

Simona MANOLACHE

Mariana ȘOVEA

ENSEIGNER LE FRANÇAIS

Curs de didactică a limbii franceze

2003

SOMMAIRE

Avant-propos	4
I. Le français langue étrangère	6
I.1. Petite histoire du FLE	6
I.2. La Francophonie	10
I.3. Le FLE en Roumanie	11
<i>Questions et exercices</i>	12
II. La didactique	13
<i>Questions et exercices</i>	16
III. Les méthodologies du FLE	17
III.1. La méthodologie traditionnelle	17
III.2. La méthodologie directe	17
III.3. La méthodologie structuro-globale audio-visuelle	18
III.4. La méthodologie communicative	20
III.4.1. L'acte de parole	23
III.4.2. L'authenticité	24
III.4.3. Les publics	25
III.4.4. Les besoins	26
III.4.5. L'autonomie des apprenants	27
III.4.6. Le Niveau-Seuil	28
<i>Questions et exercices</i>	30
IV. Les principes de la didactique du FLE	31
<i>Questions et exercices</i>	34
V. Les activités d'enseignement / apprentissage	35
V.1. L'analyse et l'élaboration des activités de classe	35
V.2. L'apprentissage d'une langue et les activités d'apprentissage	37
V.3. Les stratégies d'apprentissage	38
V.3.1. Explication de quelques stratégies	39
<i>Questions et exercices</i>	41
VI. Le processus d'enseignement et la classe de français	42
VI.1. Les documents de la didactique du FLE	42

VI.2.	Des projets didactiques	47
	<i>Questions et exercices</i>	62
VII.	Les stratégies didactiques	63
	<i>Questions et exercices</i>	66
VIII.	L'enseignement de la phonétique	67
VIII.1.	La place de la phonétique dans les diverses approches didactiques	67
VIII.2.	Les étapes de l'enseignement phonétique et quelques exercices à faire en classe de FLE	68
VIII.3.	La correction des erreurs	74
	<i>Questions et exercices</i>	75
IX.	L'enseignement de la grammaire	77
IX.1.	La place de la grammaire dans les diverses approches didactiques	77
IX.2.	Les variables de l'enseignement de la grammaire	79
IX.3.	Les exercices structuraux	80
IX.4.	Les exercices traditionnels	82
IX.5.	Les exercices de paraphrase	83
IX.6.	Les exercices communicatifs	84
IX.7.	Le discours grammatical de l'enseignant	85
	<i>Questions et exercices</i>	88
X.	L'enseignement de l'orthographe	90
X.1.	Quelques aspects théoriques	90
X.2.	Les principales difficultés de l'orthographe française	90
X.3.	L'orthographe grammaticale et l'orthographe d'usage	91
X.4.	La dictée en classe de français	92
X.5.	Quelques exercices d'orthographe	93
	<i>Questions et exercices</i>	95
XI.	L'enseignement du vocabulaire	97
XI.1.	Quelques aspects théoriques	97
XI.2.	L'analyse sémique et l'utilisation des dictionnaires	99
XI.3.	Les exercices lexicaux et sémantiques	100
XI.4.	Les jeux et l'enseignement/apprentissage du vocabulaire	101
XI.5.	L'exercice lexical – exercice de rapprochement culturel	104
	<i>Questions et exercices</i>	109
XII.	L'enseignement de l'expression écrite	110
XII.1.	La lecture : un concept en évolution	110

XII.2.	La lecture en situation scolaire	111
XII.3.	Les types de textes	114
XII.4.	Quelques types d'exercices d'expression écrite	116
XII.5.	La lecture de l'image	119
	<i>Questions et exercices</i>	121
XIII.	L'enseignement de l'expression orale	125
	<i>Questions et exercices</i>	132
XIV.	L'évaluation	134
XIV.1.	Types et fonctions de l'évaluation	134
XIV.2.	Critères de pertinence des tests	136
XIV.3.	Les outils d'évaluation de l'expression écrite	138
XIV.4.	Les outils d'évaluation de l'expression orale	140
XIV.5.	Méthodes alternatives d'évaluation	142
	<i>Questions et exercices</i>	144
	Bibliographie	145

AVANT – PROPOS

Public: Cursul de didactică a limbii franceze – *Enseigner le français* - se adresează acelor studenți din anul al II-lea sau al III-lea ai Facultății de Litere și Științe ale Comunicării care frecventează Modulul facultativ organizat de Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic.

Obiective: Obiectivul principal al cursului este, evident, pregătirea unor profesori de limba și literatura franceză competenți și eficienți. La sfârșitul acestui curs studenții vor fi înțeleși care sunt cele mai importante probleme puse de predarea limbii franceze și vor stăpâni principalele strategii de formare a competenței de comunicare în această limbă. Cu alte cuvinte, studenții vor fi capabili să construiască demersul didactic în funcție de obiectivele stabilite pe plan național pentru învățarea limbii franceze, dar și în funcție de nevoile și capacitățile elevilor sau de condițiile concrete de desfășurare a procesului de învățământ. Nu trebuie să uităm că informațiile teoretice oferite de acest curs sunt completate și aprofundate în timpul practicii pedagogice efectuate sub îndrumarea mentorilor din școli și licee.

Structura cursului : Trebuie să precizăm că în redactarea paginilor ce urmează am folosit fără zgârcenie cărțile și articolele indicate de către Ministerul Educației Naționale și Inspectoratele Școlare în bibliografiile recomandate pentru examenele de definitivare și de obținere a gradelor didactice. Am remarcat că aceste materiale sunt greu accesibile (sunt greu de găsit și, uneori, greu de înțeles la o primă abordare), motiv pentru care ne-am propus să înlesnim « contactul » viitorilor profesori cu ele prin realizarea unor sinteze cât mai clare, care să puncteze principalele teme abordate de orice lucrare de didactică a limbii franceze. Cursul nostru, conceput astfel încât să poată fi prezentat pe parcursul unui singur semestru, este totuși doar un « ghid » care nu-l scutește pe student de citirea cu atenție a lucrărilor de referință menționate în bibliografie¹.

Aspectele pe care noi le-am considerat esențiale sunt semnalate prin titlurile capitolelor. Termenii-cheie sunt încadrați imediat după aceste titluri. Majoritatea capitolelor propun câteva întrebări și exerciții pentru soluționarea cărora le

¹ Lucrările la care se fac trimiteri frecvente pe parcursul cursului sunt menționate în bibliografia finală : în textul cursului referirile la aceste lucrări cuprind doar anul apariției. Numele articolelor și cărților menționate accidental apar în notele de subsol.

recomandăm studenților, ca principale surse de informare, dicționarul *Le Petit Robert* (sau *Larousse*), Internetul și, bineînțeles, lucrările indicate în bibliografie.

I. LE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

FLE ALLIANCE FRANÇAISE CRÉDIF DELF/DALF FRANCOPHONIE FLE EN ROUMANIE

I.1. Petite histoire du FLE

Malgré la compétition qui existe entre les différentes langues de la planète, compétition qui reflète la concurrence économique, politique et culturelle entre les divers pays, le français reste une des grandes langues de diffusion internationale. Il paraît qu'il y a deux cent cinquante mille enseignants de français dans le monde et plus d'un million d'apprenants adultes par an.

Bien que le français soit depuis longtemps une langue internationale, la discipline **Français Langue Étrangère** – désignée le plus souvent par le sigle **FLE** – est reconnue de façon officielle depuis seulement une vingtaine d'années. Dès le début, il faut faire la distinction entre **le français langue étrangère** (appris dans les pays où le français n'est pas langue officielle) et **le français langue seconde** (appris par les natifs d'un pays où le français est langue officielle, sans être pourtant la langue maternelle de la majorité des natifs).

On peut considérer comme date de début de l'enseignement systématique du français en dehors de la France l'an **1884**, l'an où l'on a approuvé l'activité de **l'Alliance Française**, par arrêté du ministre français de l'Intérieur. Depuis 1884, l'objectif de l'Alliance Française est la propagation de la langue française à l'étranger par la fondation et la subvention d'écoles françaises, par la formation des maîtres, par l'organisation de conférences et par la publication d'œuvres à caractère pédagogique. L'Alliance est une structure qui appartient du point de vue juridique au pays où elle est implantée. L'Alliance Française est pourtant coordonnée et aidée par les instances de Paris. Si la création de L'Alliance Française en 1884 marque le début de l'enseignement réfléchi du français comme langue étrangère, la création en **1983** des filières universitaires de

didactique du FLE représente l'accomplissement du processus de formation d'une nouvelle discipline. De 1884 jusqu'à 1983, l'enseignement du français a connu donc une évolution spectaculaire. Cette évolution a été sans doute profondément influencée par les événements historiques et économiques et par les progrès enregistrés dans les sciences (surtout dans les sciences du langage).

À la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e, jusqu'à la seconde guerre mondiale, le public visé par l'enseignement du français était formé d'aristocrates et de personnes qui aspiraient à la diplomatie. Beaucoup de gens considéraient encore que le français est la langue de l'aristocratie et de la diplomatie.² La connaissance du français, langue des Lumières, était le signe de l'appartenance aux classes sociales supérieures. La langue étudiée par l'élite était la langue française littéraire employée par les grands écrivains. Dans les universités, tous les étudiants apprenaient le même français de la même manière : la lecture et la traduction des textes classiques représentaient les activités didactiques de prédilection.

Les expériences vécues pendant la seconde guerre mondiale ont mis en évidence une vérité incontestable : la langue et la culture font partie de la puissance d'un pays. Elles constituent des biens identitaires, patrimoniaux qu'il faut préserver et valoriser. Après la fin de la guerre, Charles de Gaulle a instauré, dans le cadre du Ministère des Affaires Étrangères, une direction générale des Affaires Culturelles, ayant pour tâche la diffusion planétaire de la langue et de la culture française. Les Français cherchaient les voies les plus efficaces pour répandre et défendre leur langue nationale dans les pays du monde entier. En 1966, Charles de Gaulle a créé le Haut Comité de la Langue française.

Dans les années 1950-1960, les nouveaux besoins de la vie économique et politique ont mené vers l'apprentissage d'un français moins élégant peut-être, mais plus utilitaire. Afin de faire face à un public de plus en plus hétérogène et à des nécessités de plus en plus variées, il fallait concevoir un nouveau matériel pédagogique et de nouvelles stratégies. Un rôle important a eu le **Centre de recherche et d'études pour la diffusion du français**, dont on a mis les bases en 1954. Le Centre est devenu bientôt un département de L'École Normale Supérieure De Saint-Cloud et a pris le nom de CRÉDIF. Louis Porcher³ décrit de façon synthétique les principes qui structuraient l'activité du CRÉDIF :

«– La réalité première et fondamentale d'une langue est sa dimension orale. Une langue comme le français est une langue parlée ;

² L'argument principal fourni par la publicité faite en 2001 aux cours de langue EUROCOR est que : « Le français est la langue de la diplomatie et des arts ».

³ L. Porcher (1995: 11).

- *La linguistique structurale héritée de Saussure constitue l'instrument privilégié de description d'une langue et c'est sur elle que s'élabore une méthode (un manuel) ;*
- *La psychologie, et notamment les développements du béhaviorisme skinnérien, est une composante fondamentale de l'apprentissage, et, comme telle, doit être intégrée aux outils pédagogiques ;*
- *Le développement des médias comme moyens de communication conduit à s'appuyer sur eux pour promouvoir un enseignement adéquat aux démarches des apprenants. Le magnétophone en particulier est une ressource désormais indispensable à la conduite d'une classe. »*

Le CRÉDIF a mené une vaste enquête orale à la suite de laquelle il a dressé un « français fondamental », c'est-à-dire un inventaire systématique des mots les plus employés. A partir de cet inventaire, le CRÉDIF a réalisé des méthodes de français (par exemple *Voix et images de France*) et a mis les bases de la démarche SGAV (la démarche structuro-globale audio-visuelle).

Le Bureau d'études pour la langue et la civilisation françaises à l'étranger est né à la même époque que le CRÉDIF. Si le CRÉDIF appartient à l'enseignement supérieur, le **BELC** relève de l'enseignement secondaire. Le BELC envisage l'enseignement du FLE comme partie de l'enseignement des langues en général.

Un moment très important pour l'évolution du **FLE** a été la création du ***Français dans le monde*** en 1960, considérée par L. Porcher « *le meilleur coup de génie de ce tout début des années soixante* »⁴. Cette revue, destinée surtout aux enseignants de français, apparaît six fois par an et comprend de nombreuses informations concernant la civilisation, la culture, la linguistique et la didactique françaises. Les maisons d'éditions – **Hachette, Didier, Nathan, Larousse** – se sont elles aussi impliquées activement dans l'élaboration de matériels pédagogiques et ont contribué ainsi de façon décisive au développement de la didactique du FLE.

Une nouvelle étape de ce développement a commencé en 1970, quand le **Conseil de l'Europe à Strasbourg** (formé des représentants de 22 pays) a proposé un projet qui devait stimuler et améliorer l'apprentissage des langues vivantes de l'Europe. Le but de ce projet était de faire acquérir aux apprenants une vraie compétence de communication, qui leur permît de s'adapter plus facilement à un milieu de travail et de vie étranger. Les recherches en pragmatique et en sociolinguistique ont révélé que la compétence de communication suppose en dehors des connaissances strictement linguistiques, des connaissances culturelles, gestuelles, corporelles. La réflexion sur

⁴ L. Porcher (1995: 12).

l'enseignement de la compétence de communication a fait ressortir la nécessité de placer l'apprenant au centre de l'attention. Les matériels et les stratégies pédagogiques devaient tenir compte des besoins des apprenants. Les participants au projet du Conseil de l'Europe ont lancé l'idée d'un ouvrage réalisé langue par langue, qui pût être utilisé à plusieurs niveaux, selon les publics visés et leurs besoins langagiers. L'ouvrage pour l'anglais, *The Threshold Level*, a été le premier à paraître, en 1975. *Le Niveau-Seuil* français⁵ a été réalisé en 1976 sous la direction de Daniel Coste.

Le projet du Conseil de l'Europe sur les langues vivantes a provoqué une vraie métamorphose de la didactique du FLE : la communication est devenue démarche et objectif de l'enseignement à la fois. Un autre projet, *Éducation des travailleurs migrants en Europe*, qui se préoccupait surtout des problèmes d'apprentissage des enfants des migrants, a mis en lumière une autre idée importante : dans l'apprentissage d'une langue étrangère, on ne peut pas faire abstraction de la langue et de la culture d'origine.

Le dernier pas à franchir pour la légitimation du FLE comme discipline bien distincte a été la création de diplômes pour les Français et pour les étrangers.

En 1982, Le Ministère français de l'Éducation Nationale (Alain Savary était ministre à l'époque) a mis en place une commission qui devait analyser la situation du FLE. Cette commission a pris deux décisions importantes :

1) La première décision a été de créer des filières universitaires nationales de didactique du FLE. Dès lors les Français peuvent obtenir une « mention FLE » au niveau de la licence, un diplôme de maîtrise dans le domaine du FLE et un diplôme d'études approfondies (**DEA**). A partir de 1983⁶, ces diplômes ont acquis un caractère national. Le Belc et le Crédif ont perdu le monopole, mais se sont impliqués dans la formation professionnelle continue.

2) La deuxième décision concernait les étrangers : un diplôme spécial a été créé pour eux-ci ; ce diplôme atteste de la compétence en français et c'est le seul diplôme de langue reconnu par l'état français. Ce diplôme est composé d'unités capitalisables : le cursus complet comprend dix unités qui, une fois parcourues, peuvent conduire le débutant absolu à la capacité de suivre un enseignement dans une université française. Ces unités peuvent être présentées dans n'importe quel pays du monde, sous la responsabilité de l'ambassadeur de France, et chacune d'entre elles, une fois obtenue, l'est définitivement et sur l'ensemble de la planète. Le **DEL F** – diplôme d'études en langue française – comprend les six premières unités et se décompose en DELF premier degré (4

⁵ D. Coste, J. Courtyllon, V. Ferenczi, M. Martins, E. Papo, E. Roulet – 1976: *Un Niveau – seuil*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

⁶ Le décret créant le DELF et le DALF est sorti en 1985.

unités) et DELF deuxième degré (2 unités). Le **DALF** – diplôme approfondi de langue française – comprend les quatre dernières unités : ce sont des unités de spécialisation. Plus de cent mille candidats se présentent chaque année aux épreuves. Les examens sont contrôlés à Paris, par une commission nationale, présidée par le directeur du Centre International des Études à Sèvres. Le président du jury local est toujours un fonctionnaire français. Un objectif est défini par unité et les modalités d'évaluation sont strictement déterminées. Il n'y a pas de programme rigide pour les épreuves, ce qui permet l'adaptation des examens aux conditions de chaque pays. En Roumanie, la commission qui évalue les candidats à l'obtention du DALF est formée de quatre professeurs universitaires, deux inspecteurs de langue française, un représentant du Bureau de Coopération Linguistique Éducative (qui appartient au Service de Coopération et d'Action Culturelle près de l'Ambassade de France) et des responsables des quatre centres qui organisent les examens (Bucarest, Cluj, Iași, Timișoara). Les présidents de cette commission sont le directeur de l'Institut Français de Bucarest et l'attaché de coopération linguistique et éducative. Une autre commission, formée de 12 personnes, doit établir les sujets d'examen.

I.2. La Francophonie

En 1880, le géographe français Onésime Reclus (1837 – 1916) a inventé le terme « francophonie » pour définir l'ensemble des personnes et des pays utilisant le français à des titres divers. Le développement du concept de francophonie a influencé positivement l'enseignement / l'apprentissage du français. À nos jours, la francophonie signifie la solidarité, la fraternité de ceux qui croient dans les droits de l'homme, dans la démocratie et dans la diversité culturelle. La Charte de la Francophonie (adoptée en 1996) prévoit les objectifs que se proposent les pays qui y adhèrent : l'instauration et le développement de la démocratie ; la prévention des conflits et le soutien à l'État de droit et aux droits de l'homme ; l'intensification du dialogue des cultures et des civilisations ; le rapprochement des peuples par leur connaissance mutuelle ; le renforcement de leur solidarité par des actions de coopération multilatérale en vue de favoriser l'essor de leurs économies.

L'Agence de la Francophonie est opérateur principal des programmes de coopération culturelle, scientifique, technique, économique et juridique.

En 1961, on a créé à Montréal l'Association des Universités partiellement ou entièrement de Langue Française, l'AUPELF. En 1987, on a ouvert l'UREF, la première université multilatérale à l'échelle de 40 pays : l'Université des

réseaux d'expression française. A partir de 1999, l'enseignement francophone est entré dans une nouvelle ère : 1999 est l'année où l'AUELF a mis les bases de l'Université Virtuelle Francophone. Grâce aux ordinateurs, on peut organiser les mêmes cours d'un bout à l'autre de la planète. L'Université Virtuelle Francophone ne se substitue pas aux universités nationales : elle aide les étudiants à compléter de façon plus rapide et plus efficace leurs connaissances. Ces dernières années l'AUELF a changé de nom : le nom usité actuellement est l'AUF (l'Agence Universitaire de la Francophonie).

I.3. Le FLE en Roumanie

L'intérêt pour l'étude des langues étrangères s'est fait ressentir en Roumanie dès le XVIII^e siècle. À cette époque-là, ceux qui apprenaient le français étaient peu nombreux et appartenaient, pour la plupart, à la classe des boyards phanariotes. Les chercheurs considèrent que la première attestation de l'introduction du français dans l'école roumaine est *Hrisovul lui Alexandru Ipsilanti* de 1776, un document qui prévoyait l'étude des langues étrangères (le français, le latin, l'italien, l'arabe, le turc, l'allemand et le russe) à l'**Academia Domnească de Sf. Sava**. Il paraît que les professeurs pouvaient enseigner les mathématiques en français au cas où ils ne connaissaient pas le grec. À la fin du XVIII^e siècle, beaucoup de Français occupaient des places de précepteurs ou de secrétaires dans les familles aisées. Certains de ces Français sont devenus professeurs de langue française dans les écoles privées ou publiques. Au XIX^e siècle, l'étude du français a connu un essor étonnant, favorisé par le développement général de l'enseignement roumain. On a créé beaucoup d'écoles (même dans les villages, à partir de 1838), on a introduit l'alphabet latin, on a passé à l'enseignement laïque, on a mis d'accord les plans d'enseignement des écoles privées et des écoles publiques. En Valachie, le français a été introduit dans le programme officiel en 1831, au lycée Sf. Sava. En Moldavie, l'enseignement du français est devenu officiel en 1836, à l'Academia Mihăileană. C'est en 1859 que l'étude du français est devenue obligatoire dans toutes les écoles secondaires de la nouvelle Roumanie. (En France, l'enseignement des langues étrangères est devenu obligatoire dans les écoles à partir de 1838, tandis qu'aux États Unis c'est en 1892 qu'on a posé le problème de l'étude des langues étrangères à l'école). Dans la première moitié du XIX^e siècle, l'intérêt pour le français a été tel qu'on a proposé même la langue française comme langue d'enseignement à la place du roumain. En Transylvanie, le français a été officiellement introduit en 1867 au gymnase roumain de Braşov.

Les premiers manuels de français réalisés par des auteurs roumains sont apparus au début du XIX^e siècle. Grigore Pleșoianu a fait imprimer un *Abetedar franco-român pentru tinerii începători* à Craiova, en 1829. Dès 1918, l'étude du français comme discipline obligatoire s'est généralisée dans toute la Roumanie.

QUESTIONS ET EXERCICES

1. *Quels sont les Centres Culturels Français de Roumanie ?*
2. *Dans quelles villes de Roumanie y a-t-il des Alliances Françaises ?*
3. *D'après vous, quels sont les arguments qu'un enseignant devrait fournir à ses élèves pour qu'ils apprennent le français ? (En d'autres mots, qu'est-ce que vous direz, en tant qu'enseignants, à vos élèves pendant la première classe de français pour les convaincre de la nécessité d'apprendre cette langue ?)*
4. *Comment se concrétise la francophonie à l'Université « Ștefan cel Mare » de Suceava ?*
5. *Quelles sont les œuvres littéraires roumaines dans lesquelles l'influence de la langue française vous semble évidente ?*
6. *D'après vous, quels sont les avantages et les désavantages de l'Internet dans l'enseignement / l'apprentissage du français ?*
7. *Est-ce que vous connaissez des initiatives importantes de l'état roumain liées à l'enseignement du **roumain** à l'étranger ?*

II. LA DIDACTIQUE

ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DIDACTIQUE/PÉDAGOGIE SAVOIR ENSEIGNANT ÉLÈVE
--

Le processus d'enseignement implique obligatoirement plusieurs éléments :

- **un savoir** à enseigner, c'est-à-dire un contenu qui relève d'une certaine discipline (la langue et la littérature française dans le cas de l'enseignement du FLE) ;
- **un apprenant** (un élève/un étudiant/un adulte en activité professionnelle) qui s'approprie de façon consciente et responsable le savoir ;
- **un enseignant** (une personne adulte qui a une formation universitaire, qui connaît les stratégies didactiques qu'il faut pratiquer afin de transmettre le savoir, qui se tient au courant de l'état des recherches en didactique) ;
- un ensemble de **démarches** suivies et de **moyens** utilisés dans le but de faciliter la transmission du savoir de l'enseignant vers l'apprenant.

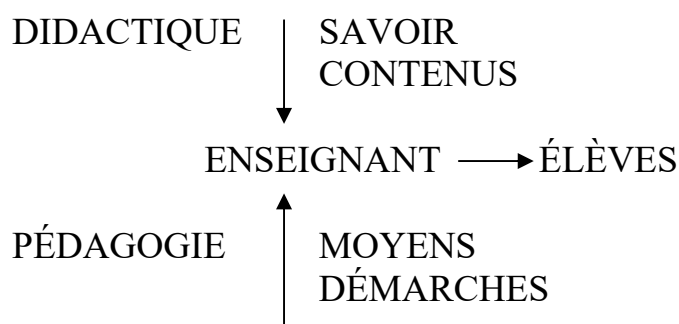
La distinction enseignement/apprentissage exprime le fait que le même acte de transmission du savoir peut être envisagé de deux points de vue : le point de vue de l'enseignant ou celui de l'apprenant. **L'enseignement** est l'action, l'art d'enseigner, de transmettre des connaissances à un élève (*Petit Robert*). **L'apprentissage** se définit comme le processus d'acquisition par un élève d'informations qui modifient de façon durable son comportement (l'apprentissage d'une langue étrangère modifie à jamais le comportement langagier de l'apprenant). L'apprentissage se situe généralement dans un contexte scolaire, mais il peut également se dérouler dans des milieux plus naturels (pendant des vacances passées en France par exemple).

En ce qui concerne **la didactique**, on peut la définir de la manière la plus simple comme l'étude scientifique des stratégies utilisées pour enseigner une certaine discipline. La didactique est l'actualisation plus pratique, plus dynamique, plus interdisciplinaire de ce qu'on appelait il n'y a pas longtemps la "méthodologie"⁷ (ou, en roumain, "metodică"). La didactique des langues étrangères est un domaine qui renferme de nombreux éléments liés à la

⁷ Dans notre cours, les termes «méthodologie» et «didactique» ne sont pas tout à fait synonymes. Voir le IIIème chapitre.

linguistique, à la pédagogie, à la psychologie, aux médias et à l'informatique. Étant donné que la didactique du FLE se propose d'analyser comment on peut enseigner de façon efficace le français, elle se doit de tenir compte en permanence des résultats des recherches dans les différents compartiments de la linguistique (la phonétique, la lexicologie, la morphologie, la syntaxe, la pragmatique).

Si la didactique s'intéresse plutôt aux contenus à enseigner (la didactique du FLE se pose le problème des données phonétiques, lexicales, morphologiques, littéraires, culturelles qu'il faut fournir aux apprenants à chaque moment de l'apprentissage), **la pédagogie**, quant à elle, met l'accent sur les démarches à suivre pour faciliter l'acquisition de ces contenus.



En d'autres mots, la pédagogie concerne surtout la relation maître-élèves et l'apprentissage, tandis que la didactique renvoie à la manière de dire le savoir. Le partage en didactique et pédagogie engage des représentations sociales qui pèsent sur les stratégies éducatives : la pédagogie est associée plutôt aux petits apprenants qu'aux grands, aux lycées professionnels plutôt qu'aux lycées théoriques ou aux universités.

Cependant, il faut envisager la pédagogie et la didactique en relation, comme des domaines articulés.

La pédagogie, par exemple, étudie les problèmes liés à l'orientation scolaire, les inégalités des apprenants devant l'école, la réussite ou l'échec scolaire, les attitudes, comportements, savoir-faire des apprenants, les problèmes de l'évaluation, etc. La didactique suppose plutôt la connaissance profonde des savoirs à enseigner.

Une didactique moderne exige qu'on tienne compte des avancés pédagogiques. Il ne s'agit plus seulement de choisir les savoirs en référence directe aux disciplines qui les conçoivent, mais il faut encore les analyser à la lumière des connaissances issues de la pédagogie. Le but est **d'améliorer la coïncidence de ce qui s'enseigne et de ce qui s'apprend**. (Par exemple, la pédagogie propose des critères généraux d'évaluation. La didactique du FLE formule des critères spécifiques, plus détaillés, pour évaluer la compétence lexicale, phonétique, etc., des apprenants.)

Que la didactique soit intimement liée à la pédagogie (les aspects mis en lumière par la pédagogie sont transférés dans un cadre strictement disciplinaire),

cela ne l'empêche pas de se constituer en science autonome, ayant son propre objet et ses propres méthodes.

La didactique du français ne saurait pas omettre le profit qu'elle peut tirer des connaissances fournies par **la psychologie**. Il est bien évident que les choix faits par l'enseignant (les choix des termes métalinguistiques, des types de discours tenus, des activités proposées, etc.) sont déterminés par l'âge et le niveau intellectuel de l'apprenant. L'enseignant idéal connaît les caractéristiques de chaque étape de l'évolution intellectuelle des enfants/des adolescents et il adapte son comportement didactique aux possibilités de compréhension de ceux-ci. (Donnons un exemple: l'enseignant, en sachant que la période de la scolarité primaire est le stade des opérations intellectuelles concrètes et non pas des raisonnements abstraits, s'abstiendra de remplir le tableau de listes de conjugaisons et de termes de grammaire.)

D. Coste⁸ systématise les traits définitoires de **la didactique des langues étrangères** en affirmant qu'elle est un ensemble de discours portant (directement ou indirectement) sur l'enseignement des langues (pourquoi ?; quoi ?; comment enseigner ?; à qui ?; en vue de quoi ?) et produits, sur des supports généralement spécifiques (par exemple des revues s'adressant aux enseignants de langues), par des producteurs eux-mêmes le plus souvent professionnellement particularisés (enseignants, formateurs d'enseignants, chercheurs).

J.F. Halté⁹ distingue trois composantes de la didactique :

1. Une composante **épistémologique**¹⁰ : la didactique suppose une réflexion sur **les objets d'enseignement**. Elle s'intéresse à leur nature cognitive (savoir ou savoir faire ?); à leur statut épistémologique (savoir savant ou savoir social ?); à la méthodologie de leur construction (transposition, ou élaboration des savoirs ?).

2. Une composante **psychologique** : la didactique prend en considération les recherches sur **les conditions d'appropriation des savoirs**. Elle s'interroge alors moins sur les concepts et les notions en eux-mêmes que sur leur construction dans l'apprentissage, les prérequis qu'ils supposent, les représentations ordinaires qu'en ont les apprenants, les différentes sortes d'obstacles à l'apprentissage qu'ils peuvent susciter.

3. Une composante **praxéologique** : la didactique tient compte des recherches sur **l'intervention didactique**. La didactique articule les points précédents aux tâches de l'enseignant, à l'organisation des situations d'enseignement, à la construction de cycles ou de séquences didactiques, à l'adaptation au type de public, bref, à l'approche de la classe et de son fonctionnement propre.

⁸ D. Coste (1989): "Débats à propos des langues étrangères à la fin du XIXème siècle et didactique du français langue étrangère depuis 1950", *Langue française* no.82

⁹ J.F. Halté (1992: 16).

¹⁰ étude critique des sciences, destinée à déterminer leur origine logique, leur valeur et leur portée – du gr. *epistêmê* = étude, *logos* = science.

J.F.Halté conclut à juste titre que la didactique est une discipline **théorico-pratique** : *“Son objectif essentiel est de produire des argumentations « savantes », étayées et cohérentes, susceptibles d’orienter efficacement les pratiques d’enseignement”*¹¹.

Le didacticien est la personne qui s’intéresse au jeu qui se mène entre un enseignant, des élèves et un savoir.

La didactique se donne pour tâche de rendre compte du système didactique à trois places et des relations entre les événements du système. Chaque pôle de la relation triadique se constitue dans la relation qu’il établit aux autres. Il ne faut pas oublier que **l’apprenant** apprend **quelque chose** par l’entremise de **médiations institutionnelles**.

Chaque pôle du triangle didactique pose une problématique particulière (cf. J.F. Halté) :

1. Le pôle **savoirs** : la problématique de l’**élaboration** didactique. A partir des finalités et des buts que se donne le système éducatif, on fait l’inventaire des savoirs savants susceptibles de conduire au but, la sélection et la typologisation de ces savoirs, on construit les objets d’enseignement, on établit les programmes ;

2. Le pôle des **élèves** : la problématique de l’**appropriation** didactique. C’est-à-dire qu’il est nécessaire d’articuler les théories de l’apprentissage aux savoirs dont l’appropriation est visée. Il faut aussi une évaluation diagnostique (où est l’apprenant au départ de l’action) + une évaluation formative (que se passe-t-il en cours d’apprentissage ?) ;

3. Le pôle **enseignant** : la problématique de l’**intervention** didactique. On a en vue le type de contrat didactique (expliquer ou pas les objectifs des activités ?), la mise en place des stratégies didactiques (expliquer ou appliquer ?), l’inventaire de situations et de dispositifs didactiques (travail de groupe, individuel, etc.), l’adaptation du programme à la classe (tout le programme ?, noyaux ?), les progressions, etc.

QUESTIONS ET EXERCICES

1. *D’après vous, pourquoi la didactique du FLE devrait-elle s’intéresser aux médias ?*

2. *Faites le portrait de l’apprenant de l’école primaire (recourez à vos connaissances de psychologie).*

3. *Le même exercice pour l’apprenant de l’école secondaire.*

4. *Faites le portrait de l’enseignant idéal (recourez à votre expérience !).*

¹¹ J.F. Halté (1992: 17).

III. LES MÉTHODOLOGIES DU FLE¹²

MÉTHODOLOGIE TRADITIONNELLE
MÉTHODOLOGIE DIRECTE
MÉTHODOLOGIE STRUCTURO-GLOBALE AUDIO-VISUELLE (SGAV)
FRANÇAIS FONDAMENTAL
MÉTHODOLOGIE COMMUNICATIVE
NIVEAU-SEUIL

La didactique du FLE a connu, comme tout autre domaine scientifique, une permanente évolution, favorisée surtout par le développement des sciences du langage. Par **méthodologie** du FLE nous comprenons l'ensemble de stratégies (méthodes et auxiliaires) utilisées à un moment donné dans la didactique du FLE et dont le choix est déterminé par une vision unitaire sur les objectifs à atteindre et les démarches à suivre dans le processus d'enseignement/apprentissage du français. Nous présentons ci-dessous de façon succincte les méthodologies les plus clairement définies au long du temps et qui ont marqué l'évolution de la didactique du FLE.

III.1. La méthodologie traditionnelle (fin du XIX^e siècle) était basée sur l'enseignement de la grammaire et sur la traduction des textes appartenant aux grands classiques de la littérature française. Le maître et le manuel constituaient les modèles suivis par les apprenants. Les aptitudes développées d'une façon privilégiée par ces méthodes étaient la compréhension et la production écrites.

III.2. La méthodologie directe a été préférée au début du XX^e siècle. Contrairement aux méthodes traditionnelles, les méthodes directes renoncent aux exercices de traduction en faveur des exercices qui conduisent à l'apprentissage des mots étrangers (des mots français dans notre cas) sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents de la langue maternelle des apprenants (le roumain). Le bain de langue (qui représente le mieux les méthodes directes) favorise la compréhension et la production orales. La grammaire de la langue étrangère à apprendre n'est pas explicitée. Les méthodes directes représentent un tournant dans la didactique du FLE.

¹² Pour des détails concernant les diverses méthodologies du FLE, à consulter l'ouvrage de V. Dospinescu (2002): *Didactique des langues (tradition et modernité) et analyse critique de manuels*, Iași, Junimea.

III.3. La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV) est apparue comme reflet de l'essor du structuralisme et, implicitement, de la phonétique. La mise au point de cette méthodologie a été possible grâce aux recherches menées en commun dès 1954 par trois équipes, animées par le professeur Petar Gubérina (disciple de Troubetskoï, donc ce n'est pas étonnant que la phonétique soit en honneur) à l'Institut de phonétique de l'Université de Zagreb, par Paul Rivenc, au Centre de recherches et d'études pour la diffusion du français (CREDIF) de l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud et par Raymond Renard, dans le cadre du Centre Universitaire de Mons (en Belgique, à partir de 1960). L'apport de Gubérina a été décisif dans le domaine de la perception et de l'apprentissage de la parole¹³.

L'épithète «structuro-globale audio-visuelle» reflète les traits définitoires de cette méthodologie :

- Le courant linguistique qui la fonde théoriquement est le **structuralisme** ; le savoir est acquis dans une **progression rigoureuse**, par l'insertion de nouveaux éléments dans des structures déjà connues. On met l'accent sur la formation des automatismes, en faisant appel le plus rarement possible aux règles de grammaire explicites et à la traduction.
- Le principe fondamental est que la connaissance d'une langue ne suppose pas nécessairement la compréhension de toutes ses nuances : une **compréhension globale** des énoncés, surtout au début de l'apprentissage, est suffisante.
- Les auxiliaires didactiques préférés sont les **auxiliaires techniques audio-visuels** : le magnétoscope et le diascope ; les classes de français commencent souvent par l'écoute de dialogues enregistrés, conçus spécialement dans ce but.

Le contenu linguistique concerné par la méthodologie SGAV a été déterminé à partir de l'élaboration d'un ***Français fondamental***. Le premier pas pour l'élaboration du *Français fondamental* a été une enquête portant sur la langue parlée recueillie en situation au magnétophone. Le pas suivant a été l'établissement des listes de vocabulaire fondées sur des critères statistiques. Ensuite on a proposé une grammaire pédagogique reposant elle aussi sur une analyse statistique de la langue parlée.

Le point de départ de l'élaboration du *Français fondamental* a été l'observation que dans la plupart des situations d'apprentissage (et surtout au tout début), il n'est pas nécessaire, ou encore, pour mieux dire, il n'est pas souhaitable d'offrir aux apprenants plusieurs variantes pour la même information (on ne leur apprend pas simultanément les sens des mots “voiture”, “auto” et “bagnole”). En d'autres mots, il ne faut pas insister sur l'hétérogénéité, sur la

¹³ Cf. H. Boyer et all. (1990: 10-13).

diversité géographique ou socioculturelle de la langue : il faut s'arrêter à ces termes jugés indispensables, prioritaires pour une compréhension minimale.

Le CRÉDIF, à partir d'une enquête sur le français parlé, a établi un ensemble appelé d'abord *Français élémentaire* (1954), puis *Français fondamental 1^{er} degré* (1959). Les entretiens enregistrés étaient orientés vers quelques thèmes ouverts, comme la profession, la famille, la santé, la vie quotidienne, etc. Le *Français élémentaire* fournissait des moyens d'expression suffisants, étant une première étape en vue de l'acquisition du « français complet ». Les auteurs étaient très soucieux de ne pas fournir des termes ambigus, ou des structures dont l'apprentissage aurait pu gêner par la suite l'acquisition d'autres moyens d'expression. Certaines voix ont accusé le *Français fondamental* de porter atteinte à l'intégrité du français, de le rendre trop pauvre.

Les linguistes qui ont fait l'enquête ont recueilli un répertoire de 7995 mots différents. Pour établir vraiment un français fondamental il fallait réduire ce répertoire à 1500 mots. Afin de parvenir à ce résultat, on a proposé trois critères :

1. Les premiers mots sélectionnés ont été **les mots fréquents** dans les discours recueillis.

2. Les linguistes ont choisi aussi **des mots disponibles**, c'est-à-dire ces mots avec une fréquence faible et peu stable, qui sont cependant des mots usuels et utiles (ex : *couteau, fourchette*, etc.).

3. On a ajouté au *Français fondamental* certains mots des registres civique, éthique ou culturel, tels *arts, justice, liberté, vérité*. Le choix a été arbitraire. Les **adjonctions empiriques** reflètent sans doute l'idéologie implicite de la Commission (G. Gougenheim, R. Michea, P. Rivenc, A. Sauvageot faisant partie de cette commission) qui a élaboré le *Français fondamental* : « *préoccupation d'aider à l'alphabétisation dans le tiers monde, souci de désigner les objets utiles d'une vie quotidienne sagement petite bourgeoise et ménagère, référence à des institutions (armée, décorer, drapeau, juge, tribunal) ou à des concepts (ennemi, forger, juger, mensonge, ordre), illustrant naïvement cette idéologie* ».¹⁴

Même si certains mots du *Français fondamental* (1972) ne sont plus tellement utilisés à nos jours, cet ouvrage reste un ouvrage de référence dans la didactique du FLE parce qu'il a incité à enseigner en premier ce qu'on ne peut éviter quand on utilise une langue, en modifiant de la sorte la représentation traditionnelle que l'on avait de la matière à enseigner et de la manière même d'enseigner la matière. Le *Français fondamental* a constitué donc un élément important de renouvellement de l'enseignement du français à l'étranger, étant l'un des éléments principaux de la méthodologie SGAV. À partir du *Français fondamental* on a élaboré de nombreux manuels et d'autres outils pédagogiques.

