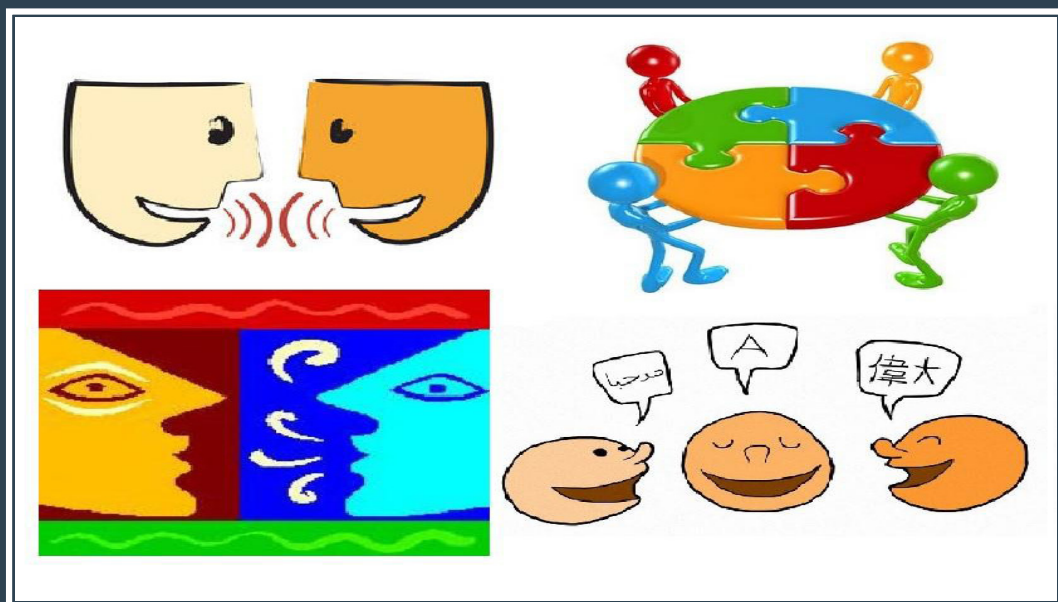


APPRENTISSAGE-ACQUISITION DE LA LANGUE ÉTRANGÈRE: CLÉS THÉORIQUES ET LEURS REFLETS SUR LA PRATIQUE DE CLASSE



AUTORES

Alfonso MARTÍNEZ REBOLLO

Violeta VERA MARTÍNEZ

1ª Edición, 2014

© Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, 2014



ISBN: 978-84-697-1977-0

FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE -FLE - ET LANGUES ÉTRANGÈRES EN GÉNÉRAL

*Matériel utilisé dans le cadre du Master de
formation pour les professeurs du Secondaire¹*

Images page de couverture :

<http://proyectosinstitucion.blogspot.com.es/2013/02/unidad-i-expreccion-oral.html>

<http://mamasincomplejos.blogspot.com.es/2011/10/musica-y-aprendizaje-cooperativo.html>

<http://elsurnaciente.blogspot.com.es/>

<http://comeniusencolonia.blogspot.com.es/>

¹ Máster universitario en formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas y Enseñanzas Artísticas.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	7
OBJECTIFS GÉNÉRAUX	8
CHAPITRE 1: DÉVELOPPEMENTS THÉORIQUES ET PRATIQUES DANS L'APPRENTISSAGE ET L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS COMME LANGUE ÉTRANGÈRE	9
BLOC 1: THÉORIES D'ENSEIGNEMENT, ACQUISITION ET APPRENTISSAGE DES LANGUES SECONDES ET LEURS IMPLICATIONS POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA LE.	9
THÈME 1.- Du béhaviorisme au cognitivisme dans le domaine de l'apprentissage de la LE: de la « boîte noire » à l' « unité centrale de traitement de l'information ».	9
A.- ACQUISITION DE LA LM	
1.- Perspective béhavioriste	9
2.- Du Béhaviorisme au cognitivisme en passant par la perspective innéiste.....	10
3.- Perspective interactionniste/du développement	11
4.- Les psychologues cognitifs et constructivistes	12
B.- ACQUISITION DE LA L2	
1.- Principes fondamentaux	13
2.- L'apprentissage	14
3.- Exigences pour atteindre un apprentissage significatif	14
4.- La pensée d'Anderson vis-à-vis de l'apprentissage	14
5.- L'apprentissage-traitement de la langue : Béhaviorisme vs Cognitivisme	16
6.- Considérations psycholinguistiques et didactiques à propos du cerveau humain à travers le temps	17
BIBLIOGRAPHIE	17
Travaux pratiques	18
Travail pratique global	20
THÈME 2.- Des propositions innéistes à l'hypothèse de l'interaction. De la théorie de l' «input» compréhensible à celle de l' «output» compréhensible.	22
A.- L'apport de Stephen Krashen comme « charnière » dans l'évolution des théories d'acquisition des secondes langues (ASL)	22
B : L'apport de Michael Long à la théorie de l' « input » compréhensible de Krashen	23
C.- L'apport de Merrill Swain et sa théorie de l' « output » compréhensible en relation avec celle de l' « input » compréhensible de S. Krashen	24
D.- Les trois fonctions développées par la production linguistique (« output » compréhensible, Swain)	25
Travaux pratiques	25
E.- Application des ces théories de l'ASL dans un contexte scolaire	26
Travaux pratiques	27
BIBLIOGRAPHIE	28

THÈME 3.- Le rôle des différences individuelles et des contextes (formel vs naturel) dans le processus d'apprentissage et d'enseignement des LE. 30

1.- La centration sur l'apprenant	30
2.- L'intelligence	31
3.- L'aptitude	31
4.- Les styles d'apprentissage	32
5.- La personnalité	32
6.- La motivation et les attitudes	33
7.- Les croyances et idées reçues des apprenants	34
8.- L'âge	35

BIBLIOGRAPHIE	37
---------------------	----

BLOC 2: PRÉSENCE ET IMPLICATIONS DANS LA CLASSE DE LE DES BASES THÉORIQUES ET DES PROCESSUS CURRICULAIRES. LES DEUX GRANDES CIBLES DU CURRICULUM DE LE : LA COMMUNICATION ET L'AUTONOMIE. 38

THÈME 1.- Communication et autonomie: quoi et pourquoi? 38

1.- Implications du concept « processus d'enseignement – apprentissage »	38
2.- Considérations à propos du concept « communication » et « négociation du sens »	39
3.- Compétence et performance communicative	40
4.- Considérations à propos du concept « autonomie » dans l'apprentissage	42
5.- Relations entre « autonomie » et « stratégies d'apprentissage »	42
6.- Les stratégies d'apprentissage, définition et classification	43

BIBLIOGRAPHIE	44
---------------------	----

RÉFLEXION EN GRAND GROUPE	46
---------------------------------	----

THÈME 2.- Propositions méthodologiques actuelles dans l'enseignement des LE : les approches communicatives, l'enseignement par les tâches, la perspective actionnelle, etc. 47

1.- Les compétences communicatives comme matière curriculaire	47
2.- Les différents types d'activités dans la salle de classe	48
3.- Le traitement de la grammaire dans le processus d'apprentissage de la LE	49
4.- Activités de classe et communication	50
5.- Rôles des deux acteurs ou intervenants principaux dans le processus d'apprentissage et d'enseignement dans le cadre de la classe	52
6.- L'unité didactique (UD) et l'approche par les tâches dans le processus d'A – E	53
7.- Vers la perspective actionnelle	55
8.- Le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) et les approches didactiques	56
Travail pratique	58

BIBLIOGRAPHIE	59
---------------------	----

THÈME 3.- Les théories de l'interaction et leurs traces dans la classe de LE. Leur découverte à travers l'observation et la réflexion. 61

1.- Premières considérations	61
2.- D'autres postulats	61
Travail pratique	63
Un autre travail pratique de réflexion	64

3.- Le « feedback » et son rôle dans le processus d'acquisition / apprentissage de la LE	64
BIBLIOGRAPHIE	66
THÈME 4.- Les interlangues et le traitement de l'erreur. Leur présence dans la classe.	68
1.- Qu'est-ce que l' interlangue ?	68
2.- Interlangue et traitement de l'erreur	71
BIBLIOGRAPHIE	77
Travail pratique	79
BLOC 3: ANALYSE CRITIQUE DES CURRICULA OFFICIELS DE LE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET LES E.O.I.	80
THÈME 1.- Révision critique et justifiée des bases curriculaires: clés et éléments pour leur analyse depuis la pratique.	80
1.- Les sources du curriculum	81
2.- Les sources du curriculum et les langues étrangères	82
3.- Analyse du curriculum :	
3.1.- INTRODUCTION DU CURRICULUM	83
3.2.- LES COMPÉTENCES DE BASE	83
3.3.- OBJECTIF S DE MATIÈRE	83
3.4.- CONTENUS	84
3.5.- ORIENTATIONS DIDACTIQUES	84
3.6.- CRITÈRES POUR L'ÉVALUATION	85
BIBLIOGRAPHIE	85
THÈME 2.- Élaboration de critères pour l'évaluation des curricula.	86
CHAPITRE 2: PROGRAMMATION, SÉQUENCES DIDACTIQUES ET MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE POUR L'APPRENTISSAGE ET L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS COMME LANGUE ÉTRANGÈRE.	87
BLOC 1: DU PROJET AU DÉVELOPPEMENT DU CURRICULUM DE LE.	87
THEME 1.- La programmation pour l'année scolaire: présence des propositions théoriques générales d' E-A, ses parties et son organisation.	87
1.- Programmation didactique, présentation schématique	87
2.- Programmation didactique, développement	89
2.1.- PROGRAMMATION DIDACTIQUE : Sommaire	89
2.2.- PROGRAMMATION DIDACTIQUE : développement	90
2.2.1.- CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES	90
2.2.2.- CONSIDÉRATIONS SPÉCIFIQUES	91
THÈME 2.- Élaboration et analyse de séquences ou d'unités didactiques dans les processus d'apprentissage et d'enseignement des LE : théorie et pratique.	95
1.- l'Unité didactique (UD)	95
2.- Prémisses importantes dont il faut tenir compte dans toute planification-développement	

d'Uds	95
3.- Objectifs d'un cours de langue où l'on apprend la langue et à communiquer	96
4.- Une définition pour l'unité didactique	96
5.- Propositions de structures pour l'UD	97
6.- Notre proposition	98
6.1.- Tâche finale	98
6.2.- Tâches médiatrices ou intermédiaires	99
7.- Systèmes d'activités pour les différentes phases de l'UD	99
8.- Phases pour l'élaboration de l'UD	100
 BIBLIOGRAPHIE	 108
9.- Fiche d'analyse des UD	110
9.1.- EXEMPLES D'APPLICATION DE LA FICHE CI-DESSUS	110
9.1.1.- MANUEL : Très Bien ! 3	110
9.1.2.- MANUEL : Nouveau Rond-point 2	112
10.- Fiche pour l'analyse des manuels de classe	113
Travail pratique	116
 THÈME 3.- L'évaluation du processus d'E-A dans le cadre de l'unité didactique.	 117
1.- Questions préalables	117
2.- L'évaluation dans le contexte scolaire	117
3.- Les épreuves ou tests	118
4.- Le processus d'évaluation	118
4.1.- Critères d'évaluation	121
4.2.- Critères pour l'évaluation continue	125
4.3.- Fiches pour évaluer le processus enseignement	125
 BIBLIOGRAPHIE citée	 127
 BLOC 2: TRAITEMENT DES MATÉRIELS DIDACTIQUES DANS LE PROCESSUS D'E-A DES LE.	 128
 THÈME 1.- Critères pour la sélection et l'élaboration de matériels authentiques/didactiques pour l'apprentissage de la LE: théorie et pratique.	 128
1.- Critères pour le choix d'un document authentique	128
2.- Critères pour le choix du matériel didactique	130
3.- Les adresses linguistiques dans la salle de classe. Considérations préliminaires	130
 BIBLIOGRAPHIE citée	 132
4.- Les adresses dans la classe de LE	133
5.- Pratiques de classe	145
 THÈME 2.- Programmation de matériels didactiques pour la classe: propositions pratiques et justification théorique.	 158
1.- Activités pour 1° ESO	158
2.- Activités pour 2° ESO	165
3.- Activités pour 3° ESO	175
4.- Activités pour 4° ESO	177
5.- Travailler la publicité (PUB) dans la classe	181
5.1.- ANALYSE PUBLICITAIRE EN 13 QUESTIONS (Débat)	181
5.2.- ANALYSE DE SPOTS PUBLICITAIRES TÉLÉVISÉS	183
5.3.- LA PUBLICITE AUTREMENT	191
5.4.- EXEMPLE : ÉTUDE D'UNE PUBLICITÉ	192

INTRODUCTION

Le matériel que nous présentons a été essentiellement fabriqué à partir des schémas correspondants aux contenus de Français Langue Étrangère (FLE) travaillés dans le cadre du « Master pour la Formation des professeurs du Secondaire et des Ecoles de Langues »² à l'Université de Murcia.

Ces contenus appartiennent à deux matières³ que nous considérons clés pour tout professeur de FLE ou de n'importe quelle autre langue étrangère à enseigner, car ils supposent une révision des théories d'acquisition de secondes langues, ainsi que des sources de référence pour toute activité linguistique ou communicative dans la classe. Par ailleurs, les contenus spécifiques travaillés au préalable dans le cadre de ce master (« Compléments de Formation Disciplinaire ») peuvent de même venir trouver ici leur justification didactique.

Les *courants théoriques* ici révisés et présentés de manière schématique aspirent aussi à servir de bases sur lesquelles appuyer toute proposition de *programmation*, mise en pratique et évaluation de n'importe quelle *unité ou séquence didactique* conçue pour développer l'apprentissage de la langue étrangère (LE) auprès des élèves. Les enseignants impliqués pourront de même réfléchir aux processus d'apprentissage et d'enseignement qu'ils mettent en place dans la classe à travers leurs programmations et tirer des conclusions pédagogiques en vue de leurs futures interventions didactiques et méthodologiques.

Les futurs professeurs de LE qui auront accès aux documents présentés par la suite, se servant d'une méthodologie d'analyse et de résolution de problèmes, devront transférer de manière créative et personnelle les contenus exposés à travers ces schémas à leurs propres pratiques dans les lycées, qui comprennent forcément des contextes différents,

² Máster Universitario en Formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas y Artísticas.

³ « Développements théoriques et pratiques dans le processus d'apprentissage et d'enseignement du français comme langue étrangère » et « Programmation, séquences didactiques et matériels pour l'apprentissage et l'enseignement du français comme langue étrangère ».

des besoins pédagogiques particuliers, des matériels didactiques spécifiques, voire des manuels de classe variés. Ce transfert n'aura pour but que celui de mieux apprendre à apprendre le métier d'enseignant, qui exige aujourd'hui un savoir-faire concernant l'analyse permanente de la relation théorie-pratique comme processus essentiel qui mène à ce profil du professeur-chercheur inlassable et enthousiaste par rapport à sa propre action pédagogique que le cadre éducatif demande.

OBJECTIFS GÉNÉRAUX

Les objectifs du matériel que nous proposons et qui découlent de ce qui vient d'être défendu plus haut sont :

- Faire analyser de manière critique la relation théorie-pratique existante dans tout processus d'apprentissage et d'enseignement mis en place dans le cadre de la classe.
- Faciliter aux futurs professeurs de LE le transfert des aspects concernant les théories d'acquisition de secondes langues aux directives officielles et aux pratiques de classe impliquant les élèves et les enseignants.
- Offrir aux futurs enseignants les clés théoriques permettant d'analyser et d'évaluer de manière critique toute proposition officielle (curriculum) ou tout matériel pédagogique conçu par eux-mêmes ou par des agents externes (maisons d'éditions ou autres professeurs), en vue de leur utilisation dans la classe.



<http://www.bonjourdumonde.com/blog/grece/7/tag/francais-sur-objectifs-specifiques>



<http://apprendre-des-langues.fr/>

CHAPITRE 1 : DÉVELOPPEMENTS THÉORIQUES ET PRATIQUES DANS L'APPRENTISSAGE ET L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS COMME LANGUE ÉTRANGÈRE

BLOC 1: THÉORIES D'ENSEIGNEMENT, ACQUISITION ET APPRENTISSAGE DES LANGUES SECONDES ET LEURS IMPLICATIONS POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA LE.

THÈME 1: Du béhaviorisme au cognitivisme dans le domaine de l'apprentissage de la LE: de la « boîte noire » à l' « unité centrale de traitement de l'information ».

Nous proposons de considérer les aspects théoriques à traiter dans ce thème à partir du rôle qu'ils jouent dans deux domaines qui offrent des perspectives différentes concernant l'acquisition et l'emploi de la langue :

A.- ACQUISITION DE LA LANGUE MATERNELLE (LM)

B.- ACQUISITION DE LA LANGUE ÉTRANGÈRE (LE)

A.- ACQUISITION DE LA LM:

1.- Perspective béhavioriste:

Le béhaviorisme comme théorie de l'apprentissage (USA , 1940 – 1950) et SKINNER (théoricien qui l'applique à l'apprentissage linguistique) : quand l'enfant **imite** la langue produite et reproduite autour de lui (LM), ses **efforts** pour **reproduire** lui aussi ce qu'il entend reçoivent des **renforcements positifs** de la part des adultes. Encouragé donc par son milieu ou son *environnement*, l'enfant continue à **imiter** et à *pratiquer* les sons et les modèles linguistiques qu'il entend *jusqu'à en faire des habitudes* (comportements ou conduites) d'*usage linguistique correct*.

CONSÉQUENCE: la *qualité* et la *quantité de langue* que l'enfant reçoit, ainsi que la *persistance du renforcement* offert par les adultes, configureraient le **comportement linguistique** de l'enfant. Cette théorie accorde beaucoup d'importance à

l'**environnement** où évolue l'enfant en tant que source de tout ce que celui-ci doit apprendre (théorie environnementaliste).

(Lightbown et Spada, 2006 : 10)



IMITATION et PRATIQUE à travers RÉPÉTITION-RENFORCEMENT

(stratégies à la base du développement linguistique pour cette théorie)

Réfléchissons: Quel est le rôle du contexte linguistique et situationnel dans cette théorie?)

2.- Du Béhaviorisme au cognitivisme en passant par la perspective innéiste :

* **Chomsky** : ses idées sur l'acquisition et l'emmagasinement de la langue par le cerveau supposent un point d'inflexion dans le domaine de la linguistique et de la psychologie, ainsi que dans l'étude de l'acquisition des langues.

* **Toute langue/langage implique des facultés innées et s'appuie sur des principes universels communs.**

* Chomsky révisé (1959) la théorie de Skinner et lance un défi à la théorie de celui-ci sur l'acquisition linguistique: **l'enfant est biologiquement programmé pour le langage** : il apprend à parler, à utiliser la langue, de la même manière qu'il apprend à marcher (quand les circonstances le permettent). Pour Chomsky, le milieu, ou l'**environnement**, apporte une **contribution de base** (les gens parlent à l'enfant) et les capacités ou **dotations biologiques** de l'enfant viennent faire **le reste**.



Le cerveau de l'enfant n'est donc pas une « table rase » à remplir ou à graver à force d'imiter la langue qu'il entend dans son entourage. Il fait plutôt des **hypothèses** car il est né avec une **habileté spécifique** lui permettant de **découvrir par lui-même les règles** principales d'un système linguistique **sur la base** d'exemples/**échantillons** de la langue à laquelle il est exposé. Il est ainsi capable de parler correctement, malgré les fautes linguistiques des gens autour de lui.

(Lightbown et Spada, 2006 : 15)

Cette **capacité innée** est une espèce de **dispositif contenant les « principes universels » pour toute langue humaine**. Cette **Grammaire Universelle** empêcherait l'enfant de faire de mauvaises hypothèses sur le fonctionnement linguistique. Ce qu'il **apprend finalement, c'est la manière dont la langue qu'il acquiert se sert de ces principes universels**.

CONCLUSION

Les défenseurs de l'innéisme postulent que **la complexité de la langue** ne pourrait **pas** être apprise **uniquement** sur la base de l'**imitation** et la pratique de phrases disponibles dans l'« input ». Les enfants doivent posséder **un mécanisme ou une connaissance innés** qui leur permet de **découvrir** la complexité de la **syntaxe** malgré les limitations de l'« input ». Ils postulent aussi que ce mécanisme inné est utilisé uniquement pour **l'acquisition du langage**. (op. cit.:16)



CAPACITÉ CRÉATIVE DU LANGAGE

3.- Perspective interactionniste/du développement :

(Apprendre de dedans et de dehors)

(Lightbown et Spada, 2006 : 19)

Les psychologues cognitifs et du développement argumentent que les innéistes focalisent trop leur attention sur l'« état final » du processus (la compétence-performance de l'adulte natif) et pas assez sur les aspects de développement de l'acquisition de la langue.

L'acquisition de la langue est un exemple de la surprenante habileté humaine des enfants pour apprendre à partir de l'expérience. Ce n'est pas tout d'accepter qu'il y a des structures spécifiques du cerveau consacrées à l'acquisition de la langue: ce que l'enfant doit savoir est essentiellement disponible dans la langue à laquelle il est exposé,

et il l'acquiert en entendant consciemment comment elle est utilisée pendant des heures d'interaction avec des gens et des objets autour de lui.

Les psychologues du développement et les psycholinguistes prêtent attention à l'interaction: habileté innée de l'enfant pour apprendre + environnement où ils évoluent : *Théories interactionnistes*.

Pour eux, le milieu est plus important que pour les innéistes, bien qu'ils reconnaissent aussi l'existence d'un puissant mécanisme d'apprentissage dans le cerveau humain.

Ils ont mis l'accent sur la relation étroite entre le développement cognitif des enfants et leur acquisition de la langue.



PIAGET ET VYGOTSKY (Théoriciens socio-constructivistes)

4.- Les psychologues cognitifs et constructivistes :

Piaget : la langue des enfants se construit à partir de leur développement cognitif et de l'interaction avec le milieu. Le langage est un système symbolique qui peut être utilisé pour exprimer la connaissance acquise à travers l'interaction avec le monde physique.

Vygotsky : la langue des enfants se construit à travers leur interaction sociale avec leurs pairs et avec les adultes. *La pensée est la parole intériorisée, et la parole émerge de l'interaction sociale.*

S'OPPOSENT À

Skinner : *le langage des enfants se construit à base de répétitions et de renforcements qui, à travers l'imitation, les mènent à acquérir des comportements ou des conduites linguistiques déterminés.*

Le socio-constructivisme (Source: internet. Adapté)	
PIAGET	VYGOTSKY
<u>L'acquisition est une construction</u>	L'acquisition est une appropriation. C'est la signification sociale des objets qui importe. Le sujet seul face au monde pourrait ne rien apprendre du tout. (<i>Apprivoise-moi!</i>)
Le rôle du langage dans le développement de la connaissance est secondaire.	Le rôle du langage dans le développement de la connaissance est crucial.
Le développement précède l'apprentissage (conception mentaliste)	C'est l'apprentissage qui pilote le développement. Vygotsky distingue deux situations : - celle où l'apprenant peut apprendre et accomplir seul certaines activités, - celle où l'apprenant peut apprendre et réaliser une activité avec l'appui d'un autre. Celle-ci détermine sa "capacité potentielle de développement". Entre ces deux situations se situe la " zone proximale de développement " (ZPD) dans laquelle l'individu peut progresser grâce à l'appui de l'autre.
Pédagogie de la découverte: L'enfant fait des expériences, en tire des résultats, les traite de façon subtile et intéressante.	Pédagogie de la médiation: Le médiateur intervient entre l'enfant et son environnement. Dans une culture donnée, l'enfant ne peut pas tout redécouvrir lui-même. Quelle serait la situation d'interactivité la plus favorable pour le développement ?

Source: <http://gamosse.free.fr/socio-construct/Rp70111.htm>

16

Perspective cognitiviste : la manière dont l'information est traitée et apprise par le cerveau humain. (Depuis les années 60, et à partir des années 80).

B.- ACQUISITION DE LA L2:

1.- Principes fondamentaux:

- importance primordiale de l'apprenant (*styles cognitifs, stratégies d'apprentissage, caractéristiques personnelles*).
- influence de l'affectivité sur l'apprentissage cognitif.
- le cerveau comme unité de traitement de l'information.

