

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE LETRAS



Questões de tradução nos guias práticos de Francês para Português Europeu

Relatório de Estágio Curricular em Tradução no Clube Intercultural Europeu

João Filipe Antunes Dias

**MESTRADO EM TRADUÇÃO
2015**

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE LETRAS



Questões de tradução nos guias práticos de Francês para Português Europeu

Relatório de Estágio Curricular em Tradução no Clube Intercultural Europeu

João Filipe Antunes Dias

Relatório orientado pela Professora Doutora Clotilde Almeida, especialmente elaborado para a obtenção do grau de mestre em Tradução

Relatório de Estágio

2015

Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradeço à Professora Doutora Clotilde Almeida e ao Dr. José Brito-Soares por me terem concedido a possibilidade de estagiar no Clube Intercultural Europeu.

À Doutora Natalia Telega-Soares pela orientação e supervisão do estágio no Clube Intercultural Europeu e igualmente pelo apoio e disponibilidade demonstrada.

À Professora Doutora Clotilde Almeida pela disponibilidade demonstrada e pelo apoio contínuo e sugestões que contribuíram para o aperfeiçoamento do presente Relatório.

Ao Clube Intercultural Europeu, e a todos os que fazem parte do mesmo, pelas condições e ambiente de trabalho proporcionados para a realização do estágio.

Resumo

O presente relatório tem por objetivo uma descrição e análise pormenorizada das questões linguísticas de tradução, encontradas durante o trabalho efetuado no Clube Intercultural Europeu, realizado no âmbito do estágio profissional do Mestrado em Tradução da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, no primeiro e segundo semestres de 2014-15.

No contexto do estágio, procedeu-se à tradução de documentos da área da educação, que abordaram diferentes temas, sendo que as questões de tradução encontradas serviram de base a reflexões diversificadas.

Registe-se que a análise das questões de tradução do presente relatório recai fundamentalmente sobre problemas tradutórios com que me deparei nos três guias traduzidos durante o estágio, que constituíram um *corpus* suficientemente rico para suscitar reflexões de diversa ordem. Apesar de ter sido efetuado no contexto do estágio também um trabalho de tradução audiovisual, foram escolhidos para análise apenas três guias, com o intuito de realizar um relatório coeso e coerente, no plano científico.

Desta forma, o presente relatório tem como objetivo principal evidenciar, em primeiro lugar, quais as características principais dos guias e, analisar em maior detalhe, que problemas de tradução poderão ser encontrados neste tipo de textos e quais as soluções tradutórias por mim encontradas.

Tendo em vista este propósito elabora-se igualmente um breve enquadramento teórico das questões linguísticas que servirão de base para os temas e questões abordadas ao longo deste relatório.

Espera-se, portanto, conseguir um documento que dê conta das análises dos textos em questão e que englobam as funções textuais presentes nos guias, as estratégias de tradução utilizadas, os processos de transferência lexical ou a presença

de outras funções que caracterizam os textos aqui referidos.

Palavras-chave: tipologias dos guias, questões lexicais, terminologia, sequências textuais

Abstract

This report aims at a description and detailed analysis of translation issues encountered during the work done in the Clube Intercultural Europeu, held under the professional internship of the Master in Translation, Faculty of Arts, University of Lisbon.

This internship aimed at the translation of documents related to the field of education although it addresses other subjects. After a selection of the translated documents, these will serve as the basis for the development of this report.

The analysis made in this report is based fundamentally on issues found in three translated guides during the internship that constitute a very rich corpus for further analysis. Although it had been done audiovisual translation work too, we chose three guides in order to accomplish a cohesive report and a common goal.

Thus, this report aims to demonstrate, firstly, the main features of a guide and in greater detail and, secondly, the translation problems that can be found in such texts, followed by some of the proposed solutions.

Hence, we also present brief theoretical descriptions as basis for the subjects and issues addressed in this report.

Therefore, we expect to achieve a document that will serve the purpose of doing a better analysis of the texts in question. This analysis include the notions of equivalence, the textual functions of the guides, translation strategies used, processes of lexical transfer or the presence of other features that characterize the texts referred to herein.

Keywords: text types, lexical issues, terminology, textual sequences

Índice

Introdução	13
CAPÍTULO I	15
1. Caracterização do estágio curricular	15
1.1 Descrição do estágio	15
1.2. Descrição das traduções realizadas durante o estágio	17
CAPÍTULO II	19
1. Breves considerações sobre tradução	19
O processo de tradução	19
A evolução da tradução	20
2. Características de um texto	21
Tipos ou estilos de textos	22
2.2 Sequências textuais	23
2.3. Funções do texto	27
CAPÍTULO III	29
Guias traduzidos durante o estágio	29
1. Caracterização dos guias	29
1.1 Sequências textuais	29
1.1.1 Sequências explicativas	30
Sequências descritivas	34
Sequências narrativas	38
Sequências argumentativas	41
2. Funções textuais	41
CAPÍTULO IV	43
1. Questões lexicais	43
Terminologia	43
Terminologia presente nos guias	44
Opções de pesquisa e seleção de terminologia	45
1.1.4. Análise de casos presentes em cada guia	48
Terminologia presente no guia Guide Jeunes en Refuges	48
2. Processos de transferência lexical	54
2.1 Empréstimos, estrangeirismos e importações	55
2.2. Análise dos processos de transferência lexical presentes nos guias	56
3. Polissemia e falsos amigos	61
4. Tradução de siglas e denominações	64
5. Formas de tratamento	67
Anexo I	75
Anexo II	79

Anexo III.....	217
Anexo IV	257

Introdução

O presente relatório visa transmitir informação necessária à análise do trabalho efetuado durante o estágio profissionalizante no Clube Intercultural Europeu, proposto no âmbito do Mestrado de Tradução da Universidade de Lisboa. Apresentarei, de seguida, a estrutura do relatório.

O relatório, procede, no seu início, a uma descrição do estágio realizado, onde mencionarei quais as condições de trabalho do estágio, o material utilizado ou que nos foi disponibilizado, o número de horas de estágio e o horário escolhido e qual o tipo de trabalho que nos foi entregue. Este representa assim o Capítulo I do relatório.

No Capítulo II são referidas as diversas teorias que servem de base para o tipo de análise efetuado ao longo deste relatório. Aqui são referidas as noções de tradução, de equivalência, ou de análise do texto. Este capítulo servirá de base para todas as questões analisadas nos capítulos seguintes.

O Capítulo III dedica-se à caracterização dos textos traduzidos durante o estágio profissional mencionado.

No Capítulo IV serão abordadas as questões de tradução que surgiram ao longo das traduções dos textos aqui referidos. Aqui serão abordadas questões lexicais, como a terminologia ou os processos de transferência lexical, bem como outras questões relacionadas com as formas de tratamento usadas.

Como conclusão são apresentadas considerações finais que dizem respeito aos aspetos mais importantes aqui abordados, bem como um balanço dos resultados atingidos com o presente relatório.

CAPÍTULO I

1. Caracterização do estágio curricular

1.1 Descrição do estágio

O estágio curricular, que se afigura como uma das modalidades de formação no segundo ano do Mestrado em Tradução da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, teve como entidade de acolhimento o Clube Intercultural Europeu. Este clube é uma organização sem fins lucrativos, que exerce a sua atividade nos domínios da educação e da formação.

O plano do estágio, criado de acordo com os termos iniciais estipulados pela faculdade e, posteriormente, adaptados aos nossos próprios calendários e aos da entidade de acolhimento, são descritos como segue. Era necessário o cumprimento de 240 horas totais de trabalho na entidade de acolhimento, tendo-nos sido dado, no entanto, flexibilidade na escolha do horário a cumprir, desde que as 240 horas (120 por semestre) fossem cumpridas. Assim de meados de Setembro até ao final de Maio, realizámos as 240 horas estabelecidas pela faculdade, com um horário de 9 horas semanais no meu caso, distribuídas por três dias da semana (terça, quarta e quinta-feira), à razão de três horas diárias.

Fui colocado no estágio sob a supervisão da Dr. Natalia Telega-Soares, conjuntamente com outras duas colegas do Mestrado em Tradução. Foi, ao longo dos dois semestres, a nossa orientadora da entidade de acolhimento. É de referir que, tanto a Dr. Natalia como os restantes colaboradores e colegas de trabalho do Clube mostraram-se sempre disponíveis em ajudar naquilo que fosse necessário e possível da parte deles e a esclarecer quaisquer dúvidas.

Fomos assim, ao longo das 240 horas de estágio, incumbidos de diversos projetos, que incidiam em traduções de textos fornecidos pela entidade ou em trabalhos audiovisuais (excertos de filmes, documentários ou filmes). É de referir que todas as tarefas de tradução de que fomos incumbidos incidiam sobre as áreas da

educação ou formação e em temas de âmbito social. Os textos podiam provir tanto de panfletos como artigos, guias ou ainda de sítios da *web*. Os filmes traduzidos foram fornecidos pelo Ceméa (*Centres d'Entrainement aux Méthodes d'Education Active – Centros de Formação para Métodos de Educação Ativa*) , tendo sido exibidos nos festivais sobre educação organizados por esta organização.

Foram traduzidos, por mim, três guias práticos no âmbito da educação, mas que se debruçam sobre temas diferentes, e um documentário referente à exclusão social. No primeiro semestre, e portanto, nas primeiras 120 horas efetuei a tradução do documentário *Manu, une histoire de M.E.C.* e do primeiro guia, *Jeunes en refuges – Guide Pratique pour réussir sa sortie en refuge de montagne pour des mineurs encadrés*. Na segunda metade do estágio e, portanto, nas seguintes 120 horas, efetuei a tradução de outros dois guias, *Guide de Prévention de la Cyberviolence Entre Élèves* e *Tête à tête- Supports pour le Travail Linguistique en Tandem*.

O presente relatório visa a transmissão de informação e a análise detalhada dos problemas de tradução encontrados ao longo dos dois semestres de estágio no Clube Intercultural Europeu. Os problemas de tradução e as respetivas soluções emergiram do trabalho de tradução dos guias práticos, que apesar de se tratarem de guias, que, de forma geral abarcam a área da educação, transmitem igualmente informação respeitante a outros temas. Trata-se assim de um documento que analisará estas questões relacionadas com a tradução de guias, mas que incidem em áreas específicas como a educação, o *cyberbullying* (com toda a linguagem relacionada com a informática e os novos meios de comunicação), o montanhismo e cursos de línguas *tandem*.

Relativamente ao posto de trabalho, as condições foram propícias à realização do nosso trabalho. Foi-nos facultado o acesso à internet através de rede sem fios, que utilizámos através dos nossos computadores portáteis . Foram igualmente colocados à nossa disposição dicionários das respetivas línguas de trabalho e algumas enciclopédias. No entanto, no decurso do trabalho, servi-me essencialmente de ferramentas e recursos encontrados na internet, como dicionários *online* bilingues e monolingues (*Porto Editora, Priberam, Bab.la, Larousse*), bases de dados

terminológicas (*IATE* entre outros) e *corpora* paralelos (com destaque para o *Linguee*).

A divisão e seleção do trabalho a efetuar foi estipulado desde início pela nossa guardaa, a Dr. Natalia Telega-Soares, que nos inbumbiu da realização de trabalhos de tradução do Francês. Não me foram marcados prazos específicos para a conclusão dos trabalhos, desde que, no final de cada semestre, cumprisse os trabalhos estipulados inicialmente. Apesar dos trabalhos serem diferentes para cada um dos estagiários no Clube Intercultural Europeu, sempre que necessário trocámos impressões e informações uns com os outros, por forma a enveredar pelas melhores opções na Tradução. Sublinhe-se, porém que todo o trabalho de tradução dos guias referidos no presente relatório, é da minha exclusiva responsabilidade.

Descrição das traduções realizadas durante o estágio

O trabalho efetuado durante o estágio no Clube Intercultural Europeu, no âmbito do Mestrado em Tradução da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, debruçou-se principalmente sobre textos referentes à área da educação, como já referido. Efetuei assim, ao longo dos dois semestres, a tradução de três guias práticos que incidem sobre diferentes temas, mas sempre com o objetivo de ajudar e orientar professores, educadores, e qualquer outra pessoa ligada à educação. Traduzi igualmente um documentário, “*Manu, une histoire de M.E.C.*”, que ganhou o prémio “*Prix du Jury jeune*” do 6º festival sobre educação organizado pelo Ceméa. No presente relatório debruçar-me-ei apenas sobre os guias práticos e os problemas e respetivas soluções de tradução por mim encontradas, sendo que o objetivo teórico deste relatório é o de proporcionar informação sobre a tradução de guias práticos e as soluções de tradução para os mesmos, dando especial interesse, no caso do respetivo relatório, à área da educação, sendo que dentro dos vários guias poderemos encontrar informação relativa a diversos outros temas: *cyberbullying*, montanhismo e cursos de línguas *tandem*. Tanto os textos como o documentário traduzidos no estágio foram redigidos segundo o novo Acordo Ortográfico de 2015.

Os guias, alvo de estudo neste relatório, são os seguintes: “*Jeunes en refuges*”, que tem 76 páginas e contém um design bastante apelativo em conjunto com diversas

imagens; *“Guide de prévention de la Cyberviolence entre élèves”*, com 21 páginas; e por fim, o guia *“Tête à Tête”*, com 71 páginas. De acordo com os critérios mencionados anteriormente, no que às características dos textos diz respeito, efetuarei assim a caracterização dos textos traduzidos ao longo do estágio, de acordo com as funções, os tipos de texto e as sequências textuais analisadas que estruturam cada um deles.

Os problemas de tradução que surgiram ao longo do estágio foram resolvidos através da pesquisa e caracterização das tipologias textuais. Sublinhe-se que a caracterização dos textos, visa identificar o estilo e o tipo de sequências textuais, bastante importantes para identificar que tipo de textos tinha em mãos e quais os métodos a utilizar. Aliás, a própria construção de um texto depende fundamentalmente das características linguísticas.

Usarei assim neste capítulo os conceitos mencionados atrás, relativamente às características do texto, que servirão como base para a desconstrução e análise dos textos que me foram fornecidos no estágio.

CAPÍTULO II

1. Breves considerações sobre tradução

O processo de tradução

Quando se enuncia a palavra “tradução” há uma certa ambiguidade inerente ao próprio significado da palavra. Esta pode designar tanto o processo como o objeto do mesmo (Toury, 1986:1111-1124). Apesar de realmente se poder tratar tanto de um como ou outro, pretendo aqui referir-me apenas ao primeiro, tentando caracterizar o processo designado por “tradução”.

No fundo, o que se pretende com qualquer tradução é a transmissão do sentido de um texto para uma outra língua, mantendo a intenção do autor do texto original. Qualquer tradução é um processo mental efetuado por um tradutor para transformar um texto e passá-lo de uma língua para outra. Através deste processo, o tradutor analisa o texto, desconstrói-o e compõe um novo texto, cujo objetivo é manter a mensagem do texto original.

Este é um processo que pode, à primeira vista, parecer simples, mas, de facto, reveste-se de alguma complexidade. Para além dos vários processos práticos usados para que se consiga contornar os obstáculos que surgem, e produzir, assim, uma tradução de qualidade, existem outros que parecem não existir, mas são igualmente essenciais ao processo. Com isto refiro-me aos processos mentais que ocorrem durante uma tradução.

O processo de tradução é um processo que decorre entre sistemas de signos ou sistemas semióticos. Este consiste numa sequência de procedimentos ou operações em que um constituinte ou elemento de um determinado sistema ou subsistema de signos é transformado num outro objeto semiótico (Toury, 1986:1111-1124)

Contempla ainda outros fatores, não intrinsecamente ligados ao próprio processo, mas que, ainda assim, merecem ser mencionados. Aqui refiro-me às características sociais e pragmáticas e à evolução dos diversos ramos científicos e da

terminologia que os sustenta. Todos estes fatores contribuem igualmente para o conceito de “tradução ideal” e para a aceitabilidade duma determinada opção de tradução em detrimento de outra. A tradução (aqui refiro-me tanto ao processo quanto ao objeto) é alvo de inúmeros fatores que introduzem alguma variação, como é o caso do momento histórico ou do fator cultural. Seguindo esta linha de raciocínio procederei a uma breve explicação da evolução do pensamento e das teorias da tradução ao longo da história da tradução.

A evolução da tradução

A atividade da tradução decorre há milhares de anos, sendo que, possivelmente, as primeiras traduções com grande impacto junto do público, foram as da Bíblia, nos séc. II e III d.C. Contudo, com Cícero, foram aventadas várias questões colocadas pela tradução de textos. É certo que este é um trabalho que envolve o pensamento humano e suas formulações linguísticas, sendo que, muito recentemente, se efetuou a análise mais teórica das intenções e escolhas que surgem para cada tradutor perante as diversas situações que lhe são colocadas durante a tradução.

As análises dos processos de tradução consistiram, até ao início do séc. XX, principalmente da revisão dos processos linguísticos envolvidos, pois a tradução era, até então, vista como um processo meramente linguístico. O estudo desta área envolvia dar uma resposta à questão mais comumente colocada pelos tradutores: definir qual o objeto principal da tradução, a saber, o período, a oração ou a palavra. Desta análise resulta a abordagem mais simples que pode ser feita perante uma tradução. Será que a tradução será mais efetiva quando realizada palavra-por-palavra, caso o segmento principal seja a palavra ou será que a melhor forma de tradução é “ad sensum”, que resulta portanto da escolha do período como o segmento principal da mesma? Esta foi a principal questão durante vários séculos, sendo que, por um lado, havia quem defendesse uma tradução mais direta e mais focada na construção do texto original, traduzindo palavra-por-palavra e mantendo, assim, elevada proximidade ao texto de partida. Por outro lado, outros defendiam, portanto, uma tradução mais livre

centrada no texto, que permitisse uma maior modulação por parte do tradutor, visando a transmissão do sentido mais próxima da língua de chegada.

Este contexto de equivalência permite descortinar qual a função de uma tradução, tentando estabelecer se será mais eficaz uma tradução que privilegia o texto-fonte ou aquela que se aproxima claramente do público-alvo, relegando para segundo plano características linguísticas da obra original.

É de salientar que o significado tem igualmente um certo peso na equação da análise da tradução, no entanto, devido à sua complexidade de análise foi, até dada altura, relegado para segundo plano. Para colmatar algumas das falhas das teorias existentes surgiram novas escolas de pensamento que vieram adicionar novos parâmetros para a análise da tradução e que vieram, de certa forma, mudar o modo como pensamos o ato de traduzir. Não obstante, muitas das teorias que enunciarei de seguida vieram complementar o estudo da tradução, na medida em que serviram para uma melhor perceção dos fatores envolvidos no processo de tradução.

Tal como referido, até ao início do séc. XX, o estudo da tradução incidiu principalmente nestes aspetos da equivalência da tradução. Foi a partir do séc. XX que surgiram assim várias escolas de pensamento que introduziram novos parâmetros que vieram revolucionar a forma como se aborda a tradução, abandonando a ideia simples de que seria algo como escolher uma tradução mais próxima da tradução palavra-por-palavra ou uma da tradução sentido-por-sentido. Muitas destas escolas deixaram de ter como ponto de partida para uma tradução eficaz a questão da equivalência e as suas respetivas funções, para passar a introduzir diversos outros elementos com um papel mais preponderante para o estudo da tradução.

2. Características de um texto

Segundo as teorias formuladas mais recentemente uma tradução é, portanto, elaborada consoante o tipo de texto que se traduz, e, portanto, segundo o objetivo comunicativo do mesmo e a sua função. Cada situação comunicativa está associada a

diferentes formas de construção e características gerais que permitem a construção de um texto adequado a essas mesmas situações. Estas características resultam de práticas discursivas determinadas historicamente e socialmente (Bassols y Torrents, 1996).

Para se proceder a uma tradução é, então, necessário conseguir descortinar as diferentes características que compõem o texto que será traduzido. As diferentes características englobam as funções do texto, o tipo ou estilo do mesmo e as diferentes sequências textuais que o compõem. São estas componentes que permitirão identificar qual o tipo de tradução a ser efetuada pelo tradutor.

Procederei, então, a uma descrição das várias características que compõem um texto, partindo do mais geral (tipos de textos) para o mais concreto (sequências textuais). Segundo Bassols e Torrent (1996), *apud* Rocha (2014:10), é preferível uma análise ao nível da sequência textual por se tratar de uma unidade mais pequena e mais fácil de ser identificada, pois, sendo um texto um objeto complexo, torna-se mais difícil uma análise a partir de algo mais geral como os tipos de texto. Ou seja, como um texto não é algo homogêneo, mas sim um conjunto de diversas sequências textuais, é preferível analisá-lo a partir dos componentes menores, as sequências textuais que o integram.

Tipos ou estilos de textos

Podemos distinguir quatro subtipos de texto: narração, descrição, discussão e diálogo. O texto narrativo consiste numa sequência de eventos, em que se regista o uso elevado de verbos; a descrição afigura-se como um texto estático com recurso a adjetivos, substantivos adjetivados e verbos de ligação, que contrariamente aos outros tipos de verbos, não se reportam a ações mas ao estado do sujeito; a discussão reporta-se a uma troca de ideias, em que se enfatiza o uso de substantivos abstratos (conceitos), verbos relacionados com o pensamento, com a atividade mental, argumentos lógicos e conetivos; e o diálogo, que consiste num tipo de texto em que se dá ênfase aos coloquialismos e à função fática do discurso (Newmark, 1988)

Desta forma, vários autores procederam à análise da estrutura textual dos textos, em prol de uma pesquisa que fornecesse as características principais de cada tipo e permitisse, no futuro, uma classificação dos diferentes tipos de texto. Assim, segundo a finalidade de cada texto foi possível encontrar características da sua construção ou composição que se referem a modelos-padrão de organização textual. Através destas foi então possível descortinar as diferentes sequências textuais que compõem um texto. Apesar de um texto poder ser classificado de forma geral, este é um todo complexo, composto por partes, sendo que pode possuir não apenas um determinado tipo de sequência textual, mas sim vários tipos de sequência textual. Um texto, tal como já referido, é uma forma de expressão comunicativa que pode ser moldado segundo características específicas que se adequam a cada situação comunicativa. No entanto, apesar de um texto poder ser, por exemplo, predominantemente de cariz argumentativo, tal não invalida que possa recorrer a outros tipos de sequências textuais, para melhor atingir os seus objetivos. Portanto, num texto académico ou teórico, onde são apresentados novos pontos de vista acerca de determinado assunto, são utilizadas predominantemente sequências textuais argumentativas, mas não estão excluídas outras, como as expositivo-explicativas, as narrativas ou as descritivas.

Dos vários autores que se propuseram pesquisar e encontrar as regularidades da produção discursiva, podemos encontrar nomes como o linguista francês Jean-Michel Adam, o autor inglês Peter Newmark e as autoras espanholas Margarida Bassols e Anna M. Torrent.

2.2 Sequências textuais

As sequências textuais integram a estrutura textual, sendo que estabelecem uma rede de relações marcadas por uma hierarquia, cujas partes se podem relacionar com o todo ou entre si. A sequência textual, como elemento consituente de um todo, pode ser ainda definida como uma entidade relativamente autónoma e que possui uma organização interna própria. O texto como um todo pode ser visto como uma

unidade que é composta por uma estrutura sequencial de diversas sequências textuais. Estas sequências podem ser de um mesmo tipo ou de diferentes tipos. Tal vai, portanto, determinar qual o tipo de estrutura que o compõem. Caso se trate de uma estrutura composta por uma única sequência ou por várias sequências de um mesmo tipo, trata-se de uma estrutura homogénea. Se, pelo contrário, for composta por várias sequências textuais de tipos diferentes, a estrutura será heterogénea (Bassols e Torrent, 1996 *apud* Rocha, 2014: 10-14). Segundo estas autoras, existem, assim, cinco tipos de sequências textuais: as descritivas, as narrativas, as explicativas, as argumentativas e as dialógico-conversacionais. Para efeitos práticos, e porque as últimas não têm tanto interesse para a tradução, utilizaremos as quatro primeiras sequências textuais para a análise dos textos traduzidos durante o estágio.

Por forma a poder efetuar uma melhor explicação das análises feitas aos textos traduzidos, irei descrever aqui, de forma breve, as quatro sequências textuais referidas anteriormente.

Iniciarei esta breve descrição pela sequência explicativa, uma das sequências mais encontradas ao longo dos textos analisados. O intuito principal de uma sequência explicativa, tal como o próprio nome indica, passa por transmitir informação através de uma base expositiva ou informativa, denotando uma finalidade demonstrativa (Bassols e Torrent, 1996 *apud* Rocha, 2014: 10-14). O tipo de linguagem usado nas sequências demonstrativas é neutro e objetivo, para permitir uma melhor compreensão daquilo que se pretende transmitir. Recorre-se ao uso da primeira pessoa do singular na construção das sequências explicativas, para atingir a objetividade pretendida e tendem a um estilo de escrita formal médio ou alto. Como se tratam de textos que visam a transmissão de informação específica de uma determinada área, necessitam de precisão e clareza e usam terminologia relacionada com os domínios abordados. A estrutura gramatical das mesmas é pautada pelo uso do tempo verbal do presente (tanto para dar um efeito intemporal ao texto como para relacionar o enunciado com o momento de enunciação), bem como pela utilização de adjetivos e advérbios (para atribuir determinadas características ao que se pretende explicar ou descrever e precisar, desta forma, aquilo que se explica). Os textos que mais utilizam as sequências explicativas são textos científicos ou educativos que

incluem, entre outros, revistas ou livros especializados e documentos ou livros pedagógicos, podendo ainda abarcar os textos publicitários e jornalísticos. Os manuais ou livros de instruções inscrevem-se no tipo de texto em que podem ser encontradas, em maior quantidade, as sequências explicativas, se seguirmos o método de análise proposto por Bassols e Torrent, visto que consideram as sequências instrutivas também como sequências explicativas. Ou seja, as sequências explicativas são utilizadas como veículo para uma transmissão objetiva e clara de informação, fazendo assim parte integrante de qualquer texto que tenha esse objetivo como característica principal (Bassols e Torrent, 1996 *apud* Rocha, 2014: 10-14).

As sequências descritivas foram, a par com as explicativas, aquelas que mais se encontraram nos textos analisados. Debruçar-me-ei mais à frente sobre este assunto em maior detalhe, mas, por agora, apresentarei uma definição destas mesmas sequências. Tal como as explicativas têm como base a transmissão de informação. As sequências descritivas baseiam-se essencialmente no ato de descrever, sendo que essa descrição pode envolver a representação de pessoas, de situações, de objetos ou de sentimentos através da linguagem (Bassols e Torrent, 1996 *apud* Rocha, 2014: 10-14). Segundo estas mesmas autoras, é possível fazer-se uma descrição mais sucinta ou mais pormenorizada dessas entidades, consoante aquilo que se pretende. Pode usar-se uma maior quantidade das partes ou qualidades do que se pretende descrever, em que, para o primeiro caso, se especifica, de forma mais exaustiva essas mesmas qualidades e, para o segundo, se realiza uma descrição mais sucinta, ao selecionar-se elementos que sejam suficientes para a caracterização daquilo que se descrever. É de realçar a existência de um outro tipo de descrição que, apesar de se assemelhar a uma narração, não o é. As descrições podem ser tanto objetivas como impressionistas, consoante a sua finalidade e o leitor a quem se dirigem. Nas descrições do primeiro tipo, aquilo que se pretende é uma reprodução fiel da pessoa ou do objeto descritos, sem se verificar um cunho pessoal ou emotivo. Nas descrições do segundo tipo, cujo objetivo principal é o de despertar emoções, há uma predominância de adjetivos tendo em vista esse mesmo fim. Estabelece-se como objetivo a descrição de algo, mas dá-se maior ênfase às emoções provocadas no leitor pela descrição de determinado objeto. As sequências descritivas surgem, muitas vezes, em textos que são predominantemente narrativos

ou argumentativos. É por isso, necessário saber distinguir entre sequências narrativas e a descrição de ações. Este tipo de descrições servem o propósito de ordenar, de forma cronológica, as ações que são descritas no texto, sendo que nestas predominam o uso de verbos de ação. Apesar de existir uma semelhança entre estes dois tipos de sequências, as descrições de ações visam a caracterização (tal como os outros tipos de descrição que o fazem com objetos ou pessoas) de uma ação e conseqüente ilustração dos diferentes passos e partes que a constituem (Bassols e Torrent, 1996 *apud* Rocha, 2014: 10-14).

Nas sequências narrativas, ao contrário do que acontece nas descrições de ações, podem ser identificados três aspetos fundamentais para a análise ou criação de uma sequência narrativa: a existência de um ator que permanece durante toda a sequência narrativa e que participa ativamente nas ações descritas; um processo ou sequência de acontecimentos com um final em vista, onde surge um facto inesperado, que altera o decurso normal dos acontecimentos; e uma avaliação, ou seja, a existência de um propósito da narração. É de referir que aquilo que separa uma narração de uma mera descrição de acontecimentos ou ações é principalmente o facto de existir uma problematização e conseqüente alteração dos acontecimentos e um desfecho. O ator, por outro lado, não pode ser estático, isto é, tem de sofrer uma evolução e transformar-se durante o desenrolar dos acontecimentos. Após a identificação da presença destes três elementos que classificam uma sequência narrativa, podem igualmente ser identificadas três fases na sequência de acontecimentos. Estas são a situação inicial, previamente à problematização e conseqüente alteração dos acontecimentos; a transformação; e, por fim, a situação final, onde se dá a resolução do problema identificado durante a transformação. Estruturalmente, a narração possui sempre um sujeito (o ator envolvido), seguido de um verbo de ação num tempo verbal do passado (as ações efetuadas pelo ator) e os complementos circunstanciais de lugar e tempo (local e tempo onde se desenrola a sequência narrativa e as ações do ator tomam lugar) (Bassols e Torrent, 1996 *apud* Rocha, 2014: 10-14).

Por fim, as sequências argumentativas possuem elementos que as distinguem das demais porque causa um efeito direto produzido no leitor. Aliás, o objetivo da

utilização destas sequências passa realmente por influenciar o leitor ou alterar a sua opinião. Através do discurso, o autor pretende mudar a atitude ou os modos de procedimento do leitor, criando assim uma nova perspectiva e conduta no mesmo ou, por outro lado, convencê-lo da veracidade de uma determinada afirmação (Bassols e Torrent, 1996 *apud* Rocha, 2014: 10-14). Para tal são usados vários processos que permitem a criação de uma sequência argumentativa. Destes fazem parte os silogismos, vários tipos de argumentos (como argumentos por associação, argumentos pragmáticos, argumentos pessoais, argumentos que relacionam meio fins e meios e argumentos causais), exemplos (que levam a uma explicação) e conectores argumentativos. Há igualmente o uso de palavras axiológicas e de recursos retóricos.

2.3. Funções do texto

As funções comunicativas atrás mencionadas, foram primeiramente selecionadas pelo psicólogo e linguista alemão Karl Bühler, no seu Modelo *Organon*. Através deste modelo, Bühler estabelece as funções comunicativas que permitem caracterizar a comunicação linguística. Bühler classifica assim as funções comunicativas em três diferentes tipos: a informativa, a vocativa e a expressiva (Bühler, 1965 *apud* Rocha, 2013:9).

Procederei a seguir, para uma breve descrição das três funções aqui referidas. No entanto, é relevante referir que, apesar de explicar de forma sucinta as características de cada função e de apresentar exemplos de textos que ilustram cada uma delas, nenhum texto possui apenas um tipo de função textual. A maior parte dos textos possui as três funções, mas com predominância de uma ou duas delas.

Cada uma das três funções possuem um foco que caracteriza o propósito de cada uma. Este pode ser, relativamente à mente do autor, externo ou interno. A função expressiva é a única com um foco interno, enquanto as outras duas denotam um foco externo.

A função informativa, tal como o nome indica, serve para transmitir ideias ou informações relativas a um determinado assunto, produto, pessoa, etc. Esta função

tem, portanto, um foco exterior ao autor (contrariamente à função expressiva, que será explicitada mais adiante), que se centra, assim, nos factos das ideias ou assuntos tratados. Apesar de ser uma função que pretende ser clara na transmissão de informação, esta pode ter diferentes estilos de escrita, que podem ir do formal ao totalmente informal. Os textos característicos deste tipo de função incluem artigos de jornal, manuais, relatórios técnicos, entre outros (Newmark (1988), *apud* Rocha (2014: 9)).

A função vocativa, por outro lado, centra-se não nos factos do assunto ou tema retratado, mas sim nos próprios leitores, ou seja, no público-alvo. Estes textos possuem geralmente um tipo de linguagem bastante acessível para facilitar a compreensão por parte do leitor. Muitos dos textos que se inserem neste grupo são textos publicitários, de propaganda, avisos ou instruções. Estabelece-se portanto, uma relação de proximidade entre o autor e o leitor, que possibilitará o objetivo principal destes textos, que é o de ir de encontro ao leitor, persuadi-lo ou levá-lo a fazer algo. Neste âmbito, inscrevem-se formas de tramento, usadas consoante as relações de igualdade, de poder, de comando ou de persuasão (Newmark (1988), *apud* Rocha (2014: 9)).

Por último, resta referir a função expressiva. Nesta função, o foco não é externo ao autor (tal como nas outras duas funções), mas sim interno, refletindo o estado de espírito deste. Os textos, em que a função expressiva está presente, apresentam marcas específicas de cada autor, marcas estas que se distanciam geralmente da linguagem comum. Com isto pretendo dizer que se observa o uso de neologismos, metáforas originais ou uma sintaxe pouco usual. Esta função está presente em textos que têm várias marcas do autor que os escreve, e que incluem, entre outros, as declarações de autor (como autobiografias e discursos políticos) e os textos de literatura (como os romances, a poesia lírica ou os contos) (Newmark (1988), *apud* Rocha (2014: 9)).

CAPÍTULO III

Guias traduzidos durante o estágio

1. Caracterização dos guias

Os guias traduzidos no estágio, tal como já referido anteriormente, possuem informação acerca de diversos temas, mas sempre com a intenção de fornecer informação a pessoas ligadas à área da educação. Trata-se de guias ou manuais com o intuito de transmitir informações acerca de três temas diferentes: montanhismo para jovens, educação através do método tandem e *cyberbullying*. Antes de efetuar uma análise mais pormenorizada pode deduzir-se, desde já, que, tratando-se de guias, a função textual predominante será a função informativa. De qualquer forma, num texto nunca figura apenas uma função ou um tipo de sequência textual, mas sim o conjunto de várias sequências textuais. Desta forma, procederei então a uma análise do conjunto das sequências textuais que compõem um texto.

1.1 Sequências textuais

Tal como já referido, apesar de serem textos com informação bastante diferente apresentam características que são comuns aos três, por se tratarem do mesmo tipo de texto. No entanto, passarei pelas várias características que os compõem de forma a chegar a esta conclusão final.

Seguindo a metodologia de Bassols e Torrent (1996), *apud* Rocha (2014: 10) efetuarei uma análise textual a partir de uma unidade mais pequena, a sequência textual, para chegar a uma unidade maior, o tipo ou género de texto. Como o texto é um objeto complexo, que não é formado por apenas um tipo de sequência textual, e que não pode ser avaliado apenas como um todo, procederei a uma análise mais detalhada. Isto permitirá a desconstrução e análise dos textos em maior pormenor.

As sequências textuais presentes em maior quantidade nestes três Guias são as

sequências explicativas, pois o objetivo principal destes textos é fornecer informação fundamentada. São encontradas também várias sequências descritivas e narrativas, principalmente no guia “Guide Jeunes en Refuge”, pois, para além de ser um guia que visa transmitir informação acerca dos passos a tomar pelos educadores, refere igualmente a história do montanhismo em França. São encontradas igualmente algumas sequências argumentativas nos guias analisados, associadas necessariamente às sequências explicativas.

Enveredo, em primeiro lugar, pela análise das sequências explicativas, aquelas encontradas em maior quantidade em todos os textos analisados.

1.1.1 Sequências explicativas

Todos os guias analisados apresentam um elevado número deste tipo de sequências textuais. Estas visam a transmissão de informação de forma neutra e objetiva. O que se pretende com o uso deste tipo de sequências é simplesmente a compreensão dos temas e fenómenos retratados nos Guias, por parte do leitor, sendo que tal é realizado mediante transmissão da informação necessária para a compreensão dos mesmos. É de notar que, tal como referido anteriormente, este tipo de sequências é próprio de textos didáticos, nos quais se inserem, portanto, os guias práticos ou manuais de apoio ao ensino, que estão sob análise no presente relatório.

Assim, começando pelo guia “Guide Jeunes en Refuge”, as sequências explicativas são usadas para transmitir a informação principal do mesmo, que é a de fornecer à pessoa responsável por um grupo de jovens a informação necessária para que uma excursão à montanha seja bem sucedida. Aqui são explicados quais os passos a seguir, os materiais a usar, como se deve proceder em determinadas situações, prevenindo o leitor para os perigos que possam surgir ao longo da excursão.

Em relação ao segundo guia, “Guide de prévention de la cyberviolence entre élèves” as sequências explicativas são aqui usadas tanto para educadores como para os alunos, tendo em vista fornecer informação necessária para a prevenção de um fenómeno bastante atual, a saber, o *cyberbullying*.

Relativamente ao terceiro guia, “Tête à tête”, visa igualmente transmitir informações necessárias e suficientes à criação e planeamento de aulas num regime *tandem*. São usadas também sequências explicativas na dilucidação de como se deve proceder à leitura e uso do próprio manual, que contém passos e símbolos específicos para o uso do mesmo.

Todos os três guias possuem características comuns, uma vez que se destinam a um mesmo público-alvo (professores, educadores, ou qualquer pessoa responsável por um grupo de jovens). Em todos, portanto, o propósito é o de levar o leitor a seguir uma determinada conduta ou procedimento, para que seja possível obter-se o objetivo desejado por este.

Apresento, em seguida, vários exemplos de sequências explicativas dos guias traduzidos.

1)

Sequências explicativas (Texto original)	Sequências explicativas (Texto traduzido)	Guia
<p>“Pour développer le plaisir de l’enfant et du jeune en montagne, il faut dans un premier temps répondre à leurs besoins fondamentaux.”</p>	<p>“Para desenvolver o prazer da criança e do jovem pela montanha, deve inicialmente atender às suas necessidades básicas.”</p>	<p><i>Guide Jeunes en Refuges</i></p>

2)

Sequências explicativas (Texto original)	Sequências explicativas (Texto traduzido)	Guia
<p>“Attention donc à ne pas confondre notre plaisir d’adulte en montagne, d’épanouissement personnel, de dépassement de soi et de confirmation de nos valeurs, avec le plaisir de l’enfant qui, dans cet environnement montagnard, se construit d’abord sur son bien-être physique et sur la confiance.”</p>	<p>“Atenção, portanto, para não confundir o nosso prazer como adulto na montanha, a realização pessoal, a evolução do próprio e a confirmação dos nossos valores, com o prazer da criança que, no ambiente de montanha, se constrói em primeiro lugar através do seu bem-estar físico e da sua confiança.”</p>	<p><i>Guide Jeunes en Refuges</i></p>

3)

Sequências explicativas (Texto original)	Sequências explicativas (Texto traduzido)	Guia
<p>“Des actions spécifiques de sensibilisation, tant des élèves que des personnels, doivent être mises en place.”</p>	<p>“Devem ser tomadas ações específicas de sensibilização, tanto para os alunos como para o pessoal docente.”</p>	<p><i>Guide de Prévention de la Cyberviolence entre Élèves</i></p>
<p>“Aborder, dans le cadre des programmes et de l’éducation aux médias, le bon usage d’Internet.”</p>	<p>“Abordar, no âmbito dos programas e da educação para os meios de comunicação, o bom uso da internet.”</p>	<p><i>Guide de Prévention de la Cyberviolence entre Élèves</i></p>

4)

Sequências explicativas (Texto original)	Sequências explicativas (Texto traduzido)	Guia
<p>“Sensibiliser les élèves aux conséquences des cyberviolences et notamment du cyberharcèlement.”</p>	<p>“Sensibilizar os alunos para as consequências do <i>cyberbullying</i> e especialmente do assédio cibernético.”</p>	<p><i>Guide de Prévention de la Cyberviolence entre Élèves</i></p>
<p>“Afin de pouvoir utiliser efficacement les fiches de travail tandem, les encadrants devraient disposer d’expérience en pédagogie et connaître les thèmes suivants:”</p>	<p>“A fim de se poder utilizar eficazmente as fichas de trabalho <i>tandem</i>, os orientadores devem ter experiência em pedagogia e conhecer os seguintes temas:”</p>	<p><i>Tête à tête</i></p>
<p>“Afin de garantir le principe de réciprocité et d’assurer un certain équilibre entre les deux langues, les fiches de travail sont conçues de manière à ce que les deux langues soient utilisées à parts égales.”</p>	<p>“De forma a garantir o princípio de reciprocidade e para assegurar um certo equilíbrio entre as duas línguas, as fichas de trabalho são concebidas de maneira a que as duas línguas sejam utilizadas em partes iguais.”</p>	<p><i>Tête à tête</i></p>

5)

Sequências explicativas (Texto original)	Sequências explicativas (Texto traduzido)	Guia
“Pour être efficace, la prévention de la cyberviolence doit s’inscrire dans un cadre plus global qui vise à favoriser le bien-être des élèves et des personnels (...)”	“Para que seja eficaz, a prevenção do <i>cyberbullying</i> deve inserir-se num quadro mais global com o objetivo de promover o bem-estar dos alunos e do pessoal docente (...)”	<i>Guide de Prévention de la Cyberviolence</i>
“Il importe que l’ensemble des membres de la communauté éducative soit à l’écoute des élèves et attentif aux signes pouvant laisser supposer que l’un d’entre eux est victime de cyberviolence (...)”	“É importante que todos os membros da comunidade educativa ouçam os alunos e estejam atentos a sinais que levem a crer que um deles possa ser vítima de <i>cyberbullying</i> (...)”	<i>Guide de Prévention de la Cyberviolence entre Élèves</i>

Sequências descritivas

Podemos encontrar igualmente uma grande quantidade de sequências descritivas, uma vez que todos os Guias servem para fornecer uma informação prévia sobre o tema de que trata cada Guia.

No caso do primeiro guia “Guide Jeunes en Refuge”, este visa fornecer a história dos refúgios mais importantes existentes em França, do montanhismo e de todas as prática envolvente nestas modalidades. Surgem, em muitas páginas, também relatos e histórias dos jovens que já tiveram a mesma experiência anteriormente, responsáveis pelos grupos de jovens, bem como dos diretores ou responsáveis dos refúgios. Também aqui as sequências predominantes são as descritivas, embora nestes textos sejam usadas, por vezes, também as sequências narrativas. É de salientar que, em muitas dessas descrições ou relatos, predominam descrições impressionistas, enquanto, no resto do guia, predominam descrições objetivas.

No guia “Guide de Prévention de la Cyberviolence entre Élèves”, as sequências descritivas são usadas com o intuito de fornecer informação adicional sobre o fenómeno de *cyberbullying*, fundamentalmente relativa ao surgimento e disseminação dessa prática online.

Por último, em “Tête à tête”, as sequências descritivas servem para dar ao leitor informação acerca do funcionamento das aulas *tandem* e da forma como surgiu este método de ensino. Nestes dois últimos guias predominam as descrições objetivas, existindo igualmente algumas descrições impressionistas (que mais uma vez resultam da troca da finalidade da descrição, pois nos relatos dos estudantes pretende-se provocar emoções e não apenas refletir o tema de forma objetiva). É de salientar que existe igualmente um tipo de sequência mais específico, mas com igual peso, que são as sequências descritivas de ações. Também estas predominam nos textos das histórias e relatos dos vários intervenientes.

As sequências descritivas servem, portanto, o propósito de fornecer informação acerca de cada um dos temas ao leitor, informação esta que aqui considero ser informação adicional, pois o intuito principal dos guias é o de fornecer informação sobre os passos a seguir, para realizar uma determinada tarefa. Apresentarei alguns exemplos de seguida.

6)

Sequências descritivas (Texto original)	Sequências descritivas (Texto traduzido)	Guia
<p>“Les premiers abris ‘refuges’ étaient très sommaires, souvent humides et mal isolés, mais ils permettaient néanmoins de faire étape sur l’itinéraire des ascensions.”</p>	<p>“Os primeiros “refúgios” eram bastante rudimentares, muitas vezes húmidos e mal isolados, mas permitiam, no entanto, fazer o percurso das subidas da montanha.”</p>	<p><i>Guide Jeunes en Refuges</i></p>
<p>“Henry Russell fait construire dans les Pyrénées l’abri au pied du Cylindre, un simple mur adossé à la paroi rocheuse (1877).”</p>	<p>“<i>Henry Russell</i> mandou construir nos Pirinéus, o refúgio no sopé do Cylindre, um simples muro apoiado na parede rochosa (1877).”</p>	<p><i>Guide Jeunes en Refuges</i></p>

7)

Sequências descritivas (Texto original)	Sequências descritivas (Texto traduzido)	Guia
<p>“Les médias numériques et notamment les médias sociaux offrent aux élèves de nombreuses possibilités d’expression, de collaboration et d’accès à la culture et à la connaissance.”</p>	<p>“Os meios de comunicação digitais e especialmente as redes sociais proporcionam aos alunos inúmeras possibilidades de expressão, de colaboração e de acesso à cultura e ao conhecimento.”</p>	<p><i>Guide de Prévention de la Cyberviolence entre Élèves</i></p>

8)

Sequências descritivas (Texto original)	Sequências descritivas (Texto traduzido)	Guia
<p>“Les technologies de l’information et de la communication peuvent en effet favoriser, accroître ou induire des situations de violences en les prolongeant et en les démultipliant sur la toile.”</p>	<p>“As tecnologias de informação e de comunicação podem, de facto, promover, agravar ou induzir situações de violência, que se prolongam e multiplicam na internet.”</p>	<p><i>Guide de Prévention de la Cyberviolence entre Élèves</i></p>
<p>“Le présent guide a précisément pour objectif d’aider les équipes éducatives à mieux connaître le phénomène de la cyberviolence pour mieux le prévenir, le repérer, le réprimer le cas échéant et le traiter dans un cadre pédagogique.”</p>	<p>“O presente guia tem precisamente o objetivo de ajudar as equipas educativas a melhor conhecer o fenómeno de <i>cyberbullying</i> para melhor o prevenir, identificar e combater, caso seja necessário, e tratá-lo dentro de um ambiente educativo.”</p>	<p><i>Guide de Prévention de la Cyberviolence entre Élèves</i></p>
<p>“Les habitations pastorales et constructions en pierre venues plus tard étaient généralement plus confortables mais il n’était pas toujours évident de trouver les matériaux de construction sur place (...)”</p>	<p>“As habitações pastoris e as construções em pedra surgiram mais tarde, sendo geralmente mais confortáveis, mas nem sempre era fácil encontrar os materiais de construção no local (...)”</p>	<p><i>Guide Jeunes en Refuges</i></p>

9)

Sequências descritivas (Texto original)	Sequências descritivas (Texto traduzido)	Guia
<p>“La présente publication est constituée de deux parties : 35 supports de travail pour les cours binationaux qui se trouvent sur un CD et ce manuel destiné aux encadrants.”</p>	<p>“A presente publicação é constituída por duas partes: 35 materiais de trabalho para os cursos binacionais, que se encontram num CD e neste manual destinado aos orientadores.”</p>	<p><i>Tête à tête</i></p>
<p>“Il existe pour chaque rubrique des tableaux récapitulatifs, offrant aux encadrants un résumé en mots clés des thèmes, types d’activités, objectifs d’apprentissage, matériel nécessaire et durée des activités.”</p>	<p>“Existem para cada rúbrica dos quadros recapitulativos, que oferecem aos orientadores um resumo com palavras-chave dos temas, tipos de atividades, objetivos de aprendizagem, material necessário e duração das atividades.”</p>	<p><i>Tête à tête</i></p>
<p>“Pendant que certains lisent, d’autres s’endorment, la parole se libère et la discussion passe du glacier que l’on va rencontrer demain aux derniers jeux vidéo à la mode.”</p>	<p>“Enquanto uns leem outros dormem, são trocadas palavras e a conversa passa do glaciário que encontraremos no dia seguinte aos videojogos mais recentes que estão na moda.”</p>	<p><i>Guide Jeunes en Refuges</i></p>

Sequências narrativas

No caso das sequências narrativas, estas ocorrem fundamentalmente nos relatos e histórias de várias pessoas, tanto jovens como educadores ou profissionais de outras áreas. Encontram-se em menor quantidade que as sequências explicativas e descritivas. É de referir que, após uma análise mais exaustiva, foi-me possível

perceber que estas sequências, aparecem com alguma abundância nos dois primeiros guias (“Guide Jeunes en Refuge” e “Guide de Prévention de la Cyberviolence entre Élèves”), encontrando-se, em muito menor quantidade, no terceiro guia, “Tête à Tête”.

10)

Sequências narrativas (Texto original)	Sequências narrativas (Texto traduzido)	Guia
“Après 4h de marche en forêt, enfin nous le voyons!	“Após 4 horas de caminhada numa floresta, finalmente vimo-lo!	<i>Guide Jeunes en Refuges</i>
“Marielle la gardienne nous souhaite la bienvenue et nous invite à troquer nos grosses chaussures contre des babouches : quel pied!”	“Marielle, a guarda, desejou-nos as boas-vindas e convidou-nos a trocar os nossos sapatos por uns chinelos: que bom!”	<i>Guide Jeunes en Refuges</i>
“A 100m du parking, les douleurs sont plus présentes, la fatigue est bien là mais s’efface au profit des sourires, de la fierté ressentie et exprimée « On l’a fait ! ».”	“A 100m do parque de estacionamento, as dores prevalecem, a fadiga está bem presente mas desaparece através dos sorrisos, do orgulho sentido e expresso por “Conseguimos!”.”	<i>Guide Jeunes en Refuges</i>
“Le mot de la fin sera pour moi celui de notre rôleur Matthieu : « J’avais pas envie... mais c’était bien quand même ! ».”	“Para mim, as palavras finais, são aquelas proclamadas pelo nosso resmungão Matthieu: “Eu não queria ir...mas foi bom, no entanto!”.”	<i>Guide Jeunes en Refuges</i>

11)

Sequências narrativas (Texto original)	Sequências narrativas (Texto traduzido)	Guia
<p>“ Une élève mineure a confié à un assistant d’éducation avoir été victime d’une agression sexuelle de la part d’un autre élève lors d’une soirée, pendant les vacances scolaires.”</p>	<p>“Uma aluna menor de idade disse a um assistente de educação que tinha sido vítima de uma agressão sexual por parte de um outro aluno numa noite, durante as férias escolares.”</p>	<p><i>Guide de Prévention de la Cyberviolence entre Élèves</i></p>
<p>“Un père d’élève de CM2 a fait part du harcèlement dont sa fille est victime par des élèves de sa classe.”</p>	<p>“O pai de uma aluna do primeiro ciclo fez uma participação do assédio do qual a sua filha foi vítima, por parte de alunas da sua turma.”</p>	<p><i>Guide de Prévention de la Cyberviolence entre Élèves</i></p>
<p>“La mère d’une élève de 5ème a informé le conseiller principal d’éducation que sa fille était victime de chantage de la part d’un lycéen d’un établissement voisin.”</p>	<p>“A mãe de uma aluna do 6ºano informou o orientador de que a sua filha foi vítima de chantagem por parte de um aluno de liceu de uma escola vizinha.”</p>	<p><i>Guide de Prévention de la Cyberviolence entre Élèves</i></p>
<p>“Une élève de terminale a confié à la conseillère principale d’éducation qu’elle était victime, avec son amie, de harcèlement avec divulgation d’informations personnelles sur les réseaux sociaux, sur son téléphone et dans l’établissement, de la part d’une autre lycéenne.”</p>	<p>“Uma aluna do último ano do liceu disse ao orientador da escola que tinha sido vítima, em conjunto com a sua amiga, de assédio através da divulgação de informação pessoal nas redes sociais, no seu telemóvel e na escola, por parte de uma outra aluna de liceu.”</p>	<p><i>Guide de Prévention de la Cyberviolence entre Élèves</i></p>

Sequências argumentativas

Por último, mencionarei as sequências argumentativas que estão presentes em todos os guias, mas em menor quantidade que as restantes. São usadas muitas vezes em conjunto com sequências descritivas e explicativas, para reforçar uma ideia e convencer o leitor da veracidade de uma determinada afirmação ou para levar o recetor a ter uma determinada conduta ou forma de agir. Servem, portanto, para influenciar o leitor e levá-lo a agir ou pensar de acordo com o que é escrito ou descrito. Registe-se o número de sequências argumentativas existentes no três Guias é realmente reduzido quando comparado com o resto das sequências descritivas.

2. Funções textuais

Nos textos analisados, verifica-se a predominância de duas funções textuais, nomeadamente as funções informativa e vocativa. Tal como descrito anteriormente, a função informativa prende-se, nestes guias, com o facto de ser necessário caracterizar e definir uma realidade que é exterior à mente do escritor. Aquilo que é descrito nos guias é sempre algo externo à mente deste, ao contrário da expressiva, em que o autor exprime aquilo que está na mente do autor. No caso dos Guias analisados, a realidade ou o objeto que é transmitido é a informação transmitida que, tal como referido, incide sobre os temas já descritos: montanhismo e refúgios de montanha, *cyberbullying* e aulas em *tandem*, respetivamente.

Em paralelo com a função informativa encontra-se a função vocativa, que pressupõe uma escrita, em que se tem em atenção a existência de um público ou conjunto de leitores específicos. Esta última função está muitas vezes associada a textos instrutivos, tais como os manuais aqui referidos. No entanto, apesar da predominância destas características nunca se pode afirmar que um determinado texto é constituído por apenas uma das funções enunciadas. Aliás, acontece muitas vezes que um texto contenha as três funções havendo, no entanto, a predominância de uma sobre outra.

Pode afirmar-se que existe igualmente uma predominância da função

expressiva em partes específicas dos guias. Esta encontra-se ao nível das descrições e histórias contadas pelas várias pessoas que participaram em atividades anteriores, semelhantes àquelas que os guias pretendem ilustrar. Estas são, portanto, expressivas, pois o foco está na própria mente do autor, e não no público ou na informação descrita.

CAPÍTULO IV

Problemas encontrados durante a tradução dos guias

1. Questões lexicais

Esta secção incide sobre os problemas de cariz lexical, encontrados ao longo do estágio na tradução dos textos que me foram fornecidos no início de cada um dos semestres do estágio. Destaque-se que a grande maioria dos problemas estão relacionados com o léxico especializado e, portanto, com o uso de terminologia. Serão apresentados posteriormente problemas de tradução relacionados com o léxico não especializado, como falsos amigos, polissemia, formas de tratamento e processos de transferência lexicais, como empréstimos, estrangeirismo e importações. Serão tratadas igualmente, na última secção, igualmente questões de tradução de siglas e de denominações.

1.1. Terminologia

A terminologia é definida como um meio de comunicação e de conhecimentos especializados. É um subsistema que faz parte do sistema geral, que é a língua, sendo constituída por um léxico especializado pertencente a esse mesmo sistema. Esse subsistema é visto como um reflexo da organização, tanto conceptual como cognitiva, das áreas científicas. É, portanto, um subsistema existente dentro da própria língua, sendo usado apenas por pessoas ligadas a uma determinada área do saber. Cada linguagem especializada pode, assim, ser vista como um subsistema pertencente a um todo que é a língua, pelo que os textos técnicos, que usam essa mesma linguagem especializada e a terminologia própria de cada área, fazem, assim, uso desses subsistemas (Contente, 2008:29).

Teresa Cabré (200b:13-14) *apud* Contente (2008:43) preconiza que:

“(…) a) A Terminologia é concebida como um domínio do conhecimento necessariamente interdisciplinar, que deve integrar os aspetos cognitivos, linguísticos, semânticos e comunicativos das unidades terminológicas. Uma teoria que dê conta desta interdisciplinaridade deve permitir uma aproximação multidimensional dos termos;

b) O objetivo da terminologia é constituído pelos termos e por esta razão considera-se, unicamente, uma teoria dos termos e não uma teoria da terminologia

c) As unidades que veiculam o conhecimento especializado podem ter um carácter linguístico e/ou não linguístico denominam-se unidades terminológicas ou termos. Estas unidades têm um carácter linguístico e surgem no seio de uma língua natural.

d) Estas unidades são ao mesmo tempo semelhantes e diferentes das unidades lexicais de uma língua, denominadas “palavras” para a lexicologia. A sua especificidade reside na sua significação e no seu aspeto pragmático.”

O léxico comum, por outro lado, difere do léxico de especialidade pelo facto de pertencer à linguagem corrente ou comum e que é caracterizada pelo uso de polissemia, de ambiguidade, de redundância ou por uma multiplicidade situacional e temática (Contente, 2008:33).

Contente (2008:34) define, então, língua especializada como sendo “(…) um sistema autónomo que tem como objetivo a transmissão de conhecimentos especializados, em situações de comunicação (escritas ou orais) relativas a grupos socioprofissionais”.

1.1.1 Terminologia presente nos guias

Todos os guias por mim traduzidos respeitam a área da educação e da ocupação dos tempos livres e apresentam terminologia técnica de diferentes áreas especializadas, o que reflete a dimensão interdisciplinar dos mesmos. O “Guide Jeunes

en Refuges”, primeiro que traduzi, dado que aborda os temas de montanhismo e refúgios de montanha compreende uma panóplia de termos do domínio das modalidades desportivas ou afins, praticadas na neve, englobando necessariamente as próprias nomenclaturas destas atividades, ou dos materiais usados na construção dos refúgios. O segundo guia que foi objeto de tradução, o “Guide de Prévention de la Cyberviolence entre élèves” recorre a um elevado número de termos relacionados com as tecnologias de comunicação e informação. O terceiro guia traduzido, “Tête à Tête”, apesar de possuir um menor número de termos técnicos, apresenta alguma terminologia relacionada com a educação.

Dada a especificidade de significado dos termos constantes dos guias traduzidos, as questões de tradução aqui abordadas vão incidir fundamentalmente sobre problemas de tradução de terminologia especializada. As traduções dos diferentes guias afiguraram-se de um grau de dificuldade diverso, sendo que as questões mais difíceis de resolver se relacionaram com a terminologia do primeiro guia “Guide Jeunes en Refuges”. Como não possuía um conhecimento aprofundado das atividades praticadas na neve, dos materiais de construção de refúgios ou, aliás, de qualquer área relacionado com o estilo de vida da montanha, tive de efetuar pesquisas bastante mais detalhadas para poder selecionar a melhor opção de tradução. Estas pesquisas foram efetuadas em vários glossários de especialidade, em *sites*, como a Wikipedia, e através de motores de busca como o Google ou o Bing. Já o “*Guide de Prévention de la Cyberviolence entre élèves*”, por conter terminologia que é destinada a públicos alargados, em face do debate público constante sobre o tema, apresentou um grau de dificuldade reduzido.

1.1.2 Opções de pesquisa e seleção de terminologia

Na pesquisa de terminologia técnica foram utilizadas ferramentas específicas como glossários de especialidade, bases de dados terminológicas ou outras, como dicionários ou sítios na internet. Habitualmente deve ter-se em linha de conta a vontade do cliente, antes de se proceder diretamente a uma pesquisa

terminológica deste tipo. Em conformidade, deve seguir-se a seguinte ordem de prioridades na tradução de terminologia: opção do cliente, pesquisa em recursos da especialidade e a solução do próprio tradutor. Por norma, as empresas de tradução trabalham com vários tipos de clientes, sendo necessário respeitar e acautelar os interesses e opções dos clientes, contudo, cabe ao tradutor propor uma melhor opção de tradução, sendo que a palavra final será sempre a do cliente.

Acontece que o Clube Intercultural Europeu não trabalha diretamente com clientes, sendo que as traduções por mim efetuadas foram utilizadas, sem mais, por esta entidade de acolhimento. Afigurou-se, contudo, necessário efetuar uma comparação com outros textos já traduzidos, sendo que, por se tratar de guias específicos que ainda não estavam traduzidos anteriormente, a tarefa representou um desafio às minhas capacidades tradutórias, em face de se tratarem temas bastante diversos e ainda não traduzidos para Português Europeu.

Relativamente à pesquisa em bases de dados da especialidade, recorri, fundamentalmente, ao EUR-Lex ou ao Linguee (que se tratam de *corpora* paralelos), ao IATE (exemplo de base de dados terminológica), a glossários de especialidade, a dicionários, a enciclopédias ou a motores de busca na internet. Este último foi o método mais utilizado na pesquisa e seleção de terminologia específica, que será explicado adiante.

Coube-me sempre a decisão pela solução de tradução mais pertinente e adequada nos casos em que não encontrei soluções *online*, bem como naqueles em que não havia concordância entre as várias soluções encontradas para os termos da linguagem comum e portanto, não especializada. Isto aconteceu principalmente nas palavras relativas ao domínio da educação.

1.1.3 Descrição dos procedimentos

1.1.3:1 Pesquisa em recursos de especialidade

Foram por mim utilizados todos os recursos da linguagem de especialidade ao dispor. Caso se tratasse de termos especializados e, como acontece com as tecnologias

da informação e comunicação, procedi a uma pesquisa na base de dados terminológica IATE ou em glossários de especialidade. Quando surgiam outros termos que suscitavam dúvidas, como palavras cujo significado estava sujeito ao contexto em que se inseriam, utilizei principalmente *corpora* paralelos, caso não fosse possível encontrá-las em glossários de especialidade ou em bases de dados terminológicas. Com isto não pretendo dizer que tenha usado exclusivamente cada uma dessas ferramentas para cada tipo de pesquisa. Pelo contrário, foi necessário usar as várias ferramentas em concomitância para cada tipo de pesquisa. Na realidade, quanto mais específico é um termo mais fácil será encontrar uma equivalência direta, pois um termo especializado possui, na grande maioria dos casos, um significado unívoco. No caso de termos que não seja específicos de determinada área científica ou técnica o mesmo poderá já não ocorrer, pois é o contexto linguístico que restringe o significado e o uso pragmático dessa palavra.

Foi necessário proceder à validação dos equivalentes dos termos encontrados, para posterior seleção. No próprio IATE ou no EUR-lex são-nos indicadas, excetuando em algumas entradas, a fonte das equivalências ou dos textos em que os termos ocorrem. Assim sendo, a validação decorre de forma relativamente fácil, podendo fazer-se ainda uma comparação, no caso dos textos do EUR-Lex, da frequência das ocorrências dos termos. Também no caso dos glossários foi necessário proceder a uma validação, mediante a pesquisa das fontes.

Casos houve em que este procedimento não era suficiente para encontrar a solução de tradução, com especial destaque para “Guide Jeunes en Refuges” no que toca à terminologia relacionada como o modo de vida de montanha. Grande parte dos termos pode ser encontrada em glossários de cada atividade descrita, como, por exemplo, o alpinismo. Mas, por vezes, surgiram termos relacionados com práticas ou atividades específicas da cultura francesa ou alguns que não tinham um equivalente direto em português, sendo que foi necessário recorrer ao Google, à *wikipedia*, ao Linguee, para encontrar soluções de tradução. É de registar que a *wikipedia* em francês serviu de meio de pesquisa para termos referentes a estas atividades. Em seguida, realizei uma pesquisa no Google, na qual procurava a presença do termo em sites relacionados com a educação, instituições públicas ou meio académico e efetuei,

depois, uma comparação entre as várias entradas no Linguee, previamente à tradução do termo francês para o Português. Por forma a validar a melhor solução, efetuei a pesquisa no google das várias opções de tradução que surgiam em português, mediante recurso a fontes fidedignas, tal como já referi anteriormente, em *websites* de instituições públicas, por exemplo.

Isto, porque, apesar do Linguee se tratar de uma excelente ferramenta de tradução, nem todas as entradas são igualmente fidedignas, como pude constatar. Para me facilitar a escolha de uma solução adequada recorri igualmente ao Google. Ao acionar o motor de busca do Google relativamente a determinado termo, obtive informação sobre o número de entradas do mesmo em *websites* de Portugal e pude chegar à conclusão de qual o termo com maior número de ocorrências. Recorrendo a estes dois processos de busca em paralelo, é possível proceder-se à validação dos termos mais adequados. Complementarmente, recorri também a *sites* oficiais de instituições públicas, bem como a jornais, revistas ou outros meios de comunicação.

1.1.4. Análise de casos presentes em cada guia

Terminologia presente no guia *Guide Jeunes en Refuges*

Início a análise das questões de tradução relacionadas com a terminologia com uma expressão encontrada no primeiro guia traduzido no âmbito do estágio efetuado no Clube Intercultural Europeu. A expressão a analisar aqui é *huile de coude*. Esta expressão revelou-se bastante difícil de traduzir, pelo que constitui um excelente exemplo das questões de tradução encontradas ao longo dos textos traduzidos. A expressão aqui referida integra o título de um dos textos do guia “Guide Jeunes en Refuges”, texto que é maioritariamente constituído por sequências descritivas, pois trata-se de um texto que explica a história da evolução da arquitetura e da gestão dos recursos nos refúgios.

12)

Termo (Texto original)	Termo (Texto traduzido)	Termo (Correção)	Guia
“De la pierre, du bois et de l’ <u>huile de coude</u> ”	“A pedra, a madeira e o <u>óleo</u> ”	“A pedra, a madeira e a <u>força motriz</u> ”	<i>Guide Jeunes en Refuges</i>

Inicialmente procedi a uma pesquisa exaustiva em textos de especialidade, em glossários e em bases de dados terminológicas. Tendo em conta a presença deste termo num texto sobre os vários componentes de um refúgio e as diferentes fontes de energia usadas no mesmo, deduzi que se tratasse de um termo técnico, em concreto um tipo específico de óleo (“huile”). No entanto, a pesquisa mostrou-se ineficaz, pois não consegui uma equivalência para este termo, *huile de coude*. De facto, na linguagem comum, a palavra *coude* significa *cotovelo*, *aresta* ou *dobra*. Encontrei igualmente algumas equivalências terminológicas para esta palavra que, em determinados contextos e em áreas da especialidade, se afigurava um termo técnico. No IATE, surgiram vários equivalentes para este termo das mais variadas áreas científicas que incluíam *cotovelo guia de onda* (eletrónica e eletrotécnica), *aresta viva* (transporte marítimo, indústria mecânica, agricultura, siviltura e pesca), *tubo curvo* (indústria mecânica), *cotovelo em T* (indústria mecânica). Confesso que estas explicações me induziram em erro, pois pensei tratar-se sempre de um termo especializado. Contudo, não consegui encontrar um equivalente direto em português que se inserisse no contexto do texto e que fizesse sentido em conjunto com a palavra *óleo*.

Além disso encontrei, no dicionário Larousse, a expressão *huile de coupe* semelhante à expressão *huile de coude*. Poderia tratar-se de um erro não intencional por parte do autor, por se tratarem de palavras quase homógrafas. A definição para esta expressão, no dicionário mencionado era a seguinte: “óleo lubrificante de petróleo, utilizado no fabrico e corte de metais, para o arrefecimento da ferramenta”. Inicialmente decidi, então, traduzir a expressão por *A pedra, a madeira e o óleo* em que recorri assim ao hiperónimo *óleo*, por possuir um significado mais geral. Tendo em conta que seria um tipo específico de óleo, embora para o qual não encontrasse uma equivalência direta, decidi então recorrer ao seu hiperónimo.

No entanto, ainda não satisfeito com o resultado, decidi, no final da tradução do guia, efetuar uma pesquisa ainda mais aprofundada. A partir dessa pesquisa, efetuada apenas em *websites* franceses, incluindo dois dicionários *online* monolíngues foi-me possível encontrar uma definição para a expressão *huile de coude*. Trata-se de uma expressão idiomática usada para definir a energia ou força utilizada na realização de uma tarefa.

Apesar do número de entradas no Google para a palavra *huile* ser de 61 800 000, e de apenas 441 000 da expressão *huile de coude* e de me ser impossível validar esta tradução, por não conseguir encontrar uma equivalência direta presente em textos de fontes fidedignas, optei pela expressão *força motriz*. Em Português Europeu é uma expressão que é maioritariamente usada em áreas científicas, mas que pode ser usada em sentido mais lato para qualquer força que produza um movimento. Penso que se trata, assim, de uma expressão que tem valor semelhante ao da expressão idiomática em francês *huile de coude*.

Terminologia presente no guia *Guide de Prévention de la Cyberviolence entre élèves*

13)

Termo (texto original)	Equivalentes encontrados/soluções próprias	Termo (texto traduzido)
<i>Cyberviolence</i>	<i>Cyberbullying</i> , , ciberviolência, <i>cyberviolence</i> / violência digital	<i>Cyberbullying</i>

Para este termo, cujo aparecimento no léxico francês se revelou ser recente, foi necessário efetuar uma pesquisa ainda mais extensiva. Foram encontrados dois equivalentes na língua inglesa, *cyberbullying* e *cyberviolence*, mas nenhum equivalente em português.

Como não encontrei equivalentes em glossários ou noutros recursos de

especialidade, optei por cunhar o termo *ciberviolência*, a partir do inglês. Esta solução partiu inicialmente da desconstrução da palavra original e da posterior tradução por empréstimo, tal como foi efetuada para o caso da língua francesa com *cyberviolence*. *Violência digital* foi outra opção por mim equacionada, através da tradução das duas palavras que compõem *cyberviolence*.

Procedi a uma pesquisa no Google para encontrar artigos que usassem algum destes termos. Relativamente ao primeiro, *violência digital*, foram encontradas 287.000 ocorrências nas páginas de Portugal. No entanto, após uma análise alargada, cheguei à conclusão de que as ocorrências correspondiam ao uso na linguagem geral. O termo *ciberviolência* surgiu em alguns artigos, tendo sido encontradas via Google 313 ocorrências. No caso do empréstimo, a pesquisa mostrou tratar-se da pior destas soluções, obtendo somente 77 resultados.

Por fim, devido a uma melhor pesquisa do termo encontrei um sinónimo em inglês, *cyberbullying*, para o termo na língua de partida. Efetuei uma nova pesquisa no Google apenas para *sites* em inglês e descobri que esta seria a melhor opção, com uma esmagadora maioria de ocorrências (30.500), entre as quais ocorrentes em artigos de fontes fidedignas, como algumas extraídas de “O Público”. Desta forma, optei igualmente pelo uso do empréstimo proveniente da língua inglesa.

Seguem alguns dos termos mais recorrentes no guia *Guide de prévention de la cyberviolence entre élèves*:

14)

Termo (texto original)	Equivalente sugerido em glossários de especialidade	
<i>Médias numériques</i>	Média digitais, meios digitais, meios de comunicação digitais	Média digitais
<i>Numérique</i>	Numérico, digital	Digital
<i>Technologies de l'information</i>	Tecnologias de informação	Tecnologias de informação

15)

Termo (texto original)	Equivalente sugerido em glossários de especialidade	Termo (texto traduzido)
<i>Smartphone</i>	Telemóvel inteligente, smartphone	<i>Smartphone</i>
<i>Tablettes tactiles</i>	Tablete, <i>tablet</i>	<i>Tablet</i>
<i>Consoles de jeux</i>	Consola de jogos, <i>consola</i>	Consola
<i>Technologies de la communication</i>	Tecnologias da comunicação	Tecnologias da Comunicação

16)

Termo (texto original)	Equivalente sugerido em glossários de especialidade	Termo (texto traduzido)
<i>En ligne</i>	Em linha, onlaine, <i>online</i>	<i>Online</i>
<i>Happy slapping</i>		<i>Happy slapping</i>
<i>Webcam</i>	<i>Webcam</i>	<i>Webcam</i>
<i>Cyberespace</i>	Ciberespaço	Ciberespaço
<i>Web</i>	<i>World Wide Web, Web</i>	<i>Web</i>
<i>Piratage</i>	Pirataria informática	Pirataria informática
<i>Réseaux sociaux</i>	Redes sociais	Redes sociais
<i>Géolocalization</i>	Geolocalização	Geolocalização
<i>Bôîtes mail</i>	Caixas de correio, caixas de e-mail, caixas de correio eletrónico	Caixas de correio eletrónico
<i>Mots de passe</i>	Palavra-passe, <i>password</i>	Palavra-passe
<i>Spotted</i>	<i>Spotted</i>	<i>Spotted</i>
<i>Moyens légaux</i>	Meios legais	Meios legais
<i>Enquête judiciaire</i>	Investigação criminal, inquérito judiciário	Investigação criminal

17)

Termo (texto original)	Equivalente sugerido em glossários de especialidade	Termo (texto traduzido)
<i>Réseaux de téléphonie mobile</i>	Redes de telefonia móvel, rede telefônicas móveis, redes móveis	Redes móveis
<i>Fournisseur d'hébergement</i>	Fornecedor de serviços de alojamento, fornecedores de <i>web-hosting</i> , provedor de hospedagem	Provedor de hospedagem
<i>Fait constitutif</i>	Facto constitutivo	Facto constitutivo
<i>Moyens de communication électronique</i>	Meios de comunicação eletrônica	Meios de comunicação eletrônica

A maior parte da terminologia deste Guia provinha das áreas de Tecnologias de Informação e Comunicação. Apesar de a terminologia pertencer a áreas especializadas, a grande maioria são conceitos que já fazem parte do nosso dia a dia. Para muitos dos termos foi fácil encontrar uma ou mais equivalências diretas em glossários da especialidade e no IATE. As questões de tradução colocadas foram majoritariamente referentes à escolha do equivalente mais apropriado para o contexto em questão. Muitas vezes, apesar da existência de equivalentes em português, preferimos utilizar os empréstimos ingleses, por serem mais frequentemente utilizados pelos falantes portugueses.

18)

Termo (texto original)	Equivalente sugerido em glossários de especialidade	Termo (texto traduzido)
Médias numériques	Média digitais, meios digitais, meios de comunicação digital	Média digitais

Para este caso, surgiram várias equivalências possíveis tanto em glossários, como no Linguee. Para tal foi efetuada uma pesquisa no Google, apenas para *sites*

portugueses, para cada uma dessas equivalências. Surgiram assim para *média digitais* 562.000 resultados, para *meios digitais* 88.50 ocorrências e, por fim, para *meios de comunicação digital* foram encontrados 419.000 ocorrências. A partir desta comparação poderíamos ter efetuado logo uma escolha pelo número de entradas no Google, a que corresponde um maior uso da expressão *média digitais*. Esta pareceu realmente a escolha certa, até porque é sustentada por um maior número de ocorrências nos motores de busca.

No entanto, foi necessário proceder a uma validação do termo traduzido. Foi, então, efetuada uma pesquisa no Google, tendo sido encontrados documentos ou *sites* de fontes fidedignas, a saber, as páginas sobre o Doutoramento em Media Digitais da Universidade Nova de Lisboa e da pós-graduação em Jornalismo e Média Digitais da Universidade Lusófona¹. Foi, assim, selecionado o equivalente *média digitais* para a tradução de *médias numériques* para constar na tradução do guia em questão.

2. Processos de transferência lexical

Os processos de transferência lexical, nos quais estão incluídos vários termos como empréstimos, estrangeirismos ou importação, englobam o conjunto de processos pelos quais se dá a passagem de unidades lexicais de um sistema linguístico para outro. Existem dois tipos de transferência lexical que podem ser analisados, aos quais se atribui a designação de transferência interna ou externa.

A transferência interna comporta a passagem de elementos lexicais no seio de uma mesma língua. Há assim uma transferência entre dois registos diferentes dentro de um mesmo sistema linguístico.

A transferência externa, por outro lado, como o próprio nome indica, consiste na passagem de unidades lexicais de uma língua para outra ou mais precisamente, quando uma língua assume palavras pertencentes a uma outra língua.

1. Podem ser consultados em <http://fcsb.unl.pt/escola-doutoral/doutoramentos/media-digitais> e <http://www.ulusofona.pt/pos-graduacao/jornalismo-e-media-digitais>, respetivamente.

Identificarei, de seguida, diferentes exemplos que surgiram nos guias traduzidos, iniciando com uma definição de cada processo de transferência lexical analisado. É de notar que recorrerei a Rebello d'Andrade (2002: 35-44) *apud* (Rocha 2014: 56-58) no respeitante a definições bem como à análise dos diferentes processos de transferência. Convém igualmente referir que existem mais processos para além daqueles aqui descritos, mas não me alongarei no assunto, até porque não respeitam diretamente os problemas de tradução em análise.

2.1 Empréstimos, estrangeirismos e importações

Para a definição de empréstimo usarei, tal como já referido, a classificação de Rebello d'Andrade (2002: 35-44) *apud* (Rocha 2014: 56-58) . Seguindo o raciocínio introduzido anteriormente, em que os processos de transferência lexical podem ser internos ou externos, também o empréstimo pode ser classificado, da mesma forma, de empréstimo externo ou interno.

No caso do empréstimo externo, este pode aparecer sob uma de duas formas: o estrangeirismo e a importação. O estrangeirismo reporta-se a uma unidade lexical estrangeira que conseguiu infiltrar-se numa nova língua sem sofrer alterações, mantendo, assim, todas as suas propriedades, a nível ortográfico e morfológico. A outra forma que o empréstimo pode tomar, a importação, sofre um processo semelhante, mas passa por uma adaptação à língua que a recebe, perdendo assim uma ou mais das suas propriedades (Rebello d'Andrade, 2002: 35-44 *apud* Rocha, 2014: 56-58).

Convém ainda referir, para efeitos de análise, um outro processo de transferência chamado de decalque. O decalque consiste na passagem de um determinado campo semântico, ligado a uma palavra estrangeira, para uma outra palavra numa outra língua (língua esta que receberá o decalque). Para tal, dá-se um processo de tradução literal da palavra estrangeira, utilizando-se, portanto, o equivalente direto desta para receber o novo significado. Para que tal ocorra com sucesso é necessário que o decalque utilize o mesmo processo semântico que permitiu a cunhagem do significado da palavra original (Correia, 2005:8 *apud* Rocha, 2014: 56-

58).

2.2. Análise dos processos de transferência lexical presentes nos guias

Apesar de terem sido encontrados diversos termos ou palavras que resultaram de um dos fenômenos acima referidos, é interessante notar que a maior parte deles respeitam a palavras oriundas da língua inglesa. É certo que os guias por mim traduzidos tinham como língua de origem o francês, mas as soluções de tradução encontradas são, na sua esmagadora maioria, palavras que são de origem inglesa. Aqui se nota a grande influência que a língua inglesa tem atualmente em todo o mundo, e principalmente no Português Europeu, em que muitos termos tecnológicos ou informáticos são assimilados pela língua portuguesa através dos vários processos de transferência lexical. Mediante análise dos casos que enunciarei, poderá igualmente verificar-se o modo diferente como a língua francesa e portuguesa reagem à recepção de novos termos. É de referir que a maior parte dos exemplos aqui analisados provêm do guia *“Guide de prévention de la cyberviolence entre élèves”*, por se tratar daquele que possui uma maior quantidade de palavras novas ligadas à área das novas tecnologias de comunicação e informação que surgem na nossa língua sob a forma de estrangeirismos ou importações. Apresentarei, eventualmente, também alguns termos dos outros guias, mas nesta secção incidirei principalmente sobre o guia acima referido.

19)

Termo (Texto original)	Termo (texto traduzido)	Processo de transferência lexical
<i>Téléphones intelligents</i>	<i>Smartphones</i>	Estrangeirismo
<i>Tablettes tactiles</i>	<i>Tablets</i>	Estrangeirismo
<i>Happy slapping</i>	<i>Happy slapping</i>	Estrangeirismo
<i>Webcam</i>	<i>Webcam</i>	Estrangeirismo
<i>Cyberespace</i>	Ciberespaço	Importação
<i>En ligne</i>	<i>Online</i>	Estrangeirismo

Do guia *Guide de prévention de la cyberviolence entre élèves* podemos, desde já, sublinhar um fenómeno interessante do uso de termos em inglês numa tradução que ocorreu da língua francesa para a língua portuguesa.

20)

Termo (Texto original)	Termo (texto traduzido)	Processo de transferência lexical
<i>Téléphones intelligents</i>	<i>Smartphones</i>	Estrangeirismo

Analisaremos em maior detalhe este primeiro caso. No texto original surge o termo *téléphones intelligents*, que poderia resultar numa tradução literal para *telefones inteligentes*. No entanto, este não teria o significado que se espera obter da

tradução daquele termo, pois refere-se, especificamente, a um tipo específico de telemóveis. *Téléphone intelligent* é a tradução francesa para *smartphone*, que traduzido literalmente dá um dos equivalentes encontrados em português para esta palavra, ou seja, *telefone inteligente*. Observe-se que a língua francesa usou o decalque, neste caso, utilizando uma tradução direta, atribuindo-lhe o respetivo significado através do mesmo processo semântico que tinha sido usado na criação do termo *smartphone*. Na língua portuguesa surgem dois equivalentes, que utilizam assim dois processos diferentes. Um, o decalque, é o mesmo que foi utilizado na transferência feita do inglês para a língua francesa. O outro, trata-se de um estrangeirismo, pois adota a palavra original *smartphone* em que mantém a ortografia, morfologia e o campo semântico da mesma. Poderia, portanto, ter recorrido a qualquer um desses dois equivalentes para a tradução de *téléphones intelligents* mas optei pela último, o estrangeirismo, por se ter já enraizado na linguagem comum dos portugueses. É de referir que ambos os equivalentes foram sugeridos pelo IATE após uma pesquisa. O Google ajudou igualmente na escolha do estrangeirismo em vez do decalque, pois após uma pesquisa pode verificar-se que o número de resultados para *smartphone* em *sites* portugueses ultrapassa em metade o número de resultados obtido para *telefone inteligente* (584.000, no caso do primeiro, para 225.000, no caso do segundo).

21)

Termo (Texto original)	Termo (texto traduzido)	Processo de transferência lexical
<i>Tablettes tactiles</i>	<i>Tablets</i>	Estrangeirismo

Neste segundo caso, recorri igualmente à escolha de um estrangeirismo proveniente da língua inglesa para a tradução de *tablettes tactiles*. Apesar de nos glossários de especialidade e no IATE aparecerem as duas opções, tanto *tablete* como *tablet* decidi, em última instância, utilizar a segunda opção na tradução do Guia. Mais uma vez, optei pelo estrangeirismo, pois a palavra original inglesa generalizou-se de tal forma na língua portuguesa que é utilizada em vez da tradução literal *tablete*. É de

registar que *tablete* possui os seguintes significados em português (consulta efetuada no Dicionário Online da Porto Editora em www.infopedia.pt):

1. Produto alimentar ou farmacêutico em forma de placa, geralmente retangular
2. Barra retangular de chocolate

Excluimos, então, o uso de *tablete* na linguagem, uma vez que poderia, em alguns casos, tornar-se ambíguo.

22)

Termo (Texto original)	Termo (texto traduzido)	Processo de transferência lexical
<i>En ligne</i>	<i>Online</i>	Estrangeirismo

Também para este caso surgiram duas traduções literais possíveis, *em linha* e *online*, tratando-se o primeiro de um decalque e o segundo de um estrangeirismo. Apesar de terem surgido as duas equivalências, optei novamente pela palavra inglesa, porque, tal como a maioria dos termos relacionados com telecomunicações e novas tecnologias, são usados, com maior frequência, os termos originais em inglês do que as traduções literais. Também a pesquisa do google ajudou novamente na seleção: 707.000 resultados para a expressão *em linha* versus 64.100.000 resultados para *online* em páginas de Portugal.

23)

Termo (Texto original)	Termo (texto traduzido)	Processo de transferência lexical
<i>Happy slapping</i>	<i>Happy slapping</i>	Estrangeirismo
<i>Webcam</i>	<i>Webcam</i>	Estrangeirismo

24)

Termo (Texto original)	Termo (texto traduzido)	Processo de transferência lexical
<i>Spotted</i>	<i>Spotted</i>	Estrangeirismo

Observe-se que, nestes três casos, optei novamente pelo uso de estrangeirismos na tradução. Para o termo *webcam*, apesar de se tratar de uma câmara para ser usada através de um computador, tanto portátil como fixo, não existe um equivalente direto em português. De qualquer forma, o estrangeirismo *webcam* já se tornou num termo usado por toda a população portuguesa para designar esse tipo de câmaras. Nos outros dois casos, *spotted* e *happy slapping* são termos introduzidos recentemente na língua inglesa para designar um fenómeno recente que surgiu na internet relativo a atos de violência ou assédio realizados por alguém através de meios digitais, respetivamente. *Happy slapping* representa um ato de violência propositado, que é posteriormente filmado e divulgado na internet, enquanto *spotted* é um fenómeno que consiste em colocar uma divulgação anónima num site aberto sob o nome da universidade na qual estuda o aluno que coloca essa mesma divulgação, para encontrar alguém em específico que esteja também no campus universitário. Tratando-se de fenómenos bastante recentes e referentes a situações muito específicas não me foi possível encontrar traduções para Português Europeu destes mesmos termos. Além disso, no Guia original em francês foram também utilizados os termos em inglês, com uma breve explicação do seu significado. Por estes dois motivos achei preferível manter, tal como no original, os termos em inglês, dando assim preferência ao uso dos estrangeirismos.

25)

Termo (Texto original)	Termo (texto traduzido)	Processo de transferência lexical
<i>Cyberespace</i>	Ciberespaço	Tradução por empréstimo

Este último caso, em 25), trata-se de uma importação. Esta importação surge

em dois níveis aqui, pois esta ocorrência revela-se nos termos das duas línguas analisadas. Tanto *cyberespace* como *ciberespaço* são empréstimos da língua inglesa, que surgem através da palavra *cyberspace*, que designa o “espaço virtual constituído por informação que circula nas redes de computadores e telecomunicações” (retirado do dicionário online da Porto Editora, www.infopedia.pt). Nota-se aqui a clara transferência de parte das características morfológicas e ortográficas da palavra inglesa através de uma adaptação às características morfológicas de cada uma das línguas de chegada. A palavra em inglês foi criada por aglutinação, através da reunião das palavras *cybernetic* e *space*. Repare-se como, no caso do francês, se manteve a morfologia da parte *cyber* e se alterou *space* por *espace*, a equivalência direta para a tradução da palavra inglesa, com uma ortografia semelhante. Houve, portanto, uma adaptação através de uma aproximação desse estrangeirismo à língua de chegada, que é neste caso o francês. O mesmo sucede em português como uma pequena diferença de adaptação ortográfica. A letra “y” da palavra é substituída pela letra “i” pois a primeira não é usada em português, verificando-se um ajuste à ortografia de Português Europeu. O resto da palavra resulta de importação, uma vez que, no caso da língua francesa, a parte correspondente a *space* é substituída em português pelo equivalente *espaço*.

3. Polissemia e falsos amigos

Os falsos amigos são considerados um dos principais problemas de tradução, sendo que não são descortinados como tal. Porém, constituem, de facto, a origem de um elevado número de erros. Falsos amigos (também designados por palavras cognatas ou falsos cognatos) são palavras em duas línguas diferentes que têm uma forma e ortografia comum mas significados diferentes (Vaz da Silva e Vilar, 2003:75-96). Ou seja, são palavras com uma mesma origem etimológica mas que tiveram uma evolução diferente, ao nível de significado. Há, portanto, uma correspondência ortográfica sem existir, no entanto, uma correspondência semântica (Contente, 2008:260). É de registar que Andrade Neta (2007: 7) *apud* Silva Alves (2008:3) define-os da seguinte forma:

“Vocablos heterosemánticos. Este grupo se compone de los llamados falsos amigos o falsos cognados muy abundantes entre las dos lenguas y los más peligrosos, ya que pueden provocar interferencias más significativas en la comunicación. Los falsos amigos son vocablos idénticos o semejantes en su forma gráfica y/o fónica, pero que divergen parcial o totalmente en cuanto a su significado en ambas lenguas.”

É por isto que este é um dos erros mais comuns em tradução, sendo que é essencial que o tradutor detenha um conhecimento bastante profundo tanto das línguas das quais traduz como da própria língua materna.

Montero (1996) *apud* Lukešová (2012:33) distingue três tipos de falsos amigos:

1. “Falsos amigos gráficos”: os que coincidem ortograficamente em duas línguas, mas não foneticamente: espanhol: *jugo* ‘suco’ / português: *jugo*.
2. “Falsos amigos fonéticos”: aqueles que diferem ortograficamente, mas podem coincidir foneticamente (por uma pronúncia errada ou com diferentes acentos): espanhol: *niño* ‘menino’ / português: *ninho* ou espanhol: *cuello* ‘pescoço’ / português: *coelho*.
3. “Falsos amigos aparentes”: os que, sem coincidirem na escrita nem na pronúncia, são fáceis de lembrar pela forma aproximada e devido a várias associações lexicais que o falante faz, outros sentidos diferentes dos quais a palavra realmente tem (espanhol: *cadere* ‘anca’ / português: *cadeira*).”

Não podemos esquecer que as línguas estão em constante contacto umas com as outras, o que se pode evidenciar não só no presente, mas ao longo da história. A existência de falsos amigos pode verificar-se tanto entre línguas com uma mesma origem como entre línguas de origem diferente. Pode encontrar-se, frequentemente, falsos amigos entre a língua francesa e a portuguesa, precisamente por se tratarem de línguas cujas culturas estiveram em contacto durante vários séculos. Tal pode levar a um maior número de erros pois, para além da grande quantidade de falsos amigos, a proximidade das línguas pode induzir o tradutor em erro.

Na ótica de autores como López Carrillo e Ortega Arjonilla, assim os seguintes tipos de falsos amigos podem ser subdivididos (Carrillo e Arjonilla, 1995 *apud* Lukešová, 2012: 33):

“1. “Falsos amigos intralinguísticos”: aqueles que são produzidos dentro da própria língua, quando em determinadas áreas especializadas certas expressões são confusas e geram “falsos amigos”, o que é o caso de, por exemplo, um falante da L1 que não conhece bem a área do direito e que certamente irá ignorar o significado especial: *la purga de la mora* ‘renuncia por parte do credor aos efeitos da mora já produzidos’, aparentemente do âmbito do comum, nesse campo.

2. “Falsos amigos interlinguísticos”: é preciso distinguir aqui entre *palavras completamente homófonas* (espanhol: *bigote* / francês: *bigote* ‘beata’); *palavras parónimas*, onde a homofonia é incompleta (espanhol: *abrigo* / francês: *abricot* ‘albaricoque’); *palavras homófonas* ou *parónimas* com a mesma etimologia em ambas as línguas mas com uma mudança semântica (espanhol: *carta* / francês: *carte* ‘mapa’).

3. “Falsos amigos intersemióticos”: são um exemplo claro de *coger* e as aceções com claras conotações sexuais em alguns países da América Latina, frente ao espanhol peninsular, donde unicamente aparece o componente sexual quando nos referimos aos animais.”

Sublinhe-se, portanto, que não existe uma definição geral ou um critério único que sirva para classificar os diferentes tipos de falsos amigos. Contudo, as definições propostas pelos vários autores apresentam pontos em comum.

É de referir que ambas as citações acima mencionadas foram traduzidas por Lukešová (2012).

Para além dos falsos amigos que podem criar uma alteração da mensagem que se transmite, devido a uma nuance de significado na tradução, também a polissemia pode levar a erros de tradução. As palavras polissémicas são palavras com vários significados, entre os quais se pode estabelecer uma relação semântica (Correia, 2001 *apud* Milho, 2013:44). Esta é uma característica da linguagem comum ou corrente (que geralmente se tenta evitar em textos de léxico especializado por serem ambíguas) (Contente, 2008:33). Assim, para estes casos, é necessário que o tradutor proceda a uma avaliação apurada do contexto de uso, a fim de transmitir o significado correto na tradução.

Para minha própria salvaguarda, efetuei, então, um levantamento de algumas

palavras em francês que ocorrem no *corpus* que traduzi, cuja semelhança com palavras do Português Europeu eram passíveis de me induzir em erro.

26)

Termo em francês (falso amigo)	Palavra semelhante em Português Europeu	Equivalente em português europeu
rôle	rolo	papel
attendre	atender	esperar
depuis	depois	desde
pansement	pensamento	curativo
presse	pressa	imprensa
veille	velho	véspera
ville	vila	cidade

4. Tradução de siglas e denominações

Surgiram por diversas vezes, nos textos traduzidos, várias siglas que suscitaram algumas questões de tradução. Por se tratarem de guias criados por instituições públicas e relacionadas com o ensino, aparecem com frequência muitas siglas para as quais tive de encontrar uma solução de tradução. Para além das siglas, surgiram também algumas questões de tradução relacionadas com cargos e também leis (no caso dos guias “Guide Jeunes en Refuge” e “*Guide de prévention de la cyberviolence entre élèves*”).

A grande maioria das siglas que surgiram durante a tradução dos guias não apresentavam uma tradução já estabelecida na língua portuguesa. Para tal foi preciso recorrer a estratégias de tradução que possibilitassem a resolução das questões que surgiram. Newmark (1988:81-83) propõe, para esta questão, algumas soluções possíveis. A primeira solução proposta pelo autor é optar pela tradução literal, em que se efetua assim uma tradução na qual se procuram os equivalentes diretos para cada palavra da sigla ou denominação em causa. Para além destas propõe ainda outras três soluções possíveis: transferência, naturalização e equivalente cultural.

“*Transferência*” refere-se à utilização da palavra original (da língua de partida, portanto) na tradução por nós efetuada. Geralmente, este pensamento é utilizado para nomes próprios, nomes de jornais ou revistas, topónimos ou para nomes de instituições

públicas ou privadas que não tenham uma tradução oficial (casos que levantaram mais questões nas traduções dos guias apresentados neste relatório).

“Naturalização”, a outra solução proposta por Newmark, refere-se à adaptação de uma palavra ou expressão à pronúncia, e portanto, fonética de uma língua.

“Equivalente cultural”, a última solução proposta pelo autor reporta-se à tradução de uma palavra ou termo da cultura de partida pelos termos equivalente da cultura de chegada.

Para a maioria dos casos encontrados foram usadas as soluções de “transferência” e “equivalência cultural”. Optei desta forma por manter as siglas originais ou proceder a uma tradução direta dos termos envolvidos na sigla. Muitas vezes utilizei as duas em simultâneo, apresentando a sigla ou denominação original, seguida da tradução entre parêntesis. Esta escolha revela-se, a meu ver, a melhor para siglas que ainda não possuem uma tradução institucionalizada, pois dá a conhecer aos leitores o nome oficial das instituições seguido de uma explicação.

27)

Texto original	Texto traduzido
<p><u>“Réseau d’éducation à la montagne alpine (Gap), www.reema.fr”</u></p>	<p><u>“Réseau d’éducation à la montagne alpine (Rede de educação para a montanha da região alpina) (Gap), www.reema.fr”</u></p>
<p><u>“Coordination nationale pour le développement des activités de pleine montagne et d’alpinisme (Grenoble), www.coordination-montagne.fr”</u></p>	<p><u>“Coordination nationale pour le développement des activités de pleine montagne et d’alpinisme (coordenação nacional para o desenvolvimento de actividades de montanha e alpinismo) (Grenoble), www.coordination-montagne.fr”</u></p>

28)

Texto original	Texto traduzido
<p>“<u>Le Réseau d’Education à l’Environnement Montagnard Alpin (REEMA)</u> intervient depuis plusieurs années sur des actions de formation envers les gardiens de refuge, et anime un groupe de réflexion « jeunes ». Saisi par les espaces protégés alpins confrontés à la problématique de l’accueil des mineurs en refuge, le <u>REEMA</u> anime depuis 2008 (...)”</p>	<p>“<u>A Réseau d’Education à l’Environnement Montagnard Alpin (REEMA)</u> (Rede de Educação do Ambiente Montanhoso Alpino) está envolvida, há já vários anos, em acções de formação para os guardas de refúgios de montanha, e anima um grupo de reflexão “jovens”. Agarrada pelo assunto que envolve o confronto das zonas alpinas protegidas com a problemática do acolhimento de menores em refúgio, a <u>REEMA</u> criou, desde de 2008 (...)”</p>
<p>“1- <u>FFCAM</u>: <i>Fédération Française des Clubs Alpins et de Montagne / SNGRGE</i>: <i>Syndicat National des Gardiens de Refuges et de Gîtes d’Etape</i>”</p>	<p>“1 – <u>FFCAM</u>: Federação Francesa dos Clubes Alpinos e de Montanha/<u>SNGRGE</u>: Sindicato Nacional de Guardas de Refúgios e de Refúgios de Montanha”</p>

29)

Texto original	Texto traduzido
<p>“• DDT : compétence par rapport aux permis de construire et commissions de sécurité. • DDPP : compétence sur l’hygiène et sécurité alimentaire, conformité des lits superposés, concurrence et répression des fraudes. • ARS : compétence sur l’hygiène au sens large (suivi de l’eau potable et des effluents, etc). • DDCS : compétence par rapport à la déclaration de local susceptible d’héberger des mineurs.”</p>	<p>“- DDT: jurisdição que diz respeito às licenças de construção e de comissões de segurança. - DDPP: jurisdição sobre a higiene e segurança alimentar - ARS: jurisdição sobre higiene num sentido lato (monitorização de água potável e de efluentes, etc.) - DDCS: jurisdição relativa à declaração de local susceptível d’héberger des mineurs. - DSDEN (anteriormente IA): Instrução administrativa dos processos das viagens escolares com dormida(s).”</p>

5. Formas de tratamento

As formas de tratamento em Português Europeu podem colocar igualmente problemas de tradução, aquando da passagem de uma língua para outra, principalmente, por se tratar de uma língua com alguma variedade e especificidade nas várias formas de tratamento possíveis (Lima, 2006: 87-94). Para além das características linguísticas que as compõem, a nível lexical, fonológico e prosódico, morfológico e sintático, a problematização do uso das mesmas surge, no entanto, devido principalmente a fatores socio-pragmáticos, que se refletem na proximidade e distância entre os falantes. Essa relação pode ser uma relação de poder que evidencia, assim, uma maior distância entre os participantes ou uma relação familiar, em que existe assim uma maior proximidade ou uma relação de igualdade entre eles (Lima, 2006: 92-94).

As formas de tratamento fazem parte da dêixis social e dêixis pessoal, em que ambas estão relacionadas com a referência a pessoas. Enquanto a dêixis pessoal tem a ver com a referência feita através do uso de pronomes pessoais como *tu/você* ou *vós/vocês*, a dêixis social centra-se numa referência feita através de expressões, que visam sinalizar uma maior ou menor distância das relações dos participantes na comunicação (Lima, 2006: 92).

Lima (2006: 92), refere o seguinte, relativamente aos diferentes graus de relação existentes entre os diversos intervenientes e às diferentes formas de tratamento usadas no Português Europeu:

“(...) esta referência faz-se através de expressões que sinalizam mais familiaridade/proximidade ou mais distância entre os participantes na comunicação, ou então expressões que enquadram os participantes na comunicação sob o ponto de vista de uma escala de papéis sociais ou hierarquia. A tríade *tu*, *você*, *o(a) senhor(a)* ilustram bem o que queremos dizer. Podemos dizer que *tu* é um tratamento de proximidade, entre amigos, familiares ou colegas de trabalho em posições próximas na hierarquia profissional. Quanto ao uso de *você*, ele implica geralmente maior distância entre os interlocutores (...). Em Português europeu, oferece-se ainda o tratamento *o(a) senhor(a)* como forma de tratamento de distância e delicadeza.”

Registe-se que, no caso do inglês, o pronome pessoal *you* é usado em quase todas as situações, não existindo assim formas de tratamento tão marcadas quanto na língua portuguesa. No francês, por outro lado, já existem duas formas possíveis, o *tu* para situações de familiaridade e o *vous* para situações mais formais. As formas de tratamento em Português Europeu, *tu* e *você*, constituem alternativa ao nome próprio ou ao grau académico (Lima, 2006: 92-94). É necessário proceder a uma escolha que reflita o grau de proximidade entre os interlocutores. No corrente trabalho recorreremos a uma análise dos vários elementos que constituem o texto em questão para perceber quais os tipos de relação entre as várias personagens, no caso das sequências narrativas, por exemplo, ou qual a relação entre o autor e o tradutor.

Tendo em conta que se tratam de guias com um elevado número de sequências informativas ou explicativas, regista-se a predominância da função vocativa. O autor do texto dirige-se, portanto, diretamente ao leitor para propôr ideias ou práticas, tendo em vista a realização de uma atividade a realizar mediante a leitura de um guia prático. Nestes casos foi quase sempre utilizada a opção de eliminar o uso de um pronome, preferindo a utilização de frases com sujeito nulo subentendido ou, sempre que necessário, recorrer ao uso dos pronomes pessoais *você* e *vocês*. A respeito do uso das formas verbais com sujeito nulo subentendido, é de referir que, estas estão na 3ª pessoa, mas são usadas para referência ao interlocutor. A respeito deste assunto, Lima (2006: 87) preconiza que:

“(...) *você* e *vocês* são claramente 2.^{as} pessoas, do singular e do plural. Este facto tem como consequência que – se atendermos a que, em português, o verbo concorda com o sujeito em número e pessoa – as formas verbais que ocorrem com *você* e *vocês* também devem ser consideradas como marcando a 2.^a pessoa. Ou seja, por exemplo, em (63) as formas verbais *estuda/estudam* marcam a 2.^a pessoa:

(63) *Você estuda/Vocês estudam.*

Contudo, se o sujeito for uma verdadeira 3.^a pessoa, como *ele(a)/eles(as)*, as mesmas formas verbais marcam a 3.^a pessoa:

(64) *Ele(a) estuda/Eles(as) estudam.*

É costume dizer-se que formas verbais como *estuda/estudam* marcam a 3.^a pessoa, mas mais correto seria admitir que de facto são ambíguas: elas tanto podem marcar a 2.^a pessoa como a 3.^a pessoa, consoante ocorram com *você/vocês* ou com *ele(a)/eles(as)* (ou equivalentes).”

O uso da forma verbal acima mencionada com o sujeito nulo subentendido é uma das formas que pode ser utilizada em português para atingir a formalidade pretendida, o que evita uma formalidade excessiva com a adição dos respetivos pronomes como *você*. Utiliza-se esta forma para se estabelecer uma relação de relativa proximidade entre o autor e o leitor, mas mantendo, ao mesmo tempo, um grau de formalidade. O pronome *você*, pode igualmente ser visto como menos delicado, daí ter optado, sempre que possível, pelo uso das formas verbais respetivas com o sujeito nulo. Como refere Lima (2006: 92):

“ Em certas situações, *você* é sentido por muitos falantes do Português europeu como menos delicado. (...) Aqui queremos fazer apenas notar que *você* é um tratamento de distância quando comparado com *tu*, mas que o par *tu/você* (devido à complexidade do uso de *você*) não é na verdade equivalente aos pares *tu/vous* do francês (...).”

Surgiu, noutros casos, a necessidade de optar por formas de tratamento que demonstrassem um maior grau de familiaridade. As sequências narrativas que surgem nos guias, já analisadas anteriormente, refletem assim uma escolha deliberada dos respetivos pronomes pessoais como *tu* e *ele/ela*, em vez do uso dos nomes formais *a senhora/o senhor* ou do pronome *você*, por se tratarem de relatos ou histórias vividas por jovens alunos. Tendo em conta que uma relação entre amigos ou colegas pressupõe um ambiente mais informal, optou-se aqui pelo maior grau de familiaridade possível, eliminando, assim, a opção de tradução inerente a uma relação formal entre os vários intervenientes da narrativa.

30)

Texto original	Texto traduzido
“Le saviez-vous? Définition du refuge”	“Sabia que...? Definição de refúgio”
“Le refuge permet de rester en pleine montagne, d’observer”	“O refúgio permite-lhe ficar em plena montanha, observar (...)”

31)

Texto original	Texto traduzido
“Nous espérons que la lecture de ce guide pratique vous a apporté satisfaction. En vu d’une prochaine édition (et toujours dans l’idée d’une démarche collective), nous serions heureux de recueillir votre avis sur ce document.”	“Esperamos que a leitura deste guia prático lhe tenha trazido satisfação. Tendo em vista uma próxima edição (e sempre com a ideia de uma abordagem coletiva) ficaríamos gratos se nos pudesse dar a sua opinião acerca deste documento.”
“Vous avez organisé une sortie éducative en montagne avec nuit(s) en refuge, vous nous racontez (très librement) votre expérience et celle des enfants/jeunes?”	“Se organizou uma visita de estudo à montanha com dormida(s) num refúgio, pode contar-nos (de forma muito livre) a sua experiência e a das crianças/jovens?”

32)

Texto original	Texto traduzido
“Christine a préparé le p’tit dèj. Elle partage avec nous ce moment et le plaisir qu’elle a d’accueillir des jeunes « qu’on ne voit jamais ici d’habitude », de voir la mixité se créer dans son refuge.”	“A Christine preparou o pequeno almoço. Ela partilha connosco esse momento e o prazer que ela tem em receber jovens “que não se vê aqui habitualmente”, de ver a diversidade que se cria no seu refúgio.”

Conclusão

Este relatório teve como objetivo a apresentação das questões de tradução desenvolvidas ao longo do estágio profissional no Clube Intercultural Europeu, assim como uma análise pormenorizada dos textos traduzidos. Para além destes objetivos propus-me a realizar um documento que servisse de análise para um género específico de texto - os guias práticos.

Para tal recorri a uma análise extensiva que abordou várias questões de tradução, assim como a caracterização dos guias. É de salientar que as análises efetuadas neste relatório decorrem necessariamente dos textos traduzidos durante o estágio. Portanto, apesar de tratarem de três exemplos de Guias, escolhidos propositadamente, de entre os trabalhos que nos foram entregues, por constituírem uma amostra específica de análise, não abarcam na totalidade as características que se encontrarão sempre neste género de texto.

Todos os guias analisados privilegiam, no entanto, sequências explicativas e informativas, pelo que destas decorrem consequentes funções vocativas e informativas. Pode dizer-se que estas são as características que figuram em qualquer tipo de guia, tendo em conta o propósito deste tipo de textos. No entanto, podem diferir entre si relativamente a uma maior ou menor presença de outras sequências ou funções textuais, tal como se pôde verificar nas três análises textuais dos guias aqui apresentadas.

Registe-se ainda que a análise das questões de tradução permitiu igualmente evidenciar as dificuldades que podem surgir em qualquer tipo de texto ou tradução. À primeira vista, os guias práticos poderiam parecer de estruturação linguística simples, mas após uma análise mais detalhada durante o próprio ato de tradução, foi possível verificar alguma complexidade estrutural. Quer fosse pela introdução de neologismos ou de estrangeirismos, pela utilização de terminologia de áreas específicas ou pela opção estilística envolvida, a tradução dos guias revelou tratar-se de um trabalho desafiante que permitiu aprofundar as questões teóricas que serviram de base para a análise e desconstrução dos guias traduzidos.

Em suma, penso ter conseguido atingir os objetivos a que me propunha com este relatório, a saber, a caracterização linguística das sequências textuais, bem como o tratamento linguístico das principais questões de tradução que surgiram no estágio curricular no Clube Intercultural Europeu.

Bibliografia

ADAM, J. M. (1987). Types de séquences textuelles élémentaires. In *Pratiques*. N. 56.

BASSOLS, Margarida & TORRENT, Anna M. (1996). *Modelos Textuales: Teoría y Práctica*. Barcelona: Octaedro.

BYRNE, Douglas (2006). *Technical Translation: Usability Strategies for Translating Technical Documentation*. Dordrecht: Springer

CABRÉ, M. T. (1998). *Terminology: Theory, methods and applications*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company

CONTENTE, Maria Madalena Dias Marques (2008). *Terminocriatividade, Sinonímia e Equivalência Interlinguística em Medicina*. Lisboa: Colibri.

CONTENTE, M. M. D. M. (2012). *Denominação terminocriativa e comunicação em Medicina*. Acta Semiótica et Lingvistica, volume 17, nº. 2.

CINTRA, Luís F. Lindley (1972). *Sobre as "Formas de Tratamento" na Língua Portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte

CORREIA, Margarita Correia (1998). Neologia e Terminologia. In *Terminologia: Questões Teóricas, Métodos e Projectos*. Lisboa: Publicações Europa América.

FREITAS, Tiago, RAMILHO, Maria Celeste Raminho & SOALHEIRO, Elisabete (2005). O Processo de Integração dos Estrangeirismos no Português Europeu. In MATEUS, M. H. E NASCIMENTO, F. Bacelar. *A Língua Portuguesa em Mudança*. Lisboa: Caminho.

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: C.U.P..

NEWMARK, Peter (1988). *A Textbook of Translation*. New York/London: Prentice Hall.

MILHO, Raquel Rodrigues (2013). Conselhos de segurança anti-terrorismo para hotéis e restaurantes: tradução e respetivo comentário – Relatório de estágio realizado no Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa

NORD, Christiane (1991). *Text Analysis in Translation: Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Amsterdam/New York: Rodopi.

REBELLO D'ANDRADE, Ana (2002). A Terminologia do Empréstimo Linguístico no Português Europeu: Uma Terminologia Ambígua?. In *Encontro Comemorativo dos 25 Anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto*. Porto: CLUP.

ROCHA, Pedro Gabriel (2013). Relatório de Estágio na AYR *Consulting*: Discussão de Aspectos Relevantes para a Tradução, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa

SILVA ALVES, Jeferson (2008). “Los significados de los falsos amigos: Español/Portugués, Revista Letra Magna – Revista Eletrónica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura. Disponível em: <http://www.letramagna.com/falsosamigos.pdf> (data de consulta: 19/09/2015)

TOURY, Gideon (1986). “Translation. A Cultural-Semiotic Perspective”, in T.A. Sebeok, *Encyclopedic Dictionary of Semiotics*, Vol. II, Berlin, New York, Amsterdam: Mouton de Gruyter. 1111-1124

TOURY, Gideon (1995). *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

VERMEER, H. (1986). *Esboço de uma teoria da tradução*. Porto: Asa.

ZETHSEN, Karen Korning (1999). The Dogmas of Technical Translation – Are They Still Valid. In *Hermes, Journal of Linguistics*. N. 23

Anexo I – Lista de termos

Lista de termos

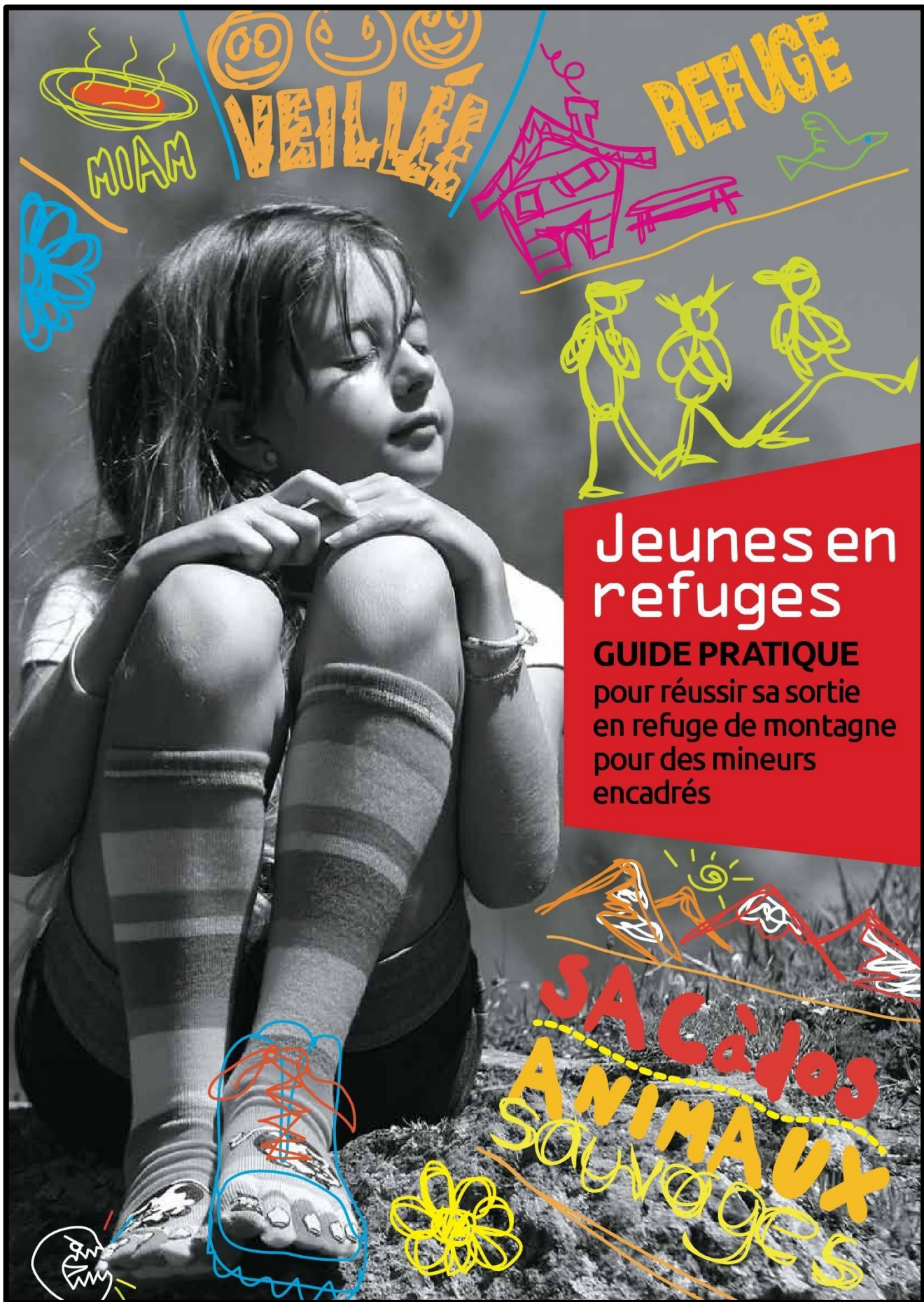
FR	PT
Bôîtes mail	Caixas de correio eletrónico
Consoles de jeux	Consola
Cyberespace	Ciberespaço
Cyberviolence	Cyberbullying
En ligne	Online
Enquête judiciaire	Investigação criminal
Fait constitutif	Facto constitutivo
Fournisseur d'hébergement	Provedor de hospedagem
Géolocalization	Geolocalização
Happy slapping	Happy slapping
Huile de coude	Força motriz
Médias numériques	Média digitais
Mots de passe	Palavra-passe
Moyens de communication électronique	Meios de comunicação eletrónica
Moyens légaux	Meios legais
Numérique	Digital
Piratage	Pirataria informática
Réseaux de téléphonie mobiel	Redes móveis
Réseaux sociaux	Redes sociais
Smartphone	Smartphone
Spotted	Spotted
Tablettes tactiles	Tablet
Technologies de l'information	Tecnologias de informação
Technologies de la communication	Tecnologias da Comunicação
Web	Web
Webcam	Webcam

Anexo II

*Jeunes en refuge:
Guide pratique pour réussir sa sortie en refuge
de montagne pour des mineurs encadrés*

Anexo II.A

Jeunes en Refuges (Texto original)



Jeunes en refuges

GUIDE PRATIQUE
pour réussir sa sortie
en refuge de montagne
pour des mineurs
encadrés



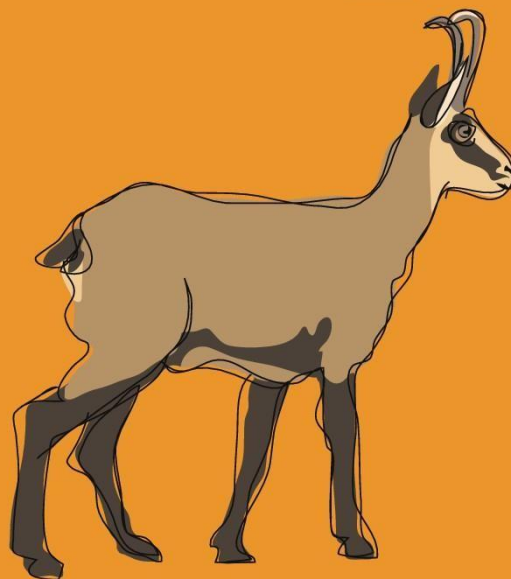
Refuge

« Là-dedans, c'était un espace apprivoisé, encore frémissant des gestes humains, avec des choses familières, réconfortantes et bornées. (...) Rien que des cœurs amis. Une espèce de tendresse singulière des choses taillées à l'usage des hommes ».

Samivel

Jeunes en refuges

GUIDE PRATIQUE
pour réussir sa sortie en refuge de
montagne pour des mineurs encadrés



Co-édition

Réseau d'éducation à la montagne alpine (Gap), www.reema.fr

Coordination nationale pour le développement des activités de pleine montagne et d'alpinisme (Grenoble),
www.coordination-montagne.fr

Droits d'auteur

Illustrations : Toutes les illustrations figurant dans ce guide sont publiées avec l'aimable autorisation de leurs auteurs, merci !

Textes : Licence Creative Commons - Le contenu (hors illustrations) peut être utilisé et adapté à des fins non commerciales, à condition de citer la source et de diffuser les nouvelles œuvres selon les mêmes conditions.

ISBN : 978-2-9549385-0-9 - **Dépôt légal** : mai 2014

Conception graphique : Régis Ferré / www.montagnecreative.com

Imprimeur : www.saxoprint.fr



Un ouvrage réalisé en écriture collective

Parce que l'organisation d'une sortie éducative en montagne avec nuitée en refuge n'est possible que grâce à une chaîne d'acteurs variés (du facilitateur jusqu'à l'organisateur, en passant par l'intervenant et l'hébergeur, etc.), il était important de s'appuyer sur ces compétences multiples pour rédiger ce document. Les nombreuses contributions et relectures ont fait de ce guide un document particulièrement adapté au montage concret de projet pédagogique.

Enfin, construire un projet de document en écriture collective, c'est aussi donner à chacun l'occasion de s'impliquer dans le projet commun, créer du lien entre tous ces acteurs, et garantir une dynamique pérenne pour faire de la réussite de ces sorties en montagne pour mineurs un enjeu partagé dans la durée.

Liste des contributeurs et relecteurs

• Elles ont coordonné l'ensemble...

Emmanuelle Durand, Coordination Montagne
Isabelle Roux, REEMA

• Ils sont venus en réunions, ils ont écrit ou témoigné, ils ont relu...

Alain Gaime, CG73
Annie Joubert, CG05
Aziz Chlieh, PRN Sports de nature
Bénédicte Cazanave, FFCAM
Benoît Tiberghien, PNR Massif des Bauges
Boris Laurine, DDCSPP 65
Bruno Bouchard, SNGRGE
Christophe Gerrer, PNR Queyras
Christophe Reveret, Versant Sud
Claire Lanari, AEM, refuge de Plaisance
Claude Dautrey, PN Ecrins
Claude Devalle, refuge Buffère
David Chabanol, CPIE Savoie Vivante
Elena Maselli, PN Mercantour
Ghislaine Revol, collègue de Montmélian
Gilles Brochier, Conseiller pédagogique EPS
Grégoire Bel, GTA
Guido Meeus, PN Vanoise
Gwladys Mathieu, REEMA

Henri-Luc Rillh, FFCAM
Hervé Dupraz, MFR de Bonne
Hervé Parmentier, PN Mercantour
Isabelle Jorez, DSDEN 05
Jean-Claude Armand, refuge Les Souffles,
SNGRGE
Jean-Gabriel Ravary, refuge Ricou
Jean-Luc Gosselin, PN Vanoise
Laurent Girard, DDCS 74
Lineke Le Bras, USEP 05
Loïc Dautrey, Conseil Régional PACA
Marjorie Lainé, Conseil Régional Rhône-Alpes
Martine Mailland, CG73
Nicolas Raynaud, FFCAM
Niels Martin, Coordination Montagne, CEMEA
Olivier Chapron, AEM, Montagnes, Nature et Hommes
Oriane Jouneau, En passant par la montagne
Patrice Bret, lycée de Voiron
Peggy Lebfevre, école Verdun de Gap
Roger Foucault, FFCAM
Sébastien Villaplana, DDCS 05
Valérie Tauron, En passant par la montagne

Un grand merci à l'ensemble des personnes ayant contribué à ce projet collectif. Un merci particulier à Lineke, Claude, Jean-Claude, Olivier, Aziz et Henri-Luc pour leur engagement qui a donné le « ton » de ce guide pratique.

PREAMBULE

Un toit pour des rêves ... partagés ?

Comment naviguer entre l'indispensable préparation d'une sortie en montagne avec des jeunes et la conservation de la part de surprise, de découverte, d'événement, de poésie du survenu que représentent la montagne et la présence d'un lieu protecteur pour passer la nuit ? Réservation, gestion du risque, niveau de confort, individualisation des pratiques, prestations qui fluctuent entre services et commerce, ... par où commencer, à quels interlocuteurs s'adresser ?

On n'en finirait pas de pointer les écarts entre l'appétit de montagne et de son modeste abri qui suffisent à répondre à l'envie de rupture, d'aventure, d'engagement et les normes d'enjeux économiques de plus en plus prégnantes qui peuvent sembler reléguer à l'arrière-plan les motivations, les envies de liberté, d'autrement, que la montagne et le refuge représentent encore.

Bien sûr, il s'agit là d'un guide pratique. Il se doit d'être un outil : complet, adapté, ciblé ... pour accompagner, pour faciliter mais surtout pas pour standardiser.

Aller en montagne, trouver un refuge, c'est partager une audace, une esthétique, une liberté ... C'est aller à la rencontre de son semblable habité par le même idéal, c'est avoir un peu peur et s'émerveiller malgré tout. Tout le reste ne serait autre que l'expression d'une liberté à consommer... un fameux rapprochement des contraires !

Le refuge peut être un outil au service de l'éducation à la montagne mais il ne saurait être que cela ... Tout le reste demeure l'essentiel, ce sur quoi il ouvre : la poésie, l'effort, l'entraide, le dépassement, la liberté, l'engagement, l'inconfort, l'émotion, la beauté, le temps retrouvé, la grandeur, la force des éléments et notre salutaire humilité... Et tant d'autres trésors immatériels autant qu'inaliénables pour lesquels il n'est pas de guides pratiques.

Tout est là dans cette recherche d'un équilibre entre le comportement adapté et la possibilité de vivre une aventure collective, c'est ce à quoi chacun s'est appliqué et nous en mesurons tous d'autant plus l'ambition, l'exigence, l'ouverture.

*Pour le groupe de travail, **Claude Dautrey** - Parc national des Ecrins*

Le mot des gardiens

Il me semble que tous les gardiens de refuge de montagne ont bien compris l'intérêt d'accueillir des enfants. Cet établissement isolé, destiné à l'accueil, dans lequel se croisent et se côtoient des clientèles fort différentes. Alpinistes, randonneurs, familles, rêveurs contemplatifs, sportifs entraînés, tous s'abritent, se restaurent, se renseignent, se racontent au refuge. Espace protégé des assauts du rude monde extérieur, le refuge offre aux jeunes une possibilité de découverte étendue. Ce sont les usagers de demain et ils reviennent d'ailleurs souvent avec leurs parents.

Les gardiens quotidiennement sollicités pour «conter l'authentique» apprécient la fraîche curiosité des jeunes et livrent avec plaisir les arcanes du métier, les petites anecdotes du fonctionnement. Il faut oser avec eux une nuit en refuge, ils sont les bienvenus.



Jean-Claude Armand, Syndicat National des Gardiens de Refuges et des Gîtes d'Etape

SOMMAIRE

PREAMBULE	5
SOMMAIRE	6
INTRODUCTION	8
1 C'est quoi un refuge ?	10
1.1 Des refuges, des histoires des publics	11
1.1.1 L'histoire des refuges	11
1.1.2 L'évolution de l'architecture et de la gestion des ressources en refuge	13
1.1.3 Le refuge aujourd'hui	16
1.2 Les acteurs	18
1.2.1 Qui gère les refuges ?	18
1.2.2 Les autres acteurs liés aux refuges	19
1.2.3 Impacts économiques et sociaux	20
2 La sortie en refuge : un outil au service du projet pédagogique	22
2.1 Pourquoi aller en refuge ? Quels objectifs pédagogiques ?	23
2.1.1 Le refuge, un espace éducatif	23
2.1.2 Les «promesses» du lieu refuge	
<i>Témoignage : Opération Destination Refuges (Hautes-Alpes)</i>	23
2.2 Les objectifs éducatifs	28
2.2.1 En montagne, le plaisir de l'enfant et du jeune avant tout...	28
<i>Témoignage : L'ITEP Pierre Male à la montagne : récit de 2 jours en itinérance</i>	
2.2.2 Education à l'environnement	31
2.2.3 Education au territoire	32
2.2.4 Education à la citoyenneté	32
2.2.5 Education motrice, physique et sportive	33
<i>Témoignage : Opération Jeunes en montagne de la ville de Grenoble (38)</i>	
2.2.6 Sensibilisation à la sécurité	34
<i>Trucs et astuces : Des activités oui... mais aussi du temps libre !</i>	
2.2.7 Programmes scolaires : transversalité des disciplines	35
<i>Témoignage : Le lycée de la Maison Familiale et Rurale (MFR) de Bonne (74)</i>	

Témoignage : biquilification montagne du Lycée
Ambroise Croizat (73)

2.3 Quel refuge choisir ?

- 2.3.1 Bien choisir son refuge, en fonction de critères 37
- 2.3.2 Exemples de trois refuges 38
- 2.3.3 Quel refuge choisir avec des ados ? 39

2.4 Quand aller en refuge ?

- Témoignage* : Séjour régulier en refuge pour les 3^{ème} année de Bac Pro « Plomberie et métiers de la montagne » 44
- Témoignage* : Vivre l'aventure du refuge, en hiver aussi !

3 Repères pratiques pour monter une sortie en refuge : de l'idée au projet

- Témoignage* : Récit d'une sortie scolaire à Buffère/Tre Alpini, juin 2012 48
- Trucs et astuces* : la sortie de l'idée au projet... récapitulatif en quelques mots
- Trucs et astuces* : Qui peut vous aider à organiser une sortie ?

3.1 Avant la sortie

- 3.1.1 Le projet avant tout 51
- 3.1.2 Une préparation de l'encadrant et des jeunes 51
- Trucs et astuces* : Se connaître, avoir déjà sa propre expérience 51
- Trucs et astuces* : que faire si les parents et/ou les responsables de l'établissement sont réticents à laisser les jeunes passer une nuit en refuge ?
- 3.1.3 Les aspects techniques 53
- 3.1.4 Comment s'habiller, quoi emporter ? 53
- 3.1.5 Anticiper l'arrivée au refuge 54
- 3.1.6 Les repas 55
- 3.1.7 Prévention 56
- Trucs et astuces* : Repérer l'itinéraire
- 3.1.8 En cas d'annulation ? 57

3.2 Pendant la sortie

- 3.2.1 L'accès au refuge 58

Trucs et astuces : « N'en faites pas une montagne » : consommer des produits de la cueillette

Trucs et astuces : En cas d'accident

- 3.2.2 Dans le refuge 59
- Trucs et astuces* : « N'en faites pas une montagne » : l'hygiène en refuge...
- Dormir en refuge : mixité filles-garçons ou pas ?
- 3.2.3 Garder une trace de l'expérience collective, collecter des informations 59

3.3 Après la sortie

Témoignage : Après coup, qu'en pensent les élèves de Montmélian ?

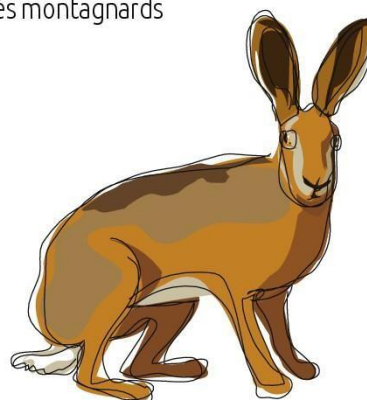
4 Annexes

4.1 Annexe 1 : pour aller plus loin

- 4.1.1 Un portail internet est à votre disposition pour aller plus loin 67
- 4.1.2 Le refuge, origine du mot 67
- 4.1.3 Quelques termes 'montagne' 67
- 4.1.4 Quelques sigles utilisés dans le guide 68
- 4.1.5 Quelques contacts utiles spécifiques à l'activité 68
- 4.1.6 Où trouver son refuge ? 68

4.2 Annexe 2 : réglementation

- 4.2.1 La définition du refuge 69
- 4.2.2 L'hébergement des mineurs en refuges de montagne 69
- 4.2.3 La réglementation des activités physiques en accueils collectifs de mineurs 69
- 4.2.4 La réglementation des sorties scolaires de l'Education nationale 73
- 4.2.5 La réglementation dans les espaces protégés montagnards 73



INTRODUCTION

- > Vous avez le projet d’emmener un groupe de jeunes en refuge ?
 - > Vous souhaitez enrichir votre projet pédagogique ?
 - > Vous avez besoin d’aide et de conseils ?
- Ce guide vous apporte des éléments pratiques et des réflexions sur le sujet...**

A qui s’adresse ce guide ?

Aux porteurs de projets pédagogiques avec des mineurs (enseignants, responsables pédagogiques, animateurs, éducateurs, accompagnateurs, guides, etc) dans les contextes suivants :

En temps scolaire :

Écoles primaires, collèges, lycées, sections spécialisées, classes de découverte, etc.

En temps de loisirs :

Accueil Collectif de Mineurs (ACM) : centres de vacances, centres de loisirs, clubs sportifs, etc.

En temps éducatifs : foyers...

Par son approche large et concrète, ce guide s’adresse également à toute personne intéressée par le sujet : élus, décideurs, institutions, etc.

Pourquoi un guide pratique ?

La question de l’accueil des mineurs encadrés en refuges de montagne suscite depuis longtemps l’intérêt des acteurs de terrain. Le refuge, pour son fort intérêt pédagogique, est utilisé en tant que support de découverte de la montagne et de sensibilisation à la gestion des ressources en site isolé.

Les objectifs du document sont de :

- Développer les sorties en montagne

avec nuitée(s) en refuge pour les jeunes,

- Donner envie aux enseignants, animateurs, éducateurs d’organiser ce type de sorties,

- Lever les craintes et les préjugés en donnant des informations claires, des arguments étayés, des conseils pratiques et des témoignages concrets,

- Se concentrer sur le principe de 1^{ère} sortie en refuge,

- Aider à faire vivre une expérience singulière, tout en assurant la transmission d’une culture de la montagne, en abordant le refuge sous tous ses aspects.

Le document peut se lire de manière linéaire et chronologique. Il est aussi adapté à une recherche thématique pour toute information ponctuelle.

Et après ?

Mieux (in)former : Pour accompagner la parution du guide pratique, des sessions d’information et de formation sont proposées aux acteurs alpins. Nous contacter pour organiser une session spécifique avec vous.

Enrichir le document : Dans une démarche dynamique, chaque lecteur est invité à faire part de ses remarques et idées pour faire évoluer le document. Dans un premier temps, des compléments pourront être apportés sur internet et, le cas échéant, une nouvelle édition du document pourra être envisagée.

Ressources en ligne

Parce qu'un document écrit doit être synthétique et parce que l'actualité est vive dans ce domaine, un portail internet va être mis en place en association au guide pratique. Vous y trouverez :

- des liens actifs vers des sites internet ressources
- des documents à télécharger
- l'actualité, les événements et initiatives des témoignages
- etc.

Vous pourrez accéder au futur portail internet par les sites :
www.coordination-montagne.fr ou www.reeema.fr

Contexte général du projet de guide pratique

Le Réseau d'Education à l'Environnement Montagnard Alpin (REEMA) intervient depuis plusieurs années sur des actions de formation envers les gardiens de refuge, et anime un groupe de réflexion « jeunes ». Saisi par les espaces protégés alpins confrontés à la problématique de l'accueil des mineurs en refuge, le REEMA anime depuis 2008 une dynamique collective pour lever les

freins et permettre le développement des sorties avec nuitées dans les territoires des parcs et réserves alpins, et plus largement de montagne.

Suite au constat porté lors des Assises de l'Alpinisme en 2011, la **Coordination nationale pour le développement des activités de pleine montagne et d'alpinisme** (Coordination Montagne) s'est également saisie de cet enjeu (en particulier avec ses membres FFCAM et SNGRGE¹). Elle rassemble des institutions représentant les pratiquants et professionnels des activités de pleine montagne, et plus largement des associations ayant trait à ces pratiques. Sa Commission Jeunes a pour objectif de lever les freins en ce qui concerne l'accès des jeunes à la montagne. Les refuges constituent donc un fort enjeu de développement.

Depuis fin 2011, les deux structures ayant une vision complémentaire de l'éducation et de l'accès des mineurs aux pratiques et espaces de montagne, ont décidé de porter ce travail en commun pour plus d'efficacité et de pertinence. Elles ont mis en commun leurs informations, leurs moyens, leurs expertises et leurs réseaux d'acteurs (terrain, institutions, opérateurs) sur le sujet. Depuis l'été 2012, elles animent conjointement un groupe de travail composé de professionnels variés. Ce groupe s'est réuni régulièrement, dans une démarche d'écriture collective du guide pratique.

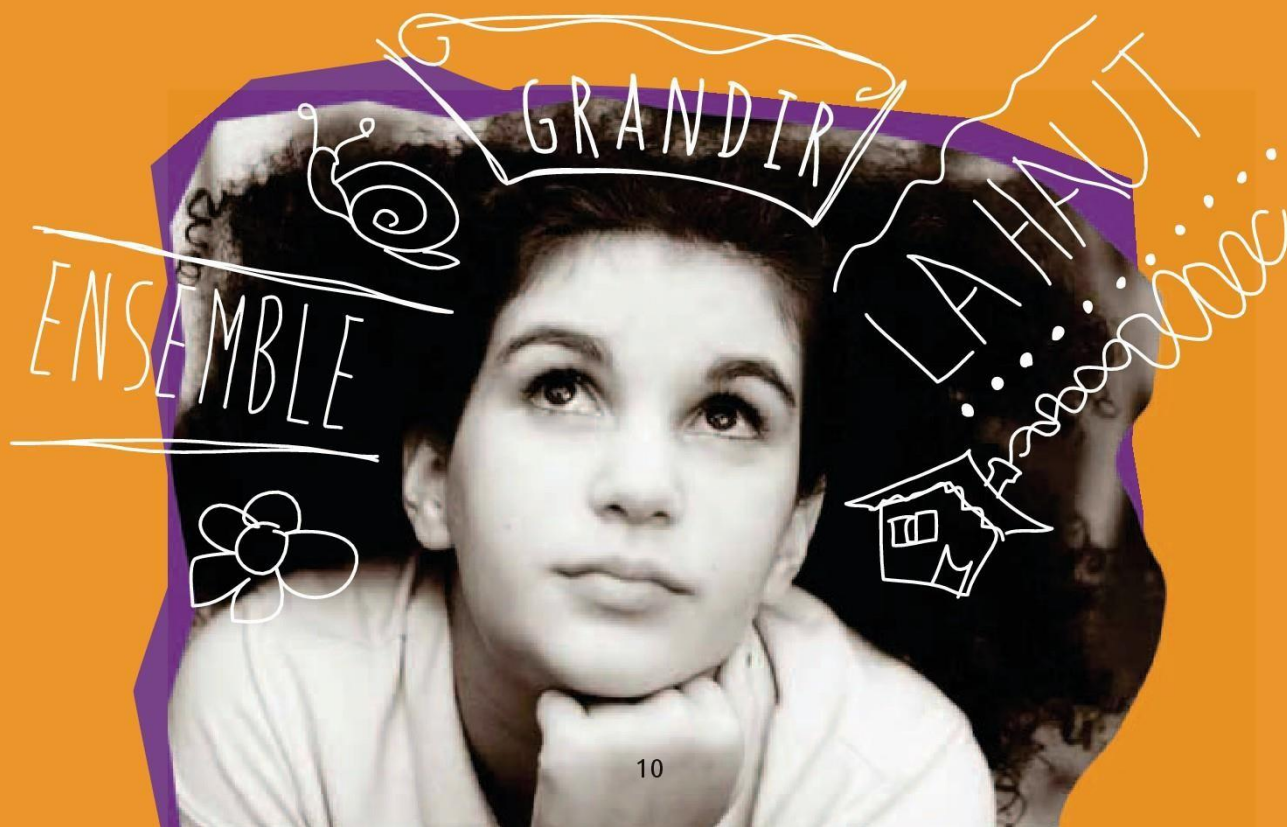


1- FFCAM : Fédération Française des Clubs Alpins et de Montagne / SNGRGE : Syndicat National des Gardiens de Refuges et de Gîtes d'Etape

C'est quoi un refuge



De la première cabane construite par l'homme pour pouvoir pratiquer l'alpinisme jusqu'aux refuges modernes à la pointe de la technologie, ce chapitre vous permettra de mieux comprendre une partie de la culture montagne portée par ces bâtiments d'altitude



1.1

Des refuges, des histoires des publics

→ Voir l'étymologie détaillée du mot **Refuge** en annexe

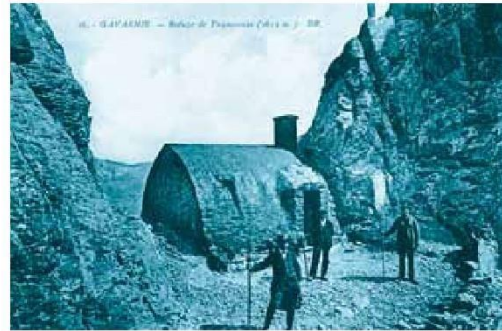
1.1.1 L'histoire des refuges

Partie de simples abris naturels vaguement aménagés, l'histoire des refuges suit ensuite l'histoire de l'alpinisme et de la conquête progressive des sommets. En fonction de leur implantation, de l'altitude, de l'accès, de l'usage ou des matériaux, les refuges offrent des architectures singulières et variées.

■ D'abord des hôtelleries, des hospices et des monastères

Pendant des siècles, et en dehors des vallées, la montagne n'était ni parcourue, ni habitée en permanence. Seulement quelques audacieux bergers en quête d'alpages d'été, chasseurs de chamois, chercheurs de cristaux, colporteurs, etc. se risquent dans ces zones inconnues au-dessus des forêts en se protégeant dans des abris naturels ou des rudimentaires cabanes de pierres sèches...

Seuls les grands axes de communication permettant de traverser les Alpes et les Pyrénées verront, pour la sécurité des voyageurs, la construction en altitude d'abris de secours dès l'Antiquité puis, à partir de la Renaissance, d'hôtelleries, d'hospices et de monastères au niveau des grands cols : Mont Cenis, Grand et Petit Saint-Bernard, Simplon... Dès le milieu du 18^{ème} siècle, c'est dans la région du Mont-Blanc que se produit l'élan décisif qui aboutira en deux siècles à un véritable équipement de la montagne.



Félix Regnault et Henri Passet au refuge en 1892
<http://fr.academic.ru/dic.nsf/frwiki/1418893>

■ Un « temple de la nature »

En juin 1741, les Anglais Pocok et Windham visitent la vallée de Chamonix, et vont contribuer à faire connaître la vallée et ses glaciers. De nombreux visiteurs suivront et, pour accompagner cette convergence, des auberges seront construites aux passages obligés des touristes venus admirer les « sublimes horreurs » : au col de Balme, à la Pierre Pointue, au col de Voza... C'est au Montanvers, au pied de ce qui deviendra la Mer de Glace que le premier refuge est construit en 1776, un « Temple de la nature » pour Charles Blair... Puis c'est le Mont-Blanc qui capte toutes les attentions. Les diverses tentatives d'ascension font apparaître le besoin de disposer sur ses voies d'accès longues et exposées d'abris intermédiaires. C'est ainsi que Bénédict de Saussure met en place des cabanes rudimentaires au pied de l'Aiguille du Goûter dès 1785, puis aux Grands Mulets en 1786. En 1853, inauguration de la première cabane des Grands Mulets sur la voie d'ascension depuis Chamonix. C'est le premier refuge sur la route du Mont Blanc, la cabane Saussure n'était qu'un abri précaire.

■ Dans les Pyrénées

Dans les Pyrénées, dès 1877, le CAF s'intéressa à l'aménagement d'abris qui permettaient un hébergement aux excursionnistes. Cette année-là, Henry Russel avec l'appui du CAF réalise au pied du Cylindre du Marboré un abri à vocation touristique et non plus pastorale et en 1882 dans la première grotte du Vignemale. En 1886, un refuge est construit sous une dalle

1 C'est quoi un refuge ?

surplombante près du lac d'Arrémoulit. Le premier refuge au sens actuel du terme est celui de Tuquerouye en 1890... pour l'ascension du Mont Perdu.

■ La généralisation par les sociétés sportives

Après des initiatives dispersées, va succéder l'action plus large et plus collective des sociétés sportives d'alpinistes. En France, un certain nombre d'associations voient le jour après la guerre de 1870, dont le Club Alpin Français en 1874 et la Société des Touristes du Dauphiné en 1875. Il va leur appartenir de mener à bien le quadrillage cohérent et généralisé des constructions en montagne.



Le saviez-vous ? Mouvements de jeunesse

Certains mouvements de jeunesse ont également participé à la construction de refuges. Ce fut le cas par exemple, du mouvement Jeunesse et Montagne pendant la seconde Guerre mondiale : à travers ces chantiers d'altitude, il forma de jeunes volontaires et joua un rôle dans la Résistance.

■ Aujourd'hui

Il existe environ 350 refuges en France¹, dont 260 refuges dans les Alpes² ; 127 appartiennent à la FFCAM³. Ces refuges font désormais partie du paysage et sont les acteurs et les témoins de l'histoire de la vie en montagne. Ils suivent l'évolution de la fréquentation : auparavant étape pour les pratiquants de la haute montagne, ils constituent bien souvent un but pour un public plus familial et plus diversifié, aux aspirations variées.

Portes d'entrée vers la (plus) haute montagne, ils doivent être entretenus, rénovés et parfois même reconstruits. Actuellement, les stratégies de rénovation font parfois débat, entre la volonté de développer le confort et/ou le nombre de places et celle de conserver le caractère authentique, sobre, convivial et original des premiers refuges. A suivre...

Focus sur... « L'œuvre de Montagne » : les premières classes de découverte en refuge.

Les prémices de ce qu'on appelle aujourd'hui classe de découverte se sont faites au refuge de l'Abérouat dans les Pyrénées, en 1946. C'est grâce à la motivation de deux instituteurs, de l'Education nationale et de la Fédération des Œuvres Laiques (FOL) que le projet « L'œuvre de montagne » a pu voir le jour. L'un des instituteurs sera détaché au sein de la FOL pour mener à bien le projet, tandis que l'autre sera mis à disposition afin de devenir le gérant à plein temps du refuge de l'Abérouat.

« La montagne est vue comme un apprentissage de la vie. Alors le symbole de la cordée, la solidarité, l'entraide et une sorte de formation de l'esprit pour qu'ensuite, dans la vie courante, quand on aurait des obstacles à surmonter... »

C'est aussi l'idée de dire que la montagne est

sociale, qu'elle peut être accessible à tous. Les jeunes profitent des activités de montagne (randonnée, alpinisme, ski) et participent à la vie en collectivité. Les enseignants utilisent les méthodes

actives, basées sur la pédagogie Freinet. L'éducation physique a une grande importance, ainsi que l'expérience de la vie en collectivité :

« l'apprentissage en montant à l'Abérouat leur apporterait suffisamment sur le plan moral et physique et les dispenserait de recevoir, pendant cette période, l'enseignement traditionnel d'une classe normale ». Le contenu pédagogique des classes de montagne est également important, en « conciliant l'école et la vie » : géologie, botanique, climatologie, psychologie, sociologie, etc.

C'est ainsi que de nombreux jeunes sont passés par le refuge de l'Abérouat, le refuge étant plein à l'année, sauf deux mois en automne.

Source : « Regards sur une montagne sociale, le refuge de l'Abérouat et les débuts de l'œuvre de montagne », édité par l'association Montagnes Insolites - www.calameo.com/books/000008974502a9c5f67b8

1.1.2 L'évolution de l'architecture et de la gestion des ressources en refuge

■ De la pierre, du bois et de l'huile de coude...

Les premiers abris 'refuges' étaient très sommaires, souvent humides et mal isolés, mais ils permettaient néanmoins de faire étape sur l'itinéraire des ascensions.

« Où couche-t-on au Monteverve ? On y couche dans un Château : un grand bloc de granit, porté là par le glacier est assis sur une de ses faces, tandis qu'une autre face se relève en faisant un angle aigu avec le terrain, et laisse ainsi un espace vide au-dessous d'elle. Le berger industriel a pris la face saillante de ce granit pour le toit et le plafond de son château, la terre pour son parquet. Il s'est préservé des vents coulis en entourant cet abri d'un mur de pierres sèches ». **Horace Benedict de Saussure, 1767.**

Henry Russell fait construire dans les Pyrénées l'abri au pied du Cylindre, un simple mur adossé à la paroi rocheuse (1877). Plus tard, ennemi déclaré de toute construction qui, selon lui, défigure la montagne, il opte pour les grottes creusées dans la roche (les sept grottes Russell, dans le massif du Vignemale, resteront des exemples sans suite). On construit alors, à l'instigation de **Léonce Lourde-Rocheblave**, des refuges dits « ogivaux » en raison de leur forme, élevés avec les matériaux pris sur place, massifs, avec peu d'ouvertures, destinés avant tout à isoler du froid sans autre souci de confort.

Les habitations pastorales et constructions en pierre venues plus tard étaient généralement plus confortables mais il n'était pas toujours évident de trouver les matériaux de construction sur place... et encore moins de les acheminer ! L'usage du bois va permettre la préfabrication des refuges, transportés par morceaux pour un montage sur site. Cette technique s'est dévelop-



Illustration : Cled'12 (rencontres citoyennes Montagne 2012)

pée progressivement, notamment en Vallouise où quelques exemples ont été conservés et rappellent cette véritable épopée en matière de portage. Le chantier peut alors être préparé dans la vallée : les pièces de bois sont dimensionnées pour être transportées à dos d'hommes et



Refuge Lemercier à Pelvoux / PNE

de mulets... et le montage est organisé pendant la (courte) période de l'été, propice au chantier sur le site.

Après la **Seconde Guerre mondiale** et l'essor de la randonnée de haute montagne, on construit alors des refuges qui ressemblent plus à des maisons ou des chalets, munis de grandes baies pour profiter du paysage.



Le refuge de Turia (73) - © PNV, Christian Balais
 Refuge en bois, type « chalet Chalois » auto-construit par les premiers gardes-moniteurs du Parc national de la Vanoise dans le début des années 70.

■ La technologie au service de l'altitude

Pour autant, les « refuges bois » sont aussi vulnérables aux intempéries et aux incendies et ils résistent mal aux hivers et aux avalanches. Pendant longtemps, les avantages et inconvénients du bois et de la pierre n'ont pas permis de donner une prédominance affirmée à l'une ou l'autre de ces deux techniques. L'apparition de l'hélicoptère, à la fin des années cinquante, est déterminante en facilitant le transport des matériaux, dont ceux liés aux nouvelles techniques des bâtiments (armatures métalliques par exemple). Une nouvelle génération de refuges voit le jour, de plus grande taille et bien plus solides que leurs ancêtres. Dans les années 1970, la tendance est à plus de légèreté dans la construction. Les toits ont plus de pente et on utilise plus de matériaux naturels comme le bois ou technologiques comme les panneaux métalliques. Puis le souci écologique prédomine, avec une autonomie et un confort accrus par l'emploi des matériaux isolants, des panneaux solaires, etc.



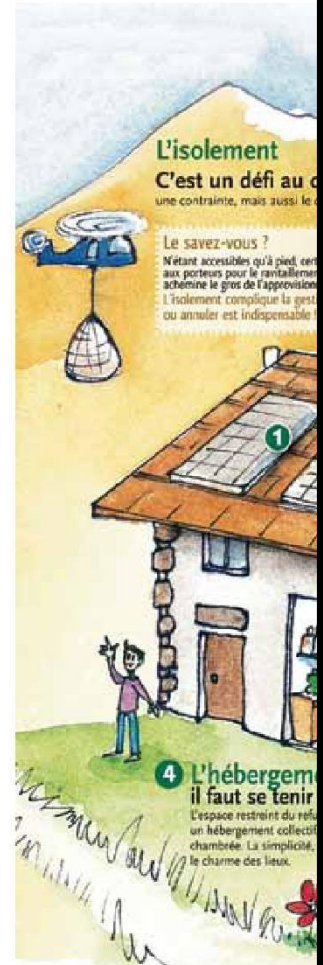
Refuge de Pinet (Ariège) - © FFCAM

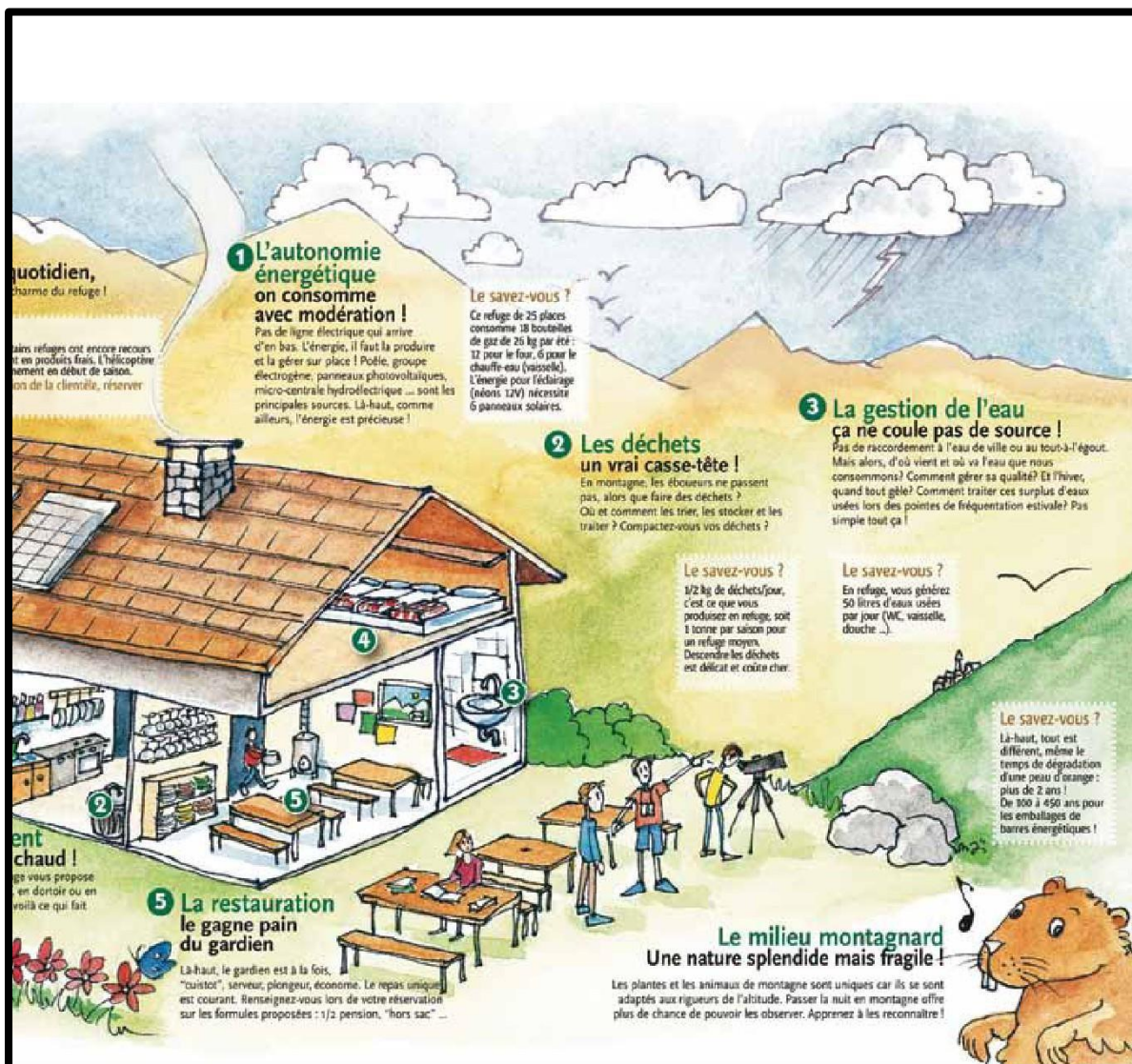
1 C'est quoi un refuge ?

■ La gestion des ressources en refuge

Le refuge représente une bonne démonstration de bâti en site isolé, loin des réseaux de diffusion d'eau, d'assainissement, d'énergie, de communication... Il doit rechercher les meilleures solutions autonomes à l'ensemble de ces besoins et veiller à une gestion économe de toutes ses ressources. Il est donc nécessaire d'effectuer des « économies de prévoyance » :

- **Energies** : le refuge n'est pas relié au réseau donc une production d'énergies autonome est indispensable : architecture adaptée (isolation), panneaux solaires, picocentrales (hydraulique), bois énergie, éolien, économies nécessaires, utilisation modérée. Portages pour le gaz.
- **Déchets** : pas de ramassage (le seul moyen est l'héliportage, qui coûte cher, ou à dos d'homme). Chacun redescend ses déchets individuels. Les déchets collectifs sont redescendus, certains vont au compostage. Un tri sélectif rigoureux doublé d'un compostage permet de réduire de près de 80% le volume des poubelles.
- **Eau** : pas d'eau courante au robinet (du type réseau de ville). Plusieurs solutions : eau des



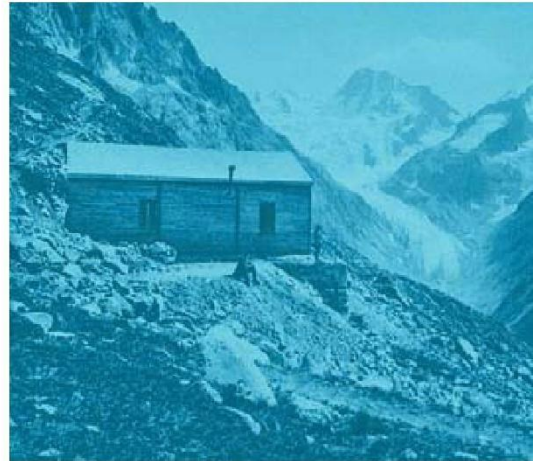


Plaquette « Bienvenue dans les refuges de montagne », REE05/REEMA

ruisseaux ou fonte de la neige, ce qui demande de l'énergie ! Le traitement des eaux est assuré par l'épandage (zones d'absorption par la terre). Les économies d'eau, l'utilisation de produits bio et le développement de toilettes sèches sont autant d'adaptations à la ressource.

- ➔ • **Produits alimentaires** : certains refuges ont des poules, un jardinet, etc. Le gardien pratique parfois la cueillette de proximité (ex : soupe aux herbes sauvages)¹.
- ➔ • **Télécommunications** : pas toujours de réseau pour le téléphone portable, donc il s'agit de liaison satellite ou radio pour les gardiens et professionnels équipés.

¹- Attention car dans la zone cœur des Parcs nationaux toute cueillette est interdite !



Le refuge de la Temple - Ecrins (2450 m) - Les Bans

1.1.3 Le refuge aujourd'hui

■ Des caractéristiques bien définies, un rôle dans la société

Les refuges dont nous allons parler dans la suite de ce guide sont des Etablissements Recevant du Public (ERP), de type REF, définis dans le code de la construction et de l'habitation. C'est une commission de sécurité qui décide du classement des ERP. Les ERP sont tenus, tant au moment de la construction qu'au cours de l'exploitation, de respecter les mesures de prévention et de sauvegarde propres à assurer la sécurité des personnes.



Le saviez-vous ? Définition du refuge

Au regard de la loi (*voir décret de 2007 présenté en annexe*) :

«Un refuge est un établissement d'hébergement recevant du public gardé ou non, situé en altitude, dans un site isolé. Son isolement est caractérisé par l'absence d'accès tant par voie carrossable que par remontée mécanique (...) et par l'inaccessibilité pendant au moins une partie de l'année aux véhicules et engins de secours. (...) Le refuge offre un hébergement à caractère collectif à des personnes de passage. (...) Au titre de sa fonction d'intérêt général d'abri, le refuge dispose en permanence, à l'intérieur, d'un espace ouvert au public. (...) Lorsque le refuge n'est pas gardé, ces espaces offrent également un hébergement sommaire».

1 C'est quoi un refuge ?



Les refuges sont des propriétés privées ou appartenant à des collectivités, que le propriétaire ou une convention charge d'une mission de service public. Il est ainsi reconnu que le refuge et son activité contribuent d'une certaine façon au bien commun.

► Le refuge = un bâtiment d'accueil pour des personnes de passage en site isolé

- qui répond à des normes de sécurité, de confort et d'environnement,
- le point de départ, d'étape ou le but d'une randonnée,
- qui permet aux randonneurs, alpinistes, amateurs de nature et de montagne, d'accéder à des sites naturels et de pratiques sportives,
- qui vise à offrir une protection et un accueil chaleureux, même sur des sites isolés.

► Le refuge = un espace d'intérêt général, une contribution au service public

- ouvert à tous, ouvert tout le temps (abri, salle hors-sac), même en hiver lorsque le gardien n'est pas là, qui peut accueillir de nouveaux arrivants poussés par les intempéries,
- pour la sécurité en montagne, aide pour le suivi des randonneurs, alerte des secours, etc,
- pour un service au public (démarche volontaire, selon disponibilité)
- conseils aux randonneurs et alpinistes, etc,
- sensibilisation des publics au milieu montagnard et à la gestion des ressources en site isolé.

Idée fausse : 4 bouts de bois sur des fondations branlantes
Idée juste : C'est du solide, on est à l'abri des intempéries

▶ **Le refuge = un accueil collectif, propice à la mixité**

- les dortoirs partagés ou les tables communes permettent à des publics différents (catégorie socio-professionnelle, âge, technique, langue, etc.) de se côtoyer et d'échanger leurs expériences ou leurs informations « montagne ».

▶ **Le refuge = le partage de ressources limitées dans un site contraint**

- vers de nouveaux modèles (ou la réappropriation de pratiques connues) pour la gestion et l'utilisation de l'eau, de l'énergie, des denrées alimentaires, des déchets (Voir Partie 1).

▶ **Le refuge = l'ambassadeur d'un massif**

- témoin de l'histoire du massif, des pionniers, de l'architecture, etc,
- lié à la conquête des sommets,
- témoin de l'évolution des sociétés humaines (traditionnelles/novatrices), des changements climatiques.

▶ **Le refuge = une entité touristique**

- un hébergement touristique,
- des pratiques saisonnières,
- le lien avec de nombreux socio-professionnels du tourisme (promotion, informations, etc.), indispensables à l'activité économique et à la dynamique de la vallée.

▶ **Le refuge = un « centre de formation » in situ**

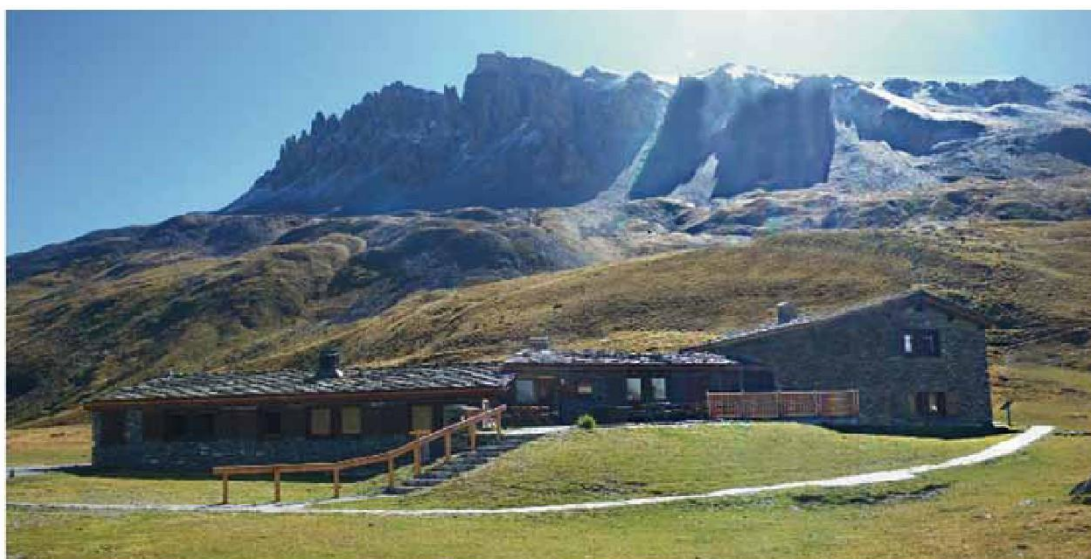
- lieu de découverte des métiers et des fonctions : secours en montagne, initiation à l'alpinisme, découverte de la faune et de la flore, etc,
- potentiel de métiers à partir du développement de compétences liées à la montagne (sport, BTP, ...).

▶ **Le refuge = un lieu d'observation et de rencontre**

Le refuge permet de rester en pleine montagne, d'observer -à l'aube et au crépuscule- la rare vie sauvage réfugiée en altitude, d'apprécier les paysages par tous les temps sous toutes les lumières, de croiser des alpinistes et des visiteurs venus de pays lointains, de partager des itinérances ou des voies faites ou en projet.

▶ **Refuges d'Europe, refuges du monde = ailleurs et autrement**

D'un pays à l'autre, les refuges présentent des différences parfois importantes quant à leur conception, leur définition, leurs services ou bien leurs publics. Les usages changent d'un pays à l'autre et peuvent surprendre le visiteur : espace hors sac ou pas, accès au téléphone ou pas, présence de chaussons ou non, repas unique ou à la carte, horaires variables, etc. Depuis quelques années, les échanges d'informations et de pratiques se développent en Europe, entre gardiens et au niveau des politiques territoriales. Des projets transfrontaliers voient ainsi le jour. Les premières Rencontres européennes sur les refuges de montagne se sont tenues en 2009 en Savoie.



Refuge du Plan du Lac

1.2

Les acteurs

1.2.1 Qui gère les refuges ?

Connaitre le rôle de chacune des trois parties qui gère les refuges

■ Le propriétaire

Le propriétaire du refuge n'est pas nécessairement la personne qui le gère ou qui le garde. Il peut louer le bâtiment et en déléguer la gestion. L'affermage est un type de contrat de délégation d'exploitation. Il existe différentes catégories de propriétaires de refuges. Les deux tiers appartiennent à des collectivités, des associations (ex : Les Jarrets d'Acier), des privés, des parcs nationaux, l'Office National des Forêts, la Société des Touristes du Dauphiné... etc. La Fédération Française des Clubs Alpins et de Montagne en possède environ un tiers.



Zoom : le cas du Parc national de la Vanoise

- 1 - Il est propriétaire avec affermage sur une période de 7 ans (et remise en concurrence avec dossier général comportant la gestion du refuge mais aussi l'aspect accueil du public)
- 2 - Les gardiens (affermage) ont différents rôles
- 3 - Un garde-monteur est référent du refuge (lien propriétaire/fermiers)

■ Le gestionnaire

Il peut être le propriétaire. Il assure le suivi des locaux et de l'entretien, des travaux et recrute le gardien. Il fait la liaison entre propriétaire et gardien lorsque ce n'est pas la même personne.



Le saviez-vous ? Une formation pour les gardiens

Depuis une dizaine d'années, il existe une formation nationale de gardiens de refuge (Diplôme Universitaire -DU- délivré par l'Université de Toulouse) d'environ 6 mois. Elle se déroule alternativement une année dans les Alpes, et une année dans les Pyrénées¹.

■ Le gardien

C'est la personne-clé qui assure le quotidien du bâtiment : ouverture et fermeture, ravitaillement, entretien, gestion des énergies, préparation des repas, ménage, réveil des alpinistes et randonneurs, etc. Ses journées sont donc bien remplies pour faire tourner cette petite entreprise !

C'est lui qui peut également assurer la communication sur son refuge : site web, édition de plaquettes... car souvent il loue le refuge au propriétaire et tire ses ressources des bénéfices dégagés grâce à son activité. De manière générale, il n'est donc pas salarié, et quand on arrive au refuge, on est « chez lui » ! Il peut être un interlocuteur dans la préparation et pendant la sortie : il apporte des conseils sur l'itinéraire, les conditions du moment (technique et logistique). Il peut avoir d'autres rôles comme surveiller la progression des randonneurs et alpinistes, donner des informations aux secours...

Le gardien joue également un rôle de passeur : il est le lien entre les différentes composantes du projet (vivre ensemble, objectifs pédagogiques liés à la sortie...) et les visiteurs. Les gardiens sont souvent organisés en association à l'échelle départementale. Au niveau national, il existe un Syndicat National des Gardiens de Refuges et des Gîtes d'Etape (SNGRGE). Ces instances favorisent la croissance qualitative de l'accueil en refuge grâce à l'échange d'informations, à la formation continue et à la promotion de nouvelles activités. Les gardiens sont également souvent aidés par un ou plusieurs aides-gardiens.

1 - En savoir plus : <http://www.isthia.fr/du-gardien-de-refuge-de-montagne-487.html> ou www.formation-gardien-refuge.fr

1.2.2 Les autres acteurs liés aux refuges

Connaître les différents acteurs liés aux refuges et comprendre leurs rôles

■ Les intervenants en matière de découverte de la montagne et de protection du milieu naturel :

gardes des Parcs et de l'Office National des Forêts (car les refuges sont souvent situés dans zones protégées), bénévoles d'associations, accompagnateurs en montagne, guides de haute montagne et autres moniteurs d'escalade, VTT, canyon, spéléo, parapente, ... Pour eux, le refuge est un outil qui leur permet de faire vivre aux personnes qu'ils accompagnent une immersion dans la culture montagne. C'est également un moyen pour pouvoir passer plusieurs jours en montagne, et ainsi effectuer des sorties en étoile (on revient au refuge le soir) ou en itinérance et d'aller dans des lieux qui nécessitent de passer une nuit en montagne.

■ **Les collectivités territoriales, l'Etat et l'Europe** voient dans les refuges un moyen de servir l'intérêt général qu'ils souhaitent soutenir : en ce moment, de nombreux projets de rénovation sont en cours. Ces travaux permettent d'améliorer à la fois l'accueil, le confort et les questions d'impact sur l'environnement (déchets, énergie, eau), au cœur de la cohérence de « l'écosystème-refuge ».

■ **Le maire** est responsable de la sécurité sur sa commune. Il peut donc prendre des arrêtés portant sur l'ouverture ainsi que la fermeture de refuges situés sur son territoire, pour des raisons de sécurité, de salubrité notamment. C'est lui qui donne les autorisations pour effectuer les travaux soumis à déclaration ou sur une structure communale. C'est également lui qui décide des aménagements à faire concernant l'accès au refuge : parking, balisage notamment.

■ Les services de l'Etat¹

Les services de l'état concernés sont :

- **Service interministériel de défense et de sécurité civile de la préfecture** : compétence générale de sécurité, gestion des visites des commissions de sécurité et des avis en lien avec les sous-préfectures, les SDIS, la gendarmerie,

le maire, la DDT, DDCS invités. Les services de la Préfecture tiennent à jour la liste des refuges du département.

- **DDT** : compétence par rapport aux permis de construire et commissions de sécurité.
- **DDPP** : compétence sur l'hygiène et sécurité alimentaire, conformité des lits superposés, concurrence et répression des fraudes.
- **ARS** : compétence sur l'hygiène au sens large (suivi de l'eau potable et des effluents, etc).
- **DDCS** : compétence par rapport à la déclaration de local susceptible d'héberger des mineurs.
- **DSDEN (ex-IA)** : Instruction administrative des dossiers de sorties scolaires avec nuitée(s).

■ **Les acteurs de la promotion et de la valorisation des territoires**, comme les offices de tourisme, les comités départementaux et régionaux du tourisme peuvent utiliser les refuges pour donner une image au territoire. Ils peuvent également s'en saisir pour créer des offres touristiques, par exemple des produits à destination des familles ou des circuits de randonnée.

■ **Les acteurs du secours en montagne** sont suivant les secteurs le PGHM, les CRS, le DAG², et occasionnellement les pompiers. Lorsqu'ils ont un secours à effectuer, ils peuvent prendre contact avec le gardien du refuge, qui leur donnera des informations météo, sur les conditions en montagne et sur l'itinéraire prévisionnel qu'ont emprunté les personnes à secourir, lorsqu'il s'agit de clients qui ont passé la nuit au refuge.



1 - 2 : Voir lexique en annexe

■ Le berger

« Mon berger, est un homme de ressources, il connaît les autres acteurs, il est au courant des petites histoires de la vallée ; il n'oublie jamais de m'apporter quelques légumes frais ou quelques nouvelles fraîches et parfois je peux lui dire où sont ses bêtes, et lui rapporter celles blessées que l'on m'a signalées. Il participe à l'évacuation des déchets du refuge, de mon côté je lui monte son sel et stocke pour lui un peu de matériel. Mon berger et sa grange sont aussi devenus mon camp de base dans la vallée. »

Jean-Claude Armand, gardien du refuge des Souffles

■ Les parcs

De nombreux refuges sont dans des espaces protégés (réserves, parcs...). La réglementation en vigueur, en particulier dans les cœurs de parcs nationaux, s'ajoute aux exigences de toute structure fonctionnant en haute montagne.

Ces dernières années, la construction d'une culture commune « montagne » a profondément favorisé les liens et coopérations entre acteurs liés au refuge (et réciproquement !). Ceci apparaît en particulier à travers la réflexion autour de l'accueil des jeunes en refuges et des actions de sensibilisation à l'environnement montagnard, dans lesquelles refuges, espaces protégés, réseaux d'éducation, collectivités, institutions, pédagogues, etc. sont largement engagés. Les nouveaux outils de sensibilisation, le développement de l'éco construction et l'évolution des pratiques de haute montagne structurent ces coopérations, sans parler de la vie quotidienne sur le terrain entre tous ces métiers de l'altitude.

1.2.3 Impacts économiques et sociaux

Un refuge ne peut fonctionner en circuit fermé. Il est en lien avec les autres acteurs économiques, touristiques et sociaux de son massif et de la vallée. Sur le territoire, le refuge et son gardien sont des acteurs socioprofessionnels à part entière.

■ Impacts économiques

Bien sûr, le premier impact est la création du poste du gardien. Cela permet de maintenir un emploi de manière régulière. Le gardien embauche également ponctuellement des aides-gardiens. Toutefois, l'activité de gardien est généralement saisonnière, car peu de refuges restent ouverts en hiver.

Mais les refuges représentent aussi les points avancés de l'aide à la découverte de ces espaces protégés d'exception. Les coopérations sont donc nombreuses et ne cessent de se développer, parfois contraintes et parfois par intérêt commun partagé. Les espaces protégés portent souvent des politiques de soutien à l'activité des refuges et à la découverte/valorisation du territoire protégé. Ils conçoivent des documents pédagogiques, interviennent auprès des groupes de jeunes lors des sorties, apportent un soutien technique et/ou financier à certaines opérations, etc.

■ Sans oublier... les utilisateurs !

Le public des refuges est particulièrement varié : familles, écoliers, groupes de jeunes, randonneurs amateurs ou confirmés, alpinistes, skieurs de randonnée, clubs sportifs, professionnels en formation, etc. En refuge, tous se croisent et beaucoup participent à la vie en collectivité.

Le refuge fait travailler l'économie locale. Il achète des produits et utilise les services de la vallée / du massif. Le gardien fait souvent de vrais choix en ce sens pour favoriser au maximum l'économie locale et les circuits courts¹.

¹ - Pas ou peu d'intermédiaires entre le producteur et le consommateur.

² - «Le tourisme expérientiel offre aux visiteurs et leur fait vivre des expériences culturelles authentiques et mémorables qui sont personnelles, stimulent les sens et établissent des liens sur le plan émotionnel, spirituel ou intellectuel.»
(source www.tourismpei.com)

Pour l'entretien et la rénovation d'un refuge, il fait souvent appel à des artisans et des matières premières locaux.

De la même manière, le refuge peut contribuer au développement de circuits de randonnées, favorables à la création d'activités pour les professionnels de la montagne.

Le refuge participe à l'image touristique de la vallée / du massif. Il attire une clientèle spécifique : alpinistes, personnes souhaitant vivre « l'expérience refuge », familles, groupes de jeunes. Une nuitée en refuge va donc générer d'autres nuitées sur le territoire et de la consommation touristique : biens (nourriture, souvenirs...), mais aussi services (hébergement, transport, encadrement...).

Le refuge, en parler, y revenir...

Le refuge représente un lieu d'initiation à la montagne, de ce point de vue il est inoubliable. Il crée souvent la chaîne suivante : une expérience forte et donc un souvenir prégnant, le souvenir donnant envie d'y revenir, d'en parler autour de soi et de faire venir d'autres personnes dans la vallée ou le massif... Les clefs d'une démarche économique réussie grâce au «tourisme expérientiel» !

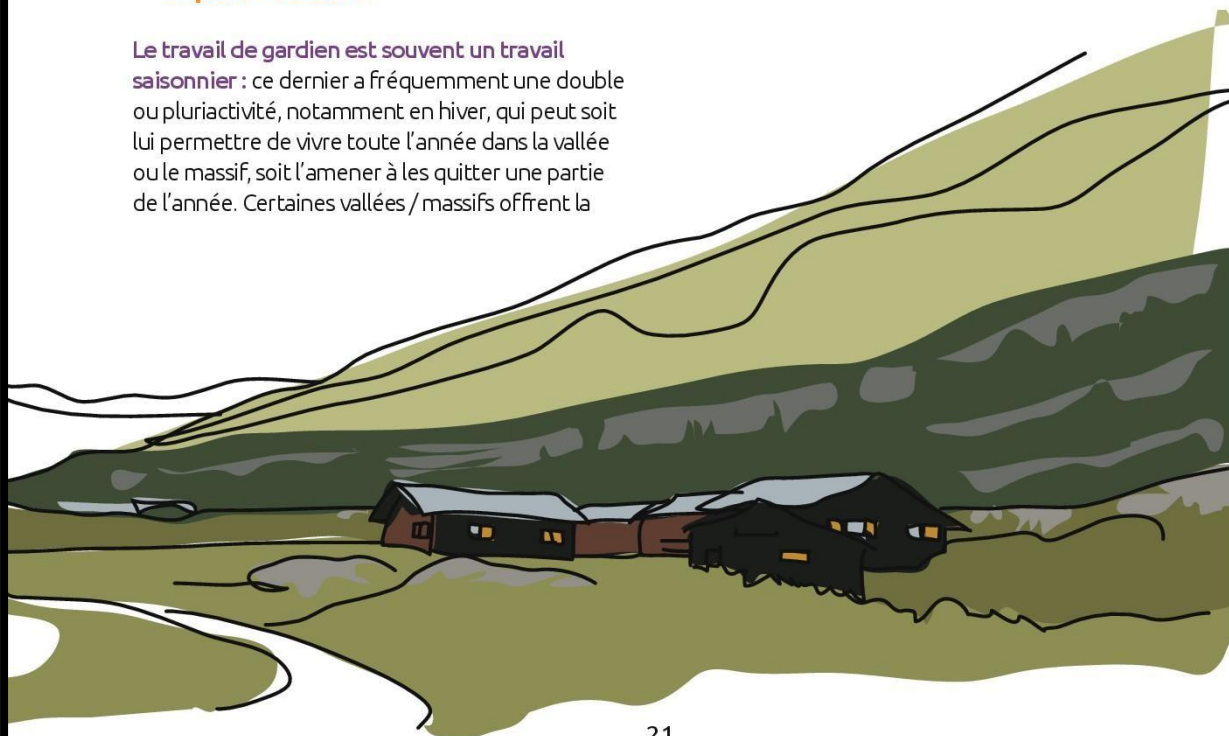
■ Impacts sociaux

Le travail de gardien est souvent un travail saisonnier : ce dernier a fréquemment une double ou pluriactivité, notamment en hiver, qui peut soit lui permettre de vivre toute l'année dans la vallée ou le massif, soit l'amener à les quitter une partie de l'année. Certaines vallées / massifs offrent la

possibilité de cette double activité, notamment via les activités touristiques d'hiver. Etre gardien peut aussi représenter un complément d'une autre activité (artisanat par exemple).

Le métier de gardien suscite des vocations : les jeunes s'y intéressent, chaque année, une centaine de personnes se renseigne auprès du Syndicat National des Gardiens de Refuges (SNGRGE). Devenir gardien peut aussi être une reconversion professionnelle pour d'autres métiers (par exemple pour un guide de haute montagne), mais parfois pour des personnes qui souhaitent changer de mode de vie !

Le gardien est souvent originaire de la vallée / du massif. S'il ne l'est pas, il y réside généralement le reste de l'année. Cette activité peut donc permettre de stabiliser une famille dans la vallée.



1 C'est quoi un refuge ?

La sortie en refuge

un outil au service du projet pédagogique

De l'accueil de loisirs ou de la « colo », au club sportif ou comité départemental, en passant par les sorties organisées par les acteurs de l'Education Nationale...

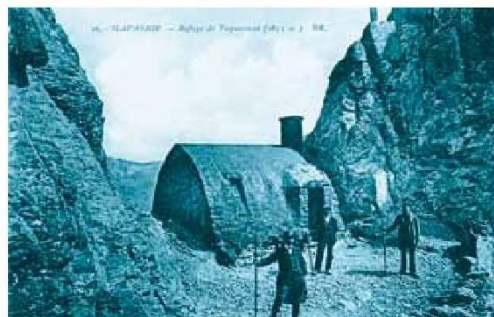
le refuge est l'outil indispensable à qui veut faire découvrir la montagne aux jeunes.

Ils feront l'expérience singulière d'un espace de nature, d'un toit pour tous, d'émotions fortes et d'une solidarité partagée toutes générations et compétences confondues.



2.1

Pourquoi aller en refuge ? Quels objectifs pédagogiques ?



Félix Regnault et Henri Passet au refuge en 1892
<http://fr.academic.ru/dic.nsf/frwiki/1418893>

Quelles sont les valeurs de référence transmises par la vie en refuge, la sortie en montagne, la nuit hors de chez soi ?

2.1.1 Le refuge, un espace éducatif

Le refuge représente un lieu de sensibilisation et d'éducation des visiteurs à la vie en refuge...

... à travers une éducation à la vie en collectivité, grâce aux caractéristiques spécifiques des refuges : espaces de vie partagés et lieu isolé.

Il représente également un lieu d'éducation à la montagne. Aller en refuge, c'est avoir la promesse de partager des expériences simples et singulières en montagne. Apprendre à observer, ressentir, s'arrêter et contempler, pratiquer une activité, etc.

Le refuge permet d'aller plus loin que de marcher en montagne : avec lui on passe du « parcourir la montagne simplement » à « vivre la montagne pleinement »

Benoît Tiberghien

Le refuge, but ou moyen ?

Pour l'éducateur, le refuge peut être une étape pour la pratique des activités de montagne, un lieu de passage, un camp de base pour aller plus haut. Mais il représente surtout un but en

soi pour l'expérience de vie qu'il propose. Il y a aussi une idée d'initiation, de palier à franchir pour rentrer un peu plus dans « l'intimité » de la montagne.

Dormir en refuge est une activité qui peut s'insérer dans un projet éducatif plus global autour d'une activité sportive ou d'éducation à l'environnement.

C'est aussi une démarche qui s'inscrit sur plusieurs années, sur un parcours scolaire, etc.

2.1.2 Les « promesses » du lieu refuge

■ Promesses de « l'expérience refuge » pour les jeunes

Vivre une expérience personnelle et collective

- • Se couper de son quotidien, mettre en perspective les choses importantes de la vie,
- • Faire évoluer son rapport aux autres et à l'adulte, prendre de la maturité, mieux trouver sa place dans la société,
- • Développer la confiance en soi au travers de l'expérimentation dans l'action : comprendre qu'on est « capable de », qu'on est utile au groupe, au bon fonctionnement d'une organisation collective,

- • Développer son autonomie et sa prise de décisions, Révéler ses qualités (à soi-même, aux éducateurs, à ses pairs...) dans des situations décalées (avec parfois des remises en cause des hiérarchies dans un groupe...), se dévoiler autrement.

Vivre une expérience singulière

- • S'adapter à un autre contexte, être ailleurs seul / ensemble,
- • Retrouver des enjeux universels, découvrir des valeurs essentielles, immatérielles,
- • Entrer dans un monde «neuf» mais aussi dans une histoire, une culture : découvrir le milieu montagnard, l'histoire du refuge et son évolution, etc,
- • Vivre autrement, avec de nouveaux rythmes, de nouvelles règles, et sans les parents, Une nuit en refuge apporte plus que la seule sortie à la journée sans les parents. Dormir avec les copains, c'est super. C'est aussi une occasion de vivre une expérience hors du cocon familial, ça n'est pas rien ! C'est un moment d'expérience réutilisable par les éducateurs qui accompagnent le groupe.
- • Expérimenter la convivialité, la solidarité dans un contexte de pleine nature, où le refuge est le lieu d'accueil humain le plus haut,
- • Savourer un moment de cocooning (il fait froid dehors et chaud à l'intérieur), on peut faire des jeux, écouter des contes ou des conférences par des professionnels ou des locaux,
- • Rusticité, simplicité, authenticité, nécessaire adaptation, autonomie,
- • Se reposer, prendre des forces pour aller plus haut, vivre l'itinérance.

Découvrir la nature, la montagne «en immersion» (terrain, vécu, expérience).

- • Découvrir l'opposition entre le «resserré» (le refuge) et le «très vaste» (la montagne),
- • Observer la naturalité/sauvage <-> humanité/humanisme,
- • Etre en montagne la nuit, pouvoir y dormir dans un confort relatif,
- • Contempler le paysage, écouter le silence ou des bruits différents (vent, torrent, animaux).

« Les montagnes sont un monde à part, elles sont moins une partie de la planète qu'un royaume indépendant, insolite et mystérieux, où les seules armes pour s'aventurer sont la volonté et l'amour »,

Gaston Rebuffat, Neige et Roc, 1959

Découvrir de nouveaux modes de vie

- • C'est comme pousser la porte de la maison des montagnards, et entrer dans leur monde secret,
- • Retourner à l'essentiel, prendre de la distance avec l'univers urbanisé/industrialisé. Redécouvrir l'importance des choses banales dans un pays développé : un abri, un robinet, une ampoule, une soupe chaude, une ligne téléphonique....
- • Découvrir de nouveaux métiers,
- • Découvrir des technologies souvent innovantes liées aux problématiques d'altitude (eau, énergies, déchets) (la montagne est plus fragile et plus vite/directement impactée par l'activité humaine),
- • Le néophyte côtoie l'expérimenté, des personnes d'origines sociales différentes se côtoient et partagent les mêmes règles, les mêmes tâches.

Partager des valeurs

- • Tolérance, ouverture d'esprit à la différence
- • Liberté
- • Respect
- • Solidarité, entraide
- • Partage, échange
- • Sobriété
- • Etc.

2 La sortie en refuge



*L'expérience du départ du refuge au petit matin, avant le lever du soleil... inoubliable pour les jeunes !
© JM Francillon, Ville de Grenoble*

RISQUES EN REFUGE ...



© Cled'12 (rencontres citoyennes de la montagne 2012)



■ Promesses de « l'expérience refuge » pour l'éducateur



Témoignage : De la classe verte au refuge

J'ai de la chance, j'ai connu la belle époque des classes transplantées. Gardien de refuge de montagne l'été, animateur de classes vertes et de classes de neige l'hiver. Un vrai bonheur ! Et en plus nous recevions des classes pour une durée longue : trois semaines qui laissaient le temps d'une adaptation, d'une progression et d'une vraie découverte d'un milieu, de soi, des autres, dans le cadre d'un projet pédagogique mûri et élaboré. La sortie en refuge mobilisait tout le monde pendant 48 heures. C'était un événement d'où les enfants et les adultes revenaient émerveillés. Fatigués, certes, mais riches d'une expérience unique. J'étais doublement passeur de par mon implication professionnelle. A la fois chargé de l'animation de la vie collective, de l'observation et de l'interprétation du milieu naturel et celui qui pouvait faire découvrir ce petit monde de l'accueil en site isolé.

Alors malgré la charge de travail, malgré la perte de tranquillité qui accompagne l'accueil des jeunes, je suis toujours partant... et prêt à dire « bienvenue en refuge ».

Jean-Claude Armand, gardien de refuge

2 > 2x1 !

Partir deux jours et une nuit en refuge offre des opportunités pédagogiques et éducatives plus larges et plus riches que si l'on partait deux fois une journée avec le même groupe.

- • C'est l'occasion d'aller plus loin, d'atteindre des lieux qu'une seule journée ne permet pas d'atteindre.
- • C'est d'ailleurs un des rôles premiers des refuges,
- • C'est aussi partir pour un temps long (d'un point de vue pédagogique). De ce fait, il est plus facile de s'autoriser des moments « libres » dans la montagne. Prendre le temps de ne rien faire dans un milieu inhabituel peut être en soi une activité éducative,
- • C'est une expérience de vie collective originale, dormir dans un espace commun (ce qui tranche avec la vie quotidienne et ses espaces privatifs), exiguïté, isolement, inconfort relatif, relation à l'autre dans la gestion de la proximité/intimité, partage de la table, dormir dans le même espace,
- • La nuit en refuge permet de vivre les temps particuliers de la soirée, du crépuscule, de la nuit, de l'aube... de faire l'expérience de la nuit noire, sans pollution lumineuse,
- • Partir longtemps (c'est relatif) et loin (surtout symboliquement) implique plus de responsabilités pour tout le monde, adultes mais aussi enfants. C'est l'occasion de les responsabiliser, de les rendre acteurs de leur sécurité et de leur confort,
- • Pour l'éducateur, c'est l'occasion d'avoir le temps de se centrer sur l'enfant et plus seulement sur la connaissance, de découvrir d'autres facettes de chaque enfant,
- • C'est favoriser la création d'une dynamique de groupe particulière dans cet espace, une aventure commune,



© Nicolas Raynaud

- • Ce temps long en montagne favorise la mise en œuvre de pratiques pédagogiques que l'on a parfois du mal à utiliser pleinement sur des demi-journées ou même des journées, faute de temps :
 - Se poser, solliciter les sens et les émotions,
 - Favoriser les pédagogies actives : plongée dans l'univers de la montagne, susciter l'intérêt commun, actions de découverte et de recherche,
 - Exploiter le temps d'immersion : sas d'entrée dans un autre monde, transition, rupture d'avec le monde d'en bas, d'avec les « pollutions et virtualités » de notre quotidien (téléphone, TV, jeux vidéos, ...)
 - Installer un apprentissage initial puis des rappels le deuxième jour,
 - Dessiner (au début et à la fin pour voir la différence),
 - Développer la coopération, le travail de groupe.

Permettre de se construire des souvenirs communs et partagés à partir de l'expérience. Refuges reste un objectif important pour le pédagogue.

Les élèves et moi-même avons passé 2 jours exceptionnels : géographiquement (la vallée de la Clarée, une randonnée longue mais magnifique), humainement (un accueil très chaleureux par le gardien du refuge, un groupe d'élèves qui s'est beaucoup amusé dans des jeux collectifs de plein air, la solidarité dans le groupe quand c'était difficile), pédagogiquement (découverte d'une flore exceptionnelle et d'une faune discrète mais bien présente). Mes élèves se sont comportés comme de vrais petits montagnards avertis et j'en suis très fière. Un grand merci aux parents qui m'ont accompagnée et au guide pour son professionnalisme.

Valérie Marquand - École de Romette (05)
Destination Refuges



Témoignage : Opération Destination Refuges (Hautes-Alpes)

«Demain, je pars en montagne !»

Le titre sonne comme une résolution ferme comme s'il fallait se convaincre pour oser et ne pas remettre en question la décision adoptée. En fait, le nom s'est imposé aux partenaires d'une opération vieille d'au moins 6 ans et qui chaque année voit quelque 800 enfants de classes d'écoles primaires du département des Hautes-Alpes partir vers l'altitude et les refuges pour vivre deux jours pleins en montagne, nuit comprise.

Des initiatives multiples comme autant de préalables

Les choses ont débuté avec l'opération 'Nuit des refuges', une fête collective dans tous les refuges des Hautes-Alpes au solstice d'été (Queyras, Ecrins, vallée de Névéche...) une invitation faite aux familles et aux publics non-initiés pour tenter l'aventure d'une nuit en refuge à la fois festive et éducative.

Des outils ont été élaborés pour prolonger cette nuit pleine de rêves et d'étoiles innombrables : des malles pédagogiques avec du matériel d'observation (jumelles, longues-vues...), des supports pédagogiques (classeurs de sites, ouvrages, fiches pédagogiques, etc.), et des points d'informations (cartes en relief de tout le massif, codes de bonne conduite et panneau des patrimoines de chaque site).

La démarche a connu un vrai succès aussi bien en termes d'image que dans la qualité des échanges que ce rendez-vous a suscité. Elle a fédéré les gardiens de refuges et favorisé le rassemblement de toutes les forces vives de la haute montagne autour d'un objectif commun, l'accueil et l'initiation de nouveaux publics au parcours de celle-ci.

Comment maintenir une culture montagne ?

Avec l'évolution du tout-tourisme en montagne, avec le recul des activités agricoles, pastorales, artisanales, toute une culture de territoire s'étiolle et se raréfie au profit du modèle unique qui transforme la montagne en terrain de jeux, les parcours

en sensations fortes, les montagnards en amuseurs publics. La passation des héritages culturels disparaît faute de temps, faute de perspective. Le montagnard se voit presque menacé, tout du moins concurrencé, dans sa connaissance, ses pratiques et usages de la montagne par le premier vacancier aisé venu.

«Demain je pars en montagne», a contrario, conforte cette culture alpine singulière. Les initiatives multiples autour du domaine de l'altitude et de l'initiation que génèrent ces hauts-lieux sont porteuses des innombrables valeurs éducatives et de construction de soi qu'engendrent de telles initiatives.

« Demain je pars en montagne » c'est la décision commune d'un département appuyé par l'USEP, les professeurs des écoles, les gardiens de refuges, les professionnels de la montagne et les parcs, de faire vivre à 800 scolaires locaux chaque année un parcours en montagne, une nuit en refuge, des ateliers de pratiques et de découverte de la montagne au cours de la deuxième quinzaine de juin. Préparés de longue date, ces voyages vers la montagne consacrent le plus souvent un travail approfondi fait en classe sur des réalités alpines qui, de l'alpage à la forêt, du sauvage au domestique, du glacier au torrent, de la cabane à l'habitat permanent, initient les jeunes haut-alpins aux riches rapports des hommes avec leur montagne. Interventions en classe, diffusion de documentation, projection de films, prêt d'expositions, diffusion de cahiers pédagogiques, classeurs de l'élève, préparent et accompagnent cette sortie encadrée en montagne au cours de laquelle l'enfant découvrira ce qui n'a pas de prix : la beauté, le silence, la diversité du vivant, l'effort, la solidarité, l'autonomie, l'économie des moyens, la nuit, la peur, la joie, le froid, le doux et l'enchantement. Paix, pureté, espace, naturalité, l'enfant des montagnes découvre un autre monde qui se trouve être le sien même s'il est ouvert à tous et pourtant presque oublié presque déjà virtuellement remplacé.

Claude Dautrey, Parc national des Ecrins¹

(1) Voici maintenant plus de 10 ans que le département des Hautes-Alpes, le Réseau Education Environnement 05 et Ecrins, le Parc national des Ecrins et le Parc naturel régional du Queyras, les guides/accompagnateurs et les gardiens de refuges, les Clubs alpins français, les Offices du tourisme, l'Education nationale, l'USEP et les enseignants s'investissent pour que la montagne redevienne une destination et un haut-lieu de la culture et de l'éducation.



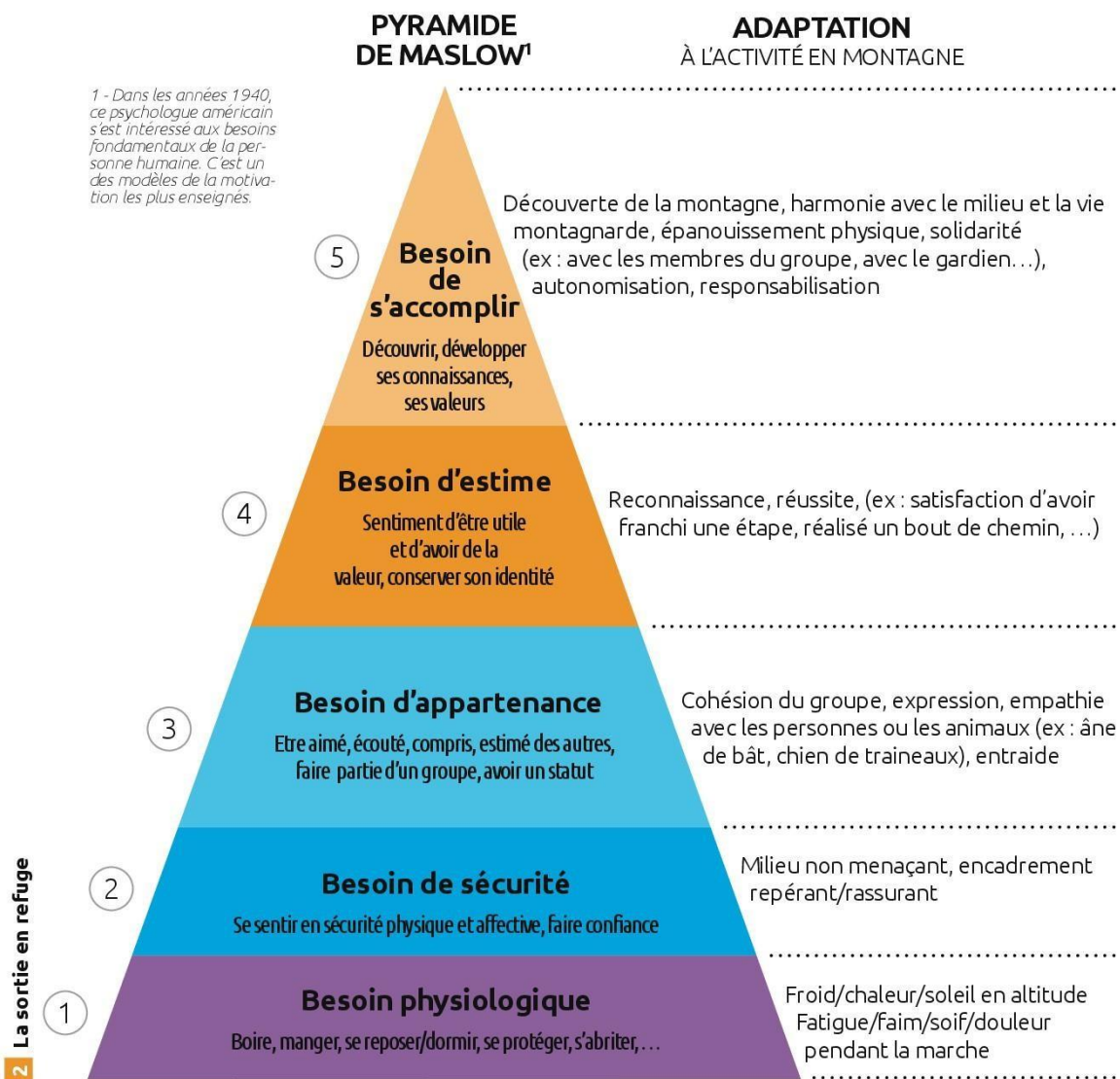
2.2

Les objectifs éducatifs

Quels objectifs éducatifs concrets peut-on mobiliser pour construire son projet pédagogique ?

Le refuge représente un véritable outil éducatif pour les animateurs, éducateurs, enseignants. Comme dans tout projet, une préparation en amont est nécessaire, autant sur les aspects pratiques que les contenus pédagogiques.

2.2.1 En montagne, le plaisir de l'enfant et du jeune avant tout...



Pour développer le plaisir de l'enfant et du jeune en montagne, il faut dans un premier temps répondre à leurs besoins fondamentaux. La Pyramide de Maslow est un support indicatif, pour tenter d'adapter notre activité en fonction de leur âge. Le principe de hiérarchisation des étages de la pyramide prend encore plus d'importance dans le cas d'un enfant, qui a un statut plus vulnérable. La faim, la soif, le froid ou la chaleur sont des facteurs pouvant «bloquer» l'enfant au bas de la pyramide, il est alors futile de solliciter les ressorts des étages supérieurs, tel que son besoin de connaissance. Les deux premiers étages doivent attirer toute notre attention. Du fait d'un métabolisme peu performant, les enfants, plus que les adultes, sont sujets à la faim, la soif, le froid et la chaleur. C'est ainsi que la baisse brutale de leurs capacités

les entraîne dans un stress et un inconfort qui ne leur permet pas de trouver dans les autres niveaux les raisons d'apprécier leur (première) sortie en montagne. Ils restent alors principalement dans la gestion des besoins physiologiques (« on ne fait pas attention à la montagne si on a faim et des ampoules ! »).

Attention donc à ne pas confondre notre plaisir d'adulte en montagne, d'épanouissement personnel, de dépassement de soi et de confirmation de nos valeurs, avec **le plaisir de l'enfant qui, dans cet environnement montagnard, se construit d'abord sur son bien-être physique et sur la confiance.**

Pour une première sortie, souvent il vaut mieux faire simple pour limiter le risque d'échec et pour créer les meilleures conditions de la découverte et de l'épanouissement.



© Laurent Girard



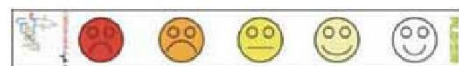
© Nicolas Raynaud



Trucs et astuces – Plaisir, effort, progrès : la règlette des émotions¹

Pour mieux (faire) estimer le ressenti du jeune public, voici un petit outil simple recto-verso à utiliser pendant la montée au refuge par exemple :

<p>Avant l'activité Est-ce que tu crois que tu vas te faire plaisir ?</p>	<p>Après l'activité Est-ce que tu as ressenti du plaisir ?</p>	PLAISIR
<p>Avant l'activité Comment imagines-tu l'effort que tu vas faire ?</p>	<p>Après l'activité Comment as-tu ressenti cet effort ?</p>	EFFORT
<p>Avant l'activité Est-ce que tu as envie de progresser ?</p>	<p>Après l'activité Est-ce que tu as l'impression de progresser ?</p>	PROGRES



L'activité pédagogique est préparée en 3 phases : l'émergence des représentations initiales, la construction des concepts, l'appropriation des trois règlettes. Les règlettes sont ensuite utilisées avant l'activité (à gauche) et après l'activité (à droite). Enfin, peuvent suivre un échange collectif, une trace écrite, etc. Une démarche simple et efficace, adaptable selon le contexte et les objectifs !

1 - Source : USEP, <http://www.usep65.fr/fichespedagogiqu/attitude-sante-cycle-3-utilisation-trois-reglettes.pdf>



Témoignage - L'ITEP Pierre Male à la montagne : récit de 2 jours en itinérance

9 jeunes d'un ITEP1 de banlieue parisienne, leurs 4 éducateurs et 4 guides de haute montagne ont été réunis par l'association En Passant Par la Montagne (EPPM) autour du même objectif : vivre une expérience forte, renforcer la cohésion du groupe, s'entraider respecter et accepter les difficultés de chacun. Pas moins de 6 mois se sont écoulés entre les premières envies de l'équipe éducative, les propositions et la réalisation de cette aventure. 6 mois d'une préparation essentielle qui contribue au minimum à 70% à la réussite du projet. Travailler en amont les objectifs de l'équipe éducative, tous se préparer physiquement et surtout psychologiquement au changement de repères tant visuels que relationnels. L'association EPPM accompagne et propose son expertise en ingénierie de projet spécifique aux structures sociales, dans cette réflexion, cette préparation, et la construction du projet et de l'équipe de professionnels de la montagne sensibilisés aux publics spécifiques. Ainsi notre groupe a pu s'initier à l'escalade et la via ferrata, des temps importants où l'on se rencontre, on découvre, on s'observe tous, jeunes, éducateurs et guides, avant de partir ensemble en haute montagne.

11h vendredi : sac à dos ajustés, la peur et l'appréhension sont au rendez-vous. Les réponses et les explications ne suffisent pas, mais elles permettent d'accompagner les jeunes à avancer vers cet inconnu.

Après 4h de marche en forêt, enfin nous le voyons ! Le Refuge de Tré la Tête (74), qui marque la fin de la première étape. Marielle la gardienne nous souhaite la bienvenue et nous invite à troquer nos grosses chaussures contre des babouches : quel pied ! « C'est comme à la maison ! » remarque Wandrou.

Chacun visite, observe, découvre, prend ses marques, prépare son lit. Avant l'heure du repas, le temps est calme, libre. On récupère de nos efforts, soulagés et contents d'y être arrivés ! Pendant que certains lisent, d'autres s'endorment, la parole se libère et la discussion passe du glacier que l'on va rencontrer demain aux derniers jeux vidéo à la mode. On vit la première étape et on se prépare à celle de demain, où nous allons quitter la moyenne montagne pour rejoindre la haute montagne.

La météo est avec nous, la fraîcheur du soir est l'occasion de tous se retrouver pour une séance d'étirements devant le refuge. Un atelier bobologie s'organise également ; la crème et les pansements ampoules tourment à plein régime. Les corps et les esprits bien fatigués, après une ovation pour le gâteau au chocolat de Marielle, tout le monde se couche sans discuter.

5h05 samedi : réveil et préparation des troupes dans la bonne humeur (le pot de Nutella y serait-il pour quelque chose ?). Nous partons donc vers notre 2ème étape : le refuge des Conscrits à 2600m d'altitude. Petit à petit le danger devient visible, impressionne et se rapproche. Le terrain change, il n'y a plus de chemin, nous suivons les guides.

La tension devient palpable et s'explique par un mélange d'appréhension et de « contraintes » inhérentes au milieu qu'il faut gérer. En effet, marcher encordés, sur un glacier, demande à chacun d'être attentif aux autres et à soi, de s'adapter, de communiquer afin de trouver un rythme de progression confortable pour tous. Et ce n'est pas évident ! Ça rouspète fort parfois, le temps nécessaire à chacun pour se rassurer, découvrir et même se découvrir à encourager, aider les plus en difficulté. Après une (très) longue journée de marche, à s'encorder, se

désencorder, cramponner, décramponner, nous arrivons à 16h au refuge des Conscrits. Changement d'ambiance, un refuge « high tech », vitré, surplombant le glacier et offrant une vue impressionnante sur les hauts sommets environnants. Surprise également, nous sommes nombreux à être là, alpinistes encadrés ou autonomes, français ou venant de l'étranger, il y a du monde ! D'ici ou d'ailleurs, alpinistes d'un jour ou de toujours, ce soir autour du bol de soupe nous sommes tous des montagnards ! C'est dans ce contexte que la rencontre humaine est riche et intéressante. La curiosité est réciproque, autant pour les jeunes de côtoyer ces alpinistes que pour ces alpinistes de voir des jeunes en haute montagne !

04h dimanche : Christine a préparé le p'tit déj. Elle partage avec nous ce moment et le plaisir qu'elle a d'accueillir des jeunes « qu'on ne voit jamais ici d'habitude », de voir la mixité se créer dans son refuge.

Hier on a discuté, les éducateurs entre eux, les guides entre eux, les éducateurs et les guides, et enfin les éducateurs, les guides et les jeunes, afin de programmer la dernière journée. Entre envies, capacités physiques et mentales, pertinence, on se recentre sur l'objectif principal : vivre collectivement une expérience forte. On prend alors la décision de consacrer la dernière journée à redescendre ensemble, en prenant le temps. On s'aperçoit alors de tout ce qu'on a monté, l'occasion de réaliser l'effort fourni. Ponctué de pause construction de cairn, école de neige nous arrivons à midi au refuge de Tré la Tête. Il est devenu un repère et marque une étape dans le retour. C'est également l'occasion pour les jeunes de retrouver Marielle et lui raconter avec plaisir ce qu'ils ont fait, ce qu'ils ont vu. Pour Johnny, le premier réflexe a été de glisser ses pieds dans une paire de babouches, mais il fallait repartir, aujourd'hui l'escalade est de courte durée.

17h35 : A 100m du parking, les douleurs sont plus présentes, la fatigue est bien là mais s'efface au profit des sourires, de la fierté ressentie et exprimée « On l'a fait ! ». Le mot de la fin sera pour moi celui de notre rôleur Matthieu : « J'avais pas envie... mais c'était bien quand même ! ».

Oriane, En passant Par la Montagne



© En Passant Par la Montagne

2.2.2 Education à l'environnement

L'accès aux refuges permet tout d'abord aux jeunes d'acquérir une culture et une connaissance de la montagne en général, à travers différentes disciplines (géologie, faune, flore, écologie, géographie, histoire, etc.) et à travers des approches variées (ludique, scientifique, artistique, sensorielle, imaginaire, etc.).

Par sa nature de lieu isolé, le refuge représente également pour les jeunes une formidable occasion de s'interroger sur la gestion des ressources naturelles : eau, électricité, chauffage, gestion des déchets... Tout ici « n'est pas comme ailleurs » et permet aux enfants de prendre conscience de leur impact sur leur environnement.

1 - Favoriser la cueillette respectueuse des plantes ou l'herbier-photos (surtout dans les parcs nationaux et les réserves naturelles, où la cueillette est réglementée ; se renseigner).

■ Découverte du milieu

- • Faune,
- • Flore,
- • Géologie,
- • Géographie, cartographie,
- • Cycle de l'eau, récupération de l'eau,
- • Astronomie,
- • Météorologie et climatologie.

Exemples d'activités : lecture et interprétation de paysage sur le site du refuge et dessin, randonnée commentée, fabrication d'un herbier¹, croquis de fleurs des montagnes, petits jeux autour des sens (écouter les yeux fermés, sentir les odeurs, toucher des objets naturels, ...), observation/identification d'animaux et des traces d'animaux (empreintes, crottes, crânes, poils, ...), observation du ciel à la tombée de la nuit, observation concrète du changement climatique (recul glaciaire avec photos anciennes depuis le refuge), cycles naturels (oxygène via la photosynthèse, cycle de la matière organique via les décomposeurs), cycles de vie (libellules, grenouilles...), adaptation des espèces animales et végétales, relever les traces et indice de vie, jeux géologiques avec analyse légère de la roche..

■ Gestion des énergies

- • Gestion de l'eau au refuge, hydrologie, Production de l'électricité et des énergies de chauffage,
- • Gestion et tri des déchets,
- • Ressources alimentaires et gaz : sensibilisation au gaspillage car ressources hélicoptères ou portées à dos d'homme,
- • Le refuge l'hiver.

Exemples d'activités : rencontre avec le gardien, « lecture » du refuge à partir d'une grille d'observation sur la gestion des ressources, portage de denrées ou autres pour le gardien, chacun descend ses déchets, création d'énergie à partir d'un moulin à eau et d'une dynamo..

2.2.3 Education au territoire

Pour les jeunes habitant les villes, les vallées ou les territoires de montagne, passer une nuit en refuge constitue une expérience indispensable pour découvrir une partie de son territoire, de son histoire, de son patrimoine. S'approprier ces éléments est un véritable enjeu actuel pour ces territoires en perte de vitesse, fortement rythmés par les saisons. Mais attention, ce renforcement de la culture montagnarde ne doit pas être perçu comme une fabrique des touristes de demain, mais comme une occasion pour les jeunes de mieux connaître le territoire dans lequel ils vivent, et donc de mieux s'y intégrer. De plus, bon nombre de jeunes qui habitent au pied des montagnes n'y ont pourtant jamais mis les pieds. Une nuit en refuge constitue donc un « voyage au pas de sa porte ».

■ Les différents objectifs éducatifs :

- • Connaissance de l'histoire du pays
- • Observation des traces humaines du passé, de la gestion du territoire, de l'activité agricole...
- • Découverte des métiers liés à la montagne
- • Rencontre avec des personnalités locales,
- • Economie : vie de la région au rythme des saisons,
- • Les ressources locales.

Exemples d'activités : lecture de carte, toponymie, rencontres avec les acteurs de la montagne, soirées contes de la vallée, observation de l'histoire et de l'évolution du refuge...

2.2.4 Education à la citoyenneté

Le refuge permet aux jeunes de vivre une expérience collective exceptionnelle. La participation aux tâches quotidiennes, l'apprentissage du vivre ensemble, le respect des règles de vie, aideront les enfants à trouver leur place dans le groupe, à faire l'expérience de l'entraide, du partage et des règles sociétales qui l'accompagneront tout au long de sa vie.

■ Vivre ensemble

- • Cohésion de groupe (gagner du temps sur la découverte du fonctionnement de la classe et/ou du groupe)
- • Changement de rôle social,
- • Contribution à la vie collective,
- • Respect des règles de vie,
- • Entraide,
- • Mixité.

Exemples d'activités : participation aux tâches de la vie en collectivité, entraide pour le portage du matériel, aide au gardien, organisation d'une veillée au refuge, être attentif au camarade d'à côté, l'encourager, l'aider à porter son sac s'il est fatigué, respecter le lieu (la montagne et le refuge), respecter les usagers (le gardiens, les randonneurs, alpinistes, etc.) partager ses vivres de courses (barres de céréales etc.), ne pas gaspiller (ex le pain et autre produits frais sont souvent montés à dos d'homme).

Séjour fantastique : ateliers ludiques à la montée, la course d'orientation a très bien fonctionné, repas et nuitée sans soucis, la rando au « Col du cheval de bois » est dure, mais les élèves ont réussi, accueil du gardien très chaleureux et sympathique, descente rapide mais facile. Bilan : beaucoup de courbatures et de nombreux souvenirs. Une solidarité spontanée dans le groupe qui n'avait jamais émergé dans l'année. Même constat que les années précédentes, il faudrait pouvoir faire ça plus tôt pour pouvoir ensuite l'exploiter en classe.

*Marion Escallier - École de Chabottes (05)
Destination Refuges*



© Nicolas Raynaud

2.2.5 Education motrice, physique et sportive

Lors d'une progression ou d'une ascension en groupe, le refuge donne un sens, « le but » à atteindre par tous les enfants. Pour y arriver, chacun devra se préparer physiquement à gérer son effort, à observer pour s'orienter et apprendre à partager ses émotions avec les autres. Une fois en haut, le refuge devient l'occasion d'associer jeux, découverte du milieu et activités sportives ; pour que la montagne reste avant

tout symbole de plaisir et d'enrichissement.

■ Développement physique

- • Préparation physique pour l'ascension jusqu'au refuge,
- • Connaître ses capacités et gérer son effort dans la durée,
- • Acquisition de techniques pour se déplacer,
- • Gestion de l'alimentation : comment établir des menus équilibrés quand on n'a pas/peu accès à des produits frais,
- • Gestion du sommeil.

Exemples d'activités :

Transversales	Liées à la randonnée	Liées à l'escalade et l'alpinisme
<ul style="list-style-type: none"> • Savoir porter un sac • Déplacement en terrain varié • Activité du serre-file¹ pour s'adapter au rythme de randonnée de chacun • Programmer ses menus de repas ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Randonnée thématique • Course d'orientation • Raquettes à neige • Ski de randonnée nordique • Vélo tout terrain ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Escalade • Via ferrata • Via corda • Randonnée glaciaire • Ecole de neige / école de glace • Ski de randonnée • Alpinisme ...



© Nicolas Raynaud

*1 - Pour un temps donné, un élève est nommé « chef de file » : aucun élève de son groupe ne doit le dépasser et tout le groupe doit marcher à l'allure du « chef de file ». Une fois le temps écoulé, on change de « chef de file » jusqu'à ce que tous les enfants du groupe y soient passés. Cette activité permet d'éviter ponctuellement trop d'écart de vitesse entre les élèves. De plus, elle offre la possibilité aux enfants qui randonnent moins aisément d'être valorisés car les membres du groupe doivent adapter leur marche sur eux. Il est bien évident qu'il faut éviter l'émergence de jugements négatifs sur la cadence des uns et des autres. Le second intérêt de cette activité est donc la prise en compte des aptitudes de chacun. L'activité peut être pratiquée sur 2-3 séances en milieu de cycle APPN, une fois qu'on a vu comment chacun randonne, afin de constituer judicieusement les groupes.
Le « serre-fil » quant à lui est la personne qui ferme la marche, veille à ce que personne ne soit laissé à la traîne, et attend avec ceux qui ont besoin de faire une petite pause. Son rôle est important pour la sécurité du groupe et donc très valorisant : être le dernier est soudain bien moins péjoratif !*



Témoignage - Opération Jeunes en montagne de la ville de Grenoble (38)

Sous l'impulsion de la Mairie de Grenoble, les premières sorties de ce programme ont vu le jour en 2003. En effet, si un grand nombre de jeunes des quartiers grenoblois résident au pied des montagnes (Belledonne, Chartreuse, Vercors), elles ne sont pour eux, au mieux, qu'un simple décor. La volonté de départ était donc de permettre à ces jeunes âgés de 12 à 18 ans de pouvoir découvrir ce milieu, à travers la pratique d'activités sportives comme l'escalade, la via ferrata, la randonnée, l'escalade de cascades de glace. Ces sorties dites préparatoires permettent aux jeunes de s'entraîner physiquement et mentalement, pour pouvoir réaliser une course d'alpinisme en haute montagne au début de l'été.

C'est ainsi que le Dôme des Ecrins, l'aiguille de la Dibona ou encore le Grand Paradis ont été parcourus par des alpinistes en herbe. Les jeunes sont tous débutants, et pour la plupart n'ont jamais mis les pieds en montagne. C'est grâce aux animateurs, éducateurs et enseignants des structures socio-éducatives de Grenoble que nous parvenons à les sensibiliser. Les structures sont le pilier, le lien sur le terrain avec les jeunes, tandis que la Mission Montagne de la ville de Grenoble offre l'encadrement professionnel et un programme adapté. Depuis 2011, un nouveau programme s'adresse aux enfants à partir de 6 ans. Le but est de permettre la découverte de la moyenne montagne de manière ludique, au travers d'activités sportives et de jeux. Le temps fort de l'année pour ces jeunes, qui participent de manière régulière aux sorties, c'est de pouvoir passer une nuit en refuge. Souvent, ils redoutent l'absence d'eau chaude, de réseau téléphonique ou bien de devoir participer aux tâches collectives. Pourtant, quand on leur demande ce qu'ils ont préféré, la nuit au refuge est dans le «top 3» : être avec les copains, vivre une expérience collective et participative, dormir dans un cadre magique, regarder le coucher de soleil, chuchoter dans les dortoirs, se lever à 4h du matin alors que les étoiles brillent encore au dehors... autant de souvenirs mémorables qui transforment une simple sortie en expérience de vie.

Ce qui est intéressant dans ce dispositif, c'est de donner la possibilité à des jeunes qui ne connaissent pas la montagne de pouvoir s'ouvrir sur un nouveau monde, de nouvelles sensations, de nouveaux rapports avec les autres. La nécessaire confiance à placer « en les adultes et en l'autre » est parfois nouvelle pour eux. Les jeunes ont ainsi l'occasion de s'enrichir et de se développer sur le plan personnel.

Le lien et la confiance à établir avec les professionnels socio-éducatifs sont fondamentaux. Sans eux et leur volonté, il serait moins facile de sensibiliser les jeunes et de les emmener « là-haut ».

Emmanuelle Durand, coordinatrice du dispositif Jeunes en montagne de Grenoble

2.2.6 Sensibilisation à la sécurité

Assurer la sécurité de jeunes en montagne est une nécessité. Mais l'objectif est surtout de leur donner quelques clefs pour qu'ils puissent en devenir acteurs. C'est donc un apprentissage progressif de l'autonomie qui est favorisé.

- • Connaissance du milieu, des règles, des personnes ressources : connaître le fonctionnement et les acteurs du secours en montagne, les équipements spécifiques que doit comporter le refuge, le rôle d'une zone de poser hélicoptère et des héliportages, comment peut-on être secouru en refuge, les consignes de sécurité,
- • Sensibilisation aux risques en montagne : apprendre à identifier les zones ou les situations à risques, notamment les risques naturels (avalanches, lâchers de barrages, froid, coups de soleil...),

- • Sensibilisation à l'apprentissage de techniques et à l'utilisation de matériel : progression (s'encorder, s'assurer, ...) et techniques de secours (utiliser une radio, un détecteur de victimes d'avalanches, ...),
- • Connaissance de soi, de ses propres limites, obéir aux règles communes.

Exemples d'activités : rencontre avec des acteurs du secours, ateliers de nivologie, lecture de cartes et orientation, ateliers de recherche à l'aide de détecteurs de victimes d'avalanches...



Trucs et astuces – Des activités oui... mais aussi du temps libre !

Il est important aussi de prendre le temps de ne RIEN faire... Permettre aux enfants et aux jeunes de simplement ETRE en montagne, contempler, observer librement, sans activité organisée ni consignes autres que sécurité bien sûr.

2.2.7 Programmes scolaires : transversalité des disciplines

Pour les enseignants, il est possible d'aborder la transversalité des disciplines à travers la sortie en refuge. De manière très concrète, un projet peut être construit pour rentrer dans les apprentissages et le programme défini par l'Education nationale. Ce n'est pas qu'une simple sortie de début ou de fin d'année, même si celles-ci favorisent la cohésion de la classe, l'entente dans le groupe ainsi que les relations professeurs / élèves.

Des exemples sont donnés ci-dessous concernant les programmes du primaire et du collège.

■ Pour le primaire

- • Français : écriture, lecture de romans sur la montagne, rédaction au retour de la sortie pour raconter la sortie,
- • Mathématiques : calculer le nombre de kilomètres parcourus ainsi que le dénivelé, le prix du car et celui des nuitées,
- • Géographie : lire une carte géographique (symboles, etc.),
- • Education physique : randonnée, apprendre à gérer son effort et course d'orientation, savoir se repérer sur une carte,
- • Sciences : biologie, écologie, travail sur les animaux de montagne, la faune, la flore, les roches,
- • Arts : s'exprimer par le dessin, la peinture ou l'écriture pour raconter ce qui a été vécu au cours de la sortie (cycle 2). Lire et utiliser différents langages : cartes, pratiquer le dessin et diverses formes d'expressions visuelles et plastiques (formes abstraites ou images) en se servant de différents matériaux, supports, instruments et techniques (cycle 3),
- • Techniques usuelles de l'information et de la communication : découverte et utilisation de l'ordinateur pour aller sur le site web du refuge, utiliser la messagerie pour faire la réservation et envoyer un mot de remerciement au gardien. Enregistrement audio des interventions des gardiens (avec un

téléphone portable) afin d'utiliser le fichier Mp3 sur un document numérique (logiciel Didapage, Audacity par exemple),

- • Instruction civique : respecter les autres et les règles de la vie collective, connaître les différents acteurs des refuges et comprendre le fonctionnement des services de secours.

■ Pour les collèges

Exemple du projet pédagogique du collège Victor Hugo, dans les Pyrénées

- • Français :
 - les écrivains du 19^{ème} siècle découvrent les Pyrénées (Hugo, Vigny, Sand, Baudelaire)
 - Contes et légendes des Hautes-Pyrénées,
- • Anglais : le paysage pyrénéen dans la littérature de voyage britannique du 19^{ème} siècle,
- • Mathématiques/physique : pression atmosphérique et altitude, observation astronomique,
- • SVT : l'orogénèse des Pyrénées, faune et flore,
- • EPS : initiation à l'escalade et à l'orientation,
- • Musique : chants pyrénéens,
- • Arts plastiques : les peintres pyrénéistes,
- • Technologie : production électrique et énergie renouvelable.



Etude des papillons nocturnes - © O. Chapron

■ Pour les lycées



Témoignage - Le lycée de la Maison Familiale et Rurale (MFR) de Bonne (74)

Depuis plus d'une dizaine d'années, la MFR de Bonne organise avec chaque classe une randonnée en moyenne montagne avec nuit en refuge. Soit environ 8 randonnées de 2 jours chaque automne. Pour toutes les classes, l'objectif principal est la cohésion de groupe. De plus, suivant les filières, des objectifs professionnels sont associés :

- pour les BAC PRO travaux paysagers : reconnaissance de végétaux, écologie
- pour les BAC PRO SAPAT (services aux personnes et au territoire) : connaissance de la culture et du milieu montagne.

Le refuge est l'occasion de faire partager aux jeunes une soirée en dehors de l'école, en intégrant les demi-pensionnaires. Nous fonctionnons avec le régime de la « chauffe » : les jeunes participent et prennent part à la vie dans le refuge. Le plus souvent, nous emmenons un âne dont les jeunes s'occupent et qui réalise le portage.

Au fil des années, devant l'intérêt de ces sorties d'un point de vue de la prise en main d'une classe, tous les collègues enseignants valident et inscrivent l'action dans leur ruban pédagogique. Par ailleurs, ils participent à toutes les randonnées ! L'ambiance de la montagne et l'expérience du refuge permettent d'installer avec les jeunes un certain type de relation propre à faciliter la vie de classe et l'ambiance de travail.

Hervé Dupraz, enseignant d'EPS



Témoignage - Biquilification montagne du Lycée Ambroise Croizat (73)

Partager un séjour en immersion en montagne ou en haute montagne avec des jeunes est une expérience forte et riche pour tous. Notre rôle de passeur est fondamental, nous avons le devoir de transmettre, de former, de partager.

L'organisation d'un séjour avec une ou plusieurs nuits en refuge permet non seulement d'initier les jeunes à des activités originales sous des formes de pratiques diverses : randonnée, alpinisme, ski de randonnée... mais également de leur permettre de partager un moment fort, authentique. Ils l'expriment d'ailleurs très clairement lors de nombreux échanges et débats que nous organisons avec eux : la convivialité et le sentiment de rareté sont les deux points qui ressortent le plus souvent.

Au lycée Ambroise Croizat de Moutiers, la section biquilification montagne est construite autour de ces valeurs. Sur les 160 jours passés avec les jeunes en montagne (scolarité aménagée sur 4 ans), plus de 25 % des activités sont organisées avec des nuits en refuge, tout au long de l'année. A chaque fois les périodes comportent 4 jours et 3 nuits afin que l'immersion soit totale. C'est justement cette « rupture » avec le quotidien des villes et vallées qui fait du « refuge » un véritable outil au service d'une pédagogie construite autour d'un projet comportant 3 volets : la pratique d'activités physiques et techniques, la confrontation avec des milieux naturels fragiles à préserver, l'apprentissage de la vie collective, du respect des autres du mieux vivre ensemble.

80% des jeunes deviennent professionnels de la montagne, ces aspects sont fondamentaux pour leur construction personnelle et sociale, certains travaillent même comme gardien de refuge !

Au total plus de 600 nuitées annuelles dans des refuges variés permettent aux jeunes de saisir les problématiques de l'hébergement en montagne ou haute montagne : l'énergie, l'eau, la gestion des déchets...

La qualité de l'encadrement pédagogique et technique, la préparation matérielle, le travail en amont avec les jeunes, le mixage des thématiques, la collaboration avec les gardiens (y compris au niveau pédagogique) sont les ingrédients essentiels de la réussite de ces projets.

Nicolas Raynaud, coordonnateur section biquilification montagne, lycée Ambroise Croizat de Moutiers

2.3 Quel refuge choisir ?



On ne fait sans doute jamais deux fois la même sortie en refuge... Tout d'abord parce qu'il existe autant de configurations différentes que de refuges existants. Chacun a son âme, son ambiance, son environnement. En refuge gardé, le gardien est un élément clé de la personnalité du refuge. Enfin, pour un même refuge, en fonction des saisons, des conditions, de la fréquentation, il est possible de vivre des expériences très variées, que ce soit dans le refuge ou sur le sentier.



Refuge de Baysselance - Pyrénées - © FFCAM

Pour vous aider dans le choix de votre refuge, vous trouverez dans cette rubrique quelques idées de critères, qui vous permettront de vous orienter vers le bâtiment

le plus adapté à votre groupe et à votre projet. En complément de cette liste de critères, trois exemples de refuges sont présentés. Ils ne sont pas représentatifs de la diversité de refuges que l'on peut rencontrer en France, mais constituent des repères pour aider un organisateur à établir son projet pédagogique et comprendre ce qui est le plus adapté pour un groupe de jeunes donné.

Que vous soyez expérimenté(e) ou non dans l'organisation de sorties en montagne avec nuitée en refuge, n'hésitez pas à faire appel à des professionnels qui peuvent vous renseigner sur les conditions en montagne et vous donner des conseils dans le choix de votre refuge.

Que vous soyez expérimenté(e)

ou non dans l'organisation de sorties en montagne avec nuitée en refuge, n'hésitez pas à faire appel à des professionnels qui peuvent vous renseigner sur les conditions en montagne et vous donner des conseils dans le choix de votre refuge.

Où trouver les informations ?

Pour l'instant il n'existe pas de site web unique vous permettant d'avoir accès en un seul clic à tous les refuges de France et de pouvoir réserver en même temps. Néanmoins, quelques sites internet vous offrent de nombreuses informations. Attention, il est recommandé si possible de téléphoner au gardien (ou à l'office de tourisme, à la commune...) pour vérifier si les informations sur internet sont à jour.

Les services de l'Éducation nationale (DSDEN) ou de Jeunesse et sports (DDCS) peuvent également être sollicités. Dans certains départements, ils fournissent des listes de refuges habilités pour l'accueil des classes et des groupes.

> Cf. les sites web donnant accès à des listes de refuges en Annexe page 68



2.3.1 Bien choisir son refuge, en fonction de critères

■ Concernant l'accès au refuge :

1/ Le temps de marche :

il est important de raisonner en termes de temps de marche : attention, il n'est pas le même pour tout le monde ! Il dépend de la distance à parcourir, du dénivelé, des caractéristiques d'accès que l'on peut rencontrer sur le trajet et surtout du niveau du groupe (âge des jeunes, capacité physique, motivation... Bien évaluer la capacité des jeunes à marcher, c'est assurer leur sécurité et le plaisir de faire une belle randonnée. Le gardien sera sûrement à même de vous renseigner sur le temps d'accès à son refuge pour votre groupe.

- • La distance à parcourir : elle est mesurée généralement en kilomètres et indique la distance entre le point de départ et le refuge.
- • Le dénivelé : c'est la différence d'altitude entre le point de départ et le refuge.

2/ Les caractéristiques d'accès :

- • Présence ou pas de passages techniques : l'accès à la plupart des refuges se fait par des sentiers balisés facilement praticables. Tou-

tefois, certains refuges ne sont accessibles que grâce à l'utilisation de matériel spécifique et de techniques liées à l'alpinisme ou l'escalade par exemple. La présence de tels passages peut allonger le temps de marche et demande en général d'avoir une qualification professionnelle ou fédérale.

- • La saisonnalité, les conditions climatiques : suivant ces deux variables, le terrain peut présenter des transformations : présence de neige, de névés, de passages glissants, etc.

■ Concernant la configuration du refuge lui-même

- • Nombre de places pouvant accueillir des mineurs,
- • Services proposés : repas, douche, chaussons, etc,
- • Equipements disponibles : présence de cuisine autogérée ou espace hors-sac...

■ Concernant l'intérêt pédagogique du site

- • Sites de pratique d'activités ou d'observation de la nature accessibles depuis le refuge,
- • Abords immédiats du refuge,
- • Présence de faune/flore spécifique,
- • Refuge situé sur un itinéraire de randonnée en itinérance...

2.3.2 Exemples de trois refuges

■ Exemple 1 : le refuge de Plan du Lac (73)

Situé dans le cœur de la Vanoise, à 2364 m d'altitude, ce refuge est situé à 15 mn du parking de Bellecombe par le chemin le plus direct (57 m de dénivelé !) et vous aurez longé le lac de Plan du Lac et côtoyé les glaciers rocheux qui se cachent sous les pierriers ! Si les chaussures vous démangent et que vous avez envie d'avalier du dénivelé, le Col de Lanserlia (2791 m) est à votre portée (itinéraire hors sentier, non balisé). Vous pouvez descendre au refuge par le Vallon de la Rocheure.

Au-delà de la vue des glaciers de la Vanoise (panorama à 145°), vous êtes au pays des lagopèdes alpins de l'étage du même nom et des gypaètes barbus qui ont élu domicile dans les Gorges du Doron de Termignon.

Le refuge, lui-même espace d'accueil, offre des panneaux thématiques sur le paysage, la géologie du site, sa faune caractéristique, les gravures rupestres du Vallonnet. Ces panneaux sont écrits également en braille. Des baladeurs sont à disposition au refuge pour les malvoyants (chants d'oiseaux, commentaires sur les panneaux, etc.). Si l'envie de sortir de votre agréable couchage vous vient en pleine nuit, allez profiter du ciel étoilé à 360° sur la terrasse du refuge. Endroit magique où la nature rencontre les elfes et les fées... Tout est à disposition, en ce lieu, pour une découverte de la montagne.

Le refuge est gardé de début juin à fin septembre. En dehors de cette période, le refuge d'hiver est à disposition. Dès l'arrivée de la neige, prévoyez les peaux de phoques et l'énergie pour partir depuis Termignon 1000m de dénivelé en dessous...



Le refuge porte de Plan du lac (Parc national de la Vanoise) au printemps © Jean-Luc Gosselin

■ Exemple 2 : le refuge de Vallonpierre (05)

Ce refuge est situé dans un alpage, tout près d'un petit lac, à 2271 m d'altitude. Il est notamment accessible par un sentier balisé depuis un parking. Il faut parcourir 700 mètres de dénivelé pour y accéder. Un groupe de jeunes bons marcheurs peut y accéder en moins de 3 heures, tandis que ceux qui prennent leur temps peuvent en faire une randonnée à la journée. La balade ne comporte pas de difficultés techniques (du moins en période estivale). Elle présente de nombreux atouts qui peuvent agrémenter la marche : nature préservée par le Parc des Ecrins, ce qui permet l'observation de la faune et de la flore, troupeaux de brebis,

ruisseaux, site d'escalade équipé...

Les abords du refuge sont idéaux pour pratiquer des jeux collectifs, ou tout simplement profiter de la vue magnifique sur la terrasse. Le bâtiment a été rénové et est très accueillant. On peut notamment y trouver des jeux de société et des cartes de la région. De nombreux randonneurs de passage s'y retrouvent, ainsi que certains alpinistes. Depuis le refuge, il est en effet possible d'aller faire des grandes voies d'escalade, de l'alpinisme ou bien de continuer sur des itinéraires de randonnée qui rejoignent d'autres refuges. Au printemps, on peut trouver des névés sur le sentier. En hiver, le parking n'est plus accessible en voiture, mais on peut s'y rendre depuis le village à skis ou en raquettes, ce qui allonge considérablement le temps d'accès.



2 La sortie en refuge

Le refuge de Vallonpierre (Hautes-Alpes) - © Emmanuelle Durand

■ Exemple 3 : le refuge du Promontoire (38)

Ce refuge est perché à 3092 m d'altitude sur un éperon rocheux dans le bas de l'imposante face sud de la Meije (3983m).

Il est accessible par un sentier jusqu'à 2900 m puis par des passages parfois enneigés ou par une via ferrata. Des crampons ou du matériel de via ferrata sont donc souvent nécessaires. Depuis la Bérarde, il y a 1380 m de dénivelé jusqu'au refuge qui nécessitent environ 5h pour de bons marcheurs. Pour des personnes qui ne sont pas suffisamment entraînées, il est possible de couper la montée en deux, avec une première nuit au refuge du Chatelleret. Le par-

cours qui remonte le vallon des Etançons, avec ses belles cascades, offre une vue magnifique au cœur du Parc national des Ecrins. On y croise souvent de nombreux chamois.

Accroché dans la paroi, le refuge a des abords très réduits : une petite terrasse en fait le tour et une plateforme permet à un hélicoptère de se poser.

Dans ce refuge, on rencontre surtout des alpinistes en partance pour des grandes courses comme la traversée des arêtes de la Meije, ou plus faciles comme celle de la brèche de la Meije. L'ambiance dans le refuge est bien sympathique, avec souvent pas mal de jeunes grimpeurs et bien sûr la possibilité de jouer aux cartes ou de lire... des BD.



Refuge du Promontoire (Isère) - © Patrice Bret

■ Il existe également des cabanes non gardées, ouvertes ou fermées

Autre désignation : abri, refuge-bivouac, maison forestière, etc. Elles sont caractérisées par une autonomie complète. Les publics que l'on peut y trouver : groupes de jeunes en autonomie, familles, groupes d'adultes encadrés par des professionnels... Les clés sont souvent disponibles auprès des propriétaires (mairie, ONF, etc.). Ce ne sont pas des refuges type REF établissements recevant du public au sens du Code de la Construction et de l'Habitation.

2.3.3 Quel refuge choisir avec des ados ?

Sous l'appellation « jeunes », on a tendance à agglomérer des publics souvent bien différents. Selon leur âge, leur sexe, leur situation personnelle et le cadre dans lequel se déroule l'activité, ils auront des attentes et des besoins différents. En ce qui concerne la tranche d'âge des adolescents, nous proposerons ici de définir quelques principes généraux, pour vous aider à bien choisir votre refuge et à passer un moment le plus agréable et le plus enrichissant possible. Souvent, ce n'est pas la modernité du refuge qui fait la réussite de la sortie, mais l'ambiance qui y règne et la volonté des personnes qui s'y trouvent de vouloir accueillir et cohabiter avec un groupe de jeunes.

■ Le refuge et les besoins des ados

De l'avis des pédagogues, les frontières de l'adolescence sont floues. On peut en définir l'entrée par l'apparition des premiers signes de la puberté, et la sortie par un certain nombre de marqueurs de l'âge adulte : majorité civile, départ du domicile parental, entrée dans la vie active... Ces deux frontières sont à la fois progressives et différentes selon les individus, en fonction de paramètres tant physiques que sociaux (contrairement à ce que l'on pense, l'adolescence ne « s'arrête » pas par magie à dix-huit ans). L'adolescence est souvent séparée en trois sous-tranches d'âge, les pré-adolescents (12 à 15 ans environ), les grands adolescents (15 à 18 ans environ), et les jeunes adultes (18 ans et plus). De ce fait, les besoins ne sont pas nécessairement les mêmes, tout comme le degré d'autonomie. Quelques grandes tendances se dessinent toutefois.

A cet âge, les ados ont notamment besoin de pouvoir construire et d'affirmer leur personnalité en dehors (voire en rupture) du cadre familial. C'est pourquoi les « bandes de copains » se développent et ont besoin de vivre des expériences collectives : en fonction de la tranche d'âge,

celles-ci peuvent se dérouler en compagnie d'un adulte référent hors du cadre familial (tel un animateur, un professionnel de la montagne...), ou sans adulte. Une nuit en refuge est particulièrement adaptée à ces besoins. En effet, on y vit des moments de vie quotidienne, avec les adultes présents pendant les moments du repas, de la vaisselle, de la veillée par exemple, et sans les adultes aussi, dehors, dans la salle commune ou dans les dortoirs. C'est l'occasion aussi de partager une relative intimité, de faire l'expérience d'un certain inconfort (parfois on ne se douche pas, on dort ensemble...) et de gérer la mixité (entre filles et garçons, avec des adultes qui partagent les mêmes espaces, etc.).

Le refuge doit être convivial et les personnes qui vont s'y trouver (que ce soit le gardien ou les usagers) doivent donc accepter de cohabiter avec les jeunes : il est de ce fait important de contacter le gardien avant. A l'inverse, les jeunes doivent également être conscients qu'ils sont dans un lieu avec des règles à respecter.

■ Du point de vue de nombreux professionnels, un bénéfice important pour les jeunes est lié au fait de « sortir de sa zone de confort ».

« C'est la rupture avec la vie de tous les jours : le repas préparé soi-même, pas d'électricité, des toilettes sèches, la douche dans la rivière », témoigne un jeune de 16 ans à la suite d'une sortie en refuge. Sortir de sa zone de confort permet de mieux se connaître soi-même et de mieux se révéler dans un groupe. Le refuge est à ce titre particulièrement adapté.



© Nicolas Raynaud

■ Le refuge et les attentes des ados

Les ados ont souvent envie de moments entre eux, de pouvoir faire la fête ou a minima d'avoir un coin à eux. Mais aussi d'être dans un lieu « sans stress », un espace de liberté où se construire ses propres valeurs. Ils ont également besoin de sens, d'authenticité, de rencontres : sortir de la relation marchande du vacancier, se sentir reconnus, pouvoir échanger avec le gardien, participer... C'est en ce sens qu'il faut bien choisir son refuge.

L'adolescent recherche également la découverte, les expériences nouvelles. Il a souvent tendance à les vivre en trois temps : « l'avant » (la représentation qu'il en a), le « pendant », mais aussi « l'après », cette phase si importante où l'expérience sera racontée (aux parents, aux amis), mise en scène (en direct ou sur les réseaux sociaux), parfois même exacerbée dans ses aspects positifs ou négatifs (« c'était hyper paumé, les toilettes c'était trop rude, y'avait même pas de réseau ! »). L'éducateur devra ainsi veiller à prendre en compte et accompagner ces trois temps indissociables.

AMENEZ LES JEUNES EN REFUGE ...



Illustration : Cled'12 (rencontres citoyennes de la montagne 2012)

2.4

Quand aller en refuge ?



Le refuge des Souffles (Valgaudemar) aux 4 saisons (photos du gardien)

Des objectifs différents à chaque saison

■ Passer une nuit en refuge au printemps

Une sortie en montagne avec nuit en refuge à la fin de l'année scolaire permet de faire la synthèse du projet pédagogique de l'année. C'est souvent un moment de synthèse ou au contraire d'ouverture. Le printemps en montagne c'est le moment où la vie se réveille, où l'on peut plus facilement observer la faune.

Petit conseil d'enseignant :

« Éviter les sorties lors de la dernière semaine de classe parce qu'en cas de mauvais temps, aucune possibilité de report ».

Nous voilà tout juste ou presque rentrés de séjour... C'était très riche pour tous, riche d'apprentissages mais aussi riche d'échanges entre tous. Un site magnifique et un super accueil au refuge... Aucun souci sur le trajet, plus de névés dans la montée, les torrents étaient plus calmes en débit, des marmottes, des chevreuils, des hermines... Et un temps magnifique...

*Caroline Pallaud - École des Orres (05)
Destination Refuges*

■ Passer une nuit en refuge l'été

Le temps du loisir et des vacances (randonnée, pratique sportive, détente...) permet davantage la mixité et la rencontre d'autres pratiquants car la fréquentation estivale des refuges est plus importante et variée.

■ Passer une nuit en refuge à l'automne

C'est le début de l'année scolaire. Une sortie en montagne avec nuit en refuge permet de créer

une dynamique de groupe ; c'est un facteur de cohésion. En septembre (ou octobre pour certains refuges ouverts tard), les nuits sont plus courtes et cela favorise l'atmosphère « abri » du refuge. Et cela permet un travail particulier sur la nuit, avec de belles observations du ciel de montagne... sans se coucher tard ! Enfin, certaines personnes ressources, comme les gardes-moniteurs de parcs, sont plus facilement disponibles à cette saison (le printemps étant consacré aux nombreux comptages naturalistes en montagne).



Témoignage - Séjour régulier en refuge pour les 3^{ème} année de Bac Pro

« Plomberie et métiers de la montagne »

« Parmi les facteurs à l'origine du projet, nous avions le souci de renforcer la transmission de la culture de la montagne qui était le fait des grands-parents et des parents et qui n'existe presque plus aujourd'hui. Nous voulions donc que les jeunes rencontrent des acteurs de la montagne. Nous avons aussi constaté que les élèves connaissent peu ou pas le territoire du Parc de la Vanoise, qu'ils en ont une image faussée, alors qu'un certain nombre d'élèves habitent les communes du Parc. Il nous semblait donc important de leur permettre de côtoyer les agents du Parc dans la durée pour échanger avec eux et mieux les connaître. Par ailleurs, au lycée, les élèves sont formés aux métiers du bâtiment et aux métiers de la montagne, et en particulier du ski. Se forger une culture de la montagne permet d'apporter un service supplémentaire dans le métier de moniteur de ski afin de répondre aux questions élémentaires du public sur le milieu montagne. En terme de dynamique de groupe, permettre à des jeunes de passer une semaine en refuge a permis de créer une vraie cohésion de classe, surtout en vivant des expériences originales (le dernier jour, à 5h du matin, les élèves sont partis seuls ou à deux dans la forêt proche pour vivre un petit moment d'écoute et d'observation personnel, avec ensuite le partage en groupe de ce qui a été entendu et ressenti). Enfin, le lycée a mis en place un système de « rites » pour chaque niveau de classe. Instauré depuis 3 ans, le séjour en refuge est devenu le rituel de l'année pour cette tranche d'âge (17 ans). Les jeunes demandent même « est-ce qu'on va bien en refuge cette année ? ».

Stéphane Damas, chef de travaux au lycée

« Le principal intérêt de ce projet pour le Parc national de la Vanoise est la rencontre de futurs professionnels du ski et du BTP. Un public que nous avons moins l'occasion de croiser lors de nos actions de sensibilisation. Nous souhaitons par l'expérience du terrain, sur une semaine, leur faire partager notre culture montagnarde in situ. Réaliser ensemble des calades ou regarder l'architecture des chalets d'alpage prend une toute autre dimension que de juste en parler dans une conférence. Ces jeunes acquièrent au lycée et dans leurs stages une solide culture professionnelle. Nous avons cherché à leur apporter le complément culturel qui est le centre de nos propres valeurs de conservation de la nature en montagne. Cette semaine est pour eux l'occasion de rencontrer d'autres professionnels de la montagne, gardes-moniteurs, accompagnateurs en montagne, gardiennes du refuge, etc. et de vivre un moment fort, ensemble en altitude ».

Guido Meeus, technicien éducation environnement au parc national de la Vanoise

■ Passer une nuit en refuge l'hiver

Cela permet la pratique d'activités hivernales (raquettes, etc.) et la découverte de la nature sous la neige, dans une ambiance encore plus sauvage, avec un sentiment d'isolement décuplé. Peu de

refuges sont accessibles en hiver sans une véritable connaissance des pratiques sportives de montagne à cette saison si particulière où les risques sont accrus. Il est donc indispensable de partager ce projet avec des adultes expérimentés (au moins dans l'intention) et des professionnels de la montagne.



Témoignage - Vivre l'aventure du refuge, en hiver aussi !

Christophe Gerrer, chargé de l'éducation à l'environnement et au territoire au Parc naturel régional du Queyras.

C'est en 2006 que la politique d'éducation à l'environnement et au territoire –ETT– du Parc naturel régional du Queyras –PNRQ– a été relancée. Si l'action vers les scolaires en est immédiatement un pilier fondamental – action visant TOUS les enfants–, il est rapidement apparu qu'une politique cohérente devait aussi investir d'autres champs éducatifs, comme le loisir des jeunes notamment.

C'est ainsi que sont nés « Les petits week-ends en montagne », imaginés sur un principe simple : permettre aux enfants de 8-12 ans¹ d'un territoire de (re)partir à la découverte de leur montagne, avec une cerise sur le gâteau toutefois : l'aventure du refuge.

Après une première expérience estivale, l'équipe formée de deux accompagnatrices en montagne, du responsable du secteur « Jeunes et familles » de l'Association Culturelle Sociale et Sportive du Queyras –ACSSQ– et du technicien du PNRQ en charge de l'EET a rapidement souhaité décliner cette aventure dans une version hivernale. L'aventure commençait !

Le premier enseignement à tirer de cette expérience très riche, est qu'il aura fallu quatre années à cette équipe constituée d'adultes expérimentés en matière d'encadrement de jeunes, et tous professionnels diplômés de la montagne, pour trouver une formule pleinement satisfaisante. Mais quel beau cheminement !

En hiver, plus encore qu'en été, le premier point qui requiert une préparation sans faille et une attention soutenue est la sécurité du groupe...

La neige, le risque d'avalanche, le froid rapidement intense, la durée courte du jour ne permettent aucune improvisation. Les choix du refuge et de l'itinéraire sont donc déterminants. Nous avons opté pour le refuge de la Blanche à Saint Vêran, accessible par un itinéraire piétons/raquettes et ski de fond damé, et donc sécurisé. Il va sans dire que notre vigilance redouble les jours précédents la sortie (consultation quotidienne du Bulletin Risque Avalanche –BRA– de Météo France via internet).

Un pilier de cette priorité absolue à la sécurité est le gardien du refuge. Avant la première édition, nous sommes montés le rencontrer, lui présenter le projet, discuter, échanger, boire un verre...

Son engagement entier dans le projet est un sésame précieux et INDISPENSABLE. Nous savons, pendant toute la montée vers le refuge (3h30 à pied, entre 2000 et 2500 mètres d'altitude, en février) qu'à la moindre difficulté, par téléphone satellite ou par liaison radio, nous pouvons l'appeler, et qu'il sera là en quelques minutes, avec sa moto neige et son expérience de la montagne. Et depuis quatre ans, nous avons recours à ses services : après 16 heures, nous nous retrouvons à l'ombre, la température chute très rapidement, et les enfants les plus jeunes (nous avons beaucoup de 8/10 ans) peuvent souffrir très vite du froid. A chaque édition, le gardien et son équipe sont donc descendus pour donner l'ultime coup de pouce qui permettra à tous d'arriver au refuge. Merci donc au gardien du refuge de la Blanche, et à toute son équipe pour leur investissement dans ce projet, qui ne pourrait exister sans leur soutien.

Un autre point qui a donné bien du fil à retordre à l'équipe est la gestion des affaires personnelles...

Une réflexion a abouti à la mise au point d'un trousseau minimal, communiqué aux parents. Une ultime vérification s'imposera toujours avant le départ, chacun ayant une bonne raison d'y ajouter quelque chose ! Notre idée étant de travailler sur l'autonomie en montagne, la première année, chacun a porté ses affaires dans son sac à dos. Cela s'est révélé trop éprouvant pour nos « petits », qui doivent déjà gérer le cocktail « effort/froid ».

Notre idée suivante a donc été de travailler avec un musher et des chiens de traîneaux, pour assurer le portage de nos bagages jusqu'au refuge. Nous nous sommes aussi dit que cela permettrait aux enfants de découvrir cette activité. Mais conduire un traîneau sur une piste damée, parfois en devers, avec des passages sur des glaciers, requiert des compétences spécifiques et reste du domaine de compétences de professionnels, formés à la fois à cette discipline sportive, et à la pédagogie. Depuis 2013, nous travaillons avec un musher diplômé, avec qui nous avons également pris le temps d'une préparation commune importante. Il vient lui-même accompagné de deux personnes supplémentaires. Cette équipe formée et expérimentée assure le portage des sacs et de la nourriture jusqu'au refuge, ainsi qu'une découverte de l'activité. En terme de préparation, de nombreux autres partenaires sont également contactés et informés : le service des pistes et les pisteurs –circuler avec un traîneau n'est pas autorisé partout–, la Commune, la Communauté de Communes.

1 - La tranche des 8/12 ans, facilement mobilisables, a été retenue pour ces premières expériences



Témoignage - Vivre l'aventure du refuge, en hiver aussi !

Christophe Gerrer, chargé de l'éducation à l'environnement et au territoire au Parc naturel régional du Queyras.

C'est en 2006 que la politique d'éducation à l'environnement et au territoire –ETT– du Parc naturel régional du Queyras –PNRQ– a été relancée. Si l'action vers les scolaires en est immédiatement un pilier fondamental – action visant TOUS les enfants-, il est rapidement apparu qu'une politique cohérente devait aussi investir d'autres champs éducatifs, comme le loisir des jeunes notamment.

C'est ainsi que sont nés « Les petits week-ends en montagne », imaginés sur un principe simple : permettre aux enfants de 8-12 ans¹ d'un territoire de (re)partir à la découverte de leur montagne, avec une cerise sur le gâteau toutefois : l'aventure du refuge.

Après une première expérience estivale, l'équipe formée de deux accompagnatrices en montagne, du responsable du secteur « Jeunes et familles » de l'Association Culturelle Sociale et Sportive du Queyras –ACSSQ– et du technicien du PNRQ en charge de l'EET a rapidement souhaité décliner cette aventure dans une version hivernale. L'aventure commençait !

Le premier enseignement à tirer de cette expérience très riche, est qu'il aura fallu quatre années à cette équipe constituée d'adultes expérimentés en matière d'encadrement de jeunes, et tous professionnels diplômés de la montagne, pour trouver une formule pleinement satisfaisante. Mais quel beau cheminement !

En hiver, plus encore qu'en été, le premier point qui requiert une préparation sans faille et une attention soutenue est la sécurité du groupe...

La neige, le risque d'avalanche, le froid rapidement intense, la durée courte du jour ne permettent aucune improvisation. Les choix du refuge et de l'itinéraire sont donc déterminants. Nous avons opté pour le refuge de la Blanche à Saint Vêran, accessible par un itinéraire piétons/raquettes et ski de fond damé, et donc sécurisé. Il va sans dire que notre vigilance redouble les jours précédents la sortie (consultation quotidienne du Bulletin Risque Avalanche –BRA– de Météo France via internet).

Un pilier de cette priorité absolue à la sécurité est le gardien du refuge. Avant la première édition, nous sommes montés le rencontrer, lui présenter le projet, discuter, échanger, boire un verre...

Son engagement entier dans le projet est un sésame précieux et INDISPENSABLE. Nous savons, pendant toute la montée vers le refuge (3h30 à pied, entre 2000 et 2500 mètres d'altitude, en février) qu'à la moindre difficulté, par téléphone satellite ou par liaison radio, nous pouvons l'appeler, et qu'il sera là en quelques minutes, avec sa moto neige et son expérience de la montagne. Et depuis quatre ans, nous avons recours à ses services : après 16 heures, nous nous retrouvons à l'ombre, la température chute très rapidement, et les enfants les plus jeunes (nous avons beaucoup de 8/10 ans) peuvent souffrir très vite du froid. A chaque édition, le gardien et son équipe sont donc descendus pour donner l'ultime coup de pouce qui permettra à tous d'arriver au refuge. Merci donc au gardien du refuge de la Blanche, et à toute son équipe pour leur investissement dans ce projet, qui ne pourrait exister sans leur soutien.

Un autre point qui a donné bien du fil à retordre à l'équipe est la gestion des affaires personnelles...

Une réflexion a abouti à la mise au point d'un trousseau minimal, communiqué aux parents. Une ultime vérification s'imposera toujours avant le départ, chacun ayant une bonne raison d'y ajouter quelque chose ! Notre idée étant de travailler sur l'autonomie en montagne, la première année, chacun a porté ses affaires dans son sac à dos. Cela s'est révélé trop éprouvant pour nos « petits », qui doivent déjà gérer le cocktail « effort/froid ».

Notre idée suivante a donc été de travailler avec un musher et des chiens de traîneaux, pour assurer le portage de nos bagages jusqu'au refuge. Nous nous sommes aussi dit que cela permettrait aux enfants de découvrir cette activité. Mais conduire un traîneau sur une piste damée, parfois en devers, avec des passages sur des glaciers, requiert des compétences spécifiques et reste du domaine de compétences de professionnels, formés à la fois à cette discipline sportive, et à la pédagogie. Depuis 2013, nous travaillons avec un musher diplômé, avec qui nous avons également pris le temps d'une préparation commune importante. Il vient lui-même accompagné de deux personnes supplémentaires. Cette équipe formée et expérimentée assure le portage des sacs et de la nourriture jusqu'au refuge, ainsi qu'une découverte de l'activité. En terme de préparation, de nombreux autres partenaires sont également contactés et informés : le service des pistes et les pisteurs –circuler avec un traîneau n'est pas autorisé partout-, la Commune, la Communauté de Communes.

1 - La tranche des 8/12 ans, facilement mobilisables, a été retenue pour ces premières expériences



▲ Montée au refuge de la Blanche - © C. Gerrer / PNRQ

Informations dans le refuge de la Blanche - © C. Gerrer / PNRQ ►

Nous savons tous que c'est uniquement lorsque tous les enfants (une vingtaine) auront rejoint le refuge, le samedi en fin d'après-midi, que nous serons sereins. Nous pourrons alors profiter pleinement de la magie de ce lieu, goûter, jouer, nous installer dans les dortoirs, y passer de bons moments entre copains, nous régaler des lasagnes de François et de son petit déjeuner avec du pain et du miel du pays, écouter une histoire avant de s'endormir, en inventer une et dormir bien au chaud, «la tête dans les Toilies»²

Le dimanche, c'est depuis «le camp de base» que constitue le refuge que nous pouvons organiser les activités, puis le retour...

Tout est tout de suite plus simple, l'abri est à portée de main... Et nous n'avons plus qu'à descendre ! Avant de reprendre la route, nous organisons de petits ateliers d'initiation à la sécurité hivernale (déclenchement de secours, recherche ARVA), une découverte de l'activité « chiens de traineau » autour du refuge en toute sécurité (tout simplement magique !), des ateliers de land art avec la neige, des discussions sur le poster Refuge du REE05, des petits jeux sur les animaux de montagne...

Et l'aventure du refuge tient TOUTES ses promesses ! Pour les enfants, et pour chaque adulte !

C'est en hiver que le mot « refuge » prend tout son sens. Indéniablement.

Faire ce cadeau aux enfants -comme aux adultes- est une aventure, engagée, qui ne tolérera aucune improvisation. Pour qu'une vingtaine d'enfants puissent la vivre, dans le bonheur absolu de la montagne hivernale, c'est une dizaine d'adultes, tous professionnels et expérimentés qui travaillent directement autour d'eux, pendant deux jours, dans une vigilance constante. C'est cette équipe, soudée par le même amour de la montagne et par la même motivation intime à le faire partager pour qu'il continue à fleurir, qui est la clé de la réussite de ce projet. Merci à chacun ! Et que l'aventure continue !

Christophe, avec Guilhemette, Virginie, Claire, Paul, Robert,, François, Seb et toute l'équipe du refuge de La Blanche, Ben, John et son équipe (mushers), qui ont tous apporté leur pierre à la mise au point progressive de cette aventure. Merci aussi aux pisteurs secouristes qui entretiennent l'itinéraire emprunté et accompagnent les traineaux qui s'y déplacent, à la commune de Saint Véran, à la Communauté de Communes «L'Escarton du Queyras», pour leur soutien à cette initiative, ainsi qu'à la Région Provence Alpes Côte d'Azur, qui le finance.

² - Cherchez vite une carte du secteur, et le nom des sommets environnant le refuge, vous comprendrez vite !

Repères pratiques

pour monter une sortie
en refuge :
de l'idée au projet

« Là où il y a une volonté, il y a un chemin »

Gaston Rebuffat

Afin de bien réussir sa première sortie, il est nécessaire d'effectuer une solide préparation en amont. On peut distinguer trois grandes étapes classiques : les préparatifs, la sortie, l'après sortie.

Les éléments présentés dans cette partie pratique ne sont que des repères. A partir de cette trame indicative, à chacun de composer son projet en fonction de ses objectifs et de ses contraintes !





Témoignage - Récit d'une sortie scolaire à Buffère/Tre Alpini, juin 2012

Premier jour :

Départ en car de Savournon, tous frais... même la maîtresse ! Petite pause sur le trajet à Mont-Dauphin en compagnie des marmottes qui se laissent approcher. Arrivée dans la haute vallée de la Clarée. Écoute de l'eau et petit « briefing » avant le passage près de l'impressionnante cascade de Fontcouverte.

Pause déjeuner au bord de la Clarée qui forme un îlot à cet endroit grâce à un bras égaré. Quelques pieds dans l'eau pour se rafraîchir après nos trois heures de car et avant la bonne montée à Buffère.

Arrivée à Buffère le long de la Gardiole fleurie. Les enfants expriment leur émerveillement. Pause des sacs, rafraîchissements et petit tour aux abords du chalet, dans le vallon des marmottes. Envie d'immortaliser ce moment magique... et de faire un peu d'art : offrir un feuillage différent au mélèze foudroyé.

Un chevreuil nous rend visite alors que nous goûtons à la soupe aux herbes sauvages. On le voit de la salle de restauration. Du coup, la petite veillée se nourrit de la recette de la soupe aux herbes sauvages et de quelques histoires de loups du livre d'Emilie Carles (que je lis à tous, petits et grands).

Aussi, pour aborder le thème du pastoralisme (du lendemain), je leur lis aussi quelques planches rigolotes du « Génie des alpages » de Fmür... et au dodo (en petites chambres entre copains/copines)

Deuxième jour :

Vision de glaciers au loin et visions toujours aussi fleuries le long de notre montée au Col de Thures par le Col de l'Échelle. Rhododendrons, myosotis, narcisses, gentianes, bouton d'or, lys martagon, trolles (jaunes) et orchis (qu'on ne voit pas ici)... les enfants m'ont redonné tous les noms de fleurs de retour à l'école !

Découverte du lac Chavillon, dans le vallon des Thures, accompagnés par les craves à bec rouge. Mont Thabor et Grand Serru en arrière plan. Pieds dans l'eau, observation d'insectes et de mues, appel des grands corbeaux (par la maîtresse qui les imite très bien). Observation d'un chamois lors de la descente en Vallée Etroite.

Grande récréation football avec les enfants des gardiens italiens (et oui, ce soir-là, il y avait Italie-Espagne en vrai) ! On parle un peu italien.

Cette fois, pas d'histoire... On commence à en avoir plein les pattes (après le foot). Dodos en grands dortoirs séparés filles/garçons.



Troisième jour :

Vues matinales en Vallée Etroite. Balade matinale (sans sacs) au Lac Vert avant de prendre les sentiers du retour. Au premier aperçu du lac à travers les feuillages des mélèzes, deux écureuils nous offrent une poursuite... Moment silencieux devant ces arbres couchés dans le vert de cette eau mystérieuse.

Retour au refuge Tre-Alpini par un magnifique petit vallon traversé de petits ruisseaux. Il faut repartir. La grimpe nous attend... On fait donc quelques pauses : observation d'insectes aux verts et aux bleus métalliques... Pause en haut de la grimpe, à l'ombre de grands mélèzes faisant face aux rois mages.

Après un déjeuner au lac Chavillon dans lequel nous remettons les pieds, comme pour lui dire au revoir, descente en vallée de la Clarée par le vallon du Roubion (un bon raidillon).

En bas, ramassage de quelques morceaux de gypses (car il n'y a plus longtemps à porter), en guise de souvenir.

Arrivés au point final : observation panoramique 360° de tout notre parcours.

... et nous voilà dans le train !

Sylvie Ménoni, école de Savournon (05)



Trucs et astuces : la sortie de l'idée au projet... récapitulatif en quelques mots

	ETAPE	MOTS CLES
AVANT	Sortie liée au projet pédagogique	Sortie liée au projet pédagogique
		Evaluer le niveau du groupe
		Taille du groupe
	Préparer les jeunes	Préparer les jeunes et les familles, ainsi que l'encadrant
		Préparer le matériel
	Aspects techniques	Transports
		Prix
		Faire appel à un professionnel ?
		Assurance
	Comment s'habiller, quoi emporter ?	Comment s'habiller
Matériel individuel		
Matériel collectif		
Anticiper l'arrivée au refuge	Règles de vie	
	Activités	
	Veillée	
Repas	Prix, quantités, composition, régimes particuliers	
Prévention	Reconnaissance du parcours	
	Météo	
	Horaires	
En cas d'annulation ?	Prévenir les personnes concernées	
PENDANT	L'accès au refuge	Vérifier l'équipement au départ
		Gérer le rythme et les horaires
		La cueillette
		En cas d'accident
	Dans le refuge	L'arrivée au refuge
		Règles de vie
		Gérer son groupe
		La soirée, la veillée
		Gérer la nuit
		Le départ
Garder une trace de l'expérience collective	Carnet de refuge	
APRES	Bilan	A chaud / A froid / Atelier « je me souviens »
	Valorisation	Carnet de refuge, exposition photo
	Remerciements	Au gardien et aux personnes qui vous ont aidé à organiser la sortie

3 Repères pratiques



Trucs et astuces – Qui peut vous aider à organiser une sortie ?

.....
 Selon le territoire et la nature du projet éducatif, les ressources à mobiliser peuvent varier. Citons néanmoins dans chaque département ou région : les services de l'Etat (DDCSPP, SDEN, Rectorat...), l'office de tourisme, le gardien du refuge, l'accompagnateur en montagne, le guide de haute montagne, le réseau d'éducation à l'environnement, la fédération sportive, le parc, le coordinateur de dispositif départemental pour les sorties en montagne avec nuitées en refuge (association ou collectivité), le service météo, etc.

3.1 Avant la sortie



3.1.1 Le projet avant tout

Pour assurer la réussite de la sortie, il est nécessaire de se poser les questions suivantes : « pourquoi ? » et « quel objectif à atteindre avec les jeunes ? ». **Le lien avec le projet éducatif de chaque structure est donc indispensable.** C'est une vraie préparation, qui interroge également l'implication des jeunes dans celle-ci.

Les professionnels de l'éducation et/ou de la montagne peuvent accompagner la préparation du projet pédagogique. Certaines structures en vallée (maisons des parcs, musée à thème, structure d'éducation à l'environnement, ...) représentent également des lieux-ressources (compétences, outils pédagogiques, ...) pour préparer ou approfondir un sujet traité pendant la sortie.

■ **Evaluer le niveau physique du groupe et bien choisir son refuge (voir aussi partie 2.3)**

Le temps d'accès, le dénivelé et le terrain de marche sont des paramètres indispensables à prendre en compte, afin que le groupe puisse parvenir jusqu'au refuge sans ressentir une grande fatigue (mais une marche trop facile peut réduire également l'expérience). Il est important de cibler un refuge qui dispose d'aires permettant aux jeunes de jouer et de pratiquer des activités après la marche et avant le moment du repas. L'intérêt pédagogique du bâtiment et de son environnement représente également un critère de choix.

Astuce : faire une petite randonnée au préalable avec le groupe, afin d'évaluer son niveau général et de repérer les jeunes qui pourraient avoir un peu plus de difficultés.

■ **Prendre en compte la taille du groupe**

Elle a une grande importance : l'expérience vécue ne sera pas la même en fonction du nombre. Plus on est nombreux, plus on risque de perdre

« l'expérience » de la montagne sauvage, isolée, où l'on se coupe du quotidien. De plus, certains refuges sont adaptés pour accueillir de grands groupes, tandis que d'autres ne disposent que de peu de couchages. Taille du groupe et choix du refuge correspondant participent ainsi à « l'ambiance » qui sera créée autour du projet pédagogique.

3.1.2 Une préparation de l'encadrant et des jeunes



Trucs et astuces – Se connaître, avoir déjà sa propre expérience

*Pour les néophytes, il est important de savoir mesurer ses capacités et ses limites. Le cas échéant, il est intéressant de **passer soi-même une nuit en refuge avant le séjour pour se forger une première expérience.** Cela permet de se rendre compte de ce que peuvent ressentir les jeunes pour leur première nuit, de ne pas se retrouver dans un lieu inconnu avec des règles de vie que l'on n'a pas intégrées, tout en ayant la responsabilité du groupe.*

■ **Prendre un temps de préparation avec les enfants et les parents**

A travers une réunion et/ou un support d'information, les parents se feront moins de soucis et laisseront plus facilement leurs enfants participer à la sortie. Pour les jeunes, c'est un moyen de les impliquer et de renforcer leur motivation. Le déroulement de la sortie sur place sera facilité car ils ne seront pas dans un lieu totalement inconnu et auront déjà intégré certaines règles de vie. Avec les jeunes, il est également nécessaire d'anticiper :

- une préparation physique, plus ou moins importante selon l'objectif de la sortie,

- la préparation du sac, qui peut se faire avec les parents (cf. listes plus loin). Définir avec eux un poids à ne pas dépasser (le sac est souvent trop lourd),
- une sensibilisation sur l'alimentation, pour que les jeunes mangent le matin et n'aient pas le ventre vide en cours de randonnée (et mangent leur pique-nique trop tôt !),
- un premier recueil préalable des représentations sur la sortie et le séjour en refuge (« une nuit en refuge, c'est quoi pour vous ? »), leurs attentes, leurs expériences, les craintes, etc.



Trucs et astuces - que faire si les parents et/ou les responsables de l'établissement sont réticents à laisser les jeunes passer une nuit en refuge ?

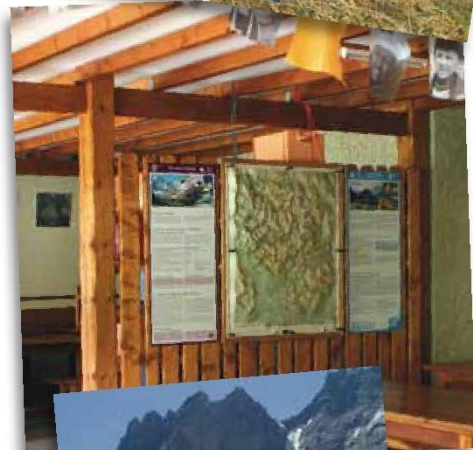
Le refuge peut susciter chez certaines personnes des représentations négatives. Il est alors nécessaire de prendre le temps de faire évoluer ces représentations sur des bases objectives. Par exemple :

- organiser une réunion d'information spécifique,
- si possible raconter une expérience personnelle vécue en refuge : cela peut rassurer vos interlocuteurs de voir que vous avez déjà de l'expérience, même si elle s'est déroulée dans le cadre privé,
- présenter des photos et/ou des films qui permettent aux personnes de se faire une représentation concrète et réaliste de ce qu'est le refuge,
- expliquer en détail les étapes de l'organisation et du trajet.

■ Bien communiquer sur le matériel

En montagne, l'équipement est capital pour profiter au mieux de la sortie. Il est important de bien communiquer auprès des parents et des enfants sur ce point. Il n'est en effet pas rare de voir des enfants arriver en petites tennies ou avec une valise à roulettes...

Important : Plusieurs structures d'accompagnement (parcs, réseaux d'éducation à l'environnement, FFCAM, conseil généraux, etc.) équipent gratuitement les refuges en matériel éducatif à destination des responsables pédagogiques : plaquettes, exposition, fiches techniques, longue-vue ou jumelles, jeux éducatifs, etc.



Exemples d'outils et supports de sensibilisation en refuge

3.1.3 Les aspects techniques

■ Le transport

Il peut exister des systèmes de transports en commun déjà organisés dans certains lieux. Cela permet de faire le lien avec un projet lié à l'environnement par exemple (« mobilité douce »).

■ Combien ça coûte ?

Des tarifs de groupes peuvent être pratiqués pour les nuitées en refuges et les transports en commun ; il est donc nécessaire de se renseigner. Concernant les repas, les enfants, et en particulier les plus jeunes, mangent moins qu'une personne adulte. Dans ce cas, il faut donc s'informer auprès du gardien pour savoir s'il est possible de faire des repas moins volumineux, avec un tarif adapté.

A noter qu'il existe des tarifs scolaires adaptés dans certains refuges (FFCAM, PN Vanoise, propriétaires privés, ...) et certaines aides au séjour (Conseil Général, municipalités, FACIM en Savoie...)

■ Quand faire appel à un professionnel de la montagne pour aller en refuge ?

Cela dépend de la réglementation à laquelle chaque structure est soumise et des activités pratiquées. Dans les cas prévus par la loi, cela n'est donc pas négociable.

Il est possible de faire appel à un accompagnateur en montagne (pour encadrer la randonnée à pied ou en raquettes) ou à un guide de haute montagne (pour encadrer les activités de randonnée mais aussi le ski, l'escalade, l'alpinisme).

■ **En dehors des obligations légales,** chaque structure est libre de faire appel à des guides ou accompagnateurs en montagne, ainsi qu'à d'autres professionnels (gardes de parcs nationaux ou régionaux, personnel de l'ONF, etc.) ou encore à des bénévoles de Fédérations. Cela peut apporter un vrai plus en fonction des objectifs pédagogiques du projet et de la sortie. L'encadrement professionnel a une vraie valeur ajoutée en termes de médiation avec le milieu.

■ Question assurance / déclarations...

La structure organisatrice doit être assurée, pour

les jeunes et pour les bénévoles et intervenants qui participent à la sortie.

Pour les Accueils Collectifs de Mineurs, penser à faire sa déclaration de séjour auprès de la DDCS deux mois avant la nuitée envisagée, ou 8 jours avant s'il s'agit d'un séjour accessoire d'un accueil de loisirs.

■ Contacter le(la) gardien(ne)

Les refuges ont généralement des sites internet qui donnent déjà un bon niveau d'information générale (période d'ouverture, condition d'accès, équipement du refuge, etc.).

Outre la réservation de la nuitée, un contact téléphonique ou direct avec le/la gardien(ne) permet de :

- • donner des indications claires sur le groupe de jeunes
- • poser des questions logistiques (état du sentier, horaire du dîner, condition d'enneigement en hiver, ...) ou visant à enrichir le projet pédagogique : disponibilité du gardien pour un échange avec les jeunes, ressources présentes au refuge (livres, plaquettes, jeux, ...)
- • proposer de monter quelques fournitures (bois, salades et légumes frais, journal, ...) selon les besoins du refuge
- • voir si une rencontre est possible au moment du repérage de la sortie sur le terrain (voir plus loin)

3.1.4 Comment s'habiller, quoi emporter ?

Comment gérer la difficulté à équiper tout un groupe en matériel individuel et collectif ? L'important est de trouver un équilibre subtil entre « ne rien oublier d'indispensable » et « charger les sacs des enfants/jeunes au minimum ».



Le saviez-vous ?

D'après la masse musculaire, pour un adulte de 80 kg, le poids moyen du sac-à-dos « idéal » est de 8 kg (10 %). Pour un enfant de 40 kg, ce poids de confort est de 2,8 kg (7% du poids de l'enfant).

Comment s'habiller, de la tête aux pieds ?

- Un chapeau ou une casquette,
- Des lunettes de soleil,
- Un t-shirt + un pull type polaire,
- Un pantalon même en été (léger) pour éviter les orties et les coups de soleil,
- Une paire de chaussettes épaisses,
- Une bonne paire de chaussures de marche montantes est préférable à des baskets, même si elle peut suffire pour une marche sur sentier (éviter en tous cas les semelles lisses).

A mettre dans un sac à dos à bretelles pour chaque participant

- Une gourde d'un litre d'eau,
- Un pique-nique (de préférence avec peu d'emballages),
- Quelques barres de céréales ou des fruits secs (figues, pruneaux, amandes...) ou d'autres petites gourmandises énergétiques (à noter que les emballages individuels tombent plus facilement des poches),
- Un pull car même l'été en montagne il peut faire froid !
- Un vêtement de pluie léger,
- Un change : des sous-vêtements propres, un t-shirt, etc,
- Un sac en plastique pour protéger les vêtements dans le sac (en cas de pluie ou de gourde qui fuit), ou bien pour servir de poubelle,
- De la crème solaire (si possible, un flacon à partager à plusieurs),
- Une trousse de toilette minimale : brosse à dents et dentifrice (un tube à partager à plusieurs), éventuellement des lingettes (si possible biodégradables),
- Un «sac à viande» (draps cousus) (ou un duvet très léger) : les draps ne sont pas fournis au refuge, il y a par contre une couette ou une couverture sur chaque lit,
- Une petite lampe de poche pour pouvoir aller aux toilettes la nuit sans réveiller tout le monde (une à partager à deux ou trois).

S'il reste de la place dans le sac...

- Pour les petits pieds, une paire de chaussettes épaisses ou des petits chaussons d'intérieur (généralement les refuges en fournissent, mais disposent plutôt de grandes tailles).

Le matériel collectif

A prendre par le responsable du groupe et les adultes accompagnants - ou à répartir dans les sacs

- Une paire de jumelles,

- La carte IGN du parcours et une boussole,
- Un téléphone portable (ou emprunter une radio si le téléphone ne passe pas),
- Les numéros de téléphone utiles (les parents, les secours, le refuge, l'accompagnateur en montagne, ...),
- Une trousse de premiers secours, avec en particulier des pansements anti-ampoules et du désinfectant,
- Un petit rouleau de sacs plastiques,
- Du matériel supplémentaire pour équiper les jeunes : crème solaire, chapeaux, vêtements de pluie ou chauds en plus, chaussures car le matin même les jeunes peuvent arriver mal équipés, cela évite que la randonnée devienne un moment désagréable,
- Le bulletin météo du jour, imprimé sur du papier (pour des questions de responsabilité juridique),
- Du papier toilette.

3.1.5 Anticiper l'arrivée au refuge



S'amuser autour du refuge... © Laurent Girard

Dès l'arrivée au refuge, de nombreuses règles sont à respecter. Afin de gagner du temps sur l'organisation et de faire vivre aux jeunes un moment ludique et non rébarbatif, il vaut mieux **préparer en amont l'arrivée au refuge et les règles de vie en collectivité** (voir partie 1).

■ Prévoir des activités

Le refuge accueille tous types de publics, il se peut que vous ne soyez pas seuls avec votre groupe. La salle commune n'est donc pas le lieu idéal pour mettre en place une activité ou occuper les jeunes en attendant le repas du soir. De plus, il est parfois impossible d'accéder aux dortoirs avant la fin de l'après-midi. On peut donc **prévoir des activités à mettre en place** (petits ateliers observation de la nature, jeux, ...), ou bien des **temps libres à l'extérieur**. D'où l'importance de bien repérer les abords du refuge et leurs potentiels avant et/ou de téléphoner au gardien qui pourra vous renseigner.

3.1.6 Les repas

Pour les repas, il est possible d'anticiper avec le gardien des **repas adaptés**, moins volumineux pour les plus jeunes mais riches et diversifiés. Attention aux repas qui durent trop longtemps, le groupe risque de devenir dissipé et excité.

■ Pour les pique-niques

Il faut penser à celui du jour du départ au refuge et à celui du lendemain. Pour le premier jour, les enfants peuvent arriver avec, dans leur sac à dos. Pour celui du lendemain, il existe plusieurs solutions :

- • Il est possible d'en commander au gardien, mais cela n'est pas compris dans la demi-pension et engendre donc des frais supplémentaires. Selon le contexte (balade au-dessus du refuge le matin, mauvais temps) et en fonction du gardien, au lieu d'un pique-nique il peut être intéressant de prendre le repas de midi au refuge, pour le même prix voire

moins cher si le menu est simplifié (ex : spaghettis bolognaises, ...).

- • Les adultes qui accompagnent le groupe peuvent préparer et porter eux-mêmes le pique-nique du lendemain. Veiller dans ce cas à emporter des denrées qui se conservent à température ambiante.
- • Les jeunes peuvent avoir leur deuxième pique-nique dans le sac. Mais attention, les viandes, les sauces de salade, la mayonnaise et autres produits périssables sont à proscrire !
- • Penser à faire des pique-niques énergétiques et peu volumineux, qui nécessitent peu d'emballages, car il faut ensuite les redescendre soi-même !
- • Enfin, en cas de mauvais temps (et toujours selon le contexte du refuge), une salle ou un espace « hors sac » peut être mise à disposition du groupe le temps du pique-nique.

La randonnée et l'altitude... ça creuse ! Pensez à prévoir un goûter collectif à l'arrivée au refuge et des barres énergétiques.



© Parc national des Ecrins

3.1.7 Prévention

La montagne est un milieu naturel qu'il convient d'aborder avec précaution, notamment par rapport aux dangers liés à la météo qui ne peuvent être pris à la légère ! N'hésitez pas à faire appel à un organisme compétent et aux professionnels de la montagne qui vous conseilleront.

■ Préparer et reconnaître l'itinéraire sur le terrain

Afin d'anticiper et d'adapter le projet de sortie, il est important d'avoir effectué une **préparation / reconnaissance à l'avance**. Cela permet de gérer des passages difficiles ou escarpés, des obstacles (torrent, névé, ...), de repérer les endroits où il est possible de se reposer et de faire des activités, de mieux estimer la durée du parcours et de prévoir éventuellement des itinéraires de repli.

Cette reconnaissance est à **faire sur l'ensemble de l'itinéraire, quelques jours avant**. Mais pas trop à l'avance non plus, pour être dans des conditions proches du jour J (un ruisseau franchi facilement pendant la reconnaissance peut devenir un torrent avec la fonte des neiges ou de grosses pluies récentes).



Trucs et astuces - Repérer l'itinéraire

... Une responsable était allée reconnaître à l'avance l'itinéraire vers un refuge pour son groupe d'enfants. Comme elle connaissait bien le sentier, elle a vérifié essentiellement les points sensibles du trajet sans aller jusqu'au refuge. Le jour J, la végétation ayant poussé, le groupe s'est retrouvé en situation de devoir traverser un champ d'orties fleuries... en short. L'histoire s'est bien terminée, mais la leçon est restée.

Dans cette phase de repérage, il est également conseillé de se présenter au gardien pour un échange sur le projet de sortie, pour les dernières informations sur l'itinéraire, ou simplement pour le plaisir et la convivialité.

Attention : le gardien est assez occupé, notamment au moment des repas. Il vaut mieux le voir

en milieu de matinée ou milieu d'après-midi, se renseigner lors du contact téléphonique (voir précédemment).

■ S'informer sur les conditions météorologiques

Elles sont à anticiper quelques jours avant la sortie :

- • Adapter la tenue des enfants en fonction de la météo,
- • En cas de pluie, si la sortie est maintenue, penser à repérer des lieux pour prendre le pique-nique à l'abri, et préparer des activités à faire dans le refuge,
- • Anticiper les orages, les alertes orange, d'éventuels lâchers de barrages EDF (selon site) qui peuvent mettre en péril la sécurité du groupe,
- • Penser également que des chutes de neige peuvent modifier la difficulté d'un parcours. Un chemin praticable ne le sera pas nécessairement s'il est enneigé ; le terrain devient glissant et peut parfois être exposé aux avalanches. De plus, cela peut engendrer la perte de repères : les panneaux, symboles et éléments naturels qui indiquent le chemin peuvent être recouverts.

Mais attention à ne pas tomber dans le piège d'annuler une sortie et de la reporter systématiquement si la météo est incertaine. Pour avoir une meilleure analyse des bulletins météo, faites-vous aider par des professionnels. A savoir qu'il existe des bulletins météo locaux, et par massifs montagneux, beaucoup plus précis.

■ Anticiper les horaires de départ de la sortie et de l'arrivée au refuge

Ceci afin de se laisser du temps pour adapter le rythme de marche au niveau des jeunes, de pouvoir mieux gérer des petits problèmes techniques (mettre un pansement, serrer les chaussures...) tout en arrivant à l'heure au refuge. Le gardien fixe en général un horaire collectif pour les repas, il est donc important d'être ponctuel !

La gestion d'un groupe d'enfants peut rallonger le temps d'accès au refuge et il faut donc adapter les horaires.

3.1.8 En cas d'annulation ?

Il faut savoir qu'en refuge, tout se prépare à l'avance. Pour accueillir un groupe, le gardien va devoir prévoir des provisions en quantité suffisante et commencer la préparation. Il va

peut-être également devoir refuser d'autres personnes pour pouvoir vous recevoir, notamment en haute saison. En basse saison, le gardien va certainement devoir faire des provisions spécialement pour votre groupe. Pensez donc si vous devez annuler à le faire suffisamment en avance. Il se peut que dans certains refuges il vous soit demandé des arrhes.



Gyapète barbu et aigle royal - © Christian Coulourmy / PNE *Jeune bouquetin mâle - © Rodolphe Papet / PNE*



Lis orangé - © Rodolphe Papet / PNE



Marmotte - © Denis Fiat / PNE

3.2 Pendant la sortie



3.2.1 L'accès au refuge

■ Avant le départ, vérifier l'équipement des jeunes

Vérifier les chaussures, l'habillement, le contenu du sac à dos (les jeunes ont souvent trop de nourriture ou des gadgets inutiles), vérifier que la gourde soit pleine, etc. Un oubli peut gâcher la sortie au jeune ; à cette étape il est encore temps de l'équiper correctement.



Trucs et astuces - «N'en faites pas une montagne» : consommer des produits de la cueillette

Picorer framboises et myrtilles, goûter la feuille acidulée d'oxalis, etc., les tentations sont grandes tout au long du sentier. Selon la loi, aucune disposition ne s'oppose à la consommation de denrées « végétales » (plantes sauvages), sauf l'interdiction éventuelle de cueillir (espèces protégées, réglementations locales). Il faut alors se renseigner auprès de la Mairie, de la Préfecture, ou de l'espace protégé concerné (parc, réserve, ...). Source : guide Sortir !

■ Gérer le rythme de la marche

Pendant la randonnée qui permet d'accéder au refuge, pensez à faire des pauses, à s'arrêter lorsque il y a des choses intéressantes à voir. Faire des pauses permet aux plus fatigués de se reposer, mais aussi de réduire l'écart de distance entre les plus rapides et les plus lents, et ainsi d'éviter des frustrations. Si plusieurs adultes sont là pour encadrer, il est possible de faire plusieurs groupes. D'une manière générale, il est important de rester vigilant quant aux petits signaux d'alerte, soit à l'oral (*j'ai faim, froid, ...*), soit par des signes physiques (*essoufflement, rougeur, pâleur, boitillement, isolement, ...*)

Lors de la montée au refuge, les enfants ont fait les activités « carte de l'itinéraire » et « profil topographique » sur lesquels ils devaient colorier en vert, jaune ou rouge les portions parcourues : c'était intéressant car les enfants prenaient des repères sur le parcours et essayaient de mettre des mots sur leur état physique et moral.

*Sophie Lafond - École de Ribiers (05)
Destination Refuges*



Trucs et astuces - En cas d'accident

« Protéger, alerter, secourir » selon les bases du secourisme. Pendant l'appel des secours (112), laisser un adulte calme avec le blessé pour le surveiller et le rassurer. Les secours peuvent arriver par voie terrestre ou souvent, en montagne, par hélicoptère. A savoir :

● *En montagne, le portable n'est pas toujours sûr car les territoires sont couverts inégalement par les opérateurs (se renseigner auprès d'eux à l'avance). Cependant, même si vous avez peu/pas de signal sur votre téléphone portable, n'hésitez pas à composer le 112 et à insister un peu (en montagne, d'autres relais permettent parfois le lien).*

● Important : il existe deux signes importants si l'hélicoptère vous survole :

Les bras en Y = Yes, nous avons besoin d'aide.

Les bras en N ou / = No, nous n'avons besoin de rien

● Préparer une zone d'atterrissage pour l'hélicoptère en enlevant tout ce qui pourrait s'envoler ou bien gêner. Pour le reste, laisser faire les spécialistes et penser à vous éloigner/abriter autant que possible avec toutes les autres personnes de la zone d'atterrissage choisie par l'hélicoptère en fonction du site.



3.2.2 Dans le refuge

■ Quelles règles pour ce vivre-ensemble ? Quelques repères pour bien vivre en refuge...

Comme tout espace privé qui accueille du public, le refuge nécessite un comportement respectueux. Sa situation particulière (site isolé + vie de groupe) demande quelques adaptations (voir partie 1 - Informations sur la gestion des ressources).

Savoir vivre en refuge

Tous ces petits gestes vous feront apprécier davantage la vie en refuge et soulageront le travail de la gardienne ou du gardien.

Avant de partir en refuge

- Je me renseigne sur internet sur l'accès et l'ouverture du refuge, l'accueil des enfants et des animaux domestiques...
- Je contacte le gardien à l'avance pour réserver mon séjour (en laissant mon numéro de portable), je me renseigne sur les conditions d'itinéraire et de météo. Je prévois si je ne viendrai pas.
- J'emporte mon "déspas", ma lampe, mes bouillottes d'eau, et des vêtements chauds de rechange.

Dans le refuge

- À mon arrivée, je me présente au gardien.
- Je me douche en entrant et je range mes affaires.
- Je respecte les consignes de sécurité et les horaires fixés par le gardien : Repas - Ouverture des portes - Extinction des feux/levée.
- Pour profiter pleinement des lieux, j'évite mon portable (je ne suis pas certain de pouvoir le recharger). Le téléphone du refuge n'est pas à usage public.
- Pour le bien-être de tous, le refuge est un espace non fumeur.
- Je débarrasse la table et je participe au nettoyage et au rangement.
- Je pile et range systématiquement mon couchage.

Les coups de main sympas

- Je pour monter du bois, des produits frais, le courrier ou le journal, recueillir des "arcsules" en fonction des besoins du gardien.
- Je puis proposer au gardien de participer à la ramasse.

Aux petits soins pour les ressources

- J'éteins les lumières et je ferme portes et fenêtres.
- Pour ne pas grossir la poubelle du refuge, je descends mes déchets.
- Les réserves d'eau et de gaz sont limitées, d'autres attendent... Je prends ma douche vite fait, bien fait !
- J'utilise des produits biodégradables.
- Je n'ai pas les yeux plus gros que le ventre.
- En refuge, je ne jette pas n'importe quoi dans les WC !

En montagne je profite, mais aussi...

- Je m'informe sur les conditions de brouillard, de pique-nique et de feu en plein air.
- Je mets à distance des animaux sauvages. (je ne les touche qu'avec les yeux).
- Une fleur cueillie, c'est une couleur de moins dans la montagne.
- De nombreux refuges sont situés dans des espaces protégés, je me renseigne sur les ressources et les règles de bonne conduite.
- Nombres des secours en montagne : 112. Y'a pas de réseau partout, mais j'insiste quand même.
- Dans tous les cas, je respecte la nature.

«Le refuge, c'est une petite maison collective dans un milieu superbe mais fragile»

■ L'arrivée au refuge

L'idéal est de se présenter au gardien avant de faire entrer le groupe. Ainsi vous pourrez prendre quelques minutes pour discuter avec lui et vous présenter. Il pourra vous indiquer d'éventuelles consignes particulières :

- • dortoirs attribués et horaires d'accès aux dortoirs,
- • lieu pour ranger le matériel collectif et l'équipement spécifique des jeunes,
- • horaires des repas et du lever,
- • demandes particulières, menus spéciaux, casse-croûtes du lendemain si besoin,...



En route vers le refuge CAF du Fond d'Aussois (Vanoise) - © Roger Foucault

■ Gérer son groupe dans le refuge

L'éducateur représente une interface entre les attentes du gardien et celles du groupe de jeunes. Il est un médiateur qui doit anticiper pour que tout se passe pour le mieux :

- • Veiller à l'installation des enfants dans les dortoirs, faire visiter le refuge et expliquer le fonctionnement des sanitaires, l'accès à l'eau potable, la gestion des chaussures, les règles de vie au refuge, la gestion des ressources.
- • Donner des consignes claires au groupe quant au respect du gardien, du personnel, des autres occupants et des lieux, des services (gestion des

- déchets, économie de l'eau et du chauffage, ...)
- • Procéder à l'installation du groupe et en gérer la sécurité en fonction des lieux et des abords du refuge.
- • Informer les jeunes des procédures d'évacuation en cas d'incendie, être attentif pendant les temps partagés avec les autres usagers (repas, soirée, ...), laisser un temps d'autonomie aux jeunes dans la mesure du possible.

Cela permet d'éviter de troubler l'organisation du refuge et du gardien. Les jeunes se sentiront d'autant plus libres de circuler dans le refuge s'ils en connaissent bien les règles de vie.



Trucs et astuces - « N'en faites pas une montagne » : l'hygiène en refuge...

- Douche complète ou mini-toilette ? Selon l'équipement du refuge, sa ressource en eau, la saison, la fréquentation... la toilette peut être (très) réduite en refuge. Une bonne occasion d'aborder des sujets comme l'hygiène essentielle ou bien la surconsommation d'eau dans la salle de bains de sa maison !

■ Et la soirée ou la veillée ?

Pour les mêmes raisons, le **déroulement de la soirée/veillée** doit être anticipé, en tenant compte des horaires du gardien et des autres locataires du refuge ! Le respect du repos des randonneurs déjà couchés est essentiel.

Pour cela, éviter les temps morts et l'agitation des enfants. Ce n'est pas forcément aux professionnels de la montagne d'animer les soirées : ils profitent généralement de ce moment pour se reposer ou préparer le lendemain (*à voir au cas*

par cas bien sûr, certains peuvent être intéressés pour partager des contes de la vallée, ou d'autres activités de leur cru). Il est possible de passer un moment avec le gardien (*à anticiper avec le gardien et en classe avant*) et de lui poser des questions sur son métier. Il peut être utile de laisser le choix aux enfants/jeunes (souvent la veillée est courte car les plus jeunes sont fatigués).

Pour que ce temps ait du sens, il est important de garder un lien entre le thème de la soirée et le fait d'être en montagne et en refuge.



© JM Francillon, Ville de Grenoble

Quelques idées :

- Interview du gardien pour donner du sens à la sortie,
- Possibilité de regarder les étoiles, d'aller un peu plus loin autour du refuge marcher à la frontale (avec l'AEM selon la configuration des abords du refuge),
- Jeux de société classiques et/ou en lien avec la montagne ou le refuge (demander à l'avance aux gardiens s'il y en a au refuge),
- Certains refuges sont équipés de vidéos projecteurs. Voir ce que le gardien peut projeter... (ex : vidéos sur la vie des marmottes, sur le berger et l'alpage, ...). Mais le vécu est à privilégier !

■ Gérer la nuit

Passer une nuit en refuge, c'est aussi apprendre à dormir ensemble dans un cadre particulier. La préparation des enfants/jeunes fait partie intégrante du projet pédagogique.

Quelques conseils :

- • Animer la veillée en finissant calmement, respecter l'horaire "d'extinction des feux" du refuge,
- • Sortir seul(e) la nuit peut présenter des risques, suivant la configuration des abords du refuge (sol glissant, risques de chute

dans le noir...). Mais parfois les jeunes y sont obligés, surtout si les toilettes sont à l'extérieur. Le responsable du groupe doit en être conscient, et préparer ce temps avec les jeunes. Cela peut aller de l'interdiction de sortir la nuit à un repérage des itinéraires avec des recommandations, comme par exemple bien prendre la lampe de poche ! Pour les élèves de l'école primaire, l'accompagnement par un adulte est obligatoire,

- • Donner une consigne claire à tous en cas de petits problèmes de nuit (peur, bobologie) : qui appeler, où.

Dormir en refuge : mixité filles-garçons ou pas ?

Concernant la mixité filles-garçons, les + de 6 ans doivent être séparés (dans la mesure du possible, cela dépend de l'aménagement du refuge bien entendu, le bon sens s'applique aux conditions locales : une séparation par bat-flancs peut être organisée, ou bien la rusticité peut être de mise pour une ou deux nuits). Mais surtout quel que soit l'âge, prévoir des couchages individuels (duvet ou sac à viande par exemple) (obligatoire pour les élèves du primaire).

Note : Il n'y a pas de texte qui régleme les conditions d'hébergement des mineurs spécifiquement en refuge. Le texte faisant référence en ce qui concerne les accueils collectifs de mineurs est le Code de l'action sociale et des familles (CASF article R227-6)¹

■ Le départ du refuge

- • Anticiper l'horaire et être actif le matin pour que le départ se fasse à l'heure définie et/ou imposée par le gardien du refuge, en ayant veillé au rangement minimal nécessaire,
- • Demander au groupe d'attendre à l'exté-

rieur et refaire un tour de vérification des objets éventuellement oubliés,

- • Informer le gardien d'éventuelles difficultés rencontrées,
- • Ne pas oublier de payer la facture et de saluer le gardien et son équipe avant de partir...



© Roger Foucault

3.2.3 Garder une trace de l'expérience collective, collecter des informations

Il n'y a rien de plus important au monde, et pour le monde, qu'un beau souvenir d'enfance.

Fiodor Dostoïevski

■ Le carnet de nuit en refuge (ou carnet de bord)

A préparer à l'avance... à tenir individuellement ou collectivement... il permet de conserver une trace de ce qui a été vécu (l'itinéraire sur la carte, la météo, les anecdotes, les gens rencontrés, les ressentis, etc).

Associé par exemple à des dessins et aux petits trésors collectés sur le chemin (indices faune/flore, photos, etc.), il enrichira le récit collectif et la phase de restitution (aux parents, aux autres élèves, etc).

¹ - Article R227-6 (Décret n° 2006-923 du 26 juillet 2006 art. 6 JO du 27 juillet 2006, relatif à la protection des mineurs – Code de l'action sociale et des familles) : Les accueils avec hébergement mentionnés à l'article R. 227-1 doivent être organisés de façon à permettre aux filles et aux garçons âgés de plus de six ans de dormir dans des lieux séparés. Chaque mineur hébergé doit disposer d'un moyen de couchage individuel. L'hébergement des personnes qui assurent la direction ou l'animation de ces accueils doit permettre les meilleures conditions de sécurité des mineurs.

3.3

Après la sortie

C'est fini... et maintenant ?

Les petits castelroussins sont aux anges (leur instit aussi), tout s'est super bien passé, beau temps, accueil exceptionnel, nourriture excellente. Beaucoup de fleurs, des marmottes partout. J'ai reçu des emails de remerciements de la part de quelques parents, très sympas et très encourageants.

Pascal Coquelet - École de Châteauroux-les-Alpes (05) - Destination Refuges



© Laurent Girard

Favoriser l'expression individuelle et le retour sur le vécu

Faire un petit **temps d'expression individuelle** : dessin, texte, récit oral, ...

Faire un **bilan** à chaud avec les jeunes, afin de faire ressortir les aspects positifs et négatifs de la sortie. Un autre bilan peut être fait par la suite, ce qui laisse le temps aux jeunes de prendre du recul sur leur vécu.

Valoriser l'expérience des jeunes

Penser à faire une expo photos, un petit diaporama,

un article dans la presse, un goûter avec les participants...

Astuce : faire témoigner les jeunes de leur expérience l'année suivante auprès des nouveaux participants est valorisant pour eux, et permet de motiver les nouveaux.

Remercier

Toujours apprécié : envoyer un mot de remerciement au gardien et aux personnes qui vous ont aidé dans la préparation et la réalisation de cette sortie en refuge !

Atelier d'écriture «Je me souviens...»

Cet atelier prend peu de temps et s'avère souvent très utile. Après une petite introduction, l'éducateur demande de compléter « sans réfléchir » entre 5 et 10 propositions (à créer/adapter selon le contexte). Exemples :

- Je me souviens au moment du départ, j'ai... / sur le chemin de la montée... / pendant la nuit...
- Au refuge, je me souviens de la rencontre avec...
- Je me souviens que j'ai bien aimé quand... / pas aimé quand...
- Je me souviens qu'à ma famille, j'ai raconté que...

Une proposition énoncée, 3 minutes pour que chacun réponde sur sa feuille. Puis une nouvelle, etc. Ensuite, les jeunes peuvent partager ce qu'ils veulent de leurs écrits avec le groupe. Ou bien cela peut servir pour la partie bilan ou valorisation de l'expérience collective.

Intérêt : retour sur son vécu personnel, formulation, analyse, partage et échanges.



Témoignage - Après coup, qu'en pensent les élèves de Montmélian ?

Dans le cadre de l'opération « Ton collègue à la montagne » proposée par le Conseil Général de Savoie depuis septembre 2011, le collègue Pierre et Marie Curie de Montmélian (73) porte un projet pédagogique avec les classes de 6^{ème} au refuge de L'Orgère (73)¹.

- Les objectifs généraux : 1/ faire découvrir à l'élève de 6^e l'environnement de haute montagne dans un cadre sécurisé et accessible ; 2/ lui permettre de s'intégrer dans sa classe et construire un lien social ; 3/ lui donner envie de développer son activité de randonnée.
- Le lien avec le projet d'établissement : enrichir la culture par une ouverture sur l'extérieur. Permettre des découvertes et enrichissement plus variés, plus larges.
- Le lien avec le Contrat d'objectifs : ouverture culturelle. Donner envie d'intégrer le groupe Montagne dans le cadre de l'accompagnement éducatif.
- Le lien avec le projet EPS :
 - Autonomie** : Se connaître, s'organiser, connaître ses limites, gérer son effort.
 - Initiative** : Découvrir le milieu dans lequel j'évolue pour l'appréhender en toute sécurité.
 - Solidarité** : S'investir pour construire du lien social. Communiquer, partager, s'accepter, s'entraider.

J'ai voulu aller rechercher le ressenti et ce qu'il restait de souvenirs de l'expérience, 9 mois après. J'ai donc créé un questionnaire que j'ai fait passer aux 2 classes concernées², en voici les retours.

Concernant la vie en refuge, l'expérience de dormir en dortoir en montagne a été majoritairement positive. La moitié d'entre eux souhaite la renouveler, 1/3 pour le cadre spécifique du refuge, 2/3 pour la convivialité (« *excitant de dormir en dehors de chez soi* »). **La priorité est l'organisation dans le dortoir et tenir compte de l'autre** (préoccupation majeure : « *avec qui je vais être* »). Ceci souligne également la préoccupation de cohésion dans le choix des camarades avec qui partager son lieu de vie. La nécessité pour l'élève

d'être autonome et de gérer ses affaires n'est pas ressentie du tout comme prioritaire, ce qui peut se démarquer de l'intention première de l'adulte. De ce fait, l'intervention de l'adulte est indispensable et très active à ce moment-là. Le temps du **repas** reste un temps ordinaire dont le souvenir est lié à la convivialité (ou bien est particulièrement fixé s'il est associé à un événement particulier, ici l'anniversaire). Quant à la **veillée**, la partie questionnaire interactif a été totalement évacuée pour ne retenir que celle de contes. L'apport de connaissances sur ce créneau ne semble donc pas prioritaire ni pertinent. Ou alors l'organiser sous une forme jouée, style memory ou autre.

Concernant la randonnée en montagne, on découvre que pour 2/3 c'est un milieu déjà connu et familier par certains aspects. La grande randonnée a été préférée au sentier découverte, malgré la difficulté nettement plus importante. La sensibilité au paysage fait l'unanimité, suivie de l'intérêt pour la présence d'animaux. Il est surprenant de se rendre compte que 30/45 élèves ne gardent aucun souvenir des multiples connaissances abordées pendant le sentier découverte. Cela amène à s'interroger sur les moyens à mettre en place pour fixer ses connaissances, à court ou moyen terme, sachant que le jeu interactif au moment de la veillée (qui reprenait ces notions) n'a pas atteint non plus cet objectif. **La sensibilité à l'environnement** est présente dans le fait d'être en montagne (« *le décor* », « *sensation d'être grand* »!), surtout la différence par rapport aux nuisances urbaines (« *pas de pollution, pas de bruit* »). La curiosité par rapport à la faune est dominante. L'aspect ludique est souligné également par les élèves.

Avec 39 élèves sur 44 qui considèrent que **cette expérience leur a permis de faire connaissance avec la classe, l'objectif de recherche de cohésion est atteint**. 3 enfants sur 4 souhaitent renouveler l'expérience de dormir en refuge. 1 sur 7 ne veut pas retourner en montagne. Parmi les meilleurs souvenirs cités : *les marmottes, la balade avec le pique-nique, la vue quand le brouillard s'est*

dissipé, être tous ensemble, fêter mon anniversaire au refuge, etc. Un souvenir drôle ? La blague au guide. Un souvenir triste ? Quand on est partis !

En synthèse/ analyse : Les élèves ont déjà une sensibilité à l'environnement et sont curieux de ce qu'ils peuvent découvrir dans le milieu (surtout les animaux). Il reste peu de souvenir des connaissances pures acquises par les informations données par les adultes ou les panneaux mais plus des souvenirs de sociabilité. Il me semble prioritaire de favoriser ces situations d'interactions plutôt que de prise d'informations. On peut cependant réfléchir à la manière de fixer un minimum les connaissances, sachant qu'un outil comme le questionnaire interactif

utilisé à la veillée ne semble pas avoir fixé les notions (du moins sur le long terme). Je pense cependant qu'une prise d'informations écrites pendant le séjour n'est pas forcément une solution, car elle cloisonne l'élève dans des exigences scolaires qui le feront passer à côté de ressenti plus émotionnel. Cette expérience est avant tout une situation chargée de favoriser la cohésion d'un groupe et créer du lien social dans un contexte parfois contraignant qui sollicite des valeurs de respect, solidarité et d'autonomie. Le rôle des adultes encadrants doit à mon avis privilégier cet aspect.

Ghislaine Revol, Professeur d'EPS - référent de l'organisation du Plan montagne au collège.



© Roger Foucault

Annexes



QUE DES BONNS MOMENTS

MERCI AU GARDIEN DU REFUGE!



4.1

Pour aller plus loin

4.1.1 Un portail internet est à votre disposition pour aller plus loin :

Parce qu'un document écrit doit être synthétique et parce que l'actualité est vive dans ce domaine, un portail internet est mis en place en complément du guide pratique. Vous y trouverez :

- • des liens actifs vers des sites internet ressources : informations sur le refuge et son territoire, outils pédagogiques, etc.
- • une bibliographie et des documents à télécharger
- • l'actualité, les événements, les initiatives des récits, des témoignages,
- • etc.

Vous pourrez accéder au portail internet par les sites www.coordination-montagne.fr ou www.reema.fr

4.1.2 Le refuge, origine du mot :

Etymologie : Provenç. *refug*, *refuy*, *refuch*, *refut* ; espagn. *refugio* ; ital. *rifugio* ; du lat. *refugium*, de *refugere* (voy.). On remarquera les deux formes *refui* et *refuge*.

Au premier abord, il semble que dans *refuge* il y ait l'idée de fuite, de fugue (*fugere* en latin), mais justement non, c'est le contraire (le *re* de *refuge*) : l'idée de l'arrêt de la fuite, un lieu où on cesse de fuir !

Pourquoi ? Car on y trouve asile ; la menace, le danger n'y ont plus leur place. Plus classique-

ment et historiquement il y avait des « *maison de refuge* », des « *villes de refuge* », qui pratiquaient le droit d'asile ...

En référence à Dieu, *refuge* nous renvoie en effet, au 12^{ème} siècle, aux notions de soutien et d'assistance (recours). Au 13^{ème} siècle, il s'agit déjà d'un lieu où l'on se retire pour se mettre en sûreté. Le *refuge* révèle également, sans doute dans un esprit religieux, là encore, un sens de la solidarité. En effet, *refuge* est défini au 17^{ème} siècle comme « *un lieu où se rendent les gens qui ne sont guère reçus ailleurs* ».

On lit aussi peu après : « *Il y a un hôpital à Paris qu'on appelle le Refuge, où l'on enferme les filles de mauvaise vie* ». Trouver *refuge* ou se réfugier recouvre l'idée d'échapper à l'agressivité d'un milieu environnant comme l'hostilité ou l'agressivité humaine, à la dangerosité physique (voies de circulation dès 1875 : « *terre-plein où les piétons se mettent à l'abri des voitures* »), à un milieu naturel, aux intempéries ou de retrouver un état de sérénité pour retrouver sa voie, son chemin ou ses esprits (!) quand on est perdu... Le *refuge* désigne communément aujourd'hui un abri de montagne, un endroit où l'on se met en sûreté ou à l'abri...

4.1.3 Quelques termes « montagne » :

Adret : En montagne, versant le plus ensoleillé d'une vallée, opposé à l'ubac (ce terme et son synonyme «endroit» sont surtout employés dans les Alpes ; leur équivalent pyrénéen est «soulane»). L'adret est le versant le plus favorable aux cultures et à l'habitat.

Ubac : Dans les Alpes, versant le moins ensoleillé d'une vallée (généralement exposé au nord), souvent forestier.

Dénivelé : Différence d'altitude ou de niveau entre deux points.

Névé : Partie amont d'un glacier où la neige (évoluant par tassement et fusion partielle) se transforme en glace - Plaque isolée, mais relativement importante, de neige persistant en été.

4.1.4 Quelques sigles utilisés dans le guide :

AEM : Accompagnateur en montagne
ARS : Agence Régionale de Santé
CRS : Compagnie Républicaine de Sécurité
DAG : Détachement Aérien de Gendarmerie (hélicoptère)
DDCSPP : Direction Départementale de la Cohésion Sociale et de la Protection des Publics
DDT : Direction Départementale des Territoires
DSDEN (ex-IA) : Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale
PGHM : Peloton de Gendarmerie de Haute Montagne
SDIS : Centre Départemental d'Incendie et de Secours
SNAM : Syndicat National des Accompagnateurs en Montagne
SNGM : Syndicat National des Guides de Montagne
SNGRGE : Syndicat National des gardiens de Refuges et Gîtes d'Etape

4.1.5 Quelques contacts utiles spécifiques à l'activité

Réseaux / structures d'accompagnement

- • Coordination nationale pour le développement des activités de pleine montagne et d'alpinisme : www.coordination-montagne.fr
- • Réseau d'éducation à la montagne alpine : www.reema.fr
- • Parcs de montagne : www.alparc.org, www.parcs-naturels-regionaux.tm.fr, www.ecrins-parcnational.fr, www.parc-pyrenees.com, www.parcnational-vanoise.fr, www.mercantour.eu
- • Pôle de ressources national Sports de nature : www.sportsdenature.gouv.fr
- • En passant par la montagne : www.montagne.org

Professionnels de la montagne

- • Syndicat National des Gardiens de Refuges et Gîtes d'Etape
- • Syndicat National des Accompagnateurs en Montagne : www.lesaem.org
- • Syndicat National des Guides de Montagne : www.guides-montagne.org

Fédérations de la montagne

- • Fédération Française des Clubs Alpains et de Montagne – FFCAM : www.ffcam.fr
- • Fédération Française de la Montagne et de l'Escalade : www.ffmpeg.fr
- • Fédération Française de la Randonnée : www.ffrandonnee.fr

4.1.6 Où trouver son refuge ?

Liste des sites web permettant d'avoir accès à des listes de refuges, parfois géolocalisés sur une carte :

- • Refuges info : www.refuges.info
- • FFCAM : www.ffcam.fr/refuges_centres_de_montagne.html#UzrGv1FRPjs
- • Société des Touristes du Dauphiné : www.std-montagne.fr/index.php/default/default/affichepage?sujet=situationGeoRefuges
- • Dans la Vanoise : www.refuges-vanoise.com/portail
- • Dans les Pyrénées : www.pyrenees-refuges.com
- • Clarée Thabor : www.refugesclareethabor.com/fr/index.aspx
- • Dans le Mercantour : www.mercantour.eu/index.php/accueil-et-decouverte/se-loger/hebergement-dans-les-refuges-de-montagne
- • En Isère : www.isere-tourisme.com/selection/refuges, www.hautes-alpes.net/fr/ete/dormir/refuges.html
- • En Savoie et Haute-Savoie : www.savoie-mont-blanc.com/Preparer-son-sejour/Hebergements, www.autourdumontblanc.com/, www.tourdesfiz.com/
- • En Rhône-Alpes : <http://fr.rhonealpes-tourisme.com>

4.2

Annexe 2 : réglementation

4.2.1 La définition du refuge

Au chapitre VI du titre II du livre III du code du tourisme (partie réglementaire), sont insérés les articles D. 326-1 à D. 326-3 ainsi rédigés :

Source : www.legifrance.gouv.fr/affichTexteArticle.do?sessionId=6D755C184F17A5EB8623964617452D7B.tpdjo15v_3?idArticle=JORFARTI000001112997&cidTexte=JORFTEXT000000823107&dateTexte=29990101&categorieLien=id

« Art. D. 326-1. - Un refuge est un établissement d'hébergement recevant du public gardé ou non, situé en altitude dans un site isolé.

« Son isolement est caractérisé par l'absence d'accès tant par voie carrossable que par remontée mécanique de type téléporté ouvertes au public et par l'inaccessibilité pendant au moins une partie de l'année aux véhicules et engins de secours.

« Le refuge est situé en zone de montagne, au sens du chapitre Ier du titre Ier de la loi n° 85-30 du 9 janvier 1985 relative au développement et à la protection de la montagne.

« Art. D. 326-2. - Le refuge offre un hébergement à caractère collectif à des personnes de passage. La capacité d'hébergement d'un refuge est limitée à 150 personnes. **Les mineurs peuvent y être hébergés.**

« En complément des équipements nécessaires à l'hébergement, le refuge peut disposer des aménagements permettant de dispenser un service de restauration.

« Art. D. 326-3. - Au titre de sa fonction d'intérêt général d'abri, le refuge dispose en permanence, à l'intérieur, d'un espace ouvert au public.

« Lorsque le refuge est gardé, cet espace comprend au moins une salle permettant de consommer ses propres provisions.

« Lorsque le refuge n'est pas gardé, cet espace offre également un hébergement sommaire. »

4.2.2 L'hébergement des mineurs en refuges de montagne

La parution d'un nouveau texte est prévue courant 2014.

Vous pourrez retrouver les liens vers ce texte sur : www.reema.fr et www.coordination-montagne.fr. Il est actuellement possible d'organiser des sorties avec hébergement en refuge pour des mineurs sous certaines conditions. Rapprochez-vous des organismes compétents pour votre structure : direction des services départementaux de l'éducation nationale (DSDEN), direction départementale de la cohésion sociale (DDCS),...



© Roger Foucault

4.2.3 La réglementation des activités physiques en accueils collectifs de mineurs

Voir directement la source réglementaire : www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000025837392&dateTexte=&categorieLien=id

FICHE N° 13

Famille d'activités	Randonnée pédestre
Type d'activités	Déplacement en moyenne montagne, d'un temps de marche effectif de 4 heures maximum par jour, ne comportant pas de difficultés techniques.
Lieu de déroulement de la pratique	Déplacement en moyenne montagne, d'un temps de marche effectif de 4 heures maximum par jour, ne comportant pas de difficultés techniques.
Public concerné	Tous les mineurs
Taux d'encadrement	Pour les personnes répondant aux conditions prévues aux 1°, 2° ou 3° de l'article R. 227-13 du code de l'action sociale et des familles, le nombre de pratiquants est déterminé par l'encadrant. Dans les autres cas, l'effectif maximum par encadrant est calculé en fonction de l'itinéraire et du niveau des pratiquants sans toutefois pouvoir excéder 12 mineurs.
Qualifications minimales requises pour encadrer	Peut encadrer, toute personne majeure répondant aux conditions prévues aux 1°, 2° ou 3° de l'article R. 227-13 du code de l'action sociale et des familles. Peut aussi encadrer, une personne majeure déclarée comme faisant partie de l'équipe pédagogique permanente de l'accueil, titulaire d'une qualification reconnue par le ministre chargé de la jeunesse pour assurer les fonctions d'animation.
Conditions particulières pour les accompagnateurs supplémentaires	Peut accompagner le groupe, toute personne majeure, déclarée comme faisant partie de l'équipe pédagogique permanente de l'accueil, dont le niveau d'aptitude et de capacité est jugé par l'encadrant suffisant dans cette activité en vue de faciliter son bon déroulement.
Conditions d'organisation de la pratique	Le directeur de l'accueil communique la liste des participants et leur âge à l'encadrant. L'encadrant doit avoir reconnu l'itinéraire. Il porte le projet d'activité à la connaissance du directeur de l'accueil et l'informe de l'heure exacte de départ du groupe et de l'heure prévue pour le retour. Le matériel est conforme aux normes en vigueur. L'encadrant doit être muni d'un équipement de secours, du matériel collectif adapté ainsi que d'un moyen de communication permettant de joindre rapidement les secours. L'organisation de l'activité doit être conforme aux règles fixées par la Fédération française de la randonnée pédestre.

FICHE N° 13.2

Famille d'activités	Randonnée pédestre
Type d'activités	Randonnée pédestre en montagne
Lieu de déroulement de la pratique	Sur sentier et hors sentier. Domaines d'exclusion : - les zones glaciaires ou habituellement enneigées en été ; - les terrains nécessitant l'utilisation des techniques et matériels d'alpinisme.
Public concerné	Tous les mineurs
Taux d'encadrement	Pour les personnes répondant aux conditions prévues aux 1°, 2° ou 3° de l'article R. 227-13 du code de l'action sociale et des familles, le nombre de pratiquants est déterminé par l'encadrant. Dans les autres cas, l'effectif maximum par encadrant est calculé en fonction de l'itinéraire et du niveau des pratiquants sans toutefois pouvoir excéder 12 mineurs.

Qualifications minimales requises pour encadrer	<p>Peut encadrer, toute personne majeure répondant aux conditions prévues aux 1°, 2° ou 3° de l'article R. 227-13 du code de l'action sociale et des familles.</p> <p>Peut aussi encadrer, dans les limites fixées par la fédération concernée, une personne majeure, déclarée comme faisant partie de l'équipe pédagogique de l'accueil et titulaire d'un brevet dédié à l'encadrement de la randonnée en montagne, délivré :</p> <ul style="list-style-type: none"> - par la fédération française de randonnée pédestre ; - par la fédération française de la montagne et de l'escalade ; - par la fédération française des clubs alpins et de montagne.
Conditions particulières pour les accompagnateurs supplémentaires	Peut accompagner le groupe, toute personne majeure, déclarée comme faisant partie de l'équipe pédagogique permanente de l'accueil, dont le niveau d'aptitude et de capacité est jugé par l'encadrant suffisant dans cette activité en vue de faciliter son bon déroulement.
Conditions d'organisation de la pratique	Le directeur de l'accueil communique la liste des participants et leur âge à l'encadrant. L'encadrant porte le projet d'activité à la connaissance du directeur de l'accueil et l'informe de l'heure exacte de départ du groupe et de l'heure prévue pour le retour. L'encadrant doit être muni d'un équipement de secours, du matériel collectif adapté ainsi que d'un moyen de communication permettant de joindre rapidement les secours. L'activité est organisée conformément aux usages et s'appuie sur les principes fondamentaux de sécurité. Elle peut se dérouler sur plusieurs jours.

ANNEXE 14 - FICHE N° 14.1

Famille d'activités	Raquettes à neige
Type d'activités	Promenade en raquettes
Lieu de déroulement de la pratique	L'activité se déroule aux alentours immédiats du lieu d'implantation de l'accueil ou sur un circuit balisé dans un site bénéficiant d'infrastructures (chalet d'accueil, plan des itinéraires, etc.).
Public concerné	Tous les mineurs
Taux d'encadrement	L'encadrant détermine l'effectif du groupe en fonction de la difficulté du parcours envisagé et du niveau des pratiquants, dans une limite maximum de 12 mineurs par encadrant.
Qualifications minimales requises pour encadrer	<p>Peut encadrer, toute personne majeure répondant aux conditions prévues aux 1°, 2° ou 3° de l'article R. 227-13 du code de l'action sociale et des familles.</p> <p>Peut aussi encadrer, une personne majeure, déclarée comme faisant partie de l'équipe pédagogique de l'accueil et titulaire d'une qualification lui permettant d'exercer les fonctions d'animation.</p>
Conditions particulières pour les accompagnateurs supplémentaires	Peut accompagner le groupe, toute personne majeure, déclarée comme faisant partie de l'équipe pédagogique permanente de l'accueil, dont le niveau d'aptitude et de capacité est jugé par l'encadrant suffisant dans cette activité en vue de faciliter son bon déroulement.
Conditions d'organisation de la pratique	Le directeur de l'accueil communique la liste de tous les participants et leur âge à l'encadrant. L'encadrant porte le projet d'activité à la connaissance du directeur de l'accueil et l'informe de l'heure exacte de départ du groupe et de l'heure prévue pour le retour. La pratique de l'activité est conditionnée à une reconnaissance préalable de l'itinéraire par l'encadrant ainsi qu'à la consultation des prévisions météorologiques. L'encadrant doit être muni d'un moyen de communication permettant de joindre rapidement les secours. L'activité est limitée à la journée, avec un temps de déplacement effectif en raquettes de deux heures maximum.

FICHE N° 14.2

Famille d'activités	Raquettes à neige
Type d'activités	Randonnée en raquettes
Lieu de déroulement de la pratique	Tous terrains de pratique appropriés à l'activité
Public concerné	Tous les mineurs
Taux d'encadrement	Le nombre de pratiquants par encadrant est déterminé en fonction de la difficulté de l'itinéraire et du niveau des pratiquants.
Qualifications minimales requises pour encadrer	Peut encadrer, toute personne majeure répondant aux conditions prévues aux 1°, 2° ou 3° de l'article R. 227-13 du code de l'action sociale et des familles.
Conditions d'organisation de la pratique	Le directeur de l'accueil communique la liste des participants et leur âge à l'encadrant. L'encadrant porte le projet d'activité à la connaissance du directeur de l'accueil et l'informe de l'heure exacte de départ du groupe et de l'heure prévue pour le retour. Le matériel est conforme aux normes en vigueur. L'encadrant doit être muni du matériel collectif adapté ainsi que d'un moyen de communication permettant de joindre rapidement les secours. L'organisation de l'activité doit être conforme aux règles de l'art.

ANNEXE 1 - FICHE N° 1

Famille d'activités	Alpinisme
Type d'activités	Activité d'alpinisme et activités assimilées
Lieu de déroulement de la pratique	Tout terrain de montagne
Public concerné	Tous les mineurs. Pour les mineurs de moins de 12 ans, la pratique est limitée aux activités d'éveil et de découverte du milieu spécifique dans des écoles d'alpinisme (rocher, neige et glace) dont l'accès ne présente pas de difficulté particulière.
Taux d'encadrement	L'encadrant détermine le nombre de pratiquants qu'il prend en charge en fonction du niveau de difficulté du site et du niveau des pratiquants.
Qualifications minimales requises pour encadrer	Peut encadrer, toute personne majeure répondant aux conditions prévues aux 1°, 2° ou 3° de l'article R. 227-13 du code de l'action sociale et des familles.
Conditions d'organisation de la pratique	Le directeur de l'accueil communique la liste de tous les participants et leur âge à l'encadrant. L'encadrant porte le projet d'activité à la connaissance du directeur de l'accueil et l'informe de l'heure exacte de départ du groupe et de l'heure prévue pour le retour. Le matériel est conforme aux normes en vigueur, notamment pour la mise à disposition des équipements de protection individuelle concernant les chutes en hauteur. L'encadrant doit être muni du matériel collectif adapté ainsi que d'un moyen de communication permettant de joindre rapidement les secours. L'organisation de l'activité doit être conforme aux règles de l'art.

4.2.4 La réglementation des sorties scolaires de l'Education nationale

Voir directement la source réglementaire : www.education.gouv.fr/bo/1999/hs7/sorties.htm



© Thierry Maillet - Parc national des Ecrins

4.2.5 La réglementation dans les espaces protégés montagnards

Nombre d'itinéraires d'accès au refuge sont dans des cœurs de parc ou des réserves naturelles, territoires sur lesquels s'applique une réglementation spécifique (*voir directement auprès de l'espace protégé concerné*). Ils sont en quelque sorte le code de bonne conduite de toute découverte de la montagne.



© Parc national des Ecrins





Votre avis ?

Nous espérons que la lecture de ce guide pratique vous a apporté satisfaction. En vu d'une prochaine édition (et toujours dans l'idée d'une démarche collective), nous serions heureux de recueillir votre avis sur ce document. Merci du petit temps que vous voudrez bien y consacrer !

Le guide pratique m'a été utile

(1 : pas du tout, 5 : énormément)

1

2

3

4

5

Ce que j'ai le plus apprécié dans le document :

Ce qui m'a le moins attiré dans le document :

Les petites coquilles, incorrections, etc. que j'ai repérées :

Pour améliorer la prochaine édition, je propose de :

Votre expérience ?

En complément du guide pratique, un portail internet est mis en place pour compléter les informations du document, donner les actualités sur le sujet, échanger des pratiques de terrain, etc. Votre témoignage de porteur de projet sera le très bienvenu sur cet espace internet (et éventuellement dans la prochaine version du guide).

Vous avez organisé une sortie éducative en montagne avec nuit(s) en refuge, vous nous racontez (très librement) votre expérience et celle des enfants/jeunes ?

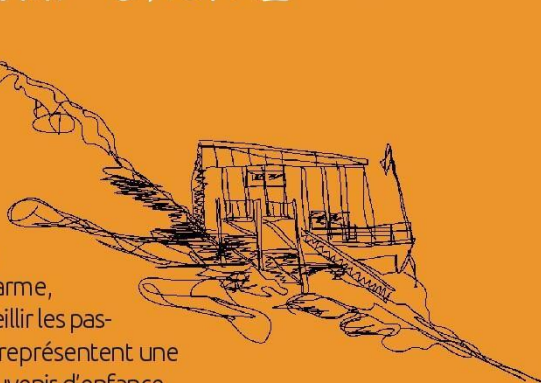
Merci de vos retours !

isabelle.roux@reema.fr

emmanuelle@coordination-montagne.fr

Séb Max Colline, FRANCK SAFIA Marco Benoit EMMANUELLE Phil
 Solène Justine Pauline ZOE Sylvio AUGUSTIN ISABELLE Laia
 BENJAMIN Pierre Stéf LILI FIONA MORGANE ALI Sofia

La montagne est espace de nature, depuis longtemps l'homme la parcourt, l'explore et l'exploite. Découvrir, conquérir les sommets, passer les cols... les refuges ont été bâtis pour permettre aux hommes d'aller plus loin, d'avoir un lieu pour s'abriter, se reposer. Aujourd'hui, ils offrent de nouvelles formes d'accueil et de confort. Mais ce qui fait leur singularité et leur charme, c'est qu'ils ont gardé leur fonction première : celle d'accueillir les passants et les réfugiés de la montagne. Pour les jeunes, ils représentent une aubaine : celle de l'expérience personnelle et du beau souvenir d'enfance.



La montée au refuge est un acte à la fois naturel et symbolique. La contemplation d'un lever ou d'un coucher de soleil, l'observation d'un ciel étoilé, la nuit en collectivité sont autant de moments propices au plaisir et à l'émerveillement « d'être » en montagne. Dans ce contexte de simplicité et de convivialité, les valeurs transmises aux jeunes prennent tout leur sens. Elles s'inscrivent dans une culture de la montagne, partagée par ses habitants et ses visiteurs.

Ce guide s'adresse à tous ceux qui souhaitent réaliser ou soutenir un (premier) projet de découverte de la montagne avec nuit(s) en refuge, avec des mineurs encadrés : animateurs, éducateurs, enseignants, accompagnateurs, guides, initiateurs, bénévoles, moniteurs, organisateurs, décideurs, élus, ...

Il vous aidera à imaginer puis construire une sortie éducative, de l'idée au projet, étape après étape et en toute sécurité. Finalement, le plus dur sera sûrement de faire des choix, sur le plan pédagogique comme sur le lieu de la sortie, tant le panel qui s'offre à vous est d'une grande richesse !

A bientôt en refuge !

S'appuyant sur de nombreuses expériences et témoignages, ce document est l'œuvre d'un collectif d'acteurs de l'éducation et de la montagne, qui se mobilisent pour que les sorties en montagne demeurent une pratique éducative vivante.

Coordination nationale pour le développement des activités de pleine montagne et d'alpinisme
www.coordination-montagne.fr

Réseau d'éducation à la montagne alpine
www.reema.fr

Action soutenue financièrement par :



Contribution à l'édition :



Anexo II.B

Jeunes en Refuges (Tradução)

Jovens em refúgios de montanha

Guia prático para uma viagem bem-sucedida a um refúgio de montanha com menores sob supervisão

Refúgio

“Lá dentro, é um espaço doméstico, que ainda ferve com gestos humanos, repleto de coisas que nos são familiares, reconfortantes e definidas. (...) Nada para além de corações amistosos. Uma espécie de ternura singular de coisas talhadas para uso do homem.”

Samivel

Jovens em refúgios de montanha

Guia prático para uma viagem bem-sucedida a um refúgio de montanha com menores sob supervisão

Co-edição

Réseau d'éducation à la montagne alpine (Rede de educação para a montanha da região alpina) (GAP), www.reema.fr

Coordination nationale pour le développement des activités de pleine montagne et d'alpinisme (coordenação nacional para o desenvolvimento de atividades de montanha e alpinismo) (Grenoble), www.coordination-montagne.fr

Direitos de autor

Ilustrações: Todas as ilustrações que figuram neste guia são publicadas com a amável permissão dos seus respectivos autores. Um muito obrigado!

Textos: Licença Creative Commons – o conteúdo (exceto as ilustrações) pode ser utilizado e adaptado para fins não comerciais, perante a condição de se citar a fonte e de divulgar as novas obras segundo as mesmas condições.

ISBN: 978-2-9549385-0-9 **Depósito legal:** Maio de 2014

Design gráfico: Régis Ferré / www.montagnecreative.com

Impressos/ editora: www.saxoprint.fr

Uma obra colectiva

Como a organização de uma viagem educativa à montanha, com a respetiva dormida num refúgio, só é possível graças a uma cadeia de vários intervenientes (do facilitador ao organizador, passando pelos intervenientes e pelo hospedeiro, etc.), é importante apoiarmos nestas múltiplas competências para redigir este documento. As numerosas contribuições e releituras fizeram deste guia um documento especialmente adequado à criação de um projeto pedagógico.

Enfim, construir um projeto de um documento escrito coletivamente passa também por dar a cada um a oportunidade de se envolver na criação de um projeto conjunto, de criar uma ligação entre todos os envolvidos, e de garantir uma dinâmica duradoura para fazer do sucesso dos passeios de montanha para jovens um desafio comum e duradouro.

Lista de colaboradores e revisores

Aquelas que coordenaram tudo...

Emmanuelle Durand, Coordination Montagne Isabelle Roux, REEMA

Os que vieram às reuniões, escreveram ou testemunharam, releram.

Alain Gaime, CG73
Annie Joubert, CG05
Aziz Chlieh, PRN Sports de nature
Bénédicte Cazanave, FFCAM
Benoît Tiberghien, PNR Massif des Bauges
Boris Laurine, DDCSPP 65
Bruno Bouchard, SNGRGE
Christophe Gerrer, PNR Queyras
Christophe Reveret, Versant Sud
Claire Lanari, AEM, refuge de Plaisance Claude Dautrey, PN Ecrins
Claude Devalle, refuge Buffère
David Chabanol, CPIE Savoie Vivante
Elena Maselli, PN Mercantour
Ghislaine Revol, collège de Montmélian
Gilles Brochier, Conseiller pédagogique EPS Grégoire Bel, GTA
Guido Meeus, PN Vanoise
Gwladys Mathieu, REEMA
Henri-Luc Rillh, FFCAM
Hervé Dupraz, MFR de Bonne
Hervé Parmentier, PN Mercantour
Isabelle Jorez, DSDEN 05
Jean-Claude Armand, refuge Les Souffles, SNGRGE
Jean-Gabriel Ravary, refuge Rico
Jean-Luc Gosselin, PN Vanoise
Laurent Girard, DDCS 74
Lineke Le Bras, USEP 05
Loïc Dautrey, Conseil Régional PACA
Marjorie Lainé, Conseil Régional Rhône-Alpes
Martine Mailland, CG73
Nicolas Raynaud, FFCAM
Niels Martin, Coordination Montagne, CEMEA
Olivier Chapron, AEM, Montagnes, Nature et Hommes
Oriane Jouneau, En passant par la montagne
Patrice Bret, lycée de Voiron
Peggy Lebfèvre, école Verdun de Gap
Roger Foucault, FFCAM
Sébastien Villaplana, DDCS 05
Valérie Tauvron, En passant par la montagne

Um grande obrigado ao conjunto de pessoas que contribuíram para este projeto coletivo. Um obrigado especial para Lineke, Jean-Claude, Olivier, Aziz, e Henri-Luc pelo seu compromisso, que deu o “tom” a este guia prático.

Um teto para sonhos... em comum?

Como alternar entre a indispensável preparação de uma viagem com jovens à montanha e a preservação do elemento surpresa, da descoberta, do acontecimento e da poesia do sucedido, que representam a montanha e a presença de um lugar protetor onde passar a noite? A reserva, a gestão de riscos, o nível de conforto, a individualização das práticas e as

prestações que oscilam entre serviços e comércio. Por onde começar e a quem podemos dirigir-nos? É impossível não apontar as diferenças entre o gosto pela montanha, com o seu modesto refúgio, suficiente para satisfazer o desejo de rutura, de aventura e de compromisso e as normas de questões económicas, cada vez mais presentes e que podem parecer relegar para segundo plano as motivações e o desejo de liberdade que, de outra forma, a montanha e os refúgios ainda representam.

Trata-se evidentemente de um guia prático. Este deve ser uma ferramenta: completo, adequado e focado, para acompanhar, para facilitar, mas sobretudo para não se padronizar. Ir para a montanha, encontrar um refúgio, é partilhar uma ousadia, uma estética, uma liberdade. É ir ao encontro do seu próximo, com o qual partilha os mesmos ideais. É ter um pouco de receio e ainda assim maravilhar-se. Tudo o resto não seria mais do que a expressão de uma liberdade prestes a ser consumida...uma célebre reaproximação de opostos. O refúgio pode ser uma ferramenta ao serviço da educação de montanha mas não pode ser mais do que isso. Tudo o resto continua a ser o essencial, no qual este se desdobra: a poesia, o empenho, a entejuda, a superação, a liberdade, o compromisso, o desconforto, a emoção, a beleza, o tempo recuperado, a grandeza, a força dos elementos e a nossa salutar humildade. E tantos outros tesouros intangíveis. Está tudo nesta pesquisa para um equilíbrio entre um comportamento adequado e a possibilidade de experienciar uma aventura coletiva na qual todos se aplicam e em que todos nós apreciamos cada vez mais a ambição e a exigência.

Para o grupo de trabalho, Claude Dautrey - Parque nacional de Ecrins

A palavra dos guardas

Parece-me que todos os guardas do refúgio de montanha perceberam bem qual é o interesse em receber as crianças. Este estabelecimento isolado, destinado ao acolhimento e no qual se cruzam e convivem diferentes clientes. Alpinistas, turistas, famílias, sonhadores contemplativos, atletas treinados; todos se abrigam, comem, recolhem informações e conhecem-se no refúgio. Um espaço protegido dos ataques do rigoroso mundo exterior, o refúgio oferece ao jovens a possibilidade de uma descoberta mais ampla. Estes serão os utilizadores de amanhã e que voltam muitas vezes a este sítio com os pais. Os guardas solicitados diariamente para “contar aquilo que é autêntico” apreciam a fresca curiosidade dos jovens e transmitem com prazer os segredos do negócio e pequenas anedotas sobre o funcionamento do mesmo. É necessário tentar trazê-los para passar uma noite num refúgio pois eles são bem- vindos.

Jean-Claude Armand, Syndicat National des Gardiens de Refuges et des Gites d’Etap

PREÂMBULO

RESUMO

INTRODUÇÃO

1. O QUE É UM REFÚGIO?

Os refúgios, as histórias do público

A história dos refúgios

A evolução da arquitetura e da gestão dos recursos num refúgio

O refúgio atualmente

Os intervenientes

Quem gere os refúgios?

Os outros agentes ligados aos refúgios

Impactos económicos e sociais

2 A viagem a um refúgio: uma ferramenta ao serviço de um projeto pedagógico.

Porquê ir a um refúgio? Quais são os objetivos pedagógicos?

O refúgio, um espaço educativo

As “promessas” do lugar do refúgio

Testemunho: *Opération Destination Refuges* (Operação “Destino: Refúgios”) –Altos-Alpes

Os objetivos educativos

Na montanha, a alegria da criança e do jovem em primeiro lugar...

Testemunho: O ITEP *Pierre Male* vai à montanha: relato de dois dias de viagem

Educação sobre o ambiente

Educação sobre o território

Educação sobre a cidadania

Educação motora, física e desportiva

Testemunho: *Opération Jeunes en montagne de la ville de Grenoble* (“Operação Jovens na montanha da vila de Grenoble”) (38)

Sensibilização para a segurança

Truques e dicas: Dizer sim às atividades, mas também ao tempo livre.

Programas escolares: a transversalidade das disciplinas

Testemunho: O liceu da casa Familiar e Rural (*Maison Familiale et Rurale*) (MFR) de Bonne (74)

Testemunho: *Ambroise Croizat* (73)

Que refúgio escolher?

Escolher bem o refúgio, de acordo com os critérios

Exemplo de três refúgios

Qual o refúgio que os adolescentes podem escolher?

Quando ir a um refúgio?

Testemunho: Permanência regular num refúgio para o 3º ano de Bac Pro “Encanamento e trabalhos da montanha”

Testemunho: Viver uma aventura num refúgio também no inverno!

3. Dicas para organizar uma viagem de montanha: das ideias ao projeto

Testemunho: Relato de uma visita de estudo a *Buffère / Tre Alpini*, junho de 2012

Testemunho: A viagem: da ideia ao projeto. Um resumo em poucas palavras

Truques e dicas: Quem poderá ajudá-lo a organizar uma viagem?

Antes da viagem

O projeto acima de tudo

Preparar o enquadramento e os jovens

Truques e dicas : Conhecerem-se uns aos outros e possuir já a sua própria experiência

Truques e dicas: o que fazer se os pais e/ou responsáveis do estabelecimento estão

reticentes em deixar os jovens passar uma noite num refúgio?
Aspectos técnicos
Como se vestir e o que levar?
Antecipar a chegada ao refúgio de montanha
As refeições.
Prevenção.
Truques e dicas: Traçar a rota
Em caso de cancelamento?

Durante a viagem

O acesso ao refúgio de montanha
Truques e dicas: “Que isto não levante problemas” – consumir frutos silvestres
Truques e dicas: em caso de acidente

No refúgio

Truques e dicas: “Que isto não levante problemas” - a higiene no refúgio
Dormir no refúgio: juntar os rapazes com as raparigas, sim ou não?
Manter um registo da experiência coletiva, recolher informação

Após a viagem

Testemunho: Posteriormente, o que pensam os alunos de Montmélian?

4. Anexos

Anexo 1: Para ir mais longe

Um portal da internet que está à sua disposição, para poder obter mais informação
O refúgio: a origem da palavra
Alguns termos de “montanha”
Algumas siglas utilizadas no guia
Alguns contactos úteis específicos desta atividade
Onde encontrar um refúgio de montanha?

Anexo 2: Regulamentação

A definição de refúgio
Alojamento de menores nos refúgios de montanha
Regulamentação das atividades físicas no acolhimento coletivo de menores
Regulamentação das visitas de estudo da Educação Nacional Francesa
Regulamentação das zonas protegidas da montanha

Introdução

- Possui um projeto para trazer um grupo de jovens a um refúgio?
- Quer enriquecer o seu projeto educativo?
- Precisa de ajuda e de conselhos?

Este guia fornece elementos práticos e reflexões sobre o assunto...

A quem se destina este guia?

A quem lidera projetos educativos para menores (professores, responsáveis pedagógicos, animadores, educadores, acompanhantes, guias, etc.) nos seguintes contextos:

- Durante o tempo escolar: escolas primárias, de ensino básico, liceus, secções especializadas, aulas de descoberta, etc.
- Durante os tempos livres: Accueil Collectif de Mineurs - ACM (Acolhimento Colectivo de Menores): centros de férias, centros de lazer, clubes desportivos, etc.
- Durante o tempo letivo: devido à sua abordagem ampla e concreta, este guia destina-se igualmente a todas as pessoas interessadas no tema: representantes, decisores, instituições, etc.

Porquê um guia prático?

A questão do acolhimento de menores em refúgios de montanha suscita, desde há muito tempo, o interesse dos intervenientes no terreno. O refúgio, pelo seu forte interesse educativo, é usado como suporte para a descoberta da montanha e para a sensibilização da gestão de recursos num local isolado.

Os objetivos do documento são:

- Desenvolver as viagens de montanha com acolhimento dos jovens durante a noite.
- Inspirar professores, animadores e educadores a organizar essas viagens.
- Superar os medos e os preconceitos, fornecendo informações claras, argumentos fundamentados, conselhos práticos e testemunhos concretos.
- Concentrar-se no princípio da primeira excursão a um refúgio de montanha
- Ajudar a criar uma experiência singular, assegurando a transmissão de uma cultura de montanha, abordando o refúgio em todos os seus aspetos.

O documento pode ler-se de forma linear e cronológica. Está também adaptado para uma pesquisa temática para qualquer informação oportuna.

E após a leitura?

Melhor (in)formado: Para acompanhar a divulgação deste guia prático, são propostas sessões de informação e de formação aos intervenientes. Contacte-nos para organizar uma sessão específica connosco.

Enriquecer o documento: Através de uma abordagem dinâmica, cada leitor é convidado a fazer observações e mostrar ideias que possam fazer evoluir o documento. Inicialmente, os complementos poderão ser feitos através da internet e, caso seja necessário, poderá ser considerada uma nova edição deste documento.

Recursos on-line

Porque um documento escrito deve ser sucinto e porque as notícias estão em constante atualização neste meio, será criado um *website* em associação com este guia. Aí encontrará:

- *Links* ativos de *sites* de recursos
- Download de documentos sobre notícias, eventos e iniciativas de testemunhos

Poderá aceder ao futuro portal através dos *sites*: www.coordination-montagne.fr ou www.reema.fr

Contexto geral do projeto do guia prático

A *Réseau d'Education à l'Environnement Montagnard Alpin (REEMA)* (Rede de Educação para o Ambiente Montanhoso Alpino) está envolvida, há já vários anos, em ações de formação para os guardas de refúgios de montanha, e criaram um grupo de reflexão a que deram o nome "jovens". Dedicada ao assunto que envolve o confronto das zonas alpinas protegidas com a problemática do acolhimento de menores em refúgio, a REEMA criou, em 2008, uma dinâmica coletiva para ultrapassar os obstáculos e permitir o planeamento de viagens, com respetiva dormida, nos territórios com parques e reservas alpinas e, mais amplamente, de montanha.

Na sequência dos Encontros de Alpinismo em 2011, a Coordenação Nacional para o Desenvolvimento das Atividades de Montanha e de Alpinismo (Coordination Montagne) está igualmente atenta a esta questão (em particular com os seus membros FFCAM e SNGRGE1). Esta reúne instituições que representam os praticantes e os profissionais de atividades de montanha, e de um modo mais geral, associações relativas a essas práticas. A *Commission Jeunes* (Comissão da Juventude) tem por objetivo remover os obstáculos que dizem respeito ao acesso dos jovens à montanha. Os refúgios constituem, portanto, um forte desafio de desenvolvimento.

Desde o final de 2011, as duas estruturas com uma visão complementar da educação e do acesso de menores às práticas e espaços de montanha decidiram compartilhar o trabalho em comum para uma maior eficácia e relevância. Reuniram informações, os meios de cada uma, a sua experiência, e as suas redes de agentes (no terreno, em instituições ou operadores) dedicadas a este assunto. Desde 2012 que organizam, em conjunto, um grupo de trabalho composto por vários profissionais. Este grupo reuniu-se regularmente para um processo de escrita coletiva do guia prático.

1 – FFCAM: Federação Francesa dos Clubes Alpinos e de Montanha/SNGRGE: Sindicato Nacional de Guardas de Refúgios e de Refúgios de Montanha

O QUE É UM REFÚGIO?

Da primeira cabana, construída pelo homem para poder praticar alpinismo, até aos refúgios modernos com tecnologia de ponta, este capítulo permite-lhe compreender melhor uma parte da cultura de montanha, transportada por estes edifícios em altitude.

Os refúgios, as histórias, o público.

- Ver etimologia detalhada da palavra **Refúgio** em anexo.

A história dos refúgios

Começando pelos simples refúgios naturais pouco acondicionados, a história dos refúgios segue posteriormente a história do alpinismo e da conquista gradual dos picos. Dependendo do tipo de instalação, da altitude, do acesso, da utilização e dos materiais usados, os refúgios oferecem arquiteturas singulares e variadas.

As primeiras hospedarias, hospícios e mosteiros

Fora dos vales, as montanhas não foram percorridas nem habitadas permanentemente, durante séculos. Apenas alguns pastores audazes em busca de pastagens de verão, caçadores de camurça, compradores de cristal ou vendedores ambulantes se aventuravam nessas áreas desconhecidas da floresta e se protegiam em refúgios naturais ou em cabanas rudimentares de pedras secas. Durante a antiguidade, apenas as estradas principais permitiam atravessar os Alpes e os Pirinéus, para segurança dos viajantes e para a construção, em altitude, de refúgios de emergência. Mais tarde, a partir do Renascimento surgiram albergarias, hospícios e mosteiros em montes mais altos: *Mont Cenis*, *Grand* e *Petit Saint-Bernard*, *Simplon*. A partir de meados do séc. XVIII, é na região de *Mont-Blanc* que se dá o impulso decisivo para o que se tornará, em dois séculos, num verdadeiro equipamento de montanha.

Um “templo da natureza”

Em junho de 1741, os ingleses *Pocok* e *Windham* visitaram o vale de *Chamonix*, e contribuíram para o conhecimento do vale e dos seus glaciares. Imensos visitantes se seguiriam e, para acompanhar esta convergência, os albergues foram construídos em passagens que forçavam os visitantes a admirar os “horrores sublimes”: desde o cume do monte *Balme*, ao *Pierre Pontue*, passando pelo cume do *Voza*. É em *Montenvers*, no sopé do que se tornará o *Mer de Glace*, que é construído o primeiro refúgio, em 1776, por Charles Blair. Um verdadeiro “templo da natureza”. A este segue-se o *Mont-Blanc*, que capta todas as atenções. As diversas tentativas de ascensão mostram a necessidade de dispor, nas vias de acesso, longos refúgios intermédios. É assim que *Bénédict de Saussure* coloca cabanas rudimentares no sopé do *Aiguille du Goûter* em 1785 e, mais tarde, em *Grands Mulets*, em 1786. Em 1853, é inaugurada a primeira cabana de *Grands Mulets*, na via de ascensão que parte de *Chamonix*. Este é o primeiro refúgio da estrada de *Mont-Blanc*, pois a cabana de Saussure não era mais do que um refúgio precário.

Nos Pirinéus

Nos Pirinéus, em 1877, o CAF estava interessado na criação de refúgios que permitissem um alojamento para visitantes em excursões. Naquele ano, *Henry Russel*, com o apoio do CAF criou, no sopé do *Cylindre du Marboré*, um refúgio direcionado para o turismo e não para o pasto em 1882, na primeira caverna de *Vignemale*. Em 1886, foi construído um refúgio sob

uma laje, perto do lago *Arrémoulit*. O primeiro refúgio, no sentido atual do termo, foi o de *Tuquerouye*, construído em 1890, para se efetuar a subida até ao *Mont Perdu*.

A generalização das associações desportivas

Após várias iniciativas dispersas, sucedeu-se uma maior e coletiva ação por parte das sociedades desportivas de alpinistas. Em França, um certo número de associações emergiu após a guerra de 1870, incluindo o Clube Alpino Francês, em 1874, e a Sociedade de Turistas de *Dauphiné*, em 1875.

Sabia que...? Movimentos de juventude

Alguns movimentos de juventude participaram também na construção de refúgios. Foi o caso, por exemplo, do movimento *Jeunesse et Montagne* (Juventude e Montanha), durante a segunda Guerra Mundial: através destes estaleiros em altura, formaram-se jovens voluntários e que desempenharam um papel na resistência.

Atualmente

Existem cerca de 350 refúgios em França¹. Só nos alpes existem 260 refúgios e 127 pertencem à FFCAM³. Estes refúgios fazem agora parte da paisagem e são os intervenientes e testemunhos da história da vida de montanha. Seguem a evolução da convivência no local: apesar de se tratarem de um ponto de partida para os praticantes de desportos de alta montanha, constituem muitas vezes uma meta para um público mais familiar e mais diversificado, com aspirações diversas. Sendo a porta de entrada para a (mais) alta montanha, estes devem ser tratados, renovados e por vezes, mesmo reconstruídos. Atualmente, as estratégias de renovação tornam-se, por vezes, num debate, entre a vontade de aumentar o conforto e/ou o número de locais e aquela de conservar o caráter autêntico, distinto, convidativo e original dos primeiros refúgios. Continua...

Focar-nos sobre...”o trabalho em montanha”: as primeiras aulas de descoberta num refúgio.

Os primórdios do que hoje se chama uma aula de descoberta, foram feitas no refúgio de *Abérout*, nos Pirinéus, em 1946. Foi graças à motivação de dois professores, pertencentes à Educação Nacional Francesa e à Federação *Œuvres Laïques* (FOL) que o projeto “o trabalho em montanha” viu a luz do dia. Um dos professores foi destacado dentro da FOL pela boa direção do projeto, enquanto o outro foi destacado para se tornar gerente, a tempo inteiro, do refúgio de *Abérout*. “A montanha é vista como uma aprendizagem para a vida. Consequentemente, é o símbolo de ligação, da solidariedade, da ajuda mútua e algo como uma espécie de formação do caráter para a posteridade, para a vida quotidiana, quando houver obstáculos a superar...”. É também a ideia de que a montanha é um local social, que está acessível a todos. Os jovens beneficiam das atividades de montanha (caminhadas, alpinismo, esqui) e participam na vida da comunidade. Os professores utilizam métodos ativos, baseados na pedagogia de *Freinet*. A educação física tem uma grande importância na experiência da vida em comunidade: “a quantidade de aprendizagem em *Abérout* dar-lhes-á o suficiente, tanto a nível moral como físico e dispensá-los-á de receber, durante este período, o ensino tradicional de uma turma normal. O conteúdo pedagógico das aulas de montanha é igualmente importante, por “conciliar a escola e a vida”, pois reúne as áreas da geologia, da botânica, da climatologia, da psicologia e da sociologia. Assim, muitos jovens passaram pelo refúgio de *Abérout*. Este refúgio está aberto todo o ano, exceto em dois meses durante o outono.

Fonte: “*Regards sur une montagne sociale, le refuge de l’Abérout et les débuts de L’œuvre de montagne*”, editado pela associação *Motagnes Insolites* -

www.calameo.com/books/000008974502a9c5f67b8

A evolução da arquitetura e da gestão dos recursos de um refúgio

A pedra, a madeira e a força motriz

Os primeiros “refúgios” eram bastante rudimentares, muitas vezes húmidos e mal isolados, mas permitiam, no entanto, fazer o percurso das subidas da montanha. “Onde dormir em *Montenvers*? Dorme-se num castelo: um grande bloco de granito, separado pelo glaciário, sobre o qual se apoia numa das faces, enquanto na outra face se revela um ângulo com o terreno, e deixa assim um espaço vazio debaixo deste. O pastor habilidoso usou a face saliente deste granito para o teto e telhado do seu castelo, e a terra usou-a para o piso do mesmo. E, assim, refugiou-se dos ventos fortes, circundando o refúgio com um muro de pedras”.

Horace Benedict de Saussure, 1767

Henry Russell mandou construir nos Pirinéus um refúgio, no sopé do *Cylindre*. Tratava-se de um simples muro apoiado na parede rochosa (1877). Mais tarde, declarou-se que qualquer construção que desfigurasse a montanha, seria trocada por cavernas escavadas na rocha (as sete cavernas *Russell*, no maciço de *Vignemale*, permanecem como um dos exemplos). Foram construídos, mais tarde, por iniciativa de *Léonce Lourde-Rocheblave*, refúgios designados “ogivais” devido à sua forma, erguidos com materiais recolhidos no local. Estes eram maciços, com poucas aberturas e destinados principalmente a isolar o frio, sem nenhuma preocupação com o conforto.

As habitações pastoris e as construções em pedra surgiram mais tarde, sendo geralmente mais confortáveis. Mas nem sempre era fácil encontrar os materiais de construção no local, e ainda menos para os transportar. O uso de madeira permitia a pré-fabricação dos refúgios, transportados, por partes, para a montagem num local. Esta técnica desenvolveu-se progressivamente, especialmente em *Vallouise*, onde alguns exemplos foram conservados e recordam a verdadeira epopeia que era o transporte do material. A obra pode agora ser preparada no vale: as peças de madeira eram dimensionadas para que pudessem ser transportadas pelos homens e pelas mulas e a montagem era organizada durante o (curto) período de verão, apropriado para a construção no local. Após a Segunda Guerra Mundial e o crescimento da popularidade das caminhadas de montanha, foram construídos refúgios que se assemelhavam mais com casas ou moradias, que dispunham de amplas janelas para apreciar a paisagem.

A tecnologia ao serviço da altitude

Os “refúgios de madeira” são também vulneráveis às condições meteorológicas e aos incêndios e resistem pouco ao inverno e às avalanches. Durante muito tempo, as vantagens e os inconvenientes da madeira e da pedra não permitiam criar uma predominância marcada de uma ou outra das suas duas técnicas. O aparecimento do helicóptero, no final dos anos 50, foi determinante para facilitar o transporte dos materiais, incluindo aqueles relacionados com as novas técnicas de instalação (estruturas metálicas, por exemplo). Uma nova geração de refúgios viu a luz do dia, maiores e mais robustos que os seus antepassados. Nos anos 70, a tendência era a de tornar mais leves as construções. Os telhados tinham um maior declive e eram utilizados materiais naturais como a madeira ou novos materiais como os painéis metálicos. Mais tarde, predominou a preocupação ecológica, e que possuíam uma autonomia e um conforto superiores, através do emprego de materiais isolantes, de painéis solares, etc.

A gestão dos recursos em refúgios

O refúgio representa uma boa demonstração de uma construção num sítio isolado, longe de redes de distribuição de água, de energia e de comunicação. É necessário recorrer às melhores soluções autónomas para todas as necessidades e para assegurar uma gestão económica de todos os recursos. É assim necessário recorrer a “economias de previdência”:

- Energia: o refúgio não está ligado à rede, portanto é indispensável uma produção de energia autónoma: uso de arquitetura adequada (isolamento); uso de painéis solares ou energia hidráulica, de carvão ou eólica; necessidade de economização e utilização moderada.

- Resíduos: não há recolha (o único meio é o helicóptero, que é dispendioso). Alguns dos resíduos coletivos vão para compostagem. Uma triagem rigorosa, em conjunto com a compostagem, reduz em cerca de 80% o volume do lixo.

- Água: inexistência de água corrente de torneira (como existe numa rede urbana). Várias soluções: água dos riachos ou da neve derretida, o que requer energia. O tratamento das águas é feito através de pulverização (zonas de absorção por via terrestre).

Alimentação: alguns refúgios possuem galinhas, um jardim, etc. O guarda colhe por vezes alimentos silvestres (ex: sopa de plantas silvestres).

Telecomunicações: nem sempre há rede disponível para o telemóvel e, portanto, é feita uma ligação por satélite ou rádio para os guardas e profissionais equipados.

O refúgio atualmente

Características bem definidas e um papel importante na sociedade

Os refúgios de que vamos falar mais adiante neste guia são Estabelecimentos de Recebimento ao Público (ERP), do tipo REF, definido segundo o código de construção e habitação. A classificação dos ERP é definida por uma comissão de segurança. Os ERP devem respeitar, tanto no momento da construção como durante a sua exploração, as medidas de prevenção e proteção próprias para garantir a segurança das pessoas.

Os refúgios são propriedades privadas ou pertencentes a coletividades, cujo proprietário ou convenção usam para uma missão de serviço público. É assim reconhecido que o refúgio e a sua atividade contribuem de certa forma para o bem da comunidade.

O refúgio = um edifício de receção para transeuntes em local isolado

- que atende às normas de segurança, de conforto e ambiente,
- que é o ponto de partida, de paragem, ou o fim de uma caminhada,
- que permite aos turistas, alpinistas, ou amantes da natureza e da montanha, aceder a locais naturais e de práticas desportivas,
- que visa oferecer uma proteção e uma receção calorosa, mesmo em sítios isolados.

Sabia que...? Definição de refúgio

Nos termos da lei (ver decreto de lei de 2007, presente em anexo): “Um refúgio é um estabelecimento de alojamento para receção de um público vigiado ou não vigiado, em altitude e num local isolado. O seu isolamento é caracterizado pela ausência de acesso, tanto por estrada como por ascensor (...) e pela inacessibilidade, durante pelo menos parte do ano, a veículos e viaturas de emergência. O refúgio oferece um alojamento de carácter coletivo a quem esteja de passagem. Como parte da sua função de interesse geral, o refúgio dispõe sempre, no seu interior, de um espaço aberto ao público. Mesmo quando o refúgio não está sob vigia, os seus espaços oferecem igualmente um alojamento básico.

O refúgio = um espaço de interesse geral e uma contribuição para o serviço público

- aberto a todos e durante o tempo todo (refúgio e área de piquenique), mesmo durante o inverno quando o gerente não está presente e que pode acolher novas pessoas impulsionadas pelo clima;
- para a segurança na montanha com assistência no acompanhamento dos turistas, alarme de emergência, entre outros;
- por um serviço ao público (ação voluntária e sujeita a disponibilidade) – conselhos para turistas e alpinistas, etc;
- sensibilização do público para o meio montanhoso e para a gestão dos recursos num local isolado.

Ideia errada: trata-se de quatro pedaços de madeira sobre bases instáveis
Ideia correta: o refúgio é sólido e está protegido do mau tempo

O refúgio = uma casa de grupo, conducente à diversidade

- os dormitórios partilhados ou as mesas comuns permitem a existência de diferentes públicos (que diferem segundo a categoria socio-profissional, a idade, a técnica, a língua, etc.) para conviver e partilhar as suas experiências ou informações sobre a montanha.

O refúgio = a partilha de recursos limitados num local reduzido.

- novos modelos usados (ou reapropriação de práticas já conhecidas) na gestão e utilização de água, de energia, de alimentos e de resíduos (ver Parte 1).

O refúgio = o embaixador do maciço montanhoso

- testemunhar a história dos maciços, dos pioneiros, da arquitetura, etc.
- relacionado com a conquista dos picos
- testemunho da evolução das sociedades (tradicionais/inovadoras) e das mudanças climáticas.

O refúgio = uma entidade turística

- um alojamento turístico
- práticas sazonais
- a ligação entre muitos profissionais do turismo (promoção e informação), indispensáveis à atividade económica e à dinâmica do vale.

O refúgio = um “centro de formação” *in situ*

- local de descoberta de profissões e funções: resgate em montanha, iniciação ao alpinismo, descoberta da fauna e flora, etc.
- potenciador de profissões a partir do desenvolvimento de competências ligadas à montanha

O refúgio = um local de observação e de reencontro
O refúgio permite-lhe permanecer em plena montanha, observar, ao amanhecer e ao entardecer, a rara vida selvagem que se refugia nestas altitudes e apreciar as paisagens. Permite-lhe igualmente cruzar-se com alpinistas e visitantes provenientes de países distantes, de partilhar itinerários e vias já feitas ou em projeto.

Os refúgios da Europa e os refúgios do mundo = numa outra parte e de outra forma
De um país para outro, os refúgios apresentam diferenças, por vezes importantes, no que toca à sua conceção, à definição, aos seus serviços ou ao público. A sua utilização muda de um país para outro e isso pode apanhar de surpresa o visitante. Exemplos como a existência ou não de área de piquenique, acesso ou não a telefone, existência ou não de chinelos, refeição única ou à escolha, horários flexíveis, etc. Nos últimos anos, a troca de informações e de

práticas entre gerentes de refúgios, referentes ao nível das políticas territoriais, desenvolveu-se na Europa. Os projetos transfronteiriços viram assim a luz do dia. Os primeiros encontros europeus sobre refúgios de montanha foram realizados em 2009, em Saboia.

1.2 Os intervenientes

1.2.1 Quem gere os refúgios?

Conhecer o papel de cada uma das três partes que gerem os refúgios

O proprietário

O proprietário do refúgio não é necessariamente a pessoa que gere ou que supervisiona o local. Este pode alugar o edifício e delegar as funções de gestão. O arrendamento é um tipo de contrato onde se dá a delegação de exploração de um local. Existem diferentes categorias de proprietários de refúgios. Dois terços pertencem a coletividades, a associações (ex: Les Jarrets d'Acier), a instituições privadas, a parques nacionais, ao *Office National des Forêts* (Instituto Nacional de Floresta), à *Société des Touristes de Dauphiné* (Sociedade de Turistas de Dauphiné), entre outros. A *Fédération Française des Clubs Alpains et de Montagne* (Federação de Clubes Alpinos e de Montanha) detém cerca de um terço.

O administrador

O administrador pode ser o proprietário. Este assegura a monitorização dos locais, da manutenção e dos trabalhos e é quem recruta o guarda. Faz a ligação entre proprietário e guarda, quando não é a mesma pessoa.

O guarda

É quem assegura o funcionamento normal do estabelecimento: abertura e fecho, abastecimento, manutenção, gestão da energia, preparação das refeições, habitação, despertar dos alpinistas e turistas, etc. Têm, portanto, os dias bastante ocupados para assegurar que esta pequena empresa funcione. É também quem pode disponibilizar a informação sobre o refúgio, como o *site* da internet ou edição de folhetos. Isto ocorre pois muitas vezes é este quem aluga o refúgio ao proprietário e retira os benefícios obtidos graças à atividade. De forma geral, o guarda não é um empregado, e quando chegamos ao refúgio é como se estivéssemos em casa dele. Pode ser um guia, tanto na preparação como na saída: fornece conselhos sobre o itinerário, sobre as condições do momento (técnicas e de logística). Pode ter outros papéis como monitorar a progressão dos turistas e dos alpinistas ou fornecer informações sobre emergências.

O guarda desempenha também um papel que consiste em ligar os diferentes componentes do projeto (a vida em conjunto e os objetivos pedagógicos referentes à excursão) e os visitantes.

O guarda atua igualmente como aquele que liga diferentes componentes (convívio e objetivos pedagógicos relacionados com a excursão) e os visitantes. Os guardas estão muitas vezes organizados em associação com os vários departamentos de França. A nível nacional, existe um Sindicato Nacional de Guardas de Refúgios e de Refúgios de Montanha (*Syndicat National des Gardiens de Refuges et des Gîtes d'Etape – SNGRGE*). Estes organismos favorecem o crescimento qualitativo do refúgio em relação à troca de informações, à formação contínua e à promoção de novas atividades. Os guardas são igualmente assistidos por um ou mais guardas adjuvantes.

Sabia que...? Formação para os guardas de refúgios

Desde há uma dezena de anos que existe uma formação nacional para guardas de refúgios (Diploma Universitário – DU - emitido pela Universidade de *Toulouse*) que dura cerca de 6 meses. Realiza-se, de forma alternada - uma nos Alpes e outro nos Pirinéus¹.

1 – Para sabermais: <http://www.isthia.fr/du-gardien-de-refuge-de-montagne-487.html> ou www.formation-gardien-refuge.fr

1.1.2

Os outros intervenientes dos refúgios

Conhecer os diferentes intervenientes dos refúgios e compreender quais os seus papéis

Aqueles interessados em descobrir a montanha e a proteção do meio natural:

Os guardas dos Parques e do Serviço Nacional de Florestas (Office National des Forêts) (porque os refúgios estão muitas vezes localizados em áreas protegidas), associações protegidas, guias de montanha, guias de alta montanha e outros monitores de escalada, BTT, canoagem, espeleologia, parapente, etc. Para eles, o refúgio é uma ferramenta que lhes permite possibilitar às pessoas que os acompanham a imersão na cultura de montanha. Esta é também uma maneira de passar vários dias na montanha, e assim efetuar passeios sob as estrelas (e voltar ao refúgio durante o serão) e de ir a locais onde é necessário passar a noite na montanha.

As autoridades locais, o Estado e a Europa vêem nos refúgios uma forma de servir o interesse geral que eles querem apoiar: neste momento, estão em curso vários projetos de renovação. Este trabalho permite melhorar tanto a receção como o conforto ou os problemas de impacto ambiental (resíduos, energia, água), no coração da coerência do “ecossistema-refúgio”.

O presidente é responsável pela segurança da sua cidade. Pode, portanto, tomar decisões referentes tanto à abertura como ao fecho dos refúgios situados no seu território, devido a razões relacionadas com a segurança ou higiene, sobretudo. É ele quem dá autorização para que se efetuem trabalhos sujeitos a declaração na estrutura comunal francesa. É igualmente ele quem decide quais as instalações que dizem respeito ao acesso ao refúgio: nomeadamente estacionamento e balizagem.

Os serviços do estado¹

Os serviços do estado em causa são:

- Serviço interministerial de defesa e segurança civil da prefeitura: competência geral de segurança, gestão das visitas das comissões de segurança e de assuntos relacionados com as subprefeituras francesas, os SDIS, a gendarmaria francesa, a prefeitura, a DDT e DDCCS convidados. Os serviços da prefeitura mantêm atualizadas as listas dos refúgios do departamento.
- **DDT**: jurisdição que diz respeito às licenças de construção e de comissões de segurança.
- **DDPP**: jurisdição sobre a higiene e segurança alimentar
- **ARS**: jurisdição sobre higiene num sentido lato (monitorização de água potável e de efluentes, etc.)
- **DDCCS**: jurisdição relativa à declaração de local suscetível de acolher menores
- **DSDEN** (anteriormente IA): Instrução administrativa dos processos das viagens escolares com

dormida(s).

Os intervenientes na promoção e valorização dos territórios, como os postos de turismo, os comités departamentais e regionais de turismo podem utilizar os refúgios para fazer passar uma imagem do território. Podem também ser aproveitados para criar ofertas turísticas, tais como produtos para as famílias ou circuitos para caminhadas.

Os agentes de socorro na montanha são os seguintes sectores: o PGHM, os CRS, o DAG2, e ocasionalmente os bombeiros. Quando é necessário efetuar uma manobra de socorro, podem entrar contacto com o guarda do refúgio, que lhes fornecerá informações sobre a meteorologia, sobre as condições na montanha e sobre o percurso que poderão usar para socorrer as pessoas, quando se trata de alguém que passara a noite no refúgio.

O pastor

“O pastor, é um homem de recursos, conhece os outras pessoas que aqui trabalham, conhece as histórias do vale; nunca se esquece de me trazer alguns legumes frescos ou dar algumas notícias e por vezes, ajuda-o a encontrar os seus animais. Ele ajuda na eliminação dos resíduos do refúgio, e com ele guardo e armazeno alguns materiais. O pastor e o seu celeiro tornaram-também parte integrante da minha estadia no vale.

Jean-Claude Armand, guarda do refúgio de *Souffles*

Os parques

Vários refúgios estão situados em espaços protegidos (reservas ou parques). A regulamentação em vigor, especialmente sobre os parques nacionais, inclui requisitos referentes a qualquer estrutura em funcionamento na alta montanha. Mas os refúgios representam também pontos avançados de ajuda à descoberta destas áreas protegidas. As cooperações são numerosas e continuam a crescer, por vezes restritas e por vezes para interesses em comum.

As áreas protegidas usam muitas vezes políticas de suporte à atividade dos refúgios e à valorização do território protegido. Estas concebem materiais educativos, trabalham com grupos de jovens durante as viagens e prestam apoio técnico e/ou financeiro para determinadas operações.

1.2.3 Impactos económicos e sociais

Um refúgio não pode funcionar em circuito fechado. Está ligado a outros agentes económicos, turísticos e sociais do maciço montanhoso e do vale onde este se situa. No território, o refúgio e o seu guarda são agentes sócio-profissionais de pleno direito.

Impactos económicos

Naturalmente, o primeiro impacto é a criação do cargo do guarda. Isto permite manter um empregado de forma regular. O guarda também contrata ocasionalmente guardas adjuvantes. Porém, a atividade do guarda é geralmente sazonal, pois alguns refúgios permanecem abertos durante o inverno.

Não esquecer os utilizadores!

O público dos refúgios é particularmente diversificado: famílias, alunos, grupos de jovens, turistas amadores ou experientes, alpinistas, esquiadores, clubes desportivos, profissionais em formação, etc. No refúgio, todos se cruzam e muitos participam na vida da comunidade. Nos últimos anos, a construção de uma cultura comum de montanha tem favorecido profundamente as ligações e cooperações entre os intervenientes do refúgio (de forma recíproca). Isto surge, particularmente, através da reflexão em torno do acolhimento de jovens nos refúgios e de ações de sensibilização para o ambiente montanhoso, em que estão envolvido os refúgios, as áreas protegidas, as redes de educação, as coletividades, instituições, os educadores. As novas ferramentas de sensibilização, o desenvolvimento da eco-construção e a evolução das práticas de alta montanha estruturam essas cooperações.

O refúgio põe em funcionamento a economia local. Compra os produtos e usa os serviços do vale do maciço. O guarda faz frequentemente escolhas no sentido de favorecer ao máximo a economia local e os circuits courts¹.

1 – Poucos ou nenhuns intermediários entre o produtor e o consumidor

2 – “O turismo experiencial oferece aos visitantes experiências culturais autênticas e memoráveis que são pessoais, estimulam os sentidos e estabelecem ligações entre os planos emocional, espiritual e intelectual. Fonte:

www.tourismpei.com

Para a manutenção e renovação de um refúgio, usam-se frequentemente artesãos e matérias-primas locais. Da mesma forma, o refúgio pode contribuir para o desenvolvimento de trilhos para caminhadas, favoráveis à criação de atividades para os profissionais de montanha.

O refúgio participa na imagem turística do vale/do maciço montanhoso. Atrai um tipo de clientes específico: alpinistas, pessoas que desejam viver “a experiência do refúgio”, famílias e grupos de jovens. Uma noite num refúgio vai, por conseguinte, gerar outras noites no território e o consumo de bens (alimentos, lembranças) e a utilização de serviços (alojamento, transporte).

O refúgio, lugar onde se conversa e regressa...

O refúgio representa um lugar de iniciação à cultura de montanha e deste ponto de vista é algo inesquecível. Muitas vezes, leva à seguinte cadeia de eventos: uma experiência forte e, portanto, uma lembrança marcante; esta lembrança cria a vontade de regressar ao refúgio e de falar sobre o assunto; por sua vez, isto leva a que outras pessoas tenham vontade de visitar o vale ou a montanha. A chave para uma abordagem económica bem-sucedida graças ao “turismo experiencial”!

Impactos sociais

O trabalho do guarda é, frequentemente, um trabalho sazonal: tem muitas vezes um trabalho com várias atividades, principalmente no inverno, o que lhe permite viver durante todo o ano no vale ou no maciço montanhoso, só podendo deixar o refúgio durante uma parte do ano. Alguns vales/maciços oferecem a possibilidade desta dupla atividade, principalmente através das atividades turísticas de inverno. Ser guarda pode também representar um complemento a uma outra atividade (artesanato por exemplo).

O trabalho do guarda suscita vocações: todos os anos há jovens interessados e uma centena de pessoas informa-se no Sindicato Nacional de Guardas de Refúgios (SNGRGE). Tornar-se

um guarda pode ser também uma reconversão profissional para outras profissões (por exemplo para um guia de alta montanha), mas por vezes, também para pessoas que querem mudar de estilo de vida. O guarda é frequentemente um habitante natural do vale ou do maciço. Esta atividade pode, assim, levar a que famílias aí se estabeleçam.

A viagem ao refúgio

Do acolhimento do campo de férias ao clube desportivo ou comité departamental, passando pelas viagens organizadas pelos agentes da Educação Nacional francesa, o refúgio é a ferramenta indispensável a quem dá a conhecer aos jovens a montanha. Têm uma experiência singular de um espaço natural, um teto para todos, que desperta emoções fortes e leva uma solidariedade partilhada por todas as gerações.

2.1 Porquê ir a um refúgio? Quais são os objetivos pedagógicos?

Quais são os valores de referência transmitidos pelo refúgio, a viagem à montanha e uma noite fora de casa?

2.1.1 O refúgio - um espaço educativo

O refúgio representa um lugar de sensibilização e educação dos visitantes para a vida no refúgio, através de uma educação para a vida em comunidade, graças às características específicas dos refúgios: espaços compartilhados e um lugar isolado.

Representa igualmente um lugar de educação para assuntos relacionados com a montanha. Ir a um refúgio, é ter a promessa de partilhar experiências simples e únicas na montanha. Aprender a observar, a sentir, a parar e contemplar, a praticar uma atividade, etc.

O refúgio permite ir mais longe do que apenas caminhar nas montanhas: passamos do simples “simplesmente percorrer a montanha” a “experienciar a montanha de forma plena”
Benoît Tiberghien

O refúgio, o fim ou o meio?

Para o educador, o refúgio pode ser uma etapa para a prática de atividades de montanha, um local de passagem, um acampamento que serve de base para ir mais alto. Mas representa sobretudo uma meta em si mesma para a experiência da vida que este oferece.

É também uma ideia de iniciação, para entrar um pouco mais dentro da “intimidade” da montanha. Dormir num refúgio é uma atividade que se pode inserir num projeto educativo mais geral em torno de uma atividade desportiva ou educação para o ambiente. É igualmente uma abordagem que se insere durante vários anos, num percurso escolar, etc.

As “promessas” de um refúgio

Promessas da “experiência refúgio” para os jovens

- Viver uma experiência pessoal e coletiva
- Quebra com o quotidiano, colocar em perspetiva as coisas importantes da vida
- Melhorar a relação com os outros e com os adultos, adquirir maturidade, ajudar a encontrar o seu lugar na sociedade
- Desenvolver a confiança em si mesmo através da experimentação através da ação: compreender que somos “capazes de”, que somos úteis em grupo, ao bom funcionamento de uma organização coletiva,
- Desenvolver a sua autonomia e a tomada de decisões,
- Revelar as suas qualidades (a si mesmo, aos educadores, aos colegas...) através de situações alternadas, revelar-se de outra forma.

Viver uma experiência singular

- Adaptar-se a um outro contexto, estar num outro lugar sozinho/em grupo
- Encontrar questões universais, descobrir valores essenciais, imateriais
- Entrar num mundo “novo” mas também na história, na cultura: descobrir o meio montanhoso, a história do refúgio e a sua evolução, etc.
- Viver de forma diferente, com novos ritmos e nova regras, e sem os pais
- Uma noite num refúgio é mais do que apenas uma viagem de um dia sem os pais
- Dormir com os amigos, é algo fantástico
- É também uma ocasião para viver uma experiência fora do ambiente familiar, e isso não é pouco! É um momento de experiência que pode ser reutilizado pelos educadores que acompanham o grupo.
- Experimentar a convivialidade, a solidariedade num contexto em plena natureza, onde o refúgio é o lugar mais alto de acolhimento
- Desfrutar de um momento de *cocooning* (está frio lá fora e quente no interior), podemos fazer jogos, ouvir contos ou conferências feitas para os profissionais ou para os locais
- Rusticidade, simplicidade, autenticidade, adaptação necessária, autonomia
- Descansar, ganhar forças para ir mais alto, sentir o percurso

Descobrir a natureza, a montanha “de forma imersiva” (o terreno, a vivência, a experiência)

- Descobrir a oposição entre o “apertado” (o refúgio) e o “muito vasto” (a montanha)
- Observar a naturalidade/selvagem <-> humanidade/humanismo
- Estar na montanha durante a noite, e poder aí dormir com algum conforto
- Contemplar a paisagem, escutar o silêncio ou os diferentes barulhos (o vento, o rio, os animais)
- “As montanhas são um mundo à parte, são menos uma parte do mundo do que um reino independente, insólito e misterioso, onde as únicas armas para nos aventurarmos são a vontade e o amor”, Gaston Rebiffat, Neige et Roc, 1959

Descobrir novos estilos de via

- É como empurrar a porta da casa de montanha, e entrar num mundo secreto
- Regresso ao essencial, distanciamento do universo urbanístico
- Redescobrir a importância das coisas simples num país desenvolvido: um refúgio, uma torneira, uma sopa quente, uma linha telefónica
- Descobrir novas atividades
- Descobrir tecnologias que são frequentemente inovadoras e que estão relacionadas com problemas de altitude (água, energia, resíduos) (a montanha é mais frágil e mais rapidamente afetada pela atividade humana)
- O neófito ao lado do experiente, pessoas de origens diferentes coabitam e partilham as mesmas regras, as mesmas tarefas.

Partilhar valores

- Tolerância, abertura de espírito perante a diferença
- Liberdade
- Respeito
- Solidariedade, entreatajuda
- Partilha, troca
- Sobriedade
- Etc.

Promessas da “experiência refúgio” para o educador

Témoignage : Das aulas de campo ao refúgio

Tenho sorte, conheci a idade de ouro das viagens à montanha. O supervisor de montanha no verão, o animador das aulas de campo e das viagens à montanha no inverno. Uma verdadeira felicidade! E, além disso, recebemos turmas durante um longo prazo: três semanas em que houve tempo para uma adaptação, uma progressão e uma verdadeira descoberta de um meio, de nós próprios, dos outros, no âmbito de um projeto pedagógico amadurecido e desenvolvido. A viagem a um refúgio mobiliza toda a gente por 48 horas. Foi um acontecimento do qual as crianças e os adultos voltaram maravilhados. Cansados, é certo, mas mais ricos através de uma experiência única. Tinha um sentimento duplo em relação ao meu empenho profissional. Ao mesmo tempo que me permitiu estar encarregue da animação da vida da comunidade, da observação e interpretação do meio natural, permitiu-me também descobrir este pequeno mundo de hospitalidade num local isolado. Assim, apesar da carga de trabalho, apesar da perda de tranquilidade que acompanha o trabalho de receber os jovens, estou sempre motivado...e pronto a dizer “bem-vindo ao refúgio”.

2> 2x1 !

Ir dois dias e uma noite para um refúgio oferece oportunidades pedagógicas e educativas mais abrangentes e ricas do que se fôssemos duas vezes por dia com o mesmo grupo.

- É uma oportunidade para ir mais longe, de ir a lugares aos quais não seria possível ir num só dia;
- Este é, inclusive, um dos principais papéis dos refúgios;
- É também sair por um longo período de tempo (do ponto de vista pedagógico). É assim mais fácil permitir momentos “livres” na montanha. Usar o tempo de não fazer nada num meio não habitual, é por si só uma atividade educativa.
- É uma experiência de vida coletiva original, dormir num espaço comum (em contraste com a vida quotidiana e espaços privados), exiguidade, isolamento, relativo desconforto, relação com o outro na gestão da intimidade, partilha da mesa, dormir num mesmo espaço.
- A noite num refúgio permite viver tempos especiais da noite, do crepúsculo e do amanhecer...experienciar uma noite escura, sem poluição luminosa.
- Sair durante muito tempo (isso é relativo) e para longe (isto é sobretudo de forma simbólica) implica muitas responsabilidades para todos, tanto para os adultos como para as crianças. Esta é uma oportunidade para os tornar responsáveis, para torná-los agentes da sua própria segurança e conforto
- Para o educador, esta é a ocasião para ter tempo de se focar nas crianças e não apenas no conhecimento, de descobrir outras facetas de cada criança
- Favorece a criação de uma dinâmica de grupo particular desse espaço, uma aventura comum,
- Este longo período na montanha favorece a implementação de práticas pedagógicas que

podem, por vezes, ser difíceis de implementar de uma forma completa durante meios dias ou até mesmo durante dias completos, devido à falta de tempo:

- Convocar os sentidos e as emoções
- Promover pedagogias ativas: mergulhar no universo da montanha, suscitar o interesse comum, as ações de descoberta e de pesquisa,
- Explorar os momentos de imersão: entrar num outro mundo, a transição, a rutura com o “mundo lá de baixo”, e com as “poluições e virtualidades” do nosso quotidiano (telefone, televisão, videojogos,...)
- Estabelecer uma aprendizagem inicial com anotações para o segundo dia
- Desenhar (no início e no fim, para ver a diferença)
- Desenvolver a cooperação, o trabalho de grupo

Permitir criar recordações comuns e partilhadas a partir da experiência
Os refúgios permanecem um objetivo importante para o professor

As crianças e eu própria passámos dois dias excecionais: geograficamente (o vale de Clarée, uma passeio longo mas magnífico), humanamente (uma receção calorosa para o guarda do refúgio, um grupo de alunos que se divertiu imenso com jogos coletivos ao ar livre, a solidariedade do grupo quando era difícil), pedagogicamente (descoberta de uma flora excepcional e de uma fauna discreta mas bem presente). Os meus alunos comportaram-se como uns verdadeiros pequenos e aguerridos montanhistas e estou bastante orgulhosa. Um enorme obrigada aos pais que me acompanharam e ao guia pelo seu profissionalismo.

Valérie Marquand - escola de Romette (05)
Destino Refúgios

Testemunho : *Opération Destination Refuges* (Operação Destino Refúgios) (Altos-Alpes)

“Amanhã parto para a montanha!”

O título soa como uma resolução firme, como se estivesse a convencer a ir e não pôr em causa a decisão adotada. De facto, o nome impôs-se em parceiros de uma antiga operação, com pelo menos 6 anos, e a que cada ano assiste a 800 crianças de escolas primárias do departamento francês dos Altos-Alpes partir para a altitude e refúgios para viver dois dias completos na montanha, com noite incluída.

Múltiplas iniciativas como tantas outras anteriores

As coisas iniciaram-se com a operação “Nuit des refuges” (“Noite dos refúgios”), uma celebração coletiva em todos os refúgios dos Altos-Alpes no solstício de verão (Queyras, Ecrins, vale de Névache...), um convite feito a todas as famílias e ao público não iniciado para se aventurarem uma noite num refúgio, sendo ao mesmo tempo festivo e educativo.

Foram desenvolvidas ferramentas para prolongar essa noite cheia de sonhos e de incontáveis estrelas: malas didáticas com material de observação (binóculos, telescópios...), materiais educativos (arquivadores, livros, folhetos pedagógicos, etc.), e pontos de informação (mapas

em relevo de todo o maciço montanhoso, código de boa conduta e panfletos sobre o património de cada local). A abordagem foi um verdadeiro sucesso tanto em termos de imagem como da qualidade das trocas que este evento possibilitou.

Esta operação possibilitou que os guardas de refúgios se tornassem federados e favoreceu a reunião de todas as forças de alta montanha em torno de um objetivo comum, o acolhimento e iniciação de novos públicos neste percurso.

Como manter uma cultura de montanha? Através da evolução do turismo na montanha. Com o declínio das atividades agrícolas, pastorais e artesanais, qualquer cultura territorial enfraquece e se dilui face ao modelo único que transforma a montanha num recreio, os percursos em sensações fortes, os habitantes da montanha em animadores de rua. A transmissão de patrimónios culturais desaparece por falta de tempo, pela falta de perspetiva. O habitante da montanha vê-se quase ameaçado, ou pelo menos em competição, pelo seu conhecimento, pelas suas práticas e costumes da montanha.

“Amanhã parto para a montanha”, reforça essa cultura alpina singular. As múltiplas iniciativas em torno do domínio da altitude e da iniciação que geram esses altos lugares são portadoras de inúmeros valores educativos e de construção da própria identidade, gerados por essas mesmas iniciativas.

“Amanhã parto para a montanha” é a decisão comum de um departamento apoiado pela USEP, por professores do ensino, por guardas dos refúgios, por profissionais do meio montanhoso e dos parques, de fazer com que 800 alunos locais passem pela experiência de fazer anualmente um percurso na montanha, com um noite no refúgio, *workshops* de práticas e descobrir a montanha durante a segunda quinzena de junho.

Preparadas com antecedência, estas viagens à montanha são frequentemente um trabalho minucioso feito em sala de aula sobre a realidade alpina que, desde a montanha à floresta, do selvagem ao doméstico, do glaciário ao rio, da cabana à residência permanente, iniciam os jovens dos altos alpes na rica relação entre o homem e a sua montanha. Intervenções na sala de aula, difusão de documentação, projeção de filmes, exposições, difusão de livros pedagógicos, preparam e acompanham essa excursão à montanha durante a qual a criança descobrirá que isto não tem preço: a beleza, o silêncio, a diversidade da fauna, o esforço, a solidariedade, a autonomia, a economia dos meios, a noite, o medo, a alegria, o frio, o doce e o encantador. Paz, pureza, espaço, e naturalidade, a criança da montanha descobre um outro mundo que passa a ser seu, mesmo que se abra a todos e ainda assim, permanece quase esquecido, quase já praticamente substituído.

Claude Dautrey, Parc national des Ecrins¹

(1) É aqui e agora, que desde há mais de 10 anos que o departamento dos Altos-Alpes, a Rede Educação Ambiental 05 e *Ecrins*, o Parque nacional de *Ecrins* e o Parque natural regional de Queyras, os guias/acompanhantes e os guardas dos refúgios, os Clubes alpinos franceses, os serviços de turismo, a Educação nacional francesa, a USEP e os professores investem para que a montanha se torne novamente num destino e num importante lugar para a cultura e educação.

2.2 Os objetivos educativos

Que objetivos educativos concretos podem ser mobilizados para construir o seu projeto pedagógico?

O refúgio representa uma verdadeira ferramenta educativa para os animadores, educadores e professores. Como em todos os projetos, é necessária uma preparação prévia, tanto sobre os aspetos práticos como sobre os conteúdos pedagógicos.

2.2.1 Na montanha, a alegria da criança e do jovem em primeiro lugar...

- 1- Nos anos 1940, a psicologia americana interessou-se pelas necessidades básicas do ser humano. Este é um dos modelos mais ensinados sobre motivação.

PIRÂMIDE DE MASLOW

5 - Necessidade de auto-realização

Desenvolvimento pessoal, conquista

4- Necessidade de estima

Auto-estima, reconhecimento, *status*

3- Necessidades sociais

Relacionamento, amor, fazer parte de um grupo

2 – Necessidade de segurança

Defesa, proteção, emprego, abrigo

1- Necessidades fisiológicas

Fome, sede, sexo, sono, etc...

ADAPTAÇÃO ÀS ATIVIDADES DE MONTANHA

5 – Descobrir a montanha, harmonia com o meio e a vida da montanha, desenvolvimento físico, solidariedade (ex: com os membros do grupo, com o guarda...), autonomização, responsabilização

4- Reconhecimento, sucesso (ex: satisfação de dar um passo em frente, percorrer um longo caminho,...)

3- Coesão do grupo, expressão, empatia para com as pessoas ou com os animadores, entreaajuda

2- Ambiente não ameaçador, enquadramento num ambiente conhecido/

tranquilizante

1- Frio/calor, sol em altitude, fadiga, fome, sede, dor durante a caminhada

Para desenvolver o prazer da criança e do jovem pela montanha, deve inicialmente atender às suas necessidades básicas. A pirâmide de Maslow é um apoio indicativo, para tentar adaptar a nossa atividade em função da idade. O princípio da hierarquização das etapas da pirâmide é ainda mais importante no caso de uma criança, que é ainda mais vulnerável.

A fome, a sede, o frio ou o calor são fatores que podem “bloquear” a criança na base da pirâmide. É, portanto, inútil utilizar os recursos dos níveis superiores, tal como a sua necessidade de conhecimento. Os dois primeiros estágios devem atrair toda a nossa atenção. Devido a um metabolismo menos eficaz, as crianças, mais que os adultos, estão sujeitas à fome, à sede, ao frio e ao calor. Assim, a queda acentuada das suas capacidades leva-as a adquirir stress e desconforto que não lhes permitem encontrar nos outros níveis os motivos para apreciar a (primeira) excursão à montanha. Eles dão assim maior importância à gestão das necessidades fisiológicas (“não prestamos atenção à montanha se tivermos fome e bolhas na pele!”). Atenção, portanto, para não confundir o nosso prazer como adulto na montanha, a realização pessoal, a evolução do próprio e a confirmação dos nossos valores, com o prazer da criança que, no ambiente de montanha, se constrói em primeiro lugar através do seu bem-estar físico e da sua confiança. Para uma primeira excursão é, muitas vezes, preferível mantê-la simples para limitar o risco de fracasso e para criar as melhores condições de descoberta e de desenvolvimento.

Truques e dicas – prazer, esforço, progresso: a régua das emoções

Para melhor estimar o sentir do público jovem, tem aqui uma simples ferramenta de dupla face que pode ser utilizada.

Testemunha: O ITEP (Instituto Terapêutico Educativo Pedagógico) *Pierre Male* vai à montanha: relato de dois dias de viagem

Nove jovens de um ITEP dos subúrbios de Paris, quatro educadores e quatro guias de alta montanha foram reunidos pela associação *En Passant Par la Montagne (EPPM)* (Passando Pela Montanha) em torno de um objetivo comum: viver uma forte experiência, reforçar a coesão do grupo, entreajudar-se, respeitar e aceitar as dificuldades de cada um. Em menos de seis meses, decorreram os primeiros desejos da equipa pedagógica, seguindo-se as propostas e a concretização desta aventura. Seis meses de uma preparação essencial, que contribuiu para o sucesso do projeto em pelo menos 70%. Trabalhar de forma proativa os objetivos da equipa educativa, em que todos se preparam fisicamente e, sobretudo, psicologicamente para a mudança de marcas tanto visuais como relacionais. A associação EPPM acompanha e oferece a sua perícia e experiência em engenharia de projeto específico de estruturas sociais, nesta reflexão, nesta preparação, e também a construção do projeto e da equipa de profissionais de montanha assim sensibilizados para públicos específicos. Desta forma, o nosso grupo pôde iniciar-se nas modalidades de escalada ou via ferrata, momentos importantes onde nos encontramos, nos descobrimos, e onde podemos observar tudo, tanto os jovens como os educadores ou os guias, antes de partirmos todos juntos para a alta montanha.

11:00 horas de sexta-feira: de mochila às costas, o medo e a apreensão esperam-nos.

As respostas e as explicações não são suficientes, mas permitem acompanhar os jovens no avanço para o desconhecido.

Após 4 horas de caminhada numa floresta, finalmente vimo-lo! O refúgio de *Tré la Tête* (74), que marca o fim da primeira etapa. Marielle, a guarda, desejou-nos as boas-vindas e convidou-nos a trocar os nossos sapatos por uns chinelos: que bom! “É como estar em casa!” retorquiu Wandrou. Cada um visita, observa, descobre, deixa a sua marca, prepara a sua cama. Antes da hora da refeição, o ambiente é calmo, livre. Recuperamos dos esforços, aliviados e contentes por termos chegado. Enquanto uns leem outros dormem, são trocadas palavras e a conversa passa do glaciário que encontraremos no dia seguinte aos videogames mais recentes que estão na moda. Vimos a primeira etapa e preparamo-nos para a de amanhã, onde deixaremos a média montanha para conhecer a alta montanha. O clima está a nosso favor, o fresco da noite é a ocasião para todos se encontrarem para uma sessão de alongamentos diante do refúgio. É também organizada um *workshop* de ferimentos ligeiros: creme e ligaduras em pleno funcionamento. Após uma ovação pelo bolo de chocolate da Marielle, com o corpo e a mente bastante cansados, todos se deitaram sem discussão.

05:05 de Sábado: despertar e preparação das tropas de com humer (o frasco de Nutella, será que vai servir para alguma coisa?)

Partimos assim para a nossa segunda etapa: o refúgio de *Conscrits*, a 2600 metros de altitude. Pouco a pouco o perigo torna-se visível, impressiona e aproxima-se. O terreno altera-se, não há muitos caminhos, seguimos as guias. A tensão torna-se palpável e é explicada por uma mistura de apreensão e de “restrições” inerentes ao meio as criam. Com efeito, caminhar atados, num glaciário, exige que cada um esteja atento aos outros e si mesmo, que se adapte e que haja comunicação, a fim de encontrar um ritmo e progressão confortável para todos. E isto não é evidente! Por vezes isso é difícil, perceber qual o tempo necessário para cada um se tranquilizar, se descobrir e mesmo perceber como encorajar e ajudar os que têm maiores dificuldades. Após um dia (muito) longo de caminhada, a atarmos-nos uns aos outros e a desatarmos-nos, a agarrarmos-nos e a soltarmos-nos, chegámos às 16 horas ao refúgio de *Conscrits*. Mudança de ambiente, um refúgio de “alta tecnologia”, envidraçado, pendendo sobre o glaciário e oferecendo uma vista impressionante sobre os altos picos circundantes. Igualmente uma surpresa, havia muita gente lá, alpinistas federados ou autónomos, franceses ou estrangeiros, era um mundo! Daqui ou de fora, alpinistas de apenas um dia ou alpinistas com experiência, esta noite, em redor de uma tigela de sopa, somos todos motanheses! É neste contexto que encontro com outras pessoas é rico e interessante. A curiosidade é recíproca, tanto para os jovens conhecerem esses alpinistas como para os alpinistas verem jovens na alta montanha!

04:00 horas de domingo: A Christine preparou o pequeno almoço. Ela partilha connosco esse momento e o prazer que ela tem em receber jovens “que não se vê aqui habitualmente”, de ver a diversidade que se cria no seu refúgio.

Ontem discutimos (os educadores entre si, os guias entre si, os educadores e os guias, e finalmente os guias e os jovens) a fim de programar o próximo dia. Entre desejos, capacidades físicas e mentais, relevância, voltámos a focar-nos no objetivo principal: viver coletivamente uma forte experiência. Tomámos assim a decisão de passar o último dia a descer em conjunto, a aproveitar o tempo. Apercebemo-nos de tudo o que realizámos, a ocasião para nos apercebermos do esforço desenvolvido. Pontuado por uma pausa numa construção de pedra e por uma aula de desportos de neve, ao meio-dia ao refúgio de *Tré la Tête*.

Tornou-se num ponto de referência e marca uma etapa no regresso. É igualmente uma ocasião para os jovens se encontrarem com a Marielle e contarem-lhe com prazer aquilo que fizeram, aquilo que viram. Para o Johnny, o primeiro reação foi arrastar os pés até um par de chinelos, mas tinha de partir novamente, pois a escala de hoje durava pouco tempo.

17:35: A 100m do parquet de estacionamento, as dores prevalecem, a fadiga está bem presente mas desaparece através dos sorrisos, do orgulho sentido e expresso por “Conseguimos!”. Para mim, as palavras finais, são aquelas proclamadas pelo nosso resmungão Matthieu: “Eu não queria ir...mas foi bom, no entanto!”.

Descoberta do meio

- Fauna
- Flora
- Geologia
- Geografia, cartografia
- Ciclo da água, recuperação da água
- Astronomia
- Meteorologia e climatologia

Exemplos de atividades: leitura e interpretação da paisagem no local do refúgio e desenho, caminhada com guia, criação de um herbário e esboço de flores da montanha, pequenos jogos relacionados com os sentidos (escutar de olhos fechados, sentir os odores, tocar em objetos naturais,...), identificação de animais e de vestígios e animais (pegadas, excrementos, crânios, pelos,...), observação do céu ao anoitecer, observação concreta das alterações climáticas (recuo dos glaciares através de fotos antigas do refúgio), ciclos naturais (oxigénio através da fotossíntese, ciclo da matéria orgânica através dos decompositores), ciclos de vida (libélulas, rãs...), adaptação de espécies animais e vegetais, fazer um relevo dos traços e indícios de vida, jogos geológicos com uma breve análise da rocha.

Educação ambiental

O acesso aos refúgios permite, em primeiro lugar, que os jovens adquiram uma cultura e um conhecimento geral sobre a montanha, através de diferentes disciplinas (geologia, fauna, flora, ecologia, geografia, história, etc.) e através de várias abordagens (lúdica, científica, artística, sensorial, imaginária, etc.). Pela sua natureza de local isolado, o refúgio representa igualmente para os jovens uma ocasião formidável para se interrogarem acerca da gestão dos recursos naturais: água, eletricidade, aquecimento, gestão de resíduos... Nada aqui “é como noutros locais” e isto permite às crianças tomar consciência do seu impacto no ambiente.

Gestão de energia

- Gestão de água no refúgio, hidrologia, produção de eletricidade e de energias de aquecimento,
- Gestão e triagem de resíduos,
- Recursos alimentares e gás: sensibilização para a eliminação dos resíduos com recurso a helicóptero ou transportado pelo homem,
- O refúgio no inverno

Exemplos de atividades: reencontro com o guarda, “leitura” do refúgio a partir de uma grelha de observação sobre a gestão dos recursos, transporte de alimentos pelo guarda, transporte de seus resíduos por cada pessoa, criação de energia a partir de um moinho de água e dínamo...

1 – Promover uma colheita respeitosa de plantas ou criação de um herbário (sobretudo nos parques nacionais e reservas naturais, onde a colheita está regulamentada; deve informar-se sobre este assunto)

Educação sobre o território

Para os jovens que vivem em cidades, em vales ou nos territórios de montanha, passar uma noite num refúgio constitui uma experiência indispensável para descobrir uma parte do seu território, da sua história, do seu património. Apropriar-se de elementos é um verdadeiro desafio atual para os territórios estagnados, fortemente marcados pelas estações do ano. Mas atenção, este reforço da cultura de montanha não deve ser entendida como uma fábrica de turistas futura, mas como uma ocasião para os jovens ficarem a conhecer melhor o território em que vivem e, portanto, para melhor se integrarem. Além disso, um grande número de jovens que vive perto das montanhas nunca lá foram. Uma noite num refúgio constitui assim uma “viagem perto de casa”

Os diferentes objetivos educativos:

- Conhecer a história do país
- Observação de vestígios humanos do passado, da gestão do território, da atividade agrícola...
- Descobrir as atividades ligadas à montanha
- Encontro com as personalidades locais
- Economia: vida de regiões marcadas pelas estações
- Os recursos locais

Exemplos de atividades: leitura de mapas, toponímia, encontro com os intervenientes do meio montanhoso, noites de contos do vale, observação da história e da evolução do refúgio...

Educação sobre cidadania

O refúgio permite aos jovens viver uma experiência coletiva excepcional. Participar em tarefas quotidianas, aprender a viver em conjunto, respeitar as regras de vida, tudo isto ajudará as crianças a encontrar o seu lugar no grupo, a experienciar a entreaajuda, a partilha e as regras sociais que os acompanharão ao longo da vida.

Viver em conjunto

- Coesão de grupo (poupar tempo na descoberta do funcionamento da turma e/ou do grupo)
- Mudança do papel social

- Contribuição para a vida coletiva
- Respeito das regras de vida
- Entreajuda
- Diversidade

Exemplos de atividades: participação em tarefas da vida em comunidade, entreajudar no transporte de material, ajudar o guarda, organização de um serão no refúgio, estar atento ao companheiro do lado, encorajá-lo, ajudá-lo a carregar a mochila se estiver cansado, respeitar o lugar (a montanha e o refúgio), respeitar os usuários (os guardas, os turistas, os alpinistas, etc.), partilhar alimentos (barras de cereais, etc), não desperdiçar (ex: o pão e outros produtos que são muitas vezes transportados às costas).

Uma estadia fantástica: *workshops* lúdicos durante a subida, a corrida de orientação correu muito bem e não houve preocupações quanto às refeições e dormidas. A caminhada até “Col du cheval de bois” (colo do cavalo de madeira) é difícil mas os alunos conseguiram, o guarda recebeu-nos de forma bastante calorosa e simpática e a descida foi rápida e fácil. Bilan: muitas dores e várias lembranças. Houve uma solidariedade espontânea dentro do grupo que nunca tinha surgido durante o ano letivo. A mesma conclusão que nos anos anteriores, devíamos ter feito isto mais cedo para podermos usar depois na sala de aula.

Marion Escallier – escola de Chabottes (05)
Destination Refuges

Educação motora, física e desportiva

Há uma progressão ou uma evolução em grupo, pois o refúgio dá um sentido, é “objetivo” a alcançar por todas as crianças. Para lá chegar, cada uma deve preparar-se fisicamente para gerir o seu esforço, observar o que está em seu redor para se orientar e aprender a partilhar as suas emoções para com os outros. Ao chegar ao topo, o refúgio torna-se numa ocasião para associar jogos com a descoberta do meio e atividades desportivas; para que a montanha permaneça essencialmente um símbolo de prazer e de enriquecimento.

Desenvolvimento físico

- Preparação física para a subida até ao refúgio;
- Conhecer as suas capacidades e gerir o esforço durante esse tempo;
- Aquisição de técnicas para se deslocar;
- Gestão da alimentação: como estabelecer menus equilibrados quando não se tem acesso a produtos frescos
- Gestão do sono

Exemplos de atividades:

Transversais

- Saber transportar um mochila
- Deslocação em diferentes tipos de terreno
- Atividades para se adaptar ao ritmo de caminhada de cada um
- Programar os menus das refeições

Relacionadas com a caminhada

- Caminhada temática
- Corrida de orientação

- Ciclismo de montanha

Relacionadas com escalada e alpinismo

- Escalada
- Via ferrata
- Caminhada no glaciár
- Aulas relacionadas com desportos no gelo e na neve
- Caminhada de esqui
- Alpinismo

1 – Por um determinado tempo, um aluno é nomeado “chefe de fila”: nenhum aluno do seu grupo deve ultrapassá-lo e todo o grupo deve caminhar ao ritmo do “chefe de fila”. Após algum tempo, mudamos de “chefe de fila”, até que todas as crianças do grupo tenham passado por esta tarefa. Esta atividade permite evitar pontualmente muitas das diferenças de velocidade que se verificam entre os alunos. Além disso, oferece a possibilidade às crianças que têm maiores dificuldades na caminhada de serem valorizadas pois os membros do grupo devem adaptar a sua marcha aos “chefes de fila”. É evidente que isto evita o surgimento de comentários negativos sobre o ritmo de uns e de outros. O segundo interesse desta atividade é, portanto, ter em consideração habilidades de cada um. A atividade pode ser praticada em 2 ou 3 sessões, uma vez que vemos como cada um caminha, com o intuito de se constituir sabiamente os grupos. O “corrente da fila” é a última pessoa da fila, que vê se ninguém ficou para trás, e aguarda por aqueles que precisam de fazer uma pequena pausa. O seu papel é importante para a segurança do grupo e, portanto, muito gratificante: ser o último torna-se de repente muito menos pejorativo!

Testemunho – Operação “Jovens na montanha da cidade de *Grenoble*” (38)

Impulsionadas pela câmara de *Grenoble*, as primeiras excursões deste programa viram a luz do dia em 2003. De facto, embora um grande número de jovens dos bairros de *grenoblois* resida perto das montanhas (*Belledonne, Chartreuse, Vercors*), estas são para eles, na melhor das hipóteses, meras decorações. A vontade principal é, assim, a de possibilitar que estes jovens, cujas idades se situam entre os 12 e os 18 anos, possam descobrir este meio, através da prática de atividades desportivas como a escalada, a via ferrata, a caminhada, a escalada de cascatas de gelo. Estas excursões, ditas preparatórias, permitem aos jovens exercitarem-se física e mentalmente, para poder realizar um curso de alpinismo em alta montanha no início do verão. É por este motivo que a Cúpula de Neve de *Ecrins*, a *Aiguille de la Dibona* ou ainda o *Grand Paradis* foram percorridos por alpinistas em grama. Os jovens são todos iniciantes e a maior parte deles nunca esteve numa montanha. É graças aos animadores, educadores e professores das estruturas socio-educativas de *Grenoble* que conseguimos sensibilizá-los. As estruturas são o pilar, o elo de ligação dos jovens no terreno, enquanto que a Missão Montanha da cidade de *Grenoble* oferece o enquadramento profissional e um programa adequado. Desde 2011, existe um novo programa destinado às crianças a partir dos 6 anos. O objetivo é o de permitir a descoberta da montanha de forma lúdica, através de atividades desportivas e de jogos. O momento forte do ano para os jovens, que participam de forma regular nas excursões, é o de poder passar uma noite num refúgio. Frequentemente, têm receio da falta de água quente, de rede telefónica ou de ter de participar em tarefas coletivas. No entanto, quando lhes perguntamos o que preferem, a noite no refúgio está no “top 3”: estar com os colegas, viver uma experiência coletiva e participativa, dormir num espaço mágico, assistir ao pôr do sol, sussurrar nos dormitórios, levantar-se às quatro da manhã enquanto as estrelas brilham lá fora...e tantas outras lembranças memoráveis que transformam uma simples excursão numa experiência de vida. O que é interessante neste dispositivo, é dar a possibilidade a estes jovens que não conhecem a montanha de poder abrir-se a um novo mundo, de novas sensações, de criar novas relações com os outros. A confiança necessária a colocar “nos adultos e no outro” é, por vezes, nova para eles. Os jovens

têm assim a oportunidade de se enriquecer e de se desenvolver a nível pessoal. A ligação e a confiança a estabelecer com os profissionais socio-educativos são fundamentais. Sem eles e a vontade dos mesmos, não seria tão fácil sensibilizar os jovens e de levá-los “lá acima”.
Emmanuelle Durand, coordenadora do dispositivo “Jovens na montanha de Grenoble”

Sensibilização para a segurança

Assegurar a segurança dos jovens na montanha é uma necessidade. Mas o objetivo é sobretudo o de lhes dar algumas chaves para que eles possam tornar-se intervenientes. É, portanto, favorecida uma aprendizagem progressiva de autonomia.

- Conhecer o meio, as regras, as pessoas e os recursos: conhecer o funcionamento e os agentes de socorro na montanha, os equipamentos específicos que deverão existir num refúgio, o papel de uma zona de aterragem de helicóptero e do serviço de helicóptero, como podem ser socorridos num refúgio, as normas de segurança
- Sensibilizar para os riscos na montanha: aprender a identificar as zonas ou as situações de risco, especialmente os riscos naturais (avalanches, frio, queimaduras solares...)
- Sensibilização para a aprendizagem de técnicas e utilização de material: progressão e técnicas de socorro (utilizar um rádio, um detetor de vítimas de avalanches,...)
- Conhecer-se a si próprio, os seus próprios limites, obedecer a regras comuns.

Exemplos de atividades: encontro com os outros intervenientes no socorro, leitura de mapas e orientação, *workshops* de procura de vítimas de avalanche com detetor...

Truques e dicas – atividades sim...mas também tempos-livres!

É igualmente importante dedicar algum tempo para não fazer NADA...Permitir às crianças e aos jovens simplesmente ESTAR na montanha, contemplar, observar livremente, sem nenhuma atividade organizada.

Programas escolares: transversalidade de disciplinas

Para os professores, é possível abordar a transversalidade das disciplinas através da excursão a um refúgio. De forma mais concreta, um projeto pode ser construído para retornar à aprendizagem e ao programa definido pela Educação Nacional. Esta não é uma simples viagem de início ou de fim de ano, mesmo que estas promovam a coesão da turma, o entendimento no grupo, assim como as relações entre professores e alunos.

Os exemplos referidos em baixo dizem respeito aos programas da escola primária e de ensino básico.

Para a escola primária

- Francês: escrita, leitura de romances sobre a montanha, redação escrita durante o regresso para recontar a viagem
- Matemática: calcular o número de quilómetros percorridos assim como o desnível, o preço do autocarro e das dormidas
- Geografia: leitura de um mapa geográfico (símbolos, etc.)
- Educação física: caminhada, aprender a gerir o esforço, corrida de orientação, saber localizar-se num mapa

- Ciências: biologia, ecologia, trabalho sobre os animais de montanha, a fauna, a flora, as rochas
- Artes: exprimir-se através do desenho, da pintura ou da escrita para recontar aquilo que foi vivido ao longo da viagem (2º ciclo). Ler e utilizar diferentes línguas: cartas, prática de desenho e de diversas formas de expressão visual e plástica (formas abstratas) servindo-se de diferentes materiais, suportes, instrumentos e técnicas (3º ciclo)
- Técnicas usuais de informação e de comunicação: descobrir e utilizar o computador para aceder ao *website* do refúgio, utilizar e-mails para fazer uma reserva e enviar um agradecimento ao guarda. Gravação áudio das intervenções dos guardas (com um telemóvel) a fim de utilizar o ficheiro mp3 num documento digital (programas como por exemplo o *Didapage* ou o *Audacity*)
- Educação cívica: respeitar os outros e as regras da vida em comunidade, conhecer os diferentes intervenientes dos refúgios e compreender o funcionamento dos serviços de emergência.

Para as escolas de ensino básico

Exemplo do projeto pedagógico do colégio *Victor Hugo*, nos Pirinéus

Francês: os escritores do século XIX descobrem os Pirinéus (Hugo, Vigny, Sand, Baudelaire)

Contos e lendas sobre os Altos Pirinéus

Inglês: a paisagem dos Pirinéus na literatura de viagem britânica do século XIX

Matemática/física: pressão atmosférica e altitude, observação astronómica

SVT: orogénese dos Pirinéus, fauna e flora

EPS: iniciação à escalada e à orientação

Música: cânticos dos Pirinéus

Artes plásticas: as pinturas dos Pirinéus

Tecnologia: produção de energia elétrica e renovável

Estudo das traças - © O. Chapron

Para os liceus

Testemunho – O liceu da casa Familiar e Rural de *Bonne* (Le lycée de la maison Familiale et Rurale (MFR) de Bonne) (74)

Por mais de uma década, a MFR de Bonne organiza com todas as turmas uma caminhada em meio montanhoso com dormida num refúgio. São cerca de oito caminhadas de dois dias em cada outono. Para todas as turmas, o objetivo principal é a coesão do grupo. Além disso, de acordo com os setores, estão associados objetivos profissionais:

- Para os Bac Pro paisagismo: reconhecimento da vegetação, ecologia
- Para os Bac Pro SAPAT (serviços para pessoas e territories): conhecer a cultura e ambiente de montanha.

O refúgio é uma oportunidade para partilhar com os jovens uma noite fora do ambiente escolar, integrando os alunos.

Funcionamos segundo um de “aquecimento” em que os jovens participam e participam na vida do refúgio.

Geralmente, levamos um burro com o qual os jovens se entretêm e que ajuda no transporte. Ao longo dos anos, perante o interesse destas viagens, de um ponto de vista da organização de

uma turma, todos os professores inserem esta dentro do plano pedagógico. Além disso, participam em todas as caminhadas! O ambiente da montanha e a experiência do refúgio permitem que surja nos jovens um tipo especial de relação que facilita a vida na sala de aula e o ambiente de trabalho.

Hervé Dupraz, professor de educação física

Testemunho - *biquilification montagne* do liceu *Ambroise Croizat* (73)

Partilhar uma estadia em montanha ou alta montanha com jovens é uma experiência forte e rica para todos. O nosso papel é fundamental, temos o dever de transmitir, de formar, de partilhar. A organização de uma estadia com uma ou mais noites num refúgio permite não apenas introduzir os jovens em atividades únicas de várias práticas: caminhada, alpinismo, esqui...mas também de permitir que eles partilhem um momento forte, autêntico. Experienciaram também de forma muito clara várias conversas e debates que organizámos com eles: o convívio e o sentimento de escassez são os dois pontos que se destacam na maioria das vezes. No liceu *Ambroise Croizat de Moutiers*, a secção *biquilification montagne* é construída em torno destes valores. Dos 160 dias que passámos com jovens na montanha, mais de 25% das atividades são organizadas com dormidas num refúgio, ao longo de todo o ano. Os períodos incluem sempre 4 dias e 3 noites para que a imersão seja completa. É precisamente esta “rutura” com o quotidiano das cidades e dos vales que fazem do “refúgio” uma verdadeira ferramenta ao serviço de uma pedagogia construída em torno de um projeto constituído por 3 componentes: a prática de atividades físicas e técnicas, o confronto com meios naturais frágeis e a preservar, aprendizagem das regras da vida coletiva, do respeito para com os outros para melhor se viver em conjunto. 80% dos jovens tornam-se profissionais de montanha. Estes aspetos são fundamentais para a sua evolução pessoal e social, alguns trabalham mesmo como guarda/guarda de um refúgio! No total, mais de 600 dormidas por ano nos vários refúgios permitem aos jovens compreender os problemas de alojamento em montanha ou alta montanha: a energia, a água, a gestão de resíduos...A qualidade do acompanhamento pedagógico e a técnica, a preparação dos materiais, o trabalho proativo com os jovens, o cruzamento de diferentes temas, a colaboração com os guardas (incluindo a nível pedagógico) são os ingredientes essenciais para o sucesso destes projetos.

Nicolas Raynaud, coordenador da secção biquilification montagne, liceu Ambroise Croizat de Moutiers

Que refúgio escolher?

Sem dúvida que nunca fizemos duas vezes a mesma excursão a um refúgio...Em primeiro lugar, pois as diferentes configurações são mais do que os refúgios existentes. Cada um tem a sua “alma”, a sua atmosfera, o seu ambiente. Num refúgio com supervisão, o guarda é um elemento chave da personalidade do refúgio. Ou seja, para um mesmo refúgio, dependendo das estações, das condições, de quem o frequenta, é possível viver experiências bastante variadas, quer seja no refúgio quer seja no percurso. Para ajudá-lo a escolher o refúgio, encontrará neste rubrica alguns exemplos de critérios, que permitirão orientá-lo na escolha do edifício mais adequado para o seu grupo e projeto. Para complementar esta lista de critérios são apresentados três exemplos de refúgios. Não são representativos da diversidade dos refúgios que poderá encontrar em França, mas constituem marcos de referência para ajudar um organizador na elaboração do projeto pedagógico e a entender qual é o mais indicado

para um determinado grupo de jovens. Mesmo que seja experiente, ou não, na organização de viagens à montanha com dormida num refúgio, não hesite em contactar profissionais que possam fornecer informações sobre as condições nas montanhas e a dar-lhe conselhos sobre a escolha do refúgio.

Onde encontrar informações?

De momento não existe ainda um *website* único que lhe permita aceder com um único clique a todos os refúgios de França e fazer reservas simultaneamente. Contudo, qualquer *site* oferece muitas informações. Atenção, é recomendável telefonar para o guarda do refúgio (ou ao posto de turismo, no município) para verificar se as informações da internet estão atualizadas. Os serviços da educação nacional (*Services de l'éducation nationale – DSDEN*) ou da Juventude e desporto (*Jeunesse et sports – DDCS*) podem igualmente ser solicitados. Nalguns departamentos, são fornecidas listas de refúgios autorizados para o acolhimento de turmas e de grupos.

Como escolher bem o refúgio, de acordo com os critérios

Em relação ao acesso ao refúgio:

1. O tempo da caminhada: é importante ter em atenção a duração da caminhada – atenção, pois este não é o mesmo para toda a gente. Este depende da distância a percorrer, do desnível, das características de acesso que podem ser encontradas durante o trajeto e sobretudo do nível do grupo (idade dos jovens, capacidade física, motivação...). Avaliar bem a capacidade dos jovens que vão efetuar a caminhada, é assegurar a sua segurança e o prazer de fazer uma bela caminhada. O guarda será certamente capaz de informá-lo sobre os tempos de acesso ao refúgio para o vosso/seu grupo.
 - A distância a percorrer: é medida, geralmente, em quilómetros e indica a distância entre o ponto de partida e o refúgio.
 - O desnível: é a diferença de altitude entre o ponto de partida e o refúgio.
2. As características de acesso
 - Presença ou ausência de passagens específicas: o acesso à maior parte dos refúgios é feito através de caminhos balizados e de fácil acesso. Ainda assim, alguns refúgios só podem ser acedidos através da utilização de material específico e de técnicas relacionadas com o alpinismo ou com a escalada, por exemplo. A presença de tais passagens pode aumentar o tempo da caminhada e estas obrigam, geralmente, a ter uma qualificação profissional ou federal.
 - A sazonalidade, as condições climatéricas: seguindo estas duas variáveis, o terreno pode apresentar transformações: a presença de neve, de passagens escorregadias, etc.

Em relação à configuração do próprio refúgio

- Número de lugares que possuem para receber menores
- Serviços oferecidos: refeições, banhos, chinelos, etc.

- Equipamentos disponíveis: existência de cozinha partilhada e área de piquenique

Quanto ao interesse pedagógico do local

- Locais para prática de atividades ou observação da natureza acessíveis a partir do refúgio
- Mediações do refúgio
- Presença de fauna/flora específica
- Refúgio situado num itinerário para caminhada

Três exemplos de refúgios

Exemplo 1: o refúgio de *Plan du Lac* (73)

Situado no coração de Vanoise, a 2364m de altura, este refúgio está a 15min do parque de *Bellecombe*, pelo caminho mais direto (57m de desnível!) e vai contornar o lago de *Plan du Lac* e passar pelos glaciares rochosos que se escondem sob aglomerados de pedras!

O refúgio, ele próprio um espaço de acolhimento, oferece panfletos temáticos sobre a paisagem, a geologia do local, a fauna característica, as gravuras rupestres de *Vallonnet*. Estes panfletos estão escritos também em braille. Estão disponíveis dispositivos de audio para pessoas invisuais (canto dos pássaros, comentários sobre os panfletos, etc.). Se a vontade de sair do seu agradável sono surgir durante a noite, pode apreciar a vista de 360° para o céu estrelado no terraço do refúgio. Lugar mágico onde a natureza encontra elfos e fadas...Tudo está à sua disposição, neste lugar, para descobrir a montanha. O refúgio é supervisionado desde o início de junho até ao final de setembro. Fora deste período, está disponível o refúgio de inverno. Com a chegada da neve, prepare os esquis e a energia para descer 1000m de desnível desde *Termignon*...

O refúgio de Plan du lac (Parque nacional de Vanoise) durante a primavera © Jean-Luc Gosselin

Exemplo 2: o refúgio de *Vallonpierre* (05)

Este refúgio está situado num zona de pasto, próximo de um pequeno lago, a 2271m de altura. É acessível através de um caminho balizado que se inicia no parque de estacionamento. É necessário percorrer 700 metros de desnível para aceder a este refúgio. Um grupo de jovens com um caminhar rápido consegue acedê-lo em menos de três horas, enquanto aqueles que levam o seu tempo podem fazê-lo durante um dia. O passeio não apresenta dificuldades técnicas (pelo menos no período de verão). Tem muitas vantagens que podem enriquecer a caminhada: a natureza preservada pelo Parque de *Ecrins*, que permite a observação da fauna e da flora, rebanhos de ovelhas, riachos, local de escalada desportiva. Os arredores do refúgio são ideais para praticar jogos coletivos, ou para simplesmente desfrutar da magnífica vista do terraço. O edifício foi renovado e é muito acolhedor. Podemos aí encontrar, nomeadamente, jogos de tabuleiro e cartas da região. Encontram-se aqui várias pessoas que estão de passagem, e também alguns alpinistas. A partir do refúgio é, de facto, possível aceder às grandes vias de escalada, de alpinismo ou continuar nos itinerários para caminhada que dão acesso a outros refúgios. Na primavera, podemos encontrar neve no percurso. No inverno, o acesso ao parque de estacionamento torna-se mais difícil de carro, mas é possível chegar-se lá

a partir da aldeia com esquis ou raquetes de neve, se bem que o tempo de acesso será maior.

O refúgio de Vallonpierre (Altos-Alpes) - © Emmanuelle Durand

Exemplo 3: o refúgio de *Promontaire* (38)

Este refúgio está situado a 3092m de altura, num esporão rochoso na base do imponente lado sul do Meije (3983m). É acessível por um caminho até aos 2900m através de passagens que estão por vezes cobertas de neve, ou através de via ferrata. Os grampos ou o material de via ferrata são, assim, muitas vezes necessários. Desde *Bérarde*, existem 1380m de desnível até ao refúgio e que exigem uma caminhada de cerca de 5 horas, para bons turistas. Para pessoas que não estão suficientemente preparadas, é possível fazer a subida por duas vezes, com uma primeira dormida no refúgio de Chatelleret. O percurso que vai até ao vale de *Entançon*, com as suas belas cascatas, oferecem uma vista magnífica para o coração do Parque Nacional de *Ecrins*. Aí cruzamo-nos frequentemente com várias camurças. O espaço em redor do refúgio é bastante reduzido: um pequeno terraço que circunda o refúgio e uma plataforma onde pode aterrar um helicóptero. No refúgio, encontram-se sobretudo alpinistas de partida para as grandes modalidades como a travessia das arestas (cume) do maciço *Meije*, ou para aquelas mais fáceis como a da brecha de *Meije*. O refúgio tem um ambiente amigável, geralmente com muitos jovens alpinistas e, naturalmente, a possibilidade de jogar às cartas ou ler...bandas desenhadas.

Refúgio de Promontoire (Isère) - © Patrice Bret

Existem igualmente cabanas não vigiadas, abertas ou fechadas

Outras designações: refúgio, abrigo bivaque, casa da floresta, etc. São caracterizadas por uma completa autonomia. O tipo de público que aí pode ser encontrado: grupos de jovens independentes, famílias, grupos de adultos supervisionados por profissionais...As chaves são solicitadas frequentemente aos proprietário (câmara, ONF, etc...). Estes não são refúgio do tipo REF, estabelecimentos públicos nos termos do Código de Construção e Habitação.

2.2.3 Que tipo de refúgio escolher para os adolescentes?

Sob a designação de “jovens”, tendem a aglomerar-se tipos de público bastante diferentes. Conforme a sua idade, o seu sexo, a situação pessoal e o quadro no qual se desenrola a atividade, terão diferentes expectativas e necessidades. Em relação à faixa etária dos adolescentes, propusémo-nos a definir alguns princípios gerais, para o ajudar a escolher da melhor forma o refúgio e a passar um momento o mais agradável e enriquecedor possível. Frequentemente, não é a modernidade do refúgio que faz o sucesso da viagem, mas o ambiente que prevalece e a vontade das pessoas que aí se encontram de querer receber e conviver com um grupo de jovens.

O refúgio e as necessidades dos adolescentes

Na opinião dos educadores, as fronteiras que delimitam a adolescência são ténues. Podemos definir o início através do aparecimento dos primeiros sinais da puberdade, e o fim por um certo número de marcas da idade adulta: maioridade civil, saída do domicílio parental, entrada na vida ativa...Estas duas fronteiras podem ser ao mesmo tempo progressivas e diferentes, consoante os indivíduos, em função de parâmetros tanto físicos como sociais (contrariamente

ao que se pode pensar, a adolescência não “pára” como que por magia aos 18 anos de idade). A adolescência está muitas vezes separada por três sub-grupos etários: os pré-adolescentes (dos 12 aos 15 anos, aproximadamente), os adolescentes (aproximadamente dos 15 aos 18 anos) e os jovens adultos (a partir dos 18 anos). Consequentemente, as necessidades não são necessariamente as mesmas, tal como o grau de autonomia. No entanto, há tendências gerais que se verificam.

Nesta idade, os adolescentes têm particularmente a necessidade de construir e de afirmar a sua personalidade de fora (ou para fora) do ambiente familiar. É por isso que se formam “grupos” e têm a necessidade de viver experiências coletivas: em função da faixa etária, estas podem desenrolar-se na companhia de um guarda adulto fora do ambiente familiar (tal como um animador ou um profissional do meio de montanh) ou sem a supervisão de um adulto. Uma noite num refúgio é particularmente adequada à necessidade dos jovens. De facto, assistimos a vários momentos do quotidiano, nos quais os adultos estão presentes, como durante as refeições, enquanto lavam a louça, ou no serão, por exemplo, e outros também sem os adultos, no exterior, na sala de estar ou nos dormitórios. É também uma oportunidade para partilhar alguma intimidade, de experienciar um certo desconforto (por vezes não tomamos banho ou não dormimos...) e de criar uma certa diversidade (entre raparigas e rapazes, com os adultos que partilham os mesmos espaços, etc.)

O refúgio deve ser convidativo e as pessoas que vão lá estar (que são o guarda ou os utentes) devem concordar em viver juntos com os jovens: por isso é importante contactar com antecedência o guarda. Pelo contrário, os jovens devem igualmente ter consciência de que estão num lugar com regras que precisam de ser respeitadas.

Do ponto de vista de vários profissionais, um benefício importante para os jovens está ligado ao facto de “saírem da sua zona de conforto”

“É a rutura com a vida quotidiana: as refeições são preparadas por eles próprios, não têm eletricidade ou casas de banho secas, tomam banho no rio” explica um jovem de 16 anos, após uma viagem a um refúgio. Sair da zona de conforto permite um melhor auto-conhecimento e permite estar melhor dentro de um grupo. O refúgio está particularmente preparado neste sentido.

O refúgio e as expectativas dos adolescentes

Os adolescentes querem muitas vezes momentos para eles, para poderem fazer a festa ou de, pelo menos, ter um canto para eles. Mas ter também um lugar “sem stress”, um espaço onde possam estar livres ou construir os seus próprios valores. Têm igualmente a necessidade de sentir, de ser autênticos, de se encontra: sair de papel de turista, sentir-se reconhecido, poder conversar com guarda, participar...É neste sentido que é necessário escolher-se bem o refúgio.

O adolescente procura também a descoberta e novas experiências. Tem muitas vezes a tendência para viver em três tempos: “o antes” (a representação mental que cada um tem), o “durante”, e também “o depois”, esta fase tão importante onde a experiência será contada (aos pais e aos amigos), o momento da “encenação” (feita de forma direta ou nas redes sociais), por vezes mesmo exacerbada nos aspetos positivos ou negativos (“foi super confuso,

as casas de banho eram muito más, lá nem sequer tinha rede!”). O professor deverá portanto ter em conta e acompanhar estes três tempos indissociáveis.

2.4 Quando se deve fazer uma viagem a um refúgio?

Um refúgio em quatro estações = quatro ambientes diferentes

O refúgio de Souffles (Valgaudemar) nas quatro estações do ano (fotografias pelo guarda)

Objetivos diferentes para cada estação

Passar uma noite num refúgio na primavera

Uma viagem à montanha com uma noite num refúgio no fim do ano escolar permite fazer a síntese do programa pedagógico desse ano. É muitas vezes um momento de síntese ou pode também ser o oposto, um momento de abertura. A primavera na montanha é o momento no qual a vida desperta, onde se pode mais facilmente observar a vida selvagem.

Pequeno conselho para o professor:

“Evitar fazer viagens durante a última semana de aulas, pois em caso de mau tempo não é possível adiar”.

Passar uma noite num refúgio durante o verão

O tempo de lazer e de férias (caminhada, prática desportiva, relaxamento...) permite ainda a diversidade de grupo e o encontro com outros praticantes pois a frequência estival dos refúgios é bastante importante e variada.

Passar uma noite num refúgio no outono

É o início do ano letivo. Uma viagem à montanha com noite num refúgio permite criar uma dinâmica de grupo; é um fator de coesão. Em setembro (ou outubro para alguns refúgios abertos mais tarde), as noites são mais curtas e favorecem a atmosfera “abrigada” do refúgio. E isso permite fazer atividades específicas durante a noite, como observar o céu belo da montanha...sem ser necessário deitar tarde! Finalmente, algumas pessoas como os guardas dos parques, estão mais facilmente disponíveis durante esta época (a primavera é dedicada a muitas atividades relacionadas com natureza na montanha).

Testemunho – Permanência regular num refúgio para o 9º ano de *Bac Pro*

“De entre os fatores que deram origem ao projeto, tivemos o desejo de reforçar a transmissão da cultura de montanha que foi praticada pelos avós e pais e que já praticamente não existe atualmente. Queríamos que os jovens conhecessem os intervenientes nesta cultura da montanha. Constatámos igualmente que os alunos conhecem pouco ou nada o território do Parque de *Vanoise*, que têm uma imagem distorcida, embora um certo número de alunos more na região desse Parque. Pareceu-nos importante permitir que convivessem com os funcionários do parque no momento de partilhar com eles e de os conhecer melhor. Além disso, no liceu, os alunos têm formação em assuntos relacionados com o edifício e a

montanha, em particular o esqui. Forjar uma cultura de montanha permite proporcionar um serviço adicional na profissão de instrutor de esqui de forma a responder a questões fundamentais do público sobre o meio montanhoso. Em termos de dinâmica de grupo, permitir aos jovens passar um semana num refúgio permitiu criar uma verdadeira coesão na turma, sobretudo ao viverem experiências únicas (no dia anterior, às 5 da manhã, os alunos tinham ido sozinhos ou em pares de dois à floresta mais próxima para viver um momento pessoal de escuta e de observação, seguido de uma partilha, em grupo, daquilo que foi ouvido e sentido. Por fim, a escola criou um sistema de “ritos” para cada turma. Introduzida à três anos, a estadia num refúgio tornou-se no ritual do ano para essa faixa etária (17 anos). Os jovens perguntam mesmo “vamos a um refúgio este ano?”.

Stéphanie Damas, chefe de trabalhos no liceu

O principal interesse deste projeto para o Parque Nacional de *Vanoise* é o encontro de futuros profissionais do esqui e do BTP. Um público que tem menor oportunidade para se cruzar com as nossas ações de sensibilização. Queríamos para a experiência de campo, durante uma semana, partilhar com eles a nossa cultura de montanha *in situ*. Percorrer as calçadas em conjunto ou admirar a arquitetura dos chalés alpinos adquire assim um novo significado do que apenas falar disso numa conferência. Estes jovens adquirem na escola e nos estágios uma cultura profissional sólida. Procuramos trazer-lhes o complemento cultural que é o centro dos nossos próprios valores de conservação da natureza na montanha. Esta semana é para eles a ocasião de encontrar outros profissionais de montanha como guardas, monitores, guias de montanha, e de viver um bom momento, juntos em altitude”.

Guido Meeus, técnico de educação ambiental no parque nacional de Vanoise

Passar uma noite num refúgio no inverno

Isso permite praticar atividades de inverno (raquetes de neve, etc.) e descobrir a natureza com neve, num ambiente ainda mais selvagem, com um sentimento de isolamento ainda maior.

Poucos refúgios estão acessíveis no inverno sem um verdadeiro conhecimento das práticas desportivas de montanha dessa estação tão especial, na qual os riscos aumentam. É portanto indispensável partilhar este projeto com adultos experientes (pelo menos a intenção) e com profissionais de montanha.

Testemunho – Vive a aventura do refúgio também no inverno!

Christopher Gerrer, responsável pela educação ambiental e do território no Parque natural regional de *Queyras*. É em 2006 que a política para a educação ambiental e do território – ETT – do Parque natural regional de *Queyras* – PNRQ – foi relançada. Se esta ação é para a escola é um pilar fundamental – uma ação destinada a TODAS as crianças -, tornou-se logo claro que uma política coerente também deve investir noutras áreas do ensino como, nomeadamente, o lazer dos jovens. “

Foi assim que nasceram “Os pequenos fins de semana nas montanhas”, com um princípio simples em mente: possibilitar às crianças com 8-12 anos um território onde podem (re)descobrir a sua montanha, e com uma cereja no topo do bolo, ainda assim: a aventura do refúgio.

Após uma primeira experiência estival, a equipa formada por duas guias de montanha, pelo responsável do sector “*Jeunes et familles*” (Jovens e famílias) da *Association Culturelle Sociale et Sportive du Queyras* (Associação Cultural Social e Desportiva de *Queyras*) – ACSSQ – e pelo técnico do PNRQ responsável pelo EET quis rapidamente trocar esta aventura por uma versão de inverno. A aventura começou!

O primeira lição a tirar desta experiência bastante rica é a de que foram necessários quatro anos para que essa equipa constituída por adultos com experiência em trabalhos com jovens, e

todos profissionais de montanha qualificados, encontrasse uma fórmula totalmente satisfatória. Mas que bela caminhada!

No inverno, mais do que no verão, o primeiro ponto que exige uma preparação sem falhas e uma atenção reforçada é a segurança do grupo...

A neve, o risco de avalanche, o frio bastante intenso, a curta duração dos dias não permitem que haja algum tipo de improviso. A escolha do refúgio e do itinerário é assim crucial. Optámos pelo refúgio de *Blanche*, em *Saint Véran*, acessível através de percurso pedonal/de raquetes de neve e esqui nórdico e, portanto, seguro. É evidente que a nossa vigilância é redobrada nos dias que precedem a viagem (consulta diária do *Bulletin Risque Avalanche – BRA – de Météo France* através da internet). Um pilar dessa prioridade absoluta para essa segurança é o guarda do refúgio. Antes da primeira edição, fomos conhecê-lo, apresentar-lhe o projeto, debater, conversar, beber um copo... Todo o seu envolvimento no projeto é um bem precioso e INDISPENSÁVEL. Sabemos que, ao longo da subida para o refúgio (3h30m a pé, entre os 2000 e os 2500 metros de altitude, em fevereiro), à menor dificuldade, podemos ligar-lhe, via telefone por satélite ou por ligação de rádio, e que ele estará lá em alguns minutos, com a sua mota de neve e a sua experiência de montanha.

Referências práticas para organizar uma viagem a um refúgio: da ideia ao projeto

“Onde há vontade, há um caminho”

Gaston Rebuffat

Para que a primeira viagem seja bem sucedida, é necessário efetuar uma preparação sólida e proativa. Podemos distinguir três grandes etapas clássicas: os preparativos, a viagem, e a pós-viagem. Os elementos apresentados nesta parte prática são apenas pontos de referência. A partir deste quadro indicativo, cada um pode compor o projeto em função dos seus objetivos e limitações!

Testemunho – Relato de uma visita de estudo a Buffère/Tre Alpini, junho de 2012

Truques e dicas – Quem pode ajudá-lo a organizar uma viagem?

Dependendo do território e da natureza do projeto educativo, os recursos que precisam de ser mobilizados podem variar. Incluem, no entanto, em cada região: os serviços de Estado (DDCSPP, SDEN, Rectorat...), o departamento de turismo, o guarda do refúgio, o acompanhante de montanha, o guia de alta montanha, a rede de educação ambiental, a federação desportiva, o parque, o coordenador do serviço departamental para as viagens à montanha com dormida num refúgio (associação ou coletividade), o serviço meteorológico, etc.

3.1 Antes da viagem

3.1.1 O projeto em primeiro lugar

Para garantir o sucesso da viagem, é necessário colocar as seguintes questões: “porquê?” e

“qual o objetivo a alcançar com os jovens?” A ligação ao projeto educativo de cada estrutura é assim indispensável. É uma verdadeira preparação, que questiona igualmente o envolvimento dos jovens. Os profissionais de educação e/ou de montanha podem acompanhar a preparação do projeto pedagógico. Algumas estruturas do vale (casas dos parques, museus temáticos, local para a educação ambiental,...) representam igualmente locais/recursos (competências, ferramentas pedagógicas,...) para preparar ou aprofundar um assunto tratado durante a viagem.

Avaliar o nível físico do grupo e saber escolher bem o refúgio (ver também a parte 2.3)

O tempo de acesso, o desnível e o tipo de terreno são parâmetros necessários a ter em conta para que o grupo possa chegar ao refúgio sem sentir fadiga (mas uma caminhada demasiado fácil pode reduzir igualmente a experiência). É importante selecionar um refúgio que tenha zonas que permitam aos jovens jogar e praticar atividades depois da caminhada e antes das refeições. O interesse pedagógico da edificação e do seu meio envolvente representa igualmente um critério de escolha.

Sugestão: fazer uma pequena caminhada previamente com o grupo, de modo a avaliar qual o seu nível geral e para identificar quais os jovens que podem ter um pouco mais de dificuldade.

Tenha em conta o tamanho do grupo

Isto é de grande importância: a experiência vivida não será a mesma, dependendo do número de pessoas. Quanto maior for o grupo, maior o risco de perder “a experiência” da montanha como lugar selvagem, isolado, onde se corta relações com o quotidiano. Além disso, alguns refúgios estão adaptados para receber grupos grandes, enquanto outros dispõem apenas de algumas camas. O tamanho do grupo e a escolha do refúgio adequado têm assim um papel no “ambiente” que será criado em torno do projeto educativo.

Arranjar algum tempo de preparação com as crianças e os pais

Através de uma reunião e/ou ações de informação, que os pais ficarão menos preocupados e deixarão mais facilmente que os filhos participem na viagem. Para os jovens, é uma maneira de os envolver e reforçar a sua motivação. O desenrolar da viagem no local será facilitado pois não irão a um lugar completamente desconhecido e integram já algumas regras de vida. Com os jovens, é igualmente necessário antecipar:

- uma preparação física, mais ou menos importante conforme o objetivo da saída
- a preparação da mochila, que pode ser feita com os pais (cf. Listas mais longas). Definir com eles um peso a não exceder (o saco é frequentemente muito pesado)
- sensibilização sobre a alimentação, pois os jovens comem de manhã e não têm fome durante a caminhada (e comem o piquenique demasiado cedo)
- uma primeira conversa acerca das ideias que têm sobre a viagem e a estadia no refúgio (“uma noite num refúgio, o que significa isso para si?”), as suas expectativas, as suas experiências, os receios, etc.

Truques e dicas – que fazer caso os pais e/ou responsáveis do estabelecimento estejam reticentes em deixar que os jovens passem uma noite num refúgio?

O refúgio pode suscitar nalgumas pessoas pensamentos negativos. É então necessário usar

algum tempo para mudar esses pensamentos, através de uma base objetiva.

Por exemplo:

- organizar uma reunião de informação específica
- se possível, contar uma experiência pessoal vivida num refúgio: esta pode tranquilizar os interlocutores, ao perceberem que já tem experiência, mesmo que esta tenha tido lugar num ambiente privado
- mostrar fotografias e/ou filmes que permitam às pessoas ter uma representação concreta e realista do que é um refúgio
- explicar em detalhe as etapas da organização e do trajeto

Comunicar bem sobre o material

Na montanha, o equipamento é crucial para aproveitar ao máximo a viagem. É importante falar bem sobre o assunto com os pais e as crianças. De facto, não é raro ver as crianças aparecerem com ténis de verão ou malas de rodas

Importante: Muitas das estruturas de acompanhamento (parques, redes de educação, FFCAM, conselho geral) equipam gratuitamente os refúgios com material educativo destinado aos responsáveis pedagógicos: folhetos, cartazes, fichas técnicas, telescópio ou binóculos, jogos didáticos, etc.

Exemplos de ferramentas e suportes de sensibilização para o refúgio

3.1.3. Os aspetos técnicos

O transporte

Podem existir sistemas de transportes já organizados nalguns locais. Isso permite fazer uma ligação a um projeto relacionado com o ambiente, por exemplo “mobilité douce” (projeto de mobilidade não motorizada).

Quanto custa?

Podem ser praticados preços por grupos para as noites no refúgio e para os transportes públicos; é, no entanto, necessário informar-se. No que diz respeito às refeições, as crianças e, em particular os mais jovens, comem menos do que um adulto. Neste caso, deve-se informar o guarda para saber se é possível fazer refeições mais pequenas, com um preço adequado. De salientar que existem preços escolares adaptados a certos refúgios (FFCAM, PN de *Vanoise*, proprietários privados,...) e alguma ajuda para a estadia (Conselho Gearl, municípios, FACIM em *Savoie*...)

Quando deve dirigir-se a um profissional de montanha para ir a um refúgio?

Isso depende da regulamentação a que cada estrutura é submetida e das atividades praticadas. Nos casos previstos por lei, isso não é, portanto, negociável. É possível apelar a um acompanhante de montanha (para supervisionar a caminhada a pé em raquetes de neve) ou a um guia de alta montanha (para enquadrar as atividades de caminhada e também o esqui, a escalada, o alpinismo).

Fora das obrigações legais,

Cada instituição é livre de apelar a guiar ou acompanhantes de montanha, assim como de outros profissionais (guardas de parques nacionais ou regionais, pessoal da ONF, etc.) ou ainda

a voluntários de federações.

Isto pode trazer um vantagem real em termos de objetivos pedagógicos do projeto e da viagem. O enquadramento profissional acrescenta um verdadeiro valor em termos de mediação com o meio.

Questões relacionada com seguro/declarações...

A estrutura organizacional deverá ser assegurada, para os jovens e para os voluntários e intervenientes que participam na viagem.

Para os Accueils Collectifs de Mineurs (Acolhimentos Coletivos de Menores), pensar em fazer a sua

declaração de permanência na DDCS dois mese antes da noite em questão, ou 8 dias antes se se tratar de uma permanência num OTL (ocupação de tempos livres).

Contactar o(s) guardae(s)

Os refúgios têm geralmente *sites* que já fornecem um bom nível de informação geral (período de abertura, condições de acesso, equipamento do refúgio, etc.). Além de fazer a reserva da dormida, contactar o/a guarda(a) diretamente ou através de um telefonema permite:

- fornecer indicações claras sobre o grupo de jovens
- colocar questões de logística (estado do caminho, horário do jantar, condições da neve no inverno,...) ou destinadas a enriquecer o projeto pedagógico: disponibilidade do guarda para uma conversa com os jovens, recursos presentes no refúgio (livros, folhetos, jogos,...)
- propor suprimentos (madeira, saladas e legumes frescos, jornal,...) de acordo com as necessidades do refúgio
- verificar se é possível uma reunião sobre o terreno (ver abaixo)

Como vestir, o que levar?

Como lidar com a dificuldade de equipar um grupo inteiro com material individual e coletivo?

O importante é encontrar um equilíbrio subtil entre “não esquecer nada que seja indispensável” e “encher os sacos das crianças/jovens com o mínimo possível”

Sabia que?

De acordo com a massar muscular de um adulto de 80kg, o peso médio “ideal” da mochila é de 8kg (10%). Para uma criança de 40kg, um peso confortável será de 2,8kg (7% do peso da criança).

Como se vestir, da cabeça aos pés?

- Um chapéu ou um boné
- Óculos de sol¹
- Uma t-shirt + 1 polo
- Calças, mesmo no verão (leves), para evitar as ortigas e as queimaduras solares
- Um par de meias grossas
- Um bom par de sapatilhas de Trekking é preferível a sapatilhas, mesmo que sejam suficientes para uma caminhada (evitar em qualquer caso solas lisas).

Antecipar a chegada ao refúgio

Ao chegar ao refúgio, devem respeitar-se várias regras.

A fim de ganhar tempo de organização e de dar aos jovens um momento lúdico e não desagradável, é melhor preparar a chegada ao refúgio e as regras da vida em comunidade (ver parte 1).

Planear as atividades

O refúgio recebe todos os tipos de público, pode não estar sozinho apenas com o seu grupo. A sala de estar não é, portanto, o lugar ideal para iniciar uma atividade ou para ocupar os jovens até à hora do jantar. Além disso, é por vezes impossível aceder aos dormitórios antes do final da tarde. Podem-se planear as atividades a implementar (pequenos *workshops* de observação da natureza, jogos,...), ou tempos livres no exterior. Daí a importância de identificar bem a área em redor do refúgio e o seu potencial antes, e/ou ao contactar o guarda, que pode fornecer-nos informações.

3.1.6. As refeições

Para as refeições é possível marcar com o guarda refeições especiais, com doses mais pequenas para os jovens, e mais ricas e diversificadas. Ter atenção às refeições que duram muito tempo, pois o grupo pode dispersar-se ou ficar em êxtase.

Para os piqueniques

Tem que pensar no piquenique do dia da partida para o refúgio e no do dia seguinte. Para o primeiro dia, as crianças devem trazer uma mochila. Para o dia seguinte existem diversas soluções:

- é possível solicitar ao guarda, mas não está incluído na meia pensão e, portanto, gera custos adicionais. Dependendo do contexto (caminhada de manhã, mau tempo) e da função do guarda, em vez de um piquenique pode ser interessante almoçar no refúgio, pelo mesmo preço ou até pode ficar mais barato, se for um menu mais simples (ex: esparguete à bolonhesa)
- os adultos que acompanham o grupo podem preparar e realizar eles próprios o piquenique do dia seguinte. Certifique-se, neste caso, de levar alimentos que se conservem à temperatura ambiente.
- Os jovens podem levar um segundo piquenique na mochila. Mas atenção, evitar as carnes, os temperos para a salada, a maionese e outros alimentos perecíveis!
- Pensar em fazer piqueniques com alto teor calórico e de pouco volume, que não necessite de muitas embalagens, porque têm de ser carregadas por si!
- Por fim, em caso de mau tempo (e dependendo sempre do contexto do refúgio), uma pode ser colocado à disposição do grupo, uma sala ou um espaço para os piqueniques.

Toda esta caminhada e altitude deu-me fome!

Lembre-se de fornecer um lanche ao chegar ao refúgio e também barras energéticas.

3.1.7. Prevenção

A montanha é um meio natural que deve ser abordado com precaução, nomeadamente no

que diz respeito a riscos relacionados com o tempo acarretam decisões que não podem ser tomadas de ânimo leve! Não hesite em dirigir-se a uma entidade competente e a profissionais de montanha que o possam aconselhar.

Preparar e reconhecer percurso no terreno

De modo a antecipar e a adaptar o projeto da viagem é importante ter já efetuado um reconhecimento anteriormente. Isto permite lidar com as partes mais difíceis ou íngremes, com os obstáculos (rios, neve, etc.), reconhecer quais os locais onde é possível repousar e fazer atividades, fazer uma melhor estimativa do comprimento dos percursos e fazer eventualmente uma previsão dos itinerários de regresso. Este reconhecimento deve ser feito para todo o percurso e com alguns dias de antecedência. Mas com demasiada antecedência também não, para que se tenham condições próximas às do dia em questão (um riacho fácil de atravessar durante o reconhecimento pode tornar-se um rio através do derreter da neve ou de recentes chuvas fortes).

Truques e dicas – Traçar a rota

Uma responsável tinha ido reconhecer com antecedência a rota para um refúgio, para o seu grupo de crianças. Como ela conhecia bem o trilho, verificou essencialmente os pontos sensíveis do trajeto sem ir até ao refúgio. No dia da caminhada, a vegetação tinha crescido, o grupo encontrou-se numa situação de ter de atravessar um campo de ortigas...de calções. A história terminou bem, mas a lição permaneceu.

Nesta fase de reconhecimento, é igualmente aconselhado que se faça apresentar ao guarda para uma troca de ideias sobre o projeto da viagem, para obter informação atualizada sobre o itinerário, ou simplesmente pelo prazer e convívio.

Nota: o guarda está muito ocupado, principalmente durante as horas das refeições. É preferível falar com ele a meio da manhã ou a meio da tarde, peça o contacto telefonico (ver anteriormente).

Informe-se sobre as condições meteorológicas

Devem ser vistas alguns dias antes da viagem:

- Escolher a roupa das crianças em função do tempo
- Caso chova, se a viagem ainda se realizar, é necessário encontrar locais onde se possa comer o piquenique abrigado, e preparar as atividades que serão feitas no refúgio
- Antever as tempestades, os alertas laranja e eventuais descargas de barragens que possam pôr em risco a segurança do grupo,
- Saber igualmente que a queda de neve pode alterar a dificuldade de um percurso. Um caminho em bom estado não o será necessariamente se estiver coberto de neve; o terreno torna-se escorregadio e pode, por vezes, ficar exposto a avalanches. Além disso, pode causar a perda de referências: os sinais, símbolos e elementos naturais que indicam o caminho podem ficar cobertos.

Mas tome cuidado para não cair no erro de cancelar uma viagem e de a adiar sistematicamente se o tempo for incerto. Para uma melhor análise dos boletins meteorológicos, peça ajuda a profissionais. A saber que existem boletins meteorológicos locais, e outros específicos para o meio montanhoso, bastante mais precisos.

Antecipar os horários de início da viagem e de chegada ao refúgio

Isto é para permitir que haja um tempo para adaptar o ritmo da caminhada ao nível dos jovens, para poder lidar melhor com pequenos problemas técnicos (colocar um pensocurativo,

apertar os sapatos...) e conseguir chegar a tempo ao refúgio. O guarda marca, geralmente, um horário coletivo para as refeições, portanto é importante ser-se pontual! A gestão de um grupo de crianças pode aumentar o tempo de chegada ao refúgio e portanto, é necessário adaptar o horário.

3.1.8 Em caso de cancelamento?

Deve saber-se que num refúgio tudo é preparado com antecedência. Para receber um grupo, o guarda tem que prever a quantidade necessária de provisões e começar a preparação. Tem igualmente que recusar outras pessoas para poder receber o seu grupo, principalmente na época alta. Na época baixa, o guarda vai de certeza tomar provisões, especialmente para o seu grupo. Lembre-se, portanto, se tiver que cancelar faça-o com antecedência suficiente. É possível que alguns refúgios lhe seja solicitado um pagamento de entrada.

Gyapète barbu et aigle royal - © Christian Couloumy / PNE

Jeune bouquetin mâle - © Rodolphe Papet / PNE

Lis orangé - © Rodolphe Papet / PNE

Marmotte - © Denis Fiat / PNE

3.2 Durante a viagem

3.2.1 O acesso ao refúgio

Antes de partir, verificar o equipamento dos jovens

Verificar os sapatos, a roupa, o conteúdo da mochila (os jovens têm geralmente muita comida ou aparelhos desnecessários), verificar se a garrafa da água está cheia, etc. Esquecer de algo pode arruinar a viagem de um jovem; nesta fase ainda há tempo para equipar corretamente.

Truques e dicas – “Que isto não levante problemas”: comer alimentos silvestres
Debicar framboesas e mirtilos, saborear a folha acidulada de oxalis, etc, as tentações são muitas durante o percurso. Segundo a lei, nada impede o consumo de alimentos “vegetais” (plantas silvestres), exceto a possível proibição de colher (espécies protegidas, regulamentação local). Deve-se então informar na Câmara, na prefeitura, ou na área protegida em causa (parquet, reserva,...). *Fonte: guide Sortir!*

Gerir o ritmo da marcha

Durante a caminhada de acesso ao refúgio, lembre-se de fazer pausas e de parar quando há algo interessante para ver. Fazer pausas permite aos mais cansados descansar, mas também reduzir a distância entre os mais rápidos e os mais lentos, e assim evitar frustrações. Se houver vários adultos para supervisionar é possível criar vários grupos. De uma maneira geral, é importante estar atento aos pequenos sinais de alerta, quer sejam oralmente (“tenho fome”, “tenho frio”,...), quer através de sinais físicos (enfraquecimento, vermelhidão, palidez, coçar, isolamento,...)

Ao subir para o refúgio, as crianças realizaram atividades como “mapa da rota” e “perfil topográfico”, nos quais pintaram a verde, amarelo ou vermelho as porções percorridas: foi interessante pois as crianças identificaram marcos de referência durante o percurso e tentaram dizer por palavras o seu estado físico e moral.

Sophie Lafond – escola de Ribiers (05)

Truques e dicas – Em caso de acidente

“Proteger, alertar, socorrer” segundo as bases do socorrismo. Durante a chamada de emergência (112), deixar uma pessoa calma com o ferido para o monitorizar e tranquilizar. Os socorros podem chegar por via terrestre ou, frequentemente em montanha, por helicóptero. A saber: Na montanha, o telemóvel nem sempre é seguro pois os territórios não são cobertos de forma igual pelos operadores (informar-se junto dos mesmos com antecedência). Contudo, mesmo que tenha pouco/nenhum sinal no telemóvel, não hesite em ligar para o 112 e insistir um pouco (na montanha, outros relés permitem por vezes a ligação).

Importante: existem dois sinais importantes caso o helicóptero esteja a sobrevoá-lo:

Os braços em Y = Yes, precisamos de ajuda

Os braços em N ou / = Não, não precisamos de nada

Preparar uma zona de aterragem para o helicóptero, removendo tudo o que possa voar ou obstruir.

Quanto ao resto, deixar os especialistas tratar disso e pensar em afastar-se/abrigar-se tanto quanto possível com todas as outras pessoas da zona de aterragem escolhida pelo helicóptero em função do local.

3.2.2 No refúgio

Quais são as regras para viver em conjunto? Algumas dicas para uma boa vida num refúgio...

Tal como em qualquer outro espaço que receba um público, num refúgio é necessário ter um comportamento correto. A situação específica do refúgio (lugar isolado+vida em grupo) requer alguma adaptação (ver parte 1 – Informação sobre gestão de recursos)

A chegada ao refúgio

O ideal é apresentar-se ao guarda antes fazer entrar o grupo. Assim, durante alguns minutos pode falar com ele e apresentar-se. Ele pode dar-lhe eventuais instruções particulares:

- quais os dormitórios e os horários de acesso aos dormitórios
- local para armazenar o material coletivo e o equipamento específico dos jovens
- horários das refeições e do acordar
- pedidos especiais, menus especiais, lanches para o dia seguinte, caso sejam necessários

Gestão do grupo no refúgio

O educador representa uma interface entre as expectativas do guarda e as do grupo de jovens. É um mediador que se deve antecipar para que tudo corra pelo melhor:

- Verificar a instalação das crianças nos dormitórios, visitar com eles o refúgio e explicar o funcionamento dos sanitários, o acesso à água potável, a gestão do aquecimento, as regras da vida num refúgio, a gestão de recursos.
- Dar instruções claras ao grupo relativamente ao respeito para com o guarda, o pessoal, os outros ocupantes e os lugares, os serviços (gestão de resíduos, poupança de água e de

aquecimento,...)

- Instalar o grupo e gerir a segurança em função dos lugares e da área à volta do refúgio
- Informar os jovens acerca dos procedimentos de evacuação em caso de incêndio, estar atento durante o tempo partilhado com outros usuários (refeições, noite,...), dar algum tempo aos jovens para serem autónomos, na medida do possível. Isto permite evitar problemas na organização do refúgio e do guarda. Os jovens vão sentir-se ainda mais livres para se movimentarem no refúgio se conhecerem bem as regras de vida.

Truques e dicas – “Que isto não levante problemas”: a higiene no refúgio...

Banho ou duche rápido? Depende do equipamento do refúgio, da quantidade de água disponível, da estação do ano, do uso...a casa de banho pode ser (muito) reduzida num refúgio. Uma boa ocasião para debater questões como a higiene básica ou o consumo em excesso de água na casa de banho de sua casa!

E o serão?

Pelas mesmas razões, o desenrolar do serão deve ser antecipado, tendo em conta os horários do guarda e dos outros utentes do refúgio! O respeito para com o resto dos excursionistas que já estão deitados é essencial. Para tal, evitar os tempos mortos e a agitação das crianças. Não cabe necessariamente aos profissionais de montanha animar os serões: eles costumam aproveitar este momento para descansar ou fazer as preparações para o dia seguinte (a ver caso a caso, alguns podem estar interessado em partilhar contos sobre o vale, ou outras atividades). É possível passar algum tempo com o guarda (falar antecipadamente com o guarda e com a turma) e para lhe colocar questões sobre o seu trabalho. Pode ser útil deixar a escolha às crianças/jovens (o serão é frequentemente curto porque os jovens ficam cansados). Como este momento faz todo o sentido, é importante manter um elo de ligação entre o tema da noite e o facto de se estar numa montanha e num refúgio .

À noite

Passar uma noite num refúgio, é também aprender a dormir em conjunto num ambiente singular. A preparação das crianças/jovens faz parte integrante do projeto pedagógico.

Alguns conselhos:

- Animar o serão terminando de forma calma, respeitar o horário do “desligar das luzes” do refúgio
- Sair sozinho à noite pode apresentar riscos, conforme a configuração dos arredores do refúgio (solo escorregadio, risco de queda no escuro,...). Mas, por vezes, os jovens são obrigados a isso, principalmente se as casas-de-banho são no exterior. O responsável de grupo deve ter consciência disso, e preparar estes momentos com os jovens. Para os alunos da escola primária, o acompanhamento por um adulto é obrigatório.
- Dar uma ordem clara a todos em caso de pequenos problemas noturnos (medo, tratamento de pequenos ferimentos): quem chamar, onde.

Dormir num refúgio: juntar os rapazes com as raparigas, sim ou não?

No que diz respeito a este assunto, as crianças com mais de 6 anos devem ficar separados (na medida do possível, pois isso depende da acomodação no refúgio, evidentemente. O senso comum aplica-se às condições locais: pode ser feita uma separação com beliches, a rusticidade pode ser apropriada para uma ou duas noites. Mas sobretudo, independentemente da idade, preparar as camas individuais (cobertor ou saco-cama, por exemplo) (obrigatório para os alunos da escola primária).

Nota: não há nenhum documento que regule as condições de alojamento de menores de forma específica num refúgio. O documento que faz uma breve referência à receção coletiva de menores é o Código de ação social e da família (*Code de l'action sociale et des familles*) (CASF article R2227-6)

A saída do refúgio

- Combinar com antecedência o horário e estar ativo durante a manhã para que a saída seja feita na hora especificada e/ou imposta pelo guarda
- Pedir ao grupo para esperar no exterior e verificar novamente se se esqueceram eventualmente de alguns objetos
- Informar o guarda de eventuais dificuldades encontradas
- Não se esqueça de pagar a conta e de cumprimentar o guarda e a sua equipa antes de partir...

3.2.3 Guardar um registo da experiência coletiva, recolher informações

“Não há nada mais importante no mundo, e para o mundo, do que uma bela memória de infância.” Fiodor Dostoievski

Caderneta da noite num refúgio (diário de bordo)

Preparar com antecedência...individualmente ou coletivamente...permite manter um registo daquilo que foi vivido (a rota no mapa, o tempo, as anedotas, as pessoas que conheceram, os sentimentos, etc.). Associado, por exemplo, aos desenhos e aos pequenos tesouros recolhidos no caminho (indícios de fauna e flora, fotografias, etc.), enriquecerá a história coletiva e a fase da restituição (aos pais, aos outros alunos, etc.)

Após a viagem

Já acabou...e agora?

Os pequenos habitantes de [Châteauroux](#) são uns anjos (e o instituto deles também). Foi tudo ótimo, bons tempos, o acolhimento excepcional, comida excelente. Muitas flores e marmotas por toda a parte. Recebi e-mails de agradecimento por parte de alguns pais, muito simpáticos e muito encorajadores.

*Pascal Coquelet – escola de Châteaurouxles – Alpes (05)
Destination Refuges*

Favorecer a expressão individual e o retorno sobre a experiência

Usar algum tempo para a expressão individual

Usar algum tempo para a expressão individual: desenho, texto, relato oral,...

Fazer um balanço com os jovens para destacar os aspetos positivos e negativos da viagem. Pode ser feito um outro balanço depois disso, no qual os jovens se tentam lembrar das suas experiências.

Valorizar a experiência dos jovens

Pensar fazer uma exposição de fotografias, um pequeno diaporama, um artigo na imprensa, um lanche com os participantes...

Truque: propôr aos jovens que falem sobre a sua experiência no ano seguinte com os novos participante, é gratificante para eles e permite motivar os novos participantes.

Agradecer

Agradecer sempre: enviar uma palavra especial de agradecimento ao supervisor e às pessoas que vos ajudaram a preparar e a realizar esta viagem ao refúgio!

Workshop de escrita “Eu lembro-me...”

Este *workshop* não leva muito tempo e é habitualmente muito util. Após uma pequena introdução, o educador pede para completar “sem pensar muito” entre 5 e 10 propostas (criar/adaptar segundo o contexto). Exemplos:

- Lembro-me que, no momento da partida, estava.../no caminho.../durante a noite...
- No refúgio, lembro-me de me encontrar com...
- Lembro-me que adorei quando.../não gostei quando...
- Lembro-me que contei à minha família...

Uma proposta enunciada, 3 minutos para que cada uma responda na sua folha. Depois uma nova proposta, etc. De seguida, os jovens podem partilhar com o grupo o que acham do que escreveram. Ou pode ser usado no balanço ou valorização da experiência coletiva.

De interesse: falar-nos sobre a sua experiência pessoal, análise, partilha e conversas

Testemunho - O que pensam os alunos de Montmélian?

Enquadrado na operação “A tua escola na montanha”, proposta pelo Conselho Geral de *Savoie* desde Setembro de 2011, o colégio *Pierre et Marie Curie de Montmélian (73)* tem um projeto pedagógico com turmas do 6º ano no refúgio de *L’Orgère (73)*¹.

Os objetivos gerais:

- 1 – Dar a conhecer ao aluno do 6º ano o ambiente de alta montanha num enquadramento seguro e acessível;
- 2- Permitir que se integrem na sua turma e construir laços sociais;
- 3- Inculcar-lhe a vontade de fazer caminhada.

A ligação com o projeto do estabelecimento: enriquecer a cultura para um abertura ao mundo exterior. Permitir uma descoberta e enriquecimento mais variados e mais amplos.

A ligação com o contrato de objetivos: abertura cultural. Ter vontade para integrar o grupo *Montagne* como parte do apoio educativo.

Ligação ao projeto EPS:

Autonomia: Conhecerem-se a si mesmos, organizarem-se, conherem os seus limites, aprenderem a gerir esforços.

Iniciativa: Descobrir o meio no qual evoluo ao apreender em segurança.

Solidariedade: Investir em si próprio na criação de laços sociais. Comunicar, partilhar, aceitar e entreajudar-se.

No que diz respeito à vida num refúgio, a experiência de dormir num dormitório numa montanha foi maioritariamente positiva. Metade dos alunos gostariam repetir essa experiência, 1/3 devido ao contexto específico do refúgio e 2/3 pelo convívio (“é emocionante dormir fora de casa”). A prioridade é a organização dentro do dormitório e ter em conta o outro (preocupação principal: “vou ficar com quem?”). Isto destaca igualmente a preocupação de coesão na escolha dos camaradas com quem vão partilhar o seu lugar. A necessidade que o aluno tem deser autónomo e gerir os seus assuntos não é sentido, de todo, como uma prioridade, algo que pode divergir da principal intenção do adulto. Por conseguinte, a intervenção do adulto é indispensável e bastante ativa naquele momento. Os momentos das refeições são na mesma momentos normais cuja lembrança está ligada ao convívio (ou fica especialmente marcada se estiver associada a um acontecimento especial, como um aniversário).

Anexos

Que bons momentos!

Obrigado diretor do refúgio!

Para ir mais longe

Está à sua disposição um portal na internet para ir mais longe:

Como um documento escrito deve ser sucinto e as atualizações estão em constante atualização neste meio, foi criado um *website* na internet que serve com complemento a este guia prático. Aí encontrará:

- *links* ativos para *sites* de recursos: informações sobre o refúgio e o seu território, ferramentas pedagógicas, etc.
- uma bibliografia e documentos que podem ser descarregados
- notícias, eventos, relatos, testemunhos, etc.

Pode aceder ao portal através dos *sites* www.coordination-montane.fr ou www.reema.fr

O refúgio, origem da palavra:

Etimologia: *Provenç. refug, refuy, refuch, refut ;
espagn. refugio ; ital. rifugio ; do lat. refugium, de
refugere (voy.).*

Numa primeira análise, parece que num refúgio há a ideia de fuga (*fugere* em latim), mas é precisamente o contrário (o *re* de refúgio): ideia de interromper o processo de fuga, um lugar onde deixamos de fugir!

Porquê? Pois lá encontramos asilo; a ameaça, o perigo não fazem parte desse sítio. Mais tradicional e historicamente existiram “casas de refúgio”, “cidades de refúgio”, que praticavam o direito ao asilo...Em referência a Deus, refúgio remete-nos, de facto, para o séc. XII, para as noções de apoio e assistência (recurso). No séc. XIII, já era um lugar onde para onde se ia para ficar em segurança. O refúgio revela igualmente, sem dúvida, uma carga religiosa, e aqui também num sentido de solidariedade. De facto, o refúgio é definido no séc. XVII como “um lugar para onde vão as pessoas que não são bem recebidas noutros sítios”. Pode ler-se mais à frente: “Há uma hospital em Paris que se chama Refúgio, onde estão as raparigas pecadoras”. Procurar abrigo ou refugiar abrange a ideia de escapar à agressividade de um meio hostil ou da agressividade humana, de um perigo físico (vias de circulação de 1875: “terra plana onde os peões se abrigam das viaturas”) de um ambiente natural, de intempéries, ou de encontrar um estado de serenidade para voltar ao seu caminho, ao seu trilho ou recuperar a sua moral (!) quando se está perdido...O refúgio designa geralmente nos dias de hoje um abrigo de montanha, um lugar onde podemos estar em segurança ou abrigar-nos.

4.1.4. Algumas siglas usadas no guia:

AEM : *Accompagnateur en montagne* (Acompanhante de montanha)

ARS : *Agence Régionale de Santé* (Agência Regional de Saúde)

CRS : *Compagnie Républicaine de Sécurité* (Companhia Republicana de Segurança)

DAG : *Détachement Aérien de Gendarmerie* (Destacamento aéreo de gendarmaria) (helicóptero)

DDCSPP : *Direction Départementale de la Cohésion Sociale et de la Protection des Publics* (Direção Departamental da Coesão Social e de Protecção do Público)

DDT : *Direction Départementale des Territoires* (Direção Departamental dos Territórios)

DSDEN (ex-IA) : *Direction des Services Départementaux de l'éducation Nationale* (Direção dos Serviços Departamentais de Educação Nacional)

PGHM : *Peloton de Gendarmerie de Haute Montagne* (Pelotão de Gendarmaria de Alta Montanha)

SDIS : *Centre Départemental d'Incendie et de Secours* (Centro Departamental de Incêndios e Socorro)

SNAM : *Syndicat National des Accompagnateurs en Montagne* (Sindicato Nacional de Acompanhantes de Montanha)

SNGM : *Syndicat National des Guides de Montagne* (Sindicato Nacional de Guias de Montanha)

SNGRGE : *Syndicat National des gardiens de Refuges et Gîtes d'Etape* (Sindicato Nacional de Guardas de Refúgio e Abrigos de Montanha)

4.1.5 Alguns contactos úteis específicos da atividade

Redes/estruturas de acompanhamento

- *Coordination nationale pour le développement des activités de pleine montagne et d'alpinisme* (Coordenação nacional para o desenvolvimento de atividade de montanha e alpinismo): www.coordination-montagne.fr

- *Réseau d'éducation à la montagne alpine*
(Rede de educação para a montanha alpina):
www.reema.fr
- Parcs de montagne
(Parques de montanha):
www.alparc.org
www.parcs-naturels-regionaux.tm.fr
www.ecrins-parcnational.fr
www.parc-pyrenees.com
www.parcnational-vanoise.fr
www.mercantour.eu
- *Pôle de ressources national Sports de nature*
(Centro de recursos nacional de Desportos da Natureza):
www.sportsdenature.gouv.fr
- *En passant par la montagne* (Passando pela montanha):
www.montagne.org

Profissionais de montanha

- *Syndicat National des Gardiens de Refuges et Gîtes d'Etape*
(Sindicato Nacional de Guardas de Refúgios e Abrigos de Montanha)
- *Syndicat National des Accompagnateurs en Montagne*
(Sindicato Nacional de Acompanhantes de Montanha):
www.lesaem.org
- *Syndicat National des Guides de Montagne*
(Sindicato Nacional de Guias de Montanha)
: www.guides-montagne.org

Federações de montanha

- *Fédération Française des Clubs Alpains et de Montagne – FFCAM:*
(Federação Francesa de Clubes Alpinos e de Montanha)
www.ffcarn.fr
- *Fédération Française de la Montagne et de l'Escalade*
(Federação Francesa de Montanha e de Escalada):
www.ffe.fr
- *Fédération Française de la Randonnée*
(Federação Francesa de Caminhada)
www.ffrandonnee.fr

4.1.6 Onde encontrar o seu refúgio?

Lista de *sites* que permitem aceder a listas de refúgios, por vezes geolocalizadas num mapa:

- Informação sobre refúgios : www.refuges.info
- FFCAM : www.ffcarn.fr/refuges_centres_de_montagne.html#.UzrGv1fRPjs

- Société des Touristes du Dauphiné (Sociedade de Turistas de *Dauphiné*):
www.stdmontagne.fr/index.php/default/default/affichepage?sujet=situationGeoRefuges
- Em *Vanoise* :
www.refuges-vanoise.com/portail
- Nos Pirinéus :
www.pyrenees-refuges.com
- *Clarée Thabor* : www.refugesclareethabor.com/fr/index.aspx
- No *Mercantour* : www.mercantour.eu/index.php/accueil-et-decouverte/se-loger/hebergement-dans-les-refuges-de-montagne
- Em *Isère* :
www.isere-tourisme.com/selection/refuges
www.hautes-alpes.net/fr/ete/dormir/refuges.html
- Em *Savoie* et *Haute-Savoie* :
www.savoie-mont-blanc.com/Preparer-sonsejour/Hebergements
www.autourdumontblanc.com/
www.tourdesfiz.com/
- Em *Rhône-Alpes* :
<http://fr.rhonealpes-tourisme.com>

Anexo 2: regulamentação

Regulamentação de atividades físicas em receções coletivas de menores

Ver diretamente na fonte regulamentar :
www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000025837392&dateTexte=&categorieLien=id

Regulamentação de viagens escolares da Educação nacional francesa

Ver diretamente em :
www.education.gouv.fr/bo/1999/hs7/sorties.htm

Regulamentação dos espaços montanhosos protegidos

Um grande número de itinerários de acesso ao refúgio estão localizados no coração dos parques ou das reservas naturais, territórios nos quais é aplicada uma regulamentação específica (ver diretamente na área protegida em causa). São, de certa forma, o código de boa conduta de qualquer descoberta da montanha.

Qual é a sua opinião?

Esperamos que a leitura deste guia prático lhe tenha trazido satisfação. Tendo em vista uma próxima edição (e sempre com a ideia de uma abordagem coletiva) ficaríamos gratos se nos pudesse dar a sua opinião acerca deste documento. Obrigado pelo tempo dedicado a este questionário!

O guia prático foi-lhe útil
(1: De modo algum, 5: muito)

O que mais apreciei neste documento:

O que menos me atraiu no documento:

Pequenas gafes, incorreções, etc., em que reparei

Para aperfeiçoar a próxima edição, proponho o seguinte:

A sua experiência?

Para além do guia prático, foi criado um portal na internet para complementar as informações deste documento, para fornecer notícias sobre o projeto, trocar informações sobre as atividades do terreno, etc.

O seu testemunho como líder do projeto será bem-vindo ao nosso espaço na internet (e eventualmente na próxima versão do guia).

Se organizou uma visita de estudo à montanha com dormida(s) num refúgio, pode contar-nos (de forma muito livre) a sua experiência e a das crianças/jovens?

Obrigado pelos seus comentários!

isabelle.roux@reema.fr

emmanuelle@coordination-montagne.fr

A montanha é um espaço da natureza e desde há muito tempo que o homem a percorre, a explora e tira partido desta. Descobrir, conquistar os picos, passar os desfiladeiros...os refúgios foram construídos para permitir ao homem ir mais longe, para ter um lugar onde se abrigar. Atualmente oferecem novas formas de acolhimento e conforto. Mas o que lhes dá a originalidade e o charme é o facto de terem mantido a sua função original: receber quem está de passagem e quem se abriga na montanha. Para os jovens, representam uma oportunidade: experiência pessoal e uma bonita recordação de infância. A subida até ao refúgio é um ato ao mesmo tempo natural e simbólico. Contemplar o nascer ou o pôr do sol, observar o céu estrelado e a noite em comunidade, são momentos propícios ao prazer e à maravilha “de estar” na montanha. Neste contexto de simplicidade e convivência, os valores transmitidos aos jovens fazem todo o sentido. Inserem-se numa cultura de montanha, partilhados pelos seus habitantes e visitantes.

Este guia destina-se a todos aqueles que desejam relizar ou apoiar um (primeiro) projeto de descoberta da montanha com dormida(s) num refúgio, com menores sob supervisão:

animadores, educadores, professores, acompanhantes, guias, voluntários, monitores, organizadores...

Ajudá-lo-á a imaginar e preparar uma viagem educativa, da ideia ao projeto, passo a passo e com total segurança. Por fim, a parte mais difícil será certamente a de fazer escolhas, tanto em relação ao plano pedagógico como à viagem, pois o painel que o espera é de uma grande riqueza!

Brevemente num refúgio!

Com base em várias experiências e testemunhos, este documento é trabalho de um grupo de profissionais da educação e de montanha que se mobilizam para que as viagens à montanha continuem a ser uma prática educativa ativa.

Coordenação nacional para o desenvolvimento de atividades de montanha e alpinismo

www.coordination-montagne.fr

**Rede de educação para
a montanha alpina**

www.reema.fr

Ação apoiada financeiramente por:

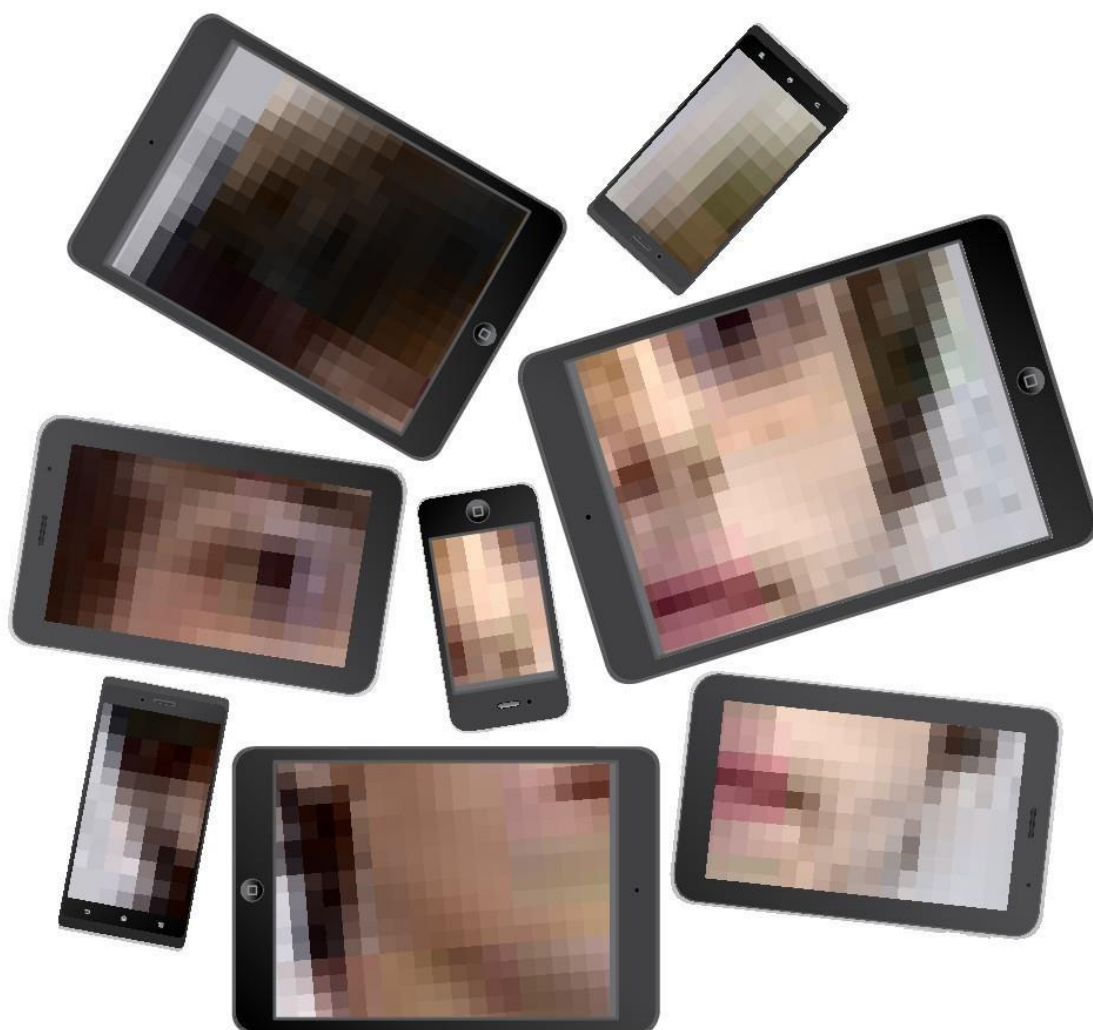
Contributo para esta edição:

Anexo III

Guide de Prévention de la Cyberviolence entre Élèves

Anexo III.A

Guide de Prévention de la Cyberviolence entre Élèves (Guia original)



> GUIDE DE PRÉVENTION DE LA CYBERVIOLENCE ENTRE ÉLÈVES



AVANT-PROPOS

Les médias numériques et notamment les médias sociaux offrent aux élèves de nombreuses possibilités d'expression, de collaboration et d'accès à la culture et à la connaissance. Le numérique fait désormais partie de la vie des élèves, il les accompagne presque à chaque moment de la journée ; il est à la fois pour eux un vecteur d'apprentissages et l'un des principaux relais de leur socialisation.

L'immersion de la jeunesse dans un univers numérique ne va pas sans dangers : manquant de recul sur leurs pratiques, les élèves ne savent pas spontanément reconnaître, parmi les usages du numérique, ceux qui leur font courir des risques de ceux qui les font accéder à la connaissance. Pour cette raison, il appartient à l'École de les éclairer et d'apporter des réponses à leurs questions.

Les technologies de l'information et de la communication peuvent en effet favoriser, accroître ou induire des situations de violences en les prolongeant et en les démultipliant sur la toile. L'enfant victime de harcèlement peut ainsi voir ses harceleurs le poursuivre à toute heure du jour ou de la nuit dans un monde dit « virtuel », mais avec des conséquences bien réelles.

Face à un tel phénomène en augmentation, les adultes doivent se rassembler autour de l'École, protéger les enfants et les aider à se rendre maîtres de leurs interactions numériques.

Le présent guide a précisément pour objectif d'aider les équipes éducatives à mieux connaître le phénomène de la cyberviolence pour mieux le prévenir, le repérer, le réprimer le cas échéant et le traiter dans un cadre pédagogique.

Vincent Peillon

Ministre de l'éducation nationale



LES USAGES PÉDAGOGIQUES ET ÉDUCATIFS DES MÉDIAS NUMÉRIQUES

Les médias numériques désignent les moyens de transmission, de communication et d'information sur écran utilisant internet ou les réseaux de téléphonie mobile via les ordinateurs, les téléphones intelligents, les tablettes tactiles ou les consoles de jeux.

Les activités à l'école, en classe, avec les médias numériques contribuent notamment :

- ➔ à la maîtrise de ces outils ;
- ➔ à la pratique de la langue française et à l'apprentissage des langues vivantes ;
- ➔ au développement de la pensée critique et à la prise en compte des arguments d'autrui par l'ouverture de la classe sur l'extérieur : parents, autres écoles ou établissements... ;
- ➔ à l'éducation à la citoyenneté ;
- ➔ à l'enrichissement des activités sociales de l'élève.

Cet apprentissage conduit en particulier les élèves à faire la distinction entre la sphère publique et la sphère privée.

Les médias numériques permettent le développement de l'autonomie et de l'initiative. Ils favorisent aussi les pratiques collaboratives et l'apprentissage entre élèves. Ils renforcent les liens avec les parents d'élèves en offrant des modalités d'échanges, de suivi de la vie scolaire et d'information sur les projets pédagogiques (blog de classe, carnet de voyage...).

À l'École, l'usage des technologies de l'information et de la communication se fait sous la responsabilité des personnels enseignants et d'éducation qui accompagnent les élèves et veillent à la publication de leurs travaux en toute sécurité.



ÉDUCATION AUX BONS USAGES DES MÉDIAS

L'éducation au numérique est développée du primaire à la fin du lycée autour de trois axes :

- ➔ **connaître et comprendre** les médias, y compris les médias sociaux ;
- ➔ **développer** une analyse critique des sources d'information et des publications en ligne ;
- ➔ **concevoir et publier** des productions numériques.

■ **Produire, interagir sur les médias sociaux, c'est comprendre leur fonctionnement, apprendre à en user de façon responsable**, en connaître les lois et les usages.

Dès l'école primaire, faire participer les élèves, via les médias sociaux, à des projets tels que les classes découvertes, permet aux enfants de s'engager dans des pratiques dont ils doivent comprendre les limites et les contraintes, tout en étant encadrés par l'adulte.

Au collège et au lycée, au-delà des programmes d'enseignement qui intègrent l'éducation aux médias et à l'information, des dispositifs permettent le développement progressif de l'autonomie de l'élève dans ses pratiques médiatiques.

■ **Développer une analyse critique des sources d'information et des publications en ligne** permet aux élèves d'acquérir les compétences nécessaires pour sélectionner les données et les informations pertinentes dans une société de l'information prolifique. C'est aussi une activité indispensable au développement des capacités d'argumentation et à l'exercice raisonné de la liberté d'expression.

■ **Concevoir et publier des productions numériques**, c'est être capable de choisir le média en fonction des objectifs de production qu'on s'est fixés, du public cible, du temps et des moyens qu'on est prêt à y consacrer. C'est

aussi être capable d'appréhender les contraintes liées aux services proposés par le média ou à l'équipement dont on dispose. C'est enfin se positionner en tant qu'acteur, responsable de ses publications. La Semaine de la presse et des médias à l'école, portée par le Clemi (www.cleml.org/), marque un moment fort de contact avec les médias pour les établissements qui s'inscrivent dans cette démarche.

■ **De l'école au lycée, le brevet informatique et internet (b2i) permet aux élèves et à leurs enseignants de suivre l'acquisition progressive de différentes compétences** : adopter une attitude responsable, communiquer et échanger, travailler en réseau, développer les compétences civiques et sociales ainsi que l'initiative et l'autonomie (<http://eduscol.education.fr/cid46073/b2i.html>).

EN SAVOIR PLUS

Le numérique est un axe fort de la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École.

Art. L. 312-9 « La formation à l'utilisation des outils et des ressources numériques est dispensée dans les écoles, et les établissements d'enseignement, ainsi que dans les unités d'enseignement des établissements et services médico-sociaux et des établissements de santé. Elle comporte une sensibilisation aux droits et aux devoirs liés à l'usage de l'internet et des réseaux, dont la protection de la vie privée et le respect de la propriété intellectuelle. »

Art. L. 332-5 « La formation dispensée à tous les élèves des collèges comprend obligatoirement une initiation économique et sociale et une initiation technologique ainsi qu'une éducation aux médias et à l'information. »

Annexe art. 156-157 « Les technologies numériques représentent une transformation radicale des modes de production et de diffusion des savoirs, mais aussi des rapports sociaux. L'école est au coeur de ces bouleversements. Ces technologies peuvent devenir un formidable moteur d'amélioration du système éducatif et de ses méthodes pédagogiques, en permettant notamment d'adapter le travail au rythme et aux besoins de l'enfant, de développer la collaboration entre les élèves, de favoriser leur autonomie, de rapprocher les familles de l'école, de faciliter les échanges au sein de la communauté éducative. »



DESCRIPTION DU PHÉNOMÈNE DE CYBERVIOLENCE

La cyberviolence se définit comme un acte agressif, intentionnel, perpétré par un individu ou un groupe aux moyens de médias numériques à l'encontre d'une ou plusieurs victimes.

Elle recouvre des réalités et des phénomènes variés : photos publiées sans autorisation ou modifiées, « happy slapping » (acte de violence provoqué, filmé et diffusé), diffusion d'images à caractère pornographique, usurpation d'identité, violation de l'identité, menaces ou diffamation via l'usage de courriels, de SMS, de réseaux sociaux, de jeux en ligne... Elle amplifie et prolonge des phénomènes tels que moquerie, brimade, insulte, discrimination, violence physique, etc., voire exclusion du groupe de pairs, élément essentiel de la sociabilité juvénile, ou encore le harcèlement.

La cyberviolence a des spécificités propres :

- **la capacité de dissémination** en un seul clic d'un message vers un large public ;
- **le caractère incessant de l'agression** (24h sur 24 et 7 jours sur 7) ;
- **la difficulté d'identifier l'agresseur** et d'agir sur lui une fois les messages diffusés ;
- **le sentiment d'impunité et la facilité** offerts par l'anonymat.

Ce type de violence a des conséquences diverses sur le court, le moyen et le long termes : souffrance émotionnelle, isolement social de la victime, problèmes de santé psychosomatiques, décrochage scolaire, absentéisme, voire des actes suicidaires.

■ Exemples des différentes formes de cyberharcèlement

RÉSEAUX SOCIAUX

- L'auteur de violence publie des commentaires insultants ou des rumeurs sur le « mur » de la victime
- L'auteur de violence publie une photo humiliante, parfois truquée, sur son mur ou directement sur celui de la victime, et incite ses contacts à écrire des commentaires désobligeants
- L'auteur de violence crée un faux compte en usurpant le nom de la victime et publie des contenus inappropriés en son nom (pornographie, racisme, insultes...)
- L'auteur de violence pirate le compte de la victime et publie des contenus inappropriés en son nom (pornographie, racisme, insultes)
- L'auteur de violence agresse physiquement la victime, enregistre la vidéo et la publie sur un réseau social
- L'auteur de violence crée une page pour humilier un ou plusieurs élèves à travers la publication de commentaires ou photos désagréables
- L'auteur de violence publie des messages privés à la victime en la dévalorisant, la menaçant, lui faisant du chantage, pour la forcer à dire ou à faire ce qu'elle ne souhaite pas

FORUM

- L'auteur de violence pose, de façon anonyme, une question humiliante à la victime
- L'auteur de violence poste des messages blessants anonymes à la victime, la menace
- L'auteur de violence incite les autres utilisateurs à lyncher une personne dont il donne publiquement le nom. La victime va recevoir des dizaines de messages insultants de façon anonyme

TÉLÉPHONE PORTABLE

- L'auteur de violence envoie des SMS blessants ou des menaces, anonymes ou pas, à la victime

- L'auteur de violence appelle de manière insistante la victime, en masquant son numéro. Il peut l'insulter, la menacer ou ne rien dire mais appeler des dizaines de fois
- L'auteur de violence envoie par SMS une photo intime de la victime à ses amis

SITES DE PARTAGE DE VIDÉO

- L'auteur de violence agresse physiquement la victime, enregistre la vidéo et la publie
- L'auteur de violence persuade la victime de se déshabiller devant la webcam, enregistre la vidéo et la publie
- L'auteur de violence crée une vidéo truquée humiliante sur la victime et la publie

JEUX EN LIGNE

- L'auteur de violence insulte la victime dans le jeu, la menace
- L'auteur de violence pirate le compte de la victime et publie des contenus inappropriés en son nom (pornographie, racisme, insultes)
- L'auteur de violence pirate le compte de la victime et utilise ses crédits
- L'auteur de violence met à l'écart la victime en ne lui adressant pas la parole, en l'empêchant de participer aux activités du groupe dont elle fait partie

EMAILS

- L'auteur de violence envoie des emails injurieux ou des menaces à la victime
- L'auteur de violence envoie des contenus pornographiques ou des virus à la victime
- L'auteur de violence pirate le compte de la victime et envoie des emails inappropriés en son nom (pornographie, racisme, insultes)

QUELQUES CHIFFRES EN FRANCE *

40%

des collégiens et des lycéens déclarent avoir été victimes de cyberviolence au moins une fois pendant l'année scolaire (sms, réseaux sociaux...).

20,3%

d'entre eux ont reçu des textos humiliants, insultants, ou encore menaçants.

12%

ont été victimes d'usurpation d'identité.

11,6%

ont été exclus d'un groupe en ligne.

6%

des élèves disent être agressés de façon répétée sur le net.
On parle alors de **cyberharcèlement.**

* Source : *Les ados dans le cyberspace, prises de risque et cyberviolence*, Blaya C. (2013). Bruxelles, De Bock.

EN SAVOIR PLUS

[www.agircontreleharcelementalecole.gouv.fr/
quest-ce-que-le-harcelement/le-cyberharcelement/](http://www.agircontreleharcelementalecole.gouv.fr/quest-ce-que-le-harcelement/le-cyberharcelement/)



PRÉVENTION, SENSIBILISATION ET REPÉRAGE DES SIGNES

Pour être efficace, la prévention de la cyberviolence doit s'inscrire dans un cadre plus global qui vise à favoriser le bien-être des élèves et des personnels, dans un esprit de coéducation avec les parents et les autres partenaires de l'école.

Cette dimension du bien-être doit être prise en compte dans le projet d'école ou d'établissement et se concrétise dans les pratiques pédagogiques et éducatives.

Il importe que l'ensemble des membres de la communauté éducative soit à l'écoute des élèves et attentif aux signes pouvant laisser supposer que l'un d'entre eux est victime de cyberviolence (changement soudain de comportement, repli sur soi, mise à l'écart du groupe, baisse des résultats scolaires, absentéisme, etc.).

Des actions spécifiques de sensibilisation, tant des élèves que des personnels, doivent être mises en place.

DANS LES ÉCOLES ET LES ÉTABLISSEMENTS

- **Développer un climat de confiance** afin que les élèves puissent parler du problème lorsqu'ils sont victimes et qu'ils ne se sentent pas coupables ;
- **informer les personnels** (lors de la journée de prérentrée, à l'occasion de formations d'équipes, par l'intervention de partenaires....) ;
- **inviter les parents à être vigilants** en leur demandant de signaler tout problème : ils sont responsables des agissements de leurs enfants sur le web ;
- **faire savoir aux élèves et aux parents que la cyberviolence ne peut pas être acceptée**, qu'elle peut faire l'objet d'une procédure disciplinaire ;
- **encourager les membres de la communauté éducative à signaler** aux responsables de l'établissement tous les faits de cyberviolence et de prendre au sérieux toute plainte d'élève sur ce sujet ;
- **vérifier régulièrement les photos mises sur le site web** de l'école ou de l'établissement pour éviter tout piratage et problème ;

- veiller à l'usage de l'image de l'établissement sur le web.

Sous la responsabilité du chef d'établissement, l'équipe éducative, notamment le conseiller principal d'éducation, met en œuvre l'ensemble de ces mesures.

DANS LA CLASSE

- Aborder, dans le cadre des programmes et de l'éducation aux médias, le bon usage d'Internet (cf.§2).

- Apprendre aux élèves à :

- ➔ connaître les conséquences de leurs actes et les informer que certains comportements sont punissables par la loi (propos racistes, homophobes, calomnieux...)

Pour les 7/12 ans :

www.internetsanscrainte.fr/le-coin-des-juniors/dessin-anime-du-mois
www.agircontroleharcelementalecole.gouv.fr/outils-pedagogiques/

Pour les 12/17 ans :

www.internetsanscrainte.fr/espace-jeunes/accueil

- ➔ être respectueux du droit à l'image
<https://eduscol.education.fr/internet-responsable/communication-et-vie-privee/sexprimer-et-communiquer-librement/respecter-la-vie-privee-et-le-droit-a-limage.html>
- ➔ différencier ce qui relève de la vie privée et de la vie publique
- ➔ ne pas dévoiler sans discernement des données permettant de les localiser ou de les retrouver facilement (nom de famille, adresse, établissement scolaire), en évitant la géolocalisation sur les mobiles et les « check-in » sur les réseaux sociaux...
- ➔ protéger leur espace virtuel (boîtes mail, réseaux sociaux, etc.) avec des mots de passe sécurisés
www.securite-informatique.gouv.fr/gp_article728.html
- ➔ paramétrer au mieux leur compte sur les réseaux sociaux
- ➔ bloquer les personnes indésirables sur les réseaux sociaux et messageries instantanées

➔ vérifier régulièrement sur les moteurs de recherche ce qui les concerne pour s'assurer qu'ils ne pas sont victimes, par exemple, d'un détournement d'image ou d'un propos injurieux

- Sensibiliser les élèves aux conséquences des cyberviolences et notamment du cyberharcèlement.
- Les informer sur les démarches à suivre en cas de cyberviolences.
<http://eduscol.education.fr/internet-responsable>
- Les prévenir des risques de prédation à caractère sexuel.

« SPOTTED *», UN PHÉNOMÈNE RÉCENT

Né dans les universités en 2012, le « spotted » consiste à « poster » une déclaration publique et anonyme sur un site « spotted » ouvert sous le nom de l'université afin de retrouver une personne rencontrée sur le campus : ce « courrier du cœur » renoue avec l'utilisation originelle de Facebook qui devait, via les profils des utilisateurs, servir à « repérer » (« spot ») les étudiant(e)s célibataires.

Ce phénomène s'est progressivement élargi aux lycées, voire aux collèges, avec des usages parfois détournés : injures, diffamations, harcèlement... Il est nécessaire que les chefs d'établissements connaissent cette pratique car elle peut, dans certains établissements, susciter des tensions entre élèves.

* « repéré » en français

Note de la direction des affaires juridiques du ministère de l'éducation nationale

Réseaux sociaux – Création de pages « spotted » par des collégiens et lycéens, parue dans la lettre d'information juridique n°176, juin 2013, pp.17-20, disponible à l'adresse suivante :

www.ac-besancon.fr/IMG/pdf/pim_mai_juin_2013.pdf

www.ctoutnet.fr/spotted-courrier-du-coeur-version-facebook-r



QUELLES ACTIONS PEUVENT ÊTRE ENGAGÉES POUR PRÉVENIR ET TRAITER LES CAS DE CYBERVIOLENCE ?

Il doit être clairement établi que la cyberviolence entre jeunes, comme toutes les autres formes de violence, ne peut être tolérée, tout particulièrement dans le cadre scolaire.

Il convient donc, dans tous les établissements :

- ➔ d'entreprendre des démarches de prévention ;
- ➔ de mettre en œuvre rapidement les mesures relevant de leurs compétences destinées à faire cesser les actes de cyberviolences ;
- ➔ d'accompagner les élèves victimes de tels agissements ;
- ➔ d'intégrer la lutte contre la cyberviolence dans le projet d'établissement ainsi que dans les règlements intérieurs.

L'établissement peut informer les parents des moyens légaux dont ils disposent pour protéger leurs enfants et obtenir la rectification et la cessation des atteintes à leurs droits constatées sur un site accessible au public.

Chaque élève a droit à la protection de sa personne et de sa vie privée sur internet garantie par la loi du 29 juillet 1881 sur la liberté de la presse, le code pénal et le code civil. Si un élève est victime d'insultes, de diffamations ou de menaces sur des réseaux sociaux accessibles à tous les internautes, l'établissement informe les parents mais ne peut pas se substituer à eux, ou à l'élève, s'il est majeur, pour l'exercice d'actions destinées à faire cesser l'atteinte sur le réseau.

Les délits de provocation à la discrimination, à la haine ou à la violence, d'injure publique, de diffamation et d'apologie de crime sont réprimés par les articles 23 à 35 de la loi du 29 juillet 1881 sur la liberté de la presse. Les délits de menaces et d'usurpation d'identité sont sanctionnés par les articles 222-17 et 226-4-1 du Code pénal.

Si l'auteur des actes de harcèlement n'est pas connu, seul le juge judiciaire peut demander aux fournisseurs d'accès internet les informations permettant de l'identifier (adresse IP par exemple). Il est donc indispensable que **la victime dépose plainte** pour permettre le déclenchement d'une enquête judiciaire qui permettra d'identifier l'auteur des faits délictueux.

Par ailleurs, il est précisé que la diffusion de contenu à caractère pornographique concernant un mineur de 15 ans est quant à elle passible de cinq ans d'emprisonnement et de 75 000 euros d'amendes (article 227-23 du Code pénal).

À SAVOIR

Les parents disposent de moyens d'action, dans le cadre d'une réponse graduée organisée de la façon suivante :

- ➔ demande de retrait des propos litigieux auprès de l'auteur (s'il est identifié) et/ou de l'administrateur de la page internet concernée ;
- ➔ signalement des propos litigieux auprès du fournisseur d'hébergement qui a l'obligation de retirer ces propos seulement s'ils sont manifestement illicites ;
- ➔ exercice d'un droit de réponse, sans préjudice des demandes de retrait déjà effectuées ;
- ➔ en dernier lieu, saisine du juge judiciaire en référé pour demander le retrait des propos litigieux.

Les parents doivent être informés que la responsabilité civile ou pénale de l'auteur des infractions commises sur internet ne peut être engagée que par une **plainte formée par la victime ou ses représentants**.

Il est essentiel que la victime porte à la connaissance d'un membre de l'équipe éducative les faits de cyberviolence dont elle fait l'objet. Le chef d'établissement peut alors alerter les parents et les services sociaux compétents pour organiser une prise en charge de l'élève victime, et **prendre des mesures de nature à faire cesser les faits de harcèlement et à dissuader leur réitération**.

Le cas échéant, si l'élève est susceptible d'être mis en danger, après information des parents, une information préoccupante doit être adressée au président du Conseil général (cellule de recueil des informations préoccupantes). En cas de danger grave ou imminent ou relevant d'une infraction pénale, un signalement est adressé au procureur de la République.

<http://eduscol.education.fr/cid50665/presentation.html>

L'établissement peut agir en convoquant l'auteur présumé des faits et en engageant, s'il y a lieu, une **procédure disciplinaire** à l'encontre de l'auteur de faits constitutifs de harcèlement par des moyens de communication électronique, si l'auteur des faits est connu et identifié comme un élève de l'établissement.

En effet, le chef d'établissement **peut être amené à sanctionner un élève pour des faits commis à l'extérieur de l'établissement si ceux-ci sont à l'origine de troubles à l'ordre public à l'intérieur de l'établissement**. En fonction de la gravité des faits, l'élève encourt une sanction disciplinaire allant de l'avertissement à l'exclusion définitive. Une mesure de responsabilisation peut être prononcée, afin de permettre à l'élève de prendre conscience des actes commis ou auxquels il a participé.

Dans le cas où l'auteur n'est pas identifié ou est une personne extérieure à l'établissement, il est nécessaire que les services de police et de justice soient informés pour pouvoir identifier l'auteur du harcèlement et le réprimer.

Pour cela, l'établissement doit informer la victime (ou ses parents en cas de minorité) de la nécessité de porter plainte pour permettre l'identification et la répression de l'auteur du harcèlement. Enfin, parallèlement aux démarches de la victime ou de ses parents, l'établissement peut avertir le procureur de la République sur le fondement de l'article 40 du Code de procédure pénale « si les faits illicites sont constitutifs d'un délit ».

EN PRATIQUE

Pour déclarer un contenu illicite sur internet :

www.pointdecontact.net/

<https://www.internet-signalement.gouv.fr>

Les équipes éducatives feront connaître à leurs élèves le numéro Net écoute, géré par l'association e-Enfance, anonyme et confidentiel **0800 200 000** pour que les élèves, qui en ont besoin, puissent recevoir de l'aide.

Au-delà des conseils et de l'écoute, Net Ecoute peut aider aux retraits d'images ou de propos blessants, voire de comptes le cas échéant, grâce aux contacts directs et privilégiés dont l'association bénéficie avec les opérateurs des réseaux sociaux.

EXEMPLES DE SITUATIONS



UN EXEMPLE DE TRAITEMENT DANS UN ÉTABLISSEMENT

Dans un lycée général et technologique, un élève de seconde a signalé au conseiller principal d'éducation qu'il avait trouvé une page Facebook anonyme le concernant qui évoquait son homosexualité et contenant des allégations sur ses pratiques sexuelles.

Le chef d'établissement a reçu immédiatement l'élève pour lui apporter son soutien et a appelé sa famille ; il s'est mis en contact avec le policier référent et a demandé à l'infirmière scolaire de rester en alerte. Il a également informé le cabinet du directeur académique des services de l'éducation nationale (DASEN) et du recteur via la procédure de remontées d'incidents.

L'élève a été accompagné et entouré tout au long de la journée.

Sur les conseils du chef d'établissement, une plainte a été déposée par la famille. L'enquête n'étant pas terminée, les auteurs de la page Facebook n'ont, pour l'instant, pas été identifiés, mais, alertés par la mobilisation de l'équipe éducative, ils ont retiré cette page du réseau social.

L'équipe mobile de sécurité (EMS), sollicitée par le chef d'établissement, a échangé avec lui pour envisager les actions à mettre en œuvre pour prévenir ce type de situation. Il a été proposé de sensibiliser les élèves aux situations de harcèlement en projetant les films réalisés pour la campagne de lutte contre le harcèlement.

Par ailleurs, dans le cadre d'une information sur les usages d'internet, des ateliers seront conduits avec l'aide du CRDP, avec réalisation d'une charte des usages et la distribution de documents de sensibilisation.

EXEMPLES DE SITUATIONS

DES EXEMPLES DE FAITS SIGNALÉS PAR LES ACADÉMIES

Cas n°1

Une élève mineure a confié à un assistant d'éducation avoir été victime d'une agression sexuelle de la part d'un autre élève lors d'une soirée, pendant les vacances scolaires. Elle dit qu'elle était alors sous l'emprise de l'alcool. Elle a ajouté qu'un autre jeune avait filmé la scène avec son téléphone portable et que la vidéo circule au sein du lycée.

La famille est informée et un signalement au procureur de la République est effectué afin que des suites pénales soient engagées, avec copie au président du conseil général pour mettre en place une mesure de protection. L'infirmier scolaire a conseillé à la famille de consulter un médecin traitant. Dans l'établissement, des actions de sensibilisation sont mises en place en direction des élèves avec le concours des personnels sociaux et de santé, notamment sur la prévention des conduites à risques (consommation d'alcool, respect entre les garçons et les filles, responsabilité individuelle et collective...).

Cas n°2

Un père d'élève de CM2 a fait part du harcèlement dont sa fille est victime par des élèves de sa classe. Il a précisé au directeur qu'une photo avec un commentaire insultant a été publiée sur Facebook. Après vérification, le directeur a découvert qu'un élève avait créé une page Facebook au nom de l'école et qu'il y insérait des articles. La photo publiée a été piratée depuis le compte privé de la classe. Une plainte est déposée par la famille. L'inspecteur de l'éducation nationale a rencontré l'élève auteur et son père pour un rappel à la loi.

Une information des élèves et des familles a été faite sur les dangers liés aux usages d'internet et des réseaux de communication.

Cas n°3

La mère d'une élève de 5^{ème} a informé le conseiller principal d'éducation que sa fille était victime de chantage de la part d'un lycéen d'un établissement voisin. La jeune fille a transmis à ce lycéen des photos

d'elle dénudée. Ces images circulent sur les téléphones portables des élèves et sur Facebook. Le correspondant police a été informé. Il a été conseillé à la mère de porter plainte. Le principal a reçu l'élève victime et ses parents afin de proposer un soutien et un accompagnement. La proviseure du lycée concerné a été prévenue. Elle a convoqué l'auteur et ses parents et a exigé le retrait des photos de la jeune fille. Elle a engagé une procédure disciplinaire à son encontre. Une action de sensibilisation a été menée dans les deux établissements, en partenariat avec le correspondant police.

Cas n°4

Une élève de terminale a confié à la conseillère principale d'éducation qu'elle était victime, avec son amie, de harcèlement avec divulgation d'informations personnelles sur les réseaux sociaux, sur son téléphone et dans l'établissement, de la part d'une autre lycéenne. Elle envisage de porter plainte. Les élèves ainsi que les parents des victimes et de l'auteur ont été reçus par le chef d'établissement séparément. L'entretien a permis à l'élève auteur de prendre conscience des conséquences de ses actes et de leur caractère délictueux. Elle a présenté ses excuses aux élèves victimes. Une action de sensibilisation a été menée dans l'établissement dans le cadre du conseil des délégués à la vie lycéenne.

EN RÉSUMÉ

Trois types d'actions doivent être envisagés pour traiter des situations de cyberviolence, en particulier de cyberharcèlement :

- la prise en charge de la victime et la prise de contact avec les parents
- le traitement technique : fermeture du compte par exemple (Net écoute peut aider à cette fermeture)
- la sanction de l'auteur ou des auteurs

En tout état de cause, la prévention est essentielle. Elle concerne :

- les bons usages (en direction des élèves et des personnels)
- l'éducation citoyenne : empathie, respect de l'autre, lutte contre toutes les formes de discriminations...

Former les équipes éducatives constitue enfin un élément déterminant pour une prévention et une prise en charge efficaces des questions liées à la cyberviolence.

Ce guide de prévention de la cyberviolence est destiné aux équipes pédagogiques et éducatives afin de les aider à mieux prévenir, repérer et traiter dans les établissements et dans la vie scolaire le phénomène de la cyberviolence.

- Entreprendre des démarches de prévention,
- assurer la prise des élèves victimes de cyberviolence,
- mettre en œuvre les mesures destinées à faire cesser de tels actes,

autant d'actions pour développer le climat de confiance dans établissements.

AGIR CONTRE LE HARCÈLEMENT À L'ÉCOLE .GOUV.FR



ministère
éducation
nationale



Ministère de l'éducation nationale
Délégation à la communication
Novembre 2013

Anexo III.B

Guide de Prévention de la Cyberviolence entre Élèves (Tradução)

GUIA DE PREVENÇÃO DO *CYBERBULLYING* ENTRE ALUNOS

INTRODUÇÃO

Os meios de comunicação digitais e especialmente as redes sociais proporcionam aos alunos inúmeras possibilidades de expressão, de colaboração e de acesso à cultura e ao conhecimento. O digital faz agora parte da vida dos alunos e acompanha-os em quase todos os momentos do dia-a-dia: é, para eles, tanto um veículo para a aprendizagem como um dos principais motores da sua socialização.

A imersão da juventude num universo digital não é feita sem os seus perigos: devido à falta de informação sobre as suas práticas, os alunos não sabem como reconhecer espontaneamente, de entre os diversos usos da tecnologia digital, aqueles que apresentam riscos e os que lhes permitem aceder ao conhecimento. Por esta razão, cabe à escola elucidá-los e dar respostas às suas questões.

As tecnologias de informação e de comunicação podem, de facto, promover, agravar ou induzir situações de violência, que se prolongam e multiplicam na internet. O aluno que é vítima de assédio moral pode assim ser perseguido a qualquer hora do dia ou da noite, num mundo dito “virtual”, mas com consequências bem reais.

Perante um fenómeno que tem vindo a aumentar, os adultos devem reunir-se dentro da escola, para proteger as suas crianças e ajudá-las a tornarem-se mestres das suas interações digitais.

O presente guia tem precisamente o objetivo de ajudar as equipas educativas a melhor conhecer o fenómeno de *cyberbullying* para melhor o prevenir, identificar e combater, caso seja necessário, e tratá-lo dentro de um ambiente educativo.

Vincent Peillon

Ministro da Educação Nacional francesa

Usos pedagógicos e educativos dos meios de comunicação digitais

Os meios digitais designam os meios de transmissão, de comunicação e de informação que são apresentados num ecrã e que utilizam a internet ou as redes móveis, através de computadores, *smartphones*, *tablets* táteis ou consolas de jogos.

As atividades com os meios digitais na escola, na sala de aula, contribuem principalmente para:

- o domínio destas ferramentas;
- a prática da língua francesa e a aprendizagem das línguas vivas;
- o desenvolvimento do pensamento crítico e para aprender a ter em conta os argumentos dos outros, para a abertura da turma ao exterior: pais, outras escolas ou instituições...;
- educação para a cidadania;
- enriquecimento das atividades sociais do aluno.

Esta aprendizagem leva particularmente os alunos a fazer a distinção entre a esfera pública e a esfera privada. Os meios digitais permitem o desenvolvimento da autonomia e da iniciativa. Favorecem também as práticas colaborativas e a aprendizagem entre os alunos. Fortalecem os laços com os pais dos alunos ao proporcionar modalidades de troca de informações, acompanhamento da vida escolar e informação sobre os projetos pedagógicos (*blog* da turma, caderno de viagem...).

Na escola, o uso de tecnologias de informação e de comunicação é feito sob a responsabilidade do pessoal docente e de educação que acompanham os alunos e garantem a publicação dos seus trabalhos com total segurança.

EDUCAÇÃO PARA UM BOM USO DOS MEIOS DIGITAIS

A educação sobre as tecnologias digitais é feita desde a escola primária até ao fim do liceu em torno de três eixos:

- conhecer e compreender os meios digitais, incluindo as redes sociais;
- desenvolver um análise crítica das fontes de informação e de publicações *on-line*;
- criar e publicar produções digitais.

Produzir, interagir nas redes sociais, é compreender o seu funcionamento, aprender a usá-las de forma responsável, conhecer as leis e o seu uso.

Desde a escola primária, fazer com que os alunos participem, através das redes sociais, em projetos como as visitas de estudo, permitir às crianças envolverem-se em práticas em que devem compreender os limites e as restrições destes meios, enquanto são supervisionadas por um adulto.

No ensino básico e secundário, para além dos programas de ensino que integram a educação para os meios digitais e de informação, existem dispositivos que permitem o desenvolvimento progressivo da autonomia do aluno em práticas mediáticas.

Desenvolver uma análise crítica das fontes de informação e das publicações *on-line* permite aos alunos adquirir as competências necessárias para selecionar os dados e as informações pertinentes, numa sociedade de informação detalhada. É também um atividade indispensável para o desenvolvimento das capacidades de argumentação e para o uso racional da liberdade de expressão.

Criar e publicar produções digitais, é ser capaz de escolher os meios em função dos objetivos de produção que foram definidos, do público-alvo, do tempo e dos meios para os quais estamos prontos a dedicar-nos. É também ser capaz de compreender as limitações relacionadas com os serviços propostos pelos meios de comunicação ou pelo equipamento de que dispomos.

Por fim, é posicionar-se como o autor, como o responsável pelas suas publicações. A *Semaine de la presse et des médias à l'école* (Semana da imprensa e dos media na escola), suportado pela *Clemi* (www.clemi.org/), marca um forte momento de contacto com os media para os estabelecimentos que se que fazem parte desta abordagem.

Da escola primária ao liceu, o *brevet informatique et internet (b2i)* - (certificado informático e de internet) - permite aos alunos e aos seus professores acompanhar a aquisição progressiva de diferentes competências: adotar uma atitude responsável, comunicar e conversar, trabalhar em rede, desenvolver as competências cívicas e sociais, assim como a iniciativa e autonomia (<http://eduscol.education.fr/cid46073/b2i.html>).

PARA MAIS INFORMAÇÕES

A tecnologia digital é um eixo forte da lei de 8 de julho de 2013 de orientação e de programação para a reconstrução da Escola.

Art. L. 312-9 "A formação para a utilização de ferramentas e de recursos digitais é fornecida nas escolas, nas instituições de ensino, assim como nas unidades de ensino das instituições e nos serviços de saúde e medico-sociais dos estabelecimentos de saúde.

A tecnologia digital é um eixo forte da lei de 8 de julho de 2013 de orientação e de programação para a reestruturação da Escola.

Art. L. 312-9 “A formação no uso de ferramentas e de recursos digitais é prestada nas escolas e nos estabelecimentos de ensino, bem como em unidades de ensino, em estabelecimentos e serviços médico-sociais e estabelecimentos de saúde. Esta comporta uma sensibilização para os direitos e deveres ligados à utilização da internet e das redes, incluindo a proteção da vida privada e o respeito pela propriedade intelectual.”

Art. L. 332-5 “A formação fornecida a todos os alunos do ensino básico e secundário compreende obrigatoriamente uma iniciação económica e social e uma iniciação tecnológica, bem como uma educação para os meios de comunicação e para a informação.”

Anexo art. 156-157 “As tecnologias digitais representam uma transformação radical dos modos de produção e de difusão dos conhecimentos, mas também das relações sociais. A escola está no centro dessas mudanças. Estas tecnologias podem tornar-se um formidável motor de aperfeiçoamento do sistema educativo e dos seus métodos pedagógicos, permitindo nomeadamente adaptar o trabalho ao ritmo e às necessidades da criança, desenvolver a colaboração entre os alunos, favorecer a sua autonomia, aproximar as famílias da escola, facilitar o intercâmbio dentro da comunidade educativa.”

DESCRIÇÃO DO FENÓMENO DE CYBERBULLYING

O *cyberbullying* é definido como um ato agressivo, intencional, perpetrado por um indivíduo ou um grupo em meios digitais contra uma ou mais vítimas.

Este abarca várias realidades e fenómenos: fotografias publicadas sem autorização ou modificadas, “*happy slapping*” (ato de violência propositado, filmado e divulgado), difusão de imagens de carácter pornográfico, roubo de identidade, criação de um perfil falso, ameaças ou difamação através do e-mail, de SMS, das redes sociais, de videojogos *on-line*...Este amplifica e prolonga fenómenos como a troça, a intimidação, o insulto, a discriminação, a violência física, a exclusão do grupo de pares (elemento fundamental para a sociabilidade juvenil) ou ainda o assédio.

O *cyberbullying* tem características próprias:

- a capacidade de disseminação, num só clique, de uma mensagem para um grande público;
- o carácter incessante de agressão (24 horas sobre 24 horas e durante 7 dias da semana);
- dificuldade em identificar o agressor e de agir após as mensagens serem divulgadas;
- sentimento de impunidade e a facilidade oferecida pelo anonimato.

Este tipo de violência tem consequências diversas a curto, a médio e a longo prazo: dor emocional, isolamento social da vítima, problemas de saúde psicossomáticos, abandono escolar precoce, absentismo, ou até mesmo atos suicidas.

Exemplos de diferentes formas de assédio cibernético

REDES SOCIAIS

- O agressor publica comentários insultuosos ou rumores no “mural” da vítima
- O agressor publica uma fotografia humilhante, por vezes manipulada, no próprio mural ou diretamente no mural da vítima, e incentiva os seus contactos a escrever comentários depreciativos

- O agressor cria uma conta falsa usurpando o nome da vítima e publica conteúdos inadequados em nome da mesma (pornografia, racismo, insultos...)
- O agressor invade a conta da vítima e publica conteúdos inadequados em nome da vítima (pornografia, racismo, insultos)
- O agressor agride fisicamente a vítima, filma e publica o vídeo numa redesocial
- O agressor cria uma página para humilhar um ou mais alunos através da publicação de comentários ou fotografias desagradáveis
- O agressor envia mensagens privadas à vítima por forma a humilhá-la, a ameaçá-la, a fazer chantagem ou para a forçar a dizer ou a fazer o que ela não quer

FÓRUM

- O agressor coloca, de forma anónima, uma pergunta humilhante para a vítima
- O agressor envia mensagens ofensivas e anónimas à vítima, ameaça-a
- O agressor incita os outros utilizadores a fazer o mesmo, ao publicar o nome da vítima. Esta receberá dezenas de mensagens insultuosas de forma anónima

TELEMÓVEL

- O agressor envia mensagens ofensivas ou ameaças, anónimas ou não, à vítima
- O agressor liga insistentemente à vítima, em número anónimo. Pode insultar, ameaçar ou até não dizer nada, mas ligar dezenas de vezes.
- O agressor envia, através de SMS, uma fotografia íntima da vítima aos seus amigos

SITES DE PARTILHA DE VÍDEOS

- O agressor agride fisicamente a vítima, filma e publica o vídeo
- O agressor convence a vítima a despir-se diante da câmara, filma e publica o vídeo
- O agressor cria um vídeo falso sobre a vítima e publica-o

VIDEOJOGOS ON-LINE

- O agressor insulta a vítima no jogo, ameaça-a
- O agressor invade a conta da vítima e publica conteúdos inapropriados em nome da mesma (pornografia, racismo, insultos)
- O agressor entra na conta da vítima e utiliza os seus créditos
- O agressor marginaliza a vítima não lhe digirindo a palavra, impedindo-a de participar em atividades de grupo dos quais ela faça parte

EMAILS

- O agressor envia e-mails ofensivos ou ameaças à vítima
- O agressor envia conteúdos pornográficos ou vírus à vítima
- O agressor entra na conta da vítima e envia e-mails inapropriados em nome da mesma (pornografia, racismo, insultos)

ALGUNS NÚMEROS EM FRANÇA*

40% dos alunos do ensino básico e secundário declaram já terem sido vítimas de *cyberbullying* pelo menos uma vez durante o ano letivo (sms, redes sociais...).

20,3% dos alunos receberam mensagens humilhantes, insultuosas, ou ainda de ameaças.

12% foram vítimas de roubo de identidade.

11,6% foram excluídas de um grupo *online*.

6% dos alunos dizem ter sido agredidos repetidamente na internet. A isto chama-se assédio cibernético.

*Fonte: *Les ados dans le cyberspace, prises de risque et cyberviolence*, Blaya C. (2013). Bruxelles, De Bock.

PARA MAIS INFORMAÇÕES

www.agircontreharcelementalecole.gouv.fr/quest-ce-que-le-harcelement/le-cyberharcelement/

PREVENÇÃO, SENSIBILIZAÇÃO E IDENTIFICAÇÃO DE SINAIS

Para que seja eficaz, a prevenção do *cyberbullying* deve inserir-se num quadro mais global com o objetivo de promover o bem-estar dos alunos e do pessoal docente, num espírito de coeducação com os pais e com os outros responsáveis pela educação.

Esta dimensão do bem-estar deve ser tida em conta no projeto escolar ou da instituição e concretizar-se nas práticas pedagógicas e educativas.

É importante que todos os membros da comunidade educativa ouçam os alunos e estejam atentos a sinais que levem a crer que um deles possa ser vítima de *cyberbullying* (mudança repentina de comportamento, isolamento, afastamento do grupo, piores resultados escolares, absentismo escolar, etc).

Devem ser tomadas ações específicas de sensibilização, tanto para os alunos como para o corpo docente.

NAS ESCOLAS E INSTITUIÇÕES

- desenvolver um clima de confiança para que os alunos possam falar sobre problemas quando são vítimas e por forma a não se sentirem culpados;
- informar o corpo docente (durante o dia de apresentação, durante a formação das equipas, através da intervenção dos colegas...);
- convidar os pais a ser vigilantes e pedir-lhes para relatar qualquer problema
- os pais são responsáveis pelas ações dos seus filhos na internet;
- dar a saber aos alunos e aos pais que o *cyberbullying* não pode ser aceite, que pode ser objeto de um processo disciplinar;
- encorajar os membros da comunidade educativa a informar os responsáveis da instituição de todos os acontecimentos *cyberbullying* e de levar a sério qualquer reclamação feita por um estudante acerca deste assunto;
- verificar regularmente as fotografias colocadas no *website* da escola ou da instituição para evitar qualquer tipo de pirataria e de problema;
- assegurar a utilização da imagem da instituição na internet.

Sob a responsabilidade do diretor da instituição, a equipa educativa, e principalmente o auxiliar de ação educativa, implementam todas estas medidas.

NA SALA DE AULA

- Abordar, no âmbito dos programas e da educação para os meios de comunicação, o bom uso da internet (cf.§2).
- Ensinar os alunos a:
 - conhecer as consequências dos seus atos e informá-los que alguns comportamentos são puníveis por lei (comentários racistas, homofóbicos, caluniosos...)

Para 7-12 anos:

www.internetsanscrainte.fr/le-coin-des-juniors/dessin-anime-du-mois

www.agircontreleharcelementalecole.gouv.fr/outils-pedagogiques/

Para 12-17 anos :

www.internetsanscrainte.fr/espace-jeunes/accueil

- respeitar o direito de imagem

<https://eduscol.education.fr/internet-responsable/communication-et-vie-privee/sexprimer-et-communiquer-librement/respecter-la-vie-privee-et-le-droit-a-l'image.html>

- diferenciar a vida privada da vida pública
- não divulgar indiscriminadamente dados que permitam localizá-los ou encontrá-los facilmente (nome de família, morada, estabelecimento escolar), evitando assim a geolocalização através dos telemóveis e a verificação nas redes sociais...
- proteger o seu espaço virtual (conta de *e-mail*, redes sociais, etc.) com palavras-passe seguras

www.securite-informatique.gouv.fr/gp_article728.html

- definir melhor as suas contas nas redes sociais
- bloquear pessoas indesejáveis nas redes sociais e mensagens instantâneas
- verificar regularmente nos motores de busca aquilo que lhes diz respeito, para assegurar que não são vítimas, por exemplo, de uma apropriação inadequada de imagens ou de insultos

- Sensibilizar os alunos para as consequências do *cyberbullying* e especialmente do assédio cibernético.
- Informá-los dos procedimentos a seguir em caso de *cyberbullying*
- Preveni-los dos riscos de perseguição de natureza sexual

“SPOTTED*”, UM FENÓMENO RECENTE

Nascido nas universidades em 2012, o “*spotted*” consiste em colocar uma declaração pública e anónima num *site “spotted”* aberto sob o nome da universidade, a fim de encontrar alguém que se encontra no campus universitário: este “correio do coração” revive o uso original do Facebook que devia, através dos perfis dos utilizadores, servir para “localizar” (“spot”) os/as estudantes solteiros/as.

Este fenómeno tem vindo a expandir-se gradualmente para as escolas de ensino secundário, assim como para as de ensino básico (nomeadamente o 3ºciclo), muitas através de uma má utilização: insultos, difamação, assédio. É necessário que os diretores das instituições conheçam esta

prática pois esta pode, nalgumas instituições, suscitar tensões entre os alunos.

*"identificado" em português

Nota do departamento dos assuntos jurídicos do ministério da Educação Nacional
Réseaux sociaux – Création de pages « spotted » par des collégiens et lycéens (Redes sociais – criação de páginas "spotted" por estudantes do ensino básico/médio e do secundário/liceu), publicado no boletim de informação jurídica nº176, junho de 2013, pp. 17-20, disponível no seguinte endereço:
www.ac-besancon.fr/IMG/pdf/pim_mai_juin_2013.pdf
www.ctoutnet.fr/spotted-courrier-du-coeur-version-facebook-r

Que ações podem ser tomadas para prevenir e tratar os casos de *cyberbullying*?

Deve ficar claro que o *cyberbullying* entre os jovens, tal como todas as outras formas de violência, não deve ser tolerado, principalmente no ambiente escolar. É necessário, portanto, em todas as escolas:

- tomar medidas de prevenção;
- implementar rapidamente as medidas que estão ao alcance das suas competências e que se destinam a parar atos de *cyberbullying*;
- acompanhar os alunos que são vítimas de tais ações;
- integrar a luta contra o *cyberbullying* no projeto da escola bem como os regulamentos internos.

A instituição pode informar os pais dos meios legais que estão à sua disposição para protegerem os seus filhos e obter a retificação e a rescisão das violações dos seus direitos verificáveis num *site* acessível ao público.

Cada aluno tem direito à sua própria proteção e à da sua vida privada na internet, garantida pela lei de 29 de julho de 1881 sobre a liberdade da imprensa, pelo código penal e pelo código civil. Se um aluno é vítima de insultos, de difamações ou de ameaças nas redes sociais acessíveis a todos os internautas, a instituição deve assim informar os pais, mas esta não pode substituí-los, ou ao aluno caso já seja maior de idade, para executar ações destinadas a pôr termo à infração na rede.

Os delitos com intenção de incitar a discriminação, o ódio ou a violência, de ofensa pública, de difamação e de apologia do crime são puníveis nos termos dos artigos 23 a 35 da lei de 29 de julho de 1881 sobre a liberdade da imprensa. Os delitos de ameaças e de roubo de identidade são puníveis pelos artigos 222-17 e 226-4-1 do Código Penal.

Se o agressor dos atos de intimidação não é conhecido, apenas o juiz pode solicitar aos provedores o acesso à internet para a recolha de informações que permitam identificá-lo (endereço IP, por exemplo). É, portanto, indispensável que a vítima apresente uma queixa para permitir uma investigação judicial que permitirá identificar o autor dos factos em causa.

Além disso, é especificado que a difusão de conteúdo pornográfico relativo a uma criança com menos de 15 anos é, por si só, susceptível a 5 anos de prisão e de 75.000 euros em multas (artigo 227-23 do Código Penal).

Os pais dispõem de meios de ação, como parte de uma resposta gradual organizada da

seguinte forma:

- solicitar a remoção dos comentários litigiosos pelo agressor (se este estiver identificado) e/ou pelo administrador da página da internet em questão;
- identificação dos comentários inapropriados com o provedor de hospedagem de *websites* (fornecedor de *web-hosting*), que tem a obrigação de retirar estes comentários somente se estes forem manifestamente ilícitos;
- exercício de um direito de resposta, sem prejuízo dos pedidos de retirada já efetuados;
- por último, decisão do juiz para solicitar a retirada dos comentários ilícitos.

Os pais devem ser informados que a responsabilidade civil ou penal do autor dos delitos cometidos na internet não pode ser implementada a não ser que seja feita uma denúncia pela vítima ou pelos seus representantes.

É essencial que a vítima informe um membro da equipa educativa dos atos de violência digital da qual ela foi vítima. O diretor da instituição pode, então, alertar os pais e os serviços sociais competentes para organizar o apoio do aluno que foi vítima, e tomar medidas para impedir os de assédio e para dissuadir a sua reiteração.

Caso seja necessário, se o aluno é suscetível de ser alvo de ameaça, após informar os pais, deverá informar-se o Presidente do Conselho Geral (célula para a recolha de informações relativas à proteção de menores).

Em caso de perigo grave ou iminente ou relacionado com uma infração penal, é enviado um relatório ao Procurador da República.

<http://eduscol.education.fr/cid50665/presentation.html>

A instituição pode intervir convocando o suposto autor dos atos e implementar, se aplicável, um processo disciplinar contra o autor de atos constitutivos de assédio através de meios de comunicação eletrónica, caso o autor destes atos seja reconhecido e identificado como um aluno da instituição.

Com efeito, o diretor da instituição pode ter que punir um aluno por atos cometidos no exterior do estabelecimento se a sua origem estiver em distúrbios da ordem pública do interior da escola. Em função da gravidade dos atos, o aluno está sujeito a uma medida disciplinar que pode ir desde um aviso até a uma expulsão definitiva. Uma medida de responsabilização pode ser imposta, a fim de levar o aluno a tomar consciência dos atos cometidos ou nos quais participou.

No caso de não ser possível identificar o autor ou caso seja uma pessoa que não faça parte da instituição, é necessário informar a polícia ou os serviços de justiça para poderem identificar o autor do assédio e puni-lo.

Para isso, a instituição deve informar a vítima (ou os pais, caso seja menor) da necessidade de apresentar queixa para permitir a identificação e punição do autor do assédio. Por último, paralelamente às abordagens da vítima e dos pais desta, a instituição pode alertar o Procurador da República com base no artigo 40 do Código do Processo Penal “caso os atos ilícitos constituam uma ofensa”.

Em prática

Para denunciar conteúdos ilegais na internet:

www.pointdecontact.net/

<https://www.internet-signalement.gouv.fr>

As equipas pedagógicas dão a conhecer aos seus alunos o número 0800 200 000 “*Net Ecoute*”, criado pela associação *e-Enfance*, anónimo e confidencial, para que os alunos que tenham necessidade possam receber ajuda.

Para além de aconselhar e de ouvir, o *Net Ecoute* pode ajudar a retirar imagens e comentários ofensivos, aceder a contas caso seja necessário, graças aos contactos diretos e privilegiados que a associação tem com operadoras das redes sociais.

EXEMPLOS DE SITUAÇÕES

UM EXEMPLO DO PROCEDIMENTO NUMA INSTITUIÇÃO

Num liceu, um aluno do secundário informou o auxiliar de ação educativa de que tinha encontrado uma página anónima do Facebook que lhe dizia respeito e que referia a sua homossexualidade, contendo afirmações sobre as suas práticas sexuais.

O director da instituição recebeu imediatamente o aluno para apoiá-lo e contactar a família; contactou o polícia de referência e pediu à enfermeira da escola para ficar em alerta. Informou igualmente o gabinete do diretor académico dos serviços de educação nacional (DASEN) e o reitor através do procedimento para a gestão de incidentes.

O aluno foi acompanhado ao longo do dia.

Seguindo os conselhos do diretor da instituição, foi apresentada uma queixa pela família. A investigação ainda não terminou, os autores da página do Facebook não estão, por enquanto, identificados mas, alertados pela mobilização da equipa educativa, retiraram a página da rede social. A *équipe mobile de sécurité* (EMS) (equipa móvel de segurança), solicitada pelo diretor da instituição, comunicou com o mesmo para considerar as ações a implementar para prevenir este tipo de situação. Propôs sensibilizar os alunos para situações de assédio através da projeção de filmes realizados para a campanha da luta contra o assédio.

Além disso, no âmbito de informações sobre o uso da internet, serão realizados *workshops* com o apoio do CRDP, com a criação de um manual de uso e a distribuição de publicações de sensibilização.

EXEMPLOS DE SITUAÇÕES

EXEMPLOS DE INCIDENTES REPORTADOS PELAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

Caso nº 1

Uma aluna, menor de idade, disse a um auxiliar de educação que tinha sido vítima de uma agressão sexual por parte de um outro aluno numa noite, durante as férias escolares. Disse que estava sob a influência de álcool. Ela acrescentou que um outro jovem tinha filmado a cena com o telemóvel e que o vídeo circula dentro da escola.

A família foi assim informada e foi efetuado um relatório para o Procurador da República para que fossem iniciados os processos penais, com um cópia para o Presidente do Conselho Geral, para que seja estabelecida uma medida de proteção. O enfermeiro escolar aconselhou a família a consultar um médico.

Na instituição, foram postas em prática campanhas de sensibilização dirigidas aos alunos, com assistência por profissionais das áreas social e de saúde, nomeadamente sobre a prevenção de comportamentos de risco (consumo de álcool, respeito entre os rapazes e as raparigas, responsabilidade individual e coletiva...).

Caso nº 2

O pai de uma aluna do 5º ano fez uma participação do assédio do qual a sua filha foi

vítima, por parte de alunas da sua turma. Contou ao diretor que tinha sido publicada uma fotografia com um comentário insultuoso no Facebook. Após a verificação, o diretor descobriu que um aluno tinha criado um página do Facebook em nome da escola e que tinha aí inserido os artigos. A fotografia publicada tinha sido pirateada da conta privada da turma. Foi apresentada uma queixa pela família. O inspetor da educação nacional francesa reuniu-se com o aluno autor destes atos e com o pai para rever os factos das obrigações resultantes da lei. Os alunos e as famílias foram informados sobre os perigos inerentes à utilização da internet e das redes sociais.

Caso nº3

A mãe de uma aluna do 7ºano informou o auxiliar de ação educativa de que a sua filha foi vítima de chantagem por parte de um aluno de liceu de uma escola vizinha. A jovem rapariga enviou ao aluno fotografias dela nua. Estas imagens estão a circular nos telemóveis dos alunos e no Facebook. A polícia foi informada e aconselhou a mãe a apresentar queixa. O diretor da escola recebeu a aluna que tinha sido vítima e os pais, para oferecer apoio e acompanhamento. A diretora do liceu em questão foi informada. Solicitou a presença do agressor e dos pais do mesmo e exigiu que fossem retiradas as fotografias da jovem. Ela iniciou um processo disciplinar contra ele. Foi realizada uma ação de sensibilização em cada uma das escolas, em parceria com a polícia.

Caso nº 4

Uma aluna do 12º ano disse ao auxiliar de ação educativa que tinha sido vítima, em conjunto com a sua amiga, de assédio através da divulgação de informação pessoal nas redes sociais, no seu telemóvel e na escola, por parte de uma outra aluna de liceu. Ela pondera apresentar queixa. As alunas, bem como os pais das vítimas e da agressora foram recebidos pelo diretor da escola separadamente. Isto permitiu à aluna agressora tomar consciência das consequências dos seus atos e da natureza delituosa dos mesmos. Ela pediu desculpa às alunas que tinham sido vítimas. Foi realizada uma ação de sensibilização na escola, pelo conselho de delegados de vida no liceu (*conseil des délégués à la vie lycéenne*).

EM SUMA

Devem ser considerados três tipos de ação para fazer face a situações de cyberbullying, particularmente de assédio cibernético:

- o apoio à vítima e o contacto com os pais
- o processamento técnico: encerramento da conta, por exemplo (a *Net écoute* pode ajudar no encerramento da mesma)
- a sanção do agressor ou autores dos atos

De qualquer modo, a prevenção é essencial. Esta diz respeito a:

- boas práticas (dirigidas aos alunos e aos funcionários)
- educação cívica: empatia, respeito pelo outro, luta contra todas as formas de discriminação...

A formação das equipas educativas constitui, portanto, um elemento determinante para uma prevenção e apoio eficazes, relativamente a questões ligadas à violência digital.

Este guia de prevenção do *cyberbullying* é destinado a equipas pedagógicas e educativas por forma a ajudá-los a melhor prevenir, identificar e tratar nas instituições e na vida escolar o fenómeno de *cyberbullying*.

Tomar medidas de prevenção, assegurar o apoio dos alunos vítimas *cyberbullying*, implementar medidas concebidas para impedir tais atos, e também ações para desenvolver

um ambiente de confiança nas instituições educativas.

Anexo IV

Tête à Tête: Supports pour le travail linguistique en tandem

Anexo IV.A

Tête à Tête: Supports pour le travail linguistique en tandem
(Guia Original)

Supports pour le travail linguistique en tandem
Anregungen für das Sprachenlernen im Tandem

Tête à tête

Tête à tête

Supports pour le travail linguistique en tandem
Anregungen für das Sprachenlernen im Tandem

Office franco-allemand
pour la Jeunesse
Deutsch-Französisches
Jugendwerk

Préface

Apprendre une langue en dialoguant avec un interlocuteur dont c'est la langue maternelle, découvrir les expressions du quotidien dans l'échange à deux, écouter, reproduire, s'approprier mots et expressions. C'est en cela que réside l'ambition du travail linguistique en tandem. Le tandem met en présence deux personnes mues par la même motivation : acquérir la connaissance de la langue de l'autre. Avec le soutien d'enseignants formés à cette méthode, grâce à des exercices structurés et adaptés, elles vont non seulement réaliser un apprentissage linguistique mais aussi découvrir la culture, le mode de vie de leur coéquipier, prendre conscience de sa façon d'apprendre, développer des stratégies, et devenir des apprenants autonomes.

Depuis de nombreuses années, l'OFAJ propose aux jeunes Français et Allemands d'apprendre la langue de l'autre dans des cours binationaux qui appliquent la méthode Tandem. Ces cours se déroulent respectivement en France et en Allemagne et rencontrent un succès indéniable. Si le travail linguistique y est intensif, ils offrent bien davantage : se familiariser avec le travail en commun, s'entraider lors des difficultés, exprimer ses besoins et comprendre ceux du partenaire. Ils facilitent également le partage de moments de détente, la pratique d'activités sportives après les sessions, la découverte du pays où l'on se trouve... Cet enseignement, se basant sur une situation authentique de communication interculturelle, répond aux objectifs d'un apprentissage linguistique moderne tel qu'il a été défini par le Cadre européen commun de référence pour les langues. Il s'agit de développer des compétences de communication, des compétences interculturelles, des compétences d'apprenant.

Les cours binationaux permettent à des jeunes motivés de s'instruire davantage que lors d'une simple rencontre de jeunes. Cependant l'apprentissage ne se fait pas tout seul. Pour soutenir les encadrants dans leur activité, l'OFAJ avait le souci de leur mettre à disposition un outil qui les aide à proposer des cours de qualité et adaptés à différents publics. Ces éléments ont été développés par le secteur linguistique de l'OFAJ en lien avec des praticiens expérimentés de cours tandem. Ils sont résolument ancrés dans la pratique et se veulent adaptés aux besoins et centres d'intérêts des jeunes qui choisissent de suivre un cours binational pendant leurs vacances. L'apprentissage en tandem s'adresse à tous ceux qui disposent de connaissances minimums de la langue de l'autre et veulent progresser, qu'ils soient jeunes ou adultes. Néanmoins cet outil est destiné prioritairement au public privilégié des cours binationaux proposés par l'OFAJ : les adolescents qui suivent ces cours pendant l'été. Bien sûr, les responsables d'autres cours pourront aussi s'en inspirer.

Avec cette publication, l'OFAJ apporte une nouvelle contribution à l'apprentissage coopératif des langues dans le contexte de la rencontre. Il confirme son engagement en faveur d'une approche novatrice de l'enseignement des langues, orientée vers la compréhension mutuelle et donc adaptée aux enjeux de la coopération franco-allemande.

Nous espérons que les organisateurs et encadrants de cours binationaux trouveront dans cet outil un soutien utile et au service de la qualité du travail linguistique. Et nous souhaitons aux utilisateurs, jeunes comme enseignants, un grand plaisir dans son utilisation.

Béatrice Angrand et Markus Ingenlath
Secrétaires généraux de l'OFAJ

Tête à tête

Supports pour le travail linguistique en tandem
Anregungen für das Sprachenlernen im Tandem

Office franco-allemand
pour la Jeunesse
Deutsch-Französisches
Jugendwerk

Contenu

La présente publication est constituée de deux parties : 35 supports de travail pour les cours binationaux qui se trouvent sur un CD et ce manuel destiné aux encadrants.

Manuel pour les enseignants tandem

1. Contexte	6
1.1. Public	6
1.2. Pourquoi une publication sur l'apprentissage en tandem franco-allemand ?	6
1.3. Quelle est la particularité des cours linguistiques binationaux de l'OFAJ ?	8
1.4. La méthode tandem : définition et principes définitoires	8
1.5. Application de la méthode tandem dans les cours de langue binationaux de l'OFAJ	12
2. L'utilisation de « Tête à tête » dans les cours linguistiques binationaux	16
2.1. Principes de base	16
2.2. Rubriques et thèmes	20
2.3. Arrêt au stand – une rubrique particulière	22
2.4. Tous les fiches en vue d'ensemble	24
2.5. Les symboles des tableaux récapitulatifs	30
3. Autres éléments des cours de langue tandem	34
3.1. Introduction à la méthode tandem	34
3.2. Les premiers pas en tandem	36
3.3. Soirée de spécialités et découverte des lieux	38
4. Tableaux récapitulatifs	42
Bibliographie	64

Tête à tête

Supports pour le travail linguistique en tandem
Anregungen für das Sprachenlernen im Tandem

Office franco-allemand
pour la Jeunesse
Deutsch-Französisches
Jugendwerk

Inhalt

Die vorliegende Publikation besteht aus zwei Teilen: 35 Arbeitsblätter, die sich auf der beiliegenden CD befinden sowie dieses Begleitheft, das sich an die Kursleiter richtet.

Begleitheft für die Kursleiter

1.	Hintergrund und Bezugsrahmen	7
1.1.	Zielgruppe	7
1.2.	Warum eine Publikation zum Lernen im deutsch-französischen Tandem?	7
1.3.	Was ist das Besondere an den binationalen Sprachkursen des DFJW?	9
1.4.	Das Sprachenlernen im Tandem: Definition und definierende Prinzipien	9
1.5.	Umsetzung des Tandem-Prinzips in den binationalen Sprachkursen des DFJW	13
2.	Zum Einsatz von „Tête à tête“ in binationalen Sprachkursen	17
2.1.	Grundlegende Prinzipien	17
2.2.	Rubriken und Themen	21
2.3.	Boxenstopp – eine besondere Rubrik	23
2.4.	Alle Arbeitsblätter im Überblick	24
2.5.	Die Symbole der Übersichtstabellen	31
3.	Weitere Elemente von Tandemsprachkursen	35
3.1.	Einführung in die Tandem-Methode	35
3.2.	Erste Schritte im Tandem	37
3.3.	Spezialitätenabend und Ortserkundung	39
4.	Übersichtstabellen	43
	Quellenverzeichnis	65

1. Contexte

1.1. Public

Cette publication s'adresse à tous ceux qui encadrent des rencontres linguistiques binationales pour les jeunes et qui connaissent les bases de l'apprentissage linguistique en tandem. Elle approfondit et complète une publication antérieure intitulée « *La méthode Tandem : guide pédagogique pour les stages linguistiques binationaux* »¹, c'est pourquoi certains éléments qui y sont développés en détail ne seront pas repris ici.

Afin de pouvoir utiliser efficacement les fiches de travail tandem, les encadrants devraient disposer d'expérience en pédagogie et connaître les thèmes suivants :

- Définition, principes, objectifs, avantages et limites de la méthode tandem
- Rôle des encadrants, rôle de « l'expert en langue maternelle » (assistant d'apprentissage) et de celui qui utilise la langue étrangère (apprenant), apprentissage d'après un modèle, emploi de la langue maternelle et de la langue étrangère
- Développement et mise en avant de l'autonomie de l'apprenant et des stratégies d'apprentissage
- Phases du travail en tandem, son organisation et ses différentes formes dans le cadre de cours linguistiques binationaux
- Apprentissage interculturel en tandem
- Rôle de l'animation linguistique dans les cours tandem

Ces éléments correspondent au contenu de la formation tandem de base de l'OFAJ². Cette publication ne saurait en aucun cas remplacer les enseignements de ce séminaire axé sur la pratique. Nous recommandons donc vivement à tous ceux qui désirent utiliser ce matériel dans leurs cours d'y participer !

1.2. Pourquoi une publication sur l'apprentissage en tandem franco-allemand ?

Encadrer une rencontre linguistique pour les jeunes procure beaucoup de plaisir, mais c'est également une expérience éprouvante et parfois stressante. La plupart du temps, le rôle des encadrants ne se limite pas à assurer le cours du matin. Ces derniers doivent être polyvalents et sont constamment actifs : ils organisent les activités de l'après-midi, animent les soirées, gèrent le budget, arbitrent et règlent les conflits entre participants, sont à l'écoute des jeunes pour leurs problèmes et soucis, et font le lien entre le groupe et l'organisation partenaire. Il n'est pas rare de travailler jusque tard dans la soirée, ce qui laisse peu de temps et d'énergie pour la préparation intensive du cours du lendemain.

De plus, tout les encadrants ne disposent pas forcément de connaissances et d'expérience en didactique. On comprend donc aisément que dans ces conditions, la qualité du travail linguistique puisse en souffrir.

Nous sommes conscients des multiples difficultés auxquelles les encadrants d'un cours de langue binational pour les jeunes auront à faire face. La documentation existante à propos du travail en tandem (par ex. celle de la Ruhr-Universität de Bochum³ ou des éditions Hueber⁴) n'est que partiellement utilisable dans le cadre des cours linguistiques binationaux de l'OFAJ, car ces recueils s'appliquent à des publics différents, dans d'autres conditions. C'est pourquoi *Tête à tête* a été conçu, spécialement pour les encadrants des cours tandem de l'OFAJ, afin de mettre à leur disposition des informations et suggestions pratiques.

¹ DFJW/OFAJ : *La méthode tandem : guide pédagogique pour les stages linguistiques binationaux*, Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig: Ernst Klett 1999, ou sur l'Internet : http://www.tele-tandem.org/public/guide_tandem.pdf (ci-dessous : DFJW/OFAJ : *Méthode tandem*).

² La formation tandem de l'OFAJ a généralement lieu une fois par an, elle est destinée aux animateurs et responsables de groupe désirant encadrer des cours linguistiques binationaux. En complément de la formation de base, d'autres séminaires sont régulièrement proposés, au cours desquels certains aspects spécifiques du travail linguistique en tandem sont approfondis. Si vous désirez obtenir des informations supplémentaires à ce sujet, merci de contacter l'OFAJ.

³ Cf. : <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/tandem/inh01-fra.html>

⁴ Bünde, Frauke / Künz, Valérie / Kazdzt, Nicole : *Première rencontre – Erste Begegnung: Dossier pour apprendre en tandem – Lerndossier für Tandemkurse*, Ismaning: Hueber 1999.

1. Hintergrund und Bezugsrahmen

1.1. Zielgruppe

Diese Publikation wendet sich an all jene, die binationale Sprachbegegnungen mit Jugendlichen durchführen und die mit den Grundlagen des Sprachenlernens im Tandem vertraut sind. Sie stellt eine Ergänzung und Erweiterung der Publikation „*Die Tandem-Methode: Theorie und Praxis in deutsch-französischen Sprachkursen*“¹ dar; aus diesem Grund werden Inhalte, die dort bereits ausführlich erörtert wurden, hier nicht erneut aufgegriffen.

Für den erfolgreichen Einsatz der Tandem-Arbeitsblätter sollten die Kursleiter bereits pädagogische Erfahrungen mitbringen und mit den folgenden Themen vertraut sein:

- Definition, Prinzipien, Ziele, Vorteile und Grenzen der Tandem-Methode
- Rolle der Kursleiter, Rolle des muttersprachlichen Experten (Lernhelfer) und des Nicht-muttersprachlers (Lerner), Lernen vom Modell, Einsatz von Muttersprache und Fremdsprache
- Entwickeln und Fördern von Lernerautonomie und Lernstrategien
- Phasen der Tandemarbeit sowie Organisations- und Arbeitsformen in binationalen Sprachkursen
- interkulturelles Lernen im Tandem
- Rolle der Sprachanimation in Tandemkursen

Die aufgeführten Punkte entsprechen den Inhalten der Tandem-Basisfortbildung² des DFJW. Eine Teilnahme an dieser Fortbildung wird deshalb allen, die diese Arbeitsblätter in ihren Kursen zum Einsatz bringen wollen nachdrücklich empfohlen – diese Publikation kann dieses praxisorientierte Fortbildungsseminar auf keinen Fall ersetzen!

1.2. Warum eine Publikation zum Lernen im deutsch-französischen Tandem?

Eine Sprachbegegnung mit Jugendlichen zu begleiten, macht viel Spaß, ist aber auch sehr anstrengend und oft stressig. Häufig beschränkt sich die Aufgabe der Kursleiter nicht auf die Durchführung des Unterrichts am Vormittag. In der Regel sind die Kursleiter wahre Allroundtalente und rund um die Uhr im Einsatz: Als Organisatoren der Nachmittagsaktivitäten, Animatoren bei der Gestaltung der Abendveranstaltungen, Verwalter des Kursbudgets, Schlichter und Vermittler bei Konflikten zwischen den Teilnehmern und Ansprechpartner für alle Sorgen und Nöte der Jugendlichen, aber auch als Bindeglied zwischen Gruppe und Partnerorganisation. Da werden die Abende oft lang und nicht selten fehlen dann Zeit und Energie für die intensive Vorbereitung des Sprachunterrichts für den nächsten Tag.

Darüber hinaus sind nicht alle Kursleiter mit der Unterrichtsplanung vertraut und verfügen über didaktische Erfahrungen. Unter dieser Situation kann die Qualität der Spracharbeit leiden.

Wir sind uns dieser mehrfachen Herausforderung bewusst, die Kursleiter in einem binationalen Jugendsprachkurs zu meistern haben. Die bereits bestehenden Arbeitsblätter für die Arbeit im Tandem (z.B. von der Ruhr-Universität Bochum³ oder vom Hueber-Verlag⁴) sind nur bedingt für den Einsatz in den binationalen Sprachkursen des DFJW geeignet, weil sie von anderen Bedingungen ausgehen und andere Zielgruppen ansprechen. Mit *Tête à tête* sollen deshalb speziell den Kursleitern der Jugendsprachkurse des DFJW konkrete praktische Anregungen für den Sprachunterricht im Tandem an die Hand gegeben werden.

¹ DFJW/OFAJ: *Die Tandem-Methode: Theorie und Praxis in deutsch-französischen Sprachkursen*, Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig: Ernst Klett Verlag 1999, oder online: http://www.tele-tandem.de/public/Tandem_Handbuch.pdf (im Folgenden abgekürzt mit: DFJW/OFAJ: *Tandem-Methode*).

² Die Tandem-Basisfortbildung des DFJW findet i.d.R. einmal jährlich statt und richtet sich an Animatoren und Gruppenleiter, die binationale Sprachkurse begleiten möchten. Zusätzlich zur Basisfortbildung werden regelmäßig weiterführende Fortbildungen angeboten, in denen spezifische Aspekte der Spracharbeit im Tandem vertieft werden. Nähere Informationen hierzu können direkt beim DFJW erfragt werden.

³ Siehe: <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/tandem/inh01-deu.html>

⁴ Bünde, Frauke / Künz, Valérie / Kazdzt, Nicole: *Première rencontre – Erste Begegnung: Dossier pour apprendre en tandem – Lerndossier für Tandemkurse*, Ismaning: Hueber 1999.

Tête à tête

Supports pour le travail linguistique en tandem
Anregungen für das Sprachenlernen im Tandem

8

Office franco-allemand
pour la Jeunesse
Deutsch-Französisches
Jugendwerk

1.3. Quelle est la particularité des cours linguistiques binationaux de l'OFAJ ?

L'OFAJ soutient chaque année de nombreux cours linguistiques binationaux au cours desquels la méthode tandem est appliquée. Ces derniers sont organisés par des organisations partenaires en Allemagne et en France : associations de jeunesse et sportives, associations de jumelage, centres de formation, universités et autres institutions⁵. L'OFAJ apporte un soutien financier à ces rencontres, mais également pédagogique et forme les enseignants tandem qui les encadreront.

Ces cours se caractérisent par une participation conjointe des Français et des Allemands. Tous les jours ont lieu cinq heures de cours linguistiques en tandem, encadrées par un tandem d'enseignants franco-allemands qualifiés. Au cours de langue vient s'ajouter un programme de temps libre constitué d'activités sportives, ludiques, créatives ou touristiques. Pendant la rencontre, les participants sont hébergés ensemble dans des chambres binationales ou chez un des partenaires tandem. Les phases informelles du temps libre permettent aux participants d'agir et de communiquer dans des situations authentiques tout en mettant en pratique et en intégrant ce qu'ils ont appris en cours.

Les cours linguistiques binationaux de l'OFAJ sont divisés en deux parties, l'une en France, l'autre en Allemagne. Le changement de lieu a une certaine importance dans un cours tandem. D'une part parce qu'il en résulte une inversion du sentiment de responsabilité : en Allemagne, ce sont les Allemands qui connaissent le pays et la langue. Ils sont donc à même d'aider les Français et de répondre à leurs questions. En France, c'est l'inverse. C'est donc le changement de lieu qui permet cette inversion⁶. D'autre part, le changement de lieu offre un énorme potentiel d'approfondissement des thèmes interculturels. Les participants auront l'occasion de comparer directement et de découvrir des différences,

comme par exemple concernant les habitudes alimentaires. Ces dernières seront le point de départ de nouvelles discussions qui pourront être approfondies en cours. La majorité des cours linguistiques binationaux a lieu en été, les deux parties étant consécutives avec un changement de lieu à mi-durée.

Il existe également des cours dont les deux parties sont espacées dans le temps, par exemple au printemps et en automne. La période séparant les deux cours peut être mise à profit pour des activités tandem à distance.

1.4. La méthode tandem : définition et principes définitoires

L'apprentissage linguistique en tandem crée une situation de communication et d'apprentissage particulière dans laquelle deux personnes de langue maternelle différente communiquent ensemble avec pour objectif d'apprendre l'une de l'autre⁷.

« L'apprentissage des langues en tandem a lieu dans le cadre d'un partenariat auquel chacun apporte des savoir-faire et des compétences que l'autre cherche à acquérir. Les partenaires se soutiennent réciproquement. »⁸

L'apprentissage en tandem est basé sur le **principe de réciprocité**, et exige des deux partenaires une volonté d'aider l'autre, de la patience, de la tolérance et de la prévenance. Les participants passent tour à tour du rôle de l'expert dans sa langue maternelle qui explique, améliore et aide, à celui de l'apprenant qui écoute activement, pose des questions, répète et applique.

« Leur relation de dépendance réciproque exige qu'ils s'engagent l'un pour l'autre de telle sorte que chacun puisse profiter dans la même mesure du travail en commun. »⁹

⁵ Plus d'informations sur les partenaires de l'OFAJ : <http://www.ofaj.org/nos-partenaires>.

⁶ Cf. : DFJW/OFAJ : *Méthode tandem*, p. 38.

⁷ Brammerts, Helmut : *Apprendre en tandem : principes et objectifs*, Helmling, Brigitte (Coord.) : *L'apprentissage autonome des langues en tandem*,

Paris : Didier : 2007, p. 19-27 (Ci-dessous : Helmling : *Apprentissage en tandem*).

⁸ Ibid. p. 19.

⁹ Cf. : Ibid. p. 19.

Tête à tête

10 Supports pour le travail linguistique en tandem
Anregungen für das Sprachenlernen im Tandem

Office franco-allemand
pour la Jeunesse
Deutsch-Französisches
Jugendwerk

Étant donné que l'engagement pour l'autre ainsi que le bénéfice personnel sont des notions très subjectives et donc difficiles à mesurer, la pratique a montré qu'il était préférable de diviser le temps de travail en deux parties, une dans chaque langue, afin d'assurer une certaine égalité¹⁰.

Un autre élément fondamental de l'apprentissage en tandem est le **principe d'autonomie**. Ceci signifie que chaque apprenant est responsable de son propre apprentissage. La mise en œuvre du principe d'autonomie est un exercice délicat pour les partenaires tandem. Contrairement aux cours de langue dans le cadre scolaire, les objectifs, bases de communication et méthodes ne sont pas fournies par le programme, le manuel ou l'enseignant. Il revient donc aux participants de les définir eux-mêmes et d'en discuter avec leur partenaire avant de se mettre au travail. C'est une étape obligatoire si l'on veut profiter pleinement du potentiel d'apprentissage (inter)culturel et linguistique que la méthode tandem peut offrir¹¹. Pour ce faire, les participants doivent être conseillés et soutenus par les profs tandem.

Il faut ici faire la distinction entre les tandems individuels indépendants et les cours linguistiques binationaux de l'OFAJ, au cours desquels un cadre didactique est fourni par les encadrants. Les consignes données (thématiques ou limite de temps, par ex.) réduisent certes l'autonomie de l'apprenant, mais lui laissent toujours une liberté d'action et de communication dans les limites d'un cadre donné. Trouver la juste mesure entre consignes, orientation et soutien du travail tout en laissant suffisamment de place aux décisions autonomes des participants, acceptant ainsi les différences d'objectifs, de manières de procéder et de vitesses d'apprentissage constitue sans aucun doute la difficulté majeure pour les encadrants du cours.

¹⁰Cf. : Ibid. p. 21 suiv.

¹¹Cf. : Schmelter, Lars : *Tandemlernen*, Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (éd.) : *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer 2010, p. 243.

Tête à tête

Supports pour le travail linguistique en tandem
Anregungen für das Sprachenlernen im Tandem

11

Office franco-allemand
pour la Jeunesse
Deutsch-Französisches
Jugendwerk

Da das Engagement füreinander und der eigene Nutzen der subjektiven Bewertung unterliegen und somit schwer zu messen sind, hat es sich in der Praxis bewährt, die eine Hälfte der Zeit für die eine und die andere Hälfte der Zeit für die andere Sprache aufzuwenden und so zumindest eine formale Gleichberechtigung zu gewährleisten¹⁰.

Ein weiteres wichtiges Konzept des Lernens im Tandem ist das **Autonomieprinzip**. Das bedeutet, dass jeder Lerner für sein eigenes Lernen verantwortlich ist. Die Umsetzung des Autonomieprinzips stellt hohe Anforderungen an die Tandempartner: Wenn Lernziele, Kommunikationsgegenstand und Vorgehensweise nicht wie im schulischen Fremdsprachenunterricht von Lehrplan, Lehrbuch oder Lehrkraft vorgegeben werden, müssen die Tandempartner diese selbst für sich festlegen, auf dieser Grundlage entsprechende Vorgehensweisen auswählen und diese vorab mit ihrem Partner absprechen. Nur so können die Potenziale, die das Tandemlernen für die Aneignung sprachlicher und (inter)kultureller Kompetenzen bietet, erfolgreich genutzt werden¹¹. Dafür benötigen sie Beratung und Unterstützung von den Kursleitern.

Nun unterscheiden sich kursunabhängige Einzel tandems von den binationalen Sprachkursen des DFJW dahingehend, dass letztere in einem Umfeld stattfinden, das durch die Kursleiter didaktisch gestaltet wird. Durch die von außen gegebenen Vorgaben, (z.B. thematisch oder zeitlich) wird die Autonomie der Lerner in gewisser Weise eingeschränkt, dennoch besteht innerhalb des gegebenen Rahmens ein Kommunikations- und Handlungsspielraum, der autonom von den Tandems gestaltet werden kann. Die Balance zu finden zwischen Vorgaben, die Orientierung schaffen und unterstützend wirken, gleichzeitig aber genug Raum zu lassen für autonome Entscheidungen der Teilnehmer und somit unterschiedliche Zielsetzungen, Herangehensweisen und Lerngeschwindigkeiten zu akzeptieren – das ist sicherlich die größte Herausforderung für die Kursleiter.

¹⁰Vgl.: Ebd. S. 12f.

¹¹Vgl.: Schmelter, Lars: *Tandemlernen*, in: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer 2010, S. 243.

Tête à tête

Supports pour le travail linguistique en tandem
Anregungen für das Sprachenlernen im Tandem

12

Office franco-allemand
pour la Jeunesse
Deutsch-Französisches
Jugendwerk

1.5. Application de la méthode tandem dans les cours de langue binationaux de l'OFAJ

Les cours de langue binationaux ont un double objectif¹² :

L'acquisition ou le développement des compétences linguistiques et interculturelles est naturellement au premier plan. D'un autre côté, il ne faut pas oublier que ces cours ont généralement lieu pendant les vacances et revêtent l'aspect d'une rencontre de groupe. De nombreux jeunes souhaitent simplement bien s'y amuser et se reposer. Il n'est pas rare que le projet d'apprendre le français ou l'allemand pendant les vacances soit imposé par les parents ou l'école. Pour les jeunes, ce sont surtout les expériences vécues au sein du groupe franco-allemand et l'enthousiasme pour la découverte de l'autre pays qui sont réellement marquants et qui finissent par éveiller un intérêt pour l'autre langue. C'est pourquoi le développement d'une dynamique de groupe est le second objectif majeur dans le cadre d'un cours linguistique binational.

En cela, les programmes de l'OFAJ se démarquent de ceux proposés par de nombreuses universités ou instituts de langues organisant des cours tandems individuels¹³. Cette différence influe sur l'application de la méthode, et cette double logique se ressent dans les fiches de travail tandem de *Tête à tête* : dans les cours tandem de l'OFAJ, deux types d'activités occupent une place égale. D'une part des activités en tandems individuels, plus portées sur le processus d'apprentissage, au cours desquelles deux partenaires discutent d'un thème défini et échangent leurs opinions et expériences, et

d'autre part des activités en petits groupes, plus orientées sur l'obtention d'un résultat commun et aboutissant à une phase de discussion avec l'ensemble du groupe. À cela s'ajoutent des activités ludiques d'animation linguistique. Une transition fluide est assurée entre les différents types d'activités. Pour simplifier, on pourrait dire que les activités visant à déclencher une discussion sont principalement conçues pour le travail linguistique et l'échange interculturel, tandis que les activités en groupe favorisent la dynamique de groupe et les échanges sociaux.

Un cours linguistique binational est différent d'une rencontre franco-allemande de jeunes basée sur l'animation linguistique, bien que dans les deux cas, le développement d'une dynamique de groupe joue un rôle important et que l'animation linguistique soit utilisée dans les cours tandem. Dans le cadre d'une rencontre de jeunes avec animation linguistique, les objectifs se limitent au déblocage (activités visant à réduire les barrières de communication résultant de la timidité ou des préjugés) ainsi qu'à l'éveil d'une curiosité pour l'autre pays, sa culture et sa langue. Les objectifs de cours linguistiques binationaux sont plus vastes, et englobent une réelle amélioration du potentiel d'action et de communication dans la langue étrangère.

Il existe différents avis concernant la fréquence et le nombre de changements de partenaire tandem. Tous les jours, tous les deux ou trois jours ou simplement une fois par semaine, cette décision est laissée à la discrétion des encadrants, en fonction de la spécificité de la rencontre et des objectifs individuels des participants.

¹² À propos des objectifs des cours linguistiques binationaux, voir : DFJW/OFAJ : *Mémento de l'encadrant de cours de langues binationaux*, <http://www.ofaj.org/sites/default/files/Memento%20de%20%C2%B4encadrant%20d%C2%B4un%20cours%20de%20langue%20binational.pdf> (Mis à jour le : 23/06/2011, ci-dessous : DFJW/OFAJ : *Mémento*).

¹³ Plus d'informations sur les formes d'organisation et de communication en tandem dans : Helmling : *Apprentissage en tandem*, p 11 suiv.

Tête à tête

Supports pour le travail linguistique en tandem
Anregungen für das Sprachenlernen im Tandem

13

Office franco-allemand
pour la Jeunesse
Deutsch-Französisches
Jugendwerk

1.5. Umsetzung des Tandem-Prinzips in den binationalen Sprachkursen des DFJW

Die binationalen Sprachkurse des Jugendwerks verfolgen eine doppelte Zielsetzung¹²:

Im Vordergrund stehen der Erwerb oder der Ausbau der sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen. Auf der anderen Seite darf nicht vergessen werden, dass diese Kurse in der Regel in den Ferien stattfinden und den Charakter einer Gruppenbegegnung haben. Viele Jugendliche kommen vor allem mit dem Wunsch nach Spaß und Erholung in diese Ferienprogramme. Das Anliegen, in der Freizeit Französisch oder Deutsch zu lernen, erwächst nicht selten eher durch Druck von Seiten der Eltern oder der Schule. Für die Jugendlichen sind es daher in erster Linie die gemeinsamen Erlebnisse in der deutsch-französischen Gruppe, die die Begeisterung für das andere Land und damit letztlich auch für die Sprache wecken, und die ihnen nachhaltig in Erinnerung bleiben. Die Förderung gruppenspezifischer Prozesse ist deshalb ein zweites bedeutendes Ziel im Rahmen eines binationalen Sprachkurses.

Darin unterscheiden sich die Programme des DFJW grundlegend von den an vielen Hochschulen oder Sprachinstituten kursunabhängig praktizierten Individualtandems¹³. Das hat Auswirkungen auf die Umsetzung der Methode und diese doppelte Logik spiegelt sich in den Tandemarbeitsblättern von *Tête à tête* wider: In den Tandemkursen des DFJW haben sowohl prozessorientierte Übungen im Individualtandem ihren Platz, bei denen zwei Partner unter vier Augen intensiv über ein bestimmtes Thema diskutieren und Meinungen und Erfahrungen austauschen,

als auch eher ergebnisorientiert angelegte Aktivitäten in Kleingruppen, die in eine Plenumsphase münden. Dazu kommen ergänzende spielerische Aktivitäten aus der Sprachanimation. Die Übergänge zwischen den Lernzielen sind fließend, aber vereinfacht lässt sich sagen, dass der Fokus der Übungen, die als Diskussionsanreger konzipiert sind auf der sprachlichen Arbeit und dem interkulturellen Austausch liegt, wobei die Aufgaben, die als Gruppenaktivitäten angelegt sind zusätzlich gruppenspezifische und soziale Prozesse fördern.

Ein binationaler Sprachkurs sollte nicht mit einer deutsch-französischen Jugendbegegnung mit Sprachanimation gleichgesetzt werden, auch wenn die Entstehung einer übergreifenden deutsch-französischen Gruppendynamik bei beiden eine wichtige Rolle spielt, und Sprachanimationsspiele deshalb auch im Tandemkurs ihren Platz haben. Bei der Jugendbegegnung mit Sprachanimation beschränkt sich die Zielsetzung jedoch auf den Abbau von Hemmungen sowie das Wecken der Neugier auf das andere Land, seine Kultur und seine Sprache. Die Zielsetzung binationaler Sprachkurse geht darüber hinaus und verfolgt eine echte Verbesserung der Kommunikations- und Handlungsfähigkeit in der Zielsprache.

Darüber, wie häufig ein Wechsel der Tandempartner stattfinden sollte, existieren unterschiedliche Ansichten. Ob der Lernpartner jeden Tag, jeden zweiten oder dritten Tag oder aber nur einmal pro Woche gewechselt wird, sollte von den individuellen Zielen der Begegnung abhängig gemacht werden.

¹² Zu den Zielen von binationalen Sprachkursen siehe auch: DFJW/OFAJ: *Kurzer Leitfaden für Leitende von binationalen Sprachkursen*, <http://www.dfjw.org/sites/default/files/Leitfaden%20Tandemsprachkurse.pdf> (Stand: 23.06.2011, im Folgenden abgekürzt mit: DFJW/OFAJ: *Leitfaden*).

¹³ Mehr zu den Kommunikations- und Organisationsformen im Tandem in: Brammerts/Kleppin: *Sprachenlernen im Tandem*, S. 28f.

Tête à tête

Supports pour le travail linguistique en tandem
Anregungen für das Sprachenlernen im Tandem

14

Office franco-allemand
pour la Jeunesse
Deutsch-Französisches
Jugendwerk

Les changements réguliers de partenaire ont l'avantage de stimuler le besoin de communication et de permettre aux participants de mieux se connaître. Ceci renforce la dynamique de groupe. Bien sûr, les affinités personnelles devraient rester au second plan pour le travail en tandem, toutefois elles ne peuvent être ignorées. La pratique a montré que tous les participants ne sont pas intégrés de la même manière dans le groupe et que la méthode tandem n'est pas forcément bien appliquée par certains d'entre eux, ce qui, dans certains cas, peut pénaliser le partenaire. Un changement régulier de partenaires atténue cette difficulté, stimule la motivation des participants, le sentiment de responsabilité mutuelle et favorise une certaine ouverture dans le groupe. Ces éléments sont fondamentaux pour un apprentissage en groupe fructueux.

En revanche, les tandems constants permettent d'intensifier le processus d'apprentissage individuel, car le rapport entre l'investissement (pour le partenaire) et le bénéfice retiré (pour son propre apprentissage) est optimisé¹⁴. Les questions des objectifs ou de la manière de corriger, entre autres, ne doivent pas être systématiquement rediscutées entre les nouveaux partenaires avant de pouvoir se lancer dans le vif du sujet. Les partenaires peuvent travailler de manière plus approfondie sur les structures linguistiques, améliorer leur système de correction et avec le temps, peaufiner le fonctionnement et le rendement de leur tandem.

Le changement de partenaire tandem doit en tout les cas être basé sur des considérations didactiques et organisé de manière méthodique. Par contre, les partenaires peuvent être déterminés aléatoirement¹⁵. Voici quelques exemples de méthodes :

- Couleurs (cartes ou bonbons de différentes couleurs)
- Compter
- Puzzle (cartes postales découpées, par exemple)
- Cris d'animaux (cartes avec des images d'animaux et les cris correspondants)
- Couples célèbres (par ex. Merkel-Sarkozy, Kohl-Mitterrand)
- Couples contraires (cartes avec des antonymes)
- Cartes lexicales (cartes avec des mots allemands et leur équivalent français)

Bien entendu, les encadrants peuvent déterminer arbitrairement les tandems selon des critères bien précis¹⁶ ou laisser les jeunes choisir leur partenaire eux-mêmes. L'idéal est de trouver une combinaison entre les différentes méthodes.

¹⁴Cf. : Helmling : *Apprentissage en tandem*, p. 20.

¹⁵Certaines méthodes sont décrites dans : DFJW/OFAJ, *Sprachanimation in deutsch-französischen Jugendbegegnungen – L'animation linguistique dans les rencontres franco-allemandes de jeunes*, Paris, Berlin : OFAJ/DFJW 2011, p. 260 suiv. (ci-dessous : DFJW/OFAJ) : *Animation linguistique*.

¹⁶Par ex. niveau de langue, sexe, intérêts, compétences complémentaires etc.

Tête à tête

Supports pour le travail linguistique en tandem
Anregungen für das Sprachenlernen im Tandem

15

Office franco-allemand
pour la Jeunesse
Deutsch-Französisches
Jugendwerk

Der regelmäßige Wechsel der Tandempartner hat den Vorteil, dass die Kommunikation untereinander gefördert wird und sich alle Teilnehmer der Gruppe gegenseitig besser kennenlernen. Das stärkt gruppenspezifische Prozesse. Zwar sollten persönliche Sympathien bei der Arbeit im Tandem eine untergeordnete Rolle spielen, aber die Erfahrung zeigt, dass sich nicht alle Teilnehmer gleich gut in die Gruppe integrieren, und dass die Tandem-Methode von einigen besser als von anderen umgesetzt wird, wodurch dann unter Umständen der jeweilige Partner leidet. Durch einen regelmäßigen Wechsel der Arbeitspartner lassen sich solche Schwierigkeiten kompensieren; die Motivation der Teilnehmer, das Entstehen einer offenen Kursatmosphäre und gegenseitigen Verantwortungsbewusstseins werden gefördert. Das sind die Voraussetzungen für ein erfolgreiches, gemeinsames Lernen.

Konstante Tandems haben demgegenüber den Vorteil, dass der individuelle Sprachlernprozess intensiver stattfinden kann, weil das Verhältnis von Aufwand (für den Partner) und Nutzen (für das eigene Lernen) optimaler scheint¹⁴. Fragen nach Lernzielen, Korrekturverhalten u.ä. müssen nicht immer wieder zwischen den Partnern neu ausgehandelt werden, bevor das eigentliche Lernen im Tandem beginnen kann. Die Tandempartner können vertiefter an sprachlichen Strukturen und Korrekturen arbeiten und über eine gewisse Zeit an der Verbesserung der Funktionsweise ihres Tandems feilen.

Der Wechsel der Tandempartner sollte in jedem Fall auf der Grundlage didaktischer Überlegungen erfolgen und methodisch gestaltet werden: Die Partner können einander nach dem Zufallsprinzip¹⁵ zugeordnet werden, z.B. durch:

- Farben (Kärtchen oder Bonbons in verschiedenen Farben)
- Abzählen
- Puzzle (z.B. Postkarten zerschneiden)
- Tierlaute (Kärtchen mit Tierbildern und entsprechenden Lauten)
- Bekannte Paare (z.B. Merkel-Sarkozy, Kohl-Mitterrand)
- Gegensatzpaare (Wortkärtchen mit Antonymen)
- Wortkarten (Vokabelkärtchen mit deutschen Wörtern und ihrer französischen Entsprechung)

Die Kursleiter können die Tandems aber auch gezielt nach bestimmten Kriterien¹⁶ zuordnen oder aber die Jugendlichen ihren Partner selbst wählen lassen. Am besten bewährt hat sich eine Kombination aus den verschiedenen Möglichkeiten.

¹⁴Vgl.: Brammerts/Kleppin: *Sprachenlernen im Tandem*, S. 11.

¹⁵Einige Methoden hierzu sind beschrieben in: DFJW/OFAJ: *Sprachanimation in deutsch-französischen Jugendbegegnungen - L'animation linguistique dans les rencontres franco-allemandes de jeunes*, Paris, Berlin: OFAJ/DFJW 2011, S. 260ff (im Folgenden: DFJW/OFAJ: *Sprachanimation*).

¹⁶z.B. Sprachniveau, Geschlecht, Interessen, bestimmte sich ergänzende Eigenschaften o.ä.

2. L'utilisation de « Tête à tête » dans les cours linguistiques binationaux

2.1. Principes de base

Quelques exceptions mises à part, les fiches de travail comportent deux colonnes. Celle de gauche est destinée aux participants français. Les consignes y sont donc rédigées en français. La colonne de droite contient les consignes en allemand pour les Allemands.

Les consignes de travail sont toujours formulées du point de vue du participant. Selon le type d'activité, il arrive que les consignes en allemand et en français ne correspondent pas tout à fait. Dans certaines activités, l'Allemand doit raconter quelque chose et le Français écouter, ou inversement. Dans ce cas, la formulation des consignes est différente pour les deux participants.

Afin de garantir le principe de réciprocité et d'assurer un certain équilibre entre les deux langues, les fiches de travail sont conçues de manière à ce que les deux langues soient utilisées à parts égales. Dans chaque activité est indiquée **en gras** la langue qui doit être utilisée pour le travail. Certaines activités incluent une phase de réflexion préliminaire, au cours de laquelle chaque participant doit réfléchir aux différents aspects du thème donné avant de commencer à converser avec le partenaire.

La précision des consignes concernant la langue de travail a une autre raison : « *L'input en langue étrangère est la base essentielle () de l'apprentissage en tandem.* »¹⁷ L'apprentissage d'après un modèle en langue maternelle, ainsi que le dialogue avec le partenaire, favorisent l'amélioration de la compréhension orale et écrite, la consolidation des savoir-faire acquis, la découverte d'emplois nouveaux des structures déjà acquises ainsi que l'apprentissage de nouvelles manières de s'exprimer¹⁸. Afin de sensibiliser les participants aux stratégies de l'apprentissage d'après un modèle, de nombreuses fiches de travail commencent par une phase d'écoute active suivie d'une phase de répétition des structures entendues, qui seront ensuite appliquées dans un contexte différent.

Les progrès effectués en tandem ne doivent pas seulement être accomplis dans le domaine de la communication, mais également au niveau purement linguistique. Cela signifie qu'au cours de leurs échanges, les partenaires ne doivent pas se concentrer essentiellement sur les contenus thématiques, mais bien plus sur la compréhension, l'expression, les structures, les champs lexicaux et la prononciation. Habitué au système scolaire, de nombreux participants tendent à considérer les fiches de travail comme une liste d'exercices obligatoires devant à tout prix être terminée. Ce n'est ni nécessaire ni souhaitable dans le cadre d'un cours de langue en tandem. Les participants devraient plutôt choisir un thème qui les intéresse particulièrement et l'approfondir tout en l'utilisant comme base pour le travail linguistique. Les questions, thèmes et mots clés des fiches ne sont que des prétextes pour lancer une discussion qui peut se développer de manière très différente d'un tandem à l'autre.

Au début de la rencontre, les participants ne maîtrisent pas encore la plupart des techniques et stratégies d'apprentissage importantes pour le travail autonome et la coopération en tandem. C'est le cas par exemple de l'écoute active, de la prise de notes, de la création d'associogrammes, des différentes techniques de correction ou encore de la responsabilisation par rapport à ses propres progrès et ceux du partenaire. Afin d'accompagner les participants dans leur processus d'acquisition et d'application de la méthode tandem, il est conseillé de thématiser de manière explicite dès le début de la rencontre, en s'appuyant sur les fiches de travail. Le tandem d'enseignants peut par exemple simuler une situation de travail et son déroulement, tout en soulignant ses différents aspects (apprentissage d'après un modèle, équilibre des langues, approfondissement, correction du partenaire, prise de notes, consolidation des acquis) pour enfin les thématiser avec les participants.

¹⁷Brammerts, Helmut / Calvet, Mike : *Apprendre en tandem : apprendre en communiquant*, p. 35, dans Helmling : *Apprendre en tandem*, p. 31-40.

¹⁸Cf. : *Ibid.*

2. Zum Einsatz von „Tête à tête“ in binationalen Sprachkursen

2.1. Grundlegende Prinzipien

Bis auf wenige Ausnahmen bestehen alle Arbeitsblätter aus zwei Spalten. Die linke Spalte richtet sich an die französischen Kursteilnehmer. Dementsprechend sind alle Arbeitsanweisungen auf Französisch verfasst. Die rechte Spalte enthält Arbeitsanweisungen in deutscher Sprache und richtet sich an die deutschen Teilnehmer.

Die Arbeitsanweisungen sind immer aus der Sicht des jeweiligen Teilnehmers formuliert. Je nach Art der Aufgabe ergibt es sich deshalb, dass die deutschen und die französischen Anweisungen nicht immer eins zu eins übersetzt sind. Es gibt Aufgaben, bei denen der Deutsche erzählt und der Franzose einen Hörauftrag hat oder umgekehrt. Dementsprechend sind die Arbeitsanweisungen für beide Teilnehmer dann unterschiedlich formuliert.

Um gemäß dem Gegenseitigkeitsprinzip eine Ausgewogenheit zwischen beiden Sprachen zu garantieren, sind alle Arbeitsblätter so gestaltet, dass Deutsch und Französisch etwa zu gleichen Teilen benutzt werden müssen. Vor jeder Übung ist in **fetter Schrift** angegeben welche Sprache als Arbeitssprache verwendet werden soll. Einige Übungen enthalten zudem vorgeschaltete Reflexionsphasen, in denen jeder Teilnehmer zunächst über inhaltliche Aspekte des gegebenen Themas nachdenkt, bevor der Austausch mit dem Partner beginnt.

Die sehr präzisen Vorgaben über die zu verwendende Sprache haben noch einen weiteren Grund: „Der fremdsprachliche Input ist die wichtigste, (...), Lerngrundlage im Tandem (...).“¹⁷ Das Lernen vom muttersprachlichen Modell und im Dialog mit dem Partner trägt zur Verbesserung des Hörverständnisses und zur Festigung von bereits Gelerntem bei und hilft, neue Ausdrucksweisen kennenzulernen und neue Verwendungsweisen von bereits Bekanntem zu erfahren¹⁸. Um die Teilnehmer für die Lernstrategie des Lernens vom Modell zu sensibilisieren, beginnen viele Arbeitsblätter mit einer Phase des aktiven Zuhörens, gefolgt von einer Phase des Wiederholens

der vom Muttersprachler abgehörten Strukturen und der anschließenden Anwendung in einem anderen Zusammenhang.

Beim Lernen im Tandem geht es nicht nur um kommunikative sondern auch um sprachlich-formale Erfolgserlebnisse. Das bedeutet, dass die Partner es nicht beim Austausch über Inhalte belassen sondern vielmehr dazu angehalten werden sollten, nach der Verständnissicherung vertieft an Ausdruck, Strukturen, Wortfeldern und Aussprache zu arbeiten. Weil sie es aus der Schule so gewohnt sind, werden viele Teilnehmer dazu tendieren, die Arbeitsblätter listenartig abzuarbeiten. Das ist in einem Tandemsprachkurs aber nicht erforderlich und auch nicht gewünscht. Die Teilnehmer können vielmehr entscheiden, einen Punkt, den sie besonders spannend finden, vertieft zu bearbeiten und diesen inhaltlich und sprachlich auszubauen. Die Fragen, Thesen und Schlagwörter auf den Blättern dienen nur als Anregung für das Gespräch, das in jedem Tandem ganz individuell und anders verlaufen kann.

Viele der Techniken und Lernstrategien, die für ein selbstgesteuertes und kooperatives Lernen im Tandem wichtig sind, werden den Teilnehmer noch nicht vertraut sein, so z.B. das aktive Zuhören und Notizen machen, das Erstellen von Assoziogrammen, die Arbeit mit den Korrekturen des Partners und eben auch das Übernehmen von Verantwortung für den eigenen Lernfortschritt und den des Partners. Um die Teilnehmer im Prozess des Aneignens und Umsetzens der Tandem-Methode zu unterstützen, empfiehlt es sich, in der Anfangsphase die Arbeitsweise mit den Blättern im Kurs explizit zu thematisieren. Das Lehrertandem könnte beispielsweise in einer Art Simulation vorführen, wie die Arbeit im Tandem auf der Grundlage der Blätter funktioniert und dabei die erwähnten Aspekte (Lernen vom Modell, Gleichberechtigung beider Sprachen, in die Tiefe gehen, den Partner korrigieren, Notizen machen, Lernergebnisse sichern) betonen und anschließend mit den Teilnehmern thematisieren.

¹⁷Vgl.: Brammerts, Helmut / Calvert, Mike: *Lernen durch Kommunizieren im Tandem*, S. 32, in: Brammerts/Kleppin: *Sprachenlernen im Tandem*, S. 27–38.

¹⁸Vgl.: Ebd.

Tête à tête

Supports pour le travail linguistique en tandem
Anregungen für das Sprachenlernen im Tandem

18

Office franco-allemand
pour la Jeunesse
Deutsch-Französisches
Jugendwerk

Les participants des cours linguistiques binationaux de l'OFAJ ont généralement des compétences en langue étrangère correspondant au minimum à deux ans d'apprentissage à l'école. Afin de rester fidèles aux principes du tandem, les fiches de travail sont conçues de manière à être accessibles à tous les niveaux, et permettent à des apprenants de niveaux différents de travailler ensemble. Cette volonté, caractéristique du travail en tandem, d'aller au delà des différences de niveau est la raison pour laquelle les fiches de travail ne contiennent pas d'apports tels que des textes, des listes de vocabulaire ou des fiches de grammaire, car ceux-ci imposeraient un niveau de langue déterminé à l'activité. Cela dit, rien n'empêche les encadrants de compléter, si besoin est, certaines activités à l'aide de documents authentiques. Ceci est d'ailleurs parfois explicitement requis (par ex. *La Publicité – Werbung*).

La grammaire n'est pas thématifiée explicitement dans les fiches de travail. La base de départ est toujours le contenu de l'échange, et non la forme linguistique, même si les deux s'influencent mutuellement. En tandem, c'est le partenaire qui est la référence, et celui-ci ne s'exprime pas forcément comme un manuel. Si certains participants désirent approfondir ou répéter tel ou tel point de grammaire, il leur revient d'en exprimer le souhait. Dans ce cas, le soutien de l'enseignant est particulièrement sollicité, car le partenaire n'est pas un professeur. Il peut certes estimer si une phrase est correcte ou non, mais sans forcément pouvoir le justifier ni fournir d'explications métalinguistiques sur un phénomène grammatical précis. Si la demande de travail grammatical est élevée, les encadrants peuvent éventuellement songer à proposer une sorte d'heure de permanence grammaticale ou avoir des fiches d'exercices de grammaires classiques sous la main, disponibles pour ceux qui le désirent.

Dans les fiches de travail tandem, le travail deux par deux est privilégié. Lors d'un cours de langue suivant la méthode tandem, il est important de veiller à ce que les tandems ne se gênent pas mutuellement et d'assurer une atmosphère de travail permettant de se concentrer. Les encadrants doivent également pouvoir garder un oeil sur les tandems et les aider ou les conseiller si besoin est.

Ne jamais oublier le principe suivant : la diversité des méthodes enrichit le cours. Le travail intensif en tandems individuels doit certes constituer le noyau du cours, mais il peut être complété par d'autres méthodes, comme des travaux en petits groupes ou de l'animation linguistique, entre autres. Les phases en groupe entier ont été délibérément écartées de la plupart des fiches de travail. Elles ont certes une influence positive sur la dynamique de groupe et sont donc entièrement justifiées, mais on peut émettre certaines réserves à leur sujet considérant l'apprentissage linguistique. Le travail en grand groupe risque de faire perdre aux tandems leur sentiment de responsabilité, dont ils se déchargent sur le groupe ou les encadrants (comme c'est souvent le cas dans le cadre scolaire). Le partenaire n'est plus sollicité et perd donc son rôle d'expert. Le caractère judicieux d'une phase plénière dépend du thème : s'il s'agit de discuter d'avis personnels et de détails de la vie privée l'échange peut parfois prendre un tour très personnel et ces informations devraient être traitées en tandem. Par contre, s'il s'agit d'être créatif ou de confronter des idées sur un thème, une présentation devant le groupe peut avoir un effet motivant.

Tête à tête

Supports pour le travail linguistique en tandem
Anregungen für das Sprachenlernen im Tandem

19

Office franco-allemand
pour la Jeunesse
Deutsch-Französisches
Jugendwerk

Die Teilnehmer der binationalen Jugendsprachkurse des DFJW bringen in der Regel Kompetenzen in der Partnersprache mit, die mindestens zwei Jahren Schulunterricht entsprechen. Der Tandemidee folgend, sind die Arbeitsblätter aber so konzipiert, dass sie für alle Niveaustufen zugänglich sind, und dass auch Lerner mit unterschiedlichen Niveaus in der Fremdsprache zusammenarbeiten können. Die für Tandemkurse typische niveauübergreifende Arbeit ist der Grund dafür, dass auf Textdokumente, Vokabeln und grammatischen Input weitgehend verzichtet wurde, weil solche Elemente die Arbeitsblätter auf eine bestimmte sprachliche Ebene festlegen würden. Das sollte die Kursleiter aber nicht daran hindern manche Übungen ggf. durch authentische Dokumente und Materialien zu ergänzen – manchmal ist dies sogar explizit erforderlich (z.B. *La Publicité – Werbung*).

Grammatik wird in den Blättern nicht explizit thematisiert. Den Ausgangspunkt stellt immer der Inhalt dar, nicht die sprachliche Form, auch wenn sich beide natürlich beeinflussen. Tandemlernen heißt, sich am muttersprachlichen Partner zu orientieren, und der spricht nun einmal nicht immer so, wie es im Lehrbuch steht. Wenn einige Teilnehmer das Bedürfnis haben, bestimmte grammatische Themen zu wiederholen oder zu vertiefen, sollte der Impuls dazu immer von ihnen selbst ausgehen. Hier ist dann die Unterstützung der Kursleiter besonders gefragt, denn der Tandempartner ist kein Lehrer. Er kann zwar beurteilen, ob ein Satz richtig oder falsch ist, er wird dies aber nicht immer begründen oder metasprachliche Erklärungen zu bestimmten grammatischen Phänomenen liefern können. Sollte der Wunsch nach Grammatik sehr stark sein, können die Kursleiter überlegen, beispielsweise eine Grammatiksprechstunde einzuführen oder auch klassische Übungsblätter zur Grammatik bereitzuhalten, die auf freiwilliger Basis zusätzlich bearbeitet werden können.

Die bevorzugte Arbeitsform bei den Tandemblättern ist die Arbeit im Paar. In einem Sprachkurs, der nach der Tandem-Methode organisiert ist, sollte darauf geachtet werden, dass sich die Tandems nicht gegenseitig behindern, dass eine ruhige und konzentrierte Arbeitsatmosphäre herrscht und dass die Kursleiter die Möglichkeit haben, die Tandems im Blick zu behalten, um ggf. helfen und beraten zu können.

Aber auch in einem Tandemsprachkurs gilt: Methodenvielfalt bereichert den Unterricht. Die intensive Arbeit in Individualtandems sollte zwar den Kern bilden, sie kann aber durch andere Methoden, wie Kleingruppenarbeit, Aktivitäten aus der Sprachanimation o.ä. ergänzt werden. Plenumsphasen wurden bei den meisten Arbeitsblättern bewusst ausgeschlossen. Sie wirken zwar positiv auf die Gruppendynamik und haben insofern ihre Berechtigung, sind unter dem Aspekt des Sprachenlernens aber kritisch zu betrachten, weil das Plenum als Arbeitsform die Gefahr birgt, den Tandems Verantwortung zu entziehen. Die Teilnehmer verlassen sich in der Großgruppe – wie sie es aus dem Schulunterricht gewohnt sind – auf den Kursleiter, anstatt ihren Partner zu fragen, der damit seiner Expertenrolle enthoben ist. Ob eine Plenumsphase sinnvoll ist, hängt auch vom Thema ab: Wenn die Partner persönliche Meinungen und Details aus ihrem Privatleben besprechen, so sollten diese Informationen im Tandem bleiben. Geht es hingegen um die kreative Auseinandersetzung mit einem Thema, können Präsentationen vor der Gruppe motivationsfördernd wirken.

2.2. Rubriques et thèmes

La majorité des cours de langue binationaux subventionnés par l'OFAJ s'adresse à un public de jeunes de 14 à 18 ans. C'est pourquoi les fiches de travail privilégient les thèmes pertinents pour cette tranche d'âge. Cependant, certaines fiches peuvent évidemment être réutilisées ou adaptées à d'autres groupes cible.

Le cadre de la rencontre offre de nombreuses et diverses situations de communication authentiques qui peuvent être utilisées comme point de départ pour l'apprentissage linguistique. Les fiches de travail proposent des suggestions concrètes sur la manière d'organiser cet espace de communication et d'action de manière méthodique et didactique. Elles doivent être en rapport avec les expériences personnelles des participants, créer des situations de dialogue authentiques et être suffisamment ouvertes pour laisser la place à un développement personnel.

Les fiches de travail mises à disposition sont réparties en six rubriques thématiques, chacune d'entre elles regroupant entre 5 et 8 fiches :

Mon quotidien / Mein Alltag

- L'habitat / Wohnen
- L'école / Schule
- L'emploi du temps / Tagesablauf
- La famille / Familie
- Les habitudes alimentaires / Essgewohnheiten

Mon temps libre / Meine Freizeit

- Les vacances / Ferien
- Le sport / Sport
- La musique / Musik
- Le cinéma / Film
- Les loisirs / Hobbies

Ça, c'est moi / So bin ich

- L'amitié / Freundschaft
- La mode / Mode

- L'argent de poche / Taschengeld
- Modèles et célébrités / Vorbilder und Stars
- Moi, ma vie, mon avenir / Ich, mein Leben, meine Zukunft

» Communication / Kommunikation

- L'ordinateur et Internet / Computer und Internet
- Le téléphone portable / Handy
- La publicité / Werbung
- Les médias / Medien
- Les faux amis / Falsche Freunde
- Le langage jeune / Jugendsprache

○ Société / Gesellschaft

- L'environnement / Umwelt
- Question de religion / Eine Frage des Glaubens
- Inclus/Exclus / Insider/Outsider
- De France et d'Allemagne / Aus Deutschland, aus Frankreich
- L'Europe / Europa
- Masculin - féminin / Rollenbild Mann - Frau
- Politique et engagement / Politik und Engagement
- La fièvre acheteuse / Kaufrausch

└ Arrêt au stand / Boxenstopp

- Me fixer des objectifs pour le travail en tandem et comment y arriver / Meine Zielsetzungen für die Tandemarbeit und der Weg dahin
- La correction / Korrektur
- À vous de jouer / Eure Ideen sind gefragt
- Bilan intermédiaire du travail en tandem / Zwischenauswertung zur Tandemarbeit
- Bilan final du travail en tandem / Abschlussauswertung zur Tandemarbeit
- L'aventure continue ! / Tandem - und dann?

Tête à tête

Supports pour le travail linguistique en tandem
Anregungen für das Sprachenlernen im Tandem

21

Office franco-allemand
pour la Jeunesse
Deutsch-Französisches
Jugendwerk

2.2. Rubriken und Themen

Die Mehrheit der vom DFJW geförderten binationalen Sprachkurse richtet sich an ein jugendliches Publikum zwischen 14 und 18 Jahren. Aus diesem Grund orientieren sich die Arbeitsblätter an Themen, die für diese Zielgruppe relevant sind. Dennoch können bestimmte Themenblätter natürlich auch für ein anderes Publikum verwendet oder entsprechend angepasst werden.

Die Begegnungssituation bietet vielfältige authentische Kommunikationsanlässe, die als Quelle für das Sprachenlernen genutzt werden können. Die Arbeitsblätter sollen konkrete Anregungen geben, wie dieser Kommunikations- und Handlungsraum methodisch-didaktisch ausgestaltet werden kann. Sie sollen an persönliche Erfahrungen der Teilnehmer anknüpfen, authentische Gesprächsanlässe schaffen und offen sein für die individuelle Weiterarbeit.

Die vorliegenden Arbeitsblätter sind in sechs thematische Rubriken unterteilt, zu denen jeweils 5–8 Arbeitsblätter gehören:

Mon quotidien / Mein Alltag

- L'habitat / Wohnen
- L'école / Schule
- L'emploi du temps / Tagesablauf
- La famille / Familie
- Les habitudes alimentaires / Essgewohnheiten

Mon temps libre / Meine Freizeit

- Les vacances / Ferien
- Le sport / Sport
- La musique / Musik
- Le cinéma / Film
- Les loisirs / Hobbies

Ça, c'est moi / So bin ich

- L'amitié / Freundschaft
- La mode / Mode

- L'argent de poche / Taschengeld
- Modèles et célébrités / Vorbilder und Stars
- Moi, ma vie, mon avenir /
Ich, mein Leben, meine Zukunft

Communication / Kommunikation

- L'ordinateur et Internet /
Computer und Internet
- Le téléphone portable / Handy
- La publicité / Werbung
- Les médias / Medien
- Les faux amis / Falsche Freunde
- Le langage jeune / Jugendsprache

Société / Gesellschaft

- L'environnement / Umwelt
- Question de religion /
Eine Frage des Glaubens
- Inclus/Exclus / Insider/Outsider
- De France et d'Allemagne /
Aus Deutschland, aus Frankreich
- L'Europe / Europa
- Masculin – féminin / Rollenbild Mann – Frau
- Politique et engagement /
Politik und Engagement
- La fièvre acheteuse / Kaufrausch

Arrêt au stand / Boxenstopp

- Me fixer des objectifs pour le travail
en tandem et comment y arriver /
Meine Zielsetzungen für die Tandemarbeit
und der Weg dahin
- La correction / Korrektur
- À vous de jouer / Eure Ideen sind gefragt
- Bilan intermédiaire du travail en tandem /
Zwischenauswertung zur Tandemarbeit
- Bilan final du travail en tandem /
Abschlussauswertung zur Tandemarbeit
- L'aventure continue ! / Tandem – und dann?

Tête à tête

Supports pour le travail linguistique en tandem
Anregungen für das Sprachenlernen im Tandem

22

Office franco-allemand
pour la Jeunesse
Deutsch-Französisches
Jugendwerk

Pour permettre une meilleure vue d'ensemble, chaque rubrique a sa propre couleur et son propre symbole. De plus, la rubrique correspondante est indiquée dans l'en-tête de chaque activité. Les fiches de travail ne sont pas numérotées et il n'existe pas d'ordre dans lesquels elles doivent être travaillées. Au contraire, l'utilisation des fiches ne doit en aucun cas être perçue comme dogmatique. Elles sont faites pour aider et faciliter le travail des enseignants et servir de suggestion ou d'orientation pour la création du matériel de cours. Elles peuvent et doivent simplifier la préparation du cours, mais en aucun cas la remplacer ! La présente publication n'est pas un manuel d'enseignement à appliquer à la lettre du début à la fin ! Chaque encadrant doit décider en fonction des besoins et des intérêts précis de son groupe quelles fiches de travail ou activités sont appropriées, comment un thème doit être abordé et développé en tandems individuels ou éventuellement être présenté en groupe, et quelles activités pourraient y être rattachées, proposées en complément. Le volume de chaque fiche de travail est très variable, allant de une à six pages qui cependant forment une unité.

La forme sous laquelle les fiches de travail seront distribuées au groupe dépend du lieu et de l'appréciation des encadrants. Les fiches sont disponibles sur un CD-ROM et peuvent être imprimées, photocopiées et distribuées au groupe. Les consignes peuvent toutefois être affichées au tableau ou transmises oralement. L'utilisation d'autres matériels, comme par exemple un vidéo-projecteur, est également envisageable.

2.3. Arrêt au stand – une rubrique particulière

On ne peut pas s'attendre à ce que les principes du tandem, après une courte introduction, soient appliqués parfaitement par tous. Afin d'être réellement comprise et appliquée correctement, cette méthode doit être pratiquée et thématisée avec les participants pendant toute la durée du cours. Aider les participants à réfléchir à leurs objectifs, accompagner efficacement leurs progrès, les conseiller sur leurs méthodes de correction demande une certaine expérience et reste difficile même pour les enseignants tandem les plus expérimentés. C'est la raison pour laquelle une réelle réflexion sur son propre processus d'apprentissage pendant le cours passe bien souvent à la trappe ou n'est effectuée que de manière très superficielle, ce qui la rend inefficace, malgré le sentiment unanime qu'il s'agit d'un processus fondamental et indispensable à la réussite de l'apprentissage autonome et à l'optimisation du potentiel offert par le tandem.

Afin de pallier partiellement ce manque et de donner quelques points de repère permettant d'élaborer une réflexion sur le processus d'apprentissage, nous avons créé la rubrique « *Arrêt au stand – Boxenstopp* ». Comme lors d'une course de voitures, cette rubrique suggère de faire un arrêt pour vérifier si tout va bien, refaire le plein, faire quelques réglages... Contrairement aux autres rubriques, focalisées sur l'apprentissage linguistique autour d'un thème précis, les activités d'*arrêt au stand* sont axées sur le processus : les objectifs d'apprentissage, les corrections, les formes d'activités et d'exercices, la participation active à l'élaboration du programme, ce qu'on « emmène » avec soi après le tandem etc. Ceci est la raison pour laquelle le travail est généralement effectué seul ou en groupes mononationaux, et quasiment toujours dans la langue maternelle.

L'objectif est de développer une sorte de fil conducteur à l'aide des réflexions inspirées par ces fiches, qui s'étendrait pendant tout le cours sans pour autant devenir une fin en soi. Nous recommandons vivement à tous les encadrants de tester et d'utiliser activement ces fiches pendant leurs cours.

Tête à tête

Supports pour le travail linguistique en tandem
Anregungen für das Sprachenlernen im Tandem

23

Office franco-allemand
pour la Jeunesse
Deutsch-Französisches
Jugendwerk

Um eine bessere Orientierung zu ermöglichen, sind jeder Rubrik eine Farbe und ein Symbol zugeordnet. Außerdem ist die jeweilige Rubrik in der Kopfzeile jedes Arbeitsblattes angegeben. Die Arbeitsblätter sind nicht fortlaufend nummeriert und es gibt auch keine vorgegebene Reihenfolge, in denen diese zu bearbeiten sind. Im Gegenteil: Der Einsatz der Tandearbeitsblätter soll keinesfalls dogmatisch verstanden werden. Sie sollen die Lehrer unterstützen und entlasten und auch Anregungen und Orientierung für die Erstellung eigener Materialien geben. Sie können die Vorbereitung des Sprachunterrichts erleichtern, jedoch nicht ersetzen! Die vorliegende Publikation ist kein Lehrbuch, das es abzuarbeiten gilt! Jeder Kursleiter muss konkret im Hinblick auf die Bedürfnisse und Interessen seiner Lerngruppe entscheiden, welche Arbeitsblätter oder Übungen geeignet erscheinen, wie ein Thema eingeleitet und nach der individuellen Tandearbeit evtl. in der Gruppe weitergeführt werden kann und welche anknüpfenden Aktivitäten zusätzlich angeboten werden können. Der Umfang der Arbeitsblätter ist recht unterschiedlich und reicht von einer bis zu vier Seiten, die eine Einheit bilden.

In welcher Form die Arbeitsblätter in die Gruppe gegeben werden, ist von den Gegebenheiten vor Ort und von der Einschätzung der Kursleiter abhängig. Die Blätter befinden sich auf einer CD-Rom, die diesem Begleitheft beiliegt und können ausgedruckt, vervielfältigt und direkt in die Gruppe gegeben werden. Die Aufgabenstellungen können aber auch auf die Tafel oder das Flipchart geschrieben oder den Teilnehmern diktiert werden. Auch eine Projektion über einen Beamer wäre möglich.

2.3. Boxenstopp – eine besondere Rubrik

Man kann kaum erwarten, dass das Tandem-Prinzip nach einmaliger Einführung sofort von allen umgesetzt werden kann und problemlos funktioniert. Um die Methode wirklich zu begreifen, muss sie praktiziert und während des gesamten Kurses immer wieder mit den Teilnehmern thematisiert werden. Die Teilnehmer in der Reflexion ihrer Lernziele, ihres Korrekturverhaltens und ihrer Lernfortschritte aktiv zu begleiten und zu unterstützen, erfordert einige Erfahrung und fällt selbst routinierten Tandemlehrern nicht leicht. So fällt die ernsthafte Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernprozess während des Kursverlaufs häufig ganz und gar unter den Tisch oder findet nur sehr oberflächlich statt und ist dann wenig fruchtbar – und das, obwohl Einigkeit darüber besteht, dass gerade dies ein wichtiger Prozess auf dem Weg zum effektiven, autonomen Lernen ist und nur so vorhandene Potenziale voll ausgeschöpft werden können.

Um dieses Vakuum ein wenig aufzulösen und konkrete Anhaltspunkte für eine solche Reflexion über den Lernprozess zu geben, wurde die Rubrik „*Arrêt au stand – Boxenstopp*“ geschaffen. Ähnlich wie bei einem Autorennen soll diese Rubrik wie ein kurzer Zwischenstopp sein, bei dem aufgetankt, die Bremsen überprüft und Öl nachgefüllt wird. Im Gegensatz zu den anderen Rubriken, bei denen das Sprachenlernen im Mittelpunkt steht, das um ein bestimmtes Thema herum organisiert ist, liegt der Schwerpunkt dieser Arbeitsblätter auf dem Prozess: Den Lernzielen, den Korrekturen, den Übungsformen und Aufgaben, dem aktiven Mitgestalten des Kursprogramms, dem „Mitnehmen“ des Tandems in den Alltag nach dem Kurs usw. Das erklärt, warum die Arbeit in der Regel allein oder in mononationalen Gruppen stattfindet und fast immer in der Muttersprache.

Ziel ist es, dass sich der durch diese Blätter angeregte Reflexionsprozess wie ein roter Faden durch den gesamten Kursverlauf zieht, der im Hintergrund immer präsent ist, ohne zum Selbstzweck zu werden. Wir möchten alle Kursleiterinnen und Kursleiter ermutigen, diese Blätter aktiv in ihren Kursen einzusetzen und sie auszuprobieren.

2.4. Tous les fiches en vue d'ensemble Alle Arbeitsblätter im Überblick

Mon quotidien Mein Alltag



Tête à tête

Supports pour le travail linguistique en tandem
Anregungen für das Sprachenlernen im Tandem

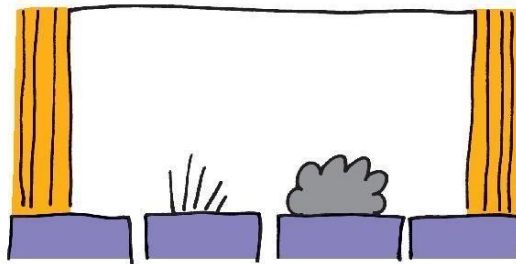
Office franco-allemand
pour la Jeunesse
Deutsch-Französisches
Jugendwerk

25

**Mon temps libre
Meine Freizeit**

The cards are arranged in four rows:

- Row 1: Les vacances (Vacations)** - 1 title card, 3 content cards.
- Row 2: Le sport (Sports)** - 1 title card, 5 content cards.
- Row 3: La musique (Music)** - 1 title card, 5 content cards.
- Row 4: Les films (Movies)** - 1 title card, 3 content cards.



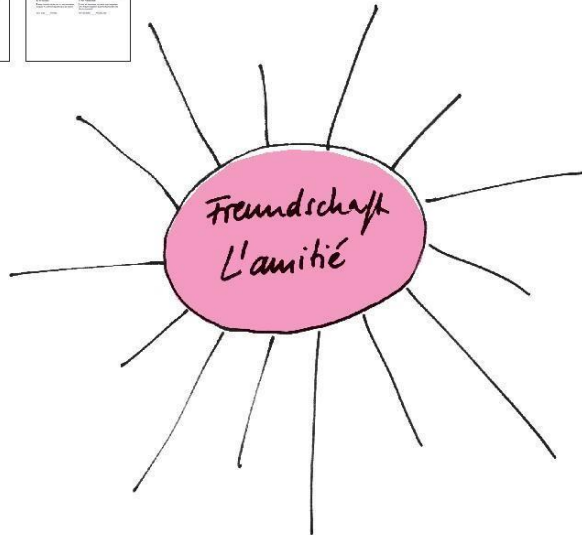
Tête à tête

Supports pour le travail linguistique en tandem
Anregungen für das Sprachenlernen im Tandem

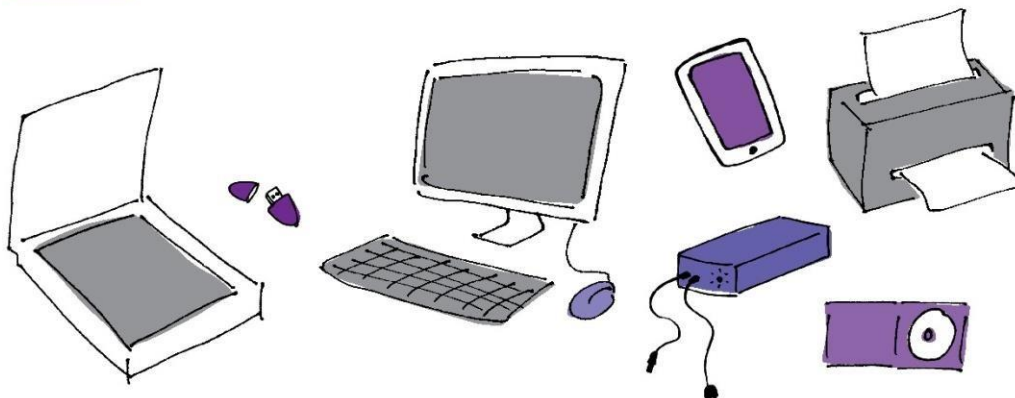
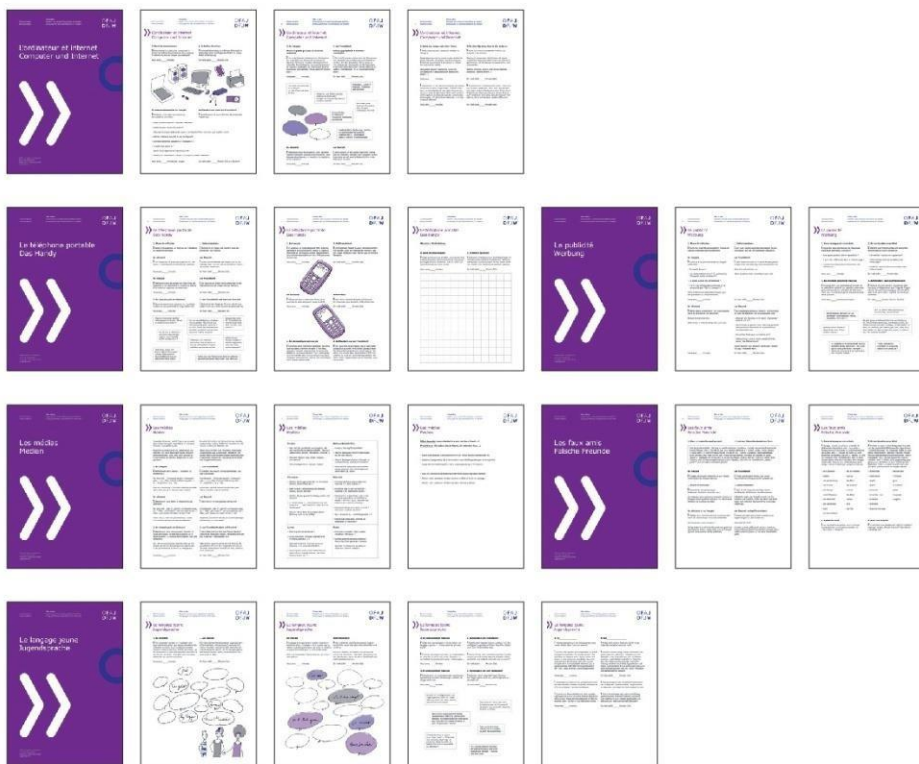
Office franco-allemand
pour la Jeunesse
Deutsch-Französisches
Jugendwerk

26

● **Ça, c'est moi**
So bin ich



» Communication
 Kommunikation





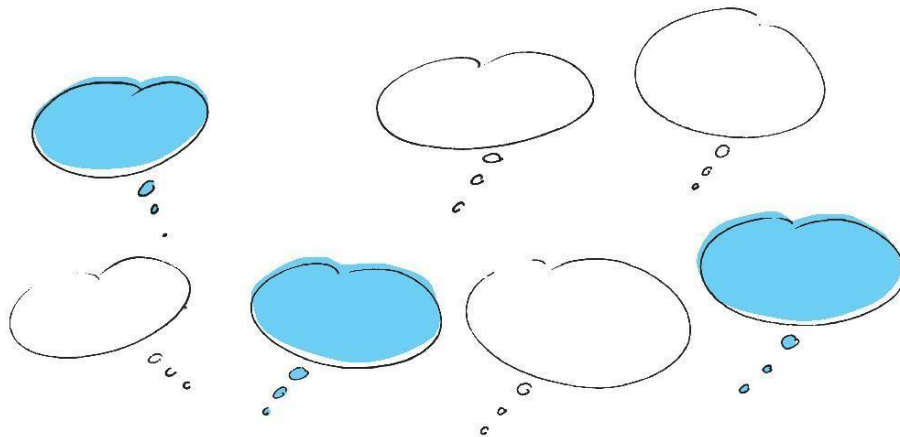
Tête à tête

Supports pour le travail linguistique en tandem
Anregungen für das Sprachenlernen im Tandem

Office franco-allemand
pour la Jeunesse
Deutsch-Französisches
Jugendwerk

29




Arrêt au stand
Boxenstopp



2.5. Les symboles des tableaux récapitulatifs

Il existe pour chaque rubrique des tableaux récapitulatifs, offrant aux encadrants un résumé en mots clés des thèmes, types d'activités, objectifs d'apprentissage, matériel nécessaire et durée des activités.

Les différents **types d'activités** contenus dans les fiches de travail sont signalés par les symboles suivants :

Symbole	Type d'activités
	Les activités signalées par ce symbole constituent une unité, car elles se complètent en proposant une évolution logique du contenu ainsi qu'au niveau linguistique. Elles ne peuvent être abordées séparément.
	La bulle de réflexion indique que l'activité contient une phase de réflexion, au cours de laquelle chaque participant devra tout d'abord réfléchir seul aux questions et thèmes proposés avant de passer à l'échange avec le partenaire.
	Le crayon indique que dans cette unité il y a un travail à effectuer par écrit.
	De nombreux contenus sont ouverts et peuvent être développés si besoin est, avec par exemple des activités ludiques d'animation linguistique, des présentations (affiches, sketches etc.), des discussions en plénière ou d'autres activités en petits groupes. Ce symbole indique aux encadrants que l'activité se prête particulièrement à une extension, sans pour autant leur donner des consignes explicites afin de laisser place à leurs propres idées.
	Les activités marquées par ce symbole sont axées sur le travail en tandem individuel. Elles constituent un point de départ pour une discussion entre les deux partenaires de tandem et ne nécessitent pas de présentation ultérieure.

Tête à tête

Supports pour le travail linguistique en tandem
Anregungen für das Sprachenlernen im Tandem

31






Office franco-allemand
pour la Jeunesse
Deutsch-Französisches
Jugendwerk

2.5. Die Symbole der Übersichtstabellen

Zu jeder Rubrik existieren Übersichtstabellen, die den Kursleitern eine stichpunktartige Zusammenfassung über Themen, Aufgabentypen, Lernziele, erforderliches zusätzliches Material und Dauer der Übungen liefern.

Die verschiedenen **Aufgabentypen**, die in den einzelnen Arbeitsblättern enthalten sind, wurden mit entsprechenden Symbolen gekennzeichnet:

Symbol	Aufgabentyp
	Die mit diesem Symbol gekennzeichneten Übungen enthalten eine inhaltliche und sprachliche Progression und bauen aufeinander auf. Sie bieten sich daher zur Bearbeitung als Einheit an. Sie sollten nicht voneinander getrennt bearbeitet werden.
	Die Denkblase weist darauf hin, dass in dieser Übung eine Reflexionsphase enthalten ist, bei der jeder Teilnehmer erst einmal für sich über die vorgegebenen Fragen oder Inhalte nachdenkt, bevor es in den Austausch mit dem Partner und an die Spracharbeit geht.
	Der Bleistift zeigt an, dass in dieser Aufgabe schriftlich gearbeitet wird.
	Viele Inhalte sind erweiterbar und können beliebig ergänzt werden, so z.B. mit spielerischen Aktivitäten der Sprachanimation, Präsentationen (Plakate, Sketch usw.), Plenumsdiskussionen oder anderen Groß- oder Kleingruppenaktivitäten. Dieses Symbol soll die Kursleiter darauf hinweisen, dass sich hier Erweiterungen besonders anbieten, ohne dass diese jedoch überall explizit aufgezeigt werden, um Freiraum für eigene Ideen zu gewähren.
	Bei Übungen, die mit diesem Symbol gekennzeichnet sind, steht die Arbeit im Individualtandem im Vordergrund. Diese Übungen dienen als Diskussionsanreger für zwei Tandempartner ohne anschließende Präsentation.

Symbole	Type d'activités
	Plusieurs bulles de dialogue indiquent que le travail sera effectué en petits groupes au sein desquels plusieurs tandems sont réunis, afin par exemple de comparer le travail effectué au préalable en tandems individuels.
	Les activités marquées par ce symbole aboutissent à une phase plénière, au cours de laquelle les résultats seront évalués ou discutés avec le groupe.
	Les activités marquées par ce symbole sont créatives et ont pour objectif d'aboutir à un résultat précis.
	Ce symbole indique à l'encadrant que du matériel supplémentaire est requis pour l'activité, par exemple des journaux, catalogues, petites annonces, images etc. Ce matériel doit être fourni par les encadrants ou apporté par les participants.
	Le dé indique qu'il s'agit d'une activité ludique.

En plus de ces informations, les tableaux récapitulatifs indiquent la **durée** approximative de chaque activité, ainsi que le **matériel** nécessaire en plus du support de travail, parfois indispensable, d'autres fois optionnelles. Ces informations constituent un point de repère important pour la planification du cours, mais ne représente en aucun cas une obligation pour l'encadrant. Le temps prévu pour le travail peut être indiqué en dessous de chaque activité.

L'expérience a montré que les encadrants ont souvent des difficultés à formuler des **objectifs d'apprentissage** concrets. Ceux-ci sont pourtant la base de toute unité de cours. Pour cette raison, et pour faciliter l'orientation des encadrants, les tableaux récapitulatifs reprennent les objectifs d'apprentissage principaux des différentes fiches de travail.






Les tableaux récapitulatifs se trouvent au chapitre 4 de ce manuel.

Tête à tête

Supports pour le travail linguistique en tandem
Anregungen für das Sprachenlernen im Tandem

33

Office franco-allemand
pour la Jeunesse
Deutsch-Französisches
Jugendwerk

Symbol	Aufgabentyp
	Hier findet eine Kleingruppenarbeit statt, in der mehrere Tandems zusammenarbeiten und beispielsweise die vorher zu zweit erarbeiteten Themen vergleichen oder austauschen.
	Übungen, die mit diesem Symbol gekennzeichnet sind, münden in eine Plenumsphase, in der Arbeitsergebnisse in der Großgruppe diskutiert oder ausgewertet werden.
	Bei Übungen, die mit diesem Symbol gekennzeichnet sind, geht es um die kreative Aufbereitung der Arbeitsergebnisse.
	Dieses Symbol weist den Kursleiter darauf hin, dass zusätzliches Material zur Bearbeitung der Aufgabe erforderlich ist, wie z.B. Zeitungen, Kataloge, Anzeigen, Bildmaterial usw. Dieses zusätzliche Material muss entweder vom Kursleiter bereitgestellt oder von den Teilnehmern mitgebracht werden.
	Der Würfel bedeutet, dass es sich um eine spielerische Aktivität handelt.

Neben diesen Hinweisen enthalten die Übersichtstabellen Angaben darüber, wie viel **Zeit** in etwa pro Aufgabe einzuplanen ist und welches **Material** zusätzlich zu den Arbeitsblättern vorbereitet werden muss. Das liefert wichtige Anhaltspunkte für die Unterrichtsplanung. Bei den Zeitangaben handelt es sich lediglich um Schätzungen, an denen sich der verantwortliche Kursleiter orientieren kann aber nicht muss. Die Arbeitszeit kann direkt unterhalb jeder Aufgabe eingetragen werden.

Unsere Erfahrung zeigt, dass das Formulieren von konkreten **Lernzielen** den Kursleitern häufig Schwierigkeiten bereitet. Die Lernziele sind aber die Ausgangsbasis für jede Unterrichtseinheit. Aus diesem Grund sind zur Orientierung in den Übersichtstabellen auch die wichtigsten Lernziele der einzelnen Arbeitsblätter aufgeführt.

Die Übersichtstabellen befinden sich unter Punkt 4 des Begleithefts.

3. Autres éléments des cours de langue tandem

Il existe à peu près autant de manières différentes d'organiser un cours linguistique binational que de partenaires de l'OFAJ et de participants aux différents projets soutenus. Il n'existe aucun modèle général de cours tandem idéal, étant donné que les jeunes participants, leurs besoins, les locaux et les conditions matérielles des lieux de rencontre ainsi que l'expérience des encadrants sont différents d'un projet à l'autre. Il est impossible de rédiger une publication comme celle-ci qui s'appliquerait parfaitement à tous types de conditions. Il revient donc aux encadrants d'adapter les fiches de travail fournies, de les compléter avec des exercices et activités adaptés et de proposer aux participants un programme global diversifié et intéressant, alliant cours de langue et activités de temps libre tout en restant fidèles aux principes de la méthode tandem. Afin de donner quelques points de repère, ce chapitre contient quelques éléments de réflexion et suggestions pour l'organisation d'un cours tandem, destinés aux moments de la rencontre pour lesquels il n'existe pas de fiche de travail, comme par exemple l'introduction à la méthode tandem ou la découverte des lieux en tandem.

3.1. Introduction à la méthode tandem

Chaque cours débute par une introduction à la méthode tandem. Les encadrants devraient lui accorder une attention toute particulière, car c'est à ce moment que sont posées les bases de travail pour le reste du cours.

La plupart des jeunes ne connaissent pas cette forme d'apprentissage. Ils sont habitués au cadre scolaire, dans lequel les objectifs d'apprentissage sont dictés par le programme, les exercices fournis dans le manuel, et le rythme et la vitesse d'apprentissage déterminés par le professeur. L'autonomie d'apprentissage qu'implique le principe du tandem est pour eux quelque chose de complètement nouveau. Ils devront tout d'abord apprendre à se fixer eux-mêmes des objectifs concrets et réalistes et à adapter le déroulement des activités en fonction de ceux-ci, afin

que le partenariat en tandem aboutisse à un apprentissage fructueux. Dans les cours binationaux, contrairement aux cours mononationaux, les langues maternelles et étrangères sont à la fois l'objet du cours et un moyen d'apprendre¹⁹, ce qui est souvent déroutant pour les participants, qui ont du mal à accepter le partenaire en tant qu'expert et également à assumer eux-mêmes ce rôle.

C'est pour toutes ces raisons que l'introduction à la méthode tandem au cours des premiers jours de la rencontre revêt une importance toute particulière. La méthode peut être amenée de manière ludique, permettant ainsi aux participants d'en découvrir les principes et d'y réfléchir. Une introduction par *pantomimes* est ici tout à fait adaptée. Au cours de celle-ci, un encadrant français et un de ses homologues allemands miment une ballade en vélo tandem. Ils freinent, accélèrent, montent une côte etc. Ils peuvent faire une pause, consulter la carte, discuter de leur destination et échanger de place sur le vélo. Ce sketch est suivi d'une discussion avec les participants au cours de laquelle ils doivent essayer de replacer les situations visualisées dans le contexte du travail en tandem. À ce stade, il est important de souligner la nécessité de communiquer et de respecter son partenaire afin de pouvoir progresser. Il est également impératif d'évoquer les rôles respectifs des partenaires : l'apprenant, assis devant, voit l'objectif et détermine la cadence et l'orientation. Celui qui utilise sa langue maternelle, assis derrière, soutient l'apprenant, s'adapte et le suit. Le choix des objectifs d'apprentissage individuels et leur explication au partenaire sont représentés par l'arrêt pour consulter la carte, le changement de rôle par l'échange de places sur le vélo. Les difficultés pour monter la côte peuvent indiquer que le processus d'apprentissage en tandem est parfois long et difficile, car les participants doivent en être conscients : l'apprentissage en tandem exige beaucoup de travail !

¹⁹Cf. : DFJW/OFAJ, *Méthode tandem*, p. 12.

3. Weitere Elemente von Tandemsprachkursen

So vielfältig und individuell wie die Partner des Jugendwerks und die Teilnehmer der DFJW-geförderten Projekte, so vielfältig kann auch ein binationaler Sprachkurs gestaltet werden. Ein allgemeingültiges Modell für den idealen Tandemsprachkurs gibt es nicht, da die Voraussetzungen und Bedürfnisse der teilnehmenden Jugendlichen, die räumlichen und materiellen Bedingungen an den Begegnungsorten und die Erfahrungen der Kursleiter sehr unterschiedlich sind. Es ist unmöglich, in einer Publikation wie dieser den sehr unterschiedlichen Bedingungen gerecht zu werden. Es bleibt daher Aufgabe der Kursleiter, die vorliegenden Arbeitsblätter mit geeigneten Übungen und Aktivitäten zu ergänzen, zu vervollständigen und anzupassen um so ein abgerundetes, abwechslungsreiches und anspruchsvolles Programm für die Teilnehmer zu gestalten, bei dem Sprachkurs und Freizeitaktivitäten miteinander im Einklang stehen und die Tandemidee konsequent umgesetzt und gelebt wird. Um hierfür konkrete Anhaltspunkte zu geben, enthält dieses Kapitel einige weiterführende Überlegungen und Anregungen zur Gestaltung eines Tandemsprachkurses, die vor allem an den Stellen greifen sollen, wo keine Arbeitsblätter existieren, wie z.B. die Einführung in die Methode oder die Ortserkundung im Tandem.

3.1. Einführung in die Tandem-Methode

Jeder Kurs beginnt mit einer Einführung in die Tandem-Methode. Darauf sollten die Kursleiter besonderes Augenmerk legen, weil hier die Grundlagen für den weiteren Kursverlauf gelegt werden.

Die meisten Jugendlichen sind mit dieser Unterrichtsform nicht vertraut. Sie sind an einen Schulunterricht gewöhnt, in dem Lernziele durch den Lehrplan und Übungen durch das Lehrbuch vorgegeben werden und der Lehrer Lerngeschwindigkeit und -rhythmus bestimmt. Die Lernerautonomie, die das Tandemprinzip voraussetzt, ist deshalb für viele ungewohnt. Sich selbst konkrete und realistische Ziele zu setzen und daraus resultierend die Lernaktivitäten entsprechend zu gestalten – auch das muss erst

erlernt werden, damit eine Tandempartnerschaft zu einem erfolgreichen Lernprozess führen kann. Im Unterschied zum mononationalen Unterricht sind in binationalen Kursen Mutter- und Fremdsprache sowohl (Unterrichts)Medium als auch (Unterrichts)Gegenstand¹⁹ und es ist für die Teilnehmer anfänglich oft schwierig, den Tandempartner als muttersprachlichen Experten anzuerkennen und diese Rolle auch selbst anzunehmen und auszufüllen.

Aus all diesen Gründen kommt der Einführung in die Tandem-Methode in den ersten Kurstagen eine besondere Bedeutung zu. Die Teilnehmer können zunächst auf spielerische Art und Weise an die Methode herangeführt werden und so die Tandem-Prinzipien entdecken und reflektieren. Hierfür eignet sich beispielsweise eine Einführung über die *pantomimische Darstellung*, bei der ein deutscher und ein französischer Kursleiter Situationen auf einem Tandemfahrrad nachstellen. Dabei wird gebremst, beschleunigt, bergauf gefahren usw. Die Partner können kurz anhalten, noch einmal auf die Karte schauen, das Ziel besprechen und die Plätze auf dem Tandem wechseln. Bei der anschließenden Reflexion mit den Teilnehmern geht es um das Übertragen der bildlich dargestellten Situationen auf das Lernen im Tandem. Dabei geht es um die Notwendigkeit der gegenseitigen Absprache und Rücksichtnahme, um gemeinsam voranzukommen. Es sollte unbedingt auch auf die Rollen der Tandempartner eingegangen werden: Vorne der Lernende, der das Ziel vor Augen hat, die Richtung und das Tempo vorgibt und hinten der Muttersprachler, der den Lernenden in diesem Prozess nach Kräften unterstützt, sich anpasst und ihm folgt. Die Festlegung und Absprache des individuellen Lernziels, dargestellt durch die Karte, sowie der Wechsel der Rollen nach der Hälfte der Zeit. Die Anstrengung beim Bergauffahren kann weiterhin sehr schön zeigen, dass der Lernprozess im Tandem auch anstrengend und kurvig sein kann – auch darauf sollten die Teilnehmenden vorbereitet sein, denn Lernen im Tandem bedeutet Arbeit!

¹⁹Vgl.: DFJW/OFA: *Tandem-Methode*, S. 12.

Tête à tête

Supports pour le travail linguistique en tandem
Anregungen für das Sprachenlernen im Tandem

36

Office franco-allemand
pour la Jeunesse
Deutsch-Französisches
Jugendwerk

Une autre méthode appréciée est de dessiner ensemble la *maison de ses rêves*. Pour cela, les partenaires ne disposent que d'un stylo qu'ils tiennent ensemble. Ici aussi, il faudra prendre en compte les souhaits du partenaire et alterner entre meneur et mené pour pouvoir mener à bien l'activité. Ces réflexions seront thématiques par la suite, en insistant sur le rôle de soutien du partenaire permettant à l'autre d'arriver à ses fins. Une activité *les yeux bandés*, pendant laquelle un jeune mène son partenaire « aveugle » dans la pièce, permet de développer une certaine confiance entre les partenaires, indispensable à la réussite du travail en commun.

Les méthodes d'introduction visuelles présentées ici ont leurs limites et ne peuvent pas exprimer entièrement la complexité et la richesse de l'apprentissage en tandem. C'est pourquoi elles doivent être impérativement complétées par une réflexion théorique avec les participants. Celle-ci peut être amenée grâce à des questions directrices : que signifie le travail en tandem ? Quels avantages offre l'apprentissage en tandem ? Quelles conditions doivent être remplies pour que le travail en tandem fonctionne correctement ?

En complément, des extraits du livre de Helmling²⁰ peuvent être lus et commentés avec le groupe, afin d'utiliser cette base théorique pour thématiser les principes du travail en tandem.

Il se peut également que certains participants aient déjà une expérience des tandems individuels, ou suivi un cours similaire l'année d'avant et désirent en faire part à leurs camarades.

3.2. Les premiers pas en tandem

Aussi évocatrices que soient les méthodes décrites dans le chapitre précédent, elles ont toutes un inconvénient majeur : l'échange direct avec le partenaire reste non verbal, la discussion se déroulant en groupe. Pourtant, en tandem, l'essentiel est bien de parler avec le partenaire ! Pour cette raison, il est impératif de tester la méthode après l'introduction. Au niveau thématique, les présentations sont parfaitement adaptées à ce moment de la rencontre. Premièrement, il est capital pour la dynamique de groupe, qui jouera un rôle important par la suite, que les participants apprennent à se connaître dès les premiers jours. De plus, même les débutants savent se présenter, les risques de blocage linguistique sont donc relativement limités. *L'interview du partenaire* a depuis longtemps fait ses preuves : les partenaires doivent tout d'abord, à l'aide d'un questionnaire ou sans, s'interviewer mutuellement. Le partenaire interviewé parle dans sa langue maternelle. Celui qui l'interroge doit poser les questions dans sa langue étrangère, car les deux langues ne doivent pas être mélangées lors d'une phase tandem. Le « journaliste » prend des notes qui l'aideront à résumer par la suite ce que son partenaire lui a raconté.

Cette répétition permet tout d'abord de vérifier la bonne compréhension des informations. De plus, c'est un bon exemple de l'apprentissage d'après le modèle : j'utilise la langue étrangère, mon partenaire me sert d'exemple, je peux m'orienter à ce qu'il me dit car c'est sa langue maternelle. Le partenaire a pour tâche d'expliquer ce qui n'a pas été compris et d'aider à formuler. Étant donné que les partenaires devront ensuite se présenter devant le groupe, ils doivent également faire attention à l'intonation des phrases et à la prononciation des mots difficiles s'ils veulent que leur intervention devant le groupe soit bonne. Après un temps déterminé

²⁰ Par exemple des passages de Helmut Brammerts : *Apprendre en Tandem : Principes et objectifs*, Helmling : *Apprendre en tandem* p. 19-24 et également Brammerts, Helmut / Calvert, Mike : *Apprendre en communiquant*, ibid., p. 31-40.

Tête à tête

Supports pour le travail linguistique en tandem
Anregungen für das Sprachenlernen im Tandem

37

Office franco-allemand
pour la Jeunesse
Deutsch-Französisches
Jugendwerk

Eine weitere beliebte Methode ist das gemeinsame *Zeichnen des Traumhauses* mit nur einem Stift, der von beiden Partnern geführt wird. Auch hier sollte im Anschluss die Rücksichtnahme aufeinander und der Wechsel zwischen Führen und Folgen, dem Vorgeben des Ziels durch den Einen und der unterstützenden Rolle des Anderen auf dem Weg dahin thematisiert werden. Anhand der *Blindführung*, bei der ein Partner von dem anderen mit verbundenen Augen durch den Raum geführt wird, lässt sich das Vertrauen zwischen den Tandempartnern, das für den Lernprozess wichtig ist, erfahren.

Die vorgestellten bildlichen Einführungsmethoden haben ihre Grenzen und können die Komplexität, die das Lernen im Tandem kennzeichnet, nicht vollständig erfassen. Eine anschließende theoretische Reflexion mit den Teilnehmern ist deshalb unerlässlich. Diese kann beispielsweise anhand von Leitfragen durchgeführt werden: Arbeit im Tandem – was bedeutet das? Welche Vorteile bietet das Lernen im Tandem? Welche Voraussetzungen müssen erfüllt sein, damit das Lernen im Tandem funktionieren kann?

Ergänzend können Textauszüge aus dem Buch von Brammerts/Kleppin²⁰ in der Gruppe gelesen und besprochen werden, um auf dieser theoretischen Grundlage die Prinzipien der Tandemarbeit vertieft zu thematisieren.

Vielleicht haben einige Teilnehmer auch schon Erfahrungen in Individualtandems oder in Kursen der Vorjahre gesammelt und können diese in die Diskussion einbringen?

3.2. Erste Schritte im Tandem

So anschaulich die in Kapitel 3.1 dargestellten Einführungsmethoden sein mögen, so haben sie doch einen wesentlichen Nachteil: Der Austausch mit dem Partner bleibt nonverbal. Beim Lernen im Tandem geht es aber gerade und vor allem um das Miteinander-Sprechen! Ein praktisches Ausprobieren der Methode im Anschluss an die Einführung ist daher unerlässlich. Thematisch bietet sich hierfür natürlich das Kennenlernen an. Zum einen ist das gegenseitige Kennenlernen aller Kursteilnehmer untereinander in den ersten Tagen ein wichtiger Grundstein für gruppendynamische Prozesse, die Auswirkungen auf den weiteren Verlauf der Begegnung haben. Zum Anderen ist die Vorstellung der eigenen Person auch Sprachanfängern vertraut – die sprachlichen Hürden sind somit eher gering. Bewährt hat sich das *Partnerinterview*: Die Tandempartner sollen sich zunächst – entweder mit Hilfe eines Fragebogens oder auch ohne – interviewen. Derjenige, der interviewt wird, spricht in seiner Muttersprache. Derjenige, der die Fragen stellt, muss diese dementsprechend in seiner Fremdsprache formulieren, da die Sprachen innerhalb der einzelnen Phasen im Tandem nicht vermischt werden sollten. Der Fragensteller macht sich während des Interviews Notizen, denn er soll anschließend wiederholen, was sein Partner ihm erzählt hat.

Bei dieser Wiederholung geht es einerseits um die Verständnissicherung. Andererseits ist es eine erste wichtige Übung zum Lernen vom Modell: Ich spreche in der Fremdsprache und nehme mir dabei meinen Partner zum Vorbild; ich kann mich an dem orientieren, was er als Muttersprachler gesagt hat. Der andere Partner hat jetzt die Aufgabe zu erklären, wenn Dinge nicht verstanden wurden und er kann Formulierungshilfe geben. Da die Partner sich anschließend gegenseitig in der Gruppe vorstellen sollen, sollte der Partner auch Hilfe bei der Satzmelodie und der Aussprache schwieriger Wörter geben, damit die anschließende Präsentation vor der Großgruppe möglichst gut wird. Nach einer

²⁰Hierfür eignen sich beispielsweise Auszüge aus den Aufsätzen von Helmut Brammerts: *Autonomes Sprachenlernen im Tandem: Entwicklung eines Konzepts*, in: Brammerts/Kleppin: *Sprachenlernen im Tandem*, S. 9-16) sowie Brammerts, Helmut / Calvert, Mike: *Lernen durch Kommunizieren im Tandem*, in Ebd., S. 27-38.

Tête à tête

Supports pour le travail linguistique en tandem
Anregungen für das Sprachenlernen im Tandem

38

Office franco-allemand
pour la Jeunesse
Deutsch-Französisches
Jugendwerk

à l'avance, les rôles sont inversés, et donc la langue de travail. Afin de rendre la présentation plus captivante et d'augmenter l'attention du public, celle-ci peut contenir un mensonge ou une expression bien particulière que les auditeurs devront découvrir.

L'interview du partenaire est un exercice relativement complexe. Ceux qui désirent commencer plus en douceur peuvent opter pour le jeu des post-it. Les tandems, armés d'un bloc de post-it et d'un stylo, vadrouillent dans le bâtiment et nomment en français et en allemand tous les objets qu'ils voient, écrivant les résultats sur un des post-it. Cette activité montre aux participants comment utiliser au quotidien les connaissances du partenaire en tant que ressource lorsqu'ils ne connaissent pas une expression dans l'autre langue ou ne savent pas comment écrire un mot. De plus, c'est un premier pas vers l'apprentissage autonome, puisque les participants doivent décider seuls quels mots leur paraissent intéressants et lesquels ils désirent apprendre ou non. Enfin, le fait de conserver du vocabulaire sur des fiches peut être une méthode d'apprentissage très utile pour certains ayant une mémoire plus visuelle. Pour conclure cette activité dynamique, les différents mots rassemblés peuvent être utilisés pour écrire une histoire que les tandems travailleront jusqu'à ce que la prononciation et l'intonation soient assez bonnes pour être présentée au groupe.

Après ces premières activités pratiques, la méthode devra être à nouveau discutée en groupe plénier afin de préciser, à l'appui de cette expérience pratique, les techniques les plus importantes pour la réussite du travail en tandem.

3.3. Soirée de spécialités et découverte des lieux

La soirée de spécialités fait partie des grands classiques des cours linguistiques binationaux de l'OFAJ, et ce pour une bonne raison : souvent utilisée comme amorce conviviale du séjour, elle souligne très bien la dimension interculturelle du cours tandem. Le fait de devoir apporter et présenter une spécialité culinaire de leur région pousse les participants, avant même le début du programme, à réfléchir à leur identité et à l'endroit où ils vivent. Cela pose les bases de la confrontation avec l'autre culture qui les attend au cours de la rencontre binationale. En effet, les autres cultures sont toujours définies et évaluées en fonction de ses propres références²¹: « *La connaissance d'autrui passe par la connaissance de soi, mais en interaction avec les autres.* »²² C'est ainsi qu'un changement de perspective et une ouverture interculturelle sont rendus possibles.

Afin d'exploiter au maximum le potentiel de la soirée de spécialités, le principe et le déroulement de celle-ci doivent être expliqués à l'avance. L'idée pouvant aisément être utilisée dans un autre contexte, les participants pourront par exemple apporter des chansons ou des livres qu'ils présenteront en cours.

La découverte des environs et l'orientation sur le lieu de la rencontre sont également des thèmes importants lors des premiers jours, car l'environnement peut avoir une influence non négligeable sur le bon déroulement de la rencontre. Cependant, la découverte des lieux n'a pas que des raisons pratiques : effectuée en tandem, elle permet un apprentissage interculturel basé sur des éléments concrets tels que les monuments, les habitants, les personnages célèbres d'une ville, l'architecture, les produits régionaux etc. La découverte des lieux peut être exploitée de différentes manières. Il existe tout d'abord des jeux de piste structurés²³, comme un rallye, au cours duquel les participants remplissent un

²¹Cf. : DFJW/OFAJ : *Animation linguistique*, p. 15.

²²Ibid., p. 16.

²³Pour des exemples et consignes concrets, cf. Rademacher, Helmolt / Wilhelm, Maria: *Spiele und Übungen zum interkulturellen Lernen*, Berlin: Verlag für Wissenschaft und Bildung 2009, p. 106 suiv.

Tête à tête

Supports pour le travail linguistique en tandem
Anregungen für das Sprachenlernen im Tandem

40

Office franco-allemand
pour la Jeunesse
Deutsch-Französisches
Jugendwerk

questionnaire contenant des questions spécifiques au lieu, doivent se rendre à un endroit précis ou accomplir diverses tâches. Cette forme de découverte nécessite une préparation intensive par les encadrants et suppose une bonne connaissance des lieux. Elle peut également être proposée sous forme d'activité tandem : dans le *jeu du détective*, le tandem choisit un passant et le suit discrètement. Où va-t-il ? Que fait-il et pourquoi ? Qui rencontre-t-il en chemin ? Tous ces éléments peuvent être utilisés par la suite pour inventer une histoire (ou un polar ?) captivante. Pour le *jeu du sondage*²⁴, les tandems doivent, avant la découverte de la ville, préparer un questionnaire sur un thème précis, par exemple sur les personnages célèbres de la ville. Ils devront ensuite, lors de leur promenade, questionner les passants. Lors du *jeu du troc* (*Appel & Ei*, équivalent allemand d'une bouchée de pain), les participants obtiennent souvent des résultats surprenants. Les tandems ou petits groupes reçoivent au départ un objet de peu de valeur, comme un stylo bille, un sachet de Haribo, ou même au sens propre du terme une pomme et un oeuf. Leur tâche consiste à échanger leur objet contre un autre autant de fois qu'ils le souhaitent, sur le marché ou dans des boutiques par exemple. Cette activité leur permet de discuter avec les habitants, les force à être convaincants, à négocier, comprendre et réagir. Les Français ne tarderont pas à réaliser que leur accent si reconnaissable est très apprécié en Allemagne et facilite les négociations ! Il en sera de même pour les Allemands en France. Les objets échangés peuvent être présentés par la suite au groupe, qui désignera les plus originaux ou précieux. Ceux qui préfèrent les rallyes classiques ont la possibilité de l'essayer sous une autre forme, comme par exemple sur le thème *des cinq sens* (*vue, ouïe, odorat, goût, toucher*) ou des *couleurs*. Les tandems ou petits groupes choisissent un thème, comme par exemple la couleur verte ou les impressions olfactives. Au cours de leur promenade sur les lieux, ils se concentreront sur le thème choisi et feront des photos. La diversité de perceptions du même lieu

obtenues avec cette méthode est tout simplement étonnante. Les résultats peuvent être travaillés et présentés de manière très créative, par exemple sous forme de poème, chanson, roman photo, sketch, émission d'informations, conte ou autres. Les présentations peuvent être préparées pendant le cours en tandem et présentées en cours de soirée.

Les supports de travail proposés dans cette publication peuvent être intégrés dans les cours binationaux selon les besoins et les souhaits de l'équipe d'encadrement. Certains supports peuvent donner lieu à de longues séances de travail intensives, parfois c'est un exercice qui pourra être repris en complément d'autres activités mises en place par les enseignants. Nous espérons que les enseignants y trouveront un soutien utile pour la mise en place de leur cours tandem qui leur permettra une mise en pratique souple et modulée suivant les situations. Nous espérons également que les enseignants qui auront appliqué plusieurs fiches et en auront bien compris les principes, seront ensuite en mesure de créer leurs propres fiches et d'élargir ainsi le choix des thèmes au delà de ceux qui ont été retenus pour cette publication.

²⁴Décrit dans : Ibid., p. 112 suiv.

Tête à tête

Supports pour le travail linguistique en tandem
Anregungen für das Sprachenlernen im Tandem

41

Office franco-allemand
pour la Jeunesse
Deutsch-Französisches
Jugendwerk

auf ortsspezifische Fragen, bestimmte Orte finden oder Aufgaben lösen müssen. Diese Form der Ortserkundung erfordert eine recht intensive Vorbereitung von Seiten der Begleitpersonen und setzt eine gewisse Ortskenntnis voraus. Die Ortserkundung kann aber auch als Tandemübung durchgeführt werden: Beim *Detektivspiel* guckt sich ein Tandem einen Passanten aus, dem es unauffällig auf seinem Weg durch den Ort folgt – Wo geht er hin? Was macht er dort und warum? Wen trifft er auf seinem Weg? Daraus kann später eine spannende (Kriminal?)Geschichte entstehen. Beim *Befragungsspiel*²⁴ sollen die Tandems im Vorfeld der Stadterkundung eigene Fragebögen zu einem bestimmten Thema erstellen, z.B. zu berühmten Persönlichkeiten der Stadt o.ä. Beim anschließenden Rundgang durch den Ort, sollen sie dann die Passanten befragen. Erstaunliche Ergebnisse erzielen die Teilnehmer auch häufig beim *Tauschspiel (Appel & Ei)*. Hierbei erhalten die Tandems oder Kleingruppen einen Gegenstand, z.B. einen Kuli, eine Tüte Gummibärchen oder ganz wörtlich eben auch einen Apfel und ein Ei. Ihre Aufgabe besteht darin, diesen Gegenstand beliebig oft gegen etwas Anderes einzutauschen, z.B. auf dem Markt oder in Geschäften. Bei diesen Formen kommen die Teilnehmer mit den Einheimischen ins Gespräch, müssen überzeugen, verhandeln, verstehen und reagieren. Und die Teilnehmer werden schnell herausfinden, dass der französische Akzent in Deutschland oder der deutsche Akzent in Frankreich besonders gut ankommen und den Verhandlungserfolg steigern! Die eingetauschten Gegenstände können in der Gruppe präsentiert und der originellste oder wertvollste Gegenstand gewählt werden. Wer eine klassische Rallye bevorzugt, kann diese mal in anderer Form ausprobieren und z.B. eine *Ortserkundung mit den 5 Sinnen (Sehen, Hören, Riechen, Schmecken, Tasten)* oder eine *Ortserkundung nach Farben* durchführen. Die Tandems oder Kleingruppen wählen einen bestimmten Aspekt aus, z.B. die Farbe Grün oder Dinge, die man riechen kann. Bei ihrem Spaziergang durch den Ort konzentrieren sich die Teilnehmer nur auf diesen ausgewählten Aspekt und machen Fotos – es ist erstaunlich, wie unterschiedlich und facettenreich








auf diese Art ein und derselbe Ort wahrgenommen wird. Die Ergebnisse lassen sich sehr schön kreativ aufbereiten und präsentieren, beispielsweise als Gedicht, Lied, Fotoroman, Sketch, Nachrichtensendung, Märchen o.ä. Die Präsentationen können während des Kurses im Tandem vorbereitet und eingeübt und im Rahmen einer Abendanimation vorgestellt werden.

Die Arbeitsblätter dieser Publikation können ganz nach Wunsch und Bedarf des Kursleiterteams in die binationalen Sprachkurse integriert werden. So können einige Arbeitsblätter Anlass für lange und intensive Arbeitsphasen sein; dann wieder können die Kursleiter aber auch nur eine einzelne Aufgabe auswählen und als Ergänzung zu einer selbst konzipierten Übung einsetzen. *Tête à tête* soll je nach Vorerfahrung und Situation eine gleichzeitig strukturgebende wie flexible Handreichung für die Kursleiter sein mit einer offenen Perspektive: Kursleiter, die nach einigen Anwendungen mit den Prinzipien der Tandemarbeit vertraut sind, können ihre eigenen Arbeitsblätter gestalten und so die möglichen Themen beliebig erweitern.

²⁴Beschrieben in: Ebd., S. 112ff.

4. Tableaux récapitulatifs








Mon quotidien

Types d'exercice	Objectifs d'apprentissage	Durée estimée	Matériel	Observations et remarques
Emploi du temps				
 1, 2, 3  4  4	Objectifs linguistiques : - dire l'heure - décrire ses activités quotidiennes - poser des questions pour prendre rendez-vous - comparer - donner son avis Objectifs interculturels : - découvrir l'organisation du quotidien du partenaire dans son pays Stratégies d'apprentissage : - apprendre d'après un modèle - s'entraîner à répéter un point linguistique qu'on vient de voir avec son partenaire tandem (ici : poser des questions)	Total : 2h45 Exercice 1 : 45 min Exercice 2 : 45 min Exercice 3 : 20-30 min Exercice 4 : 45 min	Aucun	Exercice 4 : La dernière partie est conçue comme une phase de groupe pour reprendre le thème de manière interactive et dynamique. Les questions pour prendre rendez-vous peuvent être posées en alternance en français et allemand ou bien le prof tandem détermine un temps précis durant lequel on ne parle qu'une langue, puis au delà d'un certain délai il propose le changement de langue (cette deuxième possibilité présente moins le risque de mélange des langues).
La famille				
 1, 4  1, 2, 3	Objectifs linguistiques : - décrire les liens de parenté - parler de sa famille - décrire des personnes/des caractéristiques de personne - exprimer des sentiments - rapporter et raconter au présent et au passé - parler de ses souhaits par rapport à l'avenir Objectifs interculturels : - connaître la vie et les relations familiales dans l'autre pays ; connaître les points de vue du partenaire tandem sur ce sujet Stratégies d'apprentissage : - réfléchir sur ce que l'on a appris - réviser, répéter, par exemple à l'aide d'un support audio	Total : 1h40 Exercice 1 : 10 min Exercice 2 : 10 min/langue Exercice 3 : 20-30 min/langue Exercice 4 : 10 min	Aucun	
L'école				
 	Objectifs linguistiques : - champ sémantique : école - donner son avis - exprimer ses préférences et argumenter - parler au présent et au passé Objectifs interculturels : - découvrir le système scolaire du pays de son partenaire et en discuter	Total : 1h 30 min/langue	Un plan de jeu au format DIN A3 et un dé par tandem	Attention : Une activité sous forme de jeu peut donner envie à des participants de la finir le plus rapidement possible. Cela va à l'encontre du principe tandem, qui est notamment d'échanger intensément avec son partenaire sur un sujet. C'est la raison pour laquelle a été choisi ici une règle qui peut sembler paradoxale pour un jeu (la règle est que c'est celui qui avance le plus lentement qui gagne). Bien préciser cette règle aux participants avant de commencer à jouer. À la moitié du temps imparti, le prof tandem peut donner la position de chaque tandem sur la table de jeu. Cela peut inciter les participants à prendre encore plus de temps pour échanger sur chaque question. Le jeu de l'oie est un classique. Proposé ici sur le thème de l'école il peut être décliné sur d'autres thèmes (se présenter,...) ou avec un niveau différent. Il faut à ce moment refaire la table de jeu en insérant les questions/thèmes de votre choix.

Suite à la page suivante












4. Übersichtstabellen

Mein Alltag

Aufgabenform	Lernziele	Geschätzte Dauer	Material	Bemerkungen und Sonstiges
Tagesablauf				
  	Sprachliche Lernziele: <ul style="list-style-type: none"> - Uhrzeiten sagen - alltägliche Handlungen beschreiben - Fragen stellen, um sich zu verabreden - vergleichen - seine Meinung sagen Interkulturelle Lernziele: <ul style="list-style-type: none"> - den Tagesablauf des Tandempartners in dessen Heimatland kennen lernen Lernstrategien: <ul style="list-style-type: none"> - lernen aus dem Modell - anwenden eines Phänomens, das man kurz zuvor mit dem Tandempartner erarbeitet hat (hier: Fragen stellen) 	Gesamt: 2h45 Aufgabe 1: 45 min Aufgabe 2: 45 min Aufgabe 3: 20-30 min Aufgabe 4: 45 min	Keins	Aufgabe 4: Dieser letzte Teil der Einheit ist als Gruppenphase gedacht, um das Thema interaktiv und dynamisch weiterzuführen. Die Fragen, um sich zu verabreden, können abwechselnd auf Deutsch und auf Französisch gestellt werden, oder aber der Kursleiter bestimmt eine Sprache, in der begonnen wird, und leitet nach der Hälfte der Zeit einen Sprachenwechsel ein. (Diese zweite Möglichkeit bringt weniger das Risiko einer Sprachvermischung mit sich).
Familie				
 	Sprachliche Lernziele: <ul style="list-style-type: none"> - Verwandtschaftsverhältnisse darstellen - über seine Familie berichten - Personen und Eigenschaften beschreiben - Gefühle ausdrücken - berichten und erzählen in Vergangenheit und Gegenwart - über Wunschvorstellungen sprechen Interkulturelle Lernziele: <ul style="list-style-type: none"> - Wissen über Familienleben und Familienbeziehungen im anderen Land erwerben, Einstellungen des Partners dazu kennen lernen Lernstrategien: <ul style="list-style-type: none"> - Reflexion über Lernertrag am Ende, Audionotiz 	Gesamt: 1h40 Aufgabe 1: 10 min Aufgabe 2: 10 min/Sprache Aufgabe 3: 20-30 min/Sprache Aufgabe 4: 10 min	Keins	
Schule				
 	Sprachliche Lernziele: <ul style="list-style-type: none"> - Schulltag und Schulerlebnisse darstellen - Vorlieben darlegen und begründen - über Gegenwärtiges und Vergangenes berichten und erzählen - argumentieren - seine Meinung äußern Interkulturelle Lernziele: <ul style="list-style-type: none"> - das Schulsystem des Partners und seine Einstellungen dazu kennenlernen 	Gesamt: 1h 30-45 min/Sprache	Pro Tandem ein Spielplan in DIN A3 sowie ein Würfel	Achtung: Eine Tandemaufgabe in Form eines Spiels könnte dazu verleiten, den Faktor „Schnelligkeit“ ins Zentrum der Aufmerksamkeit zu rücken und würde somit das Tandemprinzip, sich intensiv über etwas auszutauschen, untergraben. Deswegen wurde hier diese paradoxe Form des Spiels gewählt. Dies muss den Teilnehmern vor Beginn sehr deutlich gemacht werden. Der Kursleiter kann zur Spielhälfte die Zwischenstände bekannt geben: Welches Tandem steht bei welcher Frage, um die Teilnehmer dazu anzuregen, sich noch mehr Zeit beim Sprechen zu lassen. Das Prinzip des Brettspiels kann auch auf andere Themen angewandt oder an ein anderes Sprachniveau adaptiert werden.

Fortsetzung siehe nächste Seite




















Mon quotidien

Types d'exercice	Objectifs d'apprentissage	Durée estimée	Matériel	Observations et remarques
L'habitat				
 1, 2, 3  2, 3, 5  3  3, 4  4  4, 5  4, 5	<p>Objectifs linguistiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - parler de l'habitat et d'aménagements - décrire des pièces, des espaces - exprimer ses souhaits - se disputer - champ sémantique : les meubles - argumenter - négocier <p>Objectifs interculturels :</p> <ul style="list-style-type: none"> - découvrir les conditions d'habitat et habitudes d'ameublement dans l'autre pays <p>Stratégies d'apprentissage :</p> <ul style="list-style-type: none"> - apprendre d'après le modèle - jouer, expérimenter avec l'intonation 	<p>Total :</p> <p>2h + présentations</p> <p>Exercice 1 :</p> <p>2 x 10 min/langue (40 min en total)</p> <p>Exercice 2 :</p> <p>15-20 min</p> <p>Exercice 3 :</p> <p>30 min + présentation</p> <p>Exercice 4 :</p> <p>5 min + 10 min (jeu)</p> <p>Exercice 5 :</p> <p>45 min + exposition</p>	<p>Exercices 3 et 4 :</p> <p>Catalogues IKEA dans chaque langue (1 par tandem).</p> <p>Assez de ciseaux et du scotch pour le groupe (au mieux 1 par tandem).</p> <p>Feuilles de papier format A3 ou grandes fiches paperboard</p>	<p>Exercice 1 :</p> <p>Les partenaires tandems changent à la moitié de l'exercice.</p> <p>Exercice 3 :</p> <p>Les dialogues peuvent être présentés en 2 groupes (pour que la présentation ne soit pas trop longue).</p> <p>Exercice 4, jeu :</p> <p>Le jeu se déroule dans les deux langues : un mot en français (« bibliothèque BILLY ») un en allemand (« Regal BILLY »). Les solutions sont données directement après chaque réponse. Seules les réponses correctes sur le plan du contenu et dans la langue souhaitées sont valables.</p> <p>Exercice 5 :</p> <p>L'exposition peut être présentée sous la forme d'une visite de galerie d'art. Un participant reste à côté des affiches comme expert et peut donner des explications si besoin. L'autre partenaire du tandem est d'abord visiteur de l'exposition, au bout d'un moment les rôles sont alternés.</p> <p>Alternative exercice 4 :</p> <p>Le jeu en groupe peut également être proposé le jour suivant pour reprendre le vocabulaire.</p>
Les habitudes alimentaires				
 1, 2  2  3  4	<p>Objectifs linguistiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - échanger sur le sujet des habitudes alimentaires - décrire des activités de la vie quotidienne en rapport avec les habitudes alimentaires - exprimer ses goûts - formuler des questions <p>Objectifs interculturels :</p> <ul style="list-style-type: none"> - comparer les habitudes alimentaires dans les deux pays <p>Stratégies d'apprentissage :</p> <ul style="list-style-type: none"> - apprendre d'après le modèle - prendre des notes - réfléchir sur sa façon d'apprendre et les moyens de mémoriser au mieux les nouveaux acquis 	<p>Total :</p> <p>1h25</p> <p>Exercice 1 :</p> <p>10-15 min/langue</p> <p>Exercice 2 :</p> <p>10 min/langue, puis 10 min</p> <p>Exercice 3 :</p> <p>15 min</p> <p>Exercice 4 :</p> <p>10 min</p>	Aucun	<p>Exercice 3 :</p> <p>Découpez un questionnaire pour chaque participant. L'objectif est que les participants se posent mutuellement des questions. Ils doivent à chaque fois trouver une personne qui correspond à un critère. Les Français posent les questions en allemands aux Allemands, les Allemands posent les questions en français aux Français. La réponse est donnée dans la même langue que la question. Les réponses peuvent être discutées avec l'ensemble du groupe.</p>
























































































































Mein Alltag

Aufgabenform	Lernziele	Geschätzte Dauer	Material	Bemerkungen und Sonstiges
Wohnen				
 1, 2, 3 2, 3, 5 3 3, 4 4 4, 5 4, 5	Sprachliche Lernziele: <ul style="list-style-type: none"> - über Wohnen und Einrichtungen sprechen - Räume beschreiben - Über Wünsche/Irreales sprechen - diskutieren/sich streiten - Wortfeld Möbel und Einrichtung - argumentieren - Verhandeln Interkulturelle Lernziele: <ul style="list-style-type: none"> - Wohnverhältnisse in der anderen Kultur kennen lernen Lernstrategien: <ul style="list-style-type: none"> - lernen aus dem Modell - mit der Intonation spielen/ experimentieren 	Gesamt: 2h + Zeit für Präsentationen Aufgabe 1: 2 x 10 min/Sprache (40 min gesamt) Aufgabe 2: 15-20 min Aufgabe 3: 30 min + Präsentation Aufgabe 4: 5 min Katalog, 10 min Spiel Aufgabe 5: 60 min + Ausstellung	Aufgaben 4 und 5: IKEA-Kataloge (1 pro Tandem), Scheren und Klebstoff, A3-Papier oder Flipchart-Papier	Nach der Hälfte von Aufgabe 1: Die Tandempartner werden gewechselt. Aufgabe 3: Die Präsentation der Szenen kann in zwei Untergruppen erfolgen, falls die Phase in der Gesamtgruppe sonst zu lang werden würde. Aufgabe 4, Spiel: Das Spiel verläuft zweisprachig: einen Begriff auf Deutsch („Regal BILLY“), einen auf Französisch (« bibliothèque BILLY »); die Auflösung erfolgt direkt im Anschluss. Es sollte darauf geachtet werden, dass nur richtige (=inhaltlich korrekte) Antworten gezählt werden, die zudem in der jeweiligen Zielsprache gegeben werden. Aufgabe 5: Die Ausstellung kann in Form eines „Gallery walk“ erfolgen: Ein Tandempartner bleibt als „Experte“ neben der Collage stehen und kann bei Bedarf Auskunft dazu geben. Der andere Tandempartner ist zunächst Ausstellungsbesucher; nach einer gewissen Zeit werden die Rollen getauscht. Variante Aufgabe 4b: Das Spiel kann auch zur Wiederholung an einem der Folgetage eingesetzt werden.
Essgewohnheiten				
 1, 2 2 3 4	Sprachliche Lernziele: <ul style="list-style-type: none"> - sich über seine Essgewohnheiten austauschen - alltägliche Handlungen im Zusammenhang mit dem Thema „Essen und Trinken“ beschreiben - Geschmacksurteile äußern - Fragen formulieren Interkulturelle Lernziele: <ul style="list-style-type: none"> - Essgewohnheiten aus der anderen Kultur kennenlernen und mit den eigenen vergleichen Lernstrategien: <ul style="list-style-type: none"> - lernen vom Modell - Notizen machen - über das eigene Lernen nachdenken: Wie können neu erlernte Elemente gefestigt/gesichert werden? 	Gesamt: 1h25 Aufgabe 1: 10-15 min/Sprache Aufgabe 2: 10 min/Sprache, dann noch 10 min Aufgabe 3: 15 min Aufgabe 4: 10 min	keins	Aufgabe 3: Jeder Teilnehmer erhält einen Fragebogen (das Arbeitsblatt muss also in zwei Hälften zerschnitten werden). Ziel der Aktivität ist es, dass sich die Teilnehmer untereinander Fragen stellen. Sie sollen zu jedem Kriterium mindestens eine Person finden, die diesem entspricht. Die Franzosen stellen die Fragen den Deutschen auf Deutsch, die Deutschen stellen den Franzosen die Fragen auf Französisch. Geantwortet wird jeweils in der Sprache, in der die Frage gestellt wurde. Die Antworten können im Plenum besprochen werden.

Mon temps libre

Types d'exercice	Objectifs d'apprentissage	Durée estimée	Matériel	Observations et remarques
La musique				
 1, 2  3  4  4  4  Activité suppl.	Objectifs linguistiques : - exprimer ses <i>préférences</i> et ses goûts - participer à une discussion	Total : 1h 40 Exercice 1 : 20 min Exercice 2 : 15 min Exercice 3 : 20 min Exercice 4 : 45 min	Pour l'activité supplémentaire : chansons françaises et allemandes avec paroles	Exercice 4 : Une présentation en plénière peut compléter l'activité, les participants votent pour le meilleur groupe. Idée pour une activité supplémentaire : Demander aux participants français et allemands d'apporter leur chanson préférée + paroles + casque Les participants écoutent mutuellement leur chansons préférées, discutent sur le texte et expliquent ce dont il s'agit dans la chanson.
Les vacances				
 1, 2, 3, 4  4  4	Objectifs linguistiques : - champ lexical vacances et voyage - raconter une anecdote de vacances au passé - expliquer ses opinions et <i>préférences</i> sur le thème des vacances Objectifs interculturels : - découvrir des régions intéressantes pour le tourisme dans les deux pays Stratégies d'apprentissage : - écouter attentivement	Total : 2h Exercice 1 : 20 min Exercice 2 : 15 min/langue Exercice 3 : 10 min/langue Exercice 4 : 45 min + présentations	Exercice 4 : prospectus de voyage, papier, feutres, magazines, journaux, colle, stylos etc.	
Les loisirs				
 1  2	Objectifs linguistiques : - champ lexical loisirs - répondre aux questions sur le sujet des loisirs et du temps libre	Total : 40 min Exercice 1 : 10 min Exercice 2 : 15 min/langue	Exercice 1 : Découper les cartes avec les loisirs en nombre suffisant pour tous les groupes de 4 avant l'exercice.	
Le cinéma				
 1  2, 3  3  2, 3	Objectifs linguistiques : - champ lexical cinéma - parler de ses goûts - exprimer son opinion - raconter - argumenter - résumer à l'écrit une discussion sur un film Stratégies d'apprentissage : - rédiger un texte à deux	Total : 1h 40 Exercice 1 : 15-20 min Exercice 2 : 15-20 min Exercice 3 : 20-30 min/langue	Exercice 1 : Photocopiez le nombre de sets de cartes nécessaires selon le nombre de tandem (page 4). Découpez-les et posez-les sur chaque table. Exercice 3 : Gousses ou feutres (pour l'évaluation finale des textes).	Exercice 3 : Pour pouvoir faire cet exercice en cours, il est indispensable d'avoir montré un film avant (p.ex. la veille). Veiller à ce que les participants travaillent vraiment à deux (que chacun n'écrive pas son texte de son côté).
Le sport				
 1, 2, 4  3, 4, 5, 6  6  6	Objectifs linguistiques : - champ sémantique : le sport - parler de ses expériences dans le domaine du sport - travailler la prononciation de certains mots - décrire les parties du corps - comprendre les consignes d'exercices sportifs - discuter des thèmes de sport et des sports extrêmes - inventer un reportage et l'enregistrer Objectifs interculturels : - connaître la situation de différents sports dans l'autre pays et comparer - connaître l'avis personnel du partenaire par rapport au sport Stratégies d'apprentissage : - être sensibilisé aux problèmes de prononciation et se corriger mutuellement - travailler sur tous les détails jusqu'à ce qu'on arrive à un résultat satisfaisant	Total : 2h-2h 15 Exercice 1 : 15 min Exercice 2 : 20 min Exercice 3 : 15-20 min Exercice 4 : 15-20 min Exercice 5 : 15 min Exercice 6 : 45 min	Exercice 6 : téléphones portables ou MP3 pour l'enregistrement	Exercice 5 : Solutions pour les sports extrêmes, en partant du premier dessin en haute à gauche et en allant dans le sens des aiguilles d'une montre : Saut en parachute, Moto-Cross, Rafting, Escalade de glace, Kite-Surf, Saut de falaise (Cliff-Diving), Escalade libre (Free-Climbing), Parapente Exercice 6 : Une fois terminés, les reportages peuvent être rassemblés et présentés sur un blog à la fin de la rencontre.








 **Meine Freizeit**

Aufgabenform	Lernziele	Geschätzte Dauer	Material	Bemerkungen und Sonstiges
Musik				
          Zusatzaktivität	Sprachliche Lernziele: <ul style="list-style-type: none"> - Vorlieben und Geschmack ausdrücken - an einer Diskussion teilnehmen 	Gesamt: 1h40 Aufgabe 1: 20 min Aufgabe 2: 15 min Aufgabe 3: 20 min Aufgabe 4: 45 min	Zusatzaktivität: deutsche und französische Lieder mit Liedtexten	Aufgabe 4: Eine Präsentation im Plenum kann sich anschließen, wobei die Teilnehmer für die Siegerband voten. Idee für eine zusätzliche Aktivität: Die Teilnehmer bitten, ihr deutsches und französisches Lieblingslied + Text mitzubringen + Kopfhörer. Die Teilnehmer spielen sich gegenseitig ihre Lieder vor u. sprechen über den Text und erklären, worum es in dem Lied geht.
Ferien				
                                   	Sprachliche Lernziele: <ul style="list-style-type: none"> - Wortfeld Urlaub und Reise - ein Urlaubserlebnis in der Vergangenheit erzählen können - persönliche Meinungen und Vorlieben zum Thema Urlaub ausdrücken können Interkulturelle Lernziele: <ul style="list-style-type: none"> - interessante Reiseregionen in Deutschland und/oder Frankreich kennenlernen Lernstrategien: <ul style="list-style-type: none"> - aufmerksam zuhören 	Gesamt: 2h Aufgabe 1: 20 Minuten Aufgabe 2: 15 min/Sprache Aufgabe 3: 10 min/Sprache Aufgabe 4: 45 min + Präsentation	Aufgabe 4: Papier, Stifte, evt. Reisekataloge, Scheren und Kleber	
Hobbies				
                            	Sprachliche Lernziele: <ul style="list-style-type: none"> - Wortfeld Hobbies und Freizeit - Fragen zum Thema Hobbies und Freizeit beantworten 	Gesamt: 40 min Aufgabe 1: 10 min Aufgabe 2: 15 min/Sprache	Aufgabe 1: Wortkarten zu Hobbies in ausreichender Menge für alle 4er-Gruppen ausschneiden	
Film				
                        	Sprachliche Lernziele: <ul style="list-style-type: none"> - Wortfeld Film - seine Meinung äußern - seine Einstellung darlegen - argumentieren - erzählen/berichten - ein Gespräch schriftlich zusammenfassen Lernstrategien: <ul style="list-style-type: none"> - gemeinsam einen Text schreiben 	Gesamt: 1h40 Aufgabe 1: 15-20 min Aufgabe 2: 15-20 min Aufgabe 3: 20-30 min/Sprache	Aufgabe 1: Kopien in ausreichender Zahl der Kärtchen (Seite 4), ein Set pro Tandem. Bitte ausschneiden und auf die Tische legen. Aufgabe 3: Klebspunkte oder Stifte zum Bewerten der Texte	Aufgabe 3: Um diese Aufgabe machen zu können, muss am Vorabend ein Film gezeigt worden sein! Darauf achten, dass die Teilnehmer wirklich zusammenarbeiten (und nicht jede/r lediglich seinen eigenen Text schreibt).
Sport				
                  	Sprachliche Lernziele: <ul style="list-style-type: none"> - Wortfeld Sport - über eigene Erfahrung(en) mit Sport berichten - an der Aussprache einiger Wörter arbeiten - Körperteile beschreiben, Übungsanweisungen verstehen - über generelle Themen des Sports/ Extremsportarten reden/diskutieren - eine Reportage erfinden und aufnehmen Interkulturelle Lernziele: <ul style="list-style-type: none"> - die Situation verschiedener Sportarten im anderen Land kennen lernen und vergleichen - die Haltung des Partners zum Thema Sport kennenlernen Lernstrategien: <ul style="list-style-type: none"> - am sprachlichen Detail und Ausdruck feilen, bis man zufrieden ist - sensibilisiert werden für Ausspracheprobleme und sich gegenseitig dabei helfen, die Aussprache zu verbessern 	Gesamt: 2h-2h15 Aufgabe 1: 15 min Aufgabe 2: 20 min Aufgabe 3: 15-20 min Aufgabe 4: 15-20 min Aufgabe 5: 15 min Aufgabe 6: 45 min	Aufgabe 6: Handys, MP3-Player o.ä. für die Tonaufnahmen	Aufgabe 5: Lösung für Extremsportarten, beginnend oben links im Uhrzeigersinn: Fallschirmspringen, MotoCross, Rafting (Wildwasser-Kanu-Fahren), Eis-Klettern, Kite-Surfen, Klippen-Springen (Cliff-Diving), Free-Climbing, Paragliding, (Gleitschirm fliegen), Aufgabe 6: Die fertigen Reportagen können gesammelt und am Ende der Begegnung auf einen Blog o. ä. eingestellt werden.

● Ça, c'est moi

Types d'exercice	Objectifs d'apprentissage	Durée estimée	Matériel	Observations et remarques
L'amitié				
	Objectifs linguistiques : - champ sémantique amitié et réseaux sociaux - expliquer la signification de mots et d'expressions - donner son avis	Total : 1h Exercice 1 : 10 min Exercice 2 : 10 min Exercice 3 : 20 min Exercice 4 : 20 min	aucun	
La mode				
	Objectifs linguistiques : - champs sémantiques vêtements, apparence, mode - parler de ses goûts vestimentaires - donner son avis et argumenter	Total : 1h05 + évtl. Activité suppl. Exercice 1 : 15 min Exercice 2 : 10 min Exercice 3 : 30 min Exercice 4 : 10 min	aucun Activité supplémentaire : musique	Idée pour une activité supplémentaire : Si le temps et le programme le permettent, il est possible d'organiser un défilé de mode pour clore cette séquence : Organisons un défilé de mode ! Choisissez avec ton partenaire au maximum deux mots que vous venez d'apprendre, dans chaque langue. Le but est que vous créiez ensemble un défilé avec des habits que vous aurez choisis ensemble, habits sur lesquels les mots choisis devront apparaître. De quelle manière ? C'est vous qui le décidez ! Pour choisir les habits et la chorégraphie : Vous avez 30 minutes pour les préparer. Et ensuite, place au show !
Moi, ma vie, mon avenir				
	Objectifs linguistiques : - champ sémantique de l'avenir - parler de phénomènes futurs et formuler des hypothèses - parler de sentiments de crainte et peur Stratégies d'apprentissage : - apprendre d'après le modèle	Total : 1h30 + évtl. Activité suppl. Exercice 1 : 10 min Exercice 2 : 15 min/langue Exercice 3 : 5 min réflexion, ensuite 10 min/langue Exercice 4 : 15 min Exercice 5 : 15 min	aucun Activité supplémentaire : feuilles A3, feutres (ou peinture ou crayons gras...), scotch ou punaises ou fil avec pincettes à linge pour l'exposition	Idée pour une activité supplémentaire : Créez ensemble avec ton partenaire tandem un dessin qui symbolise vos rêves les plus importants. A l'imagination pas de limite ! Votre œuvre peut être composée de textes et d'éléments visuels. A la fin de l'unité, toutes les œuvres seront exposées lors d'un vernissage. N'oubliez pas de signer votre dessin. Préparez une étiquette spécifiant vos prénoms/noms d'artistes et le titre de l'œuvre. Attention : Sensibiliser les participants auparavant au fait que leur œuvre sera exposée et que tout le groupe aura donc accès aux informations montrées.
L'argent de poche				
	Objectifs linguistiques : - champ sémantique de l'argent de poche - argumenter pour ou contre dans une situation donnée - maîtriser le rythme des phrases d'un dialogue Objectifs interculturels : - prendre conscience de similitudes et de différences sur le thème de l'argent dans chaque pays	Total : 1h30 + évtl. Présentations en plénum Exercice 1 : 30-45 min Exercice 2 : 30 min Exercice 3 : 10-15 min	aucun	Exercice 3 : On peut demander quel tandem aimerait présenter son dialogue devant tout le groupe.
Modèles et célébrités				
	Objectifs linguistiques : - champs sémantiques des valeurs - comparer des valeurs personnelles et leurs impacts éventuels sur une vie - formuler des phrases au conditionnel	Total : 1h30 Exercice 1 : 30 min Exercice 2 : 30 min Exercice 3 : 30 min	Exercice 1 : photos de modèles/stars internationales, françaises, allemandes...	

» Communication

Types d'exercice	Objectifs d'apprentissage	Durée estimée	Matériel	Observations et remarques
Le téléphone portable				
<ul style="list-style-type: none"> 1  1, 2, 3  4, 5  4  	<p>Objectifs linguistiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - comprendre des questions dans la langue cible, formuler des réponses correspondantes - donner son avis, argumenter - rédiger des messages (texto) <p>Objectifs interculturels :</p> <ul style="list-style-type: none"> - comparer l'utilisation des téléphones portables dans chaque pays <p>Stratégies d'apprentissage :</p> <ul style="list-style-type: none"> - mettre en pratique ce que l'on vient juste d'apprendre - apprendre par la répétition ludique 	<p>Total : 1h40</p> <p>Exercice 1 : 30 min</p> <p>Exercice 2 : 10 min/langue</p> <p>Exercice 3 : 10 min/langue</p> <p>Exercice 4 : 10-15 min</p> <p>Exercice 5 : 15 min</p>	<p>Exercice 4 : téléphones portables des participants</p>	<p>Exercice 4 : Le prof tandem demande les numéros de téléphones portables des participants. Il donne ensuite à chaque tandem les numéros d'un autre tandem de manière aléatoire (il est ainsi sûr que tous les participants recevront un message).</p> <p>Attention : Vérification de la possibilité technique et financière d'utiliser les portables des participants pour envoyer des SMS sans trop de frais : Éventuellement l'on n'utilisera que celui du partenaire tandem du pays dans lequel se déroule le stage. Si c'est trop cher, les sms peuvent être rédigés et transmis sur des bouts de papier.</p> <p>Exercice 5 : Fonctionnement du jeu (« salade de lettres ») : Dans un premier temps, les participants choisissent des mots qu'ils inscrivent dans la grille vide. Dans un second temps et pour cacher les mots qu'ils ont inscrits, ils remplissent ensuite toutes les autres cases restées vides par d'autres lettres de leur choix. Cette activité peut être proposée comme révision pendant les jours suivants. Le plus important est de déclencher chez les participants une réflexion sur les mots/expressions qu'ils ont appris. Le professeur tandem le précise aux participants (et laisse donc assez de temps pour cela) pour que la répétition des mots soit efficace malgré l'aspect ludique de l'activité. Lorsque les tandems ont terminé leur « salade de mots », le professeur tandem récupère toutes les devinettes et les distribue à d'autres participants. Ainsi un tandem résout toujours une devinette créée par un autre tandem. Cette fois-ci, c'est le tandem qui trouve la solution en premier qui gagne.</p> <p>Variante pour exercice 1 : Possibilité de mise en commun en groupe entier : Reprise des questions de chacun pour les poser à d'autres participants du groupe.</p>
La publicité				
<ul style="list-style-type: none"> 1, 2  1  1, 2, 3  	<p>Objectifs linguistiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - argumenter ses choix esthétiques - donner son avis/exprimer ses idées dans la langue cible - comprendre une explication dans la langue cible <p>Objectifs interculturels :</p> <ul style="list-style-type: none"> - comparaison de la publicité dans les deux pays, et de la façon dont elle est perçue <p>Stratégies d'apprentissage :</p> <ul style="list-style-type: none"> - apprendre d'après le modèle 	<p>Total : 1h</p> <p>Exercice 1 : 10 min/langue</p> <p>Exercice 2 : 10-15 min</p> <p>Exercice 3 : 15 min/langue</p>	<p>Exercices 1 et 2 : Revue, magazines, journaux divers, qui contiennent de la publicité, annonces publicitaires « typique » de France et d'Allemagne</p>	<p>Exercice 1 : Les participants peuvent contribuer à l'exercice en apportant eux-mêmes un magazine qui les intéresse, il faudra les y inviter en amont du cours.</p> <p>Exercice 2 : Le prof tandem peut choisir éventuellement la langue en fonction des exercices/jours précédents (pour rééquilibrer : Les participants ont peut-être travaillé plus dans une langue que dans l'autre à un moment donné).</p>








Suite à la page suivante

Tête à tête

Supports pour le travail linguistique en tandem
 51 Anregungen für das Sprachenlernen im Tandem

Office franco-allemand
 pour la Jeunesse
 Deutsch-Französisches
 Jugendwerk

>> Kommunikation

Aufgabenform	Lernziele	Geschätzte Dauer	Material	Bemerkungen und Sonstiges
Handy				
 1  1, 2, 3  4, 5  4	<p>Sprachliche Lernziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fragen in der Zielsprache verstehen und Antworten in der Zielsprache formulieren - seine Meinung äußern - argumentieren - Kurzmittellungen (SMS) verfassen <p>Interkulturelle Lernziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vergleich der Benutzung von Handys in beiden Ländern <p>Lernstrategien:</p> <ul style="list-style-type: none"> - anwenden, was man soeben gelernt hat - lernen durch spielerische Wiederholung 	<p>Gesamt: 1h40</p> <p>Aufgabe 1: 30 min</p> <p>Aufgabe 2: 10 min/Sprache</p> <p>Aufgabe 3: 10 min/Sprache</p> <p>Aufgabe 4: 10-15 min</p> <p>Aufgabe 5: 10-15 min</p>	<p>Aufgabe 4: die Handys der Teilnehmer</p>	<p>Aufgabe 4: Der Kursleiter erfragt die Handynummern aller Teilnehmer. Dann verteilt er nach dem Zufallsprinzip an jedes Tandem die Handynummern eines anderen Tandems (so kann man sicher gehen, dass jeder Teilnehmer eine Nachricht erhält).</p> <p>Achtung: Es muss sichergestellt sein, dass die Benutzung der Handys bzw. das Verschicken der SMS nicht zu teuer wird. Evtl. sollten die SMS nur vom Handy des Tandempartners aus geschickt werden, in dessen Land man sich gerade befindet. (Falls zu teuer: Notfalls kann man sich auch mit Kurznachrichten auf Zettelchen behelfen.)</p> <p>Aufgabe 5: Funktionsweise eines „Wortsalats“: Bestimmte Wörter, die die Teilnehmer festlegen, werden in das leere Gitter hineingeschrieben. Dann werden die leer gebliebenen Kästchen mit x-beliebigen Buchstaben gefüllt, so dass die Wörter der Teilnehmer nun versteckt sind. Der „Wortsalat“ kann als Wiederholung am folgenden Tag – oder einige Tage später – bearbeitet werden. Das Wichtigste daran ist, bei den Teilnehmern eine Reflexion über die zuvor gelernten Wörter/Ausdrücke auszulösen. Der Kursleiter sollte darauf hinweisen (und genügend Zeit zum Sammeln lassen), damit der Wiederholungseffekt im Spiel nicht untergeht. Wenn die Tandems ihren Wortsalat erstellt haben, sammelt der Kursleiter alle Rätsel ein und verteilt sie neu unter allen Teilnehmern – auf diese Weise löst immer ein Tandem ein Rätsel, das ein anderes erstellt hat. Diesmal ist es das schnellste Tandem, das gewinnt.</p> <p>Variante zu Aufgabe 1: Möglichkeit für Arbeit in der Gesamtgruppe: Die Fragen der einzelnen Teilnehmer können auch anderen Teilnehmern gestellt werden.</p>
Werbung				
 1, 2  1  1, 2, 3	<p>Sprachliche Lernziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Geschmacksurteile abgeben - seine Meinung äußern in der Zielsprache - eine Erklärung in der Zielsprache verstehen <p>Interkulturelle Lernziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Werbungen und Einstellungen zu Werbung vergleichen <p>Lernstrategien:</p> <ul style="list-style-type: none"> - lernen aus dem Modell 	<p>Gesamt: 1h</p> <p>Aufgabe 1: 10 min/Sprache</p> <p>Aufgabe 2: 10-15 min</p> <p>Aufgabe 3: 15 min/Sprache</p>	<p>Aufgabe 1 und 4: verschiedene (Jugend-) Zeitschriften, die Werbung enthalten „typische“ deutsche und französische Werbeanzeigen</p>	<p>Aufgabe 1: Evtl. die Teilnehmer im Vorwege darum bitten, dass jede/r zur Begegnung eine Zeitschrift mitbringt, die ihn/sie interessiert.</p> <p>Aufgabe 3: Die Kursleiter können hier die Sprache vorgeben, die in den vorangegangenen Tagen evtl. etwas „kurz gekommen“ ist.</p>

Fortsetzung siehe nächste Seite




Tête à tête

Supports pour le travail linguistique en tandem
Anregungen für das Sprachenlernen im Tandem

Office franco-allemand
pour la Jeunesse
Deutsch-Französisches
Jugendwerk












52

» Communication

Types d'exercice	Objectifs d'apprentissage	Durée estimée	Matériel	Observations et remarques
L'ordinateur et internet				
 <p>1, 2 1, 2, 3 3</p>	<p>Objectifs linguistiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - champ sémantique : informatique - donner son avis, argumenter <p>Objectifs interculturels :</p> <ul style="list-style-type: none"> - échanger sur des habitudes de la vie quotidienne - être sensibilisé à un phénomène de société <p>Stratégies d'apprentissage :</p> <ul style="list-style-type: none"> - apprendre d'après le modèle 	<p>Total : 1h30</p> <p>Exercice 1 : Glossaire 15 min, puis 10 min/langue</p> <p>Exercice 2 : 10-15 min/langue</p> <p>Exercice 3 : 25-30 min</p>	<p>Petits papiers/ cartons pour les sujets de discussion, dont la moitié doit être écrite en allemand et la moitié en français</p>	<p>Exercice 2 : Les participants doivent se concentrer sur les formulations et non sur le contenu des discussions, les participants devraient pouvoir prendre un peu de recul par rapport au contenu de la discussion (difficile). Les formulations peuvent être ensuite employées à nouveau pour toute autre discussion (fiche langage jeune, téléphone portable etc.)</p> <p>Exercice 3/1e partie : dans la durée estimée, au moins 5 min seront consacrées à la reprise des notes.</p> <p>Exercice 3/2e partie : reprise des sujets de discussion de l'exercice 2 pour travailler cette fois sur les aspects du contenu. Le professeur tandem prépare les sujets sur des papiers et les dépose sur les tables : les tandems changent de table à intervalles réguliers pour discuter de tous les sujets avec différents partenaires.</p> <p>Idee pour une activité supplémentaire : travailler directement à partir d'ordinateurs si le lieu est équipé, pour par exemple : visualiser/comparer des pages personnelles Facebook, chercher quelque chose sur internet, créer un blog/une page commune pour le groupe ou un tandem</p>
Les médias				
 <p>1 2 ?</p>	<p>Objectifs linguistiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - échanger sur les médias et leur utilisation - exprimer ses préférences - faire des comparaisons <p>Objectifs interculturels :</p> <ul style="list-style-type: none"> - découvrir le contexte des médias dans le pays du partenaire et connaître l'avis de son partenaire tandem à ce sujet <p>Stratégies d'apprentissage :</p> <ul style="list-style-type: none"> - travailler en tandem sur un point de grammaire 	<p>Total : 1h30</p> <p>Exercice 1 : 10-15 min/langue</p> <p>Exercice 2 : 30 min/langue</p>	<p>Eventuellement, journaux (ou revues) français et allemand</p>	<p>Exercice 1 : La réflexion grammaticale est proposée avant une discussion libre entre participants. L'idée est d'inciter les participants à réfléchir sur un phénomène linguistique particulier avant de communiquer. Une rapide évaluation peut être organisée en plénière à la fin, pour savoir comment ce type d'exercice a fonctionné.</p> <p>La page 3 doit être considérée comme boîte à idées et exploitée en dehors du cours. Le professeur tandem peut la distribuer directement aux participants.</p> <p>Idee pour des activités supplémentaires :</p> <ul style="list-style-type: none"> - réaliser un journal de cours : l'occasion dans les articles de revoir d'autres thèmes (habitat, masculin-féminin, habitudes alimentaires, politique,...). - réaliser un journal télévisé basé sur le cours. L'émission peut être jouée à l'aide d'un écran (grand carton) et éventuellement filmée (activité également intéressante pour réviser certains thèmes). Ces deux alternatives peuvent correspondre à une évaluation ludique de toute la rencontre.
Le langage jeune				
 <p>1, 3 2 2, 4 4 4</p>	<p>Objectifs linguistiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - comprendre des expressions courantes des jeunes dans la langue cible et en employer quelques-unes - réfléchir et parler de son comportement langagier <p>Objectifs interculturels :</p> <ul style="list-style-type: none"> - expliquer la signification de mots/expressions - faire connaissance avec les langage jeunes dans les deux pays et comparer les phénomènes <p>Stratégies d'apprentissage :</p> <ul style="list-style-type: none"> - approfondir, travailler intensément et de façon concentrée avec son partenaire tandem sur un travail linguistique spécifique 	<p>Total : 2h</p> <p>Exercice 1 : 15 min/langue</p> <p>Exercice 2 : 10-15 min</p> <p>Exercice 3 : 15-20 min/langue</p> <p>Exercice 4 : 45 min</p>	<p>Aucun</p>	<p>Exercice 4 : Le prof tandem doit déterminer la langue pour les dialogues (il est également possible que la moitié des tandems travaille en allemand, l'autre en français).</p> <p>Attention : Il ne s'agit pas de jouer toutes les scènes devant tout le groupe - l'objectif prioritaire est que les participants travaillent en regroupement de 2 tandems. L'intérêt des petits groupes réside dans le fait que les participants peuvent se concentrer davantage sur la précisions linguistique que sur la présentation de leurs saynètes.</p>

Suite à la page suivante

» Kommunikation

Aufgabenform	Lernziele	Geschätzte Dauer	Material	Bemerkungen und Sonstiges
Computer und Internet				
 1, 2  1, 2, 3  3	<p>Sprachliche Lernziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wortfeld Computer - seine Meinung äußern, argumentieren <p>Interkulturelle Lernziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sich über Alltagsgewohnheiten austauschen - für ein soziales Phänomene sensibilisiert werden <p>Lernstrategien:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lernen aus dem Modell 	<p>Gesamt: 1h30</p> <p>Aufgabe 1: Glossar 15 min, anschl. 10 min/Sprache</p> <p>Aufgabe 2: 10-15 min/Sprache</p> <p>Aufgabe 3: 25-30 min</p>	<p>Kärtchen für die Diskussionsthemen. Die eine Hälfte der Karten soll auf Deutsch, die andere Hälfte der Karten soll auf Französisch geschrieben sein.</p>	<p>Aufgabe 2: Hier soll der Fokus auf den Redemitteln zur Diskussion liegen, die verwendet werden. Dafür müssen die Teilnehmer vom Inhalt der Diskussion abstrahieren (schwierig!). Die Redemittel können natürlich anschließend bei allen Diskussionen wieder eingesetzt werden (Jugendsprache, Handy etc.).</p> <p>Aufgabe 3 (erster Teil): von den geschätzten 15-20 Minuten sollten ca. 5 Minuten auf die Notizen verwendet werden.</p> <p>Aufgabe 3 (zweiter Teil): Die Gesprächsthemen werden jetzt wieder aufgenommen, um sie nun inhaltlich zu diskutieren. Der Kursleiter bereitet Kärtchen mit den Themen vor und legt sie auf den Tischen aus. Die Teilnehmer wechseln dann in bestimmten Abständen die Tische, so dass jeder alle Themen diskutiert und sich zudem mit verschiedenen Personen austauscht.</p> <p>Idee für eine zusätzliche Aktivität: Wenn ein Computer und Internet vorhanden sind: Es können Websites, Facebook-Seiten etc. gezeigt und verglichen werden. Es kann ein Blog oder eine Gruppe in einem sozialen Netzwerk erstellt werden.</p>
Medien				
 1  2  ?	<p>Sprachliche Lernziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sich über verschiedene Medien und ihre Benutzung austauschen - über persönliche Vorlieben sprechen - Vergleiche anstellen <p>Interkulturelle Lernziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - die Medienlandschaft im anderen Land und die Einstellungen des Tandempartners dazu besser kennenlernen <p>Lernstrategien:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ein grammatisches Phänomen im Tandem erarbeiten 	<p>Gesamt: 1h30</p> <p>Aufgabe 1: 10-15 min/Sprache</p> <p>Aufgabe 2: 30 min/Sprache</p>	<p>Eventuell deutsche und französische Zeitungen oder Zeitschriften als Beispiele mitbringen</p>	<p>Aufgabe 1: Diese Aufgabe ist der Versuch, einem freien Gespräch eine grammatische Vorüberlegung voranzustellen und somit vor dem „eigentlichen Kommunizieren“ den Fokus der Teilnehmer auf ein bestimmtes sprachliches Phänomen zu richten. Am Ende der Einheit kann eine kurze Evaluation im Plenum erfolgen, wie diese Art der Aufgabenstellung funktioniert hat.</p> <p>Seite 3 ist als zusätzliche Ideensammlung für zu Hause gedacht.</p> <p>Alternative:</p> <ul style="list-style-type: none"> - eine Kurszeitung herausgeben. In den Artikeln kann sehr gut wiederholt werden, was in früheren Einheiten Thema war (Wohnen, Rollenbilder Mann/Frau, Essen, Politik, ...). - eine Nachrichtensendung gestalten lassen, die das Geschehen im Kurs zum Inhalt hat. Die Sendung kann mit Hilfe eines Bildschirms (großer Karton) gespielt (und evtl. gefilmt) werden (eignet sich ebenfalls gut als Wiederholung). Außerdem können beide Aufgabenformen auch der spielerischen Evaluation der ganzen Begegnung dienen.
Jugendsprache				
 1, 3  2  2, 4  4  4	<p>Sprachliche Lernziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jugendsprachliche Ausdrücke verstehen und einige davon anwenden - über das eigene sprachliche Verhalten (Lexikgebrauch) sprechen - die Bedeutung von Wörtern/Ausdrücken erklären <p>Interkulturelle Lernziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sprachliches Phänomene der Jugendsprache in beiden Kulturen kennen lernen und vergleichen <p>Lernstrategien:</p> <ul style="list-style-type: none"> - in die Tiefe gehen: gemeinsam mit dem Tandempartner intensiv und konzentriert an der sprachlichen Ausarbeitung einer Aufgabenstellung arbeiten 	<p>Gesamt: 2h</p> <p>Aufgabe 1: 15-20 min/Sprache</p> <p>Aufgabe 2: 10-15 min</p> <p>Aufgabe 3: 15-20 min/Sprache</p> <p>Aufgabe 4: 45 min</p>	<p>Keins</p>	<p>Aufgabe 4: Für die Dialoge muss vom Kursleiter noch die Arbeitssprache festgelegt werden. (Möglich ist auch, dass die eine Hälfte der Tandems auf Deutsch arbeitet, die andere Hälfte auf Französisch.)</p> <p>Achtung: Es kommt hier nicht darauf an, alle Szenen vor der gesamten Gruppe vorzuspielen – vorrangiges Ziel ist, dass die Teilnehmer im Doppeltandem arbeiten. Der kleinere Rahmen soll dazu dienen, dass sich die Teilnehmer weniger auf die Präsentation als vielmehr auf die sprachliche Genauigkeit ihrer Szenen konzentrieren können.</p>

Fortsetzung siehe nächste Seite

Tête à tête

Supports pour le travail linguistique en tandem
Anregungen für das Sprachenlernen im Tandem

Office franco-allemand
pour la Jeunesse
Deutsch-Französisches
Jugendwerk

54

>> Communication




Types d'exercice	Objectifs d'apprentissage	Durée estimée	Matériel	Observations et remarques
Les faux-amis				
 1, 2, 3  2  2, 3, 4	<p>Objectifs linguistiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - comprendre un malentendu linguistique et pouvoir l'expliquer - connaître le phénomène linguistique des faux-amis - expliquer la connotation de certains mots de sa langue maternelle ; comparer avec les significations/ connotations dans la langue cible <p>Objectifs interculturels :</p> <ul style="list-style-type: none"> - échanger sur les malentendus et maladresses linguistiques et leurs conséquences <p>Stratégies d'apprentissage :</p> <ul style="list-style-type: none"> - être sensibilisé à un phénomène linguistique particulier (pendant la durée de la rencontre et au-delà...) - apprendre des mots et des expressions en les mettant dans leur contexte (ici : par écrit) 	<p>Total : 1h</p> <p>Exercice 1 : 10 min</p> <p>Exercice 2 : 20 min</p> <p>Exercice 3 : 30 min</p>	Aucun	<p>Exercice 3 : Il est proposé de travailler dans la langue de son choix intentionnellement, dans la mesure où cet exercice induit certainement le mélange de langues. On peut difficilement l'éviter et ce n'est pas grave. La réflexion commune engendrée par le thème joue un plus grand rôle que l'unité de langue.</p> <p>Solutions : avoir honte – sich genieren / gêner – stören / le rendezvous – die Verabredung / le rendezvous – das Date / la pile – die Batterie / la batterie – das Schlagzeug / grand – groß / gros – dick / vulgaire – ordinär / ordinaire – normal / le bureau – der Schreibtisch / le bureau – das Büro / l'infusion – der Kräutertee / le chocolat – die Praline / le garage – die Garage / le garage – die Werkstatt / décontracté – salopp / le portemanteau – die Garderobe / le régime – die Diät / le régime – das Regime</p> <p>Exercice 4 : Le prof tandem peut demander quelques jours plus tard si les participants ont trouvé d'autres faux-amis.</p>

Tête à tête
















55 Supports pour le travail linguistique en tandem
Anregungen für das Sprachenlernen im Tandem

Office franco-allemand
pour la Jeunesse
Deutsch-Französisches
Jugendwerk

>> Kommunikation

















Aufgabenform	Lernziele	Geschätzte Dauer	Material	Bemerkungen und Sonstiges
Falsche Freunde				
 1, 2, 3  2  2, 3, 4	<p>Sprachliche Lernziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ein sprachliches Missverständnis nachvollziehen und erklären - das sprachliche Phänomen der „falschen Freunde“ kennen lernen - Wortbedeutungen erklären und mit Wortbedeutungen in der anderen Sprache vergleichen <p>Interkulturelle Lernziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sich über den Umgang mit sprachlichen Missverständnissen und Peinlichkeiten austauschen <p>Lernstrategien:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sensibilisierung für ein sprachliches Phänomen, während der Begegnung (und darüber hinaus...) - Wörter und Begriffe lernen, indem sie in ihren Kontext gestellt werden (hier: schriftlich) 	<p>Gesamt: 1h</p> <p>Aufgabe 1: 10 min</p> <p>Aufgabe 2: 20 min</p> <p>Aufgabe 3: 30 min</p>	Keins	<p>Aufgabe 3:</p> <p>Hier schlagen wir vor, den Tandempartnern die Sprachenwahl zu überlassen, da es bei dieser Aufgabe sicher zu einer Sprachmischung kommt. Dies ist jedoch hier sicher kaum zu vermeiden und auch nicht schlimm – wichtiger als die Monolingualität ist das gemeinsame Nachdenken über das Thema.</p> <p>Lösungen:</p> <p>avoir honte – sich genieren / gêner – stören / le rendezvous – die Verabredung / le rendezvous – das Date / la pile – die Batterie / la batterie – das Schlagzeug / grand – groß / gros – dick / vulgaire – ordinär / ordinaire – normal / le bureau – der Schreibtisch / le bureau – das Büro / l’infusion – der Kräutertee / le chocolat – die Praline / le garage – die Garage / le garage – die Werkstatt / décontracté – salopp / le portemanteau – die Garderobe / le régime – die Diät / le régime – das Regime</p> <p>Aufgabe 4:</p> <p>Zur Wiederaufnahme des Themas kann der Kursleiter ein paar Tage später fragen, ob den Teilnehmer weitere „falsche Freunde“ begegnet oder eingefallen sind.</p>

 Gesellschaft




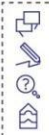

Aufgabenform	Lernziele	Geschätzte Dauer	Material	Bemerkungen und Sonstiges
Umwelt				
 1, 2  2  2  1, 2  1, 2	Sprachliche Lernziele: <ul style="list-style-type: none"> - komplexe Begriffe erklären - argumentieren - zuhören und zusammenfassen 	Gesamt: 1h40h Aufgabe 1: 60 min Aufgabe 2: 20 min/Pers.	Aufgabe 1: dicke Stifte, (Eddings), Flipchart- Papier	Aufgabe 1, zweiter Teil: Slogans können von jedem Tandem im Plenum laut „vorgegrölt“ werden. Es kann auch zu einer Diskussion überleitet werden, wie das Thema Umwelt in Deutschland und Frankreich gelebt wird, wo, wie stark es präsent ist etc.
Politik und Engagement				
 2, 3  2  4  4  1, 4	Sprachliche Lernziele: <ul style="list-style-type: none"> - Wortfeld Politik - seine Meinung zu politischen Fragen äußern - sich einigen und überzeugen Interkulturelle Lernziele: <ul style="list-style-type: none"> - Sensibilisierung für das politische Leben im Nachbarland Lernstrategien: <ul style="list-style-type: none"> - Assoziogramm - mit authentischem Material arbeiten 	Gesamt: 2h20 Aufgabe 1: 20 min Aufgabe 2: 15 min/Sprache Aufgabe 3: 20 min/Sprache Aufgabe 4: 45 min für französische Aufgabe, 30 min für die deutsche Aufgabe	Aufgabe 1: deutsche und französische Zeitungen Aufgabe 4: Stifte, bunte Karteikarten, Schere, Klebstoff, Plakatpapier	Aufgabe 1: Nach der Reflexionsphase sollten die Stichworte der Teilnehmer im Plenum zusammengetragen, besprochen und übersetzt werden, so dass ein Glossar entsteht. Aufgabe 4: Vorüberlegung zum Ablauf der Wahl anstellen: Abstimmung über Handzeichen, Wahlkarten, Simulation eines echten Wahlvorgangs in Deutschland, Frankreich. Wahlsieger?
Aus Frankreich, aus Deutschland...				
 1  2, 3, 5  4  3, 4  1, 2, 3, 4, 5	Sprachliche Lernziele: <ul style="list-style-type: none"> - Diese treten bei diesem Arbeitsblatt zugunsten einer nuancierten inhaltlichen Reflexion eher in den Hintergrund, eventuell: sich Ausdrücke und Wendungen abhören Interkulturelle Lernziele: <ul style="list-style-type: none"> - Sensibilisierung für kulturelle Unterschiede im Verhalten der Teilnehmer - Reflexion darüber, ob Unterschiede interkultureller oder interpersoneller/ individueller Art sind - Reflexion über Selbstbild - Erfahrung, in einer deutsch-französischen Arbeitsgruppe zu arbeiten - Reflexion über die Vorteile und Bedingungen deutsch-französischer Kooperation 	Gesamt: 2h-2h40 + Präsentation Aufgabe 1: 15-20 min Aufgabe 2: 10-15 min Aufgabe 3: 30-45 min Aufgabe 4: 45-60 min Aufgabe 5: 15-20 min + Präsentation (Aufgabe 4) am Ende	Aufgabe 1: Kärtchen (mehrere pro Tandem) Aufgabe 4: Plakate und Stifte	In diesem Arbeitsblatt können die Teilnehmer meist die Sprache frei wählen, da es wichtig ist, dass sie in der Sprache kommunizieren, in der sie sich leichter und problemloser austauschen können. Die Fragen dieses Arbeitsblattes, die sich um Selbstbilder/Fremdbilder, Identität(en) nationaler, regionaler, individueller Art etc. drehen, können sehr tieflegende Schichten in den Tandempartnern ansprechen – es sollte daher auf eine Bearbeitung in der Großgruppe verzichtet werden und lediglich im Tandem bzw. Doppeltandem gearbeitet werden. Der sprachliche Aspekt tritt hier eher in den Hintergrund – auch daher die freie Sprachenwahl durch die Teilnehmer. Aufgabe 1: Der Kursleiter sollte die Tandems dazu anhalten, beim Auffinden der Unterschiede möglichst genau zu sein und wirklich ins Detail zu gehen. Auf jedes Kärtchen sollte nur ein Aspekt geschrieben werden, damit die Teilnehmer hinterher besser damit arbeiten können. Aufgabe 3: Es kann hier sehr interessant sein, in den Doppeltandems an der Übersetzung der Begriffe zu arbeiten, da in den Begrifflichkeiten mit großer Wahrscheinlichkeit viel kulturelle Eigenart enthalten ist. Aufgabe 4: Die Tandems sollten dieselben sein wie in Aufgabe 1. Die Präsentation der Ergebnisse sollte am besten nicht direkt im Anschluss an die Aufgabe 4, sondern ganz am Ende, nach Aufgabe 5 stattfinden, da sonst die Reflexionsprozesse, die in Aufgabe 4 ablaufen, aus dem Fokus geraten würden. Die Präsentation der schriftlichen Resultate kann als Ausstellung oder Lesung erfolgen. Aufgabe 5: Die Ergebnisse der einzelnen Doppeltandems können auf Kärtchen geschrieben, vom Kursleiter eingesammelt, geclustert und ausgehängt werden. Eine Diskussion im Plenum wird nicht empfohlen.

Fortsetzung siehe nächste Seite

 **Société**

Types d'exercice	Objectifs d'apprentissage	Durée estimée	Matériel	Observations et remarques
L'Europe				
 1, 2  2  3  3	Objectifs linguistiques : - champ lexical : noms de pays - comprendre des questions et formuler les réponses correspondantes dans la langue étrangère - donner son avis Objectifs interculturels : - sensibilisation à la perception de l'Europe dans chaque pays Stratégies d'apprentissage : - apprendre d'après le modèle - apprentissage ludique par la répétition	Total : 1h15 Exercice 1 : 15 min Exercice 2 : 30 min/langue Exercice 3 : 30 min	Exercice 3 : deux dés par petits groupes de 4, un plan de jeu en A3 pour chaque groupe de 4	Exercice 3 : Les participants n'auront peut-être pas eu envie ou le temps de préparer toutes les réponses. Ils devront répondre plus spontanément aux questions qu'ils n'ont pas travaillées. Idee pour une activité supplémentaire : Faire réaliser un quizz sur l'Europe par les participants eux-mêmes. Ils réfléchissent en tandem à des questions sur l'Europe dont ils connaissent les réponses. Ils réalisent ainsi une enquête franco-allemande qu'ils soumettront à leurs partenaires dans le cadre d'une phase de groupe (questions en allemand posées par le participant français aux Allemands et questions en français posées aux Français par le participant allemand).
Question de religion				
 1, 2, 3, 4  4	Objectifs linguistiques : - champ lexical : religion - expliquer les nuances de certains termes de sa langue maternelle - formuler des comparaisons Objectifs interculturels : - se rendre compte des différentes religions dans la société en France et en Allemagne et les comprendre Stratégies d'apprentissage : - expliquer des termes difficiles par des paraphrases	Total : 2h Exercice 1 : 40 min Exercice 2 : 30 min Exercice 3 : 25 min Exercice 4 : 25 min	aucun	
Inclu - exclu				
 1  3  2, 3, 4  2, 4  1, 2  4	Objectifs linguistiques : - champs sémantiques : discrimination et préjugés - comprendre un récit au passé - donner son avis sur un thème de société - discuter de discrimination et de préjugés Stratégies d'apprentissage : - apprendre d'après le modèle	Total : 2h15 Exercice 1 : Phase de réflexion : 10 min, après 10 min/langue Exercice 2 : 15 min Exercice 3 : 15 min Exercice 4 : 15 min Exercice 5 : 60 min	Exercice 5 : feutres, colle, ciseaux, papier, paperboard...	Comme exercice supplémentaire, le prof. tandem peut prendre deux thèmes souvent choisis de l'exercice 2 et 4 (un en français et un en allemand) et proposer une discussion en grand groupe (moitié en français/moitié en allemand).
La fièvre acheteuse				
 1  1  2  2, 3	Objectifs linguistiques : - champ sémantique de la consommation et du mode de consommation - décrire son mode de consommation personnel - prendre position par rapport à son propre mode de consommation	Total : 1h15 Exercice 1 : 30 min Exercice 2 : 15 min Exercice 3 : 30 min	aucun	Remarque sur la grammaire : La comparaison a été introduite dans la fiche « Les médias ». Il est donc possible de s'y référer si cette fiche a été faite avant celle-ci.
Masculin - féminin				
 1, 2, 3, 4  2, 3, 4  3  1, 2, 3  4	Objectifs linguistiques : - prendre position par rapport à des affirmations et en rédiger soi-même - former la forme féminine de métiers Stratégies d'apprentissage : - réfléchir à sa propre utilisation d'expressions dans une certaine thématique linguistique	Total : 1h50 Exercice 1 : 30 min/langue Exercice 2 : 10 min Exercice 3 : 20 min Exercice 4 : 15-20 min	aucun	

 **Gesellschaft**





Aufgabenform	Lernziele	Geschätzte Dauer	Material	Bemerkungen und Sonstiges
Europa				
 <p>1, 2 2 3 3</p>	<p>Sprachliche Lernziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wortfeld: Ländernamen - Fragen verstehen und entsprechende Antworten in der Fremdsprache formulieren - die eigene Meinung äußern <p>Interkulturelle Lernziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sensibilisieren dafür, wie Europa in beiden Ländern wahrgenommen wird <p>Lernstrategien:</p> <ul style="list-style-type: none"> - lernen aus dem Modell - durch (spielerische) Wiederholung lernen 	<p>Gesamt: 1h15</p> <p>Aufgabe 1: 15 min Aufgabe 2: 30 min/Sprache Aufgabe 3: 30 min</p>	<p>Aufgabe 3: pro 4er-Gruppe 2 Würfel und ein Spielbrett im A3-Format</p>	<p>Aufgabe 3: Die Teilnehmer haben vielleicht nicht alle Fragen vorbereitet und müssen sich in der 4er-Gruppe spontan äußern</p> <p>Idee für eine zusätzliche Aktivität: Die Teilnehmer können eigenständig ein Europa-Quiz entwickeln. Sie können sich im Tandem Fragen zu Europa ausdenken, deren Antworten sie kennen. Dieses deutsch-französische Quiz können sie dann in einer Gruppenphase gemeinsam spielen. (Die deutschen Fragen werden von französischen Teilnehmern auf Deutsch gestellt, die französischen Fragen von den deutschen Teilnehmern auf Französisch.)</p>
Eine Frage des Glaubens				
 <p>1, 2, 3, 4 4</p>	<p>Sprachliche Lernziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wortfeld Religion - Inhaltliche Nuancen muttersprachlicher Begriffe erklären - Vergleiche formulieren <p>Interkulturelle Lernziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - die Bedeutung verschiedener Religionen in der Gesellschaft in Frankreich und in Deutschland erkennen und verstehen <p>Lernstrategien:</p> <ul style="list-style-type: none"> - schwierige Begriffe mittels Umschreibung erklären 	<p>Gesamt: 2h</p> <p>Aufgabe 1: 40 min Aufgabe 2: 30 min Aufgabe 3: 25 min Aufgabe 4: 25 min</p>	<p>keins</p>	
Insider - Outsider				
 <p>1 3 2, 3, 4 2, 4 1, 2 4</p>	<p>Sprachliche Lernziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wortfeld Diskriminierung und Benachteiligung - eine Erzählung in der Vergangenheit verstehen - seine Meinung über ein gesellschaftliches Thema äußern - über Diskriminierung und Benachteiligung diskutieren <p>Lernstrategien:</p> <ul style="list-style-type: none"> - lernen aus dem Modell 	<p>Gesamt: 2h15</p> <p>Aufgabe 1: Reflexionsphase: 10 min, danach 10 min/Sprache Aufgabe 2: 15 min Aufgabe 3: 15 min Aufgabe 4: 15 min Aufgabe 5: 60 min</p>	<p>Eddings, Klebstoff, Scheren, Flipchartpapier etc.</p>	<p>Als zusätzliche Übung kann der Kursleiter zwei häufig ausgewählte Themen aus den Übungen 2 und 4 (eines auf Französisch und eines auf Deutsch) auswählen und dazu eine Plenumsdiskussion mit den Teilnehmern führen (Hälfte auf Französisch/Hälfte auf Deutsch).</p>
Kaufrausch				
 <p>1 1 2 2, 3</p>	<p>Sprachliche Lernziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wortfeld Konsum und Konsumverhalten - Konsumverhalten beschreiben - zum eigenen Konsumverhalten Stellung nehmen 	<p>Gesamt: 1h15</p> <p>Aufgabe 1: 30 min Aufgabe 2: 15 min Aufgabe 3: 30 min</p>	<p>keins</p>	<p>Anmerkung zur Grammatik: Das Thema „Vergleich“ ist auf dem Arbeitsblatt Medien eingeführt worden. Deshalb ist es möglich, sich darauf zu beziehen, wenn es vorher schon bearbeitet wurde.</p>
Rollenbild Mann – Frau				
 <p>1, 2, 3, 4 2, 3, 4 3 1, 2, 3 4</p>	<p>Sprachliche Lernziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - zu Thesen Stellung nehmen und eigene formulieren - weibliche Berufsbezeichnungen im Französischen bilden <p>Lernstrategien:</p> <ul style="list-style-type: none"> - reflektieren über den eigenen Gebrauch von Ausdrücken zu einem sprachlichen Thema 	<p>Gesamt: 1h50</p> <p>Aufgabe 1: 30 min/Sprache Aufgabe 2: 10 min Aufgabe 3: 20 min Aufgabe 4: 15–20 min</p>	<p>keins</p>	

Tête à tête

60 Supports pour le travail linguistique en tandem
Anregungen für das Sprachenlernen im Tandem

Office Franco-allemand
pour la Jeunesse
Deutsch-Französisches
Jugendwerk

Arrêt au stand

Types d'exercice	Objectifs d'apprentissage	Durée estimée	Matériel	Observations et remarques
Me fixer des objectifs pour le travail en tandem et comment y arriver				
1  (2)	Stratégies d'apprentissage : soutenir l'autonomie de l'apprenant ; - réfléchir sur la manière d'apprendre - réflexion auto-critique sur les obstacles qui peuvent empêcher d'avancer comme souhaité	Total : 45 min Phase de réflexion : 15 min Plenum : 30 min	cartes de 4 couleurs différentes en quantité suffisante pour tous les participants	Faire cette activité dans les premiers jours du cours. La partie 2 qui ne se trouve pas sur la fiche, doit être initié et modéré par le prof tandem : - regrouper les cartes de mêmes couleurs par thématiques (mur, affiche...) - présenter les thématiques à l'ensemble du groupe - répondre aux questions éventuelles. Laisser l'affiche dans la salle tout le séjour, l'emporter lors du changement de lieu. Les participants et les profs tandem peuvent ainsi s'y reporter.
La correction				
1  2 	Stratégies d'apprentissage : Soutenir l'autonomie de l'apprenant : - réfléchir sur la manière d'apprendre - réflexion auto-critique de la manière d'intégrer les corrections de mon partenaire tandem	Total : 30 min Phase de réflexion : 10 min Travail en petits groupes : 20 min	Exercice 2 : affiches paperboard, 1 pour un groupe de 4 participants	Faire cette activité dans les premiers jours du cours mais après la fiche « me fixer des objectifs » Le prof tandem fait le tour en prenant des notes lors du travail en petits groupes. Les profs tandem font un résumé en grand groupe des différents points abordés par les groupes, sans cependant présenter de fiche. Laisser l'affiche dans la salle tout le séjour, l'emporter lors du changement de lieu. Les participants et les profs tandem peuvent ainsi s'y reporter. Réponses possibles : domaines : orthographe, vocabulaire, syntaxe, conjugaison, déclinaison, forme interrogative, articles et genres des mots, synonymes, formules de politesse, etc. Attention : la prononciation est le domaine dans lequel il est le plus difficile de faire des progrès flagrants, surtout sur 2 semaines. quand : - après chaque faute, - à la fin de l'exercice donc prise de note des erreurs - seulement les fautes les plus courantes - seulement ce que je veux améliorer (voir domaines) - autres comment : réponses données dans la fiche
Bilan intermédiaire du travail en tandem				
1  (2)	Stratégies d'apprentissage : - soutenir l'autonomie de l'apprenant - auto-évaluation de l'atteinte des objectifs d'apprentissage fixés au début	Total : 20-40 min Phase de réflexion : 20 min (+ plenum : 20 min)	aucun	Attention : Le prof tandem doit avant cet exercice être clair sur la destination de cette fiche. Est-elle uniquement pour le participant ? Ou bien la prof tandem peut-elle également la lire ? Il doit communiquer cela au groupe de participants. Cette enquête devrait avoir lieu 4-5 jours après l'introduction à la méthode. De cette manière, les participants ont déjà des expériences pratiques avec la méthode tandem mais ils ont toujours la possibilité de changer leur mode de correction ou bien des objectifs d'apprentissage, si nécessaire. Après la phase de réflexion peut s'enchaîner une discussion en plénière (2) : Les profs tandem peuvent encore une fois thématiser la correction et la manière par laquelle les participants souhaitent être corrigés. Ils devraient aussi reparler des différentes possibilités de correction. Le fait que certains objectifs puissent changer durant le cours peut aussi être thématisé à nouveau.



Suite à la page suivante

Tête à tête

61 Supports pour le travail linguistique en tandem
Anregungen für das Sprachenlernen im Tandem




Office franco-allemand
pour la Jeunesse
Deutsch-Französisches
Jugendwerk

Boxenstopp









Aufgabenform	Lernziele	Geschätzte Dauer	Material	Bemerkungen und Sonstiges
Meine Zielsetzungen für die Tandemarbeit und der Weg dahin				
 1  (2)	Lernstrategien: Fördern der Lernautonomie: - über die Art und Weise des Lernens nachdenken - selbstkritische Reflexion über die Gründe, warum manche Lernziele nicht umgesetzt werden konnten	Gesamt: 45 min Reflexionsphase: 15 min Plenum: 30 min	4 verschiedenfarbige Karteikarten in ausreichender Menge für alle Teilnehmer	Diese Übung sollte möglichst in den ersten Kurstagen durchgeführt werden. Der 2. Teil der Übung (nicht auf dem Arbeitsblatt) muss vom Kursleiter moderiert werden: - die Karteikarten nach thematischen Gruppen an der Wand/auf dem Flipchartpapier ordnen - die Themen im Plenum vorstellen - eventuelle Fragen beantworten Die Plakate sollten während des ganzen Aufenthalts im Raum hängen bleiben und beim Ortswechsel mitgenommen werden. Somit können die Teilnehmer und Kursleiter immer mal wieder darauf zurückgreifen.
Die Korrektur				
 1  2	Lernstrategien: Fördern der Lernautonomie: - über die Art und Weise des Lernens nachdenken - selbstkritische Reflexion über die Art und Weise, wie die Korrekturen des Tandempartners umgesetzt werden	Gesamt: 30 min Reflexionsphase: 10 min Kleingruppenphase: 20 min	Exercice 2: 1 Flipchartpapier pro 4er-Gruppe	Diese Übung sollte in den ersten Kurstagen durchgeführt werden, aber nachdem das Blatt „meine Zielsetzungen...“ gemacht wurde. Während der Kleingruppenphase sollten die Kursleiter sich Notizen machen während sie in die Gruppen reinhören. Die Kursleiter machen eine kurze Zusammenfassung dessen, was auf den Blättern notiert wurde, ohne die einzelnen Blätter vorzustellen Die Plakate sollten während des ganzen Aufenthalts im Raum hängen bleiben und beim Ortswechsel mitgenommen werden. Somit können die Teilnehmer und Kursleiter wieder darauf zurückgreifen. Mögliche Antworten für: die Bereiche: Rechtschreibung, Vokabular, Syntax, Konjugation, Deklination, Fragestellung, Artikel der Substantive, Synonyme, Höflichkeitsformen usw. Achtung: die Aussprache ist der schwierigste Bereich, in dem man erkennbare Fortschritte machen kann, vor allen in 2 Wochen. den Zeitpunkt: - nach jedem Fehler - am Ende der Übung, also schriftliches Festhalten der Fehler - nur die häufigsten Fehler - nur was ich verbessern möchte - ...
Zwischenauswertung zur Tandemarbeit				
 1  (2)	Lernstrategien: - fördern der Lernautonomie: - das Erreichen der gesetzten Lernziele selber beurteilen	Gesamt: 20-40 min Reflexionsphase: 20 min (+ Plenum: 20 min)	keins	Achtung: Der Kursleiter sollte das Ziel dieses Blattes deutlich vor der Übung angeben. Ist es nur für den Teilnehmer? Oder darf der Kursleiter es anschließend auch lesen? Das sollte er der Gruppe mitteilen. Die Bearbeitung dieses Arbeitsblattes empfiehlt sich am 4. oder 5. Kurstag . So konnten die Teilnehmer schon Erfahrungen mit der Tandemarbeit sammeln, Korrekturmuster oder Probleme haben sich aber noch nicht verfestigt, so dass für den weiteren Kursverlauf noch Anpassungen vorgenommen werden können. Im Anschluss an die Reflexion kann eine Plenumsphase folgen (2): Die Kursleiter können nochmal auf die Korrektur allgemein und die Art der Korrektur eingehen und die verschiedenen Möglichkeiten zusammen mit den Teilnehmern aufgreifen. Auch die Tatsache, dass sich Lernziele im Laufe des Kurses verändern können, kann nochmals angesprochen werden.

Fortsetzung siehe nächste Seite

Arrêt au stand

Types d'exercice	Objectifs d'apprentissage	Durée estimée	Matériel	Observations et remarques
Bilan final du travail en tandem				
 1  (2)	Stratégies d'apprentissage : <ul style="list-style-type: none"> - prendre conscience de ses propres progrès linguistiques - réfléchir à son apprentissage en autonomie - prendre conscience des avantages du travail en tandem 	Total : 20-30 min Phase de réflexion : 20 min (+ plenum : 10 min)	aucun	Attention : Le prof tandem doit avant cet exercice être clair sur la destination de cette fiche. Est-elle uniquement pour le participant ? Ou bien le prof tandem peut-il également la lire ? Il doit communiquer cela au groupe de participants. Cette partie aura lieu à la fin du cours et elle est une réflexion personnelle sur le travail en tandem. Après la phase de réflexion peut s'enchaîner une discussion en plénière (2) : Chacun peut indiquer un avantage et un inconvénient du travail en tandem tel qu'il l'a vécu sans être commenté ni par les professeurs ni par les autres participants.
L'aventure continue				
 1, 2, 3  1, 2, 3	Objectifs linguistiques : Dans cette fiche, il ne s'agit pas ici de parler du sujet dans la langue cible. Dans cette fiche chaque partenaire tandem parle dans sa langue maternelle, chacun doit pouvoir s'exprimer de la manière la plus précise possible. Le but est de compiler toutes les bonnes idées sans obstacle linguistique. La réflexion commune sur les contenus l'emporte ici sur le travail linguistique. Stratégies d'apprentissage : <ul style="list-style-type: none"> - construire/concevoir un projet commun avec un partenaire tandem (pour pouvoir continuer l'apprentissage en tandem) 	Total : 35-45 min Exercice 1 : 10 min Exercice 2 : 15-20 min Exercice 3 : 10-15 min	Exercice 2 : affiches paperboard (un par tandem), marqueurs, du scotch ou de la patafix	Faire cette activité dans les derniers jours de la rencontre. L' exercice 1 permet de débiter l'activité, il vaut mieux la faire à l'oral, sans prendre trop de notes. Dans l' exercice 2 , les choses se concrétisent, les participants peuvent aller dans les détails et mettre leurs idées par écrit. Les profs tandem font le tour et donnent des idées (si jamais les partenaires tandem sont à court) : email, téléphone, internet, sites web avec des photos, carnet de bord (électronique), skype, lettres en papier, t'chat, d'autres projets franco-allemands, retrouvailles quelques temps après le cours tandem, projets qui impliquent le groupe entier... L'exposition (exercice 3) permet de présenter toutes les possibilités à l'ensemble du groupe. Lors de la visite de l'exposition, les participants pourront choisir un (ou deux) partenaire tandem avec lequel ils veulent réaliser des projets concrets, qui n'est pas forcément la personne avec laquelle ils ont travaillé ce jour-là ! L'exposition devra donc permettre de trouver le partenaire tandem souhaité - sans que personne ne perde la face. Les conseils (page 3) ne seront distribués aux participants qu'à la fin de la séance. Bien préciser qu'ils pourront utiliser cette fiche comme aide lors de leurs séances en « tandem à distance » plus tard. La signification de cette fiche pour l'avenir devrait donc leur être clairement exposée.
A vous de jouer				
 1  1  2  2	Objectifs linguistiques : <ul style="list-style-type: none"> - argumentez - se mettre d'accord avec son partenaire tandem - planifier/créer une activité ensemble Objectifs interculturels : <ul style="list-style-type: none"> - participer à une discussion qui ne se déroule pas dans la langue maternelle et comprendre l'opinion de tous les participants 	Total : 1h-1h25 Exercice 1 : 15-20 min Exercice 2 : 30-45 min, ensuite phase en plénière 15-20 min	aucun	Pour cette activité il s'agit surtout de faire participer les jeunes à la conception du programme, de les responsabiliser et de renforcer leur motivation. Les objectifs linguistiques ne sont pas mis au premier plan comme cela est le cas pour d'autres fiches tandem.

Boxenstopp

Aufgabenform	Lernziele	Geschätzte Dauer	Material	Bemerkungen und Sonstiges
Abschlussauswertung zur Tandemarbeit				
 1  (2)	Lernstrategien: <ul style="list-style-type: none"> - sich seiner eigenen Fortschritte bewusst werden - über autonomes Lernen reflektieren - sich der Vorteile der Arbeit im Tandem bewusst werden 	Gesamt: 20-30 min Reflexionsphase: 20 min (+ Plenum : 10 min)	keins	Achtung: Der Kursleiter sollte das Ziel dieses Blattes deutlich vor der Übung angeben. Ist es nur für den Teilnehmer? Oder darf der Kursleiter es anschließend auch lesen? Das sollte er der Gruppe mitteilen. Die Bearbeitung dieses Arbeitsblattes ist für das Ende des Kurses vorgesehen und ist vor allem eine individuelle Reflexion zur eigenen Arbeit im Tandem. Im Anschluss an die Reflexion kann eine Plenumphase folgen (2): Jeder Teilnehmer kann einen Vorteil und einen Nachteil der Tandemarbeit angeben, so wie er es erlebt hat, ohne dass es weder von den Kursleiter noch den anderen Teilnehmern kommentiert wird.
Tandem... und dann?				
 1, 2, 3  1, 2, 3	Sprachliche Lernziele: Bei diesem Arbeitsblatt geht es nicht darum, in der Zielsprache über das Thema sprechen zu lernen. Vielmehr spricht jeder Tandempartner in seiner Muttersprache, damit sich jeder möglichst nuanciert ausdrücken kann – gute Ideen sollen nicht an der Sprachbarriere scheitern. Die gemeinsame inhaltliche Reflexion wiegt hier also stärker als die Arbeit an der Sprache. Lernstrategien: <ul style="list-style-type: none"> - ein gemeinsames Projekt mit dem Tandempartner konzipieren, um weiterhin im Tandem zu lernen 	Gesamt: 35-45 min Aufgabe 1: 10 min Aufgabe 2: 15-20 min Aufgabe 3: 10-15 min	Aufgabe 2: Plakatpapier (eins pro Tandem), dicke Filzstifte (Eddings), Tesafilm oder Patafix	Dieses Arbeitsblatt sollte an einem der letzten Tage der Begegnung gemacht werden. Aufgabe 1 ist nur als Brainstorming zum Aufwärmen gedacht, sie sollte nur mündlich gemacht werden und nicht zu lange dauern. In Aufgabe 2 wird es nun konkret: Die Teilnehmer sollen ins Detail gehen und ihre Ideen schriftlich festhalten. Die Kursleiter gehen herum und geben eventuell Ideen, falls den Teilnehmern nichts einfällt: E-Mail, Telefon, Internet, Website mit Fotos, (elektronisches) Tagebuch, Skype, Briefe, Chat, andere dt.-frz. Projekte, Nachtreffen, Projekte in der Gesamtgruppe... Die Ausstellung (Aufgabe 3) dient dazu, dass alle Teilnehmer alle Optionen vor Augen geführt bekommen. Während der Ausstellung sollte den Teilnehmern die Möglichkeit gegeben werden, einen (oder zwei) Tandempartner zu finden, mit dem/denen sie ganz bestimmte, konkrete Projekte verwirklichen wollen – denn das ist ja nicht unbedingt der Tandempartner, mit dem man an diesem Tag gearbeitet hat! Die Ausstellung sollte es also ermöglichen, den „Wunsch-Tandempartner“ zu finden – ohne Gesichtsverlust für alle Beteiligten. Die Ratschläge (Seite 3) sollten den Teilnehmern erst am Ende der Sitzung ausgeteilt werden, damit sie es mit nachhause nehmen können und bei ihrem ersten <i>Danach</i> -Tandem als Ressource vorliegen haben. Die Bedeutung des Blattes als Arbeitshilfe für später sollte deutlich gemacht werden.
Eure Ideen sind gefragt!				
 1  1  2  2	Sprachliche Lernziele: <ul style="list-style-type: none"> - argumentieren - sich einigen - ein Vorhaben gemeinsam planen Interkulturelle Lernziele: <ul style="list-style-type: none"> - an einer Diskussion, die nicht unbedingt in der Muttersprache stattfindet, teilnehmen und die Meinung aller Teilnehmer herausfinden 	Gesamt: 1h-1h25 Aufgabe 1: 15-20 min Aufgabe 2: 30-45 min, anschließend Plenum 15-20 min	Keins	Ziel dieser Aktivität ist es vor allem, die Teilnehmer aktiv in die Programmgestaltung des Kurses einzubeziehen und so ihre Motivation und ihre Eigenverantwortlichkeit zu verstärken. Sprachliche Lernziele stehen hier nicht so stark wie bei anderen Arbeitsblättern im Vordergrund.

Bibliographie

Brammerts, Helmut / Kleppin, Karin (Éd.):

Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem: Ein Handbuch,
Tübingen: Stauffenburg Verlag, 2e éd., 2005

Bünde, Frauke / Kunz, Valérie / Kazdzt, Nicole:

*Première rencontre – Erste Begegnung:
Dossier pour apprendre en tandem – Lerndossier für Tandemkurse,*
Ismaning: Hueber 1999.

DFJW/OFAJ :

Die Tandem-Methode: Theorie und Praxis in deutsch-französischen Sprachkursen,
Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig: Ernst Klett 1999
(disponible sur l'Internet : http://www.tele-tandem.de/public/Tandem_Handbuch.pdf)

DFJW/OFAJ :

*Sprachanimation in deutsch-französischen Jugendbegegnungen /
L'animation linguistique dans les rencontres franco-allemandes de jeunes,*
Paris, Berlin: 2011

Helmling, Brigitte (Éd.):

L'apprentissage autonome des langues en tandem,
Paris : Didier 2007

Rademacher, Helmolt / Wilhelm, Maria:

Spiele und Übungen zum interkulturellen Lernen,
Berlin: Verlag für Wissenschaft und Bildung 2009

Sauer, Joachim / Scholten, Alfons / Zaunseder Bernhard W. (Éd.):

Global Games: 70 Spiele und Übungen für interkulturelle Begegnungen,
Freiburg, Basel, Wien: Herder Verlag 2004


Schmelter, Lars :

Tandemlernen, in: Hallte, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hg.):
Handbuch Fremdsprachendidaktik, Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer 2010

Sources Internet :

Memento de l'encadrant de cours de langues binationaux :
<http://www.ofaj.org/sites/default/files/Memento%20de%20l%20C2%B4encadrant%20d%20C2%B4un%20cours%20de%20langue%20binational.pdf>
(Mis à jour le : 23/06/2011)

Serveur tandem de la Ruhr-Universität de Bochum :
<http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/tandem/inh01-deu.html>

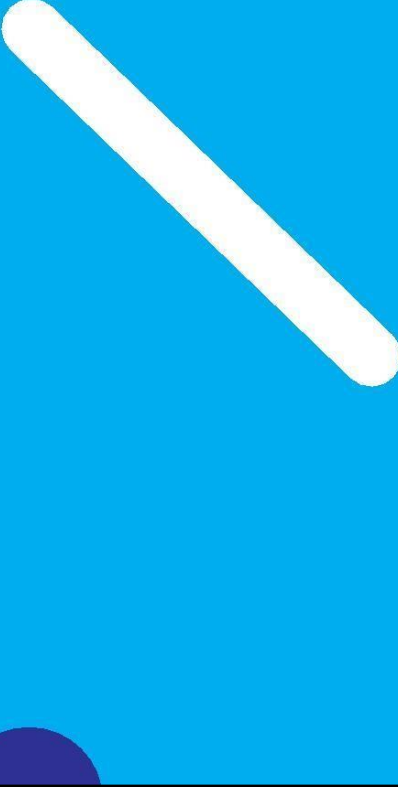


Tête à tête : Supports pour le travail linguistique en tandem est un outil pratique pour les encadrants de cours de langue binationaux. Il propose des supports de cours adaptables et modulables pour le travail linguistique en tandem dans le contexte des rencontres franco-allemandes. Cette publication s'adresse à tous ceux qui réalisent et encadrent des cours de langue binationaux avec un public de jeunes.

Le présent manuel pose le cadre théorique et les principes de base de l'apprentissage linguistique en tandem. Il décrit le contexte des cours de langue binationaux de l'OFAJ et d'utilisation des fiches de travail dans ces cours. Le CD inclus comprend les 35 fiches de travail, réparties en six rubriques thématiques, qui peuvent être introduites et utilisées dans les cours selon les besoins.

Tête à tête: Anregungen für das Sprachenlernen im Tandem ist als praktische Handreichung konzipiert, die flexible und modifizierbare Materialien für die Spracharbeit im deutsch-französischen Begegnungskontext auf der Grundlage des Tandem-Prinzips liefert. Die Publikation richtet sich an all jene, die Tandemsprachkurse mit Jugendlichen durchführen und begleiten.

Das vorliegende Begleitheft skizziert den theoretischen Rahmen und die Grundprinzipien des Sprachenlernens im Tandem, erläutert den Kontext der binationalen Sprachkurse des DFJW und den Einsatz der Arbeitsblätter in diesen Kursen. Auf der beiliegenden CD befinden sich die 35 Arbeitsblätter, die in sechs thematischen Rubriken untergliedert sind, und die nach Ermessen der Kursleiter beliebig eingesetzt werden können.



Office franco-allemand
pour la Jeunesse
Deutsch-Französisches
Jugendwerk

51 rue de l'Amiral Mouchez
75013 Paris
Tél.: +33 1 40 78 18 18
Fax.: +33 1 40 78 18 88
www.ofaj.org

Molkenmarkt 1
10179 Berlin
Tel.: +49 30 288 757-0
Fax.: +49 30 288 757-88
www.dfjw.org

Anexo IV.B

Tête à Tête: Supports pour le travail linguistique en tandem (Tradução)

Materiais para o trabalho linguístico em *tandem*

Tête à Tête

Office franco-allemand pour la Jeunesse (Departamento franco-alemão para a juventude)

Prefácio

Aprender uma língua ao falar com alguém cuja língua não seja a sua língua materna, descobrir as expressões do quotidiano através da conversa entre duas pessoas, escutar, reproduzir, apreender palavras e expressões. É aqui que reside a ambição do trabalho linguístico em *tandem*.

O *tandem* coloca frente a frente duas pessoas movidas por uma mesma motivação: adquirir conhecimentos da língua do outro.

Com o apoio de professores formados neste método, graças a exercícios estruturados e adaptados, os alunos vão não apenas realizar uma aprendizagem linguística mas também descobrir a cultura, o modo de vida do seu colega, tomar consciência do seu modo de aprendizagem, desenvolver estratégias, e tornar-se estudantes autónomos.

Depois de vários anos, a OFAJ propõe aos jovens franceses e alemães aprender a língua do outro através de cursos binacionais que aplicam o método *tandem*. Estes cursos têm lugar respetivamente em França e na Alemanha e são um sucesso inegável. Se o trabalho linguístico aí se mostra intensivo é porque oferece vantagens: familiarizarem-se com o trabalho em comum, entretajudarem-se quando surgem dificuldades, expressar as suas necessidades e compreender as do parceiro. Facilitam igualmente a partilha de momentos de relaxamento, a prática de atividades desportivas após as sessões, a descoberta do país onde se encontram...

Este método de ensino tem como base uma situação autêntica de comunicação intercultural, responde a objetivos de uma aprendizagem linguística moderna tal como foi definida pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Trata-se de desenvolver competências de comunicação, competências interculturais, competências de aprendizagem. Os cursos binacionais permitem a jovens motivados aprender mais do num simples encontro de jovens. Contudo a aprendizagem não acontece por acaso. Para apoiar os orientadores na sua atividade, a OFAJ teve a preocupação de colocar à sua disposição uma ferramenta que ajude a oferecer cursos de qualidade e adaptados a diferentes tipos de público. Estes elementos foram desenvolvidos pelo setor linguístico da OFAJ em conjunto com profissionais experientes de cursos *tandem*. Estão firmemente enraizados na prática e estão adaptados às necessidades e interesses dos jovens que escolham frequentar um curso binacional durante as férias. A aprendizagem em *tandem* dirige-se a todos aqueles que dispõem de conhecimentos mínimos da língua da outra língua e querem progredir, quer sejam jovens ou adultos. No entanto, esta ferramenta destina-se principalmente ao público privilegiado pelos cursos binacionais propostos pela OFAJ: os adolescentes que frequentam estes cursos durante o verão. Evidentemente, os responsáveis por outros cursos poderão igualmente inspirar-se nestes. Com esta publicação, a OFAJ traz uma nova contribuição para a aprendizagem cooperativa de línguas no contexto do encontro entre pessoas. Isto confirma o seu envolvimento em favor de uma abordagem inovadora no ensino de línguas, orientada para a compreensão mútua e, portanto, adaptada a questões da cooperação franco-alemã. Esperamos que os organizadores e os orientadores dos cursos binacionais encontrarão nesta ferramenta um apoio útil e ao serviço da qualidade de um trabalho linguístico. E desejamos que os nossos utilizadores, tanto jovens como professores, tenham grande prazer na utilização deste método.

Béatrice Angrand et Markus Ingenlath
Secretários-gerais da l'OFAJ

Conteúdo

A presente publicação é constituída por duas partes: 35 materiais de trabalho para os cursos binacionais, que se encontram num CD e neste manual destinado aos orientadores.

Manual para os professores *tandem*

1. Contexto

Público

Porquê uma publicação sobre a aprendizagem em *tandem* franco-alemã?

Qual é a particularidade dos cursos linguísticos binacionais da OFAJ?

O método *tandem*: definição e princípios

Aplicação do método *tandem* nos cursos binacionais de línguas

2. A utilização de “Tête à tête” nos cursos linguísticos binacionais

Princípios básicos

Rubricas e temas

Paragem nas boxes – uma tema especial

Todas as fichas em vista geral

Os símbolos dos quadros recapitulativos

3. Outros elementos dos cursos de línguas *tandem*

3.1. Introdução ao método *tandem*

Os primeiros passos em *tandem*

Serão de especialidades e descoberta dos locais

4. Quadros recapitulativos

Bibliografia

1. Contexto

Público

Esta publicação destina-se a todos aqueles que participam em encontros linguísticos binacionais para jovens e que conhecem as bases da aprendizagem linguística em *tandem*. Esta publicação aprofunda e completa uma anterior intitulada “O método Tandem: guia pedagógico para os cursos de línguas binacionais” (*La méthode Tandem: guide pédagogique pour les stages linguistiques binationaux*). É por isso que alguns elementos que aí foram desenvolvidos em detalhe não serão repetidos aqui. A fim de se poder utilizar eficazmente as fichas de trabalho *tandem*, os orientadores devem ter experiência em pedagogia e conhecer os seguintes temas:

- Definição, princípios, objetivos, benefícios e limites do método *tandem*
- Papel dos orientadores, papel do “especialista da língua materna” (assistente de aprendizagem) e daquele que utiliza a língua estrangeira (aprendiz), aprendizagem a partir de um modelo, utilização da língua materna e da língua estrangeira
- Desenvolver e destacar a autonomia do aprendiz e das estratégias de aprendizagem
- Fases do trabalho em *tandem*, a sua organização e as suas diferentes formas no contexto dos cursos linguísticos binacionais
- Aprendizagem intercultural em *tandem*
- Papel da animação linguística nos cursos *tandem*

Estes elementos correspondem ao conteúdo da formação *tandem* de base da OFAJ². Esta publicação não poderá em caso algum substituir os professores deste seminário orientado para a prática. Portanto, recomendamos vivamente a participar, a todos aqueles que desejam utilizar este material no seu curso.

Porquê uma publicação sobre a aprendizagem em *tandem* franco-alemã.

Enquadrar um encontro linguístico para jovens proporciona um grande prazer, mas é igualmente uma experiência exigente e por vezes stressante. Na maior parte do tempo, o papel dos orientadores não se limita a assegurar os cursos da manhã. Estes devem ser polyvalentes e estão constantemente ativos: organizam as atividades da tarde, animam os serões, gerem o orçamento, arbitram e regulam os conflitos entre participantes, estão lá para apoiar os jovens com os seus problemas e preocupações, e fazem a ligação entre o grupo e a organização parceira. Não é raro trabalhar até tarde durante a noite, o que deixa pouco tempo e energia para a preparação intensiva do curso do dia seguinte.

Além disso, nenhuns dos orientadores dispõem necessariamente de conhecimentos e de experiência didática. Portanto, compreendemos facilmente que nestas condições, a qualidade do trabalho linguístico possa ser afetada.

Estamos conscientes das múltiplas dificuldades que os orientadores de um curso de línguas binacional para jovens terão de enfrentar. A documentação existente sobre trabalho em *tandem* (por ex. a documentação da Ruhr – Universidade de Bochum³ ou das edições Hueber⁴) são apenas de uso parcial no contexto dos cursos linguísticos binacionais da OFAJ, pois essas coletâneas destinam-se a públicos diferentes, noutras condições. Foi para isso que a “*Tête à tête*” foi concebida, especialmente para os orientadores dos cursos *tandem* da OFAJ, a fim de colocar à sua disposição as informações e sugestões práticas.

1 DFJW/OFAJ: “O método *tandem*: guia pedagógico para os cursos de línguas binacionais” (*La méthode tandem : guide pédagogique pour les stages linguistiques binationaux*), Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig: Ernst Klett 1999, ou na Internet: http://www.tele-tandem.org/public/guide_tandem.pdf (abaixo: DFJW/OFAJ : *Méthode tandem*).

2 A formação *tandem* da OFAJ tem geralmente lugar uma vez por ano. É destinada a animadores e responsáveis de grupo que querem organizar cursos linguísticos binacionais. Como complemento à formação de base, são propostos outros seminários regulares, durante os quais alguns aspetos específicos do trabalho linguístico em *tandem* são aprofundados. Se deseja obter informações suplementares sobre este assunto, agradecemos que contacte a OFAJ.

3 Ver: <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/tandem/inh01-fra.html>

4 Bünde, Frauke / Kunz, Valérie / Kazdzt, Nicole : *Première rencontre – Erste Begegnung: Dossier pour apprendre en tandem – Lerndossier für Tandemkurse*, Ismaning: Hueber 1999.

Qual é a particularidade dos cursos linguísticos binacionais da OFAJ?

A OFAJ apoia em cada ano diversos cursos linguísticos binacionais durante os quais é aplicado o método *tandem*. Estes são organizados por organizações parceiras na Alemanha e em França: associações de juventude e desportivas, associações de geminação, centros de formação, universidades e outras instituições⁵. A OFAJ apoia financeiramente, mas também pedagogicamente estes encontros, e forma os professores *tandem* que os orientarão.

Estes cursos são caracterizados por uma participação conjunta de França e Alemanha. Todos os dias têm lugar cinco horas de cursos linguísticos em *tandem*, orientados por um conjunto de professores franco-alemães qualificados. Ao curso de línguas, vem acrescentar-se um programa de tempos livres constituído por atividades desportivas, lúdicas, criativas e turísticas. Durante o encontro, os participantes são alojados em conjunto em quartos com várias pessoas dos dois países ou com um dos parceiros *tandem*. As fases informais dos tempos livres permitem aos participantes agir e comunicar em situações autênticas, colocando em prática e integrando aquilo que se aprende no curso.

Os cursos linguísticos binacionais da OFAJ, estão divididos em duas partes, uma em França e a outra na Alemanha. A mudança de lugar tem uma certa importância num curso *tandem*. Por um lado, porque resulta numa inversão do sentido de responsabilidade: na Alemanha, são os Alemães que conhecem o país e a língua. São eles mesmos, portanto, que ajudam os franceses e respondem às suas questões. Em França, é o inverso. É portanto, a troca de lugar que permite esta inversão⁶. Por outro lado, a mudança

de lugar oferece um enorme potencial de aprofundamento dos temas interculturais. Os participantes terão a ocasião de comparar diretamente e de descobrir as diferenças, como por exemplo as que dizem respeito aos hábitos alimentares. Estas serão o ponto de partida para novas discussões que poderão ser aprofundadas no curso. A maioria dos cursos linguísticos binacionais têm lugar durante o verão. As duas partes são consecutivas, com uma mudança de local a metade do curso.

Existem igualmente cursos nas quais as duas partes são divididas, por exemplo com uma durante a primavera e a outra no outono. O período que separa os dois cursos pode ser aproveitado para as atividades *tandem* à distância.

O método *tandem*: definição e princípios

A aprendizagem linguística *en tandem* cria uma situação de comunicação e de aprendizagem particular na qual duas pessoas de línguas maternas diferentes comunicam em conjunto com o objetivo de aprender a língua do outro.

*“A aprendizagem de línguas em tandem no contexto de uma parceria na qual cada um traz a sua experiência e competências que o outro pretende adquirir. Os parceiros ajudam-se mutuamente.”*⁸

A aprendizagem *en tandem* tem como base o princípio de reciprocidade, e exige que dois parceiros tenham vontade para se ajudar mutuamente, tenham paciência, tolerância e atenção. Os participantes passam do papel do especialista na sua língua materna que explica, melhora e ajuda, ao papel de aprendiz que escuta ativamente, coloca questões, repete e aplica.

*“A sua relação de dependência recíproca exige que se comprometam um com o outro, de tal forma que cada um possa beneficiar na mesma proporção do trabalho em comum.”*⁹

5 Mais informações sobre os parceiros da OFAJ: <http://www.ofaj.org/nos-partenaires>.

6 Ver: DFJW/OFAJ: Método *tandem*, pág. 38

7 Brammerts, Helmut : *Apprendre en tandem : principes et objectifs*, Helmling, Brigitte (Coord.) : *L'apprentissage autonome des langues en tandem*, Paris : Didier : 2007, p. 19–27 (Ci-dessous : Helmling : *Apprentissage en tandem*).

8 Ibid. p. 19.

9 Ver: Ibid. p. 19.

Dado que o compromisso com o outro, assim como o benefício pessoal são noções bastante subjetivas e portanto difíceis de medir, a prática demonstrou que é preferível dividir o tempo de trabalho em duas partes, uma para cada língua, a fim de assegurar uma certa igualdade¹⁰.

Um outro elemento fundamental da aprendizagem em *tandem* é o princípio da autonomia. Este significa que cada aprendiz é responsável pela sua própria aprendizagem. A implementação do princípio da autonomia é um exercício delicado para os parceiros *tandem*. Contrariamente aos cursos de línguas num contexto escolar, os objetivos, as bases de comunicação e métodos não são fornecidos pelo programa, pelo manual ou pelo professor. Compete, portanto, aos participantes definirem eles mesmos e discutir com o colega antes de começarem a trabalhar. É uma etapa obrigatória para que possam beneficiar em pleno do potencial de aprendizagem (inter)cultural e linguístico que o método *tandem* pode oferecer¹¹. Para fazer isso, os participantes devem ser aconselhados e apoiados pelos professores *tandem*.

Aqui deve fazer-se a distinção entre os cursos *tandem* independentes e os cursos linguísticos binacionais da OFAJ, durante os quais é fornecido um quadro didático. As instruções dadas (temáticas ou por limite de tempo, por ex.) reduzem certamente a autonomia do aluno, mas transmitem-lhe sempre uma liberdade de ação e de comunicação nos limites de um determinado contexto. Encontrar a medida certa entre conselhos, orientação e apoio do trabalho, deixando espaço suficiente para para decisões autónomas dos participantes, e aceitando assim as diferenças dos objetivos, de formas de procedimento e de velocidades de aprendizagem constitui, sem qualquer dúvida, a maior dificuldade para os organizadores do curso.

Aplicação do método *Tandem* nos cursos binacionais de línguas da OFAJ.

Os cursos de línguas binacionais têm um duplo objetivo¹²:

A aquisição ou o desenvolvimento das competências linguísticas e interculturais está naturalmente num primeiro plano. Por outro lado, não podemos esquecer que estes cursos têm geralmente lugar durante as férias e assumem o cariz de um encontro de grupo. Muitos jovens desejam simplesmente divertir-se e descansar. É comum que o projeto para aprender francês ou alemão durante as férias seja imposto pelos pais ou pela escola. Para os jovens são sobretudo as experiências vividas dentro do grupo franco-alemão e o entusiasmo pela descoberta do outro país que são realmente marcantes e que acabam por despertar um interesse pela outra língua. É por isso que o desenvolvimento de uma dinâmica de grupo é o segundo principal objetivo num curso linguístico binacional.

Aí, os programas da OFAJ destacam-se daqueles propostos por várias universidades ou institutos de línguas que organizam cursos *tandem* individuais¹³. Esta diferença afeta a aplicação do método, e esta dupla lógica sente-se nas fichas de trabalho *tandem* de “*Tête à Tête*”: durante o curso *tandem* da OFAJ, dois tipos de atividades ocupam um mesmo lugar. Uma parte com atividades em em grupos *tandem* individuais, mais voltado para o processo de aprendizagem, durante o qual dois parceiros discutem um tema definido e partilham as suas opiniões e experiências, e uma outra parte de atividades em pequenos grupos, mais orientada para alcançar de um resultado comum e que culmina numa fase de discussão com todo o grupo. Aí são adicionadas atividades lúdicas de animação linguística. Uma transição fluida é assegurada entre os diferentes tipos de atividade. Para simplificar, poderemos dizer que as atividades com vista a impulsionar uma discussão são principalmente projetadas para o trabalho linguístico e o intercâmbio intercultural, enquanto que as atividades em grupo favorecem a dinâmica de grupo e as interações sociais.

Um curso linguístico binacional é diferente de um encontro franco-alemão de jovens com base na animação linguística, embora em ambos os casos, o desenvolvimento de uma dinâmica de grupo desempenhe um papel importante e a animação linguística seja utilizada nos cursos *tandem*. Como parte de um encontro de jovens com animação linguística, os objetivos limitam-se ao desbloqueio (atividades com vista a reduzir as barreiras de comunicação resultantes da timidez ou dos preconceitos), assim como ao despertar de uma curiosidade pelo outro país, a sua cultura e a sua língua. Os objetivos de cursos linguísticos binacionais são muito vastos, e englobam uma verdadeira melhoria do potencial de ação e de comunicação na língua estrangeira.

Existem diferentes opiniões no que respeita à frequência e ao número de trocas de colegas *tandem*. Todos os dias, de dois ou de três em três dias, ou simplesmente uma vez por semana, esta decisão é deixada ao critério dos orientadores, em função da especificidade do encontro e dos objetivos individuais dos participantes.

12 À propos des objectifs des cours linguistiques binationaux, voir : DFJW/OFAJ : *Mémento de l'encadrant de cours de langues binationaux*, <http://www.ofaj.org/sites/default/files/Memento%20de%20l%C2%B4encadrant%20d%C2%B4un%20cours%20de%20langue%20binationale.pdf> (Mis à jour le : 23/06/2011, ci-dessous : DFJW/OFAJ : *Mémento*).

13 Plus d'informations sur les formes d'organisation et de communication en tandem dans : Helmling : *Apprentissage en tandem*, p 11 suiv.

As trocas regulares de parceiro têm a vantagem de estimular a necessidade de comunicação e de permitir aos participantes conhecer-se melhor. Isto reforça a dinâmica de grupo. Naturalmente, as afinidades pessoais devem ficar em segundo plano para o trabalho em *tandem*, contudo estas não podem ser ignoradas. A prática demonstrou que todos os participantes não estão integrados da mesma forma no grupo e que o método *tandem* não é necessariamente aplicado da melhor forma por alguns deles, o que, nalguns casos, pode penalizar o parceiro. Uma troca regular de parceiros atenua esta dificuldade, estimula a motivação dos participantes, o sentimento de responsabilidade mútua e favorece uma certa abertura ao grupo. Estes elementos são fundamentais para uma aprendizagem em grupo bem-sucedida. Em contrapartida, os grupos *tandem* constantes permitem intensificar o processo de aprendizagem individual, porque a relação entre o investimento (pelo colega) e o benefício retirado (para a sua própria aprendizagem) é otimizado¹⁴. As questões relacionadas com os objetivos ou com a forma de corrigir, entre outras, não devem ser discutidas de novo de forma sistemática, entre os novos parceiros antes de poderem entrar no assunto. Os parceiros podem trabalhar de forma mais apurada as estruturas linguísticas, melhorar o sistema de correção e com o tempo, refinar o funcionamento e aproveitamento do seu *tandem*.

A troca de parceiro *tandem* deve em todos os casos basear-se em considerações didáticas e ser organizado de forma metódica. Pelo contrário, os parceiros podem ser selecionados aleatoriamente¹⁵.

Seguem-se alguns exemplos de métodos:

- Cores (cartões ou rebuçados de diferentes cores)
- Contar
- Puzzle (postais cortados, por exemplo)
- Sons dos animais (cartões com imagens de animais e os sons dos animais correspondentes)
- Casais/pares famosos (por ex. Merkel-Sarkozy, Kohl-Mitterrand)
- Casais/pares contrários (cartões com antónimos)
- Cartões lexicais (cartas com palavras alemãs e o seu equivalente em francês)

Evidentemente, os orientadores podem determinar arbitrariamente os grupos *tandem* segundo critérios concretos¹⁶ ou deixar que os jovens escolham eles próprios o seu parceiro. O ideal é encontrar uma combinação entre os diferentes métodos.

14 Cf. : Helmling : *Apprentissage en tandem*, p. 20.

15 Certaines méthodes sont décrites dans : DFJW/OFAJ, *Sprachanimation in deutsch-französischen Jugendbegegnungen – L’animation linguistique dans les rencontres*

franco-allemandes de jeunes, Paris, Berlin : OFAJ/DFJW 2011, p. 260 suiv. (ci-dessous : DFJW/OFAJ : *Animation linguistique*).

16 Par ex. niveau de langue, sexe, intérêts, compétences complémentaires etc.

2. A utilização de “Tête à Tête” nos cursos linguísticos binacionais

Princípios de base

Com algumas exceções à parte, as fichas de trabalho contêm duas colunas. A da esquerda destina-se aos participantes franceses. As instruções são aí redigidas em francês. A coluna da direita contém as instruções em alemão para os alemães.

As instruções de trabalho são sempre formuladas do ponto de vista do participante. De acordo com o tipo de atividade, por vezes, as instruções em alemão não correspondem exatamente às instruções em francês. Nalgumas atividades, o alemão deve contar algo enquanto o francês escuta, ou o inverso. Neste caso, a formulação das orientações é diferente para os dois participantes.

De forma a garantir o princípio de reciprocidade e para assegurar um certo equilíbrio entre as duas línguas, as fichas de trabalho são concebidas de maneira a que as duas línguas sejam utilizadas em partes iguais. Em cada atividade é indicada a negrito a língua que deve ser utilizada para o trabalho. Algumas atividades incluem uma fase de reflexão preliminar, durante a qual cada participante deve refletir sobre diferentes aspetos do tema dado antes de começar a conversar com o parceiro.

A precisão das instruções que dizem respeito à língua de trabalho tem uma outra razão de ser: “*O contributo numa língua estrangeira é a base essencial para a aprendizagem em tandem.*”¹⁷ A aprendizagem a partir de um modelo na língua materna, assim como o diálogo com o parceiro, favorecem a melhoria da compreensão oral e escrita, a consolidação dos saber-fazer adquiridos, a descoberta de novas utilizações de estruturas já adquiridas, assim como a aprendizagem de novas formas de se exprimir¹⁸. De forma a sensibilizar os participantes para estratégias de aprendizagem segundo um modelo, várias fichas de trabalho iniciam-se por uma fase de escuta ativa seguida de uma fase de repetição das estruturas entendidas, que serão posteriormente aplicadas num contexto diferente.

O progresso efetuado em *tandem* não deve ser apenas alcançado ao nível da comunicação, mas também a um nível puramente linguístico. Isto significa que durante as suas trocas de informação, os parceiros não devem concentrar-se essencialmente nos conteúdos temáticos, mas também na compreensão, na expressão, nas estruturas, nos campos lexicais e na pronúncia. Habitados ao sistema escolar, vários participantes tendem a considerar as fichas de trabalho como uma lista de exercícios

obrigatórios que devem concluir-se a todo o custo. Isto não é necessário nem desejável no âmbito de um curso de línguas em *tandem*. Os participantes devem escolher um tema que lhes interesse particularmente e aprofundar tudo usando-o como base para o trabalho linguístico. As questões, temas e palavras-chave das fichas não são mais do que pretextos para lançar uma discussão que pode desenvolver-se de maneira bastante diferente de um encontro *tandem* para outro.

No início do encontro, os participantes não dominam ainda a maior parte das técnicas e estratégias de aprendizagem importantes para o trabalho autónomo e para a cooperação em *tandem*. É o caso, por exemplo, da escuta ativa, da recolha de notas, da criação de associogramas, de diferentes técnicas de correção ou ainda da responsabilização relativamente aos seus próprios progressos e aos do colega. A fim de acompanhar os participantes nos processos de aquisição e de aplicação do método *tandem*, é aconselhável que estes sejam descritos de forma explícita, desde o início do encontro, apoiando-se nas fichas de trabalho. O conjunto de professores pode, por exemplo, simular uma situação de trabalho e o seu desenrolar, sublinhando os seus diferentes aspetos (aprendizagem através de um determinado modelo, equilíbrio das línguas, aprofundamento, correção do parceiro, recolha de notas, consolidação do que se aprendeu) para, por fim, criá-los com os participantes.

Os participantes dos cursos linguísticos binacionais da OFAJ possuem geralmente competências na língua estrangeira correspondente, no mínimo, a dois anos de aprendizagem escolar. Por forma a permanecerem fiéis aos princípios de *tandem*, as fichas de trabalho são concebidas de maneira a serem acessíveis a todos os níveis, e permitirem aos alunos de diferentes níveis trabalhar em conjunto. Esta vontade, característica do trabalho em *tandem*, de ir para além das diferenças de nível é a razão pela qual as fichas de trabalho não contêm contributos, tais como textos, listas de vocabulário ou fichas de gramática, pois estes impõem um nível de linguagem determinado pela atividade. Dito isto, nada impede os professores, se assim o desejarem, de fazer certas atividades com a ajuda de documentos autênticos. Isto é também, por vezes, explicitamente exigido (por ex. *La publicité – Werbung*)

A gramática não é descrita explicitamente nas fichas de trabalho. A base de partida é sempre o conteúdo das conversas, e não a forma linguística, mesmo que as duas se influenciem mutuamente. Em *tandem*, é o colega que é a referência, e este não se exprime necessariamente como um manual. Se alguns participantes desejarem aprofundar ou repetir este ou aquele ponto de gramática, têm o direito de o fazer. Neste caso, o apoio do professor é especialmente solicitado, pois o parceiro não é um professor. Pode certamente estimar se uma frase está correta ou não, mas sem o conseguir necessariamente justificar nem fornecer as explicações metalinguísticas sobre um fenómeno gramatical preciso. Se a exigência do trabalho gramatical for demasiada, os orientadores podem eventualmente considerar propor uma espécie de gramática permanente ou ter fichas de exercícios de gramática convencionais à mão, disponíveis para aqueles que o desejarem.

Nas fichas de trabalho *tandem*, o trabalho de dois para dois é privilegiado. Ao longo de um curso de línguas seguindo um método *tandem*, é importante garantir que os participantes *tandem* não se perturbem mutuamente e assegurar uma atmosfera de trabalho que permita a concentração. Os orientadores devem igualmente poder ficar de olho nos *tandems* e ajudá-los ou aconselhá-los se necessário.

Nunca se esqueça do seguinte princípio: a diversidade dos métodos enriquece o curso. O trabalho intensivo em *tandems* individuais deve certamente constituir o núcleo do curso, mas pode ser complementado por outros métodos, como trabalhos em pequenos grupos ou de animação linguística, entre outros. As fases de grupo inteiro foram deliberadamente excluídas da maioria das fichas de trabalho. Têm, sem dúvida, uma influência positiva na dinâmica do grupo e são, portanto, inteiramente justificadas, mas podem criar algumas reservas a este respeito, considerando a aprendizagem linguística. Ao trabalhar num grupo grande pode haver o risco de se perder o sentido de responsabilidade por parte dos alunos *tandem*, a qual depositam no grupo ou nos organizadores (como é muitas vezes o caso no ambiente escolar). O parceiro deixa de ser solicitado e perde, portanto, o seu papel como especialista. O carácter prudente de uma fase plenária depende do tema: se se trata de discutir opiniões pessoais e de detalhes da vida privada, a conversa pode, por vezes, tomar um rumo bastante pessoal e estas informações devem ser tratadas em *tandem*. Por outro lado, se for para se ser criativo ou comparar ideias sobre um tema, uma apresentação ao grupo pode ter um efeito motivador.

2.2. Rubricas e temas

A maioria dos cursos de línguas binacionais subvencionados pela OFAJ destina-se a um grupo de jovens dos 14 aos 18 anos. Isto pois as fichas de trabalho privilegiam os temas pertinentes para esta faixa etária. Contudo, algumas fichas podem evidentemente ser reutilizadas ou adaptadas para outros grupos-alvo. O âmbito da reunião oferece numerosas e diversas situações de comunicação autênticas que podem ser utilizadas como ponto de partida para a aprendizagem linguística. As fichas de trabalho propõem sugestões concretas sobre a maneira de organizar estes espaço de comunicação e de ação de forma metódica e didática. Devem estar relacionadas com as experiências pessoais dos participantes, criar situações de diálogo autênticas e ser suficientemente abertas para deixar espaço para o desenvolvimento pessoal.

As fichas de trabalho colocadas à disposição são repartidas em seis rubricas temáticas, em que cada uma contém entre 5 e 8 fichas.

O meu dia-a-dia

- A habitação
- A escola
- O horário
- A família
- Os hábitos alimentares

Os meus tempos livres

- As férias
- O desporto
- A música
- O cinema
- Os passatempos

Eu sou assim

- A amizade
- A moda
- O dinheiro
- Modelos e celebridades
- Eu, a minha vida, o meu futuro

Comunicação

- O computador e a internet
- O telemóvel
- A publicidade
- Os meios de comunicação
- Os falsos amigos
- A linguagem dos jovens

Sociedade

- O ambiente

- A questão da religião
- Incluído/excluído
- A França e a Alemanha
- A Europa
- Masculino – Feminino
- Política e compromisso
- A febre da compra

Paragem nas boxes

- Definir os meus objetivos para o trabalho em *tandem* e como lá chegar
- A correção
- É a tua vez de jogar
- Avaliação intercalar do trabalho em *tandem*
- Avaliação final do trabalho em *tandem*
- A aventura continua!

Para permitir uma melhor visão global, cada rubrica tem a sua própria cor e o seu próprio símbolo. Além disso, a rubrica correspondente é mostrada no cabeçalho de cada atividade. As fichas de trabalho não são numeradas e não existe uma ordem pela qual devam ser trabalhadas. Pelo contrário, a utilização das fichas não deve, em caso algum, ser entendido como dogmática. Estas são criadas para ajudar e facilitar o trabalho dos professores e servir de sugestão ou de orientação para a criação do material do curso. Estas podem e devem simplificar a preparação do curso, mas nunca substituí-lo! A presente publicação não é um manual de ensino para ser levado à letra do início ao fim! Cada professor deve decidir em função das necessidades e dos interesses específicos do seu grupo, quais as fichas de trabalho e atividades que são apropriadas, como um tema deve ser abordado e desenvolvido em *tandems* individuais ou eventualmente ser apresentado em grupo, e que atividades podem estar relacionadas com isso, propostas com um complemento. O volume de cada ficha de trabalho é bastante variável, podendo ir de uma a seis páginas, mas que forma, no entanto, uma unidade.

A forma sobre a qual as fichas de trabalho serão distribuídas ao grupo depende do lugar e da apreciação dos orientadores. As fichas estão disponíveis em CD-ROM e podem ser imprimidas, fotocopiadas e distribuídas ao grupo. As instruções podem, todavia, ser exibidas no quadro ou transmitidas oralmente. A utilização de outros materiais, como por exemplo um videoprojetor, é também possível.

2.3 Paragem nas boxes – um tema especial

Não se pode esperar que os princípios de *tandem*, após uma breve introdução, sejam aplicados perfeitamente por todos. Para realmente o compreender e aplicar corretamente, este método deve ser praticado e problematizado com os participantes em toda a duração do curso. Ajudar os participantes a refletir sobre os seus objetivos, acompanhar eficazmente o seu progresso, aconselhá-los sobre os seus métodos de correção requer alguma experiência e é difícil até mesmo para os professores mais experientes de *tandem*. É esta a razão pela qual uma verdadeira reflexão sobre o seu próprio processo de aprendizagem durante o curso caia muitas vezes no esquecimento ou seja efetuada de uma forma apenas superficial, o que a torna ineficaz, apesar do sentimento unânime de que se trata de um processo fundamental e indispensável ao sucesso da aprendizagem autónoma e à otimização do potencial oferecido pelo *tandem*.

Para atenuar parcialmente esta falta e fornecer alguns pontos de referência que permitam elaborar uma reflexão sobre o processo de aprendizagem, criámos a rubrica “Paragem nas boxes”. Como numa corrida de automóveis, esta rubrica sugere fazer uma paragem para verificar se está tudo bem, recuperar, fazer alguns ajustes...Contrariamente às outras rubricas, focadas na aprendizagem linguística em volta de um tema específico, as atividades de “paragem nas boxes” focam-se no processo: os objetivos da aprendizagem, as correções, as formas de atividades e de exercícios, a participação ativa para a elaboração do programa, o que se “leva” após o *tandem*, etc. Isto é a razão pela qual o trabalho é geralmente efetuado sozinho ou em grupos de pessoas da mesma nacionalidade, e quase sempre na

língua materna.

O objetivo é o de desenvolver uma espécie de fio condutor para ajudar às reflexões inspiradas por estas fichas, que se estenderia por todo o curso sem constituir um fim em si mesmo. Recomendamos vivamente a todos os orientadores a testar e utilizar ativamente estas fichas durante o seu curso.

Todas as fichas em visão geral

O meu dia-a-dia

Os meus tempos livres

Este sou eu

Comunicação

Sociedade

Paragem nas boxes

Os símbolos das tabelas

Existem para cada rúbrica dos quadros recapitulativos, oferecem aos orientadores um resumo com palavras-chave dos temas, tipos de atividades, objetivos de aprendizagem, material necessário e duração das atividades.

Os diferentes tipos de atividades incluídos nas fichas de trabalho são assinalados pelos seguintes símbolos:

Símbolo

Tipo de atividades

As atividades assinaladas por este símbolo constituem uma unidade, pois estes complementam-se propondo uma evolução lógica do conteúdo assim como do nível linguístico. Não podem ser abordados separadamente.

A bula de reflexão indica que a atividade contém uma fase de reflexão, durante a qual cada participante deverá, em primeiro lugar, refletir sozinho nas questões propostas antes de proceder para a conversa com o colega.

O lápis indica que em cada unidade há um trabalho para se fazer por escrito.

Diversos conteúdos são abertos e podem ser desenvolvidos, se necessário, em conjunto com, por exemplo, atividades lúdicas de animação linguística, apresentações (cartazes, desenhos), discussões em plenária ou outras atividades em pequenos grupos. Este símbolo indica aos orientadores que a atividade está especialmente adequada a uma extensão, sem lhes fornecer indicações explícitas por forma a deixar espaço para as suas próprias ideias.

As atividades marcadas por este símbolo centram-se no trabalho em *tandem* individual. Constituem um ponto de partida para uma discussão entre os dois colegas de *tandem* e não necessitam de apresentação posterior.

Tipos de atividades

Várias bulas de diálogo indicam que o trabalho será efetuado em pequenos grupos nos quais vários alunos *tandem* são reunidos, para por exemplo, comparar o trabalho efetuado previamente em

tandems individuais.

As atividades marcadas por este símbolo conduzem a uma fase plenária, durante a qual os resultados serão avaliados ou discutidos com o grupo.

As atividades marcadas por este símbolo são criativas e têm como objetivo levar a um resultado preciso.

Este símbolo indica ao orientador que é necessário material adicional para a atividade, por exemplo jornais, catálogos, pequenos anúncios, imagens, etc. Este material deverá ser fornecido pelos orientadores ou proporcionado pelos participantes.

O dado indica que se trata de uma atividade lúdica.

Para além destas informações, as quadros recapitulativos indicam a duração aproximada de cada atividade, assim como o material necessário para além do material de trabalho, por vezes indispensável, por outras opcional. Estas informações constituem um ponto de referência importante para a planificação do curso, mas não representam em caso algum uma obrigação para o orientador. O tempo previsto para o trabalho pode ser indicado por baixo de cada atividade.

A experiência tem mostrado que os orientadores têm muitas vezes dificuldades em formular objetivos de aprendizagem concretos. Estes são, ainda assim, a base de toda a unidade do curso. Por essa razão, e para facilitar a orientação, os quadros recapitulativos retomam os objetivos de aprendizagem principais das diferentes fichas de trabalho. Os quadros recapitulativos encontram-se no capítulo 4 deste manual.

3. Outros elementos dos cursos de línguas *tandem*

Existem tantas formas diferentes de organizar um curso linguístico binacional quantos parceiros de OFAJ e de participantes em diferentes projetos apoiados. Não existe nenhum modelo geral de curso *tandem* ideal, tendo em conta que os jovens participantes, as suas necessidades, os locais e as condições materiais dos locais de encontro, bem como a experiência dos orientadores são diferentes de um projeto para outro. É impossível redigir uma publicação como esta que se aplicará perfeitamente a todos os tipos de condições. Cabe, portanto, aos orientadores adaptar as fichas de trabalho fornecidas, de as completar com exercícios e atividades adaptadas e de propôr aos participantes um programa global diversificado e interessante, combinando cursos de línguas e atividades de tempos livres, mantendo-se fiéis aos princípios do método *tandem*. Para dar alguns pontos de referência, este capítulo contém alguns elementos de reflexão e de sugestões para a organização de um curso *tandem*, destinados aos momentos do encontro para os quais não existem fichas de trabalho, como por exemplo a introdução do método *tandem* ou a descoberta dos locais em *tandem*.

Introdução ao método *tandem*

Cada curso é iniciado por uma introdução ao método *tandem*. Os orientadores devem dar-lhe uma atenção especial, pois é nesse momento que são criadas as bases de trabalho para o resto do curso.

A maior parte dos jovens não conhece esta forma de aprendizagem. Estão habituados ao ambiente escolar, no qual os objetivos de aprendizagem são determinados pelo programa, os exercícios fornecidos pelo manual e o ritmo e a velocidade de aprendizagem determinados pelo professor. A autonomia de aprendizagem que implica o princípio de *tandem* é para eles algo de completamente novo. Devem, em primeiro lugar, estabelecer eles mesmos objetivos concretos e realistas e adaptar o desenvolvimento das atividades em função disso, para que a parceria em *tandem* resulte numa aprendizagem bem-sucedida. Nos cursos binacionais, contrariamente aos cursos com alunos de uma mesma nacionalidade, as línguas maternas e estrangeiras são não só o objeto do curso como também uma maneira de aprender¹⁹, o que é muitas vezes confuso para os participantes que têm dificuldade em aceitar o parceiro como um especialista e, de igual forma, assumirem eles próprios esse papel. É por todas estas razões que a introdução ao método *tandem* durante os primeiros dias do encontro é de particular importância. O método pode ser utilizado de forma lúdica, permitindo assim aos participantes descobrir os princípios e refletir. Uma introdução por pantomimas é bastante adequada.

Durante a mesma, um organizador francês e um dos seus homólogos alemães imitam um passeio de bicicleta dupla. Eles travam, aceleram, sobem uma colina, etc. Podem fazer uma pausa, consultar o mapa, discutir o seu destino e trocar de lugar na bicicleta. Este *sketch* é seguido por uma discussão com os participantes durante a qual devem tentar substituir as situações visualizadas por aquelas num contexto do trabalho em *tandem*. Nesta fase, é importante sublinhar a necessidade de comunicar e de respeitar o colega para poder-se progredir. É igualmente imperativo evocar os respetivos papéis dos parceiros: o aprendiz, sentado à frente, vê o objetivo e determina o ritmo e a direção. Aquele que utiliza a sua língua materna, sentado atrás, apoia o aprendiz, adapta-se e segue-o. A escolha dos objetivos de aprendizagem individuais e a sua explicação ao colega são representadas pela paragem para consultar o mapa, a troca de papéis para mudar de lugar na bicicleta. As dificuldades em subir a colina podem indicar que o processo de aprendizagem em *tandem* é por vezes longo e difícil, pois os participantes têm de ter consciência que: a aprendizagem em *tandem* exige muito trabalho!

Um outro método apreciado é o de desenhar em conjunto a “casa dos seus sonhos”. Para isso, os colegas dispõem apenas de uma caneta que possuem conjuntamente. Também aqui, deve ser tido em conta os desejos do colega e alternar entre líder e subordinado para poder conduzir a atividade da melhor forma. Estas reflexões serão problematizadas mais à frente, insistindo no papel de apoio do parceiro permitindo ao outro atingir os seus objetivos. Uma atividade “de olhos vendados”, durante a qual um jovem orienta o seu colega, “às cegas” numa divisão, permite desenvolver uma certa confiança entre os parceiros, indispensável ao sucesso do trabalho em comum.

Os métodos de introdução visuais apresentados aqui têm os seus limites e não podem exprimir inteiramente a complexidade e a riqueza da aprendizagem em *tandem*. Isso é porque eles devem ser imperativamente completados por uma reflexão teórica com os participantes. Isto pode ser desenvolvido graças a estas diretrizes: que significa o trabalho em *tandem*? Que vantagens oferece a aprendizagem em *tandem*? Que condições devem ser cumpridas para que o trabalho em *tandem* funcione corretamente?

Para além disso, podem ser lidos e comentados excertos do livro de Helmling, a fim de utilizar esta base teórica para descrever os princípios do trabalho em *tandem*.

Também é possível que alguns participantes já tenham tido uma experiência de *tandems* individuais, ou seguido um curso semelhante no ano anterior e gostariam de compartilhá-lo com os seus colegas.

3.2. Os primeiros passos em *tandem*

Apesar de evocativos, métodos descritos no capítulo anterior têm todos uma desvantagem importante: a troca de informações direta com o parceiro continua a ser não verbal, a discussão desenrola-se em grupo. Portanto, em *tandem*, o essencial é conversar bem com o parceiro! Por esta razão, é imperativo testar o método após a introdução. Ao nível temático, as apresentações são perfeitamente adaptadas a este momento do encontro. Primeiramente, é crucial para a dinâmica de grupo, que terá um papel importante mais à frente, que os participantes se fiquem a conhecer nos primeiros dias. Além disso, mesmo os iniciantes que sabem apresentar-se, os riscos de bloqueio linguístico são relativamente limitados. A “entrevista ao parceiro” após muito tempo ficou comprovada: os parceiros devem, em primeiro lugar, com a ajuda de um questionário ou sem este, entrevistarem-se mutuamente. O parceiro entrevistado fala na sua língua materna. Aquele que o interroga deve colocar questões na sua língua estrangeira, para que as duas línguas não devam ser misturadas durante uma fase *tandem*. O “jornalista” toma notas que o ajudarão a resumir, depois disso, aquilo que o colega lhe contou.

Esta repetição permite, em primeiro lugar, verificar a boa compreensão das informações. Além disso, é um bom exemplo da aprendizagem segundo o modelo: eu utilizo a língua estrangeira, o meu colega serve-me de exemplo, posso orientar-me por aquilo que ele me disse porque é a sua língua materna. O colega tem a tarefa de explicar aquilo que não se compreendeu e de ajudar a formular. Uma vez que os parceiros se devem apresentar ao grupo, devem igualmente prestar atenção à entoação das frases e à pronúncia das palavras difíceis caso queiram que a sua intervenção perante o grupo seja boa. Após um tempo predeterminado invertem-se os papéis, e portanto, também a língua de trabalho. Para tornar a apresentação mais cativante e aumentar a atenção do público, esta pode conter uma falidade ou uma expressão bem particular que o público devem descobrir.

A entrevista ao colega é um exercício relativamente complexo. Aqueles que desejarem começar de uma forma mais leve podem optar pelo jogo dos “post-it”. Os alunos *tandem*, munidos de um bloco de notas (“post-it”) e de uma caneta, nomeiam em francês e em alemão todos os objetos que virem no edifício, escrevendo os resultados nos “post-it”. Esta atividade mostra aos participantes como utilizar no dia-a-dia os conhecimentos do colega como um recurso quando não conhecem uma expressão na outra língua ou não sabem como escrever uma palavra. Além disso, é um primeiro passo para a aprendizagem autónoma, uma vez que os participantes devem decidir sozinhos quais as palavras que lhes parecem interessantes e as quais eles querem ou não aprender. Por fim, o ato de guardar o vocabulário nas fichas pode ser um método de aprendizagem muito útil para aqueles que têm uma memória mais visual. Para concluir esta atividade dinâmica, as diferentes palavras juntas podem ser utilizadas para escrever uma história que os alunos *tandem* poderão criar até que a pronúncia e a entoação sejam suficientemente boas para serem apresentadas ao grupo.

Após estas primeiras atividades práticas, o método deverá ser novamente discutido em plenária para se especificar, o apoio desta experiência prática, as técnicas mais importantes para o sucesso do trabalho em *tandem*.

3.3 Serão de especialidades e de descoberta dos locais

O serão de especialidades faz parte dos grandes clássicos dos cursos de línguas binacionais da OFAJ, e isto é por uma boa razão: muitas vezes utilizadas como início do convívio, este destaca muito bem a dimensão intercultural do curso *tandem*. O facto de se dever trazer e apresentar uma especialidade culinária leva os participantes, mesmo antes do início do programa, a refletir sobre a sua identidade e o lugar onde vivem. Isto serve de base para o confronto com a outra cultura que os espera, ao longo do encontro binacional. De facto, as outras culturas são sempre definidas e avaliadas em função das suas próprias referências²¹: “O conhecimento do outro passa pelo conhecimento de si mesmo, mas enquanto interagem uns com os outros.”²² É assim que uma mudança de perspectiva e uma abertura intercultural são possíveis.

A fim de explorar ao máximo o potencial do serão de especialidades, o princípio e o desenvolvimento deste devem ser explicados antecipadamente. Esta ideia pode facilmente ser utilizada num outro contexto onde os participantes poderão, por exemplo, trazer músicas ou livros que apresentarão ao longo do curso.

A descoberta das proximidades e a orientação no local do encontro são igualmente temas importantes nos primeiros dias, pois o ambiente pode ter uma influência notável no bom desenvolvimento do encontro. Contudo, a descoberta dos locais é feita apenas por razões práticas: efetuada em *tandem* esta permite uma aprendizagem intercultural com base em elementos concretos tais como os monumentos, os habitantes, as personagens célebres de uma cidade, a arquitetura, os produtos regionais, etc. A descoberta dos locais pode ser explorada de diferentes maneiras. Existe, em primeiro lugar, uma caça ao tesouro estruturada, como um *peddy-paper*, durante o qual os participantes preenchem um questionário que contém questões específicas sobre o local, devem deslocar-se a um local específico ou realizar diversas tarefas. Esta forma de descoberta necessita de uma preparação intensiva para os organizadores e requer um bom conhecimento dos locais. Pode igualmente ser proposta como uma forma de atividade *tandem*: no “jogo do detetive”, o aluno *tandem* escolhe um caminho e segue-o discretamente. Onde vai? O que está a fazer e porquê? O que encontra no caminho? Todos estes elementos podem ser utilizados futuramente, para inventar uma história (ou um *thriller*?) cativante. Para o “jogo da sondagem”²⁴, os *tandems* devem, antes da descoberta da cidade, preparar um questionário sobre um tema específico, por exemplo sobre as personagens célebres da cidade. Eles devem, de seguida, durante o seu passeio questionar os transeuntes. Durante o “jogo da permuta” (Appel & Ei, equivalente alemão de um bocado de pão), os participantes obtêm muitas vezes resultados surpreendentes. Os *tandems* ou pequenos grupos recebem no início um objeto de pouco valor como uma caneta esferográfica, um embalagem de gomas Haribo ou mesmo, no verdadeiro sentido da palavra, uma maçã e um ovo. A sua tarefa consiste em trocar o seu objeto por outro quantas vezes quiserem, no mercado ou em lojas, por exemplo. Esta atividade permite-lhes argumentar com os habitantes, obrigá-los a ser convincentes, a negociar, a compreender e a reagir. Os franceses não demoram a aperceber-se que o seu sotaque tão reconhecível é muito apreciado na Alemanha e facilita as negociações!

Acontecerá o mesmo para os Alemães em França. Os objetos trocados podem ser apresentados depois disso ao grupo, que nomearão os mais originais ou importantes. Aqueles que preferem os ralis clássicos têm a possibilidade de os experienciar de uma outra forma, como por exemplo sob o tema “dos cinco sentidos” (visão, audição, olfato, paladar, tato) ou “das cores”. Os *tandems* ou pequenos grupos escolhem um tema, como por exemplo a cor verde ou perceções olfativas. Ao longo da sua caminhada pelos locais, eles concentram-se no tema escolhido e tirarão fotografias. A diversidade de perceções de um mesmo local obtidas através deste método é simplesmente incrível. Os resultados podem ser trabalhados e apresentados de forma bastante criativa, por exemplo sob a forma de poema, de canção, de romance, de fotografia, *sketch*, transmissão de informações, conto ou outros. As apresentações podem ser preparadas durante o curso de *tandem* e apresentadas durante a noite.

Os materiais de trabalho propostos nesta publicação podem ser integrados nos cursos binacionais de acordo com as necessidades e desejos da equipa de organizadores. Alguns materiais de trabalho podem levar a longas sessões de trabalho intensivas, mas por vezes é um exercício que poderá ser incluído como complemento de outras atividades implementadas pelos professores. Esperamos que os professores encontrem aí um apoio útil para a implementação do seu curso *tandem* que lhes permitirá uma prática flexível e modulada de acordo com as situações. Esperamos igualmente que os professores que aplicarão as várias fichas e cumprirão os seus objetivos, serão depois capazes de criar as suas próprias fichas e de ampliar assim a escolha dos temas para além daqueles que foram seleccionados para esta publicação.

4. Quadros recapitulativos

O meu dia-a-dia

Tipos de exercício	Objetivos da aprendizagem	Duração estimada	Material	Observações e comentários
Horário	<p>Objetivos linguísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - dizer as horas - descrever as atividades quotidianas - colocar questões pour prendre rendez- vous - comparar - dar a sua opinião <p>Objetivos interculturais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - conhecer como está organizado o dia-a-dia do colega no seu país - treinar para a repetição de um ponto linguístico que acabou de ver com o seu colega <i>tandem</i> (aqui: colocar questões) 	<p>Total: 2h45</p> <p>Exercício 1: 45 min</p> <p>Exercício 2: 45 min</p> <p>Exercício 3: 20-30 min</p> <p>Exercício 4: 45 min</p>	Nenhum	<p>Exercício 4: A última parte é concebida como uma fase de grupo para retomar o tema de forma interativa e dinâmica. As perguntas para marcar um encontro podem ser colocadas alternadamente em francês e em alemão, ou o professor estabelece um tempo específico durante o qual só é falada uma língua. Após algum tempo propõe a mudança de língua (esta segunda possibilidade apresenta menos risco na mistura das línguas).</p>
A família	<p>Objetivos linguísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - descrever as relações de parentesco - falar da família - descrever as pessoas/as características da pessoa - expressar sentimentos - contar e narrar no presente e no passado - falar dos seus desejos referentes ao futuro <p>Objetivos interculturais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - conhecer a vida e as relações familiares no outro país - conhecer os pontos de vista do colega <i>tandem</i> sobre este assunto <p>Estratégias de aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - refletir sobre o que se aprendeu 	<p>Total: 1h40</p> <p>Exercício 1: 10 min</p> <p>Exercício 2: 10 min/língua</p> <p>Exercício 3: 20-30 min/língua</p> <p>Exercício 4: 10 min</p>	Nenhum	

	- rever e repetir com a ajuda de um suporte áudio, por exemplo			
A escola	<p>Objetivos linguísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - campo semântico: escola - dar a sua opinião - exprimir as suas preferências e argumentar - falar no presente e no passado <p>Objetivos interculturais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - conhecer o sistema escolar do país do colega e discutir/debater 	<p>Total: 1h 30 min/lingue</p>	Um plano de jogo em formato A3 e um dado por <i>tandem</i>	<p>Atenção:</p> <p>Uma atividade sob a forma de jogo pode dar vontade aos participantes de acabar o mais rapidamente possível. Isto vai de encontro ao princípio <i>tandem</i>, que é conversar de forma intensa com o colega acerca de um determinado assunto. É esta a razão pela qual foi escolhida aqui uma regra que pode parecer paradoxal para um jogo (a regra diz que é quem avança mais lentamente que ganha). Tem de se explicar bem esta regra aos participantes antes de começar a jogar. A meio do tempo estabelecido, o professor <i>tandem</i> dizer a posição de cada <i>tandem</i> na mesa do jogo. Isso pode encorajar os participantes a levar ainda mais tempo para responder a cada questão.</p> <p>O jogo do ganso é um clássico. Proposto aqui no tema da escola, pode ser desenvolvido noutros temas (apresentar-se,...) ou num nível diferente. É necessário neste momento refazer a mesa do jogo, colocando perguntas e temas à sua escolha.</p>

Continua na página seguinte

O meu dia-a-dia

Tipos de exercício	Objetivos de aprendizagem	Duração estimada	Material	Observações e comentários
	<p>Objetivos linguísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - falar da habitação e equipamentos - descrever as peças, os espaços - discussão - campo semântico: o mobiliário - argumentar - negociar <p>Objetivos interculturais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - descobrir as condições da habitação e os hábitos de decoração do outro país <p>Estratégias de aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - aprender com o modelo - jogar e experimentar com a 	<p>Total: 2h+apresentação</p> <p>Exercício 1: 2 x 10 min /língua</p> <p>Exercício 2: 15-20 min</p> <p>Exercício 3: 30 min + apresentação</p> <p>Exercício 4: 5 min + 10 min (jogo)</p>	<p>Exercícios 3 e 4:</p> <p>Catálogos IKEA em cada língua (1 por cada <i>tandem</i>). Tesoura e fita adesiva suficientes para o grupo (no máximo 1 por cada <i>tandem</i>). Folhas de papel em formato A3 ou</p>	<p>Exercício 1: Os colegas <i>tandem</i> trocam de exercício a meio.</p> <p>Exercício 3: Os diálogos podem ser apresentados em 2 grupos (para que a apresentação não seja muito longa)</p> <p>Exercício 4, jogo: O jogo desenrola-se em ambas línguas: uma palavra em francês ("bibliothèque BILLY"), uma em alemão ("Regal BILLY"). As soluções são</p>

	entoação	Exercício 5: 45 min + exposição	folhas grandes, <i>paperboard</i>	dadas diretamente depois de cada resposta. Apenas as respostas corretas em termos de língua e de conteúdos pretendidos são válidas. Exercício 5: A exposição pode ser apresentada sob a forma de uma visita a uma galeria de arte. Um participante fica ao lado dos cartazes como um especialista e pode dar explicações se assim o pretender. O outro colega de <i>tandem</i> é o primeiro visitante da exposição. Após algum tempo os papéis são invertidos. Exercício 4 alternativo: O jogo em grupo pode igualmente ser proposto no dia seguinte para retomar o vocabulário.
--	----------	------------------------------------	--------------------------------------	--

Os hábitos alimentares

	<p>Objetivos linguísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - trocar informações sobre o tema dos hábitos alimentares - descrever atividades da vida quotidiana referindo os hábitos alimentares - expressar os seus gostos - formular questões <p>Objetivos interculturais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - comparar os hábitos alimentares dos dois países <p>Estratégias de aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - aprender através do modelo - tomar notas - refletir sobre a sua forma de aprendizagem e as maneiras para memorizar da melhor forma aquilo 	<p>Total: 1h25</p> <p>Exercício 1: 10-15 min/língua</p> <p>Exercício 2: 10 min/língua, seguido de 10 min</p> <p>Exercício 3: 15 min</p> <p>Exercício 4: 10 min</p>	Nenhum	<p>Exercício 3: Preencher um questionário para cada participante. O objetivo é o de que os participantes façam perguntas uns aos outros. Devem, em cada vez, encontrar uma pessoa que corresponda a um critério. Os franceses fazem as perguntas em alemão aos alemães, os alemães fazem as perguntas em francês aos franceses. A resposta é dada na mesma língua que a da pergunta. As respostas podem ser discutidas como todo o grupo.</p>
--	--	--	--------	---

	que se aprendeu novo.			
--	-----------------------	--	--	--

Os meus tempos livres

A música

Tipos de exercício	Objetivos de aprendizagem	Duração estimada	Material	Observações e comentários
	Objetivos linguísticos: - exprimir as suas preferências e os seus gostos - participar numa discussão	Total 1h40 Exercício 1: 20 min Exercício 2: 15 min Exercício 3: 20 min Exercício 4: 45 min	Para a atividade suplementar: Canções francesas e alemãs com as respetivas letras	Exercício 4: Uma apresentação plenária pode completar a atividade, os participantes votam no melhor grupo. Ideia para uma atividade suplementar: Pedir aos participantes franceses e alemães para trazer a sua música preferida+letras+auscultadores. Os participantes ouvem mutuamente as suas canções preferidas, fazem uma discussão sobre as letras e explicam de que se trata a música.

As férias

	Objetivos linguísticos: - campo lexical: férias e viagem - contar uma história de férias passadas - Explicar as suas opiniões e preferências sobre o tema das férias Objetivos interculturais: - descobrir regiões interessantes para o turismo nos dois países Estratégias de aprendizagem: - ouvir com atenção	Total: 2h Exercício 1: 20 min Exercício 2: 15 min/língua Exercício 3: 10 min/língua Exercício 4: 45 min+apresentações	Exercício 4: Prospeto da viagem, papel, feltros, revistas, jornais, cola, canetas	
--	---	--	--	--

O lazer

	Objetivos linguísticos: - campo lexical: lazer - responder a questões sobre o tema do lazer e dos tempos livres	Total: 40 min Exercício 1: 10 min Exercício 2: 15 min/língua	Exercício 1: Recortar os cartões com as tarefas em número suficiente para todos os grupos de 4 antes do exercício.	
--	---	---	---	--

O cinema

	<p>Objetivos linguísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - campo lexical: cinema - falar dos seus gostos - expressar a sua opinião - contar - argumentar - resumir por escrito uma discussão sobre um filme <p>Estratégias de aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - redigir um texto a dois 	<p>Total: 1h40</p> <p>Exercício 1: 15-20 min</p> <p>Exercício 2: 15-20 min</p> <p>Exercício 3: 20-30 min/língua</p>	<p>Exercício 1: Fotocopiar o número do conjunto de cartões necessários, de acordo com o número de grupos <i>tandem</i> (página 4). Recortar e colocá-los em cada mesa.</p> <p>Exercício 3: Autocolantes e feltros (para a avaliação final dos textos).</p>	<p>Exercício 3: Para poder fazer cada exercício do curso, é indispensável mostrar um filme antes (por ex. <i>La veille</i>). Certifique-se que os participantes trabalham realmente a dois (para que não escreva cada um o seu texto, lado a lado).</p>
--	--	---	--	---

O desporto

	<p>Objetivos linguísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - campo semântico: o desporto - falar das suas experiências no domínio do desporto - trabalhar a pronúncia de algumas palavras - descrever as partes do corpo - compreender as instruções dos exercícios desportivos - discussão dos temas: desporto e desportos radicais - Inventar uma reportagem e gravá-la <p>Objetivos interculturais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - conhecer a situação de diferentes desportos no outro país e comparar - conhecer a opinião pessoal do colega relativamente ao desporto <p>Estratégias de aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - estar sensibilizado para os problemas de pronúncia e assim corrigirem-se mutuamente - trabalhar todos os 	<p>Total: 2h-2h15</p> <p>Exercício 1: 15 min</p> <p>Exercício 2: 20 min</p> <p>Exercício 3: 15-20 min</p> <p>Exercício 4: 15-20 min</p> <p>Exercício 5: 15 min</p> <p>Exercício 6: 45 min</p>	<p>Exercício 6: Telemóveis ou leitores de mp3 para a gravação</p>	<p>Exercício 5: Soluções para os desportos radicais, começando no primeiro desenho em cima à esquerda e indo na direção dos ponteiros do relógio: paraquedismo, motocrosse, <i>rafting</i>, escalada no gelo, <i>kitesurf</i>, salto de falésia (<i>cliff-diving</i>), escalada livre (<i>free-climbing</i>), parapente</p> <p>Exercício 6: Uma vez concluídas, as reportagens podem ser reunidas e apresentadas num <i>blog</i> no fim do encontro.</p>
--	---	---	---	--

	detalhes para que se obtenha um resultado satisfatório			
--	--	--	--	--

Este sou eu

A amizade

Tipos de exercícios	Objetivos de aprendizagem	Duração estimada	Material	Observações e comentários
	Objetivos linguísticos: - campo semântico: amizade e redes sociais - explicar o significado das palavras e das expressões - dar a sua opinião	Total: 1h Exercício 1: 10 min Exercício 2: 10 min Exercício 3: 20 min Exercício 4: 20 min	Nenhum	

A moda

Atividade suplementar	Objetivos linguísticos: - campo semântico vestuário, aparência, moda - falar dos seus gostos - dar a sua opinião e argumentar	Total: 1h05 + eventualmente, atividade suplementar Exercício 1: 15 min Exercício 2: 10 min Exercício 3: 30 min Exercício 4: 10 min	Nenhum Atividade suplementar: música	Ideia para uma atividade suplementar: Se o tempo e o programa o permitirem, é possível organizar um desfile de moda para encerrar essa sequência: organizemos um desfile de moda! Escolha com o seu parceiro no máximo duas palavras que acabou de aprender, em cada língua. O objetivo é criarem em conjunto um desfile com roupas que escolheram juntos, nas quais as palavras escolhidas devem aparecer. De que maneira? És tu quem decides! Para escolher as roupas e coreografia: tens 30 minutos para as preparar. E, em seguida mostrá-las!
-----------------------	--	---	--	---

Eu, a minha vida, o meu futuro

	Objetivos linguísticos: - campo semântico: o futuro - falar de acontecimentos futuros e formular hipóteses - falar de sentimentos de	Total: 1h30+eventual atividade suplementar Exercício 1: 10 min Exercício 2: 15 min/língua	Nenhum Atividade suplementar: Folhas A3, feltros (ou tinta ou giz de cera...), fita adesiva ou pionés ou fio com molas de roupa para a exposição	Ideia para uma atividade suplementar: Criar em conjunto com o seu parceiro <i>tandem</i> um desenho que simbolize os vossos sonhos mais importantes. A imaginação não tem limite! A vossa obra pode ser composta de textos e de elementos visuais. No final
--	---	--	--	---

	medo e preocupação Estratégias de aprendizagem: - aprender através do modelo	Exercício 3: 5 min de reflexão, em seguida 10 min/língua Exercício 4: 15 min Exercício 5: 15 min		da unidade, todas as obras serão expostas durante uma vernissage. Não se esqueçam de assinar o vosso desenho. Preparem uma etiqueta especificando os vossos primeiros nomes/nomes artísticos e o título da obra. Atenção: Sensibilizar os participantes previamente para o facto de que a sua obra será exposta e que todo o grupo terá portanto acesso às informações exibidas.
--	--	--	--	--

O dinheiro

	Objetivos linguísticos: - campo semântico de dinheiro - argumentar a favor ou contra uma determinada situação - controlar o ritmo das frases de um diálogo Objetivos interculturais: - tomar consciência de semelhanças e de diferenças no tema do dinheiro em cada país	Total: 1h30+eventual apresentação Exercício 1: 30-45 min Exercício 2: 30 min Exercício 3: 10-15 min	Nenhum	Exercício 3: Pode-se perguntar qual <i>tandem</i> gostaria de apresentar o seu diálogo perante todo o grupo.
--	---	--	--------	---

Modelos e celebridades

	Objetivos linguísticos: - campos semânticos dos valores - comparar os valores pessoais e os seus eventuais impactos numa vida - formular frases no condicional	Total: 1h30 Exercício 1: 30 min Exercício 2: 30 min Exercício 3: 30 min	Exercício 1: Fotografias de modelos/estrelas internacionais, francesas e alemãs	
--	---	--	--	--

Comunicação

	Objetivos linguísticos: - compreender questões na língua-alvo, formular respostas correspondentes	Total: 1h40 Exercício 1: 30 min Exercício 2:	Exercício 4: Telemóveis dos participantes	Exercício 4: O professor <i>tandem</i> pede os números de telemóvel aos participantes. Dá, em seguida, a cada <i>tandem</i> os números de um outros <i>tandem</i> de forma aleatória (assegura-se assim
--	--	--	--	--

	<p>- dar a sua opinião, argumentar</p> <p>- escrever mensagens (SMS)</p> <p>Objetivos interculturais:</p> <p>- comparar a utilização dos telemóveis em cada país</p> <p>Estratégias de aprendizagem:</p> <p>- pôr em prática o que acabou de se aprender</p> <p>- aprender por repetição de forma lúdica</p>	<p>10 min/língua</p> <p>Exercício 3: 10 min/língua</p> <p>Exercício 4: 10-15 min</p> <p>Exercício 5: 15 min</p>	<p>que todos os participantes receberão uma mensagem).</p> <p>Atenção:</p> <p>Verificação da possibilidade técnica e financeira de utilizar os telemóveis dos participantes para enviar as SMS sem levantar problemas: eventualmente utilizaremos apenas o do colega <i>tandem</i> do país no qual tem lugar o encontro. Se este for muito caro, as SMS podem ser escritas e enviadas em pedaços de papel.</p> <p>Exercício 5:</p> <p>Funcionamento do jogo (“sopa de letras.” Numa primeira parte, os participantes escolhem palavras que eles inscrevem numa grelha vazia. Numa segunda parte e para esconder as palavras que inscreveram, preenchem de seguida todas as outras caixas que permanecem vazias com letras à sua escolha. Esta atividade pode ser proposta como uma revisão durante os dias seguintes. O mais importante é iniciar com os participantes uma reflexão sobre as palavras que aprenderam. O professor <i>tandem</i> indica aos participantes (e deixa, portanto, tempo suficiente para isto) de modo que a repetição das palavras seja eficaz, apesar do aspeto lúdico da atividade. Quando os alunos <i>tandem</i> terminam a sua “sopa de letras”, o professor <i>tandem</i> retoma todas as adivinhas criadas por um outro <i>tandem</i>. Desta vez, é o <i>tandem</i> que descobre a solução em primeiro quem ganha.</p> <p>Variante do exercício 1:</p> <p>Possibilidade de colocação em comum do grupo inteiro: retoma das questões de cada um para as colocar a outros participantes do grupo.</p>
--	--	---	---

A publicidade

	<p>Objetivos linguísticos:</p> <p>- argumentar sobre as suas escolhas</p>	<p>Total: 1h</p> <p>Exercício 1:</p>	<p>Exercício 1 e 2:</p> <p>Jornais, revistas, jornais diversos que contêm a</p>	<p>Exercício 1:</p> <p>Os participantes podem contribuir para o exercício</p>
--	---	--------------------------------------	---	---

	<p>estéticas</p> <ul style="list-style-type: none"> - dar a sua opinião na língua-alvo - compreender uma explicação na língua-alvo <p>Objetivos interculturais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - comparação da publicidade dos dois países e da forma como esta é entendida <p>Estratégias de aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - aprender com do modelo 	<p>10 min/língua</p> <p>Exercício 2: 10-15 min</p> <p>Exercício 3: 15 min/língua</p>	<p>publicidade, anúncios publicitários “típicos” de França e da Alemanha</p>	<p>fornecendo eles próprios uma revista que seja do seu interesse. Isto vai incentivá-los ao longo do curso.</p> <p>Exercício 2: O professor <i>tandem</i> pode escolher eventualmente a língua em função dos exercícios/dias anteriores (para reequilibrar: os participantes podem trabalhar mais com uma língua do que com a outra num determinado momento).</p>
--	---	--	--	--

Comunicação

Tipos de exercícios	Objetivos de aprendizagem	Duração estimada	Material	Observações e comentários
---------------------	---------------------------	------------------	----------	---------------------------

O computador e a internet

	<p>Objetivos linguísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - campo semântico: informática - dar a sua opinião, argumentar <p>Objetivos interculturais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - conversa acerca dos hábitos do quotidiano - estar sensibilizado para um fenómeno da sociedade <p>Estratégias de aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - aprender através do modelo 	<p>Total: 1h30</p> <p>Exercício 1: Glossário 15 min, mais 10 min/língua</p> <p>Exercício 2: 10-15 min/língua</p> <p>Exercício 3: 25-30 min</p>	<p>Pequenos cartões para os assuntos da discussão, metade dos quais devem ser escritos em alemão e a outra metade em francês</p>	<p>Exercício 2: Os participantes devem concentrar-se nas formulações e não no conteúdo das discussões, os participantes devem ser capazes de distanciar-se um pouco para poder comentar o conteúdo da discussão (difícil). As formulações podem então ser utilizadas de novo numa outra discussão (linguagem dos jovens, telemóvel, etc.)</p> <p>Exercício 3/1ª parte: Na duração estimada, pelo menos 5 min serão dedicados à retoma das notas.</p> <p>Exercício 3/2ª parte: Retomar dos assuntos da discussão do exercício 2 para trabalhar desta vez os aspetos do conteúdo. O professor <i>tandem</i></p>
--	---	--	--	---

				<p>insere os tópicos nos papéis e coloca-os na mesa: os alunos <i>tandem</i> mudam de mesa em intervalos regulares para discutir todos os assuntos com diferentes parceiros. Ideia para uma atividade complementar: Trabalhar diretamente a partir de computadores se o local estiver equipado, por exemplo: visualizar/comparar as páginas pessoais do Facebook, pesquisar qualquer coisa na internet, criar um blog/uma página comum para o grupo ou para um <i>tandem</i>.</p>
--	--	--	--	---

Os média

	<p>Objetivos linguísticos: - conversa sobre os média e a sua utilização - expressar as suas preferências - fazer comparações</p> <p>Objetivos interculturais: - descobrir o contexto dos média no país do parceiro e conhecer a opinião do seu colega <i>tandem</i> sobre este assunto</p> <p>Estratégias de aprendizagem: - trabalhar em <i>tandem</i> sobre um determinado ponto de gramática</p>	<p>Total: 1h30 Exercício 1: 10-15 min/língua Exercício 2: 30 min/língua</p>	<p>Eventualmente jornais (ou revistas) franceses e alemães</p>	<p>Exercício 1: A reflexão gramatical é proposta antes de uma discussão livre entre os participantes. A ideia é encorajar os participantes a refletir sobre um fenómeno linguístico particular antes de comunicarem. Uma rápida avaliação pode ser organizada em plenário no fim, para saber como este tipo de exercício funcionou. A página 3 deve ser considerada como uma caixa de sugestões e utilizada fora do curso. O professor <i>tandem</i> pode distribuí-la diretamente aos participantes. Ideia para atividades suplementares: - fazer um jornal do curso: a</p>
--	--	--	--	--

				<p>oportunidade de rever outros temas através do artigos (habitação, masculino-feminino, hábitos alimentares, política,...)</p> <p>- criar um jornal televisivo com baseado no curso. A emissão pode ser realizada com a ajuda de um ecrã (papelão grande) e eventualmente filmada (atividade igualmente interessante para rever alguns temas). Estas duas alternativas podem corresponder a uma avaliação informal de todo o encontro.</p>
--	--	--	--	---

A linguagem juvenil

	<p>Objetivos linguísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - compreender expressões correntes dos jovens da língua-alvo e empregar algumas delas - refletir e falar da sua maneira de comunicar - explicar o significado de palavras/expressões <p>Objetivos interculturais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - conhecer a linguagem juvenil dos dois países e comparar os fenómenos <p>Estratégias de aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - aprofundar, trabalhar intensamente e de forma concentrada com o parceiro <i>tandem</i> sobre um trabalho linguístico específico 	<p>Total : 2h</p> <p>Exercício 1 : 15 min/língua</p> <p>Exercício 2 : 10–15 min</p> <p>Exercício 3 : 15–20 min/língua</p> <p>Exercício 4 : 45 min</p>	Nenhum	<p>Exercício 4:</p> <p>O professor <i>tandem</i> deve determinar qual a língua a utilizar nos diálogos (é igualmente possível que uma metade dos grupos <i>tandem</i> trabalhe em alemão e a outra em francês).</p> <p>Atenção: Não é para recriar todas as cenas perante o grupo— o objetivo prioritário é que os participantes trabalhem em agrupamentos de 2 grupos <i>tandem</i>. O interesse em criar pequenos grupos reside no facto de que os participantes podem concentrar-se mais na precisão linguística do que na apresentação das suas representações.</p>
--	---	---	--------	---

Continua na página seguinte

Comunicação

Tipos de exercícios	Objetivos de aprendizagem	Duração estimada	Material	Observações e comentários
---------------------	---------------------------	------------------	----------	---------------------------

Os falsos amigos

	<p>Objetivos linguísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - compreender um mal-entendido linguístico e conseguir explicá-lo - conhecer o fenómeno linguístico dos falsos amigos - explicar a conotação de algumas palavras na sua língua materna; comparar com os significados/conotações na língua-alvo <p>Objetivos interculturais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - conversar sobre mal-entendidos e erros linguísticos e as suas consequências <p>Estratégias de aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - estar sensibilizado para um fenómeno linguístico particular (durante o encontro e depois disso...) - aprender palavras e expressões dentro do seu contexto (aqui: por escrito) 	<p>Total : 1h</p> <p>Exercício 1 : 10 min</p> <p>Exercício 2 : 20 min</p> <p>Exercício 3 : 30 min</p>	Nenhum	<p>Exercício 3: Propõe-se trabalhar numa língua à sua escolha de forma intencional, na medida em que este exercício certamente induz uma mistura de línguas. É difícil evitar isso, mas não é grave. A reflexão comum gerada pelo tema desempenha um papel maior do que a unidade da língua.</p> <p>Soluções: avoir honte – sich genieren / gêner – stören / le rendezvous – die Verabredung / le rendezvous – das Date / la pile – die Batterie / la batterie – das Schlagzeug / grand – groß / gros – dick / vulgaire – ordinär / ordinaire – normal / le bureau – der Schreibtisch / le bureau – das Büro / l’infusion – der Kräutertee / le chocolat – die Praline / le garage – die Garage / le garage – die Werkstatt / décontracté – salopp / le portemanteau – die Garderobe / le régime – die Diät / le régime – das Regime</p> <p>Exercício 4: O professor <i>tandem</i></p>
--	--	---	--------	--

				pode solicitá-lo alguns dias mais tarde, caso os participantes tenham encontrado outros falsos amigos.
--	--	--	--	--

Sociedade

Tipos de exercícios	Objetivos de aprendizagem	Duração estimada	Material	Observações e comentários
---------------------	---------------------------	------------------	----------	---------------------------

O ambiente

	Objetivos linguísticos: - explicar termos complexos - argumentar - ouvir e resumir	Total : 1h40h Exercício 1 : 60 min Exercício 2 : 20 min/pessoa	Exercício 1: Feltros grossos (marcadores) e folhas grandes de papel (cartão)	Exercício 1, segunda parte: Cada <i>tandem</i> pode gritar alto o seu slogan numa fase de grupo. É possível fazer chegar o trabalho à discussão: como é que o tema do ambiente é visto na Alemanha e em França? Está tão presente no quotidiano francês como no alemão, etc.
--	---	---	---	---

A política e o compromisso

	Objetivos linguísticos: - campo lexical: política - expressar a sua opinião em questões políticas - chegar a acordo e convencer Objetivos interculturais: - sensibilização para a vida política do país vizinho Estratégias de aprendizagem: - associograma - trabalhar com material autêntico	Total : 2h20 Exercício 1 : 20 min Exercício 2 : 15 min/língua Exercício 3 : 20 min/língua Exercício 4 : 45 min para o exercício em francês, 30 para o exercício em alemão	Exercício 1: Jornais franceses e alemães Exercício 4: Feltros, fichas, tesouras, cola, papel para cartazes (paperboard)	Exercício 1: Após a fase de reflexão as palavras-chave dos participantes devem ser recolhidas, discutidas e traduzidas no grupo para criar um glossário. Exercício 4: O professor <i>tandem</i> reflete sobre a organização das eleições: votação aberta, cédulas de votação...ou simulação de uma verdadeira votação na Alemanha e em França. Quem é o vencedor das eleições?
--	--	--	--	---

--	--	--	--	--

França e Alemanha

	<p>Objetivos linguísticos: - Nesta ficha, ficarão em segundo plano, em favor de uma reflexão equilibrada sobre o conteúdo. Eventualmente: escutar expressões e frases para serem reutilizadas pelos participantes.</p> <p>Objetivos interculturais: - sensibilizar para as diferenças culturais no comportamento dos participantes - refletir sobre a origem das diferenças: serão elas interculturais, interpessoais/individuais? - refletir sobre a sua própria imagem - experienciar e experimentar o trabalho num grupo binacional - refletir sobre as vantagens e condições da cooperação franco-alemã</p>	<p>Total : 2h30 + apresentação</p> <p>Exercício 1 : 15–20 min</p> <p>Exercício 2 : 10–15 min</p> <p>Exercício 3 : 30–45 min</p> <p>Exercício 4 : 45–60 min</p> <p>Exercício 5 : 15–20 min + apresentação dos resultados do exercício 4 no fim</p>	<p>Exercício 1: Cartões (várias por <i>tandem</i>) Exercício 4: cartazes e canetas</p>	<p>Nos exercício desta ficha, os participantes podem muitas vezes escolher livremente a língua porque é importante que escolham a língua com a qual conseguem mais facilmente comunicar. As questões desta ficha, que dizem respeito à própria imagem/imagem do outro, a identidade/as identidades nacionais, regional, individual, etc., podem ser abordadas no com os <i>tandems</i> de forma mais intensiva e pessoal. É porque é aconselhável não apresentar os <i>tandems</i> ao grupo mas sim permitir que os participantes trabalhem em <i>tandem</i> ou em duplo <i>tandem</i>. O aspeto linguístico passa assim para segundo plano, o que explica que os participantes podem escolher a sua língua de trabalho.</p> <p>Exercício 1: Na procura das diferenças, o professor <i>tandem</i> deve encorajar os participantes a ser o mais precisos possível e a entrar realmente nos detalhes. Em cada cartão deve figurar apenas um único aspeto. Isto permitirá que os</p>
--	---	---	--	---

				<p>participantes, na segunda parte, possam mais facilmente trabalhar a partir destes cartões.</p> <p>Exercício 3: Pode ser interessante deixar que os grupos <i>tandem</i> duplos trabalhem sobre a tradução de conceitos. É bastante provável que a escolha desses conceitos abranja muitos aspetos culturais.</p> <p>Exercício 4: Os <i>tandems</i> devem ser os mesmo que no exercício 1. Apresentação de resultados: é preferível não o fazer diretamente após esta parte, mas em vez disso, no final da ficha, após o exercício 5. Desta forma a fase de reflexão pode ter lugar sem interferências. As apresentações podem ser feitas sob a forma de uma exposição ou leitura das apresentações escritas e para os outros; apresentações perante o grupo ou diante de pequenos grupos.</p> <p>Exercício 5: Os resultados dos duplos <i>tandems</i> podem ser escritos em cartões, que são recolhidos pelo professor <i>tandem</i>, organizados e afixados. Uma discussão plenária não é recomendada.</p>
--	--	--	--	--

Continua na página seguinte

Sociedade

Tipos de exercício	Objetivos de aprendizagem	Duração estimada	Material	Observações e comentários
--------------------	---------------------------	------------------	----------	---------------------------

A Europa

	<p>Objetivos linguísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - campo lexical: nomes de países - compreender questões e formular as correspondentes na língua estrangeira - dar a sua opinião <p>Objetivos interculturais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sensibilização para a perceção que cada país tem da Europa <p>Estratégias de aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - aprender com o modelo - aprendizagem didática através da repetição 	<p>Total : 1h15</p> <p>Exercício 1 : 15 min</p> <p>Exercício 2 : 30 min/língua</p> <p>Exercício 3: 30 min</p>	<p>Exercício 3: dois dados por pequenos grupos de 4, um plano de jogo A3 para cada grupo de 4</p>	<p>Exercício 3: Os participantes podem não ter vontade ou tempo para preparar todas as respostas. Devem responder mais espontaneamente a questões para as quais não se prepararam. Ideia para uma atividade suplementar: Fazer com que seja realizado um questionário sobre a Europa pelos próprios participantes. Estes refletem em <i>tandem</i> sobre questões relacionadas com a Europa para as quais sabem as respostas. Realizam assim um inquérito franco-alemão que apresentarão aos seus colegas como parte de uma fase de grupo (questões em alemão colocadas pelo participante francês aos alemães e questões em francês colocadas aos franceses pelo participante alemão).</p>
--	--	---	---	--

A questão da religião

	<p>Objetivos linguísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - campo lexical: religião - explicar as nuances de alguns termos da língua materna - formular comparações 	<p>Total : 2h</p> <p>Exercício 1 : 40 min</p> <p>Exercício 2 : 30 min</p> <p>Exercício 3 : 25 min</p> <p>Exercício 4 :</p>	Nenhum	
--	--	--	--------	--

	Objetivos interculturais: - ter em conta as diferentes religiões na sociedade em França e Alemanha e compreendê-las Estratégias de aprendizagem: - explicar os termos difíceis parafraseando	25 min		
--	---	--------	--	--

Inclusão/exclusão

	Objetivos linguísticos: - campos semânticos: discriminação e preconceitos - compreender uma narração no passado - dar a sua opinião sobre um assunto da sociedade - discussão sobre discriminação e preconceitos Estratégias de aprendizagem: - aprender através do modelo	Total : 2h15 Exercício 1 : Fase de reflexão : 10 min, depois 10 min/ língua Exercício 2 : 15 min Exercício 3 : 15 min Exercício 4 : 15 min Exercício 5 : 60 min	Exercício 5: Feltros, cola, tesouras, papel, <i>paperboard</i> ...	Como exercício suplementar, o professor <i>tandem</i> pode levar dois temas frequentemente retirados dos exercícios 2 e 4 (um em francês e um em alemão) e propor uma discussão em grupo (metade em francês/metade em alemão).
--	--	--	---	--

A febre da compra

	Objetivos linguísticos: - campo semântico do consumo e do modo de consumo - descrever o seu modo de consumo pessoal - tomar uma posição em relação ao seu próprio modo de consumo	Total : 1h15 Exercício 1 : 30 min Exercício 2 : 15 min Exercício 3 : 30 min	Nenhum	Observação sobre gramática: a comparação foi introduzida na ficha "Os média". É portanto possível referir-se a essa ficha caso já tenha sido feita antes desta.
--	--	--	--------	---

Masculino – feminino

	Objetivos linguísticos: - tomar posição quanto às afirmações e escrevê-las - usar a forma feminina das profissões	Total : 1h50 Exercício 1 : 30 min/langue Exercício 2 : 10 min Exercício 3 : 20 min Exercício 4 :	Nenhum	
--	---	--	--------	--

	Estratégias de aprendizagem: - refletir sobre a sua própria utilização de expressões numa determinado tema linguístico	15–20 min		
--	---	-----------	--	--

Tipos de exercício	Objetivos de aprendizagem	Duração estimada	Material	Observações e comentários
--------------------	---------------------------	------------------	----------	---------------------------

Definir objetivos para o trabalho em *tandem* e como alcançá-los

	Estratégias de aprendizagem: - apoiar a autonomia do aluno: - refletir sobre a forma de aprendizagem - reflexão auto-crítica sobre os obstáculos que podem impedir o avanço desejado	Total : 45 min Fase de reflexão: 15 min Plenum : 30 min	Cartões de 4 cores diferentes em quantidade suficiente para todos os participantes	Fazer esta atividade nos primeiros dias do curso. A parte 2, que não se encontra na ficha, deve ser iniciada e moderada pelo professor <i>tandem</i> : - reagrupar os cartões das mesmas cores por temas (parede, cartazes...) - apresentar temas a todo o grupo - responder a eventuais questões. Deixar o cartaz na sala durante toda a estadia, e assegurá-lo durante uma mudança de sítio. Os participantes e os professores <i>tandem</i> podem assim referir-se ao mesmo.
--	---	--	--	---

A correção

	Estratégias de aprendizagem: Apoiar a autonomia do aluno: - refletir sobre a forma de aprendizagem - reflexão auto-crítica da forma de integrar as correções do meu parceiro <i>tandem</i>	Total : 30 min Fase de reflexão: 10 min Trabalho em pequenos grupos: 20 min	Exercício 2 : Cartazes, <i>paperboard</i> , 1 por cada grupo de 4 participantes	Fazer esta atividade nos primeiros dias do curso mas após a ficha "estabelecer metas" O professor <i>tandem</i> toma notas durante o trabalho com grupos pequenos. Os professores <i>tandem</i> fazem um resumo, com com todo o grupo, dos diferentes pontos abordados pelos grupos, sem no
--	---	--	---	--

				<p>entanto apresentar a ficha.</p> <p>Deixar o cartaz na sala durante toda a estadia, e assegurá-lo durante uma mudança de sítio.</p> <p>Respostas possíveis: domínios: ortografia, vocabulário, sintaxe, conjugação, declinação, forma interrogativa, artigos e géneros das palavras, sinónimos, fórmulas de cortesia, etc.</p> <p>Atenção: a pronúncia é o domínio no qual é mais fácil fazer progressos flagrantes, sobretudo em 2 semanas.</p> <p>Quando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - após cada falha - no fim do exercício portanto, tome nota dos erros - apenas as falhas mais comuns - apenas o que pretendo melhorar (ver domínios) - outros <p>Como: respostas</p>
--	--	--	--	--

Avaliação intermédia do trabalho em *tandem*

	<p>Objetivos de aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> - apoiar a autonomia do aluno - auto-avaliação da realização dos objetivos de aprendizagem definidos no início 	<p>Total : 20–40 min</p> <p>Fase de reflexão : 20 min</p> <p>(+ plenum : 20 min)</p>	Nenhum	<p>Atenção: O professor <i>tandem</i> deve antes deste exercício ser claro sobre o objetivo desta ficha. É unicamente para o participante? Ou o professor <i>tandem</i> pode igualmente lê-la? Deve comunicar isso ao grupo de participantes. Este inquérito deverá ter lugar 4-5 dias após a introdução do método. Desta forma, os participantes têm já experiências práticas com o método</p>
--	--	--	--------	---

				<p><i>tandem</i> mas têm sempre a possibilidade de mudar o seu modo de correção ou os objetivos de aprendizagem, se necessário.</p> <p>Após a fase de reflexão pode-se efetuar uma discussão plenária (2):</p> <p>Os professores <i>tandem</i> podem mais uma vez rever a correção e a maneira pela qual os participantes querem ser corrigidos. Devem também voltar a falar nas diferentes possibilidades de correção. O facto de que alguns objetivos podem mudar durante o curso pode também ser revisto.</p>
--	--	--	--	--

Continua na página seguinte

Paragem nas boxes

Tipos de exercício	Objetivos de aprendizagem	Duração estimada	Material	Observações e comentários
--------------------	---------------------------	------------------	----------	---------------------------

Avaliação final do trabalho em *tandem*

	<p>Estratégias de aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - tomar consciência dos seus próprios progressos linguísticos - refletir sobre a sua aprendizagem autonomamente - tomar consciência das vantagens do trabalho em <i>tandem</i> 	<p>Total : 20–30 min</p> <p>Fase de reflexão: 20 min</p> <p>(+ plenum : 10 min)</p>	Nenhum	<p>Atenção:</p> <p>O professor <i>tandem</i> deve antes deste exercício ser claro sobre o objetivo desta ficha. É unicamente para o participante? Ou o professor <i>tandem</i> pode igualmente lê-la? Deve comunicar isso ao grupo de participantes. Esta parte terá lugar no final do curso e é uma reflexão pessoal sobre o trabalho em</p>
--	--	---	--------	---

				<p><i>tandem</i>. Após a fase de reflexão pode-se efetuar uma discussão plenária (2): Cada um pode indicar uma vantagem e um inconveniente do trabalho em <i>tandem</i>, como o experienciou sem ser controlado nem pelos professores nem pelos outros participantes.</p>
--	--	--	--	---

A aventura continua

	<p>Objetivos linguísticos: Nesta ficha, não se trata de falar do tema na língua-alvo. Nesta ficha cada parceiro fala na sua língua materna, cada uma deve poder exprimir-se da forma o mais precisa possível. O objetivo é compilar todas as boas ideias sem barreiras linguísticas. A reflexão comum sobre os conteúdos prevalece aqui sobre o trabalho linguístico. - Estratégias de aprendizagem: - conceber um projeto comum com um parceiro <i>tandem</i> (para poder continuar a aprendizagem em <i>tandem</i>)</p>	<p>Total : 35–45 min Exercício 1 : 10 min Exercício 2 : 15–20 min Exercício 3 : 10–15 min</p>	<p>Exercício 2: Cartazes, <i>paperboard</i> (um par por <i>tandem</i>), marcadores, fita adesiva ou <i>patafix</i></p>	<p>Fazer esta atividade nos primeiros dias do encontro. O exercício 2 permite iniciar a atividade, que é melhor fazê-la de forma maioritariamente oral, sem tomar muitas notas. No exercício 2, as coisas materializam-se, os participantes podem entrar em detalhes e colocar as suas ideias por escrito. Os professores <i>tandem</i> circulam e dão ideias (se alguma vez houver falta de parceiros <i>tandem</i>: email, telefone, internet, websites com fotografias, diário de bordo (eletrónico), <i>skype</i>, cartas em papel, <i>t'chat</i>, outros projetos franco-alemães, reencontro algum tempo após o curso <i>tandem</i>, projetos que implicam o grupo inteiro...A exposição (exercício 3) permite apresentar todas as possibilidades a todo o grupo. Durante a visita à exposição, os</p>
--	---	---	--	---

				<p>participantes poderão escolher um (ou dois) parceiros <i>tandem</i> com o qual eles querem realizar projetos específicos, que não é necessariamente a pessoa com quem eles trabalharam nesse dia. A exposição deverá portanto permitir encontrar o parceiro <i>tandem</i> pretendido – sem ninguém perder a face. Os conselhos (página 3) só serão distribuídos no final da sessão. Deixar claro que eles podem utilizar esta ficha como ajuda durante as suas sessões em “<i>tandem</i> à distância” mais tarde. O significado desta ficha para o futuro deve, portanto, ser-lhes explicado de forma clara.</p>
--	--	--	--	---

A sua vez de jogar

	<p>Objetivos linguísticos: - argumentar - concordar com o seu parceiro <i>tandem</i> - planificar uma atividade em conjunto</p> <p>Objetivos interculturais: - participar numa discussão que não se desenrola na língua materna e compreender a opinião de todos os participantes</p>	<p>Total : 1h–1h25 Exercício 1 : 15–20 min Exercício 2 : 30–45 min, seguida de fase plenária 15–20 min</p>	Nenhum	<p>Para esta atividade trata-se sobretudo de fazer com que os jovens participem na criação do programa, de os responsabilizar e de reforçar a sua motivação. Os objetivos linguísticos não são para serem colocados em primeiro plano como é o caso das outras fichas <i>tandem</i>.</p>
--	---	--	--------	--

Bibliografia

Fontes internet

Notas

“*Tête à tête*: Materiais para trabalho linguístico em *tandem*” é uma ferramenta prática para os organizadores do curso de línguas binacional. Propõe Materiais de curso adaptáveis e modeláveis para o trabalho linguístico em *tandem* no contexto dos encontros franco-alemães. Esta publicação destina-se a todos os que realizam e organizam cursos de línguas binacionais para um público de jovens. O presente manual estabelece o contexto teórico e os princípios de base da aprendizagem linguística em *tandem*. Descreve o contexto dos cursos de línguas binacionais da OFAJ e a utilização das fichas de trabalho nestes cursos. O CD incluído compreende as 35 fichas de trabalho, repartidas por seis rubricas temáticas, que podem ser introduzidas e utilizadas nos cursos conforme as necessidades.

Impressão

Sob a direção de:

Anne Jardin

Acompanhamento:

Brigitte Helmling

Redação:

Livro de acompanhamento:

Autor: Behling

Tradução: David Gruner

Autores:

Elise Bournizien

Ulrike Dorf Müller

Céline Laurière

Kay-Uwe Lipp

Ingo Martin

Julie Tailler

Conceção gráfica e ilustração:

Juliane Müller e Michaela Anzer

www.julianemueller.com

www.michaelaanzer.de

ISBN 978-3-9812076-8-2

© OFAJ/DFJW, Paris / Berlim, 2012