¹⁴ Paul Rivenc (1979: 18): "Le Français fondamental vingt-cinq ans après", *Le français dans le monde*, no.148, dans H.Boyer et all. (1990: 21).

Très vite, le *Français fondamental* a été prolongé par deux ouvrages :

1. *Français fondamental 2^e degré* (1973) – l'originalité de ce 2^e degré réside dans l'attention particulière prêtée à l'écrit.
2. le *V.G.O.S. – Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique* – un outil élaboré également par le CRÉDIF qui donnait accès à la compréhension et à la production du langage technique et scientifique français.

On a reproché au *Français fondamental* une sélection trop empirique et le fait d'assécher la matière à enseigner, de mettre en scène des dialogues dans une langue que personne ne parle. Il ne faut pas oublier que le *Français fondamental* était basé sur le **structuralisme**, donc sur une linguistique de la langue, des régularités du système. La didactique des années 1970-1980 allait substituer à l'unique français fondamental de nombreux vocabulaires essentiels, répondant à la demande de publics différents.

III.4. La méthodologie communicative s'impose en France au milieu des années 1970 (! 1970 – Le conseil de Strasbourg, v.I.1.). Si la méthodologie SGAV s'est développée grâce au structuralisme, c'est la **pragmatique** et la **sociolinguistique** qui sous-tendent la méthodologie communicative. Cette méthodologie part de la constatation que former des phrases grammaticalement correctes dans une langue quelconque n'est pas synonyme de communiquer dans la langue respective. Les théoriciens de la méthodologie communicative affirment qu'il faut trouver les moyens pour faire acquérir aux apprenants une vraie compétence de communication.

D'après H. Boyer et ses collaborateurs (1990) la **compétence de communication** (notion issue de la sociolinguistique américaine) repose sur l'ensemble d'au moins cinq composantes (qui sont autant de micro-compétences) :

- une composante **sémiotique** ou **sémio – linguistique** qui intègre des savoirs et des savoir-faire, des représentations (images, attitudes) concernant la langue (dans ses fonctionnements phonologiques, phonétiques, lexico-sémantiques et grammaticaux), mais également d'autres systèmes signifiants associés à la linguistique comme la gestualité, la mimique, la graphie, la ponctuation ; en d'autres mots, les apprenants doivent connaître les mots de la langue française et les structures syntaxiques dans lesquelles peuvent entrer ces mots.

- une composante **référentielle**, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations, qui concerne les savoirs, les savoir-faire et les représentations de l'univers auquel renvoie la langue (par exemple le mot *minitel* est expliqué par *Le Petit Robert* de la façon suivante : « petit terminal de consultations de banques de données vidéotex commercialisé par les P.T.T. » ; malgré la clarté de cette définition, pour les

Roumains il est difficile de visualiser cet objet et de comprendre ses fonctions, vu que le minitel n'existe pas en Roumanie);

- une composante **discursive-textuelle**, c'est-à-dire les savoirs et les savoir-faire relatifs aux discours et aux messages et la maîtrise effective des divers fonctionnements textuels et de la mise en discours qui permettent par exemple de construire (de reconnaître) une démonstration, un récit, etc. en français (par exemple il faut savoir quelles sont les règles à respecter quand on rédige une lettre en français);

- une composante **sociopragmatique** : des savoirs et savoir-faire, des représentations concernant la mise en œuvre d'objectifs pragmatiques conformément aux diverses normes et légitimités, les comportements langagiers dans leur dimension interactionnelle et sociale, stratégies des relations interpersonnelles en fonction des positions, des rôles, des intentions de ceux qui prennent part à la communication (par exemple il faut savoir comment exprimer le respect pour une personne âgée);

- la composante **ethnoculturelle** concerne la maîtrise des connaissances, des opinions et des représentations collectives en relation avec les diverses identités (sociales, ethniques, religieuses, politiques) qui coexistent et s'affrontent sur le marché culturel. Cette compétence ethnoculturelle permet de saisir et de faire fonctionner toutes sortes d'implicites plus ou moins codés, plus ou moins partagés, intègre « l'air du temps ». Elle est préalable et indispensable à certaines pratiques langagières, comme l'humour par exemple (sans connaître la vie politique et sociale de la France, il serait difficile, par exemple, de comprendre les articles du journal *Le Canard Enchaîné* ; pensez à un étranger qui voudrait lire *Academia Cațavencu* : la connaissance des règles morphosyntaxiques et des mots de la langue roumaine est tout simplement insuffisante).

Le concept de compétence de communication est le concept clé de l'approche communicative en FLE. L'approche communicative implique l'apprentissage des règles qui gouvernent les actes langagiers : pour bien s'exprimer en français il faut savoir qui prend part à la communication, quel est le rôle de chaque participant, quels sont les critères selon lesquels on évalue les actes langagiers.

Pour R. Galisson¹⁵, entre la méthodologie SGAV et celle communicative il n'y a pas de rupture dans les objectifs, comme cela avait été le cas entre les méthodologies directe et traditionnelle. On continue à enseigner la langue, mais on fait mieux la différence entre le **système** (qui postule une compétence linguistique) et l'**emploi** (qui postule une compétence de communication). La langue est donc pleinement reconnue comme **pratique sociale**.

L'approche communicative a proposé un nouveau point de vue sur la relation **écrit – oral**. L'écrit et l'oral sont deux codes différents, se manifestant

¹⁵ R. Gallison et all. (1980: 14): *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères*, Paris, CLE International, dans H. Boyer (1990: 51).

chacun par des pratiques langagières spécifiques. On ne peut pas affirmer que l'un de ces deux codes est plus important que l'autre. Dans le processus d'enseignement/apprentissage il faut tenir compte des différences entre les maîtrises exigées par l'expression écrite et les maîtrises exigées par l'expression orale. Le but est de faire apprendre aux élèves à communiquer de façon adéquate dans n'importe quelle situation de communication.

Les termes fondamentaux des méthodologies communicatives sont :

L'acte de parole

L'authenticité

Les publics

Les besoins

L'autonomie

Le Niveau-Seuil.

III.4.1. L'acte de parole

R. Jakobson (1963) proposait six fonctions du langage, en fonction des six facteurs qui interviennent dans le processus de communication (message/fonction poétique ; émetteur/fonction expressive ; récepteur/fonction conative ; contexte/fonction référentielle; contact/fonction phatique ; code/fonction métalinguistique). Mais la communication humaine ordinaire ne se laisse pas enfermer dans le schéma idéal de R. Jakobson. Parfois, à cause des différences de culture par exemple, l'interlocuteur ne comprend pas le message formulé par le locuteur. Ou, encore, le message n'est pas compris parce qu'un bruit quelconque a empêché l'écoute de certains mots.

L'acte de parole (ou l'acte de langage) est défini le plus souvent comme la plus petite unité réalisant par le langage une action (ordre, requête assertion, promesse...) destinée à modifier la situation des interlocuteurs. L'interlocuteur peut l'interpréter seulement s'il reconnaît le caractère intentionnel de l'acte du locuteur.¹⁶ L'accomplissement d'un acte de parole suppose en fait l'accomplissement de trois actes : **un acte locutoire** (on produit une phrase correcte du point de vue morphosyntaxique et qui se réfère à quelque chose : *Pourriez-vous ouvrir la fenêtre ?* est une interrogation totale construite par l'inversion du sujet), **un acte illocutoire** (*Pourriez-vous ouvrir la fenêtre ?* est une requête : le locuteur n'attend pas une réponse, mais une action accomplie par l'interlocuteur) et **un acte perlocutoire** (*Pourriez-vous ouvrir la fenêtre ?* peut signifier que le locuteur en a marre du fait que son interlocuteur fume tout le temps sans penser aux autres et il essaie de cette façon de faire comprendre à son interlocuteur son impolitesse).

¹⁶ Cf. D. Maingueneau (1996: 10): *Les termes-clés de l'analyse du discours*, Paris, Seuil.

L'acte de langage est plutôt « *une expédition et une aventure* »¹⁷. Il n'y a pas toujours symétrie entre la production d'un discours par un sujet et l'interprétation de ce discours par son interlocuteur. Les malentendus apparaissent fréquemment dans les conversations, provoqués par la fatigue des participants à la communication, par les différences entre les savoirs de ceux-ci, leurs systèmes de valeurs, leurs expériences.

P. Charaudeau¹⁸ affirme que « *l'ensemble de notre réflexion sémiolinguistique tend à définir l'acte de langage comme une mise en scène de la signification à laquelle participent des partenaires qui sont liés par un certain nombre de **contrats** et qui ont chacun un certain **projet de parole** qui détermine l'enjeu de cette mise en scène* ». Le linguiste ajoute que l'acte de langage signifie toujours autre chose que ce qu'il signifie explicitement et il met l'accent sur la notion d'**implicite**.

Qu'il s'agisse des implicites qui tiennent à une appartenance ethnoculturelle ou simplement sociale, ou des implicites qui révèlent des rapports interpersonnels, la didactique du FLE ne peut pas négliger l'importance de ces implicites dans la communication (implicite = qui est virtuellement contenu dans une proposition, un fait, sans être formellement exprimé et peut être tiré par déduction, induction). On doit tenir compte du fait que le message n'est pas un simple emballage pour transmettre une information en direction d'un interlocuteur, mais un discours basé sur un **contrat** entre les deux participants à la communication, un contrat qui détermine ce qui doit être dit, comment le dire, l'organisation de l'interaction verbale entre les partenaires. On a besoin d'un certain nombre de **stratégies** qui visent à adapter les objectifs de communication à la situation de communication (au type de contrat). Tout message est un moyen d'agir sur un destinataire, selon certaines normes (sociales, culturelles) et selon la situation de communication. Le message tend à être généralement la mise en œuvre de la stratégie jugée la plus correcte et efficace. (Ex. Pour demander à quelqu'un de sortir, il y a plusieurs formules possibles : *Sortez ! Je vous prie de sortir quelques instants ! Fichez-moi la paix ! Vous sortirez !* D'habitude, on s'adresse à son supérieur hiérarchique en disant : *Je vous prie de sortir quelques instants !* Mais si un incendie ou un danger quelconque le menace, cette formule devient ridicule.).

Les méthodologies qui avaient comme modèle le structuralisme proposaient plutôt des phrases passe-partout. Les approches communicatives proposent des phrases différentes selon les conditions concrètes de réalisation de l'acte de parole (les conditions concrètes incluent – il ne faut pas l'oublier – les aspects culturels propres au peuple qui parle la langue à apprendre).

¹⁷ Patrick Charaudeau (1983: 50): *Langage et discours*, Paris, Hachette, dans H.Boyer et all.(1990:38).

¹⁸ "Éléments de sémiolinguistique; d'une théorie de langage à une analyse du discours", *Connexions* 38 / 1982: 7-10.

III.4.2. L'authenticité

L'un des traits les plus importants des approches communicatives est l'emploi des **documents authentiques**. Par document authentique on comprend un support non-fabriqu     des fins pédagogiques, un texte (oral ou écrit) emprunt     la communication entre les Français. Les textes fabriqu     neutralisent les identités sociales, la subjectivité, ce sont des échanges artificiels, « aseptisés » qui ont peu de choses en commun avec les dialogues réels des enfants, des adolescents ou des adultes français. Généralement, dans les textes fabriqu     on remarque l'absence des interjections, des exclamations, des « petits mots » qui articulent le discours. Les documents authentiques, par contre, mettent en évidence les fonctionnements linguistiques propres    l'énonciation (   la dimension personnelle, subjective et interactive de la parole concrète), les implicites, les contrastes entre les divers usages linguistiques et socioculturels.   videmment, il est difficile de traiter pédagogiquement, correctement, la diversité propos     par les documents authentiques dès la première phase de l'apprentissage. Si les documents sont trop difficiles, les activités de d  chiffage et de glose nécessaires empêchent une réception authentique par les apprenants et une communication authentique en classe. Certains linguistes préfèrent utiliser des documents fabriqu    , pour des raisons de progression linguistique, mais ces documents jouent    l'authentique. On peut donc parler¹⁹ de deux types de documents utilisés par les méthodes communicatives:

- les textes « bruts » (= **les documents authentiques**) caractérisés par l'**intégrité**, c'est-  -dire le respect de la forme originelle comme produit de communication entre les Français ;

- les textes **réalistes ou vraisemblables**, fabriqués dans une perspective pédagogique mais dont le contenu se veut porteur d'une certaine authenticité.

L'avantage des documents authentiques est qu'ils permettent le traitement simultané de la langue, de la culture et de la civilisation    condition que l'enseignant connaisse bien les éléments extralinguistiques proposés par ces documents. En plus, il n'y a pas de mode d'emploi unique pour ces documents : ils permettent des applications divergentes, en fonction de la créativité des enseignants et des apprenants. L'emploi des documents authentiques ne limite pas l'approche de la langue étrangère    l'acquisition des formes linguistiques, mais facilite une compréhension interculturelle : « *on se découvre soi-même en prenant conscience qu'on est linguistiquement et culturellement diff  rent de l'autre, de celui avec lequel on apprend    communiquer* »²⁰.

¹⁹ Cf. H. Boyer et all. (1990: 35).

²⁰ H. Besse (1984: 17-18) : "De la communication didactique d'un document", dans *Actas de las VIIas Jornadas Pedag  gicas sobre la ense anza del franc  s en Espa  a*, Barcelona, ICE de la Universidad Autónoma

Cependant, on souligne que le recours au « fabriqué » est inévitable, surtout en début d'apprentissage. De même, le recours à des supports de type « structural », fabriqués en vue de présenter tel ou tel fonctionnement grammatical, n'est pas à exclure, à condition de ne pas en abuser.

En didactique du FLE on parle, à part **l'authenticité du contenu**, de **l'authenticité de l'apprentissage** qui signifie l'engagement personnel, responsable de l'élève dans le processus d'apprentissage.

III.4.3. Les publics

Les approches communicatives se caractérisent par **le centrage de l'enseignement sur l'apprenant**.

Les théoriciens de la didactique signalent trois types de rapports possibles entre la didactique du FLE et les publics visés :

1. L'indifférence : la didactique propose des méthodes d'enseignement passe-partout, valables pour tous les âges, toutes les nationalités.

2. La didactique propose des méthodes différentes selon la spécialité du public visé : on peut parler dans ces cas du français de la médecine, celui de la géologie, etc. ; dans ces cas, l'apprentissage d'un français de spécialité se bornerait à l'acquisition et à la maîtrise du vocabulaire approprié ; les besoins langagiers des apprenants seraient réglés par de petits dictionnaires ou par des logiciels spécialisés (à un certain moment on a parlé du **français instrumental**, où le français était connu comme un instrument d'accès à un certain type d'information). Cependant la compréhension orale ne peut être obtenue efficacement ni par l'intermédiaire du dictionnaire, ni par l'intermédiaire du logiciel.

3. Un troisième type de rapport est réalisé lorsque les méthodologies didactiques choisies tiennent compte des publics spécifiques : avant de procéder au choix du matériel didactique, on prend en considération l'âge des apprenants, leur niveau de connaissance de la langue, leur niveau de scolarité, leurs caractéristiques propres. C'est dans ce cas-ci qu'on parle d'approche communicative : ce type d'approche part des besoins et des intérêts des clientèles d'apprenants, prend en compte les expériences vécues de ces derniers, leurs styles d'apprentissage, et tend à favoriser l'automatisation des apprenants par la mise en œuvre de pratiques langagières très près des pratiques authentiques de la communication. Les approches communicatives mettent l'accent non sur l'acquisition des connaissances, mais sur l'implication du sujet apprenant dans l'acquisition d'habiletés communicatives. Les activités fournies à l'apprenant prennent leurs racines dans la réalité sociale, politique, culturelle et linguistique de la communauté dont il est en train d'apprendre la langue.

III.4.4. Les besoins

Au moment où un apprenant commence l'étude d'une langue étrangère (que cette langue lui soit imposée par le système d'éducation dans lequel il est encadré ou qu'elle soit librement choisie), il s'est déjà formé une image de la langue à apprendre et il a une idée de ce que l'apprentissage de cette langue pourrait ou devrait lui apporter. En d'autres mots, l'apprenant éprouve certains besoins, appelés **besoins ressentis**²¹ dont la connaissance constitue le point de départ pour tout enseignement de langue étrangère. L'enseignant doit tenir compte des besoins ressentis des apprenants sans s'y soumettre aveuglément. Par contre, l'enseignant se voit obligé de se conformer aux **besoins objectifs**, c'est-à-dire à ces besoins que l'élève ne ressent pas lui-même, mais dont l'assouvissement permet un apprentissage efficace, utile et durable. L'enseignant doit identifier ces besoins, sans leur substituer ses propres représentations. Par exemple, un enfant de l'école primaire peut avoir envie d'apprendre le français parce qu'il ressent le besoin de lire et de comprendre les bandes dessinées avec Astérix et Obélix. Mais l'enseignant se rend compte de ce que l'amélioration de la compétence de compréhension écrite va de pair avec l'amélioration des autres compétences.

Les besoins, objectifs et ressentis, se modifient pendant la scolarisation, raison pour laquelle il faut les analyser périodiquement. Pour déterminer ces besoins, il y a quelques questions auxquelles il faut trouver des réponses²²:

- Pour quels buts celui qui apprend une langue l'apprend-il ? Que veut-il ou que doit-il faire avec cette langue à la fin de son apprentissage ?

- Pour atteindre ses buts, de quelles compétences langagières l'apprenant doit-il disposer ? Pour faire ce qu'il veut faire, de quelles aptitudes de communication a-t-il besoin ?

- Pour parvenir à ces compétences, quels types de savoirs linguistiques l'enseignant doit-il enseigner ? Quels contenus, quelles progressions, quelles méthodologies doivent contribuer à l'organisation du cours de langue ?

L'analyse des besoins permet la construction des **objectifs** d'apprentissage adéquats à la situation des élèves. Dans certains systèmes d'enseignement, les objectifs sont fixés d'avance, par d'autres personnes que les enseignants. Dans ce dernier cas, l'analyse des besoins change de sens, mais elle reste indispensable. Elle devient le recensement et la hiérarchisation de tout ce qui est nécessaire pour atteindre l'objectif, compte tenu du public auquel on a affaire²³ (= les meilleurs matériels pédagogiques disponibles, le temps dont on dispose en classe, celui dont les élèves disposent hors de la classe, la biographie langagière des élèves, etc.).

²¹ L. Porcher (1995: 24).

²² Cf. M. Martins Baltar (1979): "A propos d'un « à propos » (d'un Niveau-Seuil)", *Études de Linguistique Appliquée* 35, dans L. Porcher (1995: 30-31).

²³ L. Porcher (1995: 26).

Dans les deux cas (l'analyse des besoins précède la formulation des objectifs ou les objectifs sont fixés d'avance) on peut parler d'une **négociation** qui consiste à « *aider les partenaires d'un projet d'enseignement / apprentissage à se rendre compte de ce qui est négociable et de ce qui ne l'est pas pour trouver des compromis nécessaires à sa réalisation* »²⁴.

III.4.5. L'autonomie des apprenants

Les méthodologies communicatives proposent non seulement d'apprendre à communiquer, mais aussi d'**apprendre à apprendre**. La première tâche de tout enseignant est de développer chez l'apprenant la compétence d'apprendre. "*Un bon enseignant n'est pas celui qui travaille beaucoup, mais celui qui fait bien travailler les élèves*"²⁵.

L'**autonomie** est la capacité de prendre en charge la responsabilité de ses propres affaires, à savoir la capacité de prendre en charge son propre apprentissage. Cette capacité n'est pas innée, elle doit s'acquérir par des efforts permanents, systématiques et réfléchis. On peut affirmer qu'un apprenant est autonome s'il comprend qu'il est lui-même l'artisan de son apprentissage, s'il connaît bien ses motivations et ses objectifs, s'il réussit à sélectionner de toutes les méthodes proposées par l'enseignant celles qui conviennent le mieux à sa manière d'apprendre. L'autonomie suppose également que l'apprenant puisse proposer de nouvelles activités d'apprentissage. L'un des plus importants traits de l'autonomie est la capacité d'auto-évaluation.

Il est difficile de s'habituer à penser aux raisons pour lesquelles on apprend et aux procédés qu'on utilise pour le faire. L'un des rôles les plus importants de l'enseignant est de soutenir l'apprenant dans ses efforts d'acquérir son autonomie. L'enseignant aide l'apprenant à devenir autonome s'il lui permet de manifester son originalité et son esprit critique : en d'autres mots, l'enseignant doit placer l'élève dans une telle position que celui-ci puisse prendre des risques en classe et des risques réels dans la communication hors de la classe.

L'élève doit se situer dans un processus de négociation permanente avec l'enseignant, qui doit être guide et conseiller. L'enseignant trie parmi les matériels d'apprentissage, choisit ceux qui lui semblent les plus adéquats au rythme des apprenants, à l'étape de l'apprentissage, aux objectifs fixés. Mais, de temps en temps, il doit faire confiance aux apprenants et les laisser choisir eux-mêmes. L'attitude négociatrice est au cœur même du processus d'autonomie. "*L'enseignant doit organiser cette attitude, la vertébrer, ne jamais oublier que la capacité d'autonomie est un savoir-faire qui s'acquiert peu à peu et qui n'a pas de raison d'être présent d'emblée chez n'importe qui. Pour le professeur, comme*

²⁴ R. Richterich (1985: 125-126): *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette.

²⁵ A. Prost (1985): *Éloge des pédagogues*, Seuil.

*pour l'élève, l'autonomie est une capacité qui se construit*²⁶. De petits exercices, de petites questions répétées avec régularité font merveille (par exemple : *Qu'est-ce que vous pensez, pourquoi les auteurs du manuel nous ont-ils proposé ce texte ?; Quel est l'exercice qui vous semble le plus intéressant et que nous devrions résoudre en premier?; D'après vous, à quoi sert cet exercice ?; Proposez un thème pour le devoir à la maison.; etc.*)

L'autonomisation est un processus, une conquête, une marche vers l'autonomie. L'autonomisation implique que les deux conditions suivantes soient satisfaites :

1. Que l'apprenant ait la capacité de prendre en charge son apprentissage ;
2. Qu'une structure d'apprentissage existe dans laquelle le contrôle de l'apprentissage soit du ressort de l'apprenant, donc dans laquelle l'apprenant puisse exercer sa capacité de prise en charge.

Seuls les savoirs acquis de manière autonome s'intériorisent et s'opposent à l'oubli immédiat. Il faut se rappeler que pouvoir communiquer dans une langue, c'est être capable de faire face aux situations inattendues, et même, paradoxalement, de les anticiper. L'enseignant doit constamment créer de nouveaux types d'interaction en jouant le rôle du clairvoyant qui prévoit même ce qui est imprévisible.

III.4.6. Le Niveau-Seuil

La parution du *Niveau-Seuil* en 1976 a marqué le point de départ dans la constitution des méthodologies communicatives. Le *Niveau-Seuil* français, qui s'inspire du niveau seuil anglais (*The Threshold Level* – 1975 : J.A. Van Ek), a en vue la satisfaction des besoins de communication spécifiques de publics spécifiques. Dans sa présentation du *Niveau-Seuil*, E. Roulet explicite ainsi le principe directeur de l'ouvrage:

*«On peut déterminer les besoins langagiers des apprenants en fonction des actes de parole qu'ils auront à accomplir dans certaines situations, envers certains interlocuteurs et à propos de certains objets ou notions : par exemple, demander une information à un employé du guichet de la gare sur l'heure de départ d'un train ou adresser une requête à un subordonné dans une usine concernant la fabrication d'une pièce métallique. Dans cette perspective, le choix du vocabulaire et des structures grammaticales est subordonné à l'acte et aux différents paramètres (statut social et affectif des interlocuteurs, canal – téléphone, face à face –, support écrit ou oral, situation plus ou moins formelle, etc.) qui en commandent la réalisation »*²⁷.

²⁶ L. Porcher (1995: 29).

²⁷ E. Roulet (1977: 1): *Un Niveau Seuil. Présentation et guide d'emploi*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, dans H. Boyer et all. (1990: 59).

H. Boyer *et all.*²⁸, décrivent la structure du *Niveau-Seuil*:

1. On désigne tout d'abord **les publics d'apprenants** (potentiels) visés par l'ouvrage :

- « touristes et voyageurs »
- « travailleurs migrants et leurs familles »
- « spécialistes ou professionnels ne quittant pas leur pays d'origine »
- « enfants et adolescents apprenant une langue étrangère dans le cadre scolaire de leur pays d'origine »
- « grands adolescents et jeunes adultes dans le cadre scolaire ou universitaire de leur pays d'origine »

et on classe **les domaines de l'activité langagière** concernés par les lexiques thématiques proposés :

- « relations familiales »
- « relations professionnelles »
- « relations grégaires » (de voisinage, de connaissance, d'amitié)
- « relations commerciales et civiles »
- « fréquentation des médias ».

2. Le *Niveau-Seuil* comprend deux séries de **répertoires langagiers** permettant de couvrir l'ensemble de ces domaines (à côté d'un important chapitre présentant une grammaire du français) :

- **les actes de parole** : on dresse l'inventaire des actes jugés indispensables à un premier niveau de compétence de communication et de leurs réalisations les plus courantes en français (actes sociaux : prendre congé, ... ; opérations discursives : se corriger, ...)
- **les « objets et notions »**. Il y a deux types de notions : les **notions générales** (qui apparaissent dans tous les champs considérés : taille, mouvement, vitesse, etc.) et les **notions spécifiques** (propres à un champ particulier ; ex : les maladies).

Selon les publics visés et leurs besoins langagiers, les utilisateurs sélectionnent, à partir des répertoires d'actes et de notions, les contenus de la compétence de communication requise.

D. Coste souligne que *« pour une langue donnée, plusieurs niveaux-seuil sont concevables, si l'on y voit avant tout des objectifs opérationnels fonctionnels, restreints à dessein de façon à pouvoir être atteints, sinon à très court terme, du moins dans des délais **qui ne découragent pas celui qui apprend**. Chacun est à la fois “niveau” (dans la mesure où il apparaît comme relativement normalisé et pouvant donner lieu à une évaluation détaillée des résultats des apprenants) et “seuil” (parce qu'ouvrant sur la poursuite*

²⁸ H. Boyer et all. (1990: 60).

d'objectifs plus complexes ou spécialisés). Un objectif fonctionnel de type niveau-seuil est conçu comme limite, mais non limitatif »²⁹.

Les utilisateurs du *Niveau-Seuil* sont principalement les responsables de programmes de langue et les auteurs de cours et de méthodes, mais aussi les enseignants de FLE. On se rend compte que pour la réalisation du *Niveau-seuil*, la délimitation des actes, leur dénomination, leur hiérarchisation ont été très difficiles. Les indications quant aux situations de communication dans lesquelles peuvent être employés les divers énoncés font défaut. Le *Niveau-seuil* est donc une construction paradoxale : il est insuffisant s'il s'adresse à des spécialistes, à d'excellents connaisseurs du français, il est trop difficile s'il s'adresse à des usagers qui ne maîtrisent pas la diversité du français. Néanmoins, le *Niveau-Seuil* sert très bien à l'élaboration d'ensembles et de dossiers pour la classe de FLE.

Conclusions

Les critères qui peuvent donc permettre de caractériser telle ou telle option méthodologique sont :

- le recours ou non à la traduction en langue maternelle ;
- le choix d'un enseignement grammatical explicite ou implicite ;
- l'utilisation de supports fabriqués ou de documents bruts ;
- le choix d'une progression linguistique rigoureuse ou d'un ordre de présentation souple, essentiellement pragmatique.

QUESTIONS ET EXERCICES

1. *Trouvez trois documents authentiques qui aient comme thème la tolérance.*
2. *Trouvez un document authentique qui puisse servir de support à l'enseignement du passé simple.*
3. *Comment un enseignant peut-il rendre ses élèves autonomes ?*
4. *D'après vous, quelles sont les différences entre un public formé d'élèves d'un lycée bilingue et un public formé d'élèves d'un groupe scolaire industriel ?*
5. *Quelles sont les structures morphosyntaxiques par lesquelles on peut exprimer l'accord en français ? (voir Patrick Charaudeau : *Grammaire du sens et de l'expression*, 1982)*

²⁹ D. Coste (1977: 19): "Un niveau seuil", dans *Le Français dans le Monde*, no 126.

IV. PRINCIPES DE LA DIDACTIQUE DU FLE

INTERFÉRENCE TRANSFERT MOTIVATION ACCESSIBILITÉ CRÉATIVITÉ INTUITION PROGRESSION

Dans l'organisation et le déroulement du processus didactique, l'enseignant doit tenir compte de quelques principes, issus de la pédagogie et valables pour l'enseignement de n'importe quelle discipline.

1. Le principe de la participation consciente et active de l'élève au processus concret de l'enseignement, en tant que partenaire directement concerné par l'acquisition d'une langue étrangère, traduit l'exigence d'autonomisation formulée par la méthodologie communicative. Il faut donner à l'élève l'occasion de trouver tout seul la solution de certains problèmes (ex : trouver les règles à partir des exemples = **induction** ; former des exemples à partir des règles = **déduction**). Pour expliquer certains mots, règles, structures, nous pouvons recourir à la langue maternelle : de cette manière nous pouvons combattre les **interférences** (influences négatives), assurer le **transfert** (influences positives de la langue maternelle). L'emploi de la comparaison avec la langue maternelle contribue à développer chez les élèves l'esprit d'observation, en leur formant l'habitude d'établir des rapports logiques entre les phénomènes étudiés. (Mais, évidemment, la comparaison a ses limites. Il ne faut pas oublier que les élèves doivent se dégager le plus tôt possible de la langue maternelle lorsqu'ils parlent et écrivent la nouvelle langue).

L'activité indépendante pendant la classe et en dehors de la classe a une grande importance : il est absolument nécessaire que l'enseignant fasse travailler ses élèves. Les exercices effectués en classe, sous la directe surveillance du professeur, aident beaucoup ceux-ci à assimiler de nouvelles connaissances.

2. Le principe du traitement individuel de l'élève : Le processus d'enseignement doit avoir un caractère unitaire, valable pour tous les élèves. Cependant, autant que possible, il faut tenir compte des différences qui existent

entre les individus et il faut adapter les exercices aux élèves. Ou, pour les mêmes tâches proposées aux élèves, l'aide offerte par le professeur doit être différenciée. Par exemple, à partir du même texte, on peut proposer trois types d'exercices : 1. question + indication du paragraphe où l'on trouve la réponse ; 2. questions ; 3. questions + réponses à choix multiples. L'élève aura la liberté de choisir l'exercice qu'il voudra résoudre, en fonction de ses capacités.

3. Le principe de la motivation : Les motifs qui poussent l'élève à apprendre le français deviennent la force motrice essentielle dans la solution de tous les problèmes. Les éléments déterminants pour la motivation dépendent :

- a. du professeur, de son attitude et de sa position vis-à-vis du collectif d'élèves ;
- b. de la personnalité de l'élève ;
- c. de la représentation de la langue française dans la famille et le milieu d'où provient l'élève ;
- d. des contenus (= syllabus) d'apprentissage, du processus de l'enseignement en soi-même ;
- e. de l'étape dans laquelle on applique le système d'instruction ;
- f. de l'évaluation (la note ou le qualificatif !).

Dans, *Aider les élèves à apprendre*, Gérard de Vecchi³⁰ affirme que :
« L'élève sera motivé si en outre :

- **il fait quelque chose d'utile**, qui a du sens pour lui : l'élève doit réaliser un travail dont il ressent le besoin ;
- **il a un projet**, il doit véritablement être partie prenante ;
- **il est en terrain connu** : l'élève doit savoir ce qu'il faut faire, pourquoi et comment le faire (connaissances des objectifs et des moyens mis à sa disposition) et jusqu'où aller (critères d'achèvement) ;
- **il cherche, il se bat** : mis en situation de résolution de problème, on doit lui proposer de relever un défi ; si les obstacles ne sont pas en eux-mêmes des moyens d'apprendre, leur rencontre peut stimuler en créant des besoins nouveaux de connaissances ;
- **il a le droit de se tromper** : celui qui apprend doit pouvoir tâtonner, suivre sa propre démarche, appliquer ses propres stratégies ;
- **il est responsable** : l'élève doit être l'acteur de la construction de son propre savoir, et son travail doit s'inscrire dans un projet personnel (enseignant = personne ressources ; élève = producteur, possibilité de contrats personnalisés et différenciés) ;
- **il devient conscient de posséder un savoir opératoire** : il doit prendre conscience des moyens intellectuels qu'il met en œuvre ;

³⁰ Gérard de Vecchi (1992: 192): *Aider les élèves à apprendre*, Hachette

- **il est placé dans un environnement favorable** : l'enseignant doit être perçu par l'élève comme étant là pour l'aider à avancer, et non pour relever ses fautes et les noter. La relation entre eux doit être empathique ;
 - **il peut s'identifier à un modèle** : quelquefois, la personnalité ou le charisme et la motivation de l'enseignant le transportent ou lui renvoient l'image d'une référence (Le Maître, au sens premier du terme) ;
 - **il prend conscience de ses réussites** : on doit aider l'élève à réussir ce qu'il entreprend : ne pas l'abandonner devant l'obstacle non franchi, mais lui permettre de cerner la difficulté sur laquelle il bute afin de mieux l'appréhender. Analyser avec lui le dépassement des obstacles. Chacun doit pouvoir juger lui-même de ce qu'il fait.
- En conclusion, motiver les élèves implique la mise en place d'une démarche globale. Aborder un seul des points décrits ne peut être très efficace, même s'il faut bien commencer par se lancer sur une piste spécifique. »*

4. Le principe de l'activité collective : Il ne faut pas oublier que le but principal dans lequel on apprend le français est la communication. L'enseignement d'une langue étrangère est en soi-même une activité collective à l'intérieur de laquelle on établit des liaisons spirituelles réciproques entre les partenaires du processus. Bien que le travail en sous-groupes provoque souvent le désordre et qu'il prenne parfois trop de temps, l'enseignant doit l'organiser de façon régulière.

5. Le principe de l'intuition : les représentations et les notions que les élèves se forment doivent se baser sur la perception des objets et des phénomènes étudiés. Dans la didactique du FLE on parle d'**intuition visuelle** (planches, dessins, schémas, craie de couleur, cartes) et d'**intuition auditive** (techniques audio-visuelles).

6. Le principe de l'accessibilité exige la gradation du facile au difficile, du connu à l'inconnu, du simple au complexe. Le professeur de français doit appliquer ce principe dans le dosage des connaissances à envisager, en fonction de l'âge des élèves et de leurs possibilités d'assimilation (! accessible ne veut pas dire simpliste).

7. Le principe de la systématisation et de la continuité : pour le professeur, ce principe se concrétise dans le respect du programme-cadre, dans la planification annuelle, dans le plan de la leçon (projet didactique, fiche pédagogique) et dans la manière dont il déploie et organise ses leçons. Chaque leçon doit être systématique, logique, elle doit mettre en relief l'essentiel et écarter le superflu. Les nouvelles connaissances devront être toujours liées à celles que les élèves ont acquises antérieurement. Les élèves verront les rapports naturels et logiques entre les parties d'un même tout, ils pourront s'approprier la

matière étudiée dans son ensemble. Chaque élément acquis représente la conquête d'un nouveau seuil.

8. Le principe de l'acquisition solide des connaissances (par la répétition, le contrôle, l'autocontrôle). Les élèves doivent comprendre dès le début que le but de l'apprentissage n'est pas l'obtention d'une bonne note (d'un bon qualificatif), mais leur formation pour leur avenir.

9. Le principe de l'accord de la théorie avec la pratique : le développement de l'expression orale et écrite doit constituer le but de chaque acte d'étude ; l'étude des divers éléments linguistiques ne constitue pas un but en soi, mais la base nécessaire pour la formation des habitudes qui conduisent à la **pratique du langage**.

10. Le principe formatif : au long des années, les élèves doivent acquérir des savoirs et des savoir-faire en doses confortables (quand ils apprennent les structures morphosyntaxiques usuelles pour l'expression du salut, ils apprennent en même temps que saluer est l'expression d'un certain degré d'éducation).

11. Le principe de la créativité : L'apprentissage se concrétise dans le caractère créateur qui favorise la production et l'appréciation de différents actes de parole en fonction de situations précises.

QUESTIONS ET EXERCICES

- 1. En tant que futurs enseignants de français, vous sentez-vous assez motivés ? Justifiez votre réponse.*
- 2. Trouvez dans les manuels scolaires quelques activités qui stimulent, d'après vous, la créativité des élèves.*
- 3. Proposez un texte et trois variantes d'exercices à partir de ce texte, de façon à pouvoir traiter différemment les élèves en fonction de leurs compétences individuelles.*
- 4. Évaluez trois manuels différents en prenant comme critère d'évaluation la systématisation des informations.*

V. LES ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE

ACTIVITÉ / TÂCHE CONSIGNE / SUPPORT / PROCÉDURE THÉORIES DE L'APPRENTISSAGE STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

V.1. L'analyse et l'élaboration des activités de classe

Sous le nom d'**activités de classe** ou **tâches** on classe généralement tout ce qui dans les manuels et matériels divers est nommé « exercices », ou « pratique de la langue », ou « activités pédagogiques », termes qui sont souvent pris pour des synonymes.

D'après U. Frauenfelder et R. Porquier³¹, **toute tâche consiste dans une activité langagière guidée par une consigne à partir d'un apport (support), dans des conditions spécifiées par la procédure.** L'**activité** est ce que fait l'apprenant (traduction, répétition de phrases, jugements d'acceptabilité, etc.). La **consigne** définit pour le sujet ce qu'il a à faire (elle peut être donnée en langue maternelle ou en langue-cible : *Traduisez le texte suivant*, par exemple). L'**apport** (ou le **support**) est le matériel linguistique ou non-linguistique fourni à l'apprenant (par exemple le texte à traduire, ou des mots, des phrases, des images, des gestes, etc.). La **procédure** spécifie les conditions dans lesquelles se déroule l'activité (le contexte de l'interaction, le lieu, les participants, le temps que l'apprenant a à sa disposition pour développer l'activité). U. Frauenfelder et R. Porquier distinguent plusieurs types de tâches :

- a) **tâches de manipulation** de formes ou d'énoncés (transformation de phrases, substitutions morphologiques, répétition de phonèmes, etc.) ;
- b) **tâches consistant à fournir un équivalent** (transcodage : dictée, lecture à haute voix ; synonymes, paraphrases) ;
- c) **tâches de production** (expression guidée ou semi-libre, résumé, expression sur images, etc.) ;
- d) **tâches intuitionnelles ou métalinguistiques** (fournir des jugements, des explications, des commentaires).

³¹ U. Frauenfelder; R. Porquier (1986: 64): "Le problème des tâches dans l'étude de la langue des apprenants", *Langages* 57, p.61-71

L'activité de classe est conçue par d'autres didacticiens comme la combinatoire d'un grand nombre de composantes de nature très diverse. H. Boyer, Michèle Butzbach et Michèle Pendanx (1990:154) groupent ces composantes en deux classes : **les composantes internes**, qui concernent l'activité en elle même, et **les composantes externes** qui apparaissent lorsque l'on envisage l'activité comme faisant partie d'un processus plus vaste.

