

# *Se former en didactique des langues*



**CRISTIAN PUREN**  
**PIOLA BERTOCCHINI**  
**FRANCESCO COSTANZO**

ellipses

Cet ouvrage s'adresse à tous ceux d'entre vous qui veulent « se former en didactique des langues », que ce soit en formation continue ou en formation initiale, et quelle que soit la langue que vous enseignez ou enseignerez dans le système scolaire.

Il a été conçu principalement comme un support et un guide d'activités formatives diversifiées, à réaliser individuellement (grâce aux corrigés inclus), ou à plusieurs (groupes d'enseignements, stages), ou encore dans des cours de didactique (cours de préprofessionnalisation, préparation à l'épreuve sur dossier du concours du CAPES, modules de didactique de telle ou telle langue en IUFM ou à l'Université).

Il se compose de 11 unités abordant les grands domaines de la réflexion et l'intervention didactiques.

Il peut être utilisé soit **par unité**, chacune constituant un module autonome, soit **par chapitre**, reliant de manière transversale les différentes unités.

SE FORMER EN DIDACTIQUE DES LANGUES

Centre Régional de Ressources  
Pédagogiques d'Appui  
à l'Enseignement du Français  
DOCUMENTATION

Inventaire n°: 01718  
Cote: CA PUR

# SE FORMER EN DIDACTIQUE DES LANGUES

**Christian Puren**

Professeur des Universités à l'IUFM de Paris  
Directeur de Recherches en didactique des langues  
à l'Université de la Sorbonne-Nouvelle (Paris-III)

**Paola Bertocchini**

Formatrice en didactique des langues

**Edvige Costanzo**

Formatrice en didactique des langues



ISBN 978-2-7298-5762-2

© ellipses / édition marketing S.A., 1998

32 rue Bague, Paris (15<sup>e</sup>).

La loi du 11 mars 1957 n'autorisant aux termes des alinéas 2 et 3 de l'Article 41, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective », et d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite ». (Alinéa 1er de l'Article 40).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, sans autorisation de l'éditeur ou du Centre français d'Exploitation du Droit de Copie (3, rue Hautefeuille, 75006 Paris), constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les Articles 425 et suivants du Code pénal.

# PRÉFACE ET MODE D'EMPLOI

Cet ouvrage, comme l'indique son titre, s'adresse à tous ceux d'entre vous qui veulent « se former en didactique des langues », que ce soit en formation continue ou en formation initiale, et quelle que soit la langue que vous enseignez ou enseignerez dans le système scolaire.

Il a été conçu principalement comme un support et un guide d'activités formatives diversifiées que vous pourrez réaliser individuellement (grâce aux corrigés inclus), ou à plusieurs (groupes d'enseignants dans des établissements, stages), ou encore dans des cours de didactique (cours de préprofessionnalisation, préparation à l'épreuve sur dossier du concours du CAPES, modules de didactique de telle ou telle langue en IUFM ou à l'Université).

Il se compose de 11 unités abordant les grands domaines de la réflexion et de l'intervention didactiques.

Chacune de ces unités se compose de 7 chapitres :

## **1. Travailler sur ses opinions et représentations**

1.1 Questionnaire

1.2 Étude de cas

## **2. Analyser les instructions officielles**

## **3. Analyser les matériels didactiques**

3.1. Préfaces du livre de l'élève et du livre du professeur

3.2. Unités didactiques

## **4. Analyser les pratiques de classe**

## **5. Réfléchir sur des documents théoriques**

## **6. Pour aller plus loin**

6.1. Quelques problématiques à creuser

6.2. Quelques ouvrages ou articles à consulter

## **7. Corrigés**

Vous pouvez utiliser cet ouvrage de deux grandes manières différentes :

1) **Par unité**, chacune constituant un module autonome, et toutes pouvant par conséquent être abordées dans l'ordre que vous souhaitez. Dans ce type d'utilisation, il

semble logique de commencer, à l'intérieur de chaque unité, par le chapitre 1, et de terminer par le chapitre 6 ; mais vous pouvez parfaitement étudier les autres chapitres dans un ordre différent de celui que nous proposons ici.

2) **Par chapitre**, de manière transversale aux différentes unités. Vous pourrez ainsi analyser en détail les instructions officielles à partir de tous les chapitres 2, analyser une série de manuels à partir de tous les chapitres 3, réaliser des observations de classe ou rédiger un rapport de stage d'observation à partir de tous les chapitres 4.

Nous présentons ci-dessous un certain nombre d'informations, remarques et suggestions concernant l'utilisation chapitre par chapitre de cet ouvrage.

### ***Chapitres 1 : Travailler sur ses opinions et représentations***

Il peut être intéressant de répondre une seconde fois au questionnaire initial à la fin du travail sur l'unité, de manière, en comparant les réponses données la 1<sup>ère</sup> et la 2<sup>e</sup> fois, à évaluer soi-même l'évolution de ses « opinions et représentations », et à dresser un bilan personnel de ses acquisitions.

Le questionnaire initial (chapitre 1.1) de certaines unités (4, 5, 7 et 8, en particulier) et certaines études de cas peuvent être soumis également aux élèves. Il pourra être intéressant de comparer leurs réponses à vos propres réponses, ou aux réponses que vous avez pronostiquées de leur part.

### ***Chapitres 2 : Analyser les instructions officielles***

Les documents chargés d'exposer en détail les orientations méthodologiques officielles sont normalement les *Textes d'accompagnement des programmes*. Vous pourrez cependant analyser les deux autres types de documents officiels (programmes communs aux langues, programmes particuliers aux différentes langues), où sont souvent données des orientations méthodologiques générales. Vous pourrez aussi comparer instructions générales et instructions particulières à telle langue pour noter d'éventuelles distorsions ou interprétations particulières. Vous pourrez enfin intégrer dans cette analyse les textes régissant les épreuves du baccalauréat, les références à ces épreuves dans les instructions officielles, et des épreuves de baccalauréat extraites d'Annales.

Dans ces chapitres 2, pour des raisons d'espace mais aussi parce qu'il nous était impossible d'en prévoir l'importance, les lignes blanches laissées pour « relever les passages correspondants » pourront être insuffisantes. Vous pourrez décider soit d'utiliser pour ce faire un cahier personnel, soit d'inscrire seulement sur cet ouvrage les coordonnées de la citation (numéro de la page et des lignes, début et fin de la citation, par ex.).

La formule fréquente « Références à... » est volontairement vague, la réponse pouvant être plus ou moins longue et détaillée suivant la dimension des textes correspondants et leur intérêt. Pour le relevé éventuel des citations, voir le paragraphe ci-dessus.

### ***Chapitres 3 : Analyser les matériels didactiques***

Pour les matériels didactiques comme pour les observations de classe, il est toujours intéressant de jouer sur les différences et les contrastes. Plutôt que d'analyser un manuel unique, il est plus aisé d'analyser une série de manuels des mêmes auteurs (ou un manuel de premier cycle et un manuel de second cycle), ou plusieurs manuels du même niveau mais d'auteurs différents, ou plusieurs manuels d'époques différentes, ou encore plusieurs manuels de langues différentes.

Des supports identiques, et même une organisation identique des leçons, pouvant donner lieu à des utilisations didactiques très différentes, il est pratiquement indispensable, pour analyser un manuel sans trop risquer d'hypothèses hasardeuses sur les intentions de ses auteurs, de consulter simultanément le *Livre du professeur*, ou *Guide pédagogique*. Si ce *Guide* est très détaillé et concret, vous pourrez analyser les propositions de ses auteurs directement avec les outils que nous proposons dans les chapitres 4 (*Analyser les pratiques de classe*).

L'une des constantes dans les manuels est le décalage parfois important entre les déclarations des préfaces et la réalité du matériel et de la méthodologie que son usage peut induire, et c'est donc un point auquel il faut être particulièrement attentif. L'analyse des préfaces des *Guides pédagogiques* – bien plus détaillées que les préfaces des manuels – est particulièrement utile à cet effet. Celles-ci s'adressant aux élèves, et celles-là aux enseignants, leur analyse comparative peut aussi être très instructive, en particulier sur la perception ou l'affichage du rapport entre le processus d'apprentissage et le processus d'enseignement.

### ***Chapitres 4 : Analyser les pratiques de classe***

Ces chapitres pourront être utilisés aussi bien pour l'« auto-observation » (l'enseignant décrit et analyse ses propres pratiques après une séquence particulière, et/ou sur la base de la perception générale qu'il a de sa pratique), que pour l'« hétéro-observation » (observation par un collègue, ou par des étudiants en formation).

Dans le cas de l'hétéro-observation, nous renvoyons aux considérations développées longuement dans l'unité 1, point 4.2, pp. 22-23 (*Nota bene* et démarche proposée à la suite). Ces considérations se réfèrent dans cette unité au domaine des « objectifs généraux », mais elles valent en fait pour tout type d'observation extérieure d'un enseignant, quel que soit le domaine didactique d'observation. C'est pourquoi nous demandons instamment à tous les étudiants en formation initiale de les lire très attentivement avant toute observation... et de les prendre soigneusement en compte !

Ces étudiants auront certainement profité, si les enseignants observés en ont le temps et l'envie, à « interviewer » ceux-ci en s'inspirant des enquêtes des chapitres 1.1 (*Travailler sur ses opinions et représentations*), de manière à confronter les réponses de ces enseignants avec les leurs, et avec les pratiques observées.

Toutes les propositions d'analyse des supports dans les livres de l'élève (dans les chapitres 3.2) peuvent être utilisées pour l'observation des pratiques de classe quand c'est l'enseignant qui a choisi et introduit ses propres supports.

### **Chapitres 5 : Réfléchir sur des apports théoriques**

Le qualificatif de « théorique » correspond dans ces chapitres, comme vous le verrez, à des niveaux de « théorisation » fort différents, mais qui sont toujours en relation étroite avec la pratique d'enseignement/apprentissage. Ce peut être des propositions d'application concrète d'outils linguistiques (la grammaire textuelle), d'outils d'apprentissage (les dictionnaires) ou de principes pédagogiques (la centration sur l'apprenant) ; des propositions d'utilisation de certains supports (la didactique de la littérature) ou de certaines techniques (la traduction) ; des présentations raisonnées de recherches empiriques (la place de l'auto-apprentissage à l'école) ; des définitions de concepts (« culture » et « civilisation », la compétence interculturelle) ; des descriptions de mise en œuvre pratique d'orientations méthodologiques (l'approche communicative) ; des modèles de fiches pédagogiques (les différents types d'écoute de documents oraux) ; ou encore des analyses de l'état actuel des pratiques d'enseignement (l'évaluation) ou de la réflexion en didactique des langues (l'éclectisme). Et c'est pourquoi les contenus de ces chapitres 5 pourront être directement mis en relation avec les activités demandées dans les autres unités, qu'elles portent sur les opinions ou représentations personnelles, ou qu'elles concernent l'analyse des instructions officielles, des manuels ou des pratiques de classe.

### **Chapitres 6 : Pour aller plus loin**

Le chapitre 6.1 (*Quelques problématiques à creuser*), comme nous l'avons indiqué plus haut, ne fait que tracer des pistes à la réflexion personnelle de nos lecteurs. Comme le suggère le titre, cependant, nous avons moins privilégié l'élargissement de cette réflexion que son approfondissement, en signalant essentiellement les difficultés, contraintes et contradictions liées à l'enseignement scolaire des langues. L'un des enjeux essentiels de la démarche d'auto-formation ou de formation, en effet, est de passer de la perception du *problème* à l'analyse de la *problématique* correspondante (sur la distinction entre les deux termes, voir le Lexique, p. 193). L'ordre dans lequel sont placées ces problématiques n'est pas significatif.

Le chapitre 6.2 (*Quelques ouvrages ou articles à consulter*) propose une sélection très limitée d'ouvrages, de numéros de revues et d'articles présentés en quelques lignes de manière à vous permettre de décider vous-mêmes si vous voulez ou non les consulter. Étant donné l'abondance des publications en didactique des langues, ce sont des choix tout à fait discutables : ils n'ont aucune prétention à « faire le point actuel » sur la question, mais cherchent à enrichir et prolonger la réflexion telle que nous avons voulu l'amorcer dans les unités correspondantes. Nous remercions particulièrement la Rédaction de la revue *Les Langues modernes* et son éditeur, l'Association des Professeurs de Langues Vivantes (APLV), ainsi que la Rédaction de la revue *Le Français dans le monde* et celle des *Études de Linguistique Appliquée*, de nous avoir gracieusement accordé l'autorisation de citer leurs articles. Ces trois revues constituent, de par leur domaine, leur orientation et leur qualité, des outils de formation didactique indispensables aussi bien pour les étudiants que pour les enseignants.

### **À propos des « corrigés »**

La didactique des langues n'est pas une science exacte, c'est pourquoi nous donnons toujours les « corrigés » à titre indicatif, moins comme des solutions que

comme des points de comparaison avec vos propres réponses, et par là comme des occasions de nouvelles réflexions personnelles.

C'est dans cet état d'esprit, tout particulièrement, que nous avons proposé des « corrigés » aux activités du « questionnaire » initial (chapitres 1.1) chaque fois que cela nous a paru possible (comme dans le cas des tests de connaissances).

Sauf exception, il n'y a de « corrigés » proposés ni pour l'analyse des instructions officielles (chapitres 2), ni pour celle des matériels didactiques (chapitres 3), ni pour celle des pratiques de classe (chapitres 4), puisque les éléments analysés peuvent être différents d'un lecteur à l'autre. Ni non plus pour les « problématiques à creuser » (chapitres 6.1), qui sont des pistes suggérées à la réflexion personnelle. L'intérêt d'un travail à plusieurs est dans tous ces cas évident, la comparaison des résultats pouvant donner lieu à des discussions enrichissantes.

Les « Études de cas » (chapitres 1.2) et les exercices portant sur les documents théoriques (chapitres 5) font par contre l'objet de « corrigés » systématiques.

### *Utilisation des cases à remplir*

Les consignes correspondantes proposent dans la plupart des cas deux utilisations différentes : « Cochez la/les case(s) correspondante(s) », et/ou « Inscrivez-y un numéro d'ordre ». Rien n'empêche cependant de modifier ou complexifier leur utilisation (en veillant seulement à la compréhension et à l'accord de tous en cas d'utilisation collective de cet ouvrage...). On peut ainsi imaginer d'y inscrire « O » pour un choix positif ; « N » pour un choix négatif ; « ? » pour « Je ne comprends pas la question » ; « ... » pour « Je ne sais pas répondre » ; « – » pour « Je considère la question comme non pertinente », etc.

### *Lexique*

Nous avons voulu ce lexique final relativement détaillé, de manière à ce qu'il puisse être utilisé :

– soit comme vocabulaire de référence ou de contrôle au cours du travail sur les différentes unités ;

– soit comme instrument de travail à part entière, en partant du mot lui-même pour parcourir les différents chapitres des différentes unités qui l'abordent.

Nous espérons que cet instrument rendra les meilleurs services aux collègues et étudiants qui en feront usage. Il a longtemps été coutume, dans les manuels de langue, de terminer la préface par une demande aux utilisateurs, que nous souhaitons reprendre ici de manière aucunement rhétorique : nous vous remercions par avance de toute remarque ou suggestion qui nous permette de corriger et d'améliorer cet ouvrage.

Les Auteurs.



# UNITÉ 1

## Les objectifs généraux

### 1. Travailler sur ses opinions et représentations

#### 1.1 Questionnaire

1.1.1 Quels doivent être les objectifs premiers de l'enseignement scolaire de toutes les matières ?

- selon l'institution (I) ;
- selon les élèves (E) ;
- selon les parents d'élèves (P) ;
- selon vous-même (M).

(Cochez les cases correspondantes ou inscrivez-y des numéros d'ordre.)

**I E P M**

- |                          |                          |                          |                          |   |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | donner une formation générale de base à tous les élèves indistinctement ;                     |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | faire de chaque élève un citoyen actif et responsable ;                                       |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | donner aux élèves les moyens d'obtenir le baccalauréat ;                                      |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | préparer le plus spécifiquement possible chacun des élèves à l'exercice de son futur métier ; |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | former le plus rapidement possible les élèves à être des apprenants autonomes ;               |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | favoriser l'épanouissement personnel de chaque élève.   |

autre(s) choix, et pourquoi ? : .....

1.1.2 Classez de 1 à 3, par ordre d'importance, les trois grands types d'objectifs généraux d'enseignement qui sont traditionnellement assignés à l'enseignement scolaire des langues en France :

**I E P M**

- |                          |                          |                          |                          |   |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | linguistique (connaissance/maîtrise de la langue étrangère) ; |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | culturel (connaissance/maîtrise de la culture étrangère) ;    |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | formatif (formation intellectuelle, éthique et esthétique).   |

*N.B. La culture en tant que compétence est traitée dans l'unité 4, « L'enseignement/apprentissage de la culture », pp.52-66.*

**1.1.3** Quel est selon vous le niveau que l'on doit se fixer dans la poursuite de l'objectif langagier ? (Cochez les cases correspondantes ou inscrivez-y des numéros d'ordre.)

**I E P M**

- l'acquisition des seules bases de la langue standard, qui permettront par la suite, à ceux qui en auront besoin, d'achever eux-mêmes leur apprentissage après leur sortie du système scolaire en acquérant alors rapidement une compétence effective de communication (éventuellement spécialisée en fonction de leur métier) ;
- l'acquisition effective par tous les élèves, en fin de scolarité, d'une compétence effective de communication en langue.

**1.1.4** Les objectifs suivants doivent-ils faire partie selon vous des objectifs généraux de l'enseignement scolaire de votre langue étrangère<sup>1</sup> ? (Cochez les cases correspondantes ou inscrivez-y des numéros d'ordre.)

**I E P M**

- une meilleure connaissance/maîtrise de la langue française ;
- une meilleure connaissance/maîtrise de la culture française ;
- une « compétence langagière générale » (intérêt pour d'autres langues étrangères et capacité à les apprendre plus facilement) ;
- une « compétence culturelle générale » (intérêt pour découvrir d'autres cultures étrangères et capacité à mieux les comprendre).

**1.1.5** On dit souvent que les élèves ne peuvent pas avoir d'objectifs personnels en langue parce qu'ils n'ont pas de véritables besoins langagiers. Partagez-vous cet avis ?

oui  non

Pourquoi ? : .....

**1.1.6** Quel type de culture étrangère doit être selon vous privilégié ? (Cochez les cases correspondantes ou inscrivez-y des numéros d'ordre.)

- la culture dite « savante », celle qui apparaît à travers les réalisations artistiques, intellectuelles, scientifiques, techniques, économiques, institutionnelles... ;
- la culture dite « anthropologique », celle qui apparaît à travers la vie quotidienne de tous les gens du pays ;
- la culture commune aux jeunes de l'âge des élèves ;
- tous faits culturels susceptibles de motiver les élèves.

Pourquoi ? : .....

**1.1.7** L'objectif général visé pour la fin du cursus (en fin de classe terminale) doit être :

– que les élèves soient capables de se comporter linguistiquement comme des natifs

oui  non

Pourquoi ? : .....

– que les élèves soient capables de se comporter culturellement comme des natifs

oui  non

Pourquoi ? : .....

1. Il s'agit de la langue que vous enseignez ou que vous allez enseigner en tant que langue étrangère (même s'il s'agit pour vous de votre langue maternelle).

**1.1.8** De la poursuite de quel(s) objectif(s) général (/généraux) considérez-vous que l'enseignant est le plus responsable personnellement ? (Cochez les cases correspondantes ou inscrivez-y des numéros d'ordre.)

- permettre aux élèves qui veulent vraiment travailler d'aller le plus loin possible ;
- permettre à un maximum d'élèves d'avoir une bonne moyenne en fin d'année et de passer dans la classe supérieure, d'avoir une bonne note au baccalauréat ;
- permettre à chaque élève d'aller à son rythme et d'apprendre à la mesure de sa motivation et de ses moyens ;
- couvrir le programme officiel ;
- permettre aux élèves les plus faibles de se remettre à niveau ;
- autre(s) choix, et pourquoi ? : .....

**1.1.9** Considérez-vous que les objectifs généraux concernant l'enseignement de votre langue étrangère sont relativement spécifiques par rapport à l'enseignement d'autres langues étrangères ?

- oui  non

Si oui, en quoi ? : .....

**1.1.10** Les deux stratégies suivantes ont été et sont encore utilisées selon les différentes langues. Laquelle vous semble préférable pour votre langue étrangère ? (Cochez la case correspondante.)

- mettre l'accent en premier cycle sur l'enseignement de la langue, et limiter les spécificités culturelles étrangères en commençant par des contenus familiers aux élèves (la famille, les amis, l'école, les vacances, le sport...) ; cela implique l'utilisation de dialogues ou de textes fabriqués ;
- ne pas séparer dès le premier cycle l'enseignement de la langue et le contact avec les spécificités culturelles ; cela implique l'utilisation la plus précoce possible de textes authentiques, et le recours plus ou moins systématique à la langue source en classe.

Pourquoi ? : .....

**1.1.11** Faites la liste la plus exhaustive possible des composantes qui vous semblent être celles de chacun des objectifs généraux suivants : formation intellectuelle, formation éthique. (corrigé p. 176)

## 1.2 Étude de cas

Lisez le texte ci-dessous, puis faites les activités proposées à la suite.

### La différence : pourquoi ? pour quoi ?

Mon intervention sera d'ordre général et portera sur les deux extrémités de la problématique : le **pourquoi**, c'est-à-dire les raisons qui peuvent conduire à des différences didactiques entre langues et pays ; le **pour quoi**, c'est-à-dire ce à quoi ces différences peuvent servir. [...]

Je prendrai l'exemple de l'enseignement précoce<sup>1</sup>, déterminant pour l'Europe d'aujourd'hui et de demain. Si l'on veut réellement, comme on le déclare, aller vers une multiplication du nombre des

1 « enseignement précoce » : il s'agit de l'enseignement appelé officiellement « d'initiation à une langue étrangère » (E.I.L.E.), théoriquement en voie de généralisation en France du CM1 au CE2, soit pendant les quatre années précédant l'entrée en classe de 6<sup>e</sup>.

langues que chaque apprenant aborde à l'école, il faut absolument faire en sorte que celui-ci puisse réaliser des économies d'investissements et d'efforts. Ceci est possible de deux manières :

a) En fixant des objectifs variables selon les langues. Ainsi, pour prendre un profil moyen d'élève, une langue (pas forcément la langue dominante) devrait être enseignée dans tous ses aspects (compréhension, expression, culture...); une deuxième langue serait enseignée principalement en compréhension (sans négliger pour autant la culture); pour une troisième langue, on choisirait une langue parente de la langue maternelle ou de l'une des deux langues déjà enseignées, et on s'appuierait sur cette langue pour développer de manière systématique la compréhension tant écrite qu'orale de cette troisième langue. Il y aurait là des justifications fondées pour des approches didactiques significativement différentes.

b) En créant une « synergie » entre les différents apprentissages linguistiques, de telle manière que l'apprentissage d'une langue aide à l'apprentissage de l'autre. Il faudrait pour cela, en particulier :

- que l'un des objectifs explicites de l'enseignement de chaque langue soit de contribuer au développement d'une aptitude générale à apprendre les langues ;
- que l'élève soit entraîné à se servir des savoirs et savoir-faire acquis dans ses apprentissages linguistiques antérieurs, y compris celui de sa langue maternelle ;
- que par conséquent soit menée à bien une harmonisation des terminologies, en particulier grammaticales ;
- que l'apprentissage se fasse « les yeux ouverts », c'est-à-dire en menant constamment une réflexion non seulement sur la langue elle-même, mais aussi sur la manière dont on l'apprend.

On voit clairement comment des choix relevant de la politique linguistique – ici le choix du pluralisme – peuvent toucher le cœur même de la didactique, à savoir les objectifs, les contenus et la méthodologie. Face à l'exigence de pluralisme linguistique dans la société et à l'école, il faut choisir entre augmenter le volume global d'efforts accordés à une ou au maximum deux langues, et augmenter le nombre des langues. A mon avis, toutes les mesures qui, aujourd'hui, iraient dans la première direction seraient déjà en retard d'un train par rapport à l'évolution des sociétés européennes.

Candelier Michel, 1996, *Le Polyglotte*, Paris, APLV, n° 25, mai  
(Supplément aux *Langues modernes*, n° 1), p.6.

1. Quel est selon l'auteur l'objectif primordial de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes si l'on se situe sur le terrain du projet politique de l'Union Européenne ? : .....

2. Quelles sont les conséquences de la prise en compte de cet objectif politique primordial sur l'enseignement scolaire des langues, à savoir :

a) sur ses objectifs : .....

b) sur ses contenus : .....

c) sur sa méthodologie ? : .....

(corrigé p. 176)

## 2. Analyser les instructions officielles

### 2.1

*Les Objectifs généraux officiels de l'enseignement scolaire français des langues vivantes étaient définis ainsi en 1985 et 1987 :*

– en 1985 pour le premier cycle

L'enseignement des langues vivantes étrangères a des objectifs linguistiques, culturels, intellectuels. Il contribue aussi, de manière spécifique, à la formation générale des élèves.

Cet enseignement vise à apprendre aux élèves à communiquer oralement et par écrit en langue étrangère. La compréhension de la langue parlée et écrite doit être privilégiée, sans pour autant négliger l'entraînement à l'expression orale et écrite.

La pratique progressivement enrichie de la langue et la lecture, dès la quatrième, de textes de qualité, initient l'élève aux civilisations des pays dont il étudie la langue et aux aspects les plus représentatifs de leurs cultures.

La pratique raisonnée d'une langue étrangère intègre une réflexion grammaticale directement utile à la formation intellectuelle. Elle renforce et explicite la compétence en français et rend plus aisé et plus efficace l'apprentissage d'autres langues étrangères. [...]

Amené à prendre une certaine distance vis-à-vis de la langue maternelle, l'élève développe ses capacités de raisonnement et d'abstraction. Il est conduit à faire l'expérience des différences et des similitudes culturelles, économiques, géographiques, sociales, acquérant ainsi l'ouverture d'esprit qui est une composante essentielle de l'éducation civique.

« Programmes des collèges », *Arrêté du 14 novembre 1985.*

– en 1987 pour le second cycle

Au lycée comme au collège, sans solution de continuité, l'enseignement conserve un triple objectif, communicationnel, culturel et linguistique.

Il contribue aussi, de manière spécifique, à la formation générale des élèves.

Instrument de communication, signe et expression des cultures des pays où on les parle, les langues vivantes étrangères sont aussi le moyen et l'objet d'une réflexion proprement linguistique.

Une maîtrise reconnue en langue vivante étrangère ajoute aussi une valeur appréciable aux formations professionnelles, scientifiques ou technologiques de notre temps.

Dans certains domaines nouveaux de production et de recherche, les connaissances et savoir-faire linguistiques se combinent à des connaissances et savoir-faire techniques.

Pour l'ensemble des langues dont l'étude a été commencée au collège, les programmes des lycées offrent des orientations communes à l'ensemble des séries :

1) consolidation, extension et approfondissement des connaissances et savoir-faire acquis ou en voie d'acquisition en vue du développement progressif de la compétence de compréhension et de l'autonomie d'expression personnelle en langue étrangère orale et écrite ;

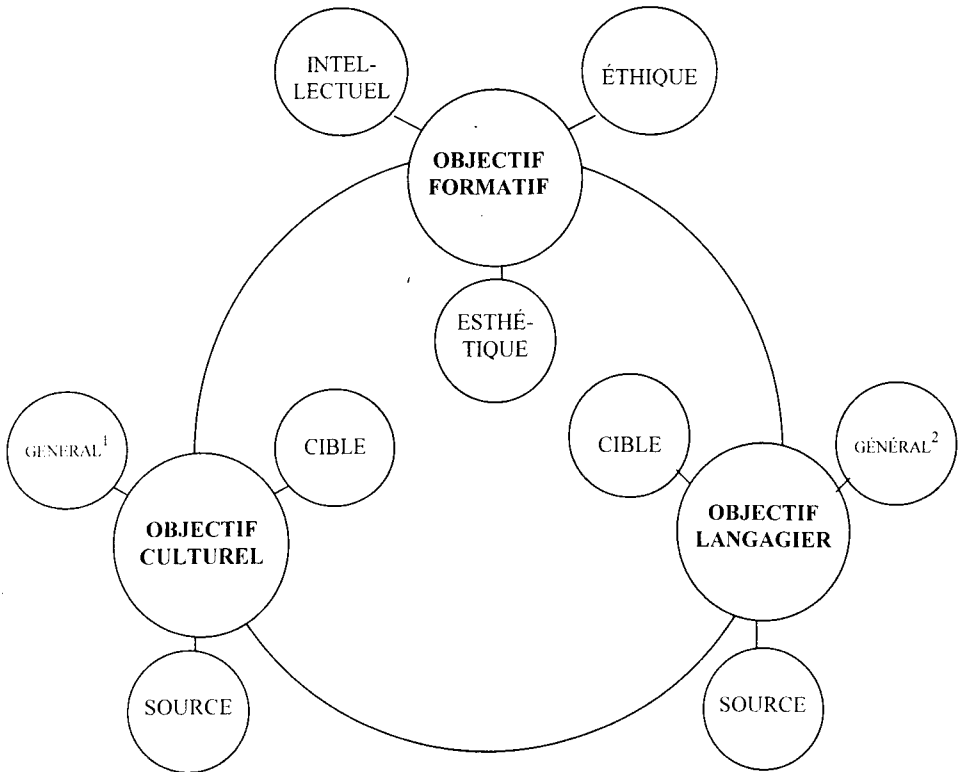
2) étude de plus en plus nuancée de textes et de documents de plus en plus riches et complexes, facteur d'un enrichissement culturel raisonné ;

3) réflexion progressivement affinée sur le fonctionnement de la langue et sur le langage. (p. 19)

« Dispositions communes à l'ensemble des langues vivantes »,  
*B.O. spécial n° 1, 5 février 1987.*

Analysez comparativement chacun de ces textes en vous guidant sur la schématisation suivante (corrigé p. 177) :

**SCHEMA DES OBJECTIFS GENERAUX DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE DES LANGUES**



Puren Christian, « Littérature et objectifs dans l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères : enjeux historiques », *Les Langues modernes*, Paris, APLV, n° 3, p. 32.

<sup>1</sup> Objectif culturel général, ou compétence culturelle générale : disponibilité, curiosité, intérêt et sympathie envers tout fait culturel inconnu, et capacité à le comprendre.

<sup>2</sup> Objectif langagier général, ou compétence langagière générale : disponibilité, curiosité, intérêt et sympathie envers toute langue étrangère, et capacité à l'apprendre.

**2.2 Instructions actuellement en vigueur**

**2.2.1** En vous basant sur les dernières instructions communes à toutes les langues :

a. Repérez les évolutions significatives par rapport aux instructions de 1985 et 1987 en ce qui concerne les objectifs généraux. Notez en particulier les contextes d'apparition des nouveaux objectifs suivants :

– « objectif communicationnel » (ou « compétence de communication ») : .....

- « objectif cognitif » : .....
- « compétences méthodologique » : .....
- « compétence interculturelle » : .....

b. Interprétez ces quatre nouveaux objectifs en fonction du schéma de la page précédente, en vous aidant, au besoin (*corrigé p.177*) :

- de la définition de la compétence de communication (unité 2, point 5.1, p. 35) : .....
- des définitions de l'« approche interculturelle » (unité 4, point 5.2, p. 63) : .....

**2.2.2** En ce qui concerne les objectifs généraux, notez, dans les dernières instructions particulières à votre langue étrangère, ce qui correspond et ce qui ne correspond pas (ajouts, suppressions, insistance spécifiques, interprétations particulières...) aux instructions communes à toutes les langues : .....

**2.2.3** Comparez les résultats de l'analyse ci-dessus (points 2.2.1 et 2.2.2) avec vos réponses au questionnaire du point 1.1 : .....

### 3. Analyser les matériels didactiques

*N.B. : Pour ne pas complexifier exagérément l'analyse, nous suggérons qu'on se limite aux seuls matériels de 1<sup>er</sup> cycle.*

#### 3.1 Préfaces du livre de l'élève et du livre du professeur

**3.1.1** Le manuel a été conçu (*Cochez la case correspondante.*) :

- pour un public indéterminé ;
- pour des élèves de l'enseignement général ;
- pour un public particulier.

Dans ce dernier cas, de quel public particulier s'agit-il ? Notez les références aux objectifs considérés comme spécifiques au type de public visé : .....

**3.1.2** Comparez les objectifs du manuel tels que les annoncent les auteurs dans les préfaces avec les objectifs officiels des instructions en vigueur :

- pour l'enseignement des langues en général : .....
- pour l'enseignement de votre langue étrangère en particulier : .....

**3.1.3** Analysez la position personnelle exprimée par les auteurs en utilisant les questions du questionnaire 1.1 (pp. 13-15) qui vous paraissent pertinentes à cet effet : .....

### 3.2 Unités didactiques

#### 3.2.1 Objectifs formatifs

##### a. Objectif éthique

Le choix des documents vous paraît-il orienté vers la défense de certaines valeurs, soit en raison des messages explicites ou implicites de ces documents, soit en raison de l'orientation des questions posées ou des activités proposées sur ces documents ? :

oui  non

Si oui, quelles paraissent être ces valeurs ? : .....

##### b. Objectif esthétique

– Évaluez l'importance quantitative des documents d'origine artistique (littérature, peinture, architecture, musique, cinéma d'auteur ...) proposés dans le manuel (*Cochez la case correspondante.*) :

moins de 25 %  environ 50 %  plus de 75 %

– Évaluez l'importance stratégique de ces documents d'origine artistique. Ils sont pour la plupart (*cochez la case correspondante*) :

des supports didactiques à part entière (c'est-à-dire des supports d'intégration didactique) ;

des documents complémentaires apparaissant en fin d'unité ;

des documents d'illustration ;

des documents à simple fonction décorative.

##### c. Objectif « cognitif »

– Repérez dans le schéma de chaque unité quelques exercices :

• de type métalinguistique (réflexion explicite guidée sur les structures de la langue) : .

• de type « métacommunicatif » (réflexion explicite guidée sur les rapports entre modes, intentions, situations de communication d'une part, formes linguistiques utilisées d'autre part, comportements culturels enfin) : .....

• de type « métaculturel » (réflexion explicite guidée sur les caractéristiques de la culture « savante » ou sur les modes de comportement collectifs<sup>1</sup>) : .....

• de type « métaméthodologique » (réflexion explicite sur les méthodes d'enseignement/apprentissage) : .....

– Ces différents exercices intègrent des comparaisons entre domaines cible et source (langues française/étrangères, cultures française/étrangères, par ex.) (*Cochez la case correspondante.*) :

systématiquement ;  fréquemment ;  occasionnellement ;  jamais

#### 3.2.2 Objectif linguistique/communicationnel

Pour chaque couple opposé d'orientations, dans le tableau ci-dessous, cochez :

– dans la colonne 1 si la première orientation vous semble privilégiée ;

– dans la colonne 3 si la seconde orientation vous semble privilégiée ;

1. Non compris les modes de comportements communicatifs, eux aussi culturels mais qui ont déjà été intégrés dans le point précédent.

– dans la colonne 2 si l'équilibre entre les deux vous semble respecté.

1		2		3
<input type="checkbox"/>	enseignement de connaissances livresques sur la culture	<input type="checkbox"/>	enseignement d'une compétence à comprendre et interagir culturellement avec les natifs	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	enseignement de connaissances sur la langue (grammaire, lexique, morphologie...)	<input type="checkbox"/>	enseignement d'une compétence d'utilisation de la langue comme instrument de communication	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	enseignement d'une compétence de communication en situation scolaire (le professeur s'exprime en tant que professeur ; les élèves s'expriment en tant qu'élèves)	<input type="checkbox"/>	enseignement d'une compétence de communication en situation simulée (les élèves s'expriment comme s'ils étaient des natifs ou comme s'ils parlaient à des natifs)	<input type="checkbox"/>

### 3.2.3 Objectif culturel

a. Le type de culture privilégié dans les documents est plutôt (*Cochez la ou les cases correspondantes.*) :

- la culture commune aux jeunes occidentaux de l'âge des élèves ;
- la culture dite « anthropologique », celle qui apparaît à travers la vie quotidienne des gens du pays ;
- la culture dite « savante », celle qui apparaît à travers les réalisations artistiques, intellectuelles, scientifiques, techniques, économiques, institutionnelles...

b. Les documents privilégiés en tant que supports d'enseignement culturel sont (*Cochez la ou les cases correspondantes ou inscrivez-y des numéros d'ordre.*) :

- les documents fabriqués par les auteurs des manuels ;
- les documents artistiques (littérature, peinture, architecture, cinéma, musique...)
- les documents journalistiques ;
- les documents « savants » réalisés par des scientifiques : sociologues, politologues, économistes ;
- les documents appartenant à la vie quotidienne (dépliants, publicités, modes d'emploi, billets, étiquettes, etc.).

## 4. Analyser les pratiques de classe

### 4.1 Cas de l'auto-observation

4.1.1 Répondez préalablement à l'ensemble du questionnaire du point 1.1, pp. 13-15.

4.1.2 Reprenez systématiquement le guide d'analyse proposé au point 3.2, p. 20-21, pour l'appliquer à votre propre pratique. Il faut pour cela tenir compte :

- du degré d'accord personnel avec les supports et activités que vous reprenez du manuel ;
- de ce que vous supprimez ou sélectionnez et de ce que vous ajoutez par rapport à ce qui est proposé dans le manuel, et des raisons pour lesquelles vous le faites.

4.1.3 Comparez les résultats obtenus en 4.1.1 avec ceux obtenus en 4.1.2, pour repérer dans quelle mesure vos pratiques effectives correspondent aux opinions que vous avez

déclarées. Les points suivants, en particulier, nous paraissent très significatifs en termes d'objectifs plus ou moins implicitement ou inconsciemment poursuivis<sup>1</sup> :

- fréquence des appels à la responsabilité personnelle des élèves ;
- souci de maintenir un respect mutuel entre les élèves ;
- souci d'intéresser et de faire participer tous les élèves ;
- types d'arguments verbaux, de techniques et de comportements utilisés pour motiver les élèves au travail ;
- importance accordée à une préparation spécifique aux exercices de type baccalauréat (en 2<sup>e</sup> cycle) ;
- degré de liberté maintenu vis-à-vis des contenus, de la progression et des démarches proposés dans le manuel ;
- degré d'autonomie laissée aux élèves ;
- degré de tolérance aux erreurs ou maladresses ;
- mise en œuvre d'une pédagogie différenciée, en particulier par des activités de remédiation destinées aux élèves les plus faibles.

#### 4.2 Cas de l'hétéro-observation

**N.B. :** *L'analyse d'observations de classes en termes d'objectifs généraux est extrêmement délicate (elle est complexe) et périlleuse (elle peut amener à de graves procès d'intention), en raison en particulier des paramètres suivants :*

a. *Les enseignants sont statutairement tenus de respecter les objectifs généraux tels qu'ils sont définis par l'institution.*

b. *La manière de concevoir, hiérarchiser et mettre en œuvre ces objectifs implique chez l'enseignant la représentation même de son métier, ses attitudes personnelles, ses convictions éthiques et idéologiques.*

c. *Il est impossible, de l'extérieur, de faire précisément la part, dans la pratique observée d'un enseignant, de ce qui tient en particulier :*

- *aux exigences de l'institution (à différents niveaux : Ministère de l'Éducation, Inspection générale, inspecteur pédagogique régional) ;*
- *à l'utilisation de tel ou tel manuel ;*
- *aux croyances et conceptions didactiques personnelles de l'enseignant ;*
- *à la formation de l'enseignant ;*
- *aux caractéristiques de ses élèves et de son groupe-classe ;*
- *à l'image que l'enseignant veut donner de lui aux observateurs.*

*En raison de la complexité de tous ces paramètres, il est toujours délicat d'interpréter un comportement observé en termes d'attitude personnelle.*

d. *Enfin, par définition, les objectifs généraux guident la pratique d'un enseignant sur l'ensemble de l'année dans toutes ses classes, de sorte que l'on ne sait jamais si et dans quelle mesure les heures observées (même s'il s'agit d'une dizaine ou quinzaine d'heures suivies dans la même classe) en sont représentatives.*

*D'où la règle qui nous semble intangible en l'occurrence : ne jamais juger ni même interpréter, et chercher seulement à comprendre, en appliquant systématiquement le principe selon lequel l'enseignant est un professionnel compétent et responsable. C'est en fonction de cette analyse que nous proposons la démarche ci-dessous. Si elle paraît trop lourde ou si les conditions ne permettent pas de la respecter, il vaut sans doute mieux ne pas réaliser d'hétéro-observations sur le thème de cette unité.*

1. L'analyse suivante ne nous paraît pas devoir être menée dans le cadre d'une hétéro-observation, pour les raisons que nous expliquons au point 4.2.

Démarche proposée :

1. Obtenir avant l'observation les informations minimales nécessaires sur les opinions et représentations de l'enseignant en s'inspirant de l'ensemble du questionnaire du point 1.1, pp. 13-15.
2. Observer en appliquant à la pratique de l'enseignant le guide d'analyse proposé au point 3.2, p. 20-21.
3. S'entretenir après l'observation avec l'enseignant de manière à s'informer sur la représentation qu'il a de son métier, ses attitudes personnelles, ses convictions éthiques et idéologiques.
4. Ensuite seulement, comparer les observations que l'on a faites avec les opinions et représentations de l'enseignant ainsi qu'avec les explications qu'il a données sur sa propre pratique.
5. Enfin, informer l'enseignant des résultats de l'analyse qu'on a faite, pour tenir compte de ses réactions et explications.

## 5. Réfléchir sur des documents théoriques

Denise Lussier décrit de la manière suivante les différents « objectifs d'apprentissage », qui « décrivent les comportements attendus chez les apprenants » à la fin de leurs études :

### Les objectifs d'apprentissage

- (a) un **objectif global**, pour spécifier l'approche d'enseignement que l'on veut préconiser ;
- (b) des **objectifs généraux**, pour décrire les intentions poursuivies ;
- (c) des **objectifs terminaux** ou **spécifiques** explicitant les objectifs généraux et décrivant les comportements ou les types de performance attendus chez l'élève, pour décider du degré de maîtrise du programme d'études ;
- (d) et à l'occasion, des **objectifs intermédiaires** stipulant les notions et les comportements qui vont favoriser l'atteinte de chacun des objectifs terminaux (p. 45).

Lussier Denise, 1992, *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*, Paris, Hachette (coll. « F/Autoformation »), 128 p.

Assignez chaque type d'objectif (a, b, c, d) à l'exemple correspondant dans l'enseignement des langues étrangères (1, 2, 3, 4), comme le fait l'auteur dans ce même ouvrage (*corrigé p. 177*) :

1. Amener les apprenants à utiliser les habilités langagières à partir de : situations de communication variées ; types de discours ; fonctions langagières appropriées.
2. Développer les habilités linguistiques : compréhension orale et écrite ; production écrite ; communication orale dans des contextes sociolinguistiques et socioculturels significatifs pour les apprenants.
3. Développer l'habilité à communiquer, c'est-à-dire apprendre la langue étrangère comme moyen de communication.
4. Fournir aux élèves les connaissances et les notions leur permettant de développer les activités visées : les éléments lexicaux ; les éléments grammaticaux ; les éléments de culture ; les registres et les variétés de langue ; les genres de textes. (p. 46)

*Idem.*

## 6. Pour aller plus loin

### 6.1 Quelques problématiques à creuser

1. Le nombre et la diversité des objectifs scolaires (voir schéma p. 18) les rendent sans doute trop ambitieux par rapport aux réalités du terrain.
2. Ces objectifs institutionnels sont en décalage par rapport aux attentes sociales concernant l'apprentissage des langues et à la manière dont l'efficacité de cet enseignement des langues est évaluée par l'opinion publique : celle-ci tend à donner l'exclusivité au seul objectif « langue » (c.a.d. la compétence de communication en L2).
3. Les objectifs formatifs de l'enseignement scolaire des langues tels qu'ils sont définis posent de nombreux problèmes philosophiques, idéologiques, politiques. Ils sont actuellement au centre de nombreuses interrogations qui mettent en jeu non seulement le modèle éducatif, mais aussi le modèle de société de référence.
4. Excepté celui de « langue cible », tous les autres objectifs scolaires posent des problèmes d'évaluation ; parce qu'ils sont partagés par d'autres disciplines scolaires, parce que ce sont en réalité des finalités (objectifs formatifs), ou parce qu'ils ne peuvent être décrits avec suffisamment de précision en termes de contenus ou capacités (compétences culturelle et langagière générales, cultures cible et source).
5. La réalité la plus massive en enseignement scolaire, c'est l'absence, dans l'esprit de la plupart des élèves, de tout objectif personnel, par manque de maturité ou de projet professionnel défini. Les « besoins immédiats » créés en classe par l'enseignant ne suffisent pas toujours à les remplacer, d'où le problème fréquent de l'absence de motivation à l'apprentissage chez les élèves.
6. Il serait nécessaire de distinguer entre les concepts suivants, souvent confondus : demandes, attentes, motivations, besoins et objectifs.
7. Comment concilier en second cycle la demande des élèves – qui veulent être préparés aux épreuves du baccalauréat, où on leur demandera, à l'écrit comme à l'oral, d'être des « commentateurs » de documents en L2 – et l'un des objectifs institutionnels, qui est d'en faire des « communicateurs » en L2 ?
8. Comment lutter chez les élèves contre les représentations sociales dominantes concernant le statut et l'utilité de telle ou telle langue (par ex. l'anglais langue de communication internationale, l'italien et le français langues de culture, l'arabe et le portugais langues d'immigrants, l'hébreu langue de religion) ?
9. Dans les « Sections européennes », appelées sans doute à se multiplier à l'avenir, l'ensemble des objectifs de l'enseignement des langues, et leur équilibre, sont modifiés puisque la L2 y est utilisée pour enseigner d'autres matières scolaires.
10. La généralisation prévue des cours d'ELVE (Enseignement des Langues Étrangères à l'école du CE1 au CM2) exigera sans doute une modification des cursus, avec par exemple une différenciation des objectifs d'une langue à l'autre, une modularisation de leur apprentissage (apprentissage plus intensif sur des périodes plus courtes n'allant pas jusqu'au baccalauréat) et leur « instrumentalisation » (utilisation de la L2 pour

enseigner d'autres matières scolaires). Sur les problèmes que cette généralisation pose en termes de politique des langues, voir le texte de Michel Candelier, p. 15.

11. Les enseignants natifs (qui seront de plus en plus nombreux à l'avenir), ont des conceptions de l'enseignement des langues qui peuvent être en décalage avec la conception qu'en ont leurs collègues français, et l'Institution scolaire française.

## 6.2 Quelques ouvrages ou articles à consulter

- CANDELIER Michel, 1986, « Les avatars d'un triptyque », *Les Langues modernes*, Paris, APLV, n° 1, pp. 87-99.  
Il s'agit d'une analyse systématique des « avatars » auxquels est soumis le « triptyque de base » des objectifs scolaires (« linguistique, culturel, intellectuel ») dans les instructions officielles propres à chaque langue étrangère. Il s'agit des instructions de 1985, mais la méthode d'analyse reste pertinente.
- LEHMANN Denis, 1993, *Objectifs spécifiques en langue étrangère. Les programmes en question*, Paris, Hachette, (coll. « F/Références »), 224 p.  
L'ouvrage se situe dans une perspective très particulière, puisqu'il s'intéresse aux besoins propres à des publics « scientifiques, techniques et professionnels », et aux problèmes que pose la définition des contenus et des programmes d'un tel enseignement. Mais il fait apparaître, par contraste, les spécificités des objectifs de l'enseignement scolaire des langues.
- MONNANTEUIL François, 1990, « Les finalités de l'enseignement des langues dans l'enseignement secondaire », *Les Langues modernes*, Paris, APLV, n° 1, pp. 7-29.  
Synthèse d'un symposium, l'article analyse successivement les conditions économiques, sociales et politiques qui constituent le cadre donné dans lequel s'inscrit la question des finalités de l'enseignement scolaire des langues ; les différents facteurs – politiques, structurels, culturels et historico-sociologiques – qui influencent la réflexion sur les finalités et sur lesquels il est possible d'agir ; enfin les différentes options possibles en fonction d'une véritable politique linguistique, parmi lesquelles se détachent la diversification des objectifs par langue, et l'apprentissage à l'apprentissage.
- PUREN Christian, 1990, « Littérature et objectifs dans l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères : enjeux historiques », *Les Langues modernes*, Paris, APLV, n° 3, pp. 31-46.  
L'auteur présente dans cet article la manière dont le dispositif actuel des objectifs généraux de l'enseignement des langues (objectifs formatif, culturel et linguistique/langagier) a émergé à partir de l'enseignement scolaire du latin langue morte, et la manière dont ce dispositif a évolué depuis un siècle.
- Les Langues modernes*, 1994, « L'éthique », Paris, APLV, n° 3, 96 p.  
Premier numéro de revue spécialisée entièrement consacré à l'un des objectifs formatifs de l'enseignement scolaire des langues.
- Les Langues modernes*, 1995, « Les objectifs », Paris, APLV, n° 3, 96 p.  
Claire Tardieu s'intéresse (dans « De l'énonciation des objectifs en classe d'anglais au dialogue méthodologique », pp. 19-35) à l'énonciation des objectifs en classe, s'appuyant sur l'analyse de cinq manuels d'anglais de diverses générations. Monique Mombert, (dans « L'objectif introuvable », pp. 37-53) s'interroge sur la notion et la réalité de l'« objectif culturel » en classe de langue.

## UNITÉ 2

# La communication en classe de langue

### 1. Travailler sur ses opinions et représentations

#### 1.1. Questionnaire

1.1.1 Avec laquelle des affirmations suivantes êtes-vous le plus en accord ? (*Cochez la case correspondante.*) :

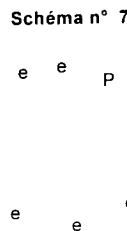
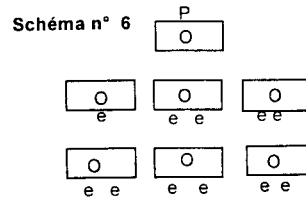
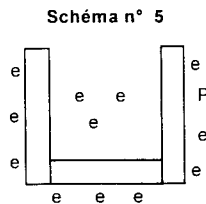
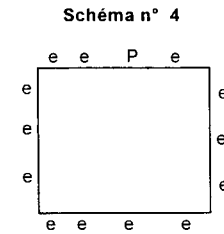
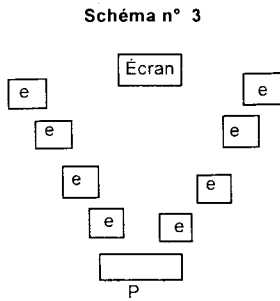
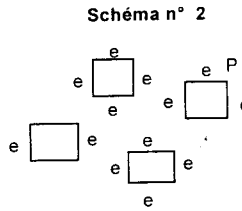
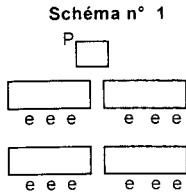
- Il faut enseigner systématiquement dans un premier temps de l'apprentissage, les bases lexicales et grammaticales de la langue, même de manière artificielle, jusqu'à ce que les élèves aient acquis les connaissances minimales qui leur permettront ensuite de maintenir une communication authentique en langue étrangère.
- Il faut dès les débuts de l'apprentissage faire communiquer les élèves entre eux de manière la plus authentique possible, même si la langue utilisée n'est pas très correcte et même si les corrections des erreurs ne peuvent pas être systématiques.
- Il faut alterner constamment les deux stratégies ci-dessus.
- Il faut s'arranger constamment pour limiter les besoins de communication des élèves à ceux qu'ils peuvent gérer avec les formes linguistiques qui leur ont été fournies et auxquelles ils ont été systématiquement entraînés préalablement.  
Pourquoi ? : .....
- Autre conception personnelle, et pourquoi ? : .....

1.1.2 Observez ces dispositions de classe :

e = élève

P = professeur

O = ordinateur



Évaluez chacun de ces 7 dispositifs de communication à partir du tableau ci-dessous en inscrivant dans les cases correspondantes, selon les cas, « F » (« favorise la communication ») ou « NF » (« ne favorise pas la communication ») :

	Schémas n°						
	1	2	3	4	5	6	7
a. contrôle constant par l'enseignant sur chacun des élèves							
b. contrôle constant par l'enseignant de la langue employée par les élèves							
c. correction par l'enseignant d'un maximum d'erreurs commises à l'oral par les élèves							
d. communications directes entre élèves							
e. suivi individuel des élèves par l'enseignant							
f. utilisation de matériels collectifs d'enseignement							
g. variation maximale des modes d'intervention de l'enseignant							
h. travail autonome des élèves							
i. pédagogie différenciée							

(corrigé p.178)

Autre(s) position(s) personnelle(s) concernant ces différents schémas de classe : .....

.....

## 1.2 Étude de cas

1.2.1 Lisez le texte suivant, et faites les activités proposées à la suite.

### Types de communication en classe de langue

#### 1. La communication didactique

Objectif : la gestion du travail de classe et le discours « métalinguistique » (portant sur les formes de la langue)

Exemples : organisation du travail en classe, demande d'explication d'un mot inconnu

#### 2. La communication imitée

Objectif : l'entraînement au maniement de la langue par la reproduction

Exemple : la récitation de passages appris par cœur

#### 3. La communication simulée

Objectif : la réutilisation des formes linguistiques dans des situations un peu plus ouvertes, créatives et spontanées

Exemple : la fabrication de dialogues

#### 4. La communication authentique

Objectif : l'élève parle à sa propre initiative et en son nom propre

Exemple : interventions personnelles de élèves. (pp. 47-48)

D'après Weiss François, 1984, « Types de communications et activités communicatives en classe », *Le Français dans le monde*, Paris, Hachette-Larousse, n° 183, févr.-mars, pp. 47-51.

a. La liste suivante donne d'autres exemples proposés par F. Weiss. Classez chacun d'entre eux dans le type de communication correspondant, en inscrivant dans sa case le numéro nécessaire (1 pour « communication didactique », 2 pour « communication imitée », etc.).

- a. la dramatisation d'un dialogue audiovisuel ;
- b. une demande concernant l'organisation du travail collectif en classe ;
- c. un exercice de réflexion sur la langue ;
- d. une activité créative ;
- e. un exercice de traduction ;
- f. un jeu ;
- g. un exercice d'entraînement grammatical ;
- h. la gestion d'un travail de groupe ;
- i. la récitation d'une conjugaison verbale ;
- j. une demande d'explication sur un point de morphologie ;
- k. la participation à un jeu de rôles ;
- l. la dramatisation devant toute la classe d'un dialogue préalablement préparé en groupe.

(corrigé p. 178)

b. De quel(s) type(s) de communication relève selon vous le commentaire oral collectif d'un document ? (corrigé p. 178)

1.2.2 Lisez ce compte rendu d'observation de classe, et faites les activités proposées à la suite.

### La communication non verbale

La communication orale n'est pas le seul moyen d'échange entre le professeur et les élèves, d'autres facteurs interviennent. C'est [...] tout ce qui a rapport à la communication par le corps (les regards, les gestes, les mimiques, toutes les attitudes corporelles).

L'intonation de la voix de l'enseignant a une influence sur l'attitude des élèves par rapport à son discours. L'enseignante d'anglais de la classe de sixième parle d'un ton gai, dynamique, elle utilise l'humour, fait rire les élèves. Ceci crée une atmosphère particulière, son intonation permet de capter l'attention des élèves, de leur donner envie d'écouter et de participer. Le professeur d'anglais du groupe de soutien utilise un ton autoritaire, il parle d'une voix forte qui est assez impressionnante, il ne favorise pas ainsi la prise de parole des élèves mais assure le calme dans ses classes. Le professeur d'espagnol n'a pas un ton ferme, ses élèves en profitent pour perturber le fil des cours. Les avertissements oraux ne fonctionnent pas, elle sanctionne par des mots écrits les élèves dissipés.

Pour le professeur, les attitudes corporelles sont un moyen de voir s'il est écouté, compris par les élèves. En effet s'ils regardent par la fenêtre, bougent sur leur chaise, ou encore se déplacent dans la salle, c'est qu'ils ne sont pas attentifs. Au contraire, si la majorité des regards sont orientés vers l'enseignant, cela signifie qu'ils suivent le cours. De même, en observant les visages, il peut voir si lors de son explication les élèves comprennent : quand on ne comprend pas bien quelque chose, on a tendance à froncer les sourcils, on a des mimiques particulières.

La relation élève-professeur va également s'instaurer par des gestes, des attentions particulières, des regards de la part du professeur. Les professeurs balayent normalement toute la classe du regard, mais certaines fois leurs regards se concentrent sur un groupe qui est plus actif. Cela témoigne qu'ils ne s'intéressent pas à l'autre partie de la classe qui peut alors s'enfoncer dans son mutisme. Les hochements de tête de l'enseignant, quand un élève fait une remarque pertinente, montrent son approbation, il encourage l'élève à continuer son raisonnement.

Une autre composante intervient, il s'agit de [...] l'usage que l'on fait de l'espace. Si le professeur reste assis derrière son bureau, l'espace entre lui et les élèves est énorme, il crée une situation de communication particulière où les échanges seront plus difficiles, moins directs, plus conventionnels. Mais les enseignants que j'ai pu observer n'adoptent jamais cette attitude qui marque fortement leur statut institutionnel. Soit les enseignants se déplacent entre les rangées, soit ils restent debout devant le bureau. Quand ils ne se déplacent pas, ils s'assoient sur leur bureau ou sur une table du premier rang. Quand ils s'approchent des élèves, la distance se réduit, permettant des interactions plus vivantes, plus naturelles.

La distance devient personnelle entre l'enseignant et l'apprenant lorsque le professeur passe dans les rangées pour vérifier le travail des élèves. Quand il se penche au-dessus de l'épaule d'un élève, la relation ne s'effectue plus entre l'enseignant et les apprenants, mais entre deux personnes. L'enseignante d'anglais de la classe de sixième, ne supportant plus l'attitude d'un élève, s'est approchée de lui et l'a secoué assez violemment. Il est très difficile de faire face à toute situation avec calme, de mettre ses mouvements d'humeur ou d'impatience de côté pour trouver une solution à un problème. Cette attitude qui a agi négativement a été suivie par une discussion personnelle visant à remotiver l'élève, à le conforter dans ses capacités.

Les élèves eux aussi, par leur position dans la salle, témoignent de leur volonté ou non de maintenir une distance par rapport à l'enseignant. En effet, sachant que les élèves de la classe d'espagnol ont choisi leur place, j'ai pu observer que certains choisissaient toujours le premier rang, des élèves sérieux, attentifs, qui participent ; alors que d'autres ont la volonté de se démarquer en choisissant les places du fond. Peut-être ont-ils une vision différente du rôle de l'enseignant. Apparaît-il plus comme un informateur ou un évaluateur, ou comme le représentant de l'institution ? (pp. 13-14)

Pannoza Katia, 1997, *Rapport de stage. Observation d'une classe de langue pendant 15 heures*, [classes de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> d'anglais LV1, classe de 4<sup>e</sup> d'espagnol LV2 ], Module « Didactique des langues néo-latines », Paris-III, 1996-1997, 18 p., multigr.

1. Relevez dans ce compte rendu les différents modes de communication non verbale utilisés (*corrigé p. 178*) :

- a. par les trois enseignants ;
- b. par les élèves.

2. Relevez les différents modes de gestion de l'espace de la classe utilisés :

- a. par les enseignants ;
- b. par les élèves.

## 2. Analyser les instructions officielles

### 2.1 La communication comme objectif

2.1.1 Relevez toutes les expressions reprenant l'objectif de communication.

Exemples : « aptitude à communiquer », « enseigner la langue comme instrument de communication » : .....

2.1.2 Relevez les références à deux composantes de la compétence de communication caractéristiques de l'approche communicative (voir définitions au point 5.1, p. 35), à savoir :

- a. la composante discursive : .....
- b. la composante socioculturelle : .....

2.1.3 Relevez tout ce qui montre l'importance des compétences de compréhension orale et écrite dans la conception scolaire de l'objectif de communication.

Exemple : « Lire un journal ou un livre, c'est aussi communiquer avec l'auteur » .....

### 2.2 La communication comme moyen

2.2.1 Relevez les références aux aspects suivants des pratiques de classe, caractéristiques de l'approche communicative. Donnez si possible des exemples de modes de mise en œuvre conseillés.

- a. une description de la langue à partir des catégories de « notions » et « fonctions » : ...
- b. la centration sur l'apprenant : .....
- c. la prise en compte des erreurs des élèves comme un phénomène normal et positif du processus d'apprentissage : .....
- d. le travail sur les variations linguistiques provoquées par les modifications des paramètres des situations de communication : .....

e. la création de besoins de communication (réels ou simulés) en classe, et les techniques correspondantes (jeux de rôles, exercices de type *information gap*, etc.) .....

**2.2.2** Relevez toutes les activités de production (écrite ou orale) proposées dans les instructions officielles, et classez-les d'après la typologie suivante (voir définitions point 1.2.1, p. 28) :

Type 1	Type 2	Type 3	Type 4
<b>Communication didactique</b>	<b>Communication imitée</b>	<b>Communication simulée</b>	<b>Communication authentique</b>
– demander si besoin est l'aide adéquate – ...	– reproduire un énoncé en respectant le rythme et le schéma intonatif – ...	– continuer une phrase – ...	– justifier son point de vue – ...

Pour quelle raison est-il difficile, en didactique scolaire des langues, de distinguer *a priori* entre communication simulée et communication authentique (par exemple dans l'expression « formuler un message simple ») (*corrigé p. 178*) ? : .....

**2.2.3** La méthode interrogative (schéma questions de l'enseignant/réponses des élèves)

a. Relevez les passages traitant de l'utilisation de la méthode interrogative : .....

b. Des techniques alternatives à la méthode interrogative sont-elles proposées ?

oui  non

Si oui, lesquelles ? : .....

**2.2.4** Relevez les références aux modes de communication non verbale en classe de langue (gestes, mimiques, regards, attitudes physiques, positionnements et déplacements dans l'espace de la classe, etc.) : .....

### 2.3 La communication comme fin et comme moyen

Relevez les références au principe de « l'homologie fins-moyens (enseigner à communiquer en faisant communiquer en classe) appliquée à la communication en classe » : .....

## 3. Analyser les matériels didactiques

### 3.1 Préfaces du livre de l'élève et du livre du professeur, table des matières

**3.1.1** Analysez les préfaces du livre de l'élève et du livre du professeur en utilisant le point 2.1, pp. 30.

**3.1.2** Repérez dans la table des matières du livre de l'élève tout ce qui peut correspondre aux différentes formes de mise en œuvre de l'approche communicative telles qu'elles sont présentées par Brigitte Cieutat (voir point 5.2, p. 36).

### 3.2 Unités didactiques

Choisissez une unité du livre de l'élève, puis faites les activités proposées ci-dessous.

**3.2.1** Classez les différents exercices et activités de cette unité en utilisant la typologie proposée au point 2.2.2, p. 31.

**3.2.2** Analysez :

a. l'importance respective des activités plutôt centrées sur la langue (communications de type 1, 2 et 3) et des activités plutôt centrées sur la communication authentique (communication de type 4) (*Cochez la case correspondante.*) :

priorité aux activités centrées sur la langue ;

priorité aux activités centrées sur la communication.

b. la distribution de ces différents types d'activités à l'intérieur de l'unité didactique ; quel est globalement le choix des concepteurs ? (*Cochez la case correspondante.*) :

commencer par des activités plutôt centrées sur la langue pour déboucher en fin d'unité sur des activités plutôt centrées sur la communication authentique ;

alterner constamment les deux types d'activités ;

intégrer les activités centrées sur la langue à l'intérieur d'activités centrées sur la communication authentique ;

autre choix : si oui, lequel ? .....  
.....

**3.2.3** Repérez dans cette unité tout ce qui peut correspondre aux différentes formes de mise en œuvre de l'approche communicative telles qu'elles sont présentées par Brigitte Cieutat (voir point 5.2, p. 36) : .....  
.....

## 4. Analyser les pratiques de classe

### 4.1 Schémas de la communication

a. Relevez la disposition de la classe observée en vous reportant aux différents schémas présentés au point 1.1.2, p. 27) (*Cochez la ou les cases correspondantes.*) :

schéma 1  schéma 2  schéma 3  schéma 4

schéma 5  schéma 6  schéma 7

b. Y a-t-il modification du schéma en cours de classe ?

oui  non

Si oui, à quel(s) moment(s), et pour quel(s) objectif(s) ? : .....  
.....

c. En cas d'observation de plusieurs classes chez le même enseignant, quel est le type de schéma dominant ?

schéma 1  schéma 2  schéma 3  schéma 4

schéma 5  schéma 6  schéma 7

4.2 Les types de communication en classe<sup>1</sup>

4.2.1 Relevez pour chaque type de communication (voir définitions point 1.2.1, p. 28) plusieurs exemples concrets observés :

Type 1	Type 2	Type 3	Type 4
Communication didactique	Communication imitée	Communication simulée	Communication authentique

4.2.2 Apparaît-il une relation entre certains types de communication et certaines tâches ou activités ?

oui  non

Si oui, laquelle (/lesquelles) ? : .....

4.2.3 Type de communication globalement dominant (au cas où plusieurs classes du même enseignant ont été observées) :

type 1  type 2  type 3  type 4

4.2.4 Dans les phases d'enseignement dit « frontal » (correspondant au schéma de communication n° 1, p. 27) :

a. estimez globalement la part prise par ces différents types d'intervention de l'enseignant :

	- 25%	25%-50%	50%-75%	75%-100%
a. questions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. réponses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. gestion du travail (consignes)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. évaluations, corrections	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. apports d'informations	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. gestion de la discipline	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

b. estimez globalement le pourcentage de temps de parole des élèves par rapport à celui de l'enseignant :

0 %- 25 %  25 %-50 %  50 %-75 %  75 %-100 %

c. notez, en ce qui concerne les communications directes spontanées en langue étrangère entre élèves :

- la fréquence :  élevée  moyenne  rare  nulle

- les occasions : .....

- les contenus : .....

1. L'utilisation de la langue maternelle en classe est traitée spécialement dans l'unité 5 : « Langue maternelle-langue étrangère », pp. 67-79.

### 4.3 La communication non verbale

Notez, pour ces modes de communication non verbale, différentes réalisations et leurs fonctions correspondantes :

- a. mimiques (exemple : moue dubitative pour suggérer à un élève qu'il doit reprendre son énoncé) : .....
- b. regards : .....
- c. gestes : .....
- d. postures physiques : .....
- e. positionnements dans l'espace de la classe : .....
- f. déplacements : .....

### 4.4 Rôles et fonctions assurés par l'enseignant

Cochez les cases correspondant, pour chaque cas, aux rôles et fonctions que vous avez effectivement observés, et donnez un exemple représentatif.

#### a. L'enseignant détenteur du savoir

- transmet les connaissances : .....
- interroge : .....
- contrôle : .....
- corrige : .....

#### b. L'enseignant expert

- propose des contenus : .....
- explique : .....
- répond aux questions : .....
- évalue : .....

#### c. L'enseignant facilitateur d'apprentissage

- négocie : .....
- conseille : .....
- oriente : .....
- aide : .....
- est un médiateur culturel : .....

#### d. L'enseignant technicien

- utilise le magnétophone en classe : .....
- utilise la vidéo en classe : .....
- utilise la salle informatique : .....
- utilise le laboratoire : .....

#### e. L'enseignant animateur

- organise les activités en classe : .....
- fournit les matériaux nécessaires : .....
- sollicite les interventions par ses questions : .....
- distribue la parole : .....
- anime les débats (reprises, relances, synthèses...) : .....

## 5. Réfléchir sur des documents théoriques

### 5.1 Lisez ce texte, puis faites l'activité proposée à la suite.

#### Les différentes composantes de la compétence de communication

Une **compétence de communication** reposerait, pour moi, sur la combinaison de plusieurs composantes :

- une **composante linguistique**, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue ;
- une **composante discursive**, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés ;
- une **composante référentielle**, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations ;
- une **composante socioculturelle**, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux. (p. 20)

Moirand Sophie, 1982, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, (coll. « F/Formation »), 192 p.

Indiquez la ou les composantes de la compétence de communication<sup>1</sup> qui sont mises en jeu dans les exercices ou activités suivants :

- a) mettre au passé un texte au présent ;
- b) modifier la structure chronologique d'un récit ;
- c) comprendre un document authentique ;
- d) compléter un exercice à trous avec les pronoms personnels à la forme nécessaire ;
- e) compléter un exercice à trous avec les articulateurs logiques nécessaires ;
- f) varier les rôles des interlocuteurs dans une situation de communication ;
- g) traduire en L1 un texte en L2 ;
- h) prendre en notes un exposé oral de l'enseignant ;
- i) transformer un dialogue oral en récit à la 3<sup>e</sup> personne ;
- j) imaginer les statuts respectifs des personnages intervenant dans un dialogue donné ;
- k) classer le vocabulaire d'un texte en différents champs sémantiques ;
- l) modifier un dialogue en fonction de la modification de l'état d'esprit de l'un des interlocuteurs ;
- m) donner l'équivalent en L1 de mots clés en L2.

(corrigé p. 178)

---

1. Voir unité 11, Corrigé du point 1.2.1.b, p. 190, une autre typologie des composantes de la compétence de communication, avec les critères d'évaluation correspondants.

## 5.2 Lisez ce texte, puis faites l'activité proposée à la suite.

### L'approche communicative

Apparue à la fin des années soixante-dix grâce à la conjonction de divers facteurs (bilan négatif des méthodes d'inspiration béhavioriste, recherches en philosophie du langage, en linguistique et en didactique, demandes spécialisées de formation, etc.), l'approche « notionnelle-fonctionnelle et communicative » introduit des changements radicaux dans l'enseignement des langues :

1. utilisation de documents authentiques, visuels et sonores, très variés ;
2. travail systématique sur « notions » et « fonctions », actes de langage, intentions de communication ;
3. déclin de la notion de progression, qui de « linéaire » devient « spirالية », « concentrique », ou « cyclique » ;
4. essai de prise en compte de la totalité de la situation d'énonciation (contexte, présupposés, psychologie des personnages, statut, rôle, etc.) ;
5. différenciation des méthodes et stratégies selon intérêts, besoins, styles d'apprentissage... ;
6. enseignement « orienté vers l'action » et « centré sur l'apprenant » ;
7. réhabilitation de la langue maternelle et prise en compte des acquis antérieurs et de la capacité de réflexion ;
8. utilisation de l'erreur comme étape nécessaire au progrès ;
9. nouvelles « formes sociales » de travail en classe (*pairwork*, petits groupes...) ;
10. redéfinition du rôle de l'enseignant (animateur, coordinateur, conseiller plus que « maître ») ;
11. plus grande souplesse et flexibilité dans le déroulement du cours ; etc.

Approche séduisante, et bienvenue après une décennie de monotonie structuraliste, mais très (trop ?) ambitieuse, conçue essentiellement pour des adultes, et donc assez irréaliste pour l'enseignement secondaire, car elle implique effectifs réduits, cours intensifs, groupes motivés, formation spécifique des enseignants, etc. (pp. 35-36)

Cieutat Brigitte, 1989, « Grammaire et approche communicative, ou l'inséparabilité des contradictoires », *Les Langues modernes*, Paris, APLV, n° 5, pp. 35-49.

À travers les caractéristiques de l'approche communicative énumérées par Brigitte Cieutat, retrouvez ce qui est ainsi implicitement présenté comme les caractéristiques opposées de la méthodologie antérieure (audiovisuelle). (*corrigé p. 179*)

## 6. Pour aller plus loin

### 6.1 Quelques problématiques à creuser

(*Cet extrait fait suite, dans le même article de Brigitte Cieutat, à celui publié ci-dessus*)

#### 1. Doutes et critiques concernant l'approche communicative

Après l'« euphorie communicative » qui a marqué cette période, les enseignants et les chercheurs sont devenus plus circonspects, conscients des problèmes rencontrés dans la pratique :

- Comment répondre à des demandes parfois contradictoires ?
- Comment cerner les besoins, présents et futurs, des publics scolaires ?
- Comment créer en classe des situations de communication qui se rapprochent le plus possible de la réalité ?
- Comment rendre compte de toutes les situations utiles aux apprenants ?
- Comment classer les différents actes de langage ?
- Sur quoi fonder une progression valable ?
- Et surtout : comment concilier l'acquisition d'une « compétence linguistique » et d'une « compétence communicative » ? (pp. 36-37)

Cieutat Brigitte, 1989, « Grammaire et approche communicative, où l'inséparabilité des contradictoires », *Les Langues modernes*, Paris, APLV, n° 5, pp. 35-49.

2. Sur les « insuffisances de l'évaluation communicative », voir point 6.1.1, p. 36.
3. L'homologie fins-moyens (voir Lexique, p. 200) appliquée à la communication (on enseigne à l'élève à communiquer en L2 en le faisant communiquer en classe) provoque un effet « boule-de-neige » qui tend à augmenter semaine après semaine l'hétérogénéité des classes : les élèves les plus faibles sont ceux qui ont le plus de mal à progresser puisqu'ils comprennent le moins ce qui se fait en L2, et qu'ils ont le plus de mal à s'exprimer ; pour la même raison, les meilleurs sont aussi ceux qui sont le plus en mesure de profiter au mieux de l'enseignement.
4. En milieu scolaire, où tous les élèves ont à leur disposition une même langue source qu'ils maîtrisent (le français en France), il leur est difficile de s'imposer la L2 comme langue de travail à l'intérieur des groupes.
5. La mise en œuvre de l'approche communicative amène l'enseignant à donner une importance décisive à la dimension relationnelle (relations enseignant-élèves, relations élèves-élèves), et fait par conséquent relever sa formation non seulement de la didactique des langues, mais aussi de la pédagogie générale.
6. La mise en œuvre de l'approche communicative demande, entre autres, une plus grande souplesse dans l'organisation et le déroulement du cours, souvent difficile à concilier avec la rigidité du cadre scolaire.
7. L'approche communicative (voir Lexique p. 195), en ajoutant à la classique composante linguistique de la communication les compétences discursive, référentielle et socioculturelle (voir définitions point 5.1, p. 35), a fixé à l'enseignement des langues un niveau d'exigence sans doute irréaliste pour l'enseignement scolaire.

## 6.2 Quelques ouvrages ou articles à consulter

- BÉRARD Évelyne, 1991, *L'approche communicative : théorie et pratiques*, Paris, CLE international (coll. « Didactique des langues étrangères »), 126 p.  
L'auteur résume dans le chapitre 5 (pp. 49-59) le débat concernant l'authenticité de la communication en classe de langue, avant de signaler, au plan méthodologique, l'importance de facteurs tels que : 1) le choix de documents proches de ceux qu'on trouve dans la vie courante ; 2) le type d'activités proposées aux apprenants qui doivent se rapprocher des échanges existant dans la réalité ; 3) la manière d'organiser et de gérer la dynamique du groupe classe.
- CICUREL Francine, 1984, *Parole sur parole ou le métalangage en classe de langue*, Paris, CLE international (coll. « Didactique des langues étrangères »), 126 p.  
Cet ouvrage qui traite de la communication en classe de langue s'articule autour de trois pôles : 1) la communication pédagogique qui s'établit autour de la langue, objet d'étude, selon des conventions spécifiques ; 2) les procédés métalinguistiques qu'utilise constamment l'enseignant pour se faire comprendre et pour comprendre les apprenants ; 3) les implications pédagogiques de ces pratiques langagières, et la nécessité de les prendre en compte dans la formation des enseignants.
- Les Langues modernes*, 1989, « L'approche communicative », Paris, APLV, n° 5, 158 p.  
À noter les articles de A. Baudry et P. Willaume (« Une entreprise de longue haleine », pp. 91-96) ainsi que de D.-L. Simon (« Les stratégies conversationnelles de l'apprenant », pp. 103-109). Dans le premier, les auteurs mettent en évidence les conditions préalables à la communication en classe pour proposer ensuite une démarche concrète. Dans le second, on s'interroge, à partir d'un exemple concret, sur le rapport entre communication pédagogique formelle et communication naturelle en situation informelle.
- KRAMSCH Claire, 1984, *Interaction et discours en classe de langue*, Paris, CRÉDIF-Hatier/Didier (coll. « Langues et apprentissage des langues »), 191 p.  
Application d'une théorie « interactionniste » du langage à l'enseignement scolaire des langues au moyen d'une typologie de pratiques d'interaction en anglais, en français et en allemand.

MOIRAND Sophie, 1982, *Enseigner à communiquer en langue étrangère* Paris, Hachette (coll. « F/Formation »), 192 p.

À noter, dans le chapitre 1 (pp. 33-40), la partie consacrée à l'analyse de la communication, où l'auteur s'efforce de problématiser la solution pragmatique proposée par *Un Niveau Seuil* au profit d'une démarche interactionnelle certes indispensable pour l'analyse de la communication professeur-élève dans la classe, mais difficile à intégrer dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

WEISS François, 1983, *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*, Paris, Hachette (coll. « F/Autoformation »), 128 p.

L'auteur propose un ensemble d'activités créatives, de jeux et d'exercices « pragmlinguistiques » destinés à susciter et développer l'expression orale en L2. Les activités sont classées selon les difficultés qu'elles présentent pour les différents types de public, et sont précédées d'un mode d'emploi très clair qui explique les choix méthodologiques sous-jacents aux propositions faites.

## UNITÉ 3

# La formation à l'apprentissage

### 1. Travailler sur ses opinions et représentations

#### 1.1 Questionnaire

**1.1.1** Avec laquelle/lesquelles des trois affirmations de chaque ligne horizontale êtes-vous d'accord ? (Cochez la ou les cases correspondantes.) :

Le processus d'enseignement/apprentissage			
	1	2	3
<b>a</b>	<input type="checkbox"/> Les choix fondamentaux (objectifs, méthode utilisée, contenus, progression) sont de la responsabilité de l'enseignant et de l'institution.	<input type="checkbox"/> Ces choix doivent être négociés entre l'enseignant et les apprenants, auxquels l'enseignant peut laisser une certaine marge de liberté.	<input type="checkbox"/> Les apprenants doivent être formés à assumer eux-mêmes de plus en plus d'initiative et de responsabilité dans ces choix.
<b>b</b>	<input type="checkbox"/> Dans le travail de groupe, l'enseignant ne contrôle plus suffisamment l'apprentissage.	<input type="checkbox"/> Le travail de groupe doit être utilisé en fonction de ses avantages et de son adaptation à certains apprenants, à certains objectifs, à certaines activités.	<input type="checkbox"/> Les apprenants doivent être systématiquement formés au travail de groupe, parce qu'il les motive et qu'il les forme à l'autonomie.
<b>c</b>	<input type="checkbox"/> L'enseignant est la personne compétente et responsable en ce qui concerne l'évaluation des apprenants : il utilise donc ses propres critères.	<input type="checkbox"/> L'enseignant doit accepter d'explicitier ses critères d'évaluation et en discuter avec ses apprenants.	<input type="checkbox"/> Les apprenants doivent être systématiquement formés à l'auto-évaluation, qui pourra être ainsi progressivement prise en compte par l'enseignant.
<b>d</b>	<input type="checkbox"/> C'est de la responsabilité de l'enseignant que de donner un enseignement collectif et de garantir les conditions d'un apprentissage collectif.	<input type="checkbox"/> C'est de la responsabilité de l'enseignant que de trouver et de proposer des compromis entre les exigences de l'enseignement collectif et celles des apprentissages individuels.	<input type="checkbox"/> C'est de la responsabilité de l'enseignant que d'aider chaque apprenant à apprendre, ce qui implique de respecter le rythme, les besoins, les intérêts, les styles et méthodes d'apprentissage de chacun.

e	<input type="checkbox"/> La meilleure chose que puisse faire un enseignant, c'est d'appliquer scrupuleusement la méthodologie d'enseignement qu'il pense la meilleure.	<input type="checkbox"/> La meilleure chose que puisse faire un enseignant, c'est de choisir les stratégies d'enseignement qu'il estime les plus aptes à activer, soutenir, guider et enrichir les stratégies individuelles d'apprentissage des apprenants.	<input type="checkbox"/> La meilleure chose que puisse faire un enseignant, c'est de gêner le moins possible la mise en œuvre par chaque apprenant de ses propres stratégies individuelles d'apprentissage.
f	<input type="checkbox"/> Ce qui doit guider l'enseignant, c'est la progression collective telle qu'elle est prévue dans sa planification, dans les instructions officielles et/ou le manuel.	<input type="checkbox"/> L'enseignant doit tenir compte à la fois des progrès individuels et des exigences de la progression collective.	<input type="checkbox"/> Ce qui doit guider l'enseignant, c'est le progrès individuel de chaque apprenant.
g	<input type="checkbox"/> Les activités d'apprentissage doivent se faire en classe dans le cadre de l'enseignement collectif, le travail individuel ou par groupes des apprenants constituant une révision, un complément ou un prolongement de cet enseignement collectif.	<input type="checkbox"/> L'enseignant doit imaginer et proposer aux apprenants, d'une classe à l'autre, des formes diverses d'équilibrage et d'articulation entre l'enseignement collectif d'une part, le travail individuel ou par groupes d'autre part.	<input type="checkbox"/> Les activités d'apprentissage doivent se faire de manière individuelle ou par groupes, les séances collectives étant principalement consacrées aux mises en commun et aux corrections des produits de ces activités.
h	<input type="checkbox"/> Ce qui doit guider l'enseignant dans l'enseignement de la langue étrangère, c'est la description objective qu'en donne la linguistique.	<input type="checkbox"/> Ce qui doit guider l'enseignant dans l'enseignement de la langue étrangère, ce sont les facilités et difficultés prévisibles des apprenants qui sont indiquées par les études contrastives langue maternelle /langue étrangère et par l'expérience professionnelle.	<input type="checkbox"/> Ce qui doit guider l'enseignant dans l'enseignement de la langue, c'est l'état auquel chaque apprenant est parvenu dans son processus de construction personnelle de la langue étrangère (l'état de son interlangue), en prenant comme base les erreurs commises.
i	<input type="checkbox"/> Il est important que les erreurs commises soient finalement corrigées, que ce soit sur le champ ou de manière différée, individuellement ou collectivement.	<input type="checkbox"/> Il faut moduler constamment l'attention à la forme (la correction linguistique) et l'attention au sens (la communication) suivant le type d'objectif, de tâche et de motivation des apprenants, et donc corriger de manière sélective.	<input type="checkbox"/> Il est important de privilégier chez les apprenants l'expression du sens (la communication) par rapport à la correction de la forme.
j	<input type="checkbox"/> Ce qui doit guider l'enseignant dans l'enseignement de la culture étrangère, c'est la description objective qu'en donnent l'histoire, la géographie, l'économie, la sociologie, l'anthropologie, la critique littéraire, l'histoire de l'art, etc.	<input type="checkbox"/> Ce qui doit guider l'enseignant dans l'enseignement de la culture étrangère, ce sont les facilités et difficultés prévisibles des apprenants qui sont indiquées par les études contrastives culture maternelle/ culture étrangère et par l'expérience professionnelle.	<input type="checkbox"/> Ce qui doit guider l'enseignant dans l'enseignement de la culture étrangère, c'est l'état auquel chaque apprenant est parvenu dans son processus de construction personnelle de la culture étrangère (ses représentations interculturelles).

(Après avoir coché les cases correspondant à vos idées personnelles, reportez-vous au corrigé p. 179, pour découvrir quel type d'enseignant vous êtes.)

**1.1.2** Voici une proposition d'activité en classe :

On peut envisager à titre d'exemple de donner comme exercice de réflexion sur l'apprentissage une liste de vingt mots français à apprendre par cœur en cinq minutes. Ensuite chacun ou chaque groupe comparera les stratégies utilisées pour atteindre cet objectif. On fera le même exercice dans la langue étrangère et on soulignera les similitudes et les différences d'approches. (p. 37)

Bucher-Poteaux Nicole, 1988, « Pour un enseignement centré sur l'élève », *Les Langues modernes*, Paris, APLV, n° 6, pp. 32-39.

Êtes-vous personnellement favorable à ce type d'activité en classe de langue ?

- oui
- non

Pourquoi ? : .....

.....

**1.1.3** Repérez vos attitudes et stratégies personnelles d'apprentissage en répondant au questionnaire ci-dessous :

*N.B. : Pour les étudiants en formation initiale, le travail demandé dans ce point 1.1.3 sera facilité s'ils s'appuient sur une expérience, même de quelques heures, d'apprentissage d'une langue inconnue, et s'ils comparent leurs résultats avec ceux d'autres étudiants. Les professeurs déjà en exercice pourront comparer les différentes attitudes et stratégies de leurs élèves.*

<b>Attitudes et stratégies d'apprentissage</b>	
1	2
a <input type="checkbox"/> Faire des fautes vous tracasse.	<input type="checkbox"/> Faire des fautes ne vous tracasse pas trop.
b <input type="checkbox"/> Vous apprenez en mémorisant des modèles.	<input type="checkbox"/> Vous apprenez en vous imprégnant de ce que vous lisez ou entendez.
c <input type="checkbox"/> Vous avez tendance à apprendre par cœur.	<input type="checkbox"/> En général, vous n'apprenez pas par cœur.
d <input type="checkbox"/> Pour comprendre, vous réfléchissez à la grammaire.	<input type="checkbox"/> Pour comprendre, vous réfléchissez assez peu à la grammaire.
e <input type="checkbox"/> Vous structurez mentalement mots et tournures avant de parler ou écrire.	<input type="checkbox"/> Vous parlez ou écrivez spontanément sans trop prévoir ce que vous allez employer.
f <input type="checkbox"/> Vous pensez qu'il faut apprendre avant de parler.	<input type="checkbox"/> Vous pensez qu'il faut parler pour apprendre.
g <input type="checkbox"/> Vous pensez qu'il faudrait tout retenir.	<input type="checkbox"/> Vous pensez que le but n'est pas de tout retenir.
h <input type="checkbox"/> Quand vous avez du mal à exprimer quelque chose, vous avez tendance à vous taire.	<input type="checkbox"/> Quand vous avez du mal à exprimer quelque chose, vous essayez comme vous pouvez.
i <input type="checkbox"/> Vous êtes déçu de ne pas toujours tout comprendre clairement.	<input type="checkbox"/> Vous admettez sans trop de peine qu'il reste des choses que vous ne comprenez qu'en gros.
j <input type="checkbox"/> Vous souhaitez bien parler au plus vite.	<input type="checkbox"/> Vous acceptez de vous débrouiller au moins temporairement.
k <input type="checkbox"/> Vous attendez que l'enseignant vous corrige.	<input type="checkbox"/> Vous préférez essayer de vous corriger vous-même.
l <input type="checkbox"/> Pour comprendre ou parler, vous avez tendance à passer par le français.	<input type="checkbox"/> Vous comprenez ou parlez souvent sans passer par le français.

Selon Nancy Jean-Paul, « Dans quelle mesure peut-on tenir compte des stratégies d'apprentissages ? », pp. 89-105 in Duda Richard, Riley Philip (dir.), *Learning Styles*, Presses Universitaires de Nancy (coll. « Processus discursifs »), 1990, 234 p.

## 1.2 Étude de cas

1.2.1 Observez le tableau ci-dessous. Quelle(s) relation(s) semble(nt) apparaître entre les attitudes et les stratégies d'apprentissage linguistique présentées ci-dessus au point 1.1.3, d'une part, et d'autre part les différents types généraux d'apprentissage ? :

Types généraux d'apprentissage <sup>1</sup>		
	1	2
a	<b>Visuels</b> – Tendance à restituer le savoir en reconstruisant des images, en s'en figurant les éléments. – Mémorisation utilisant les relations spatiales entre des éléments visuels.	<b>Auditifs</b> – Tendance à restituer le savoir en reconstituant sa dynamique, en s'en racontant le déroulement. – Mémorisation utilisant la chronologie, les enchaînements entre les éléments.
b	<b>Dépendants du champ</b> – Tendance à faire confiance aux informations d'origine externe, environnementale. – Importance du contexte social et affectif de l'apprentissage. – Tendance à restituer les données telles qu'elles ont été proposées – Besoins de buts externes.	<b>Indépendants du champ</b> – Tendance à faire confiance aux repères personnels, d'origine interne. – Apprentissage « impersonnel », peu lié au contexte social et affectif. – Tendance à restructurer personnellement les données – Auto-définition des buts.
c	<b>Réflexivité</b> – Tendance à différer la réponse pour s'assurer au mieux d'une solution exacte. – Indécision préférée au risque d'erreur.	<b>Impulsivité</b> – Tendance à répondre rapidement, quitte à commettre des erreurs. – Intolérance à l'incertitude.
d	<b>Centration</b> – Tendance à se centrer sur une seule chose à la fois, et à clarifier complètement un point avant de passer au suivant. – Travail à dominante intensive.	<b>Balayage</b> – Tendance à considérer plusieurs choses simultanément, en n'examinant chacune que partiellement, quitte à y revenir ultérieurement. – Travail à dominante extensive
e	<b>Égalisation</b> – Tendance à rechercher des régularités, des éléments connus, des habitudes de pensée, quitte à ne pas apercevoir les détails originaux. – Tendance à ramener le nouveau au connu, notamment par l'analogie.	<b>Accentuation</b> – Tendance à rechercher les différences, les oppositions, les contradictions, quitte à en accentuer le caractère. – Insistance sur l'écart avec le déjà connu. – Plaisir à la nouveauté.
f	<b>Consommation</b> – Tendance à s'appropriier le savoir par une attitude neutre, réservée. – Apprentissage par l'observation. – Intériorisation de l'apprentissage, sans manifestations motrices.	<b>Production</b> – Tendance à s'appropriier le savoir par une attitude engagée. – Apprentissage par l'action. – Importance de l'activité motrice d'accompagnement (orale, graphique, gestuelle...).

1. Cette typologie, adaptée d'une présentation faite en 1989 dans la revue *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 254-255, mai-juin, compile des travaux de nombreux chercheurs différents : Antoine de La Garanderie, Herman Witkin, Michel Huteau, Jérôme Kagan, Jérôme Bruner, David Jean-Louis Ausubel, Jean-Louis Gouzien, Maurice Reuchlin et François Longeot. Attention à une interprétation trop simpliste d'un tel tableau. Il faut considérer en effet : 1) que ces oppositions représentent des extrêmes théoriques, mais qu'en réalité chaque élève se situe sur un continuum entre ces bornes ; 2) qu'il n'existe pas une cohérence globale entre les éléments de la colonne de droite, et les éléments de la colonne de gauche, qui correspondraient à deux grands types d'élèves (chaque élève est au contraire un cas complexe) ; 3) qu'aucune stratégie n'est en soi meilleure que la stratégie opposée, chacune pouvant produire des effets positifs et des effets négatifs ; 4) que l'objectif de la différenciation pédagogique, enfin, c'est tout autant de savoir s'adapter aux stratégies spontanées de chaque élève, que d'aider celui-ci à les diversifier en l'amenant à s'entraîner à des stratégies différentes.

<p><b>Réalisation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tendance à adapter le niveau d'exigence intellectuelle aux caractéristiques de la tâche.</li> <li>- Fonctionnement possible sur plusieurs registres en « s'économisant » lorsque c'est possible.</li> </ul>	<p><b>Formalisation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tendance à fonctionner régulièrement au maximum de ses possibilités intellectuelles, quelle que soit la nature de la tâche.</li> <li>- Fonctionnement sur un mode unique, « à plein régime ».</li> </ul>
--	---

(corrigé p. 179)

**1.2.2** Imaginez d'autres attitudes et comportements d'apprentissage des langues (personnels ou observés chez d'autres) qui vous semblent pouvoir être reliés à ces types généraux d'apprentissage : .....

**1.2.3** Lisez ce compte rendu d'observation d'une classe de 5<sup>e</sup> anglais LV1, rédigé par une étudiante, et faites les activités proposées à la suite.

**Le rôle de l'enseignant en groupe d'informatique**

La situation d'enseignement/apprentissage est totalement différente puisque, dans une classe de langue normale, l'essentiel du cours se fait à l'oral. Ici, l'apprenant travaille seul, nous pouvons donc nous demander en quoi consiste le rôle de l'enseignant.

Il s'agit d'un groupe de soutien : ceux qui en font partie ont pour la plupart des difficultés. C'est pourquoi le travail est basé sur la révision grammaticale. Les élèves effectuent des exercices structuraux, l'ordinateur donne par exemple une phrase à la forme affirmative que les élèves doivent mettre à la forme négative ou interrogative. Cela permet aux élèves de cinquième de revoir les structures de base qui devaient être acquises durant l'année de sixième. Mais certains ne les maîtrisent pas encore, cela les empêche d'assimiler les nouvelles formes qui viennent les compléter.

Le professeur demande une recherche personnelle, il essaie d'intervenir le moins possible. L'ordinateur indique quand une phrase est fautive et donne l'explication de l'erreur, mais celle-ci n'est pas toujours claire. L'enseignant veut que les élèves fassent la démarche tout seuls afin qu'ils assimilent mieux. Mais il intervient lorsque les élèves sont trop faibles. Il leur demande d'énoncer les transformations qu'ils doivent faire et d'expliquer comment procéder. S'ils n'en sont pas capables, ils reprennent ensemble la règle sur le livre. Son rôle est donc de fournir une aide aux élèves les plus faibles en répondant à leurs questions ; c'est la personne-ressource.

Afin qu'il reste une trace du travail fait lors de la séance, les apprenants doivent recopier les phrases correctes sur leur cahier. Le passage à l'écrit permet de fixer les formes justes et sert de rappel. L'ordinateur donne un pourcentage de réussite que les élèves doivent montrer à l'enseignant. S'il est faible, ils doivent recommencer l'exercice, sinon, le professeur les félicite. Cela est positif, car il encourage ainsi les élèves à progresser. Même s'il émet un jugement, l'enseignant n'est pas l'évaluateur. Son rôle se limite à organiser le travail et à proposer son aide. (p. 9)

Pannoza Katia, 1997, *Rapport de stage. Observation d'une classe de langue pendant 15 heures* [classes de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> d'anglais LV1, classe de 4<sup>e</sup> d'espagnol LV2 ], Module « Didactique et langues néolatines », Paris-III, 1996-1997, 18 p., multigr.

a. Reportez-vous au tableau du point 1.2.1, et repérez quel type d'apprenant devrait, à votre avis, profiter le plus de l'activité de soutien décrite dans ce compte rendu : .....

b. Relevez dans le texte :

- tout ce qui se réfère à la conduite du professeur : .....

- tout ce qui se réfère à la conduite des apprenants : .....

(corrigé p. 179)

c. Donnez votre opinion personnelle sur l'intérêt de la situation d'enseignement/-apprentissage relatée : .....

.....

## 2. Analyser les instructions officielles

### 2.1

Utilisez comme guide d'analyse le tableau qui figure au point 1.1.1, p. 39, pour relever ce que les rédacteurs des instructions officielles conseillent aux enseignants.

### 2.2

Observez le tableau ci-dessous et faites les activités proposées à la suite.

Logique d'enseignement	Logique d'apprentissage
enseigner	former à apprendre
prendre en compte les multiples dimensions de la situation scolaire : l'adolescent, l'élève, la communication, les contenus, la langue, le matériel, la méthodologie, le groupe, l'institution	se centrer sur l'apprenant
maintenir un minimum de discipline (faire taire)	faire participer les élèves (faire parler)
prendre en compte la réalité de la situation de classe	faire communiquer de façon non scolaire
faire maîtriser la gradation des formes linguistiques présentées et en assurer la répétition	donner les moyens de communiquer de manière authentique
utiliser des modalités d'évaluation objectivables, et donc principalement d'ordre linguistique	entraîner à la compétence de communication dans toutes ses différentes composantes <sup>1</sup>
faire « s'ouvrir aux autres »	prendre en compte le souci des adolescents d'affirmer leur propre personnalité
maintenir les conditions d'un enseignement collectif en assurant une progression collective <i>a priori</i>	permettre l'individualisation et développer l'autonomie dans l'apprentissage

<sup>1</sup> Voir unité 2, point 5.1, p. 35.

Ce tableau présente une série d'exigences contradictoires de la pratique d'enseignement. Utilisez-le pour analyser dans quelle mesure les auteurs des instructions se situent :

- plutôt dans une logique d'enseignement : .....
- plutôt dans une logique d'apprentissage : .....
- ou dans une logique complexe de prise en compte simultanée de ces exigences contradictoires : .....

### 2.3

Relevez dans les instructions les références à chacun des différents modes de « prise en compte de l'apprentissage » donnés par N. Bucher-Poteaux (voir point 5.2, p. 49) comme exemples de « centration sur l'apprenant » : .....

.....

2.4 L'autonomisation (la formation à l'apprentissage autonome)

- a. Relevez les références aux différents types d'apprenants (voir tableau au point 1.2.1, p. 42), et à leur prise en compte par l'enseignant : .....
- b. Relevez les références à la formation méthodologique des apprenants (« apprendre à apprendre », acquisition de compétences méthodologiques, respect des stratégies individuelles d'apprentissage...) : .....

3. Analyser les matériels didactiques

3.1 Préfaces du livre de l'élève et du livre du professeur

3.1.1 Analysez ces préfaces en utilisant successivement comme guides, pour dégager les idées de leurs auteurs :

- a. le tableau qui figure au point 1.1.1, p. 39 ;
- b. le tableau qui figure au point 2.2, p. 44.

3.2 Unités didactiques

*N.B. Les manuels, de par leur nature figée (ce qu'ils proposent l'est de manière définitive), leur visée générale voire universaliste (les éditeurs recherchent la diffusion la plus large possible) et leur fonction collective (ils proposent des activités et servent de référence pour toute la classe), ne peuvent intégrer que de manière très limitée la « centration sur l'apprenant », qui exigerait à la limite une adaptation constante en temps réel des stratégies d'enseignement en fonction de chacun des apprenants. Il est donc indispensable de confronter soigneusement les déclarations d'intention des préfaces avec non pas tant la réalité du matériel proposé (toujours forcément en deçà des déclarations d'intention) qu'avec ce qu'il favorise, c'est-à-dire avec ce qu'il suscite en termes d'appropriation, d'adaptation et d'invention par les élèves et par l'enseignant.*

Évaluez sur l'ensemble du livre de l'élève (Cochez les cases correspondantes.) :

	Nul	Faible	Moyen	Élevé
1. le degré de marge de manœuvre laissée aux apprenants par rapport à la méthodologie de référence, aux traditions didactiques et aux orientations méthodologiques des instructions officielles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. le degré de variété des parcours aménagés à l'intérieur de chaque unité didactique, et dans l'ensemble des unités didactiques du livre (modularité)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. le degré de choix personnel laissé aux apprenants parmi les supports et activités proposés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. le degré de prise en compte de la différenciation pédagogique (diversité des activités proposées en parallèle en fonction des niveaux, motivations, styles d'apprentissage...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. le pourcentage d'activités qui font appel au vécu personnel des apprenants en classe et à l'extérieur, ainsi qu'à leur créativité, par rapport aux activités de manipulation artificielle de la langue.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. le degré de prise en compte des représentations linguistiques des apprenants (leur interlangue)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. le degré de prise en compte des représentations culturelles des apprenants (« problématique de l'interculturel »)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. le pourcentage d'activités proposées en semi-autonomie ou en autonomie complète par rapport aux activités étroitement dirigées et contrôlées	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. l'importance accordée aux exercices de réflexion/conceptualisation/application concernant les stratégies et méthodes de travail individuel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 4. Analyser les pratiques de classe

### 4.1 Pratiques d'enseignement

4.1.1 Voici une liste de suggestions pratiques pour développer l'autonomisation des apprenants (*Cochez les cases correspondant aux activités que vous avez observées, et donnez à la suite un exemple concret.*) :

- l'auto-observation* ; exemple : l'apprenant prend conscience de ses stratégies d'apprentissage en tenant un journal de bord ; .....
- l'auto-correction* ; exemple : l'apprenant cherche à découvrir par lui-même ce qu'il y a d'incorrect dans son devoir ; .....
- la diversification des rythmes d'apprentissage* ; exemple : les apprenants font certains exercices à leur gré ; .....
- le travail de groupe* ; exemple : plusieurs apprenants préparent ensemble un jeu de rôles ; .....
- les travaux sur projet* ; exemple : les apprenants préparent une exposition ; .....
- l'analyse de problèmes* ; exemple : les apprenants analysent eux-mêmes leurs erreurs et leurs difficultés individuelles d'apprentissage ; .....
- la lecture et l'écoute extensives* ; exemple : les apprenants doivent lire chez eux en temps limité une œuvre complète ; .....
- la sélection des activités* ; exemple : les apprenants choisissent entre plusieurs types d'exercices proposés par l'enseignant celui qui les intéresse le plus ; .....
- l'utilisation des exercices comme moyen et non comme fin* ; exemple : l'enseignant fait prendre conscience aux apprenants qu'ils doivent connaître les temps du passé pour raconter leurs expériences personnelles ; .....
- l'« élicitation verbale »* (l'expression par les élèves de leurs propres connaissances et expériences) ; exemple : l'enseignant demande aux apprenants de rédiger un récit en langue maternelle avant de les faire travailler sur les articulateurs chronologiques en langue étrangère ; .....
- l'attitude positive vis-à-vis des erreurs* ; exemple : le professeur fait découvrir aux apprenants qu'une erreur commise par l'un d'eux a été produite par la généralisation d'une règle précédemment expliquée ; .....
- l'attitude positive vis-à-vis de la langue maternelle* ; exemple : l'enseignant accepte que les apprenants recourent à la langue maternelle pour donner leur avis sur un sujet qui les passionne ; .....

- l'enseignement mutuel* ; exemple : l'enseignant demande à un apprenant d'expliquer aux autres une règle qu'il est le seul à avoir comprise ; .....
- la participation des apprenants à la définition des objectifs* ; exemple : les apprenants et l'enseignant s'accordent pour convenir que le travail sur une chanson ne débouchera sur aucun exercice grammatical, et ne donnera pas lieu à un contrôle noté ; .....
- l'élaboration de matériaux d'apprentissage par les apprenants eux-mêmes* ; exemple : les apprenants préparent eux-mêmes sur un document des questions qu'ils poseront ensuite en classe ; .....
- l'activité de conseil de la part de l'enseignant* ; exemple : l'enseignant fournit à la demande à un groupe d'apprenants les mots dont ils ont besoin pour rédiger un dialogue ; .....

Adapté de Dickinson Lesley, Carver Davis, 1981, « Autonomie, apprentissage autodirigé et domaine affectif dans l'apprentissage des langues en milieu scolaire », *Études de Linguistique Appliquée*, Paris, Didier-Érudition, n° 41, janv.-mars, pp. 39-47.

#### 4.1.2 Avez-vous observé des séquences de travail de groupe ?

oui  non

Si oui, décrivez-les en répondant au questionnaire ci-dessous :

<b>Le travail de groupe</b>				
1. Le travail en groupe restreint observé a pour objectif de :				
<input type="checkbox"/>	préparer une conversation ;			
<input type="checkbox"/>	préparer des jeux de rôles ;			
<input type="checkbox"/>	préparer un texte ;			
<input type="checkbox"/>	préparer un débat ;			
<input type="checkbox"/>	faire un compte rendu ;			
<input type="checkbox"/>	faire des exercices ;			
<input type="checkbox"/>	autre(s) : .....			
2. Attitude des apprenants face au travail de groupe :				
- paraissent satisfaits	<input type="checkbox"/> tous	<input type="checkbox"/> la plupart	<input type="checkbox"/> certains	<input type="checkbox"/> aucun
- paraissent indifférents	<input type="checkbox"/> tous	<input type="checkbox"/> la plupart	<input type="checkbox"/> certains	<input type="checkbox"/> aucun
- paraissent s'ennuyer	<input type="checkbox"/> tous	<input type="checkbox"/> la plupart	<input type="checkbox"/> certains	<input type="checkbox"/> aucun
- paraissent réticents	<input type="checkbox"/> tous	<input type="checkbox"/> la plupart	<input type="checkbox"/> certains	<input type="checkbox"/> aucun
- autre(s) :	.....			
3. Comportement des apprenants au cours du travail de groupe :				
- prennent des initiatives	<input type="checkbox"/> la plupart	<input type="checkbox"/> certains	<input type="checkbox"/> aucun	
- suivent ce que décident les autres	<input type="checkbox"/> la plupart	<input type="checkbox"/> certains	<input type="checkbox"/> aucun	
- aident les autres	<input type="checkbox"/> la plupart	<input type="checkbox"/> certains	<input type="checkbox"/> aucun	
- ne travaillent qu'avec les mêmes camarades	<input type="checkbox"/> la plupart	<input type="checkbox"/> certains	<input type="checkbox"/> aucun	
- changent de partenaires	<input type="checkbox"/> la plupart	<input type="checkbox"/> certains	<input type="checkbox"/> aucun	
- autre(s) :	.....			

#### 4.2 Pratiques d'apprentissage

4.2.1 Utilisez les tableaux des points 1.1.3 et 1.2.1 ci-dessus (p. 41 et p. 42) pour observer les attitudes des apprenants en classe.

#### 4.2.2 Les interventions spontanées des apprenants portent sur :

	très souvent	souvent	parfois	jamais
a. leurs réactions et idées personnelles sur les documents étudiés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. le choix des contenus et matériaux du travail de classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. l'organisation du travail de classe et ses modalités (temps et espace)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. l'organisation du travail hors classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. les méthodes d'enseignement et d'apprentissage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. l'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. autre(s) : .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 5. Réfléchir sur des documents théoriques

#### 5.1

1. Répondez aux questions suivantes :

- a. Qu'est-ce qui caractérise selon vous une « situation d'auto-apprentissage » ? : .....
- b. La mise en place de situations d'auto-apprentissage à l'école est-elle, à votre avis, un moyen de réduction ou d'augmentation des inégalités ? : .....

2. Lisez le texte ci-dessous et faites l'activité proposée à la suite.

#### La place de l'auto-apprentissage à l'école

Ma préoccupation reste la même : analyser la construction [des] inégalités pour mieux cerner quels pourraient être les moyens de leur réduction.

Or, ma conviction profonde, c'est que le médiateur principal de cette réduction reste l'école, non point sans doute l'école telle qu'elle est, mais une école transformée, c'est-à-dire donnant aux élèves – car c'est bien pour eux qu'elle est faite – les moyens d'élaborer, d'intégrer les connaissances dont ils ont ou auront besoin, donc d'agir, avec l'aide des autres et notamment du maître, en situation d'auto-apprentissage. Ce que je tire de mes travaux, c'est que l'école telle qu'elle est produit de l'inégalité, mais surtout, selon les modes de fonctionnement ou de structures d'accueil diversifiées, produit plus ou parfois moins d'inégalités entre les élèves (ce qui prouve que la pédagogie n'est ni inutile, ni neutre). Et lorsque je regarde l'ensemble des résultats de ces recherches, il me semble qu'on peut assez facilement y relever une constante : les réussites des élèves deviennent meilleures lorsque ceux-ci reçoivent un enseignement dans un contexte qui leur est plus favorable, plus accessible, davantage choisi ou au moins accepté, autrement dit auquel ils participent plus efficacement, dans lequel ils se sentent davantage en mesure de construire eux-mêmes leurs savoirs. Car le rôle de l'école, c'est bien d'aider les élèves à apprendre l'auto-apprentissage. Par exemple, lorsque les méthodes deviennent plus « sophistiquées », le savoir – en situation d'auto-apprentissage – devient plus accessible aux plus « favorisés », c'est-à-dire à ceux pour lesquels la sophistication ne s'oppose pas ou s'oppose moins à leurs modèles culturels ; mais, autre exemple, lorsque les élèves en situation d'échec, après un transfert d'école ou de secteur, reprennent confiance quant à leurs propres capacités, ils voient leurs acquisitions s'améliorer, parce qu'ils deviennent davantage les acteurs de leur propre formation, de leur auto-formation. (pp. 118-119)

« Trois questions à Gabriel Langouët », *Le Français dans le monde*, 1992, n° spécial, *Recherches et Applications*, Paris, EDICEF, févr.-mars, pp. 118-119.

Comparez vos réponses données au chapitre 1 (pp. 39-44). avec les préoccupations et propositions exprimées par Gabriel Langouët. (*corrigé p. 180*)

## 5.2

Lisez le texte suivant et faites l'activité proposée à la suite.

### La « centration sur l'apprenant »

Concrètement [un enseignement centré sur l'apprenant] signifie que l'enseignant considère l'élève tel qu'il est avec ses structures mentales, ses modes de penser et d'agir, ses connaissances réelles. En conséquence de quoi, il met au point des traitements pédagogiques adaptés et aménage des programmes et des méthodes.

#### Les fondements théoriques

La recherche en matière de comportements cognitifs, d'analyse de l'intelligence, de mécanismes d'apprentissage apporte nombre de données auxquelles peut se nourrir l'évolution de la pédagogie : Piaget et les différents stades de la pensée chez l'enfant ; Château et les différentes formes d'intelligence (discursive, pratique, intuitive) ; Lautrey et le rapport entre milieu social et attitudes intellectuelles ; La Garanderie et le fonctionnement des images mentales qui entraîne des stratégies d'apprentissage différentes selon que l'on est « visuel » ou « auditif ». De nombreux travaux convergent pour montrer la relativité des performances d'un même individu selon la nature des épreuves ou du matériel pédagogique proposé. Le courant va dans le sens d'une différenciation des individus et de la nécessité de les connaître pour les faire apprendre. [...] <sup>1</sup>

#### La prise en compte de l'apprentissage

À partir de ce travail d'analyse, l'enseignant introduit des modifications dans l'organisation de l'enseignement/apprentissage. Il en mesure les effets sur les comportements et les résultats des apprenants.

- Par exemple, il prend l'habitude de définir des objectifs d'apprentissage et ainsi d'impliquer l'élève dans la progression.
- Il s'intéresse aux comportements de l'élève face à son apprentissage en lui proposant des questionnaires courts sur le rythme de la leçon, la difficulté des activités proposées, le vécu qu'il a de sa participation au cours, les exercices différenciés, le travail en groupe, l'aide individuelle, etc.
- Il a l'occasion d'analyser les erreurs individuellement lors des travaux de groupe ou de remédiation ou simplement en situation de dialogue avec l'élève.
- Il observe et discute les réactions des élèves à la présentation d'une même structure grammaticale sous des formes différentes : par exemple une explication écrite illustrée d'exemples, une séquence vidéo montrant la structure en situation, un exercice structural, une explication verbale ou visuelle de l'enseignant.
- Il vérifie rapidement les connaissances pré-requises nécessaires à l'introduction d'une notion nouvelle.
- Il veille à formuler soigneusement les instructions des activités et à préciser ses attentes lors des exercices d'évaluation : c'est-à-dire qu'il décrira sous quelle forme, dans quelles conditions et selon quel barème l'évaluation de telle compétence sera faite.
- Il est à l'écoute des événements de sa classe et les intègre dans l'apprentissage : c'est-à-dire qu'il utilise les réactions spontanées des élèves, les relations sociales et affectives du groupe classe.
- Il laisse une place à la réflexion sur ce que l'apprentissage d'une langue étrangère signifie pour chacun, sur ses représentations mentales de la langue en question, sur son mode d'apprentissage [...] <sup>2</sup>. Les attitudes que nous décrivons sont données à titre d'exemple et ne se veulent en aucun cas figurer les *must* d'un « bon » enseignement centré sur l'élève. (pp. 32-37)

Bucher-Poteaux Nicole, 1988, « Pour un enseignement centré sur l'élève », *Les Langues modernes*, Paris, APLV, n° 6, pp. 32-39.

1. Cette coupe correspond à la citation transcrite au point 6.1, p. 50

2. Cette coupe correspond à la citation transcrite au point 1.1.2, p. 41

En appliquant les critères proposés par Nicole Bucher-Poteaux, définissez dans quelle mesure le questionnaire présenté au point 1.1.3 est « centré sur l'apprenant ».  
(*corrigé p. 180*)

## 6. Pour aller plus loin

### 6.1 Quelques problématiques à creuser

1.

De prime abord donc, les tendances actuelles pour une pédagogie différente, centrée sur l'apprenant et le fonctionnement de l'école présentent des antagonismes. C'est une des raisons pour lesquelles très souvent les enseignants opposent des réactions de rejet face à des propositions de changement) est-il possible en effet, de transposer les activités que l'on décrit et que l'on préconise sans bouleverser totalement notre institution telle qu'elle existe, pesante de contraintes et de rigidités) ? Autrement dit, peut-on s'intéresser davantage au travail personnel de l'élève, varier et différencier les activités dans sa classe, respecter les rythmes individuels, sans entrer en sacerdoce et sans se noyer dans une gestion complexe de la classe ou encore consacrer la totalité de son temps à la pédagogie... ? (p. 33)

Bucher-Poteaux Nicole, 1988, « Pour un enseignement centré sur l'élève », *Les Langues modernes*, Paris, APLV, n° 6, pp. 32-39.

2. Les contradictions auxquelles un enseignant est confronté dans son travail quotidien sont nombreuses : voir le tableau du point 2.2, p. 44.

3. La centration sur l'apprenant n'est possible que si ou lorsque les élèves sont véritablement des apprenants, c'est-à-dire des personnes responsables qui s'investissent dans leur apprentissage.

4. La centration sur l'apprenant se heurte à la présence, face à la logique d'apprentissage, d'une logique d'enseignement particulièrement forte dans le cadre scolaire (voir le tableau du point 2.2, p. 44).

5. La centration sur l'apprenant exigerait à la limite la mise en œuvre d'une véritable différenciation de l'enseignement prenant en compte les motivations, besoins, objectifs, styles et stratégies de chacun des élèves, ce qui est impossible à réaliser dans le cadre scolaire.

### 6.2 Quelques ouvrages ou articles à consulter

BÉRARD Évelyne, 1991, *L'approche communicative : théorie et pratiques*, Paris, CLE international (coll. « Didactique des langues étrangères »), 126 p.

L'apprentissage est traité au chapitre IV (pp. 42-48). L'auteur y analyse : 1) les implications de la « centration sur l'apprenant » sur la progression ; 2) l'importance de l'erreur dans l'apprentissage, et de l'analyse des productions des apprenants ; 3) l'analyse du comportement langagier de l'apprenant en L1, nécessaire pour mieux concevoir les activités d'apprentissage de la langue étrangère.

BERTOCCHINI Paola, COSTANZO Edvige, 1989, *Manuel d'autoformation*, Paris, Hachette (coll. « F/Autoformation »), 207 p.

Dans le chapitre 2 (« L'apprentissage », pp. 52-67) sont proposées des activités qui visent à faire prendre conscience au lecteur de la notion de « stratégie d'apprentissage », à distinguer les notions d'« acquisition » et d'« apprentissage » selon les principales théories psycholinguistiques, et à réfléchir sur la place de l'erreur dans l'apprentissage.

BOGAARDS Paul, 1988, *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, CRÉDIF-Hatier/Didier (coll. « Langues et apprentissage des langues »), 191 p.

L'auteur examine les caractéristiques de l'apprenant (intelligence, attitude, motivation, âge, sexe...), celles de l'enseignant (aspects cognitifs et affectifs : *input*, interaction, évaluation, attentes à propos des

apprenants...), ainsi que certains aspects caractérisant la situation d'apprentissage (contexte scolaire et contexte social). Il prône une « approche intégrée » de l'enseignement des langues qui tienne compte des relations existant entre tous les facteurs analysés.

DICKINSON Lesley, CARDER Davis, 1981, « Autonomie, apprentissage auto-dirigé et domaine affectif dans l'apprentissage des langues en milieu scolaire », *Études de Linguistique Appliquée*, Paris, Didier-Érudition n° 41, janv.-mars, pp. 39-63.

Les auteurs explorent les possibilités d'introduire l'« auto-direction de l'apprentissage » en situation scolaire. Ils présentent et discutent dans la première partie quelques-unes des justifications théoriques du processus d'autonomisation de l'apprentissage. Dans la seconde partie, ils font 19 propositions très concrètes de pratiques de classe destinées à alimenter ce processus : auto-observation, auto-correction, diversification des rythmes d'apprentissage, etc.

FAYOL Michel, MONTEIL Jean-Marc, 1994, « Stratégies d'apprentissage/apprentissage de stratégies », *Revue Française de Pédagogie*, Paris, INRP, n° 106, janv.-févr.-mars, pp. 91-110.

Les auteurs, sur la base d'une recension systématique de la littérature existante sur le sujet, définissent avec précision la notion de « stratégie d'apprentissage » et montrent l'intérêt qu'elle revêt dans une perspective d'autonomisation de l'apprenant. Ils soulignent cependant combien les difficultés d'opérationnalisation de la notion restent grandes, et les quelques résultats obtenus limités et provisoires.

*Les Langues modernes*, 1987, « Les erreurs des élèves : qu'en faire ? », Paris, APLV, n° 5, 192 p.

Remarquable synthèse des recherches effectuées sur les problèmes de l'erreur et de l'interlangue avec le souci commun des auteurs de passer aux applications pratiques. Particulièrement intéressants, l'article d'Yves Bertrand (« Faute ou erreur ? Erreur et faute ? », pp. 70-80), dans lequel l'historique des deux mots est prétexte à l'analyse des avantages et des désavantages d'une pédagogie de l'erreur ; et l'article de Béate Coudurier (« De la faute à l'erreur, quelle potentialité ? », pp. 81-89) qui propose des éléments d'une typologie de l'erreur.

PUREN Christian, 1990, « Méthodes d'enseignement, méthodes d'apprentissage et activités métaméthodologiques en classe de langue », *Les Langues modernes*, Paris, APLV, n° 1, pp. 57-70.

L'auteur propose d'instaurer, en classe de langue, des moments de « réflexion métaméthodologique » où enseignants et apprenants puissent expliciter, analyser et confronter leurs méthodes respectives à l'aide d'outils communs de réflexion.

PUREN Christian, 1995, « La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire », *Études de Linguistique Appliquée*, Paris, Didier-Érudition, n° 100, oct.-déc, pp. 129-149.

L'auteur analyse le concept de « centration sur l'apprenant » et les problèmes que pose sa mise en œuvre dans les pratiques d'enseignement. Il conclut à l'insuffisance du concept, et propose de lui substituer l'idée de « centrations multiples » (sur l'apprenant, l'adolescent, la langue, le groupe,...) qu'une didactique complexe devrait gérer simultanément sans recours à des simplifications trop faciles.

VOGEL Klaus, 1995, *L'interlangue, la langue de l'apprenant*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 323 p.

Cet ouvrage fournit sur la notion d'interlangue un bilan raisonné et complet prenant en compte toute la littérature aussi bien anglophone et germanophone que francophone actuellement disponible sur le sujet. L'auteur passe en revue les différents modèles existants pour décrire la constitution et le fonctionnement de l'interlangue. Il considère comme le plus intéressant celui de S.P. Corder, appelé « modèle de complexification » parce que l'interlangue y est conçue comme « un processus d'élaboration successive d'hypothèses sur la structure de la langue à apprendre ».

## UNITÉ 4

# L'enseignement/ apprentissage de la culture

### 1. Travailler sur ses opinions et représentations

#### 1.1 Questionnaire

1.1.1 Pour vous, la « culture » d'un pays, c'est (Cochez la ou les cases correspondantes de la colonne 1 du tableau ci-dessous, ou inscrivez-y des numéros d'ordre.) :

	1	2	
a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	son actualité et patrimoine intellectuels et artistiques
b	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ses différentes formes d'organisation, avec les institutions correspondantes
c	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	son identité profonde telle qu'elle apparaît essentiellement dans sa géographie physique, son histoire et son art
d	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	les valeurs, modes de vie, coutumes, mentalités et manières d'être des gens de ce pays, et toutes les manifestations correspondantes
e	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	les représentations qu'ont les gens de ce pays de leur identité et de leur spécificité par rapport aux étrangers, et la manière dont ils pensent et veulent être vus par les étrangers

autre(s) : .....

1.1.2 Quelle différence faites-vous personnellement entre « culture » et « civilisation » ? (corrigé p. 180)

1.1.3 Quel type de « culture » doit-on enseigner selon vous avec la langue d'un pays ? (cochez la ou les cases correspondantes de la colonne 2 du tableau ci-dessus, au point 1.1.1, ou inscrivez-y des numéros d'ordre.) :

*N.B. La culture en tant qu'objectif général de l'enseignement scolaire des langues a été traitée dans l'unité 1, « Les objectifs généraux », pp. 13-25.*

1.1.4 Pour vous, ce qui caractérise actuellement la situation culturelle mondiale, c'est (Cochez la ou les cases correspondantes ou inscrivez-y des numéros d'ordre.) :

- la permanence d'identités collectives fortes ancrées dans le passé ;
- la poursuite de la vie millénaire des cultures avec les naissances, les évolutions et les morts des unes et des autres ;

- l'émergence d'un certain nombre de valeurs universelles telles que les « droits de l'homme » ;
- la généralisation et l'accélération du phénomène de métissage ;
- l'éparpillement géographique de cultures qui restent juxtaposées les unes à côté des autres ;
- la mondialisation de la culture occidentale ;
- autre(s) : .....

**1.1.5** Selon vous, l'enseignement scolaire des langues doit se mettre au service de quel(s) phénomène(s) présenté(s) au point 1.1.4 ci-dessus ? : .....

**1.1.6** Pour vous, une personne « cultivée », c'est quelqu'un (*cochez la ou les cases correspondantes, ou inscrivez-y des numéros d'ordre*) :

- a  qui se tient au courant de l'actualité artistique et intellectuelle ou y participe
- b  qui a des connaissances étendues dans les arts et les sciences humaines
- c  qui a des connaissances dans un grand nombre de domaines très divers
- d  qui a des connaissances étendues sur un grand nombre de cultures différentes
- e  qui est capable de repérer et de comprendre les réalités culturelles sous-jacentes aux comportements des autres
- f  qui s'est enrichi lui-même au contact de l'altérité
- g  qui est capable de se comporter selon des modèles culturels différents des siens lorsqu'il se trouve avec des gens d'une autre culture
- h  qui est capable d'établir un contact personnel direct avec les autres personnes au-delà des différences culturelles
- i  qui est curieux, ouvert et tolérant à l'égard de toute différence culturelle
- j  autre(s) : .....

**1.1.7** Pour vous, l'enseignement de la culture étrangère en classe de langue consiste à (*Cochez la ou les cases correspondantes ou inscrivez-y des numéros d'ordre*) :

- a  faire prendre conscience aux élèves des représentations superficielles et erronées qu'ils ont de cette culture, pour qu'ils les corrigent
- b  faire apprendre aux élèves le minimum de connaissances culturelles indispensables
- c  faire comprendre de l'intérieur aux élèves le vécu subjectif des gens du pays
- d  amener les élèves à relativiser leur propre culture, et accepter les autres cultures
- e  permettre à chaque élève de réaliser un parcours personnel, forcément subjectif, dans la culture étrangère
- f  apprendre aux élèves à se comporter comme des gens du pays dans certaines situations
- g  amener les élèves à comparer systématiquement la culture étrangère et leur propre culture
- h  amener les élèves à découvrir la ou les cohérence(s) interne(s) propre(s) à la culture étrangère
- i  autre(s) : .....

**1.1.8** Quels types de supports vous paraissent les plus adaptés à l'enseignement/apprentissage de la culture en classe de langue ? (Cochez la ou les cases correspondantes ou inscrivez-y des numéros d'ordre.) :

– documents fabriqués :

- tout type de document fabriqué pour l'enseignement/apprentissage de la culture par les concepteurs de manuels ;
- certains types de documents fabriqués :
  - dialogues sur des situations de la vie quotidienne ;
  - présentations de thèmes culturels ;
  - autre(s) : .....

– documents authentiques (à l'origine élaborés par des natifs pour des natifs) :

- tout type de document authentique ;
- certains types de documents authentiques :
  - les textes rédigés pour les élèves du pays étranger dans les manuels scolaires ;
  - les textes littéraires ;
  - tous documents artistiques (écrits, sonores, visuels, audiovisuels) ;
  - tous documents journalistiques (écrits, sonores, visuels, audiovisuels) ;
  - les textes scientifiques (historiques, géographiques, sociologiques...) ;
  - tous types de documents « anthropologiques » (faisant partie de la vie quotidienne : lettre personnelle, billet de métro, prospectus, enregistrement dans la rue, livre de cuisine...) ;
  - autre(s) : .....

## 1.2 Étude de cas

### 1.2.1

La page suivante est extraite d'un ouvrage pour l'enseignement de la civilisation française aux élèves italiens (*Spécial France : pratiques de la civilisation*, Bertocchini P., Costanzo E., Dumaz M., Torino (Italie), Eureka, 1994, 264 p.).

Observez-la, et faites les activités proposées à la suite.

**Les Italiens vus par les Français**

**ENQUÊTE**

Les réponses en pourcentage à ce sondage vous sont données dans le désordre au bas du tableau. À vous de rétablir les « bonnes » réponses.

Comparez vos résultats aux solutions données p. 260. Qu'en pensez-vous ?

**Les Français face aux Italiens**

- ... % des Français, s'ils n'achetaient pas une voiture française, choisiraient une italienne.
- ... % des Français mettent la cuisine italienne en tête de la gastronomie européenne.
- ... % des Français trouvent justifié de prétendre que les Italiens sont des séducteurs.
- ... % des Français ont des amis italiens.
- ... % des Français trouvent que ce sont les Italiens qui peuvent le mieux s'intégrer à la société française.
- ... % des Français aimeraient que leur fille épouse un Italien.

**Pourcentages : 35%, 64%, 8%, 13%, 69%, 48%.**

J. Duhamel, *Vous les Français*, Paris, Albin Michel, 1989.

**COMITÉ DE RÉDACTION**

**Les Italiens face aux Français**

- 14% des Italiens trouvent les Français intelligents.
- 29% des Italiens trouvent les Français travailleurs.
- 58% des Italiens éprouvent de la sympathie pour la France.
- 75% des Italiens aimeraient avoir une aventure amoureuse avec une Française.

J. Duhamel, *Vous les Français*, Paris, Albin Michel, 1989

D'après les données de ce sondage, quels aspects des Français attirent davantage les Italiens ? Comment auriez-vous répondu au sondage ? Justifiez vos réponses.

1. À quel(s) objectif(s) officiel(s), parmi ceux présentés au point 2.4 ci-dessous (p. 57), peuvent correspondre les activités proposées sur cette page par les concepteurs de *Spécial France* ?
2. À quel(s) type(s) de document, parmi ceux présentés au point 3.2.2 ci-dessous (p. 59) correspondent les deux documents reproduits sur cette page ?
3. À quel(s) type(s) de conception de la culture d'un pays, parmi celles présentées au point 3.2.3 ci-dessous (p. 60), correspondent ces deux documents ?
4. Ces deux documents, ainsi que la consigne proposée par les concepteurs de ce manuel, orientent l'enseignant et l'apprenant vers quel(s) type(s) d'approche de la culture étrangère, parmi les trois types décrits au point 4.2.3 ci-dessous (pp. 60-62) ?  
(corrigé, p. 180)

**1.2.2** Lisez le texte suivant, et faites les activités proposées à la suite.

**Lutter contre l'ethnocentrisme naturel des élèves**

Découvrir qu'il n'y a pas un seul système d'organisation du monde mais des systèmes différents dérange les schémas mentaux [des élèves]. Pour aller contre la tendance qu'ils développent alors de prendre leur système maternel comme système de référence universel, il est nécessaire de mettre en place un guidage qui les amène à accepter que tous les systèmes existent, sans hiérarchie préétablie. Pour cela, il faut leur faire prendre conscience de l'arbitraire du système maternel. Apprendre une langue étrangère, c'est d'abord apprendre à relativiser son point de vue.

Ce n'est pas une démarche naturelle et les élèves résistent. « Oui mais, en français... », ou « pourtant, en français... », répètent-ils, comme si, pour finir, la loi et l'ordre étaient toujours du côté du système maternel. C'est également ce que l'on remarque, même si les élèves ne le formulent pas aussi nettement, lorsque, après une série d'exercices contraints réussis, on les met en situation de production libre. Dans l'urgence de ce qu'ils ont à dire, le naturel revient au galop, et resurgissent les erreurs dues à des problèmes d'interférence. [...]

D'autres fois, ils entrevoient un principe d'organisation interne à la langue étrangère. C'est le cas d'un élève de 6<sup>e</sup> qui, grâce à Astérix, a fini par comprendre : « Ah, d'accord, alors ils [les Anglais] font tout à l'envers » ; et pour illustrer ce principe qu'il vient de découvrir, il ajoute : « Ben oui, pour dire un bus rouge, ils disent un rouge bus ». En dernière instance, le recours est toujours le même. Ce qui est à l'endroit, c'est le système maternel. Tout autre principe d'organisation est perçu comme « bizarre ». (p. 47)

Vigneron Françoise, 1994, « Représentations de la langue-culture étrangère et démarches d'aide aux élèves », *Les Langues modernes*, Paris, APLV, n° 1, pp. 45-53.

1. Quel parallèle établit implicitement l'auteur entre l'apprentissage de la langue et l'apprentissage de la culture ?

(corrigé p. 180)

2. Donnez, sur la base de votre expérience personnelle d'élève ou d'enseignant, d'autres exemples qui illustrent ce que l'auteur appelle l'« ethnocentrisme naturel » des élèves dans leur apprentissage de la langue étrangère.

3. Proposez quelques activités langagières concrètes qui permettent aux élèves de prendre conscience de la pluralité et donc de la relativité des points de vue.

(corrigé p. 180)

## 2. Analyser les instructions officielles

### 2.1 « Culture » et « civilisation »

Relevez les occurrences des mots « culture » et « civilisation », et définissez éventuellement le sens respectif que donnent à ces mots les rédacteurs des instructions officielles.

### 2.2 La conception de la « culture »

La « culture » du pays dont on apprend la langue est explicitement présentée dans les instructions comme (*Cochez la ou les cases correspondantes.*) :

- son actualité et patrimoine intellectuels et artistiques ;
- ses différentes formes d'organisation, avec les institutions correspondantes ;
- son identité profonde telle qu'elle apparaît essentiellement dans sa géographie physique, son histoire et son art ;
- les valeurs, modes de vie, coutumes, mentalités et manières d'être des gens de ce pays, et toutes les manifestations correspondantes ;
- les représentations qu'ont les gens de ce pays de leur identité et de leur spécificité par rapport aux étrangers, et la manière dont ils pensent et veulent être vus par les étrangers ;
- autre(s) : .....

### 2.3 La relation « langue-culture »

Notez les passages où sont exposées :

- a. les relations entre langue et culture : .....
- .....
- b. les relations entre l'enseignement de la langue et l'enseignement de la culture : .....
- .....

### 2.4 Les objectifs

Selon les déclarations des rédacteurs des instructions officielles, l'enseignement de la culture en classe de langue consiste à *(Cochez la ou les cases correspondantes.)* :

- a  faire prendre conscience aux élèves des représentations superficielles et erronées qu'ils ont de cette culture, pour qu'ils les corrigent ;
- b  initier les élèves à un minimum de connaissances indispensables sur les réalités du pays ;
- c  faire connaître aux élèves les grandes réalisations artistiques et intellectuelles du pays ;
- d  faire comprendre de l'intérieur aux élèves le vécu subjectif des gens du pays ;
- e  amener les élèves à relativiser leur propre culture, et accepter les autres cultures ;
- f  permettre à chaque élève un parcours forcément personnel et subjectif dans la culture étrangère ;
- g  apprendre aux élèves à se comporter comme des gens du pays dans certaines situations ;
- h  amener les élèves à comparer systématiquement la culture étrangère et leur propre culture ;
- i  amener les élèves à découvrir la cohérence interne propre à la culture étrangère
- j  autre(s) : .....

### 2.5 Les contenus culturels

a. Existe-t-il un programme officiel indiquant les contenus culturels à enseigner ?

oui  non

Si oui, ce programme est donné :

à titre indicatif  à titre impératif

b. Ces contenus culturels correspondent globalement à quelle(s) conception(s) de la culture présentée(s) au point 2.2 ci-dessus ? .....

.....

### 2.6 Les supports

a. Types de documents explicitement recommandés pour l'enseignement/apprentissage de la culture en classe de langue *(Cochez la ou les cases correspondantes)* :

– documents fabriqués :

- tout type de document fabriqué pour l'enseignement/apprentissage de la culture par les concepteurs de manuels ;
- certains types de documents fabriqués :

- dialogues sur des situations de la vie quotidienne ;
  - présentations de thèmes culturels ;
  - autre(s) : .....
- documents authentiques (à l’origine élaborés par des natifs pour des natifs) :
- tout type de document authentique ;
  - certains types de documents authentiques :
    - les textes rédigés pour les élèves du pays étranger dans les manuels scolaires ;
    - les textes littéraires ;
    - tous documents artistiques (écrits, sonores, visuels, audiovisuels) ;
    - tous documents journalistiques (écrits, sonores, visuels, audiovisuels) ;
    - les textes scientifiques (historiques, sociologiques...) ;
    - tous types de documents « anthropologiques » (faisant partie de la vie quotidienne : lettre personnelle, billet de métro, prospectus, enregistrement dans la rue, livre de cuisine...) ;
    - autre(s) : .....
- b. Éventuellement, justifications données au(x) type(s) de support(s) préconisé(s) : .....
- c. Éventuellement, critères suggérés aux enseignants pour la sélection des supports par eux-mêmes .....

## 2.7 La démarche

- a. La démarche proposée pour l’enseignement/apprentissage culturel relève plutôt de l’approche (Cochez la case correspondante. Voir définitions au point 4.2.3, p. 60) :
- « culturelle » ;
  - « intraculturelle » ;
  - « interculturelle ».
- b. Références à la fonction de « médiateur culturel » de l’enseignant : .....

## 3. Analyser les matériels didactiques

### 3.1 Préfaces du livre de l’élève et du livre du professeur

#### 3.1.1 Analysez ces préfaces en utilisant les points 2.1 à 2.4, pp. 56-57.

### 3.2 Unités didactiques

#### 3.2.1 Quels types de documents sont privilégiés pour l'enseignement/apprentissage de la culture ? (Cochez la ou les cases correspondantes.)

– documents fabriqués :

- tout type de document fabriqué pour l'enseignement/apprentissage de la culture par les concepteurs de manuels ;
- certains types de documents fabriqués :
  - dialogues sur des situations de la vie quotidienne ;
  - présentations de thèmes culturels ;
  - autre(s) : .....

– documents authentiques (à l'origine élaborés par des natifs pour des natifs) :

- tout type de document authentique ;
- certains types de documents authentiques :
  - les textes rédigés pour les élèves du pays étranger dans les manuels scolaires ;
  - les textes littéraires ;
  - tous documents artistiques (écrits, sonores, visuels, audiovisuels) ;
  - tous documents journalistiques (écrits, sonores, visuels, audiovisuels) ;
  - les textes scientifiques (historiques, géographiques, sociologiques...) ;
  - tous types de documents « anthropologiques » (faisant partie de la vie quotidienne : lettre personnelle, billet de métro, prospectus, enregistrement dans la rue, livre de cuisine...) ;
  - autre(s) : .....

#### 3.2.2 Certains types de documents se retrouvent naturellement privilégiés dans une perspective interculturelle. Cochez, dans la liste ci-dessous, ceux qui apparaissent fréquemment dans le livre de l'élève :

a	<input type="checkbox"/>	documents étrangers faisant référence à des éléments de la culture française, et inversement documents français faisant référence à des éléments de la culture étrangère ;
b	<input type="checkbox"/>	documents étrangers faisant apparaître la vision que les étrangers ont des Français, et l'idée que ces étrangers se font de la manière dont les Français se les représentent ;
c	<input type="checkbox"/>	documents français permettant aux apprenants français de conceptualiser les représentations, valeurs et codes concernant leur propre culture ;
d	<input type="checkbox"/>	documents étrangers et français présentant une similitude mais reposant ou jouant sur des représentations ou codes culturels différents propres à chaque culture (exemple : une publicité pour le même produit dans chacun des pays) ;
e	<input type="checkbox"/>	documents mettant en scène Français et étrangers dans des situations de communication interculturelle.

**3.2.3** Le choix des documents et leur didactisation (questions posées, activités proposées) fait apparaître une conception de la culture étrangère du pays en tant que *(Cochez la ou les cases correspondantes, ou inscrivez-y des numéros d'ordre.)* :

a	<input type="checkbox"/>	actualité et patrimoine intellectuels et artistiques
b	<input type="checkbox"/>	différentes formes d'organisation, avec les institutions correspondantes
c	<input type="checkbox"/>	identité profonde telle qu'elle apparaît essentiellement dans sa géographie physique, son histoire et son art
d	<input type="checkbox"/>	valeurs, modes de vie, coutumes, mentalités et manières d'être des gens de ce pays, et toutes les manifestations correspondantes
e	<input type="checkbox"/>	représentations qu'ont les gens de ce pays de leur identité et de leur spécificité par rapport aux étrangers, et manière dont ils pensent et veulent être vus par les étrangers

## 4. Analyser les pratiques de classe

### 4.1 Choix des documents par l'enseignant lui-même

Au cas où ces documents sont choisis hors-manuel, on leur appliquera le guide d'analyse proposé pour les documents du livre de l'élève, points 3.2.1 et 3.2.2, p. 59.

### 4.2 Traitement pédagogique des documents en classe

#### 4.2.1 L'enseignant *(Cochez la case correspondante.)* :

- privilégie l'enseignement de la langue ;
- privilégie l'enseignement de la culture ;
- maintient un équilibre entre enseignement de la langue et enseignement de la culture.

#### 4.2.2 L'enseignant organise l'approche de la culture du pays étranger en tant que *(Cochez la ou les cases correspondantes, ou inscrivez-y des numéros d'ordre.)* :

<input type="checkbox"/>	actualité et patrimoine intellectuels et artistiques
<input type="checkbox"/>	différentes formes d'organisation, avec les institutions correspondantes
<input type="checkbox"/>	identité profonde telle qu'elle apparaît essentiellement dans sa géographie physique, son histoire et son art
<input type="checkbox"/>	valeurs, modes de vie, coutumes, mentalités et manières d'être des gens de ce pays, et toutes les manifestations correspondantes
<input type="checkbox"/>	représentations qu'ont les gens de ce pays de leur identité et de leur spécificité par rapport aux étrangers, et manière dont ils pensent et veulent être vus par les étrangers

**4.2.3** L'enseignement de la culture en classe, tel qu'il apparaît dans le traitement pédagogique que fait l'enseignant des documents, relève de *(Cochez la ou les cases correspondantes, ou inscrivez-y des numéros d'ordre. Donnez éventuellement des exemples du ou des types d'approches.)* :

**a. « l'approche culturelle »** : l'enseignement/apprentissage de la culture étrangère est considéré comme relevant de savoirs objectifs sur des réalités concrètes (histoire, géographie, sociologie, institutions...).

Si c'est le cas :

1. L'approche est comparative (culture étrangère/culture maternelle) :

- jamais     parfois     souvent     toujours

Exemple(s) : .....

2. L'enseignant opère/fait opérer des rapprochements/rerelations/coordinations avec des connaissances antérieures sur la culture étrangère :

jamais     parfois     souvent     toujours

3. Quelle est la démarche privilégiée ? :

c'est l'enseignant qui apporte ces connaissances ;

l'enseignant cherche à faire découvrir ces connaissances par les apprenants.

Exemple(s) : .....

**b. « l'approche intraculturelle »** : l'enseignement/apprentissage de la culture étrangère est considéré comme relevant du vécu subjectif des membres de cette culture. Si c'est le cas :

1. Relevez les éléments constitutifs de ce vécu vers lesquels l'enseignant oriente l'analyse des apprenants, en donnant si possible un exemple correspondant :

traits de mentalité collective .....

valeurs : .....

mythes : .....

connotations (ou « culture partagée ») : .....

auto-stéréotypes : .....

autre(s) : .....

2. Quelle est la démarche privilégiée ? :

c'est l'enseignant qui apporte ces connaissances ;

l'enseignant cherche à faire découvrir ces connaissances par les apprenants.

Exemple(s) : .....

**c. « l'approche interculturelle »** : l'enseignement/apprentissage de la culture étrangère est considéré comme relevant des représentations que possèdent et se construisent sur elle les apprenants. Si c'est le cas :

1. Notez les traits caractéristiques des représentations observées en donnant si possible un exemple correspondant :

Une insistance sur tout ce qui, dans la culture maternelle des apprenants, concerne les représentations de la culture étrangère, et en particulier les représentations simplificatrices et/ou erronées (stéréotypes) : .....

Une utilisation systématique de la diversité des profils culturels des divers apprenants : le professeur fait appel aux compétences culturelles des apprenants qui ont déjà eu un contact avec l'Autre, qui ont un vécu autre (famille d'origine étrangère et métissage culturel) ou qui sont autres (étrangers en France) : .....

Une attention particulière prêtée aux réactions et interprétations immédiates des apprenants eux-mêmes : sur un document étranger, le professeur leur demande ainsi de faire émerger leurs différentes représentations et de les confronter les unes aux autres, avant même de leur faire chercher ou de leur donner les informations objectives correspondantes : .....

Une mise en contraste des réalités culturelles en France et à l'étranger (démarche comparative), en privilégiant des documents qui « posent problème », qui appellent l'interprétation : .....

2. Quelle est la démarche privilégiée ? :

- l'enseignant laisse plutôt les apprenants se constituer leurs propres représentations de la culture étrangère ;
- l'enseignant cherche à guider les apprenants sans les contraindre dans leur découverte personnelle ;
- l'enseignant cherche plutôt à imposer ses propres représentations.

Si oui, celles-ci sont globalement :

- positives
- négatives
- équilibrées
- neutres

Exemple(s) : .....

## 5. Réfléchir sur des documents théoriques

Lisez les trois textes suivants et faites l'activité proposée à la suite.

1.

### Les différents niveaux de la « civilisation »

Le Symposium [de Santiago du Chili sur l'enseignement de la civilisation française au niveau universitaire, 16-28 juillet 1970] a retenu comme hypothèse de travail une distinction entre trois niveaux (ce terme de « niveau » renvoyant à une distinction opératoire, et non à une hiérarchie de valeurs) :

A) Un *substrat* constitué par ce qui peut être identifié comme les « réalités » de la civilisation. Par exemple, pour la civilisation française actuelle, la répartition des Français en population active et non active, la situation de l'économie, le découpage de l'année en temps de travail et temps de loisir, etc.

B) Les *manifestations* de la civilisation (ou réalisations plus ou moins individualisées selon les différents sous-systèmes sociaux – génération, classe sociale, situation professionnelle, milieu urbain ou rural – auquel appartient l'individu). Par « manifestations », nous entendons des *attitudes concrètes* (en face de la vie, de la tradition ou du changement, etc.) ; des *habitudes* ou des *comportements* (à l'égard des hommes en général, des concitoyens ou des étrangers, en famille, dans le milieu professionnel, etc.) ; l'*usage d'un outillage mental* (la notion de temps, la notion d'espace, la langue en tant qu'elle se réalise dans les discours individuels).

C) Un *système*, conçu comme un ensemble supposé cohérent, propre à chaque communauté, qui pourrait être dégagé à travers les manifestations, et au-delà d'elles.

Cette hypothèse implique :

a) que chaque niveau peut faire l'objet d'une étude cohérente :

– au niveau A, cette cohérence sera celle inhérente aux sciences qui font du substrat l'objet de leur étude : sociologie, histoire, géographie, sciences économiques, etc. ;

– au niveau B et C, la cohérence sera d'une autre nature ; ce sera celle du système culturel sous-jacent aux manifestations, et susceptible de les expliquer ;

b) qu'à chaque niveau on doit pouvoir mettre en évidence des ensembles structurés dont les éléments sont solidaires et interdépendants ;

c) que les interactions entre chaque niveau devront être recherchées ;

d) que cette affirmation d'une cohérence ne doit en aucun cas cacher ce qu'il peut y avoir de disfonctionnel et de conflictuel dans toute civilisation à un moment donné. (pp.18-20)

Reboulet André, 1973, *L'enseignement de la civilisation française*, Paris, Hachette (coll. « F-Pratique pédagogique »), 285 p.

2.

### La composante culturelle dans la compétence de communication

On insiste sur l'imbrication langue-civilisation, mais si on souhaite les opposer, il faut être capable de rendre compte de la spécificité de l'une et de l'autre. Comment démontrer d'une façon convaincante cette opposition ?

Tout d'abord par le rappel d'une donnée élémentaire : les frontières linguistiques et les frontières culturelles ne sont pas superposables. Ce seul fait devrait nous amener à poser la compétence de communication non pas en termes linguistiques mais en termes culturels ; on n'a pas une compétence communicative en espagnol mais en communication espagnole, argentine, bolivienne, ... L'Espagne, l'Argentine, la Bolivie, partagent la même langue mais pas la même culture. [...]

1. Le terme « connaissance » doit être interprété ici comme la possession intellectuelle de certaines données ou « textes » propres à une collectivité déterminée. Plusieurs traits caractérisent ce savoir : il est maîtrisé par un nombre important des membres de la collectivité concernée ; il est le résultat d'une exposition généralisée à certaines expériences et à certaines institutions ; il porte sur l'environnement immédiat, sur l'histoire, sur certaines productions linguistiques consacrées ; il est censé être connu par les membres du groupe ; il est doué d'une certaine stabilité ; il est souvent actualisé. [...]

2. Chaque société possède son propre système de « conventions ». Nous appelons « conventions » un consensus relatif à la façon d'interpréter certains signes. [...] Les signes physiques ou vestimentaires, psychologiques ou d'appartenance sociale sont beaucoup moins transparents qu'on a tendance à le croire. La joie, la distinction, la vertu, la sagesse ont des modes d'expression différents selon les cultures. [...] Lorsque nous parlons de signes, nous nous situons, de préférence, dans l'optique du sujet interprétant ; lorsque nous parlons de comportements, nous nous plaçons surtout dans l'optique du sujet producteur. Quand on parle de « compétence de communication », on a souvent tendance à mettre l'accent sur la dimension actionnelle du processus communicatif et à négliger la dimension interprétative, ce qui n'est pas toujours conforme à certains types de consommation de la langue.

3. Une chose est de savoir produire des énoncés hors situation, une autre est de savoir adapter les énoncés à la législation spécifique à telle ou telle société. Cette législation porte essentiellement sur les éléments suivants :

a. *L'interlocuteur*. Les normes régissant les rapports entre interlocuteurs varient d'une société à l'autre et même à l'intérieur d'une même communauté. [...]

b. *Le lieu de parole*. On ne se conduit pas de la même façon chez soi, chez des amis, ou chez des étrangers.

c. *Le moment de la parole*. On sait que, dans de nombreux endroits d'Afrique, les sujets importants sont abordés très tôt, le matin [...]. Au Chili, les gens considèrent que le lundi matin n'est pas un bon moment pour aller soumettre un problème ou demander un service à quelqu'un. [...]

d. *Le pôle référentiel*. [...] Il y a des sujets plus fréquents, plus délicats, plus « convenables » que d'autres. Bien entendu, les notions de fréquence, d'adéquation ne sont pas universelles. [...]

e. *Le type de communication*. Chaque type de communication commande un certain nombre de stratégies : pour obtenir la parole, pour la garder. [...] Or, l'expérience a montré que ces stratégies varient d'une culture à l'autre. (pp. 55-58)

Benadava Salvador, 1983, « La composante culturelle dans la compétence de communication », *Topiques 6*, « Civilisation et Communication », Actes de la première biennale de l'Alliance Française, pp. 51-62.

3.

### De la compétence culturelle à la compétence interculturelle

La question est donc de déterminer comment le locuteur utilise la culture en situation de communication, et non pas de savoir comment la culture détermine et définit le locuteur. Entre le « zéro culturel » (ignorance ou négation de la culture dans les interactions langagières) et le « tout culturel » (dérive culturaliste), entre une dévalorisation et une survalorisation, la marge de manœuvre est étroite, d'où la nécessité de développer une compétence interculturelle susceptible de permettre l'accès au sens de la communication et non pas de la culture comme on a tendance à vouloir le faire. [...] À une approche élaborée à partir de catégories culturelles, l'approche interculturelle privilégie la dynamique des changements et des stratégies utilisées par les individus pour agir et s'affirmer. Ce

n'est pas la culture qui détermine le comportement langagier, mais bien la manière dont l'individu utilise la culture pour dire et se dire qui nous intéresse ici. [...]

La compétence interculturelle se présente, d'une part, comme un élément de pondération par rapport à une analyse culturaliste, c'est-à-dire une analyse systématisante et globalisante. D'une part, elle s'appuie sur une mise en perspective situationnelle, intersubjective et dialogique. De même qu'il ne convient pas de confondre la langue comme système et la parole comme activité, il s'agit de ne pas opérer d'amalgame entre la culture comme structure et la production culturelle à travers le langage comme activité du sujet. Les deux registres ne sont ni autonomes, ni concurrentiels, mais complémentaires. [...] Le positionnement théorique ancré dans la phénoménologie conduit à penser la rencontre de l'Autre non pas comme le résultat de connaissances mais d'une re-connaissance, c'est-à-dire d'une relation intersubjective. [...] Ainsi, l'un des objectifs de l'acquisition d'une compétence interculturelle serait la recherche du sens donné à la situation par les interlocuteurs qui jouent et se jouent de la culture en fonction des intérêts, des enjeux, symboliques ou non, et des rapports entretenus. Il ne s'agit surtout pas de retrouver d'hypothétiques réalités culturelles. (pp. 36-38)

Abdallah-Preteuille Martine, 1996, « Compétence culturelle, compétence interculturelle. Pour une anthropologie de la communication », *Le Français dans le monde*, n° spécial *Recherches et Applications*, Paris, EDICEF, janvier, pp. 28-38.

Dégagez de chaque texte 1) la conception de la culture et 2) la conception de l'enseignement de la culture correspondantes, de manière à faire apparaître l'évolution de ces conceptions au cours des années 70, 80 et 90. (*corrigé p. 181*)

## 6. Pour aller plus loin

### 6.1. Quelques problématiques à creuser

1. L'objectif de l'enseignement/apprentissage de la langue est l'acquisition d'un « comportement langagier » ; l'enseignement/apprentissage d'une culture étrangère, en didactique scolaire, dans l'institution scolaire tout particulièrement (qui a pour fonction de « socialiser » les élèves et donc de leur faire acquérir des comportements culturels propres à leur pays), ne peut être l'acquisition d'un « comportement culturel » étranger.
2. La complexité des cultures modernes (avec la présence de communautés particulières, les phénomènes de métissage, la diffusion d'une culture internationale, l'accélération des évolutions internes dues à l'intensification des échanges, les différences entre classes sociales, le poids de l'histoire, etc.) fait que leur description est difficile et qu'elle relève toujours de choix en définitive philosophiques, idéologiques, épistémologiques. Ce qui rend d'autant plus délicate la définition des objectifs, des contenus, d'une progression, et des modes d'évaluation correspondants.
3. Les langues étrangères qui ont eu par le passé, du fait du colonialisme occidental, une expansion internationale (l'anglais, l'espagnol, le français et le portugais) renvoient maintenant à des cultures nombreuses et diverses.
4. Quel équilibre établir entre l'enseignement/apprentissage de la langue et l'enseignement/apprentissage de la culture dans les premières années de l'apprentissage ? Doit-on aller, pour susciter la motivation des élèves, aller jusqu'à utiliser le français pour permettre un accès des élèves à des contenus culturels intéressants ? Et si oui jusqu'où ?
5. Quelle place accorder aux textes littéraires en tant que documents d'information et de réflexion sur la culture étrangère, à côté d'approches plus objectivantes (analyses

économiques, politiques, sociologiques ou d'anthropologie culturelle, par exemple) et des documents empruntés aux médias ?

6. La place accordée à l'actualité dans les documents d'enseignement/apprentissage culturel, ainsi que l'évolution parfois très rapide de certaines sociétés, exigent de l'enseignant un lourd effort de suivi constant.

7. Les élèves ont souvent des lacunes dans la connaissance de leur propre culture, ne savent pas en découvrir les traces dans les documents, n'ont pas l'habitude d'en conceptualiser les règles et régularités, ce qui rend particulièrement difficile la mise en œuvre des approches intraculturelle et interculturelle en classe (voir point 4.2.3. pp. 60-62).

8. La « proximité culturelle » (entre les cultures de deux pays latins, par exemple), à la fois favorise et rend plus difficile la découverte de l'altérité.

9. Certains apprenants vivent parallèlement en dehors de la classe une situation d'« interculturalité » plus ou moins bien vécue (cas par exemple d'élèves de familles d'origine portugaise ou arabe en classe de portugais ou d'arabe), qui va interférer fortement dans le processus d'enseignement/apprentissage.

10. Les enseignants natifs (qui seront de plus en plus nombreux dans l'enseignement des langues de l'Union européenne) ont des représentations de leur langue et de leur culture, et des conceptions des objectifs correspondants, parfois très différentes de celles de leurs collègues français et de l'Institution scolaire française.

## 6.2. Quelques ouvrages ou articles à consulter

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, PORCHER Louis, 1996, *Éducation et communication interculturelle*, Paris, P.U.F. (coll. « L'éducateur »), 192 p.

Les auteurs commencent par une présentation des composantes culturelles de l'institution éducative. Ils analysent ensuite le terme de « culture », conçu dans la perspective de la « culturalité », les éléments culturels y devenant un instrument au service de la communication interindividuelle. Les chapitres III et IV présentent les problématiques de l'altérité et de la diversité culturelle dans la littérature et les médias. Les auteurs invitent enfin l'école à gérer l'hétérogénéité culturelle des élèves non pas dans une logique additive des différences (source d'exclusion), mais dans une « logique de variation » (centrée sur le changement produit par les contacts, les interactions, les acculturations...).

BAUMGRATZ-GANGL Gisela, 1993, *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*, Paris, Hachette (coll. « F/Références »), 174 p.

L'auteur part de la définition de « compétence transculturelle » pour analyser, à l'aide des théories des psychologues russes et polonais (Vigotzky, Obuchowski, Luria,...) et de leur concept de « socialisation », la construction d'une perception et d'une observation de l'« autre » et de l'« étranger ». Dans la dernière partie de l'ouvrage sont abordées à partir d'exemples concrets le problème des échanges scolaires.

BEACCO Jean-Claude, LIEUTAUD Simone, 1981, *Mœurs et mythes*, Paris, Hachette/Larousse, 112 p.

Dans la première partie, les auteurs résument les principes essentiels de trois approches possibles pour l'enseignement de la civilisation (approches anthropologique, sociologique et sémiologique) et pour la construction d'un savoir culturel. Dans la seconde partie, ils proposent une série de pratiques de classe basées sur l'utilisation de documents authentiques considérés comme dépositaires d'« indices culturels » que l'apprenant est appelé à découvrir pour construire sa « compétence culturelle ».

BYRAM Michaël, 1992, *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris, CRÉDIF-Hatier/Didier (coll. « Langues et apprentissage des langues »), 220 p.

L'auteur part du constat de l'imbrication étroite existant en apprentissage des langues entre la pratique de la langue, la conscience de la nature de la langue, et la compréhension des cultures étrangère et maternelle. L'analyse des problèmes que pose la prise en charge de la culture en didactique des langues est abordé dans les chapitres 4, 5 et 6, où l'auteur revisite la terminologie spécifique du domaine et s'arrête en particulier sur les dimensions

psychologiques de l'étude de la culture. L'ouvrage se termine sur la proposition d'un modèle intégré d'enseignement de la langue et de la culture qui prenne en compte des considérations empruntées aux théories sociologiques, anthropologiques et psychologiques, et permette de conduire l'apprenant à une compétence à la fois linguistique et culturelle.

CAIN Albane, BRIANE Claudine (dir.), 1994, *Comment collégiens et lycéens voient le pays dont ils apprennent la langue ? Représentations et stéréotypes*, Paris, INRP, 284 p.

Étude interlangue portant sur 8 langues et 45 pays. Il s'agit, à partir d'un corpus de productions d'élèves, de faire apparaître les méconnaissances et représentations erronées provoquant la constitution des stéréotypes. Les auteurs essayent de déterminer s'il existe des points de convergence interlangues révélant des invariants d'ordre cognitif, et de mesurer la part des variations relevant spécifiquement de la culture étudiée.

*Le Français dans le monde*, 1996, « Cultures, culture... », n° spécial *Recherches et Applications*, Paris, EDICEF, janvier, 160 p.

Sont proposés cinq « sentiers qui bifurquent » sur un territoire aux enjeux pédagogiques particulièrement importants. Sont examinées ainsi les pratiques culturelles liées aux « cultures cultivées », les cultures médiatiques qui s'imposent aujourd'hui, les cultures anthropologiques liées au quotidien, les cultures managériales qu'il n'est plus possible de négliger, et enfin les « cultures invisibles », mais bien présentes dans nos sociétés.

*Les Langues modernes*, 1991, « La civilisation en pratique », Paris, APLV, n° 2, 135 p.

Synthèse d'une journée d'études consacrée à la place de la civilisation dans l'enseignement des langues. De nombreuses contributions, sous forme d'exposé ou de texte d'atelier, se situent résolument du côté du pragmatique et du concret, se rangeant derrière les Instructions officielles qui y sont abondamment citées.

*Les Langues modernes*, 1994, « Le pays derrière la langue », Paris, APLV, n° 4, 95 p.

Ce numéro aborde le problème des stéréotypes – négatifs ou positifs – qui souvent déterminent même le choix de la langue. On propose de les assumer comme point de départ d'un vrai programme de civilisation dans un cours de langue, afin de faire prendre conscience aux élèves de la nature de ces représentations, et amorcer par là un travail de réflexion individuelle grâce auquel ils pourront développer leur ouverture à l'Autre.

ZARATE Geneviève, 1993, *Représentation de l'étranger et didactique des langues*, Paris, CRÉDIF-Didier (coll. « Essais »), 128 p.

Cet ouvrage pose le problème de la compétence culturelle de l'enseignant de langue. Il n'offre aucune recette, mais fournit matière à réflexion pour mettre au centre de l'enseignement non seulement la langue de l'Autre, mais sa culture. Sont examinés à ce propos de nombreux extraits de manuels de FLE, à travers lesquels l'auteur montre comment repérer et analyser les stéréotypes sur l'étranger, et comment mieux cerner la réalité de la culture étrangère en privilégiant, plutôt que des documents de nature différente, des documents comparatifs de même nature mais soumis à des approches différentes.

## UNITÉ 5

# Langue maternelle-langue étrangère

### 1. Travailler sur ses opinions et représentations

#### 1.1. Questionnaire

1.1.1 « Parler » une L2<sup>1</sup>, selon vous (*Cochez la case correspondante.*) :

- c'est penser en L1<sup>1</sup>, et traduire consciemment et plus ou moins rapidement en L2 ;
- c'est penser en L1, et traduire inconsciemment et instantanément en L2 ;
- c'est en même temps penser et parler en L2 ;
- cela correspond à l'un ou l'autre de ces processus selon le degré de maîtrise de la langue en général et des structures linguistiques utilisées en particulier.

1.1.2 Pour bien apprendre une L2, selon vous (*Cochez les cases correspondantes.*) :

	en situation d'acquisition naturelle (en pays étranger, par ex.)	en situation d'apprentis- sage scolaire
a. Il faut se plonger aussitôt dans la L2 en faisant abstraction de sa L1 (« bain linguistique »).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Il faut chercher progressivement à faire abstraction de sa L1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Il faut s'appuyer constamment et systématiquement sur sa compétence en L1 pour développer sa compétence en L2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Il faut s'appuyer sur sa compétence en L1 seulement lorsqu'elle nous est utile ou indispensable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

---

1. Tout au long de cette unité seront utilisés les sigles suivants : « L1 » (langue maternelle ou langue source – le français, en France), « L2 » (langue étrangère ou « langue cible » enseignée).

**1.1.3** Comment considérez-vous les utilisations suivantes de la L2 en classe ? (Cochez pour chaque item la case correspondante.)

	indispensable	souhaitable mais difficile	souhaitable mais impossible	à éviter
a. par le professeur, pour gérer la discipline	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. par le professeur ou le manuel, pour organiser et gérer le travail en classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. par le professeur ou le manuel, pour donner les consignes d'exercices	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. par les élèves, pour demander des formes linguistiques ou des explications au professeur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. par les élèves, pour organiser et gérer le travail en groupes restreints ou en tandem en classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**1.1.4** Fonctions de la traduction

a. Quelle(s) fonction(s) pensez-vous que la traduction peut ou doit remplir en classe de langue ? Donnez des exemples précis d'activités correspondantes :

.....

b. Comparez vos réponses avec les fonctions de la traduction présentées dans le tableau du point 4.3, p. 73 :

.....

**1.2** Étude de cas

**1.2.1** Lisez le texte ci-dessous, puis faites les activités proposées à la suite.

**Le retour de la traduction**

Actuellement, aucun argument didactique ne peut plus être opposé à un professeur qui aurait construit par exemple, en premier ou en second cycle, les séquences didactiques suivantes intégrant des exercices de traduction :

1. Traduire d'emblée lui-même en français un texte informatif proposé à la fin d'un dossier sur un thème qui aurait intéressé les élèves – ceux-ci suivant des yeux la traduction sur le texte en langue étrangère –, à la seule fin de leur fournir rapidement de nouvelles idées pour le débat final.

2. Demander aux élèves, sur un texte linguistiquement dense et culturellement riche, d'abord une traduction littérale après une phase d'explication sémantique (à titre de contrôle de cette explication), puis, après la phase de commentaire détaillé, une traduction « en bon français » où il s'agira cette fois pour les élèves de s'efforcer de rendre les effets stylistiques, les registres de langue, les connotations.

3. Demander aux élèves, à titre de contrôle de compréhension globale, le résumé en français d'un texte présentant de nombreuses formes que l'on considère inutiles de leur faire réemployer (vocabulaire spécialisé, régionalismes, structures se situant au-delà de la progression grammaticale prévue, etc.).

4. Mettre les élèves dans des situations simulées de traduction : servir d'interprète entre un ami français et un ami étranger, résumer pour un ami étranger un article en français au cours même de la lecture, etc.

Je me propose, dans cet article, de présenter les raisons d'une telle réhabilitation de la traduction en didactique des langues. (p.7)

1. Mettez en relation chacune des activités proposées ci-dessus avec l'une des fonctions apparaissant dans le tableau du point 4.3, p. 73.

(corrigé p. 181)

2. À quelles activités, parmi celles décrites par C. Puren, êtes-vous personnellement favorable ou opposé, et pourquoi ?

3. Quelles sont à votre avis les différentes raisons de la réhabilitation de la traduction présentées par l'auteur dans la suite de son article ?

(corrigé p. 181)

1.2.2 Lisez le texte ci-dessous, puis faites les activités proposées à la suite.

### Un rapport de stage d'observation

L'enseignante a utilisé l'espagnol dans la quasi totalité de ses cours. Le français apparaissait de temps en temps, pour la correction de devoirs (faits en classe ou à la maison), l'explication de points grammaticaux, la traduction de mots nouveaux, ou encore, à travers de petites phrases d'encouragement (comme par exemple : « Allez, même si vous avez peur... »). Parfois, pour attirer l'attention des élèves sur certains passages dans les textes étudiés, Mme B. utilisait des formules comme celle-ci : « Regardez : *Cuando la mujer le dice...* » [« Quand la femme lui dit... »], c'est-à-dire un subtil mélange de français et d'espagnol.

Il est aussi arrivé, en ultime recours, quand personne ne semblait avoir de réponse à donner à une question, qu'elle ait autorisé ses élèves à s'exprimer en français. De la sorte, ils franchissaient l'obstacle représenté par la langue dans un premier temps, et ensuite, une fois que les idées avaient fait surface, ils devaient les reformuler en espagnol.

Pour certains mots nouveaux rencontrés dans les documents étudiés, Mme B. en donnait la définition en espagnol (« *Unas botas serranas son unas botas para montar a caballo* » [« Des *botas serranas*, ce sont des bottes pour monter à cheval »], par exemple). Pour d'autres mots, lorsque c'était possible, elle faisait des gestes et mimait l'action (par exemple pour expliquer *rascarse* [se gratter], elle s'est gratté le bras). De même, pour expliquer *subir* [monter], elle a fait des gestes, et par la même occasion, elle l'a opposé à *bajar* [descendre], en faisant le mouvement inverse.

Pour éviter le plus possible de passer par le français, il lui est arrivé de faire deviner la signification d'un mot en faisant trouver à ses élèves de quel mot il était dérivé (par exemple, pour comprendre le sens du verbe *apaciguar* [pacifier], ils sont passés par le substantif *paz* [paix]).

À chaque mot nouveau rencontré, elle interrogeait la classe du regard, car si un élève en connaissait la définition, elle la lui faisait donner aux autres, si possible en espagnol.

Par contre, avant de commencer l'étude d'un nouveau document, l'enseignante faisait une petite introduction sur le thème ou les circonstances historiques (présentées à travers le document en question). Elle le faisait parfois en français. Si elle reparlait d'événements ou de périodes historiques déjà abordés au cours de l'année, elle le faisait alors en espagnol, car il s'agissait de rappeler des choses déjà vues.

En conclusion, je dirai que l'enseignante a essayé, le plus souvent possible, de ne passer que par l'espagnol, mais elle a tout de même eu recours au français en certaines occasions. Sans cela, il faut reconnaître que certaines classes auraient été complètement perdues. Effectivement, parfois, même quand toutes les difficultés de compréhension avaient été supprimées, les élèves ne paraissaient pas pour autant avoir compris le sens du texte.

Barazon July, 1997, *Rapport de stage*, Module « Didactique des langues néo-latines »  
Université de Paris-III, mai, 25 p., manuscrit.

1. Notez les fonctions de la traduction observées apparaissant dans le tableau du point 4.3, p. 73.

2. Notez les moyens utilisés par l'enseignante pour éviter de recourir à la traduction (procédés de mise en œuvre de la « méthode directe »).

3. Définissez la position personnelle de cette étudiante vis-à-vis des pratiques qu'elle a observées, en relevant les passages significatifs correspondants.

(corrigé p. 181)

## 2. Analyser les instructions officielles

### 2.1 Rapports entre L2 et L1

2.1.1 Relevez les références au « penser en L2 » et à la « traduction mentale » : .....

.....

2.1.2 Relevez les références à l'équilibre général à conserver entre L2 et L1 en classe : .....

.....

2.1.3 Relevez les références à la nécessité de ne pas mêler L1 et L2 dans les mêmes phases de classe : .....

.....

### 2.2 Recours à la L1 en classe

a. comme langue de travail (*Cochez la ou les cases correspondantes et relevez les passages correspondants.*) :

pour la gestion de la classe (organisation des activités, consignes des exercices, discipline) .....

.....

au cours des activités de réflexion sur la langue : .....

.....

au cours des activités d'enseignement/apprentissage de la culture : .....

.....

au cours des activités de compréhension orale ou écrite : .....

.....

au cours des activités de réflexion sur les méthodes d'enseignement/apprentissage : .....

.....

au cours des activités d'évaluation : .....

.....

au cours des activités en groupes restreints : .....

.....

références explicites à la possibilité pour l'élève d'utiliser la L1 lorsqu'il en ressent le besoin : .....

.....

autre(s) : .....

.....

b. comme langue-ressource (*Cochez la ou les cases correspondantes et relevez les passages correspondants*) :

pour les explications sémantiques/littérales données par l'enseignant (équivalents en L1 des mots, expressions et phrases en L2) : .....

.....

pour la réflexion lexicale (comparaisons entre le lexique de L2 et de L1) : .....

.....

pour la réflexion grammaticale (comparaisons entre les structures de L2 et de L1) : .....

.....

- pour les recherches d'information (dans des dictionnaires ou grammaires en L1 ou bilingues, dans des encyclopédies en L1, etc.) : .....
- autre(s) : .....
- c. comme objet d'apprentissage (*relevez les passages correspondants*) :
- références à l'objectif de meilleure connaissance et maîtrise de la L1 : .....

**2.3 La traduction comme exercice :**

(*Cochez la ou les cases correspondantes et relevez les passages correspondants.*)

- références à l'exercice de traduction (version ou thème) comme activité d'apprentissage de la L2 : .....
- références à l'exercice de traduction comme activité d'évaluation : .....
- références à la traduction comme compétence spécifique : .....

**2.4 Interdisciplinarité**

- références à la nécessité pour l'enseignant de L2 d'un travail interdisciplinaire avec l'enseignant de L1 : .....

**3. Analyser les matériels didactiques**

**3.1 Présentation générale et préfaces du livre de l'élève et du livre du professeur**

**3.1.1 Présentation générale**

Indiquez en quelle(s) langue(s) sont rédigés (*Cochez pour chaque ligne la ou les cases correspondantes.*) :

	L1	L2
a. le titre du manuel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. l'indication de la langue concernée	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. le/les niveau(x) concerné(s)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. la/les préface(s)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. la table des matières	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. les textes des cartes géographiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. les titres annonçant les unités didactiques (ou « leçons »)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. les numéros des pages en toutes lettres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. les titres des différentes parties (chapitres, modules...) de chaque unité didactique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. les titres des différentes activités ou exercices à l'intérieur de l'unité didactique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k. la présentation des rubriques d'apports complémentaires de formes linguistiques (lexique, structures, notions, actes de parole...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l. la présentation des rubriques de résumé des contenus linguistiques (lexique, grammaire, actes de parole...) ou des compétences travaillées, en fin d'unité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m. les fiches méthodologiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n. le précis grammatical	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o. autre(s) : .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.1.2 Analysez les préfaces en utilisant tous les points du chapitre 2, pp. 70-71.

3.2 Unités didactiques

3.2.1 Indiquez quelle est la langue ou quelles sont les langues utilisées pour les exercices (Cochez la ou les cases correspondantes.) :

		pour les consignes		pour la réalisation de la tâche	
		L1	L2	L1	L2
a. de manipulation linguistique					
	1. en grammaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<del><input type="checkbox"/></del>	<del><input type="checkbox"/></del>
	2. en lexique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<del><input type="checkbox"/></del>	<del><input type="checkbox"/></del>
	3. en phonétique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<del><input type="checkbox"/></del>	<del><input type="checkbox"/></del>
b. de compréhension orale		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. de compréhension écrite		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. d'expression orale		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<del><input type="checkbox"/></del>	<del><input type="checkbox"/></del>
e. d'expression écrite		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<del><input type="checkbox"/></del>	<del><input type="checkbox"/></del>
f. de réflexion métalinguistique		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. de réflexion métaméthodologique		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. intégrant plusieurs compétences		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

autre(s) cas : .....

3.2.2

Indiquez si des explications sémantiques en L1 figurent (Cochez la case correspondante.) :

	oui	non
a. dans les apports complémentaires de formes linguistiques (lexique, structures, notions, actes de parole...) à l'intérieur de l'unité didactique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. dans les rubriques de résumé des contenus linguistiques (lexique, grammaire, actes de parole...) en fin d'unité didactique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. dans les notes de bas de page concernant les textes en L2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. dans le lexique final du manuel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

autre(s) cas : .....

3.2.3 Critères apparemment utilisés dans les notes de bas de page :

– pour la sélection des mots ou expressions expliqués en L1 : .....

– pour la sélection des mots ou expressions expliqués en L2 : .....

3.2.4 Existe-t-il des stratégies d'utilisation de la L1 différentes selon les diverses parties (ou chapitres, ou modules) à l'intérieur de chaque unité didactique ?

oui  non

Si oui, quelles sont-elles ? : .....

.....

## 4. Analyser les pratiques de classe

4.1 Vous avez observé dans les classes (Cochez les cases correspondantes.) :

	de la part de l'enseignant		de la part des élèves	
	oui	non	oui	non
a. des moments exclusivement réservés à l'utilisation de la seule L2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. des moments exclusivement réservés à l'utilisation de la seule L1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. à tous moments une alternance L1 - L2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.2 Modes d'utilisation de la L1 et de la L2 (Cochez les cases correspondantes.) :

	exclusivement en L1	exclusivement en L2	surtout en L1	surtout en L2	en alternant L1 et L2
a. Le professeur gère la discipline...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Le professeur organise et gère le travail en classe...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Le professeur donne les consignes d'exercices...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Les élèves demandent des formes linguistiques ou des explications au professeur...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Les élèves travaillent en tandem ou en petits groupes...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 4.3

Dans le tableau suivant, cochez les cases correspondant aux différentes fonctions que l'enseignant attribue à la traduction en classe de langue. Si vous cochez des activités auxquelles on peut assigner plusieurs objectifs différents (cas des activités 3 et 8), cochez à la suite le ou les objectifs qui ont été poursuivis par l'enseignant. Vous pouvez aussi classer ces fonctions par ordre de fréquence en inscrivant des numéros d'ordre dans les cases correspondantes.

Les fonctions de la traduction		
Activité	Objectif	Type
1 <input type="checkbox"/> traduire ou faire traduire en français d'emblée des mots, des expressions, des phrases ou le « texte » (dialogue ou texte écrit) en L2	faire comprendre le sens des mots et des expressions, ou le sens littéral des phrases ou de l'ensemble du document	traduction visant à l'explication sémantique/littérale
2 <input type="checkbox"/> traduire ou faire traduire des mots, des expressions, des phrases ou tout le document après les avoir expliqués en L2	contrôler ou assurer la compréhension sémantique/littérale pour ceux qui n'ont pas compris les explications en L2	« traduction pédagogique », qui vise les correspondances les plus étroites possibles en langue
3 <input type="checkbox"/> faire traduire en « bon français » des expressions idiomatiques, ou tout le document préalablement commenté en L2	<input type="checkbox"/> entraîner à l'écriture en français <input type="checkbox"/> vérifier la compréhension <input type="checkbox"/> entraîner à la traduction écrite professionnelle	« traduction interprétative », qui vise les équivalences globales en discours rendant compte le plus fidèlement possible de l'implicite, des connotations, des effets stylistiques, etc.

4	<input type="checkbox"/> traduire ou faire traduire en français une structure étrangère	faire prendre conscience du fonctionnement spécifique de la structure étrangère par comparaison avec la structure française correspondante	traduction d'aide à la conceptualisation grammaticale
5	<input type="checkbox"/> traduire ou faire traduire en français une série de mots étrangers	faire prendre conscience du découpage différent de la réalité dans chaque langue	traduction d'aide à la conceptualisation lexicale
6	<input type="checkbox"/> traduire en L2 des expressions ou mots français demandés par les élèves	fournir à la demande aux élèves les moyens linguistiques qu'ils considèrent indispensables pour leurs besoins d'expression	traduction d'aide à l'expression en L2 des élèves
7	<input type="checkbox"/> donner d'emblée aux élèves la liste traduite des mots et expressions qui leur seront utiles pour réaliser une tâche (commentaire d'un texte ou d'un dessin, par exemple), ou la traduction d'un document entier	fournir d'emblée aux élèves les moyens linguistiques ou les connaissances culturelles dont on sait qu'ils auront besoin	traduction d'aide à l'expression en L2 des élèves
8	<input type="checkbox"/> faire traduire d'emblée et de manière intensive dans un sens ou dans l'autre	<input type="checkbox"/> faire assimiler les structures de la L2 en automatisant l'application des règles correspondantes <input type="checkbox"/> entraîner à gérer des situations authentiques professionnelles ou non professionnelles de traduction en temps réel	- traduction d'entraînement grammatical - « traduction simultanée »

**4.4** Pour faire comprendre le sens des mots et des expressions, ou le sens littéral des phrases ou de l'ensemble du document (objectif 1 du tableau ci-dessus) :

a. Qui intervient ? (Cochez la ou les cases correspondantes, ou inscrivez-y des numéros d'ordre.) :

<input type="checkbox"/>	L'enseignant explique d'emblée lui-même ce qu'il considère que les élèves ne comprendront pas ou n'ont pas compris.
<input type="checkbox"/>	L'enseignant demande aux élèves ce qu'ils n'ont pas compris.
<input type="checkbox"/>	Les élèves indiquent spontanément à l'enseignant ce qu'ils n'ont pas compris.
<input type="checkbox"/>	L'enseignant demande aux élèves qui ont compris d'expliquer aux autres.
<input type="checkbox"/>	Certains élèves expliquent spontanément à d'autres ce que ceux-ci n'ont pas compris.

b. Comment l'enseignant gère-t-il l'explication et le contrôle de compréhension ? (Cochez la ou les cases correspondantes.) :

	<b>pour l'explication</b>	<b>pour le contrôle de compréhension</b>
1. Il utilise ou fait utiliser systématiquement la L2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Il cherche systématiquement à utiliser ou à faire utiliser d'abord la L2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Il utilise ou fait/laisse utiliser systématiquement la L1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Il alterne ou fait/laisse alterner L1 et L2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Dans ce dernier cas (alternance L1-L2), sur quels critères se base l'enseignant ? : .....

.....

## 5. Réfléchir sur des documents théoriques

### 5.1 Lisez le texte ci-dessous, puis faites les activités proposées à la suite.

Pour H.G. Widdowson, l'un des spécialistes de l'approche communicative, celle-ci implique des exercices qui se situent au niveau non plus de phrases isolées hors contexte, mais du discours contextualisé. Il s'agira donc dans ces exercices de transformer un discours en un autre discours : passer de la description d'une expérience scientifique à un compte rendu de cette expérience, d'un schéma à la série d'instructions qu'il illustre, etc. Et il justifie par « l'appel au raisonnement » – qu'il considère comme l'un des trois principes de base de l'approche communicative – le « recours à la traduction » pour ces exercices :

#### Le « recours à la traduction » dans l'approche communicative

Nous entendons par ce terme [« l'appel au raisonnement »] le fait que les apprenants en langue devraient être conscients de ce qu'ils font quand ils entreprennent des tâches langagières : ils devraient être amenés à s'apercevoir que ces tâches renvoient à la façon dont ils utilisent leur propre langue à des fins véritables de communication. Ce principe nous conduit naturellement à associer la langue à apprendre avec celle que l'apprenant connaît déjà et à nous servir de la langue afin d'explorer et d'élargir cette connaissance : en un mot à nous servir de la langue comme on en use normalement. [...]

Je viens de parler du principe d'appel au raisonnement en ce qu'il s'applique à l'association de la langue cible [L2] avec des domaines de connaissance non linguistique, en sorte que l'apprenant sait ce qu'il est en train de faire et pourquoi il le fait. Le principe peut également s'appliquer à l'association de la langue cible avec la langue que l'apprenant connaît déjà [L1]. Ce que nous cherchons à faire, c'est amener l'apprenant à appréhender la langue étrangère de la même façon qu'il appréhende sa propre langue, et à l'utiliser de la même façon en tant qu'activité de communication. Cela étant, il semblerait raisonnable de faire appel à la connaissance que l'apprenant possède déjà de la manière dont sa langue maternelle sert à des fins de communication. En d'autres termes, il semblerait raisonnable de recourir à la traduction. (pp. 178-179)

Widdowson H.G., 1981 [1<sup>e</sup> éd. 1978], *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Paris, CRÉDIF-Hatier (coll. « Langues et apprentissage des langues »), 192 p.

1. Que pensez-vous du principe d'« appel au raisonnement » posé par H. Widdowson, et de l'implication qu'il en tire (le recours à la traduction) ?
2. Les exemples d'exercices proposés par H.G. Widdowson sont adaptés à l'enseignement d'une L2 à des adultes scientifiques. Il propose ainsi de passer d'une description d'un appareil en L1 à des instructions d'utilisation en L2, qui seraient transformées à leur tour en des instructions d'utilisation en L1, desquelles on dériverait enfin une description en L2 ; ou encore de rédiger les textes en L1 et en L2 correspondant à un même schéma technique. Imaginez plusieurs exercices de ce type adaptés à l'enseignement scolaire général.  
(corrigé p. 181)
3. Que pensez-vous de ce type d'exercices ?

## 5.2

Lisez le texte ci-dessous, puis faites les activités proposées à la suite.

**Traduction pédagogique et traduction interprétative en classe de langue**

Montrer à l'élève que l'on peut traduire sur plusieurs niveaux peut être profitable. Reprenons ici un exemple [...], un dialogue en anglais entre deux automobilistes qui se sont accrochés à un carrefour. Voici le passage donné à traduire pour vérifier la compréhension :

*Where the devil do you think you're going ? Look what you've done to my wing ! Can't you use your eyes ? The lights must have been at red for you.*

Les élèves donnent une traduction littérale, spontanée qui ne peut être que :

*Où diable pensez-vous que vous allez ? Regardez ce que vous avez fait à mon aile ! Ne pouvez-vous pas vous servir de vos yeux ? Les feux devaient être rouges pour vous !*

Ce premier niveau de traduction [pédagogique] permet effectivement de contrôler la compréhension des mots (par exemple *devil*, *wing*, *lights* qui dans ce contexte n'ont pas la signification habituellement connue par les élèves). Peut-être le professeur apportera-t-il quelques modifications telles que : *Où croyez-vous que vous allez ?* Ou bien : *Ne savez-vous pas vous servir de vos yeux ?* Mais le plus souvent il en restera là. Pourtant si on lit à haute voix cette traduction, elle ne paraît pas très crédible. C'est là qu'intervient le deuxième niveau de traduction, celui de la traduction interprétative. Pour aider les élèves à le trouver, en s'inspirant des méthodes de didactique de la traduction, le professeur leur demande d'imaginer la situation, entre deux Français, ou même de s'insérer en tant que traducteurs, entre les deux protagonistes, ce qui donne :

*Hé, dites donc, vous vous croyez où ? Vous avez vu mon aile ? Vous êtes aveugle ou quoi ? Vous êtes passé au rouge, vous n'allez pas me dire le contraire !*

Cet exercice est efficace parce qu'il montre aux élèves que la traduction est une opération dynamique qui ne se limite pas aux seules équivalences figées des dictionnaires. (pp. 124-125)

Lavault Elisabeth, 1987, « Traduction pédagogique ou pédagogie de la traduction ? » *Le Français dans le monde*, n° spécial *Recherches et Applications*, Paris, EDICEF, août-sept., pp. 119-127.

1. Repérez dans le tableau du point 4.3, p. 73, les deux « niveaux de traduction » proposés par E. Lavault.
2. L'un de ces niveaux correspond-il aux propositions de H.G. Widdowson au point 5.1, p. 75 ?  
(corrigé p. 181)

## 5.3

Lisez le texte ci-dessous, puis faites les activités proposées à la suite.

**Pour une approche intégrée langue maternelle-langue étrangère**

Si l'on admet ainsi la nécessité de développer une approche intégrée de l'enseignement/apprentissage décalé de plusieurs langues, comment peut-on concevoir celle-ci et quelles implications aura-t-elle pour l'élaboration des curricula ? [...]

Étant donné le caractère encore partiel et fragmentaire de nos connaissances sur la langue et sur le discours, il n'est pas envisageable d'instaurer un enseignement directif et programmé des compétences linguistique et discursive en L1 et en L2 ; il faut exploiter le mieux possible les connaissances intuitives et la capacité d'apprentissage des élèves en leur offrant, d'une part, des données langagières riches, sous forme de textes de dialogues de la vie quotidienne et, d'autre part, des instruments heuristiques propres à faciliter le travail d'observation et de réflexion sur celles-ci. Cette approche est fondée sur l'hypothèse suivante : l'apprenant peut s'appuyer sur une observation réflexive des structures et opérations dans sa langue ou variété de langue maternelle, afin de saisir les principes commandant le fonctionnement du langage dans l'interaction, pour pouvoir ensuite, à l'aide

de ceux-ci, observer et comprendre les formes qui sont employées dans une autre variété de sa langue maternelle ou dans une langue seconde. [...]

Si je n'ai pas mentionné ici la phase, cruciale dans tout enseignement/apprentissage, de la pratique, c'est qu'elle n'est pas contestable. En revanche, j'aimerais insister sur le fait que cette pratique, pour être productive dans la situation d'enseignement/apprentissage scolaire, doit s'appuyer sur une phase préalable d'observation et de réflexion. Lancer les élèves dans un jeu de rôles sans avoir au préalable observé et discuté avec eux des enregistrements d'interactions authentiques du même type dans la langue maternelle et dans la langue seconde n'est guère utile. J'ajoute que le travail d'observation et de réflexion en groupe dans la salle de classe constitue déjà en lui-même un excellent lieu de pratique de la communication, que ce soit en L1 ou en L2. (pp. 116-118)

Roulet Eddy, 1995, « Peut-on intégrer l'enseignement/apprentissage décalé de plusieurs langues ? », *Études de Linguistique Appliquée*, Paris, Didier-Érudition, n° 98, avr.-juin, pp. 113-118.

1. En quoi consiste « l'approche intégrée » proposée ici par E. Roulet ?
2. Comment cette approche revalorise-t-elle la traduction en classe de langue ?
3. Comment peut-on situer ces propositions dans le cadre de l'« approche cognitive » ?  
(corrigé p. 181)
4. Que pensez-vous personnellement de cette approche proposée par E. Roulet ?

## 6. Pour aller plus loin

### 6.1 Quelques problématiques à creuser

1. La place accordée à la traduction en classe de langue dépend de paramètres multiples et difficiles à cerner dans la mesure où ils ne renvoient pour l'instant qu'à des hypothèses : processus mentaux à l'œuvre dans l'apprentissage d'une langue étrangère, évolution de ces processus en cours d'apprentissage, différents types et stratégies individuelles d'apprentissage, influence du type de tâche.
2. Si l'on doit revaloriser la traduction en classe de langue, comment éviter malgré tout que certains apprenants n'en restent à une stratégie systématique de traduction mentale terme à terme, qui ne peut par ailleurs que provoquer des blocages dans le processus d'apprentissage ?
3. Plus forte est chez les apprenants la motivation à une communication réelle en classe, et plus mal sont ressenties les limitations imposées par la langue étrangère, plus forte la tentation de passer à l'expression en L1.
4. La distinction entre traduction pédagogique et traduction interprétative est difficile à maintenir en second cycle scolaire quand elle intervient à la fin du commentaire d'un texte, d'autant plus que l'épreuve de version au baccalauréat est sur ce point ambiguë.
5. La prise en compte de l'approche cognitive amène à valoriser et multiplier les activités de type « méta » (réflexion sur...), qui ne peuvent se faire en général qu'en français, et donc au détriment du temps consacré à la pratique orale de la langue étrangère en classe.
6. La volonté de travailler de manière spécifique la compréhension (écrite ou orale) dans toutes les classes, ou de la privilégier dans des classes consacrées à un enseignement de la langue cible sur objectifs spécifiques, amènera fatalement à y revaloriser la langue source comme langue de travail.

## 6.2 Quelques ouvrages ou articles à consulter

CORDONNIER Jean-Louis, 1995, *Traduction et culture*, Paris, CRÉDIF-Hatier/Didier (coll. « Langues et apprentissage des langues »), 236 p.

L'auteur présente la traduction comme la pratique interculturelle par excellence parce qu'elle met inévitablement en jeu la réflexion sur la culture maternelle et la culture étrangère. Il propose un historique de la pratique de la traduction, estimant cette approche indispensable pour la compréhension de problématiques telles que la fidélité et l'intraduisibilité. Il fait appel pour ses analyses, à l'anthropologie, la psychanalyse, la philosophie et les sciences du langage en général.

CORTESE Giuseppina, 1990, « Cognition, métacognition, traduction », *Le Français dans le monde*, n° spécial *Recherches et Applications*, Paris, EDICEF, févr.-mars, pp. 124-131.

L'activité de traduction est analysée non à travers ses produits (le texte), mais à travers les différents processus cognitifs qui sont mis en œuvre : réception du texte source, médiation culturelle, production du texte cible. L'auteur montre comment les différentes compétences mises en jeu dans ces processus peuvent être systématiquement contrôlées et enseignées, du fait que la traduction est une activité cognitive.

GIACOBBE Jorge, 1990, « Le recours à la langue première. Une approche cognitive », *Le Français dans le monde*, n° spécial *Recherches et Applications*, Paris, EDICEF, févr.-mars, pp. 115-123.

Cet article part d'un résumé critique des théories de Lado, de Dulay et Burt et de Kellerman sur l'influence de la langue première dans l'acquisition des langues secondes par les adultes. Il montre, à travers des exemples concrets, comment le recours de l'apprenant à sa langue première est fondamental, dans la mesure où il est un des fondements du système d'hypothèses opératoires de l'interlangue et qu'il en détermine, de manière différente selon les apprenants et les langues, l'évolution vers les formes propres de la langue cible.

LEDERER Marianne, 1994, *La traduction aujourd'hui*, Paris, Hachette (coll. « F/Références »), 223 p.

Ouvrage indispensable pour comprendre comment il est possible de réintroduire la traduction en classe de langue. L'auteur expose, dans le chapitre 1, la théorie « interprétative » de la traduction, définie comme le résultat d'une opération visant à établir entre deux textes des équivalences globales qui prennent en compte le traitement authentique, dans chaque langue, des situations de communication de référence. La double nature de la traduction en termes d'équivalences globales (« traduction interprétative ») et de correspondances étroites (« traduction pédagogique ») est traitée dans le chapitre 2. Le chapitre 3 précise enfin la position de la traduction par rapport à la linguistique et aux différentes langues.

*Le Français dans le monde*, 1987, n° spécial *Recherches et Applications*, « Retour à la traduction », Paris, EDICEF, août-sept., 168 p.

Ce numéro fait le point sur la traduction négligée voire rejetée par la didactique des langues pendant longtemps, en montrant toute la complexité et toutes les potentialités dans des domaines aussi différents que celui de l'analyse de discours en linguistique, de l'interculturel, de la littérature et de la traduction professionnelle. Et bien entendu dans le domaine de la pédagogie : la « traduction interprétative » permet en effet de concevoir le retour de la traduction en classe de langue sur des bases et avec des objectifs renouvelés.

*Les Langues modernes*, 1995, « La traduction comme exercice », Paris, APLV, n° 1, 96 p.

Christian Puren, dans un article intitulé « Pour un nouveau statut de la traduction en didactique des langues » (pp. 7-22), propose un retour à la traduction lié aux situations d'enseignement et non à des principes d'ordre général qui seraient imposés dogmatiquement. Michel Ballard (pp. 25-36), dans « Objectif : traduire, ou traduire : objectif ? », passe en revue les progrès récents dans le domaine de la didactique de la traduction en fournissant des pistes de réflexion dans un domaine de nouveau à défricher.

ROULET Eddy, 1980, *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*, Paris, Hatier-Didier (coll. « Langue et apprentissage des langues »), 127 p.

Ouvrage qui a anticipé, à l'époque, une tendance forte de la didactique actuelle des langues en proposant une approche intégrée L1-L2 en fonction de deux considérations majeures : 1) En didactique des

langues, il faut prendre au sérieux le concept de communication, en recourant surtout aux apports de la linguistique de l'énonciation, et éviter d'utiliser les actes de parole de *Un Niveau Seuil* comme une liste d'énoncés canoniques qui viendraient simplement substituer les anciennes listes de structures. 2) En pédagogie générale, il faut mettre l'élève en situation de recherche et d'expérimentation face à la matière à acquérir en le dotant des instruments heuristiques adéquats.

## UNITÉ 6

# Méthodes et méthodologies

### 1. Travailler sur ses opinions et représentations

#### 1.1 Questionnaire

1.1.1 La meilleure chose que puisse faire un enseignant de langue pour bien enseigner, pour vous, c'est (Cochez la ou les cases correspondantes, ou inscrivez-y des numéros d'ordre.) :

- utiliser un bon manuel en respectant rigoureusement la méthodologie proposée par ses auteurs ;
- se tenir au courant des toutes dernières propositions en linguistique appliquée, en pédagogie, en didactique ou dans les nouvelles technologies, pour les expérimenter dans ses classes ;
- adapter en permanence ses méthodes, de la manière la plus pragmatique possible et sans aucun *a priori*, aux élèves réels qu'il a devant lui et aux situations concrètes d'enseignement/apprentissage ;
- chercher surtout à former ses élèves à savoir apprendre seuls ;
- suivre le plus rigoureusement possible les recommandations de ses formateurs et des inspecteurs ;
- guider et aider les élèves dans la prise de conscience de leurs stratégies individuelles d'apprentissage, et dans leur mise en œuvre ;
- se fier constamment dans sa pratique à sa propre intuition pédagogique ;
- avoir le meilleur contact personnel possible avec ses élèves, pour les motiver à travailler ;
- mettre en œuvre systématiquement la méthodologie personnelle qu'il s'est forgée lui-même à partir de son expérience professionnelle ;
- se faire respecter par les élèves et les obliger à travailler, même malgré eux.

1.1.2 Quel est votre style (actuel ou futur) d'enseignant ?

Pour le découvrir :

a. Choisissez parmi les mots suivants (présentés ici par ordre alphabétique) tous ceux qui vous semblent correspondre le mieux à l'idée que vous vous faites du travail

d'enseignant ou à la manière dont vous voulez l'orienter. Cochez-les très rapidement, sans réfléchir, en suivant votre intuition première.

- |  |  |  |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> adaptation      | <input type="checkbox"/> gestion         | <input type="checkbox"/> révolution      |
| <input type="checkbox"/> application     | <input type="checkbox"/> innovation      | <input type="checkbox"/> rigueur         |
| <input type="checkbox"/> cohérence       | <input type="checkbox"/> intervention    | <input type="checkbox"/> souplesse       |
| <input type="checkbox"/> diversité       | <input type="checkbox"/> observation     | <input type="checkbox"/> systématisation |
| <input type="checkbox"/> éclectisme      | <input type="checkbox"/> pragmatisme     | <input type="checkbox"/> théorie         |
| <input type="checkbox"/> expérience      | <input type="checkbox"/> pratique        | <input type="checkbox"/> tradition       |
| <input type="checkbox"/> expérimentation | <input type="checkbox"/> rationalisation |  |

b. Analysez vos réponses en vous reportant au corrigé p. 182.

1.1.3

Les grandes démarches qui ont été utilisées au cours de l'histoire de l'enseignement peuvent être décrites des deux manières suivantes :

a. Principales oppositions méthodologiques

	MÉTHODE	PRINCIPE	MÉTHODE	PRINCIPE
1	<input type="checkbox"/> <b>trans- missive</b>	L'enseignant considère principalement l'apprentissage comme une réception par l'apprenant des connaissances qu'il lui transmet : il lui demande surtout d'être attentif.	<input type="checkbox"/> <b>active</b>	L'enseignant considère principalement l'apprentissage comme la construction par l'élève lui-même de son propre savoir, construction que son enseignement peut faciliter ; il lui demande surtout de participer
2	<input type="checkbox"/> <b>indirecte</b>	La langue maternelle des élèves est un moyen privilégié de travail en langue étrangère : on a systématiquement recours à la langue maternelle comme langue de travail en classe, et à la traduction comme exercice.	<input type="checkbox"/> <b>directe</b>	La langue étrangère est à la fois l'objectif et le moyen (la classe de langue étrangère se fait en langue étrangère)
3	<input type="checkbox"/> <b>analytique</b>	L'enseignant va ou fait aller les apprenants des mots à la phrase, des phrases aux textes, ou encore de l'entraînement de chaque règle isolément à leur mise en œuvre simultanée dans des productions orales ou écrites.	<input type="checkbox"/> <b>synthé- tique</b>	L'enseignant va ou fait aller les apprenants de l'ensemble aux composantes ; par exemple de la compréhension globale d'un texte à sa compréhension détaillée, de la mémorisation de dialogues à des variations sur ces dialogues, de l'utilisation de formules « toutes faites » à la maîtrise de leurs composantes isolées.
4	<input type="checkbox"/> <b>déductive</b>	L'enseignant va ou fait aller les apprenants « des règles aux exemples », en s'appuyant sur leur capacité à relier rationnellement des exemples nouveaux aux régularités et aux règles déjà connues.	<input type="checkbox"/> <b>inductive</b>	L'enseignant va ou fait aller les apprenants « des exemples aux règles », en s'appuyant sur leur capacité à relier intuitivement des exemples donnés aux régularités et règles jusqu'alors inconnues.
5	<input type="checkbox"/> <b>applica- trice</b>	La production langagière se fait par production langagière raisonnée sur la base de régularités et règles que l'on se représente consciemment.	<input type="checkbox"/> <b>imitative</b>	La production langagière se fait par reproduction immédiate de modèles donnés.
6	<input type="checkbox"/> <b>écrite</b>	L'enseignant privilégie la compréhension et l'expression écrites.	<input type="checkbox"/> <b>orale</b>	L'enseignant privilégie la compréhension et l'expression orales.

Cochez les méthodes qui vous paraissent devoir être privilégiées en classe de langue.  
(corrigé p. 182)

## b. Principales articulations de méthodes

**1. Répétition – « reproduction »** : il s'agit de faire « mémoriser » (dans le sens restreint d'apprendre par cœur) des listes de mots ou d'expressions, des conjugaisons, des dialogues et des textes), de manière à ce que les élèves soient capables de « reproduire » (dans le sens de restituer à l'identique) ; c'est la fonction des exercices de récitation, ou encore de « dramatisation » des dialogues audiovisuels.

**2. Conceptualisation – application** : il s'agit de faire comprendre (« conceptualiser ») aux élèves les régularités de la langue (paradigmes verbaux ou grammaticaux, règles de grammaire) et de les leur faire expliciter en classe, de manière à ce qu'ils soient capables d'appliquer ces connaissances métalinguistiques pour produire des phrases dont ils pourront contrôler consciemment la correction (c'est la fonction des exercices dits « d'application »).

**3. Stimulation – réaction** : il s'agit d'entraîner intensivement les élèves à une structure grammaticale de telle sorte que son réemploi devienne réflexe (c'est la fonction des exercices dits « structuraux »).

**4. Réutilisation – « re-production »** : il s'agit de faire réutiliser les formes linguistiques par les élèves dans la production de messages personnels (« re-production » en deux mots), où ils doivent combiner ces formes de manière originale (c'est la capacité des élèves à le faire qui définit précisément « l'assimilation » de ces formes) ; les exercices correspondants sont dits « de réemploi » (plus ou moins libre, plus ou moins guidé) : rapporter ou inventer un dialogue, décrire ou commenter une image, résumer ou commenter un texte, discuter d'un thème, etc.

*Dans le tableau de synthèse suivant, cochez les démarches qui vous paraissent indispensables ou inscrivez-y des numéros d'ordre (corrigé p. 182) :*

Démarches	Objectifs
<input type="checkbox"/> 1. Répétition – reproduction	mémorisation
<input type="checkbox"/> 2. Conceptualisation – application	compréhension
<input type="checkbox"/> 3. Stimulation – réaction	automatisation
<input type="checkbox"/> 4. Réutilisation – re-production	assimilation

## 1.1.4 Testez vos connaissances de l'actualité didactique

La liste suivante reprend les principaux concepts qui caractérisent l'actualité didactique. Cochez ceux que vous connaissez, donnez-en la définition et/ou l'illustration en quelques lignes, puis vérifiez dans le Lexique final (pp. 193-201) à la lettre apparaissant ci-dessous en gras..

- l'approche **communicative** : .....
- .....
- la compétence de **communication** :
- .....
- l'approche **notionnelle-fonctionnelle** : .....
- .....
- les actes de parole : .....
- .....
- l'approche **cognitive** : .....
- .....
- l'**interlangue** : .....
- .....
- l'**interculturel** : .....
- .....
- l'**analyse des besoins langagiers** : .....
- .....

- la centration sur l'apprenant : .....
- l'autonomisation : .....
- les simulations et jeux de rôles : .....
- les technologies nouvelles : .....

## 1.2 Étude de cas

1.2.1 Observez ces différents exercices portant sur le verbe *avoir*, extraits de manuels de français langue étrangère, et faites l'activité proposée à la suite.

1.
  - Conjuguez aux trois formes : avoir des cahiers.
  - Complétez avec le verbe avoir :  
J'... un chapeau. Tu n'... pas de livre. Est-ce qu'il ... un professeur ? ...-t-elle deux mains ? Nous n'... pas d'ailes. ...-vous des pattes ? Ils ... un stylo. Elle n'... pas de serviette. ...-vous deux mains et deux pieds ? Est-ce que la petite fille ... une tête ?
  - Répondez : Avez-vous un cou ? Est-ce que le chien a un bec ? Est-ce que l'oiseau a des bras ?
  - Écrivez au pluriel : J'ai un livre bleu et un cahier jaune. Tu as un crayon pointu et une gomme carrée. Il a un veston brun et une cravate rouge. Elle a une robe et un chapeau noir. (p. 21)

Mauger Gaston, 1953, *Cours de langue et de civilisation françaises, 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> degrés*, Paris, Hachette, 243 p.

2.

### Exercice 1

Écoutez : Michel a un chapeau ? – Oui, il a un chapeau.

Répétez : Oui, il a un chapeau.

Répondez :

1. Jacques a une chambre ?
2. Michel a une voiture ?
3. Françoise a une fille ?
4. Jacques a une moto ?
5. Le boucher a un camion ?
6. Jacques a une chambre ?

### Exercice 2

Écoutez : – Vous êtes Michel. « Michel, vous avez un chapeau ? » – Oui, j'ai un chapeau.

Répétez : Oui, j'ai un chapeau.

Répondez :

1. Vous êtes Jacques. « Jacques, vous avez une chambre ? »
2. Vous êtes Michel. « Michel, vous avez une voiture ? »
3. Vous êtes Françoise. « Françoise, vous avez une fille ? »
4. Vous êtes le boucher. « Monsieur, vous avez un camion ? »
5. Vous êtes Jacques. « Jacques, vous avez une moto ? »
6. Vous êtes Jacques. « Jacques, vous avez une chambre ? »

### Exercice 3

Écoutez. – Oui, j'ai un fils. « Vous avez un fils ? »

Répétez : Vous avez un fils ?

Cherchez la question.

1. Oui, j'ai une chambre.
2. Oui, j'ai une voiture.

3. Oui, j'ai une moto.
4. Oui, j'ai une fille.
5. Oui, j'ai un camion.
6. Oui, j'ai une chambre.

CRÉDIF, 1967, *Voix et images de France, Exercices pour le laboratoire de langues, Livre du maître*, Paris, Bruxelles-Montréal, CRÉDIF-Didier, 180 p.

3.

– Vous avez quel âge ?

Écoutez et notez l'âge des personnes.

- |          |                  |
|----------|------------------|
| 1. Laure | 3. Hélène        |
| 2. Colin | 4. John et Clara |

– C'est très bien.

Complétez le dialogue, puis écoutez pour vous corriger.

- Alors, il ... quel âge ?

- Oh, il ... jeune. Il ... 23 ans.

- J'... 22 ans.

- C'est très bien.

– Présentez-vous !

Jouez à 2. Demandez le nom, la nationalité, l'âge de votre voisin(e).

(p. 12)

Capelle Guy, Gidon Noëlle, 1995, *Espaces 1*, Paris, Hachette FLE, 206 p.

Donnez les caractéristiques de ces trois types d'exercices, qui se trouvent être représentatifs de ceux de leurs méthodologies correspondantes.

(corrigé, p. 183)

**1.2.2** Ce dialogue entre une mère et son fils, extrait de la pièce *Noces de sang* de F. García Lorca, a été proposé dans un manuel d'espagnol de terminales (nous le traduisons ici en français) :

#### Noces de sang

Fiancé : (*Entrant*) Mère.

Mère : Oui ?

Fiancé : Je sors.

Mère : Où ça ?

Fiancé : À la vigne. (*Il s'apprête à sortir.*)

Mère : Attends.

Fiancé : Tu veux quelque chose ?

Mère : Mon fils, le déjeuner.

Fiancé : Laisse. Je mangerai des grappes de raisin. Donne-moi le couteau.

Mère : Pour quoi ?

Fiancé : (*Riant.*) Pour les couper.

Mère : (*Entre ses dents, et le cherchant.*) Le couteau, le couteau... Maudits soient-ils tous, et le scélérat qui l'a inventé.

Fiancé : Parlons d'autre chose.

Mère : Et les fusils, et les pistolets, et le couteau le plus petit, et même les houes, et les fourches à battre.

Fiancé : Bon.

Mère : Tout ce qui peut couper le corps d'un homme. Un bel homme, la fleur à la bouche, qui part pour ses vignes ou ses propres oliviers, parce qu'ils sont à lui, par héritage...

Fiancé : (*Baissant la tête.*) Taisez-vous.

Mère : ... et cet homme ne revient pas. Ou s'il revient, c'est pour qu'on lui mette sur le corps une feuille de palmier et une assiette de gros sel pour qu'il n'enfle pas. Je ne sais pas comment tu oses porter un couteau sur toi, et comment moi le laisse le serpent dans la huche.

Fiancé : Assez.

Mère : Je vivrais cent ans que je parlerais pas d'autre chose. D'abord, ton père, qui sentait l'œillet et dont je n'ai profité que trois petites années. Ensuite, ton frère. Est-il juste, est-il possible qu'une chose aussi petite qu'un pistolet ou un couteau puisse en finir avec la vie d'un homme aussi fort qu'un taureau ? Je ne me tairai jamais. Les mois passent, et le désespoir me pique les yeux, et jusqu'aux pointes de mes cheveux.

Fiancé : (*Fort.*) Tu n'as pas fini ?

Mère : Non. Je n'ai pas fini. Quelqu'un peut-il me rendre ton père ? Et ton frère ? Et puis, le baigne. Qu'est-ce que le baigne ? On y mange, on y fume, on y joue de la musique ! Et mes morts remplis d'herbes, muets, devenus poussière ; deux hommes forts et beaux comme des géraniums... Et les assassins, au baigne, tranquilles, regardant la campagne...

Fiancé : Est-ce que vous voulez que je les tue ?

Mère : Non... Si je parle, c'est parce que... Comment ne vais-je pas parler quand je te vois sortir par cette porte ? Je n'aime pas que tu portes un couteau. C'est que... c'est que je ne voudrais pas que tu sortes dans les champs.

Fiancé : (*Riant.*) Allons !

Mère : C'est que j'aimerais que tu sois une femme. Tu n'irais pas à la rivière, maintenant, et nous broderions les deux draps, et les petits chiens de laine.

Federico García Lorca, *Noces de sang. Tragédie en trois actes et sept tableaux* (1933).

Le manuel propose sur ce texte les tâches suivantes que nous traduisons en français et reproduisons ici en désordre.

1. Analyser la construction dramatique de la scène.
2. Repérer la phrase qui annonce le drame à venir, et essayer d'imaginer ce drame à partir des autres indices apparaissant dans ce texte.
3. Comment peut-on caractériser la personnalité de la mère, et celle du fils ?
4. En vous basant sur cet extrait, définir les rôles respectifs de l'homme et de la femme dans le monde de Lorca.
5. Évaluer d'un point de vue quantitatif les interventions de la mère et du fils.
6. Comment peut-on caractériser, et expliquer, l'attitude de chaque personnage dans cette scène ?
7. Quels sont les différents moments de cette scène ?
8. Comment s'articulent les uns aux autres les thèmes successivement abordés par la mère ?
9. De quelle manière la mère exprime-t-elle la douleur ?
10. Définir l'identité des personnes auxquelles fait allusion la mère, et noter les métaphores utilisées pour les évoquer.
11. Localiser les parties du texte qui permettent de définir le milieu dans lequel vivent les personnages.
12. Trouver le mot qui se répète le plus dans les interventions de la mère, et noter les phrases où il apparaît.

(p. 77)

Puren Christian *et al.*, *¿Qué pasa? terminales*, Paris, Nathan, 1995, 256 p.

1. Classez ces questions dans l'ordre dans lequel vous pensez qu'elles doivent être posées en classe, et comparez votre classement avec celui proposé dans le manuel.
2. Imaginez le titre des quatre rubriques successives sous lesquelles ces questions ont été regroupées dans le manuel.
3. Parmi ces tâches, lesquelles à votre avis ont été prévues pour être faites individuellement avant, ou après le commentaire collectif/individuel ? Lesquelles ont été prévues pour être réalisées à l'écrit, ou à l'oral ?
4. Pourquoi, à votre avis, certaines tâches ont-elles été proposées sous forme de questions, et d'autres sous forme de consignes ?

(corrigé p. 183)

## 2. Analyser les instructions officielles

### 2.1 Grandes orientations méthodologiques

- a. Notez les passages où les auteurs se réclament explicitement d'une méthodologie constituée (méthodologie active, méthodologie audiovisuelle, approche communicative), ou de l'éclectisme : .....
- b. Notez les passages renvoyant aux grandes démarches didactiques (voir définitions point 1.1.3, p. 82) et aux objectifs correspondants d'apprentissage :

Démarches	Objectifs
1. Répétition – « reproduction »	mémorisation
2. Conceptualisation – application	compréhension
3. Stimulation – réaction	automatisation
4. Réutilisation – « re-production »	assimilation

- c. Évaluez l'importance respective donnée à ces différentes démarches et objectifs : .....

### 2.2

Définissez la manière dont se situent les instructions par rapport à l'actualité didactique en relevant les références ou l'absence de référence à ses différents éléments (voir définitions dans le Lexique final, pp. 193-204) :

- l'approche communicative : .....
- la compétence de communication : .....
- l'approche notionnelle-fonctionnelle : .....
- les actes de parole : .....
- l'approche cognitive : .....
- l'interlangue : .....
- l'interculturel : .....
- l'analyse des besoins langagiers : .....
- la centration sur l'apprenant : .....
- l'autonomisation : .....
- les simulations et jeux de rôles : .....
- les technologies nouvelles : .....

### 2.3 Tâches et schémas de classe

- a. Repérez les différentes tâches suggérées, conseillées ou demandées aux enseignants dans les instructions officielles en vous aidant du tableau proposé au point 4.2, p. 91 :
- b. Évaluez l'équilibre global entre ces différentes tâches : .....
- c. Repérez les éventuels « schémas de classes » (successions/articulations de tâches différentes) conseillés aux enseignants : .....

### 2.4 « Explication » des documents textuels authentiques

Analysez les propositions des auteurs des instructions officielles concernant l'explication de texte en vous appuyant sur la typologie des activités correspondantes proposées au point 3.2.2, p. 89.

### 2.5 Définissez l'orientation générale des instructions.

Pour cela, cochez les logiques dans lesquelles elles se situent, en relevant systématiquement les passages significatifs correspondants.

Paradigme 1 (« gestionnaire »)	Paradigme 2 (« révolutionnaire »)
<input type="checkbox"/> pragmatisme : .....	<input type="checkbox"/> rationalisation : .....
<input type="checkbox"/> éclectisme : .....	<input type="checkbox"/> systématisation : .....
<input type="checkbox"/> évolution : .....	<input type="checkbox"/> révolution : .....
<input type="checkbox"/> tradition : .....	<input type="checkbox"/> innovation : .....
<input type="checkbox"/> observation : .....	<input type="checkbox"/> intervention : .....
<input type="checkbox"/> souplesse : .....	<input type="checkbox"/> rigueur : .....
<input type="checkbox"/> adaptation : .....	<input type="checkbox"/> application : .....
<input type="checkbox"/> diversité : .....	<input type="checkbox"/> cohérence : .....
<input type="checkbox"/> expérience : .....	<input type="checkbox"/> expérimentation : .....
<input type="checkbox"/> gestion : .....	<input type="checkbox"/> recherche : .....
<input type="checkbox"/> pratique : .....	<input type="checkbox"/> théorie : .....

2.6 Notez les références aux méthodes d'apprentissage, et la place qui leur est accordée par rapport aux méthodes d'enseignement : .....

## 3. Analyser les matériels didactiques

### 3.1 Manuels de 1<sup>er</sup> cycle

#### 3.1.1 Préfaces du livre de l'élève et du livre du professeur

Analysez ces préfaces en utilisant les points 2.1 et 2.2, pp. 86.

#### 3.1.2 Unités didactiques

Les manuels de langue actuels de 1<sup>er</sup> cycle (classes de 6<sup>e</sup> à 3<sup>e</sup> LV1, ou de 4<sup>e</sup> à 3<sup>e</sup> LV2) peuvent se classer globalement dans l'un des quatre types suivants. Définissez le type dominant du manuel que vous analysez, tout en notant l'absence de certaines caractéristiques relevant de ce type, ou la présence de caractéristiques relevant d'autres types.

Caractéristiques des manuels de premier cycle				
TYPE	supports	niveau d'intégration didactique	types d'image(s) et fonctions	méthodologie
actif	<ul style="list-style-type: none"> <li>- documents authentiques variés, principalement écrits (surtout littéraires), et visuels</li> <li>- documents oraux : principalement des enregistrements des documents écrits</li> <li>- documents audiovisuels authentiques (films, télévision)</li> </ul>	intégration didactique maximale : l'essentiel des activités prévues dans l'unité se fait à partir du support de base	<ul style="list-style-type: none"> <li>- supports d'intégration didactique</li> <li>- illustrations des textes</li> <li>- simple fonction décorative</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- activité essentielle en classe : le commentaire de documents authentiques</li> <li>- travail essentiellement collectif en classe : pas ou peu de travail de groupe</li> <li>- forte orientation vers la découverte de la culture à travers les manifestations artistiques</li> <li>- contenus linguistiques riches et progression spiralaire</li> </ul>
MAV1	<ul style="list-style-type: none"> <li>dialogue de base :</li> <li>- fabriqué</li> <li>- présenté à la fois auditivement et visuellement</li> <li>- unique</li> <li>- long</li> <li>- traité en continu</li> </ul>	intégration didactique maximale : l'essentiel des activités prévues dans l'unité se fait à partir du support de base	<ul style="list-style-type: none"> <li>- séquences d'images multiples accompagnant le dialogue de base</li> <li>- ces images sont à la fois :               <ul style="list-style-type: none"> <li>• situationnelles</li> <li>• référentielles</li> <li>• codées</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mémorisation et dramatisation du dialogue de base</li> <li>- passage à l'écrit tardif (après plusieurs unités en méthode orale intégrale)</li> <li>- impasse sur l'explicitation et la réflexion grammaticales</li> <li>- exercices structuraux (influence du béhaviorisme)</li> <li>- contenus linguistiques très limités et progression linéaire</li> <li>- dialogues portant sur la vie quotidienne</li> </ul>
MAV 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>dialogue de base :</li> <li>- présenté à la fois auditivement et visuellement</li> <li>- unique</li> <li>- long mais subdivisé pour être traité par parties, ou court</li> </ul>	intégration didactique plus faible : <ul style="list-style-type: none"> <li>- dissociation possible de l'image et du son dans la présentation du dialogue de base</li> <li>- documents complémentaires (fabriqués et authentiques) nombreux donnant lieu à d'autres activités</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- séquences d'images multiples accompagnant le dialogue de base</li> <li>- ces images sont à la fois :               <ul style="list-style-type: none"> <li>• situationnelles</li> <li>• référentielles</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- passage à l'écrit dès les premières unités</li> <li>- retour à la réflexion et à l'explicitation grammaticales</li> <li>- progression plus rapide et spiralaire</li> <li>- introduction éventuelle de quelques documents artistiques dans chaque unité</li> </ul>
MAV3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- multiples dialogues de base</li> <li>- dialogues très courts</li> </ul>	intégration didactique très faible : <ul style="list-style-type: none"> <li>- dissociation prévue de l'image et du son dans la présentation des dialogues de base</li> <li>- grand nombre d'autres documents (surtout authentiques) donnant lieu à de très nombreuses activités</li> </ul>	image unique situationnelle pour chacun des dialogues de base	<ul style="list-style-type: none"> <li>- insertion de l'approche notionnelle-fonctionnelle et communicative</li> <li>- abandon de la référence à une progression linguistique stricte et collective</li> <li>- une certaine revalorisation de la culture artistique</li> </ul>
AC	<ul style="list-style-type: none"> <li>- supports variés (écrits, visuels, sonores, audiovisuels, scripto-visuels)</li> </ul>	pas d'intégration didactique : <ul style="list-style-type: none"> <li>- chaque support ne donne lieu qu'à des activités limitées sur une seule des 4 compétences (CO, CE, EO, EE)</li> <li>- modules isolés de grammaire, de lexique, de phonétique</li> </ul>	image support à part entière, comme les documents textuels	<ul style="list-style-type: none"> <li>- l'approche notionnelle-fonctionnelle est utilisée :               <ul style="list-style-type: none"> <li>• dans la conception des dialogues</li> <li>• dans les présentations systématiques (listes, tableaux) de matériel linguistique</li> <li>• dans la conception des exercices d'entraînement</li> </ul> </li> <li>- l'approche communicative est notable :               <ul style="list-style-type: none"> <li>• dans l'importance des exercices de jeux de rôles et simulation</li> <li>• dans l'importance du travail en tandem ou en groupes restreints</li> </ul> </li> </ul>

MAV1, MAV2, MAV3 : méthodologie audiovisuelle 1<sup>e</sup> génération (années 1969), 2<sup>e</sup> génération (années 1970), 3<sup>e</sup> génération (années 1980-1990).

- AC : approche communicative

### 3.2 *Manuels de 2<sup>e</sup> cycle*

#### 3.2.1 Préfaces du livre de l'élève et du livre du professeur

- a. Analysez ces préfaces en utilisant les points 2.1 et 2.2, pp. 86.
- b. Notez dans ces préfaces les références explicites aux exigences institutionnelles et en particulier aux épreuves du baccalauréat : .....
- .....

#### 3.2.2 Unités didactiques

Observez le tableau suivant, lisez les explications terminologiques correspondantes, puis faites les activités proposées à la suite.

**Définitions**

**Analyse**

On « explique » le texte par lui-même au moyen d'une mise en rapport d'éléments différents du texte.

Exemples : *Résumez les étapes de cette anecdote. – Faites la liste des différentes situations absurdes qui apparaissent dans cette histoire, et montrez qu'il y a progression.*

**Interprétation**

On « explique » le texte en faisant appel à des données extra-textuelles soit déjà connues des élèves, soit apportées par le manuel, soit apportées par l'enseignant.

Exemples : *Relevez dans ce texte toutes les caractéristiques du Romantisme et du Fantastique. – En quoi ce texte reflète-t-il les clivages politiques de cette période ?*

**Extrapolation**

On « explique » le texte en explicitant comment et dans quelle mesure ses éléments sont représentatifs de réalités extra-textuelles.

Exemples : *Caractérisez la psychologie de chacune de ces trois décennies (60, 70 et 80). – Montrez comment ces mots sont révélateurs de la géographie et de l'histoire du pays.*

**Opinion**

On « explique » sa propre lecture du texte en explicitant ses réactions, impressions, jugements subjectifs vis-à-vis du texte, du hors-texte correspondant, ou de la manière dont celui-ci est en correspondance avec celui-là.

Exemples : *Les remarques de l'auteur vous paraissent-elles mesurées, excessives, passéistes, modernes ? – Que pensez-vous personnellement de l'attitude de ce personnage ?*

**Transposition**

On « explique » sa propre lecture du texte et on explicite son vécu personnel en transposant texte et hors-texte correspondant dans son propre référentiel culturel.

Exemples : *Avez-vous vécu vous aussi des situations insolites ? Racontez. – Pourrait-on imaginer une scène semblable dans notre pays ? Pourquoi ?*

a. Notez dans le livre de l'élève sous quelles formes sont présentés les différents types d'« explication de texte » : questions en style direct ou indirect, consignes de tâches, notes de bas de page : .....

b. Notez la répartition respective entre les différents types d'« explication de texte », et leur articulation : .....

**3.2.3 Évaluation du manuel**

a. Évaluez la richesse méthodologique du livre de l'élève (diversité des démarches proposées) : .....

b. Évaluez le degré de conformité du livre de l'élève avec les méthodes proposées dans les instructions officielles : .....

c. Évaluez le degré de directivité de ce livre de l'élève vis-à-vis des apprenants et des enseignants : .....

d. Aimerez-vous apprendre de la manière dont le proposent les auteurs de ce manuel ? Pourquoi ? : .....

e. Aimerez-vous utiliser comme enseignant les méthodes proposées par les auteurs de ce manuel ? Pourquoi ? : .....

## 4. Analyser les pratiques de classe

### 4.1

Si l'enseignant utilise un manuel avec son appareil didactique, évaluez la manière plus ou moins systématique, et plus ou moins « orthodoxe », dont il l'utilise.

### 4.2

Décrivez les différentes activités observées, leur succession et leur articulation, en vous appuyant sur le tableau suivant :

Paramètres de description des tâches		
<b>I. Objectifs</b> <i>Plusieurs peuvent être poursuivis en même temps. Voir définitions en Lexique final.</i>	1. application 2. automatisation 3. classement 4. conceptualisation 5. correction 6. dramatisation 7. entraînement 8. évaluation 9. imitation	10. manipulation 11. mémorisation 12. préparation 13. réactivation 14. reconnaissance 15. remédiation 16. réutilisation 17. révision 18. sensibilisation
<b>II. Acteurs</b>	1. enseignant-élèves : pédagogie homogène/différenciée 2. élèves-enseignant : collaboration/négociation 3. élèves-élèves : collaboration/complémentarité/compétition	
<b>III. Types de tâches</b>	1. activité : scolaire, ludique, simulée, authentique 2. mode de travail : collectif, individuel, par paires, en groupes restreints 3. langue(s) employée(s) : L1, L2, L1 + L2 (mode bilingue)	
<b>IV. Supports employés</b> <i>Pour chaque type, précisez la nature.</i>	1. textuels : ..... 2. visuels : ..... 3. oraux : ..... 4. intégrés : ..... 5. combinés : .....	
<b>V. Compétences visées</b>	1. compréhension orale 2. compréhension écrite 3. expression orale 4. expression écrite 5. culturelle/interculturelle 6. grammaticale 7. lexicale	8. phonétique 9. orthographique 10. discursive 11. méthodes d'apprentissage 12. combinaison de plusieurs compétences (précisez lesquelles)
<b>VI. Dispositifs et démarches</b>	1. tâche unique/articulation de plusieurs tâches 2. en continu/sur plusieurs séquences/reprise une 2 <sup>e</sup> fois 3. tâche préparée/non préparée 4. avec aide/sans aide de l'enseignant, d'un matériel 5. avec guidage/sans guidage de l'enseignant, d'un matériel 6. en classe/au CDI/en étude/à la maison 7. en temps limité/en temps non limité 8. avant/pendant/après le travail en classe	
<b>VII. Correction/évaluation</b>	1. correction immédiate/différée 2. correction systématique/sélective 3. évaluation prospective/formatrice/sommatrice 4. tâche notée/non notée 5. évaluée par l'enseignant/autoévaluée	

## 5. Réfléchir sur des documents théoriques

### 5.1 Lisez l'extrait suivant, et faites les activités proposées à la suite.

#### La crise des méthodologies et le retour à l'éclectisme en didactique des langues

Il y a actuellement en didactique du français langue étrangère (FLE) une crise des méthodologies due au fait que les conditions n'y sont plus remplies pour maintenir ni pour reconstruire cette cohérence méthodologique unique, forte, globale et universelle qui les produisaient et qu'elles produisaient tout à la fois. Et l'approche communicative (AC), bien qu'elle ait été en son temps développée par ses théoriciens et diffusée par ses formateurs comme une nouvelle « révolution méthodologique », impliquait en réalité l'abandon à terme de toute prétention à ce type de cohérence et le retour à une configuration éclectique (après celle qu'a connue la didactique scolaire des langues vivantes en France des années 1920 aux années 1960).

Les facteurs qui ont abouti à l'abandon de ce type de cohérence sont multiples, comme toujours dans le cas d'un événement historique aussi important (du moins dans la courte histoire de la didactique du FLE en France). Les facteurs internes les plus prépondérants peuvent tous se caractériser par leur « complexité », celle-ci étant mesurée à l'impossibilité d'appréhender exhaustivement et maîtriser totalement un ensemble dont les éléments sont pluriels, variés, variables, hétérogènes et entrant dans un système d'interactions lui-même complexe :

- Complexité d'abord des besoins, attentes, motivations, habitudes et stratégies d'apprentissage. La « centration sur l'apprenant », si l'on en tirait toutes les implications méthodologiques pour en faire autre chose qu'une incantation ou une simple réactivation des méthodes actives, invaliderait *ipso facto* toute stratégie d'enseignement collectif à cohérence unique et globale : les stratégies d'apprentissage, lorsqu'elles sont opposées d'un apprenant à l'autre, peuvent ainsi amener à utiliser simultanément des stratégies d'enseignement contradictoires.
- Complexité aussi des objectifs que représentent les différentes composantes de la compétence de communication ; toutes celles que l'AC a rajoutées à la compétence linguistique posent en outre des problèmes aigus d'« opérationnalisation », c'est-à-dire que l'on ne dispose pas des moyens d'y appliquer avec le minimum de rigueur nécessaire les opérations didactiques de base, à savoir la description, la gradation/progression, la présentation, la répétition et l'évaluation.
- Complexité enfin des référents théoriques : pragmatolinguistique, sociolinguistique, analyse du discours, linguistique de l'énonciation, sémiotique, psychologie cognitive...

Symptômes non ambigus de cette complexité de l'AC : la difficulté à la caractériser d'une manière à la fois précise et consensuelle, l'extrême diversité des matériels didactiques qui s'en réclament, et, au niveau de sa mise en œuvre, l'existence de nombreuses et fortes doubles contraintes : faire communiquer de manière « authentique » tout en prenant en compte la réalité de la situation d'enseignement/apprentissage scolaire (la seule authentique *hic et nunc*), concilier enseignement collectif et centration sur chaque apprenant, permettre une formation à l'autonomie mais maintenir les conditions d'un travail collectif, etc.

Parmi les facteurs externes, le plus décisif semble bien être le contexte intellectuel de notre époque, marqué par la crise des idéologies révolutionnaires, et dans lequel toute volonté de cohérence forte est suspectée de dogmatisme, toute recherche globalisante de totalitarisme, toute prétention à l'universalité d'ethnocentrisme.

On peut penser que, consciemment ou non, c'est pour tout cet ensemble de raisons liées à ces deux types de facteurs que les développeurs français de l'AC ont adopté et maintenu pour leur construction méthodologique le terme d'« approche ». [...]

Trop souvent jusqu'à présent, les didacticiens de FLE se sont comportés en réalité comme des développeurs et propagateurs de la dernière approche ou méthodologie constituée. La disparition de celles-ci de l'horizon didactique à la fois leur permet et leur exige de revenir à leur mission première, à savoir la réflexion et la construction métaméthodologiques. C'est qu'il ne s'agit plus désormais – et il

ne s'agira plus dans l'avenir actuellement prévisible – de construire une énième approche ou méthodologie, mais de dégager les règles régissant tout type de construction de ce genre, afin de fournir concrètement aux enseignants et aux apprenants les moyens, sur le terrain et en temps réel, de faire, défaire et refaire de nouvelles cohérences en instance permanente de renégociation. [...]

La crise actuelle des cohérences uniques, fortes, globales et universelles en didactique du FLE peut être l'occasion de libérer enfin la créativité méthodologique sur le terrain : la mort des méthodologies doit servir à la renaissance de la méthodologie. (pp. 36-41)

Puren Christian, 1995, « Des méthodologies constituées et de leur mise en question », *Le Français dans le monde*, n° spécial *Recherches et Applications*, Paris, EDICEF, janv., pp. 36-41.

1. Qu'est-ce qui définit selon l'auteur ce qu'il appelle une « méthodologie » ?
  2. Faites la liste des différents facteurs qui ont concouru selon lui à la crise actuelle des méthodologies, en reprenant son classement.
  3. En quoi l'approche communicative (AC) a-t-elle contribué selon lui à la crise actuelle des méthodologies ?
  4. Expliquez ce qu'entend l'auteur dans sa formule finale : « La mort des méthodologies doit servir à la renaissance de la méthodologie ».
- (corrigé p. 184)

## 5.2 Lisez l'extrait suivant, et faites les activités proposées à la suite.

### Quel éclectisme ?

À l'évidence, le modèle audiovisuel dans ses aspects les plus fondamentaux est abandonné. Si les images dans les manuels de FLE ne manquent pas, quand elles ne sont pas parfois surabondantes, elles n'ont plus rien de commun avec l'image telle qu'elle se présentait et telle qu'elle était utilisée dans les méthodes audiovisuelles où elle était un élément indispensable d'approche et d'élucidation du sens. Non pas que l'outil audiovisuel soit désormais obsolète, – on est loin d'en avoir tiré tout le parti possible, même dans une perspective SGAV<sup>1</sup> –, mais parce que la relation de l'apprenant à la langue en classe a changé. Dans le dispositif audiovisuel classique, l'apprenant est invité à se projeter dans un échange dont une représentation est donnée à partir d'un support audiovisuel, à prendre place dans cet échange, à adopter certains rôles, à user du langage dans les formes correspondant au contexte. Dans les démarches actuelles, le moteur de l'apprentissage est l'interactivité en classe à partir de supports variés, déclencheurs de prise de parole, interactions que le professeur aura à organiser, gérer, faire évoluer. Le centre de gravité de l'apprentissage s'est désormais déplacé d'un extérieur représenté par le scénario audiovisuel à des interactions et simulations qui sont générées en classe. Cela étant, on est en droit de se demander, derrière cette diversité d'activités, s'il y a véritablement en profondeur un traitement de l'apprentissage si différent des méthodes antérieures. En effet si l'on considère les schémas de leçons, que voit-on ?

La structure ternaire reste toujours présente :

- une situation de départ, variée dans ses matériaux constitutifs et dans la nature des productions verbales attendues (on trouve des dialogues, mais aussi des monologues – brefs commentaires, déclarations, etc. – ou des interventions dissociées situationnellement mais thématiquement homogènes), mais qui permettent une première approche de la langue dans sa globalité ;
- un travail d'analyse, de dissociation des éléments ainsi présentés (ou construits par l'apprenant) par le moyen d'exercices qui visent à mettre en relation l'utilisation d'une forme verbale particulière avec un élément de situation de production ;

---

1. SGAV : « structuro-global audiovisuel ». Il s'agit de la version de la méthodologie audiovisuelle qui s'est imposée dans les années 60 et 70 en didactique du français langue étrangère.

– un travail de synthèse/réintégration/ouverture au travers d'activités d'écrits, de lecture notamment, l'écrit retrouvant ici sa place qui avait été la sienne autrefois dans les méthodes de grammaire-traduction.

Peut-on dans de telles conditions parler d'éclectisme ? Oui, dans la mesure où l'on ne se réfère plus à une grande théorie dominante, explicative et productrice de l'ensemble des activités de la méthode et où le savoir-expert de l'enseignant, son expérience de la classe interviennent désormais de façon prioritaire ; oui, encore, par la variété de surface des activités proposées. Non, dans la mesure où, même de façon empirique et intuitive, les auteurs de méthode conservent les schémas fondamentaux de traitement du langage dans les activités d'apprentissage complexes. *Éclectisme de surface sur fond de classicisme en matière d'apprentissage.* (p. 128)

Vigner Gérard, 1995, « Présentation et organisation des activités dans les méthodes », *Le Français dans le monde*, n° spécial *Recherches et Applications*, Paris, EDICEF, janv., pp. 121-129.

1. Comment s'est récemment modifié le rôle assigné à l'apprenant lui-même en classe de langue ?
2. La division faite par l'auteur du schéma de classe en « structure ternaire » vous paraît-elle convaincante ?
3. Comparez les positions respectives de C. Puren et de G. Vigner concernant l'existence actuelle d'un éclectisme en didactique des langues.  
(corrigé p. 184)

## 6. Pour aller plus loin

### 6.1 Quelques problématiques à creuser

1. Le problème fondamental dont la réponse oriente toute la méthodologie d'enseignement des langues à savoir – comme on le disait déjà au début du siècle, « la place respective de l'intelligence et du mécanisme » dans l'apprentissage des langues – n'est pas résolu. Il ne le sera jamais dans l'absolu, sans doute parce qu'il dépend de multiples facteurs variables tels que le type d'apprenant, l'évolution du processus d'apprentissage, voire le type de tâche.
2. Toute orientation globale de la méthodologie d'enseignement, quelle qu'elle soit, amène forcément à privilégier certains procédés, méthodes, démarches, approches par rapport à d'autres, ce qui favorise certains élèves et en défavorise d'autres.
3. La mise en avant du processus d'apprentissage, et donc l'importance accordée aux méthodes d'apprentissage face aux méthodes d'enseignement, et à leurs interrelations, amène à poser fortement la nécessité de la négociation méthodologique entre enseignants et apprenants. La mise en œuvre de cette négociation, cependant, demanderait une motivation, une maturité et une responsabilité qui ne sont pas toujours présentes chez les élèves.
4. La prise en compte des méthodes d'apprentissage exigerait aussi une différenciation systématique des méthodes d'enseignement, qui n'est pas aisée à mettre en œuvre dans le cadre scolaire, non seulement à cause de ses conditions et contraintes, mais aussi parce qu'elle entre en contradiction avec la dimension collective de l'enseignement.
5. Cette dimension collective de l'enseignement scolaire a généralement été considérée comme une contrainte, mais elle présente aussi des aspects positifs tels que l'émulation et l'entraide.

6. Plus généralement, l'artificialité même de l'enseignement scolaire, trop facilement critiquée au nom de l'authenticité, offre des avantages décisifs tels que la cohésion dans la présentation des formes linguistiques, la progressivité des exercices, ainsi que le guidage, l'aide et la correction constamment fournis par l'enseignant.
7. La nature des épreuves terminales (le baccalauréat) a un poids considérable dans tout le second cycle : elle « modélise » fortement tout autant les méthodes proposées dans les manuels que celles attendues par les élèves et celles utilisées par les enseignants. En classe terminale, l'enseignant prépare plus à passer les épreuves du baccalauréat en langue étrangère qu'il ne prépare à communiquer en langue étrangère ; il forme plus des commentateurs de documents que des « communicateurs ».
8. L'absence actuelle de cohérence globale de méthodologie d'apprentissage (l'éclectisme) rend plus difficile la formation initiale des enseignants (qui était auparavant formation à la dernière méthodologie en vigueur).
9. Un éclectisme méthodologique déstructuré chez l'enseignant risque de perturber les élèves les plus faibles, qui sont ceux qui ont le plus besoin d'une forte cohérence d'enseignement sur laquelle s'appuyer.

## 6.2 Quelques ouvrages ou articles à consulter

- BÉRARD Évelyne, 1991, *L'approche communicative. Théorie et pratiques*, Paris, Nathan-CLE international (coll. « Didactique des langues étrangères »), 126 p.  
 Importante synthèse sur l'approche communicative qui part de la remise en cause des méthodes audiovisuelles, pour tenter une définition de cette approche au moyen de toutes ses composantes (pp. 11-60). Dans la seconde partie (pp. 65-86) l'auteur analyse cinq matériels didactiques de FLE à l'aide d'une grille utilisable pour toutes les langues. L'ouvrage se termine sur un exemple concret de déroulement d'un cours de langue conçu selon les principes de l'approche communicative.
- BESSE Henri, 1985, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier, 182 p.  
 L'auteur propose une analyse chronologique des méthodologies d'enseignement des langues étrangères. Il présente dans la première partie une typologie allant de la « méthode naturelle » à la « méthode communicative et cognitive ». Dans la seconde partie, il analyse en détail la méthodologie audiovisuelle (dans sa version « structuro-globale audiovisuelle », SGAV) à travers les pratiques de classes proposées par trois manuels de français langue étrangère représentatifs des différents moments de l'évolution de cette méthodologie.
- DALGALIAN Gilbert, LIEUTAUD Simone, WEISS François, 1981, *Pour un nouvel enseignement des langues*, Paris, CLE international (coll. « Didactique des langues étrangères »), 144 p.  
 Les auteurs cherchent à appliquer le principe de la non-directivité à l'enseignement/apprentissage des langues. Ils analysent ensuite les choix méthodologiques les plus pertinents pour l'enseignement de la compétence de communication, et proposent à cet effet une nouvelle conception de la formation des enseignants et de la formation des formateurs.
- GALISSON Robert, 1980, *D'hier à aujourd'hui. La didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*, Paris, CLE international (coll. « Didactique des langues étrangères »), 159 p.  
 L'ouvrage traite de l'évolution méthodologique, comme le dit le sous-titre, « du structuralisme au fonctionnalisme », c'est-à-dire des années 50 aux années 80. La seconde partie (pp. 10-101) présente un grand intérêt pour ceux qui s'initient à la didactique des langues, en raison de la clarté dans l'exposition des notions, présentées selon un système d'oppositions binaires (ex. : « de l'enseigné à l'apprenant », « de la compétence linguistique à la compétence de communication »), qui mettent bien en évidence les changements fondamentaux survenus en didactique des langues au cours de cette période.
- GERMAIN Claude, 1993, *Évolution de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'histoire*, Paris, CLE international (coll. « Didactique des langues étrangères »), 352 p.

L'auteur tente le pari de synthétiser 5 000 ans d'histoire de l'enseignement des langues en utilisant un schéma unique d'interprétation, inspiré du fameux « triangle pédagogique » (apprenant, enseignant, objet d'enseignement/apprentissage). Dans la dernière partie, la plus intéressante, il analyse les principaux courants méthodologiques du XX<sup>e</sup> siècle en didactique des langues, les rattachant à leurs différentes disciplines de référence. Se succèdent ainsi 1) le courant dit « intégré » (méthodologies audio-orale et structuro-globale audiovisuelle), centré sur la nature de la langue et de l'apprentissage, 2) le courant « linguistique » (méthodologies situationnelles et approche communicative), centré sur la nature de la langue, et 3) le courant « psychologique » (« méthodes communautaires », « par le silence », « par le mouvement », « suggestopédie »), centré sur l'apprentissage.

*Le Français dans le monde*, 1995, n° spécial *Recherches et Applications* « Méthodes et méthodologies », Paris, EDICEF, janvier, 192 p.

Sont examinés dans ce numéro les rapports entre les concepts de « méthodes » et de « méthodologies ». On y trouve, entre autres, des considérations sur les matériels didactiques en tant que « produits » éditoriaux, le point sur la répercussion de la crise des méthodologies sur ces matériels eux-mêmes (Christian Puren, pp. 36-41), une analyse de la « cohabitation » entre la « méthodologie circulante » existant dans les classes et les perspectives communicatives des méthodologies « savantes » (Jean-Claude Beacco, pp. 42-49), ainsi qu'une critique stimulante de l'idée même de matériel didactique préfabriqué (Robert Galisson, pp. 70-79).

PUREN Christian, 1988, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, CLE international, (coll. « Didactique des langues étrangères »), 448 p.

Cette recherche historique couvre principalement la période de l'enseignement scolaire organisé des langues vivantes en France (de 1828 aux années 1980). Elle passe en revue la succession des différentes méthodologies constituées (traditionnelle, directe, active, audio-orale et audiovisuelle, communicative). Elle prend appui, pour ce faire, sur deux éléments principaux : 1) ce qu'on appelle généralement le « discours méthodologique », c'est-à-dire tout ce qui traite de la manière d'enseigner les langues étrangères (instructions, articles, ouvrages et productions de pédagogues, didacticiens, professeurs...); 2) les matériels didactiques (manuels, grammaires, livres d'exercices, supports audiovisuels...) concernant les principales langues étrangères enseignées en France.

PUREN Christian, 1994, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, Didier (coll. « Essais »), 203 p.

Sur la base des principes du philosophe Victor Cousin, l'auteur, dans la première partie, expose le concept d'éclectisme en le rapportant successivement aux pratiques, aux matériels didactiques et aux discours de la didactique des langues. Suit une démonstration de l'existence de l'éclectisme en didactique, comme réalité de fait, dans les différentes méthodologies qui se sont succédé dans le temps. Dans la deuxième partie, l'auteur expose les nouvelles orientations de l'épistémologie contemporaine, pour définir l'éclectisme comme caractéristique épistémologique principale de la didactique des langues actuelle, et comme réponse à la prise de conscience de la complexité fondamentale du processus d'enseignement/apprentissage.

## UNITÉ 7

# Compréhension et expression orales

### 1. Travailler sur ses opinions et représentations

#### 1.1. Questionnaire

##### 1.1.1 Compréhension orale

a. L'objectif de l'enseignement de la compréhension en classe de langue doit être, à votre avis (*Cochez la ou les cases correspondantes, ou inscrivez-y des numéros d'ordre.*) :

- plutôt la compréhension écrite que la compréhension orale ;
- plutôt la compréhension orale que la compréhension écrite ;
- autant la compréhension orale que la compréhension écrite.

b. L'objectif de l'enseignement de la compréhension orale doit être, à votre avis, que les élèves (*Cochez la ou les cases correspondantes, ou inscrivez-y des numéros d'ordre.*) :

- soient capables de comprendre ce que l'enseignant et les autres élèves disent en classe, ainsi que les documents sonores fabriqués aux fins d'enseignement (enregistrements de dialogues fabriqués ou adaptés, oralisation de textes écrits – littéraires ou autres –, etc.) ;
- acquièrent progressivement les méthodes qui leur permettent plus tard de s'adapter et de progresser dans des situations authentiques de compréhension orale ;
- soient formés à comprendre des natifs dans des situations similaires à celles où ils auront à les comprendre en dehors de la classe ;
- se rapprochent le plus possible de la compétence des natifs en compréhension orale ;
- soient préparés aux épreuves de compréhension orale qu'ils auront au baccalauréat ;
- autre(s) : .....

##### 1.1.2 Expression orale

a. L'objectif de l'enseignement de l'expression en classe de langue doit être, à votre avis (*Cochez la ou les cases correspondantes, ou inscrivez-y des numéros d'ordre.*) :

- plutôt l'expression écrite que l'expression orale ;

- plutôt l'expression orale que l'expression écrite ;
  - autant l'expression orale que l'expression écrite.
- b. L'objectif de l'enseignement de l'expression orale doit être, à votre avis, que les élèves (*Cochez la ou les cases correspondantes, ou inscrivez-y des numéros d'ordre.*) :
- soient capables de s'exprimer oralement pour réaliser les tâches scolaires qui leur sont demandées, à savoir, principalement, commenter les documents et communiquer avec l'enseignant et les autres élèves dans le cadre de ce commentaire ;
  - acquièrent progressivement les méthodes qui leur permettent plus tard de s'adapter et de progresser dans des situations authentiques d'expression orale ;
  - soient formés à s'exprimer oralement dans des situations similaires à celles où ils auront à communiquer avec des natifs en dehors de la classe ;
  - se rapprochent le plus possible de la compétence des natifs en expression orale ;
  - soient préparés aux épreuves d'expression orale qu'ils auront au baccalauréat ;
  - autre(s) : .....

## 1.2. Étude de cas

### 1.2.1 Compréhension orale

a. Lisez le compte rendu suivant d'une séquence de classe de première année d'italien en classe de seconde LV3, au second trimestre, et faites les activités proposées à la suite.

Pendant un cours d'italien où le professeur passait une bande son avec un dialogue, les élèves étaient paniqués de ne pas tout comprendre dès la première écoute. Au début de cette écoute ils avaient des difficultés à se concentrer, ils étaient quelque peu dissipés... (pp. 15-16).

Sannazzari Béatrice, 1997, *Rapport de stage. Observation en classe de langue*, Module « Didactique des langues néo-latines », Université de Paris-III, mai, 24 p., multigr.

1. À votre avis (*Cochez la ou les cases correspondantes.*) :

- Le professeur a eu tort de proposer aux élèves un document trop difficile pour leur niveau.
- Le professeur aurait dû préparer auparavant les élèves à l'écoute de ce document particulier.
- À ce moment de leur cursus, les élèves auraient déjà dû être entraînés à écouter des documents sonores sans tout comprendre.
- Le professeur aurait dû orienter à l'avance l'écoute des élèves seulement sur quelques éléments précis du document.
- Ce qui se passe est normal : les élèves ne parviennent jamais à se concentrer dès la première écoute.
- Autre opinion : .....

2. Imaginez ce qui s'est passé dans la suite de cette séquence de cours, et contrôlez avec la suite du compte rendu de Béatrice Sannazzari.

(*corrigé p. 184*)

b. Lisez la transcription suivante d'un enregistrement radiophonique, et faites les activités proposées à la suite.

- Locuteur 1 : je voudrais euh / venir euh / sur un sujet euh / qui m'a amusé / c'est un / encore dans *Le Parisien* ça se passe au Café Marly qui se trouve euh / euh / tout près du du Louvre avec la vue sur la Pyramide d'ailleurs c'est / c'est un très / très bel endroit/ et / Philippe / Larue dans *Le Parisien* nous raconte une petite histoire une anecdote ben c'est / la vie quotidienne qu'est-ce que vous voulez // alors voilà ça se passe euh / à la terrasse de / ce café/ un client a posé une coupure de deux cents francs sur la table pour régler son café / le serveur s'approche / sortant quelques piécettes de sa poche / mais il n'a toujours pas empoché le billet // c'est là qu'un zéphyr subtil / écrit Philippe Larue / est entré en scène // du vent hein pour ceux qu'auraient pas compris ceux qui regardent TF1 // emmenant donc / dans les cieux euh / l'effigie d'Eiffel // bref le / billet de deux cents balles s'envole hein moi je vous résume // et / euh / et là évidemment / problème // à qui appartenait le billet au moment où le billet s'est envolé ? / est-ce que euh / le mec du café doit rendre la monnaie ?
- Locuteur 2 : eh oui normalement oui
- L1 : non non
- L2 : juridiquement oui, parce que moi aussi je l'ai lu
- L1 : alors alors allez-y
- Locuteur 3 : il n'y a pas de jurisprudence
- L2 : non mais si / normalement il appartient à la / au / type de la terrasse
- L1 : non ya un v
- L2 : il devait il devait lui
- L1 : ya un v
- L3 : non / non / non trésor
- L2 : j'aurais mal lu ?
- L1 : ya un vide juridique / vous avez mal lu euh / ils se sont engueulés / pendant / je sais pas combien de temps / bon finalement euh / euh / très *fair play* / le patron / euh / du café / qui s'appelle Monsieur Garcia je crois / a / décidé de rembourser le billet
- L2 : non il a retrouvé le billet
- L1 : ah c'est ça ils ont retrouvé le billet
- L3 : il a grimpé dans les arbres
- L1 : effectiv
- L3 : il l'a retrouvé sur un toit ou je ne sais où
- L1 : ah ah

France Inter, mardi 27 mai 1997, 12h20.

Codes de transcription : / pause courte, // pause longue

1. Quelles sont les caractéristiques de ce document sonore qui différencient sa langue de la langue écrite standard ? (*corrigé p. 184*)
2. Envisageriez-vous de proposer régulièrement à vos élèves l'équivalent de ce type de document sonore en langue étrangère ?  
 oui  non  
 - Pourquoi ? .....  
 - Si oui, quelles activités concrètes pourrait-on leur proposer par exemple sur ce document radiophonique ? :.....  
 .....
3. Si vous utilisez des documents sonores authentiques en classe, estimez-vous indispensable :  
 - de donner ou faire établir à un moment ou à un autre la transcription écrite exacte des documents (telle qu'elle est présentée ci-dessus) ?  
 oui  non  
 Pourquoi ? : .....  
 .....  
 - de donner ou faire établir à un moment ou à un autre la transcription écrite en « bon français » de ce document radiophonique ?  
 oui  non

Pourquoi ? : .....

### 1.2.2 Expression orale

Lisez le compte rendu suivant, établi par une étudiante à partir d'une quinzaine d'heures d'observation dans des classes d'anglais (seconde et terminale LV1), d'italien (seconde et terminale LV3) et d'espagnol (quatrième, seconde et terminale LV2). Puis faites les activités proposées à la suite.

Lors de mon stage, j'ai pu constater que les élèves sont plus réactifs qu'actifs. Ce manque d'activité en classe est peut-être dû à une structure trop rigide de l'établissement. Il n'y a qu'en demi-groupe ou lors des modules que les élèves sont plus actifs et parlent plus. En effet, lors de ces modules, les élèves n'hésitent pas à demander au professeur les mots de vocabulaire inconnus qui se trouvent dans les exercices, ils n'hésitent pas non plus à participer au risque de se tromper ou se croire ridicules. D'autre part, lors de la préparation des exercices écrits en classe, les élèves se consultent pour comparer leurs réponses voire même se corriger mutuellement.

En classe, les élèves sont en général environ vingt-cinq, ce qui permet à chacun de prendre la parole s'il le désire. Suite à une interrogation faite par le professeur, les élèves doivent lever la main pour répondre. En revanche, lors d'une discussion concernant ou non le cours, les élèves prennent la parole librement. Les élèves sont assez attentifs les uns par rapport aux autres, bien que parfois il puisse y avoir quelques débordements comme lors de discussions sur des sujets « brûlants ». Durant ces débordements ou quand il y a trop de brouhaha, le professeur intervient pour rétablir l'ordre. J'ai remarqué que les élèves étaient plus dissipés en cours d'italien en raison vraisemblablement de choix disciplinaires moins sévères de la part du professeur. Effectivement, lors de ces cours, les élèves prennent la parole sans avoir préalablement levé la main. De même qu'il arrive fréquemment que plusieurs élèves aient une discussion concernant le cours avec le professeur. Dans toutes les classes, les élèves ont tendance à se reprendre mutuellement lors d'interventions orales non correctes.

La participation des élèves en classe dépend majoritairement, selon moi, du professeur. De son caractère, son attitude, ses exigences et de sa façon d'être à l'égard de ses élèves. Une bonne relation professeur/élèves doit s'établir pour que l'élève soit plus à même de participer et de s'intéresser au cours. Par ailleurs, j'ai remarqué que durant les interrogations orales concernant la compréhension d'un support écrit ou oral, ce sont toujours les mêmes élèves qui lèvent la main. Ce qui, parfois, incite le professeur à en interroger d'autres. En outre, j'ai noté une participation plus intense lors de corrections de devoirs préparés à la maison ou de devoirs faits en classe. Pendant ces corrections ce sont, en général, d'autres élèves qui se portent volontaires et ce ne sont pas toujours les meilleurs. En effet, les élèves participant beaucoup ne sont pas toujours ceux qui ont les meilleurs résultats à l'écrit. D'ailleurs, en terminale S, le professeur d'anglais m'a confié un jour que l'élève que je voyais participer assez fréquemment n'avait une moyenne que de 06/20 et ne parvenait pas à s'améliorer. Lors de mon observation j'ai aussi constaté que les élèves participent moins lorsqu'il s'agit de répondre à des questions concernant l'histoire ou la civilisation et surtout lorsqu'on leur demande leur opinion sur quelque sujet que ce soit, à l'exception peut-être des élèves de terminale qui se lancent parfois dans des débats fort intéressants.

Indépendamment de cela, lorsque les élèves ne connaissent pas un mot de vocabulaire, ils le demandent au professeur en langue source et avant de donner l'équivalent en langue cible, le professeur demande aux élèves si l'un d'eux peut aider l'élève en difficulté. [...]

Avant d'entrer dans la classe de première avec l'autre professeur d'espagnol, celui-ci m'a prévenue que la classe que j'allais observer n'était pas très animée et que très peu d'élèves participaient. Il s'est avéré que j'ai assisté à un cours où les élèves étaient très actifs contrairement à ce qui m'avait été dit. Ce changement d'attitude des élèves était certainement dû à deux raisons. La première était ma présence qui, selon le professeur, les avait stimulés, et la seconde était que le professeur avait décidé, sans rien dire mais sans se cacher, de noter d'une croix sur son cahier les élèves qui participaient. Le fait de noter le nom des élèves qui participent ou de mettre une note à l'oral les oblige donc implicitement à devenir un peu plus actifs en classe. (pp. 13-15)

Sannazzari Béatrice, 1997, *Rapport de stage. Observation en classe de langue*.  
Université de Paris-III, Module « Didactique des langues néo-latines », mai 1997, 24 p., multigr.

1. Que veut dire l'auteur de ce compte rendu lorsqu'il écrit qu'en général, « les élèves sont plus réactifs qu'actifs » ?

- 2. Êtes-vous d'accord avec cette observation, et si oui, comment expliquez-vous ce fait ?
- 3. Notez dans ce compte rendu les différents paramètres que les élèves prennent en compte dans leurs stratégies d'expression orale, ou qui agissent sur elles, en donnant pour chacun un exemple correspondant.
- 4. Notez dans ce compte rendu les différentes stratégies utilisées par les enseignants en ce qui concerne l'expression orale des élèves.  
*(corrigé p. 184)*
- 5. Ces observations coïncident-elles, et si oui dans quelle mesure, avec vos propres observations en tant qu'ancien élève, observateur ou enseignant ?

## 2. Analyser les instructions officielles

*N.B. : On fera au besoin apparaître les différences importantes existant entre les instructions concernant le 1<sup>er</sup> cycle et celles concernant le 2<sup>e</sup> cycle.*

### 2.1 Compréhension et expression orales

Repérez les références générales aux compétences de compréhension orale (CO) et d'expression orale (EO) :

- a. en termes d'équilibre général entre l'oral et l'écrit (avec éventuellement l'évolution à l'intérieur d'une même classe, et d'une classe à l'autre)
  - dans les supports utilisés : .....
  - .....
  - dans les activités de classe : .....
  - .....
- b. en termes d'équilibre général entre la compréhension orale et l'expression orale (avec éventuellement l'évolution à l'intérieur d'une même classe, et d'une classe à l'autre) : .....
- .....

### 2.2 Compréhension orale

#### a. Objectifs généraux

Les objectifs de compréhension orale assignés par les auteurs des instructions officielles sont que les élèves (*Cochez la ou les cases correspondantes, ou inscrivez-y des numéros d'ordre. Comparez ensuite vos réponses avec celles que vous avez données au point 1.1, p. 97*) :

- soient capables de comprendre ce que l'enseignant et les autres élèves disent en classe, ainsi que les documents sonores fabriqués aux fins d'enseignement (enregistrements de dialogues fabriqués ou adaptés, oralisation de textes écrits – littéraires ou autres –, etc.) ;
- acquièrent progressivement les méthodes qui leur permettent plus tard de s'adapter et de progresser dans des situations authentiques de compréhension orale ;
- soient formés à comprendre des natifs dans des situations similaires à celles où ils auront à les comprendre en dehors de la classe ;
- se rapprochent le plus possible de la compétence des natifs en compréhension orale ;
- soient préparés aux épreuves de compréhension orale qu'ils auront au baccalauréat ;
- autre(s) :

b. Les auteurs des instructions officielles décrivent en termes de compétences, capacités ou savoir-faire propres à la compréhension orale les objectifs spécifiques suivants :

- inférer le sens à partir du contexte ;
- construire des hypothèses ;
- valider ou invalider des hypothèses ;
- repérer et interpréter des indices significatifs ;  
types d'indices (ex. : articulateurs logiques) : .....
- repérer des éléments de contenu ;  
types d'éléments de contenu (ex. : nombre, nom et identité des personnages) : .....
- comprendre le sens global ;
- mobiliser des connaissances extra-textuelles ;
- autre(s) .....

c. Références aux matériels de reproduction du son : .....

d. Nature et caractéristiques des documents sonores à utiliser : .....

e. Références aux voix, accents, niveaux, registres, variantes de la langue orale à présenter aux élèves : .....

f. Objectifs et types différents d'écoute des documents sonores, et éventuellement articulation entre eux : .....

g. Approches et démarches proposées pour l'enseignement/apprentissage de la compréhension orale (*Cochez la ou les cases correspondantes. Donnez éventuellement les précisions demandées.*) :

- préparation avant l'écoute ;  
si oui, de quel(s) type(s) ? : .....
- consignes d'écoute ;  
si oui, de quel(s) type(s) ? .....
- procédés de guidage de la compréhension orale :
  - questions auxquelles répondre ;
  - hypothèses à valider ou invalider ;
  - textes (résumés ou transcriptions) lacunaires ;
  - questions vrai/faux ;
  - questions à choix multiples (QCM) ;
  - tableaux ou grilles à remplir ;
  - autre(s) : .....

h. Articulation(s) suggérée(s) entre le travail en compréhension orale et le travail dans les autres compétences (EO, CE, EE) : .....

### 2.3 Expression orale

#### a. Objectifs généraux

Les objectifs d'expression orale assignés par les auteurs des instructions officielles sont que les élèves (*Cochez la ou les cases correspondantes ou inscrivez-y des numéros d'ordre. Comparez ensuite vos réponses avec celles que vous avez données au point 1.1, p. 97*) :

- soient capables de s'exprimer oralement pour réaliser les tâches scolaires qui leur sont demandées, à savoir, principalement, commenter les documents et discuter avec l'enseignant et les autres élèves dans le cadre de ce commentaire ;
- acquièrent progressivement les méthodes qui leur permettent plus tard de s'adapter et de progresser dans des situations authentiques d'expression orale ;
- soient formés à s'exprimer oralement dans des situations similaires à celles où ils auront à communiquer avec des natifs en dehors de la classe ;
- se rapprochent le plus possible de la compétence des natifs en expression orale ;
- soient préparés aux épreuves d'expression orale qu'ils auront au baccalauréat ;
- autre(s) : .....

b. Références aux techniques à utiliser par l'enseignant pour susciter l'expression orale des apprenants : .....

c. Références aux variétés possibles de la langue orale (registres, niveaux, variantes) utilisée en classe par les enseignants et les élèves : .....

d. Relations entre le travail en expression orale et le travail dans les autres compétences (CO, CE, EE) : .....

### 2.4 Phonétique

a. Références à l'importance de la correction et de l'entraînement phonétiques : .....

b. Objectifs assignés à la correction et à l'entraînement phonétiques par rapport à la compétence du natif : .....

c. Contenus de la correction et de l'entraînement phonétiques : .....

d. Méthodes et exercices de correction et d'entraînement phonétiques recommandés : ..

e. Articulation entre la correction et l'entraînement phonétiques et les différentes activités d'expression orale : .....

## 3. Analyser les matériels didactiques

### 3.1 Préfaces du livre de l'élève et du livre du professeur

Analysez ces préfaces en utilisant le point 2.1, p. 101.

### 3.2 Unités didactiques

#### 3.2.1 Compréhension orale

- a. Nature des documents sonores proposés (*Cochez la ou les cases correspondantes.*) :
- fabriqués (y compris oralisation de textes authentiques écrits) ;
  - authentiques.
- b. Pourcentage des documents sonores par rapport à celui des documents écrits (non compris les documents d'oralisation de textes authentiques écrits) (*Cochez la case correspondante.*) :
- moins de 10 % ;
  - de 10 à 20 % ;
  - de 20 à 30 % ;
  - plus de 30 %.
- c. Typologie des documents sonores (*Cochez les cases correspondantes.*) :
- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> chansons  | <input type="checkbox"/> conversations informelles    |
| <input type="checkbox"/> conversations radiophoniques speakers-auditeurs | <input type="checkbox"/> conversations téléphoniques  |
| <input type="checkbox"/> cours, conférences                              | <input type="checkbox"/> discours officiels           |
| <input type="checkbox"/> informations radiophoniques                     | <input type="checkbox"/> interviews, enquêtes         |
| <input type="checkbox"/> jeux radiophoniques                             | <input type="checkbox"/> messages par haut-parleur    |
| <input type="checkbox"/> poèmes  | <input type="checkbox"/> prévisions météo, horoscopes |
| <input type="checkbox"/> publicités                                      | <input type="checkbox"/> récits de vie                |
| <input type="checkbox"/> tables rondes radiophoniques                    | <input type="checkbox"/> textes littéraires oralisés  |
| <input type="checkbox"/> visites guidées                                 |   |
| <input type="checkbox"/> autre(s) : .....                                |   |
- d. Supports à la fois sonores et visuels (*Cochez la ou les cases correspondantes.*) :
- support de base « audiovisuel » (dialogue fabriqué illustré d'une ou plusieurs images)
  - documents vidéo
    - Si oui :
      - authentiques       fabriqués
  - documents complémentaires composites
    - Si oui :
      - document sonore authentique + image(s) d'illustration
      - autre(s) : .....
- e. Qualité des enregistrements (*Cochez la ou les cases correspondantes.*) :
- Débit :  lent  moyen  rapide
  - Présence de bruits de fond :  oui  non
  - Prononciation :  standard  accents régionaux  accents nationaux
  - Langue :
    - standard
    - variétés régionales
    - registres différents
    - Si oui :
      - soutenu
      - formel
      - familier

- informel
- argotique
- autre(s) : .....

f. Durée moyenne des documents sonores proposés : .....

g. Démarches proposées (*on consultera au besoin le livre du professeur. Cochez les cases correspondantes*) :

– Activités de préparation à la première écoute

- oui  non

Si oui, de quel type ? :

- préparation linguistique :
  - grammaticale  lexicale  phonétique
- préparation thématique

conseils méthodologiques. Si oui, de quel(s) type(s) ? : .....

– Modes de guidage de la première écoute ou des écoutes successives :

- questions auxquelles répondre ;
- textes (résumés ou transcriptions) lacunaires ;
- questions vrai/faux ;
- questions à choix multiples (QCM) ;
- tableaux ou grilles à remplir ;
- formulation d'hypothèses à valider ou invalider ;
- tâches à exécuter. Exemple(s) : .....
- autre(s) : .....

– Contenus de ce guidage :

- paramètres principaux de la situation de communication (qui ? où ? quoi ? par quel canal ? comment ? pourquoi ? pour quoi faire ?) ;
- mots clés ;
- autres éléments linguistiques (articulateurs logiques, temps verbaux, personnes verbales) et para-linguistiques (voix, intonations, rythmes, accents...) ;
- informations à repérer ;
- interprétation des bruits de fond ;
- autre(s) : .....

– Type(s) d'écoute proposé(s) (*en cas d'écoutes successives différentes, mettez des numéros d'ordre chronologique*) :

- écoute globale sans consignes explicites d'écoute ;
- écoute(s) sélective(s). Si oui :
  - combien ? : .....
  - objectif de chaque écoute sélective :
    - 1<sup>e</sup> .....
    - 2<sup>e</sup> .....
    - 3<sup>e</sup> .....

– Activités proposées pour l'« explication » du document sonore (*Cochez la ou les cases correspondantes, ou inscrivez-y des numéros d'ordre. Pour les définitions, voir unité 6, point 3.2.2, p. 90*) :

- paraphrase
- analyse

interprétation

extrapolation

opinion

transposition

– Mémorisation du document :

oui  non

– Distribution de la transcription écrite du document.

oui  non

Si oui, à quel moment, et dans quel but ? : .....

– Activité(s) de transformation du document sonore (notes ou rapport écrit, compte rendu oral, etc.) :

oui  non

Si oui, de quel(s) type(s) : .....

### 3.2.2 Expression orale

a. Type(s) de langue (niveaux, registres) proposé(s) aux apprenants : .....

b. Types de parole en classe suscités par les consignes (*Cochez la ou les cases correspondant aux activités proposées, et donnez pour chacune un exemple concret.*) :

– **La reproduction** : la langue est un objet d'entraînement par répétition, application de modèles de transformation ou de règles, manipulation.

dramatisations de dialogues ; exemple : .....

exercices grammaticaux, lexicaux ou phonétiques ; exemple : .....

paraphrases et reformulations ; exemple : .....

reprises guidées ; exemple : .....

exercices de transformation ; exemple : .....

autre(s) : .....

– **La communication simulée** : la langue est un objet d'entraînement dans des exercices imitant la communication authentique.

fabrications de dialogues ; exemple : .....

simulations ; exemple : .....

jeux de rôles ; exemple : .....

jeux ; exemple : .....

activités de créativité ; exemple : .....

autre(s) : .....

– **La communication authentique** : la langue est un outil d'expression personnelle.

commentaires personnels de documents ; exemple : .....

- expression personnelle dans les propositions de conversations et débats ; exemple : .  
.....
- exposés ; exemple : .....  
.....
- autre(s) : .....

### 3.2.3 Phonétique

a. La phonétique fait-elle l'objet de propositions de travail systématique ?

- oui  non

Si oui, ce travail porte sur (*Cochez la ou les cases correspondantes.*) :

- la prononciation des phonèmes ;
- le rythme ;
- l'intonation.

b. Méthodes utilisées (*Cochez la ou les cases correspondantes.*) :

- passage par une phase initiale d'entraînement à la discrimination ;
- rappel de mots clés ou recours aux dessins correspondants ;
- écriture phonétique ;
- imitation répétitive :
  - de mots isolés
  - de paires minimales

correction articulatoire ;

lecture expressive ;

exercices rythmo-intonatifs ;

autre(s) : .....

c. Activités réalisées donnant lieu à une attention particulière à la phonétique (*Cochez la ou les cases correspondantes.*) :

dramatisations de dialogues ;

jeu théâtral ;

chansons ;

lecture de textes écrits ;

récitation de textes appris par cœur ;

dictées ;

exercices de transcription phonétique ;

autre(s) : .....

## 4. Analyser les pratiques de classe

### 4.1 Compréhension orale

4.1.1 Nature des documents sonores utilisés (*Cochez la ou les cases correspondantes.*) :

- fabriqués (y compris oralisation de documents écrits authentiques) ;
- authentiques.

#### 4.1.2 Typologie des documents sonores utilisés (Cochez les cases correspondantes.) :

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> chansons  | <input type="checkbox"/> visites guidées              |
| <input type="checkbox"/> conversations radiophoniques speakers-auditeurs | <input type="checkbox"/> conversations informelles    |
| <input type="checkbox"/> cours, conférences                              | <input type="checkbox"/> conversations téléphoniques  |
| <input type="checkbox"/> informations radiophoniques                     | <input type="checkbox"/> discours officiels           |
| <input type="checkbox"/> jeux radiophoniques                             | <input type="checkbox"/> interviews, enquêtes         |
| <input type="checkbox"/> poèmes  | <input type="checkbox"/> messages par haut-parleur    |
| <input type="checkbox"/> publicités                                      | <input type="checkbox"/> prévisions météo, horoscopes |
| <input type="checkbox"/> tables rondes radiophoniques                    | <input type="checkbox"/> récits de vie                |
| <input type="checkbox"/> autre(s) : .....                                | <input type="checkbox"/> textes littéraires oralisés  |

#### 4.1.3 Supports à la fois sonores et visuels utilisés (Cochez la ou les cases correspondantes.) :

- support de base « audiovisuel » (dialogue fabriqué illustré d'une ou plusieurs images)
- documents vidéo  
Si oui :  
 authentiques  fabriqués
- documents complémentaires composites  
Si oui :  
 document sonore authentique + image(s) d'illustration  
 autre(s) : .....

#### 4.1.4 Qualité des enregistrements utilisés (Cochez la ou les cases correspondantes.) :

- a. Débit :  lent  moyen  rapide
- b. Présence de bruits de fond :  oui  non
- c. Prononciation :  standard  accents régionaux  accents nationaux
- d. Langue :
- standard  
 variétés régionales  
 registres différents  
Si oui :  
 soutenu  informel  
 formel  argotique  
 familier  
 autre(s) : .....
- e. Durée moyenne des documents sonores proposés : .....

#### 4.1.5 Démarches mises en œuvre (On consultera au besoin le livre du professeur. Cochez les cases correspondantes.) :

- a. Activités de préparation à la première écoute.  
 oui  non  
Si oui, de quel type ? :  
 préparation linguistique :  
 grammatical  lexical  phonétique

- préparation thématique
- conseils méthodologiques. Si oui, de quel(s) type(s) ? :

b. Modes de guidage de la première écoute ou des écoutes successives :

- questions auxquelles répondre ;
- textes (résumés ou transcriptions) lacunaires ;
- questions vrai/faux ;
- questions à choix multiples (QCM) ;
- tableaux ou grilles à remplir ;
- formulation d'hypothèses à valider ou invalider ;
- tâches à exécuter. Exemple(s) : .....
- autre(s) : .....

c. Contenus de ce guidage :

- paramètres principaux de la situation de communication (qui ?, où ? quoi ? par quel canal ? comment ? pourquoi ? pour quoi faire ?) ;
- mots clés ;
- autres éléments linguistiques (articulateurs logiques, temps verbaux, personnes verbales) et para-linguistiques (voix, intonations, rythmes, accents...) ;
- informations à repérer ;
- interprétation des bruits de fond ;
- autre(s) : .....

d. Type(s) d'écoute proposé(s) (*En cas d'écoutes successives différentes, mettez des numéros d'ordre chronologique.*) :

- écoute globale sans consignes explicites d'écoute
- écoute(s) sélective(s). Si oui :
  - combien ? :
  - objectif de chaque écoute sélective :
    - 1<sup>e</sup> .....
    - 2<sup>e</sup> .....
    - 3<sup>e</sup> .....

e. Activités réalisées pour l'« explication » du document sonore (*Cochez la ou les cases correspondantes, ou inscrivez-y des numéros d'ordre. Voir la présentation de cette typologie dans l'unité 6, « Méthodes et méthodologies », point 3.2.2, p. 90*) :

- paraphrase
- analyse
- interprétation
- extrapolation
- opinion
- transposition

f. Mémorisation du document :

- oui  non

g. Utilisation de la transcription écrite du document :

- oui  non
- Si oui, à quel moment, et dans quel but ? :

h. Activité(s) de transformation du document sonore (notes ou rapport écrit, compte rendu oral...) :

- oui  non
- Si oui, de quel(s) type(s) : .....

## 4.2 Expression orale

4.2.1 Type(s) de langue (niveaux, registres) demandé(s) aux apprenants : .....

4.2.2 Types de production orale (*Cochez la ou les cases correspondant aux activités observées, et donnez pour chacune un exemple concret.*) :

– **La communication didactique** : la langue est un outil de gestion des activités de classe.

informations, demandes d'explications et commentaires concernant les objectifs, les tâches, les méthodes et l'organisation des activités de classe ; exemple : .....

conduite des activités de classe ; exemple : .....

activités d'explication sémantique et littérale des documents écrits et oraux, de description des documents visuels ; exemple : .....

activités de description de la langue et de réflexion sur la langue ; exemple : .....

autre(s) : .....

– **La reproduction** : la langue est un objet d'entraînement par répétition, application de modèles de transformation ou de règles, manipulation.

récitations de textes ; exemple : .....

conjugaisons et déclinaisons ; exemple : .....

dramatisations de dialogues ; exemple : .....

exercices grammaticaux, lexicaux ou phonétiques ; exemple : .....

paraphrases et reformulations ; exemple : .....

reprises guidées ; exemple : .....

exercices de transformation ; exemple : .....

autre(s) : .....

– **La communication simulée** : la langue est un objet d'entraînement dans des exercices imitant la communication authentique.

fabrications de dialogues ; exemple : .....

simulations ; exemple : .....

jeux de rôles ; exemple : .....

jeux ; exemple : .....

activités de créativité ; exemple : .....

- autre(s) : .....
- .....
- **La communication authentique** : la langue est un outil d’expression personnelle.
- commentaires personnels de documents ; exemple : .....
- .....
- réactions et interactions spontanées ; exemple : .....
- .....
- expression personnelle dans les conversations et débats ; exemple : .....
- .....
- exposés ; exemple : .....
- .....
- autre(s) : .....

### 4.3 Phonétique

#### 4.3.1 La phonétique est-elle objet de travail spécifique ?

- oui  non

Si oui, ce travail porte sur (*Cochez la ou les cases correspondantes.*) :

- la prononciation des phonèmes ;
- le rythme ;
- l’intonation.

#### 4.3.2 Méthodes utilisées (*Cochez la ou les cases correspondantes.*) :

- passage par une phase initiale d’entraînement à la discrimination ;
- rappel de mots clés ou recours aux dessins correspondants ;
- écriture phonétique ;
- imitation répétitive :
  - de mots isolés
  - de paires minimales
- correction articulaire ;
- lecture expressive ;
- exercices rythmo-intonatifs ;
- autre (s).....

#### 4.3.3 Activités observées donnant lieu à une attention particulière à la phonétique (*Cochez la ou les cases correspondantes.*) :

- dramatisations de dialogues ;
- jeu théâtral ;
- chansons ;
- lecture de textes écrits ;
- récitations de textes appris par cœur ;
- dictées ;
- exercices de transcription phonétique ;
- autre(s) : .....

#### 4.3.4 Pendant les activités d'expression orale :

a. le professeur corrige les erreurs de phonétique (*Cochez la ou les cases correspondantes.*) :

- épisodiquement ;
- régulièrement ;
- seulement quand l'erreur entrave la communication ;
- différemment selon les types d'activité. Précisez : .....

b. le professeur sollicite systématiquement (*Cochez la ou les cases correspondantes.*) :

- l'autocorrection ;
- la correction par les autres élèves ;
- l'autocorrection, puis la correction par les autres élèves si la première échoue.

### 5. Réfléchir sur des documents théoriques

Lisez le texte ci-dessous et faites l'activité proposée à la suite.

#### Un modèle de fiche pédagogique

##### 1. Écouter pour repérer

**Objectif** : favoriser un premier contact avec le document sonore en motivant l'écoute des apprenants.

**Contenus** : compréhension des conditions de réalisation, de la situation de communication et de la thématique générale du document.

**Supports** : bande sonore et documents parallèles authentiques, scripturaux et/ou visuels.

**Tâches** : repérer les lieux et la durée de l'enregistrement, le nombre et l'identité des interlocuteurs, les mots clés ; repérer la thématique d'ensemble en s'aidant de documents parallèles ; sélectionner ceux-ci en fonction du document sonore.

**Modes de passation** : consignes ou tâches données avant toute écoute ; travail de préférence en groupes restreints.

##### 2. Écouter pour identifier

**Objectifs** : reconnaissance des principaux faits évoqués ; interprétation de l'opinion des locuteurs ; en cas de travail en parallèle sur plusieurs documents, confrontation des informations.

**Contenus** : identification de l'objet référentiel des documents ; organisation de leurs principaux champs sémantiques ; compréhension du contexte socioculturel.

**Supports** : comme en 1.

**Tâches** : 1) analyse des différents documents parallèles ; 2) élucidation des difficultés lexicales du document sonore ; 3) tâches diverses mettant en œuvre la comparaison entre le document sonore et les autres documents ; 4) mini-productions.

**Modes de passation** : travail en groupes restreints donnant lieu à échanges, confrontations, mises en commun.

##### 3. Écouter pour réfléchir et produire

**Objectifs** : réflexion des apprenants sur le fonctionnement des discours oraux ; en parallèle, activité de production ; amélioration de la compétence discursive par une prise en compte des enjeux culturels et sociaux des productions présentées.

**Contenus** : Sensibilisation des apprenants à certaines caractéristiques des discours oraux :

- **traits prosodiques** : pauses, accents d'insistance... ;
- **constructions syntaxiques** caractéristiques de l'oral : ruptures de construction, reprises du groupe sujet, constructions inachevées, constructions agrammaticales ; ou fréquentes à l'oral : énoncés juxtaposés, constructions segmentées, utilisation des présentatifs « c'est » et « il y a »...
- **traits discursifs**
  - marques indiquant directement l'énonciateur et l'énonciataire (marques personnelles, localisateurs temporels, modalités, formes temporelles) ;
  - marques d'enchaînement : système anaphorique (répétitions, anaphores lexicales, déterminants, pronoms...) ; étude des mots du discours, connecteurs (mais, puis, alors...) ou phatèmes (bien, hein, quoi...)

Les énoncés rapportés ;

Les allusions à d'autres discours ;

Les unités macro-textuelles : découpage du récit en séquences ; organisation conversationnelle (nombre d'échanges, marques de tours et prises de parole).

**Tâches :**

- **tâches de réflexion** au moyen de *manipulations* (transcription à ponctuer, ou à corriger, ou à compléter...), de *mises en tableau* (repérage des traits prosodiques, classement des caractéristiques de l'oral, des marques discursives...) ou de *comparaisons* (entre les versions radiophonique et journalistique d'un même événement, par ex.) ; les tâches de réflexion peuvent aussi être menées à partir des productions des apprenants (cf. ci-dessous).

- **tâches de production** par *imitation* (réalisation d'un enregistrement sur un sujet parallèle, par ex.) ou *transformation* (passage d'une information radiophonique à une information journalistique, réduire un document sonore à des extraits significatifs, par ex.). (pp. 14-25)

Lèbre-Peytard Monique, 1990, *Situations d'oral. Documents authentiques : analyse et utilisation*, Paris, CLE international (coll. « Didactique des langues étrangères »), 174 p.

Imaginez des activités concrètes sur l'enregistrement oral du point 1.2.1.b, p. 99, à partir des propositions de « tâches de réflexion » et « tâches de production » faites par M. Lèbre-Peytard dans la 3<sup>e</sup> partie de sa fiche. (*corrigé p. 185*)

## 6. Pour aller plus loin

### 6.1 Quelques problématiques à creuser

1. L'entraînement intensif à l'expression orale et le suivi individuel de chaque élève en expression et compréhension orales exigeraient des effectifs réduits.
2. Il est difficile, pour des raisons de motivation, de parvenir à ce que les élèves communiquent directement et spontanément entre eux.
3. Plus généralement, le fait de réaliser des activités de même type en L1 et en L2, et faisant appel aux mêmes méthodes, renforcerait sans doute les chances de réussite des plus faibles. Mais cela impliquerait une coordination entre les enseignements de L1 et L2.
4. L'entraînement des élèves à une expression orale complexe est indispensable, mais elle demanderait de bonnes compétences discursive et socio-linguistique en L2. Or celles-ci sont souvent limitées, même en L1.
5. La correction des erreurs est indispensable, mais elle peut parfois constituer un frein à l'expression orale des élèves, voire provoquer des blocages : elle doit donc être soigneusement modulée (correction plus ou moins immédiate ou différée, plus ou moins systématique ou sélective).
6. La prise de parole des élèves se heurte à de nombreuses difficultés, linguistiques, psychologiques, motivationnelles. La période de l'adolescence, qui est celle où se trouvent les élèves pendant plusieurs années de leur cursus scolaire, n'est pas la plus propice à cet égard.
7. L'élève en situation scolaire prend difficilement le risque de commettre des erreurs, d'une part parce qu'il n'a pas de besoins réels de communication en L2, d'autre part parce que l'erreur y est globalement considérée comme pénalisante (elle est systématiquement pénalisée dans l'évaluation sommative).

8. L'évaluation de l'expression orale est difficile quand elle est reliée à d'autres compétences (à la compréhension écrite du document et à la compréhension orale des questions de l'enseignant, par exemple, dans le cas fréquent du commentaire oral collectif d'un texte) ; et aussi parce qu'elle met en jeu bien d'autres compétences que la seule compétence langagière (capacités de mémorisation, de synthèse, connaissances culturelles, etc.). Il en est de même souvent de l'expression écrite.

## 6.2 Quelques ouvrages ou articles à consulter

BERTOCCHINI Paola, COSTANZO Edvige, 1989, *Manuel d'autoformation*, Paris, Hachette (coll. « F/Autoformation »), 207 p.

Le problème de l'oral (3<sup>e</sup> partie, ch.1, pp. 80-100) est traité sous ses différents aspects : les « grammaires » de l'oral, les critères de choix des documents sonores pour la classe et les types d'écoute qu'on peut activer, l'utilisation de jeux créatifs et de techniques d'animation (dramatisations, simulations, jeux de rôles) pour la libération de l'expression orale.

ELDER David, 1993, « Jeu de rôle : comment s'en servir », *Le Français dans le monde*, n° 254, Paris, EDICEF, janv., pp. 61-63.

Mode d'emploi d'une technique très employée pour développer la compétence de communication en langue étrangère : le jeu de rôle. L'auteur en définit les critères, les modalités de déroulement, donne des exemples de fiches-canevas et de travail sur la définition des rôles, pris en charge par les élèves eux-mêmes. En conclusion, l'auteur aborde l'évaluation des jeux de rôle à partir de grilles d'observation, et propose des barèmes d'évaluation concernant les fonctions de la communication, la correction formelle et la prononciation.

KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 1996, « L'analyse des conversations : perspectives actuelles », *Le Français dans le monde*, n° spécial *Recherches et Applications*, Paris, EDICEF, juillet, pp. 30-38.

Panorama critique des recherches concernant l'analyse des conversations, traitée comme une forme particulière d'analyse du discours avec comme objectif de rendre compte des différents aspects de l'organisation de l'interaction. L'auteur reprend la notion d'acte de langage dans le cadre du fonctionnement de l'interaction, montrant qu'il est, en tant qu'acte communicatif, le produit d'une collaboration active, parfois conflictuelle, entre interactants, et qu'il est affecté de variations culturelles telles qu'on peut sérieusement douter de son universalité.

LEBRE-PEYARD Monique, 1990, *Situations d'oral. Documents authentiques : analyse et utilisation*, Paris, CLE international (coll. « Didactique des langues étrangères »), 174 p.

L'ouvrage est divisé en trois parties dans lesquelles l'auteur propose successivement : 1) une démarche pédagogique pour l'utilisation des documents sonores authentiques en classe de langue ; 2) une méthode « d'écoute-analyse » pour prendre en charge les traits de l'oralité ; 3) des exemples de traitement pré-pédagogique de documents sonores susceptibles d'être utilisés en classe de langue (bulletins d'informations, interviews à la radio, récits de vie, etc.).

LEDRU-MENOT Odile, 1995, « Oralité et pédagogie interculturelle », *Le Français dans le monde*, n° spécial *Recherches et Applications*, Paris, EDICEF, juillet, pp. 84-93.

Le rythme, l'intonation et la gestualité sont présentés comme autant d'éléments qui favorisent une approche dite « multicanale » de la communication orale. L'auteur développe une réflexion critique sur les caractéristiques du type de traitement de ces éléments actuellement dominant en classe, qui entrave en fait la mise en œuvre d'une véritable formation interculturelle.

*Les Langues modernes*, 1989, « Techniques de guidage », Paris, APLV, n° 2, 125 p.

Pierre Mathieu (pp. 37-39) propose un exemple concret de technique de guidage appliquée à la compréhension globale, visant à favoriser l'autonomisation des élèves. Hélène Marchand (pp. 40-49) propose quatre situations sur le thème de la spatialisation, au moyen d'activités qui vont de la compréhension à l'expression orales, et de la compréhension individuelle au questionnement sur ses propres stratégies. Michel Delecroix propose pour sa part (pp. 60-68) un système de guidage en compréhension de l'anglais oral et écrit, conçu pour être utilisé en apprentissage totalement autonome.

LHOTE Elisabeth, 1995, *Enseigner l'oral en interaction*, Paris, Hachette (coll. « F. Autoformation »), 158 p.

Cet ouvrage s'appuie sur une approche dite « paysagiste » qui prend en considération la variété des constituants de l'environnement sonore des échanges verbaux, tels que la voix, le rythme, l'intonation, le ton, la présence ou absence de bruits de fond. Cette approche favorise chez l'élève la construction de représentations mentales concernant le « paysage sonore » de la langue cible. De nombreuses pratiques de classe sont proposées pour faire prendre conscience aux apprenants du rôle de leurs propres processus cognitifs, ainsi que des exercices visant à développer une « écoute active » en classe de langue.

MOIRAND Sophie, 1982, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 192 p.

Un excellent chapitre est consacré à « Une approche de l'oral interactionnel » (pp. 68-121). L'auteur y aborde la problématique de l'oral authentique et des démarches pédagogiques possibles à partir de mini-corpus de documents sur lesquels est effectuée une analyse « pré-pédagogique ». Celle-ci débouche sur une approche « plurielle » incluant l'aspect situationnel (étude des paramètres de la situation de discours dans laquelle le document est produit), conversationnel (étude du déroulement des interactions), pragmatique (étude de la valeur illocutoire des énoncés et de la forme des actes de parole), énonciatif (étude des indices d'opérations énonciatives), et enfin textuel (étude de la cohérence et de la cohésion discursives).

## UNITÉ 8

# Compréhension et expression écrites

### 1. Travailler sur ses opinions et représentations

#### 1.1. Questionnaire

##### 1.1.1 Compréhension écrite

L'objectif de l'enseignement de la compréhension écrite, à votre avis, doit être que les élèves (*Cochez la ou les cases correspondantes, ou inscrivez-y des numéros d'ordre.*) :

- a.  soient capables de comprendre les supports écrits utilisés en classe pour l'enseignement/apprentissage scolaire de la langue et de la culture étrangères ;
- b.  acquièrent progressivement les méthodes qui leur permettront après leur sortie du système scolaire de s'adapter et de progresser dans des situations authentiques de compréhension écrite ;
- c.  soient formés à comprendre tous les types de documents écrits auxquels ils pourront être confrontés dans le pays étranger ;
- d.  soient capables d'être de plus en plus autonomes et compétents en lecture individuelle ;
- e.  se rapprochent le plus possible de la compétence des natifs en compréhension écrite ;
- f.  acquièrent le goût de la lecture en langue étrangère ;
- g.  soient préparés aux types d'épreuve de compréhension écrite qu'ils auront au baccalauréat ;
- h.  autre(s) : .....

##### 1.1.2 Expression écrite

L'objectif de l'enseignement de l'expression écrite, à votre avis, doit être que les élèves (*Cochez la ou les cases correspondantes, ou inscrivez-y des numéros d'ordre.*) :

- a.  soient capables de garder, du travail oral effectué en classe, les traces indispensables à leur travail de reprise, révision et élargissement personnels ;
- b.  soient formés à produire les différents types d'écrits que les natifs ont à produire dans leur vie quotidienne ;
- c.  soient formés à entretenir une correspondance écrite avec des natifs ;

- d.  acquièrent progressivement les méthodes qui leur permettent plus tard de s'adapter et de progresser dans des situations authentiques de production écrite ;
- e.  soient préparés aux types d'épreuve d'expression écrite qu'ils auront au baccalauréat ;
- f.  autre(s) : .....

## 1.2 Étude de cas

**1.2.1** Lisez le compte rendu d'observation suivant, puis faites les activités proposées à la suite.

Le schéma de classe est identique pour la classe d'anglais et d'espagnol. Il commence par la correction du travail donné le cours précédent (exercices de grammaire, vocabulaire,...) et par la reprise de tout ce qui a déjà été dit sur le document s'il a déjà fait l'objet d'une explication. Mais, s'il s'agit d'un nouveau document, la première activité est la compréhension orale, les élèves n'ont pas le support écrit sous les yeux, ils écoutent une bande ou le professeur, puis répondent aux questions de celui-ci ou font des remarques générales, librement, sans avoir été sollicités. Puis la classe passe à une explication plus détaillée du document avec la compréhension écrite qui a lieu en même temps que l'expression orale. Enfin l'exploitation d'un document se termine par l'expression écrite. Cette dernière activité, dans les classes que j'ai pu observer, ne s'effectue pas pendant l'heure de classe. Les exercices d'expression écrite sont un prolongement de tout ce qui a été vu en classe : la grammaire, le vocabulaire, les expressions, etc. Ils nécessitent l'acquisition de ces différents points, c'est pour cela que l'expression écrite est la dernière activité du schéma de classe. Elle permet un réemploi des structures, et donc le professeur peut vérifier ainsi leur acquisition par les élèves. (p. 15)

Pannozo Katia, 1996-1997, *Rapport de stage. Observation d'une classe de langue pendant 15 heures* [classes de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> d'anglais LV1, classe de 4<sup>e</sup> d'espagnol LV2], Module « Didactique des langues néo-latines » Paris-III, 18 p., multigr.

1. Quel jugement peut-on porter d'un point de vue didactique sur ce schéma de classe ?
2. À quels objectifs de compréhension écrite et d'expression écrite, parmi ceux énumérés aux points 1.1.1 et 1.1.2 ci-dessus correspondent les pratiques ainsi décrites ? Quel objectif supplémentaire apparaît dans les observations de K. Pannozo ?
3. Que pensez-vous de cette « intégration didactique » (forte articulation des quatre compétences de compréhension orale (CO), compréhension écrite (CE), expression orale (EO), expression écrite (EE) ?  
(corrigé p. 185)

**1.2.2** Lisez les trois messages électroniques suivants, reçus par la même personne, et faites les activités proposées à la suite.

De : Gérard Legendre  
 À : marnaud@club-internet.fr  
 Objet : Date de la réunion de Bureau.  
 Date : 07/05/97 13 :43

Salut Maurice !

Bien reçu tes messages. O.K. pour la date.  
 Amitiés.

Gérard

De : Marie-Claude Lefèvre  
 À : marnaud@club-internet.fr  
 Objet : Confirmation de réunion  
 Date : 23/04/97 08:38

Monsieur Arnaud,

Bonjour.

Comme convenu, je vous confirme que la réunion « Commission du CSP » avec M. Jouvin, Mme Richard, Mme Philippe-Reiner et vous, aura lieu le MARDI 6 MAI à 15 heures dans le bureau de Monsieur Jouvin.

Merci de bien vouloir noter cette date sur votre agenda.

Bonne réception, à bientôt.

Marie-Claude Lefèvre

De : Maria-José López  
 À : marnaud@club-internet.fr  
 Objet : Lettre  
 Date : 13/05/97 17:08

Maria-José López  
 Ribera de Curtidores, 137 - 4º C  
 E-28005 MADRID

Monsieur,

Je m'adresse à vous de la part de M. Gaspard, Attaché linguistique au Bureau d'Action Linguistique et de Coopération Éducative de l'Ambassade de France à Madrid.

Je suis professeur à l'Université d'Alcalá et je prépare une thèse sur « Les stratégies d'apprentissage du français deuxième langue à l'Université ». Il me faudrait, pour aborder sérieusement ce travail, des références bibliographiques sur ce sujet, surtout pour les années 1990-1997, ainsi que des contacts en France avec des chercheurs spécialisés dans ce domaine.

Je sais que vous ne travaillez pas directement dans ce champ de recherche, mais je suis sûre que vous pourrez m'orienter ou, éventuellement, me renvoyer à la personne adéquate.

Je vous en remercie vivement par avance et vous prie d'agréer, Monsieur, mes salutations les plus distinguées.

Maria-José López

1. Comparez le style de ces trois messages.

*(corrigé p. 185)*

2. Considérez-vous que l'enseignement scolaire doit former les élèves à comprendre des messages authentiques de ce type (courrier électronique) ?

oui  non

Si oui, considérez-vous que l'enseignement scolaire doit former les élèves à comprendre ce qui différencie ces différents messages ?

oui  non

Pourquoi ? : .....

3. Considérez-vous que l'enseignement scolaire doit former les élèves à produire eux-mêmes des messages écrits présentant des différences de ce type, tels que les natifs en produisent dans leur vie quotidienne (lettres, fax, messages électroniques...) ?

oui  non

Pourquoi ? : .....

## 2. Analyser les instructions officielles

*N.B. : On fera apparaître au besoin les différences importantes existant entre les instructions concernant le premier et le second cycles.*

### 2.1 Compréhension et expression écrites

Repérez les références générales aux compétences de compréhension écrite (CE) et d'expression écrite (EE)

a. en termes d'équilibre général entre l'oral et l'écrit (avec éventuellement l'évolution à l'intérieur d'une même classe, et d'une classe à l'autre)

– dans les supports utilisés : .....

.....

– dans les activités de classe : .....

.....

b. en termes d'équilibre général entre la compréhension écrite et l'expression écrite (avec éventuellement l'évolution à l'intérieur d'une même classe, et d'une classe à l'autre) : .....

.....

### 2.2 Compréhension écrite

#### a. Objectifs généraux

L'objectif de l'enseignement de la compréhension écrite dans les instructions officielles est que les élèves (*Cochez la ou les cases correspondantes, ou inscrivez-y des numéros d'ordre. Ensuite comparez vos réponses avec celles que vous avez données au point 1.1.1, p. 116*) :

soient capables de comprendre les supports écrits utilisés en classe pour l'enseignement/apprentissage scolaire de la langue et de la culture étrangères ;

acquièrent progressivement les méthodes qui leur permettront après leur sortie du système scolaire de s'adapter et de progresser dans des situations authentiques de compréhension écrite ;

soient formés à comprendre tous les types de documents écrits auxquels ils pourront être confrontés dans le pays étranger ;

soient capables d'être de plus en plus autonomes et compétents en lecture individuelle ;

se rapprochent le plus possible de la compétence des natifs en compréhension écrite ;

acquièrent le goût de la lecture en langue étrangère ;

soient préparés au type d'épreuves de compréhension écrite qu'ils auront au baccalauréat ;

autre(s) : .....

b. Objectifs spécifiques décrits en termes de compétences, capacités ou savoir-faire propres à la compréhension écrite :

inférer le sens à partir du contexte ;

construire des hypothèses ;

valider ou invalider des hypothèses ;

repérer et interpréter des éléments significatifs :

- types d'éléments significatifs (ex. : articulateurs logiques) : .....
- .....
- repérer des éléments de contenu :
- types d'éléments de contenu (ex. : nombre, nom et identité des personnages) : .....
- .....
- repérer le plan ;
- comprendre le sens global ;
- mobiliser des connaissances extra-textuelles ;
- autre(s) : .....
- .....
- c. Critères de choix des documents écrits à utiliser :
- nature : .....
- niveaux, registres, variantes de la langue écrite à présenter aux élèves : .....
- .....
- autre(s) critère(s) : .....
- .....
- d. Types différents de compréhension écrite, et éventuellement articulation entre eux : ..
- .....
- e. Approches et démarches proposées pour l'enseignement/apprentissage de la compréhension écrite (*Cochez la ou les cases correspondantes. Donnez éventuellement les précisions demandées.*) :
- préparation avant la lecture :
- si oui, de quel(s) type(s) ? .....
- .....
- consignes de lecture
- si oui, de quel(s) type(s) ? : .....
- .....
- procédés de guidage de la compréhension écrite :
- questions auxquelles répondre ;
- hypothèses à valider ou invalider ;
- textes (résumés ou transcriptions) lacunaires ;
- questions vrai/faux ;
- questions à choix multiples (QCM) ;
- tableaux ou grilles à remplir ;
- autre(s) : .....
- .....
- f. Articulation(s) suggérée(s) entre le travail en compréhension écrite et le travail dans les autres compétences (CO, EO, EE) : .....
- .....

### 2.3 Expression écrite

#### a. Objectifs généraux

L'objectif de l'enseignement de l'expression écrite dans les instructions officielles est que les élèves (*Cochez la ou les cases correspondantes, ou inscrivez-y des numéros d'ordre. Comparez ensuite vos réponses avec celles que vous avez données au point 1.1.2, p. 116*) :

- soient capables de garder, du travail oral effectué en classe, les traces écrites indispensables à leur travail de reprise, révision et prolongement personnels ;

- soient formés à produire les différents types d'écrits que les natifs ont à produire dans leur vie quotidienne ;
- soient formés à entretenir une correspondance écrite avec des natifs ;
- acquièrent progressivement les méthodes qui leur permettent plus tard de s'adapter et de progresser dans des situations authentiques de production écrite ;
- soient préparés aux épreuves écrites qu'ils auront au baccalauréat ;
- autre(s) : .....

b. Différents types d'expression écrite conseillés (*Cochez les cases correspondantes.*) :

- commentaires de documents ;
- rédactions personnelles plus ou moins guidées ;
- résumés ;
- reconstitutions ;
- reformulations ;
- traductions ;
- autre(s) : .....

c. Références aux épreuves écrites du baccalauréat : .....

d. Références aux niveaux, registres et variantes possibles de la langue écrite produite par les élèves : .....

e. Approches, démarches ou méthodes d'enseignement/apprentissage de l'expression écrite : .....

f. Fonctions attribuées au travail en expression écrite (*Cochez la ou les cases correspondantes.*) :

– en classe :

- traces écrites au tableau recopiées
- prise de notes
- autre(s) : .....

– hors classe :

- reprise individuelle du travail fait en oral en classe
- entraînement à une expression construite
- entraînement au travail autonome
- évaluation
- autre(s) : .....

g. Références à la progression des activités d'expression écrite : .....

h. Références à la tenue des cahiers : .....

i. Références aux devoirs écrits (type, périodicité, durée, relation avec le travail de classe...) :

- en classe : .....
- hors classe : .....

### 3. Analyser les matériels didactiques

#### 3.1 Préfaces du livre de l'élève et du livre du professeur

Analysez ces préfaces en utilisant le point 2.1, p. 119.

3.2 Unités didactiques

3.2.1 Compréhension écrite

a. Documents écrits (Cochez la ou les cases correspondantes.) :

– Nature :

• documents fabriqués :

tout type de document fabriqué par les concepteurs de manuels ;

certains types de documents fabriqués :

dialogues sur des situations de la vie quotidienne ;

présentations de thèmes culturels ;

autre(s) : .....

• documents authentiques (à l’origine élaborés par des natifs pour des natifs) :

tout type de document authentique ;

certains types de documents authentiques :

textes rédigés pour les élèves du pays étranger dans les manuels scolaires ;

textes littéraires ;

documents journalistiques ;

textes scientifiques ;

tous types de documents « anthropologiques » (faisant partie de la vie quotidienne : lettre personnelle, billet de métro, prospectus, fiche de cuisine...);

autre(s) : .....

– Langue :

standard

variétés régionales

registres différents

Si oui :

soutenu

formel

familier

informel

– Typologie de textes

Observez le tableau suivant, qui permet de repérer le type dominant d'un texte, puis faites les activités proposées à la suite.

Les différents types de texte			
1. Type dominant	2. Intention de l'auteur	3. Objectifs de commentaire spécifiques	4. Exemples de textes
narratif	– rapporter des faits réels ou imaginaires	– saisir le déroulement de l'action – déterminer les formes de ce déroulement	– récits romanesques – reportages – comptes rendus – souvenirs
argumentatif	– soutenir ou réfuter une thèse – modifier les idées du lecteur	– identifier les thèses et les arguments – décrire la stratégie – évaluer la valeur, l'effet et le poids de l'argumentation	– éditoriaux – rapports – cours – discours
descriptif	– donner un cadre aux personnages et à l'action – suggérer, susciter des impressions	– décrire le mouvement de la description – définir le climat créé – exprimer les impressions ressenties à la lecture	– passages de romans – passages de récits de voyage – passages de guides touristiques
informatif / explicatif	– transmettre des données objectives pour informer et/ou pour faciliter la compréhension	– saisir les informations – décrire leur mode d'exposition – évaluer leur valeur et intérêt – définir les modes d'explication – évaluer la clarté de l'explication	– guides – nouvelles de presse – ouvrages et articles spécialisés – bulletins d'information – dépêches d'agence – télégrammes – articles de dictionnaire – petites annonces
expressif	– susciter des impressions, des émotions, des réactions	– décrire les effets produits chez le lecteur – définir et évaluer les moyens utilisés pour produire ces effets	– poésies – théâtre – passages de romans – courrier personnel
injonctif	– dire de faire/de ne pas faire en formulant des consignes, ordres, conseils, suggestions, injonctions	– déterminer le ton – définir la relation auteur/lecteur – évaluer la clarté du message – évaluer la pertinence des actions proposées	– notices – circulaires – modes d'emploi – recettes de cuisine – passages de guides

1. Repérez dans le livre de l'élève un exemple de chaque type de texte.
2. Repérez les types de texte le plus fréquemment proposés.
3. Repérez les typologies textuelles éventuellement proposées dans le livre du professeur.
4. Repérez, pour un exemple de chaque type de texte, des questions ou tâches proposées correspondant aux « Objectifs de commentaire spécifiques » (colonne 3).  
– Mode(s) de distribution et regroupement des documents écrits dans l'ensemble du manuel :

par centre d'intérêt de la vie quotidienne ou thème de civilisation ;

en fonction de la chronologie historique ;

par pays/région ;

autre(s) : .....

#### b. Types de lectures proposées

Le tableau suivant présente de manière synthétique les différents types de lecture utilisés en didactique scolaire des langues. Observez-le, puis faites les activités proposées à la suite.

Les différents types de lecture en classe de langue			
	Lecture globale	Lecture sélective	Lecture linéaire
<b>O</b>	- repérage des paramètres de la situation de communication	- recherche d'informations	- plaisir
<b>B</b>			- imprégnation linguistique et culturelle
<b>J</b>	- repérage de la structure du texte	- sélection d'informations en vue d'une lecture postérieure d'approfondissement	- explication détaillée du sens littéral, des connotations, de l'implicite
<b>E</b>	- repérage du sens général du texte		- exploitation systématique au moyen de paraphrases, analyses, interprétations, extrapolations, opinions et transpositions
<b>C</b>			- entraînement à la lecture autonome
<b>T</b>	- repérage de l'intention de l'auteur		- entraînement phonétique
<b>I</b>			- lecture expressive, théâtralisation
<b>F</b>	- repérage de l'effet recherché		
<b>S</b>			
<b>T</b>	- survol ( <i>skimming</i> )	- balayages successifs ( <i>scanning</i> )	- lecture détaillée plus ou moins lente
<b>E</b>	- repérage d'indices permettant la construction d'hypothèses sur le sens (mise en place de procédures d'anticipation)	- repérage d'indices pertinents pour l'information recherchée	- lecture intégrale exhaustive
<b>C</b>			- relectures partielles lentes et attentives par ensembles suivis pertinents
<b>H</b>			- lecture à haute voix
<b>N</b>			
<b>I</b>	- repérage d'éléments para-textuels (chiffres, italiques, typographie, disposition, majuscules, dates, schémas...) permettant de définir la situation de communication	- relectures partielles lentes et attentives	
<b>Q</b>			
<b>U</b>			
<b>E</b>			
<b>S</b>			

1. Repérez les différents types de lecture proposés, et leur fréquence respective.
2. Notez le mode d'articulation généralement proposé entre ces différents types de lecture.

c. Démarches proposées (*on consultera au besoin le livre du professeur. Cochez les cases correspondantes*) :

Activités de préparation à la première lecture

Si oui, de quel type ? :

préparation linguistique

Si oui, de quel type ? :

grammaticale  lexicale  phonétique

préparation thématique

conseils méthodologiques.

Si oui, précisez lesquels : .....

Modes de guidage de la première lecture et/ou des lectures successives

Si oui, précisez la nature de ce guidage :

questions auxquelles répondre ;

textes (résumés ou transcriptions) lacunaires ;

questions vrai/faux ;

questions à choix multiples (QCM) ;

tableaux ou grilles à remplir ;

formulation d'hypothèses à valider ou invalider ;

tâches à exécuter. Si oui, exemple(s) : .....

autre(s) : .....

- Contenus du guidage :
- paramètres principaux de la situation de communication (qui ?, où ? quoi ? par quel canal ? comment ? pourquoi ? pour quoi faire ?) ;
  - mots clés ;
  - autres éléments linguistiques (articulateurs logiques, temps verbaux, personnes verbales...) ;
  - éléments para-linguistiques (disposition, typographie...) ;
  - éléments paratextuels (titre du texte, nom de l'auteur, année de publication, titre de l'ouvrage...) ;
  - informations à repérer ;
  - autre(s) : .....
- Activités proposées d'« explication » du document écrit (*Cochez la ou les cases correspondantes, ou inscrivez-y des numéros d'ordre. Voir la présentation de cette typologie dans l'unité 6, point 3.2.2, p. 90*) :
- paraphrase
  - analyse
  - interprétation
  - extrapolation
  - opinion
  - transposition
- Mémorisation (apprentissage par cœur et récitation) du document

### 3.2.2 L'expression écrite

(*Cochez la ou les cases correspondant aux activités proposées, et donnez pour chacune un exemple concret.*) :

– **La communication reproductrice** : la langue est un objet d'entraînement par répétition, application de modèles de transformation ou de règles, manipulation.

- exercices de langue hors contexte ; exemple : .....
- exercices de langue liés aux contenus thématiques des documents étudiés ; exemple : .....
- paraphrases et reformulations des documents écrits étudiés en classe ou de partie de ces documents ; exemple : .....
- activité(s) de transformation d'un document sonore en un document écrit d'un autre type ; exemple : .....
- exercices de transformation des documents écrits ; exemple : .....
- reprises par écrit de productions orales en classe ; exemple : .....
- autre(s) : .....
- **La communication simulée** : la langue est un objet d'entraînement dans des exercices imitant la communication authentique.
- activités de réécriture en simulation (correspondance...) ; exemple : .....
- jeux ; exemple : .....

- exercices de créativité ; exemple : .....
- autre(s) : .....
- **La communication authentique** : la langue est un outil d'expression personnelle.
- commentaires personnels de documents ; exemple : .....
- expression de l'opinion personnelle ; exemple : .....
- autre(s) : .....

## 4. Analyser les pratiques de classe

### 4.1 Compréhension écrite

#### 4.1.1 Types de documents utilisés (Cochez la ou les cases correspondantes.) :

– Nature :

• documents fabriqués :

tout type de document fabriqué par les concepteurs de manuels ;

certains types de documents fabriqués :

dialogues sur des situations de la vie quotidienne ;

présentations de thèmes culturels ;

autre(s) : .....

• documents authentiques (à l'origine élaborés par des natifs pour des natifs) :

tout type de document authentique ;

certains types de documents authentiques :

textes rédigés pour les élèves du pays étranger dans les manuels scolaires ;

textes littéraires ;

tous documents artistiques (écrits, sonores, visuels, audiovisuels) ;

tous documents journalistiques (écrits, sonores, visuels, audiovisuels) ;

textes scientifiques (historiques, géographiques, sociologiques...) ;

tous types de documents « anthropologiques » (faisant partie de la vie quotidienne : lettre personnelle, billet de métro, prospectus, fiche de cuisine...) ;

autre(s) : .....

– Langue :

standard

variétés régionales

registres différents

Si oui :

soutenu

formel

familier

informel

4.1.2 Démarches proposées (*Cochez les cases correspondantes.*)

a. Activités de préparation à la première lecture.

 oui  non

Si oui, de quel type ? :

 préparation linguistique.

Si oui, de quel(s) type(s) ? :

 grammatical  lexical  phonétique préparation thématique conseils méthodologiques. Si oui, de quel(s) type(s) ? : .....

b. Modes de guidage de la première lecture ou des lectures successives :

 questions auxquelles répondre ; textes (résumés ou transcriptions) lacunaires ; questions vrai/faux ; questions à choix multiples (QCM) ; tableaux ou grilles à remplir ; formulation d'hypothèses à valider ou invalider ; tâches à exécuter. Si oui, exemple(s) : ..... autre(s) : .....

c. Contenus de ce guidage :

 paramètres principaux de la situation de communication (qui ?, où ? quoi ? par quel canal ? comment ? pourquoi ? pour quoi faire ?) ; mots clés ; autres éléments linguistiques (articulateurs logiques, temps verbaux, personnes verbales...) ; éléments para-linguistiques (disposition, typographie...) ; éléments paratextuels (titre du texte, nom de l'auteur, année de publication, titre de l'ouvrage...) ; informations à repérer ; autre(s) : .....d. Type(s) de lecture(s) proposée(s) (*reportez-vous au tableau proposé au point 3.2.2, p. 90. En cas de lectures successives différentes, mettez des numéros d'ordre chronologique*) : lecture globale sans consignes explicites lectures (s) sélective(s). Si oui : .

– combien ? : .....

– objectif de chaque lecture sélective :

1<sup>e</sup> .....2<sup>e</sup> .....3<sup>e</sup> .....e. Activités proposées d'« explication » du document écrit (*Cochez la ou les cases correspondantes, ou inscrivez-y des numéros d'ordre. Voir la présentation de cette typologie dans l'unité 6, « Méthodes et méthodologies » 3.2.2, p. 90*) : paraphrase ; analyse ; interprétation ; extrapolation ;

- opinion ;
- transposition ;
- mémorisation du document ;
- activité(s) de transformation du document écrit (traduction, notes ou rapport écrit, compte rendu écrit...). Si oui, de quel(s) type(s) : .....

f. Notez le mode d'articulation proposé entre ces différents types de lecture : .....

#### 4.2 L'expression écrite

(Cochez la ou les cases correspondant aux activités proposées. Donnez pour chacune un exemple concret.)

– **La communication reproductrice** : la langue est un objet d'entraînement par répétition, application de modèles de transformation ou de règles, manipulation.

- exercices de langue hors contexte ; exemple : .....
- exercices de langue liés aux contenus thématiques des documents étudiés ; exemple : .....
- paraphrases et reformulations des documents écrits étudiés en classe ou de partie de ces documents ; exemple : .....
- exercices de transformation des documents écrits ; exemple : .....
- reprises par écrit de productions orales en classe ; exemple : .....
- autre(s) : .....

– **La communication simulée** : la langue est un objet d'entraînement dans des exercices imitant la communication authentique.

- activités de réécriture en simulation ; exemple : .....
- jeux ; exemple : .....
- exercices de créativité ; exemple : .....
- autre(s) : .....

– **La communication authentique** : la langue est un outil d'expression personnelle.

- commentaires personnels de documents ; exemple : .....
- expression de l'opinion personnelle ; exemple : .....
- autre(s) : .....

## 5. Réfléchir sur des documents théoriques

### 5.1 Lisez le texte suivant, et faites les activités proposées à la suite.

#### Grille pour l'analyse pré pédagogique

##### 1. Approche socio-linguistique

Nous entendons par là les conditions sociologiques de la production du texte (conditions historiques ou actuelles) ainsi que de sa diffusion dans la société française contemporaine, le statut du message et du produit dans cette société (le degré de « légitimité ») ainsi que les positions relatives des interlocuteurs (scripteurs/lecteurs) de ce message. Soit :

- Conditions sociologiques de production/diffusion :
  - ce qui a trait à l'émission
  - ce qui a trait à la réception
- Statut du message dans la société considérée :
  - officiel/légal/contestataire/clandestin...
  - variété de langue (et statut de cette variété)
- Rôle et statut des interlocuteurs :
  - rôle et statut de l'émetteur
  - rôle et statut du récepteur
  - rapports et positions relatives des interlocuteurs
- Organisation du produit en fonction du domaine de référence

##### 2. Approche linguistique

Dans chaque type de texte, certains éléments linguistiques sont privilégiés. Ce sont eux qui nous permettent, d'une part, de reconnaître la spécificité du texte et qui sont, d'autre part, plus aisément repérables par des lecteurs étrangers (nous nous référons ici à un certain nombre de notions linguistiques). Soit :

- Fonctions du langage :
  - émetteur (nature, fonction)
  - récepteur (*idem*)
  - forme du message
  - canal (revue, affiche, livre, dépliant, lettre)
  - référent, domaine de référence
- Marques formelles de l'énonciation :
  - marques personnelles (sujets-énonciateurs)
  - marques du référent
  - lieu et moment (de la prise de parole)
- Modalités :
  - modalités logiques (nécessité, probabilité, ...)
  - modalités appréciatives (verbes, adjectifs, adverbes de jugement et d'attitude)
- Actes de parole (modalités pragmatiques) :
  - niveau illocutoire (correspond plutôt à l'intention)
  - niveau perlocutoire (correspond plutôt à l'effet produit)

##### 3. Approche logico-syntaxique

L'approche que nous proposons ici relève de l'analyse textuelle dans la mesure où celle-ci dépasse l'analyse linguistique de la phrase. On procède ici à un certain nombre de repérages de types divers :

Repérage formel de l'organisation du produit :

- alinéas, paragraphes, titres, numérotations, typographie
- articulateurs rhétoriques
- articulateurs logiques
- Repérage des relations temporelles :
  - étude des marques de temps
  - étude du système des temps verbaux
  - étude des indicateurs temporels

- Repérage des substituts et procédés diaphoriques :

- déterminants, pronoms
- anaphores, cataphores (substituts lexicaux)
- répétitions, synonymes, hyperonymes

- Repérage des formes de phrases :

- négation, interrogation, assertion, injonction
- extraction, nominalisation, complétivisation
- apposition, relativisation, adjectivisation

Cette grille ne prétend pas être exhaustive : à chacun de la compléter, de la transformer, de la modifier en fonction de ses propres besoins. Elle paraît cependant être un schéma de base acceptable pour analyser un certain nombre de textes écrits authentiques non littéraires. Reste à faire le plus difficile : le passage à la pédagogie, avec les apprenants.

### De l'analyse à la pédagogie

[...]

Si l'on reste persuadé des avantages et de l'intérêt de l'analyse pré-pédagogique, elle n'en présente pas moins certains dangers. (pp. 86-91)

Moirand Sophie, 1979, *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère*, Paris, CLE international (coll. « Didactique des langues étrangères »), 176 p.

1. À partir de ce texte, définissez ce que S. Moirand appelle l'« analyse pré-pédagogique ».
2. Quels peuvent être selon l'auteur les dangers d'une mauvaise utilisation de ce type d'analyse ?

(corrigé p. 186)

## 5.2 Lisez le texte suivant, et faites les activités proposées à la suite.

### Pour une nouvelle didactique de la littérature

Il est donc temps de réformer en profondeur la didactique de la littérature en s'orientant dans quelques directions majeures.

#### 1. Une centration sur les apprenants

Une meilleure connaissance des processus d'acquisition et des actes d'enseignement est devenue une priorité si l'on veut que la transmission des savoirs (sur la langue, les textes et la culture) et la construction des capacités (lire, écrire, réfléchir, communiquer) ne deviennent pas de louables finalités. Cela passe par :

- Une mise en œuvre effective des différentes stratégies d'apprentissage : l'apprentissage par imprégnation imitative (lire et écrire sous l'influence de textes d'auteurs) bien sûr, mais aussi l'apprentissage par l'intellection (à condition que les instructions verbales des enseignants concernant le fonctionnement de la langue et des textes ne méconnaissent pas les savoirs qu'apportent la linguistique textuelle et la sémiotique des genres), enfin l'apprentissage par l'action qui implique que les apprenants soient mis dans des situations de lecture et d'écriture, substituant au psittacisme des exercices actuels, la mise en œuvre de véritables conflits cognitifs.

- Une mise en rapport des connaissances et des références culturelles des élèves avec les connaissances encyclopédiques et intertextuelles que présuppose la maîtrise des textes (accompagner, par exemple, toute lecture d'un roman de dossiers documentaires portant sur les connaissances supposées partagées par le lecteur pour faciliter sa compréhension des textes). Là encore, les méthodologies de la linguistique textuelle et de la sémiotique articulées aux savoirs socio-historiques sont d'un précieux recours.

- Des démarches systématiques de familiarisation culturelle pour les élèves. Ce qui implique aussi bien une initiation au champ de la production littéraire (statut de l'écrivain, images de l'écrivain, tri de la postérité, circuits de l'édition, conventions d'écriture...) qu'une réflexion sur les concepts utilisés dans les études littéraires (auteur, genre, école, goût, beauté...).

## 2. Un apprentissage continué de la lecture

Les travaux sur la lecture nous ont appris à mieux connaître les processus mis en jeu dans l'acte de lire. Ils ont pour conséquence, en premier lieu, d'apprécier les limites didactiques de l'explication de textes traditionnelle. En second lieu, ils permettent d'organiser l'apprentissage de la lecture en second cycle autour de trois pôles dominants :

– Laisser de la place à une conception interactive de la lecture, c'est-à-dire à des moments pédagogiques où la variabilité interprétative est reconnue au lecteur, sachant que, pour une part, la lecture est une construction du sens qui dépend des attentes et des connaissances du lecteur.

– Multiplier les exercices qui permettent aux élèves d'acquérir des réflexes de lecture dans la mesure où ils portent explicitement sur les difficultés qu'ils peuvent rencontrer (travail sur les connaissances encyclopédiques et les références culturelles, sur les connaissances de la langue, sur les connaissances des organisations textuelles et génériques).

– Initier les élèves à la lecture savante (les différentes lectures critiques) afin de transformer le modèle empirique de lecture par des grilles savantes d'analyse.

## 3. Un apprentissage continué de l'écriture

Écrire est une activité complexe que l'on connaît un peu mieux aujourd'hui grâce aux théories linguistiques et psycho-cognitives.

Apprendre à écrire en second cycle, c'est bien sûr apprendre à maîtriser les exercices tels que le commentaire ou la dissertation, c'est-à-dire des écrits argumentativo-explicatifs gouvernés par des règles communicationnelles. Encore faut-il aménager une préparation méthodique à la gestion de ces activités en les décomposant et en explicitant les procédures (comment faire un paragraphe, introduire un exemple, incorporer une citation, reformuler une idée...).

Apprendre à écrire en second cycle, c'est aussi travailler à faire produire tous types d'écrits, les textes théoriques aussi bien que les textes fictionnels, en poursuivant la pratique des ateliers d'écriture qu'autorisent les collègues. (pp. 55-56)

Petitjean André, 1990, « Linguistique textuelle et didactique des textes littéraires », *Les Langues modernes*, Paris, APLV, n° 3, pp. 47-58.

1. Relevez ce qui, dans ces propositions, s'oppose à l'explication de textes traditionnelle en didactique scolaire.

(corrigé p. 186)

2. Mettez en rapport les propositions d'André Petitjean avec vos souvenirs d'apprenant.

3. Que pensez-vous personnellement des « ateliers d'écriture » (dernier paragraphe) ?

## 6. Pour aller plus loin

### 6.1 Quelques problématiques à creuser

1. L'habitude de la lecture authentique de documents écrits en L1 pourrait aider à construire des stratégies parallèles en L2, mais en général les élèves ne maîtrisent pas ces stratégies dans leur propre L1.

2. Plus généralement, le fait de réaliser des activités de même type en L1 et en L2, en faisant appel aux mêmes méthodes, renforcerait sans doute les chances de réussite des plus faibles. Mais cela impliquerait une coordination entre les enseignements de L1 et L2.

3. L'entraînement des élèves à une expression écrite complexe est indispensable, mais elle demanderait de bonnes compétences discursive et socio-linguistique en L2. Or celles-ci sont souvent limitées, même en L1.

4. Les apprenants ont développé hors de l'école des stratégies efficaces de compréhension écrite (ils savent par exemple consulter les programmes de la télé ou un journal de spectacles pour trouver l'information souhaitée). Mais le transfert de ces stratégies acquises en L1 se fait très difficilement dans l'apprentissage scolaire de la L2.
5. L'évaluation de la compréhension écrite est difficile quand elle est reliée à d'autres compétences (à l'expression orale, par exemple, dans le cas fréquent du commentaire oral collectif d'un document sonore ou écrit en classe) ; et aussi parce qu'elle met en jeu bien d'autres compétences que la seule compétence langagière (capacités de mémorisation, de synthèse, connaissances culturelles, etc.).
6. La différenciation des activités de lecture et de production écrite est de plus en plus difficile à mettre en œuvre en classe au fur et à mesure que s'impose le modèle des épreuves écrites du baccalauréat, qui repose sur la classique « explication de textes ».
7. Quelle place et quelle fonction attribuer à la littérature en classe de langue ?

### 6.2 Quelques ouvrages ou articles à consulter

- BERTOCCHINI Paola, COSTANZO Edvige, 1989, *Manuel d'autoformation*, Paris, Hachette (coll. « F/Autoformation »), 207 p.  
L'écrit est traité (dans la 3<sup>e</sup> partie, chap. 2, pp. 115-143) sous ses différents aspects : la « grammaire de texte », l'écrit en classe de langue et les types de lecture qu'on peut y réaliser, avec des exemples de techniques de guidage et de techniques d'écriture créative.
- CICUREL Francine, 1991, *Lectures interactives en langue étrangère*, Paris, Hachette (coll. « F/Autoformation »), 155 p.  
L'ouvrage présente une réflexion et un ensemble de démarches pédagogiques qui permettent de se familiariser avec une « méthodologie interactive ». Sont abordés différents types de textes, depuis les « écrits de l'échange » (lettres, interviews, dialogues de théâtre) jusqu'aux écrits littéraires. Pour chacun d'eux sont proposés des exemples d'activités de classe.
- Études de Linguistique Appliquée*, 1996, « Comment étudier l'écriture et son acquisition ? », Paris, Didier-Érudition, n° 101, janv.-mars, 125 p.  
Claudine Fabre et Paul Cappeau, dans « Pour une dynamique de l'apprentissage : lecture/écriture/réécritures » (pp. 46-59), proposent, à travers la pratique des réécritures, une démarche pédagogique intégrée basée sur les procédures dont l'élève dispose déjà et sur la combinatoire syntaxique ; Joaquim Doiz et Bernard Schneuwly, dans « Apprendre à écrire, ou comment étudier la construction de capacités langagières ? » (pp. 73-86), postulent la nécessité de développer de nouvelles approches méthodologiques prenant en charge le fonctionnement des discours, les capacités langagières des apprenants et les pratiques d'enseignement de l'écrit.
- Les Langues modernes*, 1984, « Lecture et compréhension écrite », Paris, APLV, n° 6, pp. 469-579.  
Ce numéro propose plusieurs pistes pour améliorer la compétence de lecture en langue étrangère. Différents points de vue sont exposés, celui du linguiste (Henri Portine, « Argumentation et lecture », pp. 483-489) et celui du praticien (François Guary, « Compréhension écrite : objectifs, approches et typologie », pp. 491-498), à travers des exemples concrets et des comptes rendus d'expériences de classe.
- Les Langues modernes*, 1986, « Écrire », Paris, APLV, n° 6, 143 p.  
Béate Coudurier (pp. 9-17) propose une réflexion sur l'écrit comme moyen d'apprentissage privilégié d'une langue étrangère, car il permet aux élèves de construire et de structurer des schémas utilisables dans la communication réelle ; Marie-Christine Boutin et Suzanne Brinand présentent deux séries de fiches pour l'enseignement « concerté » de l'écriture, du vocabulaire et de la grammaire de l'anglais à partir du journal intime et de la nouvelle ; Jean-Yves Petitgirard (pp. 47-51) montre l'efficacité du traitement de texte pour l'amélioration des performances d'écriture en L2.

MOIRAND Sophie, 1979, *Situations d'écrit : compréhension, production en langue étrangère*, Paris, CLE international (coll. « Didactique des langues étrangères »), 175 p.

Cet ouvrage propose de nombreuses activités destinées à : 1) aider les élèves à développer des stratégies de lecture autonomes sur des écrits non littéraires grâce à une lecture non linéaire partant du repérage d'indices dans différents types de documents (articles de presse, lettres, prospectus, tracts,...) ; 2) utiliser la compétence acquise en matière de compréhension afin de parvenir à une production des écrits justifiée par la motivation ou les besoins de l'apprentissage.

*Le Français dans le monde*, 1993, n° spécial *Recherches et Applications*, « Des pratiques de l'écrit », Paris, EDICEF, févr.-mars, 190 p.

Pour faire le point sur la place de l'écriture dans l'apprentissage des langues sont utilisés différents moyens : la linguistique et ses outils de description ; l'étude de cas et l'analyse de copies d'étudiants, qui permettent d'explorer les différents styles d'apprentissage ; le compte rendu d'expériences, pour réfléchir sur les besoins réels des apprenants en matière d'écriture ; différents modèles d'écriture, pour analyser les pratiques traditionnelles et en proposer des nouvelles.

VIGNER Gérard, 1979, *Lire : du texte au sens*, Paris, CLE international (coll. « Didactique des langues étrangères »), 173 p.

Synthèse des recherches sur l'activité de lecture et le fonctionnement des textes. L'auteur aborde différents types de textes : narratifs, scientifiques et techniques, « argumentés » et littéraires. Il ne propose pas d'activités immédiatement réalisables en classe de langue, mais une démarche méthodologique permettant à l'élève d'apprendre à élaborer ses propres outils de décodage et d'interprétation.

## UNITÉ 9

# L'enseignement/apprentissage de la grammaire

### 1. Travailler sur ses opinions et représentations

#### 1.1. Questionnaire

1.1.1 Donnez vos propres définitions des oppositions suivantes :

1. grammaire active /passive : .....
2. grammaire contextualisée/décontextualisée : .....
3. grammaire de l'oral/de l'écrit : .....
4. grammaire de la langue/de la parole : .....
5. grammaire de phrase/de texte : .....
6. grammaire déductive/inductive : .....
7. grammaire explicite/implicite : .....
8. grammaire interne/externe (à l'apprenant) : .....
9. grammaire normative/descriptive : .....
10. grammaire structurale/générationnelle/énonciative : .....
11. grammaire synchronique/diachronique : .....
12. grammaire traditionnelle/moderne : .....

(corrigé *Lexique final*, pp. 198-199)

1.1.2 Rappelez chacune de ces « grammaires » à l'une des trois définitions différentes que l'on peut donner de ce concept :

- a) ensemble des règles qui régissent effectivement l'organisation et le fonctionnement d'une langue ;
- b) ensemble des postulats théoriques et principes méthodologiques posés comme permettant de dégager cet ensemble de règles ;
- c) ensemble des méthodes utilisées pour le traitement de la grammaire en classe de langue.

(corrigé p.186)

1.1.3 Cochez la case qui correspond le mieux à votre opinion sur l'apprentissage scolaire de la grammaire :

- La grammaire s'apprend principalement par la pratique de la langue.  
 La grammaire s'apprend principalement par la réflexion sur la langue.

- La grammaire s'apprend principalement par une démarche articulant un temps de pratique puis un temps de réflexion.
- La grammaire s'apprend principalement par une démarche articulant un temps de réflexion puis un temps de pratique.
- La grammaire s'apprend par des démarches différentes d'un apprenant à l'autre, et qui combinent réflexion et pratique en fonction des différents paramètres en jeu : nature des points de grammaire, tâches et activités, supports, habitudes et stratégies d'apprentissage...

**1.1.4** Repérez le ou les sens du mot « grammaire » (voir point 1.1.2) que vous avez utilisé(s) consciemment ou inconsciemment pour répondre à la consigne du point 1.1.3 ci-dessus.

*(corrigé p. 186)*

**1.1.5** Indiquez quel doit être selon vous le critère utilisé par les enseignants de langue étrangère pour définir le choix des contenus grammaticaux en cours, et de la méthodologie d'enseignement de la grammaire (*Cochez la ou les cases correspondantes, ou inscrivez-y des numéros d'ordre.*) :

- l'analyse contrastive L1/L2, qui permet de prévoir *a priori* les difficultés auxquelles vont se heurter les apprenants ;
- les pratiques des enseignants de langue maternelle, et les manuels qu'ils utilisent ;
- leur propre expérience professionnelle d'enseignants ;
- les besoins prévisibles des apprenants liés aux supports didactiques ou manuels utilisés en classe ;
- les demandes explicites ou besoins objectifs des apprenants en classe ;
- l'analyse des erreurs effectivement commises par l'ensemble des apprenants dans telle ou telle classe ;
- l'analyse des erreurs effectivement commises par chacun des apprenants dans chacune des classes ;
- les textes officiels
- autre(s) : .....

**1.1.6** À quelle stratégie adhérez-vous personnellement ? (*Cochez pour chaque alternative la case correspondante, ou inscrivez-y des numéros d'ordre.*)

- a.1  faire réfléchir explicitement les apprenants sur les différents points de grammaire ;
- a.2  faire acquérir implicitement ces points de grammaire par des exercices intensifs ;
- b.1  laisser les apprenants utiliser leur propre terminologie grammaticale ;
- b.2  imposer sa propre terminologie en tant qu'enseignant connaissant la grammaire de la langue étrangère ;
- c.1  laisser éventuellement les apprenants avec dans la tête la règle fautive ou incomplète à laquelle ils sont eux-mêmes parvenus ;
- c.2  corriger et compléter aussitôt la règle fautive ou incomplète à laquelle les apprenants eux-mêmes sont parvenus ;
- d.1  faire faire aux apprenants des exercices grammaticaux intensifs hors contexte (qui seront mécaniques, mais qui pourront par conséquent être plus intensifs) ;

- d.2  faire faire aux apprenants des exercices grammaticaux en contexte (qui seront plus naturels parce que liés au sens, mais qui seront par conséquent moins intensifs) ;

## 1.2 Étude de cas

**1.2.1** Lisez la description ci-dessous d'une séquence de travail en grammaire telle qu'elle a été observée dans une classe de langue, et faites les activités proposées à la suite.

L'enseignant a distribué aux élèves la photocopie d'une bande dessinée dont la description exigeait l'utilisation de nombreux adjectifs ordinaux. En reprenant au tableau des phrases proposées par les élèves, elle leur a demandé d'énoncer eux-mêmes le fonctionnement de la règle concernant l'emploi et la morphologie de ces adjectifs. Elle a repris leurs observations en en faisant la synthèse dans un énoncé simplifié. Elle a écrit l'énoncé de cette règle au tableau en écrivant en face une des phrases proposées par les élèves, comme exemple d'illustration. Elle a utilisé des couleurs différentes, notamment le rouge pour mettre en valeur ce qui devait être retenu. Elle a laissé le temps aux élèves de recopier sur leur cahier ce qu'elle avait mis au tableau. Toujours au tableau, elle a écrit quelques phrases d'exercices à trous et quelques modèles à imiter, portant sur la description de la bande dessinée. Elle a passé dans les rangs pour faire une première correction individuelle de ces exercices. Ceux-ci ont été repris à l'oral par des élèves qui se sont portés volontaires ou qui ont été désignés, de manière à en faire la correction collective.

1. Repérez dans cette description les deux grandes phases dont se compose cette séquence grammaticale, avec l'objectif de chacune d'elles : .....
2. Relevez dans cette description tout ce qui correspond à la mise en œuvre
  - a. de la méthode active (= tout ce que peut faire l'enseignant pour susciter et maintenir la participation des apprenants eux-mêmes) : .....
  - b. de la démarche inductive (= enseignement/apprentissage de la grammaire où l'on va des exemples aux règles) : .....
  - c. de la démarche déductive (= enseignement/apprentissage de la grammaire où l'on va des règles aux exemples) : .....

(corrigé p. 186)

**1.2.2** Lisez ci-dessous la démarche proposée pour la « conceptualisation grammaticale » et faites l'activité proposée à la suite.

### L'exercice de conceptualisation grammaticale

Le professeur prend prétexte d'une erreur grammaticale régulièrement commise par certains étudiants mais non pratiquée par d'autres (ce qui peut indiquer que ces derniers ont déjà intériorisé le micro-système dans lequel s'inscrit l'erreur) ; la démarche consiste à s'appuyer sur l'intuition qu'implique cette intériorisation afin que les étudiants en élucident eux-mêmes les règles, à partir de leur propre métalangage. Pour ce faire, le professeur demande aux étudiants de produire des phrases incluant la difficulté grammaticale et les aide à regrouper celles qui sont correctes et celles qui ne le sont pas. On constitue ainsi un corpus non présélectionné par le professeur [...], et qui correspond à la compétence réellement atteinte par les étudiants dans la langue-cible. Cette première phase, par la réflexion que suscite la production de phrases relatives à un point grammatical particulier et par l'objectivation qu'introduit leur transcription, incite bientôt quelques étudiants à formuler, dans leur métalangage, une hypothèse sur le fonctionnement correct, ou éventuellement erroné, du micro-système. Cette hypothèse, dans son explicitation première ou remaniée à la suite d'échanges entre étudiants, est testée

par essais de production de phrases ; si le test est positif, l'explicitation est considérée comme une règle provisoire, modifiable selon les acquis ultérieurs, de la description grammaticale que le groupe-classe élabore ainsi progressivement, de conceptualisation en conceptualisation ; si le test est négatif (c'est-à-dire si l'hypothèse conduit à produire des phrases a-grammaticales), on modifie la formulation, on recherche une autre hypothèse, ou bien on convient qu'il n'existe pas de solution explicite satisfaisante au problème posé. (p. 114)

Besse Henri, Porquier Rémy, 1984, *Grammaires et didactique des langues*, Paris, CRÉDIF-Hatier (coll. « Langues et apprentissage des langues »), 288 p.

Comparez point par point cette démarche avec celle mise en œuvre par l'enseignante observée (voir texte point 1.2.1, p. 136). (corrigé p. 186)

**1.2.3** Lisez le texte ci-dessous et faites l'activité proposée à la suite.

**L'élève n'est pas l'objet de son apprentissage**

L'élève doit lui aussi gérer un système de références et de consignes de plus en plus complexe ; il n'y réussira que si nous faisons appel à son intelligence. Aucune ligne simple, aucun agencement n'apparaît au regard peu averti de l'apprenant et pourtant, c'est tout naturellement qu'il essaiera de mettre de l'ordre dans ce qu'il observe, son ordre. Le professeur aura tout intérêt à orienter l'élève dans le bon sens, qu'il s'agisse de techniques d'apprentissage comme la prise de notes, la construction d'un résumé ou de l'observation de la langue proprement dite. Faire appel à l'intelligence n'est pas dicter sa règle mais bien élucider par l'observation et la manipulation le fonctionnement de la langue. Là encore il faudra prendre son temps : mieux vaut laisser planer un doute sur la construction du comparatif de l'adjectif pendant une semaine plutôt que de décréter d'entrée de jeu qu'il existe des adjectifs courts et des adjectifs longs. Dans un autre ordre d'idées, on ne négligera pas le sens du texte, même si celui-ci est une modeste fable grammaticale répétitive pour débutant. C'est parce qu'il est mécontent que tel personnage emploie telle structure et non l'inverse. Les élèves réemploient une structure d'autant plus aisément qu'ils en connaissent la motivation réelle. Si ce n'est pas le cas, ils pourront tout au plus la répéter et seront passés de la communication au psittacisme. L'intelligence des élèves est sans doute la seule mine inépuisable constamment à la disposition du professeur. « Pourquoi ? », « Que se passe-t-il si... ? », « Supposez que... », sont autant de déclencheurs qui font appel à l'intelligence, qui impliquent l'élève et lui permettent de réagir linguistiquement en énonciateur plutôt qu'en constructeur de phrases. (p. 26)

Vignaud Jean-Claude, 1997, « Le professeur et ses élèves dans la démarche d'apprentissage », *Les Langues modernes*, Paris, APLV, n° 2, mai-juin-juillet, pp. 24-31.

Comparez ces recommandations aux démarches proposées dans les deux textes précédents (1.2.1 et 1.2.2). (corrigé p. 187)

**2. Analyser les instructions officielles**

**2.1** *Références au(x) type(s) de description grammaticale (notez, si possible, un passage représentatif) :*

- a. grammaire « classique » (morphologie, syntaxe) et grammaire notionnelle-fonctionnelle : .....
- .....
- mode d'articulation entre ces deux descriptions grammaticales : .....
- .....
- b. problèmes de terminologie, et solutions proposées : .....
- .....
- c. grammaire de texte et grammaire de phrase : .....
- .....

- d. grammaire de l'oral et grammaire de l'écrit : .....
- e. théorie(s) linguistique(s) particulière(s) : .....
- f. relation avec la description grammaticale utilisée dans l'enseignement/ apprentissage de la langue maternelle : .....
- g. autre(s) : .....

## 2.2 Références à la sélection et gradation/progression des contenus grammaticaux (Notez, si possible, un passage représentatif.) :

- a. Critères de sélection et de gradation/progression utilisés dans les programmes : .....
- b. Type de gradation/progression conseillé à l'enseignant, et justifications : .....
- c. Critères de sélection et de gradation/progression conseillés à l'enseignant :
- logique interne de la langue étrangère :
  - simple → complexe : .....
  - cohérence : .....
  - fréquence : .....
  - niveaux de langue, registres : .....
  - autre(s) : .....
- besoins d'expression des apprenants : .....
- comparaison L1/L2 : .....
  - autre(s) : .....

## 2.3 Références aux différents niveaux de maîtrise des structures grammaticales (Notez, si possible, un passage représentatif.) :

- a. capacité à reconnaître la structure : .....
- b. capacité à retrouver la règle de fonctionnement de la structure : .....
- c. capacité à (s')expliquer le fonctionnement de la structure : .....
- d. capacité à appliquer réflexivement la règle : .....
- e. capacité à appliquer plus ou moins instantanément le modèle de transformation correspondant à l'application de la règle : .....
- f. capacité à produire spontanément des énoncés personnels respectant la règle : .....

Notez les enchaînements chronologiques proposés entre les activités visant à développer ces différentes capacités (depuis le cadre de l'heure de classe ou de l'unité pédagogique jusqu'à celui de l'ensemble du cursus) : .....

**2.4 Références à la didactique de la grammaire** (Notez, si possible, un passage représentatif) :

- a. grammaire active passive : .....
- .....
- b. grammaire contextualisée/décontextualisée : .....
- .....
- c. grammaire déductive/inductive : .....
- .....
- d. grammaire interne (interlangue) : .....
- .....
- e. traitement des erreurs : .....
- .....
- f. séquences réservées à des pauses ou paliers de révision ou synthèse grammaticales : .....
- .....

**2.5 La réflexion sur la langue**

**2.5.1** Références à l'équilibre, au rapport et/ou à l'articulation entre :

- a. les savoirs linguistiques acquis par la réflexion sur la langue : .....
- .....
- b. les savoir-faire linguistiques acquis par la pratique communicative de la langue : .....
- .....

**2.5.2** Objectifs fixés à la réflexion sur la langue (Notez, si possible, un passage représentatif.) :

- apprentissage linguistique : .....
- formation intellectuelle : .....
- découverte culturelle : .....
- autonomisation de l'apprenant : .....
- connaissance et maîtrise de la langue maternelle : .....
- autre(s) : .....

**2.6** La liste ci-dessous donne un certain nombre de termes utilisés dans les instructions pour ce qui concerne le travail en grammaire.

- a. Notez les occurrences de ces termes dans les instructions officielles, en essayant de définir leur(s) signification(s) en contexte. (voir ensuite le sens de ces termes dans le lexique final)

- acquisition : .....
- analyse : .....
- application : .....
- appropriation : .....
- assimilation : .....
- automatisation : .....
- conceptualisation : .....
- entraînement : .....
- fixation : .....
- identification : .....

- imitation : .....
- maîtrise : .....
- manipulation : .....
- mémorisation : .....
- observation : .....
- réactivation : .....
- reconnaissance : .....
- réemploi : .....
- réflexion : .....
- remédiation : .....
- repérage : .....
- réutilisation : .....
- révision : .....
- sensibilisation : .....
- systématisation : .....
- transfert : .....
- b. Regroupez les synonymes éventuels : .....
- (corrigé p. 187)

### 3. Analyser les matériels didactiques

#### 3.1 Préfaces du livre de l'élève et du livre du professeur

3.1.1 Analysez ces préfaces en utilisant comme guide les différents points du chapitre 2, pp. 137-139.

#### 3.2 Table des matières et unités didactiques

3.2.1 Modes de classement explicite des contenus grammaticaux (Cochez la ou les cases correspondantes.) :

	dans la table des matières	dans les unités didactiques
a. points de morphologie et de syntaxe (ex. « la forme progressive »)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. notions et actes de parole (ex. « l'expression de la durée », « saluer »)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. situations de communication, thèmes (ex. « à la poste »)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. types d'activités d'apprentissage (ex. « analyser la structure d'un texte »)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
autre(s) : .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.2.2 Modes de présentation initiale des contenus grammaticaux dans l'unité didactique :

- points de grammaire explicite ;
- supports textuels fabriqués ;
- si oui, la densité des formes grammaticales est plutôt :
- faible (textes ou dialogues naturels) ;
- forte (textes ou dialogues artificiels) ;
- supports textuels authentiques.

**3.2.3** Modes de regroupement et d'explication des contenus grammaticaux :

- a. dans l'unité didactique :
- paradigmes verbaux et grammaticaux ;
  - tableaux de structures ;
  - énoncés de règles avec exemples d'illustration ;
  - schémas ;
  - titre des points de grammaire avec liste de phrases clés ;
  - autre(s) : .....
- b. synthèses ou paliers grammaticaux regroupant les contenus de plusieurs unités
- oui  non
- si oui, toutes les  deux  trois  quatre unités
- c. langue de présentation et d'explication utilisée :  langue source  langue cible

**3.2.4** Exercices de conceptualisation

- a. langue utilisée :  langue source  langue cible
- b. mode de constitution du corpus de réflexion :
- il est donné dans les supports de base de l'unité didactique ;
  - il est donné dans des supports particuliers à l'exercice ;
  - il est donné dans des listes spéciales pour l'exercice ;
  - autre(s) : .....

**3.2.5** Exercices d'application ou d'entraînement grammatical

- a. Repérez les différents types d'exercices proposés, et donnez-en un exemple :
- répétition : .....
  - substitution : .....
  - transformation : .....
  - expansion : .....
  - commentaire guidé de document : .....
  - productions personnelles guidées : .....
- b. Les exercices du manuel sont en majorité (*Cochez la case correspondante.*) :
- de type 1  de type 2

type 1	type 2
décontextualisés	contextualisés
fermés	ouverts
formels	communicatifs

**4. Analyser les pratiques de classe**

**4.1 Explications grammaticales** (*Cochez la ou les cases correspondantes.*)

- a. Les séquences d'explication grammaticale sont lancées :
- à l'initiative de l'enseignant ;
  - à l'occasion d'erreurs des apprenants ;
  - à la demande des apprenants ;
  - en fonction de la programmation du livre de l'élève ;

- autre(s) cas : .....
- b. Le corpus de réflexion grammaticale :
  - est constitué par les productions des apprenants ;
  - est donné par l'enseignant ;
  - est pris dans le livre de l'élève (supports didactiques ou exemples *ad hoc*) ;
  - intègre des erreurs d'apprenants.
- c. Les explications grammaticales sont données :
  - par l'enseignant lui-même ;
  - par les apprenants ;
  - par les apprenants, puis reprises par l'enseignant.
- d. Les explications grammaticales se font :
  - en langue source ;
  - en langue cible.
- e. Les explications grammaticales se font :
  - avec le métalangage des apprenants ;
  - avec le métalangage de l'enseignant.
- f. Les explications grammaticales se font en référence à une théorie grammaticale repérable :
  - oui  non
  - Si oui, laquelle ? : .....
- g. L'énoncé d'arrivée :
  - est contrôlé par l'enseignant ;
  - n'est pas contrôlé par l'enseignant.

**4.2 Exercices d'application ou d'entraînement grammatical**

- a. Repérez les différents types d'exercices utilisés, et donnez-en un exemple :
  - répétition : .....
  - .....
  - substitution : .....
  - .....
  - transformation : .....
  - .....
  - expansion : .....
  - .....
  - commentaire guidé de document : .....
  - .....
  - productions personnelles guidées : .....
  - .....
- b. Les exercices faits en classe sont en majorité (Cochez la case correspondante.) :
  - de type 1  de type 2

type 1	type 2
décontextualisés	contextualisés
fermés	ouverts
formels	communicatifs

## c. Réalisation des exercices :

- par écrit       par oral  
 individuels     par groupes     collectivement  
 en classe         hors classe

## d. Correction des exercices :

- par écrit       par oral  
 individuels     par groupes     collectivement

## 5. Réfléchir sur des documents théoriques

Lisez les deux textes suivants, et faites les activités proposées à la suite.

1.

### L'application du béhaviorisme à l'enseignement des langues : les principes de la méthode audio-orale

1. Le langage est un « comportement » ; un comportement ne peut être acquis qu'en incitant l'élève à « se comporter », c'est-à-dire à pratiquer le langage.

2. La forme orale est prédominante : les « comportements » de langage sont d'abord, sur le plan historique et sur le plan génétique (référence à la L1), des comportements « parlés ».

3. La méthode doit conduire l'élève à produire des comportements de langage qui soient les plus proches possible de situations réelles, ou qui simulent le plus possible des situations réelles : d'où l'utilisation de dialogues.

4. L'apprentissage d'une langue est un processus mécanique de formation d'automatismes. Les exercices proposés à l'élève doivent renforcer systématiquement les mécanismes fondamentaux de la langue, et ceci de manière intensive : les mécanismes à acquérir doivent faire l'objet d'un surapprentissage (*overlearning*).

5. Cette acquisition de mécanismes est plus efficace si l'élève est conduit à produire des réponses exactes, par imitation et par vérification immédiate de ses productions. L'utilisation de « modèles » (imitation) ne vise pas à communiquer des règles de langage, mais à faciliter la production par l'élève de comportements linguistiques corrects susceptibles d'être automatisés : le langage ne s'acquiert pas en faisant des fautes.

6. Apprendre une langue n'est pas une activité intellectuelle : ce n'est pas « apprendre quelque chose », mais « c'est apprendre à faire quelque chose ». Une fois acquis, un mécanisme peut être généralisé par des changements minimaux dans la structure acquise : on peut alors amorcer une généralisation grammaticale sans énoncer de règles, mais en se contentant de décrire ce que l'élève fait à travers les productions effectivement réalisées. En aucun cas les exercices ne doivent devenir une « résolution de problèmes » consistant en la combinaison d'un certain nombre de règles complexes. [...]

Les exercices structuraux, technique la plus développée dans ce cadre, sont fondés sur le principe behavioriste de généralisation : lorsqu'une réponse est renforcée, le renforcement porte aussi sur des réponses associées à d'autres stimulus, en fonction de leur degré de similitude par rapport au stimulus qui a servi à établir le conditionnement. (pp. 26-27)

Gaonac'h Daniel, 1987, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, CRÉDIF-Hatier/Didier (coll. « Langues et apprentissage des langues »), 240 p.

2.

### Pourquoi une grammaire sémantique ?

L'approche communicative n'est pas compatible avec n'importe quelle description de la langue. Si l'on admet que le postulat de base en est que « communiquer c'est échanger du sens », la grammaire doit être considérée comme véhicule de sens au même titre que le lexique. [...]

Mais adopter un point de vue sémantique suppose, dans la plupart des cas, un changement radical des représentations que l'on peut avoir de la grammaire. Il est malaisé de considérer par exemple que l'unité formelle « article défini » recouvre des sens différents que de nombreuses langues reconnaissent en les marquant différemment (sens générique et sens déictique), et que le mot « défini » n'est d'aucune aide pour apprendre ces sens. C'est une chose d'adopter le point de départ formel et de donner ensuite les valeurs que peuvent avoir les formes, c'en est une autre que de décider que la forme enseignée sera dès le départ associée à un sens, parce qu'elle aura été présentée dans son contexte sémantique. Dans le premier cas, on peut parler de grammaire sémasiologique (qui va de la forme vers le sens) et dans le second cas de grammaire onomasiologique (qui part du sens pour aller vers la forme). C'est de ce type de grammaire qu'a besoin un étudiant en langue étrangère. Peu d'auteurs se sont essayés à produire des grammaires onomasiologiques, et pourtant l'étudiant en langue étrangère a bien, au départ, une intention de communication qui est d'ordre conceptuel, et il doit traduire cette intention à l'aide des formes qui lui correspondent : il est en situation onomasiologique, ce qui ne signifie pas qu'il n'a pas eu, d'abord, à se mettre en situation sémasiologique pour décoder des sens. Mais ce qui retarde l'apprentissage des sens grammaticaux et souvent le compromet, c'est que, si l'approche onomasiologique de la grammaire n'a pas lieu dans les premiers moments de l'apprentissage, l'étudiant évite d'utiliser les mots qu'il ne comprend pas bien, et, de plus, il assimile souvent les valeurs d'une forme grammaticale à celles de sa langue maternelle qui ont un signifiant analogue (le passé indéfini anglais est pris pour le passé composé français et l'imparfait est pris pour le « prétérit », dans le cas d'un anglophone). Le métalangage traditionnel n'est d'aucune aide parce qu'il est composite, et, lorsqu'il est sémantique, il véhicule des sens qui ne peuvent être compris de l'étudiant. (pp. 113-114)

Courtillon Janine, 1989, « La grammaire sémantique et l'approche communicative », *Le Français dans le monde*, n° spécial *Recherches et Applications*, Paris, EDICEF, févr.-mars, pp. 113-122.

1. Définissez vers quels types de méthodes d'enseignement/apprentissage de la grammaire, tels qu'ils sont opposés paire par paire dans le point 1.1.1 (p. 134), oriente chacune de ces deux grandes conceptions de l'enseignement/apprentissage de la grammaire.

2. Quels sont à votre avis les avantages et inconvénients respectifs de chacune de ces deux conceptions en didactique scolaire ?

(corrigé p. 187)

## 6. Pour aller plus loin

### 6.1 Quelques problématiques à creuser

1. La conception des places respectives de l'entraînement mécanique et de la réflexion métalinguistique dans l'apprentissage de la grammaire dépend très directement des hypothèses retenues concernant la nature des processus mentaux à l'œuvre, ou plus globalement du choix entre le modèle de l'acquisition naturelle et celui de l'apprentissage scolaire. Or il s'agit là d'un débat toujours très ouvert scientifiquement, et qui a été récemment réactivé par la coïncidence historique, en didactique des langues, entre l'approche communicative (très orientée vers l'acquisition naturelle) et l'hypothèse cognitive (très orientée vers l'apprentissage réflexif).

2. Une mise en œuvre efficace des exercices de conceptualisation en L2 exigerait impérativement une harmonisation du métalangage, des descriptions et des méthodes utilisés dans l'enseignement des grammaires de la L1 et de la L2. Tentée à plusieurs reprises depuis un siècle, une telle harmonisation n'a jamais été réussie, et ne semble pas en voie de l'être dans un proche avenir...
3. Plus est fréquent le recours aux documents authentiques et aux exercices de type communicatif, et plus est difficile le maintien en classe d'une progression collective préétablie. Or celle-ci est indispensable dans le cadre scolaire, ne serait-ce que comme base de l'évaluation comparative des élèves et de l'évaluation institutionnelle.
4. La grammaire structurale de phrase reste massivement la plus utilisée, alors que les productions attendues des élèves impliquent le recours tout autant à une grammaire textuelle qu'à une grammaire de l'énonciation.
5. L'approche communicative implique un haut degré de tolérance pour les erreurs grammaticales qui ne gênent pas la compréhension du message. Mais ce critère d'« acceptabilité communicative » pose deux problèmes : d'une part, il impliquerait de définir un seuil encore plus difficile à fixer que celui de « grammaticalité » ; d'autre part, il entre en contradiction avec la fonction « pénalisante » accordée généralement à l'erreur dans le cadre de l'évaluation scolaire.

## 6.2 Quelques ouvrages ou articles à consulter

BEACCO Jean-Claude, 1993, « Cultures grammaticales et demande métalinguistique », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 92, oct.-déc., Paris, Didier-Érudition, pp. 51-63.

L'auteur analyse la triade « objet d'apprentissage-apprenant-milieu ». Il étudie les rôles des perceptions métalinguistiques dont l'apprenant hérite de son milieu éducatif, et propose de les intégrer systématiquement à l'enseignement une fois que l'on disposera de descriptions « organisées et fondées objectivement » de ces savoirs sociaux.

BESSE Henri, PORQUIER Rémy, 1984, *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Hatier-CRÉDIF (coll. « Langues et apprentissage des langues »), 286 p.

Essai d'articulation méthodologique entre théories et pratiques grammaticales en classe de langue. La première partie présente les différents sens de la notion de « grammaire » ; la seconde traite des pratiques grammaticales à partir d'exemples concrets et d'extraits de manuels ; la troisième pose le problème des grammaires d'apprentissage et des dimensions psycholinguistiques de l'apprentissage de la grammaire.

*Études de Linguistique Appliquée*, 1989, « Enseigner la grammaire des langues », Paris, Didier-Érudition, n° 74, oct.-déc., 104 p.

Les auteurs privilégient la « réflexion sur la langue » dans l'enseignement/-apprentissage de la grammaire. Les articles présentent différents points de vue sur les trois concepts fondamentaux correspondants : enseignement/apprentissage, grammaire et langue. Leur analyse est faite sans que l'on propose de recettes miraculeuses, et sans excès de théorisation.

*Le Français dans le monde*, 1989, n° spécial *Recherches et Applications*, « ... Et la grammaire », Paris, EDICEF, févr.-mars, 208 p.

Ensemble de réflexions montrant que la « grammaire » est un objet toujours soumis à des perspectives diverses. On y étudie en effet, à travers l'analyse d'activités et de pratiques concernant la grammaire, ce qui est en jeu et ce que l'on explore lorsqu'on est linguiste, enseignant, didacticien, auteur de manuel ou de dictionnaire, ou encore correcteur dans l'édition.

*Les Langues modernes*, 1986, « Faire réfléchir sur la langue », Paris, APLV, n° 2, 127 p.

Polémique entre Henri Besse (« Enseignement/apprentissage des langues étrangères et connaissances grammaticales et linguistiques », pp. 12-19) et Michel Candelier (« La "réflexion sur la langue" : d'où vient-

elle et qu'en ferons-nous ? », pp. 59-74), avec réponse du premier au second (« Quelques précisions sur une problématique grammaticale contestée », pp. 75-77). Le débat concerne le rapport entre les descriptions « savantes » de la langue et leur utilisation didactique dans l'enseignement/apprentissage, ainsi que les exercices de conceptualisation présentés par H. Besse comme pratique privilégiée pouvant aider les élèves à réfléchir sur leur « intuition » grammaticale.

*Les Langues modernes*, 1989, « Théories linguistiques et pratiques grammaticales », Paris, APLV, n° 3/4, 187 p.

La référence commune de ce numéro consacré à l'articulation entre linguistique théorique et perspective didactique est la notion d'aspect à travers différentes manifestations : oppositions « temporelles » (Marc Fryd, pp. 29-42) ou « modales » (Claudine Tustes, pp. 43-54) du système verbal ; éléments « lexicaux » tels que les suffixes en chinois (Françoise et Robert Iljic, pp. 43-69) ou en portugais (Maria Eugenia Malheiros-Poulet, pp. 124-134) ; narration et système verbal (Jean Durin, pp. 72-86, avec une typologie « translangues » des formes verbales narratives).

*Les Langues modernes*, 1997, « L'explication grammaticale », Paris, APLV, n° 1, 80 p.

Ce numéro se compose de deux parties. La première comprend des articles sur les enjeux et les moyens de l'explication grammaticale ; la seconde des contributions plus pratiques de chercheurs allemands et anglais sur deux formes verbales : *wollte* pour l'allemand, et *would* pour l'anglais.

*LIDIL*, 1993, « La grammaire, à quoi ça sert ? », Presses Universitaires de Grenoble, n° 9, déc., 195 p.

Adoptant une perspective résolument didactique, ce numéro propose de privilégier l'articulation langue maternelle-langues étrangères dans la conceptualisation grammaticale.

# UNITÉ 10

## Le lexique

### 1. Travailler sur ses opinions et représentations

#### 1.1 Questionnaire

##### 1.1.1 Apprentissage du lexique et dictionnaire

a. Un dictionnaire, ça sert surtout à (*Cochez la ou les cases correspondantes, ou inscrivez-y un numéro d'ordre.*) :

- mieux écrire ;
- mieux parler ;
- connaître le sens précis des mots<sup>1</sup> ;
- enrichir son vocabulaire ;
- enrichir ses connaissances grammaticales ;
- enrichir ses connaissances culturelles ;
- autre(s) utilisation(s) : .....

b. Savoir utiliser un dictionnaire, pour vous (*Cochez la case correspondante.*) :

- c'est naturel et immédiat ;
  - ça s'apprend par la pratique ;
  - ça s'apprend par des exercices spécifiques.
- Dans ce dernier cas :
- Vous a-t-on appris à l'utiliser ?  oui  non
  - Si oui, qui, quand et comment ? : .....

c. Vous consultez le dictionnaire (*Cochez la case correspondante.*)

- jamais  parfois ; précisez la fréquence : .....
- souvent ; précisez la fréquence : .....
- Pourquoi ? : .....

d. Quand vous utilisez le dictionnaire, vous le faites pour (*Cochez la ou les cases correspondantes ou inscrivez-y un numéro d'ordre.*) :

- chercher ou vérifier le mot étranger correspondant à un mot français ;
- chercher ou vérifier les différentes façons de traduire un mot français ;
- vérifier l'existence d'un mot étranger ;

---

1. « Mot » dans le sens de « mot » ou « expression ». Note valable pour l'ensemble de cette Unité 10.

- chercher ou vérifier la signification d'un mot étranger dans le contexte où vous l'avez rencontré ;
- chercher les différents sens en langue d'un mot étranger ;
- chercher ou vérifier l'orthographe d'un mot ;
- chercher ou vérifier la prononciation d'un mot ;
- chercher ou vérifier la construction d'un mot ;
- chercher ou vérifier des expressions dans lesquelles entre le mot ;
- chercher ou vérifier des connotations culturelles attachées au mot ;
- autre(s) : .....

e. Lorsque votre première recherche ne vous satisfait pas (*Cochez la case correspondante.*) :

– vous consultez un dictionnaire monolingue français (type *Petit Robert* ou *Larousse*)

jamais  parfois ; précisez à quelle(s) occasion(s) : .....

souvent ; précisez à quelle(s) occasion(s) : .....

Pourquoi ? : .....

– vous consultez une encyclopédie en langue étrangère

jamais  parfois ; précisez à quelle(s) occasion(s) : .....

souvent ; précisez à quelle(s) occasion(s) : .....

Pourquoi ? : .....

– il vous arrive de passer successivement, pour la recherche d'un même mot, d'un type d'ouvrage (dictionnaire bilingue, monolingue étranger, monolingue français, encyclopédie) à un autre

jamais  parfois ; précisez à quelle(s) occasion(s) : .....

souvent ; précisez à quelle(s) occasion(s) : .....

Pourquoi ? : .....

f. Lorsque vous recherchez l'équivalent étranger d'un mot français – ou l'inverse –, vous lisez les exemples (expressions et phrases) fournis :

jamais  parfois ; précisez à quelle(s) occasion(s) : .....

souvent ; précisez à quelle(s) occasion(s) : .....

Pourquoi ? : .....

### 1.1.2 Lexique et enseignement/apprentissage des langues

a. Avec les élèves, il est important, dans les premières années de l'apprentissage d'une langue (*Cochez la ou les cases correspondantes.*) :

de leur enseigner beaucoup de mots ;

de leur enseigner les structures grammaticales de base en limitant le nombre de mots ;

de leur enseigner aussi bien des mots d'un côté, que des structures grammaticales de l'autre ;

de leur enseigner à la fois le lexique et les structures grammaticales dans des expressions et phrases toutes faites.

Justifiez éventuellement votre (/vos) réponse(s) : .....

.....

b. Le nombre de mots nouveaux que la majorité des apprenants de premier cycle peuvent travailler pendant une heure de classe avec des chances raisonnables d'être capables de les réutiliser par la suite est de l'ordre (*Cochez la case correspondante.*) :

de 1 à 5  de 5 à 10  de 10 à 20  de 20 à 30  plus de 30

(*corrigé p. 187*)

c. Pour expliquer le sens d'un mot nouveau, l'enseignant doit recourir (*Cochez la case correspondante.*) :

- exclusivement à la langue cible ;
- principalement à la langue cible ;
- principalement à la langue source des apprenants ;
- à l'une ou l'autre langue selon les cas.

Justifiez votre choix et, si vous avez retenu la dernière réponse, indiquez les critères à utiliser par l'enseignant pour choisir l'une ou l'autre langue : .....

d. Le moyen le plus efficace pour que les apprenants retiennent un mot nouveau, c'est que celui-ci soit rattaché (*Cochez la ou les cases correspondantes, ou inscrivez-y un numéro d'ordre.*) :

- au document dans lequel il a été introduit ;
- à un thème ou à un champ sémantique dont il fait partie ;
- à d'autres mots de la même famille morphologique (étymologie, procédé de composition lexicale, construction grammaticale...) ;
- aux expressions idiomatiques ou actes de parole dans lesquels il a été introduit ;
- autre(s) : .....

e. À l'occasion de l'explication d'un mot nouveau, l'enseignant doit (*Cochez la case correspondante.*) :

- se limiter strictement au sens que ce mot a dans le contexte où il a été introduit ;
- élargir l'explication aux autres principaux sens que ce mot peut avoir en langue ;
- expliquer les principales connotations culturelles attachées à ce mot ;
- resituer ce mot par rapport à d'autres déjà vus (appartenant au même champ sémantique, de même radical...) ;
- introduire d'autres mots (appartenant au même champ sémantique, de même radical...) ;
- moduler tout ou partie de ces différentes techniques selon les situations d'enseignement.

f. Il est important, lorsque l'on fait travailler les élèves sur un document (*Cochez la ou les cases correspondantes.*) :

- d'assurer préalablement l'explication de tous les mots inconnus ;
- d'expliquer préalablement aux élèves le sens des seuls mots les plus importants pour la compréhension globale du document ;
- d'habituer les élèves à travailler sans avoir compris tous les mots ;
- de faire deviner aux élèves le sens des mots inconnus à partir du contexte.

Justifiez votre/vos choix : .....

### 1.2 Étude de cas

1.2.1 Lisez ces trois extraits de comptes rendus d'observation de classe, et faites les activités proposées à la suite.

a.  
En italien, pour l'apprentissage du vocabulaire, le professeur ne donne jamais uniquement des mots à traduire, il préfère faire réutiliser le lexique sous forme de phrases entières, comme le professeur d'espagnol. Ces évaluations de vocabulaire italien ne se font qu'en classe de seconde, où les élèves sont débutants. Dans les classes de première et terminale, l'enseignant demande soit de commenter un

un texte, soit de le résumer, ou bien il pose des questions dessus et demande éventuellement aux élèves leur opinion sur le thème évoqué. (p. 18)

Sannazzari Béatrice, 1997, *Rapport de stage. Observation en classe de langue.* Université de Paris-III, mai, 24 p., multigr.

b.

D'autre part [l'enseignante d'espagnol en classe de première] a essayé de faire réemployer à ses élèves les mots rencontrés lors de l'étude de documents antérieurs. En parlant du vin, dont il était question dans la publicité [pour du vin blanc d'origine galicienne], [...] elle a incité les élèves à comparer les productions agricoles de Valence (qu'un texte vu ultérieurement leur avait fait découvrir) et celle de la Galice. De cette façon, en rappelant des choses déjà vues, les élèves risquent moins d'oublier ce qu'ils apprennent. (p. 18)

Barazon July, 1997, *Rapport de stage,* Université de Paris-III, mai, 25 p., manuscrit.

c.

Pour ce qui est du lexique, l'apprentissage [dans les cours d'anglais et d'espagnol] se fait au fur et à mesure en fonction du document. S'il s'agit d'une photo, tout le vocabulaire qui permet la description va être utilisé. (p. 17)

Pannozo Katia, 1997, *Rapport de stage. Observation d'une classe de langue pendant 15 heures,* [classes de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> d'anglais LV1, classe de 4<sup>e</sup> d'espagnol LV2 ], Paris-III, 1996-1997, 18 p., multigr.

Quelles sont les caractéristiques communes à ces trois manières d'enseigner le lexique ? (*corrigé p. 187*)

1.2.2 Observez la page suivante extraite d'un livret d'exercices de vocabulaire (Girardet Jacky, Cridlig Jean-Marie, *Vocabulaire. Entraînez-vous. Niveau avancé,* Paris, CLE international, 1993, 144 p.), et faites les activités proposées à la suite.

**Les religions et les croyances**

**1. Les rites religieux**

a) Trouvez à quelle religion appartient chacun des rites suivants :

- 1. On jeûne pendant un mois du lever au coucher du soleil.
- 2. À la fin de la messe, les fidèles communient en mangeant une hostie.
- 3. On fait brûler de petits bâtonnets d'encens.
- 4. Les hommes croyants portent une calotte sur la tête.
- 5. Les prêtres se font raser le crâne et les joues.
- 5. Les textes sacrés sont calligraphiés sur des rouleaux de parchemin.
- 7. Les fidèles confessent leurs péchés à un prêtre.
- 8. Les fidèles doivent dire leurs prières cinq fois par jour.
- 9. Les croyants recherchent la béatitude absolue.
- 10. Une fois dans sa vie, le croyant doit faire un pèlerinage à La Mecque.

b) Faites correspondre les termes des deux colonnes.

- |                   |                    |
|-------------------|--------------------|
| On se rend...     | pour prier avec... |
| 1. à la pagode    | a. le rabbin       |
| 2. à la synagogue | b. le bonze        |
| 3. à l'église     | c. l'imam          |
| 4. à la mosquée   | d. le curé         |

c) Complétez avec d'autres croyances que vous connaissez

le bouddhisme	le catholicisme	l'islam	le judaïsme
.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....

**2. La foi, le péché, le pardon**

Complétez en utilisant certains mots ci-dessous.

La ..... de Marie l'Égyptienne (III<sup>e</sup> siècle après J.-C.).

Jeune, Marie l'Égyptienne n'observait ni les rites ni la morale chrétienne. Elle n'était pas .....

À Alexandrie, elle vivait dans la ..... en se prostituant et en se livrant à la ..... [...]

*absoudre (l'absolution), conversion, croyante, débauche, la débauche, la foi, la luxure, prier (la prière), la tentation, [...]*

(pp. 50-51)

1. Quels peuvent être les objectifs qu'assignent les auteurs de ce livret aux exercices qu'ils y proposent ?
  2. Quelles différences existent entre ces exercices lexicaux et l'enseignement ancien du lexique (listes de mots isolés à apprendre par cœur avec leur traduction) ?
  3. Quelle différence existe entre ces exercices lexicaux et l'enseignement du lexique tel que vous l'avez observé au point 1.2.1 ci-dessus ?
  4. Quel est l'avantage et l'inconvénient de chacune de ces deux méthodes (travail lexical en situation de commentaire d'un document ou exercices spécifiques) ?
- (corrigé p. 187)*

**2. Analyser les instructions officielles**

**2.1 Sélection**

À quels critères de sélection du lexique fait-on référence ? *(Cochez la ou les cases correspondantes, et notez si possible des passages représentatifs.)*

- fréquence : .....
- disponibilité : .....
- nature grammaticale (« mots grammaticaux », articulateurs logiques...) : .....
- registres ou niveaux de langue ; si oui, le(s)quel(s) ? : .....
- vie de la classe : .....
- intérêt des élèves : .....
- besoins créés par les activités proposées en classe : .....
- besoins futurs des apprenants dans leurs contacts avec des locuteurs de la langue étrangère : .....
- autre(s) : .....

**2.2 Gradation/progression**

- a. Notez les références à la manière dont les contenus lexicaux doivent être répartis tout au long de l'année, ou tout au long du cursus, avec éventuellement les critères correspondants proposés (quantité, nature de ce lexique...) : .....
- b. Conseils donnés concernant la révision périodique du lexique : .....

2.3 Présentation

Mode d'introduction des contenus lexicaux en classe (Cochez la ou les cases correspondantes, et notez si possible les passages représentatifs.) :

- par des documents authentiques : .....
- par des documents fabriqués : .....
- par des apports de l'enseignant : .....
- autre(s) : .....

2.4 Cohésion

On propose à l'enseignant de regrouper les mots de manière cohérente au cours de son enseignement (Cochez la ou les cases correspondantes, et notez si possible des passages représentatifs.) :

- par centres d'intérêt généraux (la maison, la famille, les voyages...) : .....
- par thèmes de civilisation spécifiques (la Conquête de l'Ouest, la Réunification allemande, la Révolution mexicaine...) : .....
- par notions (l'expression du temps, de l'espace, des sentiments...) : .....
- par actes de parole (se présenter, saluer, remercier...) : .....
- par nature ou particularité lexicologique (même étymologie, même type de dérivation ou suffixation...) : .....
- par nature ou particularité grammaticale (même catégorie, même construction ...) : .
- autre(s) : .....

2.5 Méthodologie

2.5.1. Explication

- a. Références à la découverte par les élèves eux-mêmes du sens du vocabulaire inconnu : .....
- b. Références à l'explication par l'enseignant lui-même du vocabulaire inconnu :
  - moment à choisir : .....
  - techniques à utiliser (dont utilisation du français), et éventuellement critères de choix entre les différentes techniques :.....
  - sens limité au contexte
  - oui  non
  - travail sur les connotations culturelles des mots : .....
- c. Outils
  - références à l'utilisation des notes lexicales du manuel et du lexique final : .....
  - références à l'utilisation de dictionnaires et encyclopédies : .....

d. autre(s) références à l'explication : .....

.....

2.5.2 Références à des exercices spécifiques pour l'enseignement/apprentissage du lexique :

oui  non

Si oui, quels types d'exercices sont cités ? : .....

.....

### 3. Analyser les matériels didactiques

#### 3.1 Préfaces du livre de l'élève et du livre du professeur

3.1.1 Analysez ces préfaces en utilisant tous les points du chapitre 2, pp. 151-153.

#### 3.2 Analyse des unités didactiques

##### 3.2.1 Sélection

Critères repérables de choix du lexique introduit dans le livre de l'élève (*Cochez la ou les cases correspondantes.*) :

- organisation et vie de la classe ;
- besoins créés par les activités proposées ;
- conformité aux programmes officiels ;
- autre(s) : .....

##### 3.2.2 Gradation/progression

– Comment sont répartis les contenus lexicaux tout au long du livre de l'élève, et quels sont les critères correspondants utilisés (quantité, nature de ce lexique) ? : .....

.....

– Une révision du lexique est organisée (*Cochez la case correspondante.*) :

- à aucun moment ;
- à la fin de chaque unité didactique ;
- toutes les  2,  3,  4 unités didactiques ;

Si oui, sous quelle forme ? : .....

.....

##### 3.2.3 Présentation

Les contenus lexicaux sont initialement introduits dans les unités didactiques (*Cochez la ou les cases correspondantes.*) :

- par des documents fabriqués ;
- par des documents authentiques ;
- par des listes de mots ;
- autre(s) : .....

##### 3.2.4 Notes lexicales sur les documents écrits

a. La quantité de ces notes lexicales vous paraît (*Cochez la case correspondante.*) :

- trop faible  normale  trop forte

- Pourquoi ? .....
- b. Quels sont les critères apparents de sélection des mots expliqués en notes ? : .....
- c. Quels sont les différents procédés utilisés pour l'explication de ces mots ? : .....
- d. Est-ce qu'apparaissent des critères de choix de tel ou tel procédé selon la nature grammaticale de ces mots, ou leur fonction dans le texte (mots clés, articulateurs logiques...) ?
- oui  non
- Si oui, lesquels ? : .....

### 3.2.5 Cohésion

La cohésion lexicale de chaque unité didactique est organisée (*Cochez la ou les cases correspondantes.*) :

- par centres d'intérêt généraux (la maison, la famille, les voyages...);
- par thèmes de civilisation spécifiques (la Conquête de l'Ouest, la Réunification allemande, la Révolution mexicaine...);
- par notions (l'expression du temps, de l'espace, des sentiments...);
- par actes de parole (se présenter, saluer, remercier...);
- par nature ou particularité lexicologique (même étymologie, même type de suffixation ou préfixation...);
- par nature ou particularité grammaticale (même catégorie, même construction);
- autre(s) : .....

### 3.2.6 Méthodologie

a. Des exercices spécifiques sur le vocabulaire sont-ils proposés ? :

- oui  non

Si oui, quels sont ces différents types d'exercices ? : .....

b. Ces exercices se font (*Cochez la case correspondante.*) :

- sur certains documents  sur l'ensemble de l'unité didactique

### 3.2.7 Lexique final

Le livre de l'élève propose-t-il un lexique final ?

- oui  non

Si oui, analysez ce lexique en suivant le guide ci-dessous.

a. Critères de sélection présentés en introduction : .....

b. Classement sur l'ensemble du livre de l'élève (*Cochez les cases correspondantes.*) :

- par document  par leçon

c. Type de classement :

- alphabétique

autre(s) : .....

d. Procédés d'explication :

- traduction en français  
 explication en langue étrangère ; si oui, procédés utilisés ? : .....

e. Présentation :

- limitation aux acceptions présentes dans les documents du livre de l'élève  
 autre(s) acception(s)  
 renvoi aux pages du livre de l'élève où apparaissent ces mots  
 pas de renvoi  
 exemples d'emploi  
 pas d'exemples d'emploi  
 informations supplémentaires de type :  
 phonétique  
 morphologique  
 syntaxique  
 culturel  
 autre(s) caractéristique(s) de la présentation : .....

#### 4. Analyser les pratiques de classe

4.1 En général, l'enseignant (Cochez la case correspondante.) :

- se limite  ne se limite pas au lexique introduit dans les supports utilisés.  
 S'il ne se contente pas de ce lexique, il l'enrichit sur une base (Cochez la ou les cases correspondantes.) :
- thématique (centre d'intérêt, thème, champ sémantique...) ;  
 notionnelle (l'expression du temps, de l'espace, des sentiments...) ;  
 fonctionnelle (actes de parole : se présenter, saluer, remercier...) ;  
 lexicographique (dérivation, suffixation, étymologie...) ;  
 grammaticale (même catégorie, même construction, même irrégularité...) ;  
 circonstancielle :  
 lexique nécessité par le commentaire des supports utilisés ;  
 lexique demandé par les apprenants ;  
 autre(s) : .....

4.2 Pour l'explication lexicale l'enseignant utilise les procédés suivants (Cochez la ou les cases correspondantes, ou inscrivez-y un numéro d'ordre.) :

- définition ;  
 synonyme, antonyme... ;  
 étymologie ;  
 geste, mimique, action de l'enseignant ;  
 moyen visuel (dessin, photo, objet montré, ...) ;  
 rappel du contexte d'apparition antérieur du mot ;  
 exemple, situation, contexte du document où est présenté le mot ;  
 situation de classe  
 situation créée en classe ;

- exemple ou situation prise dans le monde extérieur ;
- traduction en français ;
- autre(s) : .....

**4.3 L'enseignant utilise la traduction d'un mot étranger en français (Cochez la ou les cases correspondantes, ou inscrivez-y un numéro d'ordre) :**

- comme procédé initial d'enseignement (c'est lui qui traduit d'emblée) ;
- comme procédé de contrôle *a posteriori* (il demande la traduction aux élèves après une explication en langue étrangère) ;
- dans le cadre d'une traduction plus globale du document étudié (traduction en français d'une phrase, d'une partie ou de la totalité du document).

**4.4 L'enseignant répond favorablement aux apprenants qui demandent (Cochez la case correspondante.) :**

- l'équivalent en langue étrangère d'un mot français     oui  non
  - l'équivalent en français d'un mot étranger             oui  non
- Ces réponses favorables sont-elles systématiques et constantes ?  oui  non
- Si non, dans quels cas l'enseignant répond-il favorablement ? : .....
- .....

**4.5 Les procédés d'explication lexicale utilisés par l'enseignant dépendent (Cochez la case correspondante.) :**

- du type de support utilisé ;
  - du type d'activité réalisée.
- En quoi ces procédés sont-ils spécifiques ? : .....

**4.6 Comment est traité le problème lexical dans les différentes phases du travail sur les documents écrits ? : .....**

.....

**4.7 L'enseignement du lexique est fait de manière (Cochez la case correspondante.) :**

- implicite (les apprenants travaillent inconsciemment le lexique dans des exercices qui ne sont pas uniquement destinés à un travail spécifique sur le lexique, ou ne sont pas présentés explicitement comme tels) ;
- explicite (il y a des exercices explicitement destinés à un travail spécifique sur le lexique).

**4.8 Lorsque l'enseignement du lexique se fait de manière explicite, il est (Cochez la case correspondante.) :**

- contextualisé (travaillé dans des phrases ou des textes qui correspondent à une situation de communication simulée ou authentique) ;
- décontextualisé (travaillé dans des exercices lexicaux spécifiques) ;
- comparatif (comparaison avec le français).

**4.9 Techniques utilisées pour l'apprentissage spécifique du lexique (Cochez les cases correspondantes.) :**

- mémorisation de listes de mots ;
- recherche d'analogies ;
- travail sur champs lexicaux ;
- exercices à trous ;
- recherche de définitions ;
- recherche d'associations ;
- recherche de « faux-amis » ;
- recherche de dérivation, suffixation... ;
- recherche de synonymes, antonymes ;
- description de documents visuels ;
- traduction ;
- jeux (mots croisés, charades, devinettes...) ;
- autre(s) : .....

**4.10 Utilisation des dictionnaires**

a. Utilisation régulière du dictionnaire bilingue :

- oui  non

Si oui, préciser la fréquence : .....

b. Utilisation régulière du dictionnaire monolingue :

- oui  non

c. L'utilisation des dictionnaires est faite (Cochez la case correspondante.) :

- par les apprenants, de manière individuelle et autonome ;
- en commun, par l'enseignant et les apprenants.

d. Pour faire apprendre à utiliser les dictionnaires, on se sert d'activités qui mettent en jeu l'apprentissage (Cochez les cases correspondantes.)

- des relations orthographe/prononciation ;
- de l'alphabet orthographique ;
- de l'alphabet phonétique ;
- de la polysémie ;
- de la préfixation et de la suffixation ;
- de la dérivation ;
- des champs sémantiques ;
- autre(s) : .....

**5. Réfléchir sur des documents théoriques**

**5.1** Lisez le texte ci-dessous, qui constitue la conclusion finale de l'ouvrage dont il est extrait, puis faites les activités proposées à la suite.

**Les trois grands principes de l'enseignement du vocabulaire**

Le vocabulaire d'une langue étant multiple et très varié, l'enseignement se doit de proposer une grande diversité de tâches et d'exercices qui permettent aux apprenants de découvrir et de se familiariser avec les différents aspects des UL qu'ils doivent connaître. Au lieu de choisir une méthode de présentation uniforme et rigide, l'enseignant s'efforcera donc de chercher les moyens qui conviennent le mieux pour un vocabulaire donné et pour un public particulier. Et il n'en est pas

autrement des techniques de sémantisation et de révision : si telle approche semble s'imposer pour tel type d'UL ou pour tel phénomène sémantique, morphologique ou autre, telle autre méthode semble préférable pour d'autres parties du matériel lexical.

En ce qui concerne le domaine du vocabulaire – mais cela ne vaut-il pas aussi pour les autres provinces de la pédagogie des langues étrangères ? – l'enseignant en est donc réduit à naviguer à vue. L'unique certitude qui puisse le guider est peut-être le caractère essentiellement communicatif des unités lexicales. Dans les diverses manipulations du vocabulaire qu'il peut juger utiles ou nécessaires, il devra donc veiller à ne pas porter atteinte à la personnalité particulière de chaque UL. Comme il a été dit plus haut, une UL sortie de son contexte devient facilement anémique. Au point de ressembler à un papillon épinglé qui enrichit la collection, mais ne volera plus jamais.

Comme ce sont les apprenants qui doivent apprendre et, surtout, se servir de la L2, de façon productive ou plutôt réceptive selon le cas, l'enseignant devra leur montrer, autant que faire se peut, les voies qui leur permettent d'enrichir leur vocabulaire par leurs propres moyens. Il est donc important qu'ils soient entraînés à résoudre eux-mêmes les problèmes lexicaux qu'ils rencontrent lors de leurs lectures, pendant la composition d'un texte ou encore à l'occasion des conversations qu'ils ont. Le vocabulaire appris et disponible étant dans la pratique presque toujours trop restreint, ils doivent savoir tirer profit des stratégies lexicales aussi bien que des dictionnaires. (pp. 234-235)

Bogaards Paul, 1994, *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, CRÉDIF-Hatier/Didier (coll. « Langues et apprentissage des langues », 256 p.

1. Retrouvez dans le texte l'expression à laquelle correspond le sigle « UL ».
2. Pourquoi, à votre avis, l'auteur parle-t-il d'« UL » et non de « mot » ?
3. Quels sont les trois grands principes de l'enseignement du vocabulaire, selon l'auteur ?
4. La « sémantisation » désigne pour l'auteur la phase qui suit la « présentation » (ou première apparition) d'un mot nouveau. Que signifie le terme « sémantisation » ?
5. Faites personnellement une liste :
  - a. des techniques d'enseignement du sens d'un mot inconnu ;
  - b. des techniques de découverte autonome par les apprenants du sens d'un mot inconnu.

(corrigé p. 188)

## 5.2 Lisez le texte ci-dessous, puis faites les activités proposées à la suite.

### Des dictionnaires de dépannage aux dictionnaires d'apprentissage

Globalement, donc, on peut dire que le dictionnaire en général et le monolingue de français langue étrangère en particulier tiennent peu de place à l'école. Mais si l'optimisme n'est plus de mise, il n'y a pas lieu pour autant de désespérer de l'avenir. De tous temps, le dictionnaire a rencontré des détracteurs, surtout chez les spécialistes de la langue (grammairiens, linguistes plus récemment). Il a surmonté toutes les crises, en trouvant toujours des défenseurs et surtout des utilisateurs. Aujourd'hui encore, à l'ère de la communication par satellite, du support informatique... et de son boycottage larvé par l'école, ses partisans sont légion, puisqu'il meuble des étagères entières, dans les bibliothèques publiques et privées. Le comble – et le pire – serait que cet ouvrage, classique par excellence, déserte les classes et devienne exclusivement un outil d'adulte. À échéance plus ou moins longue, cela pourrait le conduire à sa perte. Il faut, en effet, l'avoir manipulé et apprivoisé jeune pour s'en servir adulte. Il faut surtout avoir appris à en user intelligemment pour le mobiliser à bon escient et mesurer les services qu'il peut rendre.

Ce qui m'amène à croire qu'il y a lieu de lutter pour sa réhabilitation à l'école, qu'il serait irresponsable de mettre à l'index un ouvrage fortement ancré dans nos traditions. Dépositaire d'une part importante de notre patrimoine culturel ; qui a rendu d'irremplaçables services aux générations

passées et qui peut évidemment nous en rendre d'autres, sous des formes analogues ou différentes (à imaginer).

Pour ne pas me contenter d'affirmations vagues et gratuites, je développerai une argumentation en quatre points :

- a) c'est un mauvais calcul d'interdire le dictionnaire en classe de langue ;
- b) l'école est le lieu idéal, non seulement pour se servir du dictionnaire, mais encore (et surtout) pour apprendre à s'en servir ;
- c) aucun dictionnaire n'est à exclure, mais c'est le monolingue qui est à privilégier ;
- d) pour imposer le monolingue, il faut le rendre aussi attrayant que le bilingue et surtout plus performant. (p. 23)

Galisson Robert, 1991, *De la langue à la culture par les mots*, Paris, CLE international (coll. « Didactique des langues étrangères »), 192 p.

1. Imaginez les arguments présentés à la suite par l'auteur pour justifier les trois premières affirmations finales (a, b et c).

2. Imaginez les propositions faites par l'auteur dans la suite de cet article pour rendre le dictionnaire monolingue aussi attrayant et plus performant que le bilingue.

(corrigé p. 188)

## 6. Pour aller plus loin

### 6.1 Quelques problématiques à creuser

1. L'apprentissage du vocabulaire demande des réemplois intensifs, mais on risque alors de lasser les élèves.
2. Les textes descriptifs sont les plus adaptés à la présentation du lexique de la vie quotidienne, mais ces textes ne sont guère motivants pour les élèves.
3. Pendant tout le second cycle (classes de seconde à terminale) le travail se fait par thèmes de civilisation, et il est alors difficile de maintenir la cohésion lexicale, et d'assurer la révision périodique du vocabulaire de base de la vie quotidienne.
4. L'articulation entre les différents modes de présentation et de gradation/progression du vocabulaire pose problème. En particulier, l'approche par actes de parole rend difficile la gradation/progression lexicale (puisque chaque acte de parole va devoir être présenté dans des situations différentes). Concepteurs de matériels didactiques et enseignants s'en sortent en pratique par un « bricolage » plus ou moins réussi.
5. Pour de multiples (bonnes) raisons, le travail en classe se fait souvent en intégration didactique maximale. Le réemploi du lexique se fait alors principalement à l'occasion du travail sur le support de base, c'est-à-dire par rapport aux mêmes contextes et aux mêmes situations. Or l'assimilation d'un mot de vocabulaire est au contraire fonction de la capacité que l'on a de le réemployer dans des contextes et situations différentes.

### 6.2 Quelques ouvrages ou articles à consulter

BOGAARDS Paul, 1994, *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, CRÉDIF-Hatier-Didier (coll. « Langues et apprentissage des langues »), 256 p.

Cet ouvrage fait le point sur la place du vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères tant d'un point de vue théorique (données en provenance de la linguistique et de la psycholinguistique) que

pratique (l'accent étant mis dans cette seconde partie sur le nombre et l'importance des questions en suspens et des problèmes non résolus).

*Études de Linguistique Appliquée*, 1983, « Image et usage du dictionnaire », Paris, Didier-Érudition, n° 49, janv.-févr., 207 p.

Ce numéro aborde en particulier l'utilisation du dictionnaire par des apprenants de langue dans une perspective descriptive (enquête auprès d'étudiants avancés de français langue étrangère) et normative (perspectives d'amélioration des outils existants).

*Les Langues modernes*, 1985, « L'apprentissage du lexique », Paris, APLV, n° 3-4, 122 p.

Ce numéro analyse les parts respectives que la réflexion et la mémorisation ont dans l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école et, plus spécifiquement, dans l'acquisition du lexique. Tous les articles considèrent les faits de vocabulaire sous l'angle de l'enseignement et sont regroupés en trois parties. Dans la première sont posés les problèmes de structuration du lexique, depuis les processus de formation lexicale jusqu'à la valeur connotative des mots ; la seconde traite des problèmes de l'apprentissage et propose des activités « à dimension culturelle » ; la dernière aborde un problème spécifique à la didactique scolaire, à savoir l'existence de programmes lexicaux officiels.

*Le Français dans le monde*, 1989, n° spécial *Recherches et Applications*, « Lexiques », août-sept., Paris, EDICEF, 208 p.

Série d'articles très variés, depuis les problèmes de lexicographie (comme l'évolution des dictionnaires) jusqu'à la problématique de l'enseignement du lexique en didactique des langues étrangères, avec des propositions concrètes de pratiques de classe spécifiques. Particulièrement intéressants, dans cette dernière partie, les articles de Christine Sautermeister sur les techniques de mémorisation (pp. 122-133), de Gérard Vigner sur la possibilité d'intégrer aux travaux sur la typologie des textes les apports de la psychologie cognitive (pp. 134-145), de Jean-Marc Caré sur la recherche de regroupements sémantiques originaux favorisant un nouveau type d'intégration « lexicocommunicative » (pp. 154-162).

GALISSON Robert, 1979, *Lexicologie et enseignement des langues*, Paris, Hachette (coll. « F-Recherches-Applications »), 216 p.

Parmi les essais qui composent cet ouvrage, les trois premiers (pp. 5-70) jettent les bases d'une « lexicométhodologie » fonctionnelle très éloignée de l'asepsie des « lexiques de base » de rigueur dans les années 60, et bien plus apte à satisfaire les intérêts thématiques des apprenants car plus proche de leurs motivations. L'essai final « Pour une méthodologie de l'enseignement du sens étranger » (pp. 172-215) suggère plusieurs modes d'approche du sens adaptés aux différents niveaux de connaissance des apprenants, et aisément combinables avec les pratiques didactiques courantes.

GALISSON Robert, 1991, *De la langue à la culture par les mots*, Paris, CLE international (coll. « Didactique des langues étrangères »), 192 p.

Cet ouvrage sera très utile pour tous ceux qui considèrent qu'il est indispensable « d'intégrer langue et culture dans un même enseignement/apprentissage ». Il s'articule en cinq parties indépendantes l'une de l'autre, ce qui permet des entrées « à la carte ». À noter en particulier la deuxième partie (pp. 15-39), consacrée à l'utilisation des dictionnaires monolingues ; la quatrième (pp. 111-151), qui traite de l'utilisation des mots « à charge culturelle partagée (CCP) » ; et la cinquième (pp. 153-191), qui aborde le problème de l'organisation curriculaire des contenus lexico-culturels.

TREVISSE Marie-Claude, Duquette Lise, 1996, *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Paris, Hachette (coll. « F/autoformation »), 192 p.

Cet ouvrage, un peu comme *Se former en didactique des langues*, se veut pratique et intègre des exercices visant à faire prendre conscience aux lecteurs de leurs représentations. Il présente successivement, dans un mouvement qui va du plus théorique au plus pratique, les apports récents de la linguistique et de la psychologie de l'apprentissage, avant d'aborder les problèmes de contenus, et de proposer de nombreux types d'exercices.

## UNITÉ 11

# L'évaluation

### 1. Travailler sur ses opinions et représentations

#### 1.1 Questionnaire

##### 1.1.1 Vrai ou faux ?

	VRAI	FAUX
1. Toute évaluation doit se traduire par une notation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Toute notation correspond à une évaluation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Toute évaluation porte sur les résultats obtenus à la fin d'une séquence d'enseignement (étude d'un document, unité didactique, dossier de civilisation, projet, année scolaire, ensemble du cursus...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Les évaluations les plus objectives se font lors des « contrôles surprise », parce que les apprenants n'ont pas eu le temps de s'y préparer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Une évaluation du niveau général de maîtrise linguistique doit toujours au moins en partie intégrer une évaluation séparée de chacune des compétences correspondantes (compréhension orale, compréhension écrite, expression orale, expression écrite).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Le principal critère d'évaluation doit toujours être la correction linguistique.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Évaluer la compétence culturelle, c'est principalement évaluer les connaissances de l'apprenant sur la culture étrangère.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Tous les élèves peuvent et doivent être formés à s'auto-évaluer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Les questions à choix multiples (QCM) et les exercices « vrai-faux » sont les moyens les plus objectifs d'évaluation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. On ne peut évaluer que le résultat du travail d'apprentissage, pas les méthodes d'apprentissage.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Les critères d'évaluation doivent toujours être strictement identiques tout au long de l'année dans toutes les évaluations des apprenants d'une même classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(corrigé p. 189)

1.1.2 Quelles sont selon vous les fonctions de la notation en didactique scolaire ?  
(Cochez les cases correspondantes ou inscrivez-y des numéros d'ordre.)

- informer tous les intéressés<sup>1</sup> sur le classement des apprenants les uns par rapport aux autres ;
- informer tous les intéressés sur la position de chaque apprenant par rapport au niveau exigé ;

<sup>1</sup> On entend ici par « intéressés » les apprenants, les enseignants, les parents d'élèves et l'administration.

- informer les parents d'élève et l'administration sur la qualité et le sérieux du travail fourni par les apprenants, et sur leurs progrès ;
- informer les apprenants sur les progrès qu'ils ont réalisés ;
- fournir aux intéressés des informations pour la décision de passage d'une classe à l'autre ;
- punir ou récompenser les apprenants ;
- constituer un moyen de pression pour que les apprenants se tiennent tranquilles et travaillent ;
- obliger les apprenants à travailler régulièrement ;
- vérifier si les objectifs ont été atteints ;
- stimuler les apprenants par l'émulation et la compétition ;
- informer les apprenants sur les lacunes qu'il leur faut combler ;
- informer les apprenants sur ce qu'ils doivent faire à la suite, et comment ;
- informer les apprenants sur l'efficacité de leur travail d'apprentissage ;
- informer les enseignants sur l'efficacité de leur travail d'enseignement.

**1.1.3** Pour évaluer l'expression orale en situation de commentaire de document, les critères les plus importants à prendre en compte sont (*Cochez les cases correspondantes ou inscrivez-y des numéros d'ordre.*) :

- la richesse lexicale ;
- la capacité à réutiliser les formes linguistiques du document pour enrichir son expression personnelle ;
- la correction morpho-syntaxique ;
- la complexité syntaxique et discursive ;
- la qualité et la pertinence des idées ;
- la capacité à se faire comprendre (au besoin par le geste, la mimique, l'intonation lorsque les savoir-faire linguistiques sont déficients) ;
- la capacité à argumenter (clarté, cohérence et articulation des idées ; pertinence par rapport à l'argumentation de l'autre...) ;
- la qualité phonétique (prononciation, rythme, intonation) ;
- l'aisance et la fluidité ;
- la capacité à participer au commentaire collectif (savoir utiliser les questions de l'enseignant, savoir lui poser des questions pertinentes, savoir demander et prendre la parole, tenir compte des interventions des autres apprenants et savoir enchaîner sur elles...) ;
- autre(s) : .....

**1.1.4** Pour évaluer l'expression écrite à partir d'un document étudié, les critères les plus importants à prendre en compte sont (*Cochez les cases correspondantes ou inscrivez-y des numéros d'ordre.*) :

- la richesse lexicale ;
- la correction morpho-syntaxique ;
- la complexité syntaxique et discursive ;
- la qualité et la pertinence des idées ;
- la quantité et la qualité des réemplois des formes linguistiques présentes dans le document ou travaillées en classe lors du commentaire collectif du document ;

- la capacité à argumenter (clarté, cohérence, articulation des idées, pertinence par rapport à l'argumentation de l'autre...);
- la reprise des idées apparues en classe lors du commentaire oral collectif du document;
- autre(s) : .....

## 1.2 Étude de cas

### 1.2.1 Faites les activités ci-dessous dans l'ordre proposé.

a. Les différentes cases de chacune des colonnes ci-dessous ont été mélangées. Reconstituez la grille originale.

Les différents types d'évaluation			
Évaluation	Moment	Objectif(s)	Exemple
I. sommative	1. à la fin	A. – s'informer sur la maîtrise des pré-requis – prévoir la meilleure adaptation possible de la séquence au niveau des apprenants – préparer les apprenants à tirer le meilleur parti de la séquence	a. le « bac blanc »
II. diagnostique ou prospective	2. pendant	B. – s'informer sur les objectifs atteints – faire le bilan des acquisitions des apprenants – noter les apprenants – donner une certification aux apprenants	b. le baccalauréat
III. formative	3. avant	C. – s'informer sur la qualité de l'apprentissage en cours – ajuster éventuellement les contenus et les méthodes de la séquence d'enseignement – adapter éventuellement les activités et les méthodes d'apprentissage	c. L'évaluation à l'entrée en classe de seconde

(corrigé p. 189)

b. Les différentes cases de chacune des colonnes ci-dessous ont été mélangées. Reconstituez la grille originale.

Les différents types d'évaluation		
Composantes	Critères	Paramètres
I. linguistique	1. respect des règles régissant la langue au niveau d'un ensemble de phrases (« texte »)	– emploi de gestes, mimiques, périphrases, mots génériques (« truc », « machin »...) – questions ou consignes à l'interlocuteur pour mieux comprendre son message – recours à des aides (analogies, hypothèses, autres personnes, dictionnaires...)
II. stratégique	2. – adéquation au sujet – précision de l'expression	b. connaissance et maîtrise du domaine (thème, spécialité...) traité
III. référentielle	3. respect des règles régissant la parole en situation	c. – prononciation – intonation – rythme – syntaxe – morphologies verbale et grammaticale

Composantes	Critères	Paramètres
IV. socioculturelle	4. techniques permettant de compenser l'ignorance ou la non maîtrise de certaines règles	d. – type de discours – cohérence – cohésion – progression
V. discursive	5. respect des règles formelles régissant la langue au niveau de la phrase	e. – pertinence de l'information selon l'intention de communication – exactitude du message – intelligibilité du message – adaptation du discours au but visé, aux interlocuteurs, et à la situation

(corrigé p. 190)

**1.2.2** Lisez le compte rendu (présenté ici dans son intégralité) qu'une étudiante a consacré à l'évaluation dans son rapport de stage, et faites les activités proposées à la suite.

### L'évaluation des élèves

Les élèves ont un carnet de notes qui leur est distribué tous les demi-trimestres avec des notes d'interrogations écrites, de leçons et de contrôles. Ce carnet est bien sûr à faire signer par les parents et à remettre à la surveillante de l'étage de leur salle de classe. De plus, chaque trimestre, l'établissement envoie à domicile les bulletins trimestriels où figurent les moyennes des contrôles et des interrogations de l'élève, la meilleure moyenne ainsi que la plus basse de la classe pour chaque discipline, les appréciations de chaque enseignant sur le travail et l'attitude de l'élève en classe et la moyenne générale.

Aucun des professeurs que j'ai observés ne fait d'interrogations écrites surprises. Ils trouvent cela stupide et préfèrent prévenir leurs élèves d'une éventuelle interrogation sur quelque chose qui a été vu en classe. Ces interrogations prévues obligent les élèves à revoir leurs cours et à travailler, et cela permet au professeur de s'assurer qu'ils ont bien assimilé et compris les cours précédents.

Par ailleurs, il semble que les élèves aient besoin de ces interrogations écrites ponctuelles car elles leur servent de repère et les obligent à travailler plus régulièrement. Dans les classes de débutants ces interrogations sont beaucoup plus fréquentes que dans les classes d'un niveau déjà avancé.

En espagnol, les élèves sont évalués sur trois types d'interrogations. Pour le vocabulaire, le professeur leur donne soit des phrases de thème, soit des phrases de version à traduire comme lors de l'interrogation faite le 20 mars où les élèves de terminale S avaient douze phrases à traduire en français. En ce qui concerne l'apprentissage des structures, l'enseignant leur donne en général dix structures à réutiliser dans dix phrases de leur conception.

En italien, pour l'apprentissage du vocabulaire, le professeur ne donne jamais uniquement des mots à traduire, il préfère faire réutiliser le lexique sous forme de phrases entières comme le professeur d'espagnol. Ces évaluations de vocabulaire d'italien ne se font qu'en classe de seconde où les élèves sont débutants. En classe de première et terminale, l'enseignant demande soit de commenter un texte, soit de le résumer, ou bien il pose des questions dessus et leur demande éventuellement leur opinion sur le thème évoqué.

En anglais, le professeur fait aussi des interrogations ponctuelles qui peuvent être de formes variées. Cela peut être des questions sur un texte ou sur un point de grammaire particulier ou bien cela peut porter sur le vocabulaire et comporter différents exercices comme l'interrogation faite le 17 mars en classe de terminale S : les élèves avaient quinze à vingt minutes pour la faire, et cette évaluation permettait au professeur de vérifier si le vocabulaire avait été appris.

En outre, il arrive que les élèves soient interrogés à l'oral en début de cours sans en avoir été avertis auparavant. Cette évaluation orale porte sur le déroulement du cours précédent, le professeur demande donc à l'élève de faire une synthèse de tout ce qui a été dit. Cette intervention compte dans

la note orale de l'élève. Cette note comprend aussi la participation durant les cours, la facilité d'élocution et la pertinence des réponses aux questions posées.

À ces notes d'interrogation s'ajoutent les notes de contrôle qui comptent coefficient 2 ou 3 dans la moyenne, alors que les interrogations ont un coefficient égal à 1.

Il est important de préciser que les interrogations ont lieu durant les heures de cours, tandis que les contrôles se font en dehors. En effet, l'établissement réserve un créneau horaire destiné aux contrôles. Par conséquent, les contrôles peuvent durer deux, trois ou quatre heures suivant la matière et la classe concernées. Cela met les élèves dans de bonnes conditions quant à la réalisation de leurs évaluations, et surtout les habitue à organiser leur travail en fonction du temps qui leur est accordé et les prépare donc aux épreuves du brevet des collèges et du baccalauréat. Ces contrôles sont au nombre de deux par trimestre, mais le professeur est libre d'en faire plus s'il le souhaite. Ces contrôles supplémentaires ne pourront avoir lieu que pendant les heures de cours de l'enseignant. (pp. 17-19)

Sannazzari Béatrice, 1997, *Rapport de stage. Observation en classe de langue* Université de Paris-III, Module « Didactique des langues néo-latines », mai, 24 p., multigr.

*N.B.* : Les activités ci-dessous doivent être réalisées seulement après avoir opéré dans les grilles correspondantes les modifications demandées aux points 1.2.1 a et 1.2.1 b.

1. Quels sont les différents types d'évaluation observés ? À quel(s) type(s) d'évaluation présenté(s) au point 1.2.1 a ci-dessus correspondent-ils ?
2. Quelles composantes de la compétence de communication sont évaluées de manière spécifique ? (voir ci-dessus le point 1.2.1 b).
3. Relevez les différents critères d'évaluation utilisés, et comparez-les avec ceux proposés au point 1.2.1 b.

(corrigé p. 190)

## 2. Analyser les instructions officielles

### 2.1 Instructions officielles concernant l'enseignement scolaire des langues

#### 2.1.1 Présence d'une rubrique spécialement consacrée à l'évaluation :

oui  non

#### 2.1.2 Relevez et classez les différentes références à l'évaluation en utilisant les croisements proposés par la grille ci-dessous :

Évaluation	moment(s)/ périodicité	objectifs/ fonctions	compétences évaluées <sup>1</sup>	critères	outils spécifiques	exercices/tâches/ activités spécifiques
1. diagnostique <sup>2</sup> ou prospective						
2. formative <sup>2</sup>						
3. sommative <sup>2</sup>						

#### 2.1.3 Références à la notation, et relations avec l'évaluation : .....

1 On distinguera ici : a) les différentes composantes de la compétence linguistique : compréhension orale, compréhension écrite, expression orale, expression écrite ; b) les différentes composantes de la compétence de communication : linguistique, discursive, référentielle, stratégique, socioculturelle (voir définitions point 1.2.1 b, p. 163, une fois la grille originale reconstituée et le corrigé correspondant). La compétence linguistique est donc considérée elle-même comme une composante d'une compétence plus générale, la compétence de communication.

2. Voir définitions en corrigé point 1.2.1 a p. 189, après avoir fait l'exercice correspondant p. 163.

- 2.1.4 Références à la notion moderne d'« erreur » et à ses implications en évaluation (erreur « positive », pédagogie de l'erreur, valorisation de la prise de risque...) : .....
- 2.1.5 Références au baccalauréat, et relations entre cette forme d'évaluation et les formes d'évaluation conseillées à l'enseignant : .....
- 2.1.6 Références à l'auto-évaluation : .....
- 2.1.7 Références à l'évaluation de l'enseignement/apprentissage de la culture : .....
- 2.1.8 Références à l'évaluation des compétences méthodologiques : .....

## 2.2 Instructions officielles définissant des examens de certification

Lisez les deux instructions suivantes, et faites les activités proposées à la suite.

### a. Instruction officielle définissant les épreuves de langue au baccalauréat

#### Baccalauréats. Épreuves communes à l'ensemble des séries générales et technologiques. Langues vivantes

##### Épreuves écrites. Série L

Dans cette série, l'épreuve pourra porter sur un seul texte ou sur deux. Lorsqu'elle comportera deux textes, ceux-ci peuvent ou se compléter ou être mis en parallèle ou encore en opposition ; le 2<sup>e</sup> texte pourra également servir à l'exercice de traduction. L'étude du ou des textes pourra prendre la forme d'un commentaire guidé par des questions ou d'une discussion portant sur tout ou partie des textes.

Un travail sur la langue du ou des textes destiné à évaluer la compétence linguistique pourra s'intégrer ou s'ajouter à cette étude. Il pourra s'agir d'un travail sur le fonctionnement du texte (production du sens, organisation du discours, repérage des procédés rhétoriques, analyse de la valeur des formes grammaticales, etc.). Il pourra également s'agir d'exercices de reformulation, de transposition, de transformation, d'imitation, etc.

La traduction : le passage retenu pour la traduction en français n'excédera pas dix lignes. Cette partie de l'épreuve a pour but de permettre au candidat de montrer qu'il est apte à traduire en étant fidèle au sens et en respectant le niveau de langue.

##### Épreuves orales

Le candidat présente à l'examineur la liste des textes, documents, œuvres, étudiés en classe terminale. [...] Lorsque le candidat est interrogé sur un texte, il peut lui être demandé de lire un passage du document qui lui est soumis. Si l'examineur le juge nécessaire, une traduction de quelques lignes du texte peut également être demandée.

Lorsque le candidat est interrogé sur une œuvre (roman complet, larges extraits de roman, nouvelle, pièce de théâtre, etc.), il s'agit pour lui de présenter d'abord le contenu : action, personnages, lieu, époque, thèmes principaux, etc., puis de porter un jugement personnel sur cette œuvre. En aucun cas le candidat ne doit réciter une présentation, un résumé ou une analyse appris par cœur. L'examineur veille à obtenir des justifications, des précisions ou des développements sur un personnage, sur une situation, sur l'évolution de l'intrigue ou sur les thèmes principaux, mais il s'interdit de demander le commentaire d'un extrait ou de poser des questions sur la vie de l'auteur ou sur l'histoire littéraire.

Qu'il s'agisse d'un document étudié en classe ou d'un document inconnu, les critères d'évaluation sont :

- l'aisance à s'exprimer, l'aptitude à la prise de parole en continu et à la prise de risques ;
- l'intelligibilité du contenu exprimé ;
- la richesse, la souplesse et la précision des moyens linguistiques mis en œuvre ;
- la correction morpho-syntaxique et phonétique ;
- l'aptitude à l'auto-correction ;
- l'aptitude à analyser et argumenter ;
- la pertinence des réactions aux incitations et aux questions de l'examineur.

On ne retiendra pas comme critère d'évaluation ce qui relève de l'érudition. On valorisera en revanche les manifestations de la culture générale du candidat.

## b. Instruction officielle créant le « Diplôme de Compétence en Langue » (DCL)

**Article 1** – Le diplôme de compétence en langue atteste les compétences acquises en langue de communication usuelle et professionnelle communes à l'ensemble des secteurs d'activité économique. [...]

**Article 3** – Sont admis à se présenter à l'examen conduisant à l'obtention du diplôme de compétence en langue les personnes engagées dans la vie active depuis au moins cinq ans. [...]

**Annexe 1.1 Nature de l'examen**

Le diplôme de compétence en langue vérifie les capacités opérationnelles en langue de communication usuelle (échanges en langue étrangère hors champ professionnel) et en langue de communication à usage professionnel (échanges en langue étrangère liés aux réalités transversales des environnements professionnels).

Il n'est pas obligatoire d'avoir suivi une formation pour se présenter aux épreuves du diplôme de compétence en langue.

Les lauréats se voient décerner en cas de succès, en fonction de leur performance aux épreuves, l'un des quatre degrés du diplôme, après évaluation des cinq domaines de compétence (compréhension de l'écrit, compréhension de l'oral, production écrite, production orale, communication interactive).

**Définition des épreuves**

L'examen comporte une épreuve d'une durée de trois heures. Cette épreuve est présentée sous forme d'un scénario, selon une logique analogue à celle des études de cas : une situation est à découvrir, des problèmes sont posés, des tâches sont à effectuer par le candidat. Les supports de l'épreuve sont constitués par des documents écrits, sonores et audiovisuels.

**Première partie** : Un ensemble de documents écrits explique la situation étudiée, livre des informations à partir d'extraits de rapports ou de catalogues, d'articles de presse... Le candidat doit répondre par écrit à un questionnaire écrit concernant ces documents.

**Deuxième partie** : Un document sonore, que le candidat peut écouter autant de fois qu'il le souhaite, lui fournit un ensemble d'informations. Le candidat doit répondre par écrit à un questionnaire écrit.

**Troisième partie** : Au cours d'un entretien avec un examinateur, le candidat doit recueillir des informations sur la base de demandes écrites qui lui sont fournies. Le candidat restitue ces informations oralement.

**Quatrième partie** : À partir de consignes écrites, le candidat doit rédiger un rapport de l'ordre d'une page.

**Cinquième partie** : Cette partie, entièrement orale, permet au candidat d'exposer des arguments en réponse aux questions de l'examinateur.

*B.O. n° 43, 23 novembre 1995, pp. 6-8.*

## 1. Comparez les deux épreuves en remplissant la grille suivante :

	Baccalauréat séries générales et technologiques	Diplôme de compétence en langue
a. public visé		
b. épreuves communes* à tous les candidats (oui/non)		
c. domaines de compétence évalués (CO, CE...)		
d. capacités évaluées (ex. : « traduire »)		
e. épreuves séparées d'évaluation de la compétence linguistique (oui/non)		
f. nature des épreuves écrites		
g. nature des épreuves orales		
h. outil de mise en cohérence de l'ensemble des épreuves		

2. De ces deux types d'évaluation, lequel vous paraît le plus communicatif, et pourquoi ?

3. Que penseriez-vous de l'idée de modifier les épreuves du baccalauréat sur le modèle du Diplôme de Compétence en Langue ?

(corrigé p. 191)

### 3. Analyser les matériels didactiques

#### 3.1 Préfaces du livre de l'élève et du livre du professeur

3.1.1 Analysez ces préfaces en utilisant le point 2.1, pp. 165-166.

#### 3.2 Unités didactiques

3.2.1 Les objectifs sont annoncés en début de chaque unité, et éventuellement repris en fin de chaque unité

oui  non

3.2.2 Les tests d'évaluation apparaissent (*Cochez la ou les cases correspondantes.*) :

dans le livre de l'élève  dans le livre du professeur

*N.B. La suite de ce chapitre est adaptée à l'analyse de l'évaluation dans le livre de l'élève. On l'adaptera au besoin pour une analyse indépendante du livre du professeur.*

3.2.3 L'évaluation se fait (*Cochez la ou les cases correspondantes.*) :

a. forme

sous forme de simple récapitulation des contenus ;

sous forme d'activités à réaliser (tests, tâches, activités...) ;

b. localisation

à la fin de chaque unité ;

toutes les ... unités ; (*Inscrivez le chiffre correspondant.*)

dans une partie spéciale à la fin du manuel ;

dans le cahier de l'élève ;

dans un fichier spécial.

3.2.4 Cette évaluation porte sur (*Cochez la ou les cases correspondantes, ou inscrivez-y des numéros d'ordre.*) :

le lexique ;

la grammaire de phrase (morphologie et syntaxe) ;

la grammaire de texte (construction de récits, argumentation, etc.) ;

les actes de parole ;

les contenus culturels ;

les méthodes d'apprentissage ;

autre(s) : .....

### 3.2.5 Manuels de second cycle

Adéquation à l'examen du baccalauréat :

de tous les exercices     de certains exercices

## 4. Analyser les pratiques de classe

*N.B. La simple observation de quelques heures de classe ne permet pas de répondre à la plupart des questions posées ci-dessous. Elle devra donc être complétée, si cela est possible, par un entretien avec l'enseignant et/ou une analyse de copies corrigées.*

4.1 Utilisez la grille ci-dessous pour relever et classer les phases d'évaluation observées en classe :

Évaluation	moment(s)/ périodicité	objectifs/ fonctions	compétences évaluées <sup>1</sup>	critères	outils spécifiques	exercices/tâches/ activités spécifiques
1. diagnostique <sup>2</sup> ou prospective						
2. formative <sup>2</sup>						
3. sommative <sup>2</sup> (don- nant lieu à notation)						

4.2 En vous basant sur les résultats de ce relevé, vous considérez que globalement la pratique évaluative de l'enseignant est plutôt (Cochez la case correspondante, ou les deux cases en cas d'équilibre constaté.) :

- a.  « discrète » (c'est-à-dire différenciée selon chacune des compétences linguistiques : compréhension orale, compréhension écrite, expression orale, expression écrite) ;  
 « intégrée » (par ex. évaluation conjointe de la compréhension écrite et de l'expression orale, de la compréhension écrite et de l'expression écrite, etc.) ;
- b.  contextualisée (les tâches et exercices d'évaluation sont liés à des situations de commentaire de documents ou à des situations de communication simulées) ;  
 décontextualisée (les tâches et exercices d'évaluation sont dissociés des situations de commentaire de documents ou des situations de communication simulées) ;
- c.  centrée sur la composante linguistique de la compétence de communication ;  
 centrée simultanément sur l'ensemble des composantes de la compétence de communication ;
- d.  formative ;  
 sommative ;
- e.  centrée sur l'apprenant (informations à usage de l'apprenant, auto-évaluation) ;  
 centrée sur l'enseignant et l'institution (informations à usage de ces acteurs, évaluation par l'enseignant).

1. Voir note 1, p. 165.

2. Voir définitions en corrigé point 1.2.1.a p. 189, après avoir fait l'exercice correspondant p. 163.

#### 4.3 L'évaluation des compétences culturelles et interculturelles (Cochez la ou les cases correspondantes.) :

a. est, par rapport aux autres activités d'évaluation (en particulier portant sur la compétence linguistique) :

- dissociée ;  
 non dissociée ;

b. porte sur :

- les connaissances concernant la culture étrangère ;  
 la maîtrise d'un comportement culturel (se comporter comme un natif) ;  
 la capacité à l'interculturalité (être ouvert aux autres, se méfier des stéréotypes...)

#### 4.4 L'évaluation des modes d'apprentissage :

a. est, par rapport aux autres activités d'évaluation :

- dissociée ;  
 non dissociée ;

b. porte sur :

- les méthodes de travail ;  
 les stratégies individuelles d'apprentissage ;  
 les méthodes d'apprentissages

#### 4.5 Une place est-elle réservée à l'auto-évaluation ? :

- oui  non

Si oui, précisez laquelle et sous quelle forme : .....

## 5. Réfléchir sur des documents théoriques

### 5.1 Lisez ce texte, et faites les activités proposées à la suite.

#### L'évaluation des apprentissages en langue étrangère

L'enseignement n'est rien d'autre qu'une aide à l'apprentissage, et, il faut le répéter avec force, il n'a aucune autre fonction. C'est un service dont l'objectif est de construire une compétence chez une personne (l'apprenant) qui utilisera cette compétence socialement, hors de l'école. L'enseignement a eu fortement tendance à considérer que ses propres intérêts étaient aussi ceux de l'apprenant. La didactique et toutes ses instances portent une lourde responsabilité (technique) dans cette affaire, en ayant constamment posé que l'enseignement était plus important que l'apprentissage. La négligence à l'égard de l'évaluation vient évidemment de là : il ne convient pas de vérifier les compétences d'usage de l'apprenant (celles qu'il peut employer directement dans le monde extérieur, ce qui, dans les langues vivantes, est une aventure quotidienne), mais bien plutôt de privilégier ses compétences académiques, c'est-à-dire non pas ce qu'il sait faire, mais ce qu'il a retenu de l'enseignement. L'évaluation a été le plus souvent un simple contrôle de l'académique, c'est-à-dire de la trace de l'enseignement dans l'apprentissage. Les risques étaient ainsi minimes de voir l'enseignement faire preuve d'inefficacité ou d'inadaptation. Si vous ne contrôlez que ce que vous avez mis dans le système, sans souci du monde extérieur, il n'y a aucun risque de dysfonctionnement. Si vous laissez surgir l'extérieur, au contraire, c'est-à-dire la réalité, la véritable compétence pratique de l'apprenant apparaît immédiatement : on voit aussitôt l'adaptation entre ce qu'il a appris et ce qui est requis par l'expérience.

Après beaucoup d'années d'enseignement d'une langue, combien [d'apprenants] ont été incapables de se débrouiller, même modestement, lors de leur premier séjour au pays des natifs ? C'est une

histoire stéréotypée mais malheureusement vérifiée souvent. On comprend que l'enseignement ne veuille pas s'exposer ainsi à ce que se manifeste le décalage entre ce qui est enseigné et ce que les élèves doivent acquérir comme capacités. Ce n'est cependant pas une raison pour passer sous silence l'ampleur du phénomène, et, en particulier l'extrême nocivité de cette habitude que l'on pourrait appeler de « consanguinité », et qui consiste à n'évaluer que ce qui a été enseigné au détriment de ce qui doit être su. Les langues vivantes (maternelles ou étrangères) possèdent en effet cette caractéristique spécifique (par rapport à toutes les autres matières d'enseignement) qu'elles sont constamment et immédiatement présentes telles quelles dans la vie journalière. Elles sont utilisées telles quelles, tout entières du côté des savoir-faire. Elles sont donc aisément contrôlables chez un apprenant, qu'il suffit d'exposer à une situation banale, la langue telle qu'elle est pratiquée n'importe où en dehors de l'école. C'est cela qui constitue l'intérêt des apprenants et c'est cet objectif que doit viser une transformation pédagogique.

Les transformations structurelles indispensables pour améliorer l'apprentissage des langues (c'est-à-dire, strictement, la capacité pour les apprenants de les utiliser de manière pratique) n'ont jamais été accomplies.

a) Il est absurde, si le but est que les élèves puissent communiquer effectivement dans la langue étudiée, d'organiser l'enseignement de manière aussi extensive et désertique (3 heures par semaine, 30 semaines par an, pendant 7 ans pour un élève qui parcourt tout le cursus secondaire). Il faut dire fermement que c'est une structure inadéquate (pour cet objectif-là, c'est-à-dire d'utilisation pragmatique de la langue apprise). Si l'on veut atteindre une capacité d'usage, il est nécessaire de mettre en place un système d'apprentissage plus intensif et étalé sur une durée moindre (voir à 7 ans d'avance, c'est presque de la prophétie).

b) Les modes d'évaluation officiels ne laissent aucune place obligatoire (et c'est pourtant l'obligation qui importerait) au contrôle de l'apprentissage en situation effective (et non scolaire) de communication dans la langue considérée. Ce ne devrait pas être le tout de l'évaluation, bien entendu, mais il est absurde que presque rien ne soit présent (dans le meilleur des cas) et le plus souvent dans des situations artificielles (bandes vidéo par exemple). Les modes d'évaluation les plus fréquemment utilisés visent plutôt à vérifier ce que l'on pourrait appeler une compétence académique, une sorte de capacité à passer des examens. Aptitude socialement utile, certes, mais qui ne correspond pas à un savoir-faire proprement langagier, et, donc, ne renseigne nullement sur les transferts que l'apprenant est capable de faire, langagièrement parlant, à partir des apprentissages qu'il a conduits durant le temps d'enseignement. (pp. 5-6)

Porcher Louis, 1990, « L'évaluation des apprentissages en langue étrangère », *Études de Linguistique Appliquée*, Paris, Didier-Érudition, n° 80, oct.-déc., pp. 5-37.

1. Quelle est la seule justification de l'enseignement selon l'auteur ?
2. Quelle est la critique qu'il porte contre la conception scolaire de l'évaluation ?
3. Quel mode d'évaluation lui semble indispensable ?
4. Quelle est selon l'auteur la spécificité de la matière « langue vivante » par rapport aux autres matières scolaires ?  
(corrigé p. 192)
5. Que pensez-vous de la proposition de l'auteur : « mettre en place un système d'apprentissage plus intensif et étalé sur une durée moindre » ?

## 5.2 Lisez ce texte, et faites les activités proposées à la suite.

### Les caractéristiques de l'évaluation en didactique scolaire

Naguère, toute l'attention dans la relation pédagogique se portait sur la matière à transmettre, et la communication du savoir était considérée comme la simple translation d'un contenu fixé d'avance. Dans ces conditions, le contrôle se faisait sur la quantité de connaissances qui passaient effectivement de l'enseignant à l'enseigné, par un procédé de comparaison entre le programme et l'acquis. Pourtant,

depuis une centaine d'années, c'est sur l'acte pédagogique même, celui de la transmission du savoir et du savoir-faire, que s'est fixée l'attention. Et les discussions de méthode (grammaticale, directe, mixte, audio-orale, audiovisuelle, communicative, cognitive) n'ont pas manqué de se répercuter sur la pratique de l'évaluation. Les procédés de notation s'harmonisent de plus en plus avec les initiatives didactiques, et l'évaluation porte désormais sur la démarche du maître autant que sur l'acquisition d'un programme. Enfin, depuis une trentaine d'années, le centre d'intérêt de la réflexion s'est encore déplacé, celle-ci se concentrant maintenant sur le bénéficiaire de l'acte pédagogique. Contrôler, c'est à présent analyser l'attitude de l'élève, sa façon de recevoir ce qu'on lui transmet, de le structurer, de l'intégrer à sa personnalité.

L'ensemble de cette évolution a eu pour résultat de compliquer singulièrement la tâche des notateurs, en mettant bien des fois en cause les principes mêmes de toute évaluation. On sait maintenant que l'on note l'individu, le groupe, mais aussi que l'on mesure – ou que l'on tente de mesurer – l'efficacité des personnes et la rentabilité du système. L'enseignant qui évalue doit considérer à la fois le catalogue du savoir, la pertinence de ses actes pédagogiques, l'efficacité de son intervention. [...]

L'évaluation, lorsqu'elle s'applique à la langue en tant que matière à évaluer et s'ordonne selon des relevés appelés « programmes », présente toujours certains traits caractéristiques.

Le premier de ces traits est son caractère **cumulatif**. Il tient à l'aspect globalisant du discours. Pour se convaincre de cette spécificité, il suffit de comparer l'enseignement des langues vivantes à celui d'autres disciplines. En géographie ou en histoire par exemple, on peut étudier séparément, placer en un endroit quelconque de la progression, et évaluer séparément l'ensemble des données relatives à tel ou tel continent, à tel ou tel pays, à telle ou telle époque, à tel ou tel aspect civilisationnel. Cette démarche est impossible pour les langues vivantes, où l'on ne pourrait prétendre examiner par exemple les connaissances des élèves pour le seul subjonctif, sans contrôler du même coup ce qu'ils ont retenu de l'indicatif, ni leur administrer un test sur le vocabulaire des sentiments, sans supposer qu'ils connaissent d'autres chapitres lexicaux qui leur seront indispensables pour faire le test. [...]

Le deuxième trait de toute évaluation des connaissances langagières est son caractère **limitatif**. Comme le constatait déjà Chomsky, la compétence linguistique d'un locuteur dans son idiome natif est illimitée, et nous ne pourrions jamais contrôler que des performances qui n'en représentent qu'une partie. L'estimation de la compétence linguistique constitue donc toujours une extrapolation, faite à partir d'un certain nombre de performances qu'il s'agit de bien choisir pour qu'elles aient valeur d'échantillon. [...]

Le troisième trait distinctif de toute évaluation dans le domaine linguistique est son caractère **distributif**. Car tout élément que l'on peut isoler dans les performances langagières relève, au gré du locuteur mais aussi du notateur, à la fois du lexique, de la grammaire et de l'acte de parole. L'examineur a donc intérêt à proposer plusieurs exercices, plusieurs tests, ou de procéder à une appréciation fractionnée, s'il désire que son jugement colle à la réalité. Voilà pourquoi il est bon non seulement de prévoir, dans les tâches demandées aux candidats, un échantillonnage couvrant la majeure partie du programme, mais encore de contrôler leur savoir linguistique dans la pluralité des domaines où il s'exerce. Ces domaines, pour l'essentiel, sont maintenant bien connus, et désignés par le terme de *skills*, que l'on peut traduire par « capacités » : écouter, parler, lire, écrire. Même à l'intérieur de chacun de ces *skills*, la diversification doit parfois être poussée plus loin, pour répondre à toute la gamme des possibilités qu'offre la distributivité de l'évaluation des langues. [...]

Le quatrième trait distinctif de l'évaluation des activités langagières est son caractère **synchrone**. Le facteur temps y joue un rôle prépondérant, bien plus important que dans les autres disciplines. Et même s'il y a simulation, celle-ci cherche toujours à imiter le plus fidèlement possible les conditions imposées à l'activité langagière dans la réalité. Ainsi, pour la compréhension, on demandera de pouvoir « suivre » un locuteur natif, parlant avec son débit naturel ; pour la production, on imposera la formulation des réponses dans un laps de temps aussi limité qu'il le serait dans la vie réelle. On exigera, même pour une langue étrangère, la capacité de lire « en diagonale » avec saisie rapide des mots clés et des articulations. [...]

Le dernier trait distinctif de l'évaluation de toute performance linguistique est son caractère **subjectif**. Certes, tout ce que j'ai essayé de démontrer jusqu'à présent tend à restreindre cette subjectivité ; mais il est impossible de l'écarter entièrement. L'activité langagière suppose obligatoirement un partenaire qui produit, et un autre qui juge la production selon des critères qui lui sont propres. Ces critères sont à la fois objectifs (les normes) et subjectifs (l'adéquation de la performance aux normes). Il s'agit en partie de la mesure d'éléments quantifiables, et en partie d'un jugement de valeur. [...] Or, ceux-ci varient avec les examinateurs, et, pour un même examinateur, avec ses dispositions du moment. Une telle cooccurrence d'objectivité et de subjectivité dans l'évaluation des performances linguistiques est inéluctable. Ce qu'il importe de savoir, c'est que la subjectivité peut être limitée, parce qu'elle n'est qu'un paramètre parmi plusieurs autres, et que nous devons en diminuer le poids si nous voulons être « justes ». (pp. 259-260 et 264-267)

Beck Antoine, 1984, « Programme et évaluation », *Les Langues modernes*, n° 4, Paris, APLV, pp. 259-268.

1. En quoi s'opposent la conception actuelle de l'évaluation et les conceptions antérieures ?
2. Pour quelle(s) raison(s) cette conception actuelle rend plus complexe et difficile l'acte d'évaluation ?
3. Définissez en une phrase synthétique chacun des cinq traits qui caractérisent l'évaluation en langue étrangère selon l'auteur.  
(corrigé p. 192)

## 6. Pour aller plus loin

### 6.1 Quelques problématiques à creuser

1.  
L'évaluation communicative est coûteuse ; 2) les problèmes de fidélité ne sont pas résolus ; 3) l'analyse notionnelle-fonctionnelle des besoins entraîne une vision atomisée qui contredit la globalité de la communication ; 4) l'authenticité est une notion relative et un test reste un test ; 5) on ne sait pas vraiment ce qu'est la compétence de communication, et, notamment, on ne sait pas quelle place la qualité de la langue doit tenir dans l'évaluation. Cela fait une douzaine d'années que l'évaluation communicative prétend à la suprématie ; il serait peut-être temps que ces problèmes soient résolus, sinon, on finira par penser qu'ils ne peuvent pas l'être. (p. 61)

Arnaud Pierre J.-L., 1989, « L'évaluation communicative : principes et problèmes », *Les Langues modernes*, Paris, APLV, n° 5, pp. 51-61.

2. L'évaluation est rendue plus difficile dans le cadre de la pédagogie différenciée et de la formation à l'autonomie.
3. Le poids de l'évaluation sommative institutionnelle de fin de scolarité (le baccalauréat) est tel en second cycle que l'évaluation formative et l'auto-évaluation y sont difficiles à mettre en œuvre.
4. L'évaluation précise des compétences culturelle et interculturelle est impossible, en l'absence d'une description exacte et exhaustive de ces compétences.
5. Les critères de notation en didactique scolaire sont en partie contradictoires : progrès de chaque élève, mais aussi niveau par rapport à l'ensemble de la classe et aux exigences institutionnelles ; efforts réalisés, mais aussi estimation objective des résultats.
6. Le travail de classe intègre souvent des compétences différentes mises en œuvre simultanément, ce qui rend difficile l'évaluation de chacune d'entre elles.

7. La conception de l'erreur, dans l'hypothèse cognitive, comme une étape nécessaire et profitable dans tout processus d'apprentissage, rend plus difficile encore la notation, dans laquelle, traditionnellement, toute erreur est pénalisée.

## 6.2. Quelques ouvrages ou articles à consulter

ARNAUD Pierre J.-L., 1989, « L'évaluation communicative : principes et problèmes », *Les Langues modernes*, Paris, APLV, n° 5, pp. 51-61.

Bref historique de l'évaluation en didactique des langues dans la première partie, suivi de l'exposé, sous forme de petit glossaire, des principes qui régissent l'évaluation. L'auteur expose en particulier les différences entre le *testing* « classique » et les modifications imposées par l'approche communicative. La conclusion met en évidence les problèmes posés par les tests communicatifs, montrant que leur emploi exclusif ne saurait être justifié.

BOLTON Sibylle, 1987, *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, Paris, Hatier-Didier (coll. « Langues et apprentissage des langues »), 144 p.

Au plan théorique, cet ouvrage offre l'avantage d'exposer clairement les principes de la pragmatique comme modèle de référence pour rendre compte de l'activité langagière, et d'en exposer les implications pédagogiques. Au plan pratique, il s'avère précis et détaillé, offrant un grand nombre d'idées utilisables pour élaborer des épreuves de contrôle selon les différents types d'évaluation.

BOURDET Jean François, 1995, « Évaluer les apprentissages », *Le Français dans le monde*, Paris, EDICEF, n° 275, août-sept., pp. 47-52.

Tentative intéressante d'évaluation des apprentissages à travers des échelles globales d'appréciation de la compétence en langue. Les échelles fournies sont présentées sous forme d'une grille dont les parties les plus intéressantes sont : 1) la première, qui comprend l'ensemble des critères et des degrés, et définit le niveau atteint pour chacun d'entre eux aussi bien à l'oral qu'à l'écrit ; 2) la seconde, qui définit 12 degrés avec les compétences requises pour chacun d'entre eux à l'oral et à l'écrit.

*Cahiers de l'évaluation*, 1989, « L'évaluation en langues vivantes », Paris, C.I.E.P de Sèvres, n° 3/4, juin, 112 p.

Présentation des travaux de deux journées pédagogiques sur « L'évaluation en langues vivantes ». On analyse les tests d'évaluation communicatifs dans une perspective formative (avec des exemples pour le français langue étrangère), l'évaluation de l'oral en langue vivante, les stratégies de découverte de critères d'évaluation et la mise en œuvre d'actes d'évaluation (avec des exemples pour l'anglais), l'auto-évaluation de la production orale (avec des exemples pour l'allemand).

KANEMAN-POUGATCH Massia, 1996, « Pour évaluer l'argumentation orale », *Le Français dans le monde*, n° spécial *Recherches et Applications*, Paris, EDICEF, juillet, pp.165-171.

Proposition intéressante de construction d'une grille d'évaluation pour l'argumentation orale à un niveau avancé, qui prend en compte les différents aspects discursifs de l'argumentation (énonciatif, relationnel, polyphonique, informationnel).

*Le Français dans le monde*, 1993, n° spécial *Recherches et Applications*, « Évaluation et certifications en langue étrangère », Paris, EDICEF, août-septembre, 192 p.

Numéro qui essaye d'articuler la réflexion théorique avec la pratique de l'évaluation. On y aborde l'utilisation des tests comme le QCM pour évaluer l'ensemble d'un système éducatif, l'ouverture vers les compétences communicatives et interactionnelles, l'utilisation des technologies nouvelles, et surtout des problèmes tels que celui de la nécessité de la prise en compte des aspects culturels (Jean Janitza, pp. 167-170) ou de la nécessité d'une approche éclectique même en ce domaine (Louis Porcher, pp. 186-192).

LUSSIER Denise, 1992, *Évaluer les apprentissages*, Paris, Hachette (coll. « F/Autoformation »), 126 p.

L'auteur considère surtout la valeur pédagogique de l'évaluation, dont il souligne le rôle déterminant pour une progression efficace dans l'apprentissage. Il y présente avec clarté une bonne synthèse des principales notions de la docimologie ; il fournit des exemples concrets de situations et d'activités communicatives destinées à évaluer la compréhension et la production ; il offre à l'enseignant les moyens de construire de nouvelles pratiques d'évaluation « communicative ».

TAGLIANTE Christine, 1991, *L'évaluation*, Paris, CLE international (coll. « Techniques de classe »), 141 p.

L'auteur présente une synthèse des concepts fondamentaux de l'évaluation et montre comment intégrer l'évaluation formative aux différentes activités didactiques, au moyen de fiches pratiques classées par public, objectif et niveau de langue. Il donne également un « mode d'emploi » permettant à l'enseignant de construire ses propres outils d'évaluation, avec des exemples concrets.

# CORRIGÉS

## Unité 1

### 1.1.11 – Composantes de l'objectif de formation intellectuelle.

La liste en est très longue, en particulier parce que l'on peut définir des capacités générales (ex. : synthétiser) ou particulières aux très nombreuses tâches possibles (ex. : prendre des notes) ; et parce qu'elles sont d'ordres différents, puisqu'elles relèvent par exemple de l'attitude (la curiosité intellectuelle), de l'organisation (la capacité à planifier son travail), ou encore des outils et techniques du travail intellectuel proprement dit : capacités à analyser et synthétiser ; à déduire et induire ; à faire des hypothèses et à les tester ; à rechercher, sélectionner, vérifier, comparer, hiérarchiser, organiser, communiquer, échanger et évaluer des informations ou des idées ; à construire un raisonnement ; à conceptualiser un problème ; à transposer ou élaborer une procédure et l'appliquer ; à imaginer une solution nouvelle ; à mémoriser des connaissances ; à automatiser des traitements de base ou répétitifs ; à diversifier ses stratégies selon les contextes ; à s'évaluer pour améliorer son apprentissage et ses performances, etc.

– Composantes de l'objectif de formation éthique.

Elles correspondent aux « valeurs » que les enseignants doivent transmettre en tant qu'éducateurs, en particulier la citoyenneté, la solidarité, la tolérance, la responsabilité, le sens critique et l'ouverture à l'Autre.

- 1.2**
1. Développer le plurilinguisme, et donc multiplier le nombre des langues que chaque apprenant aborde à l'école.
  2. Conséquences :
    - a. sur ses objectifs : 1) fixer des objectifs variables selon les langues ; 2) fixer comme l'un des objectifs le développement d'une aptitude générale à apprendre les langues ;
    - b. sur ses contenus : 1) utiliser les acquis en langue maternelle ; harmoniser les terminologies ;
    - c. sur sa méthodologie : donner de l'importance à la réflexion sur la langue et à la manière dont on l'apprend.

## 2.1

	Instruction de 1985 (1 <sup>er</sup> cycle)	Instruction de 1987 (2 <sup>e</sup> cycle)
Formation intellectuelle	– « objectifs intellectuels » – « réflexion grammaticale directement utile à la formation intellectuelle » – « capacités de raisonnement et d'abstraction »	
Formation éthique	« [ouverture d'esprit] qui est une composante essentielle de l'éducation civique »	
Formation esthétique	« lecture, dès la quatrième, de textes de qualité »	
« Objectif culturel général »	« ouverture d'esprit »	
Culture source	« faire l'expérience des différences et similitudes [culturelles] »	
Culture cible	– « objectifs culturels » – « ... initient l'élève aux civilisations des pays dont il étudie la langue et aux aspects les plus représentatifs de leurs cultures »	– « objectif culturel » – « enrichissement culturel raisonné » – « textes et documents de plus en plus riches et complexes »
Objectif langagier général	« [la réflexion grammaticale] rend plus aisé et plus efficace l'apprentissage d'autres langues étrangères »	
Langue source	« [la réflexion grammaticale] renforce et explicite la compétence en français »	
Langue cible	– « objectifs linguistiques » – « apprendre à communiquer oralement et par écrit »	– « objectif communicationnel et linguistique » – « une maîtrise reconnue en langue étrangère » considérée comme faisant partie des « formations professionnelles, scientifiques ou technologiques » – « connaissances et savoir-faire linguistiques » – « développement progressif de la compétence de compréhension et de l'autonomie d'expression personnelle en langue étrangère orale et écrite »

Commentaires :

- 1) La notion de « formation générale » inclut vraisemblablement, dans l'esprit des rédacteurs des deux instructions, les formations intellectuelle, esthétique et éthique.
- 2) En second cycle (instructions de 1987), on donne apparemment une importance croissante à la compétence de communication en L2 – objectif de « langue cible » – au détriment des autres objectifs, vraisemblablement en raison de la plus grande proximité des spécialisations post-bac.

- 2.2.1.b.** – L'« objectif communicationnel », emprunté à l'approche communicative, établit une forte liaison entre l'objectif de langue cible (avec ses composantes linguistique et discursive) et celui de culture cible (avec ses composantes référentielle et socio-culturelle).  
– l'« objectif cognitif », par lequel on réévalue le rôle de la réflexion (composante de la formation intellectuelle) établit une forte liaison :
- entre l'objectif formatif et l'objectif linguistique (voir l'importance désormais accordée à la réflexion sur la langue, mise au service de l'objectif de « former/se former à apprendre ») ;
  - entre l'objectif formatif et l'objectif culturel (la réflexion sur les similitudes et différences culturelles est mise au service de la formation éthique – en particulier l'éducation à la tolérance).
- La « compétence méthodologique » établit une forte relation entre l'objectif formatif et l'objectif linguistique (voir ci-dessus la description de l'objectif cognitif).  
– La « compétence interculturelle » établit une forte relation entre l'objectif formatif et l'objectif culturel (voir ci-dessus la description de l'objectif cognitif).

5. a3, b2, c1, d4.

## Unité 2

### 1.1.2

	Schémas n°						
	1	2	3	4	5	6	7
a. contrôle constant par l'enseignant sur chacun des élèves	F	NF	F	F	F	NF	F
b. contrôle constant par l'enseignant de la langue employée par les élèves	F	NF	F	F	F	NF	F
c. correction par l'enseignant d'un maximum d'erreurs commises à l'oral par les élèves	F	NF	F	F	F	NF	F
d. communications directes entre élèves	NF	F	F	F	F	F	F
e. suivi individuel des élèves par l'enseignant	NF	F	NF	NF	NF	NF	NF
f. utilisation de matériels collectifs d'enseignement	F	NF	F	F	F	F	F
g. variation maximale des modes d'intervention de l'enseignant	NF	F	NF	NF	NF	F	NF
h. travail autonome des élèves	NF	F	NF	NF	NF	F	NF
i. pédagogie différenciée	NF	F	NF	NF	NF	F	NF

N.B. Ce tableau correspond à l'utilisation la plus générale des différentes dispositions de classe. Mais il est toujours possible de les « subvertir » : un enseignant, par exemple, peut faire du travail en groupes pour mieux gérer la discipline : il va constituer un groupe avec les élèves les plus « dissipés », et se mettre avec eux, pour ainsi les surveiller de près !

- 1.2.1.a** – Communication didactique (1) : b, c, e, i, j  
 – Communication imitée (2) : a, g  
 – Communication simulée (3) : k, l  
 – Communication authentique (4) : b, d, f, h

- 1.2.1.b** Dans le cas d'un commentaire oral collectif d'un document, les interventions des élèves peuvent relever des quatre types. Exemples :  
 – Communication didactique (1) : demande concernant la démarche à suivre, demande d'explication du sens d'un mot, ou du fonctionnement d'une structure grammaticale.  
 – Communication imitée (2) : reprise textuelle ou paraphrase d'une partie du texte.  
 – Communication simulée (3) : réponse à une question plus ouverte d'analyse ou d'interprétation posée par l'enseignant.  
 – Communication authentique (4) : énoncé spontané d'une opinion ou d'une réaction personnelles face au document.

L'une des particularités du commentaire oral collectif d'un document en classe est que ces types sont constamment mêlés d'une intervention à l'autre au cours du travail, et même vraisemblablement mêlés à l'intérieur de beaucoup d'interventions. Voir aussi unité 6, point 3.2.2, pp. 89-90.

- 1.2.2** 1.a Regards, gestes, mimiques, hochements de tête, postures corporelles. Katia Pannozo inclut dans les modes de communication non verbale l'intonation et le ton de la voix, qu'on doit considérer logiquement comme des traits appartenant au langage oral.  
 1.b Le rire des élèves, leurs postures corporelles, leurs regards, leurs mouvements sur la chaise et leurs déplacements à l'intérieur de la classe, leurs mimiques.  
 2.a Les professeurs restent assis derrière leur bureau, ou se déplacent entre les rangées, ou restent debout devant leur bureau, ou s'assoient sur leur bureau ou sur une des tables du premier rang ; ils se penchent au-dessus de l'épaule d'un élève.  
 2. b Choix de la place à laquelle ils s'assoient en classe.
- 2.2.2** Il est souvent difficile, en didactique scolaire des langues, de distinguer *a priori* entre communication simulée et communication authentique, parce que la situation scolaire d'enseignement/apprentissage d'enseignement/apprentissage est par nature artificielle.

- 5.1** – Composante linguistique : a, d.  
 – Composante discursive : b, e, i.  
 – Composante référentielle : k, m.

- Composante socioculturelle : f, j, l.
- Ensemble des composantes : c, g, h.

5.2

1. Utilisation de dialogues fabriqués présentés de manière simultanément sonore et visuelle ;
2. travail systématique sur les structures de la langue ;
3. progression linéaire ;
4. situations de communication stéréotypées ;
5. méthodes et stratégies uniques et uniformes ;
6. « centration sur la méthode » (i.e. sur les matériels didactiques préfabriqués) ;
7. exclusion de la L1 et apprentissage mécanique ;
8. évitement de l'erreur ;
9. enseignement frontal ;
10. enseignant « maître » (i.e. seul responsable du processus d'enseignement/apprentissage) ;
11. rigidité du schéma de classe.

**Unité 3**

1.1.1

- Vous avez coché 7 cases ou plus dans la colonne 1 : vous êtes sans doute plutôt « centré sur l'enseignement ».
- Vous avez coché 7 cases ou plus dans la colonne 3 : vous êtes sans doute plutôt « centré sur l'apprentissage ».
- Vous avez coché 7 cases ou plus dans la colonne 2, ou bien vous avez réparti plus ou moins également vos choix dans les trois colonnes, ou bien vous avez à plusieurs reprises coché plusieurs cases sur la même ligne horizontale : vous avez sans doute une perception complexe de la relation enseignement/apprentissage, conscient que vous êtes des contradictions qui peuvent exister dans la pratique entre les exigences de l'enseignement scolaire des langues, d'une part, les demandes, attentes, motivations, besoins des élèves, d'autre part.

1.2.1

Tableau 1.1.3	Tableau 1.2.1
a1	c1
a2	c2
b1	b1
b2	b2
c1	b1
c2	b2
d1	c1
d2	c2
e1	c1
e2	c2
f1	c1
f2	c2

Tableau 1.1.3	Tableau 1.2.1
g1	b1
g2	b2
h1	c1, f1
h2	c2, f2
i1	d1
i2	d2
j1	c1
j2	c2
k1	b1
k2	b2
l1	e1
l2	e2

Les deux colonnes 1 et les deux colonnes 2 des deux tableaux sont en parfaite correspondance.

1.2.3

- a. Globalement, il s'agit des apprenants utilisant spontanément les stratégies référencées dans la colonne de gauche.
- b.

Le professeur	Les apprenants
<ul style="list-style-type: none"> <li>• intervient le moins possible ;</li> <li>• aide les apprenants trop faibles ;</li> <li>• fonctionne comme personne ressource (aide à la demande) ;</li> <li>• demande aux apprenants d'expliquer ce qu'ils doivent faire ;</li> <li>• motive les apprenants en les félicitant lorsqu'ils réussissent ;</li> <li>• organise le travail ;</li> <li>• n'évalue pas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• travaillent seuls ;</li> <li>• demandent au besoin l'aide du professeur.</li> </ul>

- 5.1 2. La phrase suivante du texte de G. Langouët définit ce qu'il considère comme les caractéristiques d'une situation d'auto-apprentissage : c'est « un contexte qui leur est plus favorable [aux apprenants], plus accessible, davantage choisi ou au moins accepté, autrement dit auquel ils participent plus efficacement, dans lequel ils se sentent davantage en mesure de construire eux-mêmes leurs savoirs ».
- L'avis de G. Langouët est que les situations d'auto-apprentissage permettent la réduction des inégalités : « Lorsque les élèves en situation d'échec [...] reprennent confiance quant à leurs propres capacités, ils voient leurs acquisitions s'améliorer, parce qu'ils deviennent davantage les acteurs de leur propre formation, de leur auto-formation ». Ce pédagogue met en garde cependant contre les possibles effets négatifs causés par la « sophistication des méthodes » : « Lorsque les méthodes deviennent plus "sophistiquées", le savoir – en situation d'auto-apprentissage – devient plus accessible aux plus "favorisés", c'est-à-dire à ceux pour lesquels la sophistication ne s'oppose pas ou s'oppose moins à leurs modèles culturels ».
- 5.2 Le questionnaire du point 1.1.3 est destiné à informer l'enseignant sur les attitudes de chacun de ses apprenants face à l'apprentissage, ses représentations de l'apprentissage, et ses stratégies d'apprentissage. Il pourra ainsi en tenir compte pour modifier et adapter son enseignement en tenant compte de ces paramètres.

## Unité 4

- 1.1.2 Selon différents auteurs, les deux mots peuvent avoir des rapports d'opposition, de complémentarité ou d'équivalence. Aujourd'hui, c'est le terme « culture » qui est le plus utilisé en didactique des langues, comme synonyme de « civilisation ». La définition retenue par la Conférence mondiale sur les politiques culturelles (Mexico, 1982) est la suivante : « culture : ensemble de traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social ».
- 1.2.1 1. Objectifs a, d, e, h.  
2. Type b.  
3. Conception de type e.  
4. Vers les types b (« approche intraculturelle ») et c (« approche interculturelle »).
- 1.2.2 1. La langue et la culture sont toutes deux des systèmes, et les systèmes maternels, spontanément considérés comme les seuls naturels, produisent des interférences négatives (linguistiques ou culturelles) lors de l'apprentissage des systèmes étrangers.  
3. Exemples d'activités possibles :  
– Exercices de vocabulaire :  
• écrivez en langue maternelle cinq expressions imagées où figure le nom d'un animal et  
• cherchez dans le dictionnaire les expressions correspondantes en langue étrangère ;  
(pour des élèves français d'italien) trouvez en langue étrangère les expressions correspondantes aux expressions françaises suivantes : « à 2 heures du matin », « un croissant de lune », « noir et blanc » (en italien : « alle due di notte », « un quarto di luna », « bianco e nero ») ;  
• donnez une liste de noms qui ont un genre différent dans votre langue maternelle et dans la langue étrangère.  
– Exercices sur la syntaxe du verbe : rédigez des phrases qui expriment une hypothèse réalisable, une hypothèse très difficilement réalisable, l'opinion personnelle ; notez les différences dans l'utilisation des temps et modes des verbes entre L1 et L2.

5.

	Texte 1 (A. Reboullet)	Texte 2 (S. Benadava)	Texte 3 (M. A. Pretceille)
<b>Culture</b>	système cohérent déterminé par des réalités concrètes (« substrat ») et qui se manifeste chez les individus (attitudes, comportements, outillage mental)	ensemble de connaissances et de conventions qui déterminent la communication entre les individus	instrument de communication entre individus
<b>Enseignement de la culture</b>	découverte de la cohérence interne de la culture comme système	acquisition d'une « compétence culturelle » (apprentissage de savoirs et maîtrise de conventions) en tant que composante de la compétence de communication	acquisition d'une « compétence interculturelle » : capacité à interpréter la manière dont l'interlocuteur joue et se joue de la culture dans la communication

**Unité 5**

1.2.1 1.

Activités proposées dans le texte	Activités correspondantes du tableau
activité 1	activité 7
activité 2	activités 2 et 3
activité 3	activité 3b
activité 4	activité 8

3.

Les raisons présentées sont les suivantes :

- la prise en compte de l'exercice de version à l'épreuve écrite du baccalauréat ;
- les limites de l'explication en L2 pour les notions abstraites ou les constructions complexes ;
- l'efficacité de la traduction en L1 comme procédé de contrôle de compréhension littérale ;
- l'intérêt de la traduction interprétative comme procédé de contrôle des connotations ou de l'implicite d'un texte ;
- le recours constant des élèves - et en particulier des plus faibles - à la traduction mentale ;
- la revalorisation du rôle de la L1 dans la conception actuelle de l'apprentissage comme construction/déconstruction/reconstruction permanentes d'une « interlangue » ou « grammaire intermédiaire ».

L'auteur présente cependant des arguments contraires : « 1) le risque de voir la traduction utilisée systématiquement comme solution de facilité par les uns et les autres ; 2) la nécessité de maintenir une place importante à la communication orale en classe pour respecter l'objectif institutionnel correspondant ; 3) la nécessité de maintenir une certaine harmonisation entre les pratiques des différents enseignants ». (pp. 20-21)

1.2.2.

1. Fonctions correspondant aux numéros 1, 2 et 7 dans le tableau du point 4.3.

2. La périphrase, l'étymologie et le mime.

3. L'étudiante semble approuver l'enseignante observée dans son utilisation de la L1 en classe. Voir en particulier les deux dernières phrases du dernier paragraphe.

5.1.

2. Comme exemples possibles d'exercice scolaire, on peut imaginer de faire transformer un fait divers (par exemple le compte rendu d'un accident) en : une lettre personnelle de la victime à un ami ; une demande de dédommagement à une compagnie d'assurance ; un procès verbal d'un agent de police ; une page de journal intime de la victime ; une information radio ; un coup de téléphone d'un témoin de l'accident à Police Secours...

5.2

1. Il s'agit de l'activité n° 2 pour le « premier niveau », et de l'activité n° 3 pour le « second niveau ».

2. Le « second niveau », qui oblige à une prise en compte de l'ensemble du contexte.

5.3

1. Cette approche consiste à utiliser pour l'enseignement/apprentissage d'une langue les connaissances et capacités acquises lors de l'apprentissage antérieur d'une autre langue, et d'abord, bien sûr, de la L1.

2. La réflexion comparative sur les structures de la L1 et de la L2 amène forcément à opérer des va-et-vient de l'une à l'autre (voir la fonction n° 4 dans le tableau du point 4.3, p. 73).
3. Cette approche intégrée revalorise le rôle de la réflexion de l'apprenant dans son processus d'apprentissage, ce qui correspond à l'hypothèse de base cognitiviste (l'apprentissage d'une langue est un processus mental).

## Unité 6

- 1.1.2.b Les vingt mots proposés appartiennent à deux paradigmes bien différenciés. Nous en proposons ci-dessous un classement par oppositions terme à terme, mais d'autres oppositions sont possibles : « gestion », par exemple, peut être opposé aussi bien à « systématisation » ou « expérimentation » qu'à « révolution » ; « souplesse », aussi bien à « rationalisation » ou « systématisation » qu'à « rigueur ».

Paradigme 1 (« gestionnaire »)	Paradigme 2 (« révolutionnaire »)
<input type="checkbox"/> gestion	<input type="checkbox"/> révolution
<input type="checkbox"/> pragmatisme	<input type="checkbox"/> rationalisation
<input type="checkbox"/> éclectisme	<input type="checkbox"/> systématisation
<input type="checkbox"/> tradition	<input type="checkbox"/> innovation
<input type="checkbox"/> observation	<input type="checkbox"/> intervention
<input type="checkbox"/> souplesse	<input type="checkbox"/> rigueur
<input type="checkbox"/> adaptation	<input type="checkbox"/> application
<input type="checkbox"/> diversité	<input type="checkbox"/> cohérence
<input type="checkbox"/> expérience	<input type="checkbox"/> expérimentation
<input type="checkbox"/> pratique	<input type="checkbox"/> théorie

Reportez sur ce tableau les choix que vous avez effectués sur la liste, pour découvrir votre type dominant, « gestionnaire », « révolutionnaire », ou « complexe ».

Ces deux types et le troisième « mixte », « éclectique » ou « complexe », présentent des avantages et des risques :

– **Type « gestionnaire »**

Si vous avez choisi principalement des mots du paradigme 1 : vous êtes (ou serez) un enseignant prudent et équilibré, attentif aux réalités, attiré par une méthodologie personnelle à la fois efficace, stable et qui convienne à vos élèves et à vous-même. Attention, toutefois, à ne pas être trop frileux, à ne pas vous enfermer dans les mêmes méthodes répétitives, à ne pas prendre prétexte des réalités pour vous cantonner dans vos propres habitudes et convenances.

– **Type « révolutionnaire »**

Si vous avez choisi principalement des mots du paradigme 2 : vous êtes (ou serez) un enseignant en permanence insatisfait, soucieux d'améliorer constamment vos pratiques, attiré par le changement et la nouveauté. Attention, toutefois, à ne pas déstabiliser certains élèves, à ne pas accorder trop d'importance à certaines démarches par rapport à d'autres, à ne pas prendre prétexte du renouvellement constant pour éviter de prendre en compte les réalités.

– **Type « complexe »**

Si vous avez choisi aussi bien des mots du paradigme 1 que du paradigme 2, et en particulier à la fois des mots appartenant à des paires opposées : vous êtes (ou serez) un enseignant conscient des contraintes et exigences contradictoires auxquelles vous devez faire face, et de l'impossibilité de les maîtriser parfaitement. Attention, toutefois, à ne pas prendre prétexte de cette complexité de la pratique didactique pour justifier à l'avance vos insuffisances et ses échecs, ou pour légitimer l'attentisme ou – pire encore – la démission.

- 1.1.3 a et b. Même si certaines méthodologies ont dans le passé privilégié telle ou telle méthode ou articulation de méthodes, on tend actuellement à considérer en didactique des langues qu'aucune n'est à exclure ou privilégier *a priori*, mais qu'il faut au contraire les combiner toutes dans des démarches complexes construites en tenant compte de tous les paramètres possibles, en particulier des particularités (apports et limites) de chacune, des types et habitudes d'apprentissage, des objectifs, des supports et des types de tâches.

- 1.2.1** – Les exercices de *Cours de langue et de civilisation françaises* se caractérisent par : 1) l'importance de l'entraînement scolaire artificiel, hors contexte et hors situation de communication ; 2) l'importance de l'écrit ; 3) l'importance du réemploi du lexique thématique de la leçon (ici les parties du corps et les vêtements) ; 4) leur fonction d'application raisonnée de règles ou paradigmes préalablement conceptualisés. Ces exercices sont représentatifs des méthodologies directe et active.
- Les *Exercices pour le laboratoire de langues de Voix et images de France* se caractérisent par : 1) le modèle donné au départ, pour imitation immédiate ; 2) l'importance de l'oral ; 3) le caractère intensif (très nombreux items). Ce sont des exercices dits « structuraux » inspirés de la méthodologie audio-orale américaine, et qui visent à l'automatisation des structures.
- Les exercices d'*Espaces 1* présentent les caractéristiques suivantes : 1) traitement du verbe *avoir* comme structure grammaticale non pas isolée, mais impliquée avec d'autres dans l'expression d'une notion (l'âge) et d'un « acte de parole » (se présenter) ; 2) tâches articulées entre elles faisant appel chacune à une seule compétence langagière ; 3) passage direct de la présentation des formes du verbe à un réemploi dans le cadre d'activités significatives et proches de situations authentiques de communication (comprendre un dialogue, jouer une scène) ; 4) prise en compte, dans ces activités, des paramètres sociolinguistiques et socioculturels (statut des interlocuteurs, état d'esprit, intentions, lieu, moment...) ; 5) recours fréquent aux travaux en tandem (comme ici) ou en groupes restreints. Les modèles méthodologiques de référence sont les approches notionnelle-fonctionnelle et communicative ; 6) articulation d'exercices faisant appel chacun à différentes habiletés langagières (cas de l'exercice central, qui articule production écrite et compréhension orale). Sur la page suivante du manuel sont reproduites plusieurs cartes d'anniversaire, dont une écrite à la main, éléments qui renvoient à deux autres caractéristiques de l'approche communicative : 7) le recours systématique aux documents authentiques, et 8) une certaine revalorisation des activités écrites de lecture et d'écriture. Ces exercices sont caractéristiques de l'approche communicative.
- 1.2.2** Voici l'ordre des tâches telles qu'elles sont proposées dans ce manuel, avec leur classement en 4 rubriques.
- 1. Explorer* (tâches à préparer individuellement avant le commentaire en classe, et dont les résultats sont donnés oralement en classe au début du travail collectif) :
- (5) Évaluer d'un point de vue quantitatif les interventions de la mère et du fils.
  - (12) Trouver le mot qui se répète le plus dans les interventions de la mère, et noter les phrases où il apparaît.
  - (11) Localiser les parties du texte qui permettent de définir le milieu dans lequel vivent les personnages.
  - (10) Définir l'identité des personnes auxquelles fait allusion la mère, et noter les métaphores utilisées pour les évoquer.
- 2. Commenter* (commentaire à faire collectivement et par oral en classe, d'où la forme de questions en style direct, moyen de sollicitation habituellement utilisé par l'enseignant dans cette situation) :
- (7) Quels sont les différents moments de cette scène ?
  - (8) Comment s'articulent les uns aux autres les thèmes successivement abordés par la mère ?
  - (3) Comment peut-on caractériser la personnalité de la mère, et celle du fils ?
  - (9) De quelle manière la mère exprime-t-elle sa douleur ?
  - (6) Comment peut-on caractériser, et expliquer, l'attitude de chaque personnage dans cette scène ?
- 3. Faire la synthèse* (tâche à faire collectivement par oral en fin de commentaire collectif en classe, et/ou – suivant le niveau des élèves – à refaire à l'écrit de manière individuelle après ce commentaire) :
- (4) En vous basant sur cet extrait, définir les rôles respectifs de l'homme et de la femme dans le monde de Lorca.
  - (1) Analyser la construction dramatique de la scène.
- 4. Élargir* (même commentaire qu'en 3) :

– (2) Repérer la phrase qui annonce le drame à venir, et essayer d’imaginer ce drame à partir des autres indices apparaissant dans ce texte.

- 5.1**
1. C’est sa prétention à couvrir l’ensemble des problèmes portant sur le « comment enseigner/apprendre » par une cohérence unique, forte, globale, constante.
  2. Facteurs internes à la didactique des langues : complexité des besoins, attentes, motivations, habitudes et stratégies d’apprentissage ; complexité des objectifs ; complexité des référents théoriques. Facteurs externes à la didactique des langues : le contexte intellectuel de notre époque, où toute cohérence unique, forte, globale et constante est perçue comme négative.
  3. Parce qu’elle implique l’abandon de toute prétention à une cohérence unique, forte, globale et constante dans la mesure où elle cherche à prendre en compte la complexité de la problématique didactique.
  4. La fin des cohérences méthodologiques uniques (« les méthodologies ») permet un retour à la créativité méthodologique (« la méthodologie » comme domaine de réflexion ouvert), désormais nécessaire pour une invention constante de cohérences méthodologiques partielles et provisoires.
- 5.2**
1. L’apprenant ne se projette plus dans un échange prédéterminé (la situation du dialogue de base), mais est impliqué dans des situations de communication authentiques (interactions en classe) ou simulées.
  2. On peut remarquer la nature très composite de ce qui est présenté comme le troisième moment de la « structure ternaire », qui comprend à la fois de la « synthèse », de la « réintégration » et de l’« ouverture ».
  3. Les deux auteurs reconnaissent l’existence d’un éclectisme dans la didactique des langues actuelle. C. Puren se situe au niveau des méthodologies constituées, où il constate que l’éclectisme ne pouvait que s’imposer très fortement en raison de multiples facteurs concordants. G. Vigner, pour sa part, se situe au niveau des pratiques de classe effectives, où il constate au contraire un « éclectisme de surface sur fond de classicisme ».

## Unité 7

### 1.2.1.a 2. Suite du compte rendu de Béatrice Sannazzari :

[...] mais quand ils se sont aperçus qu’ils commençaient à comprendre un peu le contenu du dialogue, alors il n’y avait plus un bruit dans la classe. Cette activité semblait beaucoup les intéresser et stimulait leur participation. (p. 16)

- 1.2.1.b**
1. Les spécificités de ce document sonore par rapport à la langue écrite standard sont nombreuses :
    - a. Traits spécifiques du discours oral :
      - hésitations (« euh » ; pauses longues ; « à la / au / type de la terrasse ») ;
      - ruptures de constructions (« c’est un / encore dans *Le Parisien* ça se passe au café Marly... » ; « avec vue sur la Pyramide d’ailleurs c’est c’est un très bel endroit... » ; « le / billet de deux cents balles s’envole hein moi je vous résume ») ;
      - répétitions/reprises (« c’est c’est » ; « alors alors », « non non ») ;
      - mots ou expressions phatiques (« qu’est-ce que vous voulez, trésor »).
    - b. Grammaire de l’oral :
      - répétition (« c’est / c’est un très / très bel endroit ») ;
      - absence de la première partie de la négation (« ceux qu’auraient pas compris ») ;
      - ellipse (« et là évidemment / problème ») ;
      - contraction phonétique (« qu’auraient pas », « ya un »).
    - c. Niveau de langue familier (« billet de deux cents balles », « empoché », « le mec du café » ; « ils se sont engueulés »).
- 1.2.2**
1. « Les élèves sont plus réactifs qu’actifs » signifie que le plus souvent les élèves ne participent oralement que s’ils sont sollicités par une question de l’enseignant ; ils seraient « actifs » s’ils intervenaient spontanément.

2. En général la plupart des élèves se taisent par manque d'intérêt, de peur de faire des fautes, ou de peur que leurs camarades se moquent d'eux.

3. Paramètres :

- le nombre d'élèves en classe (ex. : chaque élève peut prendre la parole dans une classe de 25) ;
- les facteurs psychologiques (ex. : « peur de se tromper, de paraître ridicules ») ;
- le type de tâche (ex. : participation plus intense lors de la correction des devoirs) ;
- l'enseignant : ses sollicitations, son attitude, son caractère, ses exigences, ses stratégies (voir point 4 ci-après) ;
- l'intérêt pour les contenus (ex. : les élèves sont plus motivés à parler lors d'une discussion) ;
- les habitudes prises (ex. : se corriger mutuellement) ;
- les besoins immédiats (ex. : demander un mot de vocabulaire inconnu) ;
- la classe (ex. : participation des élèves de terminale) ;
- la présence d'un observateur (ex. : le cas de la présence de l'auteur du compte rendu dans la classe d'espagnol, voir dernier paragraphe).

4. Différentes stratégies d'enseignement observées :

- poser des questions ;
- exiger que les élèves lèvent la main, ou leur laisser librement la parole ;
- gérer la discipline ;
- entraîner les élèves à se corriger mutuellement et à s'entraider ;
- interroger les élèves qui ne prennent pas spontanément la parole ;
- motiver les élèves à répondre en leur demandant leur opinion personnelle ;
- donner des points aux élèves qui participent.

5. Exemples possibles d'activités concrètes :

- Tâches de réflexion :
  - interpréter la valeur des hésitations (« euh... ») ;
  - repérer les passages au registre écrit (lecture par le locuteur de passages de l'article de journal qu'il a sous les yeux), ainsi que les paraphrases correspondantes en langage oral familial.
- Tâches de production :
  - réécrire en langue écrite standard ;
  - reconstituer l'article de journal ;
  - réécrire sous forme d'une scène de théâtre (avec les annotations scéniques).

## Unité 8

1.2.1 1. Ce schéma de classe est cohérent, exception faite de l'activité de compréhension orale qu'il n'est pas logique de faire sur un support écrit. Cependant, ce schéma n'est pas forcément adapté à tous les objectifs et à tous les types de support et, d'autre part, son utilisation répétée est susceptible de créer des phénomènes de lassitude chez les élèves.

2. Objectifs de compréhension écrite : a. Objectifs d'expression écrite : a. Un objectif supplémentaire apparaît : celui du contrôle, par l'enseignant, du résultat de son enseignement (voir dernier paragraphe).

3. Cette intégration didactique présente l'avantage d'assurer la répétition intensive des mêmes formes linguistiques (celles du texte qui se retrouve être le support unique de toutes les activités). Elle assure du coup la cohérence du travail et favorise la révision de ce travail par les élèves. Cependant, si elle est mise en œuvre de manière systématique sur tous les documents :

- elle est très artificielle et rend donc difficile l'évaluation de la compétence de communication ;
- elle ne facilite pas l'acquisition des méthodes d'apprentissage spécifiques à chacune des compétences langagières.

1.2.2 1. Globalement, le style de ces trois messages va du plus familier au plus formel. Deux facteurs expliquent le choix du registre de langue :

- les statuts respectifs des interlocuteurs (respectivement deux collègues amis, une secrétaire à un enseignant, une étudiante à un professeur) ;
- l’adaptation au style plus direct de règle dans le courrier électronique (totale dans le 1<sup>er</sup> message, sensible dans le 2<sup>e</sup> et inexistante dans le 3<sup>e</sup>, qui reprend exactement la forme classique de la lettre formelle envoyée par la Poste).

- 5.1**
1. Il s’agit d’une analyse préalable, sous des angles différents, que l’enseignant réalise pour lui-même d’un texte destiné à être étudié en classe, avec pour objectifs :
    - de comprendre lui-même le fonctionnement du texte ;
    - de choisir l’entrée dans le texte la plus efficace du point de vue pédagogique ;
    - de donner aux élèves les outils qu’ils utiliseront eux-mêmes pour accéder au sens du texte.
  2. Les dangers, selon l’auteur, sont les suivants :
    - « confondre [l’analyse pré pédagogique] avec les analyses théoriques du discours (ou les grammaires textuelles) et de la subordonner à une théorie linguistique unique » ;
    - « imposer aux apprenants une terminologie et les “noyer” sous des termes spécialisés sous prétexte de leur faire repérer et classer des indices et des éléments linguistiques » ;
    - « confondre l’analyse pré pédagogique et les stratégies d’enseignement : il ne s’agit pas de refaire devant les apprenants l’analyse du texte que l’on aurait faite la veille et de retomber ainsi dans les travers de l’explication de textes » (*Situations d’écrit*, p. 91).
- 5.2**
1. Différences d’avec l’explication de textes traditionnelle :
    - la diversification des stratégies d’apprentissage ;
    - l’apport des connaissances encyclopédiques et intertextuelles nécessaires au moyen de dossiers documentaires ;
    - le recours à de nouvelles théories (linguistique textuelle, sémiotique...) ;
    - la reconnaissance de la variabilité interprétative ;
    - la production par les élèves de types d’écrits authentiques diversifiés (ateliers d’écriture).

## Unité 9

- 1.1.2**
- a. 3, 4, 5, 8, 9, 11, 12
  - b. 10
  - c. 1, 2, 6, 7

- 1.1.4** Il ne peut s’agir que du sens a.

- 1.2.1**
1. Première phase (jusqu’à « ... ce qu’elle avait mis au tableau ») : mise en œuvre de la démarche inductive. Objectif : amener les élèves à découvrir et énoncer par eux-mêmes une règle de grammaire. Deuxième phase (à partir de « Toujours au tableau... ») : exercices d’application et d’entraînement grammatical. Objectif final : l’assimilation de la règle.
  - 2.a. Faire produire le corpus de réflexion par les élèves eux-mêmes ; faire découvrir la règle par les élèves eux-mêmes ; faire produire des phrases par les élèves eux-mêmes ; faire reprendre à l’oral les exercices écrits.
  - 2.b. Faire énoncer la règle à partir d’exemples.
  - 2.c. Faire appliquer la règle dans des exercices écrits.

**1.2.2**

Démarche utilisée par l’enseignante (texte 1.2.1)	Démarche de « conceptualisation grammaticale » (texte 1.2.2)
1. L’enseignant décide en fonction d’une progression grammaticale prédéterminée de faire travailler les apprenants sur un point de grammaire.	1. L’enseignant décide de faire travailler les apprenants sur un point de grammaire en fonction des progrès réalisés par les apprenants dans leur maîtrise de ce point.
2. L’enseignant fait constituer le corpus de réflexion grammaticale en contexte (commentaire de document).	2. L’enseignant fait constituer le corpus de réflexion grammaticale hors contexte.
3. L’objectif de l’enseignant est d’aboutir dès la fin de séquence à l’énoncé canonique de la règle.	3. L’enseignant laisse les élèves aboutir à leur propre règle énoncée dans leurs propres termes.
4. L’enseignant propose des exercices d’application de la règle énoncée.	4. Les apprenants eux-mêmes produisent des phrases pour tester leurs hypothèses sur la règle.

5. L'enseignant corrige les erreurs d'application de la règle énoncée.	5. Les apprenants décident si l'application de la règle telle qu'ils l'ont énoncée les a amenés à produire ou non des erreurs.
--	--

**1.2.3** On retrouve dans ce troisième texte la mise en œuvre de la démarche inductive. Elle est plus proche de la conceptualisation proposée par H. Besse dans la mesure où, comme lui, J.-C. Vignaud propose de laisser les apprenants tester eux-mêmes les règles auxquelles ils sont parvenus. Elle diffère des deux précédentes quant à la grammaire de référence (ici, il s'agit d'une grammaire énonciative).

**2.6.b** Le sens des concepts peut différer sensiblement d'une inspection à l'autre comme d'une didactique à l'autre, et être en outre plus ou moins flou. On peut malgré tout distinguer *a priori*, dans cette liste, les activités et les objectifs, et ce n'est qu'à l'intérieur de chacune de ces catégories que peuvent apparaître des synonymes plus ou moins approximatifs :

objectifs	activités
	identification repérage reconnaissance
	analyse réflexion conceptualisation
	systematisation automatisation fixation entraînement
acquisition appropriation assimilation maîtrise	réemploi réutilisation

- 5.**
1. Le texte n° 1 (« L'application du béhaviorisme... ») oriente vers une grammaire active, décontextualisée et implicite. L'opposition déductive/inductive n'est pas pertinente puisqu'il n'y a pas explicitation. Le texte n° 2 (« Pourquoi une grammaire sémantique ? ») oriente vers une grammaire à la fois active et passive, contextualisée, inductive et explicite.
  2. Essentiellement, la conception défendue par J. Courty favorise la mise en œuvre des méthodes actives, l'autonomisation des apprenants et la liaison entre l'apprentissage linguistique et la formation intellectuelle (qui est l'un des objectifs fondamentaux de l'enseignement scolaire des langues). Cependant :
    - l'acquisition d'automatismes reste bien une nécessité de l'apprentissage (cf. par ex. les gammes en musique, le saut à la corde dans l'entraînement des boxeurs...);
    - en situation scolaire, les exercices correspondants (structuraux) permettent à l'enseignant d'assurer un entraînement grammatical pour des élèves qui ne sont pas toujours très motivés pour produire du sens en langue étrangère.

**Unité 10**

**1.1.2.b** Entre 5 et 10.

**1.2.1** L'enseignement intensif du lexique est intégré au commentaire de documents. L'enseignement extensif se fait par reprise plus ou moins occasionnelle des mêmes mots d'un document à l'autre.

**1.2.2**

1. Les objectifs sont ainsi annoncés par les auteurs dans l'introduction de leur ouvrage : « [réaliser] un véritable travail de conceptualisation et de mémorisation, où les mots rencontrés au hasard des textes et des apports ponctuels seraient mis en relation dans des organisations, stockés et disponibles dans la mémoire de l'apprenant » (p. 2).
2. a. Les mots sont présentés et réutilisés par l'apprenant uniquement en langue étrangère. b) Les mots sont toujours « contextualisés » (ils sont utilisés dans le cadre de ou à propos d'une phrase ayant un sens). c) Ce contexte a une forte valeur culturelle ; d) On fait un appel constant aux connaissances préalables et à la réflexion personnelle des apprenants.

3. L'enseignement du lexique se fait ici dans des exercices spécifiques non reliés au travail en intégration didactique sur un document déterminé.
4. L'avantage d'un travail lexical en situation de commentaire d'un document est qu'il est mieux contextualisé que dans le cas d'exercices spécifiques, puisqu'il est intégré avec les autres compétences langagières dans une activité significative. L'inconvénient est qu'il est plus parcellarisé et plus occasionnel, alors que les exercices spécifiques permettent des regroupements plus systématiques et des moments de travail plus intensifs. Il est sans doute intéressant, par conséquent, de combiner constamment les deux méthodes.

### 5.1

1. « UL » = unité lexicale (2<sup>e</sup> paragraphe).
2. Un mot peut avoir plusieurs acceptions, et il correspond alors à plusieurs « unités lexicales » (ex. tête = partie supérieure du corps, visage, crâne, début, chevet...); à l'inverse, dans une expression idiomatique, ce sont plusieurs mots qui correspondent à une seule unité lexicale (ex. réciter de tête, être tombé sur la tête...).
3. Les trois grands principes sont : l'éclectisme méthodologique, la perspective communicative, l'autonomisation des apprenants.
4. Sémantisation : accès au sens d'une unité lexicale (par découverte autonome ou explication – dite précisément « sémantique » – de l'enseignant).
- 5.a Liste (non exhaustive) des techniques d'enseignement du sens d'un mot inconnu :
  - traduction en langue source ;
  - explication en langue cible : recours aux définitions, paraphrases, synonymes, antonymes, hyponymes (« un canif est un objet tranchant »), hyperonymes (« un siège, c'est par exemple une chaise, un fauteuil, un tabouret »), fonctions (« un canif, ça sert à couper »), descriptions diverses (le canif a une lame en métal, il est petit, il se plie, il se met souvent dans la poche)... ;
  - exemples, situations ou contextes (« la nostalgie, c'est ce que l'on éprouve quand on est resté très longtemps loin de son pays, de sa famille, de ses amis ») ;
  - images, dessins... ;
  - montrer l'objet correspondant ;
  - expressions du visage, gestes, mouvements, mimes... ;
  - analyse de la morphologie du mot (étymologie, préfixe, suffixe...).
- 5.b Liste (non exhaustive) des techniques de découverte autonome du sens d'un mot inconnu par les apprenants :
  - inférer le sens du mot à partir de son contexte d'apparition ;
  - chercher dans le livre de l'élève ou essayer de se rappeler un contexte antérieur dans lequel le mot est déjà apparu ;
  - analyser la morphologie du mot (étymologie, dérivation, suffixation...);
  - recourir aux notes lexicales en bas du texte, au lexique final en fin d'unité ou de livre de l'élève, ou encore à un dictionnaire ;
  - demander le sens du mot à l'enseignant ou à quelqu'un d'autre.

### 5.2

(Il s'agit des réponses données par Robert Galisson lui-même dans le même ouvrage, pp. 23-28).

1.

- Affirmation a (« C'est un mauvais calcul d'interdire le dictionnaire en classe de langue »)
  - a. le dictionnaire est un instrument dont l'élève aura à se servir toute sa vie ;
  - b. ce n'est qu'à l'école qu'il pourra apprendre à l'utiliser convenablement ;
  - c. le dictionnaire est un outil d'autonomisation par rapport au maître, et d'autodidaxie pour l'adulte ;
  - d. tous les chemins mènent à la connaissance, et le dictionnaire est un de ceux-là ;
  - e. de toutes manières, les élèves se servent du dictionnaire à la maison ; mieux vaut par conséquent leur apprendre à s'en servir ;
  - f. le dictionnaire monolingue est une source inépuisable de discours authentiques divers (citations, par ex.).
    - Affirmation b (« L'école est le lieu idéal, non seulement pour se servir du dictionnaire, mais encore [et surtout] pour apprendre à s'en servir »)
      - a. toutes les bibliothèques scolaires possèdent déjà les exemplaires nécessaires ;

b. il est toujours possible de trouver le temps nécessaire en classe ou hors classe, en faisant travailler individuellement ou par équipes.

– Affirmation c (« Aucun dictionnaire n’est à exclure, mais c’est le monolingue qui est à privilégier ») :

a. c’est le dictionnaire le plus riche ;

b. c’est le dictionnaire le plus fiable ;

c. l’intérêt de l’usage du dictionnaire monolingue n’a jamais été contesté même à l’école ;

d. les élèves ont naturellement recours au bilingue et l’emploient intuitivement, alors que le monolingue demande un apprentissage.

2.

a. pour mettre l’élève en situation de réussite, proposer pour chaque mot du dictionnaire monolingue plusieurs définitions complémentaires (texte, mais aussi images, par ex.) ;

b. pour rassurer l’élève, donner des définitions aussi limpides et univoques que les équivalents du bilingue ;

c. enrichir le plus possible le dictionnaire monolingue d’informations diverses, afin de satisfaire les besoins de dépannage d’élèves confrontés à la difficulté des documents authentiques.

**Unité 11**

1.1.1 VRAI : 2, 5, 8, 9.

FAUX : 1, 3, 4, 6, 7, 10, 11.

1.2.1.a

Les différents types d'évaluation			
Évaluation	Moment	Objectif(s)	Exemple
I. sommative	1. à la fin	<b>B</b> – s’informer sur les objectifs atteints – faire le bilan des acquisitions des apprenants – noter les apprenants – donner une certification aux apprenants	b. le baccalauréat
II. diagnostique ou prospective	3. avant	<b>A</b> – s’informer sur la maîtrise des pré-requis – prévoir la meilleure adaptation possible de la séquence au niveau des apprenants – préparer les apprenants à tirer le meilleur parti de la séquence	c. L’évaluation à l’entrée en classe de seconde
III. formative	2. pendant	<b>C</b> – s’informer sur la qualité de l’apprentissage en cours – ajuster éventuellement les contenus et les méthodes de la séquence d’enseignement – adapter éventuellement les activités et les méthodes d’apprentissage	a. le « bac blanc »

## 1.2.1.b

L'évaluation de la compétence de communication		
Composantes	Critères	Paramètres
I. linguistique	5. respect des règles formelles régissant la langue au niveau de la phrase	c. – prononciation – intonation – rythme – syntaxe – morphologies verbale et grammaticale
II. stratégique	4. techniques permettant de compenser l'ignorance ou la non maîtrise de certaines règles	a. – emploi de gestes, mimiques, périphrases, mots génériques (« truc », « machin »...) – questions ou consignes à l'interlocuteur pour mieux comprendre son message – recours à des aides (analogies, hypothèses, autres personnes, dictionnaires...)
III. référentielle	2. – adéquation au sujet – précision de l'expression	b. connaissance et maîtrise du domaine (thème, spécialité...) traité
IV. socioculturelle	3. respect des règles régissant la parole en situation	e. – pertinence de l'information selon l'intention de communication – exactitude du message – intelligibilité du message – adaptation du discours au but visé, aux interlocuteurs, et à la situation
V. discursive	1. respect des règles régissant la langue au niveau d'un ensemble de phrases (« texte »)	d. – type de discours – cohérence – cohésion – progression

Voir aussi les définitions des composantes de la compétence de communication unité 2, point 5.1, p. 35.

## 1.2.2

1. On ne trouve relevée dans ce rapport que la fonction sommative de l'évaluation. Exemples :

– ... « les bulletins trimestriels où figurent les moyennes des contrôles et des interrogations de l'élève » ;

– « À ces notes d'interrogations s'ajoutent les notes de contrôle qui comptent coefficient 2 ou 3 dans la moyenne, alors que les interrogations ont un coefficient égal à 1. »

On peut néanmoins supposer que ces évaluations sont parallèlement utilisées de manière formative.

2. Ce sont les composantes linguistique (interrogations portant sur les structures) et référentielle (interrogations portant sur le vocabulaire). D'autres activités (Commenter et résumer un texte, exprimer son opinion personnelle.) mettent simultanément en jeu l'ensemble des composantes de la compétence de communication.

3. Les seuls critères explicités relèvent des composantes linguistique (structures) et référentielle (vocabulaire) de la compétence de communication.

## 2.2

1.

	Baccalauréat séries générales et technologiques	Diplôme de compétence en langue
a. public visé	élèves de fin de classe terminale des séries générales et technologiques	personnes engagées dans la vie active des secteurs économiques depuis au moins 5 ans
b. épreuves communes à tous les candidats (oui/non)	non	oui
c. domaines de compétence évalués (CO, CE ...)	– épreuves écrites : compréhension écrite et expression écrite – épreuves orales : compréhension écrite et expression orale	compréhensions orale et écrite, expressions orale et écrite, communication interactive
d. capacités évaluées (ex. : « traduire »)	analyser et commenter un texte, traduire	« capacités opérationnelles en langue de communication et en langue de communication à usage professionnel »
e. épreuves séparées d'évaluation de la compétence linguistique (oui/non)	oui	non
f. nature des épreuves écrites	– commentaire guidé – « discussion » d'un aspect du document – éventuellement : exercices de réflexion sur la langue/le texte ; exercices de langue (de reformulation, transposition, imitation...)	– réponse à un questionnaire de compréhension écrite – réponse à un questionnaire de compréhension orale – prise de notes sur un entretien oral à partir d'un questionnaire écrit – rédaction d'un rapport à partir de consignes écrites
g. nature des épreuves orales	– commentaire oral d'un document écrit, guidé par des questions orales de l'examineur – traduction orale d'un passage du document écrit	– compréhension d'un document sonore – entretien avec un informateur – interaction avec un examinateur
h. outil de mise en cohérence de l'ensemble des épreuves	intégration des épreuves autour d'un document écrit unique	« scénario » enchaînant des tâches dont les contenus sont fonctionnellement liés les uns aux autres

2. De ces deux types d'évaluation, le plus communicatif est clairement le Diplôme de Compétence en Langue, pour les trois raisons suivantes :

- toutes les épreuves s'appuient sur des simulations de situations authentiques (professionnelles), et non pas scolaires ;
- la compétence linguistique n'est pas évaluée isolément ;
- l'examen intègre une évaluation de la compétence de « communication interactive » (épreuve finale d'interaction avec un examinateur dans une situation de communication simulée).

3. Éléments de réflexion pour se construire une opinion personnelle sur cette (difficile) question :

- La modification sur ce modèle des épreuves de langue au baccalauréat entraînerait des problèmes d'organisation humaine et matérielle, ainsi que des problèmes de coûts (en temps et en argent) insolubles en l'état actuel des choses.
- On peut en dire autant de la modification parallèle de la préparation des candidats à ce type d'épreuves dans l'enseignement scolaire.
- La simulation de situations authentiques de communication dans des épreuves d'évaluation et dans leur préparation est intéressante pour des personnes motivées, et déjà orientées professionnellement vers certains types de situations de communication. Les élèves de l'enseignement scolaire, même de classe terminale, n'ont pas (encore) pour la plupart une motivation aussi forte et aussi clairement orientée.

- 5.1**
1. Seule justification : constituer une aide à l'apprentissage.
  2. L'évaluation scolaire porte sur l'enseignement (c'est-à-dire sur les compétences académiques transmises par l'enseignant) et non pas sur l'apprentissage (c'est-à-dire sur les savoir-faire communicatifs acquis par l'apprenant).
  3. Une évaluation en situation effective de communication en langue étrangère.
  4. Elle correspond exclusivement à des savoir-faire, et est utilisée telle quelle en dehors de l'école.
- 5.2**
1. La conception de l'évaluation s'est déplacée successivement de la matière à transmettre par l'enseignant (les contenus), à la manière dont il la transmet (méthodes d'enseignement), enfin à la manière dont l'apprenant se l'approprie (modes d'apprentissage).
  2. Dans cette conception actuelle, on ne prend plus seulement en compte les savoirs et savoir-faire des apprenants, mais aussi l'efficacité de l'enseignement et la rentabilité du système scolaire.
  3. – Caractère cumulatif : on ne peut évaluer de manière séparée certaines connaissances langagières, dans la mesure où leur mise en œuvre par l'élève implique le recours à des connaissances antérieures.
    - Caractère limitatif : l'évaluation des élèves ne peut matériellement porter sur toutes les connaissances à évaluer, ni sur tout ce qu'ils devraient pouvoir faire avec ces connaissances en situation de communication.
    - Caractère distributif : tout élément linguistique doit être évalué dans les différents domaines où il peut être utilisé en situation de communication (compréhensions écrite et orale, expressions écrite et orale).
    - Caractère synchrone : l'évaluation doit respecter les paramètres temporels de la communication authentique.
    - Caractère subjectif : l'enseignant doit s'efforcer de réduire au maximum la subjectivité inhérente à toute évaluation.

# LEXIQUE

*Nous avons limité les termes de ce lexique, et leurs éventuelles acceptions différentes, à ce qui nous a paru indispensable dans le cadre de cet ouvrage.*

*Les mots en gras dans le corps du texte font eux-mêmes l'objet d'une entrée spécifique.*

**acquisition** : • 1. Dans le sens de processus, il désigne le mode « naturel » (par le seul bain linguistique, donc non guidé et à dominante non consciente et implicite) d'appropriation d'une langue (maternelle ou étrangère) par opposition au mode scolaire, dit « d'**apprentissage** », d'une langue étrangère. • 2. Dans le sens de résultats du processus d'acquisition ou d'apprentissage, il désigne les formes linguistiques **assimilées** par l'apprenant (synonyme : « les acquis »). • 3. Dans le sens d'état final, ce terme est souvent utilisé dans les instructions officielles comme synonyme d'**assimilation**.

**acte** (d'enseignement) : action minimale de l'enseignant à laquelle il est possible d'assigner une intention didactique déterminée : écrire au tableau pour montrer le découpage des mots ou leur orthographe, faire une moue (pour signaler que la réponse d'un apprenant n'est pas satisfaisante), tendre le doigt vers un apprenant (pour l'autoriser à prendre la parole), se rapprocher d'un apprenant (pour lui faire sentir qu'on le surveille particulièrement), etc. Voir **procédé**.

**acte de parole** : ce que l'on fait lorsqu'on parle. Ce que l'on appelle le « sens pragmatique » d'un message (du grec *pragma*, action) peut être très différent de son sens linguistique : « Vous avez l'heure ? » signifie généralement « Je vous demande de m'indiquer quelle heure il est », et non « Je vous demande si vous avez l'heure ». Le sens pragmatique est très dépendant de la **situation** et de l'intention de communication du locuteur : « Vous ne trouvez pas qu'il fait chaud ? », lorsqu'on est dans un compartiment de train avec d'autres voyageurs, peut servir

ainsi à demander la permission d'ouvrir la fenêtre, à faire savoir que l'on souhaite initier une conversation, à suggérer que l'on change de sujet de conversation, etc. Il est aussi en rapport étroit avec la mimique, la gestuelle et l'intonation, qui peuvent orienter par exemple vers des significations pragmatiques très différentes de l'expression « C'est pas mal !... », depuis le compliment hyperbolique jusqu'à réserve ou la déception.

**active (compétence-, méthode-, grammaire-) :**

• 1. **Compétence active** : capacité de l'apprenant à réutiliser des éléments linguistiques ou culturels pour sa propre expression personnelle. La compétence active correspond au niveau maximal de maîtrise, celui d'**assimilation**. Voir **passive (compétence-)**. • 2. **Méthode active** : voir Unité 6, point 1.1.3, p. 81. Souvent utilisé au pluriel : « **méthodes actives** ». • 3. **Grammaire active** : ensemble des règles linguistiques que l'apprenant maîtrise à un niveau de **compétence active** ; on parle parfois aussi de « grammaire de production ». Voir **passive (grammaire-)**.

**aide** : apport supplémentaire par rapport au **support**, aux **consignes** et au **guidage**, fourni par le manuel, l'enseignant, les autres apprenants ou l'apprenant lui-même dans le but de faciliter la réalisation d'une **tâche** proposée. Exemples : image présentant les personnages en situation de communication, lexique expliqué en marge d'un texte, liste des mots clés donnée avant un exercice de compréhension globale, liste de formules toutes faites adaptées à la **simulation** proposée. La **préparation** est une forme d'aide

donnée préalablement à la tâche. Voir aussi **appareil didactique, guidage**.

**analyse** : •1. Appliquée aux **formes linguistiques**, elle fait partie avec l'**observation** de l'activité de **conceptualisation**. •2. Appliquée aux textes, elle constitue l'un des niveaux de l'« **explication de textes** » : voir Unité 6, point 3.2.2, pp. 89-90. •3. **Analyse des besoins langagiers**, caractéristique de l'**approche communicative** première génération : il s'agit de déterminer les objectifs linguistiques du cours de langue définis au moyen des **notions** que les apprenants devront exprimer et des **actes de parole** qu'ils devront réaliser dans les **situations** où ils auront à utiliser la langue enseignée pour communiquer.

**analytique (méthode-, démarche-)** : voir Unité 6, point 1.1.3.a, p. 81. Antonyme : voir **globale, globaliste (méthode-, approche-), synthétique (méthode-)**.

**appareil didactique** : ensemble du **dispositif** didactique mis en place par le concepteur d'un manuel autour de ses **supports**, et constitué des différents **exercices** (y compris d'évaluation) avec leurs **consignes**, et leurs éventuels **guidages** et **aides**.

**application** : •1. Activité intellectuelle consistant à se référer explicitement à une représentation mentale d'une organisation morphologique (paradigme verbal, grammatical ou lexical) ou d'une règle (syntaxique) pour guider sa production. Ce type d'application suppose donc qu'il y ait eu préalablement **conceptualisation**. Voir **grammaire externe**. •2. Dans le cas de l'**exercice structural**, l'apprenant est invité à appliquer un modèle de transformation dans lequel la règle a été « encapsulée » : on peut donc dire qu'il y a là application sans **conceptualisation**. Voir aussi Unité 6, Corrigé du point 1.2.1, exercices du Cours de langue et de civilisation. •3. Types d'**exercices** d'application : voir Unité 9, point 4.2, p. 142.

**apprenant** : terme souvent préféré actuellement en didactique des langues à celui d'« élève » pour deux raisons : 1) il permet d'englober tous les publics, y compris les adultes ; 2) il rappelle qu'il n'y a **apprentissage** d'une langue que si ce processus est pris en charge par un sujet actif et impliqué.

**apprentissage** : •1. **Processus d'**- : mode guidé et à dominante consciente et explicite, par opposition à **acquisition**. •2. **Attitude d'**- : voir Unité 3,

point 1.1.3, p. 41, et point 1.2.1, p. 42 ; en travail de groupe : voir Unité 3, point 4.1.2, p. 47. •3. **Stratégie d'**- : voir Unité 3, point 1.1.3, p. 41. •4. Types généraux d'- : voir Unité 3, point 1.2.1, p. 42. •5. **Pratiques d'**- : voir Unité 3, point 4.2.2, p. 48. •6. **Logique d'enseignement** vs **logique d'apprentissage** : voir Unité 3, point 2.2, p. 44. Voir aussi **autonomie/ -autonomisation, centration sur l'apprenant**.

**approche** : •1. **Méthode(s)** utilisée(s) pour initier un travail. Exemple : approche **globale** au début de l'étude d'un texte. Approches « socio-linguistique », « linguistique » et « logico-syntaxique » d'un texte : voir Unité 8, point 5.1, p. 129. •2. Parfois utilisé dans le sens d'ensemble de méthodes. Exemple : « approche **communicative** » : **méthodologie** que l'on a souhaité maintenir ouverte et non dogmatique. Voir **démarche**.

**appropriation** : synonyme d'**assimilation**.

**aptitude** : voir **capacité 1**.

**assimilation** : •1. Niveau maximal de maîtrise d'une **forme linguistique** ; celle-ci est dite « assimilée » lorsque l'apprenant est capable d'une **réutilisation** spontanée de cette structure pour son expression personnelle en **situation** de communication **authentique**. Voir Unité 6, point 1.1.3.b, « réutilisation-re-production », p. 82. Synonymes fréquents : **automatisation, fixation**. 2. Processus conduisant à ce niveau de maîtrise. Voir **compétence active, transfert**.

**attitude (d'apprentissage)** : disposition naturelle ou acquise orientant l'apprenant vers des stratégies particulières d'apprentissage ou le faisant réagir de manière déterminée aux stratégies d'enseignement. Voir **apprentissage 1**.

**authentique** : •1. **Document-** : document produit à l'origine par des natifs pour des natifs. Voir **fabriqué (document-)**. •2. **Communication-** : celle au cours de laquelle l'apprenant s'exprime spontanément de manière personnelle (définition et exemples, voir Unité 2, point 1.2.1, p. 28 ; Unité 7, point 3.2.2.b, p. 106 ; Unité 8, point 3.2.2, p. 125. Voir aussi **didactique, scolaire, simulée (communication)**.

**automatisation** : niveau de maîtrise visé dans l'**exercice structural**, à la suite duquel on supposait, en s'appuyant sur la psychologie behavioriste, que la structure travaillée pouvait désormais être reproduite par l'apprenant en tant que réaction réflexe à un stimulus verbal correspon-

dant. « Automatisation » équivalait donc, dans cette psychologie de référence, à ce que l'on appelle maintenant l'**assimilation**. Voir aussi **fixation**.

**autonomie/autonomisation** : •1. Voir Unité 3, « La formation à l'apprentissage », •2. Suggestions pratiques : voir Unité 3, point 4.1.1, p. 46. •3. Évaluation de la marge d'autonomie laissée aux apprenants dans leur manuel : voir Unité 3, point 3.2, p. 45. 4. Place de l' - en contexte scolaire : voir Unité 3, point 5.1, p. 48.

**capacité** : •1. Faculté de réaliser une tâche liée au processus d'apprentissage (exemples : discriminer auditivement deux sons proches, reconstituer une ponctuation, prendre des notes, repérer des mots clés, faire des hypothèses à partir d'un titre, identifier les temps et modes des formes verbales, s'auto-corriger...). Synonyme : **aptitude**. •2. Faculté à réaliser une activité liée à la pratique communicative en classe ou hors-classe (exemples : suivre un cours d'université, demander son chemin...). La capacité à réaliser tel ou tel **acte de parole** est maintenant utilisée systématiquement dans la présentation des **objectifs** et critères d'**évaluation** (être capable de saluer, de se présenter, de s'excuser...).

**centration sur la forme** : voir **formel (exercice-)**.

**centration sur l'apprenant** : •1. Principes : voir Unité 3, point 1.1.1, p. 39 et corrigé p. 179. •2. Implications pratiques : voir point 5.2, p. 49. •3. Propositions d'application à la didactique de la littérature : voir Unité 8, point 5.2, paragraphe 1, p. 130.

**centration sur le sens/le contenu du message/la communication** : voir **communicatif (exercice-)**.

**cible (langue-)** : voir **langue cible**

**civilisation** : voir **culture 2**.

**classement** : il s'agit de présenter ou de réunir de manière cohérente un certain nombre de **formes linguistiques** ou de **faits culturels** pour en faciliter la **mémorisation**, pour en faire un corpus de **conceptualisation** ou fournir une **aide** à une **tâche** déterminée, ou encore comme exercice de **manipulation**. Exemples : les différents emplois du subjonctif dans un texte, une liste de mots appartenant à des genres, des radicaux ou des champs sémantiques différents, formes verbales appartenant à tel temps ou à tel mode. Synonyme : **regroupement**.

**cognitif (objectif-)** : •1. Définition : voir Unité 1, corrigé du point 2.2.1.b, p. 177. •2. Application à l'analyse des manuels : voir Unité 1, point 3.2.1.c, p. 20.

**cognitive (approche-)** : ensemble d'orientations didactiques basées sur l'hypothèse que l'**apprentissage** linguistique est un processus mental au cours duquel l'apprenant construit, déconstruit et reconstruit sans cesse sa **compétence langagière** (dite « transitoire »), sa **grammaire** (dite « intermédiaire », et la langue qu'il s'approprie (dite « interlangue »). Voir **grammaire interne**.

**combinés (supports-)** : **supports** de types différents utilisés en parallèle mais constituant des documents différents. Exemple : un article de journal + une photo d'illustration.

**communicatif (exercice-)** : **exercice** centré non sur la forme mais sur le sens, le contenu du message, la communication. Voir **formel (exercice-)**. Voir aussi les propositions de « grammaire sémantique », Unité 9, point 5.2.

**communication** : •1. Schémas de communication en classe : voir Unité 2, point 1.1.2, p. 27. •2. Types de communication en classe : voir Unité 2, point 1.2.1, p. 28. •3. Communication non verbale en classe : voir Unité 2, point 1.2.2, p. 29 et point 4.3, p. 34. •4. Approche communicative : voir **communicative (approche-)**. •5. **Compétence de communication** (composantes de la -) : voir Unité 2, point 5.1, p. 35.

**communicative (approche -)** : **méthodologie** ouverte (« approche ») caractérisée par a) une application de l'**homologie fins-moyens** à la communication (on cherche à rendre les apprenants capables de communiquer de manière **authentique** en les faisant communiquer de manière simulée en classe); b) la prise en compte des futurs besoins langagiers des apprenants; c) l'objectif de **compétence de communication** (voir les composantes de la compétence de communication Unité 2, point 5.1, p. 35; sur l'« objectif communicationnel » en didactique scolaire, voir Unité 1, point 2.2.1.b, p. 19, et corrigé p. 177); d) la **centration sur l'apprenant**. Caractéristiques générales : voir Unité 3, point 5.2, p. 49. Caractéristiques des manuels de type communicatif : voir Unité 6, point 3.1.2, tableau p. 88. Problèmes posés par la mise en œuvre de l'approche communicative en contexte scolaire : voir Unité 2, point 6.1.1, p. 36.

**compétence de communication** : voir **communication 5**.

**compétence** : •1. Ensemble de **capacités** acquises dans un domaine donné d'activité langagière ou **d'apprentissage**. Exemple : la compétence de compréhension inclut la capacité à inférer le sens des mots à partir du contexte, à anticiper, à mémoriser à court terme, etc. •2. Niveau de maîtrise d'un domaine défini par des connaissances et/ou des savoir-faire (ou capacités). Ce domaine peut correspondre à des niveaux différents, depuis l'ensemble de la langue (compétence langagière), jusqu'à celui d'une structure grammaticale (voir Unité 9, point 2.3, p. 138). •3. Compétences langagières, ou habiletés langagières : les quatre domaines d'utilisation de la langue comme instrument de communication : compréhension et expression orales (voir Unité 7, pp. 97-115), compréhension et expression écrites (voir Unité 8, pp. 116-133). Autres compétences visées : voir Unité 6, point 4.2, tableau point V, p. 91. •4. Compétence active : voir **active (compétence-)**, **passive (compétence-)**.

**compréhension** : •1. Compréhension orale : voir Unité 7, pp. 97-115. •2. Compréhension écrite : voir Unité 8, pp. 116-133. •3. Différents objectifs de compréhension orale : voir Unité 7, point 5, pp. 112-113. •4. Différents types de lecture en classe de langue : voir Unité 8, point 3.2.1.b, p. 123. Mot correspondant en termes d'enseignement : **explication**. Voir aussi **sensibilisation**.

**conceptualisation** : •1. Observation des **formes linguistiques** et réflexion sur ces formes. Il s'agit de l'activité intellectuelle par laquelle l'apprenant parvient à une représentation mentale d'une organisation morphologique (paradigme verbal, grammatical ou lexical) ou d'une règle (syntaxique). La pratique dite « raisonnée » de la langue s'appuie systématiquement sur la conceptualisation, passage obligé avant l'**application**. La conceptualisation faite par les apprenants eux-mêmes à partir d'exemples correspond à la **démarche** inductive. Voir **déductif (méthode-, démarche-)**. Voir aussi Unité 6, point 1.1.3, p. 81. Comparaison d'**exercices** de conceptualisation grammaticale en contexte scolaire et en enseignement aux adultes : voir Unité 9, points 1.2.1, 1.2.2 et 1.2.3 p. 136, et corrigés p. 186. •2. On peut aussi parler de

« conceptualisation » pour la réflexion sur des **faits culturels**.

**consigne** : énoncé du concepteur de manuel ou de l'enseignant présentant l'**exercice** ou la **tâche** à réaliser. Certaines consignes détaillées vont jusqu'à inclure un **guidage**.

**contextualisé (enseignement-)** : voir **grammaire contextualisée**. Peut se dire aussi de l'enseignement du lexique.

**contrôle** : **évaluation de type sommatif**, mais ponctuelle et intermédiaire.

**correction (types de-)** : voir Unité 6, point 4.2, tableau point VII, p. 91.

**culture** : •1. Voir Unité 4 « L'enseignement/apprentissage de la culture ». •2. Différence entre « culture » et « civilisation » : voir Unité 4, corrigé du point 1.1.2, p. 180. •3. Objectif culturel : voir Unité 1, point 2.1, pp. 17-18. •4. Composante culturelle de la **compétence de communication** : voir Unité 4, point 5.2, p. 63. •5. Approche culturelle vs interculturelle et intraculturelle : voir Unité 4, point 4.2.3 p. 60, et point 5.3, p. 63.

**curriculum** (plur. latin : **curricula**) : objet de réflexion et de conception intermédiaire entre les **finalités** et **objectifs** généraux, et l'élaboration de manuels ou de séquences d'enseignement. Le curriculum intègre donc dans la même **problématique** les contenus, la **progression**, les **supports** et les **méthodes**. Voir **cursus**.

**cursus** : organisation du **curriculum** couvrant les différentes années considérées de l'enseignement scolaire. On dira ainsi que l'épreuve de langue au baccalauréat, en France, évalue l'ensemble du cursus scolaire d'**apprentissage** de cette langue.

**décontextualisé (enseignement-)** : voir **grammaire décontextualisée**. Peut se dire aussi de l'enseignement du lexique.

**déductif (méthode-, démarche-)** : voir définition Unité 6, point 1.1.3.a, p. 81. Voir aussi **grammaire déductive, inductif (méthode-, démarche-), conceptualisation**.

**démarche** : •1. Articulation raisonnée de plusieurs **procédés** ou **méthodes**. •2. Exemples de démarches : voir Unité 7, point 2.2.g, p. 102, et Unité 8, point 3.2.1.c, p. 124. •3. Parfois utilisé dans le sens limité de **méthode**. Voir aussi **schéma de classe**.

**diagnostique (évaluation-)** : voir définition Unité 11, corrigé du point 1.2.1.a, p. 189. Synonyme : évaluation **prospective**.

**didactique (communication-)** : voir Unité 2, point 1.2.1, p. 28, et Unité 7, point 4.2.2, p. 110.

**directe (méthode-)** : voir Unité 6, point 1.1.3.a, p. 81.

**discursive (composante- de la compétence de communication)** : voir Unité 2, point 5.1, p. 35, et Unité 11, corrigé du point 1.2.1.b, p. 190.

**disponibilité (critère de-)** : critère de **sélection** lexicale fondé sur le caractère considéré indispensable de certains mots dans des **situations** de communication déterminées. Ce critère reprend l'idée très ancienne des « mots thématiques » ou « centres d'intérêt » (le vocabulaire du temps atmosphérique, du corps humain, des sentiments, etc.).

**dispositif (- didactique)** : •1. Définition : ensemble des paramètres de la situation d'enseignement/apprentissage intentionnellement mis en place par l'enseignant. •2. Liste de ces paramètres dans le cadre de la description des **tâches** : voir Unité 6, point 4.2, tableau point VI, p. 91. •3. Paramètre particulier, la « disposition de classe » : voir Unité 2, point 1.1.2, p. 27.

**dramatisation** : phase du **schéma de classe** audiovisuel au cours de laquelle les apprenants rejouent la scène du dialogue de base en s'identifiant aux personnages.

**énonciateur, énonciation** : voir **grammaire énonciative**.

**enrichissement** : augmentation du nombre des **formes linguistiques** que l'apprenant verse dans sa **compétence active** ou **passive**.

**enseignement** : •1. **Attitudes d'-** : voir Unité 3, point 1.1.1, p. 39, et Unité 6, point 1.1.1, p. 80. •2. **Styles d'-** : voir Unité 6, point 1.1.2, p. 80. •3. **Rôles (assumés par l'enseignant)** : voir Unité 2, point 4.4, p. 34. •4. **Fonctions (assumées par l'enseignant)** : voir Unité 2, point 4.4, p. 34. •5. **Logique d'enseignement vs logique d'apprentissage** : voir Unité 3, point 2.2, p. 44. Voir aussi **centration sur l'apprenant**.

**entraînement** : **exercice** intensif oral ; soit il vise à une **automatisation** directe des structures sans passer par leur **conceptualisation** : c'est alors un **exercice structural** ; soit il se situe après les **exercices de conceptualisation** et d'**application**, et il vise alors à rapprocher les apprenants du niveau d'**assimilation** en leur permettant, paradoxalement, de reproduire la **forme linguistique** correcte en n'ayant plus besoin de conceptualiser ni d'appliquer. Types d'**exercices** d'entraînement : voir Unité 9, point 4.2, p. 142.

**erreur** : « Différente de la faute, qui relève de la performance, l'erreur relève de la **compétence** transitoire de l'élève et serait donc une manifestation d'hypothèses fausses si l'on considère l'apprentissage des langues comme une activité d'ordre cognitif de traitement des données et de formation d'hypothèses » (Corder Samuel Pit, 1980, « Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs », *Langages*, avril, n° 57, p. 27).

**évaluation** : •1. Étude générale : voir Unité 11, « L'évaluation ». •2. Évaluations **sommative, prospective** ou **diagnostique, formative** : voir définitions Unité 11, corrigé du point 1.2.1.a, p. 189. Voir aussi **capacité 2**.

**exercice structural** : exercice d'**entraînement** oral intensif à une structure grammaticale unique, censé aboutir à son **automatisation** par l'apprenant. Voir **grammaire implicite, imitation**. Voir stimulation-réaction, Unité 6, point 1.1.3.b, p. 82. Voir aussi l'application du béhaviorisme à la didactique des langues, Unité 9, point 5.1, et corrigé correspondant.

**exercice** : •1. Toute activité d'**apprentissage** conçue et guidée par l'enseignant. •2. Type particulier de **tâche** caractérisé par un objectif à la fois explicite, très limité et très précis (par ex. la reprise de telle structure grammaticale), ainsi que par des conditions de réalisation visant à permettre une répétition relativement intensive en temps limité de cette **tâche**.

**expansion** : **exercice** consistant à rajouter aux phrases modèles des éléments donnés. Exemple : « Je cherche un exemple (depuis quelques minutes) » → « Je cherche depuis quelques minutes un exemple (convaincant) » → « Je cherche depuis quelques minutes un exemple convaincant. »

**explication** : 1. Mot correspondant en termes d'enseignement à **compréhension**. 2. **Explication de textes** : description par niveaux et activités correspondantes, voir Unité 6, point 3.2.2.

**explicitation (grammaticale)** : verbalisation en classe des régularités et règles grammaticales.

**expression** : 1. Expression orale : voir Unité 7, pp. 97-115. 2. Expression écrite : voir Unité 8, pp. 116-133.

**extrapolation** : (en tant qu'activité d'**explication de textes**) voir Unité 6, point 3.2.2, pp. 89-90.

**fabriqué (document-)** : **support** didactique élaboré par les concepteurs d'un manuel aux fins d'enseignement/apprentissage de la langue et/ou de la culture. Voir **authentique 1**.

**faits (linguistiques, culturels)** : cette expression désigne des réalités linguistiques (« faits de langue », ou **formes linguistiques**) ou des réalités culturelles (« faits culturels »).

**faute** : voir **erreur**.

**fermé (exercice-, question-)** : autorisant peu de réponses, voire une réponse unique, de la part des apprenants. Voir **ouvert (exercice-, question-)**.

**finalité** : contrairement à l'objectif (qui peut être atteint, qui relève d'exercices spécifiques et qui peut être évalué parce qu'il peut être décrit avec une précision suffisante), la finalité est un projet, une direction, un horizon. Exemple : les finalités formatives (formations intellectuelle, éthique, esthétique).

**fixation** : • 1. Dans la **méthodologie** audiovisuelle, désigne l'ensemble des **exercices** considérés comme concourant à l'**assimilation** finale des **formes linguistiques**, depuis la **mémorisation** du dialogue de base jusqu'aux **exercices structuraux**. • 2. Employé parfois comme synonyme d'**assimilation**.

**fonction** : • 1. Type de conduite de classe assumé par l'enseignant : voir Unité 2, point 4.2.4, p. 33 et point 4.4, p. 34. Fonctions de l'enseignant en groupe d'informatique : voir Unité 3, point 1.2.3, p. 43. • 2. Type d'activité d'apprentissage permise par un **support**. Différentes fonctions de l'image : voir Unité 6, point 3.1.2, p. 88. • 3. Rôle joué par une activité dans le processus d'enseignement/apprentissage. Différentes fonctions de la traduction : voir Unité 5, point 4.3, p. 73. Différentes fonctions de la notation : voir Unité 11, point 1.1.2, p. 161.

**fonctionnelle (approche notionnelle-)** : approche par **actes de parole**.

**formative (évaluation-)** : voir définitions Unité 11, corrigé du point 1.2.1.a, p. 189.

**forme linguistique** : tout **fait de langue** à quelque niveau qu'il se situe, qu'il soit d'ordre phonétique (un phonème), lexical (un mot de vocabulaire), morphologique (une forme verbale), structural (une structure grammaticale) ou textuel (une marque de cohésion ou de progression textuelle, une organisation générale particulière - ou « type » - d'un texte).

**formel** : • 1. **Critère formel** : voir **grammaire traditionnelle** 4. • 2. **Exercice formel** : centré sur la forme (la correction linguistique) et non

sur le sens, le contenu du message ou la communication. Voir **communicatif (exercice-)**

**fréquence** : nombre d'occurrences d'un mot dans un corpus déterminé.

**Globale, globaliste** : • 1. **Méthode globale, démarche globaliste** : voir Unité 6, tableau point 1.1.3.a, p. 81. • 2. **Lecture globale** : voir Unité 8, point 3.2.1.b, p. 123. Synonyme : voir **synthétique (méthode-)**. Antonyme : voir **analytique (méthode-)**.

**gradation** : opération consistant à répartir d'un cours à l'autre, d'une leçon à l'autre, l'ensemble des **formes linguistiques** et des **faits culturels** retenus par **sélection**. Cas particulier de gradation : voir **progression**. Voir aussi **enrichissement**.

**grammaire active** : voir **active (grammaire-)**.

**grammaire contextualisée** : **grammaire** enseignée dans un contexte renvoyant à une **situation de communication**, et non dans des **exercices** artificiels composés de phrases isolées. Voir **grammaire décontextualisée**.

**grammaire de la langue** : ensemble des règles régissant la **langue** conçue comme un système de nature sociale soumis à des conventions collectives. Voir **grammaire normative**.

**grammaire de la parole** : ensemble des règles régissant la parole conçue comme la langue telle qu'elle est utilisée concrètement et effectivement par chacun des individus. La grammaire de la parole est donc toujours une **grammaire descriptive**, non **normative**. Voir **grammaire énonciative**.

**grammaire de l'écrit** : **grammaire** basée sur les normes en vigueur dans la langue écrite. La grammaire de l'écrit fonctionne comme une **grammaire normative** lorsqu'on veut imposer ses règles à la **grammaire de l'oral**.

**grammaire de l'oral** : **grammaire** basée sur les normes en vigueur dans la langue orale. Voir **grammaire de l'écrit**.

**grammaire de phrase** : ensemble de règles régissant la **langue** au niveau de la phrase. Voir **grammaire de texte**.

**grammaire de texte** : ensemble de règles régissant la **langue** au niveau du « texte », ou ensemble cohérent de phrases. Voir **grammaire de phrase**.

**grammaire décontextualisée** : **grammaire** enseignée en dehors de tout contexte ou **situation de communication**, comme dans des **exercices**

artificiels composés de phrases isolées. Voir **grammaire contextualisée**.

**grammaire déductive** : désigne un enseignement de la **grammaire** qui va des règles aux exemples. Les **exercices d'application** correspondent donc à une phase déductive de l'apprentissage de la **grammaire**. Voir **grammaire inductive, déductive (méthode-), conceptualisation**.

**grammaire descriptive** : ensemble de règles régissant la **langue** ou la **parole** telles qu'elles fonctionnent réellement, contrairement à la **grammaire normative**. La **grammaire moderne** est une **grammaire descriptive**.

**grammaire diachronique** : **grammaire** prenant en compte l'évolution historique des règles de la **langue**. La **grammaire traditionnelle** mélange souvent la **grammaire diachronique** et la **grammaire synchronique**.

**grammaire énonciative** : **grammaire** considérant les productions linguistiques comme des énoncés produits par un énonciateur, c'est-à-dire un sujet se situant lui-même par rapport à ce qu'il dit, par rapport à son interlocuteur et par rapport à sa **situation** d'énonciation. La **grammaire énonciative** est une **grammaire de la parole**, qui actualise et contextualise la **grammaire de la langue**. Premiers représentants de la **grammaire énonciative** : Jakobson et Benveniste.

**grammaire explicite** : désigne un enseignement de la **grammaire** qui passe par l'**explicitation** des règles en classe. Ainsi, la **conceptualisation grammaticale**, lorsqu'elle est faite de manière collective en classe sous le contrôle de l'enseignant, débouche toujours sur la verbalisation de l'énoncé de la règle. Voir **grammaire implicite**.

**grammaire externe** : ensemble de règles données de l'extérieur à l'apprenant (telles qu'énoncées par l'enseignant, ou dans le Précis grammatical du manuel). C'est la **grammaire** utilisée dans les **exercices d'application**, pendant lesquels l'apprenant peut se référer aux règles « canoniques ». Voir **grammaire interne**.

**grammaire générative** : **grammaire** développée par Noam Chomsky dans les années 50-60, conçue comme un ensemble de règles permettant de générer toutes les phrases grammaticalement correctes d'une **langue** et seulement ces phrases. La **grammaire générative** est une forme de **grammaire structurale**.

**grammaire implicite** : désigne un enseignement de la **grammaire** qui fait l'impasse sur toute **explicitation** des règles en classe. C'était le cas avec l'**exercice structural**.

**grammaire inductive** : désigne un enseignement de la **grammaire** qui va des exemples aux règles, comme lorsque l'enseignant demande aux apprenants de découvrir une règle à partir d'une série de phrases. Voir **grammaire déductive, inductive (méthode-)**.

**grammaire interne** : ensemble de règles de la **langue** étrangère telles que l'apprenant les a construites à un moment donné, et qui sont celles qu'il utilise lorsqu'il parle spontanément. On parle aussi de « **grammaire intermédiaire** » ou d'« **interlangue** ». Voir **grammaire externe, cognitive (approche-)**.

**grammaire moderne** : expression qui désigne toutes les variantes post-traditionnelles de la **grammaire structurale**. La **grammaire moderne** est une **grammaire descriptive** et une **grammaire synchronique**. Voir **grammaire traditionnelle**.

**grammaire normative** : ensemble de règles énoncées dans une perspective de défense et de contrôle du « bien parler » ou du « bien écrire ». La **grammaire normative** est donc toujours une **grammaire de la langue**, et une **grammaire de l'écrit**. La **grammaire traditionnelle** est une **grammaire normative**.

**grammaire passive** : voir **passive (grammaire-)**.

**grammaire structurale** : tout type de description de la **langue** considérant celle-ci comme un système (ou une « structure », définie par les modes de relation interne entre ses différents éléments). La **grammaire structurale** est la première **grammaire moderne**, et présente des variantes parfois importantes depuis sa fondation par Saussure au début du XX<sup>e</sup> siècle.

**grammaire synchronique** : ensemble de règles élaborées à partir de l'état actuel de la **langue**. La **grammaire moderne** est une **grammaire synchronique**. Voir **grammaire diachronique**.

**grammaire traditionnelle** : **grammaire** antérieure à la **grammaire structurale**, et caractérisée par 1) une perspective normative (voir **grammaire normative**) ; 2) une référence à la **langue** écrite soutenue et littéraire (voir **grammaire de l'écrit**) ; 3) une référence fréquente à des états de **langue** dépassés (voir **grammaire diachronique**) ; 4) de fréquentes incohérences dues en

particulier au recours simultané à des critères **formels** et à des critères sémantiques. Voir **grammaire moderne**.

**grammaire** : voir trois définitions Unité 9, point 1.1.2, p. 134, et corrigé correspondant p. 186.

**guidage** : partie de l'**appareil didactique** indiquant aux élèves la **démarche** à suivre pour réaliser la tâche. Voir aussi **consigne**.

**homologie fins-moyens** : les moyens y sont homologues aux fins visées, comme en affirme la nécessité le dicton « C'est en forgeant qu'on devient forgeron » ; ainsi la langue cible, l'un des objectifs fondamentaux de l'enseignement/apprentissage, est-elle aussi depuis un siècle le principal moyen utilisé en classe pour le poursuivre : on enseigne à l'apprenant à parler en langue étrangère d'abord en le faisant parler en langue étrangère en classe.

**identification** : rattachement à une catégorie de connaissance d'une **forme linguistique** ou d'un **fait culturel**, que ce soit par assignation d'un sens, d'une signification et/ou d'un mode de fonctionnement. L'identification peut être initiale (par intuition ou utilisation de compétences déjà acquises) ou due à une **reconnaissance**.

**imitation** : reprise par l'apprenant de modèles de **langue** ou de **manipulation** linguistique. Exemples : la récitation par cœur après **mémorisation**, l'**exercice structural** (qui commence par la **présentation** d'un modèle de **transformation**), la **dramatisation**. **Communication imitée** : voir Unité 2, point 1.2.1, p. 28.

**imitée (communication-)** : définition et exemples, voir Unité 2, point 1.2.1, p. 28.

**indirecte (méthode-)** : voir Unité 6, point 1.1.3.a, p. 81.

**inductive (méthode-, démarche-)** : voir Unité 6, point 1.1.3.a, p. 81. Voir **grammaire inductive**. Voir aussi **conceptualisation**.

**intégration didactique** : **dispositif** organisant l'enseignement autour d'un **support** unique ; l'intégration didactique sera maximale si ce **support** sert de base à toutes les activités de tous les domaines d'enseignement : compréhensions orale et écrite, productions orale et écrite, **grammaire**, lexique, phonétique, culture, **méthodes** de travail. Voir Unité 6, point 3.1.2, p. 87, les différents niveaux d'intégration didactique dans les différentes **méthodologies constituées**. Ce type d'intégration est à différencier de

l'intégration des **supports** entre eux : voir **intégrés (supports-)**.

**intégrés (supports-)** : **supports** de types différents constituant un document unique. Exemple : un film vidéo (**support** visuel + **support** oral) ; une B.D. ou une publicité dans un magazine (image + texte). Les dialogues de base des cours audiovisuels sont donc intégrés. Ce type d'intégration est à différencier de l'**intégration didactique**. Voir **combinés (supports-)**.

**interculturelle (approche-)** : •1. Définition : voir Unité 4, point 4.2.3.c, p. 61. •2. **Supports** privilégiés : voir Unité 4, point 3.2.2, p. 59. •3. Exemple d'outils : voir Unité 4, point 1.2.1, p. 54. •4. **Compétence culturelle vs compétence interculturelle** : voir Unité 4, point 5.3, p. 63.

**interlangue** : voir **cognitive (approche-), grammaire interne**.

**interprétation** : (en tant qu'activité d'**explication de textes**) voir Unité 6, point 3.2.2, pp. 89-90.

**intraculturelle (démarche-)** : voir Unité 4, point 4.2.3.b, p. 61.

**intuitifs (procédés- d'explication)** : •1. Au niveau lexical : ensemble des **procédés** permettant de faire saisir intuitivement le sens d'un mot ou d'une expression inconnue : l'onomatopée, l'intonation, le mime, la gestuelle, le mouvement, l'attitude corporelle, le visuel (dessin, photo, schéma...), la synonymie et son inverse, l'antonymie, l'hyponymie (utilisation d'un mot générique : « type de siège » pour expliquer « tabouret », et son inverse, l'hyponymie ; la définition, le contexte et la **situation**). •2. Au niveau de la phrase : la paraphrase ou reformulation. •3. Au niveau du texte : les activités d'**analyse**, d'**interprétation**, d'**extrapolation**, d'**opinion** et de **transposition** : voir **explication de textes**, Unité 6, point 3.2.2, pp. 89-90.

**jeu de rôles** : voir **simulation**.

**L2, langue cible** : langue enseignée en classe de langue. Elle peut, pour certains élèves, ne pas être une langue étrangère. Voir **langue source**.

**L1, langue source** : langue de référence utilisée en classe (le français, dans l'enseignement scolaire français). Elle peut, pour certains élèves, ne pas être leur langue maternelle.

**langue** : dans la distinction saussurienne, la langue est un système social que les locuteurs utilisent pour énoncer une **parole** personnelle située (voir **grammaire énonciative, parole, situation** 3).

**linguistique (composante- de la compétence de communication)** : voir Unité 2, point 5.1, p. 35, et Unité 11, corrigé du point 1.2.1.b, p. 190.

**ludique** : activité ou communication faisant appel au jeu. Classement dans la typologie des activités ou types de communication : voir Unité 2, corrigé du point 1.2.1.a, p. 178.

**maîtrise** : synonyme d'**assimilation**.

**manipulation (exercice de-)** : désigne de manière générique tout type d'exercice linguistique avec une **centration sur la forme**, que cette centration soit exclusive (exercices de **classement** de formes linguistiques ou d'**application** de règles, corrections de textes fautifs, mots croisés, jeux lexicaux divers, etc.) ou prioritaire (exercices d'**entraînement** à une forme linguistique, de **transformation** de texte, etc.). Synonyme : **rebrassage**.

**mémorisation** : •1. Niveau de maîtrise atteint par l'apprentissage par cœur. La mémorisation permet la récitation, ou restitution à l'identique, et non la **réutilisation** ou **réemploi**. •2. Synonyme d'**assimilation** (fréquent dans les instructions officielles).

**méta-** (exercices de type « méta » : métalinguistique, métacommunicatif, métaculturel, métaméthodologique) : voir définitions Unité 1, point 3.2.1.c.

**méthode** : ensemble de **procédés** utilisés pour obtenir un résultat déterminé (voir liste des méthodes Unité 6, point 1.1.3.a, p. 81).

**méthodologie** : •1. Sens général (« LA méthodologie ») : domaine de réflexion didactique concernant les manières d'enseigner/-apprendre ; •2. Sens particulier (« LES/UNE/DES méthodologie(s) constituée(s) ») : construction globale relativement déterminée, cohérente et stable apparue dans le domaine méthodologique. Voir Unité 6, point 3.1.2, p. 87, les caractéristiques des manuels relevant des différentes méthodologies encore en vigueur dans l'enseignement scolaire français. Voir aussi **approche 2**.

**notion** : On distingue dans l'approche notionnelle (qui se trouve être à la fois « notionnelle-**fonctionnelle** ») : •1. les « notions spécifiques », qui correspondent a) au lexique qui permet d'exprimer les « notions générales » dans toutes les **situations** (franc, huit, cher, moins de, environ, payer ; kilo, trente, lourd, entre... et, peser ; demain, rapide, express, dans), et b) au lexique spécialisé qui permet d'exprimer ces

notions générales dans des **situations** particulières (ex. à la poste : « timbre », « affranchir », « enveloppe », « paquet ») ; •2. les « notions générales », qui regroupent de manière générale les deux sortes de notions spécifiques (exemple à la poste et dans beaucoup d'autres **situations** commerciales : le prix, le poids, le temps). Certaines notions générales complexes peuvent elles-mêmes se décomposer (exemple pour le temps : la date, l'âge, la périodicité, l'intervalle, le délai, l'échéance...)

**notionnelle-fonctionnelle (approche-)** : approche par **notions** et par **actes de parole**.

**objectifs** : voir Unité 1, « Les objectifs généraux », en particulier la typologie point 5, p. 23. Voir aussi **capacité 2**.

**observation** : appliquée aux **formes linguistiques**, elle fait, avec l'**analyse**, partie de la **conceptualisation**.

**opinion** : En tant qu'activité d'**explication de textes**, il s'agit de la production d'impressions, de réactions, de jugements et prises de position personnelles. Voir Unité 6, point 3.2.2, pp. 89-90.

**ouvert (exercice-, question-)** : permet des productions ou réponses variées des apprenants. Voir **fermé (exercice-, question-)**.

**parole** : énoncés produits par un énonciateur, c'est-à-dire un sujet se situant lui-même par rapport à ce qu'il dit, par rapport à son interlocuteur et par rapport à sa **situation d'énonciation** (voir **grammaire énonciative**).

**passive (compétence-, grammaire-)** : •1. Compétence passive : capacité de l'apprenant à la **reconnaissance de formes linguistiques** ou de **faits culturels** qu'il a déjà rencontrés précédemment. Voir **active (compétence-)**. •2. Grammaire passive : ensemble des règles linguistiques que l'apprenant maîtrise seulement à un niveau de **reconnaissance** ; on parle parfois aussi de « grammaire de reconnaissance ». Voir **passive (grammaire-)**.

**préparation** : il s'agit pour l'enseignant de mettre les apprenants en mesure de réaliser dans les meilleures conditions les activités à venir (apport d'informations avant d'aborder un document historique, révision des articulateurs temporels avant la rédaction d'un récit, etc.). La préparation peut être décidée à la suite d'une **évaluation diagnostique**. La préparation constitue une forme d'**aide**.

**présentation** : • 1. Action de faire apparaître pour la première fois une nouvelle **forme linguistique** (à l'oral ou à l'écrit, par l'enseignant, le manuel ou un apprenant). Dans la **méthodologie** audiovisuelle, par exemple, cette présentation se réalise au moyen de l'écoute initiale du dialogue de base. • 2. Tout mode organisé de présentation d'une forme linguistique : dialogue, centre d'intérêt, liste alphabétique, champ sémantique, constantes morphologiques, famille étymologique, etc.

**problématique** : chez un enseignant, le passage d'un problème à la problématique correspondante consiste dans 1) le passage du particulier au général (le problème n'est plus lié à la personne de l'enseignant, à tel ou tel apprenant ou encore à telle ou telle **situation**, mais au processus d'enseignement/apprentissage lui-même) ; 2) le passage du concret à l'abstrait (le problème peut être posé et traité de manière conceptuelle) ; 3) le passage de la juxtaposition à la liaison (le problème n'est plus isolé, mais relié à d'autres problèmes dans la même problématique) ; 4) le passage du compliqué (on ne connaît pas la solution du problème, mais on pense qu'elle existe même si elle est difficile à trouver) au complexe (on sait que le problème n'a pas de solution unique, radicale et définitive qu'il suffirait de découvrir et d'appliquer, parce qu'il relève en fait de paramètres multiples, divers, hétérogènes, interreliés et parfois instables et contradictoires. Exemple : « Que puis-je faire pour résoudre mon problème de discipline avec tel élève ? » → La problématique de la gestion de la discipline en enseignement scolaire des langues.

**procédé (didactique)** : ensemble minimal d'actes d'enseignement apparaissant comme cohérent et finalisé. Liste des procédés d'explication lexicale : voir Unité 10, point 4.2, p. 155.

**progression** : cas particulier de **gradation**, élaborée en fonction de critères rationnels et explicites tels que connu → inconnu, simple → composé, simple → complexe, facile → difficile, fréquent → rare, plus utile → moins utile, registre standard → registre particulier, etc.

**prospective (évaluation-)** : voir définition Unité 11, corrigé du point 1.2.1.a, p. 198. Synonyme : évaluation **diagnostique**.

**réactivation** : il s'agit pour l'enseignant de faire repasser dans la **compétence active des formes**

**linguistiques** qui, faute de **réutilisation** régulière de la part de l'apprenant, sont retombées chez lui à un niveau de **compétence passive**.

**rebrassage** : synonyme de **manipulation**.

**recentrage** : voir **centration sur l'apprenant**.

**reconnaissance** : **identification** par l'apprenant de **formes linguistiques** ou de **faits culturels** qu'il a déjà rencontrés précédemment. Voir **compétence passive**.

**réemploi** : voir Unité 6, point 1.1.3.b, « réutilisation-re-production », p. 82.

**référentielle (composante- de la compétence de communication)** : voir Unité 2, point 5.1, p. 35, et Unité 11, corrigé du point 1.2.1.b, p. 190.

**regroupement** : voir **classement**.

**remédiation** : il s'agit pour l'enseignant de réparer des insuffisances à un niveau ou à un autre du processus d'apprentissage : **conceptualisation** erronée d'un point de **grammaire**, interprétation lacunaire d'un **fait culturel**, réactivation de connaissances partiellement oubliées, etc. La remédiation peut faire partie d'une **préparation**, et être décidée à la suite d'un **évaluation diagnostique**.

**repérage** : localisation et **identification** d'une **forme linguistique** dans un document.

**répétition** : voir Unité 6, point 1.1.3.b, p. 82.

**re-production** : synonyme de **réutilisation**. voir aussi Unité 6, point 1.1.3.b, p. 82.

**reproduction** : voir Unité 6, point 1.1.3.b, p. 82, Unité 7, point 3.2.2.b, p. 106 et point 4.2.2, p. 110, Unité 8, point 3.2.2, p. 125.

**réutilisation** : voir Unité 6, point 1.1.3.b, p. 82.

**révision** : **réactivation** programmée et annoncée d'un ensemble de **formes linguistiques**, en début d'année, par exemple, ou avant une **évaluation sommative**.

**schéma de classe** : succession programmée de la totalité des activités à l'intérieur d'une **unité didactique**. Voir exemple Unité 8, point 1.2.1, p. 117. Le schéma de classe correspond donc à un ensemble cohérent de **démarches**.

**scolaire (communication-)** : activité au cours de laquelle l'enseignant et les apprenants communiquent entre eux en classe en tant que tels. Voir **authentique 2, scolaire, simulée**.

**sélection** : choix des **formes linguistiques** ou des **faits culturels** que l'on a décidé d'enseigner. Critères de sélection du lexique : voir **disponibilité, fréquence, transparent (mot-)**.

**sensibilisation** : il s'agit pour l'enseignant, au moyen d'une première **présentation**, d'attirer l'attention des apprenants sur un point nouveau (en langue ou en culture) qui sera revu ultérieurement. C'est la forme la plus légère de **préparation**, qui implique un certain niveau de **compréhension**.

**simulation, jeu de rôles** : activités **communicatives** organisées en classe de langue en dehors de cette **situation** et « où on fait comme si »; dans la simulation, l'apprenant garde sa personnalité : on lui demande par exemple de répondre à un client comme il le ferait s'il était lui-même un agent de la SNCF ; dans le jeu de rôle, on lui demande d'assumer un autre personnalité, en lui proposant par exemple de répondre à un client comme il le ferait s'il était un agent de la SNCF machiste, ou excédé par ce qu'il considère comme l'attitude méprisante des clients, etc. Voir **simulée (communication-)**.

**simulée (communication-)** : •1. Typologie des modes de communication en classe : voir Unité 2, point 1.2.1, p. 28. •2. Typologie appliquée à l'expression orale : voir Unité 7, point 3.2.2.b, p. 106 et point 4.2.2, p. 110. •3. Typologie appliquée à l'expression écrite : voir Unité 8, point 3.2.2, p. 125. Voir **authentique, didactique, scolaire**.

**situation** : •1. Situation de **communication** : ensemble complexe des paramètres influant sur les contenus et les modes de **communication** : canal (lettre papier, courrier électronique, téléphone, discussion en face-à-face...); statut respectif, personnalité, état d'esprit des interlocuteurs, lieu, moment, etc. •2. Situation d'enseignement/apprentissage : ensemble complexe des paramètres influant sur le processus d'enseignement/apprentissage : formation, expérience, personnalité et état d'esprit de l'enseignant et de chacun des apprenants ; degré de motivation et maturité des apprenants ; conditions matérielles ; contextes social et institutionnel, etc.). •3. Situation d'énonciation : voir **grammaire énonciative**.

**socioculturelle (composante- de la compétence de communication)** : voir Unité 2, point 5.1, p. 35, et Unité 11, corrigé du point 1.2.1.b, p. 190.

**sommative (évaluation-)** : voir définitions Unité 11, corrigé du point 1.2.1.a, p. 189.

**stratégie** : ensemble de **méthodes** organisées rationnellement et appliquées consciemment. Voir **apprentissage 2, enseignement**.

**stratégique (composante- de la compétence de communication)** : voir Unité 11, corrigé du point 1.2.1.b, p. 190.

**substitution (exercice de-)** : type d'exercice sur l'axe paradigmatique, demandant de remplacer un mot par un autre ou de placer un mot à un endroit déterminé de la phrase. Exemple : l'exercice à trous.

**support** : document **fabriqué** ou **authentique** servant de base à une ou des activités d'enseignement/apprentissage. Voir typologie Unité 6, point 4.2, tableau point IV, p. 91.

**synthétique (méthode-)** : voir définition Unité 6, tableau point 1.1.3.a, p. 81.

**systémisation (exercice de -)** : synonyme d'exercice intensif d'**entraînement**.

**tâche** : •1. Définition : activité définie par un **objectif**, un **dispositif** et des modes d'**évaluation**. •2. Différents « paramètres de description des tâches » : voir Unité 6, point 4.2, p. 91. •3. Différents types de tâches : voir Unité 6, point 4.2., tableau point III, p. 91. •4. L'exercice comme type particulier de tâche : voir **exercice 2**.

**technique (d'enseignement)** : ensemble cohérent et finalisé de **procédés** didactiques. Exemple : la technique de l'explication **directe** des mots inconnus est constituée de tous les **procédés** dits « intuitifs » : voir **intuitifs (procédés-)**. Cet ensemble de **procédés** est parfois lié à l'utilisation d'un matériel ou **support** déterminé (exemple : « la technique audio-orale », liée à l'utilisation exclusive d'un document oral enregistré).

**technologies nouvelles** : ce terme désigne les toutes dernières technologies de l'information et de la communication (T.I.C.) pouvant être utilisées dans l'enseignement de langues : combinaison des textes, images et sons dans les laboratoires de langues multimédias ; recherches documentaires en hypernavigation (circulation d'un document à l'autre au moyen de liens renvoyant de l'un à l'autre), sur des cédéroms ou sur Internet ; correspondance au moyen du courrier électronique ; etc.

**traduction** : •1. Analyse de la problématique générale : voir Unité 5, pp. 67-79. •2. Traduction interprétative : voir définition Unité 5, point 4.3, p. 73, et exemple correspondant Unité 5, point 5.2, p. 76. •3. Traduction pédagogique : définition Unité 5, point 4.3 et exemple correspondant Unité 5, point 5.2, p. 76.

**transfert** : • 1. Processus d'**apprentissage** menant l'apprenant depuis le premier contact avec une **forme linguistique** au cours de sa **présentation** initiale jusqu'à son **assimilation**. L'ensemble des **exercices** (de **repérage**, de **conceptualisation**, d'**application** et d'**entraînement**) concourt à alimenter le mécanisme de transfert. • 2. Réutilisation en L2 de **compétences** déjà acquises en L1 ou dans d'autres L2.

**transformation (exercice de-)** : • 1. Exercice visant à modifier une structure dans le cadre d'une phrase. Exemple : passer de la forme affirmative à la forme négative, du style direct au style indirect. • 2. Activité consistant à passer un document d'un type de texte à un autre (ex. : passer d'un témoignage oral à l'article de presse,

ou de notes manuscrites à la reconstitution de l'exposé oral correspondant).

**transmissive (méthode-)** : voir Unité 6, point 1.1.3.a, p. 81. On parle aussi de « **méthode** passive ».

**transparent (mot-)** : mot étranger dont on peut penser *a priori* que la similitude morphologique avec la langue maternelle de l'apprenant garantit la compréhension immédiate. Ex. : revolution en anglais, revolución en espagnol.

**transposition** : (en tant qu'activité d'**explication de textes**) voir Unité 6, point 3.2.2, pp. 89-90.

**typologie de textes** : voir Unité 8, point 3.2.1, p. 125.

**unité didactique** : ensemble cohérent d'activités didactiques. Ex. : une « leçon » de manuel, un dossier de civilisation.

**verbale/non verbale** : voir **communication non verbale**.

# TABLE DES MATIÈRES

PRÉFACE ET MODE D'EMPLOI.....	7
UNITÉ 1 – LES OBJECTIFS GÉNÉRAUX.....	13
1. Travailler sur ses opinions et représentations.....	13
2. Analyser les instructions officielles.....	17
3. Analyser les matériels didactiques.....	19
4. Analyser les pratiques de classe .....	21
5. Réfléchir sur des documents théoriques .....	23
6. Pour aller plus loin.....	24
UNITÉ 2 – LA COMMUNICATION EN CLASSE DE LANGUE .....	26
1. Travailler sur ses opinions et représentations.....	26
2. Analyser les instructions officielles.....	30
3. Analyser les matériels didactiques.....	31
4. Analyser les pratiques de classe .....	32
5. Réfléchir sur des documents théoriques .....	35
6. Pour aller plus loin.....	36
UNITÉ 3 – LA FORMATION À L'APPRENTISSAGE .....	39
1. Travailler sur ses opinions et représentations.....	39
2. Analyser les instructions officielles.....	44
3. Analyser les matériels didactiques.....	45
4. Analyser les pratiques de classe .....	46
5. Réfléchir sur des documents théoriques .....	48
6. Pour aller plus loin.....	50
UNITÉ 4 – L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DE LA CULTURE.....	52
1. Travailler sur ses opinions et représentations.....	52
2. Analyser les instructions officielles.....	56
3. Analyser les matériels didactiques.....	58
4. Analyser les pratiques de classe .....	60
5. Réfléchir sur des documents théoriques .....	62
6. Pour aller plus loin.....	64
UNITÉ 5 – LANGUE MATERNELLE-LANGUE ÉTRANGÈRE.....	67
1. Travailler sur ses opinions et représentations.....	67
2. Analyser les instructions officielles.....	70
3. Analyser les matériels didactiques.....	71
4. Analyser les pratiques de classe .....	73

5. Réfléchir sur des documents théoriques .....	75
6. Pour aller plus loin .....	77
UNITÉ 6 – MÉTHODES ET MÉTHODOLOGIES .....	80
1. Travailler sur ses opinions et représentations .....	80
2. Analyser les instructions officielles .....	86
3. Analyser les matériels didactiques .....	87
4. Analyser les pratiques de classe .....	91
5. Réfléchir sur des documents théoriques .....	92
6. Pour aller plus loin .....	94
UNITÉ 7 – COMPRÉHENSION ET EXPRESSION ORALES .....	97
1. Travailler sur ses opinions et représentations .....	97
2. Analyser les instructions officielles .....	101
3. Analyser les matériels didactiques .....	103
4. Analyser les pratiques de classe .....	107
5. Réfléchir sur des documents théoriques .....	112
6. Pour aller plus loin .....	113
UNITÉ 8 – COMPRÉHENSION ET EXPRESSION ÉCRITES .....	116
1. Travailler sur ses opinions et représentations .....	116
2. Analyser les instructions officielles .....	119
3. Analyser les matériels didactiques .....	121
4. Analyser les pratiques de classe .....	126
5. Réfléchir sur des documents théoriques .....	129
6. Pour aller plus loin .....	131
UNITÉ 9 – L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE .....	134
1. Travailler sur ses opinions et représentations .....	134
2. Analyser les instructions officielles .....	137
3. Analyser les matériels didactiques .....	140
4. Analyser les pratiques de classe .....	141
5. Réfléchir sur des documents théoriques .....	143
6. Pour aller plus loin .....	144
UNITÉ 10 – LE LEXIQUE .....	147
1. Travailler sur ses opinions et représentations .....	147
2. Analyser les instructions officielles .....	151
3. Analyser les matériels didactiques .....	153
4. Analyser les pratiques de classe .....	155
5. Réfléchir sur des documents théoriques .....	157
6. Pour aller plus loin .....	159
UNITÉ 11 – L'ÉVALUATION .....	161
1. Travailler sur ses opinions et représentations .....	161
2. Analyser les instructions officielles .....	165
3. Analyser les matériels didactiques .....	168
4. Analyser les pratiques de classe .....	169
5. Réfléchir sur des documents théoriques .....	170
6. Pour aller plus loin .....	173
CORRIGÉS .....	176
LEXIQUE .....	193

Achévé d'imprimer en mai 2007  
dans les ateliers de Normandie Roto Impression s.a.s.  
61250 Lonrai  
N° d'imprimeur : 071239  
Dépôt légal : mai 2007

*Imprimé en France*