

**MARIA GUZUN**

**NOUVEL ENJEU**  
**DE LA MÉTHODOLOGIE**  
**COMMUNICATIVE**  
**Français Langue Étrangère**  
*(Support de cours)*

**Éditions Chişinău, 2013**

**MARIA GUZUN**

***NOUVEL ENJEU  
DE LA MÉTHODOLOGIE  
COMMUNICATIVE  
Français Langue Étrangère  
(Support de cours)***

**Éditions Chişinău, 2013**

Le manuel est recommandé par le Département Langues et Littératures Romanes et par le Sénat de l'Université Pédagogique d'Etat «Ion Creangă» de Chişinău, mars 2011

**Auteure:**

**MARIA GUZUN**, professeur de français à l'Université Pédagogique d'Etat «Ion Creangă» de Chişinău; professeur éminent de l'Enseignement public de Moldova

Couverture du livre réalisée par **Aliona Ditte**

Mise en page **Irina Guzun**

Avis favorables:

**Angela Solcan**, Maître de conférences, Docteur ès pédagogie (didactique du FLE), Université Pédagogique d'Etat «Ion Creangă»;

**Zinaida Radu**, Maître de conférences, Docteur ès lettres, Université Libre Internationale de Chişinău;

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII

**Guzun, Maria**

Nouvel enjeu de la méthodologie communicative: Français Langue Etrangère (Support de cours) / Maria Guzun. – Ch. „Garomont-Studio” SRL.,

Bibliogr.: 240 p. (22 tit.). – 70 ex.

ISBN -978-9975-9880-9-4.

CZU 811.133.1(075.8)

G 98

## Table de matières

<b>Avant propos</b> .....	
<b>I. ÉVOLUTION DES MÉTODOLOGIES DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE</b> .....	8
Les approches non conventionnelles .....	11
<b>II. MÉTHODES ACTIVES D'ENSEIGNER LE FRANÇAIS</b> ....	12
<b>III. MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA PHONÉTIQUE</b> .....	19
La méthode articulatoire.....	19
L'audition des modèles.....	19
La méthode d'oppositions phonologiques.....	20
La méthode verbo-tonale.....	20
Le modèle d'Élisabeth Lhote.....	21
La méthode théâtrale.....	21
Utilisation des activités théâtrales dans l'acquisition de la prononciation.....	22
Lecture à haute voix.....	24
Le poème.....	24
Apprentissage des sons par des comptines.....	25
Jeux phonétiques.....	25
Fonctions de l'évaluation de la prononciation.....	27
Le choix de la tâche de l'évaluation.....	28
L'échelle d'évaluation.....	28
Types de tests.....	29
<b>IV. ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE</b> .....	35
Les méthodes d'enseigner le vocabulaire.....	35
Les étapes d'enseigner le vocabulaire.....	38
Les thèses sur la présentation du vocabulaire.....	42
Exploitation du vocabulaire.....	42
Fixation du vocabulaire.....	44
Méthodes et techniques utilisées dans l'enseignement du vocabulaire.....	47
La conversation.....	47
La lecture.....	48
Exercices lexicaux.....	49

Jeux de vocabulaire.....	54
Quelques méthodes utiles d'apprendre et mémoriser le vocabulaire.....	58
L'évaluation des connaissances lexicales.....	60
<b>V. EXPRESSION ÉCRITE.....</b>	<b>64</b>
Enseignement de l'orthographe.....	64
Méthodes d'enseigner l'orthographe.....	65
Pratiques d'enseigner l'expression écrite.....	68
Les formes de l'expression écrite.....	70
Evaluation de l'expression écrite.....	73
<b>VI. COMPRÉHENSION ÉCRITE.....</b>	<b>75</b>
Types de lecture.....	75
Lectures interactives.....	76
Stratégies de lecture.....	76
Le développement du comportement stratégique chez les élève	77
Les étapes stratégiques de la lecture.....	78
Les processus de lecture.....	80
Les méthodes d'enseigner une lecture stratégique.....	85
Les étapes d'une démarche interactive de la lecture.....	85
La lecture créative.....	87
La production créative ayant comme support un texte.....	87
L'écrit créatif.....	89
<b>VII. DÉVELOPPEMENT DE LA RÉFLEXION CRITIQUE DANS LE PROCESSUS DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITUR</b>	<b>93</b>
Le concept de réflexion critique.....	93
Les étapes du développement de la réflexion critique.....	93
Techniques pour développer la réflexion critique dans le processus de lecture.....	95
Techniques pour développer la réflexion critique dans le processus d'écriture.....	102
<b>VIII. EXPRESSION ORALE.....</b>	<b>107</b>
Approche communicative – une nouvelle forme de démarche sociale.....	108
Déroulement d'une leçon dans une approche communicative..	108
Le nouvel enjeu de la perspective actionnelle.....	109

Le rôle de la perspective actionnelle dans la progression de l'intégration européenne.....	111
Les tâches dans la logique actionnelle.....	112
Mettre la communication au service de la communication.....	113
La double perspective coaction/conception.....	114
Le scénario d'apprentissage-action.....	115
Démarche pédagogique du scénario d'apprentissage-action.....	116
Les atouts de la perspective actionnelle en comparaison avec l'approche communicative.....	117
Entrée par la communication et entrée par action.....	120
Mise en pratique des méthodes se rapportant à l'approche communicative et à sa perspective actionnelle.....	121
Simulation globale.....	121
Un exemple de simulation globale.....	123
La pédagogie de projet.....	124
Les types de projet en éducation.....	126
La démarche de projet.....	127
Exemple du projet.....	130
Autres formes d'expression orale.....	131
Débat.....	131
Enquête.....	135
L'évaluation de l'expression orale.....	136
Evaluer dans la perspective actionnelle.....	140

**IX. L'IMAGE – UN SUPPORT MOTEUR DE L'ENSEIGNEMENT DES**

<b>LANGUES.....</b>	<b>145</b>
Fonctions de l'image.....	145
Démarche pédagogique de l'image.....	150
Utiliser des photographies.....	153
Bande dessinée. Les publicités.....	154

**X. COMPRÉHENSION ORALE..... 157**

Types de moyens audio-visuels.....	157
Fonctions didactiques du DAV.....	158
Déroulement d'une leçon audio-visuelle.....	159
Démarche de l'approche globale d'un document sonore.....	162
Techniques d'exploitation du DAV.....	163

Séquence de film.....	165
La chanson.....	169
Les phases d'enseigner la chanson. Analyse d'une chanson....	170
Approche d'une chanson dans le cadre d'une pédagogie active.....	173
Le poème.....	179
Evaluation de la compréhension orale.....	182

## **XI. NOUVEL ENJEU DE L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE.....**

<b>GRAMMAIRE.....</b>	<b>188</b>
Temps consacré à la grammaire.....	190
Thème de la grammaire et démarche.....	191
Méthodes communicatives d'enseigner la grammaire.....	193
La méthode audio-orale.....	194
La méthode SGAV.....	194
Une approche communicative de la grammaire.....	197
Options fondamentales de l'approche communicative.....	200
Approche communicative et principes de sélection.....	202
Les voies d'enseigner la grammaire en approche communicative.....	204
Conceptualisation grammaticale.....	208
Les étapes de la conceptualisation grammaticale.....	210
Séquence de grammaire.....	211
Déroulement type d'une conceptualisation grammaticale.....	212
Typologie des exercices.....	216
Axes principaux de la grammaire communicative.....	220
Bande dessinée. Image .....	220
Exercices communicatifs.....	220
Exercices de production.....	221
Proverbes.....	222
Le poème.....	224
Activités ludiques.....	226
Approche actionnelle.....	229
Evaluation des connaissances grammaticales.....	232
Fonction de l'évaluation.....	232
Tâches de l'évaluation.....	235

## Avant propos

Le présent ouvrage s'adresse aux étudiants des sections françaises de la Faculté Langues et Littératures étrangères et aux professeurs débutants. C'est un support didactique, qui vise l'acquisition des connaissances nécessaires en matière de méthodologie de l'enseignement/apprentissage du français, langue étrangère. Il est en correspondance directe avec le Nouveau Curriculum National des Langues étrangères, introduit par le Ministère de l'Éducation de la République de Moldova dans les lycées en septembre 2010.

Il a comme but d'élucider la théorie, et surtout la pratique de nouvelles méthodes et stratégies insérées dans le cadre de l'enseignement supérieur concernant la méthodologie de l'enseignement du français langue seconde, de fournir aux étudiants un ensemble d'orientations pédagogiques cohérentes, susceptibles de les aider à organiser leur enseignement/apprentissage en matière de langue pendant leur stage pédagogique. L'un des facteurs qui influence sur la valeur des expériences d'apprentissage en classe de langue est la qualité des méthodes pédagogiques d'enseignement, et la façon dont elles sont utilisées. C'est pourquoi mon étude s'attache à illustrer des activités didactiques en puisant largement dans une gamme variée de matériels et d'ouvrages spécifiques récents, où j'ai trouvé des exemples de techniques efficaces pour la classe de langue à orientation communicative.

Les étudiants, les futurs pédagogues, ont besoin d'acquérir un bagage riche en connaissances méthodologiques d'un côté, et d'autre, ils doivent maîtriser les méthodes récentes d'enseigner une langue étrangère.

Cet ouvrage est axé sur le développement de quatre compétences linguistiques: compréhension orale/écrite et expression orale/écrite, en proposant beaucoup de techniques pour chacune d'elle et en fournissant de pistes pour évaluer les compétences acquises, car le nouveau curriculum impose un nouveau système d'évaluation. Une attention particulière j'ai accordé au développement de la **pensée critique** des étudiants, qui est l'axe fondamental de l'enseignement/apprentissage actuel.



## I. ÉVOLUTION DES MÉTHODOLOGIES DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE

Depuis le 16<sup>ième</sup> siècle et jusqu'à présent les différentes méthodologies se sont succédé:

16<sup>ième</sup> – 19<sup>ième</sup> siècles: **La méthodologie traditionnelle (MT);**

Cette méthodologie est basée sur l'enseignement des règles grammaticales et la traduction.

A partir de 1880: **La méthodologie directe (MD);**

Elle évite le recours à la langue maternelle. L'objectif est de faire parler l'apprenant en langue étrangère sans passer par la traduction mentale.

Le rôle de l'enseignant était donc très important dans cette méthodologie parce qu'il parlait uniquement en L2 sans traduire en langue maternelle (L1) dans la classe et, pour donner le sens, il démontrait des objets ou des images et les éléments non-verbal, de la communication (la mimique et les gestes). Avec MD, l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire ne s'est plus fait sur le modèle de la répétition intensive. On lui a préféré plutôt la répétition extensive des structures. De plus, il a été permis d'utiliser la traduction pour expliquer le sens des mots nouveaux.

Les années 1950: **La méthodologie audio-orale (MAO);**

Cette méthodologie est née pendant la 2e guerre mondiale pour répondre aux besoins de l'armée américaine de former rapidement des gens parlant d'autres langues que l'anglais. L'objectif de la MAO était parvenir à communiquer en L2 dans la vie quotidienne et on a donné la priorité à l'oral dans l'ordre suivant: Comprendre, Parler, Lire et Ecrire (les 4 aptitudes). Et la traduction en L1 était autorisée. L'organisation des cours et de la méthodologie utilisée étaient:

**La méthode orale.** L'enseignant lisait un dialogue simple. Il aidait à la compréhension par l'intonation, les gestes et expressions du visage, après deux ou trois lectures.

**La méthode répétitive.** Les apprenants commençaient à répéter en chœur, après lui, phrase par phrase.

**La méthode imitative.** on proposait des exercices de répétition ou des exercices d'imitation à partir desquels les apprenants devaient être

capables de réemployer la structure en proposant de nouvelles variations paradigmatiques si bien que les apprenants découvraient la règle. Le vocabulaire était très élémentaire et limité par des dialogues simples que les apprenants devaient mémoriser tandis que l'enseignant, il corrigeait la prononciation des apprenants et dirigeait la communication en classe.

**Les années 1960: La méthodologie structuro-globale  
audio visuelle (SGAV);**

Cette méthodologie donne de l'importance au contexte, à la situation. Le terme *global* est associé à *structure* pour souligner que toute structure doit être liée à une situation et qu'il faut comprendre le sens globalement plutôt que traduire le mot. L'objectif était d'enseigner aux apprenants à apprendre à parler et à communiquer dans les situations de la vie courante. Alors, on a donné la priorité à la langue parlée, et la langue écrite ne venait qu'après quand l'apprenant avait déjà une certaine maîtrise de la langue orale. On a évité la traduction et la comparaison avec L1. Comme la MD, la méthode SGAV s'est appuyée sur un document de base, dialogue conçu pour présenter le vocabulaire et la structure à étudier. La méthodologie SGAV était organisée par les méthodes:

1. **La méthode orale.** Le support audio-visuel a remplacé le support écrit. L'accent a été placé dès le début sur la correction phonétique en évitant les interférences de la graphie.
2. **La méthode active** a employé tout un ensemble de méthodes : interrogative, intuitive, imitative et répétitive pour stimuler la motivation de l'activité de l'apprenant par l'image.
3. **La méthode interrogative.** L'apprenant répondait aux questions de l'enseignant pour réemployer les formes linguistiques étudiées. La méthode intuitive: la méthodologie SGAV a interdit toute explication grammaticale. Les exercices structuraux ont fonctionné comme une technique d'application de la méthode intuitive intégrale en enseignement grammatical et c'était l'enseignant qui facilitait à l'apprenant, au cours des exercices, l'analyse implicite des structures.
4. **La méthode imitative et répétitive** qu'on retrouvait dans les exercices de mémorisation et dramatisation du dialogue, et dans les exercices structuraux réalisés au laboratoire ou dans les exercices écrits.

La langue est présentée comme un instrument de communication dont

l'apprentissage doit porter sur la compréhension du sens global de la structure. Les éléments «audio» et «visuel» facilitent cet apprentissage.

### Les années 1970/80: L'approche communicative (AC)

Elle a été appelée approche et non-méthodologie par souci de prudence, puisqu'on ne la considérait pas comme une méthodologie constituée solide. Elle a pour *objectif* l'enseignement d'une compétence de communication et propose des inventaires définis non plus en termes de structures, mais en termes de fonctions de communication. Il ne suffit pas d'enseigner des connaissances grammaticales mais plutôt de savoir utiliser la langue de manière adéquate dans une situation donnée. La langue étant conçue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale, les quatre habiletés ont pu être développées puisque tout dépendait des besoins langagiers des apprenants. D'après cette approche, l'apprentissage était un processus beaucoup plus créatif ou actif qui se déroulait à l'intérieur de l'individu et qui était centré sur l'apprenant. L'enseignant devenait ainsi un médiateur de la communication. Il suggérait les activités de communication et faisait en sorte que les apprenants communiquent entre eux parce qu'on enseignait en priorité l'oral et rapidement le passage à l'écrit. On utilisait en classe de préférence la langue étrangère, mais il était possible d'utiliser la langue maternelle et la traduction. En ce qui concerne l'erreur, elle a été considérée comme inévitable. Le matériel pédagogique était flexible et adaptable aux publics différents (matériel complémentaire sur supports divers : livres, cassette audio et vidéo, CD-ROM, etc.). Les exercices proposés ont mis l'accent sur la créativité et l'initiative de l'apprenant plutôt que la répétition et l'imitation. Il s'est donc agi d'exercices de communication réelle ou simulée beaucoup plus interactifs qu'avant. Il ne suffisait pas de connaître la grammaire pour communiquer en langue étrangère car il fallait aussi en connaître les règles d'emploi.

C'était donc une approche qui a posé des problèmes aux enseignants car elle a demandé des compétences très variées : une analyse des besoins, un choix et une adaptation des documents authentiques et une création des activités de communication. En plus, la reconnaissance des variétés sociales des formes linguistiques était difficile pour l'enseignant non-natif. Cette méthodologie a dominé en France dans les années 1970. Toutes ces méthodes présentent des situations de la vie quotidienne, afin de faciliter la tâche de l'apprenant et de l'amener graduellement à ce qui est pour lui totalement inconnu au début, à savoir la connaissance et le

maniement de la langue étrangère. Toutes les activités proposées sont fondées sur des démarches cognitives, c'est-à-dire, des démarches de découverte, qui comprennent quatre étapes importantes:

1. observation;
2. identification des éléments pertinents;
3. formation de l'hypothèse de sens;
4. vérification des hypothèses.

Une énorme possibilité pour enrichir les connaissances des langues étrangères présente les sites Internet.

### Les années 2000: **La perspective actionnelle**

Cette méthodologie considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés. *L'objectif* de cette approche vise l'interaction: son but est de faire atteindre à l'apprenant une compétence «plurilingue et pluriculturelle», et pouvoir le rendre capable d'activer une compétence communicative (en fonction de besoins ou de motivation) et une compétence compréhensive des éléments culturels dont toute langue est porteuse. L'idée de progression du simple au complexe se trouve modifiée par l'introduction de la notion de module, unité d'organisation des contenus d'apprentissage, basée sur les tâches, pouvant inclure différentes unités ou leçons. La nouveauté réside, dans ce cas-là, dans l'autonomie du module qui prend les caractéristiques d'une unité capitalisable. Les activités linguistiques et communicatives de réception et de production se présentent articulés différemment car il n'existe aucune hiérarchie dans l'ordre de tâches; aux activités communicatives qui caractérisaient les approches précédentes on ajoute des activités de réflexion (métacognitives) qui visent à rendre l'apprenant conscient des stratégies d'apprentissage.

*L'objectif primordial* de toutes ces méthodes c'est la maîtrise de la langue. Pour enseigner une langue étrangère, on utilise généralement trois types de méthodes: la méthode inductive, déductive, expérimentale.

## La méthode Inductive

On définit la méthode inductive comme l'opération par laquelle l'esprit part des faits particuliers pour s'élever à une loi générale. On représente son principe de la manière suivante:

Observation-----> Constat----->Principe énoncé.

**La méthode inductive** doit respecter les trois phases de base:

1/ la phase de contextualisation, c'est à dire que le professeur part d'une situation concrète pour amener le thème étudié qui devra être trouvé par les élèves guidés par l'enseignant.

2/ la phase de conceptualisation qui a pour objectif de permettre aux élèves de déduire à partir des situations des généralités.

3/ la phase de recontextualisation durant laquelle l'élève doit transformer les concepts trouvés et définis sur une autre situation (on utilise généralement cette phase pour effectuer l'évaluation formative).

On peut donc dire que la **méthode inductive** est une **méthode active** grâce à laquelle l'élève participe pleinement au cours. L'élève est invité à formuler lui-même les idées pour définir avec l'enseignant les résultats exacts. L'enseignant doit donc mettre en place des situations d'apprentissage où l'élève est producteur s'appropriant lui-même des connaissances et compétences avec l'aide du professeur (guide). Lorsque ce type de méthode est utilisé, il faut suivre quelques règles fondamentales:

- ▶ Le vocabulaire doit être adapté à l'élève tout en restant juste et concret;
- ▶ Les notions essentielles doivent être notées sur une partie du tableau (par exemple à droite). Sur une seconde partie (par exemple à gauche) il faut y indiquer l'objectif du jour et le plan (petit à petit); les termes à retenir doivent être notés au tableau et y restés jusqu'à la fin de la séance
- ▶ Les nouvelles notions doivent être reformulées par les élèves eux-mêmes;

- ▶ La séance doit se terminer par une évaluation formative pour vérifier l'acquisition des notions et/ou d'une ou plusieurs compétences; ceci est à prévoir lors de l'organisation de la séance.
- ▶ Après l'ensemble des séances qui constituent la séquence, l'enseignant doit évaluer l'élève à l'aide d'une évaluation sommative.
- ▶ A la fin de chaque activité une mini synthèse est indispensable afin d'amener une reformulation par les élèves eux-mêmes.

## **La méthode déductive**

La méthode déductive est la méthode scientifique qui consiste à formuler une hypothèse afin d'en déduire des conséquences observables permettant d'en déterminer la validité. Cette méthode particulière se trouve souvent présentée comme "la démarche scientifique". Son idée est que l'important n'était pas de rassembler un grand nombre de faits, mais d'ordonner ces faits, de leur donner une signification qui ne peut être trouvée que dans le recours à la théorie. Plus fondamentalement encore, il n'existe pas d'observation qui soit dépourvue de théorie. La « méthode déductive enrichie » consiste à commencer par une approche déductive dont on confronte (à posteriori) les résultats à l'observation directe des faits. Dès lors, la théorie peut être vérifiée, corrigée pour tenir compte de la confrontation aux faits ou réfutée.

## **La méthode expérimentale**

### **Structure théorique d'une expérience**

D'un point de vue très général, l'expérience isolée comporte sommairement trois phases: la préparation, l'expérimentation, et l'évaluation:

- La préparation se réalise autour d'une double intention: la *réussite* de l'expérience, c'est-à-dire la conduite jusqu'à son terme; la *pertinence* ou *succès* de l'expérience, c'est-à-dire l'accès à un résultat positif, à l'égard de l'objectif initial.
- L'évaluation est plus ou moins associée aux paramètres pris en compte dans la préparation, par exemple, les résultats questionnent la méthode d'échantillonnage;
- L'expérimentation peut être répétée, en fonction des deux autres phases;

## **Les Approches non conventionnelles**

C'est une ouverture des approches nouvelles, qui permettent d'apprendre, s'intégrer et vivre dans une langue en évitant les circuits d'apprentissage académiques. Ce sont des approches basées sur l'exclusivité qui libèrent l'enseignant et les apprenants des murs de la salle de classe traditionnelle, qui mettent l'humain au cœur de l'apprentissage, impliquent la personne toute entière dans la langue étrangère. Leur but: travailler avec les apprenants en fonction des *besoins d'apprentissage* et en tenant compte du social, du culturel, de la langue maternelle de l'apprenant.

### ***La méthode communautaire***

D'après cette méthode, six éléments importants engagent la réussite de l'apprentissage d'une LE: la sécurité, l'affirmation de soi, l'attention, la réflexion, la rétention et la discrimination. Les apprenants apprennent par interactions avec les autres et le contenu du cours provient, dans un premier temps, uniquement des messages qu'ils veulent se transmettre. La langue est donc conçue comme un moyen d'interaction sociale et la méthode, qui prend en charge essentiellement la compréhension et l'expression orales, cherche à ce que les apprenants apprennent à apprendre.

***La méthode par le silence*** réside dans la part accordée au silence dans l'apprentissage de la langue et à la prise de conscience du rôle joué par l'apprenant pour acquérir son indépendance et son autonomie. Cette méthode accorde beaucoup d'importance au vocabulaire et à la prononciation. L'enseignant construit ses leçons sans manuel, mais avec l'aide de réglettes de couleur et de tableaux.

***La méthode par le mouvement*** privilégie la compréhension orale au début de l'apprentissage. Cette méthode s'appuie sur des activités physiques qui correspondent à des réponses données sur le mode impératif.

***La suggestopédie*** a comme activité de base la dramatisation, qui permet de lever les barrières psychologiques et de stimuler l'imagination. La connaissance pratique de la langue est basée sur le vocabulaire et sur la mémorisation de listes de paires de mots. Le point de départ de la leçon consiste en la lecture d'un texte émotif ou d'un dialogue expressif, sur un fond de musique classique.

## II. MÉTHODES ACTIVES D'ENSEIGNER LE FRANÇAIS

La méthodologie du français c'est un ensemble de méthodes, de procédés et de techniques employés par l'enseignant pour faciliter l'accès de l'apprenant à la matière que celui-ci doit comprendre et assimiler pour atteindre une compétence linguistique et une compétence de communication en français.

**Méthode** (en pédagogie): ordre que l'on suit pour enseigner ou pour faire redécouvrir le connu. *Les méthodes d'enseignement* forment un ensemble de démarches raisonnées et suivies, utilisées pour atteindre le but instructif-éducatif d'une leçon, d'une série de leçons.

**Le procédé** c'est la manière d'agir de l'enseignant à l'égard des ses élèves, ce sont des formes particulières dans le processus d'instruction.

Selon le contenu des classes de langue et leurs objectifs, les méthodes peuvent être rangées en quatre catégories:

- Informatives participatives: la conversation, la démonstration, la problématisation, le dialogue, le débat, la pédagogie de projet, etc.
- Informatives non participatives: l'exposé, l'explication, le récit etc.
- Formatives participatives: l'apprentissage par l'action et par le jeu, par la recherche individuelle, par la découverte etc.
- Formatives non participatives: l'exercice, l'enseignement programmé, l'algorithme.

La méthode la plus utilisée est **la conversation**

On peut l'utiliser au début de la classe comme une conversation introductive, destinée à évoquer progressivement des problèmes connus: règles de grammaire, lexique, faits de civilisation, en tant que forme de vérification des connaissances et des habitudes acquises ou d'enchaînement des nouvelles informations aux anciennes, d'explication de ces informations.

- Conversation liée à la présentation des mots et des expressions;
- Discussion sur un texte lu;
- Conversation impromptue;
- Conversation d'après une image;
- Conversation sur un film.



## **La méthode active (ou naturelle) de Célestin Freinet**

La méthode naturelle de Célestin Freinet prend ses débuts en 1970. Il s'agit d'un respect et d'une considération véritable pour l'enfant et pour ses capacités, ce qui l'oriente vers une pédagogie du travail et de l'organisation. Ces attitudes personnelles sont confrontées par une réflexion pédagogique autour des méthodes nouvelles et des mouvements de pédagogie active de l'époque: Ferrière, Decroly, Montessori, Makarenko, etc.

Il s'agit d'une méthode active, fondée sur les intérêts et la motivation des enfants, ouverte sur l'extérieur, qu'il soit scolaire (correspondance) ou extrascolaire (milieu naturel et milieu social). C. Freinet propose tout d'abord de sortir de la classe «la classe - promenade», pour enquêter sur le milieu naturel ou professionnel, et amorcer toutes sortes d'activités qui se développe après, en classe, à partir des matériaux recueillis. Il s'agit ensuite de la fameuse imprimerie: une machine à inventer, une machine de récupération de données concernant les phénomènes observés, dont le but est d'analyser et de produire un texte libre, un journal de classe, une correspondance interscolaire etc. Il a introduit les plans de travail individualisés, les fichiers autocorrectifs, qui introduisent des régulations dans le fonctionnement de la classe. L'introduction progressive de ces techniques modifie considérablement la manière de travailler en classe, ainsi que les relations qui s'y développent, tant entre les élèves, tant entre le maître et ses élèves. Il insiste sur le fait, qu'il ne s'agit pas de moyens nouveaux au service d'une pédagogie traditionnelle, mais d'un changement en profondeur de la pratique pédagogique dans son ensemble, c'est-à-dire aussi dans ses objectifs. A partir d'une approche essentiellement empirique (ce qui la différencie de l'approche *savante* du savant belge O. Decroly ou de l'italienne M. Montessori pour la rapprocher de celle de Makarenko), c'est bien une méthode qui se constitue. Les Français: A. Ferrière et R. Coussinet, développent les pratiques novatrices de Freinet. Opposées aux pratiques traditionnelles, elles demeurent encore minoritaires. L'important est que les élèves ne sont plus tributaires de l'activité de l'enseignant; ce qu'ils apprennent résulte pour une grande partie de l'activité qu'ils déploient eux-mêmes. Il s'agit de mettre en pratique le principe selon lequel quelque chose que l'on découvre soi-même est quelque chose que l'on sait pour toujours. La caractéristique principale de cette méthode, c'est donc de créer un milieu éducatif (dont l'enseignant fait partie) qui permet aux élèves d'apprendre d'une

manière plus directe et plus autonome, donc en même temps plus efficace et plus attrayante.

### **La démonstration**

Comme méthode est utilisée pour présenter à l'élève des objets et des actions ou des phénomènes réels, des moyens intuitifs traditionnels (schémas, planches, tableaux etc.) ou modernes (tableau magnétique, de feutre, diapositives, films), de même que des documents authentiques (textes de civilisation, articles de presse, recettes de cuisine, chansons).

### **La problématisation**

En tant qu'art de poser des problèmes, sollicite de la part de l'élève un effort intellectuel complexe et soutenu. Cette méthode suppose que:

- L'élève doit choisir entre deux ou plusieurs informations linguistiques pour trouver la solution d'un exercice ou d'un test de langue;
- L'élève doit mettre en œuvre, combiner, employer, d'une manière nouvelle, dans des conditions nouvelles les informations antérieurement acquises;
- L'élève se trouve dans la nécessité de corriger tout seul une erreur de forme ou de contenu scientifique;
- L'élève synthétise et reformule les connaissances acquises d'une manière personnelle.

Problématiser signifie:

1. Transformer une affirmation en question, interroger les faits, les opinions ou les thèses présentées. Il s'agit de mettre en question ce qui semble aller de soi sous la forme d'une question, d'un paradoxe ou d'une contradiction.
2. La problématique préfigure l'argumentation parce qu'elle est l'élaboration d'une réponse cohérente obéissant à une planification.

Donc, la problématique a un double visage, ou deux éléments importants: questionnement et résolution. Cette méthode est utilisée largement dans l'étude des textes littéraires, des articles de presse, dans les discussions.

## **La méthode de brainstorming (remue méninges)**

Cette méthode a été élaborée par Alex Osborn. C'est une méthode de travail en groupe destinée plutôt à faire voir la manière d'approcher un problème que de le résoudre. Elle s'appuie sur la technique d'un bombardement d'informations concernant un thème étudié. A une question de type: «Qu'en penses-tu? Correspond la consigne: «Donnez, en un minimum de temps, toutes les idées qui vous passe par la tête, sans vous censurer et sans faire de phrases.» L'enseignant note tous les mots prononcés au tableau. Les apprenants sont invités à faire un classement, regrouper, éliminer, négocier pour garder leurs propositions. L'essentiel est qu'on obtienne un grand nombre d'idées qu'on évalue méthodiquement à la fin de la classe. On utilise cette méthode dans le travail de l'approche textuelle (commentaire linguistique ou littéraire) et au cours de la préparation orale des compositions d'idées. Cette atmosphère de coopération permet de participer à l'égal aux activités didactiques les élèves timides et donne la possibilité de corriger les fautes de prononciation entre eux. Le brainstorming fait partie des activités de négociation.

## **Étude de cas**

La méthode d'étude des cas aide les élèves à aborder des situations concrètes pour exercer leur esprit à effectuer un diagnostic, à poser correctement les problèmes malgré la complexité des critères d'importance et d'urgence, à rechercher les solutions qui répondent le plus complètement aux problèmes à résoudre. Ce qui importe dans la méthode des cas, c'est la démarche, le processus d'analyse suivi pour arriver à une solution, c'est la cohérence du processus d'analyse et non l'atteinte d'une seule bonne solution. Cette méthode comporte trois phases: tout d'abord une analyse, faite individuellement par l'élève, qui aboutit au diagnostic de la situation; Ensuite une discussion en petits groupes pour confronter les diagnostics, formuler et ordonner les problèmes à résoudre, puis construire une solution; Enfin, une séance plénière pour confronter les thèses en présence et discuter des avantages et inconvénients des solutions proposées par les petits groupes pour arriver à une solution efficace.

Dans la méthode des cas, l'enseignant doit choisir le cas en fonction des objectifs poursuivis, préparer la documentation théorique nécessaire et décider sous quelle forme elle sera transmise aux élèves: exposé oral,

notes de cours, documents écrits, recherches de la part des élèves, etc. Il doit étudier le cas et chercher le plus de solutions possibles ; orienter les discussions vers sa propre solution et laisser réellement les élèves s'exprimer librement.

L'étude de cas suppose de la part des élèves d'effectuer quatre opérations essentielles:

1. Analyser le cas (recherche des faits et des liens entre ces faits, ce qui peut exiger des lectures et recherche des informations nécessaires à la compréhension du cas);
2. Poser un diagnostic (interprétation des relations découvertes entre les différentes données du problème; jugement de la situation existante; étude de solutions);
3. Prendre une décision (choix de la meilleure solution);
4. Conceptualiser (déduire, des cas étudiés, des principes opérationnels pratiques ou des règles à suivre, applicables à des situations similaires).

### **Le débat**

Est une discussion polémique, basée sur des arguments opposés. C'est une activité de groupe, dirigée par le professeur, destinée à développer le langage argumentatif et la réflexion critique. Quelques énonciateurs présentent leur point de vue concernant un problème (une thèse). Le deuxième groupe présente leurs contre-arguments (antithèse).

### **La méthode du grand magasin**

Beaucoup de découvertes se sont faites par l'utilisation d'une idée rencontrée par hasard et transformée en solution au problème posé. Le principe de cette méthode est d'accélérer la rencontre des idées par la consultation des domaines différents.

### **La méthode Philips 6.6.**

C'est une méthode utilisable dans un groupe assez nombreux. Elle porte le nom de son auteur et de la manière dont on procède: des groupes de 6 personnes réfléchissent pendant 6 minutes sur des points successifs.

Les objectifs sont de trois ordres:

- Le Philips 6/6 permet de prendre des décisions en un temps record.
- Il oblige chacun à s'exprimer dans le groupe.
- Il développe la créativité: chaque participant doit analyser et trouver vite des idées et des solutions.

### ***L'ouverture de la réunion:***

L'enseignant expose le problème à résoudre, le cas à analyser.

### ***La phase de production:***

La première phase (durée – 6 minutes).

- Les participants réfléchissent sur le plan de travail à adopter.
- Le premier compte rendu: lorsque les 6 minutes se sont écoulées, l'animateur arrête le travail. Les rapporteurs énoncent à tour de rôle le projet de chaque sous-groupe.
- La première synthèse: l'animateur fait la synthèse et inscrit au tableau les différents points dont l'ensemble forme le plan d'analyse.

La deuxième phase (durée – 6 minutes).

- Les sous-groupes se réunissent de nouveau pour reprendre la discussion à partir de cette thèse. C'est le point 1 noté au tableau qui fait l'objet de la réflexion collective.
- L'animateur arrête le travail au bout de 6 minutes.
- Le deuxième compte rendu: le compte rendu est présenté par un membre de chaque groupe. Il expose les conclusions auxquelles ses 5 collègues et lui-même sont parvenus. La deuxième synthèse: l'animateur fait la synthèse et lance le travail sur le point suivant.
- Ainsi de suite jusqu'à ce que l'ensemble des points soit discuté.

## **La reconstitution de texte**

Constitue à reproduire mot à mot et séquence par séquence un texte bref, lu et commenté oralement par un jeu de questions-réponses, l'enseignant guidant la démarche de proche en proche, par des questions successives et par des suggestions (synonymes, antonymes, analyse sémique). Cette méthode est très motivante – elle développe la mémoire auditive, la compréhension orale de la langue étrangère.

## **La lecture**

En tant que méthode d'apprentissage d'une langue, remplit une fonction essentielle dans le processus d'acquisition de la compétence linguistique (grammaire, vocabulaire), de la compétence communicative (organisation du discours, acte de parole, manifestation énonciative de l'argumentation et de la compétence textuelle).

## **Le commentaire d'un texte**

Est une méthode analytique qui maintient l'élève au niveau de repérage des éléments linguistiques. Il suppose la succession ordonnée de quatre procédés fondamentaux:

- Approche des structures linguistiques (vocabulaire, grammaire).
- Approche logico syntaxique: structure argumentative, cohésion textuelle.
- Approche discursive: types du discours présents dans le texte, modalités d'énonciation et de message.
- Approche socio linguistique: identification de l'émetteur, du récepteur.

## **L'apprentissage par l'action**

Dans l'enseignement des langues elle fait partie des démarches de la pédagogie active qui repose sur une approche des phénomènes langagiers par le vécu. L'apprenant est un acteur social qui doit accomplir des tâches (pas uniquement langagières). C'est la tâche qu'on met en œuvre qui permet à l'élève de réaliser une action, un projet.

## **L'exposé**

Comme méthode est utilisée dans les classes de langue étrangère dans les cas où on a affaire à la systématisation d'un problème ou d'un groupe de problèmes, à la présentation d'un courant littéraire ou d'un phénomène littéraire nécessaire à l'explication d'un texte, d'un fait de civilisation.

## **L'interview**

C'est un échange par lequel un énonciateur demande à X. énonciateurs de communiquer des renseignements sur autres énonciateurs, présents ou absents.

Ce qui est très important à enseigner aux apprenants ce sont les structures et les rituels concernant un tel type de procédure. Il faut tenir compte de: rituel d'entrée; rituel de présentation de la personne invitée par la personne invitante ; Rituel d'entrée dans le sujet, son intérêt et sa problématique; jeux de questions/réponses entre la personne invitée et la personne invitante; Rituel de bilan; Rituel de rupture.

Avant de réaliser les interviews, les élèves doivent eux-mêmes trouver des personnes qu'ils interrogeront. Après ils feront une fiche descriptive

simplifiée de l'interview qui se présente d'une telle manière:

1. Date de l'interview
2. Lieu
3. La personne interviewée
4. Le journaliste
5. Le thème
6. Les impressions.

### **La méthode programmée**

L'ordinateur présente des avantages pédagogiques importants, permettant une certaine **autonomie** des apprentissages. Il favorise l'esprit logique de l'élève. Pouvant donner facilement accès à des bases de données, à toutes sortes de documents, l'ordinateur encourage les recherches autonomes d'information et de vérification. L'élève apprend à choisir, trier, organiser, à porter un œil critique sur l'information. Les enfants apprennent vite, grâce aux jeux vidéo, à maîtriser les structures spatiales, les déplacements. Il y a beaucoup de logiciels qui proposent des programmes d'assimilation du lexique actif. Outre le fait qu'elles sont très rapides, les programmes ont l'avantage d'être très flexibles, c'est-à-dire de l'adapter aux besoins individuels de l'apprenant, à la variété des exercices, parmi lesquels il peut choisir, des textes, qui servent de point de départ.

### **La simulation globale**

Le principe est simple: On choisit un lieu: un château, un immeuble, un cirque, un village, un camping, un hôtel, etc. On "place" dans ce lieu un nombre limité de personnages. On donne une identité à ces personnages: un nom, un âge, une profession, des traits de caractère, un passé, des habitudes. Puis on met ces différents personnages en relation: ils se disputent, ils s'aiment, ils s'organisent, ils ont des problèmes et les résolvent, ils se téléphonent, ils s'écrivent. Ils vivent ce qu'on peut vivre ou rêver de vivre. Cette méthode permet aux élèves de recréer le monde.

### **Le jeu de rôle**

Il demande aux apprenants de se projeter dans une situation imaginaire, pour y jouer leur propre rôle ou celui d'un personnage. La situation peut être réaliste ou fictive.

## Bibliographie

1. BÉRARD Evelyne, *L'Approche communicative: Théorie et pratiques*, Paris, Clé International, 1991, 122 p.
2. BARBIER J.M., *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris: PUF, 1996;
3. BEACCO J.C. *Méthodes et méthodologies*, Strasbourg, 1995 ;
4. BOURGUIGHON C., *De l'approche communicative à l'approche actionnelle: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures*, in Synergie Europe N°1, 2006;
5. Conseil de l'Europe, 2001: *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*, Paris, Didier.
6. COSTE Daniel. *Analyse de discours pragmatique de la parole dans quelques usages d'une didactique des langues* dans Applied Linguistics, Vol. 1, n 33, 1980, 252 p.
7. COSTE Daniel *Le déclin des méthodologies: Fin de siècle ou ère nouvelle?»* dans *Une Didactique des Langues pour demain / En Hommage au Professeur Henri Holec*, Mélanges CRAPEL, 2000;
8. VIGNER, Gérard *Présentation et organisation des activités dans les méthodes*, dans «Le Français dans le monde», spécial Recherches et applications, Paris, EDICEF, 1995, janvier, 128 p.
9. DALGALIAN Gilbert, LIEUTAND Simonne *Pour un nouvel enseignement des langues*, Clés International, Paris, 1991 p.55
10. PUREN Christian, 1988: *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Clé International;
11. PUREN Christian *Vers une nouvelle cohérence didactique*, Le français dans le monde nr 348, nov-dec 2007;
12. PUREN Christian *De l'approche communicative à la perspective actionnelle* «Le Français dans le monde», 2008, N. 356
13. PUREN Christian, *Des méthodologies constituées et de leur mise en question*, dans «Le Français dans le monde» 1995 Paris, EDICEF, janvier, pp. 36-41.
14. CATROUX Michèle *Perspective co-actionnelle*, Bordeaux, 2006
15. DENYER, M. *La perspective actionnelle*, Paris, 2000
16. PARAMSKAS D.M. *Nouvelles approches dans l'enseignement de français langue seconde*, 1982
17. RODIER Christian *La perspective actionnelle*, Strasbourg, 2003
18. GRAEV Sabine *Apprendre par les jeux*, Bruxelles, 1996
19. RUCK Heribert *Linguistique textuelle et enseignement du français*, Hatier Didier, 1991
20. SCHIFFER L., *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*, Paris 1991.
21. TAGLIANTE Cristine *La classe de langue*, Clé International, Paris, 1994



### **III. MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA PHONÉTIQUE**

#### **La méthode articulatoire**

C'est la méthode qui a prévalu pendant longtemps jusqu'aux années 70, qui a été le plus souvent utilisée, ce qui ne veut pas dire qu'elle ne l'est plus, au contraire, ni qu'elle ne donne pas de résultats intéressants. La caractéristique de cette méthode repose sur le postulat, selon lequel l'émission des sons implique une connaissance relativement poussée du fonctionnement de l'appareil phonatoire. C'est en analysant et en pratiquant en même temps, à partir de schémas, les mouvements nécessaires à la réalisation d'un son, que l'élève est amené à produire ce son. Avec cette méthode, les schémas en coupe de la cavité buccale, nasale ou pharyngale, se sont développés afin d'indiquer avec la plus grande exactitude le point et le lieu d'articulation des phonèmes.

#### **L'audition des modèles**

Cette méthode rassemble des tels procédés basés sur l'audition de modèles à partir de machines, la première étant le phonographe. Les méthodes, utilisant de tels procédés, ont vu leur influence grandir avec l'apparition des laboratoires de langue et la multiplication des magnétophones.

On propose les activités pédagogiques suivantes:

- la présentation du dialogue enregistré, accompagné de films fixes, où l'on présente des situations. Les apprenants répètent et mémorisent ensuite chacun des énoncés composant le dialogue.
- La réutilisation des éléments appris dans des contextes légèrement différents du contexte de départ.
- L'appropriation de structures présentées au cours de la leçon sous la forme d'exercices structuraux au laboratoire de langue.
- La transposition, où les apprenants s'exercent à réutiliser le vocabulaire et les structures par l'intermédiaire des conversations dirigées ou libres, de constructions de dialogues en partant d'un récit.

Même si l'enseignant pose fréquemment des questions et que les exercices de compréhension orale sont nombreux, la reproduction du modèle (le dialogue du départ), l'imitation juste de l'intonation et du rythme aide à la compréhension du message.

Comme le constate Germain, ces dialogues de départ ne

répondent pas au besoin de communication véritable des apprenants, et en particulier, ils ne les préparent pas à comprendre les locuteurs natifs s'exprimant entre eux.

L'audition, puis imitation de modèles, s'appuient sur la thèse selon laquelle l'intégration des notions est facilitée par un apprentissage inconscient, c'est ce qui a été pratiqué dans les exercices importés directement de la méthodologie audio-orale. L'avantage c'est ce que l'accent est mis sur l'audition et l'écoute attentive et permet à l'élève de s'entendre. En revanche, l'imitation purement mécanique d'un stimulus fatigue l'élève, surtout le débutant, qui n'est pas capable de s'entendre et de se corriger.

### **La méthode des oppositions phonologiques**

Celle-ci a été adoptée par application des principes de classification des phonèmes. Selon les conceptions de Jakobson et Bloomfield, qui classifie les phonèmes en fonction de leur trait distinctif, les méthodologues ont proposé de mémoriser les phonèmes par opposition de type binaire en les faisant répéter sous forme de paires minimales.

- Par exemple, pour distinguer facilement le phonème [e] de [E] (ouvert), il est lieu de citer de tels exemples comme:

fée/fait, pré/prêt, mes/mais, les/lait, pré/près;

- Afin de délimiter les phonèmes [a] antérieur – [a] postérieur:

Exemple: patte –pâte, tache– tâche, là –las, aller –haller.

Même si la priorité est donnée à la discrimination auditive, on retrouve là un des défauts relevés avec la méthode articulatoire, à savoir celui de privilégier l'élément isolé au détriment du modèle sonore et de réduire les multiples possibilités de combinaison des phonèmes entre eux.

### **La méthode verbo- tonale**

Toutes ces discussions ont permis le cheminement d'un autre courant de pensée celui de correction phonétique qui s'inscrivait en ligne directe dans la méthodologie audio-visuelle et structuro - globale.

On peut dire que Petar Guberina a réussi à proposer une synthèse des connaissances de l'époque en linguistique structurale (Saussure), en phonétique expérimentale et orthophonique (Rousselot et Delattre), en phonologie et stylistique (Bally).

Ce sont les expériences sur les malentendus qui vont mener Guberina à proposer sa stratégie correctrice à l'enseignement d'une langue étrangère.

Elle se caractérise par une rééducation de l'audition passant par un quadruple conditionnement au plan psychologique, corporel et audio phonatoire. Cette méthode propose un ensemble structuré et systématique. Les procédés correctifs sont disposés de manière à reconditionner l'audition par une action portant non pas sur l'articulation du sujet, mais sur le modèle afin de procéder à une intégration inconsciente.

L'intervention consiste à replacer l'élément fautif dans un environnement optimal pour reconditionner l'audio-phonation et, en recourant, selon les cas, à l'intonation, au rythme, à la tension, à la phonétique combinatoire et à la prononciation nuancée. Comme le rappelle R. Renard 3 moyens sont recommandés:

- le choix d'un schéma prosodique favorable;
- celui d'une meilleure combinaison de sons;
- la modification par le maître de la prononciation de ces sons.

L'imitation d'un modèle linguistique préétabli, unique et basé sur une analyse descriptive structurale, à laquelle on voulait soumettre les élèves, convenait parfaitement au courant méthodologique structuro-global des années soixante.

### **Le modèle d'Elisabeth Lhote**

Il revient à Elisabeth Lhote d'avoir proposé une démarche nouvelle en phonétique à partir du concept de paysage sonore. Repenser la trilogie: production, perception et compréhension, en s'intéressant d'abord à l'individu en tant qu'auditeur, voilà un des aspects novateurs proposés par elle. Pour Lhote, la maîtrise de la parole s'appuie sur la confrontation des points de vue relatifs à la production d'un locuteur et à la perception/compréhension d'un auditeur. Elle propose alors un modèle de type systématique englobant les trois pôles:

- production
- perception
- compréhension de la parole.

Il s'agit de faire en sorte que la stratégie perceptive de l'individu, stratégie déterminée en grande partie par le système phonologique de sa propre langue, soit confrontée à la présentation d'un modèle phonétique afin de développer de nouvelles stratégies de compréhension. L'analyse de l'écoute active de la parole s'appuie sur le constat, que le déclenchement de la compréhension, peut se produire à partir du moment où la fonction d'ancrage (les mots compris et captés), puis celle

de repérage (hypothèses linguistiques permettant de reconstruire toute ou partie de la phrase) ont bien fonctionné. Une analyse phonétique comparée permet, ensuite, de montrer les spécificités des deux systèmes phoniques en présence, et de mettre en évidence les écarts responsables d'une mauvaise compréhension de la production. Il y a une relation de polarité entre ce que nous percevons et ce que nous produisons: sans apprentissage spécifique nous ne pouvons percevoir que ce que nous sommes capables de produire. C'est pourquoi l'analyse de la production en langue étrangère peut être aussi importante que la connaissance des règles d'un système.

Un modèle dit «paysagiste» tient compte de la variété des constituants de l'environnement sonore des échanges verbaux (voix, bruit, rythme, intonation, ton, silences). Dans l'écoute de la parole, la fonction d'encrage pousse l'auditeur à sélectionner et à arrêter son attention sur certains éléments, des mots. Durant la fonction de repérage, l'auditeur fait certaines hypothèses qu'il valide par rapport aux suites sonores (sons, intonation), au sens du message et à des connaissances stockées en mémoire.

### **La méthode théâtrale**

Cette méthode a le double avantage de relier les trois plans:

- phonique
- prosodique
- gestuel

Les mouvements du corps, les déplacements dans l'espace peuvent permettre de délier les organes phonatoires, de leur rendre une certaine souplesse est contribuer ainsi à une meilleure production langagière. Les gestes vont jouer leur rôle d'encrage et de relais à la fois dans le processus d'appropriation pour traduire, renforcer, suppléer l'expression lorsque celle-ci deviendra l'objectif d'enseignement.

Certaines activités peuvent servir à associer le son, ou une suite de sons à une image, c'est ce qu'on appellera faire naître chez l'apprenant une représentation mentale du son. Le son a sa vie, il peut avoir une couleur, une forme, une odeur, tout dépend du mode de perception que peut avoir l'individu. Pour celui-ci, la manière de représenter le son va être déterminé par son mode d'appréhension du monde.

## Utilisation des activités théâtrales dans l'acquisition d'une bonne prononciation

Ces activités sont naturellement extrêmement riches pour quiconque voudrait travailler la diction, l'élocution, la phonétique, l'intonation. Pour mettre en scène ses sentiments, ses intentions, ses sensations et les transmettre à ses partenaires de jeux et à un éventuel public, il faut mettre en relation son vécu, son imaginaire, ses représentations et ses aptitudes linguistiques.

Les apports de la pratique théâtrale en FLE:

- stratégies métacognitives: attention générale, attention sélective, autoévaluation, identification d'un problème;
- stratégies cognitives: la mémorisation des structures linguistiques diverses et variées. répétition, induction, déduction, traduction;
- stratégies socio affectives: coopération, contrôle des émotions, demandes de clarification.

Pour mettre en place un **atelier théâtre**, il faut:

1. Pratiquer l'articulation, la prononciation, la prosodie : partie qui synthétise les différents moments où les élèves apprennent l'importance de la rythmique de phrase, le sens des pauses, des liaisons, des intonations.
2. Assurer les liens corps, gestes, parole : qui retrace le travail accompli dans la cohérence entre le verbal et le non verbal pour mieux réaliser des actes de parole.
3. Enseigner aux élèves à travailler ensemble, adopter les règles du faire ensemble, la nécessité de l'entraide. On peut organiser plusieurs types d'ateliers de théâtre:

**1. Atelier de voix**, où on peut pratiquer différents exercices phonétiques:

- **Exercice de prononciation:** Sur un grand carton, écrire les phrases ci-dessous pour les prononcer par la suite:

*Ton thé t'a t-il ôté ta toux. Fraises fraîches, fraîches fraises.*

*Bébé bambin bichonne bien. Ciel, si ceci se sait, ses soins sont sans succès. Un bon chasseur sait chasser sans son chien.*

- **Prononciation/émotions:** Faire le même exercice avec différentes émotions : *impatience, souffrance, surprise, tristesse, dégoût, mépris (hautain), joie extrême.*

## **2. Atelier sonore**

**Histoire de sons.** Histoire avec des images. Chaque enfant est associé à une image et doit faire le bruit qui y est associé lorsque l'image survient dans l'histoire.

**Image en musique.** Tous les jeunes sont assis, les yeux fermés. Ils écoutent chaque extrait musical et disent ce que ça leur inspire comme image.

**Mouvement en musique.** Les jeunes sont debout et écoutent les différentes musiques. Ils doivent bouger selon ce qu'ils ressentent de la musique.

## **3. Atelier émotions**

**Improvisation.** Pour chacun des thèmes, l'improvisation doit être faite selon une émotion précise. L'émotion qui est donnée doit être dominante dans l'improvisation:

Ø Ah non ! Dis moi pas que tu as fait ça ! (colère)

Ø Il est là, au bout du tunnel...(surprise)

Ø Devine qui j'ai vu ? (joie)

Ø Je suis pris dans la tempête (peur)

## **4. Atelier personnages**

**Présentation du vécu.** Dire que les personnages ont une histoire, un vécu, des traits de caractères. Les personnages deviennent en quelque sorte des personnages vivants.

**Création de mini-pièces.** En deux groupes, ils doivent faire une mini pièce en se basant sur le vécu des personnages et présenter leur travail devant l'autre groupe et vice-versa tout en respectant le vécu le présent et le futur des personnages. Sur une feuille, ils doivent décrire comment ils perçoivent le personnage.

## **Lecture à haute voix**

C'est un exercice qui peut se faire en chœur ou individuellement. Le travail de préparation peut se faire en groupe, le professeur collabore à la formation des groupes de travail en s'assurant que les membres n'ont pas les mêmes problèmes de prononciation. Il leur remet un texte dactylographié à double interligne afin qu'ils puissent l'annoter en signalant, par exemple, les profils mélodiques, des groupes rythmiques, les liaisons et les sons qu'ils considèrent comme difficiles. Chaque apprenant le lit à haute voix et l'enregistre pour une critique subséquente par les paires et le professeur.

## **Le poème**

C'est un outil pédagogique merveilleux dont disposent les formateurs et les formés, servant à la fois de motivation à la phonation et à la création.

**Objectifs:** introduction à la poésie, travail sur la phonétique (phonèmes, rythme et intonation), place des mots dans la phrase. Le poème donne le pouvoir de jouer avec les sonorités et est une ressource inestimable.

C'est le lieu où l'enseignant doit totalement s'effacer pour laisser se faire l'évocation et la représentation mentale de sons; Le pouvoir évocateur de la poésie va servir la mémorisation des sonorités. Utiliser le poème en phase de production c'est soit travailler à partir de la lecture ou de l'écoute d'un poème déjà écrit par un auteur, soit faire créer par les apprenants leurs propres poèmes afin qu'ils les lisent ensuite ; c'est de toute façon, faire surgir chez l'apprenant l'imaginaire et l'aider ainsi à appréhender un monde sonore nouveau. Les élèves participent avec plaisir à la production de nouveaux poèmes à la base d'un poème de manuel.

Analyser le fond du poème en étudiant les métaphores, les associations de mots et donner un titre à chaque strophe.

### ***Déroulement:***

Distribuer le poème aux étudiants puis leur en donner une lecture

expressive. Expliquer le vocabulaire difficile. Analyser le fond du poème en étudiant les métaphores, les associations de mots et donner un titre à chaque strophe.

#### Travail oral:

Faire mémoriser tout ou partie du poème pour une dramatisation. Faire déclamer le poème (ou une strophe) par chaque élève en leur demandant de choisir un ton (sérieux, moqueur, désespéré, ironique, pressant...), les autres doivent identifier le ton choisi par celui qui déclame.

#### Travail de création écrite:

Faire écrire, par petits groupes, un poème de réponse au poète. Les élèves doivent procéder d'abord à un remue-méninges, classer les mots selon leur nature grammaticale et utiliser un dictionnaire de synonymes. Ensuite, ils commencent à rédiger leur poème en se préoccupant surtout des rimes, le nombre de pieds pouvant être plus facilement obtenu par substitution ou ajouts de mots dans le vers.

Quand les poèmes sont terminés, demander aux élèves de choisir un ton et de réciter leur œuvre. Comme il s'agit d'un travail en groupe, chaque élève de chaque groupe déclame sur un ton différent. Pendant ce temps, les autres groupes doivent identifier le nombre de pieds, le schéma utilisé et la nature des rimes.

### **Apprentissage des sons par des comptines**

Les apprenants prononcent bien les sons et mémorisent bien le lexique à l'aide des comptines. On peut donner une rime aux élèves pour créer des comptines en classe.

*Exemple:*

[ɔ̃]

Maman donne des bonbons  
A Marie et Léon  
Ils sont bons les bonbons  
Disent Marie et Léon.

[o]

Une goutte d'eau, sur mon manteau  
Et sur mon nez, dans mon cache – nez  
Et sur mes pieds, dans mes souliers.



[e]

Cet été j'ai été en Crimée  
J'ai bien passé cet été  
Et je suis gai  
Mon ami est resté sur le quai

[e] – [ɛ]

C'est la rentrée  
Entend – tu sonner tout près,  
La cloche d'école?  
La clochette vole, vole...

## Jeux phonétiques

Utiliser le jeu dans l'enseignement du FLE à l'école se trouve doublement justifié:

- par les orientations méthodiques qui s'imposent aujourd'hui;
- par la connaissance de l'intérêt du jeu pour l'enfant. En fait, le jeu représente à la fois une source de motivation et de plaisir et le moyen d'exercer les compétences linguistiques dans des situations vivantes où l'élève entre dans la peau d'un personnage. Toutes les activités ludiques permettent:
- de proposer une grande variété de situations motivantes et familières;
- d'améliorer les compétences de prononciation et de compréhension par la mise en situation;
- de faire répéter et réutiliser de façon naturelle des structures, du vocabulaire;
- de modifier le rythme d'un cours et de relancer l'intérêt des élèves;

### ***Exemples de jeux phonétiques: Les nasales***

Vous partez en voyage et vous devez prendre des affaires et les mettre dans votre valise. Chaque mot comprend une nasale.

Déroulement du jeu: le premier élève commence par la phrase: pour partir en vacances, je prends + un mot de liste. Son voisin doit répéter la phrase et ajouter un mot du tableau et ainsi de suite jusqu'au dernier étudiant. Pour corser le jeu et les forcer à mémoriser, demandez de ne pas choisir les mots dans l'ordre de la liste.

### ***Le pêcheur***

Il faut pêcher les mots qui traversent la rivière. Ensuite les placer dans les seaux (il faut dessiner 3 seaux) qui correspondent aux phonèmes du schéma:

*Exemple: melon, nœud, orageux, sœur, petit, heureux, bonheur*

[ə]	[œ]	[ø]
Geler	Peur	Honteux

*Trouvez dans un texte des mots qui contiennent les nasales:*

[ã]	[õ]	[ẽ]	[œ̃]

### ***Changez ma tête***

Il faut trouver des mots qui diffèrent par la première lettre:

Ex. poule – roule – coule – foule – boule – moule

### ***Une lettre obligatoire***

Le professeur écrit sur la table 5 lettres, au centre une voyelle. L'élève doit dire un mot commençant par une de ces lettres + la voyelle obligatoire

*Exemple.*                    c                    t

l                    e                    g

Ciel, gèle, le, te, lettre...

### ***Un son de service*** (jeu en équipe)

On prononce une lettre. Chaque équipe donne des mots en commençant par cette lettre.

Exemple: [a]: Arbre                    armoire...

### ***L'arbre aux mots***

Il faut trouver des mots commençant par la lettre «c», *par exemple*, et se répartissant en séries d'après la deuxième lettre:

Carte – café - cave – cahier – carnet – carte;

Cigale – cirque – ciseaux –circonstance;

### ***Placer les lettres dans le bon ordre:***

Mettez des accents sur quelques "É" et retrouvez des mots qui appartiennent au vocabulaire du cinéma:

- |               |                      |
|---------------|----------------------|
| 1. NIEOCMDE   | Comédien             |
| 2. ESEICNAT   | Cinéaste             |
| 3. TEEVDTE    | <input type="text"/> |
| 4. RECDRPOUTU | <input type="text"/> |
| 5. AEACMR     | <input type="text"/> |
| 6. ESRNCSEAIT | <input type="text"/> |
| 7. HIFAFCE    | <input type="text"/> |
| 8. ACERN      | <input type="text"/> |
| 9. LCLEPLIUE  | <input type="text"/> |
| 10. UINEGERQE | <input type="text"/> |

(Ecrivez vos réponses en minuscules)

## **FONCTIONS DE L'ÉVALUATION DE LA PRONONCIATION**

La première question à poser est sans doute: pourquoi évaluer la prononciation?, en particulier si la prononciation n'est pas un objectif annoncé du cours. Evaluer la prononciation sous-entend une attention portée sur la question, aux yeux de l'enseignant comme aux yeux de l'apprenant. Le besoin d'évaluer doit être, de fait, proportionnel à l'intérêt porté sur la prononciation et cohérent avec la méthodologie mise en œuvre. Tester pour évaluer la prononciation à l'occasion des exercices phonétiques, n'a pas d'intérêt en soi. Sans doute plus encore en prononciation que pour les autres domaines de la langue, plus les étudiants sont familiers avec le mode d'évaluation, plus leur performance a de chance de s'approcher de leur compétence réelle. L'évaluation de la prononciation dépend bien sûr des objectifs et des contenus de la formation : l'évaluation de la prononciation peut être intégrée à l'évaluation de la compétence orale. On évalue alors plutôt l'intelligibilité. On peut également évaluer un à un les écarts attendus (par l'analyse contrastive par exemple), segmentaux et suprasegmentaux [17, p. 25]. On évalue alors plutôt l'accent.

L'évaluation de la prononciation doit concerner la perception (la discrimination auditive, par exemple) et la production. L'évaluation de la prononciation assure deux fonctions:

- le diagnostic (pour définir un programme de travail, pour placer un étudiant dans un groupe adéquat ou pour évaluer la progression),
- le test et le retour sur l'exécution de la tâche (l'enregistrement est alors très utile). La forme de ces évaluations peut être parfois similaire, c'est leur traitement et leur finalité qui les distinguent.
- Il semble important que l'évaluation soit un moyen d'impliquer l'étudiant sur les changements qu'il doit faire et qu'il doit souhaiter faire; et de l'impliquer aussi sur les moyens (comment faire?) et le temps consacré (quand? combien de temps?).

Rappelons que la responsabilité de l'élève dans le changement de prononciation est totale: il est le seul à faire le travail. Pour renforcer un muscle (dans le cadre d'un entraînement physique), il existe plusieurs exercices possibles, mais c'est le travail régulier et la conscience de l'entraînement, qui réalisent le changement. Les praticiens le savent: les changements les plus importants en prononciation se font souvent hors la classe. L'implication de l'étudiant peut prendre la forme d'un contrat d'apprentissage par le quel il s'engage, en un délai donné, à travailler à changer un aspect de sa prononciation, qu'il choisit, parmi ceux ayant été diagnostiqués comme différents d'une production native.

### **Le choix de la tâche d'évaluation**

Une recension des tâches évaluatives pour les habiletés phonétiques productives a permis d'identifier trois principaux modes d'évaluation:

- la conversation dirigée
- la lecture
- l'imitation.

*La conversation dirigée* inclut l'entrevue, les questions/ réponses, la description d'images etc. Cette technique est difficile à contrôler. Elle fait appel à l'expression spontanée de l'apprenant et peut entraîner des déviations qui ne seront pas uniquement d'ordre phonétique. Il pourrait avoir beaucoup d'hésitations, un enchaînement difficile, parce que l'apprenant éprouve de la difficulté à exprimer ses idées. Cette technique

est satisfaisante si on veut faire une évaluation globale de la production d'un apprenant.

**La lecture à haute voix** est une technique qui permet de contrôler la sélection des faits articulatoires et prosodiques en même temps que les aspects syntaxiques et lexicaux. En exerçant un contrôle de la grammaticalité des énoncés, on s'assure que les évaluateurs portent uniquement attention aux traits phonétiques. Cependant, on ne peut pas passer sous silence le fait que certains apprenants peuvent éprouver de la difficulté à lire à haute voix, et dans ce cas, la source des compétences des apprenants.

### ***L'imitation.***

Tout comme pour la lecture à haute voix, un des avantages de l'imitation est d'assurer un contrôle linguistique tant sur le plan syntaxique que phonique. L'imitation rend également possible à produire les énoncés choisis.

## **L'échelle d'évaluation**

Le contenu phonétique et le choix de la tâche peuvent varier en fonction du genre d'évaluation. Par ex, s'il s'agit d'un test formatif ou sommatif, l'inventaire et le choix de la tâche devraient être un reflet de la matière enseignée et du genre d'exercices auxquels les apprenants ont été exposés dans le cours. Par contre, s'il s'agit d'un test diagnostique, test dont le but est de déceler les zones phonétiques qui constituent une source de difficulté pour l'apprenant, il faudrait que l'inventaire des faits phonétiques soit représentatif de la langue cible tant du point de vue segmental que suprasegmental. De façon générale, les tests phonétiques devraient répondre aux mêmes exigences que les autres tests de langue.

## **Types de tests, concernant la conversation dirigée**

### **a. Test pour décrire un objet**

Démarche: proposer à l'élève, face cachée, une demi-douzaine de cartes parmi lesquelles il est invité à tirer au sort.