2.- L'apprentissage :

L'*apprentissage*: processus mental interne essentiellement contrôlé par les apprenants eux-mêmes. L'apprentissage est un processus impliquant la *perception*, la *compréhension*, l'*organisation* et le *stockage* des informations; puis la *récupération* en vue d'une *production*. (Chastain, 1990)

- Les connaissances antérieures (préalables) des apprenants,
- Le degré de pertinence des nouvelles informations (contenus) par rapport à ces connaissances antérieures des apprenants,
- L'intention de ceux-ci de lier ces informations à ce qu'ils connaissent déjà



les **trois facteurs** les plus importants de l'apprentissage



APPRENTISSAGE SIGNIFICATIF (Ausubel, 1976)

3.- Exigences pour atteindre un apprentissage significatif:

- Le matériel doit être significatif du point de vue logique: organisé de manière à ce que l'apprenant puisse construire ses connaissances.
- Le matériel doit être significatif du point de vue psychologique: adapté aux capacités intellectuelles de l'apprenant: il doit pouvoir connecter les nouvelles connaissances qu'on lui offre avec celles qu'il possède déjà (préalables), et les comprendre. Il doit posséder aussi une mémoire à long terme.

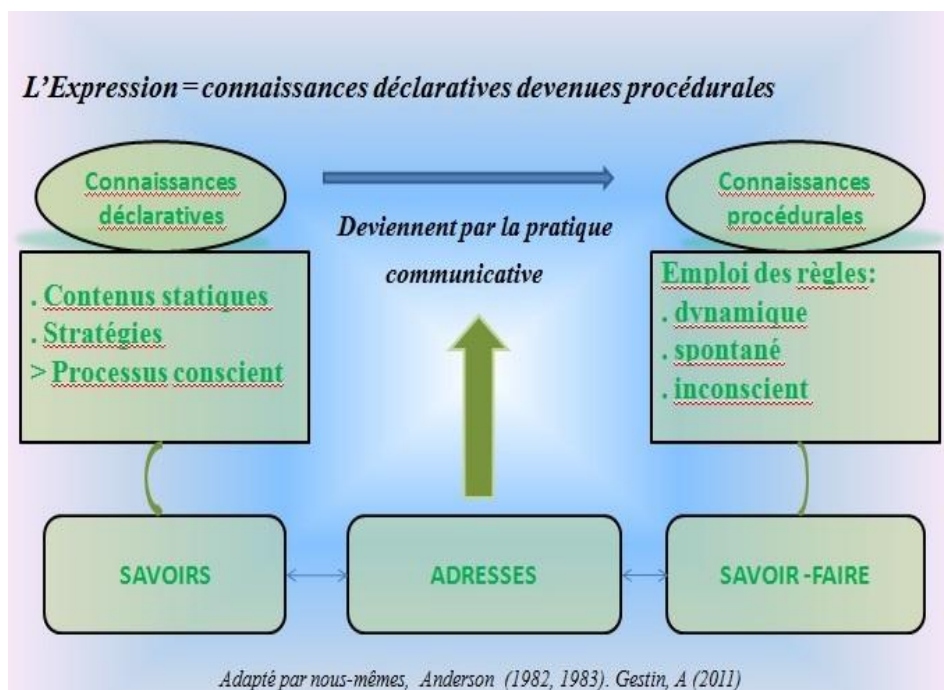
Une attitude favorable de la part de l'apprenant s'avère nécessaire: pas d'apprentissage sans motivation chez l'apprenant (attitudes et émotions).

4.- La pensée d'Anderson vis-à-vis de l'apprentissage :

Théorie de la pensée d'Anderson (1983 et 2007, dernière révision de sa théorie):

La théorie de l'acquisition des compétences définit l'apprentissage comme la transformation progressive de la performance, allant du contrôlé vers l'automatique, à travers une pratique pertinente ———> processus d'**AUTOMATISATION** ou **PROCÉDURALISATION**.

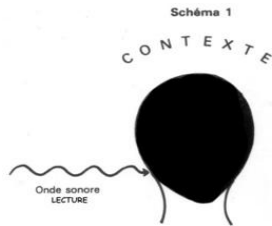
Cela implique le passage d'une *connaissance déclarative* ou explicite à une autre *procédurale* et implicite.



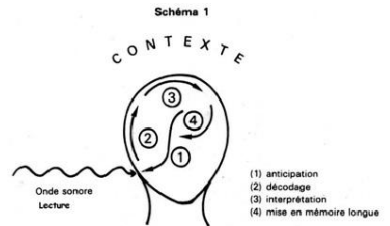
L'apprentissage des compétences évolue donc, à travers la pratique communicative, d'un traitement explicite des connaissances déclaratives pertinentes vers d'autres connaissances procédurales et implicites à base de routines automatiques, utilisées avec fluidité et spontanéité lors des interactions ou d'autres types de discours. (Ortega, 2009).



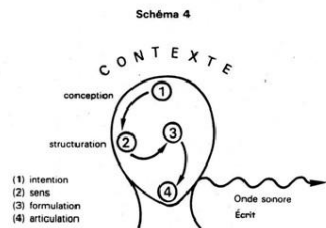
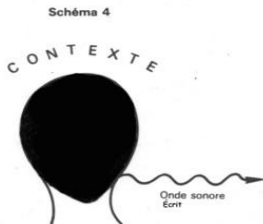
5.- L'apprentissage-traitement de la langue : Béhaviorisme (Schéma 1 et 4, à gauche) vs Cognitivisme (schéma 1 et 4, à droite).



© Les éditions d'organisation

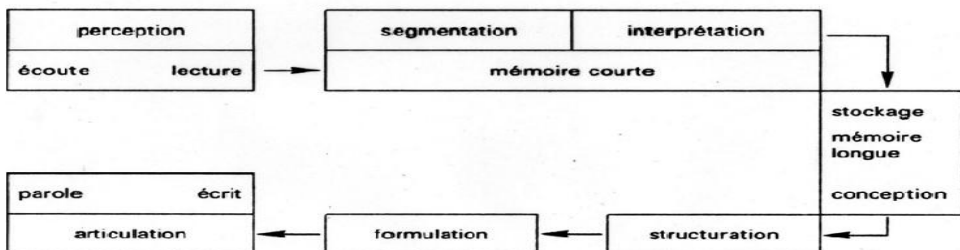


© Les éditions d'organisation



Les opérations elles-mêmes

Le schéma ci-dessous en donne une présentation sommaire.



J.P. NARCY, 1990

Adapté de Narcy, J.P., 1990

6.- Considérations psycholinguistiques et didactiques à propos du cerveau humain à travers le temps.

Période	Représentation associée au cerveau	Modèle psychologique associé	Modèle enseignement/Statut erreur
Fin XIXème – début XXème siècles	Muscle	<ul style="list-style-type: none"> Psychologie des facultés. Nécessité d'exercices d'entraînement à difficulté progressive. 	<ul style="list-style-type: none"> Grammaire/ Traduction. Règles explicites et listes de vocabulaire. Erreur: preuve de faiblesse et de difficulté dans l'apprentissage.
De 1940 à 1960	Boîte noire	<ul style="list-style-type: none"> Béhaviorisme. L'apprentissage comme accumulation de structures et d'expériences (imitation). Pas d'accès au fonctionnement du cerveau. 	<ul style="list-style-type: none"> Exercices structuraux (automatismes linguistiques). Stimuli –réponse-imitation – renforcement de la part du professeur. Structuralisme. L'erreur exclue du processus d'apprentissage.
De 1960 à nos jours	Unité centrale de traitement de l'information: ordinateur	<ul style="list-style-type: none"> Constructivisme. Le cognitif. Apprentissage: processus mental volontaire et contrôlé par les apprenants, à travers des processus de compréhension – assimilation – accommodation et intégration. Schémas mentaux qui s'agrandissent et se développent pour construire la connaissance. 	<ul style="list-style-type: none"> Activités de trous d'information. Approches privilégiant la communication (négociation: compréhension+expression). L'apprenant comme sujet d'apprentissage. Documents authentiques comme matériel de base. L'erreur, point de repère dans le processus d'apprentissage.

(Adapté de Marquilló Larruy, M., 2003)

BIBLIOGRAPHIE:

ANDERSON, J.R. (1982): *Acquisition of cognitive skill*. Psychological Review, 89, 369-406.

ANDERSON, J.R. (1983): *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

ANDERSON, J.R. (2007): *How can the human mind occur in the physical universe?* New York. O.U.P.

AUSUBEL, D.P (1976) : *Psicología Educativa. Una perspectiva cognitiva*. Ed. Trillas. México.

CHASTAIN, k. (1990): *La théorie cognitive de l'apprentissage et son influence sur l'apprentissage et l'enseignement des langues secondes*. E.L.A. n° 77.

CHOMSKY, N. (1959): *Review of « Verbal Behavior » by B.F. SKINNER*. Language 35/1: 26-58.

GESTIN, A. (2011): *Les adresses concernant l'expression dans les manuels de FLE: analyse critique de trois livres de texte*. TFM dirigé par A. Martínez Rebollo. Universidad de Murcia.

LIGHTBOWN, P. et SPADA, N. (2006): *How Languages are Learned*. O.U.P. Oxford.

MARQUILLO LARRUY M. (2003): *L'interprétation de l'erreur*. CLE International. Paris.

NARCY, J.P. (1990): *Apprendre une langue étrangère. Didactique des langues: le cas de l'anglais*. Les Éditions d'Organisation. Paris.

ORTEGA, L. (2009): *Understanding Second Language Acquisition*. HODDER EDUCATION . London.

Sitographie: El innatismo lingüístico de N. Chomsky y sus antecedentes históricos: <http://www.uca.edu.sv/filosofia/admin/files/1304975918.pdf>

Piaget et Vygotsky: <http://gamosse.free.fr/socio-construct/Rp70111.htm>

Travaux pratiques:

B) ACQUISITION DE LA LE:

* Lire Chapitre 2, pages 38 à 40 (Lightbown et Spada, 2006), et 47 à 48 pour Vygotsky et général.

* En ASL, suivant les différentes théories, on donne de l'importance à:

- a) La capacité innée à acquérir.
- b) Le rôle du milieu environnant, les occasions d'entrer en interaction avec des interlocuteurs qui adaptent leurs discours aux besoins de l'apprenant.
- c) L'engagement de l'apprenant, son contact avec le contexte social extérieur.

(pages 29 à 34, de Lightbown et Spada, 2006)

*Lire le cas de Jim: réflexion individuelle ou débat postérieur en vous basant sur les points « a – b – c » précédents.

LE CAS DE JIM

Les parents de Jim étaient sourds-muets et son seul contact avec la langue orale se faisait à travers la télévision, qu'il regardait fréquemment.

Sa famille n'était pas normale en ce qui concerne l'utilisation du langage, car ses parents ne se servaient pas non plus du langage de signes pour communiquer avec lui. Alors, même si dans tout autre aspect il était bien soigné et éduqué, Jim n'avait pas initié son développement linguistique dans un milieu normal où les parents communiquent avec leurs enfants par un langage oral ou de signes.

Une évaluation linguistique à l'âge de trois ans et neuf mois a indiqué qu'il était au-dessous du niveau correspondant à son âge dans tous les aspects concernant le langage. Même s'il essayait d'exprimer des idées appropriées par rapport à son âge, il utilisait un ordre des mots qui n'était pas en relation avec les usages linguistiques ni avec les règles grammaticales.

Dès que Jim a commencé à assister à des cours de conversations avec un adulte, ses habiletés expressives ont commencé à s'améliorer. À quatre ans et deux mois, la plupart des modèles linguistico- conversationnels inusuels avaient disparu, ayant été remplacés par des structures plus en accord avec son âge. Glenn, le petit frère de Jim, n'a pas manifesté ce type de retards. Son environnement linguistique était différent dans la mesure où il avait son grand frère Jim comme partenaire conversationnel. Celui-ci a montré une rapide acquisition des structures de l'anglais dès qu'il a commencé à entrer en interaction personnelle avec un adulte.

Le fait de ne pas avoir fait un « démarrage » approprié et en temps voulu quant à l'acquisition de la langue nous laisse entendre que des sources linguistiques impersonnelles comme la télévision ou la radio uniquement ne suffisent pas. L'interaction directe avec un autre permet à l'enfant d'avoir accès à des modèles de langue ajustés à son niveau de compréhension. Quand un enfant ne comprend pas, l'adulte a la possibilité de répéter ou de paraphraser. La réponse à l'adulte peut aussi permettre à l'enfant de déceler si son propre énoncé a été compris. En effet, il n'y a évidemment pas d'interaction linguistique ni de négociation possible avec la télé, même pas dans des émissions pour enfants où l'on utilise une langue simple et des thèmes

pour les jeunes spectateurs, étant donné qu’aucun ajustement immédiat n’est fait pour donner réponse à des besoins personnels. Cependant, une fois que l’enfant a acquis un certain bagage linguistique, la télé peut devenir une source d’information culturelle et linguistique.

(Lightbown et Spada, 2006 : 22-23). Trad. Alfonso Martínez Rebollo

Travail pratique global.

* Complétez le tableau qui suit en transférant les contenus abordés dans ce Thème n° 1

*À la page suivante vous avez un tableau pour une vérification/comparaison ultérieure.

	BÉHAVIORISME	COGNITIVISME	
		INNÉISME	CONSTRUCTIVISME
<u>Théorie linguistique</u>			
<u>Modèle psychologique</u>			
<u>Conception apprentissage</u>			
<u>Modèle ens. /apprent.</u>			
<u>Statut de l'erreur</u>			

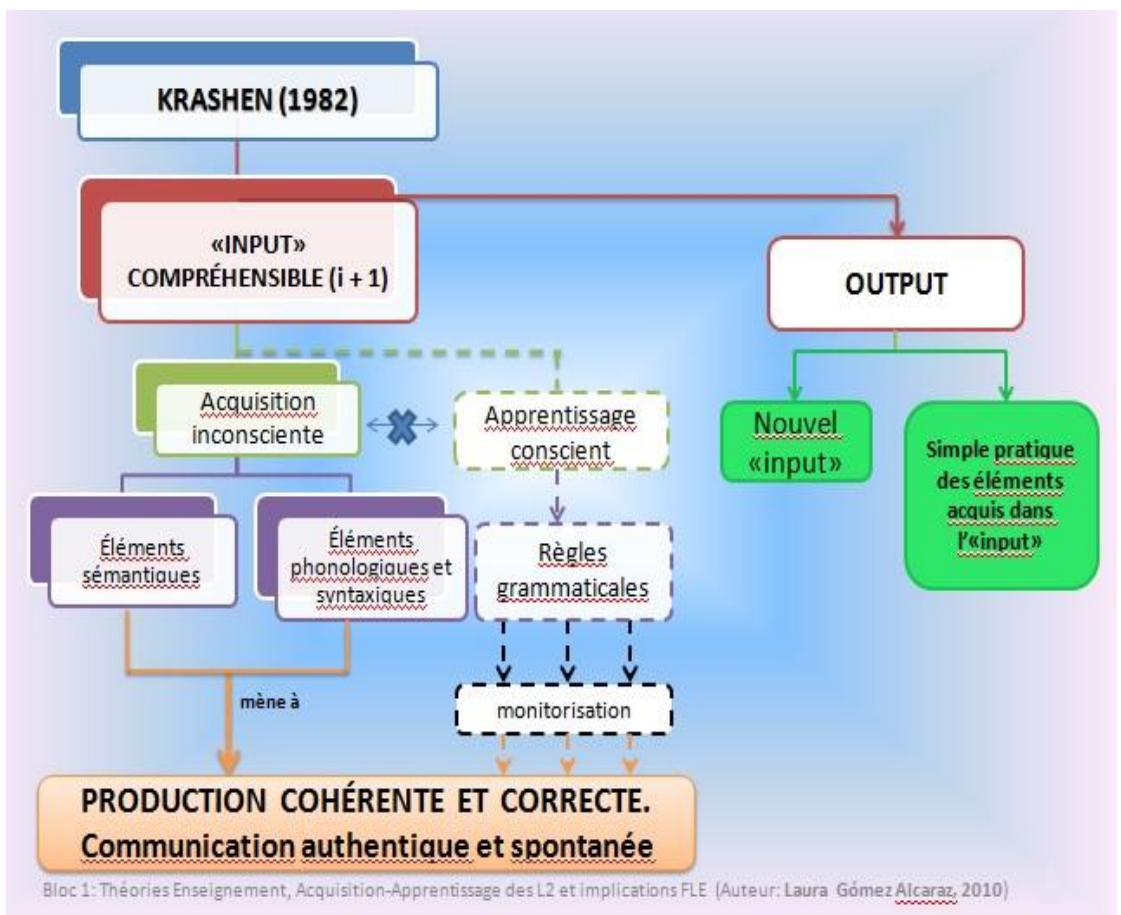


	BÉHAVIORISME	COGNITIVISME	
		INNÉISME	CONSTRUCTIVISME
<u>Théorie linguistique</u>	<u>Structuralisme: langue comme système/structure de signes en relation entre eux. Langue: ensemble de comportements linguistiques. École de Saussure.</u>	<u>Faculté du langage, un dispositif biologique. Grammaire Universelle (Chomsky), connaissance tacite de tout être humain.</u>	<u>Grammaire générative-transformationnelle (Chomsky). La grammaire, un mécanisme générateur-créditeur de langue.</u>
<u>Modèle psychologique</u>	<u>Béhaviorisme skinnerien: changer des comportements. Comportementalisme linguistique.</u>	<u>Cognitivism innéiste: enfant biologiquement programmé pour le langage. L' "input" trop limité pour la complexité de la syntaxe qu'on développe.</u>	<u>Cognitivism constructiviste et social: les informations deviennent connaissances à travers des opérations mentales.</u>
<u>Conception de l'apprentissage</u>	<u>Imiter des structures à base de répétitions: stimuli – réponse -renforcement.</u>	<u>Découverte de la syntaxe à travers un mécanisme inné. Imprégnation induction.</u>	<u>Processus mental volontaire: perception-compréhension-organisation et stockage-récupération information et production.</u>
<u>Modèle enseignement/apprentissage</u>	<u>Exercices structuraux pour automatismes linguistiques. Mémoire-répétition de dialogues. Méthode tracée. LM évitée. Grammaire implicite.</u>	<u>Découverte personnelle. Hypothèses basées sur principes universels innés et sur échantillons auxquels on est exposé. Traitement inconscient vs conscient. Approches méthodologiques. Grammaire explicite.</u>	<u>Apprenant observateur des modèles, découvre la langue par l'expérience: interaction avec paires et adultes. Automatisation à travers pratique communicative. Pas de méthode tracée. LM admise. Approches méthodologiques.</u>
<u>Statut de l'erreur</u>	<u>Exclue du processus: source de non-apprentissage.</u>	<u>Point de repère dans le processus. Source d'apprentissage, si convenablement traitée.</u>	

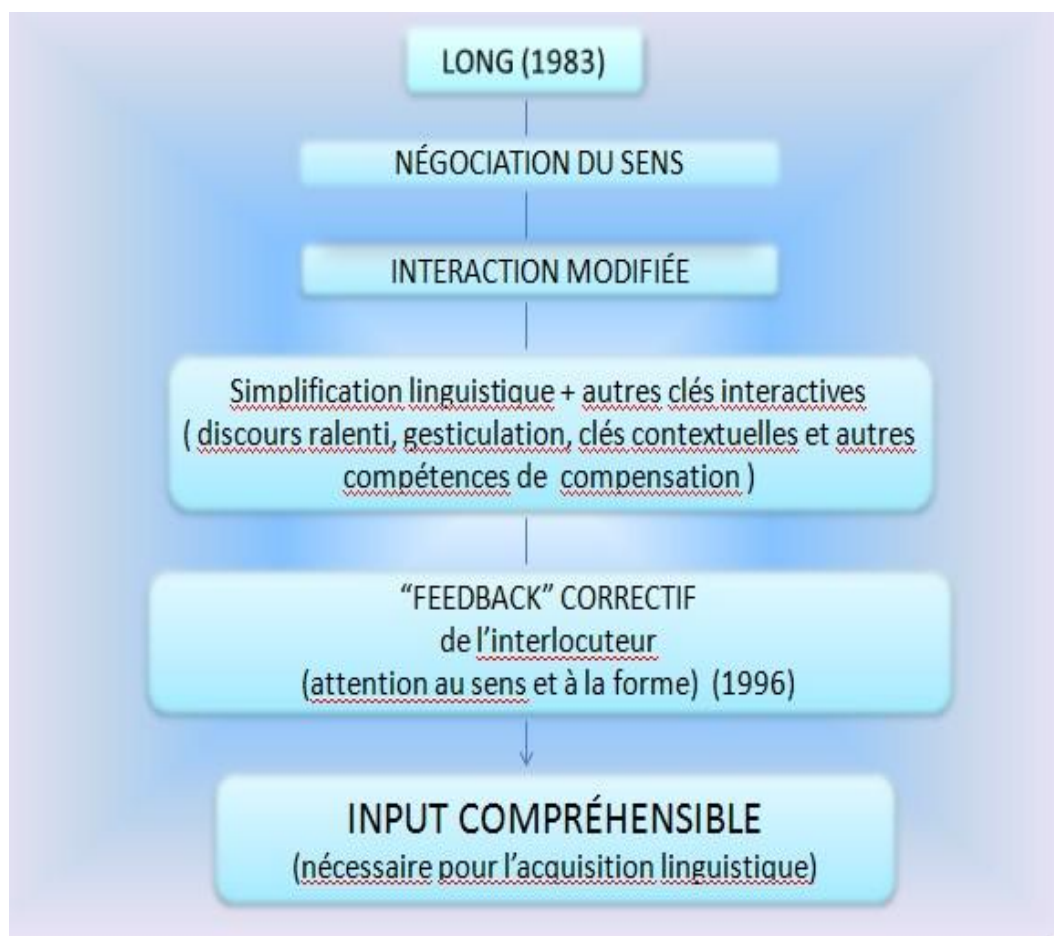


THÈME 2: Des propositions innéistes à l'hypothèse de l'interaction. De la théorie de l' "input" compréhensible à celle de l' "output" compréhensible.

