

Université Pédagogique de Vilnius
Faculté de langues étrangères
Département de philologie et didactique françaises

**APPROCHE COMMUNICATIVE
DANS ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE
DU FRANÇAIS**

mémoire

fait par l'étudiante de la II^{ème} année en magistère

Ana Baranovskaja

Directrice du travail:
Maître de conférences, dr. Z. Tarvydienė

Vilnius, 2008

Vilniaus Pedagoginis Universitetas
Užsienio kalbų fakultetas
Prancūzų filologijos ir didaktikos katedra

**KOMUNIKACINIS UŽSIENIO KALBŲ
MOKYMO/SI METODAS**

magistro darbas

Atliko II magistrantūros kurso studentė:

Ana Baranovskaja

Darbo vadovė:

Doc. dr. Z. Tarvydienė

Vilnius, 2008

Table des matières

Introduction.....	5
1. Évolution des méthodologies.....	7
1.1 Méthode grammair – traduction.....	7
1.2 Méthode naturelle.....	8
1.3 Méthode directe.....	9
1.4 Méthode active.....	10
1.5 Méthode audio – orale.....	10
1.6 Méthode situationnelle anglaise.....	11
1.7 Méthode structuro – globale audio – visuelle.....	12
2. Approche communicative.....	13
3. Compréhension orale.....	15
3.1 Objectifs de la compréhension orale.....	15
3.2 Étapes de la compréhension orale.....	16
3.3 Types d'exercices en compréhension orale.....	17
3.4 Supports.....	18
3.5 Contrôle de la compréhension orale d'après les niveaux.....	19
4. Compréhension écrite.....	20
4.1 Objectifs de la compréhension écrite.....	20
4.2 Supports écrits à utiliser.....	21
4.2.1 Aspects à prendre en compte dans le choix d'un support écrit.....	21
4.3 Démarche didactique de la compréhension écrite en classe.....	22
4.4. Types d'exercices en compréhension écrite.....	23
4.5 Stratégies de lecture.....	23
4.6 Types de lecture.....	24
4.7 Contrôle de la compréhension écrite d'après les niveaux.....	25
5. Expression orale.....	26
5.1 Objectifs de l'expression orale.....	26
5.2 Caractéristiques de l'expression orale.....	26
5.3 Démarche didactique dans un cours d'expression orale.....	27
5.3.1 Rôle de l'enseignant.....	28
5.4 Activités de l'expression orale.....	28
5.4.1 Canevas.....	29
5.4.2 Jeu de rôle.....	30
5.4.3 Débats et exposés.....	31
5.5 Contrôle de l'expression orale d'après les niveaux.....	32

5.5.1 Critères de l'évaluation pour l'oral.....	32
6. Expression écrite.....	33
6.1 Objectif de l'expression écrite.....	33
6.2 Démarche didactique de l'expression écrite en classe.....	34
6.3 Types d'activités en expression écrite.....	36
6.4 Exemples de fiches pédagogiques pour une séquence d'expression écrite.....	37
6.4.1 Rédiger à partir d'une contrainte.....	37
6.4.2 Rédiger un texte argumentatif.....	38
6.5 Exemples de sujets en expression écrite.....	39
6.5.1 Exemples de sujets avec contrainte / sujet guidés.....	39
6.5.2 Exemples de sujets à caractère narratif.....	40
6.5.3 Exemples à caractère argumentatif.....	40
6.6 Contrôle de l'expression écrite selon les niveaux.....	40
6.7 Pédagogie de l'erreur en production écrite.....	41
7. Exemples proposés par la méthode DELF A2.....	43
Conclusion.....	52
Bibliographie.....	55
Annexes.....	56

Introduction

Le but de mon mémoire consiste à présenter l'approche communicative et son rôle dans l'apprentissage du français.

Pour situer l'approche communicative dans la chronologie des méthodologies en français langue étrangère, on peut estimer qu'elle s'est développée à partir de 1975. L'approche communicative est essentiellement centrée sur l'apprenant. Elle aide à susciter chez l'apprenant le désir d'apprendre la langue cible par l'utilisation et le développement de ses connaissances et de son expérience.

Pour mieux comprendre l'évolution de l'approche communicative il est nécessaire de parcourir les méthodologies de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères avant l'apparition de l'approche communicative. Donc, dans cette partie je vais tenter de présenter les différentes méthodologies qui ont apparues dans le monde de la didactique jusqu'à ce que l'on ait arrivé à l'approche communicative. Ainsi, on va brièvement analyser:

- ❖ la méthode grammaire – traduction,
- ❖ la méthode naturelle,
- ❖ la méthode directe,
- ❖ la méthode active,
- ❖ la méthode audio – orale,
- ❖ la méthode situationnelle anglaise, et
- ❖ la méthode audio – visuelle et SGAV.

Ensuite, on va examiner plus précisément l'approche communicative. Dans le livre de J. Sheils «La communication dans la classe de langue», l'approche communicative est présentée d'une manière conséquente comme une approche intégrée des aptitudes suivantes:

- ❖ Compréhension orale,
- ❖ Compréhension écrite,
- ❖ Expression orale,
- ❖ Expression écrite,

Donc, dans mon mémoire je vais aussi présenter d'une manière détaillée toutes les quatre compétences. Je vais commencer par la compréhension orale qui a acquis une importance décisive puisque le plus grand nombre de communications en langue étrangère s'effectuent au plan de l'oral. Tout d'abord on va voir l'objectif de la compréhension orale et son rôle dans l'enseignement d'une langue étrangère. Ensuite, on abordera les étapes de la compréhension orale, on examinera les types d'exercices qui peuvent être utilisés en classe de langue.

Puis, nous allons analyser les supports qui sont utilisés en classe de langue et leurs caractéristiques. Surtout on prêtera attention au document vidéo dont l'utilisation dans l'enseignement des langues étrangères devient de plus en plus fréquente.

Après la compréhension orale, on va passer à l'analyse de la compréhension écrite dont l'objectif est d'amener l'apprenant progressivement vers le sens d'un écrit, à comprendre et à lire différents types de textes. Le premier objectif de cette compétence n'est pas la compréhension immédiate d'un texte, mais l'apprentissage progressif de stratégies de lecture dont la maîtrise doit à long terme permettre à l'apprenant d'avoir envie de lire, de feuilleter un journal ou de prendre un livre français. Tout comme en compréhension orale, l'élève découvrira grâce au texte, du lexique des faits de civilisation, des éléments de grammaire, des structures qui vont l'amener à enrichir ses compétences.

Après l'analyse de la compréhension écrite je vais parcourir l'expression orale qui depuis les textes du cadre commun de référence, est une compétence que les apprenants doivent progressivement acquérir, qui consiste à s'exprimer dans les situations les plus diverses, en français. Il s'agit d'un rapport interactif entre un émetteur et un destinataire, qui fait appel également à la capacité de comprendre l'autre. L'objectif se résume en production d'énoncés à l'oral dans toute situation communicative.

Et la dernière compétence, c'est l'expression écrite qui est un moyen d'action mis en œuvre par un émetteur sur un destinataire, le premier voulant produire un effet sur le second grâce à la langue. S'exprimer à l'écrit ne revient pas à *écrire*, mais à *écrire pour*. C'est la raison pour laquelle on doit en tant qu'enseignant de français langue étrangère garder à l'esprit que les activités d'expression proposées aux apprenants doivent se trouver dans une situation de communication précise: définition du destinataire, de la fonction de la communication, du moyen de cette communication et des circonstances spatio – temporelles, sélectionnés de telle sorte que l'apprenant soit amené à utiliser ce qu'il aura appris antérieurement. On doit former les apprenants à la production de tout type de texte authentique en français, qui pourraient exister tels quels dans la réalité sociale.

Comme je suis enseignante du français, langue étrangère, il est nécessaire de mentionner que mes classes du français sont basées sur l'approche communicative et ses quatre compétences qui constituent le fondement de l'enseignement des langues étrangères. Donc, je voudrais citer des exemples proposés par la méthode DELF A2 pour mieux comprendre comment on peut appliquer les connaissances théoriques, déjà données, sur la pratique, c'est – à – dire en classe du français et montrer que le français n'est pas uniquement fait pour travailler, pour faire des exercices. On peut rire, danser, s'amuser en français avec des chansons, des dialogues, des jeux de rôle ou d'autres objets culturels. Il est vrai qu'apprendre le français, c'est aussi découvrir le plaisir d'apprendre!

1. Évolution des méthodologies

Depuis le XIX^{ième} siècle jusqu'à présent, les différentes méthodologies se sont succédées, les unes en rupture avec la méthodologie précédente, les autres comme une adaptation de celle – ci aux nouveaux besoins de la société. Au XIX^{ième} siècle, l'objectif culturel était prioritaire; en effet, on étudiait une langue étrangère par et pour sa littérature, ses proverbes, sa culture. Par contre, dès 1960, on a préféré l'objectif pratique qui privilégiait un enseignement de la langue considérée comme un outil de communication destiné à engager efficacement une conversation avec des personnes parlant une autre langue. (Germain C. 1993, p. 34).

1.1 Méthode grammaire – traduction

Elle est adoptée au XVIII^{ième} et à la première moitié du XIX^{ième} siècle. Beaucoup de chercheurs considèrent que son utilisation massive a donné lieu à de nombreuses évolutions qui ont abouti à l'apparition des nouvelles méthodologies modernes.

Dans cette méthode l'accent est mis sur la grammaire et la traduction, sur la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère, ce qui plaçait donc l'oral au second plan. La langue est conçue comme un ensemble de règles et d'exceptions. Cette méthode est utilisée pour former des traducteurs de la langue littéraire, et elle a été utilisée pour enseigner les langues classiques comme le grec et le latin. (Puren Ch. 1988, p.50)

L'enseignement du latin et du grec a constitué pendant longtemps l'essentiel de l'éducation donnée aux jeunes. L'enseignement du français en France n'apparaît qu'à la seconde moitié du XVIII^{ième} siècle. M. Breal écrit: «Pendant longtemps, le latin et l'instruction étaient inséparables, l'instruction ne pouvant se donner sans le latin, et la littérature latine, constituant à elle seule toute l'instruction. Il ne faut pas s'étonner si la question de l'utilité ne se présentait pas aux esprits: nier la nécessité du latin, c'est nier la nécessité de l'enseignement». (Breal M. 1891, p.5)

À cette époque on se servait de listes de mots qui étaient destinés à être sus par cœur, des dialogues correspondant aux différentes situations de la vie, on se mettait dans la tête des sentences de toute espèce. Pendant toute cette époque les méthodes d'enseignement de langues vivantes (de français) ont été une imitation des méthodes d'apprentissage du latin. Il fallait apprendre des listes de mots, des règles de grammaire, faire des thèmes et des versions. C'est pourquoi cette méthode s'appelle la méthode *traduction grammaticale* ou bien *la version – grammaire*.

On attribuait la place très grande à la grammaire au détriment du lexique et de la phonétique. Le problème de l'enseignement de la prononciation ne se posait même pas. On imitait les mots de la langue étudiée pendant les cours de grammaire. En faisant la traduction on remplaçait chaque mot de la langue étrangère par les mots de la langue maternelle car on considérait que la grammaire de n'importe quelle langue c'est la copie de la langue latine. La grammaire était enseignée de manière déductive, c'est – à – dire, par la présentation de la règle, puis on l'appliquait à des cas particuliers sous forme de phrases et d'exercices répétitifs.

L'instruction de l'Éducation Nationale du 18 septembre 1840 donnait une explication très précise de la méthodologie traditionnelle et de son application en classe de langue: «La première année (...) est consacrée tout entière à la grammaire et à la prononciation. Pour la grammaire, les élèves apprendront par cœur pour chaque jour de classe la leçon qui aura été développée par le professeur dans la classe précédente. Les exercices consisteront en versions et en thèmes, où sera ménagée l'application des dernières leçons. (...) Pour la prononciation, après en avoir exposé les règles on y accoutumera l'oreille par des dictées fréquentes, et on fera apprendre par cœur et à réciter convenablement les morceaux dictés. (...) Dans la seconde année (...) les versions et les thèmes consisteront surtout en morceaux grecs et latins qu'on fera traduire en anglais et en allemand, et réciproquement. (...) Dans la troisième année, l'enseignement aura plus particulièrement un caractère littéraire». (Puren Ch. 1988, p.53)

Étant donné le faible niveau d'intégration didactique que présentait cette méthodologie, l'enseignant n'avait pas besoin de manuel, il pouvait en effet choisir lui – même les textes sans tenir vraiment compte de leurs difficultés grammaticales et lexicales. L'enseignant dominait entièrement la classe et détenait le savoir et l'autorité, il choisissait les textes et préparait les exercices, posait les questions et corrigeait les réponses. Ce pouvoir du savoir a donné aux enseignants le titre de «Maître» ou de «Maîtresse».

Vers la fin du XIX^{ième} siècle la méthode traduction – grammaire subit une grande critique, c'est pour ça elle coexiste avec une nouvelle méthodologie.

1.2 Méthode naturelle

Historiquement la méthode naturelle se situe à la fin du XIX^{ième} siècle et coexiste avec la méthodologie traditionnelle bien qu'elle suppose une conception de l'apprentissage radicalement opposée.

La méthode naturelle a permis de comprendre un certain nombre de processus fondamentaux d'acquisition des langues: celui d'audition / répétition fréquente de modèles et celui d'assimilation inconsciente des règles grammaticales non explicitées. On les doit apprendre par la pratique, et qu'on applique, sans le savoir, par la simple imitation du langage d'autrui. (Galisson R. 1991, p.35)

Ce sont les observations sur le processus d'apprentissage de la langue allemande de F. Gouin qui en sont à l'origine. Il a en effet été le premier à s'interroger sur ce qu'est la langue et sur le processus d'apprentissage d'une langue pour en tirer des conclusions pédagogiques. Il affirme que la nécessité d'apprendre des langues viendrait du besoin de l'homme de communiquer avec d'autres hommes et de franchir ainsi les barrières culturelles. C'est pourquoi il faut enseigner l'oral aussi bien que l'écrit, même si l'oral doit toujours précéder l'écrit dans le processus d'enseignement – apprentissage.

Selon F. Gouin, l'apprentissage d'une langue étrangère doit se faire à partir de la langue usuelle, quotidienne, si l'on prétend que cet apprentissage ressemble le plus possible à celui de la langue maternelle de l'enfant. L'enfant n'apprendrait donc pas des mots sans rapport, mais plutôt ajouterait les nouvelles connaissances à son acquis personnel. La langue étant essentiellement orale, l'oreille serait

l'organe réceptif du langage, c'est pourquoi l'enfant devrait être placé en situation d'écoute prolongée en langue étrangère. C'est pour cela que, F. Gouin peut être considéré comme le pionnier de l'immersion et le premier à avoir primé le sens sur la forme et la proposition sur le mot.

En dépit des critiques qui ont été faites à la méthode naturelle de F. Gouin et de la difficulté de sa mise en place dans le système scolaire, il est indéniable que cette méthode a provoqué une certaine révolution en s'opposant radicalement à la méthodologie traditionnelle utilisée par ses contemporains. Cette opposition entre les deux a donné naissance aux graines de la didactique des langues étrangères et à la méthodologie directe. (Moirand S. 1990, p.67).

1.3 Méthode directe

La méthodologie directe est considérée historiquement par Ch. Puren comme la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères. Elle est le fruit de la cohabitation des méthodes précédemment citées. «Cette méthode est fondée sur l'observation de l'apprentissage de la langue première par l'enfant. La méthode directe repose sur le postulat de la similarité d'apprentissage d'une langue première en milieu naturel, et d'une langue deuxième en contexte scolaire» (Puren Ch.1988, p.158)

On appelle méthodologie directe la méthode utilisée en Allemagne et en France vers la fin du XIX^{ième} siècle et le début du XX^{ième} siècle. Dès la fin du XIX^{ième} siècle la France désirait s'ouvrir sur l'étranger. La société ne voulait plus d'une langue exclusivement littéraire, elle avait besoin d'un outil de communication qui puisse favoriser le développement des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques qui s'accélérait à cette époque. L'évolution des besoins d'apprentissage des langues vivantes étrangères a provoqué l'apparition d'un nouvel objectif appelé «pratique» qui visait une maîtrise effective de la langue comme instrument de communication.

La méthodologie directe constituait une approche naturelle de l'apprentissage d'une langue étrangère fondée sur l'observation de l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant.

Les principes fondamentaux qui la définissent sont:

- ❖ L'enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents français. Le professeur explique le vocabulaire à l'aide d'objets ou d'images, mais ne traduit jamais en langue maternelle. L'objectif est que l'apprenant pense en langue étrangère le plus tôt possible.
- ❖ L'utilisation de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite. On accorde une importance particulière à la prononciation et on considère la langue écrite comme une langue orale «scripturée».

L'enseignement de la grammaire étrangère se fait d'une manière inductive (les règles ne s'étudient pas d'une manière explicite). On privilégie les exercices de conversation et les questions-réponses dirigées par l'enseignant. (Puren Ch.1988, p.162).

On peut estimer que c'est à partir de la méthodologie directe que la didactique des langues vivantes étrangères a fait appel à la pédagogie générale: on tenait en effet compte de la motivation de

l'élève, on adaptait les méthodes aux intérêts, aux besoins et aux capacités de l'élève, en faisant progresser les contenus du simple au complexe. C'est pourquoi C. Puren estime que la rupture entre la méthodologie traditionnelle et la méthodologie directe «se situe au niveau de la pédagogie générale de référence» (Puren Ch. 1988, p.193) ce qui suppose une grande nouveauté dans l'enseignement scolaire.

1.4 Méthode active

Face au refus de la part des enseignants à la méthodologie directe, certains demandent de mettre en place un compromis entre le traditionnel et le moderne et cela a donné naissance en 1920 à la méthodologie active qui a été utilisée d'une manière généralisée dans l'enseignement des langues étrangères jusqu'aux années 1960. Lieutaud estime «qu'elle est en quelque sorte une méthode directe assouplie...» (Puren Ch. 1988, p.216). C'est pourquoi on peut dire que la méthodologie active se veut une philosophie de l'équilibre.