#### ***Consigne:***

Vous devez choisir une de ces cartes. Examinez-la pendant 3 minutes, puis décrivez l'objet que vous y voyez représenté et essayez d'imaginer l'usage que l'on peut en faire.

## Grille de correction et barème

1. Respect de la consigne: 2 points.

2. Prononciation: 3 points.

- relativement correcte: 3 points
- quelques erreurs qui ne gênent pas la compréhension: 2 points
- erreurs fréquentes, mais compréhension possible: 1 point
- compréhension difficile à impossible: 0.

**b. Objectif à maîtriser:** être capable de reconnaître les phonèmes opposés, hors situation de communication précise.

*Consigne:* Vous allez entendre une série phrases. Pour chacune des phrases, vous devrez indiquer, en mettant une croix dans la case correspondante, si vous repérez les sons:

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
[ã]		+	+	+	+					+
[ẽ]	+		+			+			+	
[ɛ]										
[œ]										
[ə]										
[ø]										
[ɔ]										
[õ]										
[œ̃]										
[ɥ]										
[j]										

Exemple 0: Tu pars demain?

1. Quand dimanche?
2. Le matin, oui.
3. Tu m'attends alors.
4. D'accord, porte d'Orléans.
5. Salut, les copains !
6. Salut, qu'est-ce que tu prends ?
7. Des croissants.
8. J'ai très faim.
9. Moi, du blanc.
10. Monsieur Lebrun, je suis étudiant.

Pour chaque réponse correcte l'élève reçoit un point.

### c. Test sur la lecture

Objectif: être capable de porter un jugement évaluatif sur ses lectures

*Consigne:*

Vous avez en tout 45 min. Lisez les textes proposés et voyez si les informations concernant le personnage principal sont redondantes (si on retrouve dans chaque texte le même type d'information), ou complémentaires (si une ou plusieurs informations supplémentaires sont données dans l'un ou l'autre texte).

- a. Recopiez dans la case correspondante de la grille les informations du texte concernant le personnage principal (âge, travail, loisirs, comportement, relations avec les autres personnages).
- b. Si vous trouvez les mêmes informations dans le texte N.2, recopiez-les en face de l'information trouvée dans le premier texte.

Le nombre de (-) ne correspond pas au nombre d'informations.

Texte n.1	Texte n.2
Information sur le personnage	

On constate que le travail portant sur la perception et l'identification des phonèmes français, la systématisation des phonèmes en contexte, le rapport à la graphie et à la créativité sont autant d'objectifs que le professeur doit sélectionner suivants les besoins des élèves.

### Conclusions

Comme on le constate dans différentes sources pédagogiques, il paraît irréaliste de séparer l'acquisition du système phonique de la pédagogie de l'oral, qui consiste bien souvent à travailler la compréhension et la production d'éléments lexicaux, grammaticaux et des constructions syntaxiques, sans se préoccuper de leur forme sonore. En travaillant la composante communicative, il faut s'appuyer tout d'abord sur des principes s'appliquant à l'ensemble de la communication, c'est-à-dire, à partir du moment où le son est émis par l'appareil phonatoire jusqu'à son émission en tant que message. Pour avoir un message, il faut connaître la phonétique de la langue cible, les schémas mélodiques de base, des procédés de segmentation etc.

**La prononciation** est une compétence à part, à travailler différemment. Qu'on fasse référence à la capacité de codage phonologique, aux capacités psychomotrices ou à d'autres facteurs, il apparaît que l'acquisition de la prononciation d'une nouvelle langue est qualitativement différente de l'acquisition de la syntaxe ou du lexique. La nature qualitativement différente de cette acquisition doit induire un enseignement différent. Cela demande une implication spécifique de la part de l'enseignant et de l'apprenant, et cela, dès le début de l'apprentissage et même avant l'exposition à la nouvelle langue : il y a en tout cas matière à discussion.

Apprendre une langue étrangère c'est d'une certaine manière apprendre à lire et à communiquer, dans l'improvisation, des informations et des émotions dans une langue qui n'est pas la sienne. C'est savoir utiliser ses connaissances linguistiques, mais aussi jouer avec sa voix et son corps pour mettre en valeur ses intentions de communication dans tous les registres langagiers en fonction de toutes les situations et de tous les interlocuteurs. L'âge est un facteur important, en particulier quand l'exposition à des locuteurs natifs de la langue-cible est précoce. Néanmoins, les adolescents et les adultes peuvent parvenir à une prononciation excellente ou très confortable pour les auditeurs natifs. La motivation, la réflexion, la capacité à l'entraînement et d'autres facteurs socioculturels et socio-psychologiques influencent beaucoup le niveau atteint. Ces éléments, pouvant constituer des obstacles à l'apprentissage – et à l'enseignement, doivent être discutés dès le début de l'apprentissage et régulièrement. Des questionnaires, par exemple, permettent d'engager une réflexion en profondeur. Il s'agit de révéler des types d'apprenant et donner une chance de faire évoluer les conceptions, les réserves de chacun.

On peut formuler quelques principes simples:

- Faire entendre la langue le plus largement possible: par des natifs (enregistrements) et par l'enseignant. C'est-à-dire, il faut maintenir en classe le milieu linguistique de la langue cible.
- L'exposition des élèves à la nouvelle langue est un facteur déterminant pour la réussite du processus d'acquisition de tous les aspects de la langue (prononciation, grammaire et vocabulaire).
- La musique et les sons de la langue ne peuvent être adoptés que s'ils ont été largement entendus, écoutés, commentés, distingués,



«apprivoisés». On conçoit de même que l'écoute fréquente d'une langue étrangère (par exemple, les documents télévisuels en version originale sous-titrée) favorise grandement son adoption et son imitation.

- L'enseignant doit fournir un modèle adéquat de la nouvelle langue, d'exposer les apprenants le plus largement possible à des modèles natifs diversifiés (en classe et en laboratoire de langues), de leur procurer des occasions de se familiariser avec la langue en dehors de la classe (dans les laboratoires de langue ou les centres de ressources) et de s'exposer le plus possible à des échantillons de discours oral authentique de locuteurs natifs.
- Les élèves doivent pouvoir travailler dès le début de l'apprentissage sur des documents audio chez eux pour gagner en familiarité avec la musique et les sons de la langue et l'imiter.
- Inciter à jouer «à la française». Il semble important d'organiser des événements consacrés à la prononciation : un concours phonétique, un récital de la poésie française, un cours de chant ou de théâtre.
- La prononciation en classe doit aussi être considérée comme une pratique collective vers un succès collectif (comme des choristes, ou une troupe de théâtre). La rigueur et les encouragements de tous sont nécessaires. Il est nécessaire de s'autoriser à écouter ses pairs et à formuler un avis phonétique critique sur les productions d'autrui pour parvenir à une écoute critique de ses propres productions (en laboratoire de langues, par exemple).
- Apprendre à aimer la langue: certains documents audio sont potentiellement plus séduisants que d'autres. Les enseignants n'ignorent pas que les apprentissages réussis se fondent souvent sur un coup de foudre pour la musique et les sons de la langue, ou pour ses locuteurs, enseignants compris.
- La maîtrise du système phonétique d'une nouvelle langue nécessite donc un travail important et très spécifique.

Par les pratiques théâtrales on développe les compétences cognitives (capacités de langagières, actes de parole, *par exemple*: pour améliorer la diction, etc.). Le théâtre joue un grand rôle dans le développement des compétences d'une bonne prononciation.

## Bibliographie

1. AUGÉ, Hélène, BOROT, Marie-France, VIELMAS, Michèle, BALAZARD S., GENTET-RAVASCO E., *Le théâtre à l'école primaire, Techniques théâtrales et expression orale*, Hachette Education, 2003;
2. BALAZARD, Sophie, GENTET-RAVASCO, Elisabeth, *Pratiquer le Théâtre au Collège, de l'expression à la création théâtrale*, Armand Colin, 1996;
3. CAILLAT, Gilbert, Citterio, RAYMOND, *Du théâtre à l'école*, Hachette Education, CRDP de Lyon, 1994;
4. CHALAGUIER, Claude et Gérard Mallen. *Le jeu d'expression et l'imaginaire*, Paris, Éditions Fleurus, (1979);
5. CHAMPAGNE-MUZAR, Cécile BOURDAGES, Johanne S. (1998/1993), *Le point sur la phonétique*, Paris : CLE International, 119 p.
6. CHARLIAC, Lucile, LE BOUGNEC, Jean Thierry, LOREIL, Bernard, MOTRON, Annie Claude (2003), *Phonétique progressive du français : niveau débutant*, Paris, Nathan : CLE International, 127 p.
7. CUREAU J. (1983), *Approches suggestopédiques en milieu scolaire*, Le Français dans le monde. 175, 30-35.
8. DELATTRE, P. (1953), *Les modes phonétiques du français*, Revue Fr., vol. 27. N. 1, p. 59-63.
9. AURE, G. (1971), *Les tendances fondamentales du phonétisme français*, Etudes de Linguistique Appliquée, Didier, N. 3, p. 7-14.
10. GAGNIÈRE, Claude (1997), *Pour tout l'or des mots*, Paris : Robert Laffont/Bouquins, 106 p.
11. GALISSON, R. (1983). *La suggestion dans l'enseignement : histoire et enjeu d'une pratique tabou*. CLE International, Paris, 149 p.
12. GRAMMONT, Maurice (1914), *La prononciation française*, Paris : Delagrave.
13. GUIMBRETIERE, Elisabeth (1994), *Phonétique et enseignement de l'oral*, Paris : Didier, p. 95
14. „Jeux pour parler, jeux pour créer”,- Paris, Clé International, Coll. Le Français sans frontière, 1981
15. LANDIER J-C., BARRET G., *Expression dramatique Théâtre*, Hatier, 1991
16. LAROY, Clément (1995), *Prononciation*, CLE International, Paris, 159 p.
17. LEBEL, Jean Guy (1992), *Traité de correction phonétique ponctuelle*, Québec : Les Editions de la Faculté des Lettres, Université Laval, 278 p.
18. LEBEL, Jean Guy (1992). *Fiches correctives des sons du français*, Québec : Editions de la Faculté des Lettres, Université Laval, 450 p.
19. MONOD, Richard. (1983) *Jeux dramatiques et pédagogie*. Collection des cahiers de l'Éducation permanente, Paris, Edilig, 1983
20. PAGE, Christian, *Pratiques du théâtre*, Hachette Education, 1998
21. Lhote É., 1995, *Enseigner l'oral en interaction*, Paris, Hachette.
22. Lhote É., 2001, « Pour une didactologie de l'oralité », *Études de Linguistique Appliquée*, p. 445-53.

## **IV. ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE**

L'enseignement du vocabulaire est une partie essentielle de l'acquisition d'une langue, vu que le lexique constitue le matériel linguistique sans lequel la réalisation de l'acte de communication en langue étrangère n'est pas possible. Les méthodes et les techniques exposées mettent l'accent sur le développement de la créativité, sur le travail en groupe et sur l'emploi des vocables dans la communication.

### **Les méthodes d'enseigner le vocabulaire**

#### **Listes de vocabulaire**

La méthode la plus répandue pour l'apprentissage du vocabulaire est sans aucun doute l'utilisation des listes bilingues: ces listes se composent d'un grand nombre de mots hors contexte dans la langue étrangère dont l'apprenant s'efforce de retenir les équivalents dans la langue maternelle. Ce type d'apprentissage qui se classe parmi les techniques d'association de paires a été farouchement combattu et en même temps considéré efficace par les méthodologues qui ont fait des recherches en leur faveur.

Galisson Robert {7, p. 56} avance les arguments suivants contre cette approche: l'apprentissage par listes bilingues fait obstacle au contact direct avec la langue étrangère renvoyant toujours l'apprenant dans sa langue étrangère, et puis c'est un apprentissage pas motivant et ennuyeux pour les élèves, en plus les mots appris isolés perdent la grande partie de leur sens réel. Enfin, beaucoup de mots inscrits sur la liste, ne fonctionnent pas dans les situations de communication.

Paul Bogaards {2, p. 35} a examiné dans quelle mesure cette approche peut être considérée acceptable et efficace pour la consolidation des connaissances lexicales. Puisque le temps par lequel les apprenants peuvent être guidés par leurs enseignants est assez restreint, pour qu'ils apprennent une autre langue que celle maternelle, il est souhaitable de multiplier les tâches qu'ils peuvent exécuter en autonomie. Paul Bogaards {2, p. 44} expose quelques conditions pour que celles-ci soient efficaces et acceptables comme méthode d'enseignement du vocabulaire:

1. Les mots sur les listes doivent être déjà rencontrés avant, en lecture ou en écoute. Le lien avec des textes ou des activités langagières et de première importance. L'apprenant lit le texte, extrait les mots

inconnus, essaie de les apprendre, mais toujours il se rappelle le contexte d'où il les a sortis, où il les a rencontrés.

2. Les items ne doivent pas être dans un ordre fixe. Ici s'impose **la méthode des fiches**: l'apprenant ou l'enseignant écrit le mot à apprendre sur une fiche. Ce mot sera accompagné d'un contexte dans la langue étrangère qui se trouvera du côté. L'équivalent dans la langue maternelle est toujours inscrit au dos. L'apprenant lit le mot sur la fiche et doit fournir la traduction soit en s'appuyant tout de suite sur le contexte, soit en le consultant au verso sur la fiche. Les fiches des mots suffisamment connus sont mises de côté, les autres passent sous le dessous de la pile (revers) pour être répétées plus tard. On peut mélanger les fiches pour changer l'ordre de présentation. Qu'elle soit combattue ou appréciée, cette méthode reste comme principal moyen d'enrichir le vocabulaire pour la plupart des apprenants, surtout pour les débutants. Comme il semble difficile d'accepter l'efficacité de différentes méthodes d'apprentissage, il ne reste qu'à faire des recherches pour proposer des moyens efficaces pour employer les listes bilingues pour que leur apprentissage soit plus productif, mais le faire disparaître complètement de l'usage ce serait absurde.

### **La méthode de mots-clés**

Une méthode spéciale d'apprentissage du vocabulaire qui cherche à intensifier les liens entre les mots de deux langues c'est la méthode de mots-clés. Elle consiste à coller le mot à l'image, donc à relier une unité linguistique à la réalité. Cette méthode est particulièrement utile, surtout lorsqu'il s'agit de l'apprentissage des mots qui expriment des objets et gagne l'efficacité dans le cas des débutants. Les recherches montrent les résultats des apprenants qui avaient suivi la méthode traditionnelle des listes bilingues et ceux qui avaient suivi la technique de mots-clés. Les résultats indiquent que les stratégies visuelles sont les plus employées et les plus efficaces avec les mots concrets très faciles à mettre en images comme «maison», «chat», «lit» alors que les mots abstraits – «amitié», «vérité», «désir» sont mieux soutenus par les médiateurs verbaux.

Gilbert Daglian {10, p. 45} a également enregistré des résultats positifs avec la méthode des mots-clés, surtout en ce qui concerne la mémorisation à long terme. Les élèves mémorisent mieux et pour une

plus longue période les mots les plus significatifs d'un thème donné, surtout s'ils sont attachés à des images, gestes ou situations familières. Donc, il est très important, dans l'enseignement du vocabulaire de langues étrangères d'associer le connu à l'inconnu afin que la tâche paraisse un peu plus simple aux élèves ignorants.

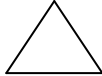
P. Nation {12, p. 62} reconnaît lui aussi les mérites de la méthode des mots-clés, mais recommande de la réserver pour les cas où il n'existe pas de solution plus simple pour un apprenant individuel. Il semble en effet que ce soit la meilleure approche quand il s'agit des mots particulièrement rebelles et où les images visuelles s'imposent, puisque la mémorisation purement machinale reste la seule solution.

C. Puren {13, p. 25} donne un aperçu d'encore quelques méthodes mnémotechniques comme:

- **la méthode patère:** qui consiste en ce que les mots sont accrochés à une «patère»: «un - c'est le lapin, deux - c'est la queue, trois- c'est la patte etc.»;
- **la chaîne de mots:** chaque mot est lié au précédent et au suivant au moyen d'une image: «une voiture» devant «une maison», «la maison» entourée de fleurs», «les fleurs» sont «bleues», «le ciel» aussi «bleu» sur «le ciel»- «le soleil» etc.;
- **le groupement spatial:** les mots sont écrits sur la page dans des groupes qui prennent la forme de colonnes, dans le cas, par exemple des familles de mots pour distinguer les moyens de dérivation:

**terre**  
terrain  
terrasse  
enterrer  
atterrir  
souterrain

**Ou forme un triangle:**

**passion**  
  
amour                      affection

## **Le dictionnaire**

Le travail avec le dictionnaire peut être introduit dès le début du niveau moyen. Le travail portera sur des textes faciles et courts qui pourront devenir plus longs et plus difficiles à mesure que les élèves acquièrent l'habitude de ce travail. L'utilisation du dictionnaire marque la transition vers le travail indépendant de l'élève et par cet aspect contribue à son éducation complexe. Une leçon de ce genre doit commencer par la lecture du texte; ensuite les élèves seront dirigés vers le travail indépendant, c'est-à-dire qu'ils devront trouver dans le dictionnaire les mots avec leurs sens les plus approchés au contexte donné. L'habitude de ce travail permettra à l'élève de continuer, même après la période d'études, à enrichir ses connaissances de la langue étrangère étudiée; cela lui permettra de se tenir au courant des problèmes, des nouveautés de sa spécialité, de son domaine d'activité.

## **L'ordinateur**

L'ordinateur dans l'enseignement d'une langue étrangère est considéré à juste titre une méthode nouvelle et efficace à la fois.

Outre le fait qu'elles sont très rapides, les programmes ont l'avantage d'être très flexibles, c'est-à-dire de s'adapter aux besoins individuels de l'apprenant, à la variété des exercices, parmi lesquels il peut choisir, des textes qui servent de point de départ. Voici quelques programmes exemples qui produisent des résultats positifs dans l'apprentissage des mots inconnus:

Le programme VOCAPUCES, est un didacticiel qui contient les mots du français fondamental, ainsi que ceux d'un cours de français élaboré par les auteurs (5000 mots au total). Tous ces mots sont enchâssés dans un contexte du type question-réponse. L'apprenant peut choisir individuellement les mots qu'il souhaite répéter: ceux d'une leçon spéciale du cours, ceux d'un champ lexical thématique, ceux d'une ou plusieurs parties du discours etc. et il peut choisir la manière dont il les répétera: en fournissant lui-même une réponse, orale ou écrite, ou en choisissant parmi les suggestions fournies par le programme QCM, comme exercice de traduction (roumain-français, ou français-roumain) ou comme texte à trous, avec ou sans indications pour l'aider.

## Les étapes d'enseigner le vocabulaire

Une leçon de vocabulaire, à quel niveau que ce soit, commence par une conversation permettant de réactiver ce qui a été étudié antérieurement et d'amener un nouveau dialogue destiné à introduire les nouveaux vocables. Quand même, cette première démarche, il faudra l'adapter au niveau d'étude de la langue. On ne le fera pas de la même manière chez les débutants et chez les avancés. Le contenu de leur bagage culturel et linguistique, sensiblement différent, impose une certaine orientation de la façon dont on introduit le vocabulaire nouveau en classe de langue étrangère.

Les méthodologues ont distingué des stratégies communes d'enseignement du vocabulaire, valables pour tous les niveaux d'apprentissage. Ainsi la leçon de lexique se construit en trois étapes:

- I. La présentation (orale/écrite);
- II. L'exploitation (orale/écrite);
- III. La fixation (orale/écrite).

### I-ère étape: **Présentation du vocabulaire**

La présentation des mots se réalise par plusieurs stratégies et implique quelques principes didactiques:

**Le premier principe** vise la perception auditive qui doit constituer le point de départ. Le mot inconnu inséré dans un syntagme ou dans une structure très courte fait suite à l'observation directe de l'objet représenté par des figurines, des simples dessins esquissés sur une table ou au tableau noir. Par un jeu de questions judicieusement choisies, modifiées progressivement jusqu'à ce que le sens soit bien saisi, on atteindra l'objectif de cette première étape.

Un autre principe c'est le **principe de l'intuition** (visuelle et auditive). On emploie des procédés figuratifs (images) et des procédés ostensibles (gestes, mimiques, actions). L'enseignant synchronise le geste, l'action et la parole. Il montrera un objet et dira «C'est la...», «C'est une...». On peut enseigner aussi par les gestes ainsi que par des actions: «J'ouvre la porte, je ferme le cahier, je donne le livre...».

**Le troisième principe** souligne que la présentation écrite fait suite à la présentation orale: il s'ensuit donc une perception motrice des mots nouveaux; on prononce le mot en contexte; on le fixe oralement en contexte, on l'emploie dans d'autres contextes, l'enseignant l'écrit au tableau en contexte, les élèves l'écrivent dans leurs cahiers en contexte.

La présentation des mots en contexte est destinée à une meilleure compréhension, et aussi à un accroissement du rendement communicatif.

### **La contextualisation**

La règle d'or de présenter le mot inconnu, est que l'on doit toujours contextualiser, car c'est la source la plus précieuse pour découvrir le sens d'un mot. De nombreux arguments ont été avancés pour soutenir cette affirmation. Comme titre d'un article sur l'acquisition du vocabulaire en langue étrangère

J. Picoche {15, p.45} choisit: «La plus grande partie du vocabulaire s'apprend par le contexte». P. Nation {12, p.56} déclare que «deviner les mots du contexte est une partie centrale des processus de lecture». C. Puren {14, p.62} souligne la valeur du contexte pour la compréhension des mots en remarquant qu' «il est absurde d'apprendre les mots hors contexte, puisque les mots isolés sont privés de leur versatilité polysémique et de la variation sémantique liée au contexte qui constituent des caractéristiques fondamentales des mots. Enfin, étant donné qu'il est impossible de connaître tous les mots d'une langue, les apprenants doivent mettre au point des stratégies pour traiter les mots inconnus qu'ils rencontrent: la capacité de deviner le sens de mots à partir de leur contexte fait partie intégrante des connaissances lexicales». L'idée d'enseigner le vocabulaire principalement, sinon exclusivement, à partir du contexte, a été bien accueillie dans l'enseignement des langues étrangères de ces dix dernières années. Elle mérite donc d'être plus longuement analysée.

R. Galisson {8, p. 55} donne la description suivante d'**une stratégie de traitement des mots inconnus en lecture**:

1. Reconnaître l'occurrence d'un mot inconnu.
2. Se former un jugement provisoire sur l'importance du mot inconnu pour la compréhension du passage.
3. Essayer de déduire le sens du mot inconnu d'après le contexte précédent.
4. Continuer à lire. Essayer de déduire le sens du mot inconnu d'après le contexte suivant.
5. Se former un second jugement sur l'importance du mot inconnu pour la compréhension du passage.
6. Essayer de déduire le sens du mot en examinant les parties constituantes.
7. Se former un troisième jugement sur l'importance du mot pour la compréhension du passage.



Ces stratégies de déduction du sens des mots en contexte offrent des perspectives intéressantes, mais qui sont aussi soumises à des limitations et à des restrictions. D'abord, de multiples conditions se posent pour qu'un contexte soit suffisamment porteur de sens. Si elles ne sont pas remplies, les apprenants risquent de se trouver gravement frustrés ou de déduire des significations erronées qui peuvent s'enraciner dans leur mémoire. Ensuite, ces stratégies ne s'appliquent pas de façon efficace à tous les mots: elles semblent surtout fructueuses avec les mots pleins, et probablement plus avec les noms qu'avec les autres classes de mots.

#### **«Le mime»**

Elle consiste à «faire le singe». Mais le mime n'est pas une solution définitive: il est nécessaire d'opposer.

#### **L'opposition:**

On va par exemple expliquer le mot «chauve» en représentant un chauve à côté d'un «chevelu»

#### **L'approximation** (para synonymie).

Cette technique consiste à faire comprendre qqch. aux apprenants par ce qu'ils connaissent déjà:

Visage- figure

Gâteau- tarte

## **Les thèses sur la présentation du vocabulaire**

**Thèse 1: Les mots doivent être présentés en contexte:** Les mots tendent à perdre leur sens quand ils sont sortis de leur contexte et ils ont besoin de leur contexte pour garder leur statut d'unités de langues dotées d'une forme déterminée et d'un sens bien défini. Ce fait n'a pas empêché de nombreuses générations d'élèves d'utiliser les interminables listes de mots isolés et de finir par parler correctement une langue étrangère. Il semble donc évident que le vocabulaire peut être appris hors contexte, mais ce n'est pas la meilleure manière pour tous les mots. Certains types de mots peuvent être présentés sur des listes bilingues sans créer de problèmes majeurs. C'est le cas d'un nombre limité de mots monosémiques qui correspondent à des mots également monosémiques dans l'autre langue comme jardin/grădină ou table/masă qui dans les deux langues expriment un «meuble plat à quatre pieds». Outre les limitations quantitatives, la présentation par listes de mots a d'autres inconvénients sérieux. Les mots étant isolés, il sera difficile de

fournir des indications adéquates sur leur comportement syntaxique. Comme dans les dictionnaires, ces indications prendront la forme de conventions linguistiques globales et abstraites et ne seront guère maniables dans l'emploi langagier. Ensuite, les mots isolés ne sont pas très motivants et seront souvent pris pour des coquilles vides sans grande utilité. Enfin les listes de mots peuvent renforcer l'idée qu'apprendre une langue étrangère n'est en fait rien de plus qu'une sorte de remplacement du mot maternel par celui étranger même quand ces mots ne figurent sur les listes. En fin de compte, si une présentation hors contexte peut être acceptable pour quelques mots, la grande masse du lexique a besoin de contextes réels et authentiques. Et il est certain que toutes les unités linguistiques ne peuvent être enseignées et apprises que présentées en contexte.

### **Thèse 2: Les mots doivent être appris avec la totalité de leur contenu sémantique**

L'approche contextuelle n'est pas toujours suffisante pour l'apprentissage du lexique. Lorsqu'elle peut être adéquate pour la compréhension du passage donné, elle n'en est autant pour apprendre le mot même. Les élèves n'acquièrent qu'une connaissance partielle du mot, ils ne l'apprennent pas dans sa totalité, c'est-à-dire dans toute sa gamme sémantique, et dans toutes ses relations avec des mots similaires.

P. Nation {12, p. 25} déclare «qu'apprendre le sens d'un mot implique d'en connaître les traits sémantiques présents dans tous les emplois du mot».

Pour certains mots, notamment les plus courants, il est très important que les apprenants les connaissent complètement, et même dans toute leur gamme sémantique. Ce sont ces mots, souvent très polysémiques, qui reviennent dans beaucoup de contextes. Pour que l'apprenant soit capable de s'y appuyer lorsqu'il aura à déduire le sens de mots contextuels qui lui sont encore inconnus, il faut que certains au moins des mots connus lui soient vraiment tout à fait familiers.

Comme les mots sont inévitablement découverts petit à petit, l'enseignant peut se demander s'il y a un ordre préférentiel pour présenter les unités linguistiques. En réponse à cette question P. Nation {12, p. 32} estime que c'est à l'enseignant de décider lui-même quelle acception il veut enseigner d'abord. Cette approche apparaît assez subjective, puisque les enseignants n'ont que leur seule intuition pour faire leur choix. Il serait souhaitable que les linguistes fournissent un lexique

spécial, bien organisé, basé sur la théorie des acceptions centrales et de garder pour les stades ultérieurs les acceptions plus périphériques. Malheureusement, un tel lexique n'existe pas pour le moment. Mais il faut mentionner qu'il vaut mieux ne pas fabriquer des textes autour des mots «importants» mais s'appuyer sur les textes authentiques bien choisis qui contiendront tout naturellement le matériel lexical dont ont besoin les apprenants.

### **Thèse 3: La présentation du vocabulaire est exclusivement affaire de sémantique.**

La première chose que les apprenants veulent connaître lorsqu'ils rencontrent une forme inconnue, c'est ce qu'elle veut dire. La sémantique est donc l'élément primaire de la présentation du vocabulaire. P. Nation estime que «certains enseignants font l'erreur de donner trop rapidement le sens de mots nouveaux». Il considère que puisqu'il est plus difficile de se rappeler la forme que le sens «les techniques qui donnent aux élèves l'occasion d'accorder une attention répétée à un nouveau mot avant de découvrir son sens sont importantes pour l'apprentissage du vocabulaire». Mais on peut se demander si les apprenants seront très motivés pour faire un effort afin d'apprendre une forme dont ils ne connaissent pas le sens. Donc le transfert de sens doit précéder la répétition du mot.

### **Thèse 4: Le vocabulaire doit être proposé en ensembles organisés.**

On souligne que «la présentation du vocabulaire organisée selon des critères sémantiques, par exemple en champs lexicaux», est plus efficace qu'une présentation purement au hasard. Cette conclusion n'est peut-être pas complètement justifiée. Le fait, dans un certain type d'expérience, les sujets rappellent des mots connus groupés selon des catégories préexistant dans leur mémoire, ne dit pas grand-chose sur la façon dont ils ont appris ces mots. C'est que dans la vie de tous les jours, les mots ne sont pas appris au moyen de listes et selon des catégories organisées d'avance mais dans des contextes et des situations authentiques. La structure d'une mémoire sémantique est déterminée par des expériences personnelles avec les mots et avec le monde, et résulte des activités mentales de l'individu. De plus l'enseignement doit viser à établir des liens multiples entre les mots nouveaux et les connaissances antérieures. Le vocabulaire proposé en ensembles organisés donne de bons résultats

à l'école. Il faut présenter les mots inconnus avec un mot clé, d'autres mots doivent être choisis dans le même champ sémantique. Ainsi pour le mot «amitié», les mots du champ sont: *ami, s'entendre, copain, etc.*

Au niveau avancé, pour le thème «**Les courses**», on peut proposer un champ lexical élargi, qui donne la possibilité de répéter les mots connus et d'approfondir les connaissances nouvelles.

**Exemples:** *Courses, commissions, achats, clients, vendeur, acheter, vendre, marchand, marchandise, marché, supermarché, commerçant, commerce, magasin, boutique, vitrine, étalage, rayon, comptoir, article, produit, réclame, solde, choisir, choix, emballage, paquet, prix, addition, total, ticket, facture, caisse, caissière, payer, régler, portefeuille, porte-monnaie, carnet de chèque.*

Le thème «**La cuisine**»: *Cuisine, cuisinière, cuire, cuit, cru, saignant, brûlé, grillé, rôti, bouilli, frit, allumer, éteindre, couper, découper, saler, poivrer, sauce, jus, goûter, peser, battre, mélanger, décorer, mettre au frais, réfrigérateur, raté, réussi, vaisselle, mettre le couvert.*

Tous ces mots étaient répétés dans des exercices de divers types. Puis introduits dans différentes situations.

## II-ième étape: **Exploitation du vocabulaire**

L'exploitation constitue la seconde étape d'enseignement du vocabulaire et va, le plus souvent, de pair avec la présentation. L'enseignant peut associer l'observation de l'objet ou de l'image aux exercices oraux (linguistiques et langagiers) et écrits: l'élève voit, observe, accomplit une action, entend un mot en contexte, imite un modèle donné par le professeur, en voit la présentation graphique au tableau, l'écrit lui-même, lit ce qu'il écrit, formule d'autres phrases, discute avec le professeur ou un collègue. L'idée fondamentale de cette activité est que l'enseignant doit se servir de différents procédés selon l'âge des élèves, leur niveau de connaissances et leur langue maternelle.

Ces procédés sont:

- **Ostensibles et figuratifs**, utilisés surtout dans les classes des débutants, reposent sur le principe que l'on apprend les significations par le canal de sens. C'est une technique de grande efficacité dans les classes de langue parce que plus l'association entre le stimulus visuel et la réponse verbale est forte, plus le temps requis pour l'apprentissage est bref. Le professeur, par *exemple*, pour présenter le vocable nouveau au moyen d'un objet

ou d'une image, n'aura qu'à montrer l'image d'une poupée et à dire «C'est une poupée».

Aussi on peut enseigner beaucoup de verbes à l'aide des gestes ou des actions surtout à des élèves débutants. Le professeur peut sauter, marcher, chanter, écrire etc. et dire en même temps «Je saute, je marche...». Ainsi, l'apprenant peut lier les mots à la réalité, il se trouve face à l'inconnu. Le visuel vient compléter, l'acquisition verbale du matériel. Ces procédés sont d'autant plus imposants si les mots synchronisés sont présentés en contexte, c'est-à-dire si le professeur dira «J'écris sur la table», «Je chante une chanson». Cela forme chez les élèves l'habitude de s'exprimer dès le début, par des phrases complètes: c'est pourquoi le vocabulaire doit être toujours contextualité ou enseigné dans une chaîne parlée naturelle.

A ce chapitre Robert Galisson {8, p. 82} nous apporte la méthode des variantes combinatoires.

Par *exemple*:

**La voiture:** *démarrer, reculer, réparer, laver, arrêter, gonfler une roue, dégonfler... .*

Les variantes combinatoires sont d'une grande efficacité pour l'acquisition d'une structure. Elles contribuent à la formation des automatismes de langue, et aident à élaborer des exercices structuraux qui sont nécessaire à l'exploitation proprement dite du vocabulaire. Ces variantes peuvent servir de base à la formations de diverses situations thématiques.

Pour le niveau moyen le vocabulaire est présenté dans un dialogue reflétant une situation de la vie quotidienne. A partir de ce dialogue le professeur peut organiser diverses activités d'exploitation: le dialogue peut servir de texte à trous, d'une histoire sans fin que les élèves doivent s'imaginer, de modèle d'après lequel les élèves doivent en écrire leurs variantes, se servant de différents procédés:

- **Les procédés contextuels** qui englobent les définitions, les énumérations, les oppositions, les substitutions. Ils sont utilisés dès que les élèves possèdent déjà une quantité de vocabulaire.

On peut proposer plusieurs techniques:

- On peut élucider le sens des mots nouveaux par des mots déjà connus ;
- On peut présenter la signification de certains mots en les substituant à d'autres mots ou à des syntagmes.

Avec les élèves de niveau avancé on peut élucider le sens des mots à

l'aide des synonymes, antonymes, homonymes, on peut les faire trouver les champs lexicaux ou sémantiques.

- **Le synonyme est un procédé contextuel** qui met en œuvre les différences sémantiques entre les mots considérés synonymes. Le contexte nous permet d'apercevoir dans quelle situation on emploie par exemple «voir» et «regarder». Le professeur doit vérifier si l'élève est capable de trouver le mot qui convient exactement dans un contexte donné.

L'utilisation **des antonymes est aussi un procédé contextuel**. Si l'élève connaît la signification d'un mot, on peut lui apprendre son contraire. Par exemple: *C'est son frère aîné/cadet. Ta blouse est propre/sale.*

La polysémie des mots pose de même des problèmes difficiles aux élèves qui apprennent une langue étrangère. C'est toujours par un procédé contextuel que l'enseignant s'efforcera de relever l'ambiguïté des mots.

#### **Exemples:**

*La clé de la serrure, la clé d'un problème, un mot clé.*

*La mousse de champagne, la mousse (des arbres), de la forêt.*

L'utilisation des procédés contextuels servant à expliquer la signification des mots respectant les principes «cartésiens» d'aller du **connu à l'inconnu** et du **simple au complexe**, car on a vu que le professeur s'appuie dans son travail sur les connaissances lexicales acquises auparavant par les élèves. Le contexte a aussi un rôle important dans l'enseignement de la culture du peuple respectif surtout s'il est représenté par un document authentique que englobe en même temps des situations typiques à la vie et à la culture du peuple ou du pays dont on étudie la langue.

- **Les procédés différentiels** (images, films, objets, actions, mime, gestes...).

### III-ième étape: **La fixation**

L'élève a besoin de fixer le vocabulaire acquis, de le mémoriser, puis de le faire passer de l'état passif à l'état actif. Cette troisième étape d'enseignant du vocabulaire consiste à affermir et à rendre durables les connaissances lexicales transmises aux élèves.

La fixation des mots inconnus se fait oralement et par écrit, ce qui suppose, outre le renforcement des connaissances nouvellement acquises, la détermination plus exacte du sens, dans de nouveaux

contextes (exercices de discrimination des sens, exercices d'identification et d'analyses, exercices «à tous»).

Pour transformer les connaissances lexicales des élèves en acquis affectifs, il faut faire appel à de nombreux exercices. C'est seulement par des exercices que l'on peut fixer et transformer les connaissances en automatismes.

On recommande quelques types d'exercices pour la consolidation et l'enrichissement du vocabulaire:

### **1. Les exercices oraux**

- Les exercices structuraux d'imitation, de substitution, d'expansion;
- Groupement de mots par centre d'intérêt (thèmes)

**Exemple:** Cherchez les mots groupés autour du thème «L'amitié»: *ami, faire connaissance, sympathie, respect* et construisez des phrases.

- Exercices de questions-réponses (à l'aide d'une mini- conversation le professeur peut entraîner le lexique récemment acquis en pratique);
- Jeux de vocabulaire;
- Reconstitution de texte;
- Recherche des synonymes, antonymes, homonymes etc.
- Conceptualisation: montrer le fonctionnement des mots à enseigner dans le discours. On va partir d'un mot support, on procède à la découverte du problème, conceptualiser puis retourner finalement à la pratique. Pour pouvoir faire de la conceptualisation, il est important que les élèves:
  - connaissent les classes de mots (la nature des éléments, leur identité);
  - Connaissent la fonction des éléments (leur métier) ;
  - Le fonctionnement des éléments (leur distribution).

Le français se caractérise par sept constructions fondamentales:

- 1 Sujet/verbe
- 2 Sujet/verbe/COD
- 3 Sujet/verbe/COI
- 4 Sujet/verbe/COD/COI
- 5 Il +Verbe impersonnel
- 6 Sujet/verbe «être» (verbe attributif) + suite (adjectif)
- 7 Les présentatifs: voici, voilà, il y a + suite

Comment procéder? On part du texte et on va vers la délimitation de la

règle. La conceptualisation suppose que le microsysteme soit présent dans un support. Les élèves essaient de retrouver le mécanisme transformateur, ils identifient la nature, la fonction et le fonctionnement de l'élément à étudier et participent avec leurs mots à l'élaboration de la règle. Le professeur reformule de façon plus théorique. Ensuite les élèves sont soumis à un exercice de vérification (car comprendre la règle ne veut pas dire savoir la mettre en application. Enfin, on procède à la mobilisation, exploitation des mots.

## 2. Les exercices écrits

- Exercices «à trous» (Complétez les phrases d'où il manque certains mots qui sont d'habitude donnés dans une colonne séparée et dans laquelle l'élève doit trouver le mot qui convient à chaque phrase);
- Dictées préparées ou non préparées;
- Composition des phrases à partir de mots indiqués par le professeur (les mots doivent être groupés autour d'un thème);

Mais le travail durant les trois étapes nécessaires à l'assimilation du lexique ne suffit point à transformer les connaissances en acquis complet. Le professeur doit parfois lui-même faire preuve de créativité et inclure dans la classe de langue d'autres activités selon ses objectifs à attendre pour que les leçons soient plus captivantes.

### *Exemple:*

Thème: **On ne vit pas en dehors de la communication**

*Objectifs:* Elargir les connaissances lexicales, comprendre les mots et les expressions de la communication. Pratiquer le vocabulaire appris, créer de champs lexicaux, apprendre à classer pour mieux mémoriser. Acquis des informations sur les outils de la communication.

*Public:* Niveau moyen (IX<sup>e</sup>).

*Matériel:* Manuel de français IX<sup>e</sup>, dictionnaire, planchettes de vocabulaire, images support.

### **I Etape:** La présentation du vocabulaire

On peut se servir du dialogue qui commence la leçon, et qui contient un nombre de mots se rapportant à la communication.

### *Consignes:*

- Lisez le dialogue. Repérez le lexique qui se rapporte à la communication.
- Quels types de communication existe-t-il? (Orale et écrite).



- Quels moyens de communication utilise-t-on pour chaque type? Complétez le tableau:

### **Moyens de communication**

<i>Aujourd'hui</i>	<i>Autrefois</i>
Internet	Sons, lettre
Téléphone	Gestes
Fax	Dessins

Le professeur va compléter le lexique avec des mots qui manquent dans le dialogue.

#### **II Etape: L'exploitation**

##### ***Consignes :***

- Regardez la liste du vocabulaire de la communication. Classez les mots se rapportant à une communication civilisée et à une communication moins civilisée: *Communiquer avec- s'adresser à- se disputer- prendre la parole- discuter avec- contacter qqn par téléphone- se quereller- s'entendre à merveille- engager une conversation- se mêler à la conversation- causer- bavarder- faire un compliment- protester- proposer- refuser- accepter- répliquer.*
- Chassez l'intrus des lignes suivantes:  
*Téléphone- lettre- losange- fax- télégramme;*  
*Discussion- communication- entretien- querelle- interview.*

#### **III Etape: La fixation**

##### ***Consignes:*** Répondez aux questions:

- Qu'est-ce qui est plus pratique: une lettre ou un coup de téléphone? Dans quelles circonstances la lettre est prioritaire? Pourquoi?
- A qui un téléphone portable serait le plus nécessaire?
  - à Napoléon?
  - à Robinson Cruzoë?
  - à Don Juan? Pourquoi?
- Comment imaginez-vous la communication à la fin du siècle prochain?

Ces consignes seront accompagnées de la remarque d'utiliser au maximum les mots appris pendant la leçon. Ainsi les élèves transformeront le vocabulaire passif dans un acquis actif au niveau de l'automatisation.

## **Méthodes et techniques efficaces utilisées dans l'enseignement du vocabulaire**

Pour se situer la perspective de l'apprentissage du vocabulaire en classe de langue, il faut tenter les différents moyens et techniques que l'enseignant doit employer afin d'aboutir à un acquis complet des connaissances lexicales. Parallèlement aux trois étapes de l'enseignement du lexique, il existe des moyens efficaces d'apprentissage qui assurent l'activité créative et cognitive des élèves au cours d'une classe de langue.

Parmi les méthodes traditionnelles d'acquisition du lexique on peut remarquer:

- la conversation introductive;
- la lecture du texte;
- les exercices et les jeux linguistiques.

### **La conversation introductive**

Une leçon de vocabulaire à quelque niveau que ce soit, commence par une conversation, qui permet de réviser ce qui a été étudié antérieurement et d'amener un nouveau dialogue destiné à introduire les nouveaux vocables.

La conversation introductive comprend à la fois la présentation et l'exploitation des mots nouveaux. Elle consiste à présenter le mot, avant la lecture, par un jeu de questions brèves et claires qui ne doivent pas comporter d'autres difficultés lexicales. Ce sont surtout les «mots-clés» que l'on présente à ce moment-là. Les «mot-clé» sont, pour la méthodologie, ceux dont la connaissance est indispensable pour que l'élève saisisse la signification globale du texte de lecture. Chaque mot est présenté par rapport au précédent ou par rapport à ceux qui ont été acquis précédemment. Le professeur aura soin de ne pas utiliser d'autres mots inconnus, pour ne pas encombrer la pensée des élèves et pour que l'attention des élèves soit dirigé uniquement sur l'unité enseignée à ce moment-là. Ce moyen, on ne le fera pas de la même manière chez les débutants et chez les avancés, il faut l'adapter au niveau d'étude de la langue. Pour les débutants, par exemple, on peut préparer des images ou apporter des figurines à travers lesquelles on pourrait donner des questions qui permettront l'entrée dans le thème à étudier. Pour le thème «Je te présente ma famille...», il faut avoir l'image d'une famille.

Et les élèves doivent aboutir à la liste des membres d'une famille toujours guidés, au moyen des questions, par le professeur.

Comme le contenu du bagage culturel et linguistique des élèves est sensiblement différent d'un niveau à l'autre, de même que leur développement cognitif, ce moyen impose une certaine adaptation de la façon dont on introduit le vocabulaire nouveau en classe de langue étrangère. On recommande d'organiser la conversation introductive toujours à livres fermés.

## **La lecture du texte**

La lecture du texte comme moyen d'acquisition du vocabulaire est employée uniquement dans les classes d'élèves avancés. La présentation du lexique à travers le texte, permet à l'élève la découverte du sens des mots en contexte, elle lui permet de faire des interférences de sens, pratique très utile pour la lecture. Enfin elle assure la meilleure mémorisation des mots.

Vu que le vocabulaire est un outil indispensable à la compréhension d'un texte, cela entraîne une motivation d'apprentissage. Avant d'aborder la lecture d'un texte, qu'il soit un article de presse, un chapitre de roman, un texte informatif ou culturel qui risque de poser des problèmes, il faut recourir à plusieurs façons de présenter le lexique nécessaire à la compréhension: en utilisant les définitions, par l'intermédiaire du contexte, en donnant des traductions, en s'aidant d'un mot ou d'une expression dont le sens est proche de celui qu'on doit expliquer. L'enseignement du vocabulaire à travers les textes constitue l'apprentissage indirect contre lequel quelques méthodologues formulent des objections. Ainsi pendant la lecture, le texte occupe toute l'attention du lecteur et que, de ce fait, celle-ci ne peut être accordée à la logique et dynamique du lexique. De plus, comme le matériel lexical des textes «ne peut pas être programmé ou contrôlé du point de vue pédagogique», l'emploi des textes de lecture est souvent peu rentable. Quand même lors de la lecture on peut sortir un instant du cadre du contexte pour centrer l'attention des apprenants sur les relations entre les mots et les phénomènes morphologiques. Ainsi, aujourd'hui les textes ne sont plus seulement des simples prétextes à exprimer son point de vue sur des contenus de pensée ou de civilisation, mais surtout des prétextes à manier la langue avec de plus en plus d'efficacité. Peu à peu, on assiste à l'instauration d'une communication naturelle à la classe de langue: les

échanges sur la langue. Et le point de départ sera toujours le besoin de comprendre un mot du lexique.

L'importance qu'il y a à améliorer les compétences lexicales des élèves en langue étrangère par la lecture est énorme. Disposer d'une compétence réelle pour lire un texte en langue seconde est crucial pour les élèves étrangers. Le texte de la leçon dont on a préalablement étudié le lexique, peut être considéré comme un moyen de renforcement, de mise en pratique des structures lexicales acquises, de même que mises en évidence des valeurs communicatives de celle-ci. Le texte lu est une bonne source de stratégies et d'exercices scolaires portant sur l'organisation du sens des mots.

La lecture du texte peut être suivie d'une «conversation fixative finale» qui peut avoir deux formes:

- Une conversation reproductive visant le contenu du texte lu. Les élèves s'expriment sur les idées et les thèmes du texte, font des conclusions, argumentent leur point de vue;
- Une conversation productive, détachée du texte introduisant les nouveaux vocables dans des situations énonciatives nouvelles (micro conversation, simulation, jeu de rôle).

Donc la conversation introductive, qui vise une préparation à la présentation du thème à étudier; la lecture du texte qui en dérive et puis la conversation finale accompagnée de nombreux exercices et jeux lexicaux, constituent l'éventail de techniques et procédés indispensables à l'élargissement des compétences communicatives dérivées des connaissances lexicales renforcées.

## **Exercices lexicaux**

Le travail durant les trois étapes nécessaires à l'assimilation du lexique ne suffit à transformer ces connaissances en acquis effectif. C'est par de nombreux exercices que l'on peut fixer et transformer les nouvelles connaissances en automatismes.

Les exercices doivent être bien adaptés à un objectif bien déterminé, et ne pas chercher à enseigner des phénomènes linguistiques certes intéressants, mais sans impact pour l'acquisition d'une compétence donnée. Dans un cours de lecture, par exemple, il n'est pas nécessaire d'insister beaucoup sur la prononciation ou sur les collocations. Dans un esprit plus pratique, il faut souligner que les exercices doivent respecter un certain équilibre entre l'investissement en temps et en énergie que

représentent leur préparation et leur exécution de la part de l'enseignant et des apprenants et d'autre part, les résultats obtenus.

Selon les aspects particuliers de la connaissance lexicale, il y a des exercices sur la forme, sur le sens, sur les aspects grammaticaux, sur les aspects pragmatiques, sur les stratégies lexicales et enfin sur les collocations. Il ne faut pas oublier non plus les jeux linguistiques qui sont également intéressants et d'une efficacité sûre.

Selon *l'objectif*, les types les plus fréquents d'exercices **lexicaux et sémantiques** sont les exercices à trous (à pointillé), les exercices de remplacement de certains mots (noms, adjectifs, verbes etc.) par des synonymes etc., les exercices de paraphrase, les exercices de mise en ordre d'une série de mots, d'adjonction d'adjectifs à un nom ou d'adverbes à un verbe, les exercices de choix de la forme convenable entre deux ou plusieurs formes proposées, les exercices de construction et de développement de la phrase, les exercices de réduction de certaines expressions à des mots simples, synonymes etc.

Le but des exercices est, soit la compréhension et l'assimilation des synonymes, antonymes, paronymes, homonymes, mots polysémiques, familles de mots, soit l'acquisition de certains mécanismes grammaticaux, la classification de certains adjectifs synonymes par ordre d'intensité croissante, le remplacement des locutions par des verbes simples, l'emploi de certains verbes, transitivement et intransitivement, le remplacement des verbes transitifs directs par des verbes transitifs indirects de sens analogique etc.

Par la pratique systématique des exercices lexicaux, on vise à la mise en mémoire du lexique acquis, d'une part, et à l'extension du répertoire lexical de l'apprenant de l'autre part, tout en précisant les valeurs sémantiques.

### **Exercices sur la forme**

Surtout dans les premiers stades de l'apprentissage d'une langue étrangère, il est important que les apprenants se familiarisent avec les sons nouveaux et avec les règles d'une autre orthographe que celle de la langue maternelle. Il faudra donc prévoir des exercices qui permettent de fixer les formes des UL, les formes orales aussi bien que les formes écrites, mais en fonction bien sûr des objectifs visés. Recopier et imiter semblent inévitables au tout début mais d'autres sortes d'exercices sont très vite possibles. La dictée du matériel connu semble efficace mais par très motivante. Pour fixer les oppositions phonologiques importantes, on



## Exercices sur le sens

Les exercices qui visent à fixer le sens des mots isolés se présentent sous différentes formes. Pour la fixation réceptive, ils sont surtout basés sur un type d'appariement et ils se présentent souvent sous une forme à choix multiples: les mots doivent être assortis des images, à des définitions ou descriptions, à des synonymes, à des traductions etc.

I. Thompson mentionne les recherches qui montrent «qu'apparier les images avec des mots en langue étrangère donne une meilleure mémorisation que l'appariement avec les équivalents en langue maternelle». Il est à recommander de ne pas abuser des exercices à choix multiples; en proposant des groupes de mots qui, hors contexte, prêtent facilement à confusion, ils risquent d'agir à contresens parce qu'ils introduisent toutes sortes d'interférences.

Si l'objectif est la maîtrise productive, il faudra inciter les apprenants à se rappeler eux-mêmes les mots en question ce qui est en général plus difficile que de faire réutiliser les mots donnés. Les exercices qui invitent les apprenants à faire des phrases avec des mots donnés, mettent souvent l'accent plutôt sur les collocations ou sur des contraintes grammaticales que sur le contenu sémantique.

Pour amener les apprenants à utiliser un vocabulaire spécifique l'enseignant peut faire décrire des dessins ou poser des questions du genre:

- De quoi avez-vous besoin pour faire un voyage dans le désert?
- Quel est le travail d'un médecin?

Si le premier type de question provoque surtout des listes de mots isolés, le second demande un langage plus suivi.

Pour travailler sur les différents sens d'un mot, on peut rassembler quelques emplois contextuels de ce mot et demander aux apprenants de choisir des synonymes ou des définitions. Avec des apprenants très avancés, on peut leur donner des définitions des mots prises dans un dictionnaire en leur faisant donner le mot respectif. Beaucoup d'exercices qui ont un caractère productif, demandent aux apprenants de deviner quel «fruit» ou quel «bâtiment» on a sur une image. D'autres leur demandent de construire eux-mêmes un champ lexical par association: à partir d'un mot ou d'un thème donné, les élèves donnent les mots auxquels ils pensent. Si c'est une technique tout à fait appropriée pour stimuler les élèves, à créer des liens entre les mots qu'ils ont appris jusque là, c'est aussi une excellente méthode pour préparer et introduire les textes à lire ou à écouter.

D'autres exercices encore proposent aux élèves de construire des chaînes de mots où chaque mot qui suit est associé d'une façon ou d'une autre à celui qui précède, comme dans: «arbre», «bois», «table». Les mots polysémiques comme «table» permettent d'introduire de nouveaux «champs lexicaux»/«table de matières, livre, chapitre, paragraphe». On peut aussi présenter une liste de mots que les apprenants doivent classer par catégories: ces catégories peuvent, soit être données à l'avance, soit inventées par les élèves et elles peuvent prendre des formes très variées. Ainsi on peut donner une liste d'ustensiles et les faire classer selon leur domaine d'emploi.

J. Picoche {16, p. 35} propose un exercice particulièrement intéressant qui exploite plusieurs champs lexicaux.

**Exemple:** Jean aide un ami à déménager et il lui demande dans quelle chambre/caisse mettre les objets de différentes natures. L'ami établit des catégories et décide où il faut ranger les objets:

- Mets tous les couverts dans la caisse marquée-«*CUISINE*».
- Mets le savon et les serviettes dans la caisse marquée-«*SALLE DE BAINS*».

Le travail sur les champs lexicaux a tendance à se faire presque exclusivement avec des mots isolés. Mais on peut donner des phrases à compléter avec les mots d'un domaine défini, par exemples les adjectifs de couleur dans les phrases comme: «Elle a les cheveux...».

### **Modèles d'exercices lexicaux sur le sens:**

#### **1. Eliminez l'intrus:**

*Discuter– parler– essayer– causer;*

*Une maison– un villa– un vêtement– un appartement;*

*Une auto, un cours, un véhicule, une bagnole;*

#### **2. Classez les mots et les expressions suivantes dans l'une des catégories indiquées:**

<i>Le cinéma</i>	<i>La télé</i>	<i>Le théâtre</i>
Un cascadeur	Une speakerine	Un costumer

*Les actualités, les coulisses, les décors, une émission, une troupe, un metteur en scène, un maquilleur, en couleurs, en noir et blanc, sous titré, une speakerine, doublé, un cascadeur, les truquages.*



## Exercices sur les aspects pragmatiques

Très peu d'exercices ont été mis au point pour renforcer la connaissance lexicale sur le plan pragmatique ou textuel. C'est surtout R. Nation {12, p. 56} qui a prêté attention à cette partie importante de l'apprentissage du vocabulaire. Il fait quelques suggestions intéressantes pour des exercices au niveau de la conversation courante dans lesquels l'apprenant doit répondre aux propos du locuteur en suivant des indications précises, *exemple*:

### *Exprimez votre accord avec un synonyme:*

- «Il était ridicule.
- Oui, très étrange.»

### *Exprimez votre désaccord avec un antonyme:*

- «Un film vraiment passionnant.
- «Je le trouvait plutôt ennuyeux.»

Un autre type d'exercice dans lequel les relations des sens sont exploitées et où les mots sont employés comme anaphores dans le texte, se présente comme une sorte de **texte à trous**;

De manière plus réceptive, on peut attirer l'attention des apprenants sur les relations de sens au niveau textuel en leur demandant de relever les répétitions, les synonymes, les antonymes dans un texte donné ou de souligner les mots qui réalisent un schéma discursif. On peut aussi leur proposer des textes traitant le même sujet, mais écrit dans des styles différents, comme par exemple, le procès-verbal d'un policier et le récit du même incident fait par un passant, et leur demander de relever les mots et les expressions qui caractérisent un registre particulier. Un exercice intéressant qui s'impose ici s'intitule «**Le mystérieux visiteur**»:

Un directeur trouve sur son bureau un message «Je reviendrai demain» avec une signature illisible. Le directeur questionne la secrétaire pour essayer de reconnaître la personne en cause. La secrétaire décrit minutieusement l'inconnu: *L'homme- jeune/vieux; français/étranger; bien habillé/modeste; gros/mince; grand/petit; blond, chauve, avec des lunettes, avec barbe...*

C'est un exercice qui aide les élèves à s'orienter dans la manière dont on fait le portrait d'une personne. En plus ils doivent savoir manier avec la construction des propositions «Il s'agit d'un vieillard, d'environ 60 ans, chauve, portant des lunettes. C'est une sorte de créature étrange. Les gestes bizarres, le regard imprécis etc.».

## Exercices sur les stratégies lexicales

Une technique très utile dans ce genre d'exercices est **la paraphrase**. On pourrait donc élaborer des exercices où les apprenants ont à décrire des objets dont ils ne connaissent pas le nom, ou même des objets bizarres, comme ceux qu'on peut trouver dans le fameux «*Catalogue des objets introuvables*». Les apprenants doivent s'entraîner à employer des expressions comme «*une sorte de, quelque chose comme, on s'en sert pour, plus ou moins, on le trouve à...*». Il est bien évident que ce genre de définitions, souvent utilisées dans la conversation normale, ne ressemble pas à celles des dictionnaires; il ne serait donc très utile de demander aux apprenants de se rappeler ou de construire eux-mêmes cette sorte de formulations correctes.

## Jeux de vocabulaire

Les jeux linguistiques et communicatifs présentent des avantages incontestables dans l'acquisition d'une langue étrangère. Tout comme les comptines qui ouvrent les jeux d'enfants, les jeux linguistiques (de vocabulaire, de grammaire, d'orthographe...) reposent généralement sur l'emploi répété - souvent organisé en refrains, en dialogues - d'un lexique ou de certaines structures lexico grammaticales, ce qui les rend susceptibles d'assurer la systématisation et la fixation du lexique.

On distingue en classe de langue, plusieurs **types de jeux**. Il y a d'abord des jeux individuels, silencieux, généralement écrits, ou s'appuyant sur des images, tables ou cartes. Il y a aussi des jeux verbaux, linguistiques, destinés à faire découvrir aux apprenants certaines subtilités de la langue, l'homophonie, la polysémie, la paronymie etc. Ce sont, en général, des jeux des mots d'esprit, des divertissements linguistiques, des devinettes, des plaisanteries.

On peut remarquer que le jeu de mots le plus pratiqué est **le calembour**. Il est fréquent dans les publicités, dans les titres de journaux, dans les réclames et dans les affiches, dans les plaisanteries, un peu partout, vu qu'il prend appui sur les ambiguïtés de la langue.

L'éducation au calembour français suppose au niveau avancé d'étude de la langue, l'existence d'un savoir langagier riche (polysémie, homonymie, paronymie, ambiguïtés grammaticales, connotations linguistiques etc.) de même qu'une certaine habileté discursive qui permette de faire jouer les homophonies, de laisser entendre un sens évoqué derrière un sens présenté.

Dans les classes des débutants il est possible de sensibiliser les élèves à l'art des calembours français par des alternances phonétiques du type:

*Le livre est ouvert/Le manteau est tout vert.*

*C'est amer/C'est ta mère.*

*Il pensa sa blessure/Il pense à sa blessure.*

Un jeu linguistique très apprécié par les élèves de tout âge, parce qu'il oblige à la réflexion, c'est **la charade**. C'est une énigme dans laquelle on doit deviner un mot de plusieurs syllabes, décomposé en parties, dont chacune forme un mot de plusieurs syllabes, décomposé en parties, dont chacune forme un mot défini et dont le tout ou l'entier représente un mot - synthèse. Ce type de jeu réactualise et fixe le vocabulaire acquis au cours d'une leçon ou d'un groupe de leçons, aussi peut-on l'utiliser avec succès dans les classes de révision.

**Exemples:**

*Mon premier est un arbre toujours vert,*

*Mon second est un bruit parfois agréable,*

*Mon tout est un oiseau chanteur (pin-son).*

Lorsqu'on se propose comme objectif un travail plus complexe, sur l'éducation au langage, on fait appel à des jeux d'énoncés tels que les **proverbes**. Les proverbes se caractérisent par des traits formels et sémantiques, voire culturels, qui peuvent être exploités avec profit dans la classe de langue, au niveau de la compréhension, de la reconstitution, de la contextualisation etc. Ce qui les rend accessibles de tous ces points de vue, c'est leur structure de phase complète et achevée, leur forme souvent rimée, rythmée et symétrique. Les jeux avec les proverbes sont praticables à tous les niveaux d'étude de la langue.

Chez les débutants on préfère **les jeux de reconstitution**: l'enseignant sélectionne quelques étiquettes portant les mots d'un proverbe, les élèves les combinent pour en reconstruire le proverbe: Exemple: «toujours», «mal», «ce», «les», «sont», «cordonniers», «chaussés», «plus», «les». Ce sont toujours les cordonniers les plus mal chaussés.

Un autre jeu pour les plus avancés c'est le **jeu de complétion des proverbes**. Il peut être utilisé au cours des leçons portant sur les verbes réguliers ou irréguliers.

*Par exemple:* On écrit au tableau noir des proverbes dont le verbe manque et on propose une liste des verbes à l'infinitif: «faire», «aller», «être», «payer».

Les hirondelles ne... le printemps.

Qui... à la chasse perd sa place.

Quand le chat n'... pas là, les souris dansent.

Qui... ses dettes, s'enrichit.

Les élèves de tout âge aiment aussi les **jeux de cartes** qui peuvent distraire le joueur ou passionner. Ces jeux demandent de la réflexion, ils sont très utiles de vue pédagogique. Il s'agit des cartes confectionnées pour faire apprendre et communiquer dans une langue étrangère. Généralement thématiques, les jeux de cartes en classe de langue étrangère ont pour objectifs:

- l'acquisition d'un certain lexique appartenant à un domaine donné;
- la mémorisation du lexique donné par une répétition non contraignante associée à une visualisation;
- l'acquisition de la rapidité dans la construction de phrases et d'actes de parole (formules de demande, d'acceptation, de refus).

**Exemple: Le jeu des métiers**

On groupe les élèves deux à deux. Chaque groupe de deux choisit une profession et doit la faire deviner aux autres, au moyen d'un jeu de questions:

Il écrit beaucoup— C'est un écrivain?

Il voyage beaucoup— C'est un chauffeur?

Il fait cuire le pain— C'est un boulanger?

On peut se lancer dans des mini- conversations. *Par exemple: boulanger, pétrir la pâte, faire cuire le pain, vendre du pain* (en se servant de quelques expressions, mots, spécifiques).

Un jeu de cartes très recommandé pour l'entraînement à l'expression orale est: **Le jeu de familles des noms**. Ces noms peuvent désigner des arbres, des fleurs, des légumes, des moyens de transport etc.

Modèle: *Le vocabulaire de la maison*

**La cuisine**

Un réfrigérateur

Un four

Un placard

Une cocotte-  
minute

**La cave**

Une bicyclette

Des bouteilles vides

Une cuve

Un tonneau de vin

**La salle de bains**

Un savon

Un peigne

Un rasoir

Un shampoing

Les différentes utilisations des jeux de cartes, en tant que jeux collectifs offrent donc une très grande variété et de nombreuses possibilités éducatives. Le rôle du professeur n'y est que celui d'un meneur de jeu qui veille à ce que le but instructif formatif des jeux soit atteint, par petites étapes, et qu'il ne tourne pas au divertissement gratuit.

### *Plaisir des mots*

Le professeur demande aux élèves de choisir deux mots pris par hasard même n'ayant rien de commun entre eux. Et ces deux mots sont présentés comme titre d'une histoire. Par exemple: «Le marteau et l'enclume», «Le chat et la plume», «Le fer et le bois».

### *Faisons connaissance*

Le professeur va constituer des groupes de quatre élèves et distribuer une photo, découpée d'un journal ou revue à chaque groupe. Il faut qu'il y ait autant de photos d'hommes que des femmes. On attribue un prénom à chaque photo. En cachant sa photo, chaque groupe présente oralement la personne aux autres groupes. On parle de son physique, de son caractère, de ses goûts, de ses attentes amoureuses etc. Pendant ce temps le professeur note rapidement des mots de vocabulaire au tableau concernant chaque photo. Les groupes peuvent demander l'un à l'autre des détails sur les personnages.

Il existe encore une catégorie de jeux didactiques, concernant le lexique, pratiqués dans les classes de langue étrangère, qui implique l'élève d'une manière globale: mouvements, gestes, attention, adresse, esprit d'observation, compréhension auditive, mémoire, utilisation de la parole etc. Ce sont en général des jeux collectifs du type «*Kim*» - fameux personnage de **Rudyard Kipling**, renommé pour son esprit d'observation et sa mémoire visuelle et d'autres comme «*Le dialogue des sourds*», «*Air, terre, mer*» etc.

«*Kim a vu*»: Le meneur de jeu dispose sur une table 15-20 petits objets de tous genres: rubans colorés, timbres, canifs, sifflets, stylos, cahiers etc.

Les joueurs observent la table pendant une minute. Le meneur recouvre la table d'un journal et chacun essaye de transcrire de mémoire la liste des objets.

«*Air, terre, mer*». S'adressant à l'un des joueurs, le meneur de jeu nomme l'un des trois éléments: air, terre, mer. Le joueur désigné doit répondre par le nom d'un animal vivant dans élément. S'il fait vivre l'hirondelle dans la mer, il perd un point.

## Jeux simples de vocabulaire

- On demande aux élèves ce qui est rectangulaire dans la classe (porte, fenêtre, bureau etc.);
- Ce qui est en bois (porte, banc, chaise etc.).
- Noms de vêtement commençant par un «ç» (col, chemise, costume, chaussure)
- Deviner, en se basant sur les contours, ce que contient un paquet ou ce qui est couvert par un morceau de tissu.
- On peut montrer pendant une minute une dizaine d'objets dont les élèves connaissent les noms, après quoi ils doivent écrire autant de ces noms que possible (synonymes). Puis répondre aux questions: à quoi ça sert?

## Quelques méthodes utiles d'apprendre et mémoriser le lexique

### 1ère méthode : traduction et visualisation

- Repérez les mots ou expressions nouveaux (les souligner, les surligner...);
- Réservez une section de votre cahier (voire un cahier complet) pour écrire le vocabulaire.
- Constituez 3 colonnes:

<i>Votre langue maternelle</i>	<i>Le français</i>	<i>Photo ou image</i>
.....	.....	.....

- Lisez le mot dans votre langue et visualisez le mot français correspondant (sa graphie ou le dessin que ce mot évoque dans votre esprit ou encore visualisez un geste qui le représente) ou encore reliez ce mot à d'autres mots ou expressions que vous connaissez déjà (parce qu'ils ont quelque chose en commun ou parce qu'ils s'opposent ou se complètent ou ils appartiennent à la même catégorie...);
- Ensuite, répétez à haute voix ce mot plusieurs fois avant de l'écrire sur une feuille ou écrivez-le plusieurs fois avant de le répéter à haute voix.
- Après avoir appris ce premier mot, procédez de la même façon avec les autres mots.

- g) Lorsque vous aurez mémorisé tous les mots nouveaux, vérifiez votre apprentissage : cachez la colonne de la traduction française, lisez le mot dans votre langue maternelle et écrivez sa traduction en prononçant le mot à haute voix. Pour la correction, vous pouvez contrôler mot par mot ou lorsque vous aurez terminé l'exercice. Que faire si vous vous êtes trompé ? Réécrivez-le sur une feuille et prononcez-le à nouveau.
- h) Le lendemain et/ou le surlendemain, répétez l'exercice ou simplement les mots que vous avez eu des difficultés à mémoriser.
- i) Après un ou deux jours, recommencez : répétez et/ou écrivez tous les mots, et en particulier ceux qui vous posent des problèmes... Un travail constant prend beaucoup moins de temps qu'un travail acharné...

### A deux, on apprend mieux

Si vous avez la possibilité de travailler avec un ami, votre ami pourrait vous dire le mot dans votre langue maternelle et vous le direz et l'écrirez en français (ou le contraire). Puis vous échangerez les rôles. Mais n'oubliez pas de réviser le lendemain et le surlendemain...

### **2e méthode : faire des «toiles»**

On apprend mieux le vocabulaire si on le classe notamment à travers des schémas. Important : écrivez toujours le nom avec son article et indiquez le genre du nom entre parenthèse s'il est différent du mot correspondant dans votre langue.

Créez des fiches lexicales. Donnez un titre à chaque fiche. *Exemple*: un titre = un thème. Chaque fois que vous rencontrerez un mot nouveau, vous l'ajouterez à votre schéma. Cette méthode convient particulièrement aux personnes qui ont une mémoire visuelle. Pour vérifier votre apprentissage, reproduisez sur une feuille le schéma (après avoir caché l'original).

### **3e méthode : le classement dans un tableau**

On apprend mieux le vocabulaire si on le classe. Les tableaux constituent une manière simple et rapide de classer les mots nouveaux et de les mémoriser.

*Exemple: Les adjectifs de nationalité.* On peut les classer en fonction de la prononciation de la syllabe finale:

Masculin/ féminin Invariables	+ e	-ais, -aise	- ien, - ienne	-ain, - aine	autres
Suisse	Espagnol, espagnole	Français, française	Italien, italienne	Marocain, marocain e	Grec, grecque
..... .....	..... .....	..... .....	..... .....	..... .....	..... .....

#### **4e méthode Apprendre par cœur, répéter**

Utile pour : progresser dans une matière scientifique ou littéraire. Il faut apprendre par cœur pour retenir le lexique! La répétition est le mécanisme élémentaire de la mémoire. Elle aboutit à des connexions stables entre neurones (par les points de jonction appelés synapses) et à une communication facilitée (par les neurotransmetteurs). En général, il faut des dizaines fois pour apprendre quelque chose à fond, en particulier des mots en LE.

Pour que les élèves puissent structurer bien une production orale ou écrite, il faut qu'ils connaissent bien les connecteurs logiques:

#### **FICHE VOCABULAIRE**

<b>Les connecteurs logiques</b>
Tout d'abord, à l'origine/Premièrement, en premier lieu
Puis, et/Deuxièmement, en second lieu
Et puis/Troisièmement, en troisième lieu
Ensuite, par la suite/Quatrièmement, en quatrième lieu
Enfin, finalement, pour finir/En dernier lieu



## **L'évaluation des connaissances lexicales**

L'évaluation des connaissances lexicales peut être requise pour des raisons très diverses. Il peut être important de savoir si un apprenant connaît le sens de certains UL, par exemple pour être sûr qu'il sera capable de comprendre un passage dans un texte. On bien on voudra avoir une idée de l'étendue globale du vocabulaire maîtrisé par un groupe. Et il est souvent nécessaire dans l'enseignement comme dans la recherche, de mesurer le progrès ou les différences entre les groupes.

### **Emploi des tests**

L'évaluation des compétences lexicales pose le problème de la façon dont ce procédé sera conduit. Etant donné qu'il y a beaucoup d'aspects à la connaissance lexicale, elle pourra prendre beaucoup de formes comme des tests, des textes lacunaires, des questions à choix multiples (QCM) etc. puisqu'il n'existe pas une seule manière de contrôler les connaissances du vocabulaire, qui soit la bonne.

Dans la première catégorie (sémasiologique, allant de la forme au sens) c'est la forme des mots qui est donnée et les apprenants sont priés de fournir quelque information spécifique qui est rattachée à cette forme, alors que dans la seconde (onomasiologique, allant du sens à la forme) ils doivent donner le mot voulu en réponse à une information pertinente. Dans les deux cas «étiquette» et «concept» peuvent être présentés avec ou sans contexte, et la réponse peut être donnée dans des conditions assez différentes. Je voudrais présenter quelques aspects d'un certain nombre d'instruments d'évaluation sur le vocabulaire.

### **Tests de reconnaissance**

On peut d'abord quelques types de tests où «l'étiquette» est donnée. Dans la plupart des cas, les sujets doivent donner une réponse sur le sens de la forme présentée, mais ce n'est pas toujours le cas, comme nous le verrons. Il s'agit ici de ce qu'on appelle souvent les tests de reconnaissance ou tests réceptifs. Pour montrer qu'il connaît le sens de la forme en langue étrangère proposée, l'apprenant peut donc avoir à:

- Donner un équivalent dans une autre langue.
- Donner un synonyme, un antonyme ou un hyperonyme.
- Donner une paraphrase ou une définition en langue étrangère.

- Répondre à une question en langue maternelle ou en langue étrangère.
- Réagir physiquement, faire un dessin, utiliser le mime.

Avec les tests de reconnaissance, il est aussi possible de capter d'autres types de connaissances que celles concernant le sens: on peut évaluer aussi les connaissances relatives aux informations phonétiques, grammaticales ou discursives liées à une unité linguistique. On peut demander aux apprenants de prononcer une unité linguistique, de reconnaître le registre auquel elle appartient ou de dire si elle permet certaines transformations morphologiques. On peut aussi demander aux apprenants d'insérer des synonymes comme «demander» et «prier», «dire» et «parler» dans des phrases à trous d'après leurs nuances sémantiques spécifiques.

*Exemple:* Mettez le mot correspondant au verbe roumain «a vopsi»

- a) Peindre;
- b) Teindre;

1. Il faut... ce tissu en rouge. 2. N'oublie pas de... la porte. 3. Je crois que ses cheveux sont.... 4. As-tu... la table.

### **Tests de rappel**

Ce sont essentiellement les mêmes techniques employées que pour les tests de reconnaissance mais ici quelques spécificités sont à remarquer: l'élève doit répondre en donnant le mot dont l'explication est représentée dans le test par:

- Un équivalent dans la langue maternelle;
- Un synonyme ou un antonyme dans la langue seconde;
- Une paraphrase ou une définition en langue étrangère;
- Une phrase ou un texte à trous;
- Un support visuel ou auditif.

Pour le premier type de tests- **les tests de reconnaissance**- il n'y a rien de plus simple, l'apprenant se trouve face à un mot étranger et s'il connaît le sens, il donnera vite son équivalent dans la langue maternelle. Tandis que dans le cas **tests de rappel** l'apprenant doit présenter l'équivalent d'un mot «maternel» en langue étrangère ce qui est peu plus difficile. En ce qui concerne l'apport des synonymes et des antonymes c'est une technique qui a pour objectif de relier les connaissances antérieures des élèves à celles récemment acquises.

## Bibliographie

1. BÉRARD Evelyne, *L'Approche communicative: Théorie et pratiques*, Paris, Clé International, 1995, 182 p.
2. Bogaards Paul *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Didier, 1994 ;
3. BEACCO J.C. *Méthodes et méthodologies*, Strasbourg, 1995 ;
4. COSTE Daniel. *Analyse de discours pragmatique de la parole dans quelques usages d'une didactique des langues* dans *Applied Linguistics*, Vol. 1, n° 33, 1980, 252 p.
5. BARBIER J.M., *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris: PUF, 1996
6. BOURGUIGNON C., *De l'approche communicative à l'approche actionnelle: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures*, in *Synergie Europe* N°1, 2006
7. GALISSON Robert *Des mots pour communiquer*, Paris, Clé international 1983
8. GALISSON Robert *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*, Paris, Clé International, 2001, 220 p.
9. GRAEV Sabine *Apprendre par les jeux*, Bruxelles, 1996
10. DALGALIAN Gilbert, LIEUTAND Simonne *Pour un nouvel enseignement des langues*, Clés International, Paris, 1991 p.55
11. LAMBERT Jean *Enrichir son vocabulaire*, Paris, Ellipses 1999
12. NATION Pierre *La maîtrise de la langue à l'école*, Paris, Nathan 1985
13. PUREN Christian *Vers une nouvelle cohérence didactique*, *Le français dans le monde* nr 348, nov-dec 2007
14. PUREN Christian, *Des méthodologies constituées et de leur mise en question*, dans «Le Français dans le monde» 1995 Paris, EDICEF, janvier, pp. 36-41.
15. PICOCHÉ Jacqueline *Didactique du vocabulaire français* Paris, Nathan 1996
16. PICOCHÉ Jacqueline *Précis de lexicologie française: étude du vocabulaire français*, Paris Nathan 1995
17. PICOCHÉ Jacqueline *Enseigner le vocabulaire, la théorie et la pratique*, 2007, éd. Allouche, 123 p.
18. YAICHE Francis *Les simulations globales*, Paris, 1995
19. PARAMSKAS D.M. *Nouvelles approches dans l'enseignement de français langue seconde*, 1982
20. RUCK Heribert *Linguistique textuelle et enseignement du français*, Hatier Didier, 1991
21. SCHIFFER L., *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*, Paris 1991.
22. TAGLIANTE Cristine *La classe de langue*, Clé International, Paris, 1994
23. VIGNER, Gérard *Présentation et organisation des activités dans les méthodes*, dans «Le Français dans le monde», spécial Recherches et applications, Paris, EDICEF, 1995, janvier, 128 p.

## V. EXPRESSION ÉCRITE

Christine Tagliante {13, p. 42} considère qu'avant de pouvoir écrire pour s'exprimer, l'apprenant doit apprendre à écrire, à tracer les formes graphiques qui correspondent aux sons qu'il entend et qu'il discrimine. C'est au cours de cette activité de transcription de l'oral que se structurent les éléments. Avant d'aborder l'expression écrite, on peut proposer 3 étapes:

- Reconnaissance de formes orales connues et de leur représentation graphique, d'après un support enregistré.
- Analyse, acquisition et conceptualisation de règles graphiques, toujours à l'aide d'un support enregistré.
- Systématisation et application à des énoncés nouveaux des règles acquises pendant l'analyse.

Après on fera comprendre les apprenants comment se structure un texte écrit, en l'examinant et pourquoi les idées exprimées s'organisent et se présentent de façon claire et logique (c'est le domaine de la cohérence), et comment les phrases se combinent entre elles à l'aide des articulateurs logiques pour former un tout qui présente un sens (c'est le domaine de la cohésion).

### Enseignement de l'orthographe

A présent on fait des efforts pour un enseignement systématique de l'orthographe lexicale, avec regroupements des difficultés.

**Les recommandations** pour commencer l'étude de l'orthographe:

- Echelonner les difficultés au fur et à mesure qu'on les rencontre dans les manuels, à dresser des listes de mots contenant la même difficulté et des phrases pour les y introduire.
- Mettre en place la correspondance son/graphie, en adoptant 3 démarches cognitives:
  - a) *une démarche cognitive* (réfléchie), qui met en évidence les distinctions entre le code oral/code écrit, qui sensibilise les élèves à ces différences et qui facilite une prise de conscience des correspondances phonèmes/graphèmes. Il s'agit de partir de textes courts dont a préalablement effacé les graphèmes, correspondant à tel phonème étudié. Le professeur lit le texte à haute voix et

pendant ce temps, les élèves complètent les phrases par les lettres manquantes.

*Exemple: -ain, -in, -aim*

J'ai acheté dans le magasin... du p.... J'ai f...

b) *Une démarche analytique* qui vise à faire entendre le son en même temps qu'à faire voir son image écrite, ce qui rend l'élève conscient, qu'il n'a à transcrire que le son. Au cours de cette démarche on fait appel aux connaissances lexicales et grammaticales acquises pendant la période orale, sans lesquelles l'enseignement de l'orthographe fonctionne à vide.

c) *Une démarche active*, au cours de la réflexion et de l'analyse, supposant la pratique d'exercices répétés et variés qui associent phonèmes et graphèmes et qui visent à former des habitudes. On accorde priorité aux exercices qui développent la mémoire visuelle: schémas, pancartes, publicité, bandes dessinées.

Un très bon exercice recommandé pour l'enseignement de l'orthographe c'est la résolution **de mots croisés**. Pour bien fixer les jours de la semaine et des mois on fait appel à la grille de mots croisés. L'élève reçoit tout d'abord chaque mot isolément, il doit en compter les lettres, le reporter à sa place dans la grille, ce qui sollicite non seulement sa réflexion, mais aussi sa manière visuelle.

Les différentes utilisations des grilles thématiques:

Le thème «**La pêche**»: *poisson, ligne, filet, pêcheur, canne...* offrent de nombreuses possibilités de visualisation graphique et laisse aux élèves la liberté de recherches intéressantes. Si le professeur donne au début du jeu le mot clé, les élèves se rappellent instinctivement tous ceux qui font partie du thème respectif pour trouver celui qui convient à telle place de la grille.

## Méthodes d'enseigner l'orthographe

Les méthodes qu'on utilise depuis longtemps pour apprendre l'orthographe: la copie, la dictée, les exercices écrits, les jeux, la consigne d'écrire plusieurs fois le mot difficile.

### La copie

C'est un exercice que l'on peut demander surtout dans la première étape de l'apprentissage de l'orthographe dans les classes de jeunes débutants.

Le fragment à copier ne doit pas être long (4-5 phrases suffisent). Pour que cet exercice ne devienne pas trop mécanique, on peut, dans un deuxième temps demander aux élèves un travail supplémentaire, facile.

*Exemples:*

- Souligner, utiliser un crayon de couleur pour certains mots, certaines formes ou structures.
- Copiez et soulignez les consonnes et les voyelles qui ne se prononcent pas.
- Soulignez les groupes de lettres qui se prononcent

La copie aide à la mémorisation visuelle pour retenir la silhouette des mots comme: honneur-honorer, vers-verre-ver, paire-pair, laid –lait etc., maire-mer-mère etc.

### **La dictée**

Elle reste encore un exercice d'une grande utilité, c'est le type d'écrit employé à tout niveau de langue, mais surtout après avoir étudié l'orthographe et la phonétique. La dictée ne peut porter que sur des textes connus par les élèves pour associer les structures écrites et pour établir des correspondances entre le son et des signes graphiques. Pour que la dictée ait un bon résultat, elle doit respecter 2 conditions:

- Que le sens du texte soit clair.
- Que les élèves puissent comprendre la composition syntaxique. Dans la classe de débutants la dictée peut avoir plusieurs moments:
- Lecture intégrale de la phrase par le professeur, les élèves écoutent attentivement la phrase jusqu'à la fin, sans écrire.
- Il dicte la phrase par séquence.
- Les élèves écrivent la phrase.
- Il la répète toute entière encore une fois.

La dictée peut être un moyen d'enseignement et un moyen de contrôle. Comme moyen d'enseignement, la dictée peut fixer et consolider les connaissances de grammaire.

*Exemple:* les oppositions: un/une; le/les; il chante/ils chantent.

La dictée de contrôle est destinée à vérifier l'acquisition des particularités orthographiques du texte étudié, des formes écrites enseignées. La correction de la dictée peut se faire au tableau. L'enseignant montrera que la faute provient soit d'une mauvaise audition, soit de l'insuffisance d'une connaissance grammaticale. Les élèves peuvent se corriger réciproquement leurs cahiers d'après le texte

du livre, en soulignant les fautes, ou bien le professeur corrigera lui-même les cahiers à la maison et mettra des notes. Par une dictée à l'improviste on peut contrôler si les élèves sont capables de reconnaître les sons et les mots d'une manière précise, s'ils peuvent choisir entre plusieurs homonymes, par exemple: je dis – j'ai dit; un nom – un homme.

### **L'exercice**

Les exercices écrits aident à l'acquisition des automatismes orthographiques, ils contribuent à consolider les connaissances de la prononciation nécessaire, à la lecture et à l'expression.

*Exemple:*

***Mettez la bonne lettre dans la case:***

Je pens....

***Complétez avec [c], [ç], [s], [l], [ll]:***

Vacan...es, gar...on, cla..e. Une sa..e, se...

***Trouvez: le sujet, l'objet, l'action***

...conduit une voiture. (L'oncle, le chauffeur, le père...)

Tu réparas.... L'actrice...très bien.

***Remettez de l'ordre dans ce dialogue:***

- Bonjour, Nina.
- A l'école.
- Bonjour, Aline. Où vas-tu?

***Faites des phrases avec les mots: seul, tard, ami.***

***Posez la question: J'aide mes frères.***

- **Les exercices grammaticaux:**

- ***De substitution:*** Aline lit un livre.

*La consigne:* Substituez le nom – *Ma sœur lit un livre.*

Substituez le verbe: *Aline achète un livre.*

Substituez le COD: *Aline lit un journal.*

- ***De transformation:***

Exemple: Il désire une boisson. Il désire à boire.

- ***Composition dirigée*** (à partir des mots clés):

*Exemple:* nuit, tempête, accident, crie...

- **Jeux:**

De toutes les méthodes il est le plus efficace.

*Exemple:*

- Les mots croisés sur un thème indiqué où à partir des images;
- Le message déchiré: «Moi, le capit... du navi... et trois mar...de l'équipa...sont sur une î... du Pacifiq... .
- La variante d'un message incomplet serait aussi bien utile. Les élèves devront le continuer.
- Les lettres mélangées: *Faites des mots en gardant quelques lettres: a/n/e/m/o/l/r/s/f/v/i/*
- Le travail sur l'image: *Ecrivez tous les objets actions que vous voyez sur l'image.*
- Des devinettes:
  1. C'est en même temps une boisson et l'endroit où l'on peut la boire. (café).
  2. Elle bouge tout le temps mais elle ne change pas de position (montre).

**Au niveau des avancés** on étudiera surtout les homonymies grammaticales. La correction orthographique se basera sur la compréhension de la phrase dans laquelle ces structures interviennent. On commencera donc par de nombreux exercices oraux qui portent sur la compréhension des phrases où ils sont inclus. On demandera, *par exemple:*

- Expliquer des mots de ce genre: *Cette île –sait-il; pairs -paire -père -perd; cent –sang –sans –sent. Les introduire dans des phrases.*
- Proposer des fiches pour expliquer les sens des mots: *Mes/mets/m'est/mais/mai/*.
- La transformation des dialogues dans des discours indirects.
- Commentaire littéraire d'un dicton, d'un proverbe.
- Le résumé du texte.

On travaille beaucoup avec le lexique, en spéciale avec les mots avec une orthographe différente, mais qui se prononce identiquement (homophones): chair (substance), chaire (tribune), cher (mot doux).

- Paronymes: mots qui présentent une ressemblance d'orthographe ou d'une prononciation sans avoir la même signification,  
Acceptation (accord)/acception (sens d'un mot)  
Prodigue/prodige, accident/incident.



- Jeux créatifs:
  - Pour le thème «**Le voyage**»:
  - *Préparez la valise de:*
  - Une jeune fille, 20 ans. Elle va se reposer une semaine au bord de la mer en été.
  - Une femme de 40 ans va faire un voyage d'affaires en France pendant un mois.
  - Des jeunes vont se reposer à la montagne en hiver.
- Meublez la chambre de:
  - Paul – étudiant;
  - Aline – actrice;
  - Mme Bardonnnet – professeure;
  - Mme Bertrand – médecin;
- Imaginez le contenu de l'article:
  - «Fermeture exceptionnelle des écoles».
  - «Destruction par une bombe d'un quartier de Toulouse.»
  - «Avion écrasé».
- Imaginez la situation:
  - «Non, merci, je n'en veux plus».
  - Donne – m'en encore un, le dernier».
- Imaginez la fin: *La jeune fille dort. La maison est calme, il est plus de minuit. Soudain, un cri terrible la réveille...*

## **Pratiques d'enseigner l'expression écrite**

### **La création d'un texte**

On distingue généralement cinq étapes dans la création d'un texte:

- Chercher des informations, les transcrire avant d'écrire un récit, collecter dans des livres tout ce qui peut servir à la rédaction du texte. Ce travail de transcription, de prise de notes, prendra la forme de listes de phrases ou de fragments de phrases.
- Sélectionner les mots en fonction de la visée du texte, du lecteur auquel il est destiné.

*Exemple:* la description d'un monument ne sera identiquement organisée, selon qu'elle est destinée à un touriste pressé, un amateur cultivé ou à un historien spécialiste du domaine.

- Associer les éléments rassemblés en fragments de texte, en courts paragraphes. Des suites d'énoncés descriptifs peuvent être rassemblées en paragraphes à finalité descriptive.
- Assembler les fragments du texte et les organiser en un contexte continu.
- Corriger/améliorer le texte.

Toutes ces activités sont consommatrices de temps, mais le temps à parcourir ces étapes sera largement économisé lors des étapes ultérieures et donnera aux élèves des outils de travail de meilleure qualité.

### **Le compte rendu**

Le compte rendu est un rapport fait sur un événement, une situation, un ouvrage. Le compte rendu sert à présenter en une image exacte mais succincte un certain nombre d'informations à des interlocuteurs qui n'ont pas assisté à l'événement relaté ou qui n'ont pas pris connaissance personnellement du document ou de l'ouvrage présenté.

Il se fonde sur:

- une prise de notes bien maîtrisées;
- des stratégies de lecture également bien maîtrisées, s'il s'agit de regrouper des informations écrites.

Dans un compte rendu:

- On annonce directement l'événement dont on va parler.
- On précise les circonstances (lieu, date).
- On rapporte avec exactitude des faits.
- On ne prend pas parti, on ne porte pas de jugement.

### **La synthèse**

La synthèse se construit à partir d'une confrontation entre les idées principales ou thèmes directeurs, communs aux différents documents traités:

- Il faut maîtriser les stratégies de lecture pour une bonne préparation de l'analyse des documents et de l'élaboration du plan.
- Il faut également apprendre à établir des relations entre les idées principales ou les thèmes directeurs repérés dans les documents.
- Enfin il faut acquérir une pratique de l'expression objective d'un point de vue, d'une opinion personnelle sur la problématique générale.

## Démarche:

La préparation de la synthèse

- Identifier le thème du texte en vous aidant de tous les éléments du support: titre, chapeau, etc.
- Identifiez le contenu du texte, faire la lecture survol du texte, rechercher à qui s'adresse le texte, analyser le contenu de chaque paragraphe, dégagez l'idée principale etc.
- Construire ensuite la synthèse.

La rédaction de la synthèse:

- Rédiger une introduction et une conclusion, prévoir un titre
- Rédiger le corps de la synthèse
- N'ajouter aucun commentaire personnel
- Le texte de la synthèse ne doit pas dépasser 20% de la longueur du texte d'origine.
- Utiliser les connecteurs logiques pour bien la structurer:

<i>En position initiale</i>	<i>En position intermédiaire</i>	<i>Pour situer sur un même plan d'importance</i>	<i>Conclusion de raisonnement</i>	<i>Conclusion générale</i>
Dès le début, au commencement, pour commencer, Tout d'abord, premièrement, déjà...	Pour continuer, alors, puis, ensuite, de plus, en outre, qui plus est, à/s'ajoute	Egalement, de même, de la même manière, ou bien, ou encore	Par conséquent, c'est pourquoi, ainsi, si bien que, en effet, sauf si, à moins que	Donc, ainsi, finalement, en résumé, en somme, on peut conclure.

## Les formes de l'expression écrite

- La correspondance privée
- La correspondance administrative

### La correspondance privée

On utilise souvent les lettres privées à l'école, qui peuvent être des lettres amicales, lettres de vacances, lettres intimes. Le but de ce type d'écrit c'est pour faire apprendre les élèves à exprimer ses pensées par écrit et faire les élèves acquérir une forme nouvelle écrite. Si son contenu reste personnel, sa présentation suit certaines règles précises:

#### *Les formules d'en – tête:*

- A un collègue de travail on écrit – *Cher collègue*
- A un ami proche: *Chère Louis ou Mon cher Louis*
- *Chère Aline ou Ma chérie.*

Il faut enseigner aussi comment **conclure une lettre**. Il faut terminer la lettre par une formule de politesse qui reprend les mots utilisés dans la formule d'en-tête.

- A un ami éloigné: *Croyez bien cher monsieur (ami) à mes plus amicales pensées.*
- A un ami proche à la famille: *Fidèlement à toi; Bien amicalement; Mes affectueuses pensées.*

### La correspondance administrative

Ce type de lettres est assez différent de la correspondance privée parce qu'elle vise un lexique spécialisé et elles ont des formules d'en-tête et de politesse précises.

Il y a quelques types de lettres administratives:

- Lettres de motivation
- Curriculum Vitae
- Lettres de plainte
- Lettres de refus
- Contrat
- Avis
- Demande etc.

Les formules de commencement:

- A un médecin – M. le Docteur
- A un directeur: M. le Directeur etc.

Formules de conclusion:

- A un directeur d'école: Veuillez croire, Monsieur le Directeur, à l'assurance de mes salutations distinguées.

## Lettre de motivation

*Exemple:*

### Sa structure

1. Les coordonnées de l'expéditeur
2. Le destinataire
3. Le lieu et la date
4. Le chapeau
5. Le corps de la lettre
6. L'objet de la lettre
7. La formule de conclusion
8. La signature

Aline Mardari I5, rue A. Doga 2024 Chişinău tél. 49 50 30 alinemardari@gmail.com	Au directeur de l'association «Polyrom» M. Munteanu
--	---

Candidature à un poste  
d'assistante

Chişinău, le 15 mars 2011

PJ: CV

*Monsieur le directeur,*

C'est un catalogue républicain qui m'a fait découvrir le nom de votre association...

Un stage dans ce domaine m'a fait découvrir et aimer cette branche...

J'aimerais obtenir un poste à mon expérience parce que je souhaite pouvoir m'engager et travailler efficacement pour...

Je me tiens à votre disposition et je vous prie de croire, Monsieur le Directeur, à mes sentiments les plus respectueux.

N. Mardari

# CURRICULUM VITAE

## 1 Etat civil

Nom: Mardari

Prénom: Aline

Nationalité: Roumaine

Date de naissance: 10 avril 1974

Situation de famille: mariée, un enfant

Adresse personnelle: 15, rue A. Doga, 2024 Chişinău

Téléphone personnel: 49 50 30

Adresse professionnelle: Lycée «G. Asachi» de Chişinău

Téléphone: 75 24 58

## 2 Formation universitaire

Dates	Diplômes obtenues	Lieux
1988/1989	Diplôme de Baccalauréat de Sciences Humaines Mention bien	Lycée «G. Asachi» de Chişinău
1989/1994	Faculté Langues et Littératures Etrangères	Université Pédagogique d'Etat «Ion Creangă» de Chişinău
1994/1996	Maîtrise de Sciences...	Chişinău

## 3 Expériences professionnelles/stages

Dates	Fonctions	Lieux
Depuis sept. 1998	Professeur au lycée	Chişinău

## Evaluation de l'expression écrite

Comme l'étude de l'expression écrite se fait avec beaucoup de peine, l'organisation de son évaluation se fait aussi avec beaucoup de difficultés. Il existe à présent peu de sources contenant des tests pour évaluer l'écrit. Donc, l'enseignant doit penser lui-même aux formes d'évaluation de l'expression écrite.

Généralement on propose les types d'items suivants:

- a. Le choix multiple
- b. l'appariement
- c. d'alternance
- d. Les réponses courtes
- e. Les réponses élaborées

### **a. L'item à choix multiple**

Cet item comprend une partie initiale qui peut prendre la forme d'un énoncé incomplet ou d'une question suivie d'un choix de réponses généralement quatre ou cinq, parmi lesquelles l'élève doit choisir une seule bonne réponse.

#### ***Exemple:***

Trouve la bonne réponse: *La rivière est: un cours d'eau naturel, un petit torrent dans la montagne, une étendue d'eau.*

### **b. L'item d'appariement**

Il est appelé pairage ou association, qui permet de vérifier la capacité d'établir des liens. Il consiste à associer entre elles deux listes d'éléments, l'une étant considérée comme l'ensemble question et l'autre comme l'ensemble réponse. *Exemple:*

- |   |                            |                 |
|---|----------------------------|-----------------|
| 1 | Etre affamé comme un loup  | être entêté     |
| 2 | Etre têtue comme un âne    | avoir très faim |
| 3 | Etre bavarde comme une pie | parler beaucoup |

### **c. L'item d'alternance**

L'item d'alternance souvent appelé «vrai» ou faux, comprend deux réponses possibles entre lesquelles l'élève doit choisir.

*Exemple:* Trouve la bonne réponse:

<i>Phrase</i>	<i>Vrai</i>	<i>Faux</i>
La France est le plus grand pays de l'Europe		

### **d. La réponse courte**

L'exemple le plus connu demeure les questions directes que l'enseignant pose à l'élève et qui demandent un mot ou quelques mots comme réponse. On privilégie ainsi le rappel des connaissances. On peut poser une question directe, mais on peut aussi demander de compléter une phrase. On peut aussi de demander aux élèves de retourner les mots qui

ont été omis dans le texte. Dans ce dernier cas on parle d'un texte lacunaire ou d'un texte à trous. Il s'agit d'un texte dans lequel on supprime la première et dernière phrase intacte. Celui-ci reste l'item le plus représentatif du langage réel et vise spécifiquement la compétence de la compréhension globale d'un texte.

### **e. Les réponses élaborées**

Les élèves doivent donner une réponse détaillée par écrit. Elles permettent de vérifier des habiletés mentales plus complexes qui exigent des efforts de réflexion et demandent à l'apprenant d'organiser la pensée et de l'exprimer de façon cohérente. On aborde alors l'analyse, la synthèse et le jugement qui échappent le plus souvent aux questions de type objectif tout en vérifiant également la qualité de la démarche employée pour y parvenir.

## **Bibliographie**

- 1 BLED Odette *Bien mettre l'orthographe, c'est se préparer à bien penser*, Hachette 1985;
- 2 BONNET C. L. *Quand on apprend aux élèves à écrire des histoires*, Hachette 1998;
- 3 BONNET C. L. *Apprendre à écrire*, Hachette, 1999;
- 4 BORREL Jeanine *Le français, tout le programme pour le collège*, Hachette, 1998
- 5 JEANJEAN Marie-Christine *Oser parler, pouvoir écrire*, édition Nathan 1994
- 6 NIQUET J. *Enseigner le français. Pour qui? Comment?* Paris Hachette, 1998
- 7 VIGNER Gérard *Enseigner le français comme langue étrangère*, Hachette 1999
- 8 PAUL Marie et Péry-Woodley *Les écrits dans l'apprentissage*, Hachette, 2000
- 9 Caré J. M. *Jeux, langue et créativité*, Paris, Hachette 1998
- 10 *La correspondance française*. Nathan 2001
- 11 *L'orthographe en liberté: revue de l'Université Didactique Stendhal*», 1998
- 12 LUSSIER Denise *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*, Hachette FLE, 1999
- 13 TAGLIANTE Cristine *La classe de langue*, Hachette, 1998
- 14 Françoise SABATTELLI *Le nouvel entraînez-vous au DALF*, 1996
- 15 PLANE Sylvie *Ecrire au collège. Didactiques et pratiques d'écriture*, Nathan Pédagogie.



## VI. COMPRÉHENSION ÉCRITE

Une des quatre compétences concernant l'apprentissage d'une langue étrangère c'est la compréhension écrite, la plus utilisée à l'école parce qu'elle vise le travail sur les différents types, ayant comme objectif de former des lecteurs actifs, autonomes, qui ne se laissent pas rebuter par la difficulté d'un texte. La première démarche sur un texte est **la lecture**. Lorsqu'on travaille en classe un document écrit, l'objectif premier n'est pas la compréhension du texte, mais l'apprentissage de stratégies de lecture dont la maîtrise doit permettre à l'apprenant d'avoir envie de lire en langue étrangère. Les activités d'apprentissage des stratégies de lecture doivent avoir pour objectif de former des lecteurs actifs, autonomes qui ne se laissent pas rebuter par la longueur ou la difficulté d'un texte. En lisant, l'apprenant doit faire des hypothèses sur le sens sans s'arrêter à la première difficulté lexicale.

### Types de lecture

- Lecture à haute voix
- Lecture silencieuse
- Lecture expliquée

**La lecture à haute voix** est destinée à former l'art de la diction. A l'étape initiale on recommande la lecture à haute voix pour former les habitudes d'une bonne prononciation, mais il faut savoir qu'en lisant la texte à haute voix on se concentre l'attention sur la technique de la lecture et pas sur le contenu. Il est important de maintenir l'intérêt des apprenants envers la lecture en utilisant différents procédés.

#### *Par exemple:*

**Le concours** *Qui est le champion?* (L'élève lit jusqu'à la première faute. Le champion est celui qui lit le maximum de phrases).

**Le jeu distractif:** *Boule de neige* (le premier élève dit une phrase simple. Le deuxième la répète en ajoutant un groupe de mots et ainsi de suite).

#### **Le jeu:** *Souviens-toi:*

Le professeur dit une phrase du texte des leçons précédentes, les élèves nomment le texte et tâchent de le reconstituer).

**La lecture silencieuse** a le rôle d'initier les élèves à comprendre ce qu'ils lisent et les habituer à diriger leurs pensées sur le contenu du texte. A la fin de l'étape initiale il faut que les apprenants sachent lire des yeux. C'est le procédé principal du travail à l'étape moyenne et avancée. A ces niveaux on pratique deux types de lecture: lecture silencieuse sans vocabulaire, ayant le but d'extraire l'information principale du texte et la lecture silencieuse avec vocabulaire, ayant le but d'extraire l'information en détails.

**La lecture expliquée** a le but de montrer les nuances, les beautés littéraires et les subtilités de la langue. On réalise le lien entre la lecture, la grammaire, le style, le vocabulaire et l'orthographe. Elle contribue à l'enrichissement de la langue. Avant la lecture le professeur leur annonce des tâches concrètes à réaliser: acquérir au sens, sans même savoir tout le lexique du texte. Il faut répondre aux questions simples: Où? Quand? Qui? Après la lecture du texte, le professeur complique les consignes: choisir les mots clés, les centres d'intérêts, des détails sur les personnages etc.

## LECTURES INTERACTIVES

**Lectures interactives** en langue étrangère propose une autoformation à la méthodologie interactive, permettant à l'enseignant d'aborder de façon créative la lecture en classe.

**L'approche interactive** a pour but de vouloir favoriser la réceptivité du texte par le lecteur. Cette réceptivité se trouve optimisée, si avant et au cours de lecture, on suscite chez l'apprenant la production d'hypothèses, d'idées anticipatrices, en partie grâce aux connaissances qu'il a en mémoire et qu'il faut réactiver. Il se produit alors un phénomène d'interaction entre ce que le lecteur connaît et les données du texte. L'idée de départ de la méthodologie interactive est qu'un texte en langue étrangère contient trop d'éléments d'informations à capter à la fois et qu'il faut alléger la lecture en donnant ou en faisant découvrir des règles solides (indices visuels, structuration du texte, reconnaissance du thème, de l'idée principale, etc.). L'enseignant doit trouver les moyens de construire un cours de compréhension écrite tenant compte des possibilités que possède l'apprenant-lecteur de lire activement et efficacement son texte.

**Un répertoire de signaux** forme l'étiquette du texte et permet à l'apprenant y entrer pour remarquer:

- L'origine du texte, l'auteur, le type du texte, le titre
- La division d'un texte (paragraphes, chapitres)
- La numérotation des parties
- Le chapeau (souvent en caractères gras), le début des paragraphes
- Les citations (introduites par des guillemets)
- L'illustration du texte: images, photos.

Ce sont les indices sur lesquelles le lecteur peut s'appuyer pour entrer dans le texte. Ce qu'on appelle «entrées» est une trace ou une piste que l'on indique à l'apprenant et qui lui permet de parcourir le texte et de le comprendre.

## **Stratégies de lecture**

On parle de stratégies de lecture pour désigner la manière dont on lit un texte. Il est à noter qu'à un texte ne correspond pas une stratégie de lecture. On peut commencer par une lecture –survol et s'arrêter sur un passage qui intéresse pour le lire avec attention.

*Une lecture studieuse* est une forme de lecture pendant laquelle le lecteur veut tirer le maximum d'informations.

*La lecture balayage* intervient lorsque le lecteur veut simplement prendre connaissance du texte. Il ne désire pas le détail, il veut capter l'essentiel. Le lecteur doit avoir une compétence suffisante pour être prêt à éliminer à grande vitesse ce qui est inutile à sa présente lecture.

Une stratégie de sélection est mise en œuvre lorsqu'il y a nécessité de recherche. Le lecteur sait au préalable ce qu'il veut trouver. La lecture sélective est un comportement que nous avons à chaque moment de notre vie quotidienne: chercher un lieu sur un plan, regarder un sommaire ou un indice.

*Une lecture action* est celle qu'adopte la personne occupée à réaliser une action à partir d'un texte contenant des consignes, recettes, modes d'emploi. Cette lecture se caractérise par des mouvements de va-et-vient entre le texte et l'objet à réaliser.

*La lecture oralisée* est celle qui consiste à lire un texte à voix haute {8, p. 38}.

## **Le développement du comportement stratégique chez les élèves**

La tâche du professeur n'est pas tant de rechercher l'ensemble parfait de stratégies à enseigner, mais plutôt de développer un comportement stratégique chez les élèves, un comportement de recherche continue de sens et d'auto - évaluation. L'enseignant poursuit la lecture et mentionne au fur et à mesure les éléments qui viennent confirmer, préciser ou infirmer son hypothèse. On ne se contente pas d'expliquer les stratégies aux élèves, mais il les guide dans leurs premiers essais d'application: il leur fournit des indices, réexplique au besoin et ajuste ses rétroactions. Il ne procède pas en découpant la stratégie à acquérir en petites étapes à appliquer mécaniquement, mais plutôt en donnant à l'élève un soutien maximum pour l'application entière de la stratégie, soutien qu'il diminue ensuite graduellement. L'élève en vient à comprendre et à intérioriser graduellement la stratégie qu'il a utilisée d'abord en interaction. De plus, l'enseignant explique aux élèves pourquoi la stratégie enseignée peut leur être utile pour comprendre un texte. Par la suite, il leur permet de réaliser concrètement qu'ils sont de meilleurs lecteurs depuis qu'ils utilisent cette stratégie. Enfin, pour favoriser l'autonomie des élèves et le transfert à d'autres situations de lecture, il leur démontre de quelle façon on peut combiner plusieurs stratégies ou comment on peut adapter une stratégie afin d'atteindre un objectif particulier. Il s'agit d'enseigner aux élèves non seulement COMMENT utiliser une stratégie, mais également POURQUOI et QUAND l'utiliser. Mentionnons qu'il est préférable d'enseigner quelques stratégies en profondeur plutôt que plusieurs de façon superficielle.

### **Les étapes stratégiques de la lecture**

Le processus de lecture se divise en trois parties: **avant la lecture**, la **lecture approfondie** et la **post lecture**. Au cours de ces trois étapes, l'élève est en interaction constante avec le texte et le contexte de lecture afin d'en construire le sens. L'organisation des résultats d'apprentissage généraux du programme d'études fait ressortir les étapes de lecture. Par contre, cette organisation est définie en fonction de la planification qui représente *le pré lecture*, de la gestion qui représente *la lecture*, et du réinvestissement et de la réaction qui représentent la *post lecture*. Ce processus peut être répété indéfiniment quoiqu'il présente une certaine

séquence dans l'application de ses composantes. L'élève peut ainsi faire un retour sur son cheminement pour mieux comprendre le texte. Il a à accomplir beaucoup de tâches pour comprendre le contenu du texte {8, p. 46}:

Avant	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Préciser son intention de lecture;</li> <li>- Activer ses connaissances;</li> </ul> <p>Anticiper le contenu à partir du titre, des illustrations, etc.</p>
Pendant/lecture approfondie	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vérifier les anticipations de départ;</li> <li>- Relier le contenu du texte à ses connaissances;</li> <li>- Effectuer des relations entre des parties du texte (inférences);</li> <li>- Sélectionner les idées importantes;</li> <li>- Se créer des images mentales;</li> <li>- Se poser des questions;</li> <li>- Identifier les sources de difficulté;</li> <li>- Choisir des stratégies susceptibles de solutionner les difficultés;</li> <li>- Résumer des parties de texte, etc.</li> </ul>
Après/ Post-lecture	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vérifier la réalisation de l'intention de lecture;</li> <li>- Confirmer les anticipations émises en cours de lecture;</li> <li>- Résumer le texte, etc.</li> </ul>

**Avant la lecture:** C'est le moment de la mise en situation où l'élève prend connaissance de l'intention de lecture. L'élève est appelé à faire le point sur ses connaissances du sujet, de la structure ou du genre de texte. De plus, il commence à faire des prédictions, à émettre des hypothèses sur le genre littéraire, la structure du texte ou sur toutes autres informations contenues dans le texte. C'est aussi à cette étape qu'il active ses connaissances antérieures et fait le lien avec son vécu et ses expériences personnelle. On peut susciter l'intérêt de l'apprenant par une analyse de l'appareil et du cadre contextuel qui constituent le texte (par exemple: la présentation iconique, la physionomie typographique, la couverture, la préface, les jugements critiques, les données sociohistoriques). Si ces éléments ne s'avèrent pas utiles, dans cette étape de la pré lecture on peut proposer des activités ludiques à partir

d'un mot thème pour anticiper le contenu du texte ou pour faciliter la lecture. Ces activités constituent des prévisions sur le texte et elles créent un horizon d'attente propice à une meilleure réception du texte.

***Pendant la lecture:***

1. L'élève survole le texte avant de le lire dans le détail.
2. Il lit l'ouvrage du début à la fin sans effectuer un survol préalable.
3. Il lit tout et il revient ensuite sur le texte lu pour choisir ce qui l'intéresse.
4. À quelques reprises, il fait le point sur ce qu'il a lu par rapport à ses objectifs de lecture.

C'est l'étape où l'élève lit le texte et met en œuvre les différentes stratégies qui lui permettront de gérer sa compréhension en fonction de son intention de lecture. Ainsi, il peut vérifier les hypothèses émises lors de l'étape de pré lecture, organiser les informations qui se présentent, traiter ces informations en les confrontant à ses connaissances antérieures et en venir à se poser des questions nouvelles qui amèneront d'autres hypothèses.

A un niveau avancé on recourt à l'intertextualité pour mettre en valeur les correspondances qui tissent l'ensemble des textes. La sémiotique et la sémantique contribuent elles aussi à une bonne réception des textes et à une compréhension juste. Une méthode de découverte du texte littéraire et de ses marques est représentée par une association du l'électoral et des jeux créatifs et/ou des activités scripturales. L'articulation lecture/écriture est basée sur la compréhension du texte mais aussi sur la production. "Dans cette perspective, on ne s'occupe plus autant des structures linguistiques de surface (grammaire et syntaxe) que des unités discursives qui ont un message à transmettre". Cette articulation lecture/écriture permet de développer des qualités de compréhension et d'analyse du texte. Il est nécessaire de concevoir des activités qui permettent de structurer et non de redire et de mettre l'apprenant dans des situations qui le transforment en "ouvrier" de la langue et du texte. L'écriture créative se réalise grâce au «bagage littéraire» de l'apprenant, ayant pour but de susciter la créativité. Bases sur la profession, du mot à la phrase, au texte, les exercices proposent des productions à partir du texte support. Si les pratiques de l'écriture créative font appel à la créativité alors elles sont fondées sur la réécriture, la révision, la correction. L'espace littéraire est un espace de liberté où l'apprenant peut

faire preuve de sa sensibilité et de son imagination.

***Après la lecture:***

1. Il fait un bilan et planifie sa prochaine lecture au besoin.
2. Il ferme le livre et continue de penser à l'ouvrage.
3. Il passe au livre suivant sans autre façon.

C'est l'étape de la réflexion et des activités créatives où l'élève objective sa démarche de compréhension. Il réfléchit sur ce qui a été fait, comment cela a été fait, sur les difficultés rencontrées et sur ses acquisitions au niveau du contenu général et linguistique. C'est aussi à cette étape qu'il réagit, analyse et évalue ses nouvelles connaissances pour se les approprier. Cela lui permet de s'approprier le processus de lecture et de l'utiliser dans d'autres situations d'apprentissage.

Les processus de lecture font référence à la mise en œuvre des habilités nécessaires pour aborder le texte, au déroulement des activités cognitives durant la lecture. Ce qui peut influencer la façon de lire est le texte, la méthode critique, la conception de la littérature, le mandat de lecture, la personnalité du lecteur, ses compétences.

Certes, plusieurs des chercheurs qui tentent de faire le point sur les études de réception reprochent aux poétiques de la lecture d'accorder une trop grande place au texte.

## **Les méthodes d'enseigner une lecture stratégique**

Parmi les méthodes les plus utilisées dans le processus de l'enseignement de la lecture, on peut mentionner {5, p. 32}:

**1) La méthode idéovisuelle : E. Charmeux et J. Foucambert.**

Ils proposent des exercices d'entraînement:

Des écrits sociaux: extraits de catalogues, recettes de cuisine, fiches de fabrication...

Démarche :

1. Le maître part de l'image qui illustre le récit.
2. Les élèves font des hypothèses en interprétant l'illustration.
3. Le professeur montre le texte, les élèves trouvent ce qui est écrit en s'aidant des hypothèses émises, et de la page de droite qui contient des vignettes illustrant chacun un mot au singulier et au pluriel. On peut déduire le mot écrit grâce à sa représentation.

4. Par comparaison on recherche où se trouve le mot dans le texte.

Les exercices visent tous à la discrimination visuelle et à la mémorisation de mots.

## **2) La méthode analytique**

A partir de matériaux écrits l'enfant formule des hypothèses sur le fonctionnement de la langue. Il utilise d'abord des fragments restreints (souvent des mots) pour construire un message écrit (une ou plusieurs phrases) il est amené à faire des suppositions sur les mots, à partir d'indices contextuels dans la phrase avant d'en mémoriser la forme visuelle. Puis il analyse le code écrit pour en déduire le fonctionnement de manière de plus en plus précise, sans référence à la langue orale en particulier. Oral et écrit sont même parfois considérés comme des codes distincts. La méthode analytique est une entrée dans la lecture par le texte et une immersion dans l'écrit. Elle préconise un aspect immédiat et prioritaire au texte. La part accordée aux pratiques culturelles de la lecture, à la connaissance de l'objet livre est donc importante.

## **3) La méthode naturelle**

Celle qui fut préconisée par Célestin Freinet. Elle donne la priorité à l'écriture et à l'expression. C'est en communiquant oralement et par écrit que les enfants découvrent, chacun à leur rythme, comment fonctionne la langue et apprennent, par l'usage et la médiation de l'adulte, à réutiliser le système de correspondances grapho-phonologiques.

Elle nécessite une grande continuité pédagogique, une réelle connaissance métalinguistique de la langue par l'enseignant et une véritable compétence d'évaluation diagnostique des capacités langagières en développement de chaque élève. La méthode naturelle préconisée par Célestin Freinet, donne la priorité à l'écriture et à l'expression. Les enfants communiquent oralement et par écrit et découvrent, chacun à leur rythme, comment fonctionne la langue. Les textes étudiés ne sont pas tirés de manuels mais axés sur la motivation des élèves, donc des textes libres. Les moins de cette méthode ce sont : l'apprentissage du code est négligé et cela conduit à un déchiffrement incertain. L'enfant a tendance à apprendre par cœur les textes à lire et à deviner les mots. Sa lecture n'est pas rigoureuse et l'amène à confondre par exemple: «animal» et «anniversaire».Le véritable danger, c'est que l'enfant croit que lire, c'est apprendre par cœur.



#### 4) La méthode DIRE, LIRE, ÉCRIRE

*DIRE, LIRE, ÉCRIRE* sont indissociables; Il faut comprendre qu'apprendre à lire est beaucoup plus qu'un simple savoir faire technique et isolé. Il s'agit d'une activité qui implique toutes les dimensions de l'individu, intellectuelle (c'est la pensée qui est en jeu), motrice (l'écrit s'écrit et passe par le geste), affective (expression et communication touchent au plus profond de l'individu.(J-M. Mansillion)

*DIRE*: Solliciter la parole des enfants, c'est faire entrer à l'école une part d'affectif liée à leur vécu social ou leur vécu imaginaire (désirs, rêves...) C'est prendre appui sur les savoirs déjà là, sur la culture d'origine.

*LIRE/ÉCRIRE*: Les premiers supports de lecture: Les histoires qui ont déclenché des réactions, des commentaires enfin celles qui ont eu un impact certain sur le groupe, nous les gardons en mémoire écrite affichées au mur et dans un recueil des textes de la classe on dit aussi "LIVRE DE VIE". Ces textes ne placent pas l'enfant dans une situation de vraie lecture, puisqu'ils en connaissent le sens.

*ÉCRIRE*: Comment l'enfant peut-il procéder du départ de l'apprentissage jusqu'à un savoir écrire de plus en plus autonome et performant? La dictée à l'adulte est sa première production, il souhaite que ce qu'il dit soit écrit. L'enseignant écrit, l'enfant comprend bien que l'écrit note le langage. Ce n'est pas lui qui écrit mais c'est lui qui produit le sens. Il est donc bien auteur. Dans un deuxième temps, il formule son message. Il peut être aidé par l'enseignant. Il faut sans doute signaler que les travaux de recherche n'utilisent pas forcément, voire évitent d'utiliser les termes de «méthodes de lecture». On parle de méthodologies, de voies d'apprentissage, d'outils ou de modèles... Il ne s'agit pas de prescrire «une» méthode mais de comprendre le processus d'apprentissage du langage oral et écrit et, en respectant la langue maternelle de l'enfant, de l'aider à trouver une stratégie pour accéder à la lecture des mots et à leur compréhension, quel que soit le texte, le contexte. Les études longitudinales sont relativement rares. Il semblerait nécessaire de pouvoir s'appuyer sur des modèles d'ensemble, avec des données sur une plus grande échelle, sur des populations d'âges variés, tenant compte des caractéristiques linguistiques. Pour autant, ces modèles ne peuvent être «des guides absolus», puisqu'ils ne prennent pas en compte les difficultés très individuelles de tel ou tel enfant.

**5) Lire quelques pages intéressantes, sans dévoiler la fin**, c'est une autre méthode d'inciter à la lecture. La présentation d'un livre d'une manière attirante, parfois amusante c'est une autre chance d'attirer les élèves à la lecture.

Dans l'ensemble, on a pu distinguer deux grandes familles de méthodes. Les unes entrent dans l'apprentissage de la lecture par le montage progressif des codes graphophonologiques et la reconnaissance des mots pour aboutir à la compréhension: *la méthodologie linéaire*. Les autres partent du texte et du sens, et descendent jusqu'aux éléments constitutifs de la correspondance graphophonologique: *la méthodologie spiralaire*. Certaines méthodes combinent les deux approches. Les maîtres, dans leurs classes, suivent en général une méthode déterminée, mais, selon leur personnalité propre et leur expérience professionnelle, à certains moments de l'évolution de leur classe, ils empruntent à d'autres méthodes pour traiter telle ou telle facette de l'apprentissage qui leur paraît insuffisamment développée dans cette classe à ce moment précis.

A côté de progressions *linéaires*, les progressions *spirales*, reviennent à plusieurs reprises sur les mêmes éléments, mais à des niveaux d'information et d'exigence différents et ne peuvent donc fonder une structuration en phases successives.

Toutes ces méthodes ont le pouvoir de stimuler le développement des habiletés intellectuelles telles que la capacité de raisonner, de résoudre de problèmes, de trouver la solution à la problématique d'un texte, d'apprendre à apprendre et à créer. Il est évident, que l'élève qui a le plus de vocabulaire et du maîtrise de stratégies de lecture rendra mieux le matériel nouveau.

## Les étapes d'une démarche interactive de la lecture

Dans une optique interactive, la compréhension textuelle est obtenue par paliers. Chaque stade a son objectif. L'approche interactive est une méthodologie dans laquelle le lecteur va comprendre le texte en le reliant à ce qu'il connaît déjà {11, p. 45}.

### **Etape 1: Orienter/activer les connaissances**

Permettre à l'apprenant de mobiliser des connaissances déjà acquises pour faciliter la lecture. Cette étape se fait avant la lecture du document. L'activation des connaissances peut être envisagée à l'aide de trois techniques: l'appel à l'expérience, le scénario d'anticipation et l'association d'idées à partir des mots clefs.

Pendant l'appel à l'expérience, l'enseignant par une série de questions appelle les apprenants à se remémorer des faits qu'ils ont connus et qui ont un lien thématique avec le texte à lire. En ce qui concerne la deuxième technique, le scénario d'anticipation, la rapidité de la compréhension est accrue par l'appel à des «scripts» ou «scénarios», que l'apprenant a déjà rencontrés et gardés dans la mémoire. Les textes contiennent des événements qui renvoient à l'expérience du monde du lecteur sous la forme de petites situations, de «scènes», qu'il reconnaît. Ensuite c'est la troisième technique l'association d'idées à partir de mots clefs, qui consiste à faire émerger à partir de mots pivots, de libres associations.

### **Etape 2: Observation/prise d'indices.**

Cette seconde étape fait encore partie du pré lecture. Familiariser le lecteur avec le texte et le faire anticiper sur le sens et la fonction du texte. Elle se caractérise par une lecture – balayage, un regard rapide sur la page. Le lecteur parcourt des yeux le document pour «sortir» provisoirement du texte un certain nombre d'éléments. Les indices pris dans le corps du texte sont des noms de lieu, des noms de personnes, des chiffres, des signes de ponctuation. Cette deuxième étape doit amener le lecteur à se poser des questions sur le texte. Elle fait favoriser le processus d'anticipation.

On peut demander aux élèves de lire le premier paragraphe pour:

- Identifier les personnages et leur statut social;
- Repérer l'idée principale du texte;
- Trouver l'ordre des idées principales
- Repérer la cohésion du texte (pronoms, articulateurs, etc.);

### **Etape 3: Lire avec un objectif**

Au début de cette étape, on commence par demander aux apprenants de confronter les hypothèses qu'ils ont pu faire sur le contenu du texte. Il convient de proposer à l'étudiant un objectif (trouver une information, vérifier des connaissances, etc.) car, s'il lit sans autre raison que celle d'apprendre à lire, il risque d'être démotivé. Une procédure simple consiste à découper le titre en éléments et demander aux apprenants, divisés en groupe, de le reconstituer. La finalité de cette étape est de parvenir à la compréhension globale ou totale, en fonction des objectifs poursuivis. On demande aux élèves de lire un paragraphe silencieusement pour expliquer quelques détails importants:

- Les relations existant entre les personnages;
- Leur comportement;
- Leurs buts;
- A expliquer quelques phrases qui contiennent quelques subtilités de langue ou de sens;
- Lire à haute voix quelques phrases pour argumenter à quelle couche sociale appartient les personnages;
- Donner le point de vue sur le problème à discuter.

### **Etape 4: Réagir/relier les connaissances**

Il s'agit maintenant de relier le texte aux connaissances passées. On a tout intérêt à demander aux élèves de lire le texte, sans consigne, juste pour profiter de la sensation que donne la lecture d'un texte.

On peut imaginer en plus de cette lecture finale des activités d'extension dans lesquelles le texte n'est plus le point de départ d'une étape de réflexion et d'approfondissement:

- le lecteur réagit au texte; il donne une opinion, il prend position, il accepte ou il refuse;
- il agit; il répond; il construit;
- il résume le contenu, car il doit communiquer cet écrit à d'autres;
- Il fait une suite logique au texte si c'est possible;
- Il produit de nouveaux textes, il invente des jeux de rôle.

Les activités post lecture peuvent aussi se faire au niveau de l'extension des connaissances linguistiques. On peut faire des regroupements sémantiques, mettre les mots de la même famille ensemble, travailler sur la cooccurrence d'un terme etc. Il faut pratiquer le travail en groupe. Les

élèves du premier groupe sont invités à formuler par écrit des arguments pour défendre un point de vue sur le sujet à discuter. Les élèves du deuxième groupe doivent trouver des contre arguments. Toutes ces quatre étapes sont comme un fil qui constitue le bon chemin de la lecture. Il est très important de prêter attention à chaque étape, pour que la lecture soit efficace.

## **Approche pédagogique de l'enseignement de la lecture**

Pour avoir **une lecture active** il faut:

- Commencer par une phase d'observation du texte (sa présentation iconique, son support, sa typographie) pour se familiariser avec le texte et tâcher de reconnaître son genre, l'émetteur, le récepteur.
- Pour initier la compréhension il faut s'appuyer sur des repérages succesifs (Qui? Quoi? Quand? Où?).
- Partir du connu et non de l'inconnu en demandant aux élèves lecteurs de chercher ce qu'il connaissent afin de réduire par paliers les zones d'opacité;
- Donner des consignes de lecture qui ont un double effet : l'étudiant est actif, il a une tâche à exécuter, il ne s'arrête pas au premier obstacle linguistique.

## **La lecture créative**

Exercice difficile que de lire à haute voix un texte devant un auditoire. Voilà une occasion d'établir un lien entre compréhension et création. Un élève est chargé de préparer la lecture du texte et de l'enregistrer avant la séance en usant de toutes les ressources: jeu de la voix, pauses, utilisation de la musique, bruitages, etc. La lecture, grâce à une mise en ondes soignée, se fait création et le texte est livré au public à travers le prisme de la sensibilité d'un lecteur. On peut utiliser beaucoup d'exercices créatifs:

- ***Les variations vocales***

On peut créer un spectacle complet en prenant comme fil conducteur un texte et un seul poème – une dizaine de fois répété selon les indications de tonalités fixées dans le scénario de base: triste, effrayant, gai, chuchoté, tragique etc.

- ***Le pastiche***

On propose aux élèves d'ajouter un chapitre ou de continuer une scène. C'est la cohérence du récit et la créativité qui sont privilégiés dans cet exercice.

- ***La théâtralisation***

On demande de transformer en une scène de théâtre un passage de roman ou l'inverse. La pratique du théâtre permet aux élèves de vivre la langue, d'entrer dans la peau d'un personnage.

- ***Simulation globale: le procès***

Nombreuses sont les œuvres: *Les noces de Figaro; Les Misérables; Le rouge et Le noir; L'étranger etc.* qui offrent la possibilité d'organiser un procès. L'avantage de cette pratique est de donner part égale à la préparation minutieuse et à l'improvisation. Chaque lecteur est investi d'un rôle: accusé, juge, avocat, procureur, témoins etc.

## **La production créative ayant comme support un texte**

Le travail avec le texte prévoit un ensemble de corrélations. On propose généralement 3 types d'exercices pour le travail avec le texte:

1. Exercices d'acquisition et d'accumulation des connaissances linguistiques.
2. Exercices d'analyse, d'interprétation et de synthèse littéraire.
3. Exercices de communication orientée sur le développement de la parole, de la créativité et de la pensée critique.

Le deuxième et le troisième type d'exercices ce sont des exercices de créativité et de pensée critique.

***Les exercices d'analyse, d'interprétation et de synthèse littéraire contiennent:***

- Questions et tâches qui se rapportent au genre et au courant littéraire, au sujet et à la composition.
- Questions problématiques, suggestions sur le style et sur le système de procédés.

Avec l'idée de ce type d'exercices l'enseignant dirige les apprenants dans le procès de compréhension linguistique et la production créative.

### ***Les exercices de communication:***

- Ils posent en discussion différents problèmes, proverbes, maximes sur le thème du texte littéraire.
- L'exposition des opinions personnelles sur le contenu et la morale du texte.
- L'écriture fonctionnelle, la composition des textes différents (lettres, invitations etc.)
- Les activités créatives.

***La production*** sur le texte peut être accomplie avec les questions:

- *Analytique*: les apprenants reçoivent l'information et ils s'intègrent sur la validité de leur réflexion:
  - Qu'est ce qu'on peut changer pour arriver à...?
  - Quelles explications peut-on donner sur?
  - Quel est le point de vue?
- *De synthèse*: ce type de question encourage la résolution du problème, exigent de la part des apprenants la création:
  - Comment peut-on résoudre ce problème?
  - Quels conseils peut-on donner au personnage?
  - Par qui ou par quoi a été influencé le personnage?
- *Evaluative*: ce type de question exige aux apprenants de juger une action, une pensée, un comportement. Ils apprennent argumenter et prennent une attitude envers quelque chose ou quelqu'un en jugeant, en appréciant les qualités:
  - Quelle est ton opinion envers...?
  - Si vous étiez à la place de ...comment agiriez-vous?

### **L'écrit créatif à la base d'un texte**

L'écrit créatif c'est une autre étape vers la libération des apprenants: sans contraintes extérieures, l'apprenant rédige son texte à partir d'images mentales créées par:

- L'écoute de morceaux de musique;
- L'audition d'histoires chargées d'affectivité;

- L'observation d'un dessin plein de sensibilité;
- Par le vécu de l'enfant.

Dans la production écrite l'enseignant doit veiller à développer chez l'élève: l'autonomie, la rapidité, la qualité. En possédant ces compétences, et en ajoutant la créativité, on peut devenir un vrai sculpteur en langue étrangère.