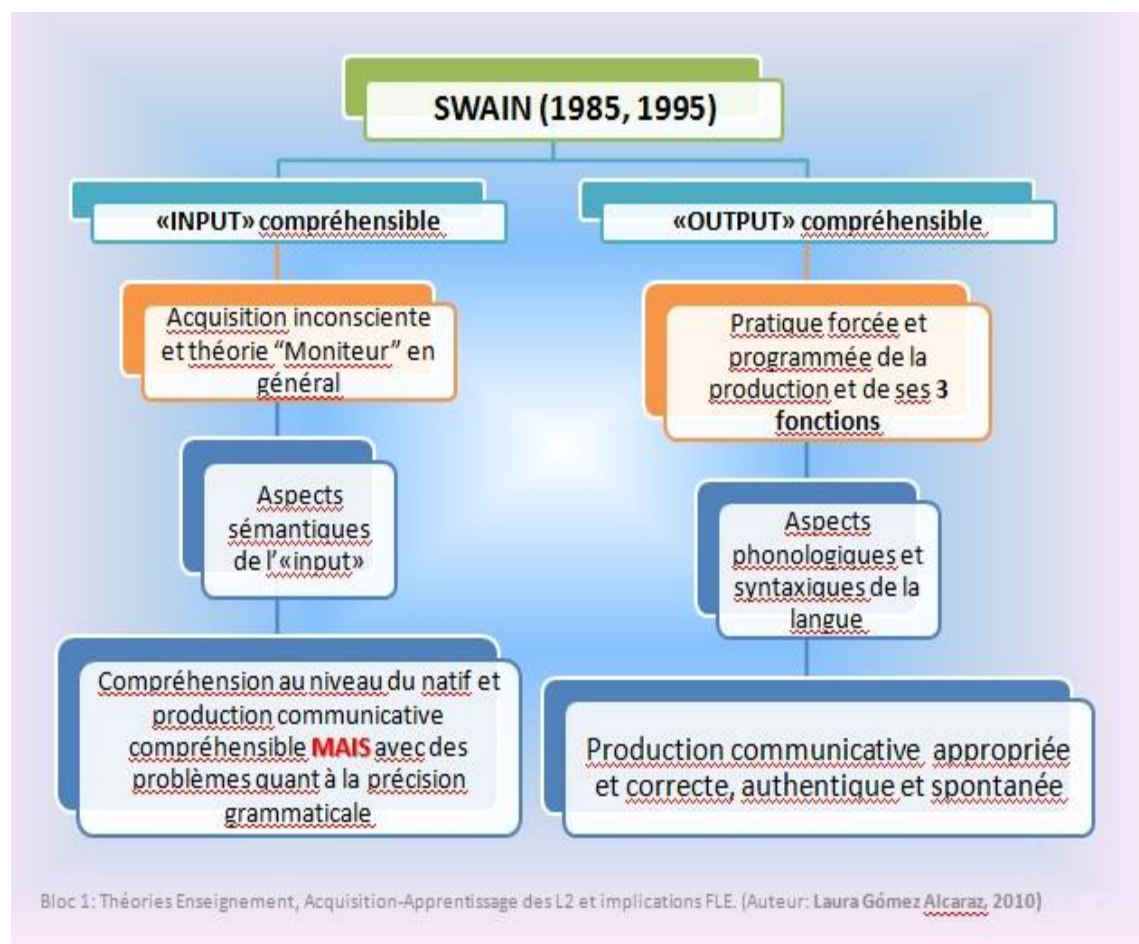
A.- L'apport de Stephen Krashen comme « charnière » dans l'évolution des théories d'acquisition des secondes langues (ASL) :



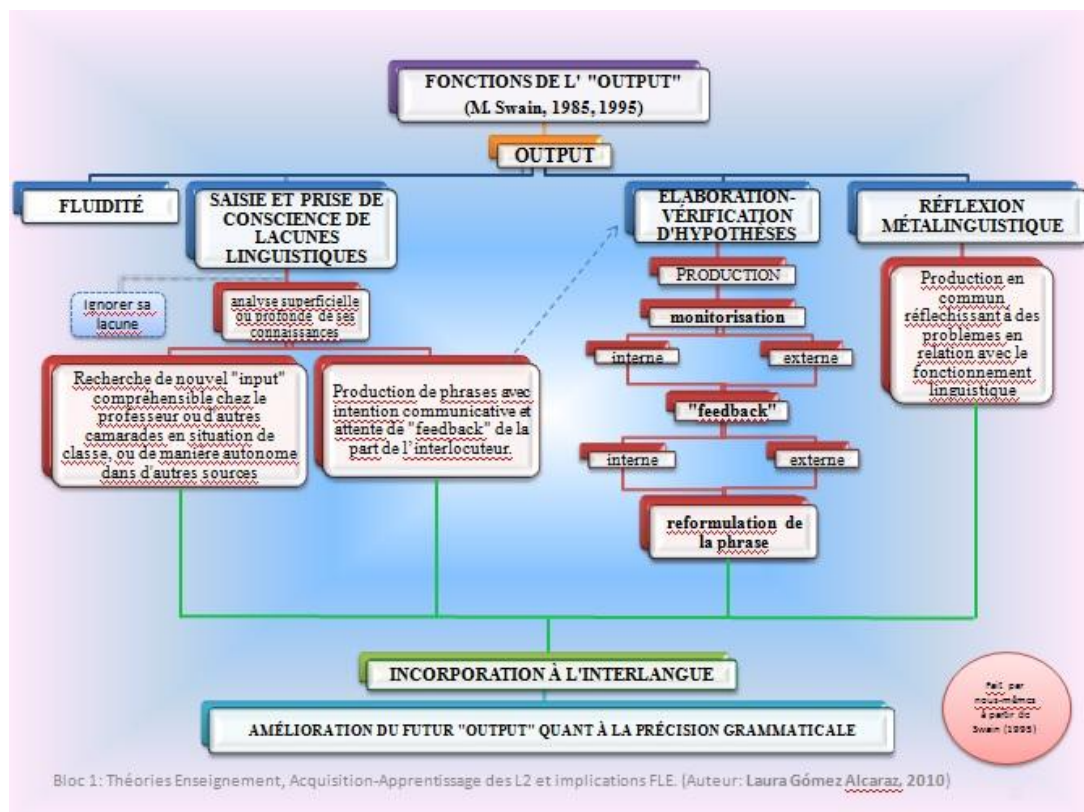
B : L'apport de Michael Long à la théorie de l' « input » compréhensible de Krashen:



C.- L'apport de Merrill Swain et sa théorie de l' « output » compréhensible en relation avec celle de l' « input » compréhensible de S. Krashen :



D.- Les trois fonctions développées par la production linguistique (« output » compréhensible, Swain) :



Travaux pratiques:

Pour une explication plus ample et détaillée des tableaux ci-dessus, ainsi que pour un approfondissement de ces théories, lisez :

- * Ruiz Bikandi (Ed.) (2000), pour Krashen, pages: 92 à 95 ; et Lightbown /Spada (2006), pages 36 à 38.
- * Long: hypothèse de l'interaction, dans Lightbown et Spada (2006), pages 43 à 46, avec l'hypothèse du "noticing".
- * Martínez Rebollo (2014), pour une révision générale de ces théories.

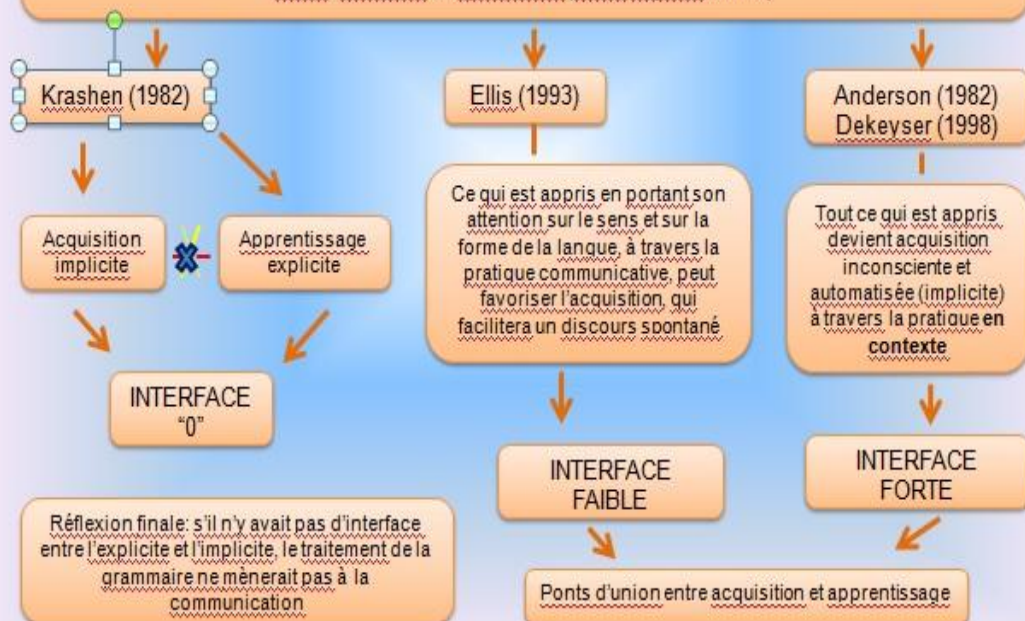
E.- Application des ces théories de l'ASL dans un contexte scolaire :

Sánchez Angostos, G. 2011

RELATIONS ENTRE L'ACQUIS ET L'APPRIIS? (contexte scolaire)

THÈSE

Le traitement de la grammaire à travers un processus déductif ou inductif, mais toujours CONSCIENT, donc EXPLICITE, qui devrait finir par devenir IMPLICITE, favorise la communication réelle, effective et spontanée (notre objectif ultime)



Démarche INDUCTIVE VS DÉDUCTIVE
pour le traitement de la grammaire par l'apprenant

<u>Déduction</u>	
1.	Présentation de la règle par l'enseignant ou manuel de classe, et réception par l'apprenant
2.	Exemples linguistiques décelés, illustrant la règle
3.	Réflexion
4.	Pratique de la règle à travers des exercices d'application ou de transformation

<u>Induction ou découverte par l'apprenant</u>	
1.	Accès de l'apprenant à des échantillons linguistiques contenant un élément grammatical récurrent (de sa propre initiative ou fournis par l'enseignant)
2.	Analyse et réflexion de la part de l'apprenant
3.	Formulation approximative d'une règle plausible à partir des régularités ou des écarts observés dans les échantillons
4.	Vérification de la règle découverte à travers son application à des exemples concrets et à des activités

Induction explicite à base d'hypothèses
Dédutif explicite

Processus HYPOTHÉTIQUE-DÉDUCTIF
fait par l'apprenant lui-même (Piaget, 1978)
(Adapté de Martínez Gila, 1999)

Pas (1+2+3+4)

Travaux pratiques:

Réflexion : Implications didactiques de toutes les théories d'ASL « de l' "input compréhensible" à l' "output » compréhensible", ainsi que de celles de l'*interface* (relation entre acquisition-apprentissage) et du *processus hypothético-déductif* pour la découverte de la grammaire.

BIBLIOGRAPHIE:

ANDERSON, J.R. (1982): *Acquisition of cognitive skill*. Psychological Review, 89, 369-406.

DEKEYSER, R. (1998): *Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar*. In C. Doughty et J. Williams (eds.). CUP.

ELLIS, R. (1993): *The structural syllabus and second language acquisition*. TESOL Quaterly, 27 (1).

GÓMEZ ALCARAZ, L. (2010): *À la recherche de la précision grammaticales dans la production écrite. Stratégies mises en pratique par les apprenants dans la classe de FLE*. TFM dirigé par A. Martínez Rebollo. Universidad de Murcia.

KRASHEN, S. (1982): *Principles and practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

LIGHTBOWN, P. et SPADA, N. (2006): *How Languages are Learned*. O.U.P. Oxford.

LONG, M. (1983): *Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input*. Applied Linguistics 4/2: 126-141.

LONG, M. (1996): *The role of the linguistic environment in second language acquisition*. In W. Ritchie and T. Bhatia (eds.) : Handbook of Second Language Acquisition. New York: Academic Press. Pp. 413-468.

MARTÍNEZ GILA, P. (1999): *Actividades para la reflexión gramatical en el aula de ELE*. Dans “Didáctica del Español como lengua extranjera”. Vol. 4. Fundación Actilibre.

MARTÍNEZ REBOLLO, A (2014): *Enseñanza, Adquisición y Aprendizaje de la LE. Una revisión teórica desde la práctica reflexiva del aula*. Editum , Universidad de Murcia.

PIAGET, J. (1978): *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Morata.

RUIZ BIKANDI, U. (Ed.) (2000): *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Ed. Síntesis. Madrid.

SÁNCHEZ ANGOSTOS, G. (2011): *La grammaire dans les manuels de FLE. Analyse critique de trois livres de texte*. TFM dirigé par A. Martínez Rebollo. Universidad de Murcia

SWAIN, M. (1985): *Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development.* In S. Gass and C. Madden (eds.): *Input in Second Language Acquisition.* Rowly, MA: Newbury House. Pp. 235 – 253.

SWAIN, M. (1995): *Three functions of output in second language learning.* In Cook, G. and Seidlhofer, B. (1995): *Principle and Practice in Applied Linguistics.* Studies in honour of H.G. Widdowson. Oxford. OUP.



<http://psicosociol.blogspot.com.es/2013/03/interaccionsalud-pobreza.html>

THÈME 3: Le rôle des différences individuelles et des contextes (formel vs naturel) dans le processus d'apprentissage et d'enseignement des LE.

1.- La centration sur l'apprenant nous mène à nous intéresser aux différences individuelles des apprenants:

« Beaucoup pensent que les **différences individuelles** inhérentes aux apprenants peuvent **entraîner** des **succès** ou des **échecs** dans l'**apprentissage linguistique**. Beaucoup de professeurs sont convaincus que les apprenants extrovertis qui entrent en interaction en LE sans inhibition et cherchent des occasions pour pratiquer des compétences linguistiques sont ceux qui apprennent le mieux. En plus d'une **personnalité** ouverte, d'autres caractéristiques qui procurent du succès dans l'apprentissage seraient l'**intelligence**, l'**aptitude**, la **motivation** et l'**âge** où l'on commence à apprendre ».

Lightbown et Spada, (2006:53)

RÉFLEXION PRÉALABLE: *Lightbown et Spada, (2006:55)*

Marque de 1 à 5 chacune de ces caractéristiques. Utilise 1 pour indiquer une caractéristique très importante pour toi, et 5 quand elle n'est pas du tout importante pour promouvoir du succès dans l'apprentissage de la LE.

Un bon apprenant de langue.....					
Est un devin prêt à agir et précis.	1	2	3	4	5
Essaie de faire comprendre son message même si des connaissances linguistiques spécifiques lui manquent.	1	2	3	4	5
Est prêt à faire des erreurs.	1	2	3	4	5
Cherche constamment des modèles linguistiques.	1	2	3	4	5
Pratique la langue autant que possible.	1	2	3	4	5
Analyse son propre discours et celui des autres.	1	2	3	4	5
Veut savoir si sa performance linguistique reprend les modèles qu'il a appris.	1	2	3	4	5
Aime les exercices de grammaire.	1	2	3	4	5
Commence à apprendre depuis l'enfance.	1	2	3	4	5
A un coefficient intellectuel supérieur à la moyenne.	1	2	3	4	5
A de bonnes compétences académiques.	1	2	3	4	5
A une bonne image de lui-même et beaucoup de confiance en lui.	1	2	3	4	5

2.- L'intelligence

Pour certains, avoir **un bon QI** est un bon moyen pour le succès dans l'apprentissage de la LE. *Cependant*, les tests sur le QI peuvent être calculés sur la **connaissance métalinguistique** plutôt que sur l'habileté communicative.

L'**intelligence** serait plutôt en relation avec le développement de la **lecture**, la **grammaire** et le **vocabulaire** en FLE. **Pas en relation** avec les **habiletés** en production orale.

Les tests sur le QI traditionnels appliqués à l'acquisition de la langue mesurent seulement des habiletés en relation avec l'analyse linguistique et les règles de grammaire. Ils sont **moins fiables** quand on focalise la **capacité à interagir et à communiquer**. Beaucoup d'étudiants avec une faible performance académique ont un succès considérable en ce qui concerne l'apprentissage de la LE en communication quand on leur donne de bonnes opportunités.

Genesee (1976) (Dans des programmes d'immersion au Canada)

NOTE :

Pour cet alinéa et les suivants: **adapté-traduit *Lightbown et Spada*, (2006:57-70).**

3.- L'aptitude

L'habileté d'apprendre vite (Carroll, 1991). Malgré l'intérêt porté sur la communication, beaucoup de chercheurs postulent que quelques-unes des capacités mesurées par les tests d'aptitude procurent du succès dans l'apprentissage, même dans des contextes où l'intérêt porte sur l'interaction communicative. Leila Ranta (2002), par exemple, a trouvé que les enfants bons en *analyse de la langue* ont été les meilleurs apprenants dans un programme d'anglais L2 où les activités ne réclamaient presque jamais d'attention directe sur la grammaire.

L'aptitude a plusieurs composants :

- La capacité à identifier et à mémoriser de nouveaux sons.
- La capacité à comprendre la fonction de mots particuliers dans des phrases.
- La capacité à comprendre les règles grammaticales à partir d'échantillons linguistiques.

- La capacité à se rappeler les nouveaux mots.

CONCLUSION: les professeurs doivent pouvoir assurer que leurs activités d'enseignement sont suffisamment variées pour assembler des apprenants avec des profils d'aptitude différents.

4.- Les styles d'apprentissage

Les façons naturelles, habituelles et préférées des individus de récupérer, traiter et retenir une nouvelle information ou des compétences (*visuels, auditifs, kinesthétiques* ou usagers de l'action physique, etc. On parle aussi de style *cognitif* ou *perceptif, analytique* ou *synthétique*, etc.).

Considérations:

- Ces styles d'apprentissage sont-ils innés ou peuvent-ils se développer à travers l'expérience?
- Le *style d'apprentissage* d'un élève peut être en conflit avec une approche didactique déterminée: pas de méthode valable pour tous. L'important est de trouver des approches qui puissent tenir vraiment compte des besoins des apprenants avec leur variété de profils concernant les aptitudes et les styles d'apprentissage.
- L'aptitude pour l'apprentissage linguistique est en partie indépendante des caractéristiques cognitives, sociales et relatives à la personnalité qui lui sont d'habitude associées.

5.- La personnalité

Le succès en apprentissage linguistique peut être en relation avec des caractéristiques associées à l'*extroversion* telles que le *courage*, le *dynamisme* ou l'*esprit « osé »*, MAIS beaucoup de bons apprenants n'atteignent pas un haut « score » en extroversion, affirmant même que dans certaines situations d'apprentissage, l'élève *observateur* et *calme* peut avoir des résultats excellents.

L'*inhibition* et la *timidité* (plus chez les adultes que chez les enfants) découragent l'apprenant au moment de la *prise de risques*, stratégie nécessaire pour progresser en

apprentissage linguistique. Il est plus ou moins prouvé que l'inhibition est un aspect négatif, surtout en ce qui concerne la prononciation.

L'*anxiété* (sentiments d'échec, état nerveux, stress, provoqués chez l'apprenant par certaines expériences en relation avec l'apprentissage). « C'est à cause du fait que les apprenants anxieux focalisent leur attention en même temps sur la tâche et sur leurs réactions à celle-ci, qu'ils n'apprennent pas aussi rapidement que les élèves détendus » (Peter MacIntyre, 1995). MAIS une certaine *tension* pourrait de même avoir un effet positif et faciliter l'apprentissage.

L'*auto-confiance*, basée sur un manque d'anxiété combiné avec un niveau suffisant de compétence communicative, l'*auto-estime*, l'*empathie*, l'*esprit dominant*, le *caractère communicatif* et la *responsabilité* : pas prouvé.

6.- La motivation et les attitudes

Pour les enseignants, les élèves motivés sont normalement ceux qui participent activement pendant les cours, ceux qui s'intéressent aux thèmes qu'on aborde et qui étudient beaucoup.

MAIS la motivation dans l'apprentissage est un phénomène bien complexe. Elle a été définie suivant *deux facteurs* : les *besoins communicatifs* des apprenants et leurs *attitudes envers la communauté qui parle la langue objet* de l'apprentissage: si les apprenants ont besoin de parler la LE dans une variété importante de contextes sociaux ou de satisfaire des ambitions professionnelles, ils viseront la valeur communicative de la LE et seront d'ailleurs motivés pour obtenir une certaine maîtrise de cette LE. D'autre part, si les apprenants ont des attitudes favorables envers les gens qui parlent cette langue, ils désireront garder des contacts avec eux.

La motivation est aussi présente quand les classes deviennent pour les élèves des lieux où ils aiment venir pour l'intérêt et l'importance des contenus par rapport à leur âge et au niveau de compétence, pour des objectifs d'apprentissage ambitieux, réalistes et clairs, et parce que l'ambiance y est agréable.

Crookes et Schmidt (1991) ont signalé certains **domaines** où la recherche a trouvé des **niveaux élevés de motivation** pour les étudiants **par rapport aux pratiques** pédagogiques :

- *Motiver les étudiants pour la leçon* : dans les phases d'ouverture des UD, on a observé que les appréciations du professeur à propos des activités qui suivent peuvent provoquer de hauts niveaux d'intérêt de la part des élèves.
- *Varier les activités*, les tâches et les matériels : les étudiants sont rassurés par l'existence des routines de classe qu'ils peuvent employer. Cependant, les leçons qui reprennent toujours les mêmes routines, les mêmes modèles et formats réduisent l'attention et provoquent l'ennui chez les apprenants. Varier donc les activités, tâches et matériels peut éviter cela et augmenter la motivation des élèves.
- *Se fixer des objectifs coopératifs* plutôt que compétitifs. Les activités coopératives sont celles où les étudiants doivent travailler ensemble afin de faire une tâche ou de résoudre un problème. Ces techniques augmentent la confiance en soi des étudiants, même celle des plus faibles, car chacun a un rôle important à jouer. Savoir que tes camarades comptent sur toi, cela peut augmenter la motivation des étudiants.

7.- Les croyances et idées reçues des apprenants

En particulier les plus âgés ont des croyances et des opinions à propos de la manière dont on devrait faire leur instruction. Idées basées sur leurs expériences d'apprentissage précédentes et la croyance (vraie ou erronée) qu'un type particulier d'instruction est la meilleure manière pour eux d'apprendre: ceux qui défendent la *centration sur les formes* de la langue peuvent être, par exemple, réticents à un enseignant qui essaie de focaliser leur attention plutôt sur le sens des énoncés.

D'autres idées préconçues sur le rôle de la grammaire et le « feedback » correctif montrent qu'en général les apprenants désirent être corrigés, alors que certains enseignants ne trouvent pas cela instructif. En réalité le débat concernant la grammaire devrait se situer plutôt, non pas dans le fait de se mettre d'accord sur le rôle de celle-ci (cela paraît incontestable), mais dans le fait de décider de la manière de l'apprendre/enseigner (centration sur les formes de la langue, sur la forme –la

grammaire en contexte communicatif négocié-, sur le sens, ou sur le sens et la forme intégrés (négociation du sens et de la forme).

Cet aspect est à la base du choix des stratégies chez l'apprenant.

8.- L'âge et l'hypothèse de la période critique

La relation entre l'âge et la réussite dans l'acquisition de la L2 /LE est beaucoup moins complexe. Il y aurait une période de temps pendant laquelle le cerveau humain serait prédisposé pour un apprentissage réussi de la L2. C'est ainsi que l'apprentissage linguistique après la fin de cette période ne pourrait pas prendre sa base sur les structures biologiques innées qui ont servi pour l'acquisition de la première langue. Les apprenants *les plus âgés* dépendront donc plutôt de leurs habiletés générales ou de leurs capacités à apprendre, qui seraient communes à celles qui interviennent dans n'importe quel autre type d'apprentissage. Ces capacités ne sont pas si effectives pour l'apprentissage de la L2 que celles qui sont innées et ont été développées par un enfant qui acquiert sa LM. On dit que la période critique disparaît vers la puberté, ou même avant.

Les jeunes élèves, dans des **milieux naturels**, ont d'habitude plus de temps à consacrer à l'apprentissage; ils ont aussi plus d'occasions d'écouter ou d'utiliser la langue dans des situations où ils ne se voient pas forcés à parler avec fluidité et précision grammaticale depuis le début du processus. De plus, leurs premiers efforts imparfaits sont souvent encouragés ou, tout au moins, reconnus. **Les plus âgés**, en revanche, se voient plus facilement « attrapés » dans des **contextes qui demandent plus de complexité** dans l'emploi de la langue et des **idées** à transmettre **plus abstraites** ou **compliquées**. Les **adultes** sont souvent dans l'embarras à cause de leur **manque de maîtrise linguistique** et peuvent développer un **sentiment de frustration** dû au fait de se voir incapables d'exprimer ce qu'ils pensent en réalité. Ces sentiments négatifs peuvent, d'autre part, **nuire à leur motivation** et les détourner de toute situation où ils devraient se servir de la langue en cours d'apprentissage.

D'autre part, des études comparant les processus d'apprentissage linguistique développés par les apprenants les plus âgés, d'un côté, et les plus jeunes, de l'autre, qui apprennent dans des circonstances similaires (**milieux formels**), ont montré que, au moins **aux premiers stades** du développement, **les plus âgés** sont **plus efficaces** que les plus jeunes. Ils **basent leur apprentissage** sur la *connaissance métalinguistique* qu'ils acquièrent, sur leurs *stratégies de mémorisation* et sur leur *capacité à résoudre des problèmes*. Dans des contextes éducatifs, **les apprenants** qui commencent leurs contacts avec la LE au **niveau du Primaire** n'atteignent **pas toujours plus de maîtrise en langue** que ceux qui démarrent à l'adolescence. En effet, nombreux sont les cas qui prouvent que les adultes et les adolescents peuvent atteindre un niveau excellent en LE. Est-ce que cela veut dire qu'il n'y a pas de période critique pour l'acquisition de la L2/LE ?

La période critique : plus qu'une affaire d'accent ?

Patkowski (1980): l'âge pour l'acquisition est un facteur important dans l'établissement des limites en ce qui concerne le développement de la maîtrise du natif quand on apprend une L2/LE, et ce n'est pas seulement une affaire d'accent phonétique. Ces résultats viennent renforcer l'hypothèse de l'existence d'une période critique pour l'acquisition d'une L2/LE.

À quel âge devrait-on commencer l'apprentissage d'une L2/LE ?

Quand l'**objectif** est la **maîtrise de la langue** cible au niveau du natif, il vaut mieux pour l'apprenant être exposé à la langue le plus tôt possible depuis son premier âge ; mais il faudrait toujours **faire attention à ne pas nuire au développement de la LM**.