Les composantes internes (cf. H. Boyer et all.) sont :

1. L'objectif de l'activité, c'est-à-dire la maîtrise, le savoir ou le savoir-faire visé ;
2. Le contenu ou la matière linguistique de l'activité (ex : l'emploi des connecteurs temporels dans un récit élaboré à partir d'une chronologie donnée) ;
3. Le support de départ, le donné (ex : une image, un enregistrement, le corpus d'énoncés) ;
4. Le support de travail (parfois différent du support de départ : une grille à remplir, des phrases à compléter, etc.) ;
5. L'activité d'apprentissage mobilisée en priorité (ex : la recherche d'indices pour comprendre le sens d'un mot inconnu) ;
6. La consigne de travail donnée à l'apprenant ;
7. La dynamique de la classe (ex : travail individuel, travail par paires, travail par groupes) ;
8. Le « produit fini » à obtenir de l'apprenant ou du groupe-classe (ex. : textes collectifs, production orale, etc.) ;
9. La relation entre la langue étrangère et la langue maternelle (ou d'autres langues connues par l'apprenant).

Les composantes externes sont :

a) La progression, et il faut distinguer au moins deux types de progression : **la progression du contenu** communicatif et / ou linguistique (ex : tel temps verbal par rapport aux temps déjà maîtrisés) et la **progression des procédés** requis (ex : répondre à une question de compréhension qui implique la saisie de plusieurs éléments significatifs et non pas d'un seul) ;

b) La relation avec les capacités scolaires des élèves : maîtrise de l'écrit, capacités métalinguistiques, habitudes d'apprentissage, etc.

c) La relation avec l'évaluation : relation entre activités d'apprentissage et activités d'évaluation.

Ces composantes ne sont pas toutes significatives sur le même plan, ni au même degré, lorsque l'on envisage une tâche donnée.

H. Boyer et all.³² considèrent que les composantes énumérées jusqu'ici ne permettent pas de rendre compte de l'élaboration pédagogique qui, elle, est toute

³² H. Boyer et all. (1990: 154-155).

différente. Alors ils proposent le regroupement des composantes sous trois pôles significatifs, qui correspondent mieux aux besoins et aux motivations pédagogiques qui animent les enseignants dans leur pratique quotidienne :

- a. **La démarche d'apprentissage** ou procédure à l'œuvre dans l'activité, c'est la mise en jeu des diverses aptitudes de l'apprenant en vue de lui faire acquérir une maîtrise, une compétence, un savoir ;
- b. **Le contenu de l'activité** ou la délimitation de la matière enseignée ;
- c. **La mise en œuvre** ou les conditions de réalisation de l'activité : son insertion dans un continuum pédagogique, le type de relation pédagogique et les conditionnements dus aux contraintes institutionnelles et matérielles.

V.2. L'apprentissage d'une langue et les activités d'apprentissage

Comme nous l'avons déjà précisé, les approches communicatives mettent l'accent sur l'autonomie de l'apprenant, sur l'importance du fait que l'apprenant doit apprendre à apprendre.

Toute méthode de langue suppose l'existence d'une théorie de l'apprentissage sous-jacente. Les **méthodologies audio-orales** (USA '50) partaient du **béhaviorisme** de Skinner. La psychologie béhavioriste se caractérise par le fait de ne tenir compte que des comportements observables et de considérer l'activité langagière comme un comportement au même titre que d'autres³³. Or il y a deux principes fondamentaux de l'acquisition d'un comportement : 1. il faut que le sujet produise une « réponse » à un moment donné, c'est-à-dire que le comportement à acquérir apparaisse ; 2. le deuxième principe est celui du renforcement : la répétition d'une réponse au même stimulus renforce l'acquisition du comportement. Cette théorie a constitué le point de départ des exercices structuraux qui se proposaient surtout l'acquisition des automatismes.

Les **méthodologies SGAV** ont eu à l'origine une théorie psychologique (**la Gestalt-théorie** = la théorie de la forme ou de la structure) qui affirme qu'un phénomène complexe ne doit pas être considéré comme une somme d'éléments à distinguer ou à séparer, mais comme un ou plusieurs ensembles ayant leur autonomie et manifestant une solidarité interne telle que l'élément ne préexiste pas à l'ensemble, mais qu'il est constitué par lui³⁴. Un sujet apprend une langue et se transforme en même temps grâce aux interactions verbales avec ses semblables. La parole s'appuie sur des moyens verbaux et sur des moyens non-verbaux : rythme, intonation, intensité, gestes, positions et dispositions spatiales des corps parlants, situation spatio-temporelle et contexte social, aspects interactionnels d'ordre psychologique et affectifs. Tout individu se construit progressivement, à l'intérieur de sa communauté, comme sujet apte à négocier du sens pendant la communication. H. Besse justifie l'épithète « global » par la

³³ Cf. H. Boyer et al (1990: 156).

³⁴ Cf. H. Besse (1985: 42-43): *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Didier

coexistence simultanée et interactionnelle de tous les facteurs verbaux et non verbaux, individuels et sociaux, biopsychologiques et psychiques ; cet apprentissage ne se développe que si l'apprenant se montre apte à restructurer (d'où l'épithète « structural ») constamment la totalité de ces facteurs, lesquels mobilisent l'activité conjointe de tous les sens, et plus particulièrement la vue et l'ouïe (audio-visuelle)³⁵.

Quant aux **approches communicatives**, elles sont sous-tendues par la **psycholinguistique de Krashen** (1976 - 1981). Krashen considère que les données de langage qui permettent l'acquisition d'une langue dépendent de l'environnement au sein duquel se développe cette acquisition. L'auteur distingue les environnements « formels » (notamment scolaires, à base d'exercices explicites), des environnements « informels » (en situation naturelle, sans que la langue soit un objet explicite d'apprentissage). Chacun de ces deux environnements permet de développer des aspects différents de la compétence en langue étrangère. Krashen estime que l'efficacité des acquisitions est plutôt relative au degré d'implication de l'apprenant par rapport au matériau linguistique manipulé. D'ailleurs, dans la théorie du moniteur (moniteur = contrôle) de Krashen, on donne des sens différents aux termes **apprentissage** et **acquisition** : l'apprentissage implique une connaissance consciente de la langue (c'est-à-dire que les productions sont contrôlées par l'appel conscient à des règles), tandis que l'acquisition se réalise par l'intériorisation de règles implicites³⁶.

Celui qui conçoit des matériels didactiques est amené à opter pour une ou l'autre de ces théories. L'enseignant, lui, à la différence de l'auteur de manuels et de méthodes, aura plus souvent tendance à composer avec les diverses théories, selon les situations d'enseignement / apprentissage où il se trouve.

V.3. Les stratégies d'apprentissage³⁷

Les stratégies d'apprentissage sont définies comme « *des procédures utilisées par les apprenants pour améliorer leur apprentissage* », « *des outils pour une implication active et autonome* »³⁸. Les stratégies directes impliquent une manipulation de la langue-cible et la mise en œuvre de processus mentaux, alors que les stratégies indirectes entourent, encadrent ou soutiennent l'apprentissage.

³⁵ Cf. H. Besse (1985: 42-43): *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Didier

³⁶ D. Gaonac'h (1987: 151-152): *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Hatier-CREDIF, dans H. Boyer et al. (1990: 160).

³⁷ Pour une analyse détaillée des stratégies d'apprentissage et des théories les concernant, voir P. Cyr (1998).

³⁸ R. Oxford (1990), *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, dans P. Cyr, (1998:30-31).

Stratégies directes :	1. S. mnémoniques (intégrer dans la mémoire)
	2. S. cognitives
	3. S. compensatoires
Stratégies indirectes :	1. S. métacognitives
	2. S. affectives
	3. S. sociales

a. Les stratégies métacognitives consistent à réfléchir sur le processus d'apprentissage, à comprendre les conditions qui le favorisent, à organiser ses activités en vue de faire des apprentissages, à s'autoévaluer, à s'autocorriger.

b. Les stratégies cognitives impliquent une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, une manipulation physique ou mentale de la langue cible et l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage.

c. Les stratégies socio-affectives impliquent une interaction avec les autres (locuteurs natifs ou pairs) en vue de favoriser l'appropriation de la langue cible.

Certaines stratégies sont **observables** (chercher dans le dictionnaire), d'autres ne sont **pas observables** (la comparaison avec la langue maternelle).

Les stratégies peuvent être déployées **consciemment** en réponse à un problème d'apprentissage que l'élève a clairement perçu et analysé. Elles peuvent aussi devenir **automatisées**.

Contrairement aux facteurs de personnalité et au style, les stratégies sont **modifiables**. Les stratégies inefficaces peuvent être changées ou rejetées.

Les stratégies sont orientées vers la résolution de problèmes.

V.3.1. Explication de quelques stratégies

Stratégies métacognitives :

- **l'anticipation ou la planification** : se fixer des buts à court ou à long terme : étudier par soi même un point de langue ou un thème qui n'a pas été abordé en salle de classe ; prévoir les éléments linguistiques nécessaires à l'accomplissement d'une tâche d'apprentissage. Comme enseignant, on fait appel à cette stratégie lorsque le but et les séquences d'une activité de classe sont explicités ou quand, par exemple, on encourage les élèves à prévoir le contenu d'un article à partir du titre ;

- **l'attention – dirigée** (la concentration : prêter attention à la tâche de façon globale) et **sélective** (se concentrer sur des aspects spécifiques de la tâche : les textes lacunaires orientent l'attention) ;

- **l'autogestion** : l'élève recherche activement les occasions de pratiquer la langue cible en s'exposant volontiers à des situations où il aura à la réutiliser (rechercher des émissions sur TV5, les enregistrer, les répéter) ;

- **l'autorégulation** : vérifier et corriger sa performance au cours d'une tâche d'apprentissage ;
- **l'identification du problème** – se demander toujours quel est le but d'une tâche ;
- **l'autoévaluation** – évaluer ses habiletés à accomplir une tâche langagière.

Stratégies cognitives :

- **la répétition** – contribue à l'intégration des éléments de langue dans la mémoire à long terme ;
- **grouper** – ordonner, classer ou étiqueter la matière enseignée selon des attributs communs ;
- **l'inférence** : utiliser les éléments connus d'un texte ou d'un énoncé afin d'induire ou d'inférer le sens des éléments nouveaux ou inconnus, utiliser le contexte langagier ou extralangagier dans le but d'inférer le sens des éléments dans la maîtrise du code linguistique ; recourir à l'intuition. L'élève doit tolérer l'ambiguïté (ne pas se précipiter sur le dictionnaire toutes les fois qu'il ne comprend pas un mot) ;
- **la déduction** – appliquer une règle réelle ou hypothétique en vue de produire ou de comprendre ;
- **la recherche documentaire** – très utile (elle a ses limites : poser des questions de clarification est parfois plus interactif et plus économique) ;
- **paraphraser** : suppléer au manque de vocabulaire par la paraphrase ;
- **élaborer** : établir des liens entre les éléments nouveaux et les connaissances antérieures ; l'élaboration permet de restructurer les connaissances dans la mémoire à long terme.

Stratégies socio – affectives :

- **les questions de clarification et de vérification** : demander de répéter ; solliciter auprès du professeur ou du locuteur natif des explications, des reformulations ;
- **la coopération** : interagir avec ses pairs dans le but d'accomplir une tâche ou de résoudre un problème d'apprentissage, solliciter de la part d'un locuteur compétent des appréciations au sujet de ses performances (le travail en sous-groupes) ;
- **la gestion des émotions ou la réduction de l'anxiété** : se parler à soi-même, s'encourager, se récompenser, utiliser diverses techniques qui contribuent à la confiance en soi.

Les didacticiens affirment que la construction du savoir passe par trois phases :

1. La phase cognitive – l'apprenant est engagé dans une activité mentale consciente afin de trouver un sens à la nouvelle langue (comprendre le sens).

2. La phase associative : maîtriser les éléments de base du code.

3. La phase d'autonomisation : la langue est utilisée de façon automatisée presque comme chez les natifs.

QUESTIONS ET EXERCICES

1. Choisissez quelques exercices d'un manuel scolaire à votre choix et précisez quels sont les supports, les consignes et les procédures à suivre.

2. Choisissez plusieurs exercices d'un manuel scolaire à votre choix qui renferment des supports différents.

3. Formulez plusieurs consignes adéquates à une activité de traduction.

4. Choisissez un texte qui ne dépasse pas 10 lignes et formulez cinq-six consignes pour des activités qui emploient le texte comme support.

5. Quelles sont vos stratégies d'apprentissage à vous ?

VI. LE PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT ET LA CLASSE DE FRANÇAIS

PLAN D'ENSEIGNEMENT CURRICULUM/OBJECTIFS PLANIFICATION ANNUELLE PROJET DIDACTIQUE CLASSE DE FRANÇAIS

VI.1. Les documents de la didactique du FLE

L'enseignement du français dans l'école roumaine est un processus unitaire, dans l'organisation duquel plusieurs facteurs sont impliqués : le Ministère de l'Éducation Nationale, les Inspectorats Départementaux, les directions des institutions scolaires et, évidemment, les professeurs de français et leurs élèves. L'organisation du processus d'enseignement se reflète dans quelques documents :

VI.1.1. Le plan d'enseignement indique quelles sont les disciplines prévues pour chaque année scolaire et combien d'heures par semaine on affecte à chacune d'entre elles. Dans l'enseignement primaire et secondaire, le nombre d'heures réservées à la langue française varie selon que le français est la première langue étrangère apprise ou la deuxième. En ce qui concerne les lycées, le nombre d'heures de français est différent en fonction du profil du lycée, – humaniste, scientifique ou technique – ou de la spécialisation de chaque classe – philologie, informatique, bureautique, etc. Le plan d'enseignement est élaboré, de même que le curriculum, au niveau du Ministère de l'Éducation Nationale.

VI.1.2. Le programme scolaire ou le curriculum est un document normatif qui trace le parcours d'une discipline pour une période déterminée. Le curriculum comprend plusieurs éléments :

a. Les objectifs-cadre, très généraux et très complexes, portent sur l'acquisition des compétences spécifiques à chaque discipline et s'avèrent valables pour tous les cycles d'études. Les objectifs-cadre pour l'enseignement / apprentissage du français sont :

- l'acquisition de la compétence de compréhension orale ;
- l'acquisition de la compétence de production orale ;

- l'acquisition de la compétence de compréhension écrite ;
- l'acquisition de la compétence de production écrite ;
- le développement de l'intérêt pour l'étude de la langue et la civilisation françaises.

b. Les objectifs de référence sont formulés afin de faire comprendre ce qu'on attend des élèves à la fin de chaque année d'études. A chaque objectif-cadre on associe un ou plusieurs objectifs de référence. Par exemple, dans le cas de la troisième classe, pour un même objectif-cadre (l'acquisition de la compétence de compréhension orale) on donne quatre objectifs de référence (à la fin de la III^e classe, les élèves doivent : 1. reconnaître des sons spécifiques à la langue française ; 2. distinguer des mots et des syntagmes dans la chaîne parlée ; 3. réagir de façon verbale / non-verbale à un message oral ; 4. comprendre le sens global d'un énoncé simple).

c. Les activités d'enseignement / apprentissage : le curriculum mentionne quelques types d'activités qu'on peut pratiquer dans la classe de français pour atteindre les objectifs de référence. (Pour les objectifs de référence mentionnés ci-dessus, le programme nous propose les exercices suivants : exercices d'identification, exercices de discrimination, exercices questions – réponses, exercices du type vrai / faux.)

d. Les contenus stipulés dans le programme ne sont autre chose que le savoir à enseigner, structuré d'après les diverses composantes de la description linguistique : à la fin de chaque classe, l'élève doit connaître certains champs sémantiques, certains actes de langage, certains éléments de phonétique et de grammaire.

e. Les standards curriculaires de performance représentent des critères selon lesquels on évalue la qualité du processus d'enseignement / apprentissage à la fin d'une étape de scolarité (d'un cycle). Un certain objectif-cadre a été atteint si l'élève est arrivé à un certain standard. Pour exemplifier, à la fin du cycle primaire, l'élève a acquis une compétence de compréhension orale convenable s'il est à même de saisir le sens global d'un message oral.

Il faut remarquer que les programmes d'enseignement actuels respectent les principes des méthodologies communicatives. Les enseignants ne sont plus obligés de respecter le manuel de façon linéaire (d'ailleurs, vu l'existence des manuels alternatifs, ce serait assez compliqué d'assurer l'unité dans l'enseignement). L'enseignant doit tout simplement choisir de la liste des contenus ceux qui facilitent l'atteinte des objectifs prévus dans le programme. Par conséquent, il a le droit d'omettre certains textes et exercices du manuel et, bien sûr, il a le droit d'en ajouter d'autres.

VI.1.3. La planification : la programmation annuelle des activités didactiques est un document administratif, élaboré par chaque enseignant dans le but de bien gérer le temps. Avant de planifier l'activité didactique, l'enseignant doit lire attentivement le programme. Ensuite, en réfléchissant aux objectifs

imposés par celui-ci et aux façons les plus appropriées de les atteindre (en fonction du groupe classe, des ressources utilisées) l'enseignant doit établir la succession des contenus et le nombre d'heures affectées à chaque contenu. La planification se concrétise dans un tableau à plusieurs colonnes où l'on inscrit nécessairement le titre de l'unité didactique, les objectifs de référence visés par l'unité respective, le nombre d'heures prévues, la période de l'année où se déroulent ces heures et éventuellement des observations (lorsque la situation de la classe ne permet pas le respect rigide de la planification). Une unité didactique se caractérise par la cohérence des objectifs visés, par l'unité des contenus, par la continuité des activités et par une évaluation finale. L'unité didactique peut être parcourue dans une heure ou dans plusieurs heures de classe.

VI.1.4. Le projet didactique est un document élaboré par l'enseignant, qui reflète la façon dont celui-ci envisage la démarche didactique. Traditionnellement, le projet didactique était conçu pour une seule heure de classe. Actuellement, il y a la tendance de construire le projet pour toute une unité (un module) didactique, quel que soit le nombre d'heures qu'on lui réserve. Ce qui est important est que l'aiguille de la boussole qui guide l'enseignant dans la démarche didactique n'est plus orientée vers les contenus, mais vers les objectifs. C'est en pensant aux objectifs à atteindre que l'enseignant établit les savoirs à apprendre, les ressources à utiliser, les activités à dérouler. Dans tout projet didactique il faut donc mentionner :

a. les objectifs opérationnels, c'est-à-dire des objectifs bien précis, détaillés, qui constituent des pas importants dans l'atteinte des objectifs de référence. Il ne faut pas oublier que les professeurs de français, de même que les autres enseignants, ne doivent pas seulement instruire, mais aussi éduquer. Outre les objectifs qui concernent l'acquisition des compétences linguistiques, l'enseignant se propose des objectifs liés à la formation de la personnalité des apprenants. Gérard de Vecchi (*Aider les élèves à apprendre*, 1992 :63) classe les objectifs en trois groupes :

- les objectifs de savoirs (contenus, connaissances notionnelles) ;
- les objectifs de savoir-faire (méthodes et techniques : l'élève doit être capable de bien organiser son travail, de généraliser à partir des cas particuliers, de construire sa propre méthode d'apprentissage, de présenter le résultat de son travail, d'écouter les autres, d'utiliser des outils variés, etc.) ;
- les objectifs de savoir-être (attitudes : l'élève doit être capable de curiosité, de pensée critique, de confiance en soi, d'**autonomie**, d'ouverture aux autres, etc.). M. Tăutu reprend dans sa didactique la taxinomie de B. S. Bloom qui propose des verbes capables de définir les objectifs opérationnels:

TABLEAU DES VERBES EMPLOYÉS À LA DÉFINITION DES OBJECTIFS OPÉRATIONNELS		
La finalité générale	L'objectif moyen	Les verbes qui définissent l'objectif opérationnel
1. La connaissance		<i>Identifier, distinguer, reconnaître, acquérir, définir, se rappeler</i>
2. La compréhension	La transition	<i>Transformer, traduire, exprimer avec ses propres mots, illustrer, préparer, lire, se représenter, changer, réécrire, redéfinir</i>
	L'interprétation	<i>Interpréter, réorganiser, faire, réordonner, différencier, établir, distinguer, démontrer</i>
	L'extrapolation	<i>Estimer, introduire, tirer des conclusions, prévoir, différencier, déterminer, élargir, interpoler, extrapoler, compléter, établir</i>
3. L'application		<i>Choisir, utiliser, transférer, classer, appliquer, généraliser, établir des liaisons, développer, organiser, se servir de, restructurer</i>
4. L'analyse	Chercher des éléments	<i>Distinguer, détecter, identifier, discriminer, reconnaître, classer, déduire</i>
	Chercher des relations	<i>Analyser, distinguer, détecter, déduire, comparer</i>
	Chercher des principes d'organisation	<i>Analyser, détecter, déduire, distinguer</i>
5. La synthèse		<i>Combiner, synthétiser, formuler, créer, raconter, relater, produire, constituer, modifier, transmettre, se documenter, essayer, vérifier, projeter, proposer, planifier, dériver, organiser, clarifier, développer, écrire</i>
6. L'évaluation		<i>Juger, argumenter, considérer, décider, valider, comparer, évaluer</i>

b. les contenus, qui ne sont autre chose que les informations linguistiques et culturelles que les élèves doivent s'approprier ;

c. les ressources utilisées, c'est-à-dire les capacités du groupe – classe (la personnalité des élèves et leur niveau : débutants, moyens, avancés) et les

conditions matérielles (le temps effectif de travail, le lieu de travail – la salle de classe, le laboratoire de langues, le jardin de l'école [pourquoi pas ?]) ;

d. les stratégies didactiques qui englobent **les méthodes et les procédés** (exposé, conversation, démonstration, dictée, traduction, jeu de mots), **les moyens didactiques** (le manuel, le dictionnaire, les tableaux, les cassettes, etc.) et **les formes d'organisation et de participation** (classes proprement-dites, cercles de spécialité, excursions thématiques ; la participation des élèves peut être individuelle, par groupes ou frontale) ;

e. la forme d'évaluation : grâce à laquelle l'enseignant peut mesurer les résultats de ses efforts et des efforts de ses élèves ; en d'autres mots, après l'évaluation, il se rend compte si les objectifs visés ont été atteints ou pas.

Le projet didactique ne doit pas être identifié à une contrainte exercée par l'Inspectorat afin d'embarrasser les enseignants. Le projet didactique sera compris plutôt comme la matérialisation de la réflexion faite par l'enseignant sur l'acte didactique. Nous croyons que la structure du projet, la présentation plus ou moins détaillée de ses éléments, l'anticipation correcte des moments de la démarche didactique dépendent beaucoup de l'expérience de l'enseignant. Pour un enseignant expérimenté, une fiche pédagogique sommaire est suffisante pour la bonne organisation de la classe. Par contre, les enseignants débutants devraient noter minutieusement tout ce qui pourrait les aider à préparer les classes. Dans leur cas, la fiche qui trace le scénario didactique pour chaque classe de français est indispensable. Le scénario didactique spécifie d'une part les étapes de la leçon et d'autre part les objectifs, la durée, les activités qui correspondent à chaque étape.

Les étapes d'une leçon traditionnelle sont :

- la mise en train / le moment où l'on capte l'attention des élèves
- la réactualisation des connaissances
- la vérification des connaissances
- la communication des nouvelles connaissances, la communication du thème, des objectifs et des données
- l'obtention de la performance (le moment du travail indépendant, de la découverte)
- le feed-back (ou le contrôle en retour : c'est le moment où l'on se rend compte de la façon dont les élèves se sont approprié les nouvelles connaissances)
- le transfert (l'intégration des nouvelles connaissances parmi les connaissances acquises antérieurement)
- l'évaluation (qui peut se faire plusieurs fois dans la même classe).

VI.2. DES PROJETS DIDACTIQUES

Afin de faire comprendre à nos étudiants comment il faut rédiger un projet didactique, nous présentons ci-dessous plusieurs modèles. Le projet-matrice (VI.2.1.) comprend les éléments qui doivent généralement apparaître dans les projets d'activité didactique. La variante de projet proposée par nous-mêmes (VI.2.2) met en évidence le fait qu'un métalangage surabondant et incompréhensible n'est pas la condition sine qua non de la réalisation d'un bon projet : en ce qui nous concerne, nous apprécions plutôt l'adéquation des stratégies didactiques proposées aux objectifs à atteindre, la logique de la démarche didactique (la clarté, la progression, la cohérence), la richesse d'éléments attrayants et originaux.

La deuxième variante de projet (VI.2.3), conçue pour toute une unité didactique, est une variante recommandée par M.G. Tăutu, inspecteur de français à l'Inspectorat Scolaire Départemental de Suceava. Nous n'avons pas ajouté au projet proprement-dit toutes les fiches qui accompagnent ce modèle de projet (la fiche projective de l'unité morphosyntaxique, la fiche projective d'exploitation du texte, la fiche d'évaluation, etc.). Ce que nos étudiants doivent remarquer c'est que les objectifs, tels qu'ils sont formulés dans ce projet, ne perdent de vue aucun des domaines importants pour les activités d'enseignement/apprentissage : la lexicologie, la morphosyntaxe, la linguistique textuelle, la pragmatique, l'éducation interculturelle. Il faut retenir aussi la manière dont on peut présenter, du point de vue de la mise en page, les projets didactiques.

La troisième variante de projet (VI.2.4.) est empruntée au *Français dans le monde*. Sous le titre «Fiche pédagogique», la revue propose aux enseignants de nombreuses idées de démarches didactiques, particulièrement efficaces, originales et sympathiques. Il faut recourir à cette revue (<http://www.fdlm.org>) toutes les fois que la routine s'empare de nous et que nous sommes en panne d'inspiration. La fiche que nous avons sélectionnée montre comment on peut exploiter le texte d'une même chanson à niveaux différents d'apprentissage.

VI.2.1. PROJET-MATRICE (ou éléments qu'il ne faut pas oublier)

1. **Discipline:** Langue et/ou littérature française
2. **Enseignant:** [Irina Popescu]
3. **Date:** [le 30 novembre 2000]
4. **Durée:** [50 minutes, deux heures]
5. **Établissement, classe:** [École nr.3, VII C]
6. **Niveau:** [débutant, moyen, avancé]
7. **Lieu et conditions:** [la salle de classe, le laboratoire de langues, le musée d'histoire, etc.]
8. **Thème (Titre):** [*Le Petit Prince*, *L'accord du participe passé*, etc.]
9. **Type de leçon:** [leçon mixte ou combinée; leçon de communication de nouvelles connaissances; leçon d'approfondissement; leçon de révision et de systématisation - introductive, périodique, finale; leçon d'évaluation - épreuve écrite, analyse de l'épreuve écrite]
10. **Objectifs opérationnels:** à la fin de la leçon (du cours), l'élève (l'étudiant) sera à même de:
 - a) [lire le texte extrait du roman *Eugénie Grandet*;
 - b) résumer le texte *Le Petit Prince et le Renard*
 - c) utiliser le mot "quai" et ses synonymes dans des contextes adéquats;
 - d) se présenter;
 - e) décrire un paysage;
 - f) rédiger une lettre d'offre;
 - g) etc.]
11. **Contenu:** [les connecteurs temporels; le passé composé; le portrait; le symbolisme-traits généraux; etc.]
12. **Méthodes:** [exposé, conversation, démonstration, exercices, dictée, traduction, lecture, jeu de mots, etc.]
13. **Moyens:** le manuel [! titre, année de la parution, auteurs, maison d'édition] + [dictionnaire, CD, photocopies, etc.]
14. **Organisation de l'activité:** [travail individuel, par groupes de 3 élèves, travail avec toute la classe]
15. **Démarche didactique:**
 - a) Mise en train (5 minutes): (présence, conversation sur le temps, etc.)
 - b) Réactualisation des connaissances (*n* minutes):

moyens:

activités:

- c) Vérification des connaissances (n minutes):
 - moyens:
 - activités:
- d) Communication des nouvelles connaissances (n minutes):
 - moyens:
 - activités:
- e) Obtention de la performance (n minutes):
 - moyens:
 - activités: (travail indépendant, découverte)
- f) Feed-back (contrôle en retour: on informe tout le temps les élèves sur leur façon de s'approprier les connaissances) (n minutes):
 - moyens:
 - activités:
- g) Rétention (approfondissement) (n minutes):
 - moyens:
 - activités:
- h) Transfert (n minutes):
 - moyens:
 - activités:
- i) Évaluation (continue, à la fin de la leçon)

ANNEXES

1. Des photocopies (lorsque c'est possible) de tout le matériel didactique utilisé pendant la classe (texte de la leçon, fiches d'apprentissage, fiches d'exercices, fiches d'évaluation, cartes, images, etc.)
2. (Vivement recommandée aux enseignants débutants!) Une fiche avec les formules employées pour animer la classe, pour établir et maintenir le contact avec celle-ci ("*Plus fort, s'il vous plaît!*", "*Écrivez dans vos cahiers*", "*Écris au tableau*", "*Merci, assieds-toi!*", "*Regagnez votre place!*", etc.).
3. Quelques fiches (d'analyse phonétique, morphologique, syntaxique, pragmatique, stylistique, etc.) qui témoignent de l'effort fait par le professeur pour préparer la leçon.

VI.2.2. PROJET DIDACTIQUE : VARIANTE 1.

- I. **Discipline:** Langue française
- II. **Enseignant:** Aristița Bitănescu
- III. **Date:** le 15 janvier 2003
- IV. **Durée:** 2x50 minutes
- V. **Type de cours:** cours pratique d'expression orale
- VI. **Public:** les étudiants de la première année, Faculté des Lettres, spécialisation Roumain-Français
- VII. **Thème:** LA MODE
- VIII. **Objectifs:** à la fin du cours, les étudiants seront à même de:
 - utiliser les mots et les expressions nécessaires pour la description des vêtements;
 - employer le lexique de **la mode**;
 - exprimer leurs opinions au sujet de l'habillement;
 - comprendre une expression française – “*coiffer Sainte-Catherine*” – et la coutume à laquelle renvoie cette expression.
- IX. **Méthodes:** lecture, traduction, activités de compréhension orale, exercices lexicaux, jeux de rôles.
- X. **Moyens:**
 - des photos et des articles extraits des mensuels *Elle* et *Marie-Claire*;
 - une vidéocassette comprenant un fragment de l'émission *La mode sur M6* (M6) et un fragment de l'émission *Télématin* (France 2 – TV5);
 - le tableau et la craie;
 - un dictionnaire (*Petit Robert*, *Larousse*);
 - fiches d'apprentissage;
 - fiches d'évaluation.
- XI. **Étapes du cours pratique:**
 1. “**Mise en route**” (1'): petite conversation introductive.
 2. **Lecture et traduction** (24')
 - Moyens:** l'article *Chapeau: Les catherinettes*, extrait du journal *Elle* (le 23 novembre 1992) – photocopies.
 - a) Test de compréhension orale: après une première lecture faite par l'enseignant, les étudiants essayeront de définir le sens du mot *catherinette*.
 - b) Lecture du texte faite par les étudiants.
 - c) Exercices de prononciation (*catherinette*, *mannequin*, *coiffe*, *déguisement*, *rehausser*, *Gaultier*).

d) Micro-analyse morphosyntaxique: conjugaison des verbes *mourir* et *battre*.

e) Étude du lexique:

- Champs sémantiques: mode (*créateur, couturier, mannequin, défilé, collection, maison de couture*), vêtements, fibres textiles, tissus;
- Synonymes des mots: *s'habiller, habits*.

3. Description orale des vêtements (20')

Moyens: photos de mode extraites des journaux *Marie-Claire* et *Elle*.

- a) Présentation des images et description des habits portés par les mannequins faites par les étudiants;
- b) Lecture des textes qui accompagnent les images.

4. Questions et réponses (20')

Moyens: enregistrement sur vidéocassette de l'émission *La mode sur M6*.

- a) Quels sont les critères selon lesquels nous choisissons nos vêtements? (la saison, le moment du jour, l'occasion, l'âge, la personnalité, la tradition du pays, le milieu rural/urbain, l'aspect physique, les prix, la mode, etc.)
- b) Quels sont les habits que vous aimez porter à l'Université et pourquoi?
- c) Quel est le rôle de l'habillement dans la société contemporaine?
- d) Comment seront les vêtements de l'an 2050 par rapport à ceux de nos jours?
- e) Quels sont les éléments qui peuvent influencer la mode?
- f) Quelles sont les qualités requises pour être un grand créateur de mode?
- g) Quels sont les traits de la mode actuelle?

5. Jeux de rôles (15')

- a) Dans un magasin, une mère veut acheter une robe à sa fille. Celle-ci refuse tous les modèles présentés. En fin de compte, l'adolescente avoue qu'elle aimerait plutôt une paire de jeans.
- b) Tu attends recevoir un paquet de ton amie, dont tu dois rencontrer le fils dans le parc. Tu n'as pas vu l'enfant depuis longtemps et tu ne le reconnais plus parmi les autres enfants. Tu téléphones à ton amie et tu lui demandes des renseignements concernant l'habillement de son fils.

6. Test de compréhension orale (20')

Moyens: enregistrement sur vidéocassette: *Mode* dans l'émission *Télématin* (France2 – TV5)

- a) première visualisation du matériel;
- b) distribution du questionnaire;
- c) seconde visualisation et réponses aux questions;
- d) appréciations.

ANNEXES:

FICHE 1 **CHAPEAU: LES CATHERINETTES**

La tradition ne meurt pas chez les grands couturiers! Le 25 novembre, les catherinettes de Chanel, Lacroix, Scherrer et Nina Ricci seront les mannequins d'un jour d'une collection de chapeaux, verts et jaunes, spécialement créée pour la Sainte-Catherine. Seul, parmi tous les couturiers, Jean-Paul Gaultier "oublie" cette fête remontant au Moyen Age. Être célibataire à 25 ans quand on travaille pour une maison de couture est une chance. Les créateurs offrent à leurs catherinettes, chaque année, des coiffes plus ravissantes les unes que les autres. Karl Lagerfeld, pour Chanel, remet même une médaille à La Catherinette de l'année. Les autres se consolent en dansant toute la nuit et en jouant à la tombola. Chez Nina Ricci la fête battra son plein toute la journée du 25, avec un concours de déguisement lancé sur le thème de la Chine. Les quatre catherinettes de la maison repartiront chacune avec un chapeau de velours et satin, rehaussé de tulle vert et or.

(Laurence Morel – *Elle*, 23 novembre 1992)

FICHE 2 **PHOTOS**

- I. Charmant. Un cardigan à manches courtes, tout doux en laine d'agneau et soie beige doré (Renata). Porté à même la peau sur une légère et souple jupe plissée en gabardine polyester (Corinna Sarut). Jolie silhouette avec un grand panama (Gélot), de brillants escarpins en ottoman crème à talon haut sur jambes hâlées (Parallèle). Lunettes de star (Optical Affairs).
- II. Le manteau en fausse fourrure, à manches raglan et large capuche, enveloppe chaude et légère sur un pantalon cigarette stretch (Kookaï) et un long cardigan en maille côtelée (Sonia Rykiel). Body à col roulé Georges Rech. Chaussures Stéphane Kélian. Sac Mac Douglas. Ceinture Felisi. Bracelets Isabel Canovas. Lunettes Traction Production. Chaussettes Dim.
- III. Couleurs d'épices, à gauche, un manteau en peau lainée tricolore, moutarde, roux et safran, Yves Saint-Laurent. Fourrures par Robert Merloz, sur un pull en chenille orange, Vango, une jupe en velours imprimé, et un gilet à pompons vert pomme. Gants en tricot rouge foncé, Chevignon Girl, bottes en mouton retourné rouge, liens de cuir tressés avec les cheveux, collier tibétain en corail, turquoises et ambre, chapeau de feutre marron.

FICHE 3 **L'OPINION**

<i>Exprimer une opinion:</i> Je crois que, je crois. Je ne crois pas que Je pense que..... , je pense. Je trouve que A mon avis..... D'après moi, Pour moi,..... J'ai l'impression que Il me semble que	<i>Demander son avis à quelqu'un:</i> Comment le/la trouvez-vous? Vous trouvez que? Et toi, qu'en penses-tu? Qu'est-ce que vous en pensez? Quel est votre avis? J'aimerais bien savoir votre opinion! <i>Porter un jugement sur quelque chose:</i> Cette jupe ne me plaît pas du tout. Ce chandail est plus moelleux que l'autre. Cette robe? Je la trouve superbe! J'adore cette veste, d'ailleurs cette coupe est en vogue cette année. Ton costume est plutôt moche. Je déteste ce pardessus, il est trop long.
---	---

FICHE 4 **POUR DÉCRIRE LES HABITS DE QUELQU'UN**

Elle porte une jolie robe noire.

Il a mis son tee-shirt rouge.

Mon père est habillé d'un costume gris foncé.

Il s'est vêtu d'un manteau beige.

Voilà, c'est la jeune femme au pull bleu.

“Un homme à chandail blanc lui ouvrit la cabine...”

“Il enfila une paire de chaussettes de laine à larges bandes jaunes et violettes alternées, et mit ses souliers de patinage.”

“Ils étaient revêtus de blouses blanches, avec des culottes rouges et des souliers blancs.”

“Chloé avait passé ses bas, fins comme une fumée d'encens, de la couleur de sa peau blonde et ses souliers hauts de cuir blanc.”

“Elle portait, par un hasard étrange, un sweat-shirt blanc et une jupe jaune. Elle avait des souliers blancs et jaunes et des patins de hockey. Elle avait des bas de soie fumée et des socquettes blanches repliées sur le haut des chaussures à peine montantes et lacées de coton blanc, faisant trois fois la tour de la cheville. Elle comportait, en outre, un foulard de soie vert vif.”

“Il prit une quatrième cravate et l'enroula négligemment autour du cou.”

(B.Vian, *L'écume des jours*)

FICHE 5

TEST

Après avoir vu l'enregistrement sur cassette, mettez une croix dans les cases correspondant aux réponses correctes:

1) Pendant les défilés de cette année on a vu surtout des vêtements qu'on peut porter du matin jusqu'au soir. ☐ VRAI ☐ FAUX	2) Le caban est une grande veste de laine ou de cuir. ☐ VRAI ☐ FAUX
3) "Prince-de-galles" est le nom d'un vêtement. ☐ VRAI ☐ FAUX	4) L'hiver 1995-1996 est la saison des pantalons fuseau. ☐ VRAI ☐ FAUX
5) Les habits présentés ont des couleurs éclatantes. ☐ VRAI ☐ FAUX	6) Les hommes sont habillés de deux chemises, l'une au-dessus de l'autre. ☐ VRAI ☐ FAUX
7) Certaines vestes ont des cols qu'on peut enlever. ☐ VRAI ☐ FAUX	8) L'élément original est le boutonnage dans le dos. ☐ VRAI ☐ FAUX

FICHE 6

LEXIQUE THÉMATIQUE

s'habiller: *s'habiller de pied en cap; s'habiller légèrement; s'habiller court/long; s'habiller de noir; s'habiller avec recherche; s'habiller de neuf*

(se) vêtir (littér.): *la façon de se vêtir*

revêtir: 1) couvrir (qqn) d'un vêtement particulier (signe d'une fonction, d'une dignité: *se revêtir d'un uniforme*

2) mettre sur soi (un vêtement, un habillement spécial): *revêtir ses habits de dimanche*

mettre: *mettre un costume; mettre ses gants; je n'ai que cette robe à mettre*

porter: *il porte un costume bleu*

s'accoutrer (péj. Mod.): *s'accoutrer d'une façon bizarre*

affubler (péj.): habiller ridiculement: *on m'avait affublé d'un chapeau haut de forme*

attifer (fam.): habiller avec une recherche excessive : *je ne m'attife pas ainsi qu'un freluquet*

s'endimancher: mettre une toilette plus soignée que d'habitude

fagoter: habiller mal, sans goût: *je souffrais d'être toujours hideusement fagoté*

les habits: *habits grotesques; habits de deuil; habits de travail*

les vêtements: *laver/nettoyer/raccommoder des vêtements; vêtements neufs/usés/en loques; vêtements de travail/de dimanche/ de ski; vêtements légers/chauds; vêtements à la mode/démodés;*

anorak, bas, blouse, blouson, caleçon, cape, châle, chapeau, chemise, collant, corsage, écharpe, fourrure, gant, gilet, imperméable, jaquette, jupe, jupe-culotte, kilt, maillot, paletot, pantalon, peignoir, pyjama, robe, salopette, short, soutien-gorge, tablier, veste, veston

les fringues (fam.); **les frusques** (pop.): mauvais habits; **les hardes** (péj.): vêtements pauvres et usés; **les nippes**.