Les activités d'écriture proposées dans le système éducatif d'aujourd'hui ont pour objectif de stimuler **la créativité** des élèves en joignant le plaisir à l'effort. Le projet part de l'idée que l'étude d'un texte, d'un thème ou d'une œuvre complète peut être prolongée, voire dépassée par la mise en œuvre de travaux d'écriture destinés à éveiller la créativité des élèves. La création d'un texte par écrit permet à l'apprenant de développer sa créativité. Il est évident qu'une préparation est nécessaire pour ce type d'écrit. Dans ce contexte on peut proposer des activités variées à partir des textes:

- On peut soumettre un texte court aux différentes **transformations** de façon simultanée: changement d'une personne, transposition du temps réel, recherche d'équivalent, etc.
- **L'exercice d'expansion** – consiste à proposer un court texte cohérent et à demander aux élèves d'en développer les parties constituantes. Ainsi un télégramme pourra se transformer en une lettre, un simple fait divers peut devenir une nouvelle.
- **L'exercice de complément de texte** - il s'agit de faire rédiger ce qui précède ou ce qui prolonge un extrait de texte.
- **Les exercices de variations de rôles** – il faut transformer la structure narrative. *Par exemple*, le bandit devient le héros.
- **Transformer le sens** – substituer les synonymes par des antonymes. On distribue un petit texte et on donne la tâche: réécrire ce texte en remplaçant chaque mot souligné par un contraire. Quand c'est impossible, il faut mettre un mot de leur choix. **Exemple:**

*Devant elle la plage bondée. Derrière elle, la montagne déserte.*

Dans ce cas – ci, le sens du texte change et il faut respecter la cohérence et la cohésion du texte.



- **Précisions:** transformer un paragraphe du texte en faisant l'expansion d'un groupe ou deux groupes nominaux y appartenant. Cette expansion devra apporter au lecteur des précisions d'ordre physique ou physiologique. *Exemple:* enrichir un portrait ou une description.

Ces types d'exercices dynamisent le travail des apprenants, les rendent créatifs. L'écrit créatif occupe une place importante parmi les autres activités de production écrite.

**Quelques recommandations** élaborées pour organiser une lecture stratégique, interactive et créative:

1. Pour organiser une lecture interactive et créative il faut que l'enseignant diversifie les stratégies utilisées : deviner, anticiper, reconnaître, faire des hypothèses, hiérarchiser, classer, établir des rapports, rapporter à soi, interpréter.
2. Le texte reste un des moyens les plus efficaces pour enseigner toutes les compétences linguistiques: compréhension orale/écrite et expression orale/écrite et développer à sa base la créativité. La tâche de l'enseignant est de varier les méthodes de travail pour motiver les élèves.
3. Pour arriver à une production communicative créative, il faut créer des situations où les élèves sont proches d'un contexte de communication spontanée, aider les élèves à dépasser tous les blocages et éliminer toutes les contraintes qui peuvent empêcher le déploiement de la créativité des élèves.
4. Offrir des conditions de liberté et autonomie maximale pour que l'élève puisse sentir, et vivre avec toute responsabilité son rôle d'acteur pendant une activité ludique.
5. Il est important que les apprenants soient entraînés à résoudre eux-mêmes les problèmes lexicaux qu'ils rencontrent lors de leurs lectures, pendant la composition d'un texte créatif, pendant un jeu ou encore à l'occasion des discussions qu'ils ont.

## Bibliographie

1. ADAM *Langue et littérature*, Hachette, Paris, 1991, 280 p.
2. ALBOU NATHALIE *Lecture méthodique*, Ellipses, 1992, 195p.
3. ATEBA Etourdi Jacques, *Les œuvres francophones ont leur place dans les classes*. *Le français dans le monde*, mai-juin 2007, nr 13 ;
4. BEAUDRAP Anne-Raymonde *Le commentaire littéraire dans la classe de français*, INRD 2000.
5. BERARD E. *Méthodes de français*, Les Editions Didier 1997.
6. BOIRON Michelle, *Le français-une langue à vivre et à partager*, *Le français dans le monde* , nov-dec 2007 nr 348 ;
7. CAVALLI Marisa *Lire*, Hachette 2000.
8. CHAVEAU Georges *Les chemins de la lecture* Editions Magnard 1994, p.14.
9. CHAUVEAU Gérard *Comment l'enfant devient lecteur? Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*». RETZ, 1997, p.80
10. CHEYSSAC P, BARDOU P, *Le goût de lire*, Nathan, 1973 ;
11. CIRCUEL Francine *Lectures interactives en langue étrangère*, Hachette, Paris 1991 ;
12. CUQ Jean-Pierre, ERUCA Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, Collection FLE, 2003, p. 182.
13. DABENE Michel, *L'évaluation de la lecture, approches didactiques et enjeux sociaux*, Presses Universitaires de Grenoble 1994 ;
14. DALGALIAN Gilbert, LIEUTAND Simonne *Pour un nouvel enseignement des langues*, Clés International Paris 1991 ;
15. DUBOIS Claudine, PIGEAUD Nadine *Comment lancer la lecture d'une œuvre intégrale* Bertrand-Lacoste, 2001 ;
16. ECALLE, J. *L'apprentissage de la lecture*, 2002. Colin, 182 p.
17. GRAEVE S. *Apprendre par les jeux*, Bruxelles 1996;
18. FAYOL, M.. *Psychologie cognitive de la lecture*, 1992, PUF., 165 p.
19. MORAIS, J. *L'art de lire*, 1994, O. Jacob, 135 p.
20. PEYTARD Jean, *Des usages de la littérature en classe de langue*, *En Littérature et enseignement*», FDLM, N spécial, février/mars 1988;
21. ROZE Sylvie, *L'explication des textes à l'oral*, Paris: Armand Colin 1998 ;
22. RUCK Herbert *Linguistique textuelle et enseignement du français*, Hatier Didier 1991, 168 p.
23. SCHIFFER L., «*Pour un enseignement interactif des langues étrangères*», Paris 1991.
24. TAGLIANTE Christine «*La classe de langue*», Clé International, Paris, 1994 ;
25. WINDMULLER Florence, *Pour une nouvelle compétence culturelle*, *Le français dans le monde*, nov-dec. 2007, nr 348
26. *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*, Collection LAL, Paris, 2001;

## **VII. DÉVELOPPEMENT DE LA RÉFLEXION CRITIQUE DANS LE PROCESSUS DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE**

### **Le concept de réflexion critique**

Un des buts de l'enseignement actuel est d'habituer les apprenants de pouvoir interpréter une information reçue par différents moyens: expression orale/écrite; compréhension orale/écrite.

Dans ce monde d'information l'apprenant a besoin d'un mécanisme qui pourrait lui permettre de contrôler son information, de l'examiner attentivement, de donner son opinion critique, de déterminer la valeur des idées reçues et leur utilisation pratique. Ce qui est important pour l'apprenant, est apprendre comment apprendre et penser, analyser sur ce qu'on apprend.

C'est le concept de la réflexion critique. Donc, la réflexion critique c'est une activité mentale orientée vers la résolution d'un problème par différentes méthodes: par la découverte, la recherche, la problématisation, le débat etc. Elle diffère de la pensée schématique, qui s'appuie sur des schémas rigides, phrases générales et qui s'oppose à l'invention.

Les apprenants engagés dans le processus de réflexion critique ont des qualités et des comportements, que l'enseignant doit les promouvoir et les encourager:

- assurance en soi
- implication active dans des recherches, discussions
- développement des idées
- écoute, discussion et argumentation des idées.

Chaque apprenant doit croire, que ses opinions ont de la valeur et vont contribuer à la résolution des problèmes.

La formation de la pensée critique apparaît et se développe quand la mentalité d'une seule réponse correcte ne domine pas. La pensée critique suppose:

- formation et accumulation des idées
- examiner leurs implications et leurs corrélations
- les mettre en doute
- les comparer aux autres idées
- construire des systèmes d'arguments pour défendre son opinion

- donner son point de vue.

C'est un processus complexe d'intégration créative des idées et des informations.

## **Les étapes du développement de la réflexion critique**

La réflexion critique assure la continuité des étapes de l'enseignement/apprentissage: évocation – réalisation de sens – réflexion.

### **Evocation:**

Toute activité instructive va se construire sur l'évocation des connaissances antérieures, sur l'actualisation de nouvelles informations déjà assimilées. Cette phase passe par quelques activités importantes:

- Le premier but: l'apprenant est impliqué activement dans le processus lié aux souvenirs: il doit se rappeler sur ce qu'il connaît déjà sur le sujet à étudier. Le processus de l'enseignement est un processus basé sur le lien entre le Nouveau (ce qui devrait être enseigné) et le Connu (ce qu'on connaît déjà). Donc, il faut aider les apprenants de reconstituer leurs connaissances antérieures, concernant le sujet à étudier, puis introduire les informations nouvelles.
- Le deuxième but de cette phase est de faire actif l'apprenant pendant toute la leçon. Pour que la compréhension et la pensée critique aient lieu, les élèves doivent être impliqués activement dans le processus d'enseignement. Par implication active on sous-entend le fait que les apprenants doivent devenir conscients de leurs propres pensées. Ils doivent exprimer leurs connaissances oralement ou par écrit. De cette façon, on pourrait analyser les connaissances de chacun et on pourrait faire un schéma concernant la pensée critique de chaque apprenant.
- Le troisième but: il faut maintenir l'intérêt et la motivation de l'apprenant envers le processus d'apprentissage.

### **La phase de Réalisation de sens**

C'est l'étape de découverte de connaissances et de formation d'habiletés. C'est l'étape dans laquelle l'apprenant vient en contact avec les nouvelles informations ou idées. Ce contact peut prendre la forme de

la lecture d'un texte, le visionnement d'un film, l'écoute d'un discours ou d'une émission télévisée ou radiophonique.

La première tâche dans cette phase est de maintenir l'implication active et la motivation établies dans la première phase. L'apprenant doit faire la liaison entre le *Connu* et le *Nouveau*. Mais pour cela, l'enseignant doit lui fournir des savoirs d'analyse comparée, d'analyse critique et de synthèse.

La deuxième tâche est de soutenir les efforts de l'apprenant dans la motorisation de sa propre compréhension. S'il apprend ou s'il lit d'une manière consciente, il se pose des questions ou il les pose aux autres, pour bien comprendre et analyser une information nouvelle.

### **La réflexion** – la troisième phase.

Elle suppose une analyse des connaissances assimilées, servant comme point de départ à la création de nouvelles idées. Les apprenants consolident leurs connaissances nouvelles. Ils doivent modifier le schéma initial de connaissances, en introduisant les concepts nouveaux appris dans la première et la deuxième phase. Cette phase comprend quelques points importants:

- Les apprenants doivent commencer à exprimer dans leur langage les idées nouvelles reçues. La compréhension et la pensée sont durables quand les informations sont placées dans un cadre contextuel qui a de sens. En reformulant ce qu'on a compris, chaque apprenant crée un contexte personnel.
- Faire un échange des idées entre eux, qui va développer le vocabulaire et la capacité de chacun de s'exprimer.
- Il faut leur proposer différents algorithmes ou schémas, qui vont les aider à analyser pour pouvoir interpréter à la suite.

Ce qui est très important dans cette phase c'est la discussion en groupe, où ils ont la possibilité de confronter une multitude de modèles de pensée. C'est le moment d'un échange et d'une conceptualisation dans le processus d'apprentissage. L'apprenant doit penser pour analyser, pour affirmer ou nier l'idée d'autrui.

## **Techniques pour développer la pensée critique dans le processus de lecture et de l'écriture**

Pour développer la pensée critique et pour effectuer des recherches critiques sur un problème on utilise la taxonomie d'interrogation de Bloom, qui a été modifiée par Sanders (1969). Cela signifie que les questions visées vont servir à l'appréciation critique d'un texte oral ou écrit. Ces questions vont encourager les apprenants d'effectuer des recherches, d'interpréter les informations, d'analyser les données, de reconstruire des images, d'appliquer leurs hypothèses dans leurs récits. Pour Sanders ces types de questions mènent aux diverses modalités de penser et expériences d'apprentissage. Chaque type de questions représente un mode de penser, qui nous permet l'accès aux différentes visions, contribuant à une meilleure compréhension du texte à analyser. Pour le niveau inférieur on utilise les questions, qui tiennent de la mémoire.

1. La mémoire: la reconnaissance de l'information (on exige un effort minimal de la part de l'apprenant).
2. Pour le niveau supérieur: la traduction + interprétation (modification de l'information dans de nouvelles formes).
3. Analyse: Examiner des idées et des opinions
4. Application: Identification et résolution du problème
5. Synthèse: Compte rendu dans des formes originales de l'information
6. Evaluation: la formation des idées et des opinions.

## **Techniques pour développer la pensée critique dans le processus de lecture**

### **Lecture intensive**

C'est une technique de travail sur un texte, dont l'objectif est la formulation de quelques questions auxquelles on va chercher une réponse pendant la lecture. Elle passe par quelques phases: la phase préparatoire, la lecture sélective, la consolidation et la généralisation.

#### **1. Phase préparatoire (Evocation):**

Le professeur établit une tâche qui focalise l'attention des apprenants sur le matériel à assimiler. Il a deux objectifs: diriger les apprenants à la vérification des connaissances sur le sujet à discuter et les provoquer à la formulation des questions.

### ***Les techniques:***

- Proposer aux apprenants d'écrire la réponse (5 min.) à une question ou à dresser la liste des idées.
- Solliciter la formulation d'une question qui pourrait être discutée pour trouver la solution (en couple).
- Donner aux élèves une liste avec les termes de lecture qui va solliciter de trouver une explication plausible pour la modalité dans laquelle ces termes sont liés.
- Proposer d'écrire une liste d'idées sur le problème à discuter et les comparer aux idées correspondant au contenu du texte.

### **2. Lecture sélective (Réalisation du sens).**

On fait la lecture d'un texte **par arrêts**. On lit le premier paragraphe, on discute les détails significatifs, puis on pose des questions pour lancer des hypothèses sur le contenu du paragraphe à suivre. *Exemple:*

- Quels mots du texte vous suggèrent sur ce qui va se passer à la suite?
- Qu'est-ce qu'il fera le personnage pour...? Argumentez.

#### **II arrêt:**

- Quelle information nouvelle avez-vous sur ce personnage, sur ce problème?
- Qu'est-ce qui peut arriver?

#### **III arrêt:**

- Quelle est la logique de la suite des événements?
- Faut-il juger ce comportement?

#### **IV arrêt:**

- Quelle sera la fin du récit?
- Qu'est-ce que vous voudriez changer, transformer?

#### **V arrêt:**

- Vos hypothèses sont-elles justes?
- Qu'est-ce que vous pensez de...?

Consolidation: Après la lecture du texte, l'enseignant prie les apprenants de comparer leurs idées personnelles à celles présentées dans le texte.

### **3. Généralisation (Réflexion)**

L'enseignant choisit des exercices et des activités qui pourraient les aider à réfléchir sur le matériel présenté pendant la lecture: les apprenants doivent répondre à la question axée sur un problème du texte. Le travail en couple et en groupe est un instrument efficace

d'implication active des apprenants dans le processus d'enseignement, de maintenir l'attention et la motivation.

### **Le cube**

Cette technique est utilisée pour examiner le sujet, pour rassembler des idées concernant le sujet. Le cube a 6 facettes, sur lesquelles on écrit des verbes qui définissent les opérations de pensée:

1. Décrire/définir: Il faut présenter les termes, les définitions se rapportant au sujet donné, le décrire.
2. Comparer: Lier le sujet et les informations nouvelles avec celles déjà assimilées. Cette comparaison doit aider de voir le trait particulier du phénomène, de l'objet en rapport avec les idées déjà examinées.
3. Associer: chaque sujet peut déclencher diverses associations.
4. Analyser: cette procédure suppose l'analyse des parties constituantes d'un objet, sujet; interprétation des liens entre le constituant et le constitué, comme éléments d'une structure intègre.
5. Appliquer: les possibilités d'application dans la vie quotidienne du sujet ou d'une information sont assez vastes. Les apprenants doivent décrire à quoi peut servir cet objet où comment peut être utilisée cette information.
6. Argumenter: les apprenants parlent de leur attitude envers l'objet, le phénomène ou l'information. On donne des arguments pour les accepter ou les nier.

#### Application:

Le professeur annonce le sujet et donne du temps pour que les apprenants écrivent leurs idées sur une partie constituante du Cube. Ils travaillent en couple, lisent leurs informations et les complètent en utilisant les idées de leurs collègues. Puis le leader de chaque groupe présente son information à la classe. On peut appliquer cette technique pour: la recherche d'application d'une règle; la formulation d'une opinion envers un phénomène; l'élaboration d'un essai structural.

### **SINELG**

Une technique de lecture interrogative/analytique d'un texte, c'est un moyen de motorisation de la compréhension du texte.

#### Application:

- Lisez attentivement le texte



- Mettez **V** sur la marge, si l'information lue confirme ce que vous savez.
- +, si l'information est nouvelle pour vous.
- -, si l'information lue vient en contradiction avec ce que vous saviez.
- ? , si l'information est douteuse, elle nécessite une documentation supplémentaire.

On va insister sur «- »et sur «?». On travaille d'après le schéma:

<b>V</b>	+	-	?

Une discussion s'engage: hypothèses/connaissances antérieures/confirmations/contradictions (phase réalisation de sens). Pour passer dans l'étape de Réflexion on propose des activités créatives.

### **La méthode mosaïque –Gig-Saw**

La classe est divisée en 4 groupes. Chacun compte de 1 à 4; Chaque apprenant a son numéro. On discute un texte ou un article, qui est divisé en 4 parties. Tous ceux qui ont le premier numéro se rassemblent et reçoivent la première partie du texte à analyser et ainsi de suite.

La tâche de chaque groupe est de travailler bien sa partie du texte. Les membres du groupe la discutent et décident comment pourrait-on l'enseigner aux autres. Il est important que chaque membre du groupe comprenne, qu'il est responsable de cette partie du texte pour pouvoir l'expliquer aux autres.

### **Les associations libres**

On propose un thème, formulée d'une combinaison de mots.

*Exemple:* réflexion critique, lecture interactive, approche communicative, amour fou, etc. Chacun écrit, sans discuter avec ses collègues, tous les mots associés pour ces deux termes proposés. Les deux colonnes obtenues sont complétées par une pensée en couple ou en groupe. Le matériel obtenu s'utilise pour la formation collective de la définition. On utilise cette technique pour la phase d'évocation.

### **La révision des mots clés**

C'est une technique d'évocation + réflexion.

On présente une liste de mots clés avant la lecture d'un texte. C'est une modalité efficace de focaliser l'attention des apprenants sur le contenu

du texte et une technique du développement de l'habileté de généralisation et de la formulation d'idées.

Pendant la phase d'évocation, l'enseignant discute avec eux sur le sens de ces mots, les oriente envers la possibilité de définir ces mots. Après la lecture du texte, les apprenants ont un peu de temps pour essayer de définir ces mots.

### **Brainstorming**

C'est une façon rapide et efficace d'obtenir des informations. A une question de type: «Qu'en pensez-vous?» correspond la consigne: donnez, en un minimum de temps, toutes les idées qui vous passent par la tête, sans vous censurer et sans faire des phrases. L'enseignant note tous les mots au tableau, les apprenants sont invités à faire un classement, regrouper, éliminer, négocier pour garder leurs propositions.

### **La généralisation catégoriale**

Cette technique implique les apprenants dans une activité d'organisation des idées qui ont apparus à la suite du Brainstorming.

On propose de regarder toutes les idées apparues et penser sur les liens existant entre les différentes idées. On commence à les structurer d'après les catégories grammaticales ou linguistiques. La discussion aide à la création du cadre pour le développement de nouvelles conceptions.

### **Imagination guidée par une description verbale**

Le professeur présente aux apprenants une situation connue par eux, mais pas quotidienne. Pour ce cas, c'est bien de prendre des sujets concernant un déplacement dans l'espace ou dans le temps (moments de l'histoire nationale, universelle, voyages...).

Les apprenants doivent avoir la possibilité d'explorer leur information, guidée par les circonstances annoncées par le professeur. Le professeur formule la consigne, accompagnée de questions de précisions.

*Exemples de sujets:*

Vous êtes élèves à une école villageoise du XIX siècle:

- Comment vous vous déplacez à l'école?
- Qui est votre professeur?
- L'aimez-vous?
- Quelles sont vos activités en classe?
- Et à la maison? Avec qui vivez-vous?
- Quels sont vos rêves?

### **Le tableau des hypothèses**

C'est presque la même technique. Avant la lecture d'un texte, on donne une liste de mots clés et on exige de trouver une explication pour la modalité dans laquelle ces termes sont liés. On annonce le thème du texte. Puis l'enseignant propose 3 phrases significatives du texte en demandant aux apprenants de faire des hypothèses sur le contenu d'après le schéma:

	<i>Qu'est-ce qui peut se produire?</i>	<i>Quels éléments avez-vous ?</i>	<i>Qu'est-ce qui s'est produit?</i>
Phrase 1			
Phrase 2			
Phrase 3			

### **La controverse académique**

C'est une activité d'apprentissage par coopération. L'enseignant présente à la classe un sujet controversé après la lecture ou l'audition d'un texte. Il pose une question binaire à la classe qui exige une réponse unilatérale: «oui» ou «non».

*Par exemple*, en parlant sur le thème «Les animaux», on pose la question: Est-ce que c'est bien d'avoir un animal dans la maison?

Le professeur répartit la classe en groupes de 4 personnes. Dans chaque groupe 2 personnes ont la tâche de trouver des arguments pour «oui», les autres deux pour «non». Chaque paire écrit ses arguments.

Après 7-8 minutes les membres de la paire «oui» forme une équipe avec l'autre paire qui à la même tâche. Après 5 min. ils établissent une liste plus longue des arguments pour «oui» et on revient dans leur équipe initiale. Après, les paires de chaque groupe initial commencent à débattre le sujet.

*Un ex. de thèmes pour les avancés:*

- Faut-il payer les frais de sauvetage?
- Faut-il laisser un pourboire dans les restaurants?
- Faut-il punir un enfant qui reçoit de mauvaises notes?
- Le médecin, a-t-il droit de mentir un malade de cancer?
- Faut-il divorcer, si on n'aime plus?

## Le graphique T

Cette technique est utilisée pour la systématisation d'une information après la lecture d'un texte, d'un article. Le professeur annonce un sujet et propose aux apprenants de travailler d'après le schéma, qui contient deux colonnes, contenant dans la première la partie affirmative du binôme: oui, bien, pro et dans la deuxième, la partie négative du binôme: non, contre.

*Exemple:*

Motifs pour l'apprentissage de la grammaire dans le cycle inférieure	Arguments contre l'étude de la grammaire dans le cycle inférieur (école primaire)

## Interview dans trois étapes

C'est une technique d'apprentissage par collaboration. L'équipe est formée de trois personnes. Les partenaires s'interrogent mutuellement sur le sujet donné par l'enseignant. Pendant l'interview, le troisième membre de l'équipe a la fonction du secrétaire, qui enregistre toutes les informations. *Par exemple:*

Avant l'étude de l'activité de Balzac, les apprenants ont la tâche de s'interroger sur sa biographie.

## Étude de cas

C'est une technique du développement de la discussion, à l'aide de laquelle on essaye de trouver des solutions pour le problème annoncé. Pendant le brainstorming, on met l'accent sur le lancement des idées, sans les discuter, apprécier ou nier. Par l'étude de cas, on cherche des solutions pour la résolution du problème.

Après la question: qu'est-ce qu'on peut faire pour...? On propose aux apprenants de travailler d'après le schéma:

<i>Points forts</i>	<i>Points faibles</i>
Opportunités	Doutes

**S – VS – A** (je sais, je veux savoir, j'ai appris).

Cette technique s'applique surtout sur les thèmes connus par les apprenants. Elle commence par l'évocation du sujet, passe par l'étape de réalisation du sens et finit par la réflexion.

Application:

- le professeur annonce le sujet.
- les apprenants sont divisés par deux. Ils discutent le pendant 4-5 min.
- ils travaillent le schéma:

<i>On sait</i>	<i>On veut savoir</i>	<i>On a appris</i>
1.		

### **Imagination guidée par un tableau**

Le professeur accroche un tableau. Les apprenants analysent les détails significatifs qui pourraient servir à l'écriture d'un sujet.

*La consigne:* Imaginez que vous êtes un personnage du tableau. Lequel? Quels sentiments éprouvez-vous? Pourquoi? Quelles sont vos activités quotidiennes? Voulez-vous ajoutez encore quelques objets, personnages ou en exclure quelques-uns? Pourquoi?

### **Imagination guidée par une œuvre littéraire**

Après la lecture et l'analyse d'un texte, on donne la *consigne*:

Imaginez que vous êtes l'ami de...Comment allez-vous réagir dans la même situation?

*Exemple:* Vous êtes l'ami du colonel Chabert (Balzac), qui a perdu son nom, sa femme, sa fortune. Quelles sont vos démarches pour l'aider?

## **Techniques pour développer la réflexion critique dans le processus d'écriture**

### **Atelier d'écriture**

C'est une technique de base à l'aide de laquelle on pourrait développer diverses activités d'écriture. Elles ont été construites sur des sujets personnels, sans nécessiter des lectures spéciales. On la recommande surtout quand on a l'intention de travailler sur l'écriture de l'apprenant, de lui montrer, qu'en respectant quelques règles élémentaires, on peut produire des textes.

Application:

- L'enseignant prépare 4-5 formulations de sujets, basés sur des événements ou sentiments.
- Il prie les apprenants d'en choisir un et de donner des arguments.

- Le sujet choisi, on l'écrit au tableau au centre et on passe à l'accumulation des idées concernant ce sujet (brainstorming ou brainwriting).
- En groupe, on commence à développer ces idées, en formant des schémas narratifs.
- On choisit un schéma narratif. On pose quelques questions de type: Où cela c'est passé? Quel est le motif du conflit? Qu'est-ce qui peut arriver?
- Tout le monde commence à écrire. On peut utiliser un seul schéma narratif ou les utiliser tous pour décrire un événement intègre.

*Exemples de sujets:*

1. Mésaventures de voyage;
2. Drôles de passions;
3. Un amour terrible;
4. Un cambrioleur étrange.

**Démarches:**

- On peut essayer d'établir une liaison entre eux;
- On choisit un titre et on forme des schémas narratifs.

Les élèves travaillent individuellement ou en paire. On lit ses travaux et on pense ensemble comment peut-on embellir ces travaux.

**Brainwriting** (brainstorming écrit)

Il est plus profond que celui d'oral.

Les participants sont autour d'une table. On annonce le problème. Chaque participant reçoit un papier blanc, sur la table il y en a encore un. Chacun écrit sur son papier une idée qui pourrait faciliter la résolution d'un problème. L'apprenant qui a fini le premier, laisse son papier sur la table (le deuxième le reprend) et prend le papier blanc. Puis on commence à discuter toutes les idées en groupe.

*Exemple:*

- Le désaccord en famille. Comment l'éviter?
- La timidité. Comment la dépasser?
- Comment motiver les enfants qu'ils lisent des livres?

**Hypothèses par termes**

C'est une technique qu'on applique sur les textes artistiques et s'appuie sur 5 termes significatifs. Avant de passer à la lecture du texte, l'enseignant écrit au tableau 5 mots clés du texte et propose aux

apprenants d'écrire des phrases et de penser sur les relations existant entre ces mots et ces phrases. On essaye d'anticiper le contenu du texte en utilisant le schéma des hypothèses.

<i>Les mots clés</i>	<i>Qu'est-ce qui peut se produire</i>	<i>Quels arguments?</i>	<i>Qu'est-ce qui s'est produit?</i>

On utilise cette technique pour:

- Développer la créativité de construire un texte;
- Analyse des détails significatifs d'un texte.
- Recherche d'un style d'un écrivain.

### **Le marathon d'écriture**

On prend un sujet et on l'écrit par arrêts.

*Consigne:* Imaginez que vous vivez au XIX siècle. Vous êtes le fils d'un paysan, d'un commerçant, d'un professeur...

#### ***I arrêt***

Si vous êtes le fils d'un paysan, aujourd'hui vous devez ramasser la récolte de pommes de terre. Il fait chaud.

- Qu'est-ce que vous sentez?
- Où et avec qui vous vivez?
- Qui est resté à la maison? Pourquoi?
- Avez-vous envie de faire autre chose? Quoi?

On donne 7 min. et on exige que les apprenants écrivent sans s'arrêter.

#### ***II arrêt***

Puis le professeur change les paramètres, mais il maintient le sujet:

Vous êtes le commerçant qui veut acheter ces pommes de terre.

- Pourquoi voulez-vous acheter ces pommes de terre?
- Quel est le prix?
- Voulez-vous marchander? Pourquoi?

#### ***III arrêt***

On donne une nouvelle consigne sur le même sujet:

Vous êtes le cuisinier qui va préparer quelques plats avec ces pommes de terre. On continue à poser des questions:

- Quels plats? Pourquoi?
- Comment est la cuisine?

- Quels ustensiles utilisez-vous?

On accorde encore 7 min. pour que les apprenants continuent leur histoire. Puis ils lisent leurs créations et on les discute.

Ce marathon doit avoir une structure claire et logique, qui se développe en 3 reprises.

Les textes écrits peuvent servir comme un point de départ pour élaborer un travail de portfolio.

La technique s'utilise pour:

- Formation des habiletés d'écriture personnelle et publique.
- Formation du style individuel.
- Développement de la création.

### **Le journal double**

Le professeur choisit un texte littéraire qui a une valeur artistique. On le lit en classe. Puis on propose à chaque apprenant ou groupe de sélectionner une phrase significative d'un paragraphe, une phrase qui l'a touché.

On divise le papier en 2 parties, on travaille d'après le schéma:

<i>La phrase sélectionnée</i>	<i>Développement de l'idée de cette phrase</i>

On peut ajouter d'autres consignes:

- Embellir le portrait physique ou moral d'un personnage.
- Ajoutez d'autres détails à la description.
- Ecrire quelques idées pour transformer le contenu d'un paragraphe ou de tout le texte.
- On commence les discussions sur le paragraphe qui a été sollicité par la plupart d'élèves.

### **Imagination guidée par un dessin**

Le professeur distribue aux élèves des papiers et leur propose de tracer des figures géométriques ou tout simplement des lignes.

On fait la rotation des dessins.

*La consigne:* Chaque apprenant doit continuer le dessin de son voisin pour obtenir un dessin clair. Le dernier apprenant présente le commentaire nécessaire de type: les lignes tracées me font penser que ça pourrait être...



## **Écriture libre/freewriting**

L'écriture libre inspirée de la lecture est une technique élémentaire de développer la créativité, de former des habiletés pour ordonner ses pensées et orienter vers un but précis l'imagination de l'apprenant. Il doit écrire, après la lecture d'une citation ou d'un vers, toute association ou pensée qui lui vient à la tête, sans s'arrêter et sans discuter avec son collègue. Toutes ses idées vont lui servir comme support pour l'élaboration d'un sujet développé.

*Par exemple:* en étudiant le thème «La musique», on peut proposer les citations: «La musique est le seul plaisir sensuel sans vice». (Collier) et «Sans la musique la vie serait une horreur». (Nietzsche)

Application:

- On peut prendre un seul mot, qui pourrait donner beaucoup d'idées et à la suite déclencher une discussion.

*Exemple:* «plaisir» de la première citation ou «vie» de la deuxième et demander qu'est-ce qui évoque ces mots pour eux.

Les apprenants écrivent sur un papier. Puis on rassemble les idées et on commence à les ordonner, classifier, discuter.

- On peut prendre les mots clés de la citation et essayer de les associer entre eux: musique – vie – horreur
- Chercher des verbes de liaison: embellir, changer...
- Poser des questions: vie (devient) horreur. Quand?
- Écrire les deux citations au tableau et rechercher des associations entre elles:

*Plaisir –vie. Vice –horreur. Vie- vice.*

Par écrit les apprenants cherchent des associations, on les discute.

Ensuite on propose aux apprenants d'inventer une petite histoire par écrit en développant un de ces groupes de mots ou développer l'idée de la citation entière.

L'enseignant doit mobiliser une gamme très large d'outils de travail, de techniques (mentionnées plus haut), ce qui appelle de sa part une vigilance de tous les instants. Les solutions envisagées et les techniques proposées ne sont pas universelles et applicables à tout moment. Il faut tenir compte du niveau des apprenants, de leur motivation et de leurs connaissances antérieures. Le professeur doit rendre cet enseignement plus attrayant, plus mobilisateur, plus dynamique.

## Bibliographie

1. BERTOCCININI, Paola *Manuel d'autoformation*, Hachette, Paris, 1989
2. CUQ Jean-Pierre, ERUCA Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, Collection FLE, 2003, p. 182.
3. TEMPLE Charles, STEELE Jeannine *Strategii de dezvoltare a gândirii critice*. Didactica Pro N.2, 2002
4. TEMPLES Charles, STEELE Jeannine, *Inițiere în metodologia. Lectură și scriere pentru dezvoltarea gândirii critice*. Didactica Pro N.1, 2001
5. DORTUI. I. *Une classe de rêve*. Clé International, Paris, 1994
6. DALGALIAN Gilbert, WEISS François *Pour un nouvel enseignement des langues*, CLE International, Paris, 1991
7. MEIRIEU Ph. *Apprendre oui, mais comment?* Paris, hachette, 1998
8. DUFFLEU B. *Le jeu de rôle*, Paris, 1990
9. SCHIFFER L. *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*. Paris, 1993.
10. TAGLIANTE Cristine *La classe de langue*, Paris, 1994
11. BERRARD L. *L'approche communicative*. Clé International. Paris, 1994.
12. LEBRE-PEYTARD, Monique *Situation d'oral*, Paris, 1998
13. GALISSON Robert *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*. Collection LAL, Paris, 2001
14. DURBANO, Béatrice *Le français dans le monde*, N. 317, 2001
15. FREIG, Cristiane *Le français dans le monde*, N. 306, 2001

## VIII. EXPRESSION ORALE

L'introduction en septembre 2010, en Moldova, d'un nouveau curriculum et de nouveaux manuels scolaires basés sur l'approche communicative, a signifié, pour une bonne partie de professeurs, la négociation d'un virage difficile. Ces nouveaux manuels ont soumis la subordination de l'acquisition du système linguistique aux besoins de communication et aux contextes situationnels les plus réalistes possibles. Dans ce contexte les méthodologues contemporains proposent de nouvelles approches dans l'acquisition des langues étrangères.

Les approches qui s'imposent de plus en plus dans l'enseignement des langues étrangères ce sont l'approche communicative et celle actionnelle. L'enseignement traditionnel des langues était fondé sur l'apprentissage des formes et des règles.

**L'approche communicative** a cessé d'enseigner des formes et des règles dans le vide ou appliquées à des exercices et à des phrases isolées. Le retour à une pédagogie de la signification s'est imposé progressivement. Ce retour à la sémantique inverse la priorité formes-sens, pour le reposer dans un ordre plus naturel: sens-formes. L'approche communicative donne la possibilité à la création, développe la pensée logique, la mémoire, l'intelligence, la culture, le caractère de l'élève, sa personnalité.

**La perspective actionnelle** est devenue un thème central de la didactique des langues. Dans le cadre de l'apprentissage des langues, cette perspective actionnelle s'avère déterminante dans la mesure où les apprenants se préparent à la communication en situation internationale. On attend donc des apprenants qu'ils prennent en charge leur apprentissage, qu'ils sachent négocier et coopérer aussi bien entre eux qu'avec l'enseignant afin de définir les objectifs à atteindre et la méthode à adopter, afin d'apprendre à contrôler et à évaluer leur progression, et aussi de partager les savoirs et les expériences tout en respectant l'individualité de chacun. L'un des facteurs qui influent sur la valeur des expériences d'apprentissage en classe de langue est la qualité des matériels pédagogiques d'enseignement, et la façon dont ils sont utilisés. Les méthodes des apprenants qui servent à l'assimilation des connaissances sont: les livres de lecture, l'étude individuel, le travail en paires et en groupe, les exercices, la découverte, la mise en scène, la simulation, les jeux, l'observation, la création, la coopération etc.

## **Approche communicative- une nouvelle forme de demande sociale**

L'approche communicative de l'enseignement des langues se trouve pourtant correspondre, en large partie, à une nouvelle forme de demande sociale en langues, correspondance qui peut en favoriser la diffusion et l'implantation. C'est une méthodologie réaliste, qui raccourcit la distance vécue entre apprendre et utiliser, rapprochant les formes scolaires de l'enseignement des modalités d'acquisition et d'utilisation naturelles des langues. Dans l'approche communicative, ce réalisme est essentiellement traduit par:

- l'emploi de supports authentiques présentant de la vraisemblance et de la pertinence sociale;
- une organisation de la programmation linguistique au moyen de groupages de formes directement utilisables dans les échanges effectifs: emploi de catégories d'orientation sémantico-pragmatiques (notions générales, fonctions...) et non plus de catégories essentiellement formelles, enseignées séparément, qu'il est nécessaire de réorganiser et de solliciter conjointement en vue de leur utilisation dans la communication;
- l'emploi de catégories compréhensibles par les apprenants, parce que relevant de leur expérience communicative (*se plaindre, remercier, s'excuser, exprimer la tristesse...*) et non plus d'un métalangage grammatical de spécialiste (*adjectif, complément d'objet indirect, anaphore...*);
- l'instauration d'une relation courte entre les formes de l'enseignement et celles de l'utilisation de la langue-cible, facilité de transfert qui ne garantit pourtant rien quant à la rapidité de l'acquisition. Elle donne le sentiment aux apprenants qu'ils peuvent réinvestir, sans trop de délais, ce qui est enseigné dans les activités de la communication réelle : si l'on s'approprie en classe des formes de PROPOSITION DE FAIRE, comme: *on pourrait..., qu'est-ce que tu dirais de..., et si on allait... au cinéma!* en pleine connaissance de leurs conditions sociales d'emploi (qui peut-on inviter à quoi, dans quelles circonstances et sous quelle forme non contraignante pour le destinataire), il est possible de les recycler telles quelles dans la conversation, avec quelque chance de produire un énoncé approprié et... efficace.

## **Déroulement d'une leçon dans une approche communicative**

On distingue donc différentes phases dans la leçon, qui doit être une démarche construite et dont le déroulement implique souplesse et flexibilité:

### **Phase 1: Compréhension**

- prise de connaissance du document : écoute, lecture, visionnement;
- analyse des paramètres de l'énonciation (émetteur, récepteur, référent, canal);
- recherche des actes de parole qui ont permis la communication;
- dialogue avec images/poème/chanson/texte;
- révision de la leçon précédente;

### **Phase 2: Acquisition et pratique de la langue**

- Communication;
- Phonétique;
- Grammaire;
- Lexique;
- Différents types d'exercices : exercices de repérage; exercices à trous ; exercices de transformation ; conversations à compléter ou à reconstituer, etc.

### **Phase 3: Expression guidée (exercices convergents)**

- Débat, discussion, réalisation d'une tâche;
- Exercices dirigés à partir d'une photo, d'un dessin.

### **Phase 4: Expression libre (exercices divergents)**

- jeux de rôle; simulation;
- Création littéraire, projet artistique;
- Création d'une brochure, d'une annonce, etc.

## Nouvel enjeu de la perspective actionnelle

Depuis la fin des années '90, on voit émerger de l'approche communicative une nouvelle approche pédagogique: **la perspective actionnelle**. Celle-ci propose de mettre l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global. L'action doit susciter l'interaction qui stimule le développement des compétences réceptives et interactives. Le but de la perspective actionnelle est de mettre l'accent sur l'utilisation de la langue:

- apprendre à agir;
- agir pour apprendre.

Adopter une approche actionnelle dans notre enseignement, c'est entraîner nos élèves à accomplir des tâches à l'aide de l'outil linguistique, de la plus élémentaire, faire passer son message dans un énoncé unique, jusqu'à la réalisation en groupe d'un projet complexe à long terme. Un acte de parole répond à un besoin (les lycéens moldaves iront faire du tourisme en France? On leur apprend donc l'ABC du parfait touriste). Nous devons apprendre à nos élèves à envisager une langue dans toutes ses dimensions. Elargir la vision traditionnelle d'une 'perspective' ou 'approche' qui se résume trop souvent à la Tâche Finale, et qui tendrait à nous enfermer dans une méthodologie, aussi innovante soit-elle. **L'élève apprend à agir et il agit pour apprendre**. La perspective actionnelle comporte en elle-même, c'est-à-dire sur le plan épistémologique, les conditions d'un dépassement de la norme normative. Ou plus exactement, elle permet de relativiser son poids. Voici les hypothèses qu'on formule concernant le poids de la norme dans un contexte { 19, p. 65 }:

1. Dans la mesure où la perspective actionnelle, à la différence des approches communicatives, ne considère pas la langue comme un ensemble de formes à maîtriser en elle-même, mais comme des formes qui sont dépendantes de leur usage en situation, elle amène les enseignants-concepteurs à accorder plus d'importance à la notion de genre et, de ce fait, à relativiser le poids de la norme.

2. Parce qu'elles permettent d'accéder à une grande variété de documents authentiques et donc d'usages, dont certains sont spécifiques au multimédia.

3. En devenant concepteurs de matériel pédagogique, les enseignants s'affranchissent des contraintes éditoriales et prennent plus de liberté tant en ce qui concerne le style des consignes que le choix des documents supports.

La perspective privilégiée est de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donnés à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a **tâche** dans la mesure où l'action est le fait d'un ou plusieurs sujet qui y mobilise stratégiquement les compétences dont il dispose en vue de parvenir à un résultat déterminé.

La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter en réception et en production des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences. Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé.

Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, de traduire un texte en langue étrangère. Les compétences générales individuelles du sujet apprenant ou communiquant reposent notamment sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'il possède, ainsi que sur ses savoir-apprendre.

Les auteurs de construire un vocabulaire en langues signalent les divergences d'approche sur un texte entre un professeur de langues et un élève. Alors que les professionnels de l'enseignement abordent le

document dans un intérêt linguistique, les élèves accordent une certaine importance au sens et au contexte, en établissant des liens entre la langue et la situation dans laquelle celle-ci est aux enseignants de ne plus considérer le français comme un objet d'étude, mais bien comme un outil qui permet d'accéder à la compréhension des documents qui lui sont soumis et à l'expression personnelle. L'élève quitte alors une attitude passive pour devenir acteur du cours et de son apprentissage.

Cette conception de l'enseignement prépare l'élève à l'autonomie et à la vie en société. Sur le plan linguistique, elle le prépare à des situations futures. Afin de préparer les élèves à une mise en situation communicationnelle, il est important que le professeur étudie les documents qu'il a sélectionnés par rapport à la tâche communicative choisie à l'issue du texte.

La mise en œuvre pédagogique donnera les moyens linguistiques à l'élève pour qu'il comprenne le document et réussisse la tâche qui lui est attribuée. La tâche visera au réemploi des structures étudiées et mémorisées. Cette nouvelle conception de l'enseignement des langues ne tend plus à étudier un texte pour ses faits de langue. L'étude de faits de langue et du lexique ne se justifiera que dans le cadre de la mise en situation finale de l'élève.

### **Le rôle de la perspective actionnelle dans la progression de l'intégration européenne**

En effet, la perspective actionnelle s'inscrit dans la progression de l'intégration européenne. On va considérer désormais que tout élève doit être préparé à étudier en partie en langue étrangère, à aller suivre une partie de son cursus universitaire à l'étranger, à faire une partie de sa carrière professionnelle dans un autre pays, et même à travailler en France en langue étrangère.

On va considérer, au travers des échanges linguistiques, que va se former une véritable construction interculturelle car il ne s'agit plus de comprendre l'autre, de le reconnaître mais bien de construire avec lui « une culture d'action commune dans le sens d'un ensemble cohérent de conceptions partagées » {18, p. 65}.

Une perspective quelle qu'elle soit ne peut se concevoir que parce qu'elle permet de répondre aux nécessités, aux exigences de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. La perspective actionnelle donne un cadre dynamique au concept de tâche afin de



relancer la motivation des apprenants. La motivation des étudiants peut se construire à travers la réalisation de tâches réalistes, c'est-à-dire de tâches présentant un défi intellectuel réel, soit un problème à résoudre dont la solution n'est pas connue à l'avance. Une tâche efficace déclenche le processus d'apprentissage qui conduit l'apprenant à construire ses connaissances par stades successifs. Elle est le moyen d'interagir avec l'environnement langagier.

«La tâche incite naturellement les apprenants à entrer activement dans la langue, à comprendre leurs propres processus d'apprentissage et, pour y parvenir, à se poser constamment des questions sur leur fonctionnement à partir des exemples repérés » {10, p. 82}.

Pour que la tâche soit réellement un défi pour les apprenants, il est souhaitable de les placer dans une situation où ils pourront exercer leur autonomie, leur pouvoir de décision et leur volonté d'agir en collaboration avec d'autres apprenants ou d'autres usagers. Là encore la perspective co-actionnelle peut fournir le cadre à l'intérieur duquel se définissent des conceptions communes indispensables au travail collectif. Les modes d'apprentissage collaboratif mis en place dans un environnement co-actionnel vont favoriser les interactions entre les divers partenaires de l'acte éducatif et créer des occasions de conflits sociocognitifs propices au recul métacognitif nécessaire à tout acte d'apprendre.

## **Les tâches dans la logique actionnelle**

La perspective actionnelle privilégiée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues suppose une nouvelle orientation de l'enseignant dans la conduite de sa classe et dans les tâches qu'il propose à ses élèves. Voici le versant pratique de cette méthode, qui s'ajoute aux antérieures sans les remplacer.

### ***Le rôle de l'enseignant dans la planification des activités-actions:***

- Intégrer la perspective actionnelle dans la pratique d'une LE, qui présente trois implications pratiques majeures:

#### **1. Mettre les documents d'apprentissage au service de l'action.**

Oser une révolution culturelle: l'enseignant planifie, pour construire ses unités didactiques, des activités qu'il veut mettre en place et non des moyens qu'il va mobiliser. Il considère comme supports à part entière les documents produits par les apprenants eux-mêmes au cours ou en fin, de leur projet: par exemple, les interventions de l'enseignant sur des

points de lexique et de grammaire ne se font plus qu'à partir des exposés présentés en classe par les apprenants.

## **2. Mettre les compétences d'apprentissage au service de l'action.**

Les dossiers d'évolution du Diplôme de compétence en langue, certification officielle du Ministère Français de l'Education s'appuient sur une mini simulation: le candidat se voit confier une mission qui débouche sur la rédaction d'un projet et qui se déroule suivant le scénario translangue:

<b>Phases</b>	<b>Composantes</b>	<b>Activités</b>
1	Compréhension écrite	Collecter des informations à partir de documents écrits
2	Compréhension orale	Collecter des informations à partir de documents sonores
3	Expression/Compréhension orales	Collecter des informations complémentaires par le canal oral avec un examinateur
4	Interaction orale	Présenter, argumenter et négocier son projet devant un autre examinateur
5	Expression écrite	Rédiger le projet

Aussi bien dans la méthodologie active que dans l'approche communicative, le critère principal d'évolution est le repérage d'un maximum d'informations possibles dans le document. Lorsque cette compréhension n'est plus qu'un moyen au service d'un projet, comme dans ce scénario d'évaluation, les enjeux sont: de sélectionner les informations utiles, de repérer les informations manquantes que l'on va devoir chercher ailleurs.

La perspective actionnelle ébauchée par le Cadre de Référence aura réellement été intégrée dans les salles de classe lorsque l'on trouvera

dans les manuels de langue et les préparations de cours des enseignants le type de consigne suivant: Repérez dans ce document les informations qui ne s'y trouvent pas.

### **3. Mettre la communication au service de l'action**

Nous pouvons prendre comme exemple un mini projet instrumentalisé au service de l'approche communicative: *Vous faites visiter votre collègue à un nouvel élève ou à un correspondant...*

- a) Les élèves ne sont pas impliqués dans la conception même du projet: doit-on demander une autorisation pour cette visite, et à qui? Qui s'en charge? Comment va-t-on se renseigner sur les centres d'intérêt de ce correspondant? Est -qu'on va lui envoyer préalablement de la documentation sur le collègue? etc. Les deux cas sont traités de la même manière au niveau de la communication, visite d'un nouvel élève ou celle d'un correspondant, mais il est évident que la conception de ce projet sera en réalité très différente dans l'un et l'autre cas.
- b) La préparation linguistique et culturelle est réduite au strict minimum: on est dans la logique communicativiste habituelle, qui consiste à donner aux élèves les éléments langagiers et culturels nécessaires à leur entrée immédiate en communication en langue étrangère en classe.

Une part de cette responsabilité revient certes à l'Institution scolaire dans la définition des curricula, une autre aux formateurs, une autre aux éditeurs et concepteurs de manuels, mais de toute évidence la plus grande part devra être prise en compte par les enseignants eux-mêmes, pour des raisons très pragmatiques de pertinence et d'efficacité, ce sont les seuls en mesure de connaître en temps réel l'environnement didactique dans sa complexité. Les tâches, orientée communication, dans la perspective y sont un moyen, et non une fin. La communication étant à la fois le moyen et l'objectif dans l'approche communicative on y confond forcément l'orientation-résultat. Mais il faut les distinguer:

*Vous venez de voir un film. Racontez-le à votre voisin, qui le racontera à son tour,* est la consigne d'une tâche orientée-communication.

*Vous venez de voir un film, et vous cherchez à persuader votre voisin qu'il doit le voir,* est la consigne d'une tâche orientée-résultat.

## Le scénario d'apprentissage-action

C'est un scénario qui doit impliquer les apprenants-usagers de langue dans une action. Il faut qu'à la fin d'une séquence d'apprentissage, l'apprenant soit amené à prendre une décision par rapport à un problème posé en utilisant la langue à la fois de manière correcte et pertinente.

Donc, le scénario d'apprentissage-action est défini comme une simulation basée sur une série de **tâches communicatives**, toutes reliées les unes aux autres, visant l'accomplissement d'une mission plus ou moins complexe par rapport à un objectif. Cette série d'activités amène à la réalisation de la **tâche finale**.

Ainsi, le scénario se caractérise par une mission (que l'on peut appeler projet, à laquelle l'apprenant-usager de la langue va être confronté et qui va servir de trame au processus d'apprentissage, tout en orientant les activités d'apprentissage proposées par l'enseignant. La mission donne du sens à la **tâche** («toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé»). Dans ce cadre, pour accomplir la tâche définie par la mission, l'apprenant-usager doit effectuer une succession de **micro-tâches** impliquant cinq activités de communication langagières, toutes reliées les unes aux autres dans l'ordre suivant:

- Activités de réception: lire et écouter (l'ordre de ces activités pouvant varier))
- Interaction orale: les actes de communication que les apprenants doivent apprendre à utiliser.
- Activités de production: parler et écrire

La notion de «succession» est essentielle. Chaque micro-tâche est imbriquée dans l'autre et au service de l'accomplissement de la mission.

Il est évident que chacune des activités de communication langagières fera l'objet de *tâches d'apprentissage* à part entière, mais toutes seront organisées autour du but à atteindre dans le cadre de la mission. Les activités de réception conduisent aux activités de production.

Dans le cadre du *scénario d'apprentissage-action* il s'agit de donner du sens à l'apprentissage en remobilisant l'intérêt des élèves, en les impliquant dans la résolution d'un problème qui fait naître le besoin de connaissances et donc le désir d'apprendre.

Voici un exemple de schéma d'une **tâche** (intégration de

l'approche actionnelle dans l'enseignement des quatre compétences de communication):

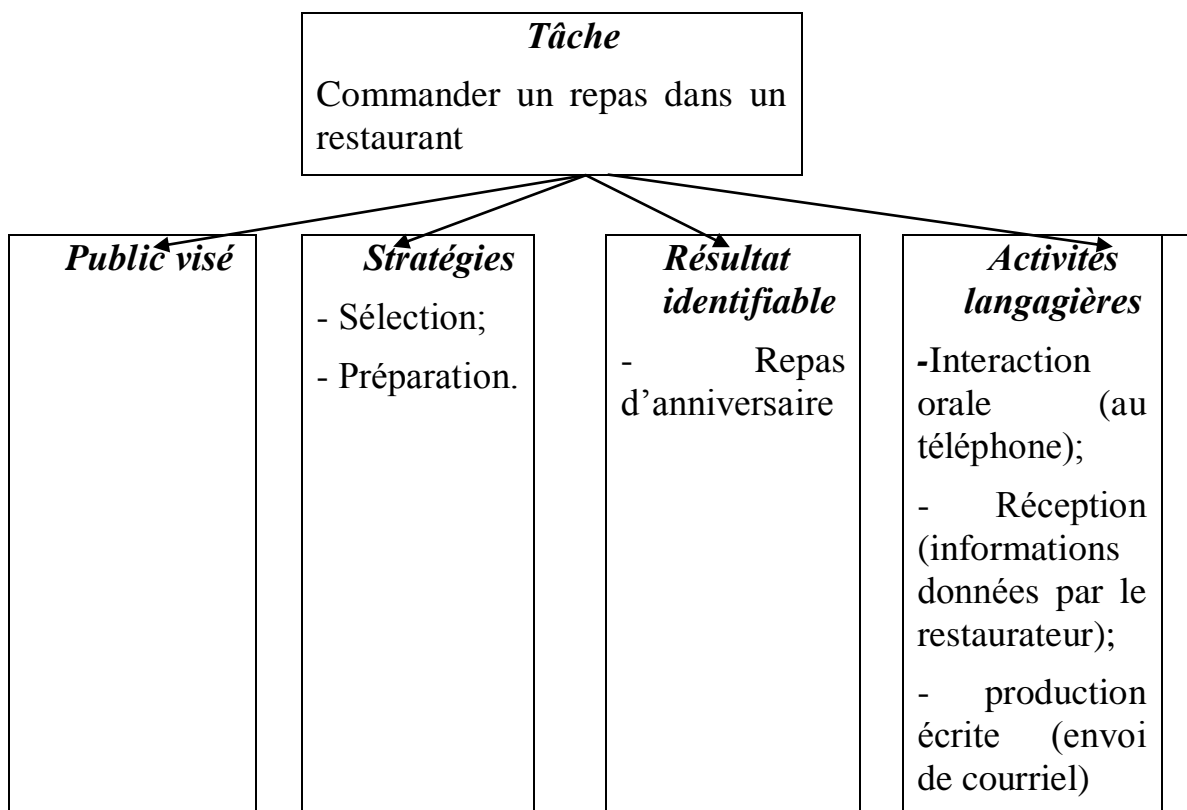
**Thème:** Nourriture/boisson

**1. Compétences générales:**

1. Savoirs	2. savoir-apprendre	3. savoir-faire	4. savoir-être
- Horaires d'ouverture; - Contenu des plats;	- Chercher des informations sur Internet ou dans un dictionnaire;	- Organiser; - Téléphoner;	- Tenir compte des autres.

**2. Compétences langagières**

2.1. Pragmatiques	2.2. Socio-linguistiques	2.3. Linguistiques
- Saluer; - Demander des informations; - Réserver.	- Rituel de politesse; - Registre formel.	- Questionnement; - Partitifs; - Expressions de quantité.



## **Démarche pédagogique du scénario d'apprentissage – action**

1. La mission que doit accomplir l'apprenant doit être contextualisée. Or le contexte de l'action est nécessairement lié à une thématique. Cette thématique est choisie en lien avec le programme culturel donné dans les Instructions Officielles. Ceci veut dire que pour accomplir sa mission, l'apprenant devra retenir les informations d'ordre culturel nécessaires à l'accomplissement de sa mission.

2. Après avoir choisi une thématique, il faut rassembler un certain nombre de textes sur le thème, textes dont la lecture et les informations qu'ils contiennent amènent l'enseignant à définir une mission dans ses grandes lignes. Une fois la mission définie, il faut choisir parmi les textes rassemblés ceux qui conviennent sur deux plans:

- les difficultés langagières qu'ils présentent; il est nécessaire de toujours commencer par un texte (oral et/ou écrit) susceptible d'être compris par des petits niveaux en raison de l'hétérogénéité des classes.

3. Les textes étant sélectionnés et la mission définie dans ses grandes lignes, il faut définir les objectifs langagiers à atteindre. Sachant que la réalisation de la mission passe par la production, le type de production demandée devra correspondre à l'aptitude d'un élève du niveau visé.

4. Il s'agit enfin de revenir aux activités de compréhension. Après avoir défini les informations que les élèves devront être amenés à trouver pour accomplir la mission, l'enseignant doit repérer les problèmes linguistiques susceptibles d'être une entrave à la recherche d'informations (à l'oral, à l'écrit et en interaction) et prévoir les activités à mettre en place pour pallier un manque de connaissances préjudiciable.

En préparant un scénario d'apprentissage-action, ce n'est pas tant le support qui doit faire l'objet d'une analyse approfondie, que la mission qui est demandée, car c'est elle qui va guider de manière intégrée les tâches communicatives demandées aux élèves en relation avec les activités de communication langagière qui seront les unes après les autres au service de l'accomplissement de la tâche finale. Cette démarche invite l'enseignant à concevoir sa séquence selon un processus et non plus autour d'un «produit» qu'il s'agisse d'une activité de communication langagière, d'un thème ou d'un élément langagier. Ceci évitera par là même que l'élève ait l'impression de recommencer à zéro à chaque séance et, de ce fait, se démobilise {18, p. 68}.

## **La double perspective *coaction/conception***

*Dans la méthodologie traditionnelle* on formait un lecteur en le faisant traduire des documents. Dans la *méthodologie active* on formait un commentateur en le faisant parler sur des documents. Dans *l'approche communicative* on formait un communicateur en créant des situations langagières pour le faire parler avec des interlocuteurs et agir sur ces mêmes interlocuteurs; Dans *la perspective actionnelle* on se propose de former un acteur social, de le faire agir avec les autres pendant le temps de son apprentissage en lui proposant des occasions coactions dans le sens d'actions communes à finalité collective. Le schéma qui suit met bien en évidence cette perspective:

<b>Méthodologie</b>	<b>Perspective</b>	<b>Fonction</b>
Méthodologie traditionnelle	Former un lecteur	qui traduit des documents
Méthodologie active	Former un commentateur	qui parle sur les documents
Approche communicative	Former un communicateur	qui parle avec les interlocuteurs
Perspective actionnelle	Former un acteur social	qui agit avec les autres, se coopérant pour réaliser une finalité collective

C'est cette dimension d'enjeu social authentique qui différencie la coaction de la simulation, technique de base utilisée dans l'approche communicative pour créer artificiellement en classe des situations de simple interaction langagière entre apprenants. L'approche communicative correspond à la problématique des rencontres et échanges ponctuels, celui de la perspective actionnelle s'inscrit dans la progression de l'intégration européenne: on va considérer que tout élève doit être préparé à étudier en partie en langue étrangère, à aller suivre une partie de son cursus universitaire à l'étranger, à faire une partie de sa carrière professionnelle dans un autre pays. Certes, la perspective interculturelle en didactique des langues-cultures s'est élargie ces dernières années aux questions liées aux situations de contact entre cultures différentes comme c'est le cas au sein des sociétés multiculturelles.

## **Les atouts de la perspective actionnelle en comparaison avec l'approche communicative**

Le schéma qui suit montre clairement les atouts de la perspective actionnelle en comparaison avec l'approche communicative:

<b>Approche communicative</b>		<b>Perspective actionnelle</b>
Compétence visée	Atteindre la compétence communicative dont on a besoin.	Atteindre une compétence plurilingue et interculturelle; Compétence actionnelle.
Composantes	Socioculturelle/ linguistique/ discursive/ stratégique.	Interculturelle/ Informationnelle/ Stratégique.
Finalité	Former un individu capable de communiquer avec d'autres dans des échanges ponctuels.	Former un acteur social capable de communiquer et d'agir dans la durée avec d'autres.
Principe général	Apprendre à communiquer en LE. Interaction.	Apprendre à agir en langue étrangère en agissant avec d'autres. Co-action.
Principes forts	Rendre l'apprenant autonome; La grammaire est fonctionnelle; Le lexique de la vie quotidienne en fonction de besoins de communication.	La résolution, la réalisation des tâches par des activités et des acquis antérieurs.
Activités privilégiées	Simulation; Jeux de rôle.	La pédagogie de projet

Si on compare les atouts de l'approche communicative et la perspective actionnelle on peut constater que:

**1.** L'exercice de référence de l'approche communicative était la simulation où l'on demande à l'apprenant en classe de faire comme s'il était un usager en société.



2. L'approche communicative privilégie les tâches communicatives, qui ne sont pas seulement langagières.

**Exemples d'activité:**

1. Vous avez assisté à la représentation de la pièce *Tartuffe* (Molière) et vous l'avez adorée. Écrivez quelques lignes pour conseiller à une amie d'aller voir cette pièce.

2. Vous vous présentez à un employeur pour un travail d'été. L'employeur vous pose des questions. Vos répondez.

3. L'agir de référence de l'approche communicative était un agir sur l'autre par la langue: dans une situation de prise de contact initiale, il s'agit par exemple de présenter, demander, informer, c'est-à-dire de réaliser des actes de parole accompagnés, comme il est décrit dans la grammaire fonctionnelle. Action sociale, sera définie ici comme action collective à finalité collective: celle que réalise une équipe dans une entreprise.

4. L'approche actionnelle prépare les élèves à l'action sociale, privilégie en classe des actions sociales. Le modèle d'enseignement/apprentissage correspondant est connu et disponible depuis déjà longtemps et c'est la pédagogie du projet.

**Exemple d'activité:** Créez votre page d'accueil pour votre site personnel:

- a. Choisissez l'objectif de votre site personnel.
- b. Donnez un titre à votre site;
- c. Créez votre page d'accueil:
  - Dessinez et légendez un logo qui exprime votre projet;
  - Définissez et mettez en valeur ce que vous proposez;
  - Sélectionnez les aspects essentiels de votre parcours;
  - Résumez vos activités et votre projet professionnel;
- d. Présentez vos pages d'accueil en groupes; Sélectionnez les meilleurs; Justifiez votre sélection.

**Avec la perspective actionnelle** émerge la prise en compte d'un nouvel objectif social lié à la poursuite du projet d'intégration européenne, et qui consiste désormais à préparer les apprenants à travailler, dans leur propre pays ou dans un pays étranger, avec des natifs de différentes langues-cultures, comme c'est déjà le cas, par exemple, dans les entreprises multinationales, et dans les universités où des étudiants de tous les pays étudient ensemble dans la langue du pays d'accueil. Il ne s'agit plus seulement de communiquer ponctuellement avec des

étrangers pour s'informer et informer, mais de travailler en continu avec d'autres en langue étrangère. Ce nouvel enjeu implique non plus seulement d'avoir une bonne image des autres, ni même d'avoir des comportements collectivement acceptables, mais de partager avec lui les mêmes conceptions de l'action commune, c'est-à-dire les mêmes valeurs, finalités, objectifs, principes, normes, modes de réalisation, c'est là tout ce que l'on met intuitivement dans la conception, lorsque l'on parle de la conception de l'action éducative, humanitaire, associative, syndicale, politique.

Dans une perspective actionnelle, la culture est conçue dans l'action. Dans l'approche communicative l'enseignement/apprentissage de la culture se fait surtout dans un objectif communicatif, on apprend à communiquer avec l'autre dans l'échange d'informations culturelles. Dans la perspective actionnelle, l'apprentissage de la culture ne consiste pas seulement à un simple échange d'informations entre apprenants, mais une participation à la construction d'une culture commune, qui sera partagée par tous, et d'autre part, une part de culture propre à chacun constituée de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être, de savoir-agir.

Dans une approche actionnelle de l'enseignement/apprentissage des langues, les tâches collectives semblent privilégiées par rapport aux tâches individuelles. Comme en société, l'apprenant-acteur social doit à la fois trouver sa place dans le groupe tout en mettant en valeur sa personnalité et ses propres compétences. En se plaçant dans une perspective actionnelle, la communication devient un moyen d'agir, elle est mise au service de l'action. En ce qui concerne les compétences, le changement de paradigme entre l'approche communicative et la perspective actionnelle peut être résumé comme:

*La tâche communicative* est une partie du travail en classe qui amène les apprenants à comprendre, manipuler, produire ou interagir dans la langue cible, pendant que leur attention est principalement focalisée sur le sens plutôt que sur la forme. La tâche devrait être complétée et faire sens de manière autonome en tant qu'acte communicatif à part entière.

***La perspective actionnelle*** se base sur une action sociale, qui est définie comme *action collective* à finalité collective, c'est-à-dire, celle que réalise une équipe dans une entreprise, ou tout enseignant avec ses apprenants tout au long d'un cours de langue collectif.

## Entrée par la communication et entrée par l'action

Pour mieux comprendre la perspective actionnelle il faut comparer l'évolution historique des entrées.

Voici, reclassés en trois groupes significatifs, quelques titres du cours prototypique de la méthodologie audiovisuelle de première génération. (*Voix et images de France*):

I groupe	II groupe	III groupe
Leçon 1: La maison. Leçon 2: La famille.	Leçon 3: Au café. Leçon 4: A la poste.	Leçon 5. M. Robin achète son journal. Leçon 6: Mme Thibaut fait ses courses.

**Le premier groupe** de titres renvoie encore à l'ancienne entrée par le lexique.

**Le second groupe** correspond à la nouvelle entrée par la communication, et c'est pourquoi il est le plus important quantitativement.

Ce qui commence ainsi à s'imposer comme unité didactique, c'est un même dialogue de base dans lequel les mêmes personnes, dans le même lieu et pendant un même temps, communiquent sur un même thème de conversation. Il y a donc là cinq principes conjoints d'unité, celle choisie pour le titre (l'unité de lieu) renvoyant symboliquement à toutes les autres. On voit aussi apparaître dans *Voix et Images de France*, de manière moderne, un troisième groupe de titres qui annoncent ceux qui vont se généraliser dans les années à venir avec la perspective actionnelle du Cadre de référence: l'unité annoncée, de l'unité didactique y est effet l'unité d'action.

Voici quelques exemples se rapportant à la perspective actionnelle:

Unité I. *Qui sommes nous?* Nous allons avoir un premier contact avec la langue française et les pays où l'on parle français et nous allons mieux connaître les personnes qui suivent ce cours.

Unité II. *Elle est très sympa.* Nous allons placer à table des invités à un repas de mariage.

Unité III. *En route!* Nous allons organiser des vacances en groupe.

Cette entrée par l'action est certainement promise à un bel avenir, puisqu'elle est aussi l'entrée naturelle dans les classes pour enfants, dans les classes européennes ou bilingues (dans lesquelles la langue est apprise pour réaliser une action sociale, à savoir l'enseignement/apprentissage d'une ou plusieurs autres manières scolaires).

## Mise en pratique des méthodes se rapportant à l'approche communicative et à sa perspective actionnelle

Avec l'approche communicative, on propose aux apprenants des situations réelles-simulées en encourageant la prise d'autonomie de l'apprenant immédiatement après une préparation linguistique très dirigée dans des activités qui favorisent l'expression libre individuelle, elle assure l'interaction dans le processus de l'apprentissage. Les exemples qui suivent pourraient bien expliquer ce passage de l'approche communicative à sa perspective actionnelle.

### Simulation globale au service de la vie de classe

On appelle simulation globale une production simulée, fictive et jouée d'échanges interpersonnels organisés autour d'une situation-problème: cas à étudier, problème à résoudre, décision à prendre, projet à discuter, dispute, débat, situation de conseil. Yaiche F. donne cette définition {21, p. 45} «c'est un jeu plus complexe que le jeu de rôles, qui peut être utilisé au niveau avancé, car il exige de bonnes connaissances de langues. La simulation globale plonge l'apprenant dans une découverte d'une réalité matérielle connue ou supposée connue, et dont on ignore les moyens lexicaux». C'est le cas des méthodes: *L'immeuble* et *Le village*. La pratique de la simulation globale permet avant tout de positionner l'apprenant dans un contexte fictif qui l'aide à acquérir des compétences langagières. Grâce à des situations du quotidien simulées; l'élève s'entraîne à argumenter, questionner des personnages, mis en scène comme dans un cadre réel.

Son objectif vise l'amélioration des compétences communicatives orales et écrites des apprenants, dans un climat ludique. Elle se pratique à partir de différents lieux - thèmes à savoir: l'immeuble, l'hôtel, l'hôpital, le cirque etc.

**Exemple:** le thème «Le cirque». La classe choisit le type de cirque: nomade. Puis on choisit le nom du cirque. Ensuite les élèves cherchent le logo qui représente le cirque, à partir de plusieurs documents distribués afin de les aider et leur fournir des modèles.

La simulation globale est une démarche qui permet de lier différentes disciplines. Baignés dans l'univers du cirque, les élèves enrichissent leur vocabulaire concernant les animaux sauvages, leur nourriture, les soins nécessaires. Dans le domaine de la géographie, ils peuvent rechercher

des localités sur la carte. Grâce à cette méthode, les apprenants dévoilent leurs désirs ou fantasmes, mais dissimulés sous le masque des personnages, qu'ils animent. C'est entraîner les élèves dans un univers différent de celui de la classe (que l'on appelle le lieu-thème) et leurs faire endosser une identité fictive. Cela s'apparente à un jeu de rôle. Il existe de nombreux cadres de simulations qui ont fait leurs preuves:

Des lieux-thèmes fixes: l'hôtel, l'hôpital, l'île...

Des lieux-thèmes itinérants: la croisière, l'expédition, le voyage...

Des lieux thèmes avec des objectifs précis: la conférence internationale, l'entreprise, les élections parlementaires etc.

Les différentes phases de la simulation sont les suivantes:

Choisir le lieu-thème

Choisir des identités fictives

Donner du relief aux personnages

Donner de la vie au lieu-thème

Faire intervenir des événements

Ce déroulement s'accompagne de «phases où l'on ne joue plus» afin d'explicitier un problème de langue, d'éclaircir un point de vocabulaire... . Il est difficile d'évaluer la simulation globale dans sa totalité mais en revanche, il est tout à fait possible de le faire en séparant les travaux. On peut alors traiter les traces écrites comme des rédactions et évaluer l'oral en se basant sur les identités fictives et les capacités d'écoute et de communication.

## **Un exemple de simulation globale**

### **Une expédition spatiale**

**1. Les objectifs** étaient de travailler l'oral (prise de parole, registre de langue...) et de réfléchir aux contraintes de la vie en société (pourquoi un règlement de vie commune? Pourquoi établir des lois?...). Il fallait choisir un lieu-thème qui soit vierge de tout règlement afin de prendre les choses à la base, sans aucune contrainte de départ. Comme lieu-thème choisi on peut proposer: une expédition spatiale est mise en place

à la suite de la destruction de la terre au cours des calamités naturelles, d'une guerre atomique. Une équipe se forme dans le but d'aller reconstruire une civilisation sur une autre planète.

**2. Le déroulement de la simulation globale:** *Le choix des identités:* les identités n'ont pas été imposées, elles résultent d'une réflexion: Quelles sont les compétences nécessaires à la conduite d'une telle mission? De cette réflexion sont sorties les professions suivantes: pilote, cuisinier, artisan, architecte, astrophysicien, médecin, botaniste, zoologiste, informaticien, mécanicien...Chacun a choisi son identité en veillant à ce qu'il n'y ait pas de failles pour la mission.

### **3. Les activités proposées:**

#### **A Motiver les élèves dans l'implication de la simulation.**

Il faut inventer une trame intéressante, qui pourrait captiver, motiver les élèves de participer à la simulation proposée. Il faut prendre en compte l'itinéraire proposé par l'enseignant, pour que la simulation soit réussie:

Rédaction d'une fiche individuelle (état-civil, motivation pour le départ, courte biographie);
Rédaction d'une fiche sur le métier exercé;
Invention de la trame de l'histoire;
Création des différents espaces correspondants aux fonctions des personnages dans le vaisseau (laboratoires, salle des machines, poste de pilotage...) Cette phase a été immédiatement suivie d'une mise en commun aboutissant à l'élaboration du plan du vaisseau en respectant les contraintes de chacun et en optimisant la répartition des différentes parties (infirmerie au milieu, salle des armements à l'écart...).
Travail sur le règlement de bord (discussion puis rédaction des règles de base de la vie à bord).
Elaboration d'un emploi du temps personnel avec la contrainte de plages horaire communes afin d'organiser des réunions, de se restaurer, de passer des examens médicaux...;

### ***B. Les incidents de voyage:***

Une panne d'oxygène;
Une météorite qui percute le vaisseau;
Une planète qui change la trajectoire du vaisseau;
Une intoxication alimentaire.

### ***C. L'arrivée sur la planète***

Construction du camp;
Exploration des lieux;
Elaboration de fiches botaniques et zoologiques sous la conduite des spécialistes;
Construction des habitations sous la conduite des spécialistes
Elaboration de la constitution de Terre Nouvelle (réflexion et rédaction des articles)

### ***4. L'impact de cette simulation:***

Ce travail permet des progrès considérables dans la gestion de l'oral et il fait prendre conscience aux élèves que la vie en société imposait des règles. Si les premières phases nécessitent des interventions pour recadrer le propos, dès la cinquième heure de travail, les élèves, ou plutôt les membres de l'expédition, prennent en main leur destin et gèrent de façon autonome les activités proposées.

## **La pédagogie du projet**

La pédagogie de projet est une méthode pédagogique qui favorise le transfert chez les élèves. L. Dubois {9, p. 65} souligne qu'une des fonctions du projet est «de mettre en application des procédures acquises ailleurs, dans un autre contexte». Il explique les raisons et souligne que la pédagogie de projet permet aux élèves:

- d'exprimer leurs goûts et leurs intérêts (en apprenant à se connaître dans l'utilisation de connaissances, de stratégies et de processus pour différents contextes);
- de donner du sens aux activités scolaires (en découvrant des éléments de connaissances, de stratégies et de processus dans différentes situations);

- de mieux voir les possibilités de transfert (en réalisant des projets interdisciplinaires).

En effet, d'après L. Grain {11, p. 25} «le projet est habituellement une activité de type interdisciplinaire», qui permet de rassembler plusieurs disciplines à travers une même situation donnée et de favoriser l'utilisation interdisciplinaire des connaissances. Grâce à l'approche interdisciplinaire des enseignants, favorisée par la pédagogie de projet, l'élève arrive à mieux se situer dans son cursus scolaire car il prend en compte ses besoins de façon globale. L'interdisciplinarité harmonise les cursus de différentes disciplines, agit sur les pré-requis des apprentissages disciplinaires et crée des situations d'apprentissage capables de motiver les élèves. Grâce à la pédagogie de projet, les disciplines sont considérées comme «moyens» et non pas comme but de l'apprentissage. La nouvelle approche pédagogique appelée approche actionnelle, propose de mettre l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global. On s'inspire de la pratique pédagogique de la simulation globale, qui s'apparente à un jeu de rôle dans lequel les élèves, sous une identité fictive, recréent un univers calqué sur le monde réel, par exemple: le village, l'immeuble. Ou imaginaire, par exemple: le voyage et l'installation d'une nouvelle civilisation. Il s'agit d'une forme de pédagogie dans laquelle l'élève est associé de manière contractuelle à l'élaboration de ses savoirs. Le moyen d'action de cette pédagogie est fondé sur la motivation des élèves, suscitée par l'aboutissement à une réalisation concrète. Dans une pédagogie du projet, le maître n'est plus le détenteur du savoir. Il organise les activités et tente d'y apporter un éclairage didactique. Le projet ayant pour but la réalisation d'une œuvre implique le savoir, le savoir-faire et le savoir-être dans différents domaines. Diverses habiletés sont requises, ce qui amène l'apprenant à atteindre de multiples objectifs faisant appel à la compréhension. Tout comme dans la vie réelle, la tâche est élaborée à partir de plans que les élèves et l'enseignant modifient au besoin. Cela implique, de la part des apprenants, la maîtrise de concepts relevant de divers champs de connaissance. L'enseignant devient alors leur guide. Pour l'élève, un projet est essentiellement l'exploration d'un sujet, ce qui lui permet d'approfondir un champ de connaissance et d'activités. Il prend des initiatives et des décisions et il en assume la responsabilité.



## Les types de projet en éducation

Hubert classe les projets en trois catégories:

1. Les productions destinées à être écoulées sur le marché : repas d'un restaurant d'école, production d'un élevage, d'un objet artisanal, service, enquête...
2. Les produits médiatiques: film, montage diapos, cédérom, pièce de théâtre, exposition, site internet...
3. Les actions tournées vers le groupe lui-même tout en favorisant un contact avec l'extérieur: voyage, correspondance scolaire, visite d'un musée, d'une entreprise...

On peut proposer plusieurs exemples de **pratiques innovantes** pouvant faire l'objet d'un projet de classe :

- Organiser des visites en français (cinéma, théâtre, musée, exposition, etc.), des randonnées, des voyages d'études (suivre des itinéraires de découverte des lieux de vie des écrivains ou retrouver des lieux décrits dans un roman ou dans le manuel), des rencontres de personnalités francophones habitant la même ville (pâtisseries, boulangers, restaurateurs, chauffeurs de taxi, etc.), des rencontres d'écrivains, de conteurs, d'artistes.
- Proposer des échanges : échanges de classes, mais aussi communiquer en français avec d'autres classes dans le monde.
- Organiser une fête en français, créer un spectacle en français.
- Élaborer de vrais documents: la version en français du catalogue d'un musée de la ville.
- Passer à une communication immédiate: écrire et publier un journal, etc.
- Participer à des concours (les élèves communiquent à l'extérieur le résultat de leur travail, celui-ci a une finalité).
- Élaborer de vrais documents: la version en français du catalogue d'un musée de la ville.
- Passer à une communication immédiate: écrire et publier un journal, etc.
- Participer à des concours (les élèves communiquent à l'extérieur le résultat de leur travail, celui-ci a une finalité).

## La démarche du projet

Définir la production envisagée.	Choisir un sujet. Problématiser le sujet. Etablir un cahier des charges.	En petits groupes; débats, et prises de décisions.	Choisir un thème en équipe. Présenter la démarche. Proposer des sujets. Proposer les critères d'évaluation du dossier, aider à l'élaboration du cahier des charges. Aider aux décisions.
S'organiser.	Confronter ses idées. Choisir des stratégies. Identifier et planifier les tâches à accomplir. Participer a des régulations, ajustements. Prendre des responsabilités S'auto-évaluer.		Planifier les rencontres. Questionner. Aider avec des fiches d'auto-évaluation. Aider aux décisions.
Réaliser des tâches.	Rechercher des documents. Effectuer des visites, rencontres. Trier, sélectionner des informations en rapport avec le sujet. Approfondir une étude et une expérimentation dans un domaine particulier. Rédiger. Utiliser un ordinateur.	Individuellement. Individuellement et en collaboration.	Faire des propositions. Encadrer d'éventuelles sorties. Apporter une aide technique. Aider à comprendre. Etre disponible.
Evaluer la production.	Présenter son travail à l'oral devant un jury. Socialiser, faire connaître le travail du groupe.	Individuellement. En petits groupes.	Participer à un jury de validation. Porter une appréciation sur le livret scolaire. Valoriser les productions des élèves.

Un projet international ou européen doit s'inscrire dans le cadre du projet d'établissement ou du projet d'école.

## **Idées de projets**

Voici des pistes à exploiter pour monter un projet. Ces pistes proposent des approches diversifiées afin d'adapter l'objectif à la situation de votre classe et de votre enseignement.

Faire...

- Un journal
- Un dessin animé
- Une exposition
- De la radio
- De la TV
- De la poésie
- Du théâtre

### **Autres idées:**

#### ***La rencontre d'un expert***

Les élèves ont d'abord réalisé des recherches sur un thème précis en utilisant les ressources à leur disposition : livres, revues, encyclopédies, cédéroms, Internet, services publics, entreprises... Une fois les dossiers réalisés, ils entrent en contact par courrier électronique avec un expert du domaine (artiste, scientifique, professionnel...), qui valide leurs recherches et répond à leurs questions.

#### ***A la découverte de ma / ta ville***

Les élèves d'une classe proposent à leurs partenaires de visiter leur ville de manière virtuelle en allant chercher les informations et en prenant les photos demandées par les "visiteurs virtuels" : le monument le plus connu, un endroit où se retrouvent les jeunes, la maison la plus ancienne, le fonctionnement des transports publics... Ce projet peut fonctionner à double sens : les classes participantes décident ensemble d'un certain nombre de questions et de lieux et s'échangent le résultat de leurs enquêtes. Les demandes originales sont évidemment les bienvenues (l'appartement ou le bureau le plus haut de la ville, une dédicace du maire etc.)

### ***A la découverte de la ville "X"***

Les élèves d'une classe partent en excursion voir une autre ville. Les classes partenaires leur envoient des questions auxquelles ils devront répondre en enquêtant dans les lieux visités (musées, monuments...).

### ***Les règles du jeu***

Les classes partenaires rédigent et s'échangent les règles de quelques jeux joués dans la cour d'école. Ils sont essayés par les autres classes qui donnent ensuite leur avis sur leurs qualités, modifient éventuellement les règles ou les développent. Cette activité peut déboucher sur la constitution d'un recueil écrit. D'autres jeux peuvent être cherchés sur internet ou dans des livres, en particulier des jeux anciens ou issus d'autres pays.

### ***La météo***

Une classe collecte auprès de partenaires des informations sur la météo dans leur ville afin de mettre en parallèle la situation géographique du pays et le climat qu'on y trouve. Ce projet est transdisciplinaire et permet d'associer le professeur de géographie.

### ***Voyage à la carte***

Les classes partenaires s'échangent des "cartes postales" numériques sur leur ville, leur région et leur culture sous la forme de photos ou de dessins scannés accompagnés de commentaires.

### ***Au menu aujourd'hui...***

Les classes partenaires s'envoient des menus typiques de leur région ou de leur pays: cuisine familiale en semaine, cuisine familiale le week-end et les jours de fête, restaurants... Chaque échange a un thème : le fruit ou le légume qui n'existe pas dans les autres pays, les instruments de cuisine, un tour au marché ou au supermarché, les épices employées, la manière de manger, de mettre la table... Les classes s'envoient des recettes simples que les partenaires réalisent et évaluent. Ces échanges débouchent éventuellement sur la constitution d'un livre de recettes illustré par des photos ou des dessins des plats et des ingrédients étudiés.

### ***Pères et mères***

Les classes correspondent sur le thème de la famille: qui gardent les bébés et les jeunes enfants? Comment leur parlent les adultes? Est-ce que l'un des parents ne travaille pas quand les enfants sont petits? Est-ce que les aînés s'occupent des plus jeunes? A quel âge on devient un grand? Qu'est-ce que font les enfants pour la maison?

### ***La fête***

Les classes partenaires échangent sur des exemples de fêtes, qu'elles soient familiales, nationales, religieuses, entre amis... Comment fait-on la fête dans les autres cultures?

### ***La vie à l'école***

Les élèves comparent leur établissement, leur journée, les matières qu'ils étudient, l'évaluation, les activités à l'école, les horaires...

### ***Sur la route***

Des classes suivent des voyageurs (couple, famille...), échangent des messages, suivent l'itinéraire sur la carte et éventuellement rencontrent les voyageurs qui viennent les voir dans leur propre école (voir et mettre une annonce dans les forums des sites lonelyplanet.fr et routard.fr).

## **Exemple du projet: *Le Roman photo sur l'Europe***

Consigne: créer un album photo d'un voyage dans 3 capitales européennes:

- un album photo;
- choisir 3 capitales de l'Union Européenne;
- rédiger des informations sur la langue, la population, la culture et les coutumes de ces villes;
- insérer 2 documents tels que : de courts articles de magazines, de journaux, de photos.

Choisir une de ces 3 options:

1. Album photo d'un séjour gastronomique: restaurant, dégustation des spécialités culinaires du pays.

2. Album photo d'un séjour historique: donner son avis sur les monuments, monuments, expositions.
3. Album photo d'un séjour musical: donner son avis sur un concert : (classique, rock, pop, rap), autre activité liée à la musique.

#### Activité N. 1: *Les capitales européennes.*

L'objectif: faire ressortir le vocabulaire de base nécessaire à la création de l'album photo d'un voyage dans 3 capitales européennes.

Distribuer: la carte géographique de l'Europe, la liste des capitales, les photos des capitales.

#### Activité N. 2: *A vous de jouer!*

- Découper les photos;
- Faire correspondre chaque monument, chaque spécialité culinaire à une ville.

#### Activité N.3: *L'agence de voyage.*

Les élèves se mettent dans la peau d'un agent de voyage et doivent proposer un voyage aux clients:

- Vous devez organiser un voyage de 4 jours et 3 nuits pour deux personnes dans cette ville.
- Indiquez: où dormir, manger, quelles curiosités visiter....

#### Activités N.4: *Carnet de voyage.*

Rédiger un carnet de voyage.

### **Efficacité du projet**

La pédagogie de projet est efficace si le projet:

- fait l'objet d'une négociation permettant l'explicitation et la socialisation de l'intention d'action et aboutissant à un consensus explicite entre enseignants et étudiants;
- suscite de l'intérêt et de la motivation;
- repose sur une approche où la construction des apprentissages se fait par l'action;
- s'il permet à l'élève:
  - l'acquisition personnelle de savoirs et de savoir-faire nouveaux;
  - l'acquisition d'une meilleure maîtrise de l'environnement par les réponses au "problème" contextualité de départ et par toutes les découvertes engendrées par le processus du projet.

## Autre forme d'expression orale

### Le débat

D'après Christine Tagliante {23, p. 65}, «Le débat c'est un problème social ou psychologique, voire littéraire, présent dans un texte ou dans un groupe de textes, c'est une discussion généralement polémique, basée sur des arguments opposés». C'est une activité de groupe, dirigée par le professeur, destinée à développer le langage argumentatif. Il existe deux catégories d'arguments dont le professeur est obligé à initier les élèves.

*Les arguments affirmatifs.* Dans cette catégorie, le développement clair de l'idée principale la renforce, la rend plus familière, plus concrète, plus explicite, mais il n'apporte aucune preuve de sa validité.

- Soit on s'appuie sur des faits qui illustrent cette idée. On alors recourt:
  - à l'exemple, à des faits significatifs qui concrétisent.
- Soit on s'appuie sur des valeurs. On fait alors référence:
  - à l'autorité (grands auteurs, savants etc.);
  - à l'opinion, à la tradition, à des valeurs consensuelles (proverbes...).
- Soit on éclaire l'argument:
  - par une définition qui a valeur d'axiome;
  - par l'explication (domaine d'application d'un phénomène);
  - par l'analogie: le raisonnement par analogie est un procédé qui consiste à rapprocher deux termes (objets, phénomènes, domaines) qui présentent des similitudes.

*Quant aux arguments logiques,* ils se caractérisent par le recours à une démonstration. Ils se caractérisent souvent par la présence de connecteurs logiques (qui doivent être annoncés préalablement aux apprenants). Les raisonnements les plus couramment utilisés sont:

**La causalité** - procédé qui consiste à étudier un phénomène par l'analyse de ses causes ou de ses conséquences;

**La déduction** - est un raisonnement qui consiste à tirer une conclusion nécessaire et logique de la situation donnée;

**L'induction** - à ne pas confondre avec la causalité, est un mode de

raisonnement qui permet de passer du particulier au général, de l'individuel à l'universel, c'est-à-dire, des faits aux lois et règles. Ce procédé est le plus souvent utilisé dans l'argumentation, car il permet de dégager le problème, en se référant à la réalité concrète;

**La comparaison** - consiste à mettre en relation deux termes (objets, situations, époques), à relever leurs tangences, leurs différences et oppositions. Ce procédé est associé à un mouvement chronologique pour étudier l'évolution d'un phénomène dans le temps.

Pour intervenir dans le débat et pour qu'il ait une valeur pédagogique plus pratique il faut leur donner une liste de formes qui peuvent être employées:

**Accord** (pour ou contre):

- Vous avez/tu as raison, C'est évident,
- Je suis tout à fait d'accord, J'allais dire la même chose.

**Désaccord:**

- Vous avez/tu as tort ... Je ne suis absolument pas d'accord avec...
- Je regrette de faire remarquer que...

**Hésitation** (pour ou contre):

- Qui, peut-être, moi, je ne sais pas.... . C'est, peut-être vrai, mais...

**Concession:**

- Si vous voulez... Certes, en effet... En principe... Je ne nie pas que...

Après le débat il faut faire de conclusions et employer de nouveaux les formules ci-dessus pour qu'elles se mémorisent, parce que seulement en les contextualisant, la mémorisation est efficace.

*Exemple* comme thème de débat: «Les femmes au pouvoir».

Pour ou contre?

Il faut proposer aux élèves de trouver des articles sur l'activité de différentes femmes dans la vie politique de notre pays.

C'est une méthode très appréciée parce qu'elle utilise la pensée critique, demande une connaissance approfondie du sujet à débattre, fait agir les apprenants spontanément d'une part, mais aussi suivre à des règles très



strictes imposées par l'enseignant.

Quelques énonciateurs présentent leur point de vue concernant un problème. Pour organiser un débat il faut que les élèves sachent sa structure:

- Rituel de présentation du sujet;
- Rituel de présentation des débatteurs au public par le meneur de jeu;
- Rituel de l'invité à la thèse;
- Thèse, argumentation, antithèse.

Il faut donner une liste de quelques expressions utiles au déroulement du débat selon différents buts communicatifs:

<b>Pour prendre la parole</b>	<b>Pour argumenter l'introduction</b>	<b>Pour exprimer son opinion</b>	<b>Pour l'approximation lexicale</b>
Je demande la parole;	D'accord, mais...	Si vous voulez mon opinion sur...	comment dirais-je un sort de...
je voudrais intervenir	j'admets que... toutefois...,	je pense personnellement	une espèce de... un genre de...
s'il vous plaît	cependant... car il est clair	que...	comme... comment dire...
si vous permettez;	que... il est bien certain	pour ma part, je pense que...	comment s'appelle...
alors je pose la question...	que... d'une part... d'autre part...	ça me paraît absolument	quelque chose comme ça;
si je ne m'abuse...	non seulement... mais aussi...	ça ma paraît absolument	comment on dit en français...
je voudrais vous faire remarquer	d'autant plus que...	faux/ridicule de croire que...	que sais-je... euh...
que...	<b>conclusion:</b> en gros...	nous sommes d'accord là-dessus	
si je ne me trompe...	au total... tout compte fait...	je suis intéressé d'entendre que...	
	somme toute... puisqu'il faut conclure...	la question n'est pas là!	

## **L'évaluation de l'expression orale**

Vouloir accorder la priorité au développement de la compétence communicative et centrer l'évaluation des apprentissages sur la maîtrise des habiletés langagières entraîne une transformation profonde du contexte d'évaluation et par conséquent de l'élaboration des situations d'évaluation. Il faut chercher à situer la performance des apprenants par rapport à un domaine de tâches bien définies. Il faut mesurer l'emploi de la langue, c'est-à-dire l'utilisation que l'élève en fait. Pour cela, il faut utiliser la langue en contexte situationnel. Les situations d'évaluation deviennent des situations qui permettent de juger dans quelle mesure l'élève est capable d'employer la langue étrangère ou seconde dans des situations de communications réelles ou simulées. Elles visent à évaluer son niveau de performance ou son habileté à comprendre et à communiquer des messages oraux ou écrits.

Trois critères semblent pertinents pour l'évaluation de l'expression orale.

1. La langue – syntaxe et lexique (richesse et registre);
2. Le discours – contenu et construction (argumentation);
3. L'habileté à communiquer – phonétique, prosodie, rituel.

Tous les éléments sont mesurés en fonction de leur adéquation à la situation de communication et du respect des consignes.

## **Le principal outil d'évaluation en expression /production orale**

On s'aperçoit trop souvent qu'un apprenant est évalué de manière subjective en expression orale, alors qu'il s'agit pour lui de la compétence la plus difficile à maîtriser. L'apprenant peut avoir à s'exprimer lors de diverses tâches:

- produire des répliques lors d'un jeu de rôles (dialogue simulé);
- présenter son point de vue sur un sujet simple;
- répondre à un interlocuteur;
- défendre son point de vue, argumenter, réfuter un argument, nier...;
- présenter des informations contenues dans un document;

- résumer un document sonore, audiovisuel, textuel...;
- réaliser une synthèse d'un document;
- réaliser un entretien comme certaines épreuves du DELF et DALF...;

En fonction du niveau des apprenants, il faut aller du simple vers le complexe. Il semble évident qu'on ne peut pas leur demander de défendre une idée à l'oral si au préalable, ils n'ont pas étudié les actes de parole qui y correspondent et s'ils n'ont pas acquis également le lexique qui permet de réaliser la tâche qu'on leur demande. Il faut référence aux descripteurs généraux de la compétence de production orale du CECRL, afin de savoir ce que l'on est en droit d'exiger de nos apprenants en fonction de leur niveau.

	<b>Production orale générale</b>
<b>C2</b>	L'apprenant peut produire un discours élaboré, limpide et fluide, sans calques avec la langue maternelle, mais avec une structure logique efficace, qui aide le destinataire à remarquer les points importants.
<b>C1</b>	L'apprenant peut faire une présentation ou une description d'un sujet complexe en intégrant des arguments secondaires et en développant des points particuliers pour parvenir à une conclusion appropriée.
<b>B2</b>	L'apprenant peut méthodiquement développer une présentation ou une description soulignant les points importants et les détails pertinents. Il peut faire une description et une présentation détaillées sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en développant et justifiant les idées par des points secondaires et des exemples pertinents.
<b>B1</b>	L'apprenant peut aisément mener à bien une description directe non compliquée de sujets variés dans son domaine en la présentant comme une succession linéaire de points.
<b>A2</b>	L'apprenant peut décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes, ce qu'on aime ou pas, par de courtes séries d'expressions ou de phrases non reliées entre elles.
<b>A1</b>	L'apprenant peut produire des expressions simples isolées sur les gens et les choses.

La production orale met en jeu des éléments qui peuvent interférer dans l'évaluation, comme des aspects du savoir-être de l'apprenant. Cela présente une difficulté dans le travail de l'évaluateur à l'oral. Nous ne sommes jamais à l'abri, en tant qu'évaluateur de l'effet de halo, de l'effet de contraste, etc. Chaque exercice que vous proposez à l'oral a besoin d'une grille d'évaluation particulière, et de critères qui lui sont adéquats.

### **Catégories de tâches évaluatives**

En production, les habiletés langagières peuvent être regroupées sous quatre habiletés- synthèse:

**Réutiliser:** reproduire, reformuler, relater, reconstituer, résumer des informations présentées dans un texte ou un message.

**Interroger:** poser des questions d'information, demander des précisions à partir d'un contexte spécifique (cette opération inclut également l'habileté à comprendre des réponses).

**Affirmer:** formuler, exprimer, décrire, raconter à partir d'un contexte spécifique.

**Interagir:** discuter, dialoguer, échanger des propos sur des sentiments, des activités, des personnes, des objets, des lieux...

**Réutiliser:** reproduire un message dans ses mots, reformuler une demande, lire un texte et le résumer.

**Interroger:** poser des questions d'information.

**Affirmer:**

1. Formuler un énoncé en réponse à stimulus, répondre à une question;
2. Donner son idée, un avis...;
3. Exprimer des sentiments, des intérêts;
4. Décrire une situation, un événement ;
5. Expliciter un texte, le compléter ou en extraire des éléments;
6. Raconter une histoire.

**Interagir:** échanger ou comparer l'information, discuter sur un sujet, débattre une question.

Quand on aborde les habiletés langagières propres à la production orale et quand on parle de communication, on se réfère habituellement à une personne qui adresse un message à une autre ou à d'autres personnes. On nomme la personne qui s'adresse à un autre l'émetteur (l'encodeur); le récepteur (le décodeur) étant la personne à qui l'émetteur s'adresse. On ajoute par le fait même une autre dimension au niveau de complexité

des situations d'évaluation de production orale, selon le rôle que l'on fait jouer à l'apprenant: celui-ci pourra être placé en situation d'émetteur si on lui demande de réutiliser ou d'affirmer; en revanche, il sera en situation d'émetteur/récepteur si on lui demande d'échanger, de discuter ou de débattre une question.

*Exemples:*

<i>Consignes</i>	<i>Rôle de l'élève</i>	<i>Habilité visée</i>
1. transmettre un message téléphonique à un ami;	Emetteur	Réutiliser
2. décrire une photo;	Emetteur	Affirmer
3. demander à quelqu'un de préciser sa pensée;	Emetteur	Interroger
4. résumer par écrit un message oral;	Emetteur	Réutiliser
5. participer à un débat;	Emetteur/récepteur	Interagir
6. discuter d'un événement	Emetteur/récepteur	Interagir

### **Grilles et le stimulus utilisé dans l'évaluation de l'expression orale**

En ce qui concerne la nature et le type de stimulus utilisés dans l'exercice des habiletés langagières de production orale, on associe facilement un stimulus contraignant à des tâches dirigées et structurées; un stimulus semi- contraignant à des tâches semi- structurées et semi-dirigées; un stimulus peu ou non contraignant à des tâches libres. Dans chacun de ces cas, il est de plus possible de varier le niveau de complexité selon le temps de préparation alloué aux apprenants.

- Réponses à un stimulus contraignant (tâches structurées et dirigées).

L'objectif d'apprentissage est de démontrer que l'apprenant est capable de s'excuser dans un contexte spécifique.

*Exemple:* Choisis une personne célèbre que tu aimes bien puis fabrique-lui un passeport. Ensuite, présente oralement cette personne aux autres élèves qui devront deviner son identité. Tu dois fournir les renseignements suivants:

**Renseignements personnels:** lieu de naissance, son âge (approximativement), sa profession, sa citoyenneté.

**Autres caractéristiques:** était civil (célibataire ou marié).

Dans ce cas précis, on alloue un temps de préparation à l'apprenant pour

présenter un exposé oral. Celui-ci aura à jouer le rôle d'un émetteur ayant à informer d'autres individus. L'habileté– synthèse demandée est du niveau «affirmer».

Il est assez difficile d'évaluer l'expression orale. Le test étant oral, l'examineur a peu de temps pour se concentrer sur sa narration. Pour plus de facilité, la grille d'évaluation peut se présenter ainsi:

Entourez les chiffres choisis:

1. Respect de la consigne	0	1	2				
2. Compréhension de la situation	0	1	2				
3. Pertinence des moyens linguistiques	0	1	2	3	4	5	
4. Correction de la langue	0	1	2	3	4	5	
5. Phonétique, intonation, débit, fluidité	0	1	2	3	4	5	
Total sur 20							

### Évaluer dans la perspective actionnelle

Avant toute chose, il s'agit de faire une mise au point sur le terme «évaluation». Très souvent, il est utilisé (à la place de «contrôle» mais ceci n'est pas l'objet de cette présentation) dans le sens de l'activité proposée, à savoir «une évaluation»: donner comme «évaluation», un texte à écrire, un résumé à faire, ..... Or, ce n'est pas l'activité qui pose problème, c'est d'abord la «validité» de ce que l'on propose (est-ce que ce que je propose va réellement me permettre d'évaluer ce que je veux évaluer?) et surtout la modalité d'évaluation. C'est sur cet aspect que je voudrais insister en relation avec la perspective actionnelle. Vous pouvez choisir de prendre un scénario pour évaluer vos élèves, si vous mettez une note en fonction d'un nombre de fautes de grammaire, le support retenu n'aura aucun intérêt.

Quels sont les points dont il faut tenir compte pour définir des modalités d'évaluation cohérentes:

1. Dans la perspective actionnelle, deux dimensions doivent être prises en compte, la dimension pragmatique autour de la pertinence des informations retenues dans le cadre de la mission et du respect des éléments culturels et la dimension linguistique. De

fait, une production peut être linguistiquement correcte et pragmatiquement non pertinente.

2. Il s'agit de mener les élèves d'un niveau vers un autre et donc l'évaluation sert à les positionner sur une échelle dont le point bas sera leur niveau de départ et le point haut le niveau à atteindre. Il faut donc créer des grilles d'évaluation qui prennent en compte le niveau bas et le niveau haut mais aussi un intermédiaire afin de positionner les élèves sur ce « curseur ». Puisqu'il est nécessaire de mettre une note, on peut imaginer de mettre des points pour chacun des niveaux, mais il ne saurait être question de « sanctionner » dans l'absolu quelqu'un qui n'a pas atteint le niveau visé. Les grilles ont tout autant d'intérêt pour l'évaluation formative (dans ce cas le nombre de critères retenus dépendra de l'avancement dans la séquence) que pour l'évaluation sommative pour laquelle tous les critères ayant fait l'objet d'un apprentissage seront présents. Il est conseillé de ne pas réduire les critères aux seuls points abordés pendant une séquence mais aussi d'inclure ceux abordés lors des séquences précédentes afin que l'élève n'ait pas l'impression de repartir à zéro à chaque séquence mais et qu'il ait une vision claire de sa progression (ou non progression). Il n'y a aucune raison qu'évaluations formative et sommative relèvent de démarches différentes. La seule différence, c'est que l'une se fait en cours d'apprentissage et l'autre en fin de « séquence » d'apprentissage ; une évaluation sommative ne doit pas être vue comme un aboutissement, mais comme une étape dans un apprentissage qui doit se faire tout au long de l'année. A cet égard, le Cadre, en tant qu'outil utilisable tout au long de la vie, de l'école primaire au supérieur et à la formation adulte, nous invite à éviter toute sorte de rupture. On pourrait d'ailleurs envisager que la même grille soit utilisée tout au long de l'année pour que l'élève ait une vision globale de sa progression sur un an et non au coup par coup.
3. Ces grilles ne doivent pas seulement contenir des critères, mais aussi et surtout des « indicateurs de performance ». En effet, comment peut-on évaluer « grammaire correcte » sans indicateurs qui spécifient précisément ce que l'on entend par « grammaire correcte ». Ne pas définir d'indicateurs, c'est d'une certaine manière pervertir l'évaluation qualitative qui, de ce fait, devient subjective, et ne peut plus servir de repère objectif commun à tous.

4. Cela signifie que la construction d'une grille d'évaluation se fait en deux étapes:
  - b. partir d'une échelle de descripteurs et d'un niveau cible définir des critères.
  - c. définir des indicateurs de performance en fonction du niveau ciblé et en lien avec des contenus linguistiques, pragmatiques et sociolinguistiques ayant fait l'objet de l'apprentissage.

### **Conclusion**

Comment travailler les types d'oraux, c'est la première question apparue. Tous les enfants ont une présentation plus ou moins claire de tous ces oraux pour les avoir découverts au moins incidemment. D'où l'intérêt de pratiquer chaque année un tri d'oraux. Dans le premier temps, il s'agit de montrer aux élèves deux ou trois textes aux thèmes diversifiés. Cela veut dire que les élèves observent ces oraux à partir de questions posées par l'enseignant et portant sur certaines des opérations suivantes:

- Composantes de l'énonciation (où quand, comment pour qui, pourquoi).  
L'information dispensée (quoi). *Exemple:* thème, registre, degré de complexité, niveaux de langage, clarté, organisation.
- Les conditions matérielles (comment). *Exemple:* lieux et matériel, le degré de proximité des locuteurs, tenues vestimentaires, diction, jeux de regards.

Il va sans dire qu'en fonction du niveau de la classe, certains de ces critères seront abordés ou non plus ou moins approfondis.

Dans un deuxième temps, d'observations en observations, les élèves produisent une fiche outils qui leur servira à construire l'oral choisi.

Dans un troisième temps, les élèves construisent leur oral.

Dans un quatrième temps, ils le produisent et l'évaluent à partir de leur fiche outils. Quand la distinction entre les différents oraux semble clairement acquise, il est possible, en fonction du projet de la classe, de travailler de manière plus approfondie tel ou tel oral. La démarche alors ressemble à celle qui a été utilisée pour «le tri d'oraux».

Opter pour le contenu de la langue au détriment de la forme serait l'objectif d'une approche qui se veut avant tout actionnelle, authentique, réelle et sociale. Tout au long de cette recherche, nous avons pu affirmer que proposer des tâches qui prennent place au sein d'interactions sociales réelles dépassant le cadre du groupe, permet de mettre en œuvre la



perspective actionnelle, mais surtout contribue à augmenter sensiblement la motivation des apprenants et les incite à une plus grande exigence de qualité au niveau du contenu de la langue. Le travail par la tâche dans un groupe est plus agréable car l'élève se sent à l'aise dans le groupe pour être capable de participer activement et améliorer son français. La communication peut favoriser l'interaction dans le processus d'apprentissage; il s'agit de mettre en contact les apprenants entre eux et développer leur capacité de compréhension; remédier aux problèmes surtout psychologiques qui font obstacle dans le processus de la communication et de l'apprentissage de la langue, et provoquer la motivation à apprendre et pratiquer la langue. La variation rend l'enseignement beaucoup plus amusant et les élèves plus engagés.

Avec l'approche communicative, on propose aux apprenants des situations réelles-simulées en encourageant la prise d'autonomie de l'apprenant immédiatement après une préparation linguistique très dirigée dans des activités qui favorisent l'expression libre individuelle et qui sont évaluées sur un critère orienté, communication, efficacité dans la transmission de l'information. Elle privilégie la centration sur l'apprenant et la dimension interindividuelle, même si elle organise des mises en commun pour créer de nouvelles situations de communication parce qu'elles répondent à l'objectif de formation d'un communicateur en tête-à-tête. L'enseignement est bien orienté vers l'action et centré sur l'apprenant qui s'engage ainsi dans différents types d'interactions. L'enseignant doit essayer de s'assurer tout au long de son enseignement qu'il interagit bien avec ses apprenants, et il doit s'intéresser personnellement à l'état de leur développement linguistique.

Enfin, il faut savoir que la qualité et la fréquence des échanges en classe sont des facteurs qui facilitent le processus d'apprentissage.

Dans l'approche communicative, il ne s'agit plus de s'attarder sur des structures grammaticales à apprendre par cœur, mais avant tout sur le sens de la communication. Une question posée par le professeur ne donnera pas lieu à une seule et unique réponse contenant une structure syntaxique précise, mais laissera la liberté à l'apprenant de choisir parmi une quantité de réponses possibles selon le message qu'il désire faire passer. Ainsi le cours de langues n'est plus un cours magistral où seul l'enseignant détient le savoir et la bonne réponse. Il devient une séance **interactive** où le contexte de la communication est mis en valeur.

## Bibliographie

1. BARBIER J.M., *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris: PUF, 1996
2. BÉRARD Evelyne, *L'Approche communicative: Théorie et pratiques*, Paris, Clé International, 1991, 122 p.
3. BOURGUIGNON C., *De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures*, in Synergie Europe N°1, 2006
4. COSTE Daniel. Analyse de discours pragmatique de la parole dans quelques usages d'une didactique des langues dans *Applied Linguistics*, Vol. 1, n° 33, 1980, 252 p.
5. COSTE Daniel *Le déclin des méthodologies: Fin de siècle ou ère nouvelle?* dans *Une Didactique des Langues pour demain/En Hommage au Professeur Henri Holec*, Mélanges CRAPEL, 2000;
6. CATROUX Michèle *Perspective co-actionnelle*, Bordeaux, 2006
7. DALGALIAN Gilbert, LIEUTAND Simonne *Pour un nouvel enseignement des langues*, Clés International, Paris, 1991 p.55
8. DABENE Michel, *L'évaluation de la lecture, approches didactiques et enjeux sociaux*, Presses Universitaires de Grenoble, 1994
9. DUBOIS, L. *La perspective du projet*, Bruxelles, 2005
10. DENYER, M. *La perspective actionnelle*, Paris, 2000
11. GRAIN, L. *La pédagogie du projet*, Bruxelles, 2006
12. GRAEV Sabine *Apprendre par les jeux*, Bruxelles, 1996
13. GALISSON, Robert «D'autres voies pour la didactiques des langues étrangères», Collection LAL, paris, 2001, p.120
14. Finkelkrant, Alain «Le débat», [http://www ac.-rouen fr./péd/arg/htm](http://www.ac-rouen.fr/péd/arg/htm)
15. LEMEUNIER-QUERÉ Magali, *Créer du matériel didactique : un enjeu et un contrat*, Franc-parler, 2005
16. Moirand, S. «Enseigner à communiquer en langue étrangère», Paris. Hachette. 1992
17. PUREN Christian *Vers une nouvelle cohérence didactique*, Le français dans le monde nr 348, nov-dec 2007
18. PUREN Christian *De l'approche communicative à la perspective actionnelle* «Le Français dans le monde», N. 357, 2008
19. RODIER Christian *La perspective actionnelle*, Strasbourg, 2003
20. SCHIFFER L., *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*, Paris 1991.
21. YAICHE Francis *Les simulations globales*, Paris, 1995
22. VERREMA, A. *La perspective actionnelle*, Strasbourg, 2002
23. TAGLIANTE Cristine *La classe de langue*, Clé International, Paris, 1994

## **IX. L'IMAGE – UN SUPPORT MOTEUR DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES**

Les messages de l'information dans les manuels scolaires ne se limitent pas aux textes. D'autres informations sont données par des éléments visuels qui peuvent devenir un support pédagogique excellent pour les enseignants. Ceux sont les images, y compris les photos, les dessins.

On classe les images selon la nature du message visuel qu'elles transmettent et selon leur fonction rédactionnelle :

- les images simples isolées (une image, un dessin de presse) ;
- les images complexes (un montage photo + dessin en couverture d'un magazine;
- les images successives (reportages photographiques, romans-photos, bandes dessinées.

L'étude de l'image a fait l'objet de nombreuses recherches et publications. Elle est aujourd'hui habituelle dans les manuels scolaires en tant que support d'enseignement de la langue et de la culture.

Si les méthodologues la considèrent comme un support moteur de l'enseignement, c'est qu'elle est motivante pour l'élève, en ce sens qu'elle se rapproche de la vie réelle, qu'elle est porteuse de sens multiples et qu'elle permet des possibilités d'expression extrêmement assez riche. Avec l'image on peut s'amuser, on peut parler. Les avantages de l'utilisation de l'image en classe de langue:

- L'image ouvre une fenêtre sur le monde.
- L'image est un formidable support pédagogique dont la souplesse permet de travailler aussi bien la langue que la civilisation.
- A la vue de l'image, l'enfant se sent comme un être de l'image, il se sent au coin de l'image.
- Il trouve à la vue de l'image un grand plaisir.

L'image est un support efficace pour développer les compétences communicatives.

## Fonctions de l'image

L'image c'est le moyen d'apprentissage, qui réalise les fonctions suivantes:

- **Fonction de représentation:** l'enfant peut visualiser une notion connue ou inconnue de la réalité.
- **Fonction d'information:** les images sont un support important de l'information, Elles peuvent synthétiser le texte et en cela, aider l'enfant à mieux comprendre le texte.
- **Fonction d'aide:** les schémas par exemple, permettent d'avoir une vision plus globale d'un point particulier ou d'une situation précise.
- **Fonction esthétique:** elle est importante car elle attire le regard et donne envie à l'enfant de voir encore d'autres images.
- La charge émotionnelle véhiculée par l'image, accentue la trace curieusement, les enfants s'engagent très fortement dans l'action et sont souvent très exigeants pour eux-mêmes. S'ils découvrent et apprennent quelque chose par ce mode d'expérience personnelle, la notion acquise ou l'aptitude maîtrisée restera bien plus longtemps en mémoire que si elle avait fait l'objet d'une explication ou d'une démonstration.
- L'image stimule la créativité. Etre créatif suppose de la fantaisie, une certaine permissivité et l'absence d'angoisse face au jugement. Dans ce contexte, l'enfant est stimulé à chercher par lui-même, sans baisser les bras. C'est ainsi qu'il parvient souvent à des résultats uniques, originaux et qu'il développera toujours davantage sa confiance en lui.
- Grâce à l'image, l'enfant pourra développer une autre attitude positive l'autonomie et une approche du sens des responsabilités.
- L'image offre à l'enfant un terrain d'exercice à l'aptitude sociale. A certains stades du jeu surviennent des situations qui exigent des accords avec d'autres : partager quelque chose, être capable d'attendre son tour, construire quelque chose en commun et en discuter.
- **Fonction d'apprentissage:** les images permettent à l'enfant qu'il ait une représentation symbolique d'une définition d'un phénomène.

En découvrant et en apprenant quelque chose par ce moyen, la notion acquise restera bien plus longtemps en mémoire que si elle avait fait l'objet de l'explication.

- De par la puissante motivation de l'enfant, se réalise, par l'image, une profonde intégration de l'apprentissage. L'enfant peut apprendre de manière décontractée et indépendante par l'image.
- L'image donne au jeune enfant l'occasion de découvrir qu'il ne vit pas, ne se développe pas par la seule grâce des adultes. Il acquiert peu à peu un jugement autonome. C'est un premier pas pour une vraie connaissance de soi qui fera parvenir l'enfant à l'auto-évaluation, la plus significative des évaluations.
- ***L'image comme figuration exacte de la signification linguistique:*** Pour la langue inconnue, l'image, pourvu qu'elle ne soit que la simple représentation d'une réalité parfaitement connue des élèves, serve, sans recours à une traduction en langue maternelle, à la compréhension d'unités linguistiques de la langue étrangère.

L'exemple le plus simple est connu de tous. Qui ne se souvient des images au début de certains livres de français ou la représentation graphique d'une table, d'une craie, d'une classe, suffit à introduire ces mots nouveaux sans avoir nécessairement à les traduire ? Entre le support visuel et l'élément linguistique, l'élève établit un rapport direct et, en principe, non ambigu l'image sert à évoquer le signifié du signifiant linguistique qu'il voit ou qu'il entend. Elle doit ainsi permettre la présentation et la compréhension quasi immédiate de termes isolés. Dans la plupart des cas, il s'agit de substantifs concrets, mais certains verbes d'action, voire quelques adjectifs descriptifs, sont souvent introduits ainsi. Dans son principe, cette figuration simple repose sur des connaissances acquises communes et fait appel à une expérience "universelle. L'image créée à des fins pédagogiques est devenue en quelque sorte l'image pédagogique par excellence.

Elle apporte autant d'informations que les textes, encore faut-il savoir la lire et la faire lire.

### **1. Lire et interpréter l'image**

Après avoir choisi l'image le professeur doit apprendre à ses élèves comment faut-il la lire et l'interpréter selon les objectifs principaux qu'il se propose.

On pratique deux types de démarches sur l'image: description et interprétation.

### ***Description de l'image***

Pour décrire l'image on se pose la question Que faut-il observer dans cette image?

On commence par la lecture du titre ou du texte (s'ils y en sont). Le texte ancre le sens de l'image, il réduit considérablement le champ des interprétations. Il est répondant par rapport aux informations données. Il ne fait qu'appuyer le message délivré par l'image, il le répète. Le texte apporte d'autres informations. Il identifie les lieux, les personnages. Il est complémentaire à l'image. Il ouvre le sens. Le texte, s'il permet d'accéder à un sens précis, réduit la polysémie de l'image.

Origine: Elle est souvent imprécisable mais donne des indications sur l'émetteur et le destinataire.

En analysant une image qui mentionne l'auteur, il faut le présenter en quelques mots, par exemple: il est un artiste connu... de l'époque... On rencontre des images qui n'indiquent pas seulement le nom, la signature de l'auteur, mais la date et l'année aussi. Il est important de le savoir pour situer le contexte historique ou la période.

C'est important aussi de mentionner la source d'où est extraite l'image à étudier: si c'est une photographie, un dessin, il faut citer le journal, la revue, le livre, si c'est une œuvre d'art, il faut dire dans quel musée elle se trouve, si c'est une affiche de propagande il faut connaître le parti qui l'a émise.

### ***Composition de l'image***

Pour étudier la composition de l'image il faut tenir compte de l'organisation d'ensemble.

La réception d'une image s'effectue de façon globale et non linéaire comme celle d'un texte. C'est pourquoi l'œil repère d'emblée de grands principes d'organisation, parmi lesquels on peut retenir:

- Lignes de force : les horizontales, verticales, diagonales et courbes. Les lignes de force permettent de structurer l'espace en se combinant. La diagonale oriente le sens de lecture de l'image, car en créant le mouvement, elle emporte le regard.
- Points forts correspondent aux zones qui captent particulièrement le regard et guident la lecture. Taches claires et/ou lumineuses,

effets de contrastes lumineux ou colorés, intersections des lignes de force.

### ***Perspective:***

La division de l'espace selon plusieurs plans distincts de plus en plus éloignés crée l'illusion de la profondeur. Cet effet de «troisième dimension» a été découvert par les artistes de la Renaissance italienne.

L'effet de perspective est créé par le dessin, les couleurs et les lignes de fuite. Celles-ci sont constituées de segments de droites suivant la même orientation. En se rejoignant, ces segments reconstituent une droite imaginaire qui aboutit à un ou plusieurs points de fuite, situés sur la ligne d'horizon. Ces points de fuite peuvent se trouver dans ou hors de l'image.

### ***Plans et angles de vue***

On appelle plan de rapport de proportion entre le sujet représenté et le cadre de l'image. On distinguera ainsi:

- plan général ou de grand ensemble (embrasse l'ensemble du champ visuel).
- plan large (représente le décor sur lequel se détachent les personnages ou les objets)
- vue de pied ou plein cadre (représentation globale du personnage ou de l'objet situé ou premier plan)
- moyen (portrait en buste).
- plan (focalisation sur le visage ou l'objet).
- gros (focalisation sur un détail).

### ***Couleurs et lumières***

Le contraste des couleurs souligne et organise la perception des éléments de l'image:

- Clair/obscur répartition et équilibre des zones claires et foncées. Cet effet participe à la mise en perspective. Cette technique est utilisée aussi bien dans le noir et blanc que dans l'image colorée.
- Chaud/froid: on appelle couleurs chaudes les couleurs proches du rouge (jaune, orange, violet) et couleurs froides les couleurs proches du bleu-vert (jaune-vert, vert bleu, bleu-violet, violet) : Cette opposition résulte d'expériences sensorielles qui ont mis en

évidence les effets produits par les couleurs sur le système nerveux.

- Contraste couleurs froides/chaudes peut également contribuer à la mise en relief ou à l'effet de profondeur.

Les effets de lumière l'intensité et la direction de la lumière (directe, diffuse, de face. de trois quarts, contre-jour) modèlent les contours de l'objet représenté, le détachent ou au contraire le fondent dans l'arrière-plan. Le choix des effets de lumière influe sur l'interprétation dramatique de l'image.

## **2. Interprétation de l'image**

Elle dépend de l'expérience du lecteur. Une bonne démarche consiste à adopter l'œil nouveau qui doit être sélectif, analytique.

La démarche d'analyse partira du sens dénoté de l'image pour aller vers le sens connoté.

La dénotation comprend les éléments de référence au réel (ce que représente une image figurative) et les éléments de composition présents ci-dessus. Il convient ensuite d'analyser les effets produits par les procédés utilisés et les diverses connotations. Celles-ci font appel aux implicites culturels autant qu'aux résonances personnelles induites par l'image. Ainsi, le symbolique des couleurs joue un rôle important dans l'élaboration du sens d'une image. Le rouge par exemple pourra selon le contexte signifier le désir, la violence l'interdit etc.

A l'instar d'un texte, l'image est polysémique et son interprétation fait implicitement intervenir la référence à d'autres images qui entretiennent un rapport d'analogie ou d'opposition avec celle - la du point de vue du contenu, de l'époque, de l'esthétique mise en œuvre etc.

On s'interrogera également sur la relation entre une image et un texte qui lui est associé (article de presse, slogan publicitaire, légende, titre d'un tableau ou d'une photographie).

Ce texte peut charger d'une valeur référentielle (désignation du référent) explicative (commentaire informatif ou descriptif du contenu), interprétative (proposition d'un sens de lecture qui oriente l'interprétation de l'image). Ces différentes pistes de lecture de l'image seront rassemblées en une synthèse. En outre, l'analyse interprétative pourra se fonder notamment sur les significations induites par les zones



de l'image, dont les schémas ci-dessous donnent un bref aperçu.

Les zones de l'image selon les critères occidentaux:

- les mettre en doute;
- les comparer aux autres idées;
- construire des systèmes d'arguments pour défendre son opinion;
- donner son point de vue.

C'est un processus complexe d'intégration créative des idées et des informations.

### **Démarches pédagogiques sur l'image**

1. Le professeur distribue aux élèves des papiers et leur propose de tracer des figures géométriques ou tout simplement des lignes. On fait la rotation des dessins. *Consigne* : chaque apprenant doit continuer le dessin de son voisin pour obtenir un dessin clair. Le dernier apprenant présente le commentaire nécessaire de type : les lignes tracées me font penser que ça pourrait être...

2. Imagination guidée par un tableau

Le professeur accroche un tableau. Les apprenants analysent les détails significatifs qui pourraient servir à l'écriture d'un sujet.

*Consigne*: imaginez que vous êtes un personnage du tableau. Lequel? Quels sentiments éprouvez-vous? Pourquoi? Quelles sont vos activités quotidiennes? Voulez-vous ajouter encore quelques objets, personnages ou en exclure quelques-uns? Pourquoi?

3. Formuler à propos de l'image le plus de questions possibles: Qui? Que? Quand? Où? Comment ? Combien ? Pourquoi?

Dites pour chaque personnage : le sexe, l'âge, la classe sociale, la nationalité, la profession. Décrivez l'habillement, l'apparence physique, la position, le caractère, les sentiments, la relation aux autres personnages de l'image.

4. Dire pour chaque objet ou animal sa taille, sa forme, sa position, sa fonction, sa matière, son origine géographique, sa relation aux autres personnages de l'image.

5. Les circonstances: dire le pays, la ville, la date, la saison, le temps qu'il fait, l'atmosphère.

## 6. Travail d'après la grille:

<i>Personnage</i>	<i>Profession</i>	<i>Age</i>	<i>Taille</i>	<i>Visage</i>	<i>Nationalité</i>	<i>Impressions</i>

## 7. Conversation sur l'image:

- Qu'est-ce qui se trouve en dehors de l'image à gauche, à droite, derrière, devant?
- A quoi cette image vous fait-elle penser?
- A qui ou à quoi vous identifiez-vous dans l'image ?
- Quel rapprochement pouvez-vous faire avec votre vie personnelle?
- Posez des questions aux personnages.
- S'imaginer les bruits, les odeurs, à quoi l'image les fait penser, de quelle façon est-elle liée à leur vie privée, s'imaginer un dialogue entre les personnages.

## 8. Faire à propos de l'image quelques considérations commençant par « si ».

Supposez que vous êtes l'un des personnages de l'image. Faites votre autoportrait ou racontez votre vie, à la première personne.

## 9. Imaginez un dialogue entre les personnages, entre les animaux ou entre les objets représentés.

### **Pour rédiger:**

- Dresser une liste des verbes, noms, adjectifs que vous inspire l'image, en utilisant éventuellement un dictionnaire.
- Regroupez les mots par affinités.
- Rédigez des phrases en utilisant à chaque fois - trois de ces mots jusqu'à ce que chaque mot ait été utilisé au moins une fois.
- Mettez les phrases obtenues dans un ordre logique.
- Faire les changements nécessaires pour obtenir un texte cohérent.
- A partir de trois images n'ayant aucun rapport entre elles : rédigez une histoire cohérente en employant le passé pour la première image, le présent pour la deuxième et le futur pour la troisième.

## Des mots pour faire parler les images:

<i>Représenter</i>	<i>Eclairer</i>	<i>Mettre en évidence</i>
Montrer	Apparaître	En relief
Souligner	Faire un effet	En lumière
Faire voir	Mettre en valeur	

### Les choses

Etre (en) avant, (en) arrière, devant, couché, posé, placé, juché.

Se trouver (derrière, devant, à gauche) droite, près loin de, tout au centre, en face, à hauteur, sur, sous, dans.

### Associer l'image

- Associer des dialogues, de courts récits, des descriptions, aux images ou symboles correspondants. L'accent peut être mis sur le contenu explicite (par *exemple*: associer une image à sa description) ou sur l'interprétation ; par *exemple*: associer l'expression d'attitudes et de sentiments à des jeux de physionomie et à des gestes).
- Remettre en ordre une série d'images, par *exemple*, pour les faire correspondre à l'enchaînement d'un récit.

*Variante*: on ajoute à la série d'images distribuées aux apprenants plusieurs autres dont le lien avec le récit est moins apparent. Ils doivent choisir les images qu'ils associent au texte et expliquer les raisons de leur choix à leurs partenaires. Ces images supplémentaires permettent aux apprenants de jeter des regards différents sur le récit.

### Créer des histoires à partir d'images

Ces activités demandent aux apprenants d'utiliser une langue très variée: il faut faire des propositions quant à l'ordre ou au contenu possible de l'histoire, exprimer l'accord, le désaccord, émettre des hypothèses raconter au présent pendant la mise au point de l'histoire; raconter à d'autres temps (principalement passés) toute l'histoire à d'autres groupes ou à l'ensemble de la classe.

1. Remettre en ordre une histoire en images.

Cette activité entraîne les apprenants à relier entre eux des événements

ou des incidents (au présent ou au passé) et à réaliser un enchaînement.

Par *exemple*: Puis... ensuite... plus tard... le lendemain matin..., finalement...

On peut varier le niveau de difficulté: il est plus facile de remettre en ordre une bande dessinée avec des bulles qu'une série d'images sans bulles, si l'ordre logique des images est ambigu, la tâche sera plus difficile comme dans l'exemple suivant:

- on donne les images dans le bon ordre à l'apprenant A, et dans le désordre à l'apprenant B. A raconte l'histoire à B (qui peut lui demander tous les éclaircissements nécessaires). B remet dans l'ordre sa série d'images.
- 2. On mélange les images, et on en donne la moitié à chaque partenaire qui imagine ce que peut être l'histoire. Ils se décrivent mutuellement leurs images et discutent ensemble des différentes façons dont l'histoire peut s'enchaîner
- 3. Les apprenants préparent ensuite un compte rendu de l'histoire (*remarque*: cette procédure se prête aussi bien au travail par paires qu'au travail en groupes). On utilisera pour cette activité des bandes dessinées ou des séquences d'images dont l'ordre logique n'est pas trop évident, pour que les apprenants aient à discuter de diverses possibilités. On pourrait supprimer la dernière image de la bande dessinée, qui contient généralement un élément surprise, et demander aux apprenants d'en imaginer le dessin et le texte.
- 4. Utiliser des images de revues.

Procédure: On distribue à chaque groupe d'apprenants cinq ou six images découpées dans des revues. Ces images, bien que sans lien entre elles, pourraient présenter quelques points communs. Les apprenants créent une histoire (ou un dialogue) en s'inspirant des images et en imaginant que plusieurs d'entre elles représentent les mêmes personnages.

*Variante*: (utile pour ceux qui ont fini avant les autres):

Les apprenants disposent les images dans l'ordre qui correspond à l'histoire qu'ils ont inventée. Après avoir revu l'histoire encore une fois, ils vont tous dans un autre groupe, sauf un qui reste sur place pour travailler avec des apprenants venus d'autres groupes. Ces derniers

devront essayer de découvrir l'histoire d'après la disposition des images, en lui posant des questions, auxquelles il répondra sans donner trop d'information, pour que le jeu dure suffisamment longtemps. Finalement, tous les apprenants forment un grand cercle, en s'asseyant dans leur groupe d'origine. Chaque groupe raconte son histoire collectivement, c'est-à-dire que chaque membre tient une image de manière à ce que tout le monde la voit, et raconte la partie de l'histoire qu'elle évoque. Cette procédure permet à tous les apprenants de s'exprimer, et se révèle un exercice de répétition utile.

#### 5. Utiliser des dessins abstraits

Si on travaille sur des dessins figuratifs conventionnels, on obtient souvent une histoire racontée de façon mécanique et aseptisée par des apprenants préoccupés surtout de l'exactitude du contenu. Par contre les dessins abstraits les encouragent à se servir de leur imagination, voire même à se montrer plus hardis dans le maniement de la langue. Chaque paire ou groupe élabore une histoire en se fondant sur les figurines abstraites. Les apprenants se déplacent dans la classe et racontent leur histoire à d'autres camarades. Ils pourraient ensuite inventer leur propre bande dessinée, et demander à d'autres de l'interpréter.

### **Utiliser des photographies**

- On peut accroître l'implication personnelle des apprenants dans une histoire, en leur faisant apporter des photos de famille qui évoquent le souvenir d'un incident. Chaque apprenant le raconte à son (sa) partenaire et réciproquement. Puis ils changent de partenaire, racontant ainsi leur histoire autant de fois qu'ils ont un nouveau partenaire. Cette procédure permet développer au maximum le temps de parole des apprenants et donc l'entraînement à la verbal.
- On distribue aux apprenants des photographies d'une même personne, prises à différents moments de sa vie.

*Autre possibilité:* on utilise une série de photos qui représente des tranches d'âge différentes (bébé-enfant-adolescent-adulte à différents âges), et on dit aux apprenants de considérer qu'il s'agit de la même personne. Par groupes, ils imaginent l'histoire de sa vie. Ensuite, dans une activité plénière, on relie et on compare les différentes versions.

## **Bande dessinée**

«Les BD sont des supports visuels propres à motiver l'expression en apportant les principaux éléments d'une histoire suivie que les élèves devront raconter. Guidés par les dessins, les élèves peuvent concentrer leur attention sur la mobilisation des moyens d'expression dont ils disposent» {9, p. 28}.

### **Démarches pédagogiques**

1. Mettre en discussion le sujet de la BD par quelques questions.
2. Exploitation du contenu linguistique: deviner les répliques manquantes, trouver un titre d'après les variantes proposées.
3. Exploitation du lexique: trouver des synonymes, donner des contraires, trouver l'origine des mots.
4. Exploitation des structures grammaticales: poser des questions correspondant aux répliques, raconter l'histoire aux différents temps, décrire les images en employant différentes structures grammaticales.
5. Exploitation des actes de parole:
  - a) Les élèves n'ont pas encore vu la BD. Avant la distribution, l'une des images peut être reproduite au tableau. Les élèves la décrivent, plus ils s'imaginent ce qui est arrivé avant et ce qui se passera ensuite.
  - b) Exploitation de quelques images. Une bande inconnue aux élèves est distribuée: ils examinent quelques instants, puis la retournent au professeur. Ils sont invités à décrire ce qu'ils ont vu et à dire ce qu'ils en pensent.
  - c) Dialogue spontané: professeur/élève; élève/élève. C'est l'exercice le plus fréquemment utilisé, c'est le plus productif et c'est celui au cours duquel l'élève réalise le plus spontanément les éléments linguistiques déjà acquis. En utilisant les différents temps de verbes on pourra obtenir à partir d'une seule image beaucoup de phrases.

En petits groupes les élèves mettent au point une autre version de la BD. Ce qu'il faut découvrir dans une BD: c'est comment est fait le portrait des personnages, en décrivant ses gestes, son comportement dans de différentes situations et observer qui est le héros et les situations, où il se trouve successivement, son attitude dans chaque cas.

Le travail avec la BD implique plusieurs types de travail en groupe - classe, qui mène à la créative, enrichit le vocabulaire, débloque l'imagination.

## Les publicités

Sont utilisées largement dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, car elles restent toujours actuelles, en développant la créativité de l'élève. On peut commencer par une discussion:

- A quoi sert la publicité? Qui fait la pub? Où trouve-t-on des publicités (télé, bus, téléphone, Internet, taxi...)?
- Que faites-vous lorsqu'il y a une page de pub à la télé?

Après cette discussion on peut écrire au tableau le vocabulaire qui est lié aux publicités et que les élèves doivent employer (slogan, produit, consommateur, sigle etc.). On peut montrer quelques photos avec des publicités et chaque groupe doit choisir une photo. Après avoir fait le choix, on leur demande pourquoi ont-ils choisi cette publicité? Qu'est-ce que les attirent? Quelle est la couleur dominante, pourquoi? Comment l'image aide-t-elle à transmettre le message? Comment est-elle fabriquée? La mise en page? Quels sont les mots-clés? Y a-t-il un jeu de mots ou non? Où se trouve le slogan par rapport à l'image?

Après avoir fini la discussion on peut leur proposer de faire une nouvelle pub à un produit choisi et l'évaluation de ces produits on fait collectivement d'après un barème préalable. On vote la meilleure pub, la plus amusante, la meilleure illustration, la plus originale. La publicité peut être employée comme méthode de développement et de la compréhension orale, si elle est télévisée.

### Conclusion

On voit que le rôle de l'image dans le traitement des documents médiatiques est immense. Ses fonctions essentielles sont celles informatives et descriptives, car l'image favorise la participation du lecteur à l'événement en lui plantant le décor et en lui donnant la représentation des personnages. L'enseignant doit privilégier le travail avec toute sorte d'images pendant les cours de français, car l'image anime et transmet des messages d'actualité ou de publicité. Le recours à l'image, à la photo devrait devenir une technique plus systématique. En faisant le choix d'aborder des questions d'actualité, des problèmes de société, de nombreux journaux offrent aux jeunes la possibilité d'appréhender, sous différents aspects, leur environnement, de découvrir des aspects historiques, de développer des acquis culturels. Participant à leur information, au développement de leur esprit critique, favorisant la mise en œuvre de projets individuels et collectifs, ils sont des outils de socialisation qui participent au développement d'une citoyenneté active.

## Bibliographie

1. AUGER, R. *La définition de domaine, une étape essentielle*, dans Mesures et évaluation en éducation, N.10
2. BOLTON, S. *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. Les éditions Didier, Paris, 1991
3. BOUVOYER, Annel *Le français dans le monde*, N 319, 2001
4. BERTOCCINI, Paola *Manuel d'autoformation*, Hachette, Paris, 1989
5. DALGALION, Gilbert *Pour un nouvel enseignement des langues*, Clé International, Paris, 1991, page 55
6. GALISSON, Robert *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*, Collection LAL, paris, 2001, page 62
7. GERMAIN, C. *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*. Montréal, Presses Universitaires de France. 1991
8. MOIRAND, S. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris. Hachette. 1992
9. RUNGE Annette *La BD*, Clé International, Paris, 1995, p.8
10. LEBRE-PEYTARD, Monique *Situations d'oral*, Paris, 1998
11. Marie-Jean De Man De Viendt *Apprentissage d'une langue seconde*, Bruxelles, 2000, p.22
12. LUSSIER, D. *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*, Paris, 1992
13. MAGER, R. *Comment définir les objectifs pédagogiques?*, Paris, Gauthier-Villars, 1999
14. *Le français dans le monde*, Françoise Ploquin, N. 329, N. 295, N. 275
15. TAGLIANTE, Cristine *La classe de langue*, Clé International, Paris, 1998.



## X. COMPRÉHENSION ORALE

La compréhension orale est une compétence qui vise à faire acquérir progressivement à l'apprenant des stratégies d'écoute premièrement et de compréhension d'énoncés à l'oral deuxièmement. Il ne s'agit pas d'essayer de tout faire comprendre aux apprenants, qui ont tendance à demander une définition pour chaque mot. L'objectif est exactement inverse. Il est question au contraire de former nos auditeurs à devenir plus sûrs d'eux, plus autonomes progressivement. Notre apprenant va réinvestir ce qu'il a appris en classe et à l'extérieur, pour faire des hypothèses sur ce qu'il a écouté et compris, comme dans sa langue maternelle. Il a dans son propre système linguistique des stratégies qu'il va tester en français. L'élève va se rendre compte que ses stratégies ne fonctionnent pas tout à fait et les activités de compréhension orale vont l'aider à développer de nouvelles stratégies qui vont lui être utiles dans son apprentissage de la langue. Notre apprenant sera progressivement capable de repérer des informations, de les hiérarchiser, de prendre des notes, en ayant entendu des voix différentes de celle de l'enseignant, ce qui aidera l'élève à mieux comprendre les français natifs. En effet, on peut leur faire écouter des documents sonores, avec des rythmes, des intonations, des façons de parler et des accents différents.

Les objectifs d'apprentissage sont d'ordre lexicaux et socioculturels, phonétiques, discursifs, morphosyntaxiques...En effet, les activités de compréhension orale les aideront à:

- découvrir du lexique en situation;
- découvrir différents registres de langue en situation;
- découvrir des faits de civilisation;
- découvrir des accents différents;
- reconnaître des sons;
- repérer des mots-clés;
- comprendre globalement;
- comprendre en détails;
- reconnaître des structures grammaticales en contexte;
- prendre des notes...

## Types de moyens audio-visuels

Le style des documents audio-visuels dépend de son objectif d'origine: sa construction est différente selon qu'il illustre une marque, un support de démonstration didactique ou qu'il expose une information détaillée sur un sujet. Le choix des documents dépend de l'intérêt des apprenants, car ils doivent poser un problème actuel ou lancer un débat entre spécialistes. Il y en a beaucoup de types de moyens audio-visuels, mais les plus utilisés en classe de langues sont: les séquences de films, les programmes TV5 et les chansons francophones.

### Fonctions didactiques du DAV

L'application des critères fonctionnels à l'analyse d'un DAV donne les moyens de faire un premier inventaire de ses potentialités. Pour qu'un DAV marche bien, en classe de langue, il doit contenir les 3 fonctions {15, p. 82}:

- Fonction illustrative;
- Fonction déclencheur;
- Fonction moteur.

*Fonction illustrative* est utilisée pour plusieurs objectifs, par exemple:

- Pour montrer ce que le professeur ne peut évoquer dans la classe, en particulier les mimiques et les gestes qui prennent une signification particulière dans un décor précis.
- Pour éviter des explications verbales qui accapareraient l'attention des apprenants au lieu de la focaliser sur, par exemple, un comportement socioculturel que l'image animée rend explicite.
- Pour faciliter la mémorisation d'éléments langagiers.

Une formule donnée dans une publicité accroche et reste dans la mémoire sans effort. Le graphisme, la musique et l'humour permettent de ré visionner un document court plusieurs fois, en conservant le plaisir de la découverte d'un élément nouveau à chaque visionnement.

Pour la fonction illustrative le professeur doit se poser quelques questions importantes:

- Existe-t-il des formes linguistiques intéressantes pour être présentées aux apprenants?

- Ces formes sont-elles mises en évidence ou explicitées par l'écriture visuelle ou technique?
- Le document possède-t-il une structure modulaire qui permette de travailler sur une séquence sans se préoccuper de l'essentiel du film?

### ***Fonction déclencheur***

Le document doit déclencher une curiosité qui incite à l'analyser pour mieux le comprendre et en utiliser les informations. Cette fonction fait du DAV une source d'analyse et d'activités dont il est le centre. Il s'agit de donner à l'image et à la technique le statut le plus important de médiateur de sens pour un apprenant en langue. Il faudra alors démontrer les mécanismes du document pour en percevoir les différents niveaux d'interprétations possibles. Dans ce cas-là, l'enseignant se pose les questions:

- Le DAV présente-t-il un intérêt suffisant pour que l'on ait envie de travailler attentivement sur les images? Sont-elles étonnantes, dynamiques, esthétiques, riches en informations visuelles?
- Les images facilitent-elles la compréhension globale du DAV?
- Quel est l'apport de l'audio du film? Le son complète-t-il la compréhension de l'ensemble, apporte-t-il des informations sur des détails précis?

### ***Fonction moteur***

Elle consiste à utiliser le DAV en dehors de l'étude de celui-ci, essentiellement comme moteur d'un travail sur le thème qu'il présente ou sur son genre. Cette fonction correspond à la fonction psychologique de facilitation, action beaucoup plus large et plus profonde que la simple illustration apportée par l'image. On considère que le contenu global du film ainsi que son côté affectif ou esthétique sont plus intéressants que l'analyse précise du document qui permettrait d'en comprendre le fonctionnement. On part alors d'un élément qui a frappé de l'expression d'un regard, de la sensibilité d'un réalisateur, qui voit le monde à sa façon.

*Par exemple*, une publicité pour la lutte contre le sida, diffusée sur les chaînes de télévision, peut provoquer un impact important pour inciter à une recherche plus approfondie sur ce thème. Les apprenants peuvent décider de faire des recherches d'information dans la presse écrite, réaliser une exposition, un débat.

Pour la fonction moteur l'enseignant se pose les questions:

- Le DAV se présente-t-il sous un aspect assez transparent? Est-il facile à comprendre globalement pour ne pas nécessiter une analyse détaillée?
- Traite-t-il de sujets suffisamment vastes ou actuels pour motiver les apprenants à élaborer une recherche, un projet sur le thème abordé?

## **Déroulement d'une leçon audio-visuelle**

Le déroulement d'une leçon audiovisuelle passe généralement par les phases suivantes:

1. Préparation à l'écoute.
2. Présentation;
3. Explication;
4. Répétition/mémorisation;
5. Exploitation.
6. Réflexion et production

### ***Préparation à l'écoute***

- Il s'agit de créer chez les apprenants une tension vers la situation (le thème va évoquer le document à écouter, guider leur attention vers le contenu.
- Donner des aides préalables à la compréhension linguistique et d'informations culturelles dont l'ignorance empêcherait la compréhension du document sonore.
- Motiver les apprenants à l'écoute du document sonore, éveiller leur curiosité.
- Les préparer à mobiliser le lexique (les champs sémantiques avant l'écoute de façon à mieux repérer les mots clés, les liens entre différentes idées. Par exemple, on peut utiliser le brainstorming:  
Pour vous qu'évoque le mot...?

### ***Présentation***

On présente aux élèves le dialogue ou le texte à l'aide de la bande enregistrée ou à l'aide du film fixe.

Le but est d'assurer la compréhension globale de document sonore, qui est vérifiée par des questions: quels sont les personnages? Que font-ils? De quoi parlent-ils? Quelles sont leurs intonations, leurs gestes, mimiques...?

Le professeur vérifie les premières hypothèses interprétatives qu'ils se

font de ce contenu, en s'appuyant sur les mots qu'ils ont déjà étudiés dans les leçons précédentes.

### ***Explication***

Elle consiste pour le professeur à aider les élèves à comprendre le sens de chaque «groupe sonore». Elle consiste à reprendre le contenu de l'audiocassette ou le film, séquence par séquence, à faire réentendre le groupe sonore, à vérifier (par des questions) ce qui est compris, et à expliquer ce qui n'a pas été compris.

Il s'agit de faire comprendre le sens pragmatique (ce que le groupe sonore communique dans le contexte), lexical et grammatical (ce que les mots qui le constituent signifient contextuellement, sans avoir recours à la langue maternelle).

Cinq démarches sont utilisées pour expliquer:

- Partir de la situation.

C'est-à-dire, d'appeler l'attention des élèves sur les éléments de la situation visualisée ou auditive. Il faut faire une analyse du sens en contexte. Partir de la situation, c'est aider les apprenants à prendre conscience de qui s'adresse à qui, dans quel lieu, quel moment, dans quelle intention, pour produire quel effet.

- Partir de l'image

Le rôle de l'image est assez grand dans la visualisation. Elle indique des réalités (objets ou actions); de relations existant entre eux; des gestes et des mimiques qui accompagnent la parole.

- S'appuyer sur des contextes et situations analogiques.

Les deux procédés mentionnés ne permettent pas toujours d'expliquer certains mots. Le professeur peut alors rappeler des situations voisines de celles où elles sont employées dans le dialogue du jour, situations étudiées pendant les leçons précédentes, ou en proposer d'autres en s'appuyant sur ces dernières et sur les acquis des élèves.

- Faire varier la morphologie et la syntaxe.

Il ne faut pas oublier que, au moins pendant les premières leçons, les élèves travaillent uniquement sur la langue orale et que souvent, ils perçoivent le groupe sonore comme une simple suite de sons, dans laquelle ils ne distinguent pas ou mal les articulations morpho lexicales et syntaxiques. Faire varier, morphologiquement ou syntaxiquement l'énoncé à expliquer, peut alors les aider à mieux structurer cette suite sonore, à la découper correctement, à observer certains phénomènes de covariance de formes ou de sens.

### ***Mémorisation***

Cette phase vise à faire répéter en classe chaque groupe sonore afin de corriger les reproductions qu'il fait des répliques du dialogue et d'en assurer la mémorisation. Cette imitation doit s'appuyer d'abord sur l'enregistrement et non sur le professeur, et la répétition collective n'est admise qu'après une correction phonétique individualisée.

### ***Exploitation*** (Nommée phase active de conversation).

Les élèves s'efforcent d'abord de retrouver le commentaire original en présence des images seules (son coupé); le professeur fait parler les élèves librement en élargissant progressivement le thème de la leçon, afin qu'ils puissent utiliser toutes leurs connaissances et se rapprocher au maximum des conditions de la conversation réelle.

L'exploitation consiste alors:

- à faire raconter les dialogues par les élèves (style indirect);
- à décrire certaines images (exploitation sur images)
- à converser avec le professeur et entre eux en transposant le sujet de la leçon dans leur vie réelle.
- Produire un autre dialogue, approprié à la situation, en utilisant les formes et les structures étudiées.

On part généralement de la situation de la leçon, on passe ensuite à des situations rencontrées antérieurement dans le manuel et on termine par des situations imaginées ou réelles hors manuel. Si c'est le professeur qui lance l'exercice, il doit progressivement laisser les élèves de continuer seuls, en les incitant à échanger questions et réponses entre eux et en proposant d'autres situations.

### ***Réflexion et production***

Réflexion sur le fonctionnement des discours oraux, menée de pair avec des activités de production. Interprétation de l'opinion des locuteurs, confrontation éventuelle des informations contenues dans des discours différents produits à l'occasion d'un même événement.

On peut proposer quelques tâches productives ou créatives: ordonner une liste de noms de lieux présentés dans le désordre; rechercher des informations sur un plan ou sur une carte. Faire un choix parmi des photos ou dessins caractérisant leur physique ou leur métier; Pour l'identification de la profession on peut également faire compléter une carte de visite. Imaginer une suite possible du contenu.

## Démarche de l'approche globale d'un document sonore

S'il s'agit de l'écoute d'un document sonore, on applique généralement une grille universelle, qui est très efficace. La grille proposée s'applique à tout document du document sonore: conversation, entretien, reportage, interview, chansons, films.

On donne aux élèves une grille qui leur donnera le plus d'informations possible. Il s'agit par un jeu de questions de faire en sorte que l'élève, qui après une première écoute ou vision déclare toujours «rien compris», s'aperçoit qu'avec un peu de méthodes il possède déjà un bon nombre d'éléments qui peuvent le mettre sur la voie du sens {12, p. 32}:

<b>Qui parle à qui?</b>	Combien de personnes parlent: ce sont des hommes, femmes, enfants? Quel âge ont-ils, ou peuvent avoir? Peut-on les caractériser? (nationalité, statut social, rôle...)
<b>Où?</b>	Peut-on situer le lieu où l'on parle (dans la rue, studio, terrasse, parc...). Y a-t-il des bruits significatifs (rires, musiques, bruits de rue...)
<b>Quand?</b>	A quel moment se situent la prise de parole: heure de la journée, jour de la semaine, avant ou après un événement dont on parle.
<b>De quoi?</b>	Peut-on saisir globalement le thème dominant, les sous thèmes.
<b>Comment?</b>	Quel est le canal utilisé, entretien, face-à-face, radio, télévision, téléphone, conversation.
<b>Pour quoi faire?</b>	Quel est l'intention de la personne qui parle, informer, expliquer, raconter une histoire, commenter, décrire, présenter un problème.
<b>Les indications</b>	Les chiffres, les noms géographiques, les lieux, les dates, les sigles.

Toutes ces questions sont simplement des exemples qui vont aider les apprenants, car lors de la première écoute ils auront une tâche à accomplir. Il est primordial de ne jamais leur faire écouter un document sonore sans leur dire exactement ce qu'ils ont à faire durant cette écoute. Ils doivent être actifs à chaque moment de l'écoute, pour comprendre dans un premier temps la situation, les intentions de communication, les relations des personnes entre elles. Après la

première écoute, les apprenants répondent à ces questions et feront des hypothèses grâce à ce qu'ils ont entendu. Il faut que ce soit un travail collectif, et que l'on fasse participer un maximum d'élèves. Chaque information devra ensuite être justifiée lors de la deuxième écoute, grâce à des indices contenus dans les énoncés oraux.

**Lors de la deuxième écoute**, on peut leur demander de vérifier leurs hypothèses et de répondre à des questions de structuration du discours. Ils vont s'aider des articulateurs qui s'y trouvent. Les marqueurs sont des indicateurs de structuration et, par exemple, quand nos élèves vont repérer le marqueur «d'abord», ils vont s'attendre à une suite chronologique avec «ensuite» ou «après»... Cette activité d'écoute active l'aidera à élucider le sens. En général, il faut aider les apprenants à repérer ces mots outils, comme les connecteurs logiques (d'une part, d'autre part, ensuite...), les marqueurs chronologiques (d'abord, ensuite, puis, enfin...), les marqueurs d'opposition (mais, malgré, en dépit de, au contraire...), les marqueurs de cause et de conséquence (en effet, étant donné que ...).

La troisième et dernière écoute permettra de confirmer ou d'infirmer les hypothèses que les apprenants ont formulées ensemble.

## **Techniques d'exploitation du DAV**

Les techniques les plus couramment utilisées commencent par dissocier l'image et le son. Lorsque les élèves écoutent la bande sonore sans voir l'image, ils peuvent s'imaginer (à partir du bruitage, de la musique, des paroles), le cadre, les participants et l'action. Les différentes interprétations peuvent donner lieu à des discussions, aux débats, et sont ensuite rectifiées après le passage de la bande image. Le travail sur la bande image seule a le double avantage de sensibiliser les apprenants aux éléments non verbaux de la communication, et de stimuler leurs capacités d'interprétation. Ils regardent d'abord une courte séquence muette et tentent de définir les participants, leur identité, la nature de leurs relations et leur attitude les uns envers les autres. Puis ils devinent l'action et le texte, et proposent le plus grand nombre possible d'énoncés pouvant réaliser les messages correspondant à la situation donnée. Ceux-ci sont inscrits au tableau. Ce procédé les aide à prendre une part active à toutes les situations. L'arrêt image est utilisé pour attirer leur attention sur des gestes, des expressions, des jeux de physionomie, qui indiquent



l'humeur ou les sentiments.

Quand on repasse la bande image avec le son, on peut comparer la langue produite par les apprenants avec celle utilisée par les locuteurs dans le film.

### **Le visionnement puzzle**

Peut-être exploité à titre d'activité de mise en commun de l'information. La moitié de la classe regarde le film (son coupé), l'autre moitié écoute le dialogue (sans image).

Les apprenants constituent des groupes «auditeurs» et «spectateurs». Dans ces nouveaux groupes, ils mettent en commun ce qu'ils ont perçu pour restituer les scènes. Ils conviennent d'une version, qui fait ensuite l'objet d'une discussion. Puis on projette la vidéo avec le son et l'image. On peut proposer différentes consignes:

- Compléter un film interrompu avant la fin et réaliser un jeu de rôle.
- On arrête la bande sans prévenir et les apprenants changent de rôles.
- On passe le film en entier, sans pause. On pose quelques questions générales. Il s'agit seulement de les aider à trouver les points importants. On peut proposer différentes interprétations.

*Par exemple:* un débat, concernant le thème traité dans le document.

### **Les mots en désordre**

Si la séquence est assez difficile, avant le visionnement, l'enseignant peut donner un groupe de mots en désordre concernant le thème de la séquence. Le contexte éventuel aide les apprenants à mieux comprendre le sens du contenu. On explique ces mots, on essaye de faire des hypothèses sur le contenu.

### **Les mots clés**

Le professeur distribue à chaque groupe des cartes sur lesquelles figurent les mots clés. **Consigne:** mettez ces cartes dans un ordre qui vous semble logique et imaginez une petite histoire. Décidez avec votre partenaire ou en groupe si cette histoire se termine bien ou mal.

### **Travail d'après les plans**

Il faut diviser la classe en 3 groupes. Le premier groupe observe seulement le gros plan, le deuxième observe le plan moyen et le troisième groupe observe le plan d'ensemble (le décor). Puis on

commence les discussions.

Cette technique aide les élèves à faire la sélection des détails significatifs.

### **Les plans**

Général: très large, présentant un décor. C'est un plan descriptif, utilisé pour localiser un plan de coupe.

D'ensemble: plan large, cadrant un personnage dans un décor visible.

Moyen: il cadre un personnage (ou un groupe) au premier plan, ou à mi-jambe. Le décor ne compte presque plus.

Rapproché: il cadre un personnage au centre ou au premier plan, sans décor visible.

Gros plan: sur un visage exprimant un sentiment ou une émotion. C'est un plan dramatisation.

Très gros plan: met en évidence un détail signifiant (œil, main, bijou, etc.)

### **Le décodage visuel**

Le décodage visuel se fait sans le son afin de focaliser toute l'attention des apprenants sur des détails aperçus à l'image: observation de l'image, concentration sur la compréhension globale.

Le même document pourra être utilisé auprès d'apprenants de niveaux différents à condition d'en varier les objectifs et le type d'exploitation.

Avec des débutants, le document peut donner lieu à un exercice d'identification des personnages, de leurs actions, des lieux dans lesquels ils évoluent.

Dans ce cas là, on peut utiliser la **grille de description du personnage** héros du document:

<i>Aspect physique</i>	<i>Vêtements</i>	<i>Actions</i>	<i>Caractère</i>
Grand/petit	Jeans, blouson	Achète une fleur	Gai/sérieux
Blond/brun	Robe, tailleur	Dort, mange	Romantique/timide

Avec les moyens à ces descriptions on ajoute le *pourquoi* qui permet de déterminer les intentions possibles de personnages.

**Le personnage:**

- Comment est-il vêtu? Pourquoi?
- Comment bouge t-il? (Marche, court, s'arrête, gesticule)

**Le décor:** Où se trouve- t- on? Pourquoi?

**Les actions:** Que fait le personnage? Pourquoi?

## Séquence de film

Pour que l'utilisation du film donne des résultats efficaces, l'enseignant doit connaître tous les outils de travail, et notamment comment peut-on lire un film {7, p. 22}:

**A. Lire un film** c'est percevoir:

**Du verbal:**

1. de la langue parlée (y compris dans ses aspects suprasegmentaux, intonation, accentuation, intensité).
2. de la langue écrite (générique, intertitres, fragments de lettres, panneaux, journaux).

**Du non verbal:** des gestes, des mimiques et des regards.

**Des sons:** de la musique, des bruits.

**Du visuel:**

1. des images dans:
  - leur contenu (décor, personnages);
  - leur échelle (gros plan, moyen, d'ensemble...);
  - leur succession (montage chronologique, alterné, rythme).
2. les relations de ces 5 éléments et leur articulation dans la construction du récit filmique.

**B. Analyse d'une séquence de film:**

**Genre du film** (un film pouvant être dans plusieurs genres).

Policier	Aventures	Historique
Comédie	Dramatique	Fantastique
Sentimental	Autre	De mœurs

## **Structure du film:**

Ordre chronologique,  
Rythme du récit filmique.

**Lieux:** Extérieurs et intérieurs:

- Relever le changement des lieux pour voir s'il y a une prépondérance de lieux fermés et ouverts;
- Relever s'il y a une progression d'un lieu à un autre et si une symbolique peut leur être attribuée.

**Les personnages:**

***Leur statut et ordre d'importance:***

Notez leur apparition, quantité et durée, rôles principaux et secondaires.

***Les relations entre eux,*** fonctions dans le récit filmique: héros/antihéros, opposants et adjuvants.

***Le portrait des personnages:***

Sexe, nom, âge, classe sociale, physique, vêtement, mimiques, gestuelle, accent, registre de langue. Faire une grille pour leur portrait.

***La musique:***

Type de musique (originale, instrumentale, genre, reprise de succès etc...). Est-elle toujours la même?

Les moments où elle intervient et sa fonction dans le récit filmique, son utilisation ou son absence exprime quelque chose.

***Les couleurs:***

Couleurs dominantes du film en général ou dans des séquences particulières. Rechercher leur signification.

Couleurs chaudes/froides.

Pour que les élèves puissent parler en détail sur les personnages on leur présente des feuilles d'aide lexicale:

Vous allez observer les personnages principaux:

- Les mimiques du visage: les yeux, le regard, le sourire.
- Les gestes des bras, des mains...
- Les déplacements: rapprochement, éloignements.
- Les attitudes et postures.

## Feuille d'aide lexicale

### Le sourire



Radieux/rayonnant,  
éclatant,  
coincé/en coin,  
gentil, bienveillant,  
reconnaisant,  
méprisant.

### Le regard

Vif, surpris, intéressé,  
triste affectueux,  
reconnaisant, fixe,  
inquiet, méprisant,  
ironique, bienveillant,  
attentif, complice.

### Le visage

heureux, rayonnant/radieux  
triste, déçu, ému(e)  
impassible, fermé, excédé,  
hostile, bienveillant,  
attentif.

Tête	Hocher la tête, lever la tête, tourner la tête, refuser de la tête.
Yeux	Baisser, fermer les yeux, lever les yeux au ciel, se regarder dans les yeux;
Bras  Mains 	Croiser les bras; Tendre la main, avoir les mains sur les hanches, poser la main sur..., se toucher les cheveux (le cou, la poitrine), se frotter les mains, faire signe de la main.

Il/Elle est...	Un personnage ressent, éprouve,
Il/Elle a l'air...	montre, manifeste, exprime
Surpris(e), intéressé(e)	De la surprise, de l'intérêt
Déçu(e), triste	De la déception, de la tristesse
Heureux (se), joyeux (se)	Du bonheur, de la joie
Reconnaisant	De la reconnaissance
Méprisant (e)	Du mépris
Gentil (le), affectueux (se)	De la gentillesse, de l'affection
Respectueux (se)	Du respect (de la considération)
Jaloux (se)	De la jalousie

Pour faciliter la compréhension des apprenants il faut leur proposer des grilles d'analyse. Par *exemple*:

### Grille d'observation du non verbal

1-ère grille: repérage sur la situation de communication

<i>A observer</i>	<i>Noter tout ce que vous voyez sur:</i>	
Où?		
Qui?		
Quoi?		

## 2-ème grille: **Observation des Personnages**

<i>Comment?</i>	<i>Les signes non verbaux</i>	
	Personnage 1	Personnage 2
Distance des corps		
Attitude		
Regard, sourire		

### *Aide lexicale*

Etre	Gêné Enervé Critique Sympathique Doux Inquiet Satisfait Brutal Content	Très Enormément Beaucoup Peu Un peu Assez Trop Davantage	Séduire qqn, captiver qqn. Critiquer qqn. Bousculer; Regarder, fixer, dévisager; Attirer l'attention de quelqu'un; Approuver la conduite de qqn. /désapprouver.
------	--	---	---

### **Grille pour le niveau des avancés**

On répartit la classe en trois groupes. Chaque groupe a la tâche d'observer ce qui se passe sur un des plans proposés. Puis on passe à l'analyse de tous les trois plans.

Groupe	Personnages Objets Décors	Gestes et mouvement	Symboles et signes	Couleurs	Script	Texte Bande son
I Gros plan						
II Plan moyen						
III Plan d'ense mble						

### **Grille d'observation et de repérage**

<i>Qui?</i>	<i>Quoi?</i>	<i>Où?</i>	<i>Quand</i> <i>?</i>	<i>Comment?</i>	<i>Pourquoi?</i>

Toutes ces grilles aident énormément les apprenants à comprendre facilement le contenu du document, car ces grilles dirigent l'attention et fait un guidage concret sur les détails à retenir.

## **La chanson- une partie intégrante de la civilisation française**

La chanson française n'est-elle pas depuis toujours, une partie intégrante de la civilisation française, voire de la littérature. Au temps des troubadours, la chanson française se confondait avec la poésie française: cette tradition serait-elle morte aujourd'hui? C'est la chanson poétique, plutôt que la poésie «pure» qui est actuellement la plus riche, la plus vivante, la plus populaire. C'est aussi un outil pédagogique merveilleux pour écouter et apprendre la prononciation [3, p. 62]. Elle a ses vertus, mais aussi certains inconvénients qui sont liés au rythme de la musique, rythme très différent de celui de la parole non chantée dans la mesure où il ne reproduit que de façon très lointaine la syllabation et le rythme syllabique des groupes prosodiques de la parole. En revanche, il faut retenir dans la chanson, la puissance de suggestion liée à la musique. C'est un élément très important sur lequel s'appuient des principes méthodologiques. L'efficacité de la musique est incontestable pour lever les blocages et les inhibitions, et de ce fait elle augmente et facilite les capacités de mémorisation chez l'individu. On ne peut pas dire qu'il existe une méthode unique de l'approche d'une chanson. On peut commencer par la faire écouter, mais on peut aussi faire découvrir les paroles avant l'écoute. Tout dépend du sens de la chanson et de la sensibilité du formateur.

### **Les phases d'enseigner la chanson**

*La première phase* pour l'enseignement de la chanson est au niveau des professeurs. Il faut choisir une chanson, qui correspond au niveau des élèves et aux exigences du programme. Les buts pédagogiques d'un tel programme sont:

- De développer une appréciation de la chanson française: parole, musique, poète, compositeur.
- D'enrichir l'apprentissage linguistique par une étude détaillée du texte: images, niveau de langues, structures inconnues, vocabulaire inconnu.
- De compléter l'étude de la civilisation en analysant et en exploitant les thèmes, les préoccupations des poètes chanteurs.
- De donner quelques notions de versification, ce qui faciliterait une étude ultérieure de «la poésie» au sens classique, surtout en ce qui concerne le rythme.

***La deuxième phase:*** Le choix du programme.

La structure du programme pourrait être purement nominale (Brassens, Madonna, Brel) ou thématique (chansons sur la guerre, l'amour, la drogue, la vie). Mais plus important est le choix des chanteurs et des chansons. Voilà les quatre critères pour la sélection des chansons françaises:

1. La chanson doit être susceptible de plaire aux élèves, soit par la musique, soit par les paroles, de préférences par tous ses éléments.
2. La chanson doit se prêter à l'exploitation, c'est-à-dire, elle doit avoir une certaine qualité poétique et musicale, présenter un intérêt linguistique et culturel.
3. Intégrer l'étude des interprètes à celle des auteurs – compositeurs – chanteurs.
4. La disponibilité du matériel pédagogique: les disques, les cassettes, les documents de civilisation pour l'exploitation.

### **Analyse d'une chanson**

1. Identifier le sujet de la chanson. Il y a certaines chansons dont le sujet n'est pas évident, et doit être discerné en lisant (ou écoutant) pour ainsi dire entre les lignes. Telle est mon expérience en classe avec Couleurs vous êtes des larmes de Guy Béart, une plaidoirie contre le racisme et l'intolérance chantée en forme de berceuse.
2. Il y a-t-il allusion à des références précises (lieux, êtres, événements, etc.)? Il est important que le professeur ne prête pas sa propre grille aux apprenants, en supposant que les références à des réalités de la vie, de la politique, de l'histoire, de la géographie soient claires pour tout le monde. Rien n'est moins évident. C'est parfois une question de générations: il est bon de s'assurer de la bonne compréhension de tout le monde et d'écarter au besoin les œillères ethnocentriques des uns ou des autres: raison de plus d'enseigner et d'apprendre le français par la chanson.
3. Etablir une relation existant entre le titre et le contenu de la chanson.
4. Trouvez un autre titre à cette chanson. Donner un titre n'est pas chose simple: on risque de limiter la portée du texte à une seule signification. Il serait intéressant aussi de demander aux apprenants d'inventer un titre sans savoir encore celui qu'a effectivement choisi l'auteur.



5. Identifier qui "dit" le message? qui "fait" l'action. Il est important de faire comprendre aux élèves que le "je" de la chanson n'est pas forcément identique à l'auteur: ce "je" est inventé comme le "je" d'un roman ou d'un poème. Ceci dit, la chanson d'auteurs-compositeurs-interprètes est très souvent une expression assez directe de leurs sentiments, idées, ou opinions personnels, ce qui contribue à la communication très forte qui peut s'installer entre un chanteur et son public.
6. A qui s'adresse-t-on dans la chanson? La chanson peut s'adresser à une personne spécifique, à un groupe que l'on critique ou interpelle, à tout auditeur, ou à chacun à titre personnelle. Dans tous les cas, il y a une certaine complicité qui s'établit, entre le chanteur et l'individu qui l'écoute, ou parmi tous ceux qui l'écoutent qui s'identifient avec lui ou se reconnaissent dans ses propos.
7. Comment s'organise la chanson (son plan)? Est-elle découpée selon le type "refrain-couplets-refrain"?
8. Expliquer l'idée ou l'action principale de chaque couplet ou strophe? L'analyse indiquera également la fonction des différentes parties de la chanson: récit, commentaire, etc.
9. Relevez le vocabulaire qui est relié au thème (sujet) de la chanson:

Noms      Verbes      Adjectifs      Adverbes.

10.            **Faites le tableau des verbes.** Quels sont les temps et modes dominants? Quelle personne du verbe est employée principalement? Que pouvons-nous en conclure?
11.            **Y a-t-il présence des caractéristiques de la langue parlée? Ont-elles une fonction spéciale?** La chanson reflètent, plus que d'autres genres de textes, le français tel qu'on le parle, y compris les élisions, l'omission du 'ne' négatif, etc. Il est bon que l'élève comprennent ces différences et apprennent à manier la langue parlée et la langue écrite à bon escient. L'étude de la chanson, à côté d'autres genres de textes, peut contribuer à cet apprentissage.
12.            **Passe-t-on d'un niveau de langue à un autre?** Il y a des chansons qui font appel à des niveaux de langue très divers, et il est bon que l'on apprenne à distinguer les langages familier, populaire, argotique, vulgaire, etc. en contexte, ce qui pourra aider les apprenants à les apprécier comme des richesses de la langue française et à les utiliser (ou éviter) en connaissance de cause.

13. **L'auteur emploie-t-il des figures de style? Quelle est leur fonction? Quel est leur sens?** (comparaisons, métaphores, personnifications, d'autres);
14. **Pour chaque strophe, donnez les caractéristiques techniques: sonorités; rimes; assonances; pieds** L'analyse de la chanson permet une initiation à la métrique de la poésie, tout en la distinguant de celle de la chanson, où le texte imprimé indique souvent l'élision de l'e muet typique de la langue parlée, élision que l'élève étranger a quelquefois du mal à assimiler et à pratiquer.
15. **Expliquez le lien qui existe entre le texte et la musique.**
16. **Y a-t-il dans le texte des structures nouvelles ou particulières? Des mots nouveaux?**
17. **Trouvez, chez un autre auteur une chanson qui traite du même sujet. En connaissez-vous dans votre langue maternelle? Comparez les différentes façons d'aborder ce même sujet.**

Il y a des thèmes frappants dans la chanson française, entre autres le testament, la mort, l'enterrement) qui peuvent donner lieu à des comparaisons culturelles fructueuses. Il peut être instructif, par ailleurs, d'étudier côte à côte des chansons françaises et leurs adaptations dans la langue maternelle des apprenants, ou au contraire des adaptations en français de chansons écrites dans cette même langue maternelle. Ce ne sera pas facile dans toutes les langues, mais pour l'anglais et l'allemand au moins il y a pas mal de possibilités.

18. **Commentaires supplémentaires.** Les chansons peuvent servir de point de départ de discussions portant sur tous les thèmes abordés. Il serait possible de trouver une chanson portant sur presque tous les aspects de la réalité telle qu'elle est vécue et ressentie. Chaque chanson donne une approche spécifique et bien enracinée dans la langue et la culture de l'auteur, et permet aux élèves d'entrer dans la sensibilité de l'auteur, de la comprendre de l'intérieur, de la confronter à leur propre façon de sentir et de penser. Le répertoire de chansons par thèmes plus loin ne fait que suggérer les riches de la chanson contemporaine pour l'étude de la culture au sens le plus large du terme. La chanson peut donc accompagner tout autre livre ou méthode de langue ou de civilisation employés en classe, en y ajoutant un élément plus vivant que tout autre texte qui n'est que texte.

**19. De la re-création vers la création.** Une étape supplémentaire peut permettre aux apprenants d'avancer vers une production, une création personnelle à partir d'une chanson qu'ils ont assimilée. Cette étape peut procéder par plusieurs stades.

**20. La personnalisation.** Un premier stade pourrait se baser sur un texte à trous, comme ceux que l'on utilise pour un exercice d'écoute. Les trous éliminent un certain nombre de mots-clés, laissant intacts la structure et peut-être la plupart des rimes, s'il y en a. C'est ensuite à l'apprenant de réécrire la chanson en la personnalisant, c'est-à-dire en mettant dedans ses propres noms, sentiments, expériences, images, rêves. La chanson devient ainsi sa chanson, où il peut se dire, s'exprimer, se reconnaître et se faire reconnaître. C'est une expérience qui peut être extrêmement valorisante, surtout pour un jeune qui se cherche, et vaut, elle aussi, tout le temps et l'effort qu'elle nécessite.

Une variante de cette exercice supprime le dernier couplet de la chanson et les apprenants, seuls ou en petits groupes, sont chargés de réécrire un dernier couplet. Le travail en groupes a le très grand avantage de permettre des échanges multiples en français, centrés sur une tâche très précise à accomplir. Les façons fort diverses de terminer la chanson, et donc en quelque sorte d'interpréter ce qui précède ce dernier couplet, peuvent donner lieu à des discussions passionnées et passionnantes.

En plus de la possibilité pour l'apprenant de s'exprimer en français à l'intérieur d'un cadre connu et par le fait même sécurisant, ces exercices de production ou de création lui permettent de se rendre compte, de façon tangible, pratique et surtout personnelle, des exigences d'une structure poétique et musicale donnée: nombre de syllabes, rimes, etc.

### **Approche d'une chanson française dans le cadre d'une pédagogie active**

En travaillant en classe une chanson, on peut atteindre les **objectifs** suivants:

- Développer les compétences de compréhension orale/expression orale, compréhension écrite/expression réinvestir;
- élaborer une histoire à partir d'un corpus de mots donnés;
- pratiquer la compréhension auditive;
- développer l'imagination, la créativité;

- mettre en scène, mimer, jouer un « scénario » (prononciation, intonation, expression).

### **Démarche pédagogique**

Cette activité comprend trois phases. Le professeur s'abstiendra d'annoncer que le travail qui va être entrepris aboutira à l'étude d'une chanson. Cette activité propose tout d'abord l'élaboration d'un scénario à partir d'un corpus lexical imposé, tiré d'une chanson.

En ce qui concerne la mise en scène des scénarios élaborés qui constitue la deuxième phase de l'activité, le professeur encouragera les apprenants à jouer les scènes de manière théâtrale (dialogues et bruitages) : il ne s'agira pas de lire les scénarios mais de les interpréter.

Les productions écrites puis orales des apprenants serviront de « balises » pour la dernière phase de l'activité : la compréhension d'une chanson dont l'écoute, une fois l'effet de surprise passé, en permettra la reconstitution.

**Séquence 1:** Elaboration d'un texte court à partir d'un corpus lexical imposé.

*Durée 20/30 minutes*

Les apprenants seront divisés en trois groupes à qui on distribuera les trois corpus lexicaux suivants : scénario 1, scénario 2, scénario 3, qui correspondent aux trois parties de la chanson, le vocabulaire du refrain demeurant toutefois commun aux trois groupes. On demandera ensuite d'élaborer le scénario avec, pour consignes, d'utiliser tous les mots, d'insérer un dialogue, de donner des noms aux personnages principaux et d'imaginer un titre.

**Séquence 2:** Mise en scène des scénarios créés.

*Durée 50/60 minutes*

Chaque groupe devra préparer la mise en scène de son scénario : distribuer les rôles, travailler la prononciation et l'intonation, mémoriser son texte, ajouter éventuellement des bruitages afin de le jouer devant la classe.

**Séquence 3:** Ecoute collective de la chanson et travail individuel de reconstitution

### **Exercices d'écoute**

La chanson peut en premier lieu servir à des exercices d'écoute et de

compréhension orale. Elle permet d'offrir aux apprenants des voix et des façons de parler authentiques et variées et affine leurs capacités de comprendre le français tel qu'il est effectivement parlé en dehors d'une situation de classe. Chaque chanson est un document authentique de langue et de culture qui n'a pas été créée à l'usage de l'apprenant étranger. Elle offre une entrée dans la langue française et tout ce qu'elle véhicule: une façon d'être, de sentir, de se voir, de réagir au monde. Elle permet d'entrer dans une certaine mesure dans ce que c'est que d'être français (ou québécois, ou belge ou africain) de nos jours. Ce n'est pas peu de chose.

### **Première écoute**

L'exercice le plus simple est l'écoute en commun d'une chanson, d'abord sans texte. On peut même demander aux apprenants de fermer les yeux et d'essayer de percevoir la chanson globalement, ainsi que de saisir de quoi il s'agit dans l'ensemble. Même quand les paroles ne sont pas comprises dans le détail, les apprenants peuvent déjà avoir une certaine idée du sujet, du ton, de l'émotion. Une communication peut avoir lieu qui ne dépend pas des seules paroles, mais qui donnera envie de comprendre ces paroles plus précisément. Pour faciliter et guider cette écoute, il est possible de fournir quelques indications ou tâches précises à l'avance. On peut demander soit à toute la classe, soit à des groupes séparés, de prêter une attention particulière à certains éléments de la chanson: la voix, l'expressivité de l'interprétation, les instruments qui accompagnent la voix, l'orchestration, les rimes, la répétition de mots ou de phrases, l'accentuation de certains mots par ces divers moyens, etc. Certains professeurs choisiront d'orienter déjà cette première écoute en fonction de l'exploitation qu'ils ont l'intention d'entreprendre par la suite. Une façon de le faire est de donner aux apprenants une "grille" d'écoute, leur demandant de repérer et de noter, par exemple, certains éléments linguistiques: les verbes au passé composé, ou les impératifs, ou les expressions de temps.

#### **1. Grille thématique:**

On propose une liste de thèmes dont certains sont réellement traités dans la chanson. On demande aux élèves de les cocher.

#### **2. Grille de sentiments et impressions.**

*La consigne:* Cocher la case qui exprime un sentiment dominant : de tendresse, désespoir, joie, peur, tristesse, violence...

### **3. Grilles d'écoute active**

Elles vont permettre, comme dans n'importe quel document audio, de définir la situation. Par des questions, on fera compléter au tableau une grille de ce type, en demandant à chaque fois de justifier les réponses par les mots repérés ou les indices qui ont mis sur la voie:

Où? Peut-on repérer des noms de rues, de villes, de pays?

Qui? Peut-on caractériser les personnages?

Quand? Peut-on dire à quel moment se passe l'action?

Quoi? Peut – on décrire ce qui se passe?

La mise en commun de ces observations donne déjà une première impression. On peut demander, par exemple: Qui chante? Un homme? Une femme? Jeune ou d'âge mûr? Quel semble être le ton? Triste, gai, mélancolique, agressif, violent, nostalgique, ironique? A qui s'adresse la chanson? A une personne spécifique, ou à un groupe? A chaque personne en tant que telle? Ou bien, est-ce que la chanson raconte une histoire? Qu'est-ce qui se passe? Quels sont les personnages? Ce jeu de questions peut aller plus ou moins loin, selon la compréhension de la chanson à la première écoute. De nouveau, quelques questions qui n'ont pas encore eu de réponse peuvent orienter la deuxième écoute, qui cherchera à établir le texte exact.

### **Rétablir le texte**

On reprend la chanson donc au début, par petits bouts, et en fait rétablir le texte complet, oralement ou par écrit au tableau, par l'ensemble de la classe. Certains passages ou mots résisteront même à deux ou à trois écoutes successives: il est bon d'éviter les pertes de temps inutiles en écrivant à l'avance au tableau des mots sûrement inconnus des apprenants; c'est l'équivalent des gloses portées sur le texte écrit pour en faciliter l'accès. Le professeur peut faciliter la compréhension de la chanson en mimant les actions ou les sentiments exprimés. Comme tout professeur de langue qui enseigne de façon directe et active est un peu comédien, ce jeu ne devrait pas lui être trop difficile. Il peut même proposer aux apprenants de l'imiter, ce qui facilite non seulement la compréhension mais aussi l'apprentissage de la chanson, qui s'inscrit ainsi dans le corps. C'est ainsi, d'ailleurs, que mon fils cadet a appris à lire et à écrire en France, par une méthode dite "gestuelle" qui s'est avérée efficace. Plus on fait entrer d'éléments divers dans le processus de

l'apprentissage--cerveau, sens, corps, sentiments, émotions--plus cet apprentissage sera efficace et durable.

## **Techniques utilisées en classe**

La transposition des éléments de pensée critique sur l'étude de la chanson.

### **Pour la phase d'Evocation:**

Le professeur peut donner un résumé historique de la chanson: ses origines, son rôle dans l'histoire française.

Montrer l'actualité de la chanson. C'est mieux de choisir des auteurs chanteurs, qui sont jeunes. Cela fait un contraste avec le programme de littérature. Le professeur peut profiter de cet avantage en parlant de la personnalité du chanteur, en racontant des détails intéressants à son sujet.

### **Pour la phase de Réalisation du sens:**

Première audition de la chanson. On propose une discussion des premières impressions surtout pour contrôler la compréhension globale et pour éviter les malentendus éventuels.

Deuxième audition de la chanson pour commencer l'explication.

Le professeur peut procéder à une reconstitution du texte, s'il dispose d'un enregistrement de la chanson. Ou bien, il peut tout simplement expliquer la chanson par un jeu de questions-réponses, et en repassant l'enregistrement par segments. L'explication portera sur la langue (structures et vocabulaire inconnus) et la civilisation.

### ***L'exploitation linguistique:***

Les textes fournissent d'excellents modèles pour des exercices de vocabulaire et de syntaxe.

A partir du texte de la chanson, on efface certains mots. A deux et à temps limité, les élèves doivent compléter ce texte logiquement sans forcément retrouver le texte de la chanson. Chaque groupe lit le texte à haute voix, puis on passe à l'écoute de la chanson.

### **Pour la phase Réflexion:**

#### ***Exploitation culturelle:***

Le professeur s'inspire du thème de la chanson pour lancer une conversation, un débat. Exemple:

Si on exploite des chansons sur le **voyage** on peut proposer les activités:

- Citer 5 pays où l'on aimerait passer les vacances.

- Dire ce qu'on sait sur ces pays.
- Donner deux idées positives sur chaque pays.
- Discussion sur les effets du tourisme.

Débat: pour ou contre le voyage en auto-stop.

En étudiant en 8-tième classe le thème: *Les fêtes à travers les saisons*, on peut exploiter la chanson: **Octobre** de Francis Cabrel.

### **Objectifs**

- Faire le portrait de quelqu'un;
- Exprimer des idées et des sentiments;
- Travailler sur la comparaison: «Plus... que», «moins... que», «aussi... que»;
- Expression du futur;
- Lexique de la météorologie: saisons, temps

Pour la phase: *Evocation*

### **Etude sans écoute**

On écrit le titre au tableau et on demande ce qu'il peut nous suggérer.

«A quoi vous fait penser ce mot? Qu'est-ce qu'il se passera en octobre? Quel est le sujet de cette chanson, à votre avis?».

On écrit au tableau une liste de propositions: C'est la fin de l'été, c'est la rentrée des classes, il pleut, le ciel est nuageux, le ciel est gris, il ne fait beau, les feuilles tombent des arbres, c'est le roulement des saisons, les couleurs chaudes de l'automne prédominent, etc.

Pour la phase *Réalisation du sens*:

### **Ecoute de la chanson sans le texte**

1. «Ecrire tous les mots reconnus et vérifiez vos hypothèses. On parle bien de ce sujet?
2. «Voici une liste de mots: entourez ceux que vous entendez dans la chanson». La liste de mots contient le champ lexical des saisons et des couleurs.

### **Ecoute de la chanson avec le texte**

1. «Quels sont, dans le champ sémantique et lexical, les mots en rapport avec l'automne que cite le chanteur? Quels sont ceux que vous connaissez et dont il ne parle pas?».  
On souligne les mots dans le texte. On complète sur la feuille le champ lexical.
2. «Quel est le sentiment qui se dégage de la chanson? Justifiez la réponse». Les réponses doivent tourner autour de l'impression de mélancolie qui nous envahit lors de l'entrée



dans une nouvelle saison. On se sent absorbés par le climat après l'été.

On demande aux élèves d'utiliser les structures: Cela me semble, cela me paraît, à mon avis, je pense que, selon moi, etc.

3. On peut utiliser différentes grilles. Par exemple:

**a. Le remplissage de la structure vide**

On distribue la structure vide de la chanson, accompagnée des paroles dans le désordre. Les élèves essayeront de reconstituer un texte cohérent. On comparera les résultats, en faisant justifier leur choix.

**b. Les regroupements lexicaux**

On fera rechercher tout le lexique se rapportant à un même thème.

*Par exemple:* domaine de la mélancolie, de la tristesse etc.

**c. Les grilles d'impressions et de sentiments.**

Quelle est l'impression dominante qui se dégage de cette chanson? On fera justifier les réponses:

Tendresse	Violence	Peur
Désespoir	Joie	Vitalité
Désordre	Bonheur	Tristesse
Honte	Mélancolie	Etc.

On demandera aux élèves de cocher les bonnes réponses.

Pour la phase **Réflexion**:

**Imaginer un clip**

Rédaction à la maison: «Relisez plusieurs fois les paroles. Ecoutez la chanson. Imaginez le déroulement d'un clip qui corresponde à la chanson: couleurs utilisées, paysages, images, personnages et lieux possibles. Utilisez le futur».

*Exemple:* les couleurs seront chaudes, on verra un paysage, il aura des champs, il pleuvra...

Transcription de la chanson:

**Octobre**

Le vent fera craquer les branches

La brume vendra dans sa robe

Blanche

Y'aura des feuilles partout

Couchées sur les cailloux

Octobre tiendra sa revanche

Le soleil sortira à peine  
Nos corps se cacheront sous des  
Bouts de laine  
Perdue dans tes foulards,  
Tu croiseras le soir  
Octobre endormi aux fontaines

**Refrain:**

Il y aura certainement  
Sur les tables en fer blanc  
Quelques vases vides qui traînent  
Et des nuages pris aux antennes  
Je t'offrirai des fleurs  
Et des nappes en couleurs  
Pour ne pas qu'octobre nous prenne  
On ira tout en haut des collines  
Regarder tout ce qu'octobre illumine  
Mes mains sur tes cheveux  
Des écharpes pour deux  
Devant le monde qui s'incline.

## Le poème

Le texte poétique ne peut se concevoir comme un montage complexe où les procédés linguistiques se combinent pour produire des effets stylistiques et rhétoriques. Le poème doit privilégier ces moments de plaisir et d'échange où l'élève découvre certaines émotions, certains sentiments.

### **Les phases d'exploitation du poème.**

Grâce à des activités orales et écrites autour des ressources du poème, les élèves peuvent systématiser les acquis de la lecture, réfléchir, puis conceptualiser leurs découvertes.

Ces activités sont assez diversifiées pour permettre à la classe de travailler sur:

**Sonorités:** le rythme, l'accentuation, la mélodie;

**Grammaire:** travail sur les images, les figures grammaticales et stylistiques;

**Lexique:** activité portant sur le vocabulaire et les registres de langue;

**Variations:** cette activité écrite qui vient à la fin de la phase

d'exploitation a deux objectifs: présenter un aspect moins connu de l'écriture de l'auteur ou un texte de la même période d'un auteur différent, ou enfin un poème qui prend le contre-pied de celui étudié. Proposer aux élèves une activité créatrice, sur le texte ou libre, leur permettant de fixer à l'écrit une image ou une figure rhétorique qui les aurait séduits pendant l'étude du poème.

Tout au long de l'exploitation, sont proposées des activités d'écriture visant à structurer les acquis grammaticaux et stylistiques en développant les capacités imaginatives des élèves.

Dans les grandes classes on peut exploiter au mois de septembre un poème sur un thème très actuel -le terrorisme. Il s'agit du poème *Manhattan Kaboul*, écrit par Renaud après l'acte terroriste du *11 septembre*, produit en Amérique. Ce poème offre l'occasion de porter sur ces événements un regard actuel et personnel.

**Thèmes:** Les attentats du 11 septembre  
Le terrorisme, la guerre, la religion.

### **Manhattan Kaboul**

Petite fille Afghane, de l'autre côté de la terre,  
Jamais entendu parler de Manhattan,  
Mon quotidien c'est la misère et la guerre.

Deux étrangers au bout du monde, si différents  
Deux inconnus, deux anonymes, mais pourtant,  
Pulvérisés, sur l'autel, de la violence éternelle.

Un 747, s'est explosé dans mes fenêtres,  
Mon ciel si bleu est devenu orage,  
Lorsque les bombes ont rasé mon village.

Adieu mon rêve américain,  
Moi, plus jamais esclave des chiens  
Vite imposé l'islam des tyrans  
Ceux là ont-ils jamais lu le coran?

Suis redev'nu poussière,  
Je s'rai pas maître de l'univers,  
Ce pays que j'aimais tellement serait-il  
Finalement colosse aux pieds d'argile?  
Les dieux, les religions,

Les guerres de civilisation,  
Les armes, les drapeaux, les patries, les nations,  
Font toujours de nous de la chair à canon.

### **Démarche pédagogique:**

Pour la phase d'**Evocation** on peut commencer par une information sur le poète/compositeur Renaud:

Né en 1952 à Paris, il a commencé sa carrière de chanteur dans la rue en 1972 en faisant la manche...Il écrit son premier recueil et sort son premier album en 1975 «Amoureux de Paname». Le succès vient avec le deuxième album «Laisse béton», qui fait de lui un chanteur populaire...Il décrit la révolte, la misère, les banlieues, mais aussi l'amour et la tendresse.

Puis une discussion sur le titre du poème:

- Quels mots, quelles idées associez-vous à Manhattan?
- Quels mots, quelles idées associez-vous à Kaboul?
- Que faisiez-vous le 11 septembre 2001 au moment des attentats à New York?
- Comment avez-vous appris la nouvelle?
- Quelle a été votre première réaction?
- Quelles ont été les réactions autour de vous?

Explication du lexique nouveau:

Pulvérisé = réduit en poudre

Colosse = géant

On peut expliquer les mots nouveaux, en appliquant **les techniques de pensée critique**:

### ***Recherche des inconnus***

On distribue le texte intégral du poème et on fera identifier tous les mots connus. On demande alors de repérer les mots totalement inconnus. On les écrira au tableau et on demandera aux élèves de proposer, grâce au contexte, des explications plausibles.

### ***Repérage des mots***

Suivant le niveau et la langue maternelle des élèves, on leur demandera après une première écoute de citer tous les mots transparents ou non qu'ils ont retenus. On les écrira au tableau, on essaiera de faire retrouver le contexte dans lequel ils ont été entendus. La suite du travail permettra de confirmer ou d'infirmer leur présence et de compléter le texte.

Pour la phase de **Réalisation de sens**:

On distribue le texte du poème aux apprenants, on le lit et on procède

à la discussion des premières impressions:

- Qui sont les personnages du poème? (petite jeune afghane, le narrateur)
- D'après vous, qui est le «nous» du poème (le peuple, les gens en général)?
- Classez les idées liées à New York et aux Etats-Unis et celles liées à Kaboul et à l'Afghanistan.
- Quel est l'effet produit par l'utilisation par l'auteur des pronoms personnels je, moi, et l'adjectif possessif mon? (l'auteur se met à la place de la personne dont il parle. Il insiste ainsi sur le fait qu'il est lui-même directement concerné par l'événement).
- Essayez de résumer en quelques phrases le message du poème.

Pour la phase **Réflexion**, on continue le travail sur des détails significatifs:

**1. *Que pensez-vous des vers suivants:***

- «Les dieux, les religions/les guerres de civilisation /les armes, les drapeaux, les patries, les nations,/font toujours de la chair à canon»; «deux inconnus», «étrangers du bout du monde»?
- Répondez à la question: Qu'est-ce qui a changé pour vous depuis le 11 septembre?
- Que pensez- vous du terrorisme?
- Quels moyens de lutte contre le terrorisme pouvez-vous proposer?
- Exercices de créativité:

**2. *Choisissez un témoignage publié ou vu sur un attentat à travers les médias et commentez-le.***

**3. *Rappelez-vous un attentat sur une personnalité célèbre.***

## **Évaluation de la compréhension orale**

Dans sa formation initiale l'enseignant ne reçoit guère de formation d'évaluation. C'est le point le plus faible de tous les professeurs débutants.

Lorsqu'on parle d'évaluation des acquis, il faut tout d'abord clairement définir tout ce qui est du domaine du contrôle, (évaluation sommative)

qui mène à la certification et tout ce qui est du domaine de ce qu'on appelle évaluation formative, qui est orientée vers une aide pédagogique immédiate auprès de l'élève sur le degrés de réalisation de chacun des objectifs d'apprentissage.

Lorsque le professeur travaille sur l'acquisition d'un objectif pédagogique, c'est lui qui détermine les critères selon lesquels il considère que les apprenants ont acquis la maîtrise de cet objectif.

L'objectif de l'épreuve de compréhension orale consiste à mesurer la compétence communicative. Par conséquent, les tâches de l'épreuve doivent, autant que possible, correspondre à la compréhension orale dans la vie quotidienne et dans l'utilisation normale du langage (pas de régionalismes, de niveau social ou particularités individuelles). Pour une épreuve de compréhension orale il s'agit de trois tâches distinctes:

La tâche auditive: l'apprenant écoute les fragments de discours prononcés. Elle est définie par le matériel linguistique utilisé dans l'épreuve. Il doit être représentatif d'un usage authentique de la langue.

La tâche de compréhension: l'apprenant doit comprendre le fragment du discours. Elle est définie par la question à laquelle il doit répondre, elle constitue son objectif d'écoute.

La tâche réponse: l'apprenant répond à la question. Cette tâche ne fait vraiment partie de l'écoute, mais est nécessaire pour montrer que l'apprenant a compris ce qu'il a écouté.

Pour évaluer la compréhension globale on peut utiliser des grilles spécifiques et des fiches d'autoévaluation.

Les fiches d'autoévaluation: permettent à l'apprenant d'estimer s'il a atteint ou non un objectif d'apprentissage. Il répondra par écrit à un questionnaire critérium par l'enseignant, qui peut se présenter sous cette forme:

Objectif: savoir demander une information par téléphone.

Je suis capable de	Oui	Non

1. saluer mon interlocuteur
2. me présenter
3. poser des questions
4. dire que je n'ai pas compris
5. demander de répéter
6. reformuler

7. remercier
8. prendre congé

L'information sera donnée au professeur qui va confirmer ou infirmer, en utilisant la grille:

<b>Compétences</b>
1. confirmer
2. à renforcer
3. en cours d'acquisition
4. compétence non acquise

### **Les étapes d'évaluation:**

**Avant l'apprentissage:** pour vérifier quels sont les acquis des élèves (connaissances et habiletés) relativement à ceux que l'on se propose de présenter dans la nouvelle séquence d'apprentissage. Cette étape est nécessaire si on veut s'assurer de la pertinence de la planification de l'enseignement.

**Pendant le déroulement de l'apprentissage:** pour suivre les élèves dans la progression des apprentissages, pour déceler leurs points forts et leurs points faibles; pour en identifier les causes et y apporter les correctifs qui s'imposent; pour ajuster sa démarche d'enseignement/apprentissage en conséquence.

**Après une séquence plus ou moins longue d'apprentissage:** pour obtenir un bilan ponctuel; pour vérifier le degré de maîtrise de quelques objectifs visés dans cette séquence et aussi pour décider de poursuivre les apprentissages ou de revenir en arrière afin d'apporter les correctifs nécessaires.

**Au terme des apprentissages,** pour vérifier le degré de maîtrise des objectifs d'apprentissages visés par l'ensemble d'un programme d'études ou d'une partie terminale de programme; pour décider de la promotion, du passage dans la classe supérieure ou de l'obtention d'un diplôme et finalement pour vérifier la qualité des apprentissages effectués par les élèves dans chacun des milieux scolaires.

Il est à noter la démarche d'évaluation des apprentissages, qu'elle soit reliée à une fonction formative ou sommative, comprend les mêmes

étapes: l'intention, la mesure, le jugement et la décision.

### **Catégories de tâches évaluatives**

C'est assez difficile d'évaluer la compréhension orale. On évalue généralement les habiletés langagières par le biais de tâches évaluatives axées sur la performance telles que le jeu de rôles, la solution du problème, l'écoute des dialogues, le récit d'un récit, la compréhension d'un texte. Il s'agit alors de demander aux élèves d'effectuer ces tâches en situations de communication aussi réelles que possible.

Pour y parvenir on simule des scénarios d'évaluation comme on simule des scénarios d'apprentissage en situations d'enseignement.

Il faut modifier le niveau de complexité des tâches évaluatives, qui deviennent les composantes essentielles de toutes les situations d'évaluation, puisqu'elles permettent de vérifier si les apprenants ont effectivement développé l'habileté visée. Il est possible d'identifier certains types de tâches évaluatives.

S'il s'agit de la compréhension d'un document sonore on a les tâches:

**Repérer:** reconnaître des éléments spécifiques fournis dans un énoncé:

1. des mots clés
2. décoder un message
3. sélectionner une information appropriée
4. l'idée principale ou les informations précises
5. suivre des directives.

**Regrouper:**- organiser, classer ou associer des informations, des événements, des individus à partir d'un texte

6. effectuer des choix appropriés selon les situations proposées ou les informations fournies, condenser des informations, des opinions, reconstituer l'ordre chronologique.

**Comparer:** -Identifier ou associer des éléments de même nature, confronter des informations à partir de sources différentes, distinguer des ressemblances ou des différences.

**Apprécier:**- donner un avis, évaluer un événement, une situation.

Les avantages de pouvoir associer certaines tâches évaluatives à un niveau de complexité précis d'habiletés synthèse sont les mêmes que ceux énumérés précédemment.

Quel que soit le contexte, il devient possible de vérifier s'il y a congruence entre l'habileté visée et la tâche évaluative proposée à l'apprenant en examinant la formulation de la consigne et plus



spécifiquement le verbe utilisé pour déclencher un type d'action chez l'apprenant.

*Exemple:*

- Comprendre des directives à l'oral en traçant le chemin parcouru sur une carte. (habileté visée - repérer);
- Replacer dans l'ordre une série de phrases après l'écoute d'un texte. (réorganiser);
- Nuancer les opinions d'un personnage. (apprécier).

### **Techniques d'évaluation**

Pour évaluer la compréhension orale, on utilise les différents types de grilles d'observation:

On partage la classe en 3 ou 4 groupes, chacun ayant sa tâche à accomplir.

#### **Grille d'évaluation N.1**

Les trois groupes observent ce qui se passe sur un seul plan. Cette grille les aide de faire le balayage des détails insignifiants pour eux.

<i>Groupes</i>	<i>Personnages Objets Décor</i>	<i>Gestes et mouvements</i>	<i>Symboles et signes</i>	<i>Couleurs</i>
I groupe Gros plan				
II groupe Plan moyen				
III groupe Plan d'ensemble				

#### **Grille d'évaluation N.2**

Les trois groupes observent les actions accomplies dans le document:

<i>Groupes</i>	<i>Personnages Objets</i>	<i>Détails caractéristique s</i>	<i>Identification (nom)</i>	<i>Couleurs</i>
I Ce qui marche				

II Ce qui roule				
III Ce qui vole				

### Grille d'évaluation N.3 d'observation et de repérage

<i>Qui?</i>	<i>Quoi?</i>	<i>Où?</i>	<i>Comment?</i>	<i>Pourquoi?</i>

### Grille d'évaluation N.4

<i>Compréhensibilité globale et de détail</i>	<i>Maîtrise lexicale</i>	<i>Compréhension de l'interlocuteur</i>	<i>Capacité d'interaction et de reformulation</i>

### Grille d'évaluation N.5

<i>Groupes</i>	<i>Personnages</i>	<i>Références culturelles</i>	<i>Moyen de comparaison (action, apparence, ellipse, etc.)</i>
I Scripto à l'écran			
II Lieux			
III Actions			

### Conclusion

On peut mentionner, que la compréhension orale a comme point de départ les documents authentiques, les moyens audiovisuels etc., qui rompent la barrière psychologique, font de l'instructeur un médiateur et qui peuvent opérer au niveau de la personnalité une sorte de déblocage

et un vif intérêt. Le professeur doit essayer de construire à travers de difficultés non seulement pour la compétence de communication, mais aussi à accéder au sens de ce que l'on entend en langue étrangère. Il ne s'agit pas d'essayer de tout faire comprendre aux apprenants, au risque de les décourager. L'objectif est inverse – à l'aide des techniques efficaces il faut former des auditeurs autonomes, conscients, qui puissent accomplir des tâches qu'on leur propose. Lors des activités de compréhension l'apprenant ne réactive pas seulement ce qu'il a appris à l'intérieur de la classe. Le rôle de l'enseignant est de réactiver les connaissances antérieures (phase d'évocation de la pensée critique). C'est ainsi que la connaissance du monde est importante. Elle lui permet de faire des hypothèses sur le contenu, de donner son opinion sur le sujet à discuter. C'est pourquoi il est indispensable de lui faire connaître les difficultés techniques d'écoute et de compréhension active. Les lui enseigner ne suffit pas, il faut mettre entre ses mains des stratégies, qui lui serviront de documents de référence lorsqu'il devra aborder un document inconnu.

### **Bibliographie**

1. BERTOCHINI Paola *Manuel d'autoformation*. Hachette, Paris. 1990
2. BOLTON S. *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. Les éditions Didier. Paris 1991.
3. CORNQUIRE Claudette *La compréhension orale*. Clé International. Paris. 1998
4. CARDINET J. *Le découpage des objectifs pédagogiques*, Institut de recherche et de documentation pédagogiques, IRDP/R.82.02
5. DALGALIAN Gilbert *Pour un nouvel enseignement des langues*. Clé International. Paris 1991
6. GALISSON R. *D'hier à aujourd'hui*. La didactique générale des langues étrangères. Clé International. Paris 1990
7. LOCHARD Guy *Apprendre avec l'information télévisée*. Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information. Paris 1998.
8. MASSONNET Jacqueline *Oser parler, pouvoir écrire*. Nathan pédagogique. 1994.
9. Gérard de Vecchi *Aider les élèves à apprendre*. Hachette Education. 1992
10. PATRICE Julien *Activités ludiques*. Clé International. Paris 1990

11. SCHIFFER L. *Pour un enseignement interactif en classe de langue*. Hatier/Didier. Paris 1994
12. THIERRY Lancien *Le document vidéo*. Clé International. Paris 1986
13. MOIRAND Sophie *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1992
14. KASSIS Paul *Techniques de classe*. Clé International. Paris 1993
15. HERMELIN Christian *Apprendre avec l'actualité*. Retz Nathan, 1998.
16. J. Houlon-Trémolière *Enseigner à l'heure des nouveaux médias*. Edition Magnard 1996.
17. TAGLIANTE Cr. *La vidéo en classe de langue*. Paris. 1990

## XI. NOUVEL ENJEU DE L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

L'enseignement de la grammaire à l'ère de la communication pose problème. Les tendances pédagogiques actuelles parlent de l'enseignement implicite de la grammaire, en encourageant la spontanéité, l'esprit ludique, l'esprit créatif.

A partir des années 1970 apparaît l'approche communicative en France, un courant dans laquelle la compétence grammaticale constitue seulement une des composantes de la compétence de communication. Cela veut dire que les règles grammaticales doivent répondre aux besoins communicatifs de l'apprentissage.

Evidemment, il est inévitable d'avoir un savoir grammatical pour apprendre une langue étrangère. Mais selon la **méthodologie communicative**, la grammaire doit avant tout soutenir les apprenants dans leur besoin de communiquer. En conséquence, la méthodologie communicative ne se fixe pas le but de renier la grammaire. L'accent est porté davantage sur l'acquisition d'une compétence de communication. C'est pourquoi la grammaire est plutôt un moyen de parvenir à ses fins. La grammaire représente ainsi un outil et elle est une aide pour améliorer la communication. Aujourd'hui la grammaire doit se soumettre à l'ère du communicatif.

Les tendances pédagogiques actuelles visent à un enseignement grammatical renonçant à être enseigné d'une manière complète. Cela veut dire qu'il faut consacrer des cours à l'enseignement de la grammaire si les apprenants en ont vraiment besoin. Considérons, *par exemple*, le cas où les apprenants veulent parler de leurs prochaines vacances. Il est donc logique que l'enseignant introduise le futur pour que les apprenants puissent exprimer leurs pensées. Puis l'enseignant et les élèves découvrent ensemble la formation et l'application du futur. Il faut présenter un nouveau point de grammaire aux apprenants au moment où leurs connaissances déjà acquises ne suffisent plus et quand ils ont vraiment besoin d'aide. La méthodologie communicative se prononce en faveur de l'assimilation, le plus rapidement possible, des règles de grammaire et contre la présentation de la grammaire avec des explications à n'en plus finir.

Néanmoins, il ne faut pas oublier que cette manière d'agir demande une flexibilité et spontanéité très importantes de l'enseignant. Il semble bien que le rejet dont elle a souffert durant la période rigide de l'approche

communicative ne soit plus à l'ordre du jour. Même s'il est incontestable que l'apprenant apprend à communiquer en communiquant, il ne peut néanmoins se passer de grammaire dans les pratiques langagières. Les enseignants de FLE appliquent le principe de l'approche communicative selon lequel l'apprentissage de la langue passe par des pratiques communicatives en langue cible, mais avec de la grammaire. Dans le cadre de la classe, cette dernière est ancrée dans une réalité textuelle et contextuelle : on devrait alors cesser de faire une coupure entre les emplois grammaticaux et les formes grammaticales au profit de la complémentarité.

Lorsque l'apprenant prend connaissance d'une nouvelle règle de grammaire, il a l'impression de maîtriser une partie du système linguistique, même si le réemploi dans des situations de communication ne va pas toujours de soi.

Pour un apprenant en français, apprendre la grammaire, même avec une approche traditionnelle, c'est parvenir progressivement à appréhender la langue. Il la perçoit comme un élément de stabilité parmi le nombre plus ou moins élevé de réalisations langagières potentiellement possibles pour un acte de parole. Donc, actuellement la grammaire fait un retour en force dans les préoccupations des didacticiens. H. Besse et R. Porquier ont rappelé qu'un savoir grammatical est inévitable dans une classe de langue et qu'il constitue un élément indispensable du processus d'enseignement/apprentissage. En fait, durant la période du tout communicatif, les méthodes ont abandonné la réflexion grammaticale comme principe méthodologique et ont orienté les pratiques de classe vers l'enseignement d'une langue fonctionnelle. L'accent n'est pas mis seulement sur l'acquisition d'une compétence de communication, mais sur la construction progressive et consciente d'un système linguistique structuré. La période structuro-globale a ignoré la réflexion consciente sur les activités grammaticales, et s'en remise aux pratiques d'automatisation et de systématisation en L2.

Le champ didactique est partagé entre l'école communicative et l'école structuro-globale. La première considère la langue comme un moyen de communication où les apprenants doivent avant tout se sentir soutenus et encouragés dans leur besoin de communiquer, quel que soit le nombre d'erreurs qu'ils commettent. L'aspect grammatical de la langue n'y est pas primordial, laissant parfois les apprenants à développer des habitudes difficiles à remédier. La deuxième école conçoit la langue comme une entrée structurée dont les apprenants doivent avoir

mémorisé et automatisé les difficultés avant de pouvoir l'écrire et la parler correctement. Cependant, confrontés à des situations d'écriture signifiantes, les apprenants éprouvent des difficultés dans l'application des règles qu'ils reproduisent pourtant correctement en situation d'exercice de systématisation. Pour dépasser cet antagonisme méthodologique, reste à adopter une démarche plutôt éclectique qui mêlera l'approche structurale et ses automatisations à l'approche communicative et ses prises de conscience des opérations énonciatives, dans le but de rendre pertinent et effectif l'enseignement de la grammaire pour les apprenants. Il s'agira pratiquement d'abord, dans un premier temps, de procéder à une réflexion métalinguistique avec les apprenants, en classe, sur l'objet langue, pour mettre en place des stratégies de traitement des écarts interférentiels découlant du passage de la langue maternelle à la langue étrangère. Il faudra axer la démarche sur les quatre questions: Quels sont les besoins réels des apprenants en matière de grammaire? Comment peut-on les identifier? Comment amener les apprenants à maîtriser les mécanismes dont ils ont besoin? Comment évaluer leurs apprentissages? Une fois les réponses apportées, il s'agira de créer les exercices d'application appropriés pour faire mémoriser les règles auxquelles a abouti toute la réflexion antérieure, et cela, à travers un entraînement systématique et répétitif immense en langue étrangère. Ainsi seront fondues deux procédures et enfin dépassée la question : faut-il enseigner une compétence linguistique ou bien une compétence communicative?

### **Temps consacré à la grammaire**

Il ne faut pas que la grammaire prenne une trop grande place en classe de FLE. En voulant trop répondre aux attentes des apprenants, les enseignants risquent de tomber dans le piège d'une focalisation excessive sur la grammaire, alors que celle-ci ne garantit pas nécessairement une bonne compétence communicative orale et/ou écrite en français. La compétence communicative, comme l'esquisse H. Besse {2, p. 42}, est formée de quatre composantes:

**La composante linguistique.** Elle comprend la compréhension et l'expression orales et écrites, en fonction de la connaissance des éléments lexicaux, des règles de morphologie, de syntaxe, de grammaire sémantique et de phonologie nécessaires pour pouvoir les pratiquer.

**La composante sociolinguistique** d'où est née la notion de situation de communication, c'est-à-dire, les éléments linguistiques doivent être

adaptés à des situations de communication. Cette composante, d'après le CECR comprend les Marqueurs des relations sociales, les Règles de politesse, les Expressions de la sagesse populaire, les Différences de registre, le Dialecte et l'accent.

**La composante discursive ou énonciative.** Cette compétence traite de la traduction en énoncés oraux ou écrits, de l'intention de communication qui anime un locuteur (obtenir des renseignements, donner un ordre, donner des explications...). Elle se rapproche de ce que la CECR appelle **Compétence Pragmatique (qui intègre les fonctions ou actes de parole)** dans la mesure où elle «recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie. Plus encore pour cette composante que pour la composante linguistique, il n'est guère besoin d'insister sur les incidences fortes des interactions et des environnements culturels dans lesquels s'inscrit la construction de telles capacités» [7].

**La composante stratégique.** Elle est inhérente aux stratégies verbales et non verbales utilisées par le locuteur pour compenser une maîtrise imparfaite de la langue ou pour donner plus d'efficacité à son discours (gestes, mimiques...). Cette compensation stratégique, Bérard E. [4, p. 84] la situe dans l'actualisation de la compétence de communication.

La grammaire ne peut pas être réintroduite en classe sous son aspect le plus traditionnel. Un amalgame est nécessaire pour proposer à l'apprenant des procédures lui permettant d'acquérir un réel savoir et surtout un **savoir-faire** en français. L'association entre deux types de grammaire (notionnelle-fonctionnelle et textuelle) peut logiquement conduire à des pratiques de classe rénovées qui accordent davantage de place à l'expression en situation.

Enseigner la grammaire en FLE ne peut se résumer à un cours de linguistique. Il s'agit avant tout de reformuler un savoir adapté aux besoins et aux capacités de l'apprenant de sorte que l'explication proposée ne soit pas plus complexe que le point étudié. Si on applique **une démarche inductive**, les exemples contextualisés permettent aux apprenants d'élaborer leurs propres règles. Mais alors, à notre sens, une alternance entre la démarche inductive et déductive est souhaitable, tout dépend du point étudié et du niveau des apprenants. Cette combinaison



de démarches traduit un souci permanent d'adaptation à la classe. Elle favorise également un changement de rythme propice à briser une monotonie peu bénéfique à la concentration de l'apprenant.

En principe, l'introduction d'un point de grammaire se fait par le biais d'un document dont la nature n'est pas toujours précisée (oral, écrit, document authentique,...). Il faut en déduire que le sens prime sur l'aspect formel: une forme est d'abord abordée en contexte, avant d'être isolée puis analysée. Cette attitude révèle que dans les années 90, les enseignants ne se sont pas contentés de réintroduire de la grammaire sous une forme traditionnelle dans la classe; ils ont également compris et intégré l'importance du sens dans la communication. L'approche communicative a donc laissé sa marque dans les pratiques de classe.

Parallèlement, dans les démarches décrites, les enseignants passent par un réemploi en production (orale et/ou écrite) dans la dernière étape. Le souci de faire découvrir une forme en contexte, puis de vérifier si l'apprenant l'a effectivement intégrée dans son système intériorisé démontre que la grammaire ne peut désormais être considérée comme une composante linguistique pouvant fonctionner seule. La situation de communication fait partie intégrante du processus d'apprentissage de la grammaire. Les enseignants vigilants reconnaissent le lien étroit entre les deux: la situation de communication sert à introduire le point puis à le réinvestir.

### **Thème de la grammaire et démarche**

Le thème de la grammaire en classe de FLE évoque systématiquement la règle, les exercices et le métalangage. Ces éléments se rattachent à une longue tradition d'enseignement/apprentissage de la grammaire. Ces nouvelles tentatives de rénovation n'ont pas réussi à s'imposer dans les classes. Vouloir supprimer la règle et les exercices du cours de grammaire ne paraît pas raisonnable, mais la connaissance des lois régissant le français doit s'accompagner d'une mise en pratique dans un cadre de communication élargi tendant vers l'authentique. Des procédures inductives et davantage de conceptualisation éviteraient le recours à une terminologie pas toujours adaptée à une classe de FLE.

L'enseignement de la grammaire se fait donc selon une **démarche** [12, p.72] qui suit les étapes suivantes avec trois variantes:

DOCUMENT ORAL OU ÉCRIT Variante 1	DOCUMENT ORAL OU ÉCRIT Variante 2	ENONCÉ DE LA REGLE Variante 3
<p>Corpus ↓ Réflexion collective ↓ Règle ↓ Exercices d'application ↓ Production orale/écrite</p>	<p>Point de grammaire ↓ Règle ↓ Exercices d'application ↓ Production orale/écrite</p>	<p>Explication ↓ Exercices d'application ↓ Production orale/écrite</p>

Les démarches sont plus ou moins détaillées, ce qui signifie que pour chaque enseignant «faire de la grammaire en classe de langue» renvoie à des réalités différentes. Toutefois, la règle, énoncée par les apprenants et/ou par les enseignants, est un passage obligé. Même si la réflexion linguistique du groupe sur le corpus est pertinente, l'enseignant formalise toujours la règle (ou une partie).

Il faut **progresser selon des objectifs de communication**. On peut introduire une notion de grammaire relativement considérée complexe si, néanmoins, elle s'encadre dans les objectifs communicatifs ou fonctionnels du cours. E. Bérard affirme qu'«il est couramment accepté d'introduire le conditionnel au début de l'apprentissage, presque en même temps que le présent dans la mesure où il est utile pour formuler une demande polie; de la même manière l'utilisation du passé composé est importante rapidement afin de pouvoir raconter des événements même si ce temps est considéré complexe» [4, p. 58].

Dans le même ordre d'idée, J. Courtillon «parle de regroupements fonctionnels» et elle explique qu'«il s'agit de regrouper dans une même unité des formulations linguistiques qui ne relevaient plus d'un même type de structure ou d'aspect grammatical, mais qui remplissaient une même grande fonction du langage» [8, p. 35]. Cela dit, pour enseigner,

par exemple, la formulation d'une demande, on aura recours au "paradigme fonctionnel", tel que:

- Je voudrais, j'aimerais...
- Pourriez-vous, pouvez-vous me ...?
- Voulez-vous me ...?
- Vous avez ...?

On s'aperçoit très vite qu'on est devant plusieurs tournures fonctionnelles et grammaticales qui ne présentent pas la même complexité mais qui font partie intégrante d'une même intention de communication.

## **Les méthodes communicatives d'enseigner la grammaire**

Une méthode communicative est une méthode qui permet d'apprendre à communiquer en langue étrangère. Parmi les méthodes communicatives, on cite généralement les **méthodes structurales** et **audiovisuelles**. Cela c'est traduit par un grand progrès dans l'enseignement des langues vivantes. On a cessé d'enseigner des formes et des règles dans le vide ou appliquées à des exemples et à des phrases isolées, mais on a fait apparaître les méthodes actives, où les mots et les constructions les plus fréquents, les plus usuels et utiles à la communication, présentés pas isolément, mais dans des contextes, des situations et des dialogues, imitant des échanges communicatifs et conversationnels. Ces méthodes ont en général l'efficacité si elles ont lieu dans des cours intensifs dotés de conditions et d'équipements modernes destinés à des groupes restreints d'élèves motivés.

Cela permet d'indiquer les principales orientations des méthodes communicatives:

- Un retour au sens - parce que les méthodes sont au service de l'organisation, de l'expression et de la pensée, afin de pouvoir communiquer. La connaissance des formes et des structures reste indispensable en langue étrangère, mais elle est toujours au service d'un projet de sens, d'expression et de communication.
- Les méthodes communicatives marquent un retour à la grammaire notionnelle, grammaire des notions, des idées et de l'organisation du sens et les progressions qu'elles proposent, au lieu d'être des progressions formelles, sont des progressions plus souples, permettant à l'élève avant toute chose de produire et de comprendre le sens.

- La qualité et la fréquence des échanges en classe sont des facteurs qui facilitent le processus d'apprentissage. L'enseignant doit mettre ses compétences linguistiques, culturelles et pédagogiques au service de l'apprenant, car il restera sa personne ressource et cela même après la fin de la leçon.
- La grammaire doit servir à l'apprentissage de la langue et la compréhension d'un autre univers de vie. Elle doit être un apport réel pour apprendre à s'exprimer.

### **La méthode SGAV (structuro-globale-audio-visuelle)**

Cette méthode, lancée par Petar Guberina, est fondée non par la perception d'une analogie entre les structures grammaticales, mais sur l'observation du fonctionnement du discours en situation et sur un réemploi dans d'autres contextes. Le but de toutes les pratiques grammaticales est de permettre aux apprenants de comprendre et de s'exprimer dans une situation concrète. La grammaire n'est qu'une composante essentielle d'une démarche d'apprentissage globale. Cette fonction d'observation est directement subordonnée à sa fonction de contrôle et d'évaluation. Le champ d'observation de l'enseignant est appelé à connaître une extension qualitative en multipliant les critères et les domaines d'observation.

Dans le cadre méthodologique audio-visuel et audio-oral, les activités d'organisation de l'enseignant sont soumises aux contraintes de la progression, des thèmes, des phases de travail préalablement établies et fixées ailleurs.

Il y a deux réactions possibles ici: ou bien on se contente d'accroître le répertoire des techniques du maître pour favoriser la participation verbale sans sortir du cadre des exercices proposés, ou bien on remplace tout le répertoire des techniques dans une stratégie d'enseignement où les seules contraintes introduites sont linguistiques et où la flexibilité du maître consiste à choisir la technique en fonction d'une réalité de la classe (vie du groupe, tâches), qui dépasse de loin les préoccupations méthodologiques.

L'efficacité de la méthode dépend de la performance individuelle de l'enseignant. Elle permet de faire passer le maximum de connaissances dans un minimum de temps. Pour que les élèves aient des progrès, il faut que l'enseignant passe d'une définition de l'enseignement centré sur les

contenus à une définition qui place l'élève au centre, et tente de définir ce que l'enseignement doit le rendre capable de faire.

Pour comprendre mieux les avantages de cette méthode, il faut la comparer à celles déjà décrites:

*Les méthodes AV et SGAV* insistent sur la maîtrise de l'oral par rapport à l'écrit, privilégiant les éléments formels de la langue dans une approche mécaniste: exercices structuraux et acquisition d'automatismes.

L'apprentissage de la grammaire en **approche communicative** se fait dans une partie de la leçon appelée mécanismes où l'apprenant est amené à une pratique méthodique et systématique d'une règle de grammaire.

Les deux acteurs de la classe ont des responsabilités:

- Il est de l'intérêt de l'apprenant de construire une grammaire, c'est-à-dire de structurer la représentation et la connaissance qu'il a du fonctionnement de la langue.
- Il est de l'intérêt de l'enseignant d'aider l'apprenant à construire sa grammaire, c'est-à-dire, contrôler ses hypothèses, l'aider à formuler par une comparaison son modèle avec des modèles fournis par les linguistes.

Cela veut dire qu'il faut promouvoir chez l'apprenant l'idée qu'il lui est nécessaire de développer une conscience grammaticale, aussi proche que possible de celle qui permettrait une description fine du système linguistique donné comme objet. Cette conscience grammaticale doit s'appuyer sur une méthodologie de conceptualisation grammaticale. Cela suppose tout un travail sur le développement de véritables réflexes de manipulations linguistiques, liées aux opérations de base: déplacement, commutation, insertion, et, quand la situation didactique s'y prête, comparaison. En analysant la méthodologie du français, E. Bérard souligne, «qu'il est incontestable que l'approche communicative s'inscrit dans un mouvement de réaction par rapport aux méthodes précédentes, audio-orales et audio-visuelles, même si elles ont constitué une avancée non négligeable par rapport aux méthodes traditionnelles» {4, p. 16}.

**L'approche communicative** privilégie la communication orale ou écrite, en mettant l'accent non sur l'acquisition des connaissances, mais plutôt sur l'implication de l'apprenant dans l'acquisition d'habiletés communicatives. Les premières générations d'apprenants formés à l'aide de cette approche, communiquaient sans problème, leur message était

parfaitement compris. Ce constat est à l'origine de différentes réflexions sur le traitement, non de l'enseignement de la grammaire, qui reste liée à la pédagogie de la découverte par des conceptualisations grammaticales faisant appel aux capacités d'analyse et de déduction, mais sur la façon d'envisager avec une attention particulière:

- Le traitement et l'utilisation des erreurs;
- La systématisation des points de grammaire découverts en conceptualisation;
- L'appropriation et la fixation de ces points de grammaire;
- Le réemploi en situation, visant à l'acquisition d'une réelle compétence communicative.

En enseignant la grammaire en approche communicative, il faut tenir compte à la fois:

- De l'intérêt de faire découvrir par soi-même le fonctionnement de la langue et de pouvoir parler.
- Du fait que chaque apprenant a ses habitudes de travail et de réflexion, et que si pour certains d'entre eux, la découverte est un stimulant intellectuel, pour d'autres, elle sera la source de blocages et de désarroi. Ces derniers apprécieront une grammaire explicite venant de l'enseignant et non de lui-même. A cet égard, le rôle de l'enseignant est de faciliter la découverte du fonctionnement de ces structures, mais aussi et surtout de faire des pauses-grammaire de systématisation des points de découverte.

Pour l'enseignement de la grammaire, il sera mieux de s'emparer d'une **méthode inductive**, c'est-à-dire par l'observation, extraire les règles des faits observés. La présentation est menée du particulier au général.

Donc, les élèves observent les exemples donnés par le professeur, qui à l'aide des questions les conduit à tirer une conclusion, à former une règle. Cette méthode assure l'étude consciente de la langue.

**La méthode déductive** suppose un exposé fait par le professeur. Il énonce la règle, puis il cite des exemples dans le but de prouver la règle donnée. Il n'y a donc pas d'enseignement explicite de la grammaire. Le rôle de l'enseignant se limite à regrouper les énoncés en fonction de leur parenté grammaticale. La description grammaticale de la langue seconde est, en quelque sorte, implicite. Aucune règle n'est explicitée par

l'enseignant même: c'est à l'apprenant qu'il revient de dégager et, au besoin, de formuler des règles à retenir. L'enseignement de la grammaire d'une langue étrangère peut être implicite- par la pratique seulement ou explicite- en mettant en jeu un processus cognitif – la leçon commence par l'explication d'une règle de grammaire qui va être au cœur de la leçon.

### **Une approche communicative de la grammaire**

Le mérite de cette méthodologie est d'enseigner la grammaire en contexte. Chaque point de langue ciblé doit être étudié à partir de textes ou d'énoncés qui présentent une énonciation, une visée communicative, donc des choix lexicaux et syntaxiques. La démarche adoptée est la grammaire inductive (ou grammaire implicite) qui débute le plus souvent par la sélection d'un corpus pour les besoins de l'Imprégnation (sensibilisation) de l'apprenant sur le point ciblé. Ensuite, on procède à l'analyse du corpus afin de dégager les ressemblances et les cas spécifiques du point de langue. Enfin, on demande à l'apprenant de conceptualiser afin de construire sa propre règle. Cette pédagogie de la découverte a permis de replacer l'apprenant au centre du processus enseignement – apprentissage et comme partenaire de la leçon, alors que dans l'enseignement classique on le considérait comme une simple feuille blanche à remplir et le maître était la seule source détentrice du savoir. Et à ce titre, l'erreur n'était pas permise, alors que maintenant, l'erreur peut servir de prétexte à la remédiation, donc à l'apprentissage.

Enseigner une langue en pratiquant une approche communicative, c'est croire en l'idée que l'apprentissage de cette langue ne sera efficace que si l'on fait employer dans le but de la communication.

Les approches communicatives se distinguent de celles qui les ont précédées par le fait, qu'elles sont centrées sur l'apprenant plus que sur la langue. Le but n'est pas d'apprendre les formes verbales à différents temps, mais de s'exercer à échanger des informations, à donner une opinion, à faire agir l'interlocuteur.

Dans une approche communicative le professeur s'ingénie à placer les élèves dans des situations de communication aussi authentiques que possible, par un recours fréquent à des activités de groupes, avec la nécessité et donc le besoin de trouver une information manquante ou de résoudre un problème. Il fait un grand usage des documents authentiques, sonores ou écrits.

Actuellement on parle de la ludi-linguistique, qui a le but d'explorer

quelques pistes de travail non traditionnelles susceptibles par leur caractère inhabituel et ludique, de stimuler l'intérêt des élèves pour l'apprentissage de la grammaire.

Les activités pratiquées en approche communicative font appel aux capacités d'analyse et de réflexion des élèves. Le travail en petits groupes favorise cette réflexion, par les échanges qui se créent entre les membres du groupe. L'approche communicative sollicite considérablement les capacités supérieures du processus cognitif: observation, réflexion, analyse, synthèse. Ces démarches doivent mener l'apprenant à une formulation de leur découverte du fonctionnement de la langue ou du corpus proposé. Ce sont des exercices nommés de conceptualisation grammaticale. Les pratiques de communication abordent beaucoup de questions, mais deux options fondamentales s'imposent:

Dans cette approche, les mots clés ne sont plus code, système, structure linguistique, mais énonciation, discours, actes de parole, compétence de communication. D'une linguistique de la langue, qui se limitait à l'analyse structurale de la phrase, les chercheurs tentent de passer à une linguistique de la parole.

1. L'enseignant doit être centré sur l'apprenant. La langue n'apparaît plus seulement comme un savoir que l'apprenant doit acquérir, mais comme un savoir-faire qu'il doit maîtriser en situation.
2. L'élève est plus important que la méthode. Pour communiquer l'apprenant ne se contentera pas d'énoncer des phrases grammaticales dans le vide, mais des énoncés dont il sera le sujet actif et impliqué. Les méthodes communicatives prennent directement ces performances communicatives comme objectif de la leçon.

On n'enseigne pas la forme interrogative comme objet en soi, on enseigne à demander une information. On n'enseigne pas l'impératif comme forme, mais on enseigne à demander à qqn. de faire qqch.

Pour comprendre mieux les avantages de cette méthode, il faut la comparer à celles déjà décrites:

Les méthodes AV et SGAV insistent sur la maîtrise de l'oral par rapport à l'écrit, privilégiant les éléments formels de la langue dans une approche mécaniste: exercices structuraux et acquisition d'automatismes. L'apprentissage de la grammaire en **approche communicative** se fait dans une partie de la leçon appelée mécanismes



où l'apprenant est amené à une pratique méthodique et systématique d'une règle de grammaire.

Les deux acteurs de la classe ont des responsabilités :

- Il est de l'intérêt de l'apprenant de construire une grammaire, c'est-à-dire de structurer la représentation et la connaissance qu'il a du fonctionnement de la langue.
- Il est de l'intérêt de l'enseignant d'aider l'apprenant à construire sa grammaire, c'est-à-dire, contrôler ses hypothèses, l'aider à formuler par une comparaison son modèle avec des modèles fournis par les linguistes.

Cela veut dire qu'il faut promouvoir chez l'apprenant l'idée qu'il lui est nécessaire de développer une conscience grammaticale, aussi proche que possible de celle qui permettrait une description fine du système linguistique donné comme objet. Cette conscience grammaticale doit s'appuyer sur une méthodologie de conceptualisation grammaticale. Cela suppose tout un travail sur le développement de véritables réflexes de manipulations linguistiques, liées aux opérations de base: déplacement, commutation, insertion, et, quand la situation didactique s'y prête, comparaison. En analysant la méthodologie du français, E. Bérard souligne, «qu'il est incontestable que l'approche communicative s'inscrit dans un mouvement de réaction par rapport aux méthodes précédentes, audio-orales et audio-visuelles, même si elles ont constitué une avancée non négligeable par rapport aux méthodes traditionnelles». {4, p. 18}.

**L'approche communicative** privilégie la communication orale ou écrite, en mettant l'accent non sur l'acquisition des connaissances, mais plutôt sur l'implication de l'apprenant dans l'acquisition d'habiletés communicatives. Les premières générations d'apprenants formés à l'aide de cette approche, communiquaient sans problème, leur message était parfaitement compris. Ce constat est à l'origine de différentes réflexions sur le traitement, non de l'enseignement de la grammaire, qui reste liée à la pédagogie de la découverte par des conceptualisations grammaticales faisant appel aux capacités d'analyse et de déduction, mais sur la façon d'envisager avec une attention particulière:

- Le traitement et l'utilisation des erreurs;
- La systématisation des points de grammaire découverts en conceptualisation;
- L'appropriation et la fixation de ces points de grammaire;

- Le réemploi en situation, visant à l'acquisition d'une réelle compétence communicative.

En enseignant la grammaire en approche communicative, il faut tenir compte à la fois:

- De l'intérêt de faire découvrir par soi-même le fonctionnement de la langue et de pouvoir parler.
- Du fait que chaque apprenant a ses habitudes de travail et de réflexion, et que si pour certains d'entre eux, la découverte est un stimulant intellectuel, pour d'autres, elle sera la source de blocages et de désarroi. Ces derniers apprécieront une grammaire explicite venant de l'enseignant et non de lui-même. A cet égard, le rôle de l'enseignant est de faciliter la découverte du fonctionnement de ces structures, mais aussi et surtout de faire des pauses-grammaire de systématisation des points de découverte.

### **Options fondamentales de l'approche communicative**

Selon l'approche communicative, la parole est générée par l'élève et non par l'enseignant et l'interaction entre les élèves est au cœur de l'expérience d'apprentissage qui se fait au moyen de tâches plutôt que d'instructions portant sur des notions, des fonctions, des actes de langage et des intentions de communication clairs et précis.

1. Ces interactions doivent être organisées, gérées et évaluées par le professeur. L'apprenant a donc un rôle actif à jouer et tout ne repose pas sur le professeur dont le rôle est de lui apprendre à apprendre ; le rôle de l'enseignant est ainsi redéfini, puisque ce dernier est à la fois, ou au choix, animateur, coordinateur et conseiller plutôt que maître.

2. Enfin, l'accent est mis sur le sens, le contenu plutôt que sur la forme: on essaie ainsi de prendre en compte la totalité de la situation de communication, à savoir le contexte, les présupposés, le statut, le rôle et la psychologie des personnages; les progressions, qui de linéaires, sont devenues spirales, concentriques ou encore cycliques, permettent avant toute chose aux élèves de comprendre et de produire du sens: l'approche communicative distingue ainsi nettement l'apprentissage de l'acquisition. Au contraire de l'apprentissage, l'acquisition est spontanée, inconsciente, intuitive et se produit lorsqu'on met l'accent

sur la communication et non sur la forme: La progression dans un cours de type communicatif se caractérise par sa souplesse, sa non-linéarité et l'attention portée à l'apprentissage par rapport à l'enseignement.

3. L'approche communicative se donne en effet comme objectif principal d'apprendre à communiquer dans une langue étrangère, en tenant compte de facteurs tels que la motivation, le filtre affectif, l'aptitude et la personnalité des apprenants. Il y a véritablement une différenciation des méthodes et des stratégies selon les intérêts, les besoins et les styles d'apprentissage des apprenants. Cette approche favorise donc une pratique pédagogique plus rationnelle et plus efficace, qui permet de mieux répondre aux attentes, aux besoins et aux motivations des élèves, au souci d'efficacité des professeurs, aux objectifs des systèmes éducatifs et aux intérêts des sociétés pleinement engagées dans le processus de mondialisation en cours.

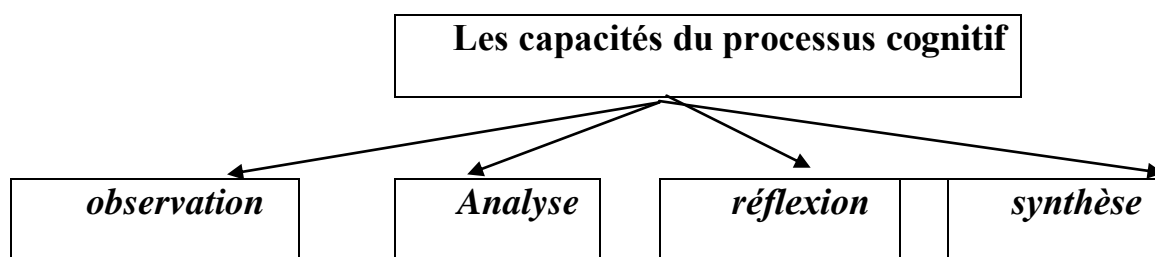
4. Il y a bien sûr certains principes à respecter pour mettre en place une approche communicative ; il est en effet très important de varier les formes de travail ; ainsi, il faut éviter de passer d'une activité à l'autre, sans en tirer toutes les informations possibles. En ce qui concerne le travail par deux, il est à recommander uniquement pour des exercices qui demandent une préparation et qui pourront effectivement être présentés par la suite par deux. Le travail en petits groupes demande une bonne organisation: travail de recherche, enquêtes, exploitation thématique d'un texte. Ici aussi il s'agira uniquement d'activités qui demandent une vraie préparation. Les élèves peuvent aussi venir devant la classe, individuellement, par deux, par trois ou en petits groupes. Ils peuvent noter les remarques au tableau, faire une présentation orale. Dans le cas d'un exercice fait à l'oral, il faut corriger la production orale des élèves. Si l'exercice est fait à l'écrit, il faudra contrôler si les élèves notent la bonne réponse. On peut donner la réponse correcte au tableau, sur transparent ou encore contrôler les élèves individuellement.

5. Il est recommandé de pratiquer l'hétéro-évaluation, c'est-à-dire de faire corriger les réponses des élèves par les autres élèves, car comme l'écrit Évelyne Bérard: «La progression» inclut bien sûr l'évaluation sous toutes ses formes (hétéro-auto) qui doit permettre à l'apprenant de se placer par rapport aux objectifs d'enseignement [4, p. 20].

6. On pensera aussi à varier les types d'exercices: combiner, traduire, compléter, dire, lire, écouter, écrire. En donnant des tâches à accomplir aux élèves, l'enseignant sollicite d'ailleurs leurs capacités de déduction

et de découverte et les invite à construire leur propre savoir: l'enseignement est bien orienté vers l'action et centré sur l'apprenant qui s'engage ainsi dans différents types d'interactions. L'enseignant doit essayer de s'assurer tout au long de son enseignement qu'il interagit bien avec ses apprenants et il doit de ce fait s'intéresser personnellement à l'état de leur développement linguistique.

La vision de l'apprentissage proposée par l'approche communicative met en avant une attitude d'attention aux productions des apprenants, partant du principe que l'apprentissage d'une langue étrangère se fait par des réajustements successifs et par la mise en place progressive d'un système. Dans cette appropriation de la langue étrangère, l'attitude active de l'apprenant a un rôle très dynamique. La difficulté réside dans l'écart qu'il peut y avoir entre ces principes et les conditions de leur réalisation. Les méthodologues insistent sur la nécessité de faire pratiquer des activités communicatives tout au long de l'apprentissage sans oublier toutefois de systématiser les acquis et les découvertes. Les activités pratiques en approche communicative font appel aux capacités d'analyse et de réflexion des apprenants. Le travail en petits groupes favorise cette réflexion, par les échanges qui se créent entre les membres du groupe. L'approche communicative sollicite considérablement les capacités supérieures du processus cognitif. Graphiquement on peut représenter ce processus de la manière suivante:



Toutes ces démarches doivent mener l'apprenant à une formulation de leur découverte du fonctionnement de la langue ou du corpus proposé. Ce sont des exercices nommés de ***conceptualisation grammaticale***.

Les pratiques de communication abordent beaucoup de questions, mais deux options sont fondamentales:

1. Dans cette approche, les mots clés ne sont plus code, système, structure linguistique, mais énonciation, discours, actes de parole, compétence de communication. D'une linguistique de la langue, qui se

limitait à l'analyse structurale de la phrase, ces mots passent à une linguistique de la parole.

2. L'enseignant doit être censé sur l'apprenant. La langue n'apparaît comme plus comme un savoir, que l'apprenant doit acquérir, mais comme un savoir-faire qu'il doit maîtriser en situation. L'apprenant est plus important que la méthode. Pour communiquer l'apprenant ne se contente plus d'énoncer des phrases grammaticales dans le vide, mais des énoncés dont il sera le sujet actif et impliqué. Les méthodes communicatives prennent directement ces performances communicatives comme objectif de la leçon. On n'enseigne pas la forme interrogative comme objet en soi, on enseigne à demander une information. On n'enseigne pas l'impératif comme forme, mais on enseigne à demander à qqn. de faire quelque chose.

### **Approche communicative et principes de sélection de la grammaire communicative**

Lorsqu'il est question de sélection grammaticale, le **principe fondamental** est qu'on ne saurait enseigner toutes les propriétés grammaticales d'une langue. Avec l'avènement de l'approche communicative, ce sont précisément *les principes de sélection* de nature proprement linguistique qui sont remis en cause. De nos jours, la question qui se pose à propos de la sélection grammaticale est celle de savoir si le programme ou le cours de langue doit être organisé d'abord et avant tout autour de notions grammaticales ou lexicales, comme c'était le cas autrefois. {15, p. 31}.

Il faut se rappeler que dans la méthodologie de SGAV c'est la fréquence du vocabulaire qui a servi de critère de sélection dans chacune des leçons: les mots les plus fréquents du lexique étaient enseignés dès les premières leçons, quel que soit leur niveau de difficulté.

Quant à la sélection grammaticale elle était également fondée sur la fréquence d'utilisation, mais était interprétée de façon beaucoup plus flouée. Chaque leçon a été élaborée à partir d'un nombre limité de structures grammaticales, ou cadres syntaxiques, dont le choix reposait sur les résultats d'une étude comparée de la langue source et de la langue cible.

Dans le cadre de l'approche communicative, certains spécialistes

proposent désormais de construire chacune des leçons autour de **notions**, comme le temps, l'espace, la durée; **de fonctions** comme: demander un renseignement, exécuter un ordre (approche fonctionnelle).

*Exemples:* des situations comme „Au restaurant”, „A la gare” (approche situationnelle), ou plus récemment des **tâches** comme: *réserver un billet de train, acheter un vêtement* (approche centrée sur la tâche).

Dans tous ces cas, quel que soit **le principe premier de sélection**, les aspects formels de la langue occupe une seconde place: la primauté est accordé au message ou au contenu à communiquer, de sorte que la forme linguistique (lexique, structures, syntaxiques, éléments grammaticaux) vient maintenant en deuxième lieu. Pour certains linguistes comme Vigner, les programmes, prévus pour enseigner une langue étrangère, doivent être organisés d'abord autour de concept ou d'éléments grammaticaux, compte tenu du fait que les éléments grammaticaux peuvent être ordonnés suivant certains principes alors que les fonctions langagières, par exemple, ne peuvent être qu'énumérées. D'après Vigner, „toute considération d'ordre notionnel, fonctionnel, situationnel ou centrée sur la tâche devrait être articulée sur des points de grammaire préalablement déterminée; C'est donc la grammaire qui doit continuer à former le noyau fondamental de tout programme LE {5, p. 65}. Nous devons admettre comme plausible la solution de Vigner dans le seul cas où l'objectif fondamental cours de L 2 serait un apprentissage de la grammaire une fin en soi, et non seulement comme un moyen en vue d'autre fin. Dans les autres cas, là où la visée prioritaire est l'apprentissage de la communication, il faut élaborer d'abord un programme de langue autour de situations de notions, de fonctions ou de tâches, et, dans un second temps seulement, y introduire les éléments grammaticaux correspondants.

On se pose la question sur la manière d'intégrer les formes ou notions grammaticales dans une approche qui, privilégie avant tout le message (notions, fonctions, situations, tâches). C'est-à-dire, comment établir les liens entre le code (les formes grammaticales).

On peut identifier, pour chacune des fonctions préalablement choisies (*exprimer son accord ou désaccord, argumenter*) un certain nombre de points grammaticaux à faire travailler par les apprenants comme dans l'exemple suivant:

Fonctions langagières. Points grammaticaux relevés et retenus.

### Exprimer ses sentiments et ses goûts:

- L'adverbe en –ment;
- Le pronom personnel complément;
- Le pronom démonstratif.

### Demander ou donner des informations pratiques:

- La phrase interrogative et la phrase affirmative;
- L'adjectif ou l'adverbe.

Ce qui caractérise cette façon de procéder, c'est que l'accent reste mis sur le message sans que ne soient négligées les formes linguistiques nécessaires pour la réalisation de ces fonctions.

Les autres *principes* de l'approche communicative:

- ***L'examen ou l'écoute*** d'une structure grammaticale dont on souhaite faire découvrir le fonctionnement; Cet examen du corpus est guidé par des consignes claires et explicites. *Exemple:* Relever le mot qui précède ou qui suit immédiatement la structure à analyser et tirer des conclusions; Repérer ce qui diffère du fonctionnement de ce que les apprenants connaissent dans leur propre langue; La démarche réflexive est induite par la demande de comparer des faits linguistiques entre la langue 1 et la langue 2, de déduire ce que signifie les récurrences, d'expliquer et de formuler une règle de fonctionnement.
- ***La systématisation.*** Il s'agit d'amener les élèves à faire le point sur ce qu'ils connaissent du fonctionnement d'un fait en linguistique. On utilisera pour cela différents outils:
  - Les exercices à choix multiples au cours desquels ils devront déterminer quelle est l'expression correcte.
  - Les exercices de reformulation des règles de découvertes.
- ***L'appropriation et la fixation.*** On utilisera aussi souvent des micro-dialogues modèles avec le but de:
  - a. Faire pratiquer une structure de façon intensive, en situation;
  - b. Permettre une intervention de l'apprenant quant au lexique et au thème qui entoure la structure.
  - c. Privilégier l'emploi répété de la structure à fixer.

En suivant tous ces principes on peut développer les compétences communicatives par l'intermédiaire de la grammaire.

## **Les voies d'enseigner la grammaire en approche communicative**

Pour accéder aux connaissances grammaticales, on peut suivre trois voies: s'imprégner des exemples démonstratifs, réfléchir sur les exemples démonstratifs, réfléchir sur la réflexion.

1. ***S'imprégner des exemples démonstratifs.*** Cette phase ouvre la leçon de grammaire, en s'appuyant sur une conversation grammaticale.

Une leçon de grammaire, à quel niveau que ce soit, commence par une conversation permettant de réactiver ce qui a été étudié antérieurement et d'amener un nouveau dialogue destiné à introduire le thème nouveau de grammaire. Quand même, cette première démarche, il faudra l'adapter au niveau d'étude de la langue et au niveau des élèves. On ne le fera pas de la même manière chez les débutants et chez les avancés. Le contenu de leur bagage culturel et linguistique, sensiblement différent, impose une certaine orientation de la façon dont on introduit le thème nouveau en classe de langue étrangère.

***La présentation de la nouvelle structure*** se fait par le professeur. Cette structure doit être présentée dans une situation de communication clairement identifiée. Le professeur doit présenter un texte qui comporte la nouvelle structure à enseigner. Cette structure s'appelle ***le corpus***.

Pour enseigner ***le passé composé*** on peut avoir ***le corpus*** suivant, qui peut comporter quatre ou cinq phrases simples:

*Je me suis levé à 7 heures. Je me suis lavé, j'ai mangé et je suis allé au lycée.*

L'enseignant propose d'observer les verbes soulignés et formuler la première partie de la règle: le passé composé se forme du présent des verbes auxiliaires.

2. Puis on passe à la deuxième voie: ***réfléchir sur les exemples démonstratifs.***

Cette étape consiste à amener les élèves à observer toute la structure. Pour bien élucider cette étape, on propose aux élèves d'observer dans le texte, qu'on vient d'étudier, des phrases au passé composé. L'enseignant explique la formation du participe passé. Ensuite les élèves doivent observer encore des exemples dans le texte et formuler toute la règle.



Puis on passe à la manipulation de la structure. Les élèves donnent des exemples d'après la règle formulée. A la fin des manipulations les élèves doivent être capables d'arriver à la manipulation suivante: *sujet + verbe «être» ou «avoir» au présent + participe passé = passé composé.*

A cette étape il faut bien fixer la structure par des activités pratiques grammaticales. On peut poser la question:

- Et vous, qu'est-ce que vous avez fait ce matin?
- Et pendant le weekend?
- Et pendant vos vacances d'hiver, d'été?

On peut enseigner la grammaire de deux manières: implicitement et explicitement.

***Réfléchir sur la réflexion:*** c'est la dernière étape. Il s'agit de faire des constations obtenues par la pratique et la découverte. On passe à une grammaire réflexive, qui consiste pour les élèves à un réemploi de la nouvelle structure à travers différents exercices oraux, écrits et créatifs. ***Par exemple:*** *Vous avez été au cinéma et vous avez vu un film comique ou tragique. Parlez de vos émotions en utilisant le passé composé.*

C'est bien d'organiser le travail en groupe, pour pouvoir faire des comparaisons des sentiments opposés. Pour évaluer à la fin de la leçon si les élèves ont bien compris le thème grammatical, le professeur peut utiliser différents tests d'évaluation: questions à choix multiples, questions-réponses, conversation, débat, activités ludiques etc. L'enseignement d'une ***grammaire implicite*** suppose un exposé fait par le professeur. Il énonce la règle puis il cite des exemples dans le but de prouver la langue donnée. L'enseignement d'une ***grammaire explicite***, c'est extraire les règles des faits observés. La présentation est menée du particulier au général. Donc, les élèves observent les exemples donnés par le professeur, qui à l'aide des questions les conduit à tirer une conclusion, à former une règle. Cette méthode assure l'étude consciente de la langue.

### **Enseignement d'un thème grammatical en approche communicative**

***Les adjectifs possessifs*** (en suivant les voies de l'enseignement de la grammaire en approche communicative)

*Support didactique:* la trousse avec les objets scolaires; schémas avec les formes des adjectifs possessifs.

*Objectif:* Assimilation des adjectifs possessifs. Conceptualisation grammaticale.

*Objectifs spécifiques:* Réutilisation des adjectifs possessifs; Réactivation lexicale dans le discours; Etre capable de produire un corpus communicatif adéquat aux objectifs.

**I phase: *S'imprégner des exemples démonstratifs:***

*Conversation introductive: Mes objets scolaires.*

*Lecture du poème, qui est basé sur les adjectifs possessifs:*

Mon grand-père s'appelait Homère

Et ma grand-mère Sévère.

Mon cher père s'appelle Robert

Et ma mère s'appelle Esther.

Mon fils, lui, s'appelle Clavis

Et ma fille s'appelle Camille.

Voulez-vous savoir pourquoi

Mon nom à moi, c'est Eloi.

**II phase: *Réflexion sur les exemples démonstratifs***

1. **Observez dans le poème les adjectifs soulignés.** Traduisez-les en roumain. Modifiez le poème en remplaçant la première personne par la deuxième (par analogie avec le roumain: a ta – ta, al tău – ton).
2. **Faites les mêmes modifications** pour la troisième personne (par analogie): A sa – sa, al său – son.
3. **Réponds oralement aux questions suivantes:**
  - Ton père s'appelle comment?
  - Ta grand-mère s'appelle comment?
  - Ton père s'appelle comment?.....
  - Tes cousins s'appellent comment?
4. **Explique oralement quand il faut utiliser *ton, ta, tes.***

	<b>Singulier</b>	<b>Singulier</b>	<b>Pluriel</b>
	ton école	ta sœur	tes copains
	ton horloge	ta tante	tes copines
A toi	.....	.....	.....
	.....	.....	.....

## 5. Regardez le schéma et observez tous les adjectifs possessifs

	<i>Devant un nom féminin</i>	<i>Devant un nom masculin ou une voyelle</i>	<i>Devant un nom pluriel</i>
Je	ma	mon	mes
Tu	ta	Ton	tes
Il / elle	sa	Son	ses
Nous	notre		nos
Vous	votre		vos
Ils / elles	leur		leurs

## 6. Complète avec les adjectifs possessifs:

1. J'ai un stylo. C'est .....stylo.
2. Nous avons un livre. C'est .....livre.
3. Tu as une fleur. C'est .....fleur.
4. Vous avez une règle. C'est .....règle.
5. Elles ont une gomme. C'est .....gomme.
6. Il a un tube de colle. C'est .....tube.

## 7. Posez des questions à l'oral:

- Est-ce que c'est ton crayon? Oui, c'est..... . Non, ce n'est pas mon crayon, c'est .....crayon.
- Est-ce que c'est votre professeur? Oui, c'est.....

8. Lisons le texte nouveau. Dans le premier paragraphe trouvez les adjectifs possessifs et analysez-les. Continuez la lecture du texte et repérez les autres adjectifs possessifs.

## III phase: Réfléchir sur la réflexion

**Ecris un poème sur le même modèle. Note le prénom de ta sœur ou de ton frère. Explique l'emploi des adjectifs possessifs. Lis ton texte à haute voix:**

.....grand-père s'appelle.....  
 Et .....grand-mère s'appelle.....  
 Et .....mère s'appelle.....  
 Et .....père s'appelle.....  
 .....frère s'appelle.....  
 Et .....sœur s'appelle.....  
 Et .....cousins s'appellent .....

Voulez-vous savoir pourquoi mon nom à moi  
 C'est.....

### **Conceptualisation grammaticale**

On sait maintenant que les outils de langue qui ne sont pas réemployés par l'apprenant dans une expression personnelle ne sont pas durables. Les méthodes communicatives précédentes accordaient peu de temps à l'enseignement de la grammaire. Voilà pourquoi les apprenants faisaient beaucoup d'erreurs dans l'expression orale. C'est évident, que la grammaire doit servir à une vraie communication. Elle peut offrir un ensemble de repères qui peut aider à la compréhension du système de la langue, à la mémorisation des structures et à leur réemploi dans une expression plus au moins personnelle. Voilà pourquoi on recommande d'enseigner la grammaire par une nouvelle démarche active, celle de la découverte. Il s'agit de la **conceptualisation grammaticale**.

Les apprenants doivent analyser beaucoup d'exemples pour voir le fonctionnement pratique de langue. L'enseignant doit s'appuyer sur ce que l'élève connaît déjà, utiliser un métalangage cohérent et guider l'élève dans la construction des notions grammaticales. Il doit utiliser des supports didactiques qui puissent motiver les élèves: des documents authentiques tirés des médias: presse, publicité, télévision ou des documents de la vie quotidienne des apprenants: jeu de rôle, simulations globale sur des sujets d'actualité. Tous les médias visuels offrent un éventail inépuisable d'exploitation, tant de point de vue lexical, culturel que grammaticale.

La **conceptualisation grammaticale** vise à faire comprendre le fonctionnement de la langue. Elle se différencie de la grammaire déductive, dans le sens où il n'y a pas de règles préexistantes à trouver. Les explications données par H. Besse sont très concluantes: «L'exercice de conceptualisation suppose qu'on parte d'un corpus d'exemples produits par les apprenants, en fonction de leur compétence et en relation avec le microsystème morphosyntaxique sur lequel on va

travailler» {2, p. 28}. Il suppose aussi que l'enseignant ne cherche pas à amener les apprenants à la règle ou à la conceptualisation qui est la sienne, ou celle de la description grammaticale à laquelle il se réfère, mais que les apprenants élaborent eux-mêmes une règle en fonction, d'une part, de leur compétence en L1 et celle en voie d'acquisition en L2; d'autre part, des représentations métalinguistiques, qu'ils ont apprises lors de leur scolarisation en langue maternelle, enfin du consensus qui se dégage des discussions entre apprenants pour admettre telle règle, plutôt que telle autre. Il s'agit simplement d'inciter les apprenants à réfléchir en commun, à raisonner mutuellement sur le fonctionnement de micro-systèmes de la langue étrangère, compte tenu de leur intuition dans la langue et de leur passé grammaticale en langue maternelle afin qu'ils construisent eux-mêmes la description grammaticale. Cette grammaire est cognitive, puisqu'elle fait appel à la réflexion de l'apprenant.

Cette réflexion se fait grâce à *un corpus* à étudier ensemble (micro-dialogue, micro-texte authentique), contenant suffisamment d'occurrences du point grammatical. Ce corpus doit être recevable:

1. contenir plusieurs occurrences du point grammatical traité et sous différentes formes;
2. être facilement accessible aux apprenants;
3. être acceptable d'un point de vue communicatif;
4. être accompagné d'une illustration si les apprenants sont débutants.

La conceptualisation grammaticale est une sorte de **tâche** que le groupe-classe doit effectuer seul: certes le professeur est présent et sert de médiateur pour décider les phrases qui sont grammaticalement justes en L2, mais ce n'est pas à lui, de fournir la solution, c'est au groupe à élaborer lui-même, parce que c'est un travail d'élaboration et non la solution choisie, qui, le plus souvent, est bénéfique pour l'apprentissage. Pour Henri Besse «conceptualiser», c'est réfléchir sur le fonctionnement de la langue [2, p. 32]. Cela suppose tout un travail sur le développement de véritables réflexes de manipulations linguistiques (liées prioritairement aux opérations de base: déplacement, commutation, insertion, et, quand la situation s'y prête, comparaison). Ce travail incombe, quand il n'est pas trop tard, pour développer ce parallélisme, conjointement au professeur de langue maternelle et au professeur de langue étrangère. Naturellement, ces manipulations linguistiques s'accompagneront de l'utilisation d'un métalangage grammatical

cohérent et si possible réutilisable d'une langue à l'autre. On voit donc, dans ces conditions, il est difficile de proposer un enseignement de la grammaire, car on ne peut enseigner qu'un savoir pré-reconstruit. Ce qu'il faut faire en classe de langue, c'est de promouvoir le développement chez l'apprenant d'un véritable processus heuristique, plutôt que l'apprentissage d'une théorie grammaticale. C'est donc plutôt pour un enseignement grammatical des langues, c'est-à-dire un enseignement qui utilise, quand c'est possible ou nécessaire, le raisonnement grammatical, qu'on peut plaider.

Le groupe doit prendre en charge leurs problèmes cognitifs d'apprentissage, à tenter de résoudre le problème par leurs propres moyens linguistiques, métalinguistiques et intellectuelles. Les apprenants travaillent à partir d'un corpus aux propriétés hétérogènes dont ils vont tenter de faire apparaître un principe de fonctionnement. La règle à élaborer va se faire avec des ressources langagières des élèves, règle, qui peut être apprise, reformulée à différents degrés d'élaboration par la suite. **La conceptualisation** est un processus complexe qui sollicite des capacités intellectuelles dont on fait peu de cas dans les autres approches: analyse, réflexion, synthèse, déduction, au service de la compréhension du fonctionnement de la langue. Le procédé le plus fréquent qui s'utilise dans l'enseignement de la grammaire c'est l'induction. On part de l'exemple, et, à l'aide de raisonnement inductif, on établit la règle. Les exemples peuvent être extraits d'un certain texte étudié et bien formulé par le professeur. Ils doivent être simples afin de mieux refléter le phénomène grammatical. Après la perception du fait grammatical dans quelques exemples, les apprenants seront incités à énoncer eux-mêmes la règle. S'ils ne réussissent à le faire, le professeur doit intervenir et clarifier le problème.

La conceptualisation grammaticale permet aux apprenants en FLE de construire progressivement leurs connaissances grammaticales à travers un processus qui emprunte plusieurs étapes. Il est important que la question à l'étude soit d'abord observée en contexte, c'est-à-dire dans le corpus communicatif. Au sein de ce corpus, nous devons introduire un certain nombre d'occurrences du point de vue grammatical sur lequel porte la séquence de conceptualisation.

Si on veut comprendre l'utilité de la conceptualisation, il sera utile d'analyser les démarches inductive, déductive et la démarche par résolution de problème (le schéma qui suit).

## Comparaison des démarches actives d'enseigner la grammaire

<i>Démarche déductive</i>	<i>Démarche inductive</i>	<i>Démarche par résolution de problème</i>
De la règle aux exemples	Des exemples à la règle	D'un corpus à son organisation
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La règle est présentée par le professeur.</li> <li>- Les exercices suivent la règle et sont des exercices d'application.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les exemples sont choisis par le professeur pour faciliter le travail d'induction;</li> <li>- La règle formulée est la plus proche possible de celle figurant dans le manuel.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le professeur signale l'existence des propriétés hétérogènes;</li> <li>- Recherche d'un principe explicatif;</li> <li>- Règle formulée dans le langage propre aux élèves.</li> </ul>

### Les étapes de la conceptualisation grammaticale

(démarche active de découverte)

#### Première étape: observation du phénomène.

L'enseignant propose aux élèves regroupés en petits groupes de travail d'observer le corpus.

#### Deuxième étape: la manipulation des énoncés et la formulation des hypothèses.

Pour comprendre le fonctionnement de la langue, il faut observer et manipuler les faits de la langue. Il faut permettre à l'élève de formuler des hypothèses explicatives sur le fonctionnement du phénomène, par exemple, sur la raison de l'utilisation de tel ou tel adjectif démonstratif devant tel ou tel nom commun.

#### Troisième étape: La vérification des hypothèses.

Les hypothèses élaborées par les élèves vont être vérifiées, confirmées ou infirmées à l'aide du professeur, qui va continuer à guider les apprenants vers la règle générale.

#### Quatrième étape: la formulation des règles.

Les équipes d'élèves formulent avec leurs propres mots la règle. Ils comparent ensuite leurs énoncés à ceux des autres équipes. Puis après

une discussion sur les formulations proposées, avec l'aide du professeur, la classe rédige la règle.

#### Cinquième étape: une phase d'exercisation.

Les élèves mettent en application leurs découvertes dans des contextes variés, en réalisant différents types d'exercices. La plupart sont structuraux. Voici une typologie de tâches cognitives:

1. Exercices de reconnaissance du phénomène grammatical: souligner, repérer etc.
2. Exercices de constructions de micro-dialogues faisant apparaître le fonctionnement du phénomène d'étude.
3. Exercices de correction de phrases ou de rédaction limitée (textes à trous).

#### Sixième étape: le réinvestissement contrôlé.

L'enseignant doit guider le transfert de ces nouvelles connaissances dans des activités d'écriture. L'élève, lorsqu'il écrit, doit faire attention à l'utilisation du phénomène qu'il vient d'étudier. {2, p. 42}.

### **Séquence de grammaire**

Le professeur de langues étrangères devrait éviter de consacrer la totalité de la leçon à la grammaire. Il s'agit d'enseigner une séquence grammaticale, qui comporte cinq étapes: la présentation, la manipulation, la fixation, l'exploitation, l'évaluation.

#### • **La présentation**

La présentation de la nouvelle structure à enseigner doit être faite par le professeur et non par les élèves. Celle-ci ne doit pas être présentée de manière théorique comme dans la phrase: «Aujourd'hui nous allons étudier le passé composé». La nouvelle structure doit être présentée dans une situation de communication clairement identifiée. Donc, l'enseignant doit présenter un texte cohérent qui comporte des actes de paroles réalisables. Il faut éviter des phrases hors contexte. Ce petit texte est appelé corpus, que le professeur le recopie au tableau.

*Exemple:*

Pour enseigner le **passé composé**, on peut avoir le corpus suivant: «Quand j'ai réveillé ma sœur et mes frères ce matin, nous nous sommes lavés tout de suite. Puis, ma sœur a passé l'aspirateur, mes



frères ont lavé la vaisselle, moi, j'ai préparé le petit déjeuner. Puis nous avons mangé et nous sommes partis à l'école». Le corpus doit comporter quatre ou cinq occurrences de la structure à enseigner, et la formulation de la règle doit se faire à partir des seules phrases de l'énoncé.

### • **La manipulation**

Cette étape consiste pour l'enseignant à amener les élèves à formuler la règle de la nouvelle structure. Il prépare plusieurs activités sur le corpus. C'est un ensemble d'activités qu'on appelle la manipulation du corpus.

Pour la séquence sur le passé composé, les consignes de travail peuvent être:

- Lisez le texte au tableau, copiez-le dans vos cahiers.
- Soulignez tous les sujets d'un trait.
- Tous les verbes à deux traits.
- Observez les verbes. Comment se présentent-ils?
- Quel verbe est conjugué? A quel temps?

Le professeur ne doit pas demander comment s'appelle la deuxième partie du verbe, il ne doit pas leur dire que c'est *le participe passé* car ils ne le savent pas. A la fin des manipulations, les élèves doivent être capables d'arriver à la manipulation suivante: *sujet + verbe être ou avoir au présent de l'indicatif + participe passé = passé composé*. Cette formulation doit être recopiée dans les cahiers et accompagnée tout de suite d'un exemple.

### • **La fixation**

La fixation consiste pour les élèves à proposer à l'oral des énoncés contenant la nouvelle structure. Pour cette étape on peut poser la question: «*Et vous, qu'avez-vous fait ce matin?*» Tous les élèves devraient pouvoir répondre puisqu'ils viennent de faire des manipulations et que le corpus est toujours au tableau.

### • **L'exploitation**

Cette étape consiste pour les élèves en un réemploi de la nouvelle structure à travers différents exercices oraux et écrits. L'enseignant doit exploiter les exercices proposés dans le livre ou créer lui-même des exercices. L'objectif de cette étape est d'amener les élèves à utiliser la structure apprise dans des situations de communication.

### • **L'évaluation**

L'évaluation est la dernière étape de la séquence comme pour toute activité d'apprentissage. A travers elle, l'enseignant peut juger s'il a

bien atteint son objectif. Cette étape peut se présenter sous formes de questions à choix multiples, de tests d'appariement, de tests lacunaires etc.

Condition de réussite de la séquence de grammaire:

- La vérification du pré requis est indispensable.
- Il ne faut pas qu'il ait des mots inconnus dans le corpus.
- Avant de passer à la fixation, les élèves recopient la nouvelle structure dans les cahiers.
- La séquence ne doit pas dépasser 25 minutes.

## **Déroulement type d'une conceptualisation grammaticale**

Il s'agit d'un exemple de **séquence de grammaire** qui doit durer entre 20 - 25 min.

*L'objectif général* de cette séquence est d'aider les apprenants à acquérir des structures nouvelles par des activités variées, orales ou écrites, tout en renforçant leurs compétences de communication.

*L'objectif spécifique:* l'apprenant doit être capable d'utiliser **l'impératif affirmatif et négatif**, exprimant l'ordre et le conseil, dans des situations de communication.

### **La découverte, le repérage et les hypothèses**

- Le professeur commence par donner des ordres aux élèves. Par exemple: «*Ouvrez le livre. Lisez le deuxième paragraphe. Répète la phrase. Ecoutez. Faites l'exercice...etc....*»

Il inscrit au fur et à mesure ces phrases sur le tableau et demande aux apprenants ce que fait le professeur quand il dit ces phrases, ce qu'il demande. Les apprenants vont probablement dire qu'il donne des ordres.

- L'enseignant va ensuite poser des questions aux apprenants, comme: «*Les parents donnent des ordres aussi? Qu'est-ce qu'ils disent par exemple?*»

Les élèves vont donner des exemples, comme: «*Fais bien tes devoirs! Ne reste pas beaucoup de temps devant l'ordinateur! Ne parle pas en mangeant! Allez à l'école! etc...*»

- Le professeur va inscrire quelques exemples des apprenants sur le tableau en constituant un dialogue. Il est important de toujours préciser qui parle à qui.

On demande ensuite de repérer les ordres dans le dialogue, écrit au tableau. Le professeur va les écrire à part sur une autre partie du tableau.

- Ensuite, le professeur va inscrire une autre phrase sur le tableau:

Un enfant est malade, sa mère lui dit: «*Garde le lit! Bois beaucoup d'eau! Sois calme! Ne reste pas devant la télé et l'ordi beaucoup de temps! Aie de la patience!*». On demande alors aux apprenants de repérer les verbes, de les souligner, puis de dire si ces verbes représentent également des ordres, comme dans les exemples précédents. Ils vont dire non. Il faut leur demander de quoi il s'agit si ce ne sont pas des ordres. Les apprenants vont peut être dire qu'il s'agit de conseils, en français ou dans leur langue maternelle.

- L'objectif est désormais de leur demander de trouver d'autres conseils, comme: «*prends tes médicaments, mets ta veste, il fait froid!*»
- Il faut leur dire qu'il s'agit de l'impératif et leur demander à quoi ça sert. Les apprenants vont normalement dire qu'il sert à donner des ordres et des conseils.
- On décide de travailler maintenant sur la forme et on demande aux élèves le groupe, la personne, la forme (affirmative ou négative). Quel temps ils reconnaissent, selon eux? ils vont assimiler ces formes au présent.

On leur demande par conséquent d'écrire les formes du présent des verbes utilisés, comme: «*Tu demandes. Vous écoutez. Nous parlons*». On complète avec d'autres exemples du 2ème et du 3ème groupe, ainsi qu'avec les verbes être, avoir et aller.

- On demande quelle différence il y a entre «*Tu demandes*» et «*demande*», «*Vous écoutez*» et «*écoutez*». les élèves vont remarquer le «s» qui a disparu à la deuxième personne du singulier pour les verbes du premier groupe.

- On demande si c'est la même chose pour «*Tu vas*» et «*Va*» → oui.
- On demande si c'est la même chose pour «*Tu es*» et «*Sois*» et «*Tu as*» et «*Aie*» → non ...on leur dit qu'il s'agit donc d'une exception.
- On leur demande ensuite si on trouve toutes les personnes: du «je» au «ils» → non. Pourquoi? On ne peut pas donner un ordre ou se conseiller soi même. De même pour une personne absente!
- Donc, l'impératif se conjugue avec quelles personnes?: «*tu, nous et vous*».
- L'enseignant va demander aux élèves d'observer les deux phrases: «*Ne parle pas!*» et «*Tu ne parles pas*». Les deux phrases sont-elles affirmatives ou négatives? et où se trouve la négation «ne...pas» dans les deux phrases? avant et après le verbe!
- Le professeur dessine ensuite un tableau à double entrée: Affirmation et négation et demande ensuite aux apprenants de le remplir avec les verbes inscrits au tableau : parler, faire et aller.

	Formes régulières		Formes irrégulières
<b>Affirmation</b>	Parle Parlons Parlez	Fais Faisons Faites	Va Allons Allez
<b>Négation</b>	Ne parle pas Ne parlons pas Ne parlez pas	Ne fais pas Ne faisons pas Ne faites pas	Ne va pas N'allons pas N'allez pas

**Il s'agit ici de la phase de systématisation.**

- Faites ensuite un exercice de fixation et de réemploi, en utilisant des exercices de transformation, de substitution, dans un premier temps, puis des exercices de type plus communicatif, en les faisant travailler en tandem sur l'écriture d'un dialogue entre une mère et son fils, entre un maître et son élève, entre deux amis qui se conseillent, etc.... Ce type d'exercice peut être fait à l'écrit mais aussi à l'oral.

Un autre *exemple* de **Conceptualisation grammaticale**: *Article défini, indéfini*

*La première étape* consiste à observer le corpus, et à vérifier rapidement la compréhension du contenu, qui doit être guidée par des questions de l'enseignant. La lecture du corpus doit être faite par l'enseignant, sauf s'il s'agit d'un document authentique enregistré sur un support audio.

Voici un exemple de corpus:

- *Regarde, j'ai acheté des gants, une jupe et un imperméable.*
- *C'est pour toi?*
- *Non, les gants sont pour Louis, la jupe et le chemisier sont pour Aline.*

*La seconde étape* concerne le repérage, qui est fait à partir de questions posées par le professeur: *qu'est-ce qui précède...suit...change...?* Il est important de ne pas donner la solution aux apprenants, de leur laisser le temps de la réflexion. Ils vont se rendre compte qu'avec le même mot, on emploie parfois un, une, des, et parfois le, la, les.

*La troisième étape* n'est autre que l'émission d'hypothèses par les apprenants, suivie d'une vérification et d'une synthèse de l'enseignant. Ils doivent ici réfléchir sur le fonctionnement des articles en langue française, et vont émettre des hypothèses avec leurs propres termes, ou même en langue maternelle si nécessaire. Toutes les hypothèses vraisemblables seront acceptées et vérifiées. Des exemples hors du corpus pourront parfois être utiles, pour parvenir à conceptualiser le point grammatical, faire une synthèse et reformuler ce à quoi les apprenants sont parvenus.

Ici, l'enseignant va expliquer le rôle des articles. Les apprenants devraient découvrir qu'on emploie un, une, des quand on parle d'un objet ou d'une personne qui n'est pas supposée connue par

l'interlocuteur, et qu'on emploie le, la, les quand on évoque une chose ou une personne connue par l'interlocuteur.

**La quatrième étape** est celle de l'appropriation. Il est temps de vérifier la maîtrise de l'emploi du point grammatical, sachant qu'il est nécessaire à ce stade que ce réemploi se fasse en situation.

1. A l'oral, le professeur demande aux élèves de travailler en groupe ou en tandem, et de préparer un micro-dialogue contenant des articles. Quelques courtes minutes de préparation suffisent avant de jouer devant les autres groupes le dialogue finalisé.
2. A l'écrit, l'enseignant peut préparer des micro-dialogues où il manque les articles. Les apprenants doivent compléter en vérifiant à chaque fois le choix de l'article.

Les élèves font des conclusions: on emploie le, la, les quand les objets dont on parle sont désignés. L'interlocuteur sait de quoi on parle, puisqu'on lui montre les objets. Les apprenants peuvent ainsi imaginer la situation: les personnages peuvent, par exemple, se trouver dans un magasin de jouets, ou devant une vitrine de Noël, etc....

L'enseignant doit proposer encore quelques corpus pour expliquer la nouveauté de l'information. *Exemple:*

- *Qu'est-ce que tu as acheté pour Noël?*
- *Une nappe, un coussin et des draps.*
- *De quelle couleur sont-ils?*
- *J'ai acheté une nappe bleue, un coussin blanc et des draps jaunes.*

On emploie encore une, un, des la seconde fois car le locuteur continue à supposer que l'information qu'il donne est nouvelle pour son interlocuteur.

Afin de rendre compte de la totalité des fonctions des articles, il est primordial de traiter avec les apprenants les différents corpus, et de les aider à trouver les raisons de l'utilisation de tel ou de tel article. Ce type d'approche grammaticale aide à l'acquisition de la langue, et l'apprenant conçoit davantage la grammaire comme un véritable outil au service de son apprentissage.

## Typologie des exercices

On distingue aujourd'hui plusieurs typologies d'exercices, Pierre Lemaillaux, Marie-Hélène Arnaud et Robert Jeanniard les classent en deux grandes catégories, qui contiennent elles-mêmes des sous catégories:

- Des exercices de compréhension: textes lacunaires, questionnaires à choix multiples, puzzles etc.
- Des exercices d'expression: matrices de textes, reformulation et réécritures.

La typologie traditionnelle:

- Les exercices structuraux
- Les exercices traditionnels
- Les exercices cognitifs
- Les exercices de création

### Exercices structuraux

L'exercice structural a pour principe la répétition d'une même structure par la pratique des phrases ou de séquences de phrases. L'avantage de l'exercice structural est d'être économique en métalangage et d'éviter à l'enseignant d'être obligé d'expliquer les règles. L'exercice structural est conçu d'une telle sorte qu'il ait une seule réponse possible. Les exercices structuraux sont absolument indispensables au premier degré d'apprentissage de la langue et constituent l'étape nécessaire entre la compréhension de la structure de la langue, l'approfondissement des connaissances de grammaire par des exercices dits traditionnels.

Il se divise en [12, p. 56]:

- Exercices de répétition
- Exercices de substitution
- Exercices de transformation
- Exercices de question-réponse
- Exercices de jonction

A n'importe quel niveau, un exercice structural bref et rapide épargne à l'enseignant l'effort d'une explication souvent inutile, économise son temps et crée un automatisme verbal chez les apprenants.

## Exercices de répétition

L'exercice de répétition, lié surtout à la mémorisation et à la correction phonétique, met en jeu des données lexicales et grammaticales, sans que l'apprenant doive les modifier. Mais sa principale difficulté pédagogique, outre l'ennui qu'il engendre souvent, est que l'apprenant ne répète pas exactement les modèles qui lui sont proposés.

La répétition simple, c'est la répétition d'une structure dans l'ordre normal de ses composantes:

*Exemple: J'ai acheté des fleurs.*

*J'ai acheté des fleurs pour ma mère.*

La répétition simple habitue l'oreille de l'élève aux enchaînements des structures, aux intonations propres à la langue et aux oppositions phonétiques:

*Exemple: J'ai des amis. J'ai deux amis.*

La répétition régressive est efficace dans le cas des énoncés plus longs. C'est une forme de répétition dont le point de départ est le dernier segment de l'énoncé. On y ajoute, progressivement, l'avant-dernier et ainsi de suite, jusqu'à ce que l'énoncé soit reconstitué:

*Exemple:*

*J'ai été au marché pour acheter des fruits et des légumes.  
des fruits et des légumes;  
pour acheter des fruits et des légumes;  
au marché pour acheter des fruits et des légumes;*

## Exercices de substitution

On ajoute un élément sans que l'autre change de forme ou un élément qui entraîne une modification dans un ou l'autre des segments de l'énoncé.

- a. Il aime sa mère. (substituer le verbe)  
Il aide sa mère.  
Il comprend sa mère.
- b. Il aime la nature. (substituer le COD)  
Il aime la lecture.  
Il aime sa femme.

## Exercices de transformation

Ils permettent aux élèves d'opérer des modifications nombreuses à l'intérieur de l'énoncé, de sorte que le mécanisme de la transformation ne se fixe pas dans leur esprit dès l'exemple initial, comme dans le cas



des substitutions:

- a. J'ai acheté des fleurs.  
J'ai acheté beaucoup de fleurs.
- b. Tu veux partir?
  - Oui, il faut que je parte.
  - Oui, je dois aller.

### **Exercices questions-réponses**

- Réponses qui répètent le contenu de la question:

Est-ce que Serge est venu?

Oui, Pierre est venu.

- Réponses groupées

On présente aux élèves un énoncé, on leur demande de le répéter plusieurs fois et de le reconstituer. Pour les aider, on leur pose des questions:

*Pierre ne va pas à l'école le mercredi et le dimanche, parce qu'il n'a pas de cours ces jours-là.*

- Est-ce que Pierre va à l'école tous les jours?
- Pourquoi ne va-t-il pas à l'école le mercredi et le jeudi?
- Quand est-ce que Pierre ne va pas à l'école.

### **Exercices de jonction**

Ces exercices ont un degré de difficulté plus élevé, vu qu'il s'agit de la construction de phrases. On présente aux élèves deux ou trois propositions, qu'ils devront inclure dans une phrase à l'aide de pronoms relatifs, de conjonctions, de locutions prépositionnelles.

- a. Il y a du verglas. L'homme a glissé.  
L'homme a glissé à cause du verglas.
- b. Je connais ce réalisateur. On parle beaucoup de lui.  
Je connais ce réalisateur, dont on parle beaucoup.

### **Exercices traditionnels**

Les exercices traditionnels se distinguent des exercices structuraux par leur aspect plus ample, ce qui contribue à l'enrichissement des connaissances de grammaire et de lexique en égale mesure. On distingue plusieurs types d'exercices:

- Des exercices d'analyse grammaticale et logique;
- Des exercices de manipulation de l'énoncé (substitution, déplacement, amplification, réduction, combinaison etc.);

- Des exercices d'invention de phrases etc.

**Les exercices d'analyse** se divisent en deux catégories: ceux d'identification et de discrimination (de morphèmes grammaticaux, de parties de discours, de fonctions élémentaires de la proposition) et ceux de représentation (construction de schémas, de tableaux etc.)

*Exemple:* Justifiez l'emploi de l'imparfait dans la phrase, la place du pronom etc.

### **Les exercices de manipulation de constituants de phrase et des exercices de reconstruction de phrase:**

- Les exercices de restitution (exercices à trous)
- Les exercices de remplacement des éléments de l'énoncé dans leur ordre normal.
- Les exercices de transformation

*Exemple:* Employez les verbes suivants d'abord comme verbes transitifs directs puis comme verbes transitifs indirects:

Il a manqué les cours à cause d'une maladie. Il ne manquera à sa parole

- Les exercices de complétion

*Exemple:* Complétez les phrases par les pronoms relatifs composés).

### **Les exercices d'invention**

*Exemple:* Faîtes des phrases avec les locutions adverbiales suivantes: à tâtons, au hasard, à dessein.

## **Axes principaux de la grammaire communicative**

- Bande dessinée;
- Image;
- Exercices communicatifs;
- Exercices de production;
- Proverbes;
- Poèmes;
- Activités ludiques: jeux linguistiques, jeux grammaticaux;
- Jeux de rôle;
- Simulations globales;

## Bande dessinée

Faire entrer la bande dessinée dans le cours de grammaire, c'est «joindre l'utile à l'agréable.» [18, p. 35].

*Exemple:*

**Objectif:** Les adjectifs (particularités). L'accord des adjectifs. Utilisation de futur proche.

- *Activités sur les adjectifs*
  - Décrivez les personnages de la BD en utilisant les adjectifs
  - Parlez de leurs qualités et leurs défauts.
  - Imaginez la suite ou la fin de cette BD.
- *Parlez de leurs activités en utilisant le futur proche:*
  - Qu'est-ce qu'ils vont faire dans une heure?
  - Comment vont-ils agir dans une situation concrète?

## Image

Généralement on utilise l'image pour développer les compétences communicatives, mais elles peuvent aussi être utilisées pour exploiter différentes catégories grammaticales.

*Exemple:*

Trouvez dans l'illustration des mots qui peuvent suivre un article indéfini masculin, féminin.

- Nommez les actions que fait le personnage sur l'image.
- Comment est-il habillé?
- Racontez ce qu'il a fait pour s'habiller. Utilisez: serrer, ceinturer, chausser, mettre...)
- Avec les mêmes mots expliquez comment le personnage s'habillera demain.
- Remplacez «il» par «ils».

## Exercice communicatif

- a. **Des exercices de reconnaissance.** On en trouve beaucoup qui concernent les différents registres de la langue: langue soutenue, langue familière.

*Exemple:* Je me suis acheté une bagnole.

D'autres demandent de déterminer le rôle et le statut de la personne d'après la situation concrète:

*Exemple:* Combien coûte un kilo de pommes? (le client au vendeur).

- b. **Des exercices lacunaires en situation**

Exemple: Une actrice: J'affirme que la femme ...chef de l'entreprise.

Un chef: Je ne voudrais pas que ma femme ... un poste. (Discussion).

**c. «C'est dommage»**

Pour répéter l'emploi du nom, du verbe, de l'adverbe on peut imaginer une situation:

- 1 Est-ce que tu peux venir au cinéma ce soir?
- 2 Non, parce que (je n'ai pas de temps, d'argent...)
- 3 C'est dommage, il y a un excellent film avec les acteurs...

### **Exercices de production**

Il s'agit des exercices où l'on demande à l'apprenant de produire une forme, un mot ou un énoncé à partir des divers supports: il lui faut répondre à une question par une phrase correspondant à un modèle donné, ou modifier une phrase donnée selon une consigne précise. Par exemple, on peut mettre dans cette catégorie tous les exercices qui obligent à opérer une transformation ou une substitution, ainsi que la plupart des exercices à trous. Ces exercices n'ont pas la même portée qu'ils sont réalisés à l'oral ou à l'écrit.

La production orale d'un énoncé aide à automatiser le rythme, l'intonation et la syntaxe de l'énoncé, alors que l'effort cognitif se porte sur la réalisation de la consigne (substitution pronominale ou lexicale).

«L'apprenant gère plusieurs facteurs simultanément ce qui est une caractéristique des activités de langage. C'est pour cette raison que ces exercices oraux, ou exercices structuraux pour l'oral, présentent un intérêt pour l'apprentissage» { 11, p. 56}.

En revanche, un exercice de ce type à l'écrit est tout différent: la réflexion qui accompagne l'écrit et la nature discontinuë des signes écrits permettent d'isoler chacune des opérations. Si, à l'oral, ce type d'exercice a essentiellement une fonction d'entraînement, l'automatisme vise sans cesse d'être tel à l'écrit, et l'exercice demande à être modifié. Quelques exemples d'exercices de production:

#### **A. Formuler des hypothèses (causes et conséquences)**

Le professeur suggère une situation connue: au restaurant/au téléphone/au cinéma etc. Chaque élève reçoit une excuse: «excusez-moi, mais je ne pourrai pas...». L'élève A formule son excuse, les élèves B, C et D suggèrent les causes possibles, que A rejette l'une après l'autre pour donner à la fin la vraie cause de refus, qu'il doit inventer.

*Exemples:*

A: Excusez-moi, mais je ne pourrai pas aller au cinéma ce soir avec

vous.

B: Tu n'as pas d'argent?

C: Tu n'as pas d'envie à voir ce film?

D: Tu as trop de travail?

E: Non, ce n'est pas ça, mais j'ai promis à mon frère de l'aider à faire ses devoirs.

### ***B. Considérer les alternatives***

Pour qu'il ait un discours, il faut que les différentes parties d'un récit, les différentes répliques entre les locuteurs, les différentes **productions libres** soient reliées entre elles par les liens de la cohésion syntaxique et de la cohérence thématique.

La cohésion relie les contenus propositionnels des phrases et assure un développement thématique satisfaisant.

*Exemple:* A: Vous me rapporterez le paquet?

B: Mon mari vous le rapportera demain.

L'ordre de mots ainsi que l'emploi de pronoms et d'autres éléments anaphoriques servent à indiquer une continuité entre deux phrases et permet de juger si la forme d'un énoncé est conforme à un contexte discursif donné. La cohérence, par contre, est ce qui relie les fonctions illocutoires. Un discours peut être cohérent, c'est-à-dire compréhensible, sans être cohésif.

*Exemple:* A: Vous me rapporterez le paquet demain?

B: Je pars ce soir pour Paris.

Si le discours ci-dessus a un sens, c'est parce que nous rétablissons le lien implicite: «Je ne pourrais pas vous apporter le paquet demain, parce que ce soir je pars pour Paris». Dans le premier cas, c'est notre connaissance des liens de cohésion, qui nous permet d'interpréter les liens de cohérence. Dans le second cas, c'est notre interprétation des actes illocutoires qui nous permet d'établir des liens de cohésion. La cohérence, reposant elle-même sur un vaste champ des présupposés communs aux deux interlocuteurs, permet une grande variété de choix possibles d'expression et d'interprétation.

## **Les proverbes**

Le proverbe est une expression langagière populaire qui traduit une vérité émise, une observation de bon sens. Il est donc porteur d'éléments culturels. A l'aide des proverbes on peut exploiter pas seulement le lexique, mais aussi la grammaire, car chaque proverbe est constitué de plusieurs structures grammaticales.

**Phase de présentation:** une série de proverbes. Par exemple:

- Loin des yeux, loin de cœur\*;
- A bon chat, bon rat;
- A chaque jour, suffit sa peine;
- Le chat parti, les souris dansent;
- Qui a bu, boira;
- Vouloir, c'est pouvoir;
- Fais ce que tu dois;
- Advienne qui pourra;
- Il ne faut pas dire: fontaine, je ne boirai pas de ton eau;
- Il n'y a que la vérité qui baisse;
- Il vaut mieux tenir que courir.

**Phase d'exploitation:** On explique le sens de tous les proverbes. Il faut chercher les équivalents en roumain. Puis on propose de compléter la grille suivante:

Subjonctif	Proposition indépendante	Phrase Sujet-verbe	Mise en évidence	Infinitif	Impératif

**Consigne:** classifiez les proverbes qui correspondent à chaque compartiment. Analysez-les!

**Phase de consolidation:** Ce travail peut se poursuivre pas des jeux de créativité. Les élèves peuvent construire des proverbes selon le modèle: «C'est en forgeant, qu'on devient forgeron».

L'enseignant peut proposer des recherches des noms de matière en *-eur*, qui s'harmonisent avec les verbes: *coiffant/coiffeur; chassant/chasseur* etc.

Par la suite on construira: *C'est en coiffant qu'on devient coiffeur. C'est en chassant qu'on devient chasseur* etc.

Sur le modèle: «Qui a bu, boira», le professeur propose les verbes ou les laissent choisir: *jardiner, voyager, tromper, trahir, mentir* etc.

Sur le modèle: *Il faut/il ne faut pas*, le professeur laisse place à l'imagination pour donner des conseils sérieux: *Il faut écouter les conseils des parents pour éviter de...; Il faut aider les vieux, car...;*

Même démarche pour *il ne faut pas...: Il ne faut pas manquer les cours, parce que.....*

*Une autre consigne* c'est, par exemple, de justifier l'emploi du

subjonctif dans les proverbes ci-dessous:

- Les richesses, bien qu'elles procurent des commodités, ne font pas le bonheur.
- Le singe fut-il vêtu du pourpre, est toujours singe.
- Allumez la chandelle avant que la nuit ne tombe.
- Que dieu me garde de mes amis, je me garderai de mes ennemis.

Un autre jeu pour les plus avancés c'est le *jeu de complétion des proverbes*. Il peut être utilisé au cours des leçons portant sur les verbes réguliers ou irréguliers. *Par exemple*, on écrit au tableau noir des proverbes dont le verbe manque et on propose une liste des verbes à l'infinitif: «faire», «aller», «être», «payer».

Les hirondelles ne... le printemps.

Qui... à la chasse perd sa place.

Quand le chat n'... pas là, les souris dansent.

Qui... ses dettes s'enrichit.

Dans la presse, dans les publicités, dans les réclames, dans les contextes humoristiques, on fait très fréquemment appel à des *proverbes déformés*, dans le but d'attirer l'attention à des lecteurs par des jeux de mots. Retrouver les proverbes originaux, c'est une activité qui peut divertir et à la fois, servir de point de départ, à une conversation:

*Exemples:* «Pour vivre heureux, vivons couchés» (le paresseux).

«Un clown chasse l'autre» (le spectateur).

«Tel épris qui croyait prendre» (l'amoureux).

Les proverbes se caractérisent par des traits formels et sémantiques, qui peuvent être exploités avec profit dans la classe de langue au niveau de la compréhension, de la contextualisation.

## Le poème

### Conceptualiser les pronoms relatifs simples

Les poèmes sont des sources magnifiques pour exploiter divers thèmes grammaticaux, en les conceptualisant.

#### Jacques Prévert *Le message*

*Objectifs:* formuler des définitions, décrire et caractériser une personne en utilisant les pronoms relatifs, les adjectifs qualificatifs et démonstratifs; Remettre en ordre des vers, en respectant la succession

logique des faits présentés; Compléter un texte poétique.

Première étape: *observation du phénomène.*

L'enseignant propose aux élèves regroupés en petits groupes de travail d'observer les corpus:

1. Le livre que je lis est intéressant. 2. L'homme qui passe la rue est mon père. 3. J'aime la maison où je suis née. 4. C'est l'époque où je suis née. 5. La femme dont tu parles, est ma mère. 6. Voilà à quoi je pense tout le temps.

Deuxième étape: *la manipulation des énoncés et la formulation des hypothèses.*

Pour comprendre le fonctionnement de la langue, il faut observer et manipuler les faits de la langue.

- a. L'élève doit formuler des hypothèses explicatives sur le fonctionnement du phénomène, par exemple, sur la raison de l'utilisation de tel ou tel pronom relatif derrière tel ou tel nom.
- b. Le professeur distribue le poème de J. Prévert «Le message» (voir l'annexe), découpés et mélangés, en donnant les consignes: remettre en ordre logique les vers. Les élèves travaillent en groupe.
- c. Lecture du poème faite par chaque groupe.
- d. Comparaison des variantes. Formulation des hypothèses sur le sens de leurs poèmes.
- e. Trouver dans le poème les pronoms relatifs.
- f. Donner une définition de l'utilisation des pronoms relatifs.

Troisième étape: *La vérification des hypothèses*

Les hypothèses élaborées par les élèves vont être vérifiées, confirmées ou infirmées à l'aide du professeur, qui va continuer à guider les apprenants vers une règle générale.

Les élèves analysent la fonction des pronoms. Le pronom **qui/que** ne pose pas de problèmes, car en roumain ces deux formes ont les mêmes deux valeurs comme en français: **sujet/complément direct**. Le pronom **où** pose un problème. Ils le comparent avec le roumain, qui a la même valeur adverbiale: l'espace. Mais ce qu'il faut



expliquer: le pronom relatif français a deux valeurs: celle d'espace et celle temporelle, qui n'existe pas en roumain. Le professeur va proposer des exercices structuraux du manuel pour consolider ses deux valeurs (spatiale et temporelle), formuler une règle pour expliquer cette différence.

#### Quatrième étape: la formulation des règles

Les équipes d'élèves formulent avec leurs propres mots la règle. Ils comparent ensuite leurs énoncés à ceux des autres équipes. Puis après une discussion sur les formulations proposées, avec l'aide du professeur, la classe rédige la règle.

Les élèves lisent encore une fois le texte pour donner de nouvelles définitions:

A tour de rôle ils devront définir chaque nom du poème, en utilisant les structures: *le/la (porte, chat, chaise...)* est un **objet/un animal/un lieu/**

*La porte* est un objet = **que**;

*Le chat* est un nom animé = **que** (COD).

*La route où...* = espace

#### Cinquième étape: une phase d'exercisation

Les élèves mettent en application leurs découvertes dans des contextes variés, en réalisant différents types d'exercices. La plupart sont structuraux. Voici une typologie de tâches cognitives:

1. Exercices de reconnaissance du phénomène grammatical: souligner, repérer etc.
2. Exercices de correction de phrases ou de rédaction limitée (textes à trous).
3. L'enseignant propose quelques structures pour que les élèves puissent former de nouveaux énoncés:
  - a. Article défini + Nom + Que + Quelqu'un + Verbe
  - b. Article défini + Nom + Où (espace) + Quelqu'un + Verbe
  - c. Article défini + Nom + Où (temps) + Quelqu'un + Verbe
4. Les élèves lisent leurs phrases et expliquent l'emploi des pronoms relatifs.

### Sixième étape: *le réinvestissement contrôlé*

L'enseignant doit guider le transfert de ces nouvelles connaissances dans des activités d'écriture. L'élève, lorsqu'il écrit, doit faire attention à l'utilisation du phénomène qu'il vient d'étudier.

1. Par groupes, les élèves imaginent et décrivent par écrit le portrait affectif du personnage du poème. Chaque description devra contenir les pronoms relatifs appris.
2. Reformuler le titre en employant le pronom relatif *dont* («Le message dont quelqu'un a parlé»).
3. Rendre le contenu du poème. Parler des causes de la mort de ce *quelqu'un*.
4. Imaginez le contenu du message, qui a provoqué la mort d'une personne.

*Transcription du poème **Le message** (J. Prévert)*

La porte que quelqu'un a ouverte  
La porte que quelqu'un a refermée  
La chaise où quelqu'un s'est assis  
Le chat que quelqu'un a caressé  
Le fruit que quelqu'un a mordu  
La lettre que quelqu'un a lue  
La chaise que quelqu'un a renversée  
La porte que quelqu'un a ouverte  
La route où quelqu'un court encore  
Le bois que quelqu'un traverse  
La rivière où quelqu'un se jette  
L'hôpital où quelqu'un est mort.

Jacques Prévert  
*Paroles, Editions Gallimard*

### **Activités ludiques grammaticales**

«Les activités ludiques dans la classe de langue peuvent constituer d'excellents supports pédagogiques, à condition de faire l'objet d'une réflexion préalable à leur utilisation» [16, p.45]. Elles rendent l'apprentissage attrayant et motivant et sont ainsi accueillies favorablement par les apprenants quel que soit leur âge ou leur niveau.

En effet, les jeunes enfants sont le public avec lequel le recours aux activités ludiques se fait le plus naturellement, mais la plupart des adultes accepteront également de participer à ce type d'activités créatives, si l'enseignant est lui-même motivé par celles-ci. En terme d'apprentissage le jeu ludique influence un bon nombre des composantes de la connaissance:

- la motivation à la connaissance;
- la motivation à l'accomplissement;
- la motivation aux sensations.

Il aide les élèves à gérer l'imprévu, contrôler les émotions, développer la motivation et la curiosité. Le jeu ludique permet d'explorer ses connaissances sans aide ou sans support extérieur, mais surtout il permet d'approvisionner le plaisir et les sentiments des élèves.

### **Jeu de rôles**

Il a le but de faire sortir nos élèves des cadres imposés. Déroulement du jeu:

- Choix du thème: l'enseignant aura une fonction directrice pour le choix du thème, car il aura constamment à l'esprit des objectifs linguistiques.
- Attribution des rôles: c'est d'abord aux élèves de choisir leurs rôles.

L'objectif: inventer et jouer une séquence, une suite d'actions et d'interactions qui s'enchaînent. Pour qu'un tel enchaînement ait lieu sans texte préalable, il faut que la situation initiale contienne un déséquilibre.

*Exemple: Le mystérieux visiteur*

Objectif linguistique: identification d'une personne à l'aide des adjectifs et de constructions simples.

Situation: Un directeur trouve sur sa table un mot: «Je reviendrai demain» avec une signature illisible. Il interroge la secrétaire et lui demande sa description physique.

### **Simulation globale**

Une simulation globale est un protocole ou un scénario cadre qui permet à un groupe d'apprenants pouvant aller jusqu'à une classe entière d'une trentaine d'élèves, de créer un univers de référence - un immeuble, une ville, un village, une île, un cirque, un hôtel - de l'animer de personnages

en interaction et d'y simuler toutes les fonctions du langage que ce cadre, qui est à la fois un lieu-thème et un univers de discours, est susceptible de requérir.

L'activité proposée implique l'interaction des participants dans un environnement reconstruit qui cherche à recevoir certains aspects de la réalité sociale. Les participants vont avoir à assumer le rôle d'individu agissant dans un système social particulier qui est simulé.

*Exemple: Accident de la circulation.*

Objectif: assimilation du **subjonctif**.

Déroulement: X. vient de provoquer un accident. Le professeur demande:

- Qu'est qu'il fait X.?
- Il attend la police, il appelle l'ambulance...
- Qu'est qu'il faut qu'il fasse?
- Il faut qu'il appelle ..., qu'il attende...

## **Jeux linguistiques**

Il s'agit de la possibilité d'utiliser les jeux à partir d'un projet linguistiquement défini. *Exemples*:

### ***Conséquences***

Les «Pourquoi?» et «Parce que». On utilise la technique des papiers pliés. Chaque participant écrit sur son feuillet une phrase qui commence par «Pourquoi?», il le plie et le passe à son voisin, qui donne une réponse en commençant par «Parce que». Le résultat peut provoquer le fou rire.

### ***Conditionnel***

L'enseignant pose une question à toute la classe et chaque élève doit préparer une réponse.

*Exemple*:

- Si tu pouvais être un homme célèbre, qui aimerais-tu être et pourquoi?
- Si tu étais une fleur?
- Si tu étais un arbre?
- Si tu étais un animal?
- Si tu étais un monument?
- Si tu étais magicien?
- Si tu étais millionnaire?

### ***Concordance après «si»***

On utilise la technique des papiers pliés.

A. écrit une subordonnée conditionnelle à l'imparfait

B. , sans voir ce qu'il écrit A. continue par une principale.

*Exemple:*

Si j'avais du temps...

S'il pleuvait...

### ***5 réponses à 5 questions***

Moyen efficace de revoir des expressions de manière, de temps, de lieu:

- 1 Qui? (le premier joueur écrit le nom d'une personne)
- 2 Quoi? (le deuxième répond par une activité).
- 3 Comment? (on indique le caractère ou la qualité de cette action.)
- 4 Quand?
- 5 Où?

### ***Le mariage chinois***

On emploie la même technique des papiers pliés. Il faut composer un récit collectif à 9 entrées. L'élève N.1 complète son entrée, plie la feuille et la passe au numéro 2 et ainsi de suite. Voici ce que chaque participant doit écrire:

1. La + adjectif qualificatif féminin
2. personnage féminin, sa profession
3. rencontre le + adjectif qualificatif masculin
4. personnage masculin, métier
5. lieu de rencontre
6. ils accomplissent une action commune
7. Elle lui dit: «...».
8. Il lui répond: «...»
9. Une phrase de conclusion.

Avant de commencer le jeu, il faut se rappeler les adjectifs qualificatifs: séduisant, superbe, magnifique, sublime, beau/laid, élégant, agréable, cruel, méchant, rusé, hypocrite etc.

### ***Jeu grammatical communicatif***

C'est une activité qui a le but de développer le langage parlé en répétant un thème grammatical.

*Exemple: Un roman de gare*

Donner aux élèves un horaire du train (autobus, avion) et leur demander de construire individuellement une histoire courte qui doit tenir compte des villes indiquées et du temps indiqué sur la fiche.

Consigne: réviser l'expression d'espace et de temps.

On peut leur suggérer de réfléchir aux portraits des personnages (histoire d'amour, histoire d'espionnage, fait divers..).

### **Futurologie**

Chaque élève est futurologue. On peut dresser une thématique de la futurologie, constituer des équipes:

- habillement
- nourriture
- transports
- travail/loisirs.

On peut proposer les constantes morphosyntaxiques du discours sur le futur:

- En l'an 2050 il y aura
- Dans 10 ans on fera ça...
- Dans 20 ans nous aurons ça
- Les choses seront...comme ça.

Le travail d'imagination commence, chacun propose le maximum d'idées.

### **Approche actionnelle de la grammaire**

Il existe aujourd'hui un large consensus aussi bien chez les enseignants que chez les élèves que la grammaire doit occuper une place importante dans le processus d'apprentissage d'une langue. On ne peut apprendre une langue sans poser son regard sur les formes. Mais encore faut-il le faire de façon à ce que la grammaire ait un sens. L'apprentissage d'une langue dans une pédagogie actionnelle privilégie les besoins de l'apprenant pour réaliser une "tâche" bien donnée. Une démarche implique donc que les apports linguistiques se feront en fonction de ce but fixé. C'est ce qui donne du sens à l'activité grammaticale, c'est ce qui la motive. Comme s'il fallait la prendre à part alors que c'est justement une grammaire en contexte, donc en action, qu'elle prend son véritable sens. Et c'est aussi ce qui la rend vraiment motivante aux yeux d'apprenants qui trop souvent associent grammaire à ennui au lieu de la concevoir comme un outil pour rendre la communication plus efficace.

Comme exemple d'une approche actionnelle pourrait servir un projet didactique qui aura comme objectifs:

1. La communication et la collaboration entre groupes d'étudiants ou entre classes qui réalisent différentes tâches, scénarios ou simulations favorisant les échanges linguistiques et culturels.
2. L'exploitation des thèmes grammaticaux, utiles pour réaliser le projet. Le projet peut prendre plusieurs orientations: création de documents, écriture télématique, élaboration et publication de pages web, coopération dans l'apprentissage d'une langue étrangère, proposition d'activités par des tuteurs à distance, etc.

*Exemple d'approche actionnelle: **Un voyage virtuel en France***

Types de tâches communicatives et structures grammaticales engendrées pour réaliser un projet.

Objectifs généraux:

- Découvrir le plaisir de voyager;
- Découvrir nouveaux horizons.

Les objectifs actionnels ont le but de mettre l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global. Dans ce cas, l'objectif actionnel est d'organiser un voyage virtuel dans un pays francophone.

Le développement des compétences linguistiques:

1. Utiliser des connecteurs logiques pour structurer bien des énoncés clairs, logiques et cohérents sur le thème indiqué : *au début, puis, ensuite, pour continuer, d'un côté/d'autre côté* etc.
2. Former des habiletés et des habitudes d'emploi correct du lexique se rapportant au *voyage* dans des contextes langagiers divers.
3. Pouvoir utiliser correctement des prépositions de temps, de lieu pour exprimer des destinations concrètes: douane, ville, régions, localités...

**Localiser la ville:** *Elle se trouve (près de, loin de, à côté de...);*

**Interrogation sur le lieu:** *Où se trouve...? Par où passer? Comment arriver?*

**Interrogation sur la distance:** *Combien a-y-t-il de km de...à...*

**Verbes de mouvement et déplacement:** *tourner, se retourner, monter, longer la rue, avancer, reculer, s'approcher de/s'éloigner de, contourner, éviter, heurter, escalader, descendre, marcher, grimper.*

**Indiquer le chemin:** tourner à gauche, suivre la direction..., traverser le pont, passer devant, longer la rivière etc.

4. Utiliser des adjectifs qualificatifs pour décrire la ville: ancien/moderne, claire/sombre, agréable/désagréable.

<b>Types de tâches communicatives</b>	<b>Structures produites</b>
Décrire une ville	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pronoms adverbiaux: en, y;</li> <li>- Futur simple;</li> <li>- Pronoms objets;</li> <li>- Adjectifs qualificatifs.</li> </ul>
Identifier les différences	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Questions directes;</li> <li>- Verbes accompagnés d'une préposition;</li> <li>- Degrés de comparaison des adjectifs</li> </ul>
<b>Type de tâche actionnelle</b>	<b>Structures produites</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborer le guide touristique de la ville visitée (ou de la région).</li> <li>- Elaboration et publication de pages web sur la ville visitée.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adjectifs qualificatifs;</li> <li>- Déterminatifs (adj. possessifs, démonstratifs etc.)</li> <li>- Verbe + infinitif;</li> <li>- Les pronoms relatifs.</li> </ul>

Chaque tâche communicative est conçue de manière à pouvoir être exécutée par deux personnes. Ces tâches communicatives peuvent engendrer plus d'interactions orales entre les apprenants ou plus de négociation de sens. Elles sont également construites de manière à pouvoir être intégrées dans n'importe quel programme grammatical, à quel niveau que ça soit. Seule la quantité de structures est appelée à varier, et non le type. De fait, plus que la tâche peut paraître difficile aux yeux des apprenants, meilleures sont les chances qu'elle donne lieu à une plus grande production d'énoncés contenant les structures grammaticales anticipées.

*Par exemple*, pour compléter une histoire, les apprenants doivent



construire celle en posant des questions à un interlocuteur, qui la connaît déjà. En ce sens, «les tâches favorisent une pédagogie de la coopération plutôt que de la compétition des apprenants» {13, p.82}.

## **Évaluation des connaissances grammaticales**

L'évaluation est un processus d'appréciation par lequel on juge de l'adéquation des résultats de la formation aux buts assignés à l'action, en vue de tirer les conclusions nécessaires sur l'intérêt de la formation et son éventuelle reconduction. Evaluer, c'est interpréter, vérifier ce qui a été appris, compris, retenu, vérifier les acquis dans le cadre d'une progression, juger un travail en fonction de consignes données, estimer le niveau de compétence d'un élève, situer l'élève par rapport à ses possibilités, déterminer le niveau d'une production, donner son avis sur les savoirs ou savoir-faire maîtrisés. La note ne fait qu'exprimer un jugement, et ne correspond pas vraiment à une évaluation en soi. C'est une mesure!

### **Quand évaluer la grammaire?**

On évalue à divers moments de la démarche d'enseignement/apprentissage pour répondre à des fins formatives ou sommatives. Chaque moment a sa raison d'être.

Avant l'apprentissage – pour vérifier quels sont les acquis des élèves (connaissances et habiletés) relativement à ceux que l'on se propose de présenter dans la nouvelle séquence d'apprentissage. Cette étape est nécessaire si on veut s'assurer de la pertinence de la planification de l'enseignement.

Pendant le déroulement de l'apprentissage – pour suivre les élèves dans la progression des apprentissages; pour déceler leurs points forts et leurs points faibles; pour en identifier les causes et y apporter les correctifs qui s'imposent pour ajuster sa démarche d'enseignement/apprentissage en conséquence.

Après une séquence plus au moins longue d'apprentissage. Pour obtenir un bilan ponctuel; pour vérifier le degré de maîtrise de quelques objectifs visés dans cette séquence et aussi pour décider de poursuivre les apprentissages ou revenir en arrière afin d'apporter les correctifs nécessaires.

## **Fonctions de l'évaluation**

Pour l'évaluation scolaire, voici les différentes fonctions:

### ***Evaluation pronostique***

L'objectif de cette forme d'évaluation est de prévoir la réussite d'un apprenant dans une formation. Elle peut prendre place soit en début de formation, où l'enseignant se propose d'estimer les chances de réussite d'un apprenant, soit en fin de formation, le problème étant alors de pronostiquer les chances de réussite d'un apprenant dans des formations ultérieures. Ce type d'évaluation, en ce qui concerne l'apprentissage des langues, va servir à former des groupes de niveaux pour les langues, dans le sens où elle permet de déterminer si un apprenant maîtrise les pré-requis nécessaires pour la poursuite des apprentissages prévus dans une séquence. Elle renvoie alors à des informations sur les apprentissages prioritaires à consolider en vue de la réussite des apprentissages ultérieurs. Le pronostique aide à faire un inventaire des connaissances et des acquisitions, de mesurer les apprentissages réalisés. Un tel bilan pourra se reposer sur l'usage de tests de rendement.

### ***Evaluation diagnostique***

Elle a pour objectif principal de permettre aux enseignants d'observer les compétences et d'apprécier les réussites, ainsi que les difficultés éventuelles des apprenants, considérés individuellement, à un moment précis de leur apprentissage. Elle leur fournit ainsi des repères pédagogiques pour organiser la suite des apprentissages. Les critères explicites qu'apporte cette évaluation complètent et enrichissent les différentes sources d'information dont disposent les enseignants pour identifier les acquisitions et les difficultés éventuelles des apprenants. L'analyse des résultats obtenus par ces derniers est une aide à la mise en œuvre des réponses pédagogiques, dès lors adaptées à leurs besoins particuliers. Envisagée en début d'apprentissage ou de formation, l'évaluation diagnostique intervient lorsque l'enseignant se pose la question de savoir si un sujet possède ou non les capacités nécessaires pour entreprendre une formation ou pour suivre un apprentissage. Cette évaluation vise donc plus à juger des acquis que des aptitudes.

## *Evaluation formative*

Évaluation entièrement intégrée à l'apprentissage, elle intervient avant, pendant et après le cursus de formation. Centrée sur l'élève, elle mesure ses résultats en fonction d'objectifs opérationnels. Elle indique également à l'enseignant comment se déroule son programme pédagogique et quels sont les obstacles auxquels il se heurte. L'évaluation formative permet de situer la progression de l'élève par rapport à l'objectif donné, autrement dit, c'est une évaluation qui est censée :

- Aider l'apprenant à apprendre.
- Informer l'apprenant sur ce qu'il sait faire et sur ce qui lui reste à apprendre pour savoir faire.
- Situer sa progression par rapport à un objectif donné.

L'évaluation formative accepte les erreurs car elles sont sources d'apprentissages. De plus, elle favorise l'entraide en valorisant les réponses correctes et les réussites. L'évaluation formative permet de mobiliser et de différencier les ressources nécessaires pour aider chaque élève à progresser vers l'atteinte des objectifs d'apprentissage.

L'expression évaluation formative est tout d'abord à visée pédagogique. Son caractère essentiel est d'être intégré à l'action de formation. Elle a pour objectif de contribuer à l'amélioration de l'apprentissage en cours. Cette fonction générale d'aide à l'apprentissage recouvre un certain nombre de fonctions annexes:

- sécurisation: affermir la confiance en soi de l'apprenant.
- Assistance: fournir des repères, donner des points d'appui pour progresser.
- Feedback/donner le plus possible une information utile sur les étapes franchies et les difficultés rencontrées.
- Eclairer l'enseignant, par inventaire des lacunes et difficultés de l'élève.
- Permettre un ajustement didactique, par une harmonisation méthode/élèves.
- Assister l'individu qui apprend (sécuriser, guider).
- Faciliter, plus directement son apprentissage (renforcer, corriger).

- Instaurer une véritable relation pédagogique (créer les conditions d'un dialogue), etc.

### ***Evaluation sommative (Certificative)***

L'évaluation est dite sommative lorsqu'elle s'effectue en fin d'apprentissage ; elle permet d'estimer les connaissances acquises de l'apprenant, d'en faire un inventaire. Elle peut permettre également de prendre une décision d'orientation ou de sélection en fonction des acquis, mais aussi de situer les apprenants d'un groupe par rapport aux autres. L'évaluation certificative se fait également en fin de formation ; il s'agit ici de dresser le bilan des connaissances et des compétences de l'apprenant. Mais sa fonction essentielle est la délivrance d'un diplôme, d'un certificat attestant des capacités langagières de ce dernier : par exemple, le TOEFL pour l'anglais, et le DELF et le DALF pour le Français Langue étrangère.

L'évaluation est dite sommative, lorsqu'elle se propose de faire un bilan, après une ou plusieurs séquences ou, d'une façon plus générale, après un cycle de formation. C'est pourquoi elle est le plus souvent ponctuelle, effectuée à un moment déterminé. Les élèves sont souvent classés les uns par rapport aux autres (évaluation normative) et les résultats sont communiqués aux parents et à l'administration.

### ***Auto-Evaluation***

L'apprenant fait le point sur ses connaissances en langues; il s'évalue lui-même sans l'intervention d'un tiers. Il gère ainsi lui-même son propre apprentissage. Ce type d'évaluation s'adapte parfaitement aux formations en langue en ligne, en autonomie, et est utilisable en général tout au long de la vie.

Deux émanations du conseil de l'Europe utiles à l'auto-évaluation:

- Le ***Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues***, conçu par la Division des langues vivantes du Conseil de la Coopération culturelle du Conseil de l'Europe, comprend un ***Portofolio***- outil, qui «*décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La*

*description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin [il] définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie» [7, 45].*

## **Tâches de l'évaluation**

Dans la gestion de l'espace pédagogique, on pourrait distinguer trois tâches caractéristiques:

- Celle d'adapter l'enseignement à l'élève, d'harmoniser des modalités d'enseignement et des profils individuels (individualisation).
- Celle de savoir où l'on est, de faire le point à des moments importants: par exemple, au début ou à la fin d'un cycle d'études (contrôle).
- Celle autour de laquelle, finalement, toutes les autres s'organisent, de faciliter l'apprentissage.

En guise de conclusion nous pouvons dire qu'avec le déroulement de la recherche et de la réflexion dans le domaine de l'éducation, la conception de l'acte d'évaluation a complètement changé. Aujourd'hui, l'évaluation est considérée, par certains chercheurs, comme un élément pouvant contribuer à la réussite de l'acte d'apprentissage Mothe J. C. dit à ce propos: " *L'évaluation est le moyen essentiel dont dispose l'enseignant pour se faire comprendre* " [14, p. 65]. Ce changement produit, au niveau de la conception de l'organisation de l'acte d'enseignement/apprentissage a été accompagné par la redéfinition des objectifs de l'évaluation scolaire. Après avoir connu une période où la réflexion était centrée sur le thème de la notation, c'est - à - dire sur des questions qui déterminent le résultat final de l'apprenant. Actuellement, l'évaluation s'est donnée comme premier objectif l'aide à l'apprentissage. Ainsi, dans l'évaluation formative, l'acte d'enseignement est organisé de manière à faciliter l'acte d'apprentissage. Les difficultés des apprenants sont surmontées au fur et à mesure de l'avancement de l'action pédagogique. Quant à l'évaluation formatrice, son adoption mène nécessairement à la réussite de l'action didactique. A travers les outils dont elle dote les apprenants, elle permet à ceux - ci de mettre en œuvre une stratégie conduisant à l'atteinte des objectifs escomptés.

## Types d'items utilisés dans l'enseignement de la grammaire

Dans l'approche communicative telle que nous l'avons définie, il faut chercher à situer la performance des apprenants par rapport à un domaine de tâches bien définies. Généralement, les connaissances grammaticales sont évaluées à l'aide de différents items:

*Le choix multiple* demeure le type d'items le plus utilisé. Il comprend une partie initiale qui peut prendre la forme d'un énoncé incomplet ou d'une question suivie d'un choix de réponses, généralement 4 ou 5, parmi lesquelles l'élève doit choisir une bonne seule réponse. Il est surtout pratiqué dans les cas de définitions, de différences, de discrimination, de généralisation, de relations de cause à effet.

*Exemple:*

**Entourez la bonne réponse:**

- Aline et *moi, lui, elle, nous* avons été au cinéma. Tu viens avec *elle, nous, vous*?
- Non, merci. Je vais avec *toi, nous, Louis* à la discothèque.
- Tu vas souvent avec *vous, lui, elle*?
- Oui, parce que *ils, nous, vous* sommes de bons amis.
- Tu vas danser avec *eux, lui, elle*?

**/5 points**

*L'item d'appariement* (d'association): permet de vérifier la capacité d'établir les liens. Il consiste à associer entre elles deux listes d'éléments, l'une d'elle étant considérée comme l'ensemble – questions, et l'autre comme l'ensemble –réponse.

*Exemple:*

**Associez les formes du subjonctif ou indicatif aux phrases données:**

- |                            |                            |
|----------------------------|----------------------------|
| 1. Nous voudrions bien que | vous venez à temps.        |
| 2. J'espère que            | passiez bien le BAC.       |
| 3. Nous pensons que        | tu fasses bien ce travail? |
| 4. Es-tu sûr, que          | tu va manquer le train.    |

**/4 points**

*L'item d'alternative* souvent appelé **vrai/faux** comprend deux réponses possibles entre lesquelles l'élève doit choisir: oui/non; correct/incorrect

*Exemple:*

**Passé composé ou forme passive? Souligne la forme correcte.**

1. Mon père a lavé notre voiture. Passé composé/Forme passive;
2. La voiture est lavée par mon père. Passé composé/Forme passive;
3. Ils sont revenus de l'école. Passé composé/Forme passive;
4. Le voleur est reconnu par un témoin. Passé composé/Forme passive.

**/4 points**

***La réponse courte***

L'exemple le plus connu demeure les questions directes que le professeur pose à ses élèves. On privilégie ainsi le rappel des connaissances.

*Exemple:*

**Posez la question avec un adjectif interrogatif et accordez le participe passé si c'est nécessaire:**

1. Nous avons vu un film..... ?
2. Le médecin a soigné bien les enfants. .... ?
3. Il est 3 heures du matin. .... ?
4. Ils préfèrent les romans policiers..... ?

**/8 points**

***La réponse élaborée*** porte sur une réponse élaborée à une question posée par l'examineur. Elle permet de vérifier des habiletés mentales plus complexes, qui exige à l'apprenant des efforts de réflexion.

*Exemple:*

**Quelques extraterrestres sont arrivés sur la terre.**

1. Racontez leurs aventures et leurs mésaventures en utilisant les verbes au passé composé.
2. Engagez une discussion avec eux sur leur mode de vie, sur leurs coutumes. Utilisez le discours direct et indirect.

**/20 points**

Le choix d'un type d'item influence le niveau de difficulté d'une

tâche évaluative. Il est en effet moins complexe pour un apprenant de répondre à un item à choix multiple, puisque déjà on délimite son champ de connaissances, car on lui fournit quelques réponses possibles. A l'inverse, la question à réponse élaborée demeure la plus complexe puisqu'elle demande à l'apprenant d'utiliser ses habiletés mentales supérieures.

## CONCLUSIONS

Les conceptions qui se trouvent à la base de l'enseignement de la grammaire ont été longtemps contradictoires. On a contesté, d'une part, la valeur scientifique de la grammaire, d'autre part, son utilité pédagogique. Certains pédagogues ont nié qu'une théorie grammaticale puisse servir à apprendre une langue étrangère. Malgré toutes ces opinions, on doit reconnaître qu'aucune méthode d'enseignement du français ne saurait se dispenser de la réflexion grammaticale. La grammaire communicative possède ses méthodes, ses voies et ses principes d'enseignement que nous avons décrits dans le présent ouvrage. En ce qui concerne les méthodes, c'est mieux de s'emparer d'une méthode inductive, car elle exige des opérations mentales: observation, analyse et formulation de la règle après avoir examiné les exemples proposés.

En classe on peut axer les activités à la fois sur l'implicite et sur l'explicite. Dans ce cas, les activités de sensibilisation pour faire réfléchir les apprenants sur la langue produite spontanément, tandis que les activités communicatives leur donnent la possibilité d'automatiser l'emploi des structures explicitement apprises. Certains didacticiens affirment que la grammaire doit être présentée raisonnablement c'est-à-dire, à petites doses dans des contextes semblables qui assurent la répétitivité de l'information et dans des contextes nouveaux. Cette approche s'appuie sur les capacités cognitives de l'apprenant en reliant l'inconnu au connu. Les explications doivent être courtes et simples, axées sur un seul point à la fois.

Les méthodes audio-orale et SGAV sont aussi utilisées, mais l'attention particulière est portée sur l'approche communicative, l'approche actionnelle et la conceptualisation grammaticale.

Dans le rapport didactique et grammaire de FLE, se dégagent des démarches grammaticales personnelles relativement construites qui reflètent l'omniprésence de cette composante dans la classe de langue. Les enseignants oscillent entre la grammaire traditionnelle, la grammaire



notionnelle et la grammaire des actes de parole (l'approche fonctionnelle). Soulignons, que nous traversons un siècle où des méthodologies constituées ne sont plus à l'ordre du jour au profit de l'entrée dans une nouvelle ère éclectique ouverte à la diversité maximale des procédés, techniques et méthodes. Cela constitue une chance pour les enseignants expérimentés qui y trouvent l'occasion de donner libre cours à leur créativité didactique. Pour la grammaire, cette «chance» a déjà été saisie par certains enseignants. Il est cependant regrettable que ces recherches documentaires, ces variations dans les démarches, ces exercices adaptés à une classe ne soient que peu diffusés. Des liens plus étroits entre la classe de langue et la recherche en didactique de la grammaire favoriseraient des échanges générateurs de progrès, dans la mesure où les besoins et les objectifs de la classe seraient pris en charge par une réflexion collective fédératrice.

En effet, il est tout à fait clair qu'il ne suffit pas de connaître une règle de grammaire pour savoir l'appliquer pour la simple et bonne raison que la grammaire du français et la langue française sont deux choses distinctes. Songeons un peu concrètement à ce qu'on enseigne quand on fait un cours de grammaire et un cours de langue proprement dit. Dans le premier cas on fait utiliser aux apprenants des mots comme *verbe, sujet, complément, COD*, etc. Dans le second cas c'est un lexique du genre *tête, cou, jambe, main*, etc. si c'est un cours sur le corps. Dans le premier cas il y a un métalangage, dans le second il y a un langage.

Le pari est donc celui d'arriver à une compétence orale et écrite en faisant comprendre le fonctionnement de la langue via un métalangage de classe. Tout cela part donc du principe que la compréhension d'une règle aboutit nécessairement à une pratique effective. Il est possible de transformer une compétence grammaticale en compétence pragmatique-linguistique. Tout dépend des techniques que l'enseignant met en place pour y arriver.

A travers les démarches variées que cet ouvrage a proposées, il apparaît que pour aider les apprenants à progresser, il faut leur donner une image positive d'eux-mêmes en tant que partenaires possibles, ou de les aider à s'encadrer dans les nombreuses activités en leur éveillant la curiosité. C'est là le rôle essentiel de toute séance de lancement d'un système novateur de l'apprentissage d'une langue étrangère. Il faut faire attention à ne pas désapprendre les élèves, mais bien à les faire progresser, à les aider à aller jusqu'au bout et à atteindre les compétences de base. Il ne s'agit donc pas de différencier les objectifs, mais de permettre à tous les

élèves d'atteindre les mêmes objectifs par des voies différentes. L'enseignement traditionnel doit être remplacé par un enseignement formatif, c'est-à-dire, les méthodes passives doivent être remplacées par les méthodes actives mentionnées dans cet ouvrage.

Chaque année de nouvelles méthodes actives d'enseignement apparaissent et peut-être celles que j'ai traitées comme récentes et modernes en quelques mois ou années, deviendront traditionnelles. Les mêmes méthodes peuvent avoir des échos différents d'un groupe à l'autre, d'un individu à l'autre, en dépendance de leur horizon de connaissances et de leurs préférences. C'est pourquoi l'enseignant joue le rôle le plus important dans le choix des méthodes et des activités, car le matériel doit être enseigné d'une telle façon, qu'il soit accepté et compris par tous.

L'enseignement de la grammaire et le choix d'un mode d'évaluation restent l'objet de nombreuses contraintes. Chaque enseignant doit trouver les meilleures méthodes pour enseigner la langue française dans toutes ses dimensions: phonétique, lexicale, grammaire, lecture, expression orale, compréhension orale etc. Il faut intégrer l'élève dans diverses activités créatives: débat, projet, étude de cas, simulation globale etc. Apprendre une langue étrangère, cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture. Les langues sont avant tout les vecteurs de communication des cultures dont elles sont issues. Le rôle de l'école dans le cas d'un programme interculturel, est de reconnaître et respecter la diversité ethnique et culturelle, de promouvoir la cohésion sociale sur le principe de la participation des groupes ethniques dans la réalisation de tâches communes (pédagogie de projet). Chercher, trouver, créer, employer tout ce qui est nouveau, ce sont les traits caractéristiques pour les professeurs débutants. La didactique va évoluer, va progresser. Il semble utile de souligner que dans une double perspective globale d'éducation permanente et d'adaptation aux changements de la société actuelle, il est essentiel de développer un rôle actif et des attitudes critiques des apprenants. Les pistes sont données et illustrées en quantité suffisante pour offrir à un stagiaire ou professeur débutant des critères de sélections et des techniques qu'il pourra introduire dans sa carrière pédagogique.

## Bibliographie

1. BEACCO, J.-C. (2010): *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, Didier, Paris
2. BESSE, Henri, PORQUIER R. *Grammaire et didactique des langues*, Paris, 1991, 285 p.
3. BARBIER J. M. *L'évaluation en formation*, Paris, P.U.F, 2 Ed, 1990, 182 p.
4. BERARD Evelyne *L'approche communicative*, Clé International, 1995, 182 pages.
5. BOGAARDS P. *La grammaire dans l'approche des L.E.*, Clé International, 2001, 195 p.
6. BESSE Henri, PORQUIER R. *Grammaire et didactiques des langues*, Paris, 1991; 285 p.
7. CONSEIL DE L'EUROPE *Un cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer*; Paris: Didier, 2001.- 190 p.
8. COURTILLON, J. (2003): *Élaborer un cours de FLE*, Hachette, Paris
9. CUQ Jean-Pierre Une introduction à la didactique de la grammaire en classe de langue, Didier, 1996, 104 p.
10. GALISSON Robert D'autres voies pour la didactique des langues étrangères, Clé International, 2001, 220 p.
11. GALISSON Robert *D'hier à aujourd'hui*, Clé International, 1990, 180 p.
12. GERMAIN Claude *Le point sur la grammaire*, Clé International, 1998, 205 p.
13. MACKEY Alison *L'approche communicative*, Paris, Nathan, 2001, 158 p.
14. MOTHE, Jean Claude *L'évaluation. Les tests dans la classe de français*, Paris, Hachette Larousse 1975, 65 p.
15. NATION, Pierre *La maîtrise de la langue à l'école*, Paris, Nathan 1985, 160 p.
16. PATRICE Julien *Activités ludiques: Pratiques de langue*, Clé International, 1998, 156 p.
17. RICHTERICH René Description, présentation et enseignement des langues, Paris, Hatier/Didier 1991, 230 p.
18. RUNGE A., SWORDJ. *La bande dessinée satirique dans la classe de FLE*, Paris, CLE International, 1987.
19. TAGLIANTE Cristine *La classe de langue*, Paris, Clé international 1996, 220 p.
20. TAGLIANTE Cristine *L'évaluation*, Paris, Clé international 1997, 185 p.
21. VIGNER Gérard *Enseigner le FLS*, Clé International, 2001, 156 p.
22. WIDDOWSON H. G. Une approche communicative de l'enseignement des langues, Hatier, 1992, 180 p.