Les méthodologues actifs revendiquent un équilibre global entre les trois objectifs de l'enseignement – apprentissage: formatif, culturel et pratique. Faisant preuve de pragmatisme, on permettait l'utilisation de la langue maternelle en classe. On constate ainsi un assouplissement de la méthode orale qui rendait au texte écrit sa place comme support didactique. Cependant les textes de base étaient le plus souvent descriptifs ou narratifs que dialogués.

On a également privilégié l'enseignement de la prononciation à travers les procédés de la méthode imitative directe. La phonétique était enseignée à la manière des manuels d'anglais de l'époque et c'est avec l'instruction de 1969 que s'est développée l'utilisation des auxiliaires audio - oraux (gramophone, radio, magnétophone, etc.).

En outre on constate un assouplissement de l'enseignement du vocabulaire puisqu'on n'interdisait plus le recours à la langue maternelle comme procédé d'explication. Par conséquent il était permis d'utiliser la traduction pour expliquer le sens des mots nouveaux. Cependant, dans tous les cours de FLE de cette époque on retrouve des leçons sur des thèmes de la vie quotidienne dans lesquelles on utilisait des images pour faciliter la compréhension et éviter si possible la traduction du vocabulaire.

L'enseignement de la grammaire s'est également assoupli. Dans l'enseignement de la grammaire on utilisait une voix inductive qui privilégiait la morphologie sur la syntaxe.

Avec la méthodologie active, l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire ne se faisait plus sur le mode de la répétition intensive, on lui préférait plutôt la répétition extensive des structures. La motivation de l'apprenant était considérée comme un élément clé dans le processus d'apprentissage. (Castellotti V. 1995, p.53)

1.5 Méthode audio – orale

La méthodologie audio – orale naît au cours de la deuxième guerre mondiale pour répondre aux besoins de l'armée américaine de former rapidement des gens parlant d'autres langues que l'anglais. On a alors fait appel au linguiste Bloomfield qui va créer «la méthode de l'armée». Cette méthode n'a duré en réalité que deux ans, mais elle a provoqué un grand intérêt dans le milieu scolaire. C'est dans les années

1950 que des spécialistes de la linguistique appliquée ont créé la méthode audio – orale (MAO), en s’inspirant des principes de la méthode de l’armée.

Le but de la MAO était de parvenir à communiquer en langue étrangère, raison pour laquelle on visait les quatre habiletés afin de communiquer dans la vie de tous les jours. Cependant, on continuait à accorder la priorité à l’oral. On concevait la langue comme un ensemble d’habitudes, d’automatismes linguistiques qui font que des formes linguistiques appropriées sont utilisées de façon spontanée. On niait la conception universaliste de la langue en considérant que chaque langue a son propre système phonologique, morphologique et syntaxique. Comme on ne considérait pas le niveau sémantique, la signification n’occupait pas une place prioritaire en langue étrangère. C’est pourquoi le vocabulaire était relégué au second plan par rapport aux structures syntaxiques. De plus, les habitudes linguistiques de la langue maternelle étaient considérées principalement comme une source d’interférences lors de l’apprentissage d’une langue étrangère; afin de les éviter, il était recommandé que le professeur communique uniquement dans la langue étrangère. (Germain C. 1993, p. 87).

La MAO a été critiquée pour le manque de transfert hors de la classe de ce qui a été appris et on a considéré que sa validité se limitait au niveau élémentaire. En effet les exercices ennuyaient les élèves, les démotivaient et le passage du réemploi dirigé au réemploi spontané ne se faisait que rarement. Il faut aussi mentionner que le fait d’enseigner la grammaire étape par étape, n’interdisait aucunement la fréquence des fautes.

Cette méthodologie a eu une influence limitée en France parce qu’aucun cours audio – oral n’a été publié ni pour l’enseignement du FLE ni pour celui des langues vivantes étrangères en milieu scolaire.

1.6 Méthode situationnelle anglaise

Ses origines remontent aux linguistes appliqués britanniques des années 1920 – 1930 qui voulaient jeter les bases scientifiques d’une approche orale qui ne reposait pas sur l’intuition comme pour la méthodologie directe. L’accent est placé sur les principes de choix et d’organisation du contenu linguistique à enseigner. Cette méthode était connue vers les années 1950 comme la méthode orale britannique. Ce qui rend cette méthode originale c’était la présentation et la pratique des structures syntaxiques en situation. En effet les structures devaient être associées aux situations dans lesquelles elles étaient censées être utilisées.

L’apprentissage supposait trois processus: d’abord recevoir la connaissance, puis la fixer dans la mémoire par la répétition et enfin l’utiliser dans la pratique jusqu’à ce qu’elle devienne une habileté personnelle.

Au début de l’apprentissage, l’enseignant contrôle toute la classe, puis peu à peu, il laisse l’initiative à l’apprenant pour qu’il parle. L’aspect visuel était également important (on utilisait des images, des flashcards, etc.). Le vocabulaire était choisi en fonction de sa fréquence et la grammaire structurée en tableaux qui ont été les précurseurs des tableaux structuraux des méthodes audio – orales. (Moirand S. 1990, p.87).

1.7 Méthode structuro – globale audio – visuelle

À partir de la deuxième guerre mondiale, l'anglais devient de plus en plus la langue des communications internationales et le français se sent alors menacé. La France a besoin de renforcer son implantation dans les colonies, de restaurer son prestige à l'étranger et de lutter contre l'essor de l'anglais.

Au milieu des années 1950 P. Guberina de l'Université de Zagreb donne les premières formulations théoriques de la méthode structuro – globale audio – visuelle (SGAV). La méthodologie SGAV repose sur le triangle: situation de communication / dialogue / image.

Voici quelque principes fondamentaux de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère en appliquant SGAV:

- ❖ La priorité à la communication orale en interaction associant le verbal, le préverbal et le posturomimgestuel;
- ❖ Une focalisation sur la perception, avec dès le début une attention particulière à l'éducation de l'audition, considérée comme essentielle;
- ❖ Une approche situationnelle, à la fois psycholinguistique et interculturelle;
- ❖ L'association des perceptions et des images auditives et visuelles (naturelles et simulées);
- ❖ Une construction graduelle et globalisatrice du sens;
- ❖ Le traitement décalé de la langue écrite à la réception et la production;
- ❖ Une progression par approximation successives, et par hiérarchisation progressive des différentes structurations (démarches en spirale), visant l'exercice de la créativité de l'apprenant dans son milieu socioculturel. (Castelloti V. 1995, p.76)

La cohérence de la méthode audiovisuelle était construite autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son. Le support sonore était constitué par des enregistrements magnétiques et le support visuel par des vues fixes. On accordait la priorité à l'oral sur l'écrit. La MAV prend aussi en compte l'expression des sentiments et des émotions, non considérés auparavant. Sur le plan de l'apprentissage, on passait par l'oreille et la vue.

La langue étant considérée comme un ensemble acoustico – visuel, la grammaire, les clichés, la situation et le contexte linguistique avaient pour but de faciliter l'intégration cérébrale des stimuli extérieurs. Cette méthode s'applique aussi bien à l'enseignement du lexique (sans recourir à la traduction en langue maternelle) qu'à l'enseignement grammatical (sans l'intermédiaire de la règle, l'apprenant saisit les règles de manière intuitive). Comme la méthode directe, la méthode audiovisuelle s'appuie sur un document de base dialogué conçu pour présenter le vocabulaire et les structures à étudier. En ce qui concerne la méthode orale, le support audiovisuel remplace le support écrit. La forme «dialoguée» du dialogue de base vise à faciliter son exploitation orale en classe. L'accent est placé dès le début sur la correction phonétique en évitant les interférences de la graphie. (Besse H. 1990, p.47).

La méthode active est présentée dans la MAV puisqu'on sollicite l'activité de l'élève à travers l'image qui stimule la motivation. Les personnages présentés dans les dialogues se veulent proches des

élèves afin qu'ils s'identifient à eux. L'enseignement lexical et grammatical se fait d'une manière intuitive. Le vocabulaire de base est sélectionné et présenté à partir de centres d'intérêt inspirés du français fondamental.

La méthode interrogative apparaît également car la MAV considère nécessaire un dialogue constant entre le professeur et la classe sans que celle – ci ne dépende entièrement de lui. En effet, grâce au support audiovisuel il est possible de rompre le face à face élève – professeur.

La méthode intuitive en fait aussi partie étant donné que l'image audiovisuelle permet au professeur d'éviter les «pitreries» auxquelles il était condamné par la méthodologie directe. Le dialogue sert à illustrer dans un contexte un nombre de mots usuels nouveaux par un procédé intuitif. En effet l'élève établit une association systématique du dialogue et de l'image chargée de représenter la situation de communication. (Castelloti V. 1995, p.79). La MAV se différencie de la méthodologie directe parce qu'elle interdit toute explication grammaticale.

D'après H. Besse, la méthodologie Structuro – globale audio – visuelle serait plus proche de la méthodologie directe européenne que de l'audio – orale américaine et présenterait également des affinités avec la méthode situationnelle anglaise. En ce sens la SGAV aurait le mérite de tenir compte du contexte social d'utilisation d'une langue et permettrait d'apprendre assez vite à communiquer oralement avec des natifs de langues étrangères, mais n'offrirait pas la possibilité de comprendre des natifs parlant entre eux ni les médias.

La méthode SGAV exige la mise en place d'un dispositif lourd d'enseignement qui comporte des formations spécifiques aux enseignants par le biais de stages, des coûts matériels importants de mise en place (magnétophone / laboratoire de langue), et des dispositifs d'enseignement contraignants: nombre réduit d'apprenants / enseignement hebdomadaire intensif / formation sur une longue durée (2 à 3 ans). (Besse H. 1990, p.51).

Pour conclure, l'une des principales raisons du succès des méthodes audiovisuelles semble correspondre au faible investissement qu'elles requièrent de ceux qui les pratiquent. Cependant la méthodologie SGAV est entrée en déclin et a cédé sa place à l'approche communicative basée sur d'autres théories linguistiques (le fonctionnalisme) et psychologiques (le cognitivisme).

2. Approche communicative

L'approche communicative s'est développée en France à partir des années 1970 en réaction contre la méthodologie audio – orale et la méthodologie audio - visuelle. Elle est appelée approche et non méthodologie par souci de prudence, puisqu'on ne la considérerait pas comme une méthodologie constituée solide. Elle est le fruit de plusieurs courants de recherches en linguistique et didactique et la suite à différents besoins.

Deux méthodologies ont précédé l'approche communicative:

- ❖ Le français instrumental qui vise la communication orale en situation de classe uniquement. Il s'intéresse à la compréhension de textes spécifiques plutôt qu'à la production.

- ❖ Le français fonctionnel, qui est fondé sur les besoins langagiers réels des individus. Il envisage une relation de locuteur à locuteur dans certaines situations de communication, et selon certains rôles sociaux. Pour les méthodologues, les étudiants qui ont besoin d'apprendre le français pour des raisons professionnelles seraient motivés par une approche fonctionnelle, contrairement aux apprenants en milieu scolaire qui apprennent une langue étrangère par obligation.

L'approche communicative est essentiellement centrée sur l'apprenant. Elle aide à susciter chez l'apprenant le désir d'apprendre la langue cible par l'utilisation et le développement de ses connaissances et de son expérience. La langue est conçue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale. Les aspects linguistiques (sons, structures, lexique, etc.) constituent la compétence grammaticale qui ne serait en réalité qu'une des composantes d'une compétence plus globale: la compétence de communication. Il ne suffirait donc pas de connaître les règles grammaticales de la langue étrangère pour communiquer, il faudrait en plus connaître les règles d'emploi de cette langue (quelles formes linguistiques employer dans telle ou telle situation, avec telle ou telle personne, etc.). L'objectif est d'arriver à une communication efficace. (Galissou R.1991, p.17)

Pour promouvoir l'aptitude à la communication il faut faire attention aux composantes (ou sous – compétences) des programmes ou des manuels. Sophie Moirand en définissant la compétence communicative identifie quelques composantes:

- ❖ Compétence linguistique

Pour pouvoir communiquer il faut connaître et savoir utiliser des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuelles du système de la langue.

- ❖ Compétence sociolinguistique

La capacité d'utiliser et d'interpréter les éléments linguistiques de manière appropriée en fonction de la situation de communication (le contexte, c'est – à – dire qui communique avec qui, où, dans quel but, etc.).

- ❖ Compétence discursive

La capacité de percevoir et d'assurer la cohérence d'énoncés distincts dans des échanges communicatifs.

- ❖ Compétence stratégique

La capacité de recourir à des stratégies de communication, verbales ou non – verbales, afin de compenser une connaissance imparfaite du code.

- ❖ Compétence socioculturelle

La connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.

- ❖ Compétence sociale

La volonté d'engager une interaction avec autrui, et la confiance en soi. (Moirand S. 1990, p. 19). Dans l'apprentissage de la langue c'est la compétence linguistique qui est la plus importante, mais il faut aussi développer toutes les autres compétences: sociolinguistique, discursive, stratégique, socioculturelle

et sociale – qui toutes se conjugues pour constituer le but ultime de la compétence de communication. (Moirand S. 1990, p. 24)

Selon l'approche communicative, apprendre une langue ne consisterait pas à créer des habitudes, des réflexes. L'apprentissage n'est plus considéré comme passif, mais comme un processus actif qui se déroule à l'intérieur de l'individu et qui est susceptible d'être influencé par lui.

Les principes fondamentaux de l'approche communicative sont:

❖ Enseigner la compétence de communication

Selon Sophie Moirand, la compétence de communication relève de facteurs cognitifs, psychologiques et socioculturels dépendant étroitement de la structure sociale dans laquelle vit l'individu et reposerait donc, non seulement sur une compétence linguistique mais aussi sur une compétence psycho – socio – culturelle (Moirand S. 1990, p.15) .

❖ Travailler sur le discours

Ce principe permet de faire intervenir les différentes composantes de la compétence de communication et de privilégier comme support d'enseignement des documents qui présentent des échanges complètes, ce qui permet d'intégrer plusieurs niveaux d'analyse et de mettre en relation les caractéristiques sociolinguistiques d'une conversation / d'un texte, les relations linguistiques, les stratégies de communication.

❖ Privilégier le sens

L'approche communicative essaie de mettre en relation sens et syntaxe dans les programmes d'enseignement. L'approche communicative utilise fréquemment la théorie des actes de parole comme seule garantie d'un enseignement communicatif de la langue étrangère.

❖ Enseigner la langue dans sa dimension sociale

À travers les documents, dialogues ou textes, les personnages mis en scène vont utiliser des registres de langue divers et avoir des rôles sociaux très variés. Dans les activités et exercices proposés, l'élève ne doit pas acquérir des formes de manière automatique auxquels il pourra associer un sens mais le faire travailler sur des énoncés.

Dans le livre de J. Sheils «La communication dans la classe de langue», l'approche communicative est présentée d'une manière conséquente comme une approche intégrée des aptitudes suivantes:

❖ Compréhension orale

❖ Compréhension écrite

❖ Expression orale

❖ Expression écrite (Sheils J. 1998, p.31).

3. Compréhension orale

3.1 Objectifs de la compréhension orale

La compréhension orale est une compétence qui vise à faire acquérir progressivement à l'apprenant des stratégies d'écoute premièrement et de compréhension d'énoncés à l'oral deuxièmement.

L'apprenant doit réinvestir ce qu'il a appris en classe et à l'extérieur, pour faire des hypothèses sur ce qu'il a écouté et compris, comme dans sa langue maternelle.

L'apprenant doit être capable de repérer des informations, de les hiérarchiser, de prendre des notes, ayant entendu des voix différentes. En effet, on peut lui faire écouter des documents sonores, avec des rythmes, des intonations, des façons de parler et des accents différents. Les objectifs d'apprentissage sont d'ordre lexicaux et socioculturels, phonétiques, discursifs, morphosyntaxiques. En effet, les activités de compréhension orale l'aident à :

- ❖ découvrir du lexique en situation, différents registres de langue en situation,
- ❖ découvrir des faits de civilisation, des accents différents,
- ❖ reconnaître des sons, des structures grammaticales en contexte,
- ❖ repérer des mots – clés, prendre des notes,
- ❖ comprendre globalement, en détails, etc. (www.edufle.net).

La compréhension orale est la première compétence traitée dès la leçon zéro. De même, les activités de compréhension orale peuvent être un très bon moyen de commencer un cours de FLE. Elles offrent un support idéal, apportant généralement un thème, un objectif parfois grammatical inséré dans le document sonore. Il est important de varier la typologie d'exercices en compréhension orale, afin de ne pas ennuyer les apprenants. Des activités qui se présentent différemment stimulent leur esprit.

3.2 Étapes de la compréhension orale

Dans le cadre d'un travail en autonomie, il est important de donner au groupe une explication très claire des consignes. L'acte d'écouter n'est guère évident pour des apprenants. Si cet acte est banal en langue maternelle, ce n'est plus le cas en langue étrangère. Il est important de leur expliquer que le document sonore n'est pas générateur de stress en soi, qu'il est inutile de l'envisager comme un ennemi.

La préécoute – c'est le premier pas vers la compréhension du message. Avant d'introduire le document sonore, il faut travailler soigneusement la présentation d'une situation (le contexte) qui correspond à une mise en condition psychique de l'apprenant. Cette phase préparatoire permet d'introduire le vocabulaire nouveau, un outil indispensable à la compréhension. On peut aussi attirer l'attention des apprenants sur des formes linguistiques ou des indices acoustiques clés, pour anticiper la compréhension.

L'écoute - la première écoute peut être centrée sur la compréhension de la situation pour faire saisir à l'apprenant le cadre dans lequel le texte prend place. Il est très utile de préparer les apprenants qui possèdent une compétence limitée à reconnaître le contour situationnel à l'intérieur duquel se déroulent les événements. On peut leur demander de focaliser leur attention sur les détails de la situation en répondant simplement à des questions du type:

- ❖ Qui parle à qui ? Combien de personnes parlent? Ce sont des hommes, des femmes, des enfants?
- ❖ Quel âge peuvent – ils avoir? Où se passe la situation? De quoi parle – t – on?
- ❖ Quand la situation se déroule – t – elle? À quel moment de la journée ou de la semaine?

Ces questions sont simplement des exemples qui vont aider les apprenants, car lors de la première écoute ils auront une tâche à accomplir. Il est primordial de ne jamais leur faire écouter un document sonore sans leur dire exactement ce qu'ils ont à faire durant cette écoute. Ils doivent être actifs à chaque moment de l'écoute, pour comprendre dans un premier temps la situation, les intentions de communication, les relations des personnes entre elles. Après la première écoute, les apprenants répondent à ces questions et feront des hypothèses grâce à ce qu'ils ont entendu.

La deuxième écoute est souvent importante pour rassurer les apprenants de niveaux plus faibles, en leur permettant de vérifier les données relevées et de pouvoir ainsi compléter leurs réponses. Pour les apprenants de niveau plus avancé, la deuxième écoute peut servir de prétexte à des activités plus complexes. (Cornaire C., Germain C. 1998, p.160).

La troisième et dernière écoute permet de confirmer ou d'infirmer les hypothèses que les apprenants ont formulées ensemble.

Après l'écoute - selon C. Germain les apprenants doivent savoir ce que l'on attend d'eux après l'écoute, c'est – à – dire quelles tâches ils seront amenés à accomplir. Avant même l'étape de préécoute, il est important de clarifier cette question, étant donné que le traitement de l'information est subordonné aux intentions ou projets d'écoute. (Cornaire C., Germain C. 1998, p.164).

3.3 Types d'exercices en compréhension orale

Les exercices de compréhension peuvent être très divers. Le choix dépend des facteurs divers: les habitudes de l'enseignant, le temps disponible pour la préparation, les moyens matériels. On distingue les exercices:

- ❖ des questionnaires à choix multiples (QCM), des questionnaires vrai / faux / je ne sais pas,
- ❖ des tableaux à compléter, des exercices de classement, des exercices d'appariement,
- ❖ des questionnaires à réponses ouvertes et courtes (QROC),
- ❖ des questionnaires ouvert, etc. (www.edufle.net).

Les activités se présentent sous la forme d'exercices variés. Les méthodes de FLE de dernière génération tentent de se renouveler en proposant des exercices très différents dans cette compétence. Voici quelques exemples proposés:

Exercice de CO sous forme de tableau - on écoutera l'enregistrement deux fois et on complètera le tableau où l'on met dans la colonne de gauche les cinq régions qui sont mentionnés dans le texte (le sud, les Alpes, le centre, le nord et Paris) et dans la ligne horizontale du haut les indices du temps dans ces régions: beau, mauvais, neige, chaud, pas très beau.

Transcription du document sonore: *Dans l'ouest de la France, à Brest et à Bordeaux, il fait mauvais et la température est de 10°C à Brest et de 11°C à Bordeaux. Dans le sud de la France, à Toulouse et à Marseille, il fait beau, mais il ne fait pas très chaud pour la saison: 12°C à Toulouse et 10°C à Marseille. Dans les Alpes, il neige et la température est normale pour la saison: moins 2 degrés. Dans le centre de la France, à Tours, il ne fait pas très beau, mais il ne fait pas très froid: 13°C. À Paris, il fait chaud pour*

la saison: 13°C et il fait beau. Il fait beau aussi à Rouen où il fait la même température. Dans le nord – est du pays, à Lille, il fait mauvais et froid, 8°C.

Exercice sous forme d'exercice de prise de note – on prend des notes sur la recette en écrivant tout ce dont on a besoin pour réaliser le plat.

Transcription du dialogue: - *Jacqueline, ce plat est excellent! Comment tu le fais ?*

- ▶ *Eh bien, tu fais cuire des pâtes (moi, j'en mets une livre pour 4 personnes), dans beaucoup d'eau salée normalement. Dans une poêle, tu fais revenir du saumon coupé en petits morceaux environ 10 minutes.*
- ▶ *Combien de saumon ?*
- ▶ *Environ 400 grammes. Tu ajoutes de la crème et un peu de citron et tu mélanges cette sauce avec les pâtes. C'est très simple et très rapide.*
- ▶ *Bon, je vais essayer.*

Le Questionnaire à choix multiples – Le QCM est probablement celui qui répond le mieux aux attentes du professeur de FLE, qui représente aussi une facilité puisqu'il propose un certain nombre de questions accompagnés d'items variés.

Les consignes de compréhension ont généralement une double fonction. Elles sont certes destinées à vérifier la compréhension par les apprenants du contenu du document. Mais en même temps, elles leur fournissent une aide dans leur travail de compréhension à travers les informations qu'elle leur apporte: toute question comporte en elle – même une information le QCM est sans doute la forme d'exercice comportant la plus grande somme d'informations, de même qu'un tableau – à travers la formulation de ses rubriques.

A l'inverse, une simple consigne de reformulation n'apporte aucune donnée sur le contenu du document. Les questions quant à elles peuvent être très globales et donc en dire très peu sur le document ou au contraire très détaillées, très progressives. Leur degré de précision apporte une aide plus ou moins grande aux apprenants dans leur démarche de compréhension.

Par ailleurs, il est important de varier les formes d'exercices de compréhension, pour maintenir l'intérêt des étudiants. E. Guimbretière affirme aussi que: «Il faut fournir à l'apprenant des échantillons de langue orale aussi variées que possible. Ceci, afin de le confronter à la parole en situation, lui permettrait de développer une compétence de compréhension et lui fournirait des énoncés de référence pour élaborer sa propre production». (Guimbretière E. 1994, p.73).

3.4 Supports (leurs caractéristiques)

L'introduction d'un document dans une classe de langue a ceci de particulier que ce document est en général totalement inattendu pour les élèves, contrairement à ce qui se passe en situation hors de la classe.

En effet, dans la vie quotidienne, lorsque l'on lit un document, on sait globalement de quoi il s'agit: le papier que nous tend le serveur dans un restaurant ne peut être autre chose qu'un menu, on sait quel type d'information on va lire dans son journal quotidien, on sait également à quoi s'attendre en

trouvant la lettre d'un ami dans son courrier ou en ouvrant un roman dans un librairie. Le document sonore ou écrit apporté par un enseignant de langue dans une classe peut être quasiment n'importe quel type de document. (Gaonach D. 1996, p.77).

Attention, tous les critères qui vont suivre déterminent la qualité pédagogique d'un bon document sonore. Il ne faut pas négliger:

- ❖ la qualité du son la présence de bruits en arrière fond (il n'en faut pas trop non plus),
- ❖ la durée de l'enregistrement (ni trop court ni trop long du niveau des apprenants),
- ❖ le débit des locuteurs (qui doit être naturel).

Ce sont effectivement des critères à prendre en compte quand on décide de créer ses propres corpus et de les enregistrer. Parmi les variables textuelles, trois jouent un rôle important en CO: la vitesse de déroulement du texte ou le débit, les pauses et les hésitations.

Le Débit – c'est la vitesse utilisée pour dire un énoncé. Elle joue un rôle important dans la compréhension orale. Il faut donc faire attention à cette question et être prudent concernant les seuils de débit proposés par certains chercheurs, c'est-à-dire la vitesse à laquelle la compréhension commence à diminuer (entre 150 et 200 mots par minute.) (Debyser F. 1993, p.29).

Les hésitations et les pauses – les pauses peuvent faciliter la compréhension des apprenants: en ménageant du temps pour traiter l'information et en permettant de regrouper les unités en constituants. Les pauses permettent ainsi de découper le texte et jouer le rôle de ponctuation. La segmentation du texte en constituants facilite la compréhension. Les pauses d'une durée de trois secondes sont une aide précieuse pour la compréhension. Les hésitations qui regroupent les pauses que l'on peut remplir ont été étudiées à partir de corpus et classifiées comme bonnes ou mauvaises selon qu'elles aident ou nuisent à la compréhension. (Debyser F. 1993, p.33).

Le rythme – dans la parole c'est le fruit d'un groupement de formes sonores auxquelles on donne une unité qui se manifeste par la mélodie de l'intonation. L'intonation varie avec la syntaxe, avec l'attitude du locuteur par rapport à ce qu'il énonce, avec la situation de communication. L'intonation est très souvent corrélée de silences, de pauses et de variations de la vitesse d'élocution, qui sont des moyens utilisés pour exprimer l'intention.

L'une des spécificités du français réside dans sa façon tout à fait particulière d'associer les mots au sein d'un groupe rythmique dont la taille est très variable, et à utiliser la durée pour marquer la fin du groupe rythmique. L'intonation seule donne la signification du message, sans elle, l'énoncé pourrait être interprété de différentes façons, elle est donc indispensable à la bonne interprétation de l'énoncé.

3.5 Contrôle de la compréhension orale d'après les niveaux

Les outils pour évaluer cette compétence sont divers. Néanmoins, on ne peut évaluer la compréhension orale sans avoir en mémoire les descripteurs généraux du cadre européen commun de référence pour les langues de cette compétence. Voilà ce que les apprenants sont capables de comprendre en fonction du niveau auquel ils correspondent: (Debyser F. 1993, p.97).

Niveau débutant - l'apprenant peut comprendre une intervention si elle est lente et soigneusement articulée et comprend de longues pauses qui permettent d'en assimiler le sens. L'apprenant peut comprendre assez pour pouvoir répondre à des besoins concrets à condition que la diction soit claire et le débit lent. Il peut comprendre des expressions et des mots porteurs de sens relatifs à ses domaines de priorité immédiate (par exemple, information personnelle et familiale de base, achat, géographie locale).

Niveau moyen - l'apprenant peut comprendre une langue orale standard en direct ou à la radio sur des sujets familiers et non – familiers se rencontrant normalement dans la vie professionnelle. Seul, un très fort bruit de fond, une structure inadaptée du discours ou l'utilisation d'expressions idiomatiques peut influencer la capacité à comprendre. Il peut aussi comprendre les idées principales d'interventions complexes du point de vue du fond et de la forme, sur des sujets concrets ou abstraits et dans une langue standard, y compris des discussions techniques dans son domaine de spécialisation. Il peut suivre une intervention d'une certaine longueur et une argumentation complexe, à condition que le sujet soit assez familier et que le plan général de l'exposé soit indiqué par des marqueurs explicites.

L'apprenant peut comprendre une information factuelle directe sur des sujets de la vie quotidienne ou relatifs au travail en reconnaissant les messages généraux, les points de détail, à condition que l'articulation soit claire et l'accent courant. Il peut aussi comprendre les points principaux d'une intervention sur des sujets familiers rencontrés régulièrement au travail, à l'école, pendant les loisirs, y compris des récits courts.

Niveau avancé - l'apprenant peut comprendre toute langue orale, qu'elle soit en direct ou à la radio et quel qu'en soit le débit. Il est capable de suivre une intervention d'une certaine longueur sur des sujets abstraits ou complexes même hors de son domaine mais peut avoir besoin de faire confirmer quelques détails, notamment si l'accent n'est pas familier. Il peut reconnaître une gamme étendue d'expressions idiomatiques en relevant les changements de registre. Il peut suivre une intervention d'une certaine longueur, même si elle n'est pas clairement structurée et même si les relations entre les idées sont seulement implicites. (Debyser F. 1993, p.103).

On doit proposer en tant qu'enseignant – évaluateur des outils qui correspondent au niveau de l'apprenant. Les supports qu'on choisit à l'oral devront prendre en compte ces critères de niveau du cadre européen commun de référence. Par exemple, les interventions longues à la radio sur des thèmes spécifiques ne conviendront que si l'apprenant est de niveau très avancé. Il est fort probable que les supports de niveau débutant (soit les niveaux correspondant à l'utilisateur élémentaire, débutant et faux débutant) soient plutôt courts, simples, semi authentiques, parfois entièrement fabriqués.

4. Compréhension écrite

4.1 Objectifs de la compréhension écrite

La compréhension de documents écrits est liée à la lecture. En FLE, la lecture vise plusieurs compétences:

- ❖ une compétence de base qui vise à saisir l'information explicite de l'écrit

- ❖ une compétence intermédiaire, qui vise à reconstituer l'organisation explicite du document
- ❖ une compétence approfondie, qui vise à découvrir l'implicite d'un document écrit

Selon le «Dictionnaire de didactique des langues» dirigé par R. Galisson et D. Coste la compréhension écrite est une «opération mentale, résultat du décodage d'un message, qui permet à un lecteur de saisir la signification que recouvrent les signifiants écrits». (Galisson R., Coste D. 1976, p.110).

L'objectif de la compréhension écrite est de comprendre à peu près tout type de texte c'est – à – dire amener l'apprenant progressivement vers le sens d'un écrit, à comprendre et à lire différents types de textes. Donc, le premier objectif de cette compétence n'est pas la compréhension immédiate d'un texte, mais l'apprentissage progressif de stratégies de lecture dont la maîtrise doit à long terme permettre à l'apprenant d'avoir envie de lire, de feuilleter un journal ou de prendre un livre en français. Les apprenants vont acquérir petit à petit les méthodes qui leur permettront plus tard de s'adapter et de progresser dans des situations authentiques de compréhension écrite. Les séquences de compréhension écrite se déroulent sous forme d'activités qu'il est important de réaliser très régulièrement, afin de pousser les apprenants à acquérir des réflexes, qui aident à la compréhension. (Cavailli M. 1995, p.34).

L'apprenant, en situation, doit être capable progressivement de comprendre de qui ou de quoi on parle, de tirer des informations ponctuelles, mais aussi de retrouver les enchaînements de l'écrit (causalité, conséquence, enchaînement chronologique.), de maîtriser les règles principales du code de l'écrit (les accords, les types de phrase, les formes verbales), et enfin de dégager le présupposé d'un énoncé, quand il a acquis une très bonne connaissance de la langue. Tout comme en compréhension orale, l'élève découvrira grâce au texte, du lexique des faits de civilisation, des éléments de grammaire, de structures qui vont l'amener à s'enrichir.

4.2 Supports écrits à utiliser

Les enseignants doivent utiliser des supports en adéquation avec le niveau de leurs apprenants, mais il est également important de tenir compte des préoccupations et des centres d'intérêt des apprenants. Les supports à utiliser doivent être authentiques le plus possible. Les supports écrits doivent toujours présenter un objectif langagier et communicatif, surtout dans les premiers mois de l'apprentissage, où on se sert de cette compétence pour aider l'apprenant à découvrir progressivement les actes de langage dont il va avoir besoin.

Par exemple on peut utiliser:

- ❖ Des cartes postales, des cartons d'invitation, des messages, des télégrammes, des interviews,
- ❖ Des publicités, des catalogues, des brochures, des lettres amicales ou formelles, des menus,
- ❖ Des extraits de journaux ou de sites Internet, des bandes dessinées,
- ❖ Des programmes touristiques, etc. (Jacquet J. 1997, p.18).

4.2.1 Aspects à prendre en compte dans le choix d'un support écrit

Aspect communicatif – les supports écrits doivent toujours présenter un objectif langagier et communicatif, surtout dans les premiers mois de l'apprentissage, où on se sert de cette compétence pour

aider l'apprenant à découvrir progressivement les actes de langage dont il va avoir besoin. Il faut se demander quelle est la fonction du document écrit dans la communication en général, quels sont les éléments indispensables à saisir.

Aspect discursif – selon les caractéristiques du discours, les moyens qu'on peut utiliser pour aider et vérifier la compréhension des élèves sont différents: si la reformulation / répétition convient parfaitement à un discours de type narratif, elle est impossible pour un discours où les informations sont juxtaposées. Les questions que l'on pose directement aux élèves sont pratiques pour qu'ils précisent un élément factuel, mais les questions directes deviennent inopérantes lorsque l'information se répète par exemple. C'est dans ce cas une mise en tableau qui sera la plus efficace.

Aspect pédagogique – comme pour toute activité d'apprentissage, il est important que les tâches de compréhension suscitent au maximum la participation de chaque apprenant. La compréhension est souvent pratiquée d'une manière qui parcellise le travail des élèves: sollicités à tour de rôle par une question, les élèves sont souvent réduits à des interventions ponctuelles, sur un élément du document, à un moment particulier seulement. Certaines procédures permettent en revanche de les faire intervenir sur la totalité de l'activité de compréhension. (Duda R. 1991, p.95).

4.3 Démarche didactique de la compréhension écrite en classe

Lire et comprendre en langue étrangères ne sont pas des compétences évidentes à acquérir pour un apprenant, qui a dû déjà s'habituer à un autre alphabet que celui de sa langue maternelle, à des habitudes de lectures différents. La démarche que l'on doit employer est la même avec tous les documents écrits.

Dans un premier temps – l'enseignant doit distribuer le document écrit à ses apprenants qui peuvent travailler en petits groupes pour comparer leurs résultats, et leur poser des questions sur les caractéristiques de ce type de texte, avant même qu'ils ne le lisent. Ils s'intéresseront à l'entourage du texte, ce qui aidera à la compréhension globale ensuite. On peut utiliser par exemple des questions autour du texte, comme: Qu'est – ce qu'il y a autour de texte?, D'où est tirée cette page? (d'un magazine, d'un journal etc.), Qu'est – ce qu'il y a à la fin du texte?, Qu'est – ce qui se trouve en haut du texte? (un titre, une adresse, etc.).

Dans un second temps – il est important de faire une lecture silencieuse, en précisant le temps dont les apprenants disposent. L'objectif étant ici de découvrir le texte, et accéder le sens du texte. L'enseignant peut leur distribuer un document énumérant un certain nombre de questions ou de détails à trouver, mais il faut que les premières questions suggèrent une compréhension très globale du document écrit.

Ensuite – les apprenants vont émettre les hypothèses. L'enseignant doit y inciter tout en faisant vérifier chacune des hypothèses par d'autres élèves. L'enseignant peut aussi leur poser des questions pour bien vérifier leurs compréhension du texte. Il est important qu'ils justifient chacune de leurs explications, afin qu'ils ne répondent pas au hasard.

Puis – il est primordial d'attirer l'attention de l'apprenant sur l'organisation du texte en français. L'enseignant doit par exemple, notamment pour des apprenants de niveau débutant et élémentaire, aider les apprenants à repérer et analyser les différents éléments du texte, comme les articulateurs, les marqueurs, la ponctuation, etc. Il faut poser des questions sur les marqueurs, parce qu'ils construisent le sens du texte. Le lexique n'est pas le plus important dans un texte, mais si l'explication est non négligeable. Il faut rappeler qu'on ne demande pas à un apprenant de comprendre la totalité du texte et de donner la signification de tous les mots. Cette démarche vise à développer la lecture critique et méthodologique.

Et alors – Il est temps de répondre au questionnaire ou au tableau à compléter. En ce qui concerne les questions des enseignants pour les apprenants, elles ne doivent pas faire appel à une compréhension linéaire du texte. Il s'agit de poser des questions constructives. Il faut éviter des questions fermées où l'apprenant doit juste répondre oui ou non. Les questions doivent être adaptées aux niveaux des apprenants. (Duda R. 1991, p.58).

4. 4 Types d'exercices en compréhension écrite

Il est important de varier les formes d'exercices de la compréhension écrite, non seulement pour être en cohérence avec les différents formes des documents, mais aussi pour maintenir l'intérêt des apprenants. Les exercices de la compréhension écrite peuvent être très divers, il s'agit des mêmes exercices que l'on peut proposer en compréhension orale, seuls les supports diffèrent. Les enseignants peuvent utiliser:

- ❖ Des questionnaires à choix multiples, des questionnaires vrai/ faux/ je ne sais pas,
- ❖ Des tableaux à compléter, des exercices de classement, des phrases en désordre,
- ❖ Des questionnaires à réponses ouvertes et courtes, des questions d'appariement, etc.

Le choix dépend de facteurs divers: les habitudes de l'enseignant, le temps disponible pour la préparation, les moyens matériels etc. (Jacquet J. 1997, p.28). La compréhension écrite ne doit pas se réduire au simple fait de fournir à un apprenant un texte et un questionnaire auquel il doit répondre. Il s'agit d'une véritable activité de formation, qui participe tout autant que les autres compétences à l'acquisition de la langue. La compréhension écrite est aussi une activité qui se réalise entre les apprenants. On peut vérifier les hypothèses des apprenants ensemble, de confronter leurs réponses, et vérifier de manière commune les réponses de chacun. On peut proposer de la même manière des supports différents. Les élèves aiment à être surpris dans leur apprentissage, à partir du moment où ils ne sentent pas la note comme une sanction. (Jacquet J. 1997, p. 32).

4.5 Stratégies de lecture

Tous les enseignants ont déjà rencontré dans leur classe des enfants qui savent très bien lire à haute voix, mais qui ne comprennent pas ce qu'ils lisent. Ce sont souvent des enfants qui n'ont pas de stratégies de lecture à leur disposition. *Une stratégie de lecture est un moyen ou une combinaison de moyens que le lecteur met en oeuvre consciemment pour comprendre un texte.* D'après M. Cavalli, «une

stratégie de lecture est un moyen ou une combinaison de moyens que le lecteur met en oeuvre consciemment pour comprendre un texte». (Cavailli M. 1995, p.23).

L'évaluation en compréhension écrite aidera aussi à acquérir des stratégies de lecture qui aideront progressivement l'apprenant à devenir autonome. Les stratégies que l'on cherche à développer chez les apprenants sont les suivants:

Avant la lecture – il faut rappeler ses connaissances et explorer le texte. Il faut rappeler ce qu'on déjà sait (des expériences semblables, tout ce qui a un rapport avec le texte). Il faut élargir ses connaissances (informations sur l'auteur). On peut noter avant de lire ce qu'on sait du sujet et ce qu'on voudra savoir, on peut aussi faire un schéma conceptuel qu'on pourra compléter après la lecture, etc.

Pendant la lecture – on peut construire le sens du texte; on peut poser des questions (mots, passages, actions qui ne sont pas clairs); on peut faire des liens avec des gens, des endroits qu'on connaît; on peut essayer de deviner ce qui va arriver ensuite. Surtout on peut demander aux apprenants de saisir l'idée générale du texte, de reconnaître le but de texte etc.

Après la lecture – il faut interpréter le texte et réagir à sa lecture. Les apprenants peuvent donner sa première impression ou dire ce qu'ils ont compris. Les apprenants peuvent faire l'interprétation du texte, donner les réflexions personnelles ou écrire leur réactions. On peut dire sous quel genre littéraire est présenté le texte, quels figures stylistiques y sont présentées. Les apprenants peuvent exprimer leur point de vue, faire des listes des mots etc. (Cavailli M. 1995, p.15).

Objectivation – l'enseignant doit vérifier comment l'apprenant lit le texte (rapidement, lentement, soigneusement). Quand l'apprenant change le rythme de sa lecture et pourquoi? Est – ce que l'apprenant doit relire certains passages du texte? Lesquelles? Pourquoi?

Tous les enseignants ont déjà rencontré dans leur classe des enfants qui savent très bien lire à haute voix, mais qui ne comprennent pas ce qu'ils lisent. Ce sont souvent des enfants qui n'ont pas de stratégies de lecture à leur disposition.

4.6 Types de lecture

Il existe d'autres stratégies de lecture qui définissent d'autres types de la compréhension. Parmi les plus courants on peut citer:

La lecture écrémage – consiste à parcourir rapidement un texte et de manière non linéaire, ce survol du texte donne une idée globale de son contenu et c'est cette technique que nous pratiquons tous lorsque nous feuilletons un journal pour repérer quels sont les articles qui nous intéressent.

La lecture balayage – qui permet de capter l'essentiel des informations précises, distribuées dans le texte par l'élimination rapide du reste; il s'agit d'une lecture sélective que l'on pratique au quotidien.

La lecture critique – qui demande une lecture intégrale d'un document et qui s'attache au détail et à la précision; elle peut entraîner le commentaire.

La lecture intensive – qui vise à retenir le maximum d'informations et qui par l'attention qu'elle réclame, peut se transformer en une quasi mémorisation du texte. (Cavailli M. 1995, p.18).

4.7 Contrôle de la compréhension écrite d'après les niveaux

Les descripteurs généraux de la compréhension écrite aident à déterminer ce que l'on est en droit d'attendre des apprenants en fonction du niveau auquel l'apprenant a parvenu.

Niveau débutant – il s'agit du niveau minimal requis par la compréhension écrite, pour les postes qui exigent la compréhension des textes portant sur des sujets qui lui sont familiers. Au niveau débutant de la compréhension écrite l'apprenant est en mesure d'accomplir des tâches telles:

- ❖ Parcourir des lettres, des notes de service ou des formulaires afin de les classer ou de les acheminer aux agents responsables.
- ❖ Parcourir divers textes afin d'en dégager des éléments d'information précis (dates, chiffres, noms etc.).
- ❖ Prendre connaissance de formulaires tels que des demandes, des commandes, afin de les traiter.
- ❖ L'apprenant peut comprendre de textes courts, textes simple sur des sujets concrets en relevant des noms, des mots familiers et des expressions très élémentaires etc.

Niveau moyen – il s'agit du niveau minimal requis, pour être en mesure de comprendre la plupart des textes de nature descriptive ou factuelle portant sur des sujets reliés au travail. L'apprenant à ce niveau peut saisir l'idée générale de la plupart des textes, en dégager des éléments d'information précis et distinguer les idées principales et secondaire. Cependant des textes comprenant des structures complexes et un vocabulaire recherché lui seraient moins bien compris.

À ce niveau de compréhension, l'apprenant est en mesure d'accomplir des tâches, telles que:

- ❖ Consulter des documents de référence afin d'y repérer des renseignements nécessaires pour le travail.
- ❖ Prendre connaissance d'avis, de notes de service ou de bulletins d'information portant sur des sujets reliés au travail.
- ❖ Prendre connaissance de la correspondance reçue afin de choisir ou de prendre en note les points exigeant une suite à donner.
- ❖ Prendre connaissance de documents, de rapports ou de matériel rédigés par les employés, pour s'assurer que le contenu est approprié et complet etc. (Sheils J. 1998, p.87).

Niveau avancé - il s'agit du niveau minimal requis, pour être en mesure de comprendre une variété de textes reliés au travail. L'apprenant à ce niveau est en mesure de:

- ❖ Saisir des détails complexes.
- ❖ Reconnaître les allusions et les sous-entendus.
- ❖ L'apprenant peut également bien comprendre du matériel portant sur des sujets spécialisés ou sur des sujets qui lui sont moins familiers.
- ❖ L'apprenant peut comprendre et interpréter de façon critique presque toute forme écrite, y compris des textes (littéraire ou non), abstraits ou structurellement complexes ou très riches en expressions familières.

- ❖ Comprendre une gamme étendue de textes longs et complexes en appréciant de subtiles distinctions de style et le sens implicite autant qu'explicite.
- ❖ Comprendre dans le détail des textes longs et complexes qui se rapportent ou non à son domaine, à condition de pouvoir relire les parties difficiles.
- ❖ Prendre connaissance d'énoncés de politique, de rapports techniques ou de recherche, de la correspondance ou de tout autre document écrit afin d'en évaluer les répercussions, de formuler des commentaires ou de faire des recommandations.
- ❖ Lire en profondeur des documents tels que des dossiers et des règlements, etc.

5. Expression orale

5.1 Objectifs de l'expression orale

L'acquisition de la compétence de communication orale est tout à fait déroutante pour ceux qui apprennent une langue étrangère. L'expression orale, rebaptisée production orale depuis les textes du cadre commun de référence, est une compétence que les apprenants doivent progressivement acquérir, qui consiste à s'exprimer dans les situations les plus diverses, en français. Il s'agit d'un rapport interactif entre un émetteur et un destinataire, qui fait appel également à la capacité de comprendre l'autre. L'objectif se résume en la production d'énoncés à l'oral dans toute situation communicative.

Les difficultés ne sont pas insurmontables, mais il s'agit d'une compétence qu'il faut travailler avec rigueur, et qui demande à surmonter des problèmes liés à la prononciation, au rythme et à l'intonation, mais également des problèmes liés à la compréhension (en situation interactive), à la grammaire de l'oral. (Gaonach D. 1996, p.111).

5.2 Caractéristiques de l'expression orale

L'expression orale commence par:

Des idées: des informations, l'argumentation, des opinions diverses et des sentiments que l'on exprime. Il faut avoir un objectif clair de ce que l'on veut exprimer. Il est important d'adapter le contenu aux destinataires du message selon l'âge, le rôle, le statut social.

De la structuration: la manière dont on présente ses idées. Les idées vont s'enchaîner de façon logique avec des transitions bien choisies. On peut d'abord préciser ce dont on va parler et pourquoi. On illustrera les idées avec des exemples concrets, des notes d'humour. On terminera de façon claire et brève.

Du langage: de la correction linguistique et de l'adéquation socioculturelle. Dans une communication courante, l'important est de se faire comprendre et d'exprimer ce que l'on a réellement l'intention de dire, plutôt que de produire, au détriment de la communication, des énoncés neutres mais parfaits. Un mot qui manque peut être demandé à l'interlocuteur, qui sera ravi de le donner. (Barlow Ch. 1993, p.45).

La forme de l'expression orale se compose:

Du non verbal: gestes, sourires, signes divers. On se fera mieux comprendre en étant détendu et décontracté, en illustrant ce que l'on dit avec des gestes naturellement adaptés. De la voix: de son volume, de l'articulation, du débit, de l'intonation. Le volume doit être adapté à la distance. En français, les

apprenants devront plus soigner leur articulation et le débit. L'intonation doit être expressive et significative. Des pauses, des silences, des regards: En effet, c'est par le regard par exemple que l'on pourra vérifier si l'on a été compris. Les pauses et les silences sont aussi significatifs, et il est important de leur apprendre aussi à en user. (Barlow Ch. 1993, p.49).

5.3 Démarche didactique dans un cours d'expression orale

Les premiers mots dans une langue étrangère sortent confusément de la bouche des apprenants, et il est aisé de se remémorer les premiers essais. Cela se résume souvent à de sons, auxquels il va associer une signification incertaine. Il ne fait que répéter des expressions idiomatiques, sans bien délimiter encore les mots, la structure.

Progressivement, il va reproduire de mieux en mieux, de mémoire, les sonorités entendues. Encore plus tard, il va s'intéresser à ce qui touche au phonème / graphème, c'est – à – dire au passage de l'oral vers l'écrit, ce qui peut l'aider dans les deux compétences de production, et notamment dans l'organisation des phrases. Très vite, on ne sollicitera pour qu'il produise des énoncés dont le sens devra correspondre à la situation dans laquelle il est amené à parler.

Au début, on le fera utiliser le «je» simulé et le «je» authentique dans des situations simples, puis de plus en plus complexes, pour passer à l'expression du «vrai je» dans les échanges à l'intérieur du groupe classe. Petit à petit se développent des savoir – faire au niveau linguistique (lexical, syntaxique et phonologique), au niveau socioculturel et discursif, qui formeront la compétence d'expression orale. (Laverrière J. 2004, p.74).

Tout d'abord il faut probablement relier l'expression orale aux dialogues déjà exploités dans la compréhension orale, puisque l'objectif sera de les aider à réemployer les structures et le lexique déjà acquis. On peut aussi développer l'imagination et la créativité des apprenants. Il ne faut pas oublier qu'un dialogue entre le professeur et l'apprenant sous forme de questions / réponses est limité. Ce type d'échanges, exclusivement scolaire, ne place pas les interlocuteurs dans une situation de communication de la vie quotidienne. Il convient plutôt de développer entre les élèves des dialogues en contexte, et ce dès le début de l'apprentissage.

Au fur et à mesure de l'apprentissage, l'expression orale mettra en jeu un «je» de l'apprenant plus personnel. D'activités de simulations initiales, sous forme de jeux de rôles, dans lesquels les apprenants revêtent l'identité de personnages fictifs, on passera à l'expression de l'opinion dans laquelle la personnalité de l'apprenant sera de plus en plus impliquée (exposé, débat). Cependant, la simulation ne doit pas être abandonnée pour autant car elle est la mieux adaptée pour travailler avec souplesse les différents objectifs de la formation. (Laverrière J. 2004, p.114).

L'approche de l'expression orale par le «je» simulé permettra à l'élève débutant de ne pas s'impliquer dans sa production tout en réemployant des structures et du lexique qu'il connaît.

Cette activité consiste à rechercher des énoncés plausibles que peuvent produire des personnages représentés sur des images fixes, dans une situation de communication précise.

On peut prendre l'acte de parole «se présenter», se trouvant dans tous les manuels de FLE au début de l'apprentissage. Les illustrations proposent des situations de communication réelles (à table, lors d'une réunion, d'un cocktail, dans un train, à l'université) où les personnages sont en train de faire connaissance. (Weiss F. 1990, p.9).

On demande à l'apprenant de répondre à des questions de situation: Qui parle? À qui? Où? Qu'est-ce qu'ils font? Puis, on lui demande de se mettre à la place de tel personnage et de créer les énoncés possibles, en respectant la situation de communication. Ce n'est donc pas son propre «je», mais le «je» d'un autre qu'il va utiliser.

La même activité peut être organisée avec la vidéo, en coupant le son, et les apprenants devront se mettre à la place des personnages, après avoir analysé la situation de communication précisément.

Le «je» simulé va permettre à l'apprenant de s'exprimer, toujours au nom d'un autre, qu'il a construit de toutes pièces. (Weiss F. 1990, p.13).

5.3.1 Rôle de l'enseignant

Le rôle de l'enseignant est alors celui d'un animateur, absent de la conversation, mais vigilant face aux problèmes linguistiques et communicatifs des élèves auxquels il remédiera ultérieurement.

Il faut dégager tout ce qui entrave cette même expression, voire la production elle-même – même d'un message oral, mettre en confiance la prise de parole, mettre en place des formes de travail qui facilitent l'expression, donner du temps de réflexion. On peut établir le contrat c'est – à – dire faire des consignes sur la tâche, sur les contenus, sur les objectifs à atteindre. Il est nécessaire de motiver la prise de parole par le choix des supports et des thèmes traités.

L'enseignant doit donner les occasions de prise de parole et faire en sorte que cette prise de parole ait un sens et soit (dans la situation artificielle de la classe) la plus authentique possible en plus organiser le cours en fonction des entraînements: prévoir pour la séance les moments et les formes d'entraînements à l'expression orale en fonction du mode de traitement du support. Il est incontestable que l'enseignant est obligé d'intéresser le groupe entier et induire un schéma d'échange qui ne passe pas toujours par le «haut parleur» de l'enseignant. (Moirand S. 1990, p.47).

Pendant la prise de parole:

- ❖ Éviter les comportements «pédagogiques»: ne pas couper pour corriger une erreur phonétique, lexicale ou grammaticale. Éviter de comprendre l'élève même si le message est incompréhensible.
- ❖ Écouter, mémoriser, évaluer. Inciter à corriger ou corriger et améliorer l'expression.

Après la prise de parole: entraînements en classe:

- ❖ Corriger, améliorer la forme et le contenu. Faire établir un bilan.
- ❖ Évaluer et proposer éventuellement une remédiation.

5.4 Activités de l'expression orale

Les activités principales de l'expression orale sont:

- ❖ Dialogues, les canevas,

- ❖ Jeux de rôle,
- ❖ Débats et les exposés. (Augé H., Borot M. 1989, p.97).

5.4.1 Canevas

Un canevas est une sorte de guide pour les apprenants qu'ils vont suivre afin de les aider dans leur travail de production à l'oral. Il s'agit d'activités de production orale qui sont courantes notamment avec des niveaux débutants ou faux débutants, pour les habituer à la prise de parole.

La démarche que l'on propose est simple, mais elle peut être modifiable selon le niveau de vos apprenants. Les canevas doivent évidemment être en relation avec les dialogues qu'on a exploités en compréhension orale, ce qui va permettre aux apprenants de réutiliser les structures et le lexique vus en classe. (Bruchet J. 1987, p.67).

Le travail revient à leur faire élaborer des micro – conversations au début (2 ou 3 répliques), en réutilisant certaines structures mais pas toutes les structures du dialogue.

Situation de communication: *Farid et Ahmad sont amis. Ils rencontrent Wael, qui est le copain de Farid.*

Canevas à suivre:

- ❖ Farid et Wael se saluent.
- ❖ Farid présente Wael à son ami Ahmad
- ❖ Wael et Ahmad se saluent et se posent quelques questions (âge, habitat, etc.).

On peut résumer le déroulement de ce type d'activité sous cette forme:

- ❖ Explication de la tâche demandée aux apprenants: il faut expliquer ce qu'il faut faire clairement, et on peut utiliser la langue maternelle dans ce cas, puisqu'il s'agit d'une consigne à expliciter.
- ❖ Préparation des conversations: les apprenants vont préparer en tandem ou bien en petits groupes, en fonction du nombre de personnages dont on a besoin. L'enseignant doit passer parmi les groupes pour les aider si besoin est, mais jamais pour faire le travail à leur place.
- ❖ Dramatisation des micro – conversations produites par les apprenants: il est important de savoir qu'ils jouent sans aucun papier, sans aucune note. On ne doit pas corriger pendant la phase de dramatisation, mais après. Il faut écouter les apprenants et puis noter les fautes de prononciation, de syntaxe, de morphologie.

Il est nécessaire d'indiquer ensuite à l'apprenant quelles fautes il a commises, et lui laisser le temps de s'autocorriger. De même, on peut demander à des tandems de noter les fautes commises et ils corrigeront si l'élève n'a pas pu se corriger seul.

Quant à l'enseignant, il doit repérer les erreurs les plus fréquentes chez les apprenants, pour préparer ensuite des activités de remédiation.

L'expression orale est une compétence qu'il vaut mieux traiter juste après la compréhension orale. Cela permet aux apprenants de se rappeler aisément de ce qu'ils viennent d'entendre et de le réutiliser. (Bruchet J. 1987, p.74).

5.4.2 Jeu de rôle

Selon D. Winnicott «La parole est l'un des premiers jouets». (Winnicott D. 1997, p.181).

Les jeux dans la classe de langue ne devraient pas être considérés comme de simples activités «bouche – trou» pour terminer une leçon ou pour meubler une dernière heure de classe avant les vacances ou encore comme une récompense pour une classe qui a bien travaillé.

Les jeux de rôle consistent en l'animation de scènes, réalisées par deux ou trois apprenants, qui vont créer des personnages plus spontanés, plus fantaisistes, plus caricaturaux que dans les situations sans canevas prédéterminés, sans documentation ni préparation particulières autre que le cours de langue lui-même, et sans consignes autres que l'indispensable nécessaire pour le point de départ. Attention, le jeu de rôle n'est pas la récitation d'un dialogue mémorisé, mais une expression orale improvisée selon un scénario auquel les apprenants ont brièvement pensé.

Cette absence de texte écrit présente deux avantages: éviter l'automatisme de la réplique mécanique et contraindre les apprenants à s'écouter pour communiquer, en usant des stratégies de compensation nécessaires en cas d'incompréhension comme: Pardon? Vous pouvez répéter, s'il vous plaît? Qu'est-ce que tu as dit? Hei? Comment?, etc. (Augé H., Borot M. 1989, p.102).

Pour les jeux de rôle, il est préférable de partir de situations de la vie courante, problématiques ou pas. On peut leur exposer brièvement la situation, et on leur laisse le temps de réfléchir individuellement une fois qu'on a distribué ou qu'ils ont choisi les rôles.

Déroulement: dès qu'ils sont prêts, les apprenants exécutent le jeu de rôle. Ils s'arrêtent quand ils veulent, quand ils estiment être arrivés à une solution, à un compromis ou une impasse. Chaque jeu de rôle est suivi d'une discussion au cours de laquelle le reste de la classe donne son opinion, positive et négative, sur la façon dont le jeu de rôle s'est déroulé et propose des variantes de comportements et de réactions qui peuvent donner lieu à un autre jeu de rôle exécuté par ceux qui ont proposé des variantes.

On peut suggérer des différents rôles aux apprenants: celui du contrôleur, du marchand ambulant, du militaire en permission, de l'étranger en vacances; on peut aussi proposer des situations similaires, comme dans un ascenseur, dans un commissariat de police, dans la salle d'attente d'un médecin ou d'un dentiste, dans une file d'attente; on peut organiser les jeux de rôles à partir d'une image, d'un objet, à partir la boîte à accessoire. Le but est de prévoir des situations possibles, auxquelles on pourrait croire facilement, et qu'ils pourraient être amenés à rencontrer dans la vie courante. Le jeu de rôle est possible d'ailleurs à tout niveau, et permet, outre le réemploi de formes déjà vues, de laisser libre court à la créativité des apprenants et d'instaurer un autre climat dans la classe. (Augé H., Borot M. 1989, p.104).

Les avantages du jeu de rôle sont clairs: en effet, il évite la passivité en classe, rend la pédagogie active. Il facilite la mémorisation et l'intégration des structures et du lexique car il est employé en situation. L'élève a aussi le sentiment de prendre part à son apprentissage, car il est encouragé à s'exprimer. En règle générale, une heure de jeu de rôle par semaine est suffisante. Cela ne peut pas être une activité très régulière. Il s'agit avant tout d'une méthode d'animation pédagogique parmi d'autres.

5.4.3 Débats et exposés

Pour des apprenants qui ont un niveau avancé, on peut introduire d'autres formes de prise de parole en classe. Il s'agit d'exprimer, devant un public, une opinion personnelle justifiée, de façon cohérente et structurée, sur une question posée. (Laverrière J. 2004, p.34).

Exemple: *Faut – il interdire la circulation automobile dans les centres – villes?*

Les débats entre les apprenants sur un problème commun, ajoute au discours argumentatif la capacité à contredire, à exprimer l'accord ou le désaccord, à exprimer la concession. On peut aussi leur demander d'intervenir sur un sujet devant leurs collègues, un sujet qui leur tient à cœur, sur lequel ils veulent tenir informés. Ce sera le moyen de voir la technique de l'exposé, la manière dont on doit structuré son discours: l'introduction, la structure du plan, la conclusion, etc.

Sept grandes conceptions de la formation à l'expression orale:

- ❖ La formation dite «spécifique», où l'on se préoccupe essentiellement de la situation concrète d'expression (ex.: l'entretien commercial).
- ❖ La formation au niveau du comportement qui a pour but d'acquérir un «comportement extérieur correct en situation d'expression (gestes, articulation).
- ❖ La formation à l'acquisition d'un langage correct.
- ❖ La formation de type psychologiques qui privilégie les facteurs relationnels.
- ❖ La formation à la créativité qui cherche à rompre les formes routinières de pensée et d'expression.
- ❖ La formation à l'expression non verbale (expression corporelle).
- ❖ La formation centrée sur le développement des aptitudes intellectuelles.

Les objectifs sont:

- ❖ Aider à «oser s'exprimer» en donnant les moyens de trouver ses idées (notion de fluidité mentale) et trouver ses mots (notion de fluidité verbale).
- ❖ Entraîner à «organiser sa pensée», à lui donner une logique d'expression.
- ❖ Amener à «faire des synthèses», à avoir une pensée concise pour donner plus d'efficacité à l'expression.
- ❖ Montrer l'intérêt «d'adapter son expression», c'est – à – dire lier ces aptitudes à la dimension relationnelle de l'expression; acquérir une attitude favorable à l'expression.
- ❖ Entraîner à appliquer ces aptitudes et cette attitude à «expliquer», c'est – à – dire faire connaître et faire comprendre quelque chose à quelqu'un.
- ❖ Entraîner à appliquer ces aptitudes et cette attitude à «argumenter», c'est – à – dire convaincre quelqu'un d'une opinion.
- ❖ Montrer le lien entre «s'exprimer et communiquer», c'est – à – dire situer l'utilisation de ces aptitudes dans le contexte le plus générale des phénomènes de communication. (Laverrière J. 2004, p.39).

5.5 Contrôle de l'expression orale d'après les niveaux

En réalité les enseignants de langue évaluent beaucoup l'oral des élèves mais sans que cette évaluation ait des retombées positives ou soit comptabilisée. Évaluer reste bien souvent synonyme de noter. Évaluation pose un grand problème. On doit s'intéresser à deux formes d'évaluation: l'évaluation formative (pendant l'apprentissage) et l'évaluation sommative (en fin d'apprentissage). Ces deux types d'évaluation se définissent en fonction des objectifs d'apprentissage. Il est important que les objectifs d'apprentissage ne soient pas trop vastes. Il est important d'évaluer dans l'approche communicative des actes de parole, du type: saluer, remercier, demander son chemin, prendre un rendez-vous, etc. (Barlow Ch. 1993, p.54). En fonction du niveau de les apprenants, on ira du simple vers le complexe.

Niveau débutant – l'apprenant peut décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes, ce qu'on aime ou pas, par de courtes séries d'expressions ou de phrases non reliées entre elles. L'apprenant peut produire des expressions simples isolées sur les gens et les choses.

Niveau moyen – l'apprenant peut méthodiquement développer une présentation ou une description soulignant les points importants et les détails pertinents. Il peut faire une description et une présentation détaillées sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en développant et justifiant les idées par des points secondaires et des exemples pertinents. L'apprenant peut aisément mener à bien une description directe non compliquée de sujets variés dans son domaine en la présentant comme une succession linéaire de points.

Niveau avancé – l'apprenant peut produire un discours élaboré, limpide et fluide, sans calques avec la langue maternelle, mais avec une structure logique efficace, qui aide le destinataire à remarquer les points importants. L'apprenant peut faire une présentation ou une description d'un sujet complexe en intégrant des arguments secondaires et en développant des points particuliers pour parvenir à une conclusion appropriée. (Barlow Ch. 1993, p.83).

5.5.1 Critères de l'évaluation pour l'oral

La compréhension de la consigne – ce critère rentre en ligne de compte dans les niveaux avancés, mais pas dans les niveaux débutants ou intermédiaires, car on doit en tant qu'enseignant vérifier si l'apprenant a bien saisi la tâche qui lui était demandée.

Le respect de la consigne – il s'agit d'un critère essentiel qui doit être sanctionné dans la note finale. Il faut que l'apprenant respecte ce qu'on lui demande de faire. Par exemple, s'il s'agit d'une lettre formelle, un certain nombre d'éléments doivent apparaître (date, lieu, nom et adresse du destinataire, formule d'appel, découpage en paragraphe, formule de politesse finale, signature). (Bolton S. 1991, p.46)

La phonétique / prosodie / fluidité – là encore, il faut faire attention au niveau de l'étudiant. Si l'on se réfère au cadre commun de référence, il est dit que les étudiants de niveau débutant peuvent hésiter, prendre des pauses, avoir une prononciation hésitante, etc.

La morphosyntaxe – on jugera dans cette partie de l'emploi des temps, de la correction des conjugaisons, des accords, de la construction des phrases sur ce dernier point, il est attendu qu'on évalue un étudiant des niveaux débutants sur la compréhension du message communicatif. La morphosyntaxe ne doit pas être le critère le plus déterminant dans l'évaluation d'un élève. Ce critère est souvent sur – apprécié par les évaluateurs qui ont pour référent un examen d'oral parfait.

Le lexique – on valorisera sa variété, son originalité, sa pertinence, mais là encore, il faut toujours se référer à ce qu'un apprenant est capable de faire en consultant les descripteurs de chaque niveau du cadre commun de référence.

La cohérence / cohésion du discours – les énoncés produits par l'apprenant doivent être cohérents par rapport à la situation, au contexte. Le discours doit être articulé, et rendu logique.

La correction sociolinguistique – si il s'agit d'un jeu de rôle notamment ou d'un entretien, on évaluera aussi l'adéquation du registre de langue à la situation...

L'interaction – la capacité à répondre aux sollicitations de l'interlocuteur doivent être pris aussi en considération par l'évaluateur.

L'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale – sont des éléments à prendre en considération à partir d'un certain niveau, mais on le placera davantage sous les critères lexique et morphosyntaxe. (Bolton S. 1991, p.49).

On peut faire l'évaluation de l'expression orale à l'aide des critères suivants:

- ❖ Envie de parler, de participer, fait de s'adresser aux autres,
- ❖ Correction grammaticale, richesse du vocabulaire, phonétique et intonation,
- ❖ Réutilisation des connaissances, des acquis récents, fréquence des interventions
- ❖ Correction formelle (grammaire + lexique, prononciation + intonation)
- ❖ Adéquation communicative, du contenu, longueur de l'énoncé, richesse du lexique
- ❖ Diversité des thèmes et des intentions. (Bolton S. 1991, p.66).

Les formes de travail en classe de langue ont beaucoup évolué ces dernières années, avec l'introduction de travaux de groupes, de jeux de rôles, de questionnement interactif, de mini exposés. L'enseignant se met en retrait et n'apparaît plus comme l'unique interlocuteur, il devient un interlocuteur parmi les autres.

6. Expression écrite

6.1 Objectifs de l'expression écrite

L'expression est un moyen d'action mis en œuvre par un émetteur sur un destinataire, le premier voulant produire un effet sur le second grâce à la langue. S'exprimer à l'écrit ne revient pas à *écrire*, mais à *écrire pour*. C'est la raison pour laquelle on doit en tant qu'enseignant de français langue étrangère garder à l'esprit que les activités d'expression proposées aux apprenants doivent se trouver dans une situation de communication précise: définition du destinataire, de la fonction de la communication, du moyen de cette communication et des circonstances spatio – temporelles, sélectionnés de telle sorte que

l'apprenant soit amené à utiliser ce qu'il aura appris antérieurement. On doit former les apprenants à la production de tout type de texte authentique en français, qui pourraient exister tels quels dans la réalité sociale.

S'exprimer, c'est chercher à combler un manque, chez le destinataire (à qui l'on donne une information) ou chez l'émetteur (qui demande une information). Le destinataire ne connaît pas le contenu du message qu'il va recevoir. Il a certes la possibilité de le prévoir, d'anticiper, avec une plus ou moins grande précision, mais il demeure une part essentielle de découverte. (Caput J.P. 1992, p. 21).

Donc, l'authenticité est à rechercher en expression écrite, par la mise en situation de la production. La simulation est ici nécessaire. Que vérifiez dans une consigne ainsi formulée: *Racontez vos vacances!* La communication se situe dans un cadre uniquement scolaire, puisque l'apprenant raconte une histoire, dans une copie destinée à son professeur, pour obtenir une bonne note. Situation de communication que l'élève ne rencontrera jamais hors de l'école, et dépourvue de tout objectif pratique donc. Il conviendrait de reformuler la consigne, de la façon suivante par exemple: *Vous écrivez une lettre à un ami pour lui raconter ce que vous avez fait pendant vos dernières vacances d'été.*

C'est donc par la mise en situation authentique que l'expression écrite pourra remplir son but: mettre l'apprenant dans une situation de communication déterminée à laquelle il devra approprier son discours, conformément aux contraintes linguistiques, discursives et socio – culturelles qu'elle contient. On comprend dès lors que l'expression, située dans un contexte situationnel, ne peut être confondue avec la capacité à produire une phrase correcte dans un exercice de grammaire. (Laverrière J. 2004, p.76).

On note une différence importante entre la communication orale et la communication écrite: celle – ci est différée, c'est – à – dire qu'expression et compréhension ne sont pas simultanées à l'écrit. La difficulté à l'écrit pour les apprenants sera d'adapter leur discours étant donné qu'on ne s'exprime pas de la même manière à l'écrit et à l'oral.

Il est important de demander des productions correspondant à des besoins pratiques de la vie quotidienne. C'est pourquoi la forme épistolaire est l'une des premières introduites en production écrite. Attention, l'expression écrite ne peut être une activité gratuite, sans aucun sens ni but. La correction des erreurs n'est pas l'objectif des activités d'expression écrite. Lorsque les étudiants écrivent, c'est parce qu'ils ont une information à communiquer à quelqu'un, non pour qu'une personne tierce puisse corriger leurs erreurs.

6.2 Démarche didactique de l'expression écrite en classe

Au début, on sensibilise les apprenants à la production de courts messages, résumés en une phrase simple, dans des situations de communications précises, de type «message post – it».

Mais il faudra progressivement passer de la phrase au texte et les sensibiliser à la façon dont on doit structurer un texte écrit, en examinant comment et pourquoi les idées exprimées s'organisent et se présentent de manière claire et logique. À l'écrit, le destinataire est absent, ce qui explique que la structuration et la présentation logique sont des éléments plus importants qu'à l'oral. Une lettre par

exemple, de quelque type qu'elle soit (informative, explicative, argumentative...) appelle pratiquement toujours une réponse, et constitue un élément isolé de l'échange.

Premièrement, on peut utiliser comme déclencheur les supports suivants:

- ❖ des cartes postales, des cartons d'invitation, des messages, des télégrammes, des publicités,
- ❖ des catalogues, des brochures, des lettres amicales ou formelles, des courriers électroniques,
- ❖ des interviews, des extraits de reportages, des notices d'utilisation,
- ❖ des programmes touristiques, etc. (www.edufle.net).

Ces supports aideront à trouver un objectif langagier et communicatif, grâce auquel on va créer des tâches à réaliser à l'écrit.

Il est important que les productions des apprenants respectent les trois règles d'or de la rédaction d'un texte: (Jacquet J. 1997, p.84).

- ❖ La règle de progression,
- ❖ La règle de l'isotopie,
- ❖ La règle de la cohérence et de la cohésion sémantique.

La règle de progression implique que l'apprenant devra apporter une information nouvelle pertinente à chaque phrase. Elle sous-entend la non répétition stricte. Par ex.: *Lattaquié est une ville magnifique et elle est située sur le bord de la mer méditerranée.* La seconde phrase n'apporte pas d'information nouvelle et pertinente, puisque chacun sait que Lattaquié est au bord de la mer. Il s'agit ici d'une faute de répétition implicite.

La règle de l'isotopie se résume par le terme logique: l'apprenant ne doit pas passer «du coq à l'âne», c'est-à-dire d'une idée à une autre sans transition ni aucune relation logique. Par ex.: *Il fait beau aujourd'hui. Elle est timide.* Il parle du temps pour directement enchaîner avec une caractéristique d'un personnage.

Les règles de cohérence et de cohésion sémantique montrent que l'apprenant ne peut pas se contredire au niveau du sens. On imagine par exemple un étudiant qui adresse une lettre d'invitation écrite à Paris pendant ses vacances, pour venir le voir le lendemain. Ce n'est pas cohérent sur le plan sémantique (= du sens).

Pour que les étudiants réussissent à produire des textes en respectant ces trois règles, on doit conduire des activités qui leur permettent progressivement d'y parvenir. Dès que possible, on pourrait utiliser les productions des apprenants et travailler avec eux sur ces copies, rendues anonymes. On effacerait les fautes de morphosyntaxe, orthographe d'usage et autres, pour se concentrer sur une seule règle. Il est important dans ce cas d'utiliser une démarche de conceptualisation qui se résume en 3 étapes:

- ❖ Observation du corpus (texte écrit par l'apprenant avec un certain type de fautes);
- ❖ Relevé et analyse des fautes grâce à des questions;
- ❖ hypothèses sur les fautes et réécriture. (Jacquet J. 1997, p.91).

On vérifie les hypothèses avec les élèves, et c'est l'enseignant dans ce cas précis qui les valide ou les infirme. La vérification pourrait se faire à l'aide de corpus non fautifs, produits aussi éventuellement par les apprenants. Ce genre d'activités aide énormément les apprenants à s'améliorer en expression écrite, car ils vont directement entamer une réflexion sur le fonctionnement de la langue à l'écrit. Il est donc primordial de mettre en place ce genre d'activité très régulièrement.

Ensuite, on peut organiser les activités d'expression écrite en classe selon le déroulement suivant:

- ❖ On lit la consigne aux apprenants, et on n'hésite pas à vérifier qu'elle a été bien comprise. De même si du nouveau lexique s'y trouve, on doit l'expliquer. Un recours à la langue maternelle lors des consignes est tout à fait possible;
- ❖ On explique aussi la situation de communication;
- ❖ On rappelle certaines caractéristiques du type de texte que les étudiants ont à produire (lettre, message, invitation, article...);
- ❖ On fait les apprenants travailler en groupe: ils chercheront des idées ensemble ou individuellement selon la difficulté. On pourrait noter des idées au tableau et on les effacera au moment de la rédaction;
- ❖ La rédaction se fait individuellement en classe et non à la maison. On en profite pour passer auprès des apprenants en classe, on peut lire silencieusement ce qu'ils écrivent, attirer leur attention certaines fautes, en les soulignant au crayon de papier, sans toutefois les perturber dans leur travail de rédaction;
- ❖ On souligne les fautes dans les copies en évitant de mettre une note. Ce qui serait plus intéressant serait de repérer uniquement les fautes les plus fréquentes dans les copies des élèves, en vue d'élaborer des exercices de remédiation pour chaque type de faute, afin qu'ils réussissent progressivement à produire des textes en respectant les règles de mise en texte.

6.3 Types d'activités en expression écrite

Des plus simples aux plus complexes, les activités de production écrite se déclinent sous les types suivants: (Caput J.P. 1992, p.49).

- ❖ L'écriture d'un message sur un post – it: par ex.: *Vous n'avez pas trouvé votre père chez vous, quel message laissez – vous collé sur la porte?*
- ❖ La reconstitution de messages: on proposera des messages incomplets, dont des fragments auront été au préalable partiellement effacés. L'apprenant devra les reconstituer, en veillant à ne pas dénaturer le sens.
- ❖ La rédaction d'une carte postale ou d'une lettre de vacances: on peut faire rédiger des phrases sur un thème précis selon un canevas, une sorte de matrice à suivre.
- ❖ La réponse à des sollicitations publicitaires: petites annonces, demandes d'abonnement à des périodiques, informations sur les locations de maisons ou de séjours touristiques, réservations d'hôtels, inscriptions à des clubs de détente, réponses à des jeux et à des concours, cela ne manque

pas. Ils sont aussi l'occasion d'une comparaison interculturelle de la vie quotidienne vue à travers la publicité. L'inverse de cet exercice est intéressant aussi : leur faire créer des annonces ou des textes publicitaires.

- ❖ La rédaction d'une suite ou d'une amorce de récit: ce type de production est assez contraignant pour les apprenants, et développe davantage les capacités créatrices que des productions libres. C'est à réserver à des élèves qui commencent à avoir un bon niveau intermédiaire.
- ❖ La présentation d'une personnalité par un journal par exemple: il s'agit de la rédaction d'un court article présentant une personne (connue ou non) à l'aide de son curriculum vitae. L'exercice inverse consiste à faire raconter sa vie à un apprenant pour qu'il rédige ensuite son curriculum vitae. Attention, essayez de leur faire rédiger dans une situation communicative réelle.
- ❖ La rédaction d'articles de journaux (pour des apprenants de niveau avancé): par ex.: pour le journal de l'université en français. L'apprenant découvre le métier de journaliste.
- ❖ La rédaction d'un résumé ou d'un compte-rendu Attention ce type d'exercice doit se faire uniquement avec des apprenants de niveaux très avancés et nécessite des séances de préparation sur la méthodologie à employer.
- ❖ La rédaction d'un roman – photo: il s'agit d'un projet de production écrite, qu'il peut être intéressant de mener avec des groupes où les apprenants sont peu nombreux. L'investissement est toutefois important.

Cette liste n'est guère exhaustive mais laisse entrevoir le type d'activités en expression écrite que l'on peut mener, suivant le niveau des apprenants.

6.4 Exemples de fiches pédagogiques pour une séquence d'expression écrite

6.4.1 Rédiger à partir d'une contrainte

Il s'agit d'une fiche pédagogique concise pour guider dans une activité d'expression écrite dans une classe de niveau faux débutant ou intermédiaire en français.

Objectifs: construire un récit à plusieurs, structurer à l'aide d'articulateurs et apprendre en jouant.

Support utilisé: une ou plusieurs grilles sur lesquelles sont inscrites les contraintes. Démarche à adopter: cette activité d'écriture n'a pas d'autres destinataires que les apprenants eux –mêmes. Il s'agit simplement de jouer avec des mots et des contraintes, afin de produire du sens, de telle sorte que la production finale soit satisfaisante.

On fait circuler plusieurs grilles dans la classe. Elles passeront de main en main sans ordre prédéfini. La personne qui reçoit une grille doit rédiger la suite de l'histoire en écrivant une phrase complète qui respecte les contraintes. L'humour est le bienvenu. On donne les éléments lexicaux qui manquent. Les grilles finalisées seront proposées à un vote qui déterminera laquelle est la plus satisfaisante. On explique ce que l'on entend par «mot», c'est – à – dire une unité non séparée par un espace. On peut donner toutes les instructions en langue maternelle.

Par ex.: «*Il n'habite pas à l'écurie*» = 5 mots

Contrainte		
En nombre de mots	D'utilisation d'articulateurs	De thème: <i>dès l'apparition d'un thème, les apprenants n'ont plus le droit d'en changer</i>
1 mot		<i>Paris (le premier mot est donné)</i>
2 mots		<i>Elle s'éveille</i>
3 mots		<i>Elle rêve encore</i>
4 mots		<i>Elle rêve qu'elle rêve</i>
5 mots	mais	<i>Mais sa voisine passe l'aspirateur.</i>
6 mots	alors	<i>Le bruit la gêne, alors debout!</i>
7 mots		<i>Le téléphone sonne, une voiture klaxonne dehors.</i>
8 mots	donc	<i>Elle décide de s'activer, sans aucun succès.</i>
9 mots		<i>Le frigo est vide, il n'y a plus d'eau.</i>
10 mots	pourtant	<i>Elle chante pourtant, en descendant quatre à quatre l'escalier glissant.</i>
11 mots	et	<i>Il arrive ce que tout le monde attend : elle tombe lourdement.</i>
12 mots	cependant	<i>Ambulance, hôpital, opération, pied cassé et béquilles, elle continue cependant de chanter.</i>
13 mots	encore	<i>Elle rentre chez elle sur un pied, chantant toujours, même encore plus fort.</i>
14 mots		<i>Elle s'installe dans un fauteuil très confortable, elle prend son téléphone à côté d'elle.</i>
15 mots	enfin	<i>Elle téléphone à dix personnes et on comprend enfin pourquoi elle chante: elle est cantatrice!</i>

On a dans la colonne de droite en italique la production des apprenants. On ne distribue que la grille avec les contraintes données en nombre de mots et en précisant les articulateurs que l'on veut qu'ils utilisent. Parfois dans la production des apprenants, on constate qu'ils n'ont pas respecté une des contraintes, mais l'objectif n'est pas le respect total des contraintes, mais plutôt de les amener à inventer un texte cohérent. (www.edufle.net)

6.4.2 Rédiger un texte argumentatif

La rédaction d'un texte argumentatif s'adresse à des apprenants de niveau avancé.

Objectifs: le réemploi des articulateurs logiques et la structuration d'une argumentation écrite.

Démarche: cette activité se fait en deux temps:

- ❖ Travail individuel suivi d'une mise en commun: distribuer la grille ci – après et demander de choisir les connecteurs logiques qui vont permettre de structurer cette argumentation.
- ❖ Travail en petits groupes: choix d'un thème et rédaction d'une argumentation suivant la même formule que dans la première partie de l'activité. Les productions des groupes seront présentées par un rapporteur et discutées. (www.edufle.net).

Consigne: *liez entre elles les phrases et les idées présentées dans le tableau suivant en choisissant l'un des connecteurs (en italique) de la colonne de droite.*

Par ex.: *Pour ou contre les émissions «enfantines» à la télé?*

Les émissions destinées aux enfants ont généralement un niveau culturel très bas.	
....., il y a très peu de production nationale,	<i>Aussi, d'autre part, de même, de plus, également, encore, en outre, ensuite, et, par ailleurs, puis, quant à</i>
....., les références culturelles ne conviennent pas à ce jeune public.	<i>Ainsi, aussi, c'est pourquoi, dès lors, donc, d'où, en conséquence</i>
....., le cas d'un dessin animé japonais qui présente des scènes de violence extrême.	<i>Ainsi, citons, c'est – à – dire, notamment, par exemple</i>
....., certaines émissions documentaires sont parfaitement adaptées, mais perdues dans la masse des inepties.	<i>Cependant, mais, malheureusement, néanmoins, en revanche, pourtant, toutefois</i>
....., je ne saurais trop recommander de choisir pour vos enfants des occupations plus sportive sou intellectuelles.	<i>Ainsi, donc, en bref, bref, en définitive, en résumé, finalement, pour conclure, en conclusion</i>

6.5 Exemples de sujets en expression écrite

6.5.1 Exemples de sujets avec contrainte / sujets guidés

Exemple 1: *Vous venez de recevoir une carte postale de votre ami, Youssef, et celui – ci ne parvient pas à vous joindre à la fin des vacances. Pour lui répondre, suivez le plan ci – dessous:*

- ❖ vous saluez Youssef; vous lui expliquez pourquoi;
- ❖ vous n'étiez pas chez vous lorsqu'il a téléphoné;
- ❖ vous lui expliquez brièvement ce que vous avez fait pendant les vacances;
- ❖ vous lui dites quand vous pourrez le rencontrer vous le saluez et signez;

Exemple 2: *Vous recherchez un correspondant en France. Vous devez répondre à une annonce que vous avez vue sur internet. Pour rédiger votre mail, vous allez suivre les éléments suivants :*

- ❖ vous lui dites où vous avez trouvé ses coordonnées; pourquoi vous avez choisi son annonce;
- ❖ vous vous présentez (identité, goûts, adresse);
- ❖ vous demandez deux informations supplémentaires le concernant;
- ❖ vous faites des projets pour correspondre et éventuellement vous rencontrer;

Exemple 3: *Vous venez de passer une nuit horrible dans un hôtel 4 étoiles, très cher. Imaginez la lettre de réclamation que vous faites parvenir au directeur de l'hôtel. Vous devez utiliser les mots suivants: cher, bruyant, sale, service désagréable, douche qui ne fonctionne pas, inacceptable...*

Exemple 4: *Vous aviez prévu d'envoyer le télégramme ci-dessous à vos parents. Après avoir réfléchi et pour ne pas trop les effrayer, vous décidez d'envoyer une carte postale. Imaginez ce que vous allez écrire:*

Télégramme: Perdu portefeuille – billet retour – argent – passeport – bloqué Athènes – envoyer argent consulat de France – téléphonerai dès que possible – Arthur.

Exemple 5: *Vous imaginerez une courte histoire, dans laquelle vous raconterez le destin de Mélisandre de Beaufort, riche héritière française qui a décidé de vivre dans les années 1940 en Syrie:*

- ❖ vous la présenterez, vous décrirez son caractère passionnant,
- ❖ vous raconterez pourquoi elle a quitté son pays pour le vôtre et en quelle année,
- ❖ vous donnerez un exemple de faits incroyables, qui s'est déroulé dans sa vie,
- ❖ vous direz comment elle est morte et en quelle année. (Weiss F. 1990, p.123).

6.5.2 Exemples de sujets à caractère narratif

Exemple 1: Écrire une histoire ayant pour titre «*Le journal perdu*». (On peut imaginer aussi bien un journal de presse qu'un journal intime).

Exemple 2: Racontez le séjour dans le pire hôtel imaginable.

Exemple 3: «*Il a pris l'enveloppe, qu'il n'a même pas ouverte et lui a mis du feu avec son briquet*». (Utilisez ces mots comme première ou dernière phrase du récit).

Exemple 4: Écrivez une histoire ayant pour titre «*La fin de l'affaire*». (On peut imaginer aussi bien une affaire amoureuse qu'une affaire d'argent).

Exemple 5: «*Un jour, il a réussi à vaincre sa timidité*!» Racontez l'histoire de cette personne.

Exemple 6: Écrivez à propos d'«*un cadeau inattendu*». (Weiss F. 1990, p.126).

6.5.3 Sujets à caractère argumentatif

Exemple 1: «*Le travail est essentiel pour vivre heureux*». Argumentez.

Exemple 2: «*La technologie moderne représente d'énormes avantages pour tous*». Êtes – vous d'accord?

Exemple 3: «*Il faudrait interdire toutes sortes de Loteries*». Vous n'êtes pas d'accord. Argumentez.

Exemple 4: «*La vie rurale et la vie urbaine*». Discutez – en. Quel est votre choix?

Exemple 5: «*L'ordinateur vous isole du monde*». Qu'en pensez – vous?

Exemple 6: «*Les jeunes ne pensent qu'à l'argent*». Êtes – vous d'accord?

Exemple 7: «*Il faut apprendre les langues étrangères le plus tôt possible*». Qu'en dites – vous?

Exemple 8: «*Faut – il manger pour vivre ou bien vivre pour manger?*» Qu'en pensez – vous ?

Exemple 9: «*Avoir des diplômes est indispensable pour réussir dans la vie*». Quelle est votre opinion?

Exemple 10: «*Beaucoup de gens émigrent pour améliorer leurs conditions de vie*». Qu'en pensez – vous?

6.6 Contrôle de l'expression écrite d'après les niveaux

En ce qui concerne l'évaluation, il ne faut pas oublier qu'elle n'est pas une fin en soi. Elle marque les étapes de la progression: on fait un bilan des acquis, de ce qu'il faut reprendre (remédiation), de ce qu'il reste à faire pour atteindre les objectifs fixés au départ. L'évaluation aide l'enseignant à adapter sa progression et à organiser la remédiation. La production écrite est omniprésente en évaluation, voire surreprésentée, et c'est également le cas dans le système scolaire. (Laverrière J. 2004, p. 103).

Niveau débutant – l'apprenant peut écrire des expressions et phrases simples isolées. Il peut aussi écrire une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que «et», «mais», et «parce que», etc.

Niveau moyen – l'apprenant peut écrire des textes articulés simplement sur une gamme de sujets variés dans son domaine en liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire. Il peut aussi

écrire des textes clairs et détaillés sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en faisant la synthèse et l'évaluation d'informations et d'arguments empruntés à des sources diverses.

Niveau avancé – l'apprenant peut écrire des textes bien structurés sur des sujets complexes, en soulignant les points pertinents les plus saillants et en confirmant un point de vue de manière élaborée, par l'intégration d'arguments secondaires, de justifications et d'exemples pertinents pour parvenir à une conclusion appropriée. Il peut aussi écrire des textes élaborés, limpides et fluides, exemples de calques de la langue maternelle, dans un style approprié et efficace, avec une structure logique qui aide le destinataire à remarquer les points importants.

Il est nécessaire de proposer des exercices adéquats au niveau. Les apprenants au début produiront des messages courts, résumés en une phrase simple, dans des situations de communication précises. Des plus simples aux plus complexes, ces activités de production écrite qu'on peut proposer tiennent compte de la correction morphosyntaxique et orthographique, certes, mais également de l'organisation du discours et de l'intention communicative. (Laverrière J. 2004, p. 113).

On peut dans certains cas avoir à évaluer les critères suivants:

- ❖ la capacité à exprimer ou à défendre un point de vue (pour un sujet argumentatif);
- ❖ la capacité à illustrer sa réflexion (donner des exemples);
- ❖ la capacité à analyser (sujet polémique); la capacité à nuancer, à comparer;
- ❖ la capacité à présenter, à décrire, à raconter (pour un sujet narratif);
- ❖ la capacité à reformuler (pour un compte-rendu, ou un résumé);
- ❖ la capacité à synthétiser (pour un compte-rendu ou un résumé).

On doit aussi envisager la clarté, la cohérence de la production, la compétence morphosyntaxique, la compétence lexicale. Il est nécessaire d'attribuer un certain nombre de points à chacun de ces critères. (Weiss F. 1990, p.145).

6.7 Pédagogie de l'erreur en production écrite

En production écrite, l'évaluateur a tendance, à sanctionner énormément les fautes d'ordre morphosyntaxique. Il est important de prendre en considération les autres critères d'évaluation.

Quant aux erreurs, elles ne doivent pas être considérées comme impardonnables. En effet, les erreurs font partie du processus d'apprentissage. Elles sont la preuve que l'apprenant est en train de faire fonctionner son «interlangue», que le système linguistique est en train de se mettre en place. Il est primordial d'utiliser les erreurs comme le moyen en évaluation formative de réaliser des activités de remédiation. Il est donc important à l'écrit de savoir distinguer les différentes erreurs possibles, et de les classer, afin de pouvoir remédier. (Jacquet J. 1997, p.176). La tâche principale est de souligner toutes les fautes de la production de l'élève et d'opérer ensuite un classement, une hiérarchisation, en fonction des catégories proposées:

Fautes de cohérence et cohésion textuelle

Organisation spatiale du texte et mise en page:

- ❖ Respect du type de texte (lettre: en tête, formules de salutations, date);
- ❖ Ponctuation (points, virgules, majuscules); division en paragraphes; etc.

Respect des trois règles de cohérence / cohésion:

- ❖ La règle de progression (non répétition): chaque nouvelle phrase doit apporter une information nouvelle et pertinente par rapport à celle qui précède;
- ❖ La règle d'isotopie: enchaîner les idées, avec des articulateurs logiques. Ne pas passer du coq à l'âne! les différentes idées doivent être liées entre elles par un thème commun, et qu'il y ait une unité de sens;
- ❖ La règle de cohérence sémantique: elle implique l'absence de contradiction au niveau du sens à l'intérieur du texte. Un texte doit être logique et ne pas affirmer une chose et son contraire. (Jacquet J. 1997, p.181).

Fautes de morphosyntaxe:

- ❖ Accord en genre et en nombre; choix de mots outils (prépositions, déterminants, etc.);
- ❖ Choix du verbe; fautes d'élision (également placées en fautes de phonétique).
- ❖ Morphologie des verbes au présent, au futur, au passé composé, imparfait, etc.

Fautes liées au type de discours:

- ❖ Registre de langue (par ex.: choix du pronom personnel tu / vous);
- ❖ Type de discours: oral / écrit quand on utilise un registre trop oral, familier par rapport au contexte.

Fautes lexicales:

- ❖ Choix du lexique inapproprié (verbes, expressions toutes faites);
- ❖ Choix du lexique inapproprié (verbes, expressions toutes faites).

Fautes de type phonèmes – graphèmes:

Ces fautes interviennent quand l'apprenant ne parvient pas à transcrire certains phonèmes d'un mot, pouvant être transcrits de différentes façons, alors qu'il les prononce bien, par ex.: le son [ɛ] peut être transcrit de différentes manières par exemple: ait, est, ai, es. S'il écrit le mot «forêt» comme: *forait*, ou *forest*, il s'agit d'une faute de type phonèmes – graphèmes.

Fautes phonétiques

- ❖ Fautes d'élision par ex.: je ai, etc;
- ❖ Fautes dues à une prononciation erronée par ex.: *vaconces* au lieu de *vacances*.

Fautes d'orthographe d'usage

- ❖ Oubli ou rajout d'une lettre; inversion de lettres;
- ❖ Mot mal orthographié par méconnaissance. (Jacquet J. 1997, p.189).

Attention:

- ❖ On peut noter très souvent des fautes complexes, qui peuvent relever de différentes catégories;

- ❖ Le classement proposé donne la priorité à la cohérence et la cohésion textuelle qui représentent une donnée prioritaire pour acquérir une compétence textuelle;
- ❖ Attention aussi à ne pas noter de la même manière en évaluation formative et sommative. En effet, les fautes de relation phonème – graphème ne sont pas fondamentales dans une évaluation sommative mais au contraire, elle doit être le point de départ d’une remédiation lors d’une évaluation formative.

Conseils:

- ❖ Mieux vaudrait lorsque on est en évaluation formative former les apprenants à l’autocorrection. Faites en sorte qu’ils connaissent les questions à se poser lors d’une relecture. «Ai – je vérifié les accords en genre et en nombre? Ai – je vérifié l’utilisation des temps employés? Mes phrases s’articulent – elles bien entre elles? Est – ce que le message est bien structuré?»
- ❖ De même, il est toujours judicieux de pratiquer autant que possible la correction collective et sélective: examiner les paramètres les uns après les autres: accords, structures, cohésion, cohérence, lexique.
- ❖ Ensuite, il est bon de proposer des activités de conceptualisation, de systématisation et de réemploi. (Jacquet J. 1997, p.196).

7. Exemples proposés par la méthode DELF A2

Comme j’ai déjà mentionné dans l’introduction, mes classes du français se basent sur l’approche communicative. D’après moi le but de l’approche communicative est d’impliquer l’apprenant dans une communication orientée, c’est – à – dire lire avec l’intention de s’informer, écrire avec l’intention de satisfaire un besoin d’imaginaire, écouter avec l’intention de connaître les désirs de quelqu’un, parler avec l’intention d’exprimer ses propres sentiments.

Mon rôle pendant la classe est donc de créer le besoin de communiquer chez l’apprenant. C’est à lui de lui donner envie de raconter, l’encourager à observer, à dépasser l’explicite et à s’impliquer, c’est – à – dire à donner son avis personnel sur un texte, une image, une phrase, des personnages, un événement d’actualité, etc.

Pendant les classes du français je travaille avec la méthode DELF A2, cette méthode s’adresse à des apprenants adolescents. DELF A2 comporte quatre parties correspondant aux quatre compétences: compréhension orale, compréhension écrite, expression orale et expression écrite.

En compréhension orale les apprenants doivent:

- ❖ Comprendre des messages au téléphone (répondeur privé ou public);
- ❖ Comprendre des annonces (dans une gare, dans un train, dans un aéroport, dans un avion, etc.);
- ❖ Comprendre des extraits d’émissions de radio (des publicités, la météo, les informations, des interviews, une recette, etc.);
- ❖ Comprendre des conversations (un itinéraire, des conversations dans un magasin, des propositions / des accords / des refus, des avis / des opinions, etc.).

Voici quelques exemples de la compréhension orale proposés par DELF A2:

Exemple 1: Tanguy a éteint son portable pendant les cours. Il écoute ses messages après les cours.

Écoutez et répondez.

1. Qui lui a envoyé un message? (Plusieurs réponses sont possibles).

- son père sa mère sa copine Anna
 son copain Antonin son copain Antoine sa copine Emma

Message 1:

2. Qu'est – ce que Tanguy doit faire?

- acheter des pâtes acheter du pain faire bouillir de l'eau pour les pâtes mettre la table

3. De quel repas s'agit – il? du petit déjeuner du déjeuner du dîner

Message 2:

4. Anna propose d'aller chez elle. vrai faux on ne sait pas

5. Anna propose de voir ensemble un film:

- comique dramatique un dessin animé d'horreur d'aventure

6. Anna a invité uniquement Tanguy. vrai faux on ne sait pas

7. Les parents d'Anna sortent au restaurant. vrai faux on ne sait pas

Message 3:

8. À quelle heure est le rendez – vous?.....

9. Comment les jeunes du club se déplaceront – ils?

- en voiture en car en train

10. Pourquoi le copain rappelle – t – il à Tanguy de prendre à manger?

parce qu'ils rentreront tard. parce que la fois précédente, Tanguy n'avait rien à manger et son copain a dû lui donner des choses à manger parce que cette fois – ci, Tanguy doit prendre des sandwiches pour deux. (voir transcription 1, p.56).

Grâce à cet exercice, les apprenants peuvent:

- ❖ comprendre des messages au téléphone.
- ❖ réviser le lexique des moyens de communication: *un téléphone, une messagerie, vocal, etc.*

Exemple 2: Écoutez et indiquez si vous entendez une phrase déclarative (affirmative ou négative), interrogative, exclamative. Cochez. (voir transcription 2, p.56)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
déclaration												
interrogation												
exclamation												

Grâce à cet exercice, les apprenants peuvent:

- ❖ repérer l'intonation
- ❖ comprendre s'il s'agit d'une phrase déclarative, interrogative, exclamative.

Exemple 3: Axelle appelle sa copine pour lui faire une proposition. Écoutez et répondez.

1. Axelle propose: d'aller au musée du Louvre d'aller voir un film
de faire une recherche sur Léonard de Vinci.

2. Marine: accepte tout de suite hésite refuse.

3. Marine:

déteste Audrey Tatou est indifférente aime beaucoup Audrey Tatou.

4. À quelle heure les deux amies se retrouveront – elles?.....

5. Pourquoi Marine choisit – elle cette heure?

parce qu'elle sort avec des copains le soir.

parce qu'elle sort avec ses parents le soir.

parce que c'est trop tard.

6. Elles pourront avoir le tarif réduit.

vrai faux on ne sait pas (voir transcription 3, p.56).

Grâce à cet exercice, les apprenants peuvent:

- ❖ proposer, accepter, refuser
- ❖ révisez le lexique du cinéma: *une séance, un ticket, un film, un rôle, un acteur / une actrice, une salle, tarif plein, tarif réduit, etc.*
- ❖ parler au téléphone
- ❖ révisez les formules utiles:
 - pour proposer une sortie: *Et si on allait au cinéma...? Ça te dirait d'aller au cinéma? On pourrait aller au cinéma...? Je te propose d'aller au cinéma?* etc.
 - pour accepter une proposition: *oui, volontiers, d'accord, super, tout à fait, etc.*
 - pour refuser une proposition: *désolé(e), je regrette, ce n'est pas possible, etc.*
 - pour exprimer l'hésitation: *bof... je ne sais pas, etc.*
 - pour demander poliment quelque chose: *Est – ce que je pourrais parler à... Est – ce que Marine est là, s'il vous plaît?* etc.
 - pour faire patienter: *un petit instant, je l'appelle, ne quittez pas, etc.*

En compréhension écrite les apprenants doivent:

- ❖ Comprendre des écriteaux et des panneaux;
- ❖ Comprendre des instructions (un règlement public, une règle du jeu, une recette, etc.);
- ❖ Comprendre des menus;
- ❖ Comprendre des petites annonces;
- ❖ Comprendre des documents informatifs (une publicité, des présentations de films / de livres, des récits / des faits – divers, des descriptions touristiques, etc.);
- ❖ Comprendre des écrits personnels (des cartons d'invitation, des cartes postales ou des lettres amicales, des courriels, des forums d'opinions, etc.).

Voici quelques exemples de la compréhension écrite proposés par DELF A2:

Exemple 1: Lisez cette règle du jeu et cochez les bonnes réponses.

Le Mistrigri

Le jeu se joue avec un jeu de 52 cartes, moins trois valets: on conserve seulement le valet de pique, appelé le Mistrigri. On distribue toutes les cartes aux joueurs (3 joueurs au moins).

Chaque joueur classe son jeu et s'efforce de faire le maximum de paires: deux cartes noires de même valeur ou deux cartes rouges de même valeur constituent une paire.

Chaque joueur pose ses paires devant lui. Puis le premier joueur met son jeu en éventail et propose à son voisin de droite de piocher (tirer une carte au hasard). Si le 2^e joueur tire une carte qui lui permet de faire une paire, il place la paire obtenue sur la table, sinon il conserve la carte. Et il présente à son tour ses cartes en éventail au 3^e joueur à sa droite, et ainsi de suite.

Parmi ses cartes, seul le Mistrigri n'entre pas dans une paire. Le perdant est celui qui garde le valet de pique en main quand toutes les paires ont été faites.

1. On joue avec: 52 cartes 49 cartes 32 cartes
2. Le Mistrigri est: Dame de cœur ♥ Roi de carreau ♦ Valet de pique ♠
3. Pour jouer, il faut être: deux plus de deux plus de trois
4. Le but du jeu est: de faire des paires pour éliminer ses cartes de faire le plus grand nombre de points de conserver le Mistrigri
5. Les joueurs tirent une nouvelle carte dans le jeu du voisin: vrai faux on ne sait pas
6. Le Mistrigri fait la paire avec le valet de trèfle: vrai faux on ne sait pas
7. Le perdant est: celui qui fait le plus de paires celui qui garde le valet de pique
celui qui n'a pas de valet de pique.

Grâce à cet exercice, les apprenants peuvent:

- ❖ comprendre la règle du jeu
- ❖ réviser le lexique des jeux et des sports:
 - d'extérieur: *le ballon, les rollers, etc.*
 - d'intérieur: *les cartes, les dés, le billard, le karaté, la danse, la natation, etc.*
 - de groupe: *le foot, le rugby, le basket, etc.*

Exemple 2: Axelle voudrait commencer un instrument de musique. Lisez les annonces et répondez.

213. Guitariste diplômé propose cours particuliers de guitare classique ou folk et solfège, à domicile: Paris sud: 5^e, 6^e, 13^e, 14^e, Sceaux, Bourg – la – Reine (ou possibilité cours aux Gobelins / Port Royal). Pour adultes et enfants. Débutants, initiés sont les bienvenus! Bon contact et expérience auprès d'élèves tous niveaux! Travail sérieux dans une ambiance conviviale. 25 € de l'heure.

b) Vrai ou faux? Cochez la case correspondante et soulignez la phrase ou la partie du texte qui justifie votre réponse.

	vrai	faux
1. Tonio voudrait rester entre garçons parce qu'ils ont les mêmes goûts.		
2. Soleil pense que filles et garçons ont toujours des goûts différents.		
3. Il faut être ensemble pour mieux se connaître.		
4. À cause de la mixité, les jeunes ne s'amuse pas.		
5. La mixité devrait commencer seulement à 16 ans.		

Grâce à cet exercice, les apprenants peuvent:

- ❖ comprendre des forums d'opinions
- ❖ réviser l'emploi des modes.

En expression orale les apprenants doivent:

- ❖ Se saluer et comprendre les indications;
- ❖ Répondre à des questions pour: parler de vous, de votre famille, de vos habitudes, de votre vie quotidienne, de vos activités, de vos goûts, etc.;
- ❖ Parler seul sur un thème donné pendant quelques minutes en continu: parler de la famille, des vacances, des goûts, etc.;
- ❖ Dialoguer / interagir à l'oral: faire des achats, inviter, organiser une sortie, etc.

Voici quelques exemples de l'expression orale proposés par DELF A2:

Exemple 1: a) Décrivez – vous vous – même oralement (six traits physiques au moins).

b) En classe, un élève décrit (six traits physiques au moins) un camarade, sans le nommer. Les autres doivent de qui il parle. Le premier qui devine décrit à son tour un autre camarade.

Grâce à cet exercice, les apprenants peuvent:

- ❖ réviser les formules pour décrire une personne
- ❖ réviser les adverbes suivants pour nuancer une description: *très, trop, assez, plutôt, etc.*

Exemple 2: Axelle va partir en vacances chez sa cousine Chloé de Nice. Observez son agenda, dites ce qu'elle va faire, avec le verbe au futur. Précisez le jour et l'heure ou le moment de la journée.

Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
- 9 h: allez chez le dentiste - après – midi: faire les vitrines, avec Ludivine 19 h: manger pizza avec les copines.	- matin: dormir jusqu'à 11h! - 15 h: rendre visite à mère - soir: regarder «La fille de D'Artagnan».	- matin: préparer mon sac pour les vacances - après – midi: faire les derniers achats pour les vacances.	- 7 h: appeler un taxi - 8 h: prendre le train pour Nice - vers 5 h: prendre mon premier bain.	- toute la journée: rester sur la plage, envoyer des cartes postales aux amis.

Grâce à cet exercice, les apprenants peuvent:

- ❖ parler d'événements futurs; créer leur propre agenda.
- ❖ réviser le futur proche, le futur simple
- ❖ réviser l'heure, les moments de la journée

Exemple 3: Lisez les questions de l'examineur et préparer vos réponses, puis votre enseignant jouera le rôle de l'examineur. (ne répondez pas seulement *oui* ou *non*, donnez des détails).

1. Vous avez quel âge?.....
2. Votre anniversaire est quand?.....
3. Vous faites une fête pour votre anniversaire?.....
4. Qui est – ce que vous invitez?.....
5. Vous êtes en quelle classe?.....
6. Votre école (collège) est loin de chez vous?.....
7. Comment est – ce que vous allez à l'école? À pied?.....
8. Quelle est votre matière préférée?.....
9. Il y a une matière que vous n'aimez pas? Pourquoi?.....
10. Et en dehors de l'école, vous pratiquez un sport? Depuis quand?.....
11. Vous aimez la musique? Quand est – ce que vous en écoutez?.....
12. Vous jouez ou bien vous voudriez jouer d'un instrument?.....
13. Vous sortez souvent avec vos copains?.....
14. Quel est type de vacances que vous préférez?.....
15. Qu'est – ce que vous aimeriez faire, plus tard?.....

Grâce à cet exercice, les apprenants peuvent:

- ❖ simuler un entretien dirigé
- ❖ parler de leurs activités, de leurs goûts
- ❖ réviser les adverbes et les locutions adverbiales de fréquence suivants: *toujours, souvent, quelquefois, rarement, jamais, une fois par jour, tous les jours, etc.*
- ❖ réviser le lexique de l'école:
 - les professions scolaires: *le professeur, l'enseignant, l'élève, l'apprenant, etc.*
 - les lieux de l'école: *une salle, le gymnase, etc.*
 - les matières scolaires: *la biologie, l'histoire, etc.*
 - les autres termes: *un emploi du temps, un crayon, etc.*

En expression écrite les apprenants doivent:

- ❖ Écrire deux textes de 60 à 80 mots environ (texto, message manuscrit, carte postale, courriel, lettre amicale, article de journal, journal intime) pour faire un compte – rendu ou raconter des expériences personnelles; pour informer, demander, inviter; pour répondre, accepter, refuser, s'excuser, féliciter, remercier, etc.

Voici quelques exemples de l'expression écrite proposés par DELF A2:

Exemple 1: Tanguy prépare pour son correspondant un diaporama sur Paris. Associez le nom du lieu qui correspond à la photo.



1.....



2.....



3.....



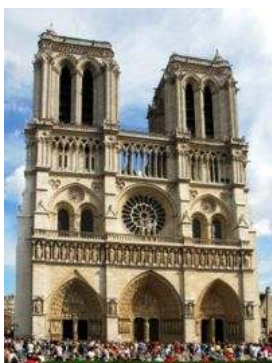
4.....



5.....



6.....



7.....



8.....

- a) La tour Eiffel construite en 1889 pour la I^{ère} exposition universelle et le centenaire de la Révolution.
- b) La cathédrale Notre – Dame, sur l’île de la Cité.
- c) La Place de la Concorde avec l’obélisque égyptien, et l’entrée du jardin des Tuileries.
- d) La pyramide du Louvre, qui est l’entrée du musée et de la galerie marchande.
- e) Les Halles avec ses magasins et ses boutiques.
- f) Le jardin des plantes avec son zoo et la Grande Galerie de l’évolution.
- g) La cour de la Sorbonne, lière université de Paris.
- h) La basilique du Sacré – Cœur à Montmartre.

Grâce à cet exercice, les apprenants peuvent réviser:

- ❖ la description d’un lieu
- ❖ les noms des principaux lieux de la ville: *la mairie, la cathédrale, l’église, le marché*, etc.
- ❖ les noms désignant des paysages: *la campagne, la montagne, la plaine*, etc.
- ❖ les adjectifs utiles pour décrire un lieu: *beau, impressionnant, superbe, splendide, grandiose, imposant, caché, tranquille, reposant, coquet, joli, mignon*, etc.

Exemple 2: Axelle est en vacances chez ses grands – parents en Bretagne. Elle décrit leur maison.

Chère Ana

Je suis en vacances en Bretagne chez mes grands – parents. Ils habitent une maison très sympa. Je te la décris. Au rez – de – chaussée, il y a

Décris – moi une maison espagnol typique.

À bientôt. Axelle

Grâce à cet exercice, les apprenants peuvent réviser:

- ❖ le lexique de l’habitation:
 - le type de maison: *une maison, un appartement, un studio*, etc.
 - les niveaux: *les étages, le rez – de – chaussée, le sous – sol*, etc.
 - les pièces: *l’entrée, la cuisine, la chambre*, etc.
 - les parties extérieures: *le garage, le jardin, le mur, la façade*, etc.

Exemple 3: C’est la fin de l’année. Vous faites le bilan de votre année scolaire:

- ❖ Quelles sont les matières dans lesquelles vous avez réussi?
- ❖ Les matières dans lesquelles vous avez des difficultés?
- ❖ Qu’est – ce que vous comptez faire pour vous améliorer?
- ❖ Comment vous sentez – vous à la fin de l’année?

Écrivez vos réactions et vos idées (60 à 80 mots dans votre cahier).

Grâce à cet exercice, les apprenants peuvent:

- ❖ raconter des expériences personnelles
- ❖ faire un compte – rendu pour son journal intime.

Conclusion

Le but de mon mémoire consistait à présenter l'approche communicative et son rôle dans l'apprentissage du français. Pour mieux comprendre l'évolution de l'approche communicative il fallait parcourir les méthodologies avant l'apparition de l'approche communicative.

Donc, après avoir parcouru le trajectoire de l'évolution des méthodologies on peut constater que certains d'elles surgissent parfois comme réaction aux méthodologies précédentes (c'est le cas de la méthodologie directe par rapport à la méthodologie traditionnelle) ou bien comme de simples ajustements méthodologiques (c'est le cas de la méthodologie active par rapport à la méthodologie directe) ou encore comme une reformulation plus profonde faisant appel à d'autres théories de référence comme la psycholinguistique, la sociolinguistique, la pédagogie, la politique,... (c'est le cas des méthodologies audiovisuelle et communicative).

Cependant les didacticiens ne sont pas unanimes sur l'évolution méthodologique: les uns la conçoivent comme un phénomène récurrent, comme si elle tournait en rond, alors que d'autres la voient comme un mouvement de progression en spirale. Ce qui ne fait aucun doute est que la didactique a constamment évolué. En effet, l'objectif de la didactique est toujours d'enseigner mieux, plus vite et donc plus efficacement.

Dans ce mémoire on a mis un coup d'œil sur les quatre compétences principales qui constituent l'approche communicative: la compréhension orale, la compréhension écrite, l'expression orale et l'expression écrite. Tout d'abord on a vu quel est l'objectif principale de la compréhension orale: former les auditeurs à devenir plus sûrs d'eux, plus autonomes.

Ensuite on a suivi l'énumération des étapes de la compréhension orale. On a établi quelle devrait être la préparation de l'écoute aussi bien que le déroulement de l'écoute et les activités après l'écoute. Aussi on a observé les types d'exercices en compréhension orale. On a remarqué que les exercices de compréhension orale peuvent être très divers: questions, reformulations, tableaux, schémas, remise en ordre de texte, QCM, vrai / faux et que le choix dépend de facteurs divers: les habitudes de l'enseignant, le temps disponible pour la préparation, les moyens matériels... .

Puis on a analysé les supports qui sont utilisés en classe de langue et leurs caractéristiques. Surtout on a prêté l'attention au document vidéo dont l'utilisation dans l'enseignement des langues étrangères devient de plus en plus fréquente.

On peut conclure que la compréhension orale est une compétence qui vise à faire acquérir progressivement à l'apprenant des stratégies d'écoute premièrement et de compréhension d'énoncés à l'oral deuxièmement. C'est une compétence très importante car elle peut être introduite dès le leçon zéro. Pourtant, un élément entre en jeu uniquement pour l'amélioration de l'oral, il s'agit de l'écoute de documents sonores en français authentique. En effet, plus un apprenant sera mis en contact avec du français oral authentique plus il sera prêt de produire un bon oral. L'écoute répétée du français authentique permet d'acquérir une meilleure intonation et une meilleure prononciation.

Il faut absolument souligner que la compréhension écrite joue le rôle vraiment très important dans l'apprentissage de la langue, parce que les apprenants peuvent la réaliser individuellement dans le développement additionnel de leur éducation. De plus, grâce au nouveau vocabulaire, elle fonctionne, par exemple, comme une sorte de base pour l'élargissement d'autres compétences, et de champ de travail pour appliquer les techniques d'enseignement des langues étrangères.

La compréhension écrite ne doit pas se réduire au simple fait de fournir à un apprenant un texte et un questionnaire auquel il doit répondre. Il s'agit d'une véritable activité de formation, qui participe tout autant que les autres compétences à l'acquisition de la langue. La compréhension écrite est aussi une activité qui se réalise entre les apprenants. Pendant un cours, la compréhension écrite doit être traitée avec le plus de flexibilité possible, parce que elle peut devenir vite ennuyeuse pour les apprenants.

Les séquences de compréhension écrite se déroulent sous forme d'activités qu'il est important de réaliser très régulièrement, afin de pousser les apprenants à acquérir des réflexes, qui aident à la compréhension écrite. L'apprenant doit être capable progressivement de comprendre de qui ou de quoi on parle, de tirer des informations ponctuelles, mais aussi de retrouver les enchaînements de l'écrit (causalité, conséquence, enchaînement chronologique), de maîtriser les règles principales du code de l'écrit (les accords, les types de phrase, les formes verbales), et enfin, de dégager le présupposé d'un énoncé, quand il a acquis une très bonne connaissance de la langue. La capacité de lire, de comprendre et d'utiliser des informations est au cœur de l'apprentissage, non seulement pendant la scolarité, mais aussi tout au long de la vie. Comprendre de l'écrit, c'est non seulement comprendre des textes, mais aussi réfléchir à leur propos.

En ce qui concerne l'expression orale on a remarqué qu'il importe donc beaucoup de créer dans la salle de classe un climat de franchise, de tolérance, de non – compétitivité afin de favoriser les discussions, les échanges dans une communication aussi authentique que possible.

Afin de permettre aux apprenants de communiquer, d'échanger, de discuter, il est indispensable de mettre les apprenants en petits groupes à l'intérieur desquels ils pourront agir et réagir comme dans une véritable interaction sociale.

Comme conclusion il est intéressant de signaler que bien communiquer à l'oral, c'est faire passer des messages à l'aide d'un langage choisi, en utilisant une voix bien placée, en jouant de ses émotions, en utilisant intelligemment son corps pour que son public, respecté et pris en compte, accepte le message émis et y adhère. La motivation ludique – l'envie et le plaisir de jouer – peut grandement contribuer à animer les classes de langue et à permettre aux élèves de s'impliquer davantage dans leur apprentissage en prenant plaisir à jouer avec les mots, les phrases et les textes qu'ils créeront individuellement et collectivement. Les jeux et les exercices de créativité permettront d'utiliser de façon nouvelle, le vocabulaire et les structures acquis au cours des leçons.

La dernière compétence qu'on a analysé, c'est l'expression écrite. La problématique de départ a dans un premier temps permis de souligner des éléments importants intrinsèquement liés à

l'enseignement d'une langue. En effet, les exercices d'expression écrite mettent en évidence les approximations de l'oral. L'enseignant, pour ne pas inhiber les apprenants et surtout afin d'éviter tout découragement, évite de les interrompre pour corriger toutes les erreurs qu'elles soient lexicales, syntaxiques ou phonétiques. Certaines peuvent même être passées sous silence pour ces mêmes raisons.

D'autre part, ce mémoire m'a permis d'accentuer les liens entre l'oral et l'écrit mais aussi entre la compréhension et l'expression. Il est vrai que la production orale, tout en étant prise en tant que telle dans les activités proposées en classe, a été aussi utilisée comme un outil indispensable parmi d'autres pour améliorer l'expression écrite. De plus, travailler sur l'expression écrite ne signifie pas négliger l'expression orale étant donné qu'en améliorant l'écrit on pourra garantir un meilleur oral. Ainsi, on entrera dans un cercle vertueux: améliorer l'écrit servant à améliorer l'oral et réciproquement. Ainsi, pour améliorer l'expression écrite, il faut s'attarder à la formation de la pensée elle-même et inculquer aux personnes qui éprouvent des difficultés une attitude raisonnée vis-à-vis du langage. Par diverses réflexions, mais surtout par de nombreux exercices mettant en jeu des principes d'ordre essentiellement logique, ils pourront les aider à organiser leur pensée et, conséquemment, à s'exprimer par écrit avec plus de précision, de clarté et de cohérence.

En guise de conclusion, on peut dire que l'approche communicative est sans aucun doute une méthode révolutionnaire en didactique des langues tant au niveau de la conception de la langue, de la sélection du contenu, de l'apprentissage et de l'enseignement.

Bibliographie

1. Abry D., Chalaron M. – À propos de.... – Presses Universitaires de Grenoble, 1991
2. Augé H., Borot M. – Jeux pour parler. Jeux pour créer. – Paris: CLE International, 1989.
3. Barlow Ch. – L'expression orale et les techniques de travail en groupe. – Paris: Nathan, 1993
4. Bérard E. – L'approche communicative. – Paris: CLE international, 1991
5. Besse H. – Méthodes et pratiques des manuels de langue. – Paris: Didier, 1990
6. Besse H., Pourquier R. – Grammaire et didactique des langues. – Paris: Hachette, 1984
7. Blanc J., Cartier J.M., Lenderlin P. – Bien reçu. – Paris: CLE International, 1989
8. Blanche P. – À tour de rôle. – Paris: CLE International, 1994
9. Bolton S. – Évaluation de la compétence en langue étrangère. – Paris: Didier, 1991
10. Boyer H. – Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère. Paris, 1993
11. Bruchet J. – Entraînement à l'expression orale. – Paris: Larousse, 1987
12. Caput J.P. – Guide d'expression écrite. – Paris: Hachette, 1992
13. Caré J. – Jeux, langage et créativité. – Paris: Hachette, 1978
14. Cavailli M. – Lire, c'est comprendre. – Paris: Hachette, 1995
15. Cornaire C., Germain C. – La compréhension orale. – Paris: CLE International, 1998
16. Coste D. – Lignes de forces du renouveau actuel en DLE. – Paris: CLE international, 1998
17. Debyser F. – Pratiques de l'orale. – Paris: Nathan, 1993
18. Descayrac C. – Lire la presse pour résumer. – Paris: Hachette, 1997
19. Duda R. – Lire... objectif comprendre. – Paris: Editions Didier, 1991
20. Galisson R., Coste D. – Dictionnaire de didactique des langues. – Paris: Hachette, 1976
21. Galisson R. – D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangère. Paris, 1980
22. Gaonach D. – Acquisition et utilisation d'une langue. – Paris: Hachette, 1996
23. Germain C. – Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire. Paris, 1993
24. Guimbretière E. – Phonétique et enseignement de l'oral. – Paris: Didier, 1994
25. Jacquet J. – Lecture et écriture. – Paris: Hachette, 1997
26. Lancien Th. – Le document vidéo. – Paris: CLE International, 1986
27. Laverrière J. – Formation à l'expression écrite et orale. – Paris: Édition d'Organisation, 2004
28. Moirand S. – Enseigner à communiquer en langue étrangère. – Paris: Hachette, 1990
29. Peytard J. – Discours et enseignement du français. – Paris: Hachette, 1992
30. Puren Ch. – Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. – Paris: Nathan, 1988
31. Weiss F. – Jeux et activités communicatives dans la classe de la langue. – Paris: Hachette, 1990
32. Sheils J. – La communication dans la classe de langue. – Paris: Didier, 1998
33. www.tv5.fr
34. www.edufle.net

Annexes

Transcription 1:

Bonjour, vous avez trois nouveaux messages.

Message 1: Allô c'est Maman. N'oublie pas d'acheter du pain en rentrant du lycée. Je n'ai pas le temps de le faire, je sors trop tard du travail aujourd'hui. Puis mets une casserole d'eau sur le feu pour les pâtes. Je rentre vers une heure moins le quart. Message 2: Salut Tanguy, c'est moi Anna. Ça te dirait de venir chez moi regarder un film d'horreur ce soir? Mes parents seront sortis. On est déjà cinq. Avec toi, ça fera six. Réponds – moi par texto, cet après – midi, je suis obligée de mettre mon portable sur vibreur. Message 3: Salut Tanguy. C'est Antonin. Pour le match de basket de cet après midi, le rendez – vous est confirmé à 14 h 00 devant le club. On ira en car jusqu'à l'endroit où on joue. Cette fois – ci, n'oublie pas tes sandwiches... Je ne vais pas te nourrir éternellement. À plus.

Transcription 2:

1. Tu veux bien m'aider, s'il te plaît? 2. Je ne peux pas t'aider maintenant. Plus tard. 3. Tu dois faire quoi? 4. Et toi, tu as quel programme? 5. Je ne sais pas encore. 6. Je dois faire des courses. 7. Oh, là, là! Comme il fait chaud! 8. Tu crois qu'il fait froid ce matin? 9. Ah, quel mauvais temps! 10. Il fera beau demain? 11. Il pleut? 12. Super! Il neige!

Transcription 3:

Axelle: - Allô, bonjour monsieur. Est – ce que je pourrais parler à Marine, s'il vous plaît?

Le père de Marine: - Mais oui, je l'appelle, ne quitte pas... Marine! Axelle au téléphone.

Marine: - Salut Axelle. Ça va?

Axelle: - Très bien, merci. Je t'appelle parce que je voudrais te proposer quelque chose. Il y a le film *Da Vinci Code* qui vient de sortir. Ça te dirait d'aller le voir?

Marine: - Bof, pas trop. Je n'ai pas encore lu le livre, et après je saurai la fin...

Axelle: - Oh tu sais. Le livre n'est pas un chef d'œuvre. C'est l'histoire qui est sympa. Le début se passe au musée du Louvre. Et puis, il y a Audrey Tatou. Elle joue le rôle principal. Tu sais, celle qui a fait *Amélie Poulain*.

Marine: - Alors je viens. Je l'adore! À quelle heure est la séance?

Axelle: - Il y en a une à 16 h 00 et une à 18 h 30. Laquelle tu préfères?

Marine: - La première. Le soir, je suis invitée avec mes parents. On se retrouve à 15 h 50.

Axelle: - D'accord, devant le cinéma. La première qui arrive prend les tickets.

Marine: - Demande le tarif réduit!

Axelle: - Oh, le samedi, je ne sais pas.

Corrigés

Compréhension orale

Exemple 1: 1. sa mère, sa copine Anna, Antonin 2. acheter du pain et faire bouillir l'eau pour les pâtes 3. du déjeuner 4. vrai 5. un film d'horreur 6. faux 7. on ne sait pas 8. à 14 h 00 9. en car 10. Parce que la fois précédente, Tanguy n'avait rien et son copain lui a donné des choses à manger.

Exemple 2: interrogation: 1, 3, 4, 8, 9, 10; déclaration: 2, 5, 6; exclamation: 7, 9, 12.

Exemple 3: 1. d'aller voir un film 2. hésite 3. aime beaucoup Audrey Tatou 4. à 15 h 50 5. parce qu'elle sort avec ses parents le soir 6. on ne sait pas.

Compréhension écrite

Exemple 1: 1. 49 cartes 2. c 3. plus de deux 4. de faire des paires pour éliminer ses cartes 5. vrai 6. faux 7. celui qui fait le plus de paires mais qui n'a plus le valet de pique.

Exemple 2: 1. la guitare 2. a. oui 2. b. non 3. l'annonce 213 4. l'annonce 213

Exemple 3: a) Soleil, Titi, Dumbo, Lisa pour; Tonio contre; Cerise ça dépend. b) 1, 3, 5 vrai; 2, 4 faux.

Expression orale

Exemple 1: réponse libre

Exemple 2: Lundi matin à 9 h, j'irais chez le dentiste. L'après – midi, je ferai les vitrines avec Ludivine et le soir on mangera une pizza ensemble avec mes copines. Mardi matin, je dormirai jusqu'à 11 h et l'après – midi vers 15 h, j'irai voir ma grand – mère. Le soir je regarderai *La Fille d'Artagnan*. Mercredi je préparerai mon sac pour partir en vacances et l'après – midi je ferai mes derniers achats pour les vacances. Jeudi, on appellera un taxi pour 7 h du matin car je prendrai le train de 8 h du matin pour Nice et vers 5 h de l'après – midi, je prendrai mon premier bain de mer. Hourrah! Vendredi on restera toute la journée sur la plage et j'enverrai des cartes postales.

Exemple 3: réponse libre

Expression écrite

Exemple 1:

Chère Ana

Je suis en vacances en Bretagne chez mes grands – parents. Ils habitent une maison très sympa. Je te la décris. La maison a deux étages. Devant, il y a des fleurs partout. Au rez – de – chaussée, il y a la grande salle de séjour, la cuisine. À l'étage, il y a une chambre, une salle de bain et des toilettes. Dans le grenier, il y a des chambres pour tous les cousins. On s'amuse bien.

Décris – moi une maison espagnol typique.

À bientôt.

Axelle

Exemple 2: 1. – c; 2. – e; 3. – f; 4. – d; 5. – g; 6. – a; 7. – b; 8. – h.

Exemple 3: réponse libre.