Quand l'**objectif** dans un système éducatif est la **capacité basique à communiquer**, il peut être plus efficace de commencer à enseigner la L2/LE plus tard. Quand les élèves reçoivent seulement quelques heures par semaine de cours, ceux qui commencent plus tard (par exemple à l'âge de dix, onze ou douze ans) rejoignent ceux qui ont commencé plus tôt. Certains programmes de L2/LE qui commencent avec des élèves très jeunes mais qui offrent seulement un contact minimum avec la langue ne provoquent pas

beaucoup de progrès (*intéressant pour une réflexion sur la situation actuelle chez nous*).

NOTE : Pour un élargissement des connaissances sur ce thème, lisez Ruiz Bikandi (Ed.) (2000), pages 83 à 91 ; et Cyr, P. (1998), chapitre 6.

BIBLIOGRAPHIE:

CARROLL, J. (1991): *Cognitive abilities in foreign language aptitude: Then and now.* In T. Parry and C. Stansfield (eds.): *Language Aptitude Reconsidered.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

CROOKES, G. and SCHMIDT, R. (1991): *Motivation: Reopening the research agenda.* *Language Learning* 41/4: 469-512.

CYR, P. (1998): *Les stratégies d'apprentissage.* Didactique des Langues Étrangères. CLE International. Paris.

GENESEE, F. (1976): *The role of intelligence in second language learning.* *Language Learning* 26/2: 267-280.

LIGHTBOWN, P. et SPADA, N. (2006): *How Languages are Learned.* O.U.P. Oxford.

MACINTYRE, P. (1995): *How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow.* *Modern Language Journal* 79/1: 90-99.

PATKOWSKY, M. (1980): *The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language.* *Language Learning* 30/2: 449-472.

RANTA, L. (2002): *The role of learners' language analytic ability in the communicative classroom.* In P. Robinson (ed.): *Individual Differences and Instructed Language Learning.* Amsterdam: John Benjamins. Pp. 159-180.

RUIZ BIKANDI, U. (Ed.) (2000): *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria.* Ed. Síntesis. Madrid.

BLOC 2: PRÉSENCE ET IMPLICATIONS DANS LA CLASSE DE LE DES BASES THÉORIQUES ET DES PROCESSUS CURRICULAIRES. LES DEUX GRANDES CIBLES DU CURRICULUM DE LE : LA COMMUNICATION ET L'AUTONOMIE.

THÈME 1: Communication et autonomie : quoi et pourquoi.

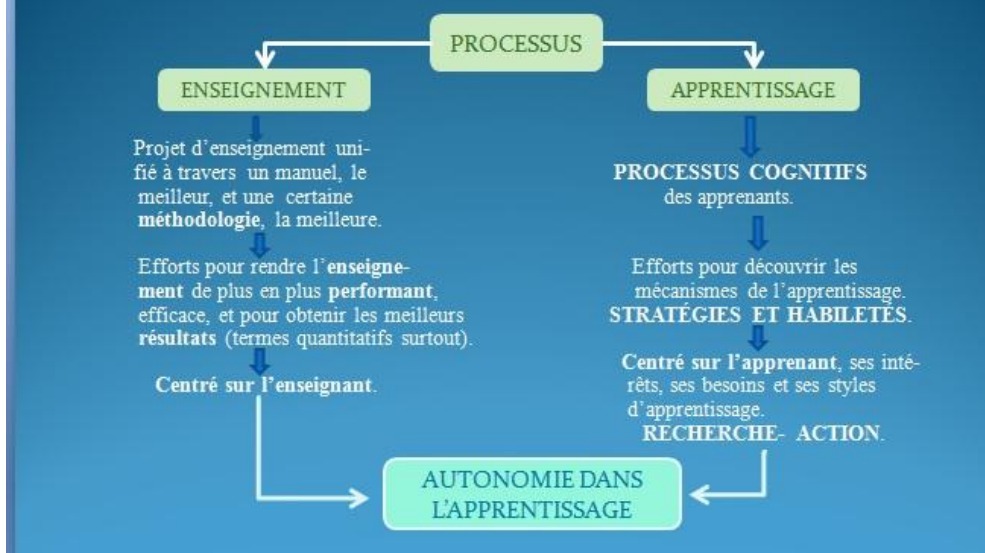
“Les derniers changements méthodologiques concernant les LE se sont appuyés principalement sur des théories en relation avec la **linguistique** (*théorie de l'énonciation et de l'analyse du discours, la sociolinguistique, l'ethnographie de la communication, la pragmatique*) et la **psychologie**, et ont parfois coïncidé avec des intérêts et des **besoins** d'ordre **sociopolitique** et **stratégique**. En effet, avec l'apparition de l'Union Européenne est née la nécessité de promouvoir l'apprentissage des langues afin de faciliter la mobilité des citoyens pour des motifs de travail, culturels, etc. Aujourd'hui, les programmes de LE proposés en Espagne depuis la réforme de la LOGSE (1990), obéissant à des **demandes de type sociologique** (source curriculaire), prônent le besoin d'établir comme cibles de tout “curriculum” de langues le **développement de la communication et des compétences communicatives** de l'élève dans un **contexte européen**, ainsi que l'**autonomie** dans l'apprentissage. Le CECR vient corroborer depuis 2001 cette nécessité en proposant pour l'Union Européenne des programmes centrés sur l'**action communicative**.”

Martínez Rebollo, A. (2014)

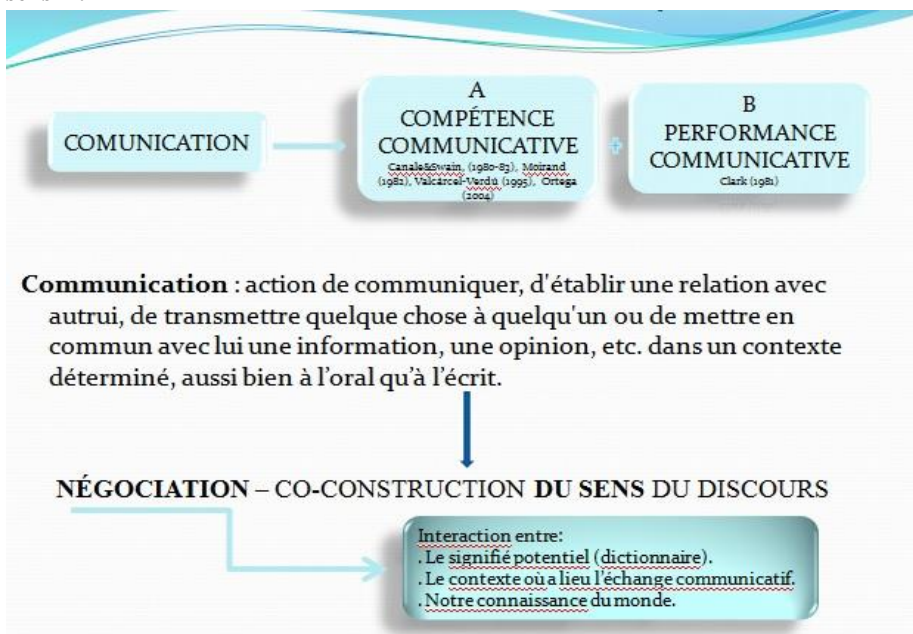
1.- Implications du concept « processus d'enseignement – apprentissage » :

(Voir tableau suivant)

PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT – APPRENTISSAGE, pas gratuit.



2.- Considérations à propos du concept « communication » et « négociation du sens » :



Voici la transcription d'une communication téléphonique que reçoit la secrétaire de monsieur Dupuis.

EXEMPLE DE NÉGOCIATION DU SENS

N.B : X= L'interlocuteur

S= La secrétaire

X.- Allô ? Allô ? Je téléphone pour le mur L'entreprise qui s'occupe du mur. On devait venir pour le mur, mais on a des problèmes avec le camion, parce qu'on peut pas entrer. Vous comprenez ?

S.- Non, pas très bien !

X.- Mais c'est bien le secrétariat de monsieur Dupuis ?

S.- Oui, monsieur, bien sûr. Mais de quoi s'agit-il exactement ?

X.- On a des problèmes pour le mur. Le mur qui est derrière l'usine. On devait venir mardi pour le démolir. Mais il y a des voitures qui gênent. On peut pas passer les camions.

S.- Alors, votre problème

X.- Eh bien, il faudrait demander à monsieur Dupuis de fermer le parking mardi.

S.- Ah ! Bon, très bien, je comprends. Vous voulez que je dise à monsieur Dupuis

X.- d'interdire le parking mardi. Voilà ! Vous lui dites, hein ?

S.- Oui, comptez sur moi, monsieur. Au revoir, monsieur.

3.- Compétence et performance communicative :

A) COMPÉTENCE COMMUNICATIVE (Canale &Swain, 1980; Canale , 1983)

- La **compétence linguistique**
- La **compétence discursive**
- La **compétence sociolinguistique**
- La **compétence stratégique**

Moirand (1982) propose de rajouter:

La **compétence socioculturelle**

En tant que connaissances
déclaratives et procédurales

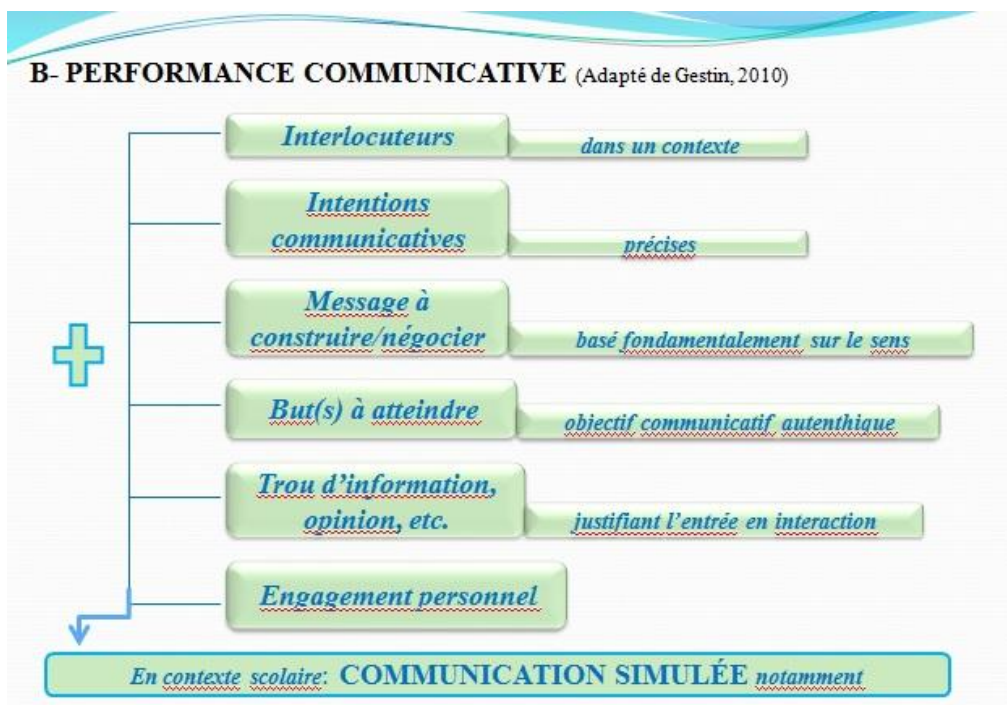
Se matérialisent en communication
à travers les adresses *écouter, parler,*
lire et écrire.

COMPÉTENCES COMMUNICATIVES (CECR, 2000)

(Considérées **chacune d'entre elles** aussi bien du point de vue des connaissances (**savoirs**) que des adresses et habiletés (**savoir-faire**))

- **Linguistique:** *lexique, phonologie, morphosyntaxe.*
- **Sociolinguistique:** *aspects socioculturels et contextuels.*
- **Pragmatique:** *emploi fonctionnel de la langue lors des échanges communicatifs, ainsi que la compréhension et la production de différents types de discours, structurés avec cohérence et cohésion.*

(**Travail pratique:** Lire chapitre “Comunicación y Enfoque Comunicativo” Martínez Rebollo, A. 2014.)

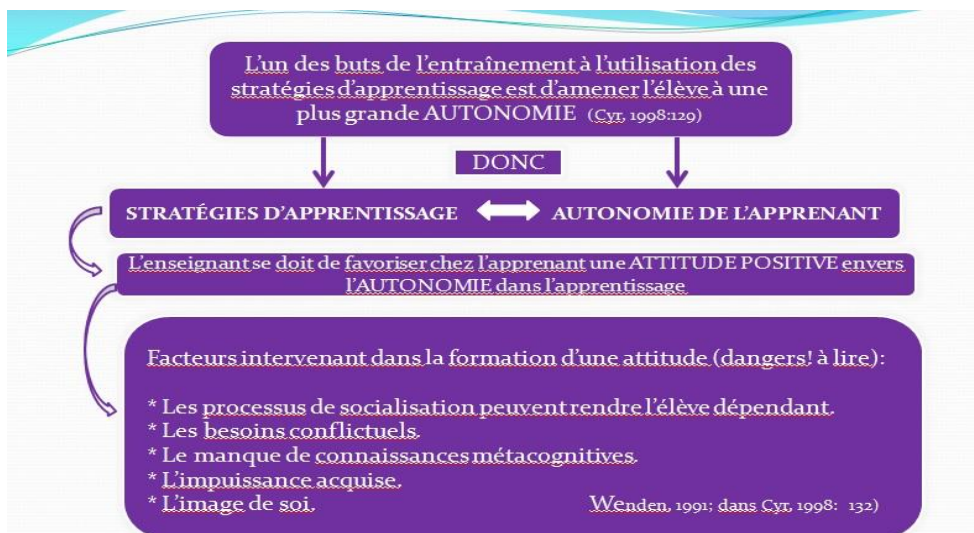


4.- Considérations à propos du concept « autonomie » dans l'apprentissage :



5.- Relations entre « autonomie » et « stratégies d'apprentissage » :





6.- Les stratégies d'apprentissage, définition et classification :





BIBLIOGRAPHIE:

CANALE, M. (1983): *From communicative competence to communicative language pedagogy.* In Jack C. Richards & Richard W. Schmidt (eds.), *Language and Communication.* Longman. London.

CANALE, M. & SWAIN, M.(1980): *Theoretical bases of communicative approaches to second language*

teaching and testing. *Applied Linguistics* 1: 1 – 47.

CHAMOT, A.U. (1985): *Using learning strategies to develop skills in English as a second language.* N.C. for B.E.

CLARK, J. (1981): *Une approche communicative dans un contexte scolaire.* Dans "Le français dans le monde" (LFDLM) 160: 29-38.

CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco de Referencia común Europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. (Instituto Cervantes, 2002).

CYR, P. (1998): *Les stratégies d'apprentissage*. Didactique des Langues Étrangères. CLE International. Paris.

GESTIN, A. (2011): *Les adresses concernant l'expression dans les manuels de FLE: analyse critique de trois livres de texte*. TFM dirigido par A. Martínez Rebollo. Universidad de Murcia.

HOLEC, H. (1979): *Autonomie et apprentissage des langues*. HATIER. Paris.

MARTÍNEZ REBOLLO, A. (2014): *Enseñanza, Adquisición y Aprendizaje de la LE. Una revisión teórica desde la práctica reflexiva del aula*. Editum , Universidad de Murcia.

MOIRAND, S. (1982): *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. HACHETTE. Paris.

O'MALLEY, J. M. and CHAMOT, A. U. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge. CUP.

O'MALLEY, J. M. ; CHAMOT, A. U. et al. (1985a): *Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students*. *Language Learning* 35/1: 21 – 46.

O'MALLEY, J. M. ; CHAMOT, A. U. et al. (1985b): *Learning strategy application with students of English as a Second language*. *TESOL Quarterly* 19.3: 557 – 584.

ORTEGA, L. (2004): *El desarrollo de la competencia gramatical oral en una segunda lengua a través de la actuación lingüística: aproximaciones interaccionistas y cognitivas*. Dans MUÑOZ, C. (ed.): “Segundas Lenguas. Adquisición en el aula.” Ariel Lingüística. Barcelona.

RUBIN, J. (1987): *Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology*. Dans *Learner Strategies in Language Learning*. A. Wenden et J. Rubin (Eds.). Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall.

TARDIF, J. (1992): *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal. Les Éditions Logiques.

VALCÁRCEL, M. ET VERDÚ, M. (1995): *Observación y evaluación de la enseñanza comunicativa de lenguas modernas*. MEC, CIDE. Madrid.

WENDEN, A. L. (1991): *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

RÉFLEXION EN GRAND GROUPE:

* La théorie de Krashen sur l'acquisition et l'apprentissage: la supériorité de l'acquisition par rapport à l'apprentissage et l'absence de ponts entre les deux. Expliquez la relation entre cette théorie et la défense de l'AUTONOMIE de l'apprenant comme cible du curriculum. (Cyr, 1998: 112).

* À quoi pourrait-on attribuer le fait que de nos jours on emploie indifféremment les termes acquisition et apprentissage?



THÈME 2: Propositions méthodologiques actuelles dans l'enseignement des LE : les approches communicatives, l'enseignement par les tâches, la perspective actionnelle, etc.

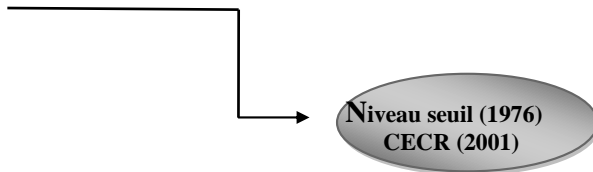
L'APPROCHE COMMUNICATIVE (~~Méthode Communicative~~)

OBJECTIF: Apprendre à communiquer (oral et écrit) en LE et *développer les compétences communicatives chez l'apprenant* (conditions pragmatiques de l'usage de la LE).

(*Travail de réflexion:* Implications des compétences communicatives dans un curriculum- programme de LE).

1.- Les *compétences communicatives* comme matière curriculaire:

Raisons sociologiques: L'Europe, la mobilité, les besoins sociaux et professionnels envisagés.



Richards y Rodger (2003) : Trois **principes généraux**:

Pour apprendre – enseigner une LE, il faut que:

- Les activités proposées provoquent des *échanges communicatifs réels (définissez-les!)*.
- Les *emplois linguistiques* aient lieu dans le cadre de tâches significatives, qui impliquent vraiment et motivent les apprenants vis à vis de l'*interaction*.
- La langue utilisée dans ces tâches soit significative et centrée sur la transmission des signifiés.



L'**approche communicative** entend l'apprentissage linguistique comme **construction créative** de l'apprenant et s'intéresse aux aspects relatifs au **développement** des **processus d'apprentissage** communicatifs **dans la classe**.



BESOINS DE
L'APPRENANT

2.- Les différents types d'activités dans la salle de classe :

Types d'activités d' A-E.

Littlewood (1981)(1996) : une activité est communicative quand elle se centre sur le sens, et non pas sur la forme. **CLASSIFICATION D'ACTIVITÉS:**

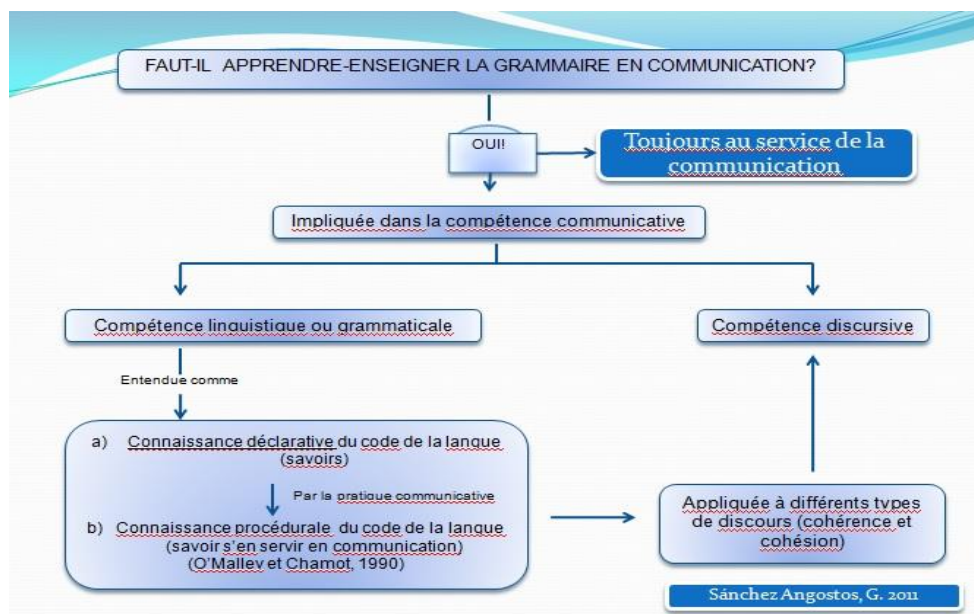
- **Activités pré-communicatives:** visent l'emploi fluide du système linguistique, sans propos communicatifs obligés. Concept activité *contrôlée / semicontrôlée*.
- **Activités communicatives:** visent la réutilisation, dans la mesure du possible, des connaissances pratiquées pendant des activités pré-communicatives, à travers la pratique des différentes adresses (compréhension et expression) des apprenants. Elles se donnent comme objectif de les motiver et de leur faciliter la production de messages ou échanges linguistiques centrés sur la transmission des signifiés et sur la communication (Communication réelle ou simulée, voir Clark). (Concept d'activité *libre*)

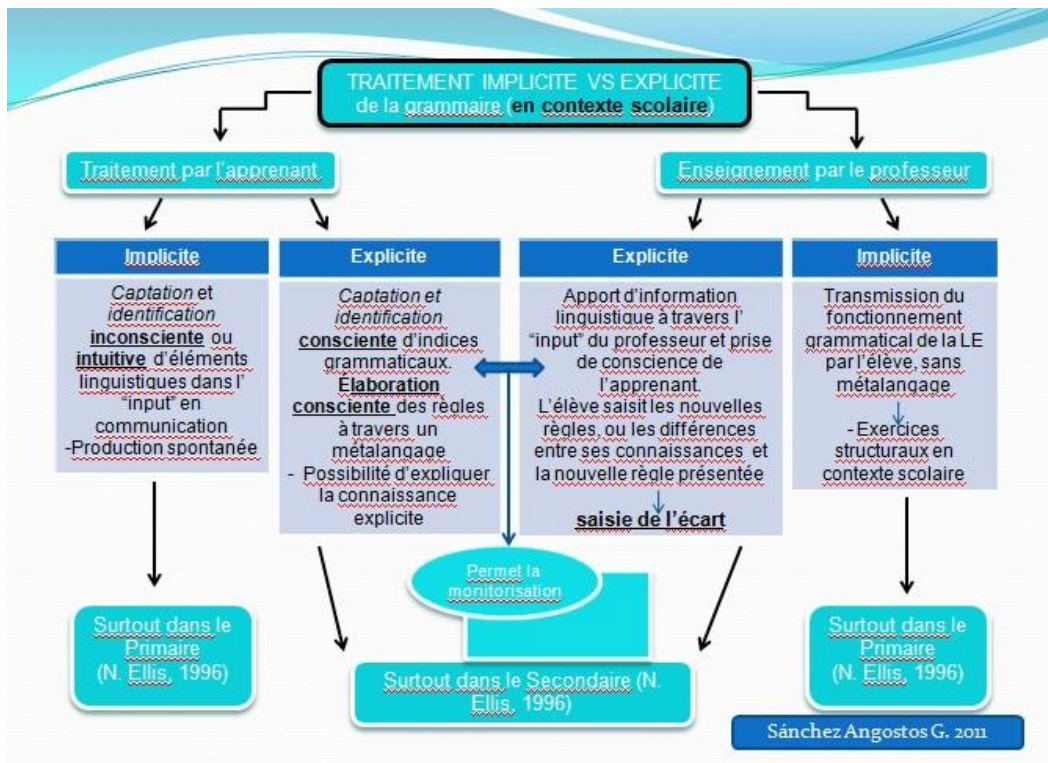
Caractéristiques des ACTIVITÉS COMMUNICATIVES  NON COMMUNICATIVES		
CARACTÉRISTIQUES	ACTIVITÉS NON COMMUNICATIVES	ACTIVITÉS COMMUNICATIVES
Il y a une <u>volonté communicative</u> , un <u>engagement personnel</u> .		
Il y a une <u>intention communicative claire et précise</u> .		
Centrées sur la <u>pratique formelle et structurale</u> de la LE.		
Centrées sur le <u>contenu sémantique</u> des messages, sur la <u>transmission des signifiés</u> .		
On attire l' <u>attention de l'apprenant</u> sur un aspect de la <u>langue</u> , un <u>point grammatical</u> ou <u>structural</u> .		
On utilise, on emploie <u>plusieurs aspects</u> de la <u>langue</u> , des <u>formes</u> et des <u>signifiés</u> .		
Le professeur intervient dès qu'il détecte une <u>erreur</u> .		
On utilise un <u>matériel réel (realia)</u> , des <u>documents authentiques</u> .		

