οποίο ένα τόσο απαιτητικό έργο μπορεί να ολοκληρωθεί με επιτυχία.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

1. ΔΥΟ ΚΕΙΜΕΝΑ ΓΙΑ ΦΙΔΙΑ

a) Le plus septentrional des serpents d'Europe. Son habitat embrasse toute l'Europe, l'Asie centrale jusqu'à la mer d'Aral, l'Algérie. En montagne jusqu'à deux mille mètres. Collier blanc jaunâtre ou rougeâtre, souvent suivi d'une tache noire qui est le plus souvent visible en arrière de la tête. Coloration très variable. Vit dans l'eau ou au voisinage des mares et des étangs, mais parfois aussi assez loin de ceux-ci. Se nourrit de grenouilles, crapauds, poissons. Taille entre 1,2 et 1,3 mètres, mais atteint parfois 2 mètres. En automne cherche les fentes de rochers, les trous dans la terre où elle hiverne souvent en grand nombre d'exemplaires. À protéger.

Félix, Toman. Hisek, *Guide du promeneur dans la nature*, Hatier.

b) La couleuvre la fixait de ses yeux ronds et fixes, sûre de sa proie qu'elle ne quittait pas. Son collier de couleur claire changeait du jaune pâle à l'orangé sous l'influence de l'émotion violente qui l'emplissait; son dos et ses flancs verdâtres tranchaient à peine sur la couleur de la flore marécageuse que son ventre d'un noir bleuâtre frôlait en dessous.

La gueule était close encore. La bête semblait immobile, mais insensiblement sa queue appuyée sur les herbes poussait la tête, et la large gueule aux mâchoires libres, s'ouvrant lentement, projetait en avant la fine langue fourchue frétilante.

L. Pergaud, *De Goupil à Margot*, Gallimard.

2. EIKONA THΣ ΟΘΟΝΗΣ ΣΤΟ BIBLIOTHÈQUE TOY GAMMES D'ÉCRITURE


Types de textes

Édition Quitter

ARGUMENTATIF / être humain

ARGUMENTATIF / animal

ARGUMENTATIF / pays

ARGUMENTATIF / objet

DESCRIPTIF / être humain

DESCRIPTIF / animal

DESCRIPTIF / pays

DESCRIPTIF / maison

DESCRIPTIF / objet

DIALOGUE / être humain

DIALOGUE / animal

▲

▼

Un envol de flamants roses

La chatte Péronnelle

Les chats

Le flamant rose

La couleuvre à collier

Une couleuvre face à sa proie

Les uns nagent, d'autres sont debout sur leurs longues échasses. Ce sont des taches blanches et rouges qui flottent, ou bien des fleurs énormes poussées sur une menue tige pourpre qui dirait des plates-bandes de lis carminés, d'où sortent comme d'une corolle, des têtes de fleurs tachées de sang, au bout d'un long cou mince et recourbé. Un seul s'élève d'abord, puis les autres partent. C'est vraiment l'envolée prodigieuse d'un jardin dont toutes les corbeilles, après l'autre, s'élancent au ciel.

-> Guy de Maupassant, "La Vie errante".

3. ΕΝΑ ΔΕΙΓΜΑ ΑΣΚΗΣΗΣ ΑΠΟ ΤΟ GAMMES D'ÉCRITURE

Désignez les mots et locutions du texte qui peignent les formes, les couleurs, les mouvements, les bruits qui caractérisent la ville.

Description de la ville de Rouen.

Puis, d'un seul coup d'oeil, la ville apparaissait. Descendant tout en amphithéâtre et noyée dans le brouillard, elle s'élargissait au-delà des ponts, confusément.... Ainsi vu d'en haut, le paysage tout entier avait l'air immobile comme une peinture ; les navires à l'ancre se tassaient dans un coin : le fleuve arrondissait sa courbe au pied des collines vertes, et les îles, de forme oblongue, semblaient sur l'eau de grands poissons noirs arrêtés. Les cheminées des usines poussaient d'immenses panaches bruns qui s'envolaient par le bout. On entendait le ronflement des fonderies avec le carillon clair des églises qui se dressaient dans la brume. Les arbres des boulevards, sans feuilles, faisaient des broussailles violettes au milieu des maisons, et les toits tout reluisants de pluie miroitaient inégalement, selon la hauteur des quartiers. Parfois, un coup de vent emportait les nuages vers la côte Sainte-Catherine, comme des flots aériens, qui se brisaient en silence contre une falaise.

-> Gustave Flaubert, "Madame Bovary".

Descendant tout en amphithéâtre

noyée dans le brouillard

l'air immobile comme une peinture

arrondissait sa courbe

4. ΕΝΑ ΔΕΙΓΜΑ ΒΟΗΘΟΥ ΑΠΟ ΤΟ *GAMMES D'ÉCRITURE*

Écrit Assistants : Rédiger	
Édition Quitter	
Quelques points de repère	Portrait d'une fillette
Narration	Portrait inversé
Description	Portrait-robot
Argumentation	Deux hommes en contraste
Dialogue	Paysage inquiétant
Jeux poétiques	Paysage de sensations
	Chambre à aménager
	"Pub" descriptive
	Campagne publicitaire
Le ciel est noir, ou plutôt il n'y a pas de ciel, il semble qu'on aille éperdument à travers un gouffre. Par intervalles, de farouches tignasses d'ormeau apparaissent brusquement et s'évanouissent. Les buissons prennent des airs accroupis et hostiles. Les tas de pierres ont des tournures de cadavres gisants. Les arbres de la plaine ne sont plus des arbres, ce sont des géants hideux qu'on croit voir s'avancer lentement. Tout vieux mur ressemble à une énorme mâchoire édentée. Extraits du "Rhin", de Victor Hugo	En reprenant les mêmes constructions l'auteur, vous allez rédiger phrase phrase une description qui donnera une impression inquiétante au paysage de choix, par exemple un paysage urbain pleine nuit.
	Suite Retour

écrivains Assistants : Rédiger

Édition Quitter

Quelques points de repère

Narration

Description

Argumentation

Dialogue

Jeux poétiques

Portrait d'une fillette

Portrait inversé

Portrait-robot

Deux hommes en contraste

Paysage inquiétant

Paysage de sensations

Chambre à aménager

"Pub" descriptive

Campagne publicitaire

Le ciel est noir, ou plutôt il n'y a pas de ciel, il semble qu'on aille éperdument à travers un gouffre. Par intervalles, de farouches tignasses d'ormeau apparaissent brusquement et s'évanouissent. Les buissons prennent des airs accroupis et hostiles. Les tas de pierres ont des tournures de cadavres gisants. Les arbres de la plaine ne sont plus des arbres, ce sont des géants hideux qu'on croit voir s'avancer lentement. Tout vieux mur ressemble à une énorme mâchoire édentée.

Extraits du "Rhin", de Victor Hugo

Les buissons PRENNENT DES AIRS accroupis et hostiles.

Cliquez sur Suggestion et rédigez un texte en utilisant les mots de Hugo.

*** prennent des airs ***¶

Suite

Retour

BIBLIOGRAPHIA

- AFEF. 1987. *Y a-t-il un ordinateur dans la classe? Le Français aujourd'hui* 77.
- Anis, J. & N. Temporal-Marty. 1990. *Ecriture, informatique, pédagogies*. Paris: Centre national de documentation pédagogique.
- Archambault, J.-P. 1996. *De la télématique à Internet*. Paris: Centre national de documentation pédagogique.
- Bracewell, R. et al. 1998. *The Emerging Contribution of Online Resources and Tools to Classroom Learning and Teaching*. Report submitted to SchoolNet / Rescol by TeleLearning Network Inc. <http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/apportnt.html>
- Caillot-Gary, M. & A. Glykos. 1993. *Ecrire avec et sans ordinateur au collège*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- CARFI. 1988. *Lire, écrire et conter*. Versailles: Centre académique de ressources et de formation en informatique et Centre régional de documentation pédagogique.
- CRAP. 1993. *Ecrire avec l'ordinateur. Les Cahiers pédagogiques* 311.
- CRAP. 1998. *A l'heure d'internet. Cahiers pédagogiques* 362. Sold with a CD-Rom.
- Daiute, C. 1985. *Writing and Computer*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Direction de l'ingénierie éducative. 1996. *Internet dans le monde éducatif*. Dossier n°24, décembre 1996. Paris: Centre national de documentation pédagogique.
- Direction de l'ingénierie éducative. 1998. *Internet au quotidien: communiquer*. Dossier n°28, décembre 1998. Paris: Centre national de documentation pédagogique.
- Durpaire, J.-L. 1997. *Internet à l'école en France*. Paris: Centre national de documentation pédagogique.
- EPI. 1995-1999. *Revue. Enseignement Public et Informatique* 77-94.
- Ferraris, M., F. Caviglia & R. Degl'Innocenti. 1990. WordProf: A Writing Environment on Computer. *Educational & Training Technology International (ETI)*. *Journal of AETT* 27 (1): 33-42.
- Ferraris, M., F. Caviglia & R. Degl'Innocenti 1992. *Scrivere con Word Prof* (software for Windows). Genova: Consiglio Nazionale delle Ricerche, Istituto Tecnologia Didattiche. Milano: Theorema libri.
- Goarant, B. 1998. *Enseignement des lettres et multimédia*. Paris & Grenoble: Centre régional de documentation pédagogique de Grenoble et Delagrave.
- INRP. 1984. *Des textes avec ou sans ordinateur. Rencontres pédagogiques* 3.
- INRP. 1995. *Ecriture et traitement de texte. Repères* 11.
- Levy, M. 1997. *Computer Assisted Language Learning: Context and Conceptualization*. Oxford: Oxford University Press.
- Mangenot, F. 1996. *Les aides logicielles à l'écriture*. Paris: Centre national de documentation pédagogique.
- Mangenot, F. 1997. *Gammes d'écriture*. French version of *Scrivere con Word Prof* (Ferraris, M., F. Caviglia & R. Degl'Innocenti. Genova: Consiglio Nazionale delle Ricerche, Istituto Tecnologia Didattiche. Milano: Theorema libri, 1992). Paris: Centre national de documentation pédagogique.
- Ministère de l'Éducation Nationale 1992 & 1995. *L'informatique au service de l'enseignement des lettres, l'ordinateur dans la salle de classe* vol. 1 & 2. Reims: Centre régional de documentation pédagogique de Champagne-Ardenne.

Scardamalia, M. & C. Bereiter. 1986. Research on Written Composition. In *Handbook of Research on Teaching*, ed. M. C. Wittrock, 778-803. New York: McMillan.

Sharples M. & L. Pemberton. 1990. Starting from the Writer: Guidelines for the Design of User-centred Document Processors. Στο *Computers and Composition*, επιμ. N. Williams, 37-57. *Computer Assisted Language Learning 2*. Oxford: Intellect.

Internet links

- Official Quebec-France collaboration : <http://www.meq.gouv.qc.ca/fr-qc> (competition « Histoires croisées » : <http://concours.educationquebec.qc.ca/>).
- Centre national de documentation pédagogique : <http://www.cndp.fr> (dossiers de l'ingénierie éducative : <http://www.cndp.fr/publi/dossier/>).
- Enseignement Public et Informatique : <http://www.epi.asso.fr>
- Presentation of *Les aides logicielles à l'écriture* (Mangenot, 1996) : <http://www.cndp.fr/publi/collecie/analyses2.htm>
- Presentation of *Gammes d'écriture* : <http://www.cndp.fr/lettres/gamecrit/gamsomw.htm>
 - Home Page of François Mangenot (with further links, bibliographies, software for downloading, ecc.) : <http://www.multimania.com/mangenot>

^[1] Ένα πρόσφατο -και εξαιρετικό- βιβλίο (Goarant 1998) προτείνει μαθησιακές μεθόδους που βασίζονται στη χρήση λεξικογραφικών εργαλείων από μαθητές. Δυστυχώς, όμως, οι καθηγητές που χρησιμοποιούν αυτά τα εργαλεία είναι λίγοι.

^[2] Αξίζει να συστήσει κανείς δύο βιβλία, ένα ειδικό τεύχος ενός περιοδικού και δύο «ένθετα αφιερώματα» (που μπορεί κανείς να τα βρει στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.cndp.fr/publi/dossier/dossier.htm>), τα οποία περιέχουν σκέψεις πάνω σ' αυτό το θέμα και μερικές περιγραφές πρωτοποριακών μεθόδων: Archambault (1996), Durpaire (1997), CRAP (1998), Direction de l'Ingenierie Educative (1996 & 1998). Επίσης, υπάρχει επίσημη συνεργασία μεταξύ Κεμπέκ και Γαλλίας στο πεδίο αυτό (βλ. <http://www.meq.gouv.qc.ca/fr-qc> και ειδικότερα το διαγωνισμό "Histoires croisées", <http://concours.educationquebec.qc.ca/>).