Fibres textiles: *la laine; la soie; le chanvre; le coton; le lin; le jute; le nylon; la fibranne; la rayonne*

Tissus: *lavables; infroissables; irrétrécissables; indémaillables*

Le drap; le tergal; la gabardine; le jersey; le tweed; le crêpe; l'étoffe (à rayures, à carreaux, pointillée, pied de poule); le velours (côtelé, à côtes); la toile; la popeline; la cretonne; le piqué; la finette; l'indienne; la gaze; le taffetas; le feutre; le cachemire; le mohair (étoffe de mohair)

Chaussures: *la botte; la bottillon; une espadrille; la galoche; la mule; la pantoufle; le soulier; la basket; la bottine; un escarpin; le mocassin; le brodequin*

Une robe: *corsage; jupe (étroite/évasée/plissée/ample/à volants)*

Robe courte/ longue; robe fourreau/princesse/chemisier; robe décolletée/montante; robe de plage/d'après-midi/de cocktail/de mariée/de grossesse

Bijoux: *la bague; la boucle d'oreille; le bracelet; la broche; la chaîne; le collier; la gourmette; le médaillon*

Passer (enfiler) un habit; ôter (enlever) le manteau; être tiré à quatre épingles; être à la mode; être en vogue; une robe qui va bien; être mal fagoté; un habit fripé; des souliers éculés.

VI.2.3.PROJET DIDACTIQUE: VARIANTE 2(Proposée par Mihai George Tăutu)

Unité didactique 3: **Votre courrier, s'il vous plaît!** – pp.22-31

Manuel choisi: Dan Ion Nasta: TRAIT D'UNION, clasa a IX-a, Ed. Sigma

CENTRE D'INTERET: ◆ habiter en ville; ◆ choisir son logement; ◆ aménager son appartement; ◆ la correspondance amicale; Actes de parole: ◆ dire ce que l'on veut faire; ◆ situer une action dans le temps; ◆ localiser dans l'espace; décrire l'habitat	Techniques d'enseignement / Méthodes et procédés didactiques: ◆ identification des UL / UMS; ◆ sélection guidée, variation phonétique, répétition; emplois contextualisés; conversation, dialogue dirigé, paraphrase; ◆ lecture, version, sémantisation; ◆ exercices oraux / écrits; ◆ transformations/transpositions, reconstitutions; ◆ explication grammaticale; ◆ réduction – transposition – reconstruction du texte.
Unités morphosyntaxiques: ◆ Le futur simple – révision; – le futur proche – révision; – les pronoms personnels compléments directs et indirects; ◆ Le pronom adverbe <i>y</i> – révision. Objectifs opérationnels (OP): A la fin des activités didactiques, les élèves seront capables: MODULE LEXICAL: ◆ d'identifier, de distinguer les traits distinctifs des phonèmes rencontrés; ◆ de reconnaître à l'intérieur des Phs³⁹ les sens contextualisés des UL⁴⁰; ◆ d'employer, dans des propositions / Phs, les UL exploitées; MODULE GRAMMATICAL: ◆ d'identifier dans les Phs supports les formes de base de l'UMS⁴¹; ◆ de différencier, sur des bases contrastives suggérées par le prof./manuel/fiche d'apprentissage la distribution de l'UMS dans le contexte;	MOYENS DIDACTIQUES / SUPPORTS: ◆ carte de Bourgogne; carte de la France; ◆ images, cartes postales illustrées; ◆ enveloppes, timbres, lettres modèles; ◆ dossier documentaire: LA MAISON; ◆ fiche: demander / donner des renseignements sur l'habitation; ◆ fiches d'apprentissage: LE FUTUR SIMPLE et LE FUTUR PROCHE; LE PRONOM <i>y</i>; ◆ DD: L'IMMOBILIER ET LES PETITES ANNONCES ◆ le tableau synoptique: le pronom <i>y</i>; ◆ le manuel de français, le dictionnaire; ◆ les diapos: la Bourgogne et ses vins; ◆ le portfolio de français. Civilisation: La Bourgogne – le Jura Dijon: Flâner avec Gilles dans les rues de Dijon.

³⁹ Phs = Phrases

⁴⁰ UL = Unité lexicale

⁴¹ UMS = Unité morpho-syntaxique

◆ de saisir les traits définitoires de l'UMS et son schéma explicatif logique; ◆ d'intégrer l'UMS dans des Phs et de contrôler les transformations réalisées. MODULE TRAVAIL SUR LE TEXTE: ◆ de lire correctement le texte; ◆ d'illustrer la compréhension du texte par traduction sélective, le questionnaire, communication orale / écrite; d'exploiter convenablement les éléments de culture-civilisation travaillés.	Évaluation: Voir les tests d'évaluation formative et sommative ci-annexés.⁴² Formes d'organisation et de participation: activités didactiques collectives, par groupes, individuelles
--	--

FICHE PROJECTIVE LEXICO-SEMANTIQUE (FPLS)

ACTES DE PAROLE: Habiter en ville; Choisir son logement; Décrire l'habitat.	OBJECTIFS OPERATIONNELS: ◆ OP1: <i>identifier</i> les traits distinctifs des phonèmes rencontrés; ◆ OP2: <i>reconnaître</i> à l'intérieur des Phs les sens contextualisés des UL; ◆ OP3 <i>différencier</i> sur des bases contrastives suggérées par le manuel / professeur / la distribution des UL dans des structures, des phrases affirmatives, négatives ou interrogatives; ◆ OP4: <i>employer</i> les nouvelles UL dans des contextes différents – micro-conversations thématiques.
--	--

DEMARCHE DIDACTIQUE	D / T	TECHNIQUES / SUPPORTS
1. ACQUISITION DES UNITES LEXICALES (UL): • le courrier * mon vieux * logement * tant mieux • le loyer * le living-room * ça y est * HLM – habitation à loyer modéré * par ailleurs * je m'empresse de vous envoyer une documentation; • offres de location immobilière * être à la recherche * même chose pour * loger en cité universitaire * BP – boîte postale * faire bon ménage * pourvu de * prix étudié * avoir la tête dans les nuages; * habiter, habitable, l'habitat, l'habitation; • louer, se louer; • loger, le logeur, le logement: collectif / individuel; résider, le résident, la résidence; • un studio, un pavillon, une villa, un immeuble de classe / de bon standing;	40'	Cartes postales Images, diapos Dossier documentaire: LA MAISON Le manuel La carte de la France Lecture, conversation, sémantisation, dialogue dirigé, paraphrase, version.

⁴² Nous n'avons plus annexé les tests proposés par M.G.Tăutu

• propriétaire / locataire d'un appartement.		
2. EXPLOITATION PHONETICO-ORTHOGRAPHIQUE: Chalon-sur-Saône, living-room	10'	Le manuel; les prospectus
3. EXPLOITATION LEXICALE (EXERCICES CONVERSATION): Ex. 1, 2, 3 /p. 23; ex. 1, 2, 3 / p. 24 ouvrons le dictionnaire, p. 25	25'	Les exercices de lexicologie
4. RENFORCEMENT / FIXATION: Styles de vie, p. 31	15'	Lecture, version, dialogue dirigé
5. EVALUATION: Test d'évaluation formative	10'	Test no. 3
6. DEVOIR A LA MAISON: Imagine, p.25		

(Mihai George Tăutu, 2002: 28-29)

VI.2.4. FICHE PÉDAGOGIQUE (PROJET DIDACTIQUE): VARIANTE 3

TRAVAILLER AVEC UN CLIP: “JEUNE ET CON” DE SAEZ

Objectifs:

Expression orale et écrite.
Exprimer son opinion.

Niveaux:

Élémentaire.
Intermédiaire.
Avancé.

Matériel:

Le clip de la chanson, projeté sur TV5.

Thèmes:

La jeunesse.
La société.
Le mal de vivre

Il est important de travailler en classe, avec les jeunes de tous les pays du monde, en s'appuyant sur des objets culturels qu'ils consomment massivement, tout comme les jeunes Français. Le clip, qui réunit au moins trois niveaux de signification (image, musique, paroles) en fait partie. Il était logique, vu son succès mérité en France, de s'intéresser prioritairement à celui d'un jeune groupe: Saez. L'expression d'une génération?

AVEC LE CLIP

- *Tous niveaux*

Regardez le clip. Concentrez-vous sur les images. A deux, cherchez le plus d'informations possibles sur les thèmes suivants:

– le chanteur – les jeunes – la ville – les adultes – les activités de la vie.

Mise en commun

- *Niveaux intermédiaire et avancé*

- Quelle est d'après vous l'image du monde qui est donnée à travers ce clip?
- D'après vous, que signifie l'image de l'étoile avec les ampoules qui prennent feu et la présence de l'enfant avec les ailes d'ange? Quelles sont les couleurs dominantes dans le clip? Quels effets de caméra pouvez-vous remarquer dans le film? (flou, net, plans fixes, zooms rapides, etc.) D'après vous, qu'est-ce que le réalisateur a voulu exprimer?
- Damien Saez a dit dans une interview: “L'exhibitionnisme de certains artistes en mal d'ego ne me concerne pas”. Quels sont ses accessoires de scène et comment est-il? Son clip est-il en accord avec cette affirmation?
- La musique de Saez exprime-t-elle aussi un mal-être?
- Est-ce ainsi que vous imaginez la jeunesse française?

AVEC LES PAROLES

- *Niveaux intermédiaire et avancé*

Lisez le texte. En petits groupes, répondez aux questions suivantes:

- Qu'est-ce qu'on apprend sur le narrateur?

- Quelles sont ses habitudes, quel est son emploi du temps?
- Qu'est-ce qui l'intéresse? Qu'est-ce qui le révolte?
- Quelle est l'image de la "planète France" que donne l'auteur?
- Comment sont les adultes? Comment sont les jeunes?

Mise en commun

- Est-ce qu'il reste une note d'espoir dans cette vision du monde?

DISCUSSIONS À PROPOS ET AUTOUR DES PAROLES

• *Niveaux intermédiaire et avancé*

- Comment comprenez-vous ces deux vers: *Puisqu'on est jeune et con / Puisqu'ils sont vieux et fous*? Dans votre pays, les relations entre les générations sont-elles difficiles? Pourquoi? Les anciens et les jeunes se comprennent-ils?
- Comment comprenez-vous les vers suivants: *Puisque des hommes crèvent sous les ponts / Mais ce monde s'en fout*? (Ici, l'auteur fait allusion aux personnes sans domicile fixe (S.D.F.) qui, chaque année, en hiver, meurent de froid dans la rue.)
- D'après vous, que peut-on faire pour aider les personnes en difficulté? Que fait-on dans votre pays?
- Comment comprenez-vous les idées suivantes: *puisque rien n'a de sens, alors on va danser; faire semblant d'être heureux; faire semblant d'exister*?
- Quelles sont, pour vous, les situations où vous dansez et le sens que vous donnez à la danse? Que pensez-vous de la présentation faite dans la chanson?

CRÉATIVITÉ

• *Niveaux intermédiaire et avancé*

Damien Saez vient de rencontrer une personne dont il tombe amoureux. En vous inspirant du texte "Jeune et con", imaginez le texte de la chanson écrite dans les premiers jours qui suivent la rencontre.

POUR ALLER PLUS LOIN

• *Niveaux intermédiaire et avancé*

Débat

- Quelles sont les valeurs et les attentes qui vous paraissent les plus importantes pour les jeunes d'aujourd'hui dans votre pays? Pensez-vous que les jeunes soient plus heureux aujourd'hui qu'autrefois?
- Retrouvez sur Internet des enquêtes d'opinion qui vous permettront de mieux connaître les jeunes Français.
 - sur <http://www.sofres.com> : les jeunes et la citoyenneté aujourd'hui (8 déc. 2000), les jeunes et la sécurité au volant (20 octobre 2000), les jeunes face au sida (12 novembre 1999), les valeurs et attentes des jeunes (novembre 1999).
 - Sur <http://www.ifop.com/europe/sondages/opinionf/1625ans.stm> : valeurs et attentes de la nouvelle génération.

Doc. 1 Jeune et con Encore un jour se lève sur la planète France Et je sors doucement de mes rêves, je rentre dans la danse Comme toujours il est huit heures du soir, j'ai dormi tout le jour Je me suis encore couché trop tard, je me suis rendu sourd encore Encore une soirée où la jeunesse France Encore elle va bien s'amuser puisqu'ici rien n'a de sens Alors on va danser, faire semblant d'être heureux Pour aller gentiment se coucher, mais demain rien n'ira mieux Puisqu'on est jeune et con Puisqu'ils sont vieux et fous Puisque des hommes crèvent sous les ponts Mais ce monde s'en fout Puisqu'on n'est que des pions Contents d'être à genoux Puisque je sais qu'un jour nous gagnerons à devenir fous Encore un jour se lève sur la planète France Mais j'ai depuis longtemps perdu mes rêves, je connais trop la danse Comme toujours il est huit heures du soir, j'ai dormi tout le jour Mais je sais qu'on est quelques milliards à chercher l'amour encore Encore une soirée où la jeunesse France Encore elle va bien s'amuser dans cet état d'urgence Alors elle va danser, faire semblant d'exister Qui sait si l'on ferme les yeux on vivra vieux Puisqu'on est jeune et con Puisqu'ils sont vieux et fous Puisque des hommes crèvent sous les ponts Mais ce monde s'en fout Puisqu'on n'est que des pions Contents d'être à genoux Puisque je sais qu'un jour nous nous aimerons comme des fous Encore un jour se lève sur la planète France Où j'ai depuis longtemps perdu mes rêves, je connais trop la danse Comme toujours, il est huit heures du soir, j'ai dormi tout le jour Mais je sais qu'on est quelques milliards à chercher l'amour.	Doc. 2 Damien Saez (né en 1977 à Marseille) D. Saez est la vedette montante du rock français. Après avoir étudié le piano pendant onze ans, il s'est mis à la guitare. Son goût prononcé pour l'écriture lui est venu vers seize ans. Ses influences musicales sont les années 1970 et des paroliers comme G. Brassens, J. Brel... ont sa faveur. En 1995 il monte à Paris et en février 1999 il enregistre son premier album <i>Jours étranges</i> dont est tiré "Jeune et con". Ses textes engagés et plutôt pessimistes ont séduit jeunes et critiques. Sites: http://www.damiensaez.com, http://www.multimania.com/dsaez. Vocabulaire <i>Con</i>: (fam.) stupide <i>Je me suis rendu sourd encore</i>: j'ai écouté de la musique très fort <i>Faire semblant</i>: prétendre <i>Crever</i>: mourir <i>Ce monde s'en fout</i>: ce monde est indifférent <i>Pion</i>: pièce dans un jeu de dames ou d'échecs, personne manipulée <i>Je connais trop la danse</i>: je suis trop conscient de la réalité
---	--

[Michel Boiron; Virginie Prost (CAVILAM/TV5),
dans *Le français dans le monde*, no. 315/ mai-juin 2001, p.55-56]

QUESTIONS ET EXERCICES

- 1. Photocopiez et gardez le programme-cadre pour la langue française (vous le trouvez à Casa Corpului Didactic).*
- 2. Proposez une planification annuelle pour la XIe classe, niveau avancé.*
- 3. Proposez un projet didactique pour une unité didactique à votre choix (nous vous suggérons de choisir les unités des manuels réalisés par RAO).*
- 4. Réalisez un projet didactique pour une seule classe de français.*

VII. LES STRATÉGIES DIDACTIQUES

AUXILIAIRES DIDACTIQUES

MANUEL

FICHES

TV5

ORDINATEUR

Les stratégies didactiques sont l'ensemble de **procédés (méthodes)** et d'**auxiliaires (moyens)** utilisés pour l'accomplissement de la démarche didactique.

Les méthodes d'enseignement / apprentissage (la conversation, la traduction, l'exposé, la lecture, etc.) se concrétisent dans les activités (= exercices) proposées par les enseignants (activités que nous présentons de façon détaillée dans les chapitres suivants) et respectent les exigences d'une certaine méthodologie (traditionnelle, SGAV, communicative).

Le terme **auxiliaire didactique** désigne tout objet matériel qui sert à faciliter l'activité d'enseignement / apprentissage. Plusieurs classifications des auxiliaires sont possibles.

a) si l'auxiliaire est spécialement conçu pour la classe de français, il fait partie des **auxiliaires spécifiques** (le manuel, le guide pédagogique, la fiche d'exercices). Si un certain objet est employé accidentellement dans la classe de français on parle d'**auxiliaire non-spécifique**. Pratiquement, avec un peu d'imagination, d'intelligence et de bon sens de la part de l'enseignant, n'importe quel objet (un crayon, une pomme, une marionnette, même une grimace – si la grimace en tant qu'image peut être considérée un objet) est susceptible de devenir un outil précieux dans l'enseignement du français. Si l'on travaille dans un établissement scolaire particulièrement dépourvu de moyens didactiques spécifiques, il ne faut pas désespérer : il faut se rappeler comment Charlie Chaplin a su créer une danse exceptionnelle, un spectacle inoubliable avec seulement deux petits pains.

b) selon la (les) personne (s) qui les manipulent, les auxiliaires peuvent être classifiés en :

- **auxiliaires collectifs** (les manuels, les dictionnaires, le tableau, etc.) ;
- **auxiliaires de l'élève** (les fiches d'apprentissage, le cahier d'exercices, le cahier-vocabulaire, etc.) ;
- **auxiliaires de l'enseignant** (le livre du maître, le guide pédagogique, le dossier didactique, etc.).

c) les dextérités que les auxiliaires réclament les partagent en deux groupes : **les auxiliaires techniques** (le magnétoscope, le rétroprojecteur, l'ordinateur, etc.) et **les auxiliaires non-techniques** (les cahiers, les livres, etc.).

d) du point de vue de leur fonction pédagogique, il y a :

- des **auxiliaires informatifs-démonstratifs** (images, cartes postales, tableaux synoptiques⁴³ qui aident à la présentation des données ;
- des **auxiliaires formatifs** (fiches d'apprentissage, fiche d'exercices, jeux), qui facilitent la formation et le renforcement des habitudes et des habiletés langagières ;
- des **auxiliaires d'évaluation** (le test - grille).

Les enseignants doivent savoir utiliser tous les auxiliaires didactiques. Il faut faire des efforts pour varier ces auxiliaires d'une classe à l'autre, en les adaptant à l'âge et au niveau des apprenants. Il est nécessaire que le matériel utilisé corresponde le mieux aux objectifs visés par l'activité dont le matériel est le support. Les auxiliaires didactiques indispensables sont :

1. Le manuel : l'enseignant fait un bon choix si le manuel :

- présente des activités qui permettent aux apprenants de réaliser des tâches communicatives ;
- favorise les échanges entre les apprenants ;
- réalise l'équilibre entre les activités communicatives et le travail concernant le fonctionnement de la langue ;
- prévoit des exercices de systématisation,
- propose des documents authentiques ;
- présente un riche contenu socio - culturel ;
- propose des fiches individuelles.

Il est très important de présenter le manuel aux élèves dès la première classe et de leur expliquer comment il faut l'utiliser.

2. Les fiches sont très utiles à condition qu'elles soient bien faites. **Les fiches de travail** sont conçues par l'enseignant de façon que l'élève puisse les compléter tout seul, à la maison. Les fiches devraient être individualisées : le maître les rédige différemment, en fonction des capacités de chaque élève. Par ces fiches, l'enseignant ne fait que guider l'apprenant dans ses efforts de se documenter. **Les fiches d'apprentissage** sont utilisées d'habitude pendant la classe. Ce sont des fiches qui mènent les élèves à la découverte des nouvelles connaissances à acquérir. **Les fiches d'exercices** s'avèrent absolument nécessaires pour la fixation et l'enrichissement des informations reçues. Les fiches d'exercices peuvent servir à l'évaluation des élèves. La rédaction des

⁴³ Tableau synoptique: tableau qui donne une vue générale sur un certain contenu, qui permet de voir un ensemble d'un seul coup d'oeil.

fiches demande de la part de l'enseignant une analyse sérieuse des objectifs qu'il se propose d'atteindre et des ressources dont il dispose.

3. Le tableau et la craie (éventuellement la craie de couleur) sont des matériels dont nous nous sommes tous servi en tant qu'élèves. Cependant, c'est un auxiliaire que les enseignants utilisent souvent d'une manière négligente. A chaque moment de la leçon, le tableau doit ressembler à la page d'un livre : tout ce qui est écrit au tableau doit être correct, cohérent, bien structuré. Afin de mettre en évidence les mots nouveaux ou les notions importantes, l'enseignant ne doit pas hésiter à utiliser la craie de couleur.

4. Le magnétoscope facilite la mise en relation des mots avec leurs référents, des actes de langage avec la situation de communication par la mise en rapport des sons et des images. En plus, grâce au magnétoscope, les apprenants peuvent se représenter les comportements, verbaux et non-verbaux, des locuteurs natifs dans leurs activités quotidiennes.

5. Le rétroprojecteur (et les transparents) aide l'enseignant à gagner du temps chez lui (il n'a pas besoin de multiplier les fiches en des dizaines de copies) et dans la classe (il est plus efficace d'utiliser quelques transparents que de distribuer des tas de feuilles).

6. Le diascopie et les diapositives sont moins chers que les autres appareils et peuvent être utilisés pour illustrer des aspects de la civilisation française.

7. La télévision : il faut mentionner parmi les auxiliaires didactiques la chaîne TV5 (créée en Europe depuis 1984 et au Canada depuis 1988), opérateur important de l'Agence de la Francophonie. Au cas où tous les élèves ont accès, chez eux, à cette chaîne, l'enseignant peut leur proposer des classes de production orale à partir d'une certaine émission.

8. L'ordinateur est sans doute l'auxiliaire qui va modifier profondément la façon dont on envisage la didactique. Tout d'abord, les enseignants peuvent l'utiliser pour rédiger de façon élégante toutes les fiches dont ils ont besoin. Ensuite, l'Internet est une source inépuisable d'informations. Il y a déjà des sites innombrables conçus pour faciliter l'apprentissage du français. La seule difficulté est d'apprendre à choisir les sites qui conviennent le mieux aux objectifs de chaque classe.

9. Les intervenants extérieurs. Christine Tagliante affirme que ces auxiliaires didactiques *« sont rares mais paradoxalement beaucoup plus faciles à rencontrer en province que dans les capitales. L'étranger de passage se prête souvent volontiers à ces sollicitations, et sa venue dans la classe de langue est*

pour les apprenants l'occasion de pratiquer leurs acquis avec le plus vrai des "documents authentiques" » (1994 :65).

Il y a beaucoup d'autres auxiliaires didactiques dont l'enseignant doit apprendre à profiter : les dictionnaires, les revues, les journaux, les cartes, les bandes dessinées, les cassettes, les dessins, les schémas, etc. D'après les sciences de l'éducation et les théories de l'apprentissage, il paraît que les apprenants ont des profils différents : il y a des apprenants visuels, sonores, kinésiques, ou cérébraux. Ce qui nous semble clair est que pour arriver à un apprentissage complet, tous les sens doivent être stimulés pendant la classe de français. Le choix des auxiliaires didactiques (musicaux, photographiques, picturaux, scripturaux, diagrammatiques, référentiels) influence énormément l'apprentissage, par conséquent l'enseignant doit faire ce choix de façon consciente et responsable.

QUESTIONS ET EXERCICES

- 1. Quelles sont, d'après vous, les règles que l'enseignant doit respecter quand il utilise le tableau?*
- 2. Mentionnez d'autres auxiliaires didactiques que vous utiliseriez dans la classe de français.*
- 3. Comment peut-on employer les dictionnaires dans la classe de FLE?*
- 4. Quelles sont les émissions de TV5 que vous regardez le plus souvent ?*
- 5. Comment peut-on utiliser la TV5 dans la classe de français ?*
- 6. Cherchez sur l'Internet quelques sites qu'on peut utiliser pour l'apprentissage du français.*
- 7. Lisez quelques fiches pédagogiques du **Français dans le monde** et remarquez quels sont les auxiliaires proposés.*

VIII. L'ENSEIGNEMENT DE LA PHONÉTIQUE

PHÉNOMÈNES PROSODIQUES DISCRIMINATION AUDITIVE PRODUCTION DIRIGÉE PRODUCTION SPONTANÉE

VIII.1. La place de la phonétique dans les diverses approches didactiques

La pratique phonétique a toujours eu sa place dans l'enseignement des langues étrangères, mais l'importance qu'on lui a accordée a fortement varié au cours du temps.

Jusqu'à la fin du XIX^e siècle, la primauté de l'écrit limite à la correspondance son-graphème le traitement pédagogique réservé à la prononciation. À la fin du XIX^e siècle on assiste à la naissance d'un intérêt particulier pour l'oral, la phonétique étant perçue comme une étape essentielle à la maîtrise des habiletés orales. Cependant, cet élan qu'a pris la pratique phonétique ne se maintient que pendant quelques décennies. Si les méthodes audio-orales et SGAV assurent une place importante – quoique limitée – à la pratique phonétique, l'avènement de l'approche communicative bannit presque entièrement la phonétique de l'enseignement des langues étrangères.

Cet écart de la phonétique a été encouragé par des théories et des attitudes comme, par exemple, l'hypothèse des contraintes biologiques (on a affirmé l'incapacité d'acquérir, après la puberté, une maîtrise des habitudes articulatoires et prosodiques de la langue cible). D'autres théories affirment que l'exposition à la langue cible serait suffisante pour assurer le développement de ces habitudes et que, de toute façon, la présence d'un accent étranger n'influence pas la communication.

Or, des recherches menées au cours de la dernière décennie ont remis en question ces croyances et ces attitudes. Ainsi, on a observé que la pratique phonétique systématique aide à l'amélioration de la discrimination et de la production des sons, les apprenants accordant aussi plus d'attention au rythme et à l'intonation.

En ce qui concerne les contraintes biologiques, les études ont relevé le fait que l'adulte peut atteindre le niveau de compétence d'un locuteur natif sur le plan perceptuel, les contraintes biologiques agissant seulement sur le plan de la production. Dans l'état actuel des connaissances sur les contraintes biologiques il serait donc prématuré d'exclure la composante phonétique des cours de langue

étrangère s'adressant aux adolescents et aux adultes en raison de leur incapacité de maîtriser les habitudes articulatoires et prosodiques de la langue étrangère.

Finalement, si on se réfère à la présence d'un accent étranger, il est vrai que celui-ci n'empêche pas la compréhension du message; cependant, la présence d'un accent inhabituel constitue une source sérieuse d'interférence dans le décodage d'un message. D'autre part, en milieu bilingue, la détection d'un accent, même familier, peut influencer le choix de la langue adoptée par l'interlocuteur bilingue pour poursuivre la conversation. Ayant perçu un accent au cours de l'échange initial, l'interlocuteur sera tenté de poursuivre l'échange dans la langue maternelle de l'apprenant.

La remise en question des attitudes ci-dessus mentionnées, mais surtout l'apport des phénomènes prosodiques (intonation, rythme) à la communication en général et au développement de certaines habiletés (expression orale, discrimination auditive) ont déterminé la réintégration de la pratique phonétique dans les cours de langue étrangère.

VIII.2. Les étapes de l'enseignement phonétique et quelques exercices à faire en classe de FLE

En faisant une synthèse des travaux qui portent sur l'enseignement de la phonétique, C. Champagne-Muzar et J. Bourdages (1998) nous proposent les phases suivantes dans l'enseignement de la prononciation:

a) **la sensibilisation aux faits phonétiques** qui permet à l'apprenant de se familiariser avec les aspects articulatoires et prosodiques français. Les exercices qu'on fait dans cette étape ont comme but le développement de l'acuité auditive de l'apprenant, par l'écoute d'une série de phrases conçues (ou choisies) pour mettre en évidence les faits phonétiques auxquels il doit se familiariser.

Exercice: *Écoutez le dialogue suivant en faisant attention à l'intonation des questions (le dialogue est enregistré).*

Dans le cadre de cette première phase on doit inclure aussi la sensibilisation à la représentation visuelle des mouvements articulatoires nécessaires pour la production des sons de la langue étrangère ainsi que la sensibilisation à la représentation des profils prosodiques. Dans le premier cas, on peut recourir à des diagrammes articulatoires, des dessins, des films, etc. Dans le deuxième cas, l'apprenant entend des phrases détachées et voit simultanément la schématisation des courbes intonatives.

b) **la discrimination auditive** qui doit amener l'apprenant à faire la comparaison et la distinction des faits articulatoires et prosodiques de la langue étrangère. Les exercices qu'on peut faire dans cette étape sont: comparaison choix binaire (ternaire, version multiple, langue maternelle), repérage d'un son, choix du modèle prosodique approprié, repérage de l'accent, identification de la

position de la différence, identification du nombre de groupes rythmiques et identification de l'acte de parole.

Exercice 1: Mettez une croix dans la colonne 1 si les deux mots prononcés sont identiques et dans la colonne 2 s'ils sont différents (comparaison choix binaire)

	1	2
le/les		
de/dé		
mes/mes		
dessus/déçu		
te/tes		
se/ses		
thé/te		
debout/des bouts		

Exercice 2: Vous allez entendre 8 séries de trois mots; chaque fois que vous entendez un mot français, vous mettez une croix dans la case correspondante (comparaison-langue maternelle)

1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			

Exercice 3: Repérez combien de [y] il y a dans les énoncés suivants (repérage d'un son):

Je n'ai pas revu Arthur. (2)

Tu ne fumes plus. (3)

Je l'ai vu, il a bu tout le jus de prunes. (4)

Tu as recousu ton pardessus. (3)

Une voiture si luxueuse dans une rue si lugubre! (7)

Exercice 4: Cochez dans le tableau suivant le son que vous entendez: (repérage d'un son)

	[I]	[y]
Nice		
Russe		
fumée		
filie		
ville		
mise		

déçu		
------	--	--

Exercice 5: *Écoutez et notez l'intonation par une ligne comme dans les exemples précédents. Indiquez ensuite le nombre de groupes rythmiques que vous avez trouvés dans chaque phrase*⁴⁴. (exercice d'identification du nombre de groupes rythmiques)

Ces touristes américains cherchent un restaurant.

Nous cherchons un petit restaurant pas cher.

Vous trouverez facilement un restaurant pas cher au Quartier Latin.

Derrière le marché, il y a un restaurant qui est excellent.

Exercice 6⁴⁵: *Voici quelques propositions. Écoutez l'intonation. Comparez les intonations: dites si celui/celle qui parle propose quelque chose ou décide quelque chose.* (identification de l'acte de parole)

1. On sort? (proposition)

2. On va au restaurant. (décision)

	Il/Elle propose	Il/Elle décide
1.	x	
2.		x
3.		
4.		
5.		

c) **l'association sons – graphie** : étant donné l'absence de relation biunivoque entre la prononciation et la représentation graphique des sons en français, il est nécessaire d'initier l'apprenant à la correspondance son-graphème afin qu'il soit capable de faire le transfert du code oral au code écrit. Le problème de l'orthographe française sera développé plus largement au chapitre "Enseignement de l'orthographe".

Exercice 1: *Remplacez les blancs par la lettre e ou la lettre é selon ce que vous entendez:*

Soit s-rieux, n- r-viens pas tard, il n'il y a qu'une cl-: j'ai d-cid- que j- n- r-gard-rai pas la t-l-vision c- soir.

Exercice 2: *Cherchez les mots qui manquent dans le tableau suivant:*

[i]	[y]	[u]
dis	du	doux
lis	-	-
-	-	nous
fit	-	-
-	-	sous

⁴⁴ Exercice extrait de J. Coutillon et all. (1991).

⁴⁵ Idem

-	rue	-
vie	-	-

Afin de consolider la connaissance de la correspondance son-graphème, on peut pratiquer aussi des exercices de lecture à haute voix. Cet exercice peut se faire en chœur ou individuellement. Parfois, si c'est possible, on peut faire enregistrer les lectures des apprenants pour mieux déceler les problèmes de prononciation.

La répétition d'un texte au fur et à mesure qu'il est lu est une variante de la lecture à haute voix; cet exercice contribue à accélérer le débit de l'apprenant en l'aidant à adopter le profil prosodique approprié. On peut aussi utiliser avec succès des documents sonores authentiques: des interviews, des bulletins météo et d'information, des conversations entre locuteurs natifs, etc.

d) la production dirigée

Les exercices de cette phase constituent un premier pas vers la production spontanée et visent le développement des habitudes verbo-motrices. Les exercices peuvent être des exercices de répétition et de transformation.

Pendant l'exercice de répétition, l'apprenant doit écouter et répéter une série de mots ou d'énoncés contenant les traits articulatoires et prosodiques exploités dans les phases de sensibilisation et discrimination. Il faut commencer par des exercices en chœur pour assurer la participation des apprenants plus timides.

Exercice 1: *Répétez plusieurs fois, en veillant à garder la langue très en avant, les lèvres souriantes, la bouche presque fermée. Le [i] doit rester bien tendu et aigu jusqu'à la fin de l'exercice.* (exercice de répétition)⁴⁶

Qui tisse?	Dis "six".	Midi six?	Midi! Qui dîne ici?
Qui cite "six"?	Midi?	Dis "midi".	Philippe dîne ici.
Dis "dix".	Midi dix?	Qui dîne ici?	Qu'il dîne ici!

Exercice 2: *Répondez à votre interlocuteur selon l'exemple donné:* (exercice de transformation)⁴⁷

Elle veut le lire? Ah! Elle ne l'a pas encore lu?
 Elle veut le voir?
 Elle veut le vendre?
 Elle veut le recevoir?
 Elle veut l'avoir?
 Elle veut le défendre?

⁴⁶ Exercice extrait de la méthode *À l'écoute des sons* (T. Pagniez-Delbart, 1990).

⁴⁷ Idem.

e) la production spontanée

L'exercice de production spontanée permet à l'apprenant de mettre ses connaissances phonétiques en pratique dans un contexte naturel ou authentique. On peut initier l'apprenant à l'expression spontanée en lui demandant de participer à des débats de quelques minutes, pour passer ensuite à de courtes présentations où il est appelé à définir, décrire, expliquer, etc. certains faits. Lorsque l'apprenant a une bonne connaissance de la langue étrangère, on peut lui demander de créer des scripts où entre en jeu l'expressivité.

La correction phonétique ne doit pas occuper des séances réservées, l'enseignant pouvant la faire quand l'occasion se présente. De plus, à côté des exercices déjà présentés, il peut recourir à un grand nombre de jeux qui rendront la correction phonétique moins ennuyeuse. Au niveau débutant, ces jeux peuvent être accompagnés d'images, de cartes illustrées, de lettres découpées dans du carton, etc.

Jeu 1. *Regardez l'image suivante. Cherchez et vous trouverez 10 mots qui contiennent tous le son [a].* Les élèves regardent une planche où sont représentés un champ et plusieurs personnages. Ils pourront y reconnaître des paysans, des enfants qui chantent, des épis courbés par le vent, etc.

Jeu 2. *On a perdu une syllabe. Il s'agit de trouver 5 mots de deux syllabes. Ils commencent tous par la même syllabe de trois lettres et se terminent respectivement par -cher, -leur, -ler, -per, -teau.*

Jeu 3. *Voter est un devoir civique. Dites pour qui, pour quoi vous votez (des personnages politiques, des choses ou des idées qui commencent avec le son b).*⁴⁸

Exemple: Je vote pour la Beauté.

Moi, je vote pour la Bonté.

Ceux qui n'ont pas d'opinion disent: Moi, je vote blanc.

Jeu 4: *À tour de rôle, chaque élève doit dire à son voisin une phrase qui commence par "Savez-vous que vous avez..." et qu'il complète par un mot comportant le son [s] ou le son [ʃ]. La réponse doit être: "Je sais mes chers amis."*⁴⁹

Au niveau des classes de débutants d'âge scolaire petit, on peut utiliser des comptines. Employées généralement avant le commencement du jeu, elles représentent une activité langagière authentique très motivante pour les enfants. Il faut faire quand même attention à leur structure syntaxique, pour ne pas fixer des structures fautives. Les comptines peuvent constituer aussi le point de départ d'un exercice oral de créativité linguistique. Nous présentons ci-dessous quelques exemples de comptines⁵⁰ sur les jours de la semaine qui associent, le plus souvent, des jours et des couleurs mais qui peuvent avoir parfois la structure

⁴⁸ Exercice extrait de la méthode *À l'écoute des sons* (T. Pagniez-Delbart, 1990).

⁴⁹ Idem.

⁵⁰ Exemples trouvés sur le site www.momes.net/comptines/

d'un dialogue amusant où les jours sont des personnages qui portent une petite conversation.

Comptine 1 : Lundi tout gris

*Le lundi est tout gris
Jaune clair est le mardi
Mais voici mercredi rose
on se repose
Jeudi bleu vient à son tour
Vendredi vert le suit toujours
Samedi rouge
Dimanche blanc
c'est la joie des enfants*

Une autre version, d'autres couleurs

*Lundi gris
c'est reparti
Mardi bleu
ouvre les yeux
Mercredi rose
on se repose
Jeudi jaune
tout ronronne
Vendredi vert
saute à l'envers
Samedi rouge
rien ne bouge
Dimanche violet
fait ce qu'il te plaît*

Comptine 2: Lundi est bleu

*Lundi est bleu comme un ciel bleu
Une nouvelle semaine, je suis heureux
Mardi est rouge comme une cerise
C'est le jour des surprises
Mercredi est marron comme un marron
Je reste à la maison
Jeudi est jaune comme un citron
En vélo nous allons
Vendredi est vert comme une rainette
C'est le jour des marionnettes
Samedi est orange comme une orange
À l'école personne ne mange
Dimanche est rose comme une rose
À la maison je me repose.*

Comptine 3. Bonjour madame Lundi

*Bonjour madame Lundi
Comment va, Madame Mardi ?
Très bien, madame Mercredi !
Dites à Madame Jeudi
de venir Vendredi
Danser samedi
Dans la salle de dimanche.*

Une autre variante: Bonjour Lundi

*Bonjour Lundi
Comment va Mardi ?
Très bien Mercredi.
Je viens de la part de Jeudi
Dis à Vendredi
qu'il se prépare Samedi
Pour le voyage de Dimanche.*

Excepté les comptines, les manuels peuvent utiliser d'autres amusements sonores caractérisés par l'emploi des paires de sons presque identiques, qui ne diffèrent que par un seul trait distinctif (consonne sonore/sourde, voyelle fermée/ouverte, etc.)

Exemple:

<i>T'entends tonton, Tintin?</i>	<i>“Arrêtez de vous tortiller”</i>
<i>T'entends Tintin, tonton?</i>	<i>dit une scie sachant scier</i>
<i>Tintin t'entend, tonton.</i>	<i>à six saucissons en sauce.</i>
<i>Tintin t'attend et tonton t'entend.</i>	<i>“Ces sis Suisses vont vous manger.”</i>

VIII.3. La correction des erreurs

Il est important d'expliquer aux apprenants qu'ils feront des erreurs, qu'elles sont naturelles et qu'ils ne doivent pas avoir des préjugés négatifs face à celles-ci. Cette mise au point faite, l'enseignant peut s'attaquer aux erreurs sans risque de culpabiliser ou d'intimider les apprenants. On doit tenir compte aussi de l'influence du texte écrit sur la production phonétique, surtout en début d'apprentissage, plusieurs auteurs suggérant même l'élimination du texte écrit ou le recours au texte seulement lorsque le type d'exercice le requiert.

Il est nécessaire aussi de varier les types d'exercices, de ne pas insister excessivement sur les exercices de répétition car le cours peut devenir ennuyeux et peu motivant. La durée d'une séance de correction phonétique ne devrait pas excéder 30 minutes.

En ce qui concerne le moment approprié pour la correction des erreurs, il varie en fonction de plusieurs paramètres: au niveau élémentaire, quand il s'agit des exercices de répétition, la correction doit se faire immédiatement et aussi souvent que nécessaire. Dans le cas de l'expression spontanée, l'enseignant ne doit pas interrompre l'élève, mais revenir sur ses erreurs après la fin de son intervention. Il faut donc faire attention à la pratique corrective abusive qui pourrait diminuer la confiance des apprenants et leur faire perdre la motivation d'apprendre. Elle risque d'interrompre la transmission d'un message, nuisant ainsi à la spontanéité d'expression de l'apprenant.

Au niveau intermédiaire et avancé, le travail phonétique devrait être systématique, régulier et ponctuel, c'est-à-dire que l'enseignant intervient lorsqu'il juge le moment favorable en fonction de ses apprenants. En principe, l'enseignant devrait faire de moins en moins de correction phonétique puisque l'apprenant devrait pouvoir prendre en main son apprentissage. Pour développer des stratégies d'autocorrection, l'enseignant devrait insister sur la phase de discrimination auditive. Si l'on ne donne pas à l'apprenant l'occasion de sensibiliser son oreille aux faits phonétiques de la langue étrangère, il ne pourra jamais devenir autonome et responsable de son apprentissage. L'apprenant saura en fin de compte se servir des transcriptions phonétiques offertes par les

dictionnaires alphabétiques et analogiques de la langue française (*Le Petit Robert, le Larousse*).

QUESTIONS ET EXERCICES

1) Lisez les exercices phonétiques suivants, extraits d'un manuel de V⁵¹ et proposés pour l'étude des sons [ɛ̃] et [en]. Identifiez ensuite les types d'exercices utilisés. Est-ce que toutes les étapes de l'enseignement phonétiques (présentées ci-dessus) y sont illustrées ?

- *Écoute et souligne tous les mots où tu entends [ɛ̃]:*
 C'est la fin de la semaine. Mon père est peintre.
 Voilà un timbre. Lève ta main droite!
 Tu as bien travaillé. Ce n'est pas simple.
 J'ai cinq livres. C'est toi, Julien?
- *Choisis les mots convenables de l'exercice précédent pour compléter le tableau dans ton cahier:*

[ɛ̃] peut s'écrire: in: fin
 im:
 ain:
 ein:
 ien:

- *Écoute les mots suivants et coche ce que tu entends : Fabien, plein, canadienne, roumaine, pleine, semaine, demain, indien, Lucien, indienne.*

[ɛ̃]	[en]

- *Trouve l'intrus :*
 a. matin – important – matinée - lapin
 b. maintenant – immense – impossible – prince - printemps
- *Complète par -ain, -aine, -in, -im, -ien, -ein :*
 La sem... a 7 jours. Il se réveille à 7 heures du mat Jul ... est mon cop Cet exercice est très ... portant. Son panier est pl ... de fruits. Je suis roum

2) Lisez le texte suivant:

⁵¹ Aurelia Turcu; Ilie Minescu (1997): *Limba franceză pentru clasa a V-a*, Editura RAO Educațional.

Il pleure dans mon cœur
Comme il pleut sur la ville,
Quelle est cette langueur
Qui pénètre mon cœur?

Il pleure sans raison
Dans ce cœur qui s'écœure.
Quoi! Nulle trahison?
Ce deuil est sans raison.

(Verlaine, *Ariettes oubliées*)

- a. Identifiez le son qui apparaît le plus fréquemment dans ce poème.*
- b. A quel niveau d'apprentissage peut-on utiliser ce texte?*
- c. Imaginez 3 exercices phonétiques à partir du texte ci-dessus.*

IX. L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

EXERCICES STRUCTURAUX EXERCICES TRADITIONNELS EXERCICES DE PARAPHRASE EXERCICES COMMUNICATIFS DISCOURS GRAMMATICAL
--

IX.1. La place de la grammaire dans les diverses approches didactiques

L'enseignement explicite de la grammaire a occupé pendant longtemps une place si importante dans la didactique du FLE que, pour certains enseignants, il est encore très difficile de concevoir une classe de français sans la présentation d'au moins une petite règle grammaticale, dûment faite par l'intermédiaire du métalangage afférent. L'avènement des approches communicatives a poussé les didacticiens à contester la valeur pédagogique des règles grammaticales qui ne semblaient pas répondre aux besoins communicatifs de l'apprentissage.

Il ne serait pas dépourvu d'intérêt de présenter l'évolution des conceptions sur l'enseignement de la grammaire au fil des différentes approches didactiques.

Ainsi, dans le cas de la **méthodologie traditionnelle**, l'enseignement de la grammaire occupe une place très importante: après l'énonciation des règles, l'illustration et la traduction des exemples donnés, il y a toujours une vérification à l'aide d'exercices de version et de thème. La grammaire est vue comme une véritable gymnastique intellectuelle, qui contribue à la formation de l'esprit et à la formation morale de l'individu.

La **méthodologie directe** prévoit que la pratique orale doit précéder les règles grammaticales. L'enseignement de ces règles se fait de manière inductive, c'est-à-dire qu'elles doivent être saisies à partir de l'observation d'un certain nombre de phrases bien choisies. Aucune règle n'est explicitée par l'enseignant même: c'est à l'apprenant qu'il revient de dégager et, au besoin, de formuler les règles à retenir. Tout enseignement a priori de la grammaire, caractéristique de la méthode grammaire-traduction est supprimé. Quant à la nature de la grammaire que l'élève est censé découvrir, elle est identique à la grammaire traditionnelle, fondée sur la langue écrite littéraire.

A la suite de la Seconde Guerre mondiale, la situation de la langue française paraît quelque peu menacée, car la langue anglaise devient de plus en plus la langue internationale de communication. Le Ministère de l'Éducation nationale de France décide de mettre au point un français élémentaire en vue d'élaborer du matériel d'enseignement destiné à la diffusion du français à l'étranger. C'est

ainsi qu'on va faire une vaste enquête portant sur la fréquence des mots du français parlé (appelée plus tard le *Français fondamental*). Cette enquête établit que ce sont les mots grammaticaux (articles, prépositions, pronoms, etc.) qui sont les plus fréquents, suivis des verbes, puis des adjectifs et des noms. En même temps, une enquête statistique identique est faite pour la grammaire, suite à laquelle on constitue une grammaire du français fondamental qui sera à la base de **la méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV)**⁵². Les manuels élaborés dans le cadre de cette méthodologie accordent la priorité à la langue parlée, les structures grammaticales étant présentées à l'aide d'un dialogue (dont les éléments sont puisés dans l'enquête sur la fréquence des mots de vocabulaire et de certains points de grammaire). Quant à la démarche proprement-dite d'apprentissage de la grammaire, elle est inductive, surtout au début de l'apprentissage. Mais cette démarche est fondée non pas sur la perception d'une analogie entre des structures grammaticales, mais sur l'observation du fonctionnement du discours en situation et sur un réemploi dans d'autres contextes. La grammaire est considérée comme étant au service de la communication, c'est pourquoi elle doit être toujours saisie en situation.

La méthodologie audio-orale a été créée au cours de la Seconde Guerre mondiale afin de répondre aux besoins de l'armée américaine désireuse de former des gens maîtrisant diverses langues. Suivant les promoteurs de cette méthodologie, l'apprentissage est vu comme un processus mécanique de formation d'habitudes sous forme d'automatismes syntaxiques. La technique employée est celle des exercices structuraux. La démarche d'apprentissage est inductive, allant des cas particuliers aux généralisations, sans explicitation de la règle, en privilégiant l'analogie (la perception des ressemblances entre divers phénomènes grammaticaux).

Avec **l'approche communicative**, l'accent sera mis sur les capacités supérieures du processus cognitif: observation, réflexion, analyse, ayant comme objet certains phénomènes linguistiques présentés dans un corpus. Ces démarches doivent mener les apprenants à une formulation de leur découverte du fonctionnement de la langue, ou du moins à la découverte du fonctionnement du corpus proposé. Ce sont des exercices dits de conceptualisation grammaticale. Mais cette démarche est fréquemment suivie d'explications de type relativement traditionnel et donne lieu à des exercices de systématisation des acquis. En même temps, l'approche communicative s'intéresse aussi à la grammaire "en situation", qui privilégie avant tout le message. Dans ce cas, on peut identifier pour chacun des actes de langage préalablement choisis (*exprimer l'accord, argumenter*, etc.) un certain nombre de points grammaticaux à faire travailler. L'accent reste mis sur le message sans négliger pour autant les formes linguistiques nécessaires pour la réalisation de ces actes. Le point de départ n'est pas grammatical, mais

⁵² Voir le IIIème chapitre.

fonctionnel car ce sont les formes grammaticales qui viennent se greffer sur les fonctions langagières et non l'inverse.

Après avoir présenté toutes ces méthodes avec leur manière particulière d'aborder l'enseignement de la grammaire, on se pose toujours la question de la place qu'on doit accorder à la grammaire dans le cadre d'un cours de langue étrangère. On ne peut cependant répondre à cette question si l'on n'est pas conscient du fait qu'enseigner la grammaire d'une langue ne se limite pas seulement à l'enseignement des règles de la morphologie et de la syntaxe d'une langue (les règles d'usage). Pour pouvoir communiquer à l'aide de cette langue, ce type de connaissance n'est pas suffisant. Il faut que l'énoncé soit approprié au contexte linguistique et à la situation de communication (maîtriser les règles d'emploi de cette langue).

IX.2. Les variables de l'enseignement de la grammaire

Nous avons vu que les didacticiens ont accordé à la grammaire plus ou moins d'importance, en fonction des diverses approches didactiques. De nos jours, la question reste toujours actuelle. Quelle serait donc la place / l'importance de la grammaire dans un cours de langue étrangère? La réponse dépend des apprenants, des objectifs, de l'institution. Plus l'apprenant est jeune, moins il est en mesure de comprendre les règles ou de les intérioriser. Au contraire, les adolescents et les adultes ont besoin, en règle générale, d'accorder de l'importance aux aspects formels de la langue; sinon ils vont parler une interlangue incomplète et imprécise. Le degré de scolarité et le type d'enseignement qu'ont reçus les apprenants au cours de leur scolarisation en langue maternelle est aussi très important: avec des apprenants qui, au cours de leur scolarisation en langue maternelle, ont été entraînés à un enseignement de type analytique, il convient d'accorder plus d'importance aux aspects formels de la langue.

Mais il n'y a pas que la variable apprenant qui doit être prise en compte. Il faut aussi examiner les objectifs du cours ou du programme. L'importance accordée aux aspects formels de la langue pourra être plus grande s'il s'agit de développer des habiletés de **production**, tant à l'oral qu'à l'écrit, plutôt que de **compréhension**. Il convient, en même temps, de se pencher sur le type de **registre de langue** à développer. S'il s'agit de travailler surtout un registre soutenu, il faudrait certainement accorder plus d'importance à la grammaire. Enfin, le traitement grammatical en classe de langue sera fonction du type de **besoins langagiers** identifiés au préalable: l'importance ne saurait être la même, selon qu'il s'agit de viser à répondre à des besoins immédiats pour un niveau-seuil de communication ou, à l'autre extrême, à des besoins professionnels à long terme. À ces variables, il convient d'ajouter une troisième catégorie: les caractéristiques de l'institution, liées à une certaine **tradition scolaire**.

On voit donc que la réponse à la question concernant la place accordée à la grammaire doit prendre en compte plusieurs variables, le problème étant d'autant plus compliqué qu'on ne sait toujours pas, parmi les facteurs qu'on vient d'examiner, quels sont ceux qui sont les plus importants. Par conséquent, l'enseignant doit être éclectique, tirer profit de toute théorie linguistique et/ou didactique. Bien que les règles grammaticales soient à rejeter dans une première étape d'enseignement de la langue, la réflexion grammaticale et les exercices cognitifs y contribuent pourtant à l'acquisition raisonnée de la compétence linguistique. En ce qui concerne les types d'exercices à employer en classe pour l'enseignement de la grammaire, nous en avons observé, au cours de la présentation des différentes approches didactiques, plusieurs catégories qui peuvent être utilisées à différents niveaux d'apprentissage.

IX.3. Les exercices structuraux

Les méthodes structuro-globales et audiovisuelles ont mis au point ce type d'exercice dont l'efficacité est incontestable. Employés surtout au niveau débutant, ils servent à fixer les structures nouvelles, à corriger les formes lexico-grammaticales mal assimilées, à maîtriser, en quelque sorte, le système de la langue avant d'aborder la grammaire de façon consciente. Il faut mentionner cinq types d'exercices structuraux⁵³:

a) exercices de répétition

Exercice 1: J'ai mal aux dents.

J'ai mal aux pieds.

J'ai mal à la tête. (répétition simple)

Exercice 2: Je suis parti.

Je suis parti au Canada.

Je suis parti au Canada l'été dernier. (répétition avec addition)

b) exercices de substitution sans et avec accord

Exercice 1: *D'après le modèle donné, faites des phrases en utilisant les mots entre parenthèses:*

Modèle: Il va à la gare. (au marché, à la poste, au restaurant, au magasin, à la bibliothèque)

Il va au marché. Il va à la poste. Etc.

Exercice 2: *Transcrivez cette phrase en employant les pronoms personnels entre parenthèses:*

Modèle: Il vient de Paris. (Je, tu, elle, nous, vous, ils)

Je viens de Paris.

⁵³ D. Roman (1994: 124-128).

Nous venons de Paris.

c) exercices de transformation

Exercice 1: Répondez affirmativement en remplaçant les mots en italiques par *y*:

Modèle: Vous allez au marché? Oui, j'y vais. (transformation par réduction)
Ils sont encore à la maison? Il va à l'usine tous les jours? Elle va à l'école?
Pierre est à l'école?

Exercice 2: Transformez les phrases suivantes d'après le modèle:

Modèle: Donne-le-moi! C'est à moi qu'il faut le donner. (transformation-transposition)

Dis-le-nous! Demande-le-lui! Offre-le-leur! Envoie-les-leur!

d) exercices question-réponse

Exercice 1: Répondez affirmativement aux questions suivantes:

Modèle: Vous partez demain? Oui, je pars demain. (réponse qui répète le contenu de la question)

Tu lui as téléphoné? Il a bien dormi? Vous lui avez écrit? Tu lui as parlé?

Exercice 2: Répondez aux questions suivantes en regardant les images ci-dessous (on présente une planche aux élèves):

Où est Pierre? Pierre est à la maison.

Qu'est-ce qu'il fait à la maison? Il fait ses devoirs.

Quelle heure est-il? Il est cinq heures.

(réponses dont les questions sont construites à l'aide de *qui*, *quand*, *combien*, *pourquoi*, *lequel*, etc.)

Exercice 3: Répondez aux questions suivantes en justifiant vos réponses:

Es-tu allé au cinéma hier? Non, je n'y suis pas allé. J'ai joué avec mes amis.

As-tu aidé ton papa? As-tu écrit une lettre? Es-tu parti en voyage hier? As-tu dormi à midi? (réponses ouvertes)

e) exercices de jonction

Exercice: Faites des phrases d'après le modèle:

Modèle: J'ai revu la ville; j'ai passé mon enfance dans cette ville. / J'ai revu la ville où j'ai passé mon enfance.

Nous avons revu la maison; nous avons habité dans cette maison.

Vous reviendrez dans ce village; vous avez laissé de bons souvenirs dans ce village.

Nous sommes montés au grenier; nous jouions dans ce grenier quand nous étions enfants.

IX.4. Les exercices traditionnels

D'après D. Roman, ces exercices, qui reposent sur la conception grammaticale préstructuraliste, doivent être pratiqués lorsque les élèves éprouvent le besoin d'une systématisation des connaissances et lorsque les automatismes de manipulation des structures fondamentales de la langue se sont déjà formés.

Les exercices traditionnels se distinguent des exercices structuraux par leur aspect plus ample et par l'emploi des nomenclatures grammaticales.

a) exercices d'analyse (d'identification et de discrimination)

Exercice 1: *Relevez les verbes au présent et classez-les selon leur type de conjugaison. Quel groupe de conjugaison n'est pas représenté dans le texte*⁵⁴? (exercice d'identification et de classement)

“Mes tantes y arrivent le samedi pour vendre du fromage, des poulets, du beurre. Je vais les y voir, et c'est une fête chaque fois. C'est qu'on y entend des cris, du bruit, des rires! Il y a des embrassades et des querelles. Il y a des parfums âcres et des parfums doux, qui viennent des paniers de poissons et des paniers de fruits.” (Jules Vallès, *L'Enfant*)

Exercice 2: *Justifiez l'emploi du subjonctif dans les énoncés suivants: (exercice de formulation d'une règle grammaticale à partir des exemples)*

Il faut que tu viennes avec nous. Je doute qu'il parte. Je regrette que vous soyez malade. Ils se promènent bien qu'il pleuve. Je t'ai offert ce livre pour que tu le lises.

b) exercices de manipulation des constituants de phrase et exercices de reconstruction de phrase:

Exercice 1: *Complétez par l'article partitif convenable ou par des:* (exercice à trous)

As-tu donné ... avoine aux chevaux? Est-ce que tu veux jus? Est-ce qu'elle met ... huile dans la salade? Avez-vous planté ... menthe? Est-ce que ton père boit ... champagne? Avez-vous trouvé ... haricots au marché?

Exercice 2: *Mettez les noms suivants au pluriel, ensuite employez-les (au singulier et au pluriel) dans un court dialogue: (exercice de transformation et d'invention)*

Bonhomme, gentilhomme, madame, mademoiselle, monsieur.

Exercice 3: *Complétez les phrases suivantes afin qu'elles soient correctes du point de vue grammatical: (exercice de complétion et de correction)*⁵⁵

⁵⁴ Exercice extrait de Violaine Géraud et collab. (1997) : *Grammaire du Français* (5ème), Editions Belin.

⁵⁵ Idem.

Lorsque, chaque été, la famille Fenouillard au grand complet débarquait dans notre petit village

Le père, qui était très fatigué d'avoir conduit toute la journée,

Cette année-là, au moment où surgissait leur voiture surchargée de bagages.

Ce bambin, qui venait tout juste d'avoir un an et s'appelait Isidore

IX.5. Les exercices de paraphrase

La paraphrase traduit la capacité de la langue à exprimer le même contenu informationnel par des formes différentes. En tant qu'activité didactique, l'exercice de paraphrase mène à la fixation de certaines structures grammaticales et à l'enrichissement du vocabulaire. Il y a des transformations paraphrastiques qui conservent le sens absolument intact (paraphrases totales) et d'autres qui introduisent de légères variations sémantiques (paraphrases partielles).

Dorina Roman (1994 : 131-140) identifie plusieurs types d'exercices de paraphrase :

a) paraphrases grammaticales par substitution

Exercice: *Remplacez les subordonnées de temps par des compléments circonstanciels ou des adverbes:*

Modèle : Quand le soleil se leva, il partit. / Au lever du soleil, il partit.

Avant que les gelées ne reviennent, hâtons-nous de semer.

Depuis que les travaux sont achevés, la route a été rendue à la circulation.

b) paraphrases grammaticales par permutation

Exercice: *Transformez les phrases suivantes d'après le modèle:*

Modèle : A midi, les allées du parc sont encombrées de lycéens.

Les allées du parc sont encombrées de lycéens à midi.

.....

c) paraphrases grammaticales par effacement

Exercice: *Transformez les phrases suivantes d'après le modèle:*

Modèle : Un vase qui est en cristal – un vase en cristal

L'express qui part pour Istanbul – ...

d) paraphrases grammaticales par nominalisation

Exercice: *Transformez les phrases suivantes d'après le modèle:*

Modèle : On a interdit de fabriquer l'alcool. On a interdit la fabrication de l'alcool.

On annonce que l'avion va atterrir.

e) paraphrases grammaticales par épithétisation

Exercice: *Transformez les phrases suivantes d'après le modèle:*

Modèle : Cette formule peut se réduire à trois lettres. Cette formule est réductible à trois lettres.

Ce médicament n'a aucune efficacité.

f) paraphrases grammaticales par topicalisation

Exercice: *Mettez au passif les phrases suivantes:*

Modèle : J'ai écrit cette lettre. Cette lettre a été écrite par moi-même.

Ils ont acheté cette maison.

Tu as renversé la chaise.

g) paraphrases lexico-grammaticales : Dans ce type de paraphrase il y a, en général, substitution d'un mot et modification du schéma syntaxique de la phrase avec conservation du sens.

Exercice: *Remplacez les expressions suivantes par les verbes appropriés:*

Modèle : Il a mis feu à la grange. Il a incendié la grange.

Il s'est mis en route.

Elle verse des larmes.

Il s'est mis en colère.

IX.6. Les exercices "communicatifs"

Ce type d'exercices met l'accent sur la situation de communication, les apprenants devant identifier les différents niveaux de langue, le rôle et le statut de la personne qui a pu prononcer l'une ou l'autre des phrases, la situation de communication, etc. Parfois, on peut demander aussi aux apprenants de reconnaître, dans les écrits, les formes morphosyntaxiques qui permettent de déterminer qui sont l'énonciateur et le(s) destinataire(s) du message. Dans son livre *La classe de langue* (1994 : 53), Christine Tagliante nous propose les types d'exercices suivants :

a) exercices de transformation

Exercice: *Réécris les phrases suivantes dans un registre différent:*

Modèle : Vous savez ce que je pense? Savez-vous ce que je pense?

Vous êtes partis très tôt?

Tu chantes chaque matin?

b) exercices de reconnaissance

Exercice 1: *Identifiez le niveau de langue auquel appartient chacune des phrases suivantes:*

Tu vas où? Où est-ce que tu vas? Où vas-tu?

Quand est-ce que nous partirons? Quand partirons-nous? Nous partirons quand?

Exercice 2: *Précisez dans quelle situation on dira⁵⁶:*

Au voleur! Au secours! Le fric ou je te tue! Va pour! Je suis désolé! Quel chien de temps! Chic alors!

⁵⁶ Exercice extrait de Mariana Tuțescu (1996): *Du mot au texte*, București, Editions Cavallioti.

c) exercices lacunaires en situation

Exercice: Complétez le texte suivant:

Marie-Ange, 35 ans, cadre administratif, féministe: "J'affirme que l'homme (devoir) ... partager les tâches ménagères." Jacques, 25 ans, étudiant en psychologie, idéaliste: "Je souhaite que tout le monde (pouvoir) ... trouver le bonheur sur terre."

IX.7. Le discours grammatical de l'enseignant

Quelles que soient les techniques d'enseignement de la grammaire choisies et quels que soient les exercices qu'on va faire par la suite, on a considéré nécessaire de s'arrêter un peu sur le discours grammatical de l'enseignant qui, très souvent, fera subir tout un ensemble de transformations au contenu des grammaires et des manuels. Cinq grandes caractéristiques paraissent se dégager des quelques recherches empiriques sur la question de l'introduction d'un problème grammatical en classe de langue étrangère:

a) **L'enseignant énonce la règle en la simplifiant** afin de ne présenter aux apprenants que ce qui lui semble le plus utile pour eux, compte tenu de l'état de leurs connaissances antérieures:

Exemple⁵⁷:

Professeur: Alors, le conditionnel, qu'est-ce que c'est ça? A quoi ça ressemble, le conditionnel? (le professeur renvoie à un temps verbal que les élèves maîtrisent déjà)

Élève: Futur.

Professeur: Ca ressemble au futur, c'est vrai. Alors vous avez ici une feuille qui vous montre comment fabriquer le conditionnel. Alors qu'est-ce que vous remarquez dans les verbes? Qu'est-ce que vous entendez toujours?

Ou encore:

*Professeur: En français, pour exprimer la quantité, vous avez obligatoirement **de**, puis il vous faut deux mots pour exprimer la quantité, toujours **de** et l'article.*

b) **L'enseignant donne des phrases-types.** Au lieu de donner une règle grammaticale, il arrive que l'enseignant fasse appel à des mots clés, à des phrases types dont les conventions ont été établies dès les premières leçons d'un cours.

Élève 1: Est-ce que tu téléphones souvent à tes parents?

Élève 2: Oui, j'ai téléphoné, j'ai téléphoné souvent.

*Professeur: **Pronom.***

Élève 2: Je leur téléphoner souvent.

⁵⁷ Ces exemples qui présentent des situations de classe réelles ont été cités par C. Champagne-Muzar, J. Bourdages et Cl. Germain (1994).

Professeur: Je leur téléphone souvent.

c) **L'enseignant propose des situations exemples.** Dans les situations exemples de ce type, à l'oral, les participants de la classe sont directement impliqués, contrairement aux exemples à l'écrit qui, eux, sont fournis par les grammairistes et les linguistes. Les thèmes des exemples gravitent autour du vécu des apprenants, en faisant le plus souvent appel à des situations de communication courantes et concrètes.

Professeur: J'ai un problème, moi, avec mon fils. Il regarde toujours la télévision. Il arrive à la maison, il met son sac dans l'entrée près de la porte et il va s'asseoir tout de suite dans le salon et il regarde la télévision et il reste toujours devant la télévision [...] Alors je ne sais plus quoi faire. Est-ce que vous auriez des conseils à me donner?

Élèves: [Les élèves formulent diverses suggestions, puis le professeur conclut:]

Professeur: Dans une situation comme ça, bon, vous m'avez donné des conseils en disant "fais ceci, fait cela" mais on peut aussi, si on veut, suggérer, conseiller [...] en utilisant le conditionnel.

d) **L'enseignant commente l'emploi de la forme enseignée.** Il arrive parfois que l'enseignant fasse un commentaire d'ordre pédagogique concernant une forme grammaticale, le plus souvent en raison de sa haute fréquence d'usage dans la vie de tous les jours, en vue d'un test éventuel ou tout simplement pour mieux faire saisir une explication grammaticale (la concordance du participe passé dans notre cas).

Professeur: C'est le plus-que-parfait. Et puis, « la flèche avait installée », « avait installée » qui? L'apostrophe mise pour inconnue, féminin singulier. Donc, vous encerclez la terminaison. Ça explique pourquoi vous avez « installée » avec un e. L'idée, l'objectif, je veux que vous compreniez le pourquoi de la terminaison du participe. Excessivement important. Parce que là, vous l'avez devant vous, mais vous ne savez pas nécessairement pourquoi.

e) **L'enseignant recourt à des explications reposant sur l'éclectisme.** On rapporte ici le cas d'une enseignante qui pose une série de questions afin de faire réutiliser les formes conjuguées du verbe *prendre*, sans recourir à un métalangage grammatical (méthodologie SGAV), tout en faisant suivre immédiatement cette séquence d'une explicitation de la conjugaison du verbe (méthodologie traditionnelle)

Professeur: Quelle place Mireille prend?

Élève: Elle prend les deux dernières places au premier rang.

Professeur: Quelles places ils ne prennent pas?

Élève: Ils ne prennent pas les places au premier rang. (nous observons que jusqu'à ce moment-ci les élèves reprennent des phrases du manuel)

Professeur: [...] Vous êtes l'ouvreuse, [G] demandez à Mireille si elle prend les places au dernier rang. Mireille c'est [M], vous êtes l'ouvreuse. (le professeur propose un jeu de rôles)

G: Vous prend, vous prenez les places au dernier rang?

Professeur: M?

M: Oui je prenez ces places. (hésitation de l'élève qui a la tendance d'employer la même forme verbale que son camarade)

Professeur: Attention au verbe « prendre ». (le professeur ne corrige pas l'élève, mais attire son attention sur la faute)

M: Je prends ces places.

Professeur: Oui, je prends les places au dernier rang ou oui, je les prends. Je prends les places, tu les prends, il prend, nous prenons, vous prenez, ils prennent, Pierre et Mireille prennent les places, Pierre prend, hein prend. (À la fin, le professeur reprend toute la conjugaison du verbe *prendre*)

On a vu que chaque enseignant dispose de plus d'un modèle grammatical et recourt tantôt à un modèle, tantôt à l'autre, dans ses explications grammaticales. Il ressort aussi des quelques exemples qui précèdent que les explications grammaticales que reçoit l'apprenant de la part de l'enseignant sont parfois sensiblement éloignées de la documentation écrite qu'il peut consulter sur le même sujet. Tout se déroule de façon assez différente de ce qu'en disent la plupart des grammairiens et didacticiens parce que, les grammairiens et les linguistes d'une part, et les enseignants de langue d'autre part, n'ont pas les mêmes buts: dans un cas, il s'agit de décrire la grammaire d'une langue, dans l'autre, il s'agit de l'enseigner.

QUESTIONS ET EXERCICES

1. Lisez le texte suivant (J'ai passé une bonne soirée) extrait de la méthode de français "Libre échange 1" :

Jacky: Qu'est-ce qu'il y avait hier à la télé? Je ne l'ai pas regardée.

Cécile: Hier soir? Il y avait un film extra à la télé: *Le Nom de la Rose*.

Jacky: C'était bien? Moi, je ne l'ai pas vu.

Cécile: Oui, très bien. Et vous, qu'est-ce que vous avez fait? Vous êtes sortie?

Jacky: Oui, je suis allée au cinéma. J'ai vu *Une autre femme* de Woody Allen.

Cécile: Vous avez aimé?

Jacky: Oui, j'ai bien aimé, ce n'était pas mal.

- a) À votre avis, quel problème grammatical sera abordé lors de cette leçon?
- b) Proposez trois exercices grammaticaux à partir de ce dialogue. Parmi les types d'exercices grammaticaux déjà présentés, lesquels sont les plus appropriés pour cette leçon?

2. Voilà la démarche didactique proposée par un manuel roumain (Popa, Mariana, Popa Anca Monica – *Limba franceză*, clasa a VII-a, Ed. Humanitas) pour exercer l'emploi des pronoms interrogatifs (formes composées):

1. Lis. Observe. Compare.

Observe ces questions.

- Es-tu fan des feuilletons télévisés ? Si oui, *lequel* a été
le plus amusant ?
le meilleur ?
- Des émissions culturelles que tu as suivies, *laquelle* a été
la plus intéressante ?
la meilleure ?
- Parmi les acteurs que tu admires, *lesquels* sont
- les plus drôles ?
les meilleurs ?

Repère les trois formes en italique. Compare-les. Peux-tu déduire la 4-ème forme, celle de féminin pluriel ?

2. Pose les questions autrement :

- Quel pull as-tu choisi ? (lequel)
- Lequel des deux as-tu choisi ?
- Quel blouson as-tu remarqué ? (lequel)
- Quels manteaux as-tu essayé ? (lesquels)

3. Complète les phrases avec le pronom interrogatif qui convient.
lequel, auquel, duquel

- ... d'entre vous parle français ?
- Je connais deux Patrick: ...est-il question ? ... as-tu pensé ?

laquelle, à laquelle, de laquelle

- De ces voitures, ... préférez-vous ?
- ... de ces filles est ta sœur ?
- ... je dois m'adresser ?
- ... es-tu mécontent ?

4. Mets ces phrases à la forme interrogative, selon le modèle.

- J'ai lu un beau livre.
- Lequel (as-tu lu) ?
- Je prendrai l'autobus.
- Je visiterai l'exposition.
- J'inviterai quelques amis d'enfance.

5. Complète avec les pronoms interrogatifs composés convenables.

- ... de ces revues voulez-vous ?
- Par ... de ces chemins passes-tu d'habitude ?
- On aura besoin de volontaires : ... sont disponibles ?

6. Transforme selon le modèle.

- Je veux savoir lequel (des deux) il a acheté.
- Lequel il a acheté ?
- Je me demande lequel il faut prendre.
- Je veux savoir lesquels il a reçus.
- J'ignore desquels il s'agit.

7. A toi, maintenant !

A. Goûts et préférences

Interroge tes copains pour savoir leurs préférences sur : deux acteurs de cinéma, deux sportifs célèbres, deux marques de voitures, deux styles de musique, deux plats, deux pièces de vêtement, etc.

B. Invente trois phrases où tu emploies successivement les pronoms interrogatifs : lequel, laquelle, lesquels, lesquelles.

Après avoir lu cette démarche didactique:

a) Identifiez les types d'exercices grammaticaux utilisés.

b) Quel est (Quels sont) le(s) type(s) dominant(s) ? Justifiez le choix des auteurs.

X. L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE

ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE ORTHOGRAPHE D'USAGE DICTÉE
--

X.1. Quelques aspects théoriques

Il n'est pas surprenant que les télévisions proposent tant de jeux qui demandent aux participants des réponses concernant les formes et les sens des mots français. L'orthographe française est un piège même pour les locuteurs natifs. Par rapport au roumain, la principale difficulté de l'orthographe française réside dans l'absence de la correspondance biunivoque phonème – graphème. Cependant, les régularités existent dans le système orthographique français : en tant qu'enseignant, il faut bien les connaître afin de les faire découvrir aux apprenants. Certaines des formes « bizarres » des mots français sont faciles à expliquer grâce aux règles morphologiques et syntaxiques ou grâce à l'étymologie. Pour les nombreuses exceptions du français, l'enseignant doit trouver des procédés mnémotechniques magiques qui aident l'apprenant à retenir l'orthographe des mots, de façon durable. (Pour faire la distinction entre le « pécheur » et le « pêcheur » on peut formuler une phrase du type « Le pêcheur va à la pêche avec son petit chapeau », où le chapeau renvoie à l'accent circonflexe.)

X.2. Les principales difficultés de l'orthographe française

Parmi les causes les plus fréquentes qui provoquent l'embarras, la désorientation des apprenants face à l'orthographe française, on peut énumérer les suivantes⁵⁸ :

a) un même phonème est noté par des graphies différentes ;

Exemple: le phonème [o] ouvert peut s'écrire:

- **o** en syllabe fermée, sauf par [z]: *port, vol*
- **oo**: *alcool, alcoolique*
- **a**: *yacht, yachting*
- **u** dans les mots terminés par “m”: *maximum, opium, etc.* (excepté *parfum*)

⁵⁸ D. Roman (1994: 58-63).

b) une même graphie sert à noter des phonèmes différents ;

Exemple: la graphie *c* peut représenter les phonèmes:

- [k]: *cave, tricoter, reculer*;
- [s]: *ceci, racine, cercle*.

c) dans un très grand nombre de mots, il y a des lettres qui ne se prononcent pas :

- consonnes finales: *abris, cheveux, il meurt, nous mangeons, poing, croix*, etc.;
- lettres intérieures, destinées à garder la trace de l'étymologie ou redoublées, soit pour des raisons d'étymologie, soit pour des raisons d'ordre phonétique: *baptême, damner, office, aller, paysanne*;
- des consonnes parasites, introduites dans certains mots par fausse étymologie ou par pédantisme: *dompter, poids, scier*, etc.

d) il y a un grand nombre de mots dont la graphie n'est pas logique:

honneur – honorer; donner – donateur; courrier – courir; précieux – ambitieux; inclus – exclu; un fabricant – un trafiquant; pureté – fierté; discuter – discussion; monnaie – monétaire.

X.3. L'orthographe grammaticale et l'orthographe d'usage

Étant donné leurs méthodes d'enseignement/apprentissage différentes, nous devons faire la distinction entre l'**orthographe grammaticale** (qui représente l'application graphique des règles grammaticales) et l'**orthographe courante ou d'usage** (qui concerne la graphie des mots employés couramment dans nos communications, graphie qu'il n'est pas possible de maîtriser grâce à des règles générales bien précises). La seconde, c'est celle qui ne s'acquiert que par imprégnation, puisque chaque mot exige un effort d'attention spécifique. La première, au contraire, exprime ses exigences sous forme de règles générales dont le corpus est partie intégrante de la grammaire. Ces règles s'énoncent sur l'axe paradigmatique (morphologie) et sur l'axe syntagmatique (syntaxe). Les paradigmes de la morphologie orthographique se rattachent à cinq catégories grammaticales: le nombre (chou, choux), le genre (femme, femmes), la personne (je chante, tu chantes, nous chantons, vous chantez), le temps (je chante, j'ai chanté) et le mode (chanter, chantez, chanté).

Si l'orthographe grammaticale peut être facilement maîtrisée en apprenant les règles grammaticales correspondantes, l'orthographe d'usage pose beaucoup de problèmes aux apprenants justement à cause du grand nombre de graphies qu'on ne peut pas expliquer logiquement. Dans ce cas, ce n'est pas l'intelligence de l'apprenant qui est sollicitée, mais sa mémoire.

Les méthodes qu'on a longtemps utilisées pour apprendre cette orthographe ont été: **la lecture, la copie, la dictée, la consigne d'écrire plusieurs fois le mot difficile**. On voit donc que l'enseignement actuel de l'orthographe française reste

encore traditionnel, fondé sur la copie, sur la dictée et sur les exercices qui forment la mémoire visuelle.

X.4. La dictée en classe de français

L'efficacité de la dictée dépend des conditions dans lesquelles elle est pratiquée, de la fréquence de cet exercice, du choix des textes à dicter, de la présentation de ces textes en classe, de la manière de dicter de l'enseignant. Ainsi, le texte à dicter doit avoir un contenu intéressant, un contenu culturel et éducatif, de sorte qu'il ne devienne pas un exercice gratuit. Il ne doit pas contenir beaucoup de difficultés grammaticales, lexicales ou culturelles, ce qui pourrait le rendre incompréhensible aux apprenants. En ce qui concerne la manière de dicter de l'enseignant, celui-ci ne devrait pas répéter plusieurs fois les fragments de phrase à dicter: il devrait couper les fragments de phrase en éléments suffisamment courts et les dicter une seule fois. (Cependant le texte dans son ensemble devrait être lu une fois avant le commencement de la dictée.) Petit à petit, on allongera ces éléments, tout en veillant à ne jamais en exagérer la longueur.

Nous présentons ci-dessous un exemple de texte avec le découpage en groupes à dicter et l'identification des principales difficultés d'orthographe.

Dictée commentée:

*“ Ta grand-mère va venir te voir”/...maman m’a dit ça.../ Ma grand-mère?/ La mère de papa? /Est-ce possible? /Elle va venir pour de vrai? /Elle ne vient jamais, elle est si loin.../ je ne me souviens pas du tout d’elle./ Je l’attends, je guette,/ j’écoute les pas dans l’escalier, sur le palier.../ voilà, c’est elle, on a sonné à la porte, /je veux me précipiter, on me retient,/ attends, ne bouge pas.../ la porte de ma chambre s’ouvre,/ un homme et une femme vêtus de blouses blanches me saisissent,/ on me prend sur les genoux, /on me serre, je me débats, /on m’appuie sur la bouche, sur le nez un morceau de ouate,/ un masque, d’où quelque chose d’atroce, d’asphyxiant, se dégage,/ m’étouffe, m’emplit les poumons, monte dans ma tête,/ mourir c’est ça, je meurs...”/ (Nathalie Sarraute, *Enfance*)*

Commentaire:

Le texte étant assez difficile, on dictera les phrases par fragments, ce qui a l'avantage de respecter le rythme du texte, où la ponctuation est abondante à cause des énumérations.

Les difficultés du texte sont:

a) des difficultés d'orthographe grammaticale:

- le présent des verbes de troisième groupe: *attendre, vouloir, retenir, saisir, prendre, débattre, mourir*;

- l'accord des adjectifs *vêtu* et *blanche*, car les apprenants doivent identifier les deux pluriels exigeant les accords en question;
- le pluriel du substantif *genou*;
- b) des difficultés d'orthographe d'usage:
 - les mots *ouate*, *asphyxiant*;
 - des mots présentant des consonnes doubles: *guetter*, *attendre*, *appuyer*, *étouffer*.

X.5. Quelques exercices d'orthographe

a) exercices d'orthographe grammaticale

Exercice 1: *Constitue des noms composés à l'aide des mots de départ donnés ci-dessous, puis écris-les au pluriel.*

Garde - barrière	porte - fenêtre	coupe - feu
-	-	-
-	-	-
-	-	-

Exercice 2: *Complète avec **é** ou **er**:*

Il doit arriv... ce soir. Est-ce que tu as termin... ton travail ? J'aimerais me promen... dans les champs. Pierre voudrait regard... ce dessin animé. Regardez ce que nous avons dessin.... Le spectacle va commenc... dans dix minutes. Comment avez-vous trouv... ce rôti?

Exercice 3: *Choisissez entre les différents [tã] (t'en, tant, tends, tend, temps...):*

Je ... prie, éteins la lumière. Il y a ... de chefs-d'œuvre rassemblés dans ce musée! ...-lui la main pour franchir ce fossé. Ce sont des gens comme il y en Le ... est une sorte de grosse mouche. C'est à ton tour de ... occuper. Quel bavard, il ne devrait ... parler! Tu m'en diras ...! Ce secret m'opprime, je devrais ... parler. Cette voiture a fait son

b) exercices d'orthographe d'usage

Exercice 1: *Doublez la consonne qui précède les points ou laissez-la seule, selon le cas⁵⁹:*

Ab...order / ab...esse / ac...aparer / ac...ariâtre / ac...usation / af...reux / ag...raver / ag...ression / ag...lomérer / ap...uyer / ap...ercevoir / ap...aiser.

⁵⁹ D. Roman (1994: 83).

Exercice 2: *Employez dans des phrases les mots ou expressions ci-dessous de façon à faire apparaître la différence de sens correspondant à la présence des traits d'union*⁶⁰:

Sur le champ, sur-le-champ/ pied à terre, pied-à-terre/ à côté, à-côté/petits enfants, petits-enfants/ tête de loup, tête-de-loup/ sans façon, sans-façon.

c) exercices d'orthographe grammaticale et d'orthographe d'usage

Exercice : *Complétez le texte suivant:*

“L’origine du sandwich. Cette tranche de jambon, gliss... entre deux tartines beurr..., ou ses variantes au p...té, au sau...isson, etc., fit son a...rition en Grande-Bretagne en 1762. John Montague, co...te de Sandwich, était gros joueur. Un jour qu’il refusait de quitt... la table de jeu pour prendre son repas, son cuisinier lui f... port... ce petit en-cas improvis...; cette invention f... tout à fait du gou... du co...te de Sandwich qui pr.... L’habitude de ...[sans/s’en/sent] faire port... régul...ment, imit... en cela par les membres de son club. L’usage ...[sans/s’en/sent] rép...dit et gagn... la France au début du XIX-ème siècle.” (B. de Castelbajac, *Qui a dit quoi?*)

d) jeux d'orthographe

Jeu 1: *Cherchez les ânes. Tous les mots à retrouver se terminent par ANE. Vous trouverez chaque fois une indication du lieu où l’objet a des chances d’être vu. Ainsi: “dans une basse-cour” ce sera “cane” et “le long d’une avenue” fait penser à “platane”*⁶¹.

Dans une forêt où travaille un bûcheron

Dans une tasse

Sur un terrain d’aviation

Sur la route derrière une auto

Près d’une frontière

Dans un tuyau de réchaud

Solution: Cabane. Tisane. Aéroplane. Caravane. Douane. Butane.

Jeu 2: *Doublez vite. Il y a plusieurs mots dont la seconde syllabe répète la première: coucou, bonbon, etc. Cherchez vite les suivants dont voici la définition et l’initiale*⁶²:

Petite pâtisserie: B... (Baba)

Fruit exotique d’un palmier: C... (Coco)

Danse à la mode en 1900: C... (Cancan)

Plat arabe: C... (Couscous)

Mouche dangereuse: T... (Tsé-tsé)

⁶⁰ Ibidem.

⁶¹ D. Roman (1994: 84).

⁶² Ibidem.

Voiture tirée par un homme en Asie: P... (Pousse-pousse)

Jeu 3 : *Trois mots sont renfermés dans le mot « persévérance ». Trouvez-les et écrivez-les correctement.* (perd – sévère – anse ; père – sève – errance).

Jeu 4 : *Trouve l'anagramme ou les anagrammes des mots suivants, en écartant ou en ajoutant les accents convenables :*

Argent (grenat) ; étrange (argenté) ; geler (léger) ; étang (ganté) ; etc.

Nous avons déjà souligné le fait que l'apprentissage de l'orthographe se fait plus facilement si l'enseignant trouve de petits trucs mnémotechniques : le groupement de mots qui posent le même problème dans un exercice amusant (qui sollicite aussi bien la mémoire que l'imagination de l'apprenant) est l'un de ces trucs.

Exercice : *Trouve le mot correspondant à la « définition » donnée et commençant par la lettre indiquée. Chaque mot est caractérisé par **un tréma**.*⁶³

c... (n.m.) = il serait dangereux de traverser l'Atlantique sur une telle embarcation. (canoë, caïque)

c... (n.m.) = sous forme de poupée, cette matière fit la joie des enfants avant la généralisation du plastique (chanvre)

c... (n.f.) = recevoir en même temps son certificat de fin de scolarité et une invitation pour un séjour aux Caraïbes en serait une heureuse. (coïncidence)

i... (adj.) = qui n'est jamais parvenu aux oreilles même les plus attentives. (inouï)

e... (adj.) = ne partagerait pas sa tartine, même avec son alter ego. (égoïste).

Pour conclure, l'enseignement de l'orthographe demande de la part de l'enseignant des efforts constants afin d'habituer les élèves aux correspondances phonème – graphème(s).

QUESTIONS ET EXERCICES

Lisez le texte suivant:

“Dans les rues vides, il y a quelques enfants qui courent après un ballon blanc et noir, il y a quelques femmes qui sont arrêtées au bord du trottoir, et qui parlent. Parfois, il y a de la musique. Elle sort d'une fenêtre grande ouverte malgré le vent froid: une musique lourde, aux accents traînants, avec une drôle de voix aiguë qui chevrote interminablement, et les mains des hommes qui applaudissent en cadence. Pour qui chante cette voix? Le silence, au-delà, est si grand, si long! Le silence vient des montagnes rases, dont la courbe se perd dans les nuages, le silence vient des routes, du lit du fleuve sec, et, de l'autre côté, au loin, de la grande autoroute sur ses piliers

⁶³ Exercice extrait de *Activités en orthographe. Français 8e*, Département de l'Instruction publique et des Cultes du canton de Vaud.

géants. C'est un silence âpre et froid, un silence crissant de poussière de ciment, épais comme la fumée sombre qui sort des cheminées de l'usine de crémation. C'est un silence d'au-delà des grondements des moteurs. En haut des collines, du côté du cimetière, il vit, ce silence, mêlé à l'odeur âcre de la fumée de l'usine de crémation, et il descend lourdement sur le fond de la vallée, sur les parkings des HLM, il va jusqu'au fond des caves sans lumière." (J.-M.G. Le Clézio, *Ariane*)

1. Identifiez les difficultés d'orthographe grammaticale et d'orthographe d'usage de ce texte.

2. Imaginez trois exercices d'orthographe grammaticale que vous utiliserez en classe afin de travailler le féminin des adjectifs à partir des mots du texte (exemple: lourd-lourde; aigu-aiguë, épais-épaisse, etc.).

XI. L'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE

PRÉSENTATION EXPLOITATION FIXATION ANALYSE SÉMIQUE DICTIONNAIRE D'USAGE DICTIONNAIRE ANALOGIQUE
--

XI.1 Quelques aspects théoriques

L'acquisition des éléments lexicaux représente un aspect fondamental du processus d'apprentissage de la langue étrangère, la connaissance d'un vocabulaire riche étant une condition essentielle pour une bonne maîtrise de la langue étrangère respective.

Comme tous les autres types d'enseignement déjà présentés, l'enseignement du vocabulaire a utilisé des moyens différents, en fonction de la méthodologie didactique de l'époque. Ainsi, si la méthodologie traditionnelle se contentait de transmettre aux apprenants le nouveau lexique sous la forme de listes de mots isolés (parfois groupés en fonction de certains centres d'intérêt), accompagnés de leur traduction, les nouvelles méthodologies vont souligner la nécessité de présenter les mots nouveaux en contexte, dans des phrases au début très simples et ensuite de plus en plus complexes.

L'enseignement du vocabulaire pose des problèmes particuliers par le fait que le lexique est la partie la plus mobile d'une langue. Si les structures grammaticales, beaucoup plus stables, sont apprises une fois pour toutes, le lexique change en permanence: de nouveaux mots apparaissent et entrent dans le circuit de la langue, d'autres tombent en désuétude. Le professeur doit adopter une position équilibrée: il doit enseigner les mots contemporains tout en évitant les modes passagères.

En ce qui concerne le contenu, les méthodes et les procédures pour enseigner le vocabulaire diffèrent en fonction du niveau des élèves. Au niveau débutant, le bagage lexical sera limité à un minimum nécessaire, étant donné le fait que les premiers objectifs de l'apprentissage doivent s'orienter vers la formation d'habitudes audio-phonatoires et l'acquisition des principales structures grammaticales. La transition vers le niveau avancé sera faite par l'introduction graduée des mots abstraits; cette transition doit se faire en même temps que le passage d'un état passif de connaissance de la langue (identification

des mots et de leur signification) à l'état actif supposant la manipulation effective du vocabulaire dans la communication orale et écrite.

L'enseignement/apprentissage du vocabulaire commence d'habitude par une conversation qui permette la réactualisation des connaissances antérieures et l'introduction des nouveaux mots dans un contexte adéquat. La démarche didactique sera adaptée en fonction du niveau d'étude et elle comprend, en principe, trois étapes: la présentation du nouveau lexique (orale/écrite), l'exploitation (orale, écrite) et la fixation (orale, écrite).

Le point de départ sera donc la **perception auditive** du mot inconnu, inséré dans un syntagme ou dans une structure très courte, perception qui aura lieu (au niveau des débutants enfants) après l'observation directe de l'objet, des figurines, d'une diapositive, etc. L'enseignant doit synchroniser le geste, l'action et la parole. Les lois qui gouvernent cette activité sont formulées par D. Roman (1994 :89) de la façon suivante : l'image et le geste précèdent la parole; la parole précède l'écrit; l'écrit précède la lecture.

Après la **présentation orale** des mots inconnus, il y aura la **présentation écrite** en contexte. Cette présentation des mots en contexte est destinée à une meilleure compréhension et fixation, de même qu'à l'accroissement du rendement communicatif.

En ce qui concerne les principaux moyens de présentation des nouveaux mots, on peut identifier deux catégories⁶⁴ : les moyens visuels (figuratifs et ostensibles) et les moyens linguistiques.

Les moyens figuratifs sont basés sur l'utilisation de l'image sous différentes formes : illustrations, films, diapositives, figurines sur tableau de feutre, bande dessinée, etc. Les moyens ostensibles se réfèrent à l'utilisation en classe d'objets, d'actions et de situations. Ces moyens s'emploient souvent au niveau débutant, lors de l'enseignement d'un vocabulaire concret.

Les moyens linguistiques peuvent être, au niveau débutant, associés aux moyens visuels. Au niveau avancé, les moyens linguistiques remplacent peu à peu les éléments figuratifs. Parmi les moyens linguistiques utilisés, nous citons le contexte, la définition ou la périphrase, les antonymes, les synonymes, la dérivation (à l'aide de suffixes et préfixes) et la composition, l'homonymie et la polysémie, les champs lexicaux, les procédés différentiels (explication en langue maternelle et traduction).

En ce qui concerne l'**exploitation**, elle se déroulera à l'aide des exercices oraux et écrits. Il faut remarquer encore une fois que présentation et exploitation peuvent être souvent associées: l'enseignant peut combiner l'observation de l'image ou de l'objet avec des activités orales et écrites.

La **fixation** des mots nouveaux se fait toujours oralement et par écrit, ce qui suppose la détermination plus exacte du sens dans de nouveaux contextes (exercices de discrimination des sens, exercices à trous, etc.). Les principaux

⁶⁴ M. Mureşan (1987).

exercices de fixation sont : la répétition, la lecture, la traduction (qui sont des moyens classiques et traditionnels de fixation), les exercices structuraux (de complétion, de substitution, de transformation), la microconversation. Ce n'est qu'à la fin qu'on fait appel à **la conversation fixative finale** qui peut être soit reproductive, donc portant sur le contenu du texte, soit productive, créative, détachée du texte, introduisant le lexique étudié dans de nouveaux contextes.

XI.2. L'analyse sémique et l'utilisation des dictionnaires

L'analyse sémique suppose l'observation des traits distinctifs qui composent le sens d'un certain mot, en le différenciant des autres (plus ou moins rapprochés du point de vue du sens).

Il y a plusieurs façons d'expliquer un nouveau mot à ses élèves :

- la traduction du mot dans la langue maternelle est la façon la plus facile, mais qu'est-ce qu'on peut faire si l'on ne connaît pas la langue maternelle de l'apprenant ou quand il n'y a pas d'équivalent dans la langue maternelle ?
- la présentation de synonymes du mot respectif (avec la réserve qu'il n'y a presque jamais de synonymie parfaite)
- la définition du mot telle qu'elle est donnée par le dictionnaire de langue ; cette définition comprend en fait les traits sémiques fondamentaux du mot à expliquer.

Il faut habituer les élèves à utiliser les divers dictionnaires (en fonction de leur âge et de leur niveau d'apprentissage).

L'explication des mots rencontrés dans un texte est toujours approximative parce qu'elle laisse de côté les rapports que ces mots entretiennent avec les autres mots du microsystème auquel ils appartiennent. Par exemple, si l'on doit expliquer aux élèves une phrase du type: *Elle grignotait des biscuits pendant qu'elle lisait*, et si l'on fait appel au **dictionnaire d'usage**, on trouvera la définition suivante : *grignoter = 1. manger en rongeant ; 2. manger par très petites quantités, lentement*. On observe que ce type de dictionnaire n'étudie pas les rapports que ce mot entretient avec les autres mots du même système comme : *chipoter, s'empiffrer, bouffer, croquer, déguster, dévorer*, etc. Au contraire, **le dictionnaire analogique** présente le verbe *grignoter* en contraste avec les autres verbes du microsystème déjà mentionnés, en précisant et en délimitant ainsi beaucoup plus exactement son sens. Plus le nombre des mots comparés augmente, plus les sens se précisent et le langage devient expressif. Il faut savoir que le sens le plus général (sens dénotatif) est donné par le mot qui a le moins de sèmes (le mot *manger* dans notre exemple).

L'analyse sémique reste pourtant une méthode incomplète, fonctionnant seulement sur le plan de la langue. Quant au plan du discours, il faut remarquer que l'énoncé, en fonction du message qu'il transmet, met en évidence certains sèmes et neutralise les autres.

XI.3. Les exercices lexicaux et sémantiques

Les types les plus fréquents d'exercices lexicaux et sémantiques sont⁶⁵:

1. **Un corpus de mots en vrac**, dans lesquels il faut retrouver ceux qui appartiennent à tel ou tel domaine lexical (l'habitat, l'habillement, le sport, le commerce) ;
2. **Un corpus de phrases ou de termes**, mis ou non en situation, parmi lesquels il faut repérer un ou plusieurs intrus ;
3. **Des Q.C.M. (questionnaires à choix multiples)** proposant différents équivalents d'une expression ou d'un terme.

Exercice: *Donnez la définition exacte de chacune des expressions proposées:*

Un vol à la tire (fam.)

- a) vol commis à l'aide d'une automobile
- b) vol commis en tirant quelque chose de la poche, du sac de quelqu'un
- c) vol commis en menaçant quelqu'un d'une arme à feu

Un vol à la roulotte

- a) vol commis par des Bohémiens
- b) vol de remorque ou de caravane
- c) vol d'objets dans un véhicule en stationnement

4. Des exercices formels

- donner le masculin ou le féminin
- trouver des synonymes
- donner le substantif qui correspond à un verbe
- écrire des mots dont on ne connaît que la définition et la première lettre
- trouver le terme générique pour une série de mots

Exercice 1: *Pour chacun des adjectifs suivants, donnez le nom féminin qui lui correspond:*

1. ladre 2. parcimonieux 3. pingre 4. avare

Exercice 2: *Recherchez l'étymologie de « gourmander » et trouvez trois synonymes de ce verbe dans la série suivante:*

acquiescer – tancer – défalquer – morigéner – contrecarrer

5. Des exercices d'appariement et de classement

- associer des mots et leur contraire
- associer des lieux et des professions

⁶⁵ C. Tagliante (1994: 51-52).

- classer du plus petit au plus grand, de plus jeune au plus vieux, etc.

Exercice: *Classez en trois ensembles les noms communs qui vous sont proposés selon qu'ils désignent un mensonge qui consiste: à se vanter (1); à tromper (2); à dire du mal (3).*

Une blague – un bobard – un boniment – une calomnie – un cancan – un commérage – une fanfaronnade – une mystification – un ragot – une supercherie – une vantardise

6. Des exercices à trous

Exercice: *Insérez chacun des mots suivants dans la phrase qui lui convient: chair, cher, chère, chaire*

1. “Le vrai bonheur coûte peu: s’il est ..., il n’est pas d’une bonne espèce.” (Chateaubriand)
2. “et si je ne me trompe à la couleur du mets, je dois faire aujourd’hui bonne ... ou jamais.” (La Fontaine)
3. “La ... est cendre, l’âme est flamme.” (V. Hugo)
4. Les ... des professeurs à l’université sont très convoitées.

7. Des exercices de choix de la forme convenable entre deux ou plusieurs formes proposées

Exercice: *Trouvez le mot correct pour compléter les phrases suivantes:*

1. Pour (esquiver/esquisser) le coup de son adversaire, Zorro fit un grand mouvement tandis que Bernardo (esquiver/esquisser) le geste d’un homme en fuite.
2. Cette mer est (infectée/infestée) de requins; leurs morsures causent des plaies qui s’(infecter/infester) vite, et mieux vaut les éviter!
3. La prison à perpétuité est le lot de ceux qui ont (perpétué/perpétré) un crime.
4. Le (précepteur/percepteur) des impôts n’est pas toujours aimé.

XI.4. Les jeux et l’enseignement/apprentissage du vocabulaire

On distingue, en classe de langue, plusieurs types de jeux :

- des jeux individuels, silencieux, généralement écrits ou s’appuyant sur des cartes, des lotos langagiers et des dominos ;
- des jeux verbaux, linguistiques, destinés à faire découvrir aux apprenants certaines subtilités de la langue: l’homophonie, la polysémie, etc. Dans ce cas, il s’agit des jeux de mots, des mots d’esprit, des devinettes, des plaisanteries. Ces types de jeux sont plutôt des jeux collectifs, qui favorisent la communication, les interactions dans le groupe.

Nous présentons ci-dessous quelques jeux lexicaux très employés dans la classe de langue :

1. **le calembour** est très fréquemment rencontré dans les publicités, les titres de journaux, les affiches, les plaisanteries

Exemple :

“- *Qu’est-ce qu’on mange aujourd’hui ?*

- *Du poisson pané.*

- *Ah? Et comment on va le manger s’il est pas né ?”*

Dans ce cas, on joue sur l’homophonie des expressions : *pané* et *pas né*.

2. **la charade** qui est une énigme dans laquelle on doit deviner un mot de plusieurs syllabes, décomposé en parties

Exemple:

A Halloween mon premier vous est jeté.

J’utilise mon deuxième pour couper du bois.

En mathématiques mon troisième est la surface d’une forme.

Mon tout est un personnage maléfique.

Solution : la sorcière (sort + scie + aire)

Mon premier est une partie du corps.

Mon deuxième n’est pas habillé.

Mon troisième éclaire.

Mon tout est une plante que l’on trouve dans les mares.

Solution : le nénuphar (nez + nu + phare)

3. **les rébus** qui sont des jeux d’esprit qui consistent à exprimer des mots ou des phrases par des dessins ou des signes dont la lecture phonétique révèle ce que l’on veut faire entendre.

Exemple:

G a

Solution : J’ai grand appétit. (G grand, a petit)

4. **les mots croisés**: les *mots fléchés* sont souvent plus utiles dans la phase d’apprentissage que les *mots croisés*, parce que les premiers font appel à la synonymie et enrichissent sans doute plus le lexique que les pièges plus ou moins répétitifs des mots croisés.

Exemples :

- **Mots en carré**

1. *le 3ème jour de la semaine*

2. *prénom masculin*

3. *mammifère carnivore d’Amérique*

4. *tube électronique constitué d’une ampoule vide d’air (contenant cathode et anode)*

5. *nous possédons ces caractères dès notre naissance*

	1	2	3	4	5
1					
2					
3					
4					
5					

Solution : 1 mardi, 2 Alain, 3 raton, 4 diode, 5 innés

- Mots en escalier

1. 9ème lettre de l'alphabet
2. pronom personnel à la 3ème personne
3. espace de terre entouré d'eau
4. suite de personnes ou de choses placées les unes derrière les autres
5. personne de sexe féminin non mariée
6. cassure des couches géologiques à la surface de la terre

1						
2						
3						
4						
5						
6						

Solution : 1 i, 2 il, 3 île, 4 file, 5 fille, 6 faille

- Mots croisés

	A	B	C	D	E	F	G
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							

Horizontalement

1. les années bissextiles le font varier
2. une solide formation en est majeur
3. casse les marées et terrifie les marins
4. refuser un examen à un élève
5. mouvement armé irlandais (sigle)
6. appel à un combat singulier
8. ne penser qu'à soi

Verticalement

A autrefois ce mot s'employait comme synonyme d'usine

B tout vivant animé

C désigne entre des objets, celui qui est le plus grand – note de musique

D 3ème personne du singulier d'un verbe exprimant l'idée de "utiliser des moyens détournés"

E nom des habitants d'un pays européen

F conducteur de la sensibilité et du mouvement

G depuis le 1. 04. '83, nous pouvons y prétendre dès 60 ans

Solution: A fabrique, B être, C voici, D rusa, E italiens, F nerf,

G retraite

1 février, 2 atout, 3 brisant, 4 recalcr, 5 ira, 6 défi, 8 égoïste

5. **les jeux d'énoncés** tels que les proverbes: dans ce cas les élèves doivent reconstruire ou compléter des proverbes

Exemple:

Complète les proverbes suivants:

L'avare amasse et garde et le ... se frotte les mains.

L'avare, comme le chien de cuisine, tourne la broche pour ...

L'avare se vole lui-même; le prodigue vole ses ...

Il s'acharne plus sur un ... que le diable sur une âme.

XI.5. L'exercice de lexicologie – exercice de rapprochement culturel

Il faut reconnaître que l'apprentissage d'une langue étrangère, de même que l'apprentissage des mathématiques, modifie foncièrement notre façon de penser. Lorsque nous apprenons une langue étrangère, nous nous ouvrons à une mentalité différente de la nôtre, à des réalités socioculturelles autres que celles familières. Comprendre une langue étrangère signifie comprendre et accepter un nouveau point de vue sur le monde. Et encore plus, en essayant de percevoir la spécificité de ce point de vue, nous sommes obligés de mieux circonscrire le monde construit par notre propre langue, de mettre en question nos systèmes d'interprétation de la réalité. En d'autres mots, le contact avec l'altérité définit mieux notre identité.

Même s'il paraît idéaliste, irréaliste ou tout simplement démodé, nous avons la conviction que les raisons professionnelles ne doivent pas être les seules motivations pour l'apprentissage d'une langue. Il ne faut pas réduire l'importance de l'apprentissage d'une certaine langue à la place que cette langue occupe sur le marché concurrentiel qui existe, certes, dans les sociétés politico-économiques contemporaines. Toute langue renferme une certaine idéologie, un

certain système de valeurs. Plus nous connaissons de langues, plus nous nous rendons compte de la relativité de nos certitudes “maternelles”. La compréhension de plusieurs langues mène à la perception de plusieurs nuances et, en fin de compte, à un haut degré de tolérance.

L. Wittgenstein l’a dit mieux que nous: les limites de notre langage signifient les limites de notre propre monde. Notre univers est d’autant plus vaste et plus varié que notre langage est riche.

Ces derniers temps, il y a beaucoup de Roumains qui émigrent au Canada, en France ou en Belgique. Il y a aussi beaucoup de Roumains qui font des études de langue française et qui enseignent le français. Il y en a d’autres qui travaillent dans des entreprises franco-roumaines. Mais si l’on fait la somme des Roumains énumérés jusqu’ici, le résultat ne sera pas égal à la somme des Roumains qui ont appris et qui apprennent encore le français. Évidemment, l’enjeu identitaire n’est pas le même pour les Roumains qui ont quitté la Roumanie et pour ceux qui y sont restés. L’enjeu professionnel n’est pas le même pour ceux qui travaillent en utilisant le français et pour ceux qui ne sont pas obligés de le faire. Cependant, ce qui rapproche tous ces francophones (et, pour la plupart, francophiles) est qu’ils entretiennent des rapports particuliers avec la culture française et qu’ils sont marqués, modelés par ces rapports. Dans leurs efforts d’apprendre le français, les Roumains évaluent, consciemment ou pas, leurs propres croyances, comportements, représentations.

Nous pensons que l’enseignement d’une langue étrangère ne doit pas aller dans un seul sens, dans notre cas du roumain vers le français. A notre avis, il faut prendre en considération le fait que les exercices de langue française peuvent contribuer à une revalorisation, à une meilleure compréhension du roumain et, pourquoi pas, des Roumains par les Roumains mêmes.

Les professeurs, sans exagérer, doivent habituer les élèves et les étudiants aux activités d’observation des ressemblances et des différences entre les cultures. Il faut rappeler que la didactique du français comme langue étrangère part de l’idée qu’une vraie compétence de communication implique l’acquisition d’une compétence sémio-linguistique, d’une compétence référentielle, d’une compétence discursive-textuelle, d’une compétence socio-pragmatique et d’une compétence ethno-culturelle.

Apparemment, la dernière est la plus difficile à acquérir: elle devrait permettre la compréhension des allusions, des implicites, de tout ce qui n’est pas dit dans une conversation usuelle entre les natifs et qui unit cependant les membres de la société dont on veut apprendre la langue. H. Boyer et all.⁶⁶ considèrent que la compétence ethno-culturelle intègre au moins quatre ensembles de **représentations** collectives:

⁶⁶ H. Boyer et all. (1990: 73).

- les représentations du patrimoine historico-culturel, les grandes mythifications: les grandes œuvres, les grands artistes, les grands événements, les “hauts lieux”, etc.;
- les représentations du patrimoine national-identitaire: les emblèmes (Marianne, le coq, l’hexagone, etc.) et les autres signes d’identité (mots, devises, personnages, objets) ;
- les grandes images du vécu communautaire: de la vie, de la mort, de l’argent, du corps, de la nature, les mythologies “populaires, etc.;
- les attitudes et évaluations plus ou moins dominantes, durant une certaine période, sur le marché culturel, et dont la circulation est réglée pour une large part par des “leaders d’opinion” avec la complicité des médias.

Louis Porcher⁶⁷ parle lui-aussi d’une compétence culturelle qui peut se décrire en quatre dimensions: la culture cultivée (la littérature par exemple), la culture anthropologique (la manière de vivre), la culture médiatique et la culture historique.

La voie la plus directe par laquelle nous pouvons accéder à la compétence ethno-culturelle est la fréquentation des lieux où les représentations françaises spécifiques sont évidentes. Les étrangers qui habitent la France ou les immigrés se confrontent tous les jours au problème du décodage des implicites: les conversations quotidiennes et l’assaut des messages médiatiques les obligent à comparer, même sans s’en rendre compte, les stéréotypes de la culture française et ceux de la culture maternelle. Pour les Roumains qui suivent des cours de français en Roumanie, **l’apprentissage du lexique est essentiel pour l’acquisition de la compétence sémio-linguistique, mais constitue également une étape importante dans le processus d’acquisition de la compétence ethno-culturelle.** Le lexique reflète la lutte permanente entre la tendance vers l’homogénéisation des idées au nom de l’universalité et le désir de préserver les identités culturelles.

D’après nous, les exercices lexicaux ne devraient pas se limiter à l’introduction de nouveaux mots et à l’observation des relations existantes à l’intérieur du lexique français. Ils devraient aller plus loin, ou plutôt revenir en arrière, en réévaluant la façon dont la réalité est découpée par le lexique roumain. Un rôle essentiel est joué par **les mots à charge culturelle partagée**, ces mots ou groupes de mots qui sont plus que d’autres porteurs d’une implication culturelle.

Afin d’exemplifier comment on peut revenir à la culture roumaine à partir d’une activité de lexicologie française, nous reprenons un exercice extrait du livre *Grammaire. Les chemins de l’expression. Le lexique* (1976). Le texte support est un fragment de la “Promenade de Picasso” de J. Prévert:

*Et la pomme en tournant évoque le pommier
Le paradis terrestre et Ève et puis Adam*

⁶⁷ L. Porcher (1995: 66).

*l'arrosoir l'espalier Parmentier l'escalier
le Canada les Hespérides de Normandie la Reinette et l'Api
et le serpent du jeu de Paume le serment du jus de pomme
et le Pêché originel
et les origines de l'art
et la Suisse avec Guillaume Tell
et même Isaac Newton
plusieurs fois primé à l'exposition de la gravitation
universelle . (Paroles, Gallimard)*

La consigne proposée par les auteurs est la suivante: *Élucidez le plus grand nombre possible des allusions contenues dans ce passage et, ce faisant, montrez que c'est le mot **pomme** qui a engendré les autres mots du texte. Comment s'est fait le passage de **serpent** à **serment**, d'**espalier** à **escalier**?*

Certainement, le but de l'exercice est de faire remarquer aux élèves les relations paradigmatiques et syntagmatiques, formelles ou de sens, que le mot *pomme* entretient avec les autres mots du texte et du lexique français en général:

- a. Le mot *pomme* apparaît dans beaucoup de syntagmes fréquents et de mots composés: *pomme d'Api, pomme du Canada, pomme golden, pomme d'amour, pomme de terre, pomme cannelle, pomme de merveille, pomme épineuse, pomme de pin, pomme d'arrosoir, pomme de laitue, pomme de terre, pomme d'escalier*, et encore: *jus de pommes, gelée de pommes, pommes à cuire, pommes à cidre, pommes vapeur, pommes boulangères*. Pour chaque syntagme, les élèves doivent comprendre le sens du mot *pomme* ("fruit du pommier", "pomme de terre", "boule compacte de feuilles" ou "ornement en forme de pomme"?).
- b. Le mot *pomme* entre dans une relation d'hyponymie/hyperonymie avec *poire, abricot, pêche*, etc. /fruit.
- c. Il faut souligner aussi les paronymes: *serment/serpent, escalier/espalier*.
- d. Nous ne devons pas oublier les dérivés (ou la famille de mots): *pommier, pommé, pommelé, pommer, pommeraie, pommeté*.
- e. Les élèves devraient remarquer peut-être la relation parties-tout: *trognon, pépins, quartier*.
- f. Il y a des expressions utilisées fréquemment qui contiennent le mot *pomme*: *rond comme une pomme; jeter des pommes cuites à qqn.; grand comme trois pommes; tomber dans les pommes; vert pomme*.
- g. Le champ sémantique de la pomiculture intègre d'autres mots liés à la *pomme*: *verger, espalier; cidre, calvados*, etc.
- h. La relation d'homophonie est évidente dès le texte de départ: *pomme/paume*.

Mais l'objectif le plus important de cet exercice est de faire découvrir aux élèves la charge culturelle des mots *pomme* et *paume*. Nous avons constaté que

les élèves ou les étudiants roumains comprennent vite la relation entre la pomme et Ève, Isaac Newton ou Guillaume Tell. Par contre, ils ont des hésitations à interpréter le vers: *le serpent du jeu de Paume le serment du jus de pomme*. Nous devons profiter de ces hésitations afin de leur faire voir que les mots nous font penser à des expériences, à des représentations connues à travers toutes (ou presque toutes) les cultures ou, par contre, ils renvoient à des sens qui ne sont compris que par les membres d'une certaine communauté. Le serment du Jeu de Paume marque un événement important de l'histoire de la France, mal connu quand même par les élèves roumains.

Ce que nous proposons est de continuer cet exercice, en introduisant d'autres consignes:

1. Trouvez l'équivalent ou les équivalents des mots *pomme* et *paume* en roumain.
2. Quelles sont les relations dans lesquelles peut entrer le mot *măr* à l'intérieur du lexique roumain? (paronymie, hyponymie/hyperonymie, parties/tout, famille de mots, relations syntagmatiques, etc.)
3. Comment traduisez-vous en roumain: *pomme de discorde*, *pomme d'Adam*?
4. Comment traduisez-vous en roumain: *haut comme trois pommes*, *tomber dans les pommes*?
5. Pourquoi est-ce qu'on dit en roumain *de florile mărilor* et en français *pour des prunes*? Imaginez une réponse!
6. Quelles sont les œuvres littéraires qui vous viennent à l'esprit quand vous dites *măr*?
7. Est-ce que vous connaissez des proverbes en français et en roumain qui contiennent le mot *pomme*, respectivement *măr*? Donnez leurs traductions en roumain/français.

En faisant parfois ce type d'exercice, nous contraignons nos élèves à réfléchir sur les traits communs ou divergents de la culture française et de la culture roumaine, tels qu'ils se reflètent dans les lexiques des deux langues. Par exemple, quand nous disons *măr*, nous pouvons penser à *Prislea cel Voinic*, à *Ileana cea Șireată*, à *Floare Albastră* ou à *Sorcova*. Ces informations latentes nous représentent et nous différencient des autres.

Il serait absurde que l'apprentissage du lexique français se transforme dans une permanente analyse contrastive. Mais nous croyons qu'il serait utile de proposer à nos élèves, de temps en temps, des activités de réflexion consciente, qui mettent face à face les deux systèmes lexicaux et leurs implications culturelles. L'importance de ces activités se manifeste à deux niveaux: un niveau cognitif (l'enrichissement du savoir) et au niveau psychologique (la définition de l'identité).

QUESTIONS ET EXERCICES

1. Lisez le texte suivant:

“ La Cigale, ayant chanté
Tout l’été
Se trouva fort dépourvue
Quand la bise fut venue:
Pas un seul petit morceau
De mouche ou de vermisseau.
Elle alla crier famine
Chez la Fourmi sa voisine,
La priant de lui prêter
Quelque grain pour subsister
Jusqu’à la saison nouvelle.
“Je vous paierai, lui dit-elle,
Avant l’août, foi d’animal,
Intérêt et principal.”
La Fourmi n’est pas prêteuse:
C’est là son moindre défaut.
“Que faisiez-vous au temps chaud?
Dit-elle à cette emprunteuse.
- Nuit et jour à tout venant
Je chantois, ne vous déplaie.
- Vous chantiez? J’en suis fort aise:
Eh bien! Dansez maintenant.”
(Jean de La Fontaine, *La Cigale et la Fourmi*)

- a) *Quels sont les principaux problèmes de lexique que vous présenteriez à un groupe d’élèves niveau moyen (mots nouveaux, expressions difficiles, etc.).*
b) *Imaginez trois exercices de lexique à partir de cette fable.*

XII. L'ENSEIGNEMENT DE L'EXPRESSION ÉCRITE

TEXTE

COMPRÉHENSION ÉCRITE: LECTURE

PRODUCTION ÉCRITE

La notion de compétence d'expression écrite recouvre en fait deux compétences: la compétence de **compréhension** (la capacité de lire et d'interpréter un texte écrit) et la compétence de **production** (la capacité de créer un texte adéquat à la situation de communication). Les activités centrées sur la **lecture** mènent au développement de la compétence de compréhension écrite des apprenants, tandis que les activités de **rédaction** contribuent à l'amélioration de la compétence de production écrite.

XII.1. La lecture: un concept en évolution

Si l'importance de la lecture dans sa langue maternelle est bien évidente, cela ne va pas de même pour la lecture du texte écrit dans une langue étrangère. Ainsi, développer l'aptitude à la compréhension des textes écrits a été considérée, sauf de rares exceptions, comme un objectif marginal dans les méthodes audio-orales et les méthodes visuelles. Tout entières consacrées à la mise en place d'une compétence orale de communication face à face, elles rapportaient à plus tard un passage à l'écrit qui se révélait de plus en plus problématique. Et quand on parvenait au texte, c'était plutôt pour mettre en œuvre des pratiques de décodage mot à mot qui contrastaient fortement avec les procédures d'apprentissage beaucoup plus novatrices adoptées dans les phases précédentes.

L'intérêt actuel porté à la lecture s'est manifesté d'abord dans les enseignements à orientation fonctionnelle. C'est sous la pression d'une demande de plus en plus forte venant de la part des spécialistes qui ne s'intéressaient au français que dans la mesure où il leur permettait d'accéder à des sources de documentation écrite (ou encore des travailleurs émigrants confrontés quotidiennement à la nécessité de déchiffrer des écrits administratifs, techniques ou professionnels) que l'on s'est penché de façon beaucoup plus attentive sur un comportement aussi mal connu dans ses caractéristiques fondamentales que familier par sa pratique. Les nécessités et les besoins de l'apprentissage dans les domaines spécialisés ont conduit à revoir fondamentalement les conceptions sur la lecture.

Tel que G. Vigner⁶⁸ le soulignait, le texte écrit est vu maintenant comme une forme particulière de communication. La spécificité de cette communication est donnée par le fait qu'au moment de l'émission du message l'interlocuteur auquel on s'adresse est absent (tandis que l'interlocuteur d'une communication orale est présent). Cette absence du locuteur au moment même de la production du message ne veut pas dire que celui-ci n'a pas de destinataire. Le destinataire reste au centre des préoccupations du scripteur: seulement celui-ci va développer des stratégies particulières afin d'assurer une bonne réception du message, de limiter au maximum les pertes d'information et les erreurs d'interprétation. Produire un texte écrit, ce sera formuler des hypothèses sur les conditions de réception, prévoir les perturbations possibles et lever à l'avance les ambiguïtés susceptibles de naître à sa lecture. Lire un texte écrit consistera enfin à s'interroger sur le sens exact du message que l'on reçoit, sur les intentions de son auteur. L'acte de lire représente, de ce point de vue, plus qu'un simple décodage de signes graphiques, il représente aussi une réception et un décodage du message et une construction (ou reconstruction) de sens à partir d'un texte.

XII.2. La lecture en situation scolaire

La lecture en situation scolaire est un cas particulier de lecture. Dans le cas de l'élève, le processus de lecture est souvent une activité imposée et ce n'est pas le besoin de s'informer qui le pousse à lire tel ou tel écrit, le choix appartenant aux auteurs du manuel ou à l'enseignant. En ce qui concerne les types de textes utilisés en classe, on a identifié quatre types, à savoir les textes des manuels, les textes des méthodes, les textes authentiques et les textes authentiques construits.

1. **Les textes des manuels scolaires** sont de loin les textes les plus utilisés en classe de français bien qu'ils présentent parfois quelques inconvénients comme : le langage attentivement choisi et, dans certains cas, peu naturel, le sujet qui ne correspond pas toujours aux intérêts des apprenants, les types de textes assez peu variés. En général, les textes des manuels sont soit des textes littéraires (d'où la difficulté des apprenants de lire plus tard tout autre type de texte), soit des textes spécialement construits pour illustrer un problème de grammaire (d'où l'emploi abusif de certaines constructions ou de temps verbaux, etc.). Au cas où le manuel comprend aussi des documents authentiques, ceux-ci seront toujours plus ou moins modifiés (on ne présente qu'une partie du document initial, la mise en page n'est pas la même, certains effets typographiques de mise en vedette ont été effacés, etc.) et une partie des conditions de production sera toujours inaccessible aux apprenants étrangers. De plus, les fonctions de certains textes seront détournés: un tract, par exemple, produit écrit pour être consommé dans l'instant, perdra ses fonctions originelles

⁶⁸ Gérard Vigner (1979) : *Lire: du texte au sens*, CLE International.

(“dénoncer”, “proposer”, “faire appel”) et deviendra seulement un témoin de la culture étrangère, un objet d’apprentissage à analyser.

2. Quand à l’utilisation des **méthodes**, il est assez difficile d’intégrer de pareils livres au manuel à travailler. La solution la plus pratique serait de suivre le manuel et de sélectionner dans le livre choisi des thèmes qui seraient en relation avec le sujet abordé dans le manuel, en choisissant, si possible, des types de textes différents de ceux étudiés dans le manuel.

3. Les **textes authentiques** se rapportent à tout texte qui n’a pas été écrit dans le but particulier d’apprendre la langue (publicités, articles de journal ou de magazine, lettres, écrits administratifs, etc.). L’avantage de l’emploi des textes authentiques est celui de mettre le lecteur en présence des textes qui représentent des exemples “réels” de la manière dont on peut utiliser la langue. Un autre avantage serait leur grande diversité: on peut trouver des textes authentiques pour la majorité des situations. Il serait donc possible de construire un programme d’enseignement entièrement basé sur des textes authentiques (et dans ce cas il faudrait voir les observations faites à la rubrique “manuels”).

4. Un autre type de texte utilisé dans l’enseignement du français langue étrangère est le **texte authentique fabriqué**: ce texte n’est pas authentique, mais il “imite” un texte authentique dans le but d’aider les apprenants à surpasser les difficultés de langue qui pourraient apparaître dans la lecture d’un texte authentique. Le texte fabriqué peut être un texte qui respecte le sujet d’un texte authentique mais utilise un langage simplifié ou un texte authentique proprement-dit mais qui a été simplifié en remplaçant les mots ou les structures difficiles et en réorganisant le texte. Les textes authentiques construits peuvent être très utiles, surtout pendant les premières étapes d’apprentissage, quand les apprenants ne disposent pas du bagage linguistique nécessaire pour aborder les textes authentiques – dans ce cas, ils sont utilisés comme une méthode d’«entraînement» avant de commencer la lecture des textes plus difficiles.

C. Tagliante⁶⁹ propose une classification des types de lecture que nous présentons dans le tableau suivant.

Quelle stratégie utiliser?	Pourquoi faire?	Dans quel type d’objet à lire?	Comment?	Au cours de quelle activité de classe?
La lecture repérage	Rechercher des informations précises et ponctuelles	Tracts, modes d’emploi, annuaires, formulaires, index, bibliographies, dictionnaires, sommaires, brèves, articles	Par des balayages successifs, en diagonale très ouverte et verticalement dans le texte. La localisation de l’information recherchée devra être vérifiée par de nouveaux balayages,	Faire remplir un tableau d’après l’un des documents cités Faire localiser un endroit sur un plan Faire repérer des chiffres, des dates, des noms propres

⁶⁹ C. Tagliante (1994: 126-127).

		de presse	cette fois à l'horizontale.	Ces activités se feront en un temps limité et dans un minimum de temps selon la longueur du document: de 15 secondes à 1 minute
La lecture écrémage	Aller à l'essentiel Trouver les mots-clés significatifs de ce qui est important, intéressant et/ou nouveau Définir le type de texte et sa fonction	Documents courts: articles de presse, pages de littérature, recueils de textes courts	En quatre opérations par des balayages en diagonale peu ouverte et à la verticale, et par des balayages à l'horizontale sur les passages qui semblent intéressants. - Identification du texte -Anticipation par hypothèses sur le contenu à l'aide des titres, intertitres, paragraphes et typographie. -Repérage des mots-clés à l'aide des débuts de paragraphes, des mots de liaison et des marqueurs de cohésion, des articulateurs. -Vérification des hypothèses par reformulation des mots clés et reconstitution du sens global.	Faire souligner les mots de liaison et les mots de structuration. Faire surligner les débuts et les fins de paragraphes. Faire faire des hypothèses à partir de la lecture du titre et des intertitres. Même chose pour les chapeaux. Faire localiser les mots clés à partir des hypothèses sur le contenu. Ces activités se feront en temps limité mais suffisant à la réalisation des quatre opérations.
La lecture "survol"	Comprendre l'intérêt global d'un texte long ou d'un ouvrage Dégager l'idée directrice, l'enchaînement des idées, le plan suivi, la structure d'ensemble Sélectionner	Des documents longs - un ou plusieurs ouvrages d'information ou de réflexion; - un ou plusieurs journaux ou revues, - un rapport, - un mémoire	Identifier l'objet à lire par son auteur, le titre, les illustrations, l'éditeur, la collection, la date de parution, le format, la typographie, etc. Identifier l'idée directrice par les informations données par la quatrième de couverture, le sommaire, les têtes de chapitres, la préface, l'index, etc. Anticiper en faisant des hypothèses sur le	Une visite du Centre de documentation pour une première approche des objets à lire (ouvrages, encyclopédies, revues) Une explication détaillée du fonctionnement d'un ouvrage. Des lectures "survol" de magazines adaptés

	les passages intéressants Éliminer les détails L'objectif final est de démystifier les objets à lire par une pratique de leur manipulation		contenu et en pratiquant la lecture écrémage dans l'introduction, la conclusion et de brefs extraits. Prendre des notes des idées clés et de la façon dont elles sont traitées. Vérifier ses hypothèses en lisant quelques passages choisis. Décider de l'intérêt de l'ouvrage.	aux motivations des apprenants. Des études de sommaires et des articles longs. Des études de dossiers thématiques composés de différents objets à lire sur un même sujet, etc.
La lecture approfondi ssement	Réfléchir Analyser en détail Mémoriser	Tous documents longs. Texte littéraire intégral.	Après une lecture "survol", recherche des passages à approfondir. Reformulation du thème, des idées et de leur enchaînement. Questionnement du texte, analyse fine et détaillée.	Établir la liste des points à approfondir. Rechercher et faire justifier des idées émises. Rechercher des réponses précises aux questions. Structurer les informations pour les rendre cohérentes.
La lecture de loisir et de détente	Pour se faire plaisir	Ce qui plaît le plus.	Lecture linéaire poursuivie ou abandonnée selon l'intérêt qu'on y trouve.	Prêter ou offrir des revues, des ouvrages, à ceux qui les aiment.

XII.3. Les types de textes⁷⁰

1. Le texte narratif dont la fonction première est de raconter des événements réels ou imaginaires. Le texte narratif est en général chronologique, mais il y a des cas où cette chronologie n'est pas respectée (par exemple, dans le cas des articles de presse où l'on commence souvent avec la fin de l'évènement afin d'attirer l'attention du lecteur). Les temps employés sont le passé simple ou le présent de narration. Mais on peut trouver le passé composé lorsque la langue écrite se rapproche de la langue orale.

Textes à dominante narrative: *reportages, romans, souvenirs, fait divers, comptes-rendus, rapports d'enquêtes, etc.*

Exemples de consignes exigeant la construction d'un texte narratif:

1. Imaginez une petite histoire ayant comme point de départ un dicton français sur l'amitié. (25 - 30 lignes)

⁷⁰ Cf. F. Crépin; M. Loridon; E. Poulzagues-Damon (1992): *Français – Méthodes et techniques*, Editions Nathan, Paris.

2. Rédigez une brève sur une course automobile – Formule 1 ou rallye.
3. Si vous habitez à la campagne, racontez un beau souvenir de votre enfance. (20 lignes)

2. Le texte descriptif qui a le rôle d'évoquer un lieu, un objet, un personnage. Si dans un écrit documentaire le texte descriptif a la fonction de donner une image précise et fidèle d'un objet que le lecteur ne voit pas, dans un récit de fiction le texte descriptif a des rôles différents: il peut créer une atmosphère ou une impression, il peut nous offrir des indices sur la suite du récit ou il peut donner au texte une valeur poétique, esthétique. Dans le texte littéraire les éléments de la description sont aussi choisis parce qu'ils ont une signification particulière, au-delà de l'objet décrit. Le temps dominant de la description est l'imparfait, mais le texte descriptif peut utiliser aussi le présent dans le but de recréer l'instant même de la perception ou pour donner l'impression d'une description intemporelle.

Textes à dominante descriptive: *reportages, manuels, etc.*

Exemples de consignes⁷¹

3. Le texte explicatif dont le rôle est de modifier les connaissances du destinataire, de lui apporter une information. Dans le récit de fiction, le texte explicatif peut instruire le lecteur (dans le cas où l'auteur considère que le lecteur ne possède des connaissances suffisantes sur un certain aspect évoqué), il peut aussi avoir le rôle de "faire vrai", de donner l'impression que les personnages et les événements décrits sont réels, retarder l'action, renforcer l'intrigue en donnant des détails qui aident à la compréhension.

Textes à dominante explicative: *cours, notices d'emploi, etc.*

Exemples de consignes:

1. Écrivez un texte explicatif pour un objet, un phénomène ou un schéma de votre choix.

4. Le texte argumentatif dont l'objectif est de défendre une prise de position. Il peut avoir une fonction persuasive, lorsque l'émetteur cherche à convaincre le lecteur ou une fonction polémique lorsque l'émetteur cherche à ridiculiser celui ou ceux avec lesquels il n'est pas d'accord. Le texte argumentatif peut adopter plusieurs stratégies de démonstration: il peut développer son propre raisonnement sans tenir compte des thèmes opposés, ou il peut se construire tout entier comme une réponse organisée en fonction des arguments de la partie adverse.

Textes à dominante argumentative: *communications scientifiques, cours, lettres professionnelles, etc.*

Exemples de consignes⁷²

⁷¹ Voir les exercices proposés pour **la description et le portrait**.

⁷² Voir les exercices proposés pour **l'argumentation écrite**.

5. Le texte injonctif qui a la fonction de conseiller ou dicter un comportement à un destinataire. Si l'émetteur exerce un pouvoir réel sur le destinataire, le texte injonctif est un ordre. Si l'émetteur n'a que l'autorité d'une compétence dont il veut faire profiter le destinataire, le texte injonctif transmet des conseils. Si c'est le destinataire qui détient le pouvoir, le texte injonctif devient une prière. Les temps verbaux utilisés expriment diverses nuances de l'ordre et du conseil: l'impératif est le plus utilisé, mais on trouve aussi l'infinitif (dans les modes d'emploi), le conditionnel (ordre atténué ou conseil), l'indicatif futur (projection dans l'avenir de ce qui est à faire).

Textes à dominante injonctive: *publicités, recettes de cuisine, circulaires, notes de service, etc.*

Exemples de consignes:

1. *Rédigez un règlement de votre classe en 8 articles.*
2. *Créez un slogan publicitaire pour attirer les touristes dans votre localité. Insistez sur les conditions climatiques, la pureté de l'air et de l'eau, les loisirs écologiques qu'on pourrait y trouver.*
3. *Rédigez quelques règles pour préserver la végétation et assurer de la sorte notre avenir dans une nature en bonne santé.*

On observe que les types de textes sur lesquels peuvent porter les exercices d'expression écrite (compréhension et rédaction) sont très divers. Nous avons cité seulement quelques exemples possibles, mais la liste peut continuer: si l'on se propose de travailler les différents types de textes rencontrés dans la presse écrite, nous pouvons travailler sur *le fait divers, le reportage et la publicité* (que nous venons de mentionner), mais aussi sur *les petites annonces, les bandes dessinées, les bulletins, les interviews, les mondanités, etc.*

D'autres types de textes qu'on peut exploiter en classe avec les élèves: *le télégramme, la lettre (d'amour, de recommandation, de faire-part, d'offre, de demande, etc.), le curriculum vitae, le billet, la chanson.*

XII.4. Quelques types d'exercices d'expression écrite

1. Le résumé

L'étude du texte à résumer doit précéder la rédaction du résumé. Étant donné que la plupart des extraits à résumer sont didactiques, il faut réussir tout d'abord à déceler leur structure logique (qui sera mise en évidence par la suite, lors de la rédaction du résumé). Il faut donc voir d'abord quels sont les thèmes rencontrés, quel est le ton dominant et l'intention de l'auteur. Enfin, il faut analyser le déroulement du texte, la manière dont l'auteur développe ses idées, avec insistance sur les liens logiques entre les unités de sens. Finalement, il faut rédiger le résumé en respectant les règles suivantes: le texte doit être réduit à un

quart de la longueur initiale, il ne faut pas changer le système d'énonciation (si le texte est écrit à la première personne, le résumé sera rédigé aussi à cette personne), il ne faut pas reprendre les phrases du texte, mais les reformuler avec ses propres mots, sans déformer pourtant les idées essentielles du texte; il faut respecter aussi leur enchaînement et ne pas ajouter de commentaire personnel.

1. La description

La pratique de l'exercice de description habitue les apprenants à bien ordonner leurs idées et à utiliser un vocabulaire soigné, approprié, voire pittoresque. La pratique proprement-dite de cet exercice d'expression écrite doit être précédée d'exercices de vocabulaire d'une construction spéciale, qui habituent les élèves à observer et à rendre leurs sensations d'une manière exacte; ces exercices précisent le vocabulaire des sensations visuelles, tactiles, gustatives et olfactives. Une autre catégorie d'exercices qui accompagnent l'exercice de description est formée d'exercices qui font saisir les réflexions et les émotions du scripteur devant ce qu'il voit, étant donné qu'une description doit traduire une vision personnelle des choses décrites.

Exemples de consignes:

a) *Décrivez en un paragraphe:*

- *un coucher de soleil à la mer;*
- *l'arrivée d'un train dans la gare de Suceava;*
- *le jardin de vos grands-parents.*

b) *Un nouveau camarade arrive dans ta classe. Fais-lui une courte présentation de ton école. (20 lignes)*

c) *Vous faites un voyage en France. Vous traversez plusieurs régions. Décrivez-les tout en tenant compte de leurs caractéristiques climatiques.*

2. Le portrait

Fréquemment rencontré dans maintes catégories de textes, le portrait présente un grand intérêt grâce à son organisation lexico-syntaxique et textuelle. Le portrait doit comprendre aussi bien des détails physionomiques, corporels, vestimentaires que des détails qui tiennent de la gestuelle, des manies, des tics, etc. Ces détails doivent être présentés à l'aide de verbes expressifs, en évitant l'emploi abusif des verbes *être* et *avoir*. Les élèves doivent aussi faire attention au fait que, dans un portrait, tout comme dans une description d'objets, les informations concernant la personne décrite ne sont pas distribuées au hasard, ne peuvent se résumer à une simple énumération, mais s'organisent suivant une logique précise.

Exemples de consignes:

a) *Faites le portrait moral d'un personnage: le timide, l'imprudent, l'étourdi, etc. (15 – 20 lignes)*

b) *Vous voyagez en train, accompagné par plusieurs personnes. Faites le portrait de vos compagnons de voyage. (20 – 25 lignes)*

4. Le commentaire écrit du texte littéraire

Le but de cet exercice est d'analyser un texte pour découvrir certains secrets de la langue et pour former chez les élèves l'habitude de s'exprimer le plus soigneusement possible, en imitant les bons auteurs. Avant de passer au commentaire écrit du texte, les élèves doivent s'appliquer à l'étude du texte en question (ils répondront à des questions sur le sens du texte, ils feront des exercices lexicaux, etc.).

5. L'argumentation écrite

Le but de cet exercice est d'habituer les élèves à défendre une prise de position, à enchaîner leurs idées pour convaincre un interlocuteur de la justesse de leurs opinions. Étant donné la diversité des stratégies que l'on peut adopter lors de la rédaction d'une argumentation, l'organisation des idées dans un plan de travail est indispensable. Lors de l'élaboration de ce plan, il est indiqué que les élèves, après avoir mis sur une feuille de papier toutes les idées qui leur passent par la tête à propos du sujet donné, groupent les idées qu'ils considèrent principales (ou directrices) et les idées secondaires, tout en cherchant des exemples suggestifs; il est aussi très important de préparer les transitions⁷³ entre les différentes parties et paragraphes de l'argumentation, en veillant à ce qu'il existe, clairement délimités, une introduction (annonçant la problématique et le plan du corps/développement de l'argumentation), un développement (pouvant se subdiviser en plusieurs parties) et une conclusion (devant synthétiser le développement).

Exemples de consignes:

1. *Dans un développement de 15 – 20 lignes présentez les excès et les dangers de la télévision, ainsi que ses atouts.*
2. *Pour défendre la TV présentez (en 15 lignes)*
 - *votre thèse*
 - *des arguments*
 - *des exemples.*

⁷³ Voilà quelques “connecteurs” permettant d'articuler une argumentation:

- *l'addition*: et, puis, aussi, également, ainsi que, de plus, en outre, par ailleurs, en même temps
- *l'énumération*: d'une part, ... d'autre part; d'un côté ... d'un autre, d'abord ... puis ... enfin
- *l'analogie ou la comparaison*: ainsi, pareillement, de la même façon/manière, comme, semblable à
- *la précision*: quant à, en ce qui concerne, dans le cas où, voire, dans ce sens que
- *la cause*: c'est-à-dire, car, en effet, à cause de, en raison de, puisque, parce que, étant donné, vu que
- *la conséquence*: donc, ainsi, aussi, par conséquent, c'est pourquoi, de sorte que, d'où, si bien que
- *l'opposition*: mais, or, au contraire, en fait, en réalité, en revanche, en dépit de, tandis que, bien que
- *la restriction ou la nuance*: mais, cependant, pourtant, néanmoins, toutefois, sauf, excepté,
- *le but*: à cet effet, en vue de, afin de, pour, dans le but/objectif de, afin que, pour que
- *l'insistance*: même, d'autant plus que, non seulement ... mais encore, mais aussi, sans compter
- *la confirmation*: ainsi, de même, d'ailleurs, pour confirmer, pour aller plus loin, du reste, pour cela

3. Commentez, par écrit, l'affirmation suivante: "Où il n'y a pas communion d'idées règne le malaise".

XII.5. La lecture de l'image

A l'époque actuelle, une large partie des informations nous parviennent par l'intermédiaire de l'image véhiculée par la télévision, le cinéma, l'internet, la presse, la publicité, etc.

Étant donné que la culture des élèves est de plus en plus tributaire à l'audio-visuel, l'enseignement des langues intègre plusieurs types d'images dans la démarche didactique. D'ailleurs, l'image est présente depuis longtemps dans les différentes méthodes de français, à commencer par **l'image codée** des méthodes SGAV de première génération (comme *Voix et Images de France*, 1958) ou de deuxième génération (comme *Le Français et la Vie*, plus connu sous le nom de "*Mauger rouge*", 1971). L'image codée, totalement dépouillée, sans décors d'arrière-plans et sans contexte socioculturel a été suivie par **l'image illustration** (présente dans *De Vive Voix*, 1972). Ce type d'image est beaucoup plus riche, car elle fait visualiser, à côté des objets et des personnages présentés, des situations (affectives, psychologiques, interactionnelles, spatio-temporelles). L'introduction de l'image illustration dans *De Vive Voix* a induit la création d'une nouvelle exploitation de l'image: **la recherche d'énoncés**. Les images ne sont plus utilisées seulement dans le but d'illustrer un dialogue enregistré, les élèves sont obligés de faire le cheminement inverse: à partir du support visuel, ils doivent retrouver les situations de communication et recréer des dialogues en respectant le statut et le rôle des interlocuteurs présents à l'image.

Avec les méthodes SGAV et les méthodes communicatives (*C'est le Printemps*, 1975; *Méthode Orange*, *Archipel*, 1982/1983) on assiste à l'apparition de **l'image situation**, délibérément non explicative, créée par des dessinateurs humoristiques et conçues pour véhiculer des informations de type situationnel et culturel plutôt que référentiel.

Si les deux derniers types d'images (illustration et situation) continuent à coexister dans les différents manuels de français (surtout au niveau débutant et moyen), on assiste dernièrement à une véritable explosion de l'emploi de **l'image authentique**, très proche de la vie réelle et porteuse de sens multiples et par conséquent, beaucoup plus motivante pour les élèves.

La liste des images authentiques pouvant être utilisées en classe de langue est très longue⁷⁴:

- schémas, graphiques, tableaux, plans de villes et de quartiers;
- reproductions de peintures, sculptures, photographies;
- cartes postales actuelles et anciennes;

⁷⁴ Cf. C. Tagliante (1994: 165).

- *affiches;*
- *photographies illustrant des titres ou des articles de journaux, photographies d'art;*
- *annonces publicitaires;*
- *bandes dessinées, photo-romans, vignettes, dessins humoristiques, etc.*

Lors de l'analyse en classe des images, on utilise des approches différentes, en fonction de la présence ou de l'absence du texte, car le texte réduit la polysémie de l'image et permet l'accès à un sens plus précis que dans le cas où l'image est utilisée seule. Quel que soit le type d'image utilisée, son analyse commencera toujours par sa description, construite à l'aide de réponses aux questions suivantes :

- à quelle **catégorie** appartient-elle ? s'agit-il d'une photo, d'un tableau, d'un dessin, d'un montage, etc. ?
- **le cadrage**, est-il centré sur le décor, les personnages, les objets ?
- **la mise en page** utilise-t-elle des techniques cinématographiques d'angle de prises de vues (plongée, contre-plongée), de grosseur de plan, etc. ?
- quels sont les éléments situés au premier plan ? et ceux au second/arrière plan ?
- quelles sont **les couleurs** utilisées ? sont-elles plutôt chaudes ou plutôt froides ? sont-elles vives ou atténuées ?
- combien de **personnages** y a-t-il ? de quel âge ? de quel sexe ? comment sont-ils habillés ? quels sont leurs gestes, leurs attitudes ?
- quels sont **les objets** du décor ? quel est leur rôle ?⁷⁵

Ce n'est qu'après avoir fait cette description détaillée de l'image – ce qui ne signifie pas qu'on a trouvé sa signification précise –, on peut passer à ce qu'on appelle son "approche connotative" afin de déceler le message que l'image veut nous livrer. La compréhension de ce message passera habituellement par l'analyse des éléments comme **le contexte** (l'image d'une plage exotique ne sera lue de la même façon s'il s'agit d'une publicité à un parfum ou d'une photographie d'art, elle ne sera pas lue non plus de la même manière par un Roumain ou par un Japonais), **les facteurs socioculturels** (dans ce cas l'interprétation dépend de l'expérience du lecteur), **les facteurs personnels** (une image peut provoquer des réactions différentes, en fonction de la sensibilité du lecteur), **les symboles, les indices** (qui renvoient à des choses qui ne sont pas présentes à l'image sans être pour autant moins prévisibles – comme la présence d'un requin à côté d'un nageur fait parler d'une possible tragédie).

Au cas où l'image est accompagnée par un texte écrit, on va observer aussi l'«image du texte», c'est-à-dire sa calligraphie, sa ponctuation, sa disposition sur la page. Comme le texte et l'image s'illustrent et se complètent l'un l'autre, on

⁷⁵ Idem: 166.

cherchera dans le texte les informations qui confirment le message délivré par l'image, mais aussi des informations supplémentaires sur les lieux, les personnages présentés, etc.

Exemples d'exercices⁷⁶:

1. *Étudiez la composition de cette photographie présentant "Le déjeuner" de Claude Monet. Distinguez les différents plans (premier-plan, le second, le troisième, l'arrière plan) et décrivez les objets qui y sont représentés.*
2. *Observez cette caricature. Analysez les trois plans, les couleurs, les lignes. Décrivez l'expression des personnages.*
3. *Reconstituez l'histoire racontée par la bande dessinée ci-dessous.*

QUESTIONS ET EXERCICES

1. *Proposez quelques tests de compréhension écrite à partir du texte suivant :*

Le bébé

Je suis un heureux événement. Papa et maman le furent en leur temps. Je suis aussi un râpe-sous: dans les 4 100 francs par mois. On atteint 10 625 francs si l'on m'aime beaucoup. Comme dirait papa mes infos sont "sourcées" Insee. L'Insee ne compte pas la laque bleu ciel avec frise d'éléphants roses (peints main) de ma chambrette: 28 600 francs sur devis. Je ne vous dis pas le prix quand ce fut fini. Mais maman y tenait.

(*L'Express International*, nr.2184, 20 mai 1993)

2. *Formulez quelques consignes de lecture à partir du texte suivant:*

Monsieur le Président,

J'ai bien réfléchi avant d'oser vous écrire. Je vous observe depuis maintenant trente-cinq ans, changeant de visage et cependant toujours le même. Je vous observe surtout depuis 1962. (...) Franchement, je vous préfère dans ces bains de foule dont vous avez lancé la mode ou incognito chez Marcel, le roi de l'andouillette - pourquoi pas dans une exposition de peinture, rue de Seine? - plutôt que pontifiant à la télévision, sorte d'Atlas portant le monde. Il faut reconnaître qu'au début de la V^e République, vous vous comportiez, monsieur le Président, comme si vous dominiez l'Univers. Maintenant, les autres vous rient au nez. Vous l'avez dit un jour: notre France est devenue une puissance moyenne. C'est dur, n'est-ce pas? Désormais, nous souhaitons juste vous voir régler quelques grands problèmes. Sur l'Algérie, vous avez un peu menti, mais vous étiez parfait. La décentralisation, en 1969, c'était raté, mais vous vous êtes bien ressaisi treize ans plus tard. L'Europe? Ça, ça paraît vous plaire: de 1960 à 1993

⁷⁶ Evidemment, ces consignes sont accompagnées par les images nécessaires.

vous n'avez pas arrêté. Sans nous convaincre tous. Aujourd'hui, il faudrait moderniser et réformer le pays: là, excusez ma familiarité, vous avez un peu roupillé. En résumé: soyez plus simple, faites-nous rêver.

(*L'Express International*, nr.2184, 20 mai 1993)

3. *Proposez cinq exercices de production écrite, pour le niveau avancé, à partir du texte suivant:*

Le nombre des demandeurs d'asile a doublé entre 1981 et 1991. C'est exact. Les guerres, les famines et les faillites se multiplient et jamais le monde n'a connu des mouvements d'exode d'une telle ampleur. Les acceptations d'asile, en France, se sont toutefois stabilisées à neuf mille par an. Une paille. Il n'y a pas de quoi gonfler le chômage, ni aggraver la moribonde Sécurité Sociale. Les étrangers n'ont rien à voir avec notre crise de civilisation, et le déficit de la Sécu, on le sait, provient de la branche vieillesse. (*Actuel*, nr.34, oct.1993)

5. *Voici ci-dessous un texte qui exprime très bien le fait que toute rédaction est le résultat d'une suite de choix. À partir de ce modèle, créez un texte-matrice qui offre à vos élèves la possibilité de rédiger plusieurs lettres d'amour en employant la même structure.*

Un conte à votre façon

de Raymond Queneau

1. Désirez-vous connaître l'histoire des trois alertes petits pois ?
Si oui, passez à 4.
Si non, passez à 2.
2. Préférez-vous celle des trois minces grands échalas?
Si oui, passez à 16.
Si non, passez à 3.
3. Préférez-vous celle des trois moyens médiocres arbustes?
Si oui, passez à 17.
Si non, passez à 21.
4. Il y avait une fois trois petits pois vêtus de vert qui dormaient gentiment dans leur cosse. Leur visage bien rond respirait par les trous de leurs narines et l'on entendait leur ronflement doux et harmonieux.
Si vous préférez une autre description, passez à 9.
Si celle-ci vous convient, passez à 5.
5. Ils ne rêvaient pas. Ces petits êtres en effet ne rêvent jamais.
Si vous préférez qu'ils rêvent, passez à 6.
Sinon, passez à 7.
6. Ils rêvaient. Ces petits êtres en effet rêvent toujours et leurs nuits secrètent des songes charmants.

- Si vous désirez connaître ces songes, passez à 11.*
Si vous n'y tenez pas, vous passez à 7.
7. Leurs pieds mignons trempaient dans de chaudes chaussures et ils portaient au lit des gants de velours noir.
Si vous préférez des gants d'une autre couleur, passez à 8.
Si cette couleur vous convient, passez à 10.
8. Ils portaient au lit des gants de velours bleu.
Si vous préférez des gants d'une autre couleur, passez à 7.
Si cette couleur vous convient, passez à 10.
9. Il y avait une fois trois petits pois qui roulaient leur bosse sur les grands chemins. Le soir venu, fatigués et las, ils s'endormaient très rapidement.
Si vous désirez connaître la suite, passez à 5.
Si non, passez à 21.
10. Tous les trois faisaient le même rêve, ils s'aimaient en effet tendrement et, en bons fiers trumeaux, songeaient toujours semblablement.
Si vous désirez connaître leur rêve, passez à 11.
Si non, passez à 12.
11. Ils rêvaient qu'ils allaient chercher leur soupe à la cantine populaire et qu'en ouvrant leur gamelle ils découvriraient que c'était de la soupe d'ers. D'horreur, ils s'éveillent.
Si vous voulez savoir pourquoi ils s'éveillent d'horreur, consultez le Larousse au mot «ers» et n'en parlons plus.
Si vous jugez inutile d'approfondir la question, passez à 12.
12. Opopoï! s'écrient-ils en ouvrant les yeux. Opopoï! Quel songe avons-nous enfanté là! Mauvais présage, dit le premier. Ouida, dit le second, c'est bien vrai, me voilà triste. Ne vous troublez pas ainsi, dit le troisième qui était le plus futé, il ne s'agit pas de s'émouvoir, mais de comprendre, bref, je m'en vais vous analyser ça.
Si vous désirez connaître tout de suite l'interprétation de ce songe, passez à 15.
Si vous souhaitez au contraire connaître les réactions des deux autres, passez à 13.
13. Tu nous la bailles belle, dit le premier. Depuis quand sais-tu analyser les songes? Oui, depuis quand? ajouta le second.
Si vous désirez savoir depuis quand, passez à 14.
Si non, passez à 14 tout de même, car vous n'en saurez pas plus.
14. Depuis quand? s'écria le troisième. Est-ce que je sais, moi! Le fait est que je pratique la chose. Vous allez voir!
Si vous voulez aussi voir, passez à 15.
Si non, passez également à 15, car vous ne verrez rien.
15. Eh bien, voyons, dirent ses frères. Votre ironie ne me plaît pas, répliqua l'autre, et vous ne saurez rien. D'ailleurs, au cours de cette conversation

d'un ton assez vif, votre sentiment d'horreur ne s'est-il pas estompé? effacé même? Alors à quoi bon remuer le barbier de votre inconscient de papilionacées? Allons plutôt nous laver à la fontaine et saluer ce gai matin dans l'hygiène et la sainte euphorie! Aussitôt dit, aussitôt fait: les voilà qui se glissent hors de leur cosse, se laissent doucement sur le sol et puis au petit trot gagnent joyeusement le théâtre de leurs ablutions.

Si vous désirez savoir ce qui se passe sur le théâtre de leurs ablutions, passez à 16.

Si vous ne le désirez pas, passez à 21.

16.Trois grands échalas les regardaient faire.

Si les trois grands échalas vous déplaisent, passez à 21.

S'ils vous conviennent, passez à 18.

17.Trois moyens médiocres arbustes les regardaient faire.

Si les trois moyens médiocres arbustes vous déplaisent, passez à 21.

S'ils vous conviennent, passez à 18.

18.Se voyant ainsi zyeutés, les trois alertes petits pois qui étaient fort pudiques s'en sauvèrent.

Si vous désirez savoir ce qu'ils firent ensuite, passez à 19.

Si vous ne le désirez pas, vous passez à 21.

19.Ils coururent bien fort pour regagner leur cosse et, refermant celle-ci derrière eux, s'y endormirent de nouveau.

Si vous désirez connaître la suite, passez à 20.

Si vous ne le désirez pas, vous passez à 21.

20.Il n'y a pas de suite, le conte est terminé.

21.Dans ce cas, le conte est également terminé.

XIII. L'ENSEIGNEMENT DE L'EXPRESSION ORALE

ACTE DE PAROLE

FOND : IDÉES, STRUCTURATION, LANGAGE

FORME : VOIX, GESTES, REGARD

Tout comme dans le cas de l'expression écrite, la compétence d'expression orale renferme deux autres compétences : la compétence de **compréhension** (la capacité de comprendre les idées principales d'un discours oral) et la compétence de **production** (la capacité de formuler des opinions sur un thème donné ou des réponses adéquates à une situation particulière de communication orale). La conversation suppose de la part des participants la maîtrise des deux compétences déjà mentionnées. Une bonne maîtrise de la langue (lexique, grammaire, phonétique) ne garantit pas un échange réussi : les participants à une conversation doivent maîtriser aussi les contraintes socioculturelles et situationnelles.

L'acquisition d'une bonne compétence d'expression orale est d'autant plus difficile que la situation de classe offre peu d'occasions de conversation authentique : le professeur pose presque toujours des questions dont il connaît déjà la réponse, ce qui n'est pas le cas en situation de conversation réelle; une autre différence importante en situation authentique de conversation et situation de classe est le fait que le professeur sera presque toujours le meneur et l'initiateur de la conversation. D'autre part, pour des raisons différentes, les élèves sont obligés de répondre par des phrases complètes (sans utiliser les possibilités d'anaphore, d'ellipse, etc.), ce qui est une manière d'expression artificielle. De plus, l'intonation des réponses est souvent montante, car l'élève, en répondant à la question posée par le professeur, exige en même temps une réaction évaluative de la part de celui-ci.

Malgré ces contraintes et inconvénients spécifiques à l'enseignement d'une langue étrangère en situation scolaire, il est possible d'arriver à une bonne maîtrise de l'expression orale par un entraînement progressif au dialogue. Pour ce faire, les élèves doivent se familiariser d'abord avec les structures les plus fréquentes de début et de clôture de dialogue, avec **les actes de parole** les plus utilisés, etc., car on ne peut passer à l'improvisation avant que les élèves soient mis en contact avec la forme dialogique spécifique à la langue française.

Cette initiation à la conversation française sera faite en fonction du niveau des apprenants. Ainsi, **au niveau débutant**, les apprenants seront formés à l'utilisation des structures essentielles du français courant. A ce niveau, les élèves doivent avoir quelques notions élémentaires de grammaire, un bagage

lexical minimum ainsi que des habitudes de parole suffisantes pour pouvoir former des propositions correctes et les prononcer à un rythme normal.

Les thèmes des premières conversations font partie de l'univers familier de l'enfant: la classe, la famille, le jardin, etc., toutes les leçons d'expression orale à ce niveau prenant appui sur l'observation active de la part de l'apprenant (qui sera mis en situation d'observer, de comparer, de lire, d'écouter des choses qui éveillent sa curiosité, son intérêt, et qui éveilleront en lui aussi le besoin de s'exprimer).

Pour mieux illustrer nos affirmations, nous présentons ci-dessous quelques thèmes de conversation avec les objectifs de la communication correspondants, tels que nous les avons extraits d'un manuel de français pour la première année d'étude⁷⁷.

Unité	Titre	Thème	Objectifs de communication
1.	Salut !	Rencontrer les personnages du livre Les présentations	Saluer Se présenter Répondre aux présentations Prendre congé
2.	En classe	La classe et les objets de la classe Actes scolaires simples	Présenter l'environnement scolaire Désigner un objet, une personne Comprendre et exécuter des ordres
3.	Où est-ce que tu habites ?	Oppositions Maison/immeuble/appartement Ville/campagne	Dire où l'on habite
4.	Joue avec moi !	La chambre Le jeu des enfants	Décrire sa chambre Situer dans l'espace Exprimer la possession
5.	La leçon de gymnastique	Le corps humain Les activités corporelles	Nommer les parties du corps Donner/Exécuter des ordres

Si au niveau élémentaire la conversation insiste sur la maîtrise des structures langagières, **au niveau moyen** les apprenants jouissent d'une plus grande autonomie. La conversation ne s'appuie plus sur l'élève et son environnement, mais sur des documents authentiques : textes de civilisation, bandes dessinées, petits textes de journal, textes littéraires, etc. Ainsi, l'unité 2

⁷⁷ Zvetlana Apostoiu; Mariana Popa; Angela Soare; Catherine Le Hellaye; André Le Trionnaire (1998): *Limba franceză, manual pentru clasa a II-a* (anul I de studiu), Hatier-Didier, Editura Didactică și Pedagogică, R.A. – București.

d'un manuel de Vème année d'étude⁷⁸, qui a comme thème le milieu familial : aménagement de l'habitat et les objets domestiques, propose comme point de départ pour les différentes activités d'expression orale les documents suivants : un texte construit (avec des images pour illustrer une partie du nouveau lexique), une conversation authentique entre trois Français qui décrivent leurs logements, trois petites annonces avec des offres de logements, deux images qui présentent deux bâtiments français et un texte littéraire authentique (un extrait de *La Fugue du Petit Poucet*, d'après Michel Tournier).

La conversation portera sur des problèmes de grammaire, de lexique, de civilisation.

À ce niveau on peut utiliser aussi **des jeux et des divertissements du langage** dont nous présentons ici quelques suggestions⁷⁹ :

1. Posez autant de questions que possible sur une phrase:

Modèle: Je vais partir en France cet hiver.

Pourquoi tu veux aller en France? N'aimerais-tu mieux visiter l'Espagne? Dans quelle ville de France veux-tu aller? Pourquoi en hiver? Combien de jours tu resteras en France? Tu pars seul ou avec des amis? (etc.)

2. Donnez le plus de réponses possibles à une question:

Modèle: Est-ce que vous aimez les films d'action?

Oui, je les adore. Non, je préfère les films de science-fiction. Non, il y a trop de violence dans ce type de films. Oui, surtout si c'est un film avec Jean Paul Belmondo. (etc.)

3. Le professeur indique un verbe à partir duquel on réalise une chaîne de questions. A la fin on fait résumer l'histoire.

Modèle: Je me réveille. Pourquoi? Parce que je dois aller à l'école. A quelle heure? A sept heures du matin.

Et qu'est-ce que vous faites ensuite? Je prends le petit déjeuner. (etc.)

4. Décrivez les opérations nécessaires pour: écrire une lettre, faire un gâteau, etc.

5. "Tipoter" Un élève dit : "Je pense à quelque chose que j'aimerais faire en ce moment. " Les autres posent des questions en employant le mot "tipoter" au lieu du verbe qu'ils doivent deviner.

6. Le jeu du détective: Un élève, qui va jouer le rôle du détective, va être envoyé hors de la classe. La classe désigne le criminel. Le détective est rappelé dans la salle de classe pour découvrir qui a commis le crime. Il demande aux élèves si le criminel est grand, petit, gros, etc.

La conversation au **niveau avancé** exige, elle aussi, des méthodes spécifiques. D'habitude, le sujet de la conversation est indiqué aux élèves à

⁷⁸ Micaela Slăvescu; Angela Soare (1998): *Limba franceză, manual pentru clasa a VI-a* (anul V de studiu), Editura Cavallioti, București.

⁷⁹ Modèles de jeux extraits de D. Roman (1994).

l'avance afin qu'ils aient suffisamment de temps pour s'y préparer. L'enseignant peut suggérer des livres à consulter : ceux-ci aideront les élèves à approfondir certains aspects du problème à discuter, en fournissant diverses perspectives sur le même sujet. (Si le sujet de discussion est la famille, plusieurs directions peuvent être suivies : la relation parents-enfants, la violence en famille, les familles recomposées, etc.)

En ce qui concerne le point de départ d'une conversation à niveau avancé, il peut être représenté par : un texte du manuel, un livre, une enquête, une/des publicités, un article de journal, etc.

Voilà quelques possibles activités d'expression orale au niveau avancé, telles que nous les avons trouvées dans quelques manuels de lycée⁸⁰ :

- 1. Analysez et commentez les statistiques ci-dessus. Interprétez-les.*
- 2. Comment devrait être, selon vous, la société des adultes ?*
Organisez un débat sur le thème du multimédia. Vous êtes pour ou contre ?
Justifiez vos opinions.
- 3. Préparez un exposé oral sur la francophonie en tant que phénomène politique, social, géographique et culturel (10 à 15 minutes pour chaque groupe)*
- 4. Organisez un débat sur le thème du multimédia. Vous êtes pour ou contre ? Justifiez vos opinions.*
- 5. On affirme souvent que l'on a besoin de stéréotypes pour survivre. Les considérez-vous nécessaires pour faciliter les contacts humains ? Formez des groupes et organisez un débat.*

On observe que les consignes des exercices d'expression orale peuvent accorder aux élèves un degré plus ou moins grand de liberté et d'initiative :

a) il y a des **activités d'expression guidée à partir de supports écrits ou des images**⁸¹ (dessins, photos, etc.) **ou à partir d'un document sonore** (un entretien, un enregistrement radio, une chanson, etc.), chaque type de document exigeant en fait une approche différente.

Une place à part est occupée par l'exploitation des documents sonores en classe de langue, ce type de document posant des problèmes de compréhension plus grands que les documents écrits. Pour faciliter la compréhension des documents sonores, Christine Tagliante (1994) suggère au professeur de faire, avant l'analyse détaillée du document utilisé, le repérage de la situation de communication : cette activité permet à l'apprenant de comprendre le contexte de la prise de parole, les relations des personnes entre elles, etc. et lui offre les

⁸⁰ Steluța Coculescu; Florinela Radi; Gabriel Fornica-Livada (2000): *Limba franceză, manual pentru clasa a X-a* (anul 9 de studiu), Editura RAO.;
Viorica Aura Păuș; Rodica Mladinescu (2001): *Limba franceză, manual pentru clasa a XI-a*, Editura Teora.

⁸¹ Voir le sous-chapitre: **La lecture de l'image**.

premiers indices sur le sens du document à déchiffrer. Cette analyse de la situation de communication pourrait avoir comme point de départ la grille suivante :

Qui parle à qui ?	Combien de personnes parlent-elles ? Ce sont des hommes, des femmes, des enfants ? Quel âge peuvent-ils avoir ?
Où ?	Peut-on situer le lieu où l'on parle (rue, studio, terrasse de café) ? Y a-t-il des bruits de fond significatifs (rires, musique, bruits de fond...) ?
De quoi ?	Peut-on saisir globalement le thème dominant, les sous-thèmes, les domaines de référence ?
Quand ?	A quel moment se situe la prise de parole (heure de la journée, jour de la semaine, avant ou après tel ou tel événement dont on parle) ?
Comment ?	Quel est le canal utilisé (entretien face à face, radio, télévision, téléphone, interview...) ?
Pour quoi faire ?	Quelle est l'intention de la personne qui parle (informer, expliquer, raconter une histoire, commenter, décrire, présenter un problème, faire part de son indignation...) ?

Le travail d'élucidation se fera en groupe, chacun apportant des informations complémentaires. Cela est aussi un exercice de prise de parole en langue étrangère qui permet souvent l'introduction, en situation réelle, des termes lexicaux dont les apprenants ont besoin pour compléter la grille.

b) il y a aussi **des activités à partir du groupe lui-même**, sous forme de débats, de discussions sur certains thèmes choisis, etc.

Une place particulière est occupée par **les simulations et les jeux de rôles**, dans ces activités la langue devant être utilisée tel qu'on le ferait réellement dans la vie de tous les jours.

H. Besse (1985-2000)⁸² identifie 3 types de jeux de rôles :

- **la dramatisation** (pratiquée avec ou sans images) est une activité guidée, proche du théâtre ou de la récitation scolaire et, par conséquent, assez peu motivante parce que peu créative.

Exemples de consignes :

1. *Après avoir lu attentivement le fragment extrait de Molière – « Le malade imaginaire », jouez cette scène avec vos camarades de classe.*

2. *Amusez-vous à mettre en scène cette pièce de théâtre ! (Molière – « Le bourgeois gentilhomme »)*

⁸² Apud V. Dospinescu (2002).

- **la simulation** est une technique d'expression libre à l'aide de laquelle on peut s'entraîner à pratiquer en classe des situations de communication qu'on est censé rencontrer dans la vie de tous les jours. Elle assure à l'apprenant une grande autonomie communicative et interactive.

La simulation est *fonctionnelle* quand elle met en scène des discours prévisibles, faits de beaucoup de stéréotypes, permettant de répondre à des besoins langagiers ponctuels et *projective* quand elle met en scène des situations qui ne reflètent pas les besoins pratiques des apprenants, mais des sujets imprévisibles, qui les font rêver et qui engagent leur fantaisie, leur sensibilité.

Exemple de consigne :

1. Mise en situation :

Vous êtes en avion. Vous survolez la montagne. On annonce un orage. Tout le monde est agité. Une vieille dame se trouve mal. Une jeune fille a très peur. L'hôtesse de l'air accorde ses soins. Le commandant de bord rassure les voyageurs. Vous essayez de vous rendre utiles.

Choisissez les rôles et jouez la scène.

- **le jeu de rôle** proprement-dit consiste à faire jouer aux apprenants des rôles dans lesquels les apprenants doivent faire semblant d'être des personnages dont ils doivent assumer la psychologie et le statut social et inventer le discours.

Exemple de consigne :

1. Vous êtes en train de regarder à la télé la course de 24 heures du Mans ; votre sœur veut regarder sa série préférée. Essayez de la convaincre à renoncer en votre faveur.

Un cas particulier est **le jeu de rôles sur canevas** qui consiste à faire réutiliser des éléments linguistiques et communicatifs que les apprenants ont déjà appris. Le canevas du jeu consiste dans la présentation de la séquence d'actes, de la situation de communication et des rôles et il sert à faire éviter aux apprenants de dépasser les limites/contraintes fixés au départ.

Exemple de consigne:

1. Deux jeunes motocyclistes, sans casque, sont arrêtés par un agent de ville.

- *l'agent de ville donne un coup de sifflet;*
- *la moto s'arrête;*
- *l'agent salue les jeunes sur la moto et il leur fait remarquer qu'ils ne portent pas de casque;*
- *les jeunes expliquent que les casques sont dans le porte-bagages;*
- *l'agent dit que le port du casque est obligatoire;*
- *les jeunes justifient leur comportement comme ils peuvent;*
- *l'agent donne ou ne donne pas de contravention.*

L'utilisation de ce type d'activités (simulations, jeux de rôles) en classe de langue n'est pas toujours facile, étant donné une certaine tradition scolaire qui fait que, en Roumanie, l'enseignement soit centré plutôt sur l'enseignant que sur les apprenants. Dans le cas de ces activités, l'enseignant doit, au contraire, savoir s'effacer, tout en guidant et observant le déroulement du jeu de rôles ou de la simulation. Il ne doit oublier non plus que ces exercices favorisent l'expression libre et l'accent sera mis sur la transmission du message plutôt que sur la forme.

Pour conclure, maîtriser la compétence de communication orale, c'est dominer les paramètres suivants⁸³ :

Le fond

- les idées: il faut avoir un objectif clair de ce que l'on va dire et exprimer ses idées clairement, en adaptant le contenu du message à son destinataire (âge, statut social);
- la structuration: les idées doivent s'enchaîner de façon logique, en les illustrant avec des exemples concrets, des métaphores, etc.;
- le langage: dans une communication, il est important de se faire comprendre et d'exprimer ce que l'on veut réellement dire, c'est pourquoi il faut utiliser un langage adéquat.

La forme

- l'attitude, les gestes: on se fait mieux comprendre si on est détendu et souriant, et on illustre nos paroles avec des gestes naturellement adaptés;
- la voix: le volume de la voix doit être adapté à la distance par rapport à son interlocuteur, l'intonation doit être expressive et significative;
- le regard, les silences: le regard établit et maintient le contact. Les pauses et les silences sont généralement significatifs du cheminement de la réflexion.

En d'autres mots, la compétence d'expression orale exige aussi bien la maîtrise du matériel verbal (unités phonologiques, lexicales, morphosyntaxiques) que la maîtrise du matériel paraverbal (intonations, pauses, intensité articulatoire, débit, caractéristiques de la voix) et du matériel non-verbal (apparence physique et cinétique des participants à la conversation)⁸⁴.

⁸³ C. Tagliante (1994).

⁸⁴ Pour des détails, veuillez consulter C. Kerbrat-Orecchioni (1996): *La conversation*, Seuil.

QUESTIONS ET EXERCICES

1. Proposez quelques exercices pour faire apprendre à vos élèves

a) l'expression de l'accord / le désaccord ;

b) l'expression de l'opinion.

2. Formulez quelques consignes pour vérifier la compréhension orale à partir du texte suivant :

La vérité, là, tout simplement, la librairie souffre d'une très grave crise de mévente. Allez pas croire un seul zéro de tous ces prétendus tirages à 100000! 40000! et même 400 exemplaires!... attrape-gogos! Alas!...Alas!... seule la "presse du cœur"... et encore!... se défend pas trop mal... et un peu la "série noire"... et la "blème"... En vérité, on ne vend plus rien... c'est grave!... le Cinéma, la télévision, les articles de ménage, le scooter, l'auto à 2, 4, 6 chevaux, font un tort énorme au livre... tout "vente à tempérament", vous pensez! et les "week-ends"!... et ces bonnes vacances bi! trimensuelles!...et les Croisières Lololulu!... salut, petits budgets!... voyez dettes!... plus un fifrelin disponible!... alors n'est-ce pas, acheter un livre!... une roulotte? encore!... mais un livre?... l'objet empruntable entre tous!... un livre est lu, c'est entendu, par au moins vingt... vingt-cinq lecteurs... ah, si le pain ou le jambon, mettons, pouvaient aussi bien régaler, une seule tranche! vingt... vingt-cinq consommateurs! quelle aubaine!... le miracle de la multiplication des pains vous laisse rêveur, mais le miracle de la multiplication des livres, et par conséquent de la gratuité du travail de l'écrivain est un fait bien acquis. Ce miracle a lieu, le plus tranquillement du monde, à la "foire d'empoigne", ou avec quelques façons, par les cabinets de lecture, etc..., etc..."

(Louis-Ferdinand Céline: *Entretiens avec le Professeur Y*, Paris, Gallimard, 1955, renouvelé en 1983, p.9-10)

3. Proposez quelques exercices de production orale (y compris des jeux de rôles) à partir des textes suivants:

a)

Le Nouvel Observateur: – De quoi est fait le malaise des enseignants?

Annie Cordié: – D'inquiétude, de solitude, de ras-le-bol aussi, de leur impuissance à satisfaire tout le monde, à répondre à toutes les attentes de la société, de l'institution, des parents, des élèves. Ils ont une haute idée de leur fonction et s'identifient à elle: ils pensent qu'ils ont une image à préserver, des valeurs à transmettre; cela les amène à avoir des réactions de prestance qui les rendent vulnérables à l'agression des élèves. Or les élèves

ne sont plus ce qu'ils étaient. Par leurs attitudes, ils mettent plus souvent en question leurs professeurs que jadis.

N.O.: – Est-ce le métier qui les fait parfois craquer?

A.Cordié: – Ce n'est pas le métier qui les rend malades, mais la façon de le vivre. Un enseignant, c'est comme un médecin: il ne doit pas se tromper! Il lui est difficile de comprendre que, s'il est en difficulté, cela ne vient pas fondamentalement de son environnement, aussi complexe soit-il, mais peut-être de lui-même, de sa façon d'appréhender les choses. C'est parce qu'ils s'identifient trop à leur fonction que tant de professeurs se croient agressés personnellement: ils ne comprennent pas que l'élève violent ne s'adresse pas forcément à leur personne mais, à travers eux, à la société tout entière ou à ses propres parents.

b)

PENSEZ SCOTCH

Rien de plus vilain qu'une silhouette dos bombé – poitrine creusée. Pour penser à se redresser tout au long de la journée, voici un "truc" mnémotechnique radical, proposé par Thomas Holsnyder, kinésithérapeute: imaginez qu'un morceau de scotch rapproche vos deux omoplates. Si vous vous relâchez, le sparadrap se décollera aussitôt!

(ELLE, octobre 1993)

XIV. L'ÉVALUATION

ÉVALUATION FORMATIVE
PRONOSTIC
DIAGNOSTIC
INVENTAIRE
ÉVALUATION INITIALE/CONTINUE/FINALE
ÉVALUATION INTERNE/EXTERNE/AUTO-ÉVALUATION
OBJECTIFS OPÉRATIONNELS
OUTILS D'ÉVALUATION

XIV.1. Types et fonctions de l'évaluation

L'évaluation est une composante absolument nécessaire de l'acte pédagogique, nous permettant de juger à la fois l'activité des élèves et celle de l'enseignant, d'en constater les lacunes et les erreurs. Elle dépend de plusieurs facteurs comme : l'évalué, l'évaluateur, l'établissement scolaire, la société (le rapport entre l'évalué et la société).

C. Tagliante souligne qu'il faut séparer tout ce qui est du domaine du **contrôle** (qui mène à la certification) et tout ce qui est du domaine de **l'évaluation formative** (prise d'information).

Nous allons nous occuper dans ce chapitre de l'évaluation formative qui est la plus employée, en essayant de répondre aux principales questions concernant ce type d'évaluation, à savoir : quelles sont les fonctions de l'évaluation ? quand est-ce qu'on fait l'évaluation ? qui évalue ? qu'est-ce qu'on évalue ? comment il faut évaluer ? quelles sont les caractéristiques de l'évaluation ?

Pour commencer avec les **fonctions de l'évaluation**, il faut remarquer que les spécialistes s'accordent généralement pour définir trois fonctions principales : le pronostic, qui sert principalement à orienter, le diagnostic, qui sert à réguler et l'inventaire, qui sert à certifier.

1. Le pronostic – l'évaluation pronostique fait connaître, aussi bien à l'enseignant qu'à l'élève, le niveau réel du nouvel inscrit. Elle cherche à prédire le niveau de compétences qui sera atteint par l'élève, en fonction des objectifs poursuivis dans le futur cursus. En même temps, elle sert à orienter l'élève, par exemple dans une classe qui correspond à son niveau, ainsi qu'à l'informer de sa situation, de manière qu'il puisse prendre des décisions concernant son apprentissage.

Le professeur lui aussi est intéressé par les résultats de cette évaluation : ces résultats vont lui permettre d'anticiper sa conduite d'enseignant pour amener

l'élève à atteindre l'objectif proposé, ils vont influencer sa démarche pédagogique et l'organisation du cursus.

En ce qui concerne le type d'épreuve utilisée dans le cas de cette évaluation initiale, il s'agira souvent des tests de niveaux et des tests d'aptitudes standardisés, c'est-à-dire des épreuves élaborées une fois pour toutes et que l'on fera passer à un grand nombre de candidats, à chaque début de cycle.

2. Le diagnostic – cette évaluation se fait après l'évaluation pronostique, tout au long du cursus de formation. Elle permettra de vérifier, étape par étape, si les objectifs proposés pour un certain point du cursus sont atteints. Cette vérification aidera l'enseignant à réguler son enseignement : il sera obligé parfois de revenir en arrière, de changer de tactique, etc. Elle représente donc aussi bien une aide à l'apprentissage et une amélioration des pratiques pédagogiques.

Cette évaluation continue se fait à l'aide de tests fréquents, souvent appelés tests progrès qui n'ont pas le but de comparer un élève à un autre, mais plutôt de voir si l'élève maîtrise un savoir particulier et s'il est en mesure de passer à d'autres apprentissages.

3. L'inventaire – c'est une évaluation bilan, qui teste les connaissances de fin d'apprentissage, en évaluant des savoirs et des savoir-faire qui entrent en jeu dans la mise en forme des savoirs. Le baccalauréat est un exemple d'évaluation-inventaire, avec la remarque que cette évaluation est finale, mais elle peut représenter en même temps une évaluation initiale, préalable à un concours d'entrée à l'université, par exemple.

Dans le cas de cette évaluation finale, les épreuves ne sont pas toujours élaborées par l'enseignant. Elles peuvent être réalisées soit par l'institution, soit par un groupe de travail extérieur. Elles sont alors normatives (sans réelle valeur pédagogique), sommatives et standardisées (tirées à un grand nombre d'exemplaires). Par contre, si c'est l'enseignant qui élabore ces tests finaux, en les considérant comme la troisième étape d'une évaluation formative, il veillera à ce qu'ils soient représentatifs de la séquence d'apprentissage ou de la totalité du programme de formation.

Le passage en revue de ces trois fonctions de l'évaluation nous aide en fait à répondre très facilement à la question suivante, sur le moment de l'évaluation. On distingue ainsi trois types d'évaluation : une **évaluation initiale**, qui se fait avant le cursus de formation (évaluation-pronostic), une **évaluation continue**, effectuée tout au long du cursus (évaluation diagnostic) et une **évaluation finale** faite à la fin du cursus (évaluation inventaire).

Un autre critère de classement de l'évaluation se rapporte à la personne qui fait cette évaluation : si l'évaluation est réalisée par la même personne qui s'occupe du processus d'enseignement (le professeur), elle est **interne**. Si l'évaluation est réalisée par une personne ou une institution en dehors de l'école, elle est **externe**. Au cas où l'évaluation est faite par celui qui apprend (l'élève), elle est appelée **auto-évaluation**. L'auto-évaluation est très importante dans la

mesure où elle favorise la discussion entre l'apprenant et l'enseignant, ce dernier confirmant ou infirmant l'information donnée par l'apprenant.

Finalement, il faut prendre en compte la personne sur laquelle est centrée chaque fonction de l'évaluation. L'évaluation pronostique est centrée plutôt sur l'élève, qui est le premier intéressé à son orientation (quoique la structure du cursus d'enseignement en dépende aussi); l'évaluation-diagnostic est centrée aussi bien sur l'élève que sur l'enseignant, puisque cette évaluation va lui permettre de réguler son enseignement afin de rendre l'apprentissage plus performant ; enfin, l'évaluation-inventaire est centrée uniquement sur l'élève qui reçoit (ou non) une certification souvent importante pour son avenir professionnel et social.

XIV.2. Critères de pertinence des tests

1. Formulation correcte des objectifs opérationnels à évaluer

Selon Hameline, pour être véritablement opérationnel, il faut respecter les règles suivantes :

- **l'univocité** : il faut toujours vérifier que rien n'est équivoque dans la formulation ;
- **le comportement observable** (la performance) : dans la formulation on utilisera des verbes d'action (*souligner, encadrer, etc.*) qui permettront de visualiser le résultat, en évitant les verbes mentalistes (*connaître, savoir, comprendre, etc.*) qui ne permettent pas l'observation du comportement de l'élève ;
- **les conditions** : elles doivent être formulées clairement (en précisant, par exemple, le temps accordé pour la solution du test, le nombre de lignes que l'élève doit écrire, s'il peut ou non utiliser un dictionnaire, etc.) ;
- **le critère** : il faut préciser le seuil d'erreurs acceptées pour qu'on puisse considérer l'objectif comme néanmoins atteint.

Exemple d'objectif opérationnel complet⁸⁵ :

“A la fin de cette unité d'apprentissage, après avoir entendu deux fois l'enregistrement d'un message laissé sur un répondeur téléphonique, l'élève devra être capable, en 15 minutes, de formuler par écrit sous forme de discours rapporté destiné à un ami, les informations contenues dans ce message. On acceptera l'omission de deux informations sur les douze présentes.”

- Ce n'est pas équivoque;
- La performance est observable;
- Les conditions sont présentes (deux écoutes, discours rapporté, adressé à un ami, 15 minutes);
- Le critère d'acceptabilité est présent: 83%.

⁸⁵ Exemple offert par C. Tagliante (1991).

Il ne restera plus, au moment du test, qu'à transformer cet objectif opérationnel en **consigne**.

3. Représentativité, validité, fidélité, grille de correction, barème de notation

- **La représentativité:** Le nombre d'objectifs opérationnels doit être représentatif de la séquence d'apprentissage.
- **La validité:** Pour être pertinent, un test doit être valide. Il faut donc qu'il y ait correspondance entre l'objectif du test et l'objectif de l'apprentissage.
- **La fidélité:** la notation doit être fidèle, elle doit être toujours stable et constante, quelles que soient les conditions de correction.
- **La grille de correction et / ou d'évaluation:** c'est dans la grille que l'enseignant établira les critères de mesure et d'appréciation qui seront éventuellement dotés de coefficients.
- **Le barème de notation:** il permet de définir le nombre de points sur lequel sera noté chaque critère choisi si l'enseignant ou l'institution souhaitent avoir des résultats chiffrés.

4. Les critères "parasites" de la fidélité

C. Tagliante (1991) attire l'attention sur le fait que l'évaluation peut être influencée par plusieurs éléments, qui nuisent à sa fidélité. Les enseignants doivent être au courant de leur vulnérabilité face aux facteurs suivants:

- **le favoritisme**
- **la fatigue, les conditions de correction** (le bruit distraie l'attention de l'enseignant)
- **l'effet de contraste:** une copie moyenne souffre d'être corrigée juste après une excellente production.
- **l'effet d'ordre:** les enseignants ont la tendance de devenir plus sévères à la fin d'une série de copies qu'au début.
- **l'effet de contamination:** les notes obtenues à d'autres matières peuvent parfois influencer l'enseignant.
- **l'effet de stéréotypie:** les notes attribuées au cours du premier semestre sont souvent une référence pour l'enseignant qui a parfois du mal à noter différemment le même apprenant pendant le deuxième semestre.
- **l'effet de halo:** un élève sympathique, qui a une bonne verbalisation, à l'oral, de même qu'une épreuve soigneusement rédigée, à l'écrit, ont des chances d'obtenir une meilleure note.
- **la variable "choc":** il en existe deux. La négative: la même erreur retrouvée toutes les deux phrases diminue la note accordée à l'élève. La positive: une idée géniale dans une copie moyenne détermine l'enseignant à augmenter la note.

- **la variable de “débordement”**: une copie moyenne mais pleine de fautes d’orthographe, par exemple, peut faire déborder le vase et obtenir une mauvaise note
- **la mesure de l’écart-type**: sur une échelle de notation de 1 à 10, tel professeur n’utilise que les notes de 3 à 8, son écart-type étant dans ce cas de 5 points
- **l’évaluation extérieure**: il s’agit de la réputation de l’enseignant qui sera qualifié de “bon” ou “mauvais”, parfois en fonction des notes accordées aux élèves. C’est ainsi qu’il arrive que les enseignants mettent peu de mauvaises et de très bonnes notes et beaucoup de notes moyennes.

XIV.3. Les outils d’évaluation de l’expression écrite

Parmi la multitude d’outils (items⁸⁶) d’évaluation possibles, à partir de plus fermés, qui ont des objectifs simples et jusqu’aux outils ouverts, qui se proposent des objectifs complexes, nous avons choisi quelques outils très employés dans le processus d’évaluation.

a) Exemples d’items fermés

- **Le questionnaire à choix multiples (QCM)**, qui peut prendre une multitude de formes mais dont le principe est le même, celui du choix de la (des) variante(s) correcte(s). Les principaux inconvénients de ce type de test sont le rôle joué par le hasard dans le choix effectué et la difficulté de les élaborer (leur élaboration se fait le plus souvent en équipe)

Exemple:

Niveau des apprenants: VIIème classe

Consigne de l’exercice: Lis le texte ci-dessous. Puis, complète avec la réponse qui convient.

(compréhension d’un texte écrit)

Qui est Gustave Eiffel?

Il est né le 15 décembre 1832 à Dijon. Devenu ingénieur-chimiste, il s’oriente vers les constructions métalliques. A vingt-six ans, il commence la construction du pont de Bordeaux dont il assurera l’achèvement en 1860. Jusqu’en 1886 – l’année où il présente le projet de sa tour – il traverse la France et l’Europe en construisant de nombreux ouvrages: deux églises à Paris, la flèche de Notre-Dame, 42 ponts métalliques sur la ligne Poitiers-Limoges, des viaducs (comme celui de Garabit, dans le centre de la France), le Canal de Panama, quelques ouvrages routiers en Roumanie, la gare de l’ouest à Budapest...

G. Eiffel est né en 1832 à

a. Bordeaux b. Dijon c. Paris

A ... ans, il commence la construction du pont de Bordeaux.

a. cinquante-six b. vingt-six c. quarante-deux

⁸⁶ Item = élément minimal d’un ensemble organisé (*Petit Robert*).

A Paris, il construit ... de Notre-Dame.

a. le viaduc b. la flèche c. l'ossature

Il a construit ... ponts métalliques.

a. 31 b. 42 c. 15

Le projet de la tour est présenté en ...

a. 1832 b. 1886 c. 1889

- **Le texte lacunaire**, qui est, de tous les outils d'évaluation, le plus employé en langue vivante pour tester les savoirs de type linguistique. Il présente l'avantage d'être facile à élaborer, de ne tester que ce que l'on souhaite vérifier (l'emploi correct des pronoms personnels, par exemple) et de prendre peu de temps aux élèves pour le compléter.

Exemple:

Niveau des apprenants: VII-ème classe

Consigne: Complète les points de suspension par un des substantifs suivants: âne, autruche, chameau, cheval, éléphant, mulet, oiseau, tortue, yack.

(compréhension écrite)

Dans le désert, les transports se font à dos de Au Bengale, la chasse au tigre se fait à dos d'.... On ravitaille les chalets des montagnes à dos d' ... ou de ... Niels Holgerson a fait un magnifique voyage à dos d'... : il était porté par un superbe jars blanc. Dans un conte merveilleux célèbre au XVIIème siècle l'héroïne, Blondine, est condamnée à faire un long voyage à dos de ...: les fées voulaient éprouver sa patience. Dans les contes, les lutins vont souvent à dos d'...!

- **Le test d'appariement** sert à tester la capacité de l'élève de saisir la cohérence d'une phrase complexe. Les phrases sont scindées au niveau d'une articulation et l'élève doit, à l'aide des flèches, les relier entre elles. D'autres test d'appariement peuvent vérifier la capacité d'établir des correspondances, des liaisons, pas seulement entre des propositions, mais aussi entre des propositions et des images, des mots et des symboles, etc.

Exemple⁸⁷:

Consigne: Reliez chaque verbe à son complément circonstanciel de manière:

- | | |
|------------|----------|
| 1. voir | a. bon |
| 2. sentir | b. clair |
| 3. parler | c. juste |
| 4. chanter | d. bas |
| 5. coûter | e. cher |
| | f. droit |
| | g. dur |

⁸⁷ Exemple extrait de D. Munteanu et all. (1999).

b) Exemples d'items ouverts

- **Le questionnaire à réponses ouvertes courtes** est un test de production minimale qui vérifie l'acquisition de certaines connaissances. C'est un test facile à élaborer et qui laisse à l'élève une liberté assez grande dans le choix des termes et des structures qu'il utilisera pour répondre. Le problème qui se pose dans ce cas c'est si l'on va évaluer la correction de la production de l'élève (qui peut reproduire tout simplement des phrases du manuel et ne pas faire de fautes) ou son intention de communication, c'est-à-dire ce qu'il voulait vraiment écrire (mais dans ce cas il risque de faire pas mal de fautes).

Exemple:

Consigne: Lisez le texte et répondez aux questions suivantes:

Hier, à 19h 30, sur la place des Fleurs, deux hommes vêtus de noir, âgés d'une quarantaine d'années, ont obligé une femme qui était au volant d'une R25 à les conduire à l'aéroport. Ils voulaient, semble-t-il, quitter la France où ils sont recherchés par la police. Ils ont été arrêtés au moment où ils enregistraient leurs bagages.

Qui a obligé la femme d'aller à l'aéroport?

Pourquoi?

Quand?

- **Le texte induit (guidé, ou avec contraintes)** – dans ce cas, la consigne joue un rôle très important. La grille d'évaluation dépendra de l'objectif à tester.

Exemple⁸⁸: l'essai structuré

Consigne: "Les jeunes et la mode" Exprimez vos idées à propos de ce sujet dans une composition de 200 mots en utilisant les repères:

- *le vêtement: plaisir et nécessité;*
- *la tenue vestimentaire pour une certaine occasion (école, travail, sport, soirée, disco, etc.)*
- *la mode unisexe: pour ou contre;*
- *la façon de s'habiller peut révéler la personnalité;*
- *les éléments qui déterminent l'évolution de la mode;*
- *la mode du XXIème siècle, comment l'imaginez-vous?*

- **Les sujets de synthèse** - le principe est de donner une tâche complexe à l'élève pour évaluer sa compétence. C'est un outil d'évaluation très ouvert, qui évalue très souvent plusieurs compétences à la fois.

⁸⁸ Exemple extrait de D. Munteanu et all. (1999).

XIV.4. Les outils d'évaluation de l'expression orale

Dans le cas de la production orale, on peut faire une évaluation sur tâches, de simples à complexes (reproduire un fragment du manuel, présenter son point de vue sur un sujet particulier, lire à haute voix un passage de texte préparé d'avance, etc.) ou une évaluation sur tâches complexes (résumer un document, faire une synthèse de documents, etc.). Dans les deux cas, le professeur fera une grille d'évaluation qui portera sur la compréhension et le respect de la consigne, de la forme et du contenu.

La consigne: au niveau débutant, on peut s'assurer de la compréhension de la consigne en faisant appel à la langue maternelle. Au niveau supérieur, cette compréhension fait partie du test. En ce qui concerne le respect de la consigne, il est essentiel parce qu'au cas contraire l'élève ne peut pas être évalué.

La forme: le professeur jugera sur la prononciation des élèves (la phonétique), l'intonation et la fluidité (la prosodie), la maîtrise de la langue (morphologie et syntaxe) et l'emploi du lexique approprié.

Le contenu: on fera attention lors de l'évaluation aux faits de langue (pertinence des actes de parole et du point de vue présenté, cohérence du discours), à l'attitude de l'élève (spontanéité, comportement non-verbal) et à l'originalité des productions.

Pour illustrer ce chapitre, nous avons décidé de reproduire ci-dessous une partie de la grille de Harris⁸⁹ qui permet à l'enseignant d'évaluer (sur 5 points) le niveau des élèves dans des domaines très différents comme la prononciation, la grammaire ou le lexique.

Échelle de Harris

Évaluation de l'entretien dirigé

Prononciation:

- 5 – peu de traces d'accent étranger;
- 4 – toujours intelligible, malgré un accent spécifique;
- 3 – difficultés de prononciation qui exigent une attention soutenue et conduisent quelque fois au malentendu;
- 2 – très difficile à comprendre à cause de sa prononciation; on doit souvent lui demander de répéter;
- 1 – difficultés de prononciation si graves que le discours est pratiquement inintelligible.

Grammaire

- 5 – peu ou pas d'erreurs notables de grammaire ou d'ordre des mots;
- 4 – fait quelques fautes de grammaire et/ou d'ordre des mots, mais qui n'obscurcissent le sens;

⁸⁹ Grille extraite de C. Tagliante (1991).

- 3 – fait de fréquentes erreurs de grammaire et d'ordre des mots, dont certaines peuvent obscurcir le sens;
- 2 – grammaire et ordre des mots rendent la compréhension difficile; doit souvent se reprendre ou se restreindre à des modèles de base;
- 1 – erreurs de grammaire et d'ordre des mots si graves que le discours en est rendu pratiquement inintelligible.

XIV.5. Méthodes alternatives d'évaluation

Ces méthodes complètent les méthodes traditionnelles en s'appuyant sur un nouveau type de relations professeur – élève, sur une nouvelle conception des programmes scolaires et la parution des manuels alternatifs.

Les méthodes alternatives les plus connues sont:

- l'observation systématique du comportement de l'élève par la fiche d'évaluation/auto-évaluation, par la liste de contrôle/vérification et les échelles de classification;
- l'investigation;
- le projet;
- le compte-rendu;
- le portefeuille, etc.

Le Ministère de l'Éducation Nationale recommande la multiplication des méthodes d'évaluation de type alternatif, à court/long terme, qui élimine la révision linéaire des unités acquises et le trajet didactique déjà réalisé au cours du semestre.

Nous présentons ci-dessous une des méthodes alternatives les plus utilisées, à savoir la réalisation d'un projet. Le projet comme méthode d'évaluation est différent du projet didactique, fait par le professeur. C'est une méthode interactive d'enseignement/apprentissage qui incite les élèves à rechercher, à travailler seuls ou en groupe, à créer, à se renseigner et à apprendre ce qui se passe à l'école et dans la société. Son but est d'approfondir les connaissances acquises pendant les cours et il suppose l'élaboration d'un dossier thématique, d'une exposition, d'un guide touristique, etc.

Les étapes de la réalisation d'un tel projet sont:

1. le choix d'un thème;
2. la planification de l'activité:
 - établir les objectifs du projet
 - constituer les équipes ou les groupes
 - choisir le sujet dans le cadre du thème pour chaque élève/groupe
 - distribuer les responsabilités dans le groupe
 - identifier les sources d'information (livres, journaux, etc.);
3. la recherche proprement-dite;
5. la réalisation des documents;

6. la présentation des résultats de la recherche et/ou des documents réalisés;
7. l'évaluation (de la recherche, de la manière de travail, du produit obtenu).

Cette méthode suppose le travail en groupes (le groupe idéal pour la réalisation de tâches précises est formé de 4-5 personnes) et une préparation préalable du professeur et des élèves concernant l'idée d'un travail en commun.

Exemple de projet⁹⁰

Titre: Affiche publicitaire

Classe de: Vème, Vème année d'étude

Type: projet individuel réalisé en classe

Temps: 1 heure

Préparation du travail:

- a) études des affiches publicitaires
 - dessins/images/photos
 - texte: message précis/lieu/date/heure/téléphone
- b) procuration des matériaux nécessaires
 - une feuille de papier
 - des images/photos
 - des crayons couleurs
 - de la colle
 - des revues/journaux
 - un dictionnaire
 - une grammaire
- c) documentation préalable
 - étude des affiches ayant le même contenu
 - consultation du dictionnaire
 - consultation d'une grammaire

Manière de travail:

- établir le design de l'affiche
- établir la place des photos/images suggestives/dessins les plus suggestifs
- rédaction du message
- préciser le lieu/la date/l'heure/des détails
- lecture/corrigé des fautes
- recopier au propre
- dessiner/coller les images/photos choisies

Présentation

- lecture expressive devant la classe

Évaluation

1 point – lecture correcte, expressive

2 points – lexique adéquat

⁹⁰ Réalisé par T. Sabin dans *Evaluation alternative. Le projet didactique.*

- 1 point – rapport lexique connu/inconnu
- 2 points – rédaction correcte du message
- 1 point valeur suggestive du message
- 1 point – design du projet
- 1 point – originalité du projet
- 1 point – réponses correctes aux questions supplémentaires posées par le professeur/les camarades de classe

QUESTIONS ET EXERCICES

Proposez des formes et des critères d'évaluation pour le cours de Didactique du FLE!

BIBLIOGRAPHIE

1. BOYER, Henri; BUTZBACH, Michelle ; Michèle, PENDANX (1990) : *Nouvelle introduction à la didactique du FLE*, CLE International
2. CHAMPAGNE – MUZAR, C. ; BOURDAGES, J. ; GERMAIN, Cl. (1994) : *Le point sur la phonétique*, Paris, CLE International
3. CHARAUDEAU, Patrick (1983) : *Langage et discours*, Paris, Hachette
4. COURTILLON, Janine, SALINS, Geneviève-Dominique (1991) : *Libre échange 1 - 2*, Paris, Hatier/Didier
5. CYR, Paul (1998) : *Les stratégies d'apprentissage*, CLE International
6. DE CARLO, Maddalena (1998): *L'Interculturel*, CLE International
7. DOSPINESCU, Vasile (2002): *Didactique des langues (tradition et modernité) et... analyse critique et manuels*, Iasi, Editura Junimea;
8. GENEVAY, E. ; LIPP, B. ; SCHOENI, G.et autres (1986) : *Activités en orthographe*, Éditions LEP, Loisirs et pédagogie SA
9. GERMAIN, Claude (1998) *Le point sur la grammaire*, Paris, CLE International
10. HALTE, Jean François (1992) : *La didactique du français*, PUF
11. JAKOBSON, Roman (1963) : *Essais de linguistique générale*, Paris, Éditions de Minuit
12. MANCIU, Antonia ; SABIN, Tamara : *Évaluation alternative. Le projet didactique*.
13. MUNTEANU, Doina ; APOSTOIU, Liliana-Ioana ; OPRESCU, Gabriela (1999) : *Ghid de evaluare pentru limba franceză*, București
14. MUREȘAN, Marina (1987) : *Didactique du français langue étrangère*, Iași, Editura Universității "Al.I. Cuza"
15. OBADIA, M.; DASCOTTE, R.; GLATIGNY, M.; COLLIGNON, L. (1976): *Grammaire. Les chemins de l'expression. Le lexique*, Hachette
16. PAGES A., PAGES – PINDON J. (1987) : *Le français en seconde (grammaire, orthographe, vocabulaire, composition, rédaction)*, Paris, Nathan
17. PAGNIEZ – DELBART T. (1990) : *À l'écoute des sons*, CLE International
18. PĂUȘ, Viorica Aura (1999) : *Limba franceză în școala românească. Aspecte metodologice*, București, Teora
19. PORCHER, Louis (1995) : *Le français langue étrangère. Émergence et enseignement d'une discipline*, Paris, Hachette

20. REICHLER – BEGUELIN, Marie-José. (1990) : *Écrire en français ; cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*, Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé
21. ROMAN, Dorina (1994) : *La didactique du FLE*, Baia – Mare, Ed. Umbria
22. RUSU, I. (1998) : *L'art de la composition française*, București, Ed. Scripta
23. TAGLIANTE, Christine (1991) : *L'évaluation*, Paris, CLE International
24. TAGLIANTE, Christine (1994) : *La classe de langue*, Paris, CLE International
25. TĂUTU, Mihai George (1996): *Didactique du FLE* (sous presse)
26. TĂUTU, Mihai George (2002) : *Vade-mecum. Caiet de didactică FLE*, Suceava
27. VIGNER, Gérard (1984) : *L'exercice dans la classe de français*, Hachette, Paris