CARACTÉRISTIQUES	ACTIVITÉS NON COMMUNICATIVES	ACTIVITÉS COMMUNICATIVES
Il y a une <u>volonté communicative</u> , un <u>engagement personnel</u> .		X
Il y a une <u>intention communicative</u> claire et précise.		X
Centrées sur la <u>pratique formelle et structurale</u> de la LE.	X	
Centrées sur le <u>contenu sémantique</u> des messages, sur la <u>transmission des signifiés</u> .		X
On attire l' <u>attention de l'apprenant</u> sur un aspect de la <u>langue</u> , un <u>point grammatical ou structural</u> .	X	
On utilise, on emploie <u>plusieurs aspects</u> de la <u>langue</u> , des formes et des <u>signifiés</u> .		X
Le professeur <u>intervient dès qu'il détecte une erreur</u> .	X	
On utilise un <u>matériel réel (realia)</u> , des documents authentiques.		X

Source CIDE

3.- Le traitement de la grammaire dans le processus d'apprentissage de la LE :





4.- Activités de classe et communication :

Keith Johnson (1982): Principes méthodologiques pour la fabrication de programmes et activités visant le développement de la compétence communicative dans la classe de LE:

- **Principe de dépendance des tâches:** l'information travaillée ou obtenue dans une activité doit être réutilisée postérieurement. L'interconnexion des tâches ou activités offre de la cohérence et motive l'élève, le rassurant dans son processus d'apprentissage.
- **Principe de transfert d'information:** Il est essentiel que l'élève puisse comprendre une information et ait la possibilité de la transmettre par la suite: intégration des adresses (de la compréhension à l'expression).
- **Principe de "information gap" ("trou d'information"):** le besoin d'obtention ou de communication d'une information, opinion, etc. est à la base de tout échange communicatif. Tenons-en donc compte au moment de programmer une activité pour la classe!

- **Principe de morcellement de l'information ("jigsaw principle"):** variété du précédent, en fait, qui implique plus d'intervenants dans le processus communicatif. Le "trou d'information" est à la base des échanges interactifs. Activité "l'Île" comme modèle.
- **Principe de correction des contenus:** en relation avec le processus d'évaluation. Le "feedback" du professeur, ou de l'interlocuteur compétent, doit être donné au moment précis: en communication, quand celle-ci devient incohérente. ATTENTION: le contexte réglé et "artificiel" d'une classe de LE dans un système éducatif comme le nôtre relativise ce principe: la précision grammaticale favorise et facilite la communication; puis, nos élèves sont en train d'apprendre et veulent normalement être corrigés (pendant ou après l'interaction. C'est à l'enseignant de décider), cela les rassure (*opinion personnelle de l'auteur de ce document*).

PLAIDOYER POUR LA DÉFENSE DES ACTIVITÉS COMMUNICATIVES DANS LA CLASSE

ACTIVITÉS COMMUNICATIVES

L'apprenant dirige son attention et ses efforts vers une UTILISATION PERSONNELLE ET CRÉATIVE de la LE.

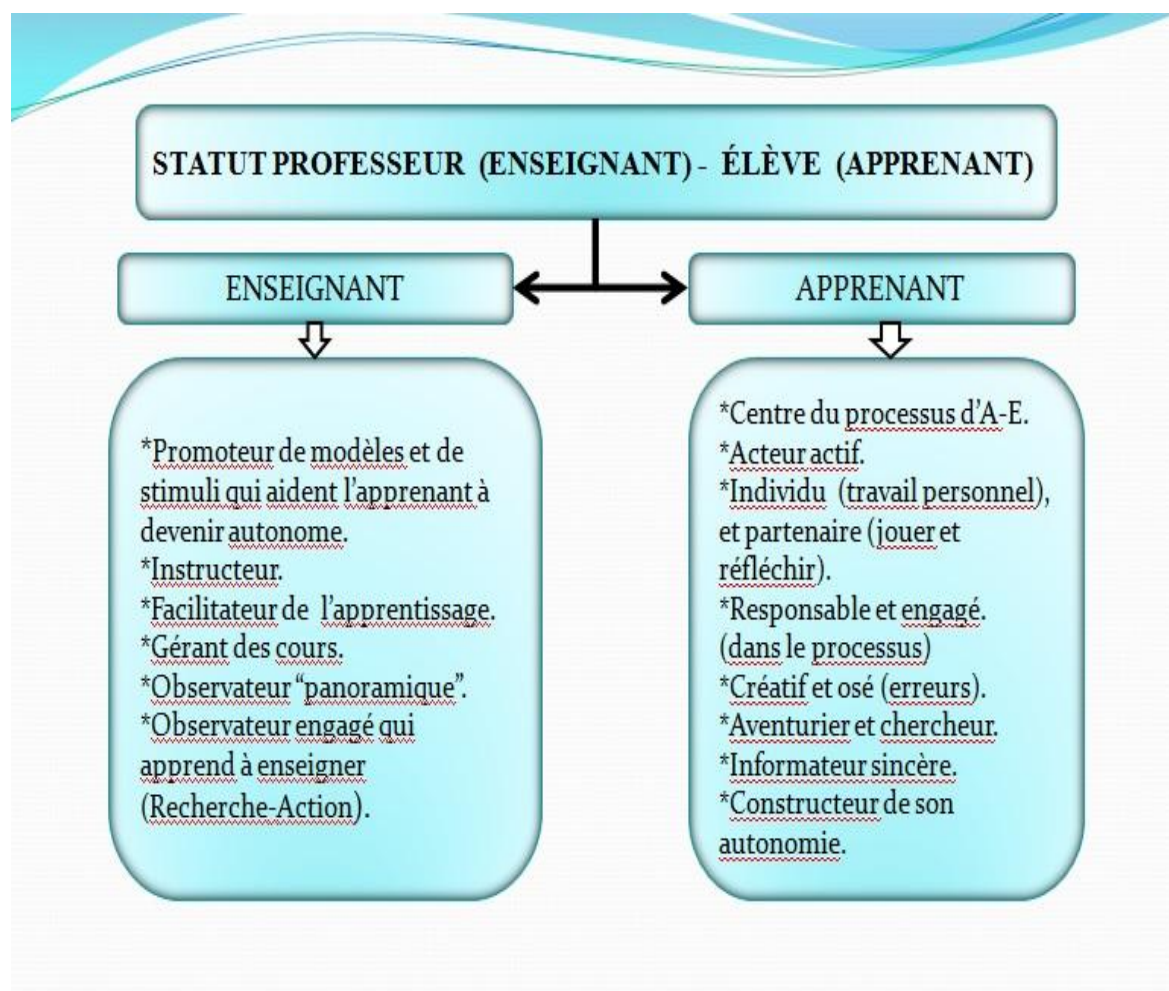
Elles contribuent au développement de l'AUTONOMIE de l'apprenant.

Elles contribuent à la MOTIVATION de l'apprenant, qui VÉRIFIE que ce qu'il apprend répond à son objectif de communiquer avec ses camarades de classe.

Elles favorisent le développement de RELATIONS PERSONNELLES avec le groupe-classe et l'enseignant.

Elles rendent les COURS plus réels et AUTHENTIQUES et facilitent la création de CONTEXTES favorisant un APPRENTISSAGE SIGNIFICATIF.

5.- Rôles des deux acteurs ou intervenants principaux dans le processus d'apprentissage et d'enseignement dans le cadre de la classe:



6.- L'unité didactique (UD) et l'approche par les tâches dans le processus d'A – E :

L'APPROCHE PAR LES TÂCHES

DÉFINITIONS TÂCHE

N'importe quelle activité réalisée librement avec une intention ou intérêt concrets (remplir un formulaire, acheter des chaussures, etc.); c'est-à-dire, tout ce que nous faisons dans notre vie quotidienne.

Long (1985)

N'importe quelle initiative structurée, visant l'apprentissage de la langue, ayant un objectif concret, un contenu associé, un plan de travail programmé à l'avance et une variété de résultats pour ceux qui réalisent la tâche.

Breen (1987)

Une unité de travail de classe qui mène les élèves à comprendre, manipuler, produire et communiquer entre eux dans la langue cible, centrant leur attention plus sur le sens à transmettre que sur la forme à employer.

Nunan (1991)

Ces définitions ont EN COMMUN 4 CARACTÉRISTIQUES présentes dans n'importe quelle TÂCHE COMMUNICATIVE:

Elle est représentative de processus de communication dans la vie réelle.

Elle est identifiable, en tant qu'unité de communication dans la classe.

Elle vise directement et consciemment l'apprentissage de la langue.

Elle est conçue suivant un objectif, une structure et une séquence de travail.

Zanón, J. (1995)

Pendant le déroulement d'une tâche, les élèves restent plus attentifs au signifié, au sens, qu'aux aspects formels de leurs productions en LE, parce que nous recensons deux types de tâches:

- **TÂCHES PÉDAGOGIQUES ou MÉDIATRICES:** elles visent surtout la forme de la langue, les stratégies d'apprentissage ou n'importe quel élément socioculturel dont l'élève a besoin pour mettre en place la tâche finale.

- **TÂCHES COMMUNICATIVES:** elles visent la communication et sont centrées exclusivement sur le sens du discours.

Long (1994). Estaire y Zanón (1994)

Une TÂCHE intègre les contenus et la procédure, c'est-à-dire, l'emploi de la langue cible et le développement des processus nécessaires pour son apprentissage; et elle revêt d'une cohérence interne la pratique communicative dans la classe, car tous les exercices et toutes les activités se justifient par leur orientation vers l'obtention d'un objectif final.

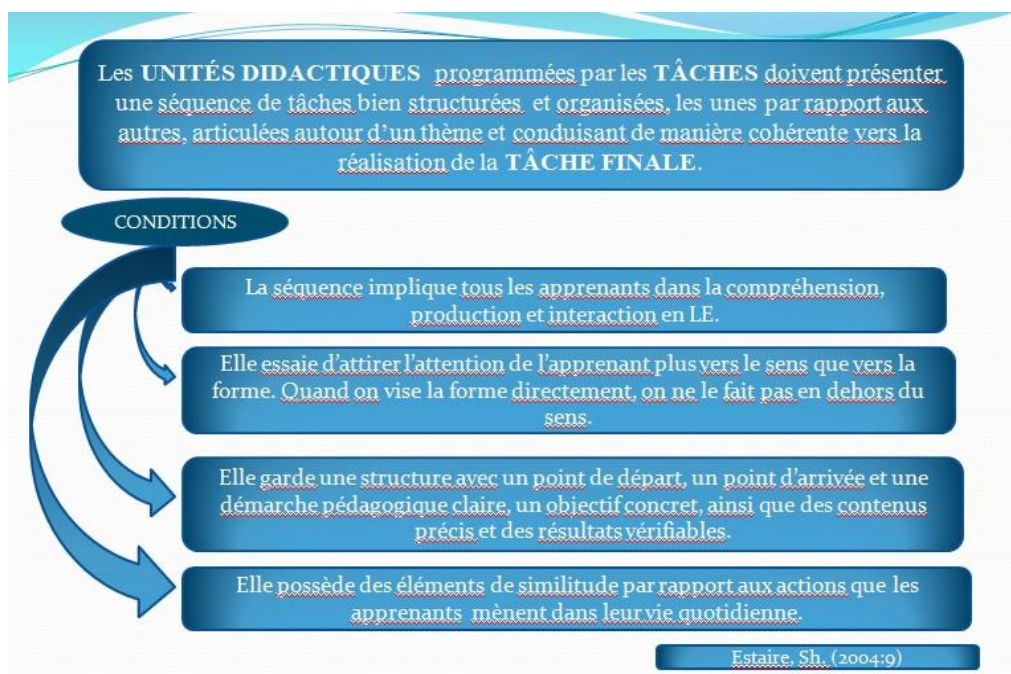
Ruiz Bikandi (Ed.) (2000)

TÂCHES MÉDIATRICES /D'APPRENTISSAGE:

Elles porteront sur des aspects.....

- **Formels** (découverte et réflexion sur le système linguistique et son fonctionnement comme instrument de communication).
- **Cognitifs** (procédures à suivre, réflexion sur l'apprentissage, analyse d'erreurs, etc.).
- **Généraux** (recherche d'information variée; expression d'idées, opinions, sentiments; simulation d'actions du "monde réel").
- **Socioculturels** (recherche de données culturelles sur un thème quelconque).
- **Métacognitifs** (autoévaluation des acquis, nouveaux plans d'apprentissage, suivant les manques détectés).

Adapté de Estaire (1999)



SCHÉMAS DE SÉQUENCES PAR LES TÂCHES:

Consulter : Martínez Rebollo, A. (2014), Chapitre 5.

7.- Vers la perspective actionnelle (CECR, 2001)

Nous partons de notre proposition de **tâche finale (voir ci-après)**.

Notre proposition d'UD présente une **structure** basée sur une succession de **séquences d'activités** visant la **capacitation de l'apprenant** pour la réalisation d'une macro-activité globale ou **tâche finale**. Ce **point d'arrivée** de l'UD devient à son tour le **moteur** de toutes les **séquences didactiques** précédentes qui l'articulent de manière cohérente tout au long de son déroulement.

Tâche finale:

Suppose un projet de travail basé sur la transmission de signifiés obligeant les apprenants à comprendre et à entrer en interaction, à produire en LE de manière spontanée. La raison de cette interaction ne serait autre que celle de communiquer: *emploi communicatif de la langue*.

Dans cette tâche, les **acteurs**-interlocuteurs doivent surtout fixer **leur attention sur une action** (approche actionnelle, CECR), ou série d'actions, à travers lesquelles pouvoir obtenir **un résultat** quelconque, toujours en relation avec des éléments de leur vécu, avec leurs **activités quotidiennes**, personnelles, réelles, etc., que ce soit dans le cadre de **l'école ou en dehors de celle-ci**: *jeux, activités pour la convivialité, loisirs, tâches à la maison, activités dans le quartier*, etc. En tous les cas, si l'on tient compte des hypothèses de Long (Long, 1996), le professeur qui programme des tâches pour la classe doit faire en sorte que l'élève, **motivé par un trou d'information**, réussisse à **négoier le sens** car, pour cet auteur, le processus de négociation communicative est la meilleure façon de développer l'**acquisition**.

8.- Le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) et les approches didactiques :

Nouvelles perspectives – échanges d'ordre socioculturel, professionnel, etc. dans le contexte européen ➡ nouvelles approches?

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social.

CECR: 15

Quant aux caractéristiques de toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue, le CECR nous précise :

« L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de **compétences générales** et, notamment une **compétence à communiquer** langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des **contextes** et des **conditions** variés et en se pliant à différentes **contraintes** afin de réaliser des **activités langagières** permettant de traiter (en réception et en production) des **textes** portant sur des **thèmes** à l'intérieur de **domaines** particuliers, en mobilisant les **stratégies** qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des **tâches** à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences ». (CECR, 2001 : 15).

Termes et concepts utilisés dans la citation précédente :

- * **Les compétences** sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir.
- * **Les compétences générales** ne sont pas propres à la langue mais sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières.
- * **Le contexte** renvoie à la multitude des événements et des paramètres de la situation (physiques et autres), propres à la personne mais aussi extérieurs à elle, dans laquelle s'inscrivent les actes de communication.
- * **Les activités langagières** impliquent l'exercice de la compétence à communiquer langagièrement, dans un domaine déterminé, pour traiter (recevoir et/ou produire) un ou des textes en vue de réaliser une tâche.
- * **Le processus langagier** renvoie à la suite des événements neurologiques et physiologiques qui participent à la réception et à la production d'écrit et d'oral.
- * **Est définie comme texte** toute séquence discursive (orale et/ou écrite) inscrite dans un domaine particulier et donnant lieu, comme objet ou comme visée, comme produit ou comme processus, à activité langagière au cours de la réalisation d'une tâche.
- * **Par domaine** il convient de désigner de grands secteurs de la vie sociale où se réalisent les interventions des acteurs sociaux. Au niveau le plus général, on s'en tient à des catégorisations majeures intéressant l'enseignement/apprentissage des langues : domaine éducationnel, domaine professionnel, domaine public, domaine personnel.

* **Est considéré comme stratégie** tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui.

* **Est définie comme tâche** toute visée actionnelle que l'acteur impliqué doit faire aboutir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe.

(CECR, 2001)

Travail pratique:

* Quelles différences voyez-vous entre cette **perspective actionnelle** et l'**approche par les tâches**?

* **Réflexions** par petits groupes et débat général: Implications de ces propositions dans nos cours et degré d'application de ces indications dans nos cours. Il faudrait tenir compte de notre contexte d'A-E (nombre d'élèves/groupe; heures/semaine; caractéristiques personnelles de nos élèves: attitudes, intérêts, motivation, idées reçues sur l'apprentissage d'une LE, etc.

Que peut-on donc faire?



BIBLIOGRAPHIE:

BREEN, M. P. (1987): *Learners Contributions to Task design*. In Candlin, C y D. Murphy (eds).

CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco de Referencia común Europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. (Instituto Cervantes, 2002).

COSTE, D. (1976): *Un niveau-seuil. Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, Strasbourg, Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe.

CUQ, J.P. et GRUCA, I. (2003): *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Pug. Coll FLE. PUG. Grenoble.

ELLIS, N. (1996): *Emergentism, connectionism & language learning*. Language Learning 48: 631 – 664.

ELLIS, R. (2005): *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*. Informe del M.E. de New Zealand.

ESTAIRE, SH. (1999): *La enseñanza del español mediante tareas*.

ESTAIRE, SH. (2004): *La programación de unidades didácticas a través de tareas*. Revista Electrónica, redELE, 1.

ESTAIRE, SH. Y ZANÓN, J. (1994): *Planning classwork. A Task-Based Approach*. Oxford. Heinemann.

JOHNSON, K. (1982): *Communicative syllabus design and methodology*. Oxford: Pergamon.

LITTLEWOOD, W. (1981)(1996): *Communicative Language Teaching*. Cambridge. CUP. *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Madrid. CUP.

LONG, M. (1985): *The Design of Classroom Second Language Acquisition: towards Task-based Language Teaching*. In K. Hyltenstam y M. Pienemann (eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. London. Multilingual Matters.

LONG, M.(1994): *Task-Based Language Teaching*, Oxford: Basil Blackwell.

LONG, M. (1996): *The role of the linguistic environment in second language acquisition*. In W. Ritchie and T. Bathia (eds.) *Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Academic Press. Pp 413 – 468.

MARTÍNEZ REBOLLO, A. (2014): *Enseñanza, Adquisición y Aprendizaje de la LE. Una revisión teórica desde la práctica reflexiva del aula*. Editum, U. de Murcia.

NUNAN, D. (1991): *Designing tasks for the communicative classroom*. C.U.P.

O'MALLEY, J. M., & CHAMOT, A. U. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge. Cambridge University Press (CUP).

RICHARDS. J.C. Y RODGER, T.S. (2003) : *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid. CUP.

RUIZ BIKANDI, U. (2000): *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Ed. Síntesis. Madrid.

SÁNCHEZ ANGOSTOS, G. (2011): *La grammaire dans les manuels de FLE: analyse critique de trois livres de texte*. TFM dirigé par Martínez Rebollo, A. Facultad de Educación. Universidad de Murcia.

ZANÓN, J. (1995): *La enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas*. Signos. Teoría y Práctica de la Educación, 14.



THÈME 3: Les théories de l'interaction et leurs traces dans la classe de LE. Leur découverte à travers l'observation et la réflexion.

1.- Premières considérations :

Long (1983, 1996), Pica (1994) et Gass (1997) : L'interaction communicative est une condition suffisante, voire essentielle, pour l'acquisition de la L2/LE.

Ces chercheurs ont étudié la manière dont les interlocuteurs modifient leurs discours et leurs schémas d'interaction en vue d'aider les apprenants à participer à une conversation ou à comprendre une information.

POSTULAT DE LONG (1983) (BLOC 1, Thème 2, diapo 3):

1.- La modification de l'interaction rend l' "input" compréhensible

2.- L' "input" compréhensible favorise l'acquisition

DONC

3.- La modification de l'interaction favorise l'acquisition.

L' HYPOTHÈSE DE L'INTERACTION de Long (1996):

Le "feedback" correctif favorise la négociation du sens, et celui de la forme par la même occasion, et par conséquent l'acquisition de la L2/E.

Lightbown, P. & Spada, N. 2006

2.- D'autres postulats :

- Merrill SWAIN (1985) développe cette "hypothèse de l'interaction" avec son "hypothèse de l' "output" compréhensible": quand l'apprenant se voit forcé à produire (à l'oral comme à l'écrit) pour se faire comprendre par son interlocuteur, c'est là qu'il a le plus de probabilités d'avoir conscience des limites de sa capacité à employer la LE, ainsi que de découvrir sa nécessité de trouver la meilleure façon d'exprimer ses idées.

DONC,

L'obligation de se faire comprendre, de produire de l' "output" compréhensible, d'entrer en interaction, pousse l'apprenant vers le développement linguistique.

- Rien ne peut être acquis-appris si cela n'a pas été saisi ("noticed") avant dans l' "input".
(Schmidt, 1990, 2001)
- Susan Gass (1988) a décrit un processus d'apprentissage qui se déclenche dès que les apprenants saisissent que quelque chose qu'ils entendent ou voient dans la LE ne correspond pas à leurs attentes ou comble une lacune en relation avec leurs connaissances linguistiques. La question de savoir si les apprenants doivent être conscients quand ils saisissent quelque chose dans l' « input » devient l'objet de bien des débats. En accord avec ces théories de traitement de l'information, rien qui n'utilise notre espace mental de traitement, que nous en soyons conscients ou pas, ne peut contribuer à l'apprentissage.
- Les premiers **travaux de Swain sur l'hypothèse de l' « output » compréhensible** ont été influencés par **la théorie cognitive**, mais les plus récents se sont vus motivés par la **théorie socioculturelle**. Utilisant le terme « **dialogue collaboratif** », Swain et Lapkin, ainsi que leurs collègues, ont mis en place une série d'études afin de déterminer **comment les apprenants d'une L2 construisent leur connaissance linguistique en collaboration** pendant qu'ils s'impliquent dans des **tâches** de production (orale et écrite) qui focalisent en même temps leur **attention sur le sens et sur la forme de la langue** qu'ils emploient. En provoquant ces types de situations d'apprentissage, Swain (2000) entend mettre en relation directe l'emploi de la langue et l'apprentissage linguistique ; c'est-à-dire, **on utilise la langue tout en apprenant sur la langue**. Il s'agit donc d'**une activité cognitive « incrustée » dans une activité sociale** (Swain, 2000 : 97). Les théoriciens défendant la perspective socioculturelle assument que ***les processus cognitifs commencent par une activité sociale externe qui éventuellement devient interne***. D'autres modèles interactionnistes assument que l' « input » modifié et l'interaction procurent aux apprenants la matière première pour déclencher des processus cognitifs internes chez eux.

Lightbown, P. & Spada, N. 2006

Travail pratique:

Lisez pp. 31 – 45 de Lightbown et Spada, 2006, après avoir rempli la grille qui suit :

- Pensez aux caractéristiques des quatre contextes représentés dans chaque colonne. Décidez pour chacun d'entre eux si les caractéristiques proposées dans la colonne de gauche sont présentes ou absentes. Marquez « + » s'il s'agit d'une caractéristique typique du contexte en question, et « - » quand il s'agit de quelque chose qu'on n'y trouve pas d'habitude. Marquez « ? » si vous n'en êtes pas sûrs. La colonne « instruction communicative » a été divisée en « interaction professeur-élève » et « interaction élève-élève ». Que se passe-t-il quand ce sont les élèves qui parlent entre eux ? Ce n'est pas pareil quand c'est le professeur qui parle avec l'élève ?
- À partir des signes « + » et « - » on trouvera des relations avec les descriptions qui suivent.
- Quand on apprend la langue au travail, lors d'interactions sociales ou dans la cour de récréation, les expériences linguistiques sont souvent bien différentes de celles vécues par les apprenants dans une salle de classe.

CONTEXTES D'APPRENTISSAGE LINGUISTIQUES

Caractéristiques	Acquis. naturelle.	Instruction sur structures	Instruct. communicative	
			Prof./ Élève.	Élève/ Élève.
Apprendre une chose chaque fois.				
« Feedback » correctif fréquent.				
Beaucoup de temps pour l'apprentissage				
Pourcentage élevé de locuteurs natifs par apprenant.				
Variété de registres et de types de discours.				
Pression pour parler.				
Occasions d'être exposé à un « input » modifié.				

Un autre travail pratique de réflexion:

En vous appuyant sur vos connaissances théoriques (acquises/apprises?) jusqu'ici, expliquez cette définition (voir citation par la suite, alinéa n° 3) prise dans un document du MEC lors de la LOGSE et qui est toujours d'actualité.

3.- Le « feedback » et son rôle dans le processus d'acquisition / apprentissage de la LE.

À l'encontre des théories béhavioristes de base skinérienne sur l'apprentissage et l'utilisation d'une langue en tant que *comportement ou processus mécanique de formation d'automatismes par imitation de modèles à base de STIMULUS – RÉPONSE - RENFORCEMENTS* (Gaonac'h, 1987, Lightbown & Spada, 2006), le **curriculum espagnol** pour les LE définit l'**acquisition** de la langue comme

« un processus de construction créative où l'élève, s'appuyant sur un ensemble de stratégies naturelles, à partir de l'«input»⁴ reçu, formule des hypothèses pour élaborer les règles qui configurent la représentation interne du nouveau système. Ce processus lui permet d'organiser la langue de manière compréhensible et significative afin de produire des messages dans les diverses situations communicatives. La réaction de son entourage, ainsi que les possibilités de contraste que celui-ci lui offre, lui permettent de modifier, d'enrichir et d'affiner les hypothèses initiales ».

- Dans le contenu de cette dernière citation, s'imbriquent à notre avis plusieurs courants en relation avec les **théories sur le langage: innéiste** (Chomsky, et même Krashen, défendant le caractère génératif et le pouvoir créatif du langage), **interactionniste** (interaction permanente entre le sujet et le milieu), **constructiviste** et **cognitivist** (élaboration progressive des connaissances sur un jeu d'équilibres et de perturbations successives, d'essais et d'erreurs) de base piagétienne ; la théorie **socio-culturelle** de Vygotsky suivant laquelle la maîtrise du langage, en tant que développement intellectuel dans son ensemble, ne serait pas le produit de la croissance de l'enfant mais le résultat de l'expérience sociale de celui-ci en interaction avec les adultes ; puis,

⁴ Traduction faite par nous-mêmes de l'expression: "El caudal lingüístico recibido". MEC. Secundaria Obligatoria. Lenguas Extranjeras. 1992.

finalement, les théories sur l'*hypothèse de l'interaction* de Long (1983) et celle de l'« *output* » *compréhensible* de Swain (1985).

- En effet, d'après cette définition curriculaire, nous pourrions établir le schéma suivant qui résumerait le processus d'acquisition de la LE :

L'acquisition de la LE dans nos classes suivrait un **processus** à base de :

« INPUT » compréhensible + OUTPUT compréhensible + productions d'ERREURS + NÉGOCIATION + FEEDBACK → ACQUISITION.

- C'est ainsi que, si nous **décortiquons notre définition** du curriculum et que nous la mettons en relation avec notre schéma précédent (« INPUT »+ « OUTPUT »+ « ERREUR »+ « NÉGOCIATION »+« FEEDBACK »), nous pourrions obtenir les blocs suivants :

Autour de l' « **INPUT** » : ».

Autour de l' « **OUTPUT** » : ».

Autour de l'**ERREUR + FEEDBACK** :».

(Voir après Bibliographie pour vérification)



BIBLIOGRAPHIE:

GAONAC'H, D. (1987): *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. LAL. Hatier-Credif. Paris.

GASS , S.M. (1988): *Integrating research areas: A framework for second language studies*. Applied Linguistics 9/2: 198 – 217.

GASS, S.M. (1997): *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. Mahwah, N.J.: LaWrence Erlbaum and Associates.

LIGHTBOWN, P. et SPADA, N. (2006): *How Languages are Learned*. O.U.P. Oxford.

LONG, M. (1983): *Native speaker/non- native speaker conversation & negociation of comprehensible input*. Applied Linguistics 4/2: 126 -141.

LONG, M. (1996): *The role of the linguistic environment in second language acquisition*. In W. Ritchie and T. Bathia (eds.) *Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Academic Press. Pp 413 – 468.

MARTÍNEZ REBOLLO, A. (2014): *Enseñanza, Adquisición y Aprendizaje de la LE. Una revisión teórica desde la práctica reflexiva del aula*. Editum , Universidad de Murcia.

MEC, (1992): *Lenguas Extranjeras. Secundaria Obligatoria*.

PICA, T. (1994): *Research on negociation: What does it reveal about second language acquisition? Conditions, processes, and outcomes*. Language Learning 44/3: 493-527.

SCHMIDT, R. (1990): *The role of consciousness in second language learning*. Applied Linguistics 11/1:17–46.

SCHMIDT, R. (2001): *Attention*. In P. Robinson (ed.): *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: CUP. pp. 3-32.

SWAIN, M. (1985): *Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*. In S. Gass and C. Madden (eds.): *Input in Second Language Acquisition*. Rowly, MA: Newbury House. Pp. 235 – 253.

SWAIN, M. (2000): *The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue*. In J.P. Lantolf (ed.): *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: OUP.

C'est ainsi que, si nous décortiquons notre définition du curriculum et que nous la mettons en relation avec notre schéma précédent, nous pourrions obtenir les blocs suivants :

- Autour de l' « **INPUT** » : *« L'élève, s'appuyant sur un ensemble de stratégies naturelles, à partir de l' «input » reçu, formule des hypothèses pour élaborer les règles qui configurent la représentation interne du nouveau système ».*



- Autour de l' « **OUTPUT** » : *« Ce processus lui permet d'organiser la langue de manière compréhensible et significative afin de produire des messages dans les diverses situations communicatives ».*



- Autour de l'**ERREUR + FEEDBACK** : *« La réaction de son entourage, ainsi que les possibilités de contraste que celui-ci lui offre, lui permettent de modifier, d'enrichir et d'affiner les hypothèses initiales ».*



THÈME 4: Les interlangues et le traitement de l'erreur. Leur présence dans la classe.

Ce qui paraît certain, c'est que tout contenu linguistique nouveau, traité de manière implicite ou explicite par l'apprenant, doit être incorporé et intégré par celui-ci afin qu'il puisse être convenablement emmagasiné dans sa mémoire à long terme et rester ainsi disponible pour la communication.

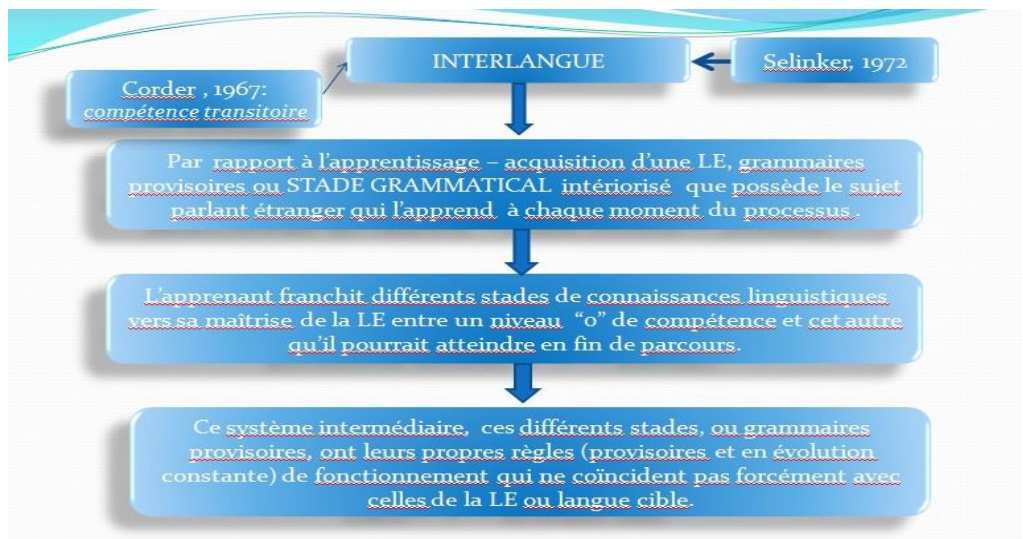
Sánchez Angostos, G. (2011)

Réflexion – démarrage:

Est-on d'accord avec cette citation?. Où aurait lieu cette incorporation et intégration du nouveau contenu? Une espèce de “réceptacle” ne serait-il pas nécessaire pour y garder le nouveau contenu? Quel nom pourrait-on donner à cette espèce de “fichier” placé dans le “disque dur” ou mémoire de l'apprenant? Quelles caractéristiques devrait avoir ce fichier pour pouvoir être constamment révisé et actualisé pendant le processus d'apprentissage? Pourrait-on l'appeler

INTERLANGUE?

1.- Qu'est-ce que l'interlangue ?:



CARACTÉRISTIQUES DE L'INTERLANGUE

Martin Peris (2004)

1.- SYSTÉMATIQUE: système de règles de fonctionnement propre, programme interne. Ces règles personnelles donnent comme résultat des discours souvent erronés, correspondant à une application "correcte" des règles intériorisées par l'apprenant qui ne coïncident pas avec celles du natif compétent. Ce système de règles, qui traduit un niveau de développement déterminé, est cependant nécessaire en tant que phase ou "marche" à grimper dans tout processus d'apprentissage.

2.- VARIABLE ET PERMÉABLE aux traits contenus dans l' "input", quand il est compréhensible. Le système d'interlangue serait donc MUTABLE, s'approchant de plus en plus du système grammatical de la LE.

CARACTÉRISTIQUES DE L'INTERLANGUE (suite)

3.- En voie permanente d'ÉLABORATION: une séquence évolutive traversant des stades successifs, un développement qui suit une route tracée, un parcours prévisible, incontournable et inaltérable, ne coïncidant pas forcément avec les séquences d'apprentissage prévues par les programmes des enseignants. Tout contenu grammatical doit donc pouvoir s'apprendre (*learnable*) (état de "maturité" de l'interlangue) et être enseigné (*teachable*) (impossible d'être incorporé si le stade correspondant n'a pas été atteint).

4.- Il risque de se FOSSILISER: l'apprenant peut bloquer son progrès de développement de l'interlangue, une fois qu'il a atteint un niveau de maîtrise minimum lui permettant de communiquer, malgré une production erronée. Cette caractéristique est souvent en relation avec la personnalité de l'apprenant et son degré de rigueur vis à vis de la précision linguistique de son discours en communication.

CARACTÉRISTIQUES DE L'INTERLANGUE (suite)

5.- Le PROGRÈS de ce système vers la compétence linguistique n'est PAS LINÉAIRE: Il se produit chez l'apprenant de fréquents retours en arrière dans le développement de ses connaissances linguistiques: processus normal dans l'évolution des interlangues. Quand un nouvel élément est incorporé par l'interlangue, son ajustement provoque une RESTRUCTURATION de tout le système.

(McLaughlin, 1987)

CONCLUSION

Les apprenants se construiraient peu à peu un système linguistique hypothétique et révisable qu'ils vérifieraient par la suite, au cours des activités réceptives et productives (Swain), à travers la confirmation ou non de leurs hypothèses (à partir de la perception du degré de compréhension de son interlocuteur natif, son professeur ou un camarade), le type de problème généré et saisi lors de l'interaction, ou le "feedback" correctif qu'ils recevraient.

Les apprenants finiraient ainsi par RESTRUCTURER leurs hypothèses de départ, tant qu'ils seront motivés par une opération de ce style.

(Sánchez Angostos, G. 2011)

Encore **deux réflexions** à partir de ces deux citations de Martín Peris (2004):

En ce qui concerne le **processus de production**, on pourrait dire que chaque apprenant, au lieu d'apprendre une LE, développerait en fait des interlangues (ILs) successives et différentes de celles des autres apprenants. En revanche, quant au **processus de compréhension**, ils peuvent tous atteindre le niveau des natifs. Voilà pourquoi Selinker (1993) vient différencier une *interlangue productive* d'une *interlangue réceptive*, tout en tenant compte du degré de compétence que les apprenants non natifs pourraient atteindre : *niveau des natifs en compréhension*, mais *niveaux personnels et différenciés*, suivant les caractéristiques de chaque apprenant, *en expression*. Il n'existerait donc pas un niveau de compétence en production unique, le même pour tous les apprenants, en fin de parcours. **(rejoindrait-on ainsi la théorie de la multicompétence ?).**

Les apprenants construisent leurs ILs dans le cadre de contextes ou formats discursifs déterminés, une IL différente correspondant à chacun de ces formats. C'est ainsi que quand un élément formel linguistique entre dans une IL, l'apprenant ne peut pas

toujours l'utiliser de manière correcte et précise dans n'importe quel type de discours, c'est-à-dire, le **transférer** d'un discours à l'autre (*code oral* vs *écrit*, p. ex.; ou bien, *dialogue* vs *texte argumentatif*). L'enseignant doit donc prendre en compte les formats discursifs les plus proches ou qui motivent le plus les apprenants et y centrer son programme, son processus d'enseignement.

Les interlangues, aux premiers stades de l'apprentissage, évoluent très vite car les apprenants, qui construisent toujours sur la LE et en présence de celle-ci, n'entendront pas beaucoup de modèles semblables à leurs productions. (Ruiz Bikandi (Ed.), 2000 : 78).

La matière des **interlangues** se compose de:

- transferts linguistiques de la LM à la LE.
- Transferts à partir de l'instruction (*inférences de l'apprenant sur le fonctionnement de la langue à mesure qu'il élargit ses connaissances*).
- stratégies d'apprentissage comme la *surgénéralisation* des règles de la langue cible, l'*inférence*, la *simplification*.
- stratégies de communication.

2.- Interlangue et traitement de l'erreur:

Ce système linguistique de l'apprenant, personnel et instable car en voie de développement, se manifeste à l'enseignant à travers la **NATURE** des **ERREURS** faites par ses élèves tout au long de leurs processus d'acquisition – apprentissage.

Ces **ERREURS** sont en relation avec la captation (perception ou saisie) de données linguistiques dans l' "input" compréhensible à propos du fonctionnement de la langue cible, ainsi qu'avec la production communicative ou "output" compréhensible.

L'enseignant devra donc rester attentif à la nature des erreurs des apprenants lors de la réalisation des activités de classe; erreurs qui lui donneront la mesure des niveaux successifs de leurs interlangues; c'est-à-dire, des stades où se trouvent leurs grammaires

intériorisées ou d'apprentissage, les caractéristiques spécifiques de celles-ci, leurs propriétés et modalités d'évolution.



Sujet de recherche difficile mais intéressant pour

RECHERCHE - ACTION

Représentation graphique de cette relation interlangue-erreurs :

Ce système linguistique de l'apprenant, personnel et instable car en voie de développement, se manifeste à l'enseignant à travers la NATURE des ERREURS faites par ses élèves tout au long de leurs processus d'acquisition – apprentissage.

Ces ERREURS sont en relation avec la captation (perception ou saisie) de données linguistiques dans l' "input" compréhensible à propos du fonctionnement de la langue cible, ainsi qu'avec la production communicative ou "output" compréhensible.

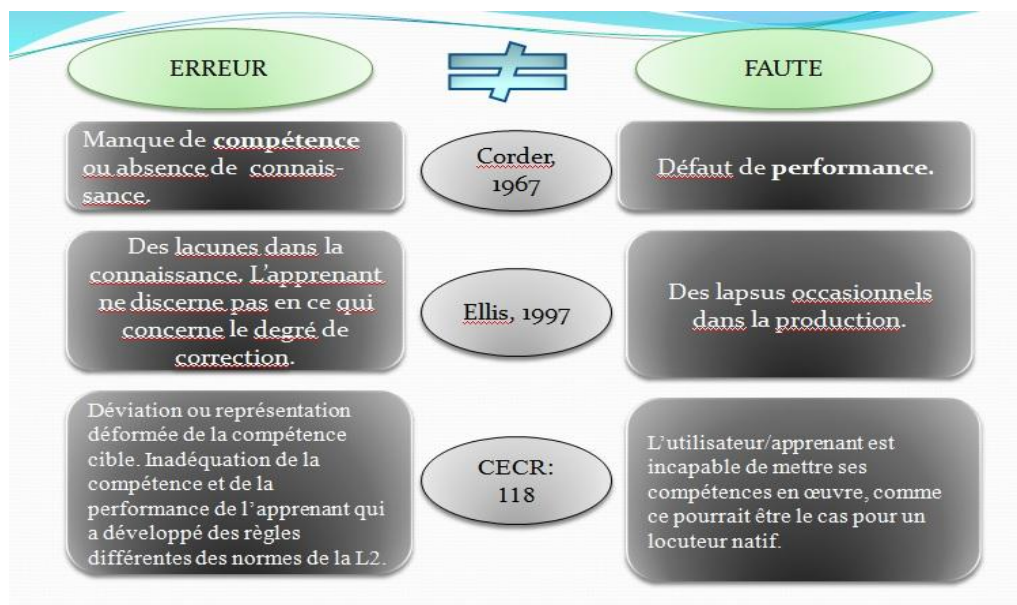
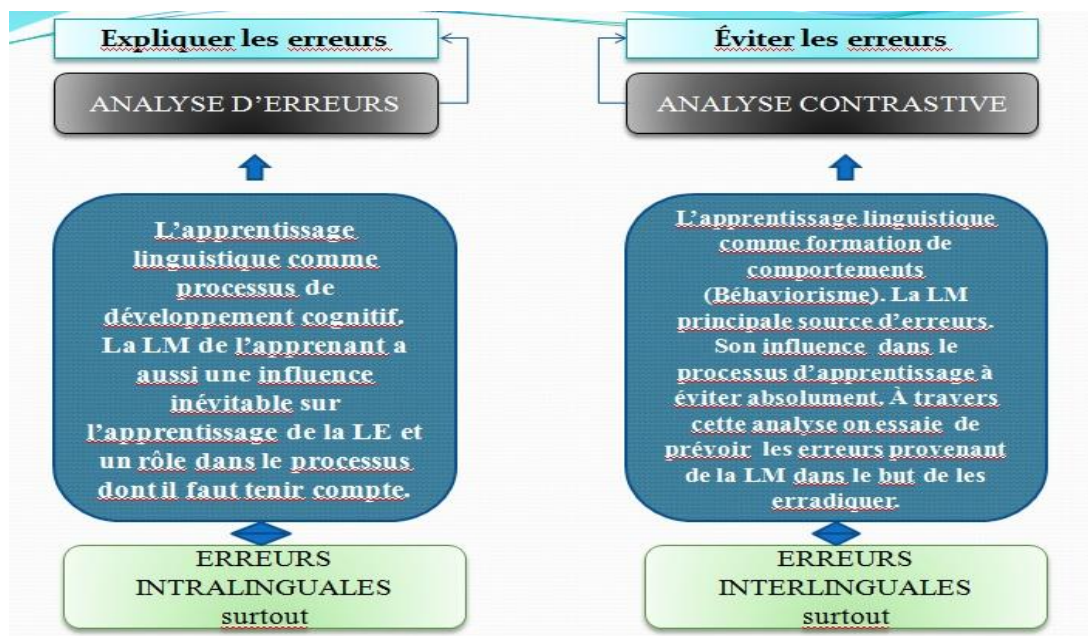
L'enseignant devra donc rester attentif à la nature des erreurs des apprenants lors de la réalisation des activités de classe; erreurs qui lui donneront la mesure des niveaux successifs de leurs interlangues; c'est-à-dire, des stades où se trouvent leurs grammaires intériorisées ou d'apprentissage, les caractéristiques spécifiques de celles-ci, leurs propriétés et modalités d'évolution.

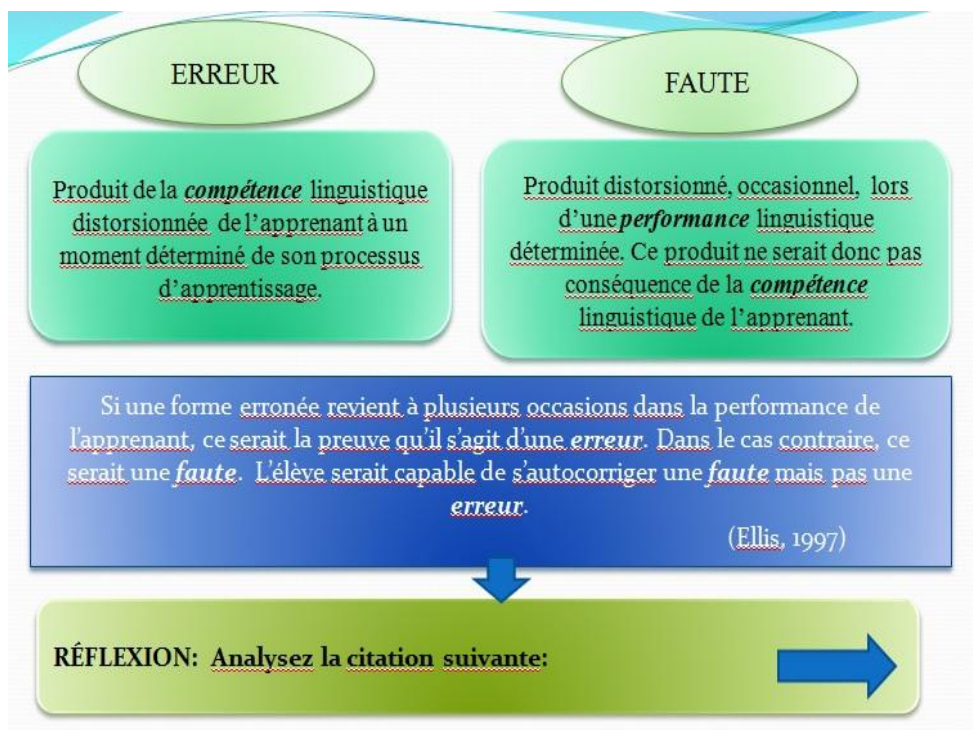


Sujet de recherche difficile mais intéressant pour

RECHERCHE - ACTION

Le traitement de l'erreur :



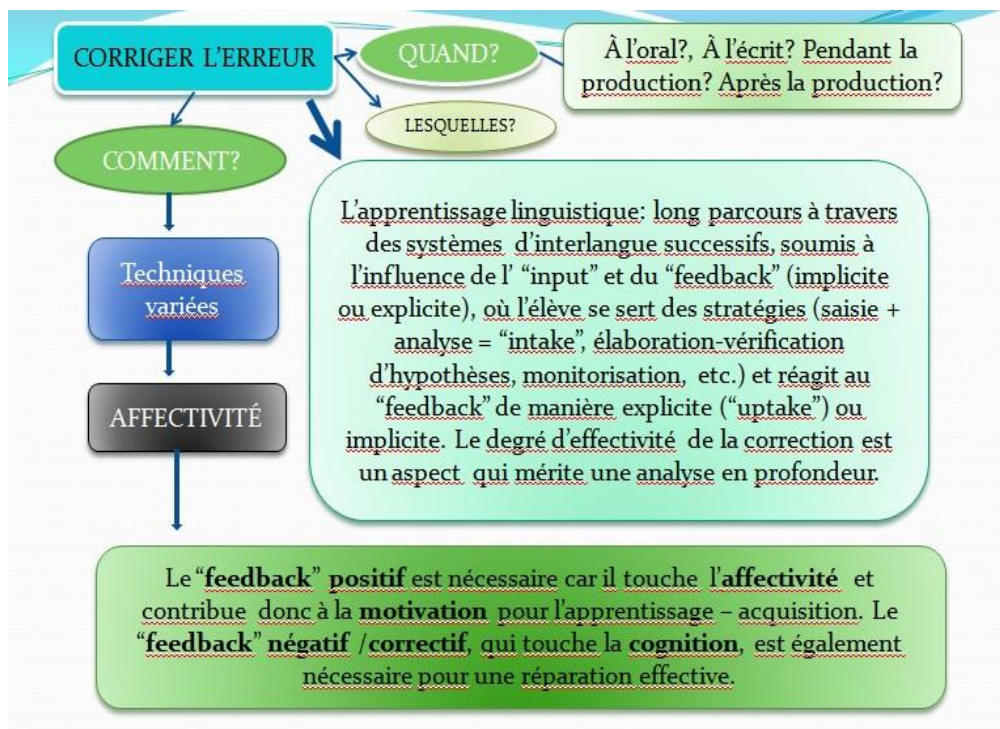


Nous pensons néanmoins que cette différence n'est pas toujours très claire dans la pratique, car il y a des erreurs qui reviennent constamment dans les énoncés de nos étudiants et qui, nous en sommes sûrs, ne relèvent pas de leur compétence. C'est-à-dire, elles se manifestent fréquemment dans leur performance (donc on serait tenté de dire qu'il s'agit d'un problème de compétence) sans que la cause de leur présence erronée dans le discours soit une mauvaise assimilation ou compréhension de la règle linguistique, car l'élève l'a complètement acquise et intériorisée, et du point de vue de sa formation et de son emploi. Nous parlons, par exemple, d'erreurs en relation avec l'article partitif ou le déterminant possessif, etc.: nos élèves seraient capables d'en faire un « cours magistral » sans pouvoir pour autant éviter de s'en servir incorrectement dans leurs échanges linguistiques. Nous pensons, par conséquent, en ce qui concerne les écarts de la norme dans le contexte de nos lycéens, que parfois il s'agirait aussi et plutôt d'un problème de connaissance **déclarative/procédurale** (Anderson, 1982, 1983 ; dans Gestin, 2011 : 5). C'est-à-dire, il s'agirait ici d'un problème de manque de

pratique, car l'apprenant aurait consciemment et parfaitement appris ou assimilé le contenu linguistique (connaissance déclarative) mais il ne l'aurait pas inconsciemment et suffisamment acquis, en termes de Krashen, n'étant donc pas encore capable de l'utiliser de manière automatique et inconsciente dans son discours spontané (connaissance procédurale).

Pour ces types d'erreurs persistantes, nous ne verrions alors d'autre solution que celle de continuer à mettre les apprenants en situation de communication interactive, de les stimuler à s'auto-corriger à partir d'un « feedback » approprié, dans l'attente que, à force de pratique communicative basée sur la négociation du sens et de la forme, ce qui relève de l'acquis (connaissance déclarative consciente) devienne de l'acquis (connaissance procédurale inconsciente et automatisée) ; nous nous plaçons donc clairement dans la lignée de l'**interface faible** (Ellis, 1994; Sánchez Angostos 2011).

(SÁNCHEZ SALA, M., 2012: 9-10)



Types de “feedback” correctif (à l’oral)

Anita Ferreira (2006)

Groupe 1: “feedback” correctif explicite.

- *Correction explicite*
- **Répétition de l’erreur**
- *Reformulation*
- *Apport*

Groupe 2: “feedback” correctif implicite.

- *“Feedback” métalinguistique*
- *Demande de clarification*
- « *Élicitation* »

Nous

Groupe A: “feedback” correctif explicite.

- *Correction explicite*
- *Reformulation*
- *Apport*

Groupe B: “feedback” correctif implicite.

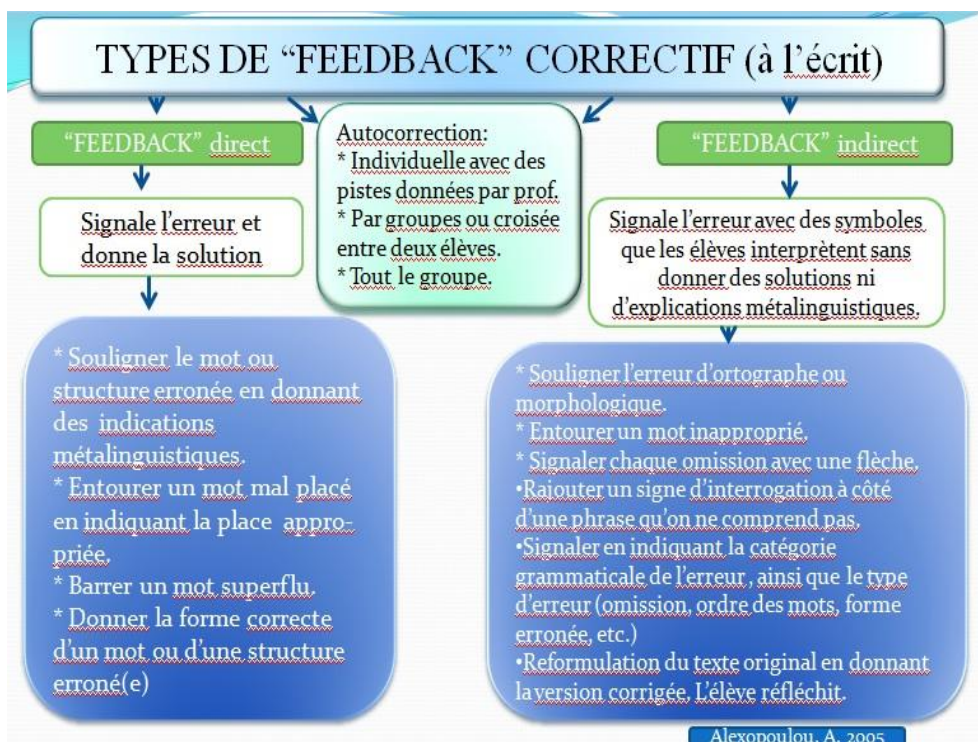
- **Répétition de l’erreur**
- *“Feedback” métalinguistique*
- *Demande de clarification*
- *“Élicitation”* (l’élève a les connaissances requises?)

SÁNCHEZ SALA, M. TFM 2012

TYPES DE RÉPARATION (1) OU CORRECTION DE LA PART DES ÉLÈVES

- 1.- **Répétition** : répétition du « feedback » du professeur quand le « feedback » comprend la forme correcte.
 - 2.- **Incorporation** : reprise de la forme correcte donnée par le professeur, introduite dans un énoncé plus long par l’apprenant.
 - 3.- **Auto-réparation** : autocorrection de l’apprenant comme réponse au « feedback » du professeur, quand le « feedback » ne comprend pas la forme correcte.
 - 4.- **Réparation par le partenaire** : correction faite par un partenaire.
- (1).- **Réparation** : reformulation correcte d’énoncés faite par un apprenant de manière forcée.

Lyster et Ranta: “ Feedback » correctif et « uptake » de l’apprenant . (1997)



BIBLIOGRAPHIE:

ALEXOPOULOU, A. (2005): *Aproximación al tratamiento del error en la clase de E/LE desde la perspectiva del análisis de errores.* E.L.A. vol. 23, n° 41. Universidad Nacional Autónoma de México (INTERNET).

ANDERSON, J.R. (1982): *Acquisition of cognitive skill.* Psychological Review, 89, 369-406.

ANDERSON, J.R. (1983): *The architecture of cognition.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

CORDER, S.P. (1967): *The significance of learners error.* IRAL, vol. 4, pp. 161-170 (Traducido al español en LICERAS, J.M., 1991, PP. 31-41).

ELLIS, R. (1994): *The study of Second Language Acquisition.* Oxford: OUP.

ELLIS, R. (1997): *Second Language Acquisition.* Oxford. OUP.

- FERREIRA, A. (2006):** *Estrategias efectivas de “feedback” positivo y correctivo en español como lengua extranjera*. SIGNOS vol. 39, nº 62: 379-406. Valparaíso
- GESTIN, A. (2011) :** *Les adresses concernant l’expression dans les manuels de FLE : analyse critique de trois livres de texte*. TFM dirigido por Martínez A. Facultad de Educación. Universidad de Murcia.
- LICERAS, J.M. (1991):** *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Visor. Madrid.
- LYSTER, R. et RANTA, L. (1997).** Corrective feedback and learner uptake: negotiation of Form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- MARTÍN PERIS, E. (2004):** *Las actividades de aprendizaje en los manuales de E/LE*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Barcelona. BIBLIOTECA.
- MARTÍNEZ REBOLLO, A. (2014):** *Enseñanza, Adquisición y Aprendizaje de la LE. Una revisión teórica desde la práctica reflexiva del aula*. Editum , Universidad de Murcia.
- McLAUGHLIN, B. (1987):** *Theories of Second language learning*. Edward Arnold. Great Britain.
- RUIZ BIKANDI, U. (Ed.)(2000):** *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Ed. Síntesis. Madrid.
- SÁNCHEZ ANGOSTOS, G. (2011):** *La grammaire dans les manuels de FLE: analyse critique de trois livres de texte*. TFM dirigido por Martínez Rebollo, A. Facultad de Educación. Universidad de Murcia.
- SÁNCHEZ SALA, M. (2012):** *Le “feedback” correctif: sa présence et sa pertinence lors d’activités orales interactives dans la salle de classe*. TFM dirigido por Martínez Rebollo, A. Facultad de Educación. Universidad de Murcia.
- SELINKER, L. (1972):** *Interlangage*. *International Review of Applied Linguistics*, vol. 10, pp. 209 – 231 (Traducido en LICERAS, J.M., 1991, PP. 79-105).
- SELINKER, L. (1993):** Fossilization as simplification?. Dans M.L. Tickoo (Ed.), *Simplification: Theory and Application*. Singapore: Regional Language Center, 14-28.



Travail pratique:

Repérez des erreurs faites par les élèves dans des contextes oraux et écrits, puis analysez-les en appliquant la grille suivante :

TYPE	ÉCHANTILLON	CAUSE
NIVEAU PHONOLOGIQUE		
<u>Articulation voyelle</u>		<u>Mauvaise articulation</u>
<u>Articulation consonne</u>		<u>Ignorance des règles</u>
<u>Prononciation de sons muets</u>		<u>Etc.</u>
NIVEAU GRAMMATICAL		
<u>Ordre des mots</u>		<u>Calque de la LM</u>
<u>Accord sujet-verbe</u>		<u>Ignorance règle grammair</u>
<u>Forme verbale/ corresp. des temps</u>		<u>Surgénéralisation</u>
<u>Morpho - syntaxe</u>		<u>Etc.</u>
<u>Formation du genre/nombre</u>		
<u>Prépositions (omission ou emploi)</u>		
<u>Article (omission ou emploi)</u>		
<u>Signes de ponctuation</u>		
NIVEAU LEXICAL		
<u>Emploi /ignorance lexicque</u>		<u>Calque de la LM.</u>
<u>Orthographe</u>		<u>Inattention. Etc.</u>
NIVEAU PRAGMATIQUE		

BLOC 3: ANALYSE CRITIQUE DES CURRICULA OFFICIELS DE LE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET LES E.O.I.

THÈME 1.- Révision critique et justifiée des bases curriculaires: clés et éléments pour leur analyse depuis la pratique.

Considérations préalables:

CURRICULUM:

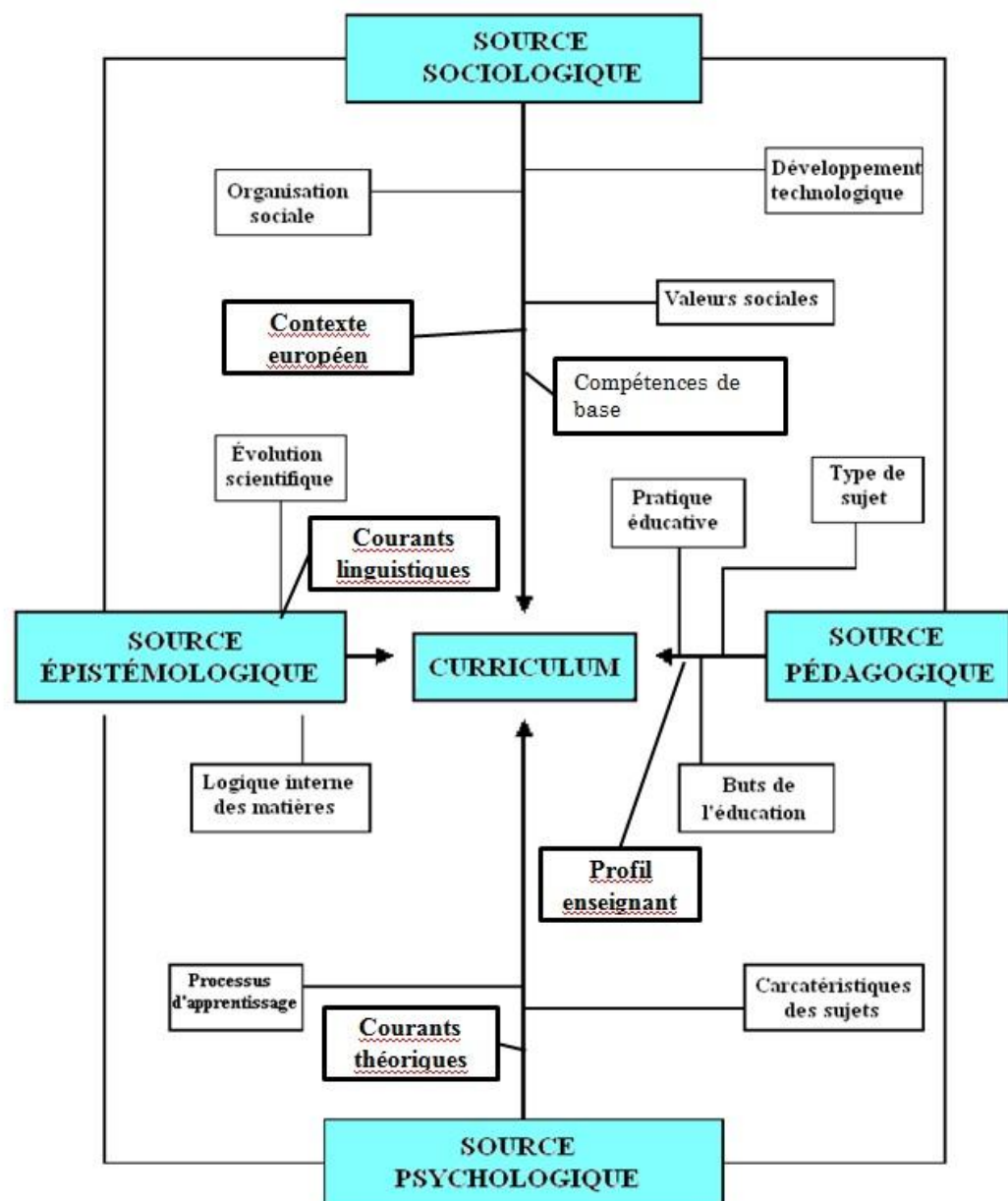
*“proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona **guías de acción** adecuadas y útiles **para los profesores** que tienen la responsabilidad directa de su ejecución. Para ello, el currículo proporciona informaciones concretas sobre **qué enseñar**, **cuándo enseñar**, **cómo enseñar** y qué, cómo y cuándo **evaluar**”* (Coll, 1987).

“Se entiende por currículo de la Educación Secundaria Obligatoria el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de esta etapa educativa” (BORM : Decreto nº 291/2007, de 14 de septiembre, página 27181).

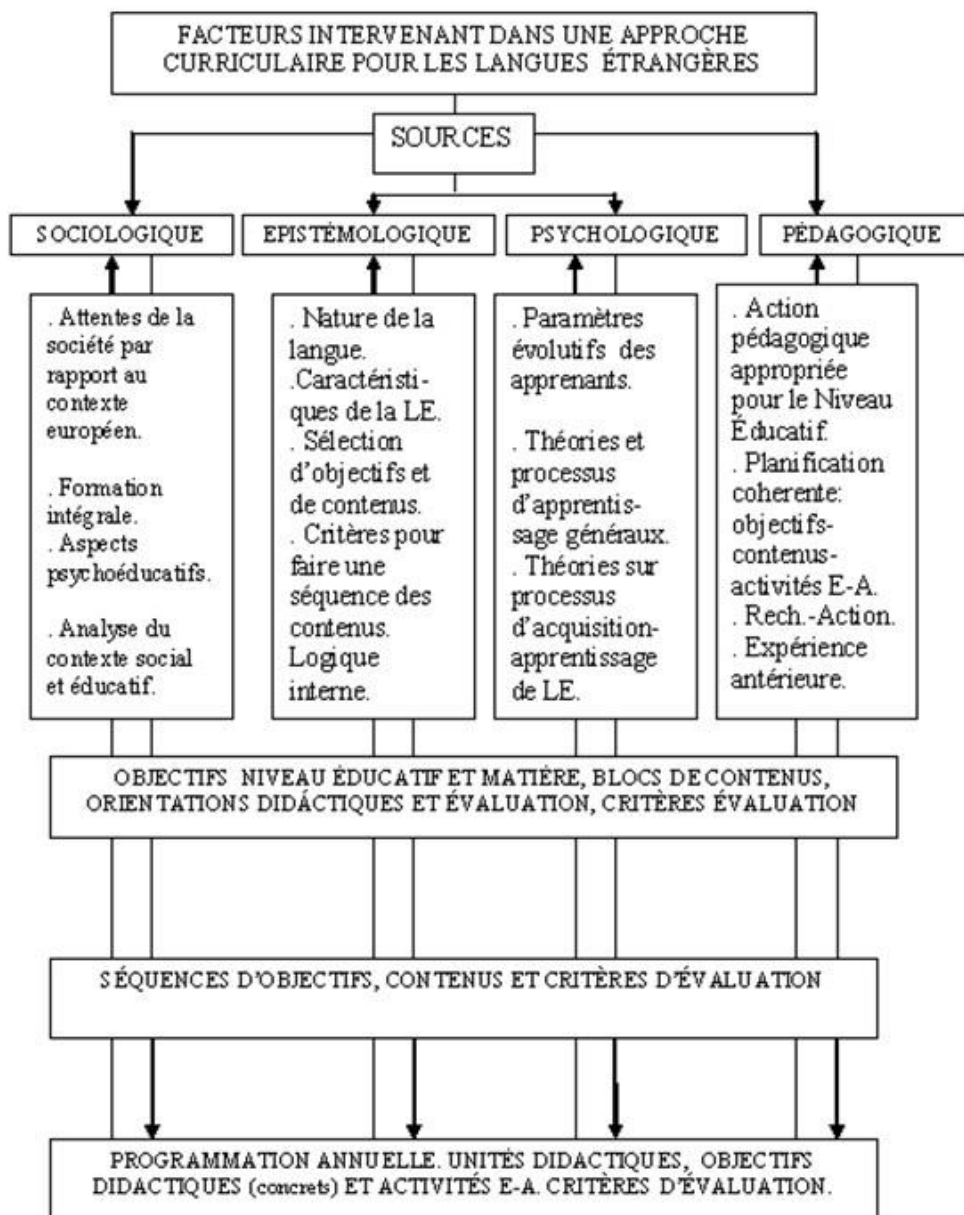


<http://innovacantabria.blogspot.com.es/p/lenguas-extranjeras.html>

1.- Les sources du curriculum:



2.- Les sources du curriculum et les langues étrangères :



3.- Analyse du curriculum :

3.1.- INTRODUCTION DU CURRICULUM:

*** Reflet des sources curriculaires. Options adoptées.**

*** Commentaires:**

. Les sources se situent-elles dans le contexte européen et le CECR? Pourquoi?

. Pourraient-elles se situer dans le contexte local (BORM)? Pourquoi?

*. Paraissent-elles en accord avec des approches didactiques et pédagogiques actuelles?
À quoi peut-on le voir?*

. Paraissent-elles appropriées à notre contexte éducatif? Pourquoi?

. Autres.

3.2.- LES COMPÉTENCES DE BASE:

*** Quelles compétences de base sont considérées?**

*** Commentaires:**

- Quels rapports spécifiques sont établis concernant chacune d'entre elles?

- Paraissent-elles en relation avec les deux cibles du curriculum des LE: "compétence communicative "et "autonomie dans l'apprentissage"? À quoi peut-on le voir?

- Leur relation avec l'apprenant: les connaît-il?

- Autres.

3.3.- OBJECTIFS DE MATIÈRE:

- Types et domaines des connaissances visés.

- Commentaires:

- Sont-ils pertinents par rapport aux deux cibles curriculaires? Pourquoi?. Et par rapport à ceux fixés pour le Niveau Éducatif (Etapa)?

- Paraissent-ils adaptés au niveau éducatif et suffisants? Pourquoi?

- Paraissent-ils possibles et réalistes? Pourquoi?

- Sont-ils cohérents avec les compétences de base?

- *Sont-ils dans la lignée du CECR?*

- *Autres.*

3.4.- CONTENUS:

* Caractéristiques par rapport aux deux aspects du curriculum et du CECR:

OUVERT ET FLEXIBLE. À quoi peut-on le voir?

* Relation avec les objectifs: degré de cohérence :

- Commentaires:

. *Leur acquisition faciliterait-elle l'obtention des objectifs fixés?*

Pourquoi?

. *Autres.*

* Champs de connaissances visés en ASL; lesquels?. Leur relation avec le CECR.

- Commentaires:

. *Paraissent-ils pertinents par rapport aux sources curriculaires? Pourquoi?*

. *Autres.*

* Organisation et séquence proposée.

- Commentaires:

. *Leur organisation par blocs vous paraît-elle cohérente? Pourquoi?*

. *Les contenus spécifiques de chaque bloc vous paraissent-ils appropriés?*

. *Autres*

3.5.- ORIENTATIONS DIDACTIQUES:

* Approches théoriques à la base de ces propositions. Justifiez vos réponses.

* Si les orientations didactiques ne sont pas spécifiées, lesquelles peut-on déceler à partir des autres éléments du curriculum analysés (introduction, compétences de base, objectifs et contenus). Justifiez vos réponses.

* Autres aspects à analyser.

3.6.- CRITÈRES POUR L'ÉVALUATION:

* Domaines des connaissances visés.

* Relation avec les objectifs: degré de cohérence :

- Commentaires:

. *Ces critères peuvent-ils mesurer le degré d'acquisition des objectifs? Pourquoi?*

. *Autres.*

BIBLIOGRAPHIE:

COLL, C. (1987): *Psicología y curriculum*. Laia (Cuadernos de Pedagogía). Barcelona.



http://ies-pablogargallo.blogspot.com.es/2011_09_01_archive.html

THÈME 2: Élaboration de critères pour l'évaluation des curricula.

En réfléchissant avec d'autres collègues, on pourrait parvenir à fixer des critères tels que :

CRITÈRES POSSIBLES:

- 1.- Après l'analyse et l'application des propositions curriculaires, le curriculum développé s'adapte-t-il au Niveau Éducatif visé et aux capacités des élèves?
 - 2.- Est-il réalisable dans le temps prévu pour sa mise en pratique?
 - 3.- Les options relatives aux différentes sources curriculaires sont-elles vraiment présentes dans la pratique?
 - 4.- La séquence des objectifs est-elle logique et ajustée aux différents niveaux? Aux différentes compétences de base?
 - 5.- La séquence des contenus est-elle logique et ajustée aux différents niveaux? En facilite-t-elle un développement cyclique cohérent? Favoriserait-elle un apprentissage significatif?
 - 6.- L'enseignant a-t-il la possibilité d'intervenir dans l'adaptation du curriculum à un contexte précis d'E-A?
 - 7.- Les critères d'évaluation sont-ils suffisants et appropriés aux aspects à évaluer?
 - 8.- Ce curriculum accomplit-il sa fonction d'orienter la pratique des enseignants?
- (Les réponses devront être suffisamment justifiées)*



CHAPITRE 2:

PROGRAMMATION, SÉQUENCES DIDACTIQUES ET MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE POUR L'APPRENTISSAGE ET L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS COMME LANGUE ÉTRANGÈRE.

BLOC 1: DU PROJET AU DÉVELOPPEMENT DU CURRICULUM DE LE.

THEME 1.- La programmation pour l'année scolaire: présence des propositions théoriques générales d' E-A, ses parties et son organisation.

1.- Programmation didactique, présentation schématique :

A. INTRODUCTION

B. PROGRAMMER: activité nécessaire.

C. ÉLÉMENTS POUR L' ÉLABORATION DE LA PROGRAMMATION

DIDACTIQUE:

1. Justification théorique.
2. Mise en contexte.
3. Objectifs.
4. Contenus.
5. Méthodologie.
6. Critères et instruments d'évaluation.
7. Attention aux besoins éducatifs spécifiques.

D. CONCLUSION

C.1. JUSTIFICATION THÉORIQUE

Intentions éducatives générales concernant le FLE, *implications sources curriculum* (sociologique - demandes de la société, contenus et objectifs fonctionnels, dans le sens d'Ausubel, par exemple- et épistémologique - statut et caractéristiques de la matière-, notamment), cibles éducatives ; courants théoriques (en relation avec l'apprentissage en général (Ausubel) et avec l'acquisition et l'apprentissage des langues étrangères en particulier –source psychologique), thèmes transversaux et 8 compétences de base.

C.2. MISE EN CONTEXTE

Considérations sur le cadre environnant l'établissement et ses conséquences auprès de la communauté éducative (marché du travail et rôle du Français en tant que langue étrangère -autres LE des élèves- entre autres considérations). Caractéristiques de nos élèves (Phase évolutive –Piaget- et conséquences). (Sources psycho-pédagogique et sociologique).

C.3. OBJECTIFS

- * En relation avec ceux de matière et d'étape, ainsi qu'avec les compétences fondamentales de base fixées par le curriculum.
- * Objectifs didactiques d'enseignement et d'apprentissage: concrets, pouvant être évalués directement, basés sur les capacités de l'élève.

C.4. CONTENUS

Comment allons-nous organiser- séquencer les Blocs de contenus (Orden de septiembre de 2007).

C.5. MÉTHODOLOGIE, RESSOURCES ET ACTIVITÉS

Grandes lignes méthodologiques pour la classe: comment développer l'apprentissage et l'acquisition linguistique en vue de favoriser la capacité à communiquer et à apprendre en autonomie. Dynamiques de groupe. Expositions, audiovisuels, TICs, animation à la lecture, sorties.

C.6. CRITÈRES ET INSTRUMENTS D'ÉVALUATION-NOTATION

Quoi, quand, comment évaluer? Acquisition des compétences. Critères d'évaluation-notation.

C.7- ATTENTION À LA DIVERSITÉ

Différents rythmes, capacités, intérêts et motivations. Adaptations curriculaires non significatives et significatives.

2.- Programmation didactique, développement :

“ La didactique est perçue non seulement comme un ensemble de procédures permettant d’intervenir dans un cours, mais aussi comme un ensemble de connaissances et de procédures permettant de réfléchir à cette intervention, ainsi qu’aux certitudes et aux croyances qui la soutiennent”

“La didáctica es vista no sólo como un conjunto de procedimientos para actuar en clase sino también como un conjunto de conocimientos y procedimientos que permiten pensar y reflexionar sobre esta actuación y sobre las convicciones y creencias que la sostienen”.

Miquel LLOBERA (1999) en *“La enseñanza del español mediante tareas”*

J. Zanón (coord.), 1999.

2.1.- PROGRAMMATION DIDACTIQUE : Sommaire.

CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES

I.- INTRODUCTION (FINALITÉS DE L’ÉDUCATION ET DU SYSTÈME ÉDUCATIF. Corpus de connaissances culturellement organisées)

II.- PROGRAMMER: activité nécessaire (PROGRAMMER ET PROGRAMMATION. NIVEAUX DE CONCRÉTION. SOURCES DU CURRICULUM POUR LE. CIBLES POUR LE. COURANTS THÉORIQUES À LA BASE ET NOUVEAU PROFESSEUR)

CONSIDÉRATIONS SPÉCIFIQUES

III.- ÉLÉMENTS POUR L’ÉLABORATION D’UNE PROGRAMMATION DIDACTIQUE:

1. Introduction :
 - a) Bases théoriques.
 - b) Mise en contexte.
2. Objectifs/Compétences de base.
3. Contenus.
4. Structure des UD.
5. Approche méthodologique.
6. Critères et instruments pour l’évaluation.

7. Prise en compte des « besoins éducatifs spécifiques ».

2.2.- PROGRAMMATION DIDACTIQUE : développement⁵.

2.2.1.- CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES :

I.- INTRODUCTION:

FINALITÉS DE L'ÉDUCATION ET DU SYSTÈME ÉDUCATIF⁶:

- . Transmission des contenus culturellement organisés par une société: matières.
- . Comment faire passer d'une génération à l'autre ce "*corpus*" de connaissances.
- . Comment rendre sociables les nouveaux membres de cette communauté.
- . Tout doit être organisé et structuré dans le cadre d'un *système éducatif* où l'on prendra des décisions sur la transmission des connaissances, l'acquisition de celles-ci, et sur la manière de s'occuper de la diversité.

II.- PROGRAMMER, activité nécessaire

1.- PROGRAMMER

- La programmation est un plan, projet, face à l'improvisation.
- Une obligation et une nécessité face à la simple intuition.
- Planification didactique: *programmation didactique* + *programmation pour la classe*.
- **Programmation:** ensemble des décisions (**quoi?**, **comment?**, **pourquoi?**, **quand?**) d'un prof. (ou équipe) dans un établissement, par rapport à une matière, dans le cadre d'un processus global d'A – E.

2.- NIVEAUX DE CONCRÉTION

- Différents niveaux.
- Décisions différentes.
- Documents qui offrent un espace d'autonomie pour le niveau suivant.
- Planification "en cascade".

⁵ Les lecteurs sont invités à développer les idées ou suggestions proposées dans chaque alinéa.

⁶ Les points compris dans les différents alinéas indiquent les aspects à traiter et à développer.

3.- SOURCES DU CURRICULUM

- Changements dans la société en fonction de l'**évolution scientifique et du progrès social** (valeurs, technologie, l'Europe, etc.)
- Apports des différentes sources au curriculum des LE (voir pages 78-79, Thème 1, Bloc 3, Chap. 1).

4.- LES DEUX GRANDES CIBLES DU CURRICULUM DES LANGUES ÉTRANGÈRES:

A) Développer les compétences communicatives chez l'apprenant.

(Canale & Swain, S. Moirand, C.E.C.R.).

B) Développer son autonomie dans l'apprentissage (*Apprendre à apprendre*).

IMPLICATIONS DANS UNE PROGRAMMATION: (Courants théoriques)

- * Approches communicatives (*pragmatique, approche actionnelle, par compétences, etc.*).
- * Approches cognitives (*processus d'acquisition-apprentissage, stratégies d'apprentissage, multicompétence, etc.*).

Cela demande un professeur auteur et responsable de sa programmation:

- Un prof. **Planificateur**: réfléchit et fait des analyses et des recherches dans sa propre action. Révise et change ses projets pédagogiques et didactiques. Un chercheur endurci.

FACE À:

- Un prof. **Reproducteur** de programmes et de matériel "en boîte": il exécute des modèles et suit des "recettes" au pied de la lettre; il n'a pas besoin d'analyser ni de changer sa pratique.

2.2.2.- CONSIDÉRATIONS SPÉCIFIQUES :

III.- ÉLÉMENTS POUR L'ÉLABORATION D'UNE PROGRAMMATION DIDACTIQUE:

1.- Introduction :

a) **Bases théoriques** (intentions éducatives générales concernant la LE, courants théoriques, demandes de la société, statut et caractéristiques de la matière, thèmes transversaux et 8 compétences de base), *implications sources curriculum, etc.*

+

b) Mise en contexte (considérations sur le cadre environnant l'établissement et ses conséquences auprès de la communauté éducative).

2.- Objectifs:

- En relation avec ceux de matière et d'étape, ainsi qu'avec les compétences fondamentales de base fixées par le curriculum.
- Objectifs didactiques d'enseignement et d'apprentissage: concrets, pouvant être évalués directement, basés sur les capacités de l'élève.

CRITÈRES POUR LEUR RÉDACTION:

- **Clarté** dans leur formulation, face à l'ambiguïté.
- Verbe à l'**infinitif**, de préférence.
- Spécification du **domaine visé**: (communicatif, cognitif, linguistique, socioculturel, etc.).
- Définition du **type de capacité(s)** à développer: *élaboration intellectuelle* (acquisition de contenus ou de stratégies d'apprentissage et communicatives), *méthodologie de travail* (application de connaissances ou habiletés déjà présentées ou travaillées), *promotion d'attitudes (savoir-être)* favorables à l'apprentissage.

3.- Contenus:

- **Sélection**: les plus adéquats aux capacités intellectuelles des apprenants (opportunité psychologique), au contexte pragmatique (fonctionnalité) et européen, aux intérêts – besoins des élèves.
- **Distribution temporelle**: suivant leur difficulté ou leur degré d'abstraction, leur degré d'opportunité logique, etc.
- **Organisation**: programmation **cyclique** des contenus.

(traces des sources du curriculum?)

4.- Structures des UDs

(Voir plus loin Thème 2 “Élaboration et analyse de séquences ou d'unité didactiques”, dans ce même Bloc 1).

5.- Approche méthodologique

- Comment apprend-on, comment enseigner et pourquoi? (théories):
 - Méthodologie qui anime à la participation et à l'action.
 - Méthodologie qui, tenant compte des connaissances préalables, facilite la communication et l'autonomie chez l'apprenant (stratégies).
 - Attention au sens et à la forme.

6.- Critères et instruments pour l'évaluation

- Évaluation, définition possible:

« Ensemble d'activités programmées afin d'obtenir de l'information, à partir de laquelle enseignant et apprenant doivent réfléchir et prendre des décisions en vue d'améliorer leurs stratégies d'apprentissage et d'enseignement ».

- Éléments à préciser:
- Pourquoi évaluer?
- Que faut-il évaluer?
- Comment évaluer?
- Quand doit-on évaluer?
- Critères et instruments à utiliser.
- Critères de notation.

Réponses:

- *Pourquoi?*: voir définition.
- *Quoi?*: contenus et objectifs à travers des critères.
- *Comment ?*: instruments.
- *Quand?*: moments et types d'évaluation.
- *Où trouver des critères?* (voir Lussier, 1992)
- Comment noter? Qu'en pensent-ils?

7.- Prise en compte des besoins éducatifs spécifiques

- Cela a une influence sur les établissements, les professeurs et les élèves eux-mêmes.
- Le besoin de différencier et d'adapter.

Donc: trois types d'adaptation curriculaire :

- a) Adaptations **non significatives** (éléments non prescriptifs: méthodologie, procédures d'apprentissage, instruments d'évaluation, organisation des ressources personnelles).
- b) Adaptations **significatives** (éléments prescriptifs: objectifs, changements dans les contenus et critères d'évaluation).
- c) Adaptations **très significatives** (suppression d'objectifs et de contenus; utilisation de ressources personnelles et de matériel exceptionnel).



THÈME 2.- Élaboration et analyse de séquences ou d'unités didactiques dans les processus d'apprentissage et d'enseignement des LE : théorie et pratique.

1.- l'Unité didactique (UD) : (Martínez Rebollo, 2014, cap. 5-6)

- Troisième niveau de concrétion curriculaire.
- En fonction des **courants théoriques** (sources) qui soutiennent le **curriculum** et le **CECR** :
 - Approche communicative/actionnelle.
 - Approche cognitive. Théories interaction.
- Les deux **cibles** qui l'orientent:
 - Le développement de la **compétence communicative**.
 - Le développement de l'**autonomie** (apprendre à apprendre).

2.- Prémisses importantes dont il faut tenir compte dans toute planification-développement d'UDs (Éducation Secondaire) :

* Importance d'un "input" (--> "intake") + "output" **compréhensibles** dans le cadre d'**interactions**

* Un **discours** du professeur **adapté** au niveau des apprenants. "input renforcé", entre autres techniques, pour **Attention à la Forme** (F on F) (Long, 1991).

* Le rôle du **contexte** et de la **situation de communication**: *cadre pour un "input" compréhensible (i+1) (Krashen, 1985).*

* La **réflexion** sur la **langue** et l'apprentissage.

* Le schéma piagétien "*équilibre-déséquilibre-rééquilibre*", sur des opérations d'*assimilation – accomodation*, peut nous être utile. *Phases cognitive, associative, autonomie (Anderson, 1982)*

* Les concepts "Acquisition" – "Apprentissage" – "moniteur" (Krashen, 1981, 1982).

* Processus d' "**Input**" → *essai* → *erreur* → "**feedback**" → *acquisition*.

* Le rôle de l' "output", complémentaire de celui de l' "input":

- "Long" (1985) et l'**interaction-négociation du sens**, médiatrice d'un "input" compréhensible.

- “Swain” (1985, 1995) et ses trois fonctions: (“*noticing*”, “*hypothesis testing*”, “*conscious reflection*”): non seulement exposition à la langue mais aussi “output” compréhensible.

- PROBLÈME déclencheur de cette théorie: manque de précision grammaticale dans l’ “output”, malgré l’exposition à l’ “input”. DONC: pour “*précision linguistique*” dans un contexte formel scolaire, il faut impérativement aller de l’ “input” à l’ “output”.

* Attention à la *forme* et au *sens* de la langue.

* Swain (1998): la réflexion en commun sur grammaire et lexique aide à l’intériorisation des connaissances linguistiques construites sur un plan social avec les autres (adultes, natifs, camarades, etc.) / IMPLICATIONS théorie/pratiques classe?

QUESTIONS pour le débat (Réflexion):

À quel point nos élèves négocient-ils du sens dans leurs interactions en cours de FLE?

Quelles caractéristiques présente l’ “input” produit et reçu par nos élèves eux-mêmes, entre eux?

S’agit-il d’un “input” riche et de qualité?

Si ce n’est pas ainsi, que pourrions-nous faire pour qu’il le devienne?

Quel serait le poids de l’ “input” offert par le professeur?

D’autres questions.....?

3.- Objectifs d’un cours de langue où l’on apprend la langue et à communiquer:

- Apprendre à communiquer et à *négocier le sens*, en utilisant la langue de manière aisée et spontanée en interaction (*fluidité*).
- Apprendre à communiquer en utilisant la langue de manière correcte du point de vue grammatical, en *négociant la forme* s’il le faut (*précision*).
- Développer la capacité à réfléchir sur les stratégies d’apprentissage de la communication (métacognition) (*autonomie*).

4.- Une définition pour l’unité didactique:

« **Projet de travail** pour la classe, impliquant une série d’activités ou de tâches qui, dans leur ensemble, forment une **unité** (ce qui suppose **cohérence** et **cohésion**) ». Si l’on tient compte de la définition de “procédure” de C. Coll: *ensemble d’actions*

ordonnées et orientées vers une cible déterminée (Coll, 1988: 139); une **UD** serait ainsi une **grande et longue procédure** pour la classe qu'on pourrait définir comme: « *ensemble d'activités ou de tâches d'apprentissage ordonnées et orientées vers une double cible: la communication et l'autonomie* ».

5.- Propositions de structures pour l'UD:

STRUCTURE 1:

Présentation-Pratique-Production. (centrée sur la précision, correction grammaticale, Attention aux Formes de la langue (F on Fs)).

STRUCTURE 2:

**1- Phase initiale d'emploi en contexte (compréhension/ production) des contenus à acquérir/apprendre où, à partir de la compréhension d'ensemble de tous les éléments programmés (objectif, actions, structure, objets, rôles, contexte, etc.), les élèves puissent assimiler les contenus, objet d'apprentissage.*

**2.- Phase de réapparition et de production linguistique dans le contexte d'autres activités où les premières significations élaborées soient diversifiés/réélaborées/vérifiées.*

**3.- Une troisième phase de généralisation/ symbolisation qui permette aux apprenants d'intégrer / systématiser les nouvelles significations.*

**4.- Une phase de réapparition postérieure et de réutilisation des contenus avec un autre matériel nouveau ou en relation avec celui qui est déjà connu.*

(Zanón, 1992)

STRUCTURE 3:

- Motivation.

- "Input" organisateur et linguistique (attention aux signifiés et à la forme de la langue).

- Pratique (contrôlée et semicontrôlée).

- Transfert.

- Évaluation.

(Valcárcel, Verdú et Coyle, 2006)

STRUCTURE 4:

- Phase d'**élaboration cognitive** (l'apprenant dirige consciemment son attention et apporte du sens aux données (sémantiques et linguistiques) captées dans l'"input") (*connaissance déclarative*).
- Phase **associative** (l'apprenant fait des hypothèses sur la structuration de l'"input" reçu et le vérifie à partir de ses connaissances préalables, du contexte et des réactions de son interlocuteur) (*connaissance déclarative*).
- Phase d'**autonomie**, où les échanges verbaux deviennent plus spontanés et automatisés *après une pratique en contexte* (vers *connaissance procédurale*).

(O'Malley et Chamot, 1990; Cyr, 1996)

STRUCTURE 5:

(Voir dans "Martínez Rebollo, 2014: 325")

6.- Notre proposition :

Notre proposition d'UD présente une **structure** basée sur une succession de **séquences d'activités** visant la **capacitation de l'apprenant** pour la réalisation d'une macro-activité globale ou **tâche finale**. Ce **point d'arrivée** de l'UD devient à son tour le **moteur** de toutes les **séquences didactiques** qui l'articulent de manière cohérente tout au long de son déroulement.

6.1.- Tâche finale:

Suppose un projet de travail basé sur la transmission de signifiés obligeant les apprenants à comprendre et à entrer en interaction, à produire en LE de manière spontanée. La raison de cette interaction ne serait autre que celle de communiquer: *emploi communicatif de la langue*.

Dans cette tâche, les **acteurs-interlocuteurs** doivent surtout fixer **leur attention sur une action** (approche actionnelle, CECR), ou série d'actions, à travers lesquelles pouvoir obtenir **un résultat** quelconque, toujours en relation avec des éléments de leur vécu, avec leurs **activités quotidiennes**, personnelles, réelles, etc., que ce soit dans le

cadre de l'école ou en dehors de celle-ci: jeux, activités pour la convivialité, loisirs, tâches à la maison, activités dans le quartier, etc. En tous les cas, si l'on tient compte des hypothèses de Long (Long, 1996), le professeur qui programme des tâches pour la classe doit faire en sorte que l'élève, **motivé et poussé par un trou d'information**, réussisse à **négoier le sens** car, pour cet auteur, le processus de négociation communicative est la meilleure façon de développer l'**acquisition**.

L'**emploi spontané** de la langue pendant la réalisation d'une tâche communicative n'impliquera souvent que l'**usage** par l'élève d'une série de "**mots-contenu**", sémantiquement "chargés", **assaisonné** de gestes, intonations et demandes d'aide ("*feedback*") de la part de l'interlocuteur (ou du prof.).

Un **apprenant** réellement **intéressé** par les aspects formels essaiera toujours de transmettre des **messages** avec **précision**, en ayant recours à une **planification**, rapide mais consciente, simultanée, de son **discours** et en essayant d'appliquer des **règles grammaticales** (situation idéale dans le contexte de la classe).

6.2.- Tâches médiatrices ou intermédiaires:

Elles porteront sur des aspects:

- * Formels (découverte et réflexion sur le système linguistique et son fonctionnement comme instrument de communication).
- * Cognitifs (procédures à suivre, réflexion sur l'apprentissage, analyse d'erreurs, etc.).
- * Généraux (recherche d'information variée; expression d'idées, opinions, sentiments; simulation d'actions du "monde réel").
- * Socioculturels (recherche de données culturelles sur un thème quelconque).
- * Métacognitifs (autoévaluation des acquis, nouveaux plans d'apprentissage, suivant les manques détectés).

(Adapté de Estaire, 1999)

7.- Systèmes d'activités pour les différentes phases de l'UD.:

(Voir **Valcárcel-Verdú**)

(Voir aussi Martínez Rebollo, 2014: 352)

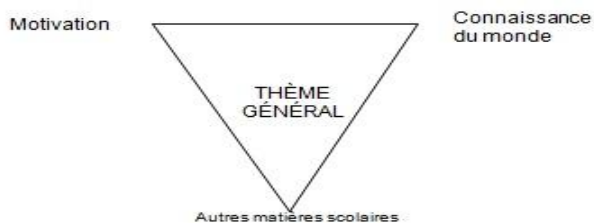
CLASIFICACIÓN DEL SISTEMA DE ACTIVIDADES

MOTIVACIÓN	INPUT ORGAN.	PRÁCTICA		TRANSFERENCIA
		Controlada	Semicontrolada	
Warm Up	Organization	Reading Aloud	Meaningful Drill	Information Exchange
Setting	Instructions	Dictation	Retelling	Information Transfer
Brainstorm	Demonstration	Copying	Selecting Information	Role-Play
Apropos	INPUT LINGÜÍSTICO	Translation	Quest.-Answer Referential	Report
	Dial./Narrative Presentation	Recognition	Verification	Narration/Composition
	Language Modelling	Drill	Cued Narrative	Debate/Discussion
	Content Explanation	Dialogue/Narrat. Recitation		Problem Solving
		Checking		Simulation
Language Awareness				
Games				
Preparation				
Metacognitive Awareness				

VALCÁRCEL, M. et VERDÚ, M. (1995) : Observación y evaluación de la enseñanza comunicativa de lenguas modernas. CIDE. Ministerio de Educación y Ciencia⁷.

8.- Phases pour l'élaboration de l'UD:

• Étape 1: Thème général



CLIL: Content and Language Integrated Learning.
EMILE: Enseignement de Matières par Intégration d'une Langue Étrangère

* Établissement des **objectifs didactiques** de l'U.D. (en relation directe avec les Compétences de base, les objectifs d'Étape, ceux de Matière ("area") et ceux plus détaillés des différentes activités de l'U.D.

(Voir tableau suivant pour une meilleure et, surtout, plus claire présentation)

<u>Objectifs didactiques</u>		Objecctifs		Com Pé Ten ces
		É Ta pe	Ma tière	
1	Interpréter des images et anticiper du sens à partir des connaissances culturelles, ou du monde, qu'on possède.	F G N	1	1 3 4
2	Demander de l'aide à son interlocuteur (prof. ou camarade), à propos de lacunes et de besoins linguistiques et communicatifs.	E G I	1 5	7 8
3	Faire des hypothèses sémantiques et formelles, à partir des données fournies par un texte écrit.	E G I	1 6 8	4 1
4	Vérifier des hypothèses, à partir de l'écoute d'un texte sous forme de chanson.	E G I	1 6	4
5.	Réfléchir sur ses propres stratégies d'écoute, à partir des problèmes rencontrés et des informations fournies par d'autres.	B F G	6 10	7 8

Objectifs didactiques		Objecctifs		Com Pé Ten ces
		É Ta pe	Ma tière	
6	Mémoriser du vocabulaire de manière significative, à travers la conceptualisation et la création de champs sémantiques à partir d'un texte écrit.	B I	6 10	7 8
7	Planifier un texte écrit portant sur les problèmes de l'environnement.	G, I N, Ñ	4 5	3 6
8	Transmettre oralement des informations contenues dans un texte écrit.	B G I	2 5 10	1 7 8
9	Faire des efforts pour comprendre et se faire comprendre, en tenant compte des connaissances linguistiques qu'on possède.	B I	2, 5 9, 10	1 7 8

* Établissement des **contenus** de l’U.D., suivant les propositions et la terminologie du curriculum officiel (BORM n° 221. Decreto 291/2007, de 14 de septiembre):

- Groupe 1: Écouter, parler et converser (*stratégies d’écoute et de production orale. Attitudes*).

- Groupe 2: Lire et écrire (*stratégies de lecture et de production écrite. Attitudes*).

- Groupe 3: Connaissance de la langue:

. Connaissances linguistiques: intentions communicatives, exposants linguistiques et structures, concepts grammaticaux.

. Lexique.

. Phonétique.

. Réflexions sur l’apprentissage (*stratégies d’apprentissage et attitudes*).

-Groupe 4: Aspects socioculturels et conscience interculturelle.

Étape 2: Mise en contexte générale

* Présentation – négociation de la tâche finale.

* Implications des élèves. Rôle actif. Ils sont conscients, responsables, découvrent leurs manques et leurs besoins.

* Rôle important du discours de l’enseignant. “Input” organisateur compréhensible.

* Type d’activités: *organisation, Remue-méninges*.

(système activités Valcárcel-Verdú, 1995; Verdu et Coyle, 2002)

Étape 3: Présentation des matériels et planification d’activités ou tâches intermédiaires:

* Présentation rapide des matériels, pédagogiques ou authentiques, en feuilletant le manuel, ses illustrations, tableaux de grammaire, revues (Revue comme Okapi, Phosphore, MGP ; BD ; Internet, etc.), chansons, etc.

* Découverte par l’élève d’un fil conducteur dans les activités, d’un ordre logique dans les contenus, de la pertinence de ceux-ci pour la résolution des tâches.



Étape 4: Déroulement des phases de l'UD. :

PHASE 1: Motivation et mise en contexte générale.

Objectifs:

- * Déclencher l'intérêt vis-à-vis de l'apprentissage.
- * Faire comprendre la portée des objectifs et la raison d'être des activités.
- * Impliquer les élèves dans le processus d'apprentissage, en réactivant leurs schémas de connaissance.

“Input”:

Centré fondamentalement sur le professeur qui, à travers son discours, organise le travail, fait appel chez les apprenants à des idées en relation avec le sujet des activités et crée en eux des besoins de communication.

Type d'activités: *mise en contexte, remue-méninges, échauffement, récits, questions-réponses fermées-ouvertes, échanges verbaux “à propos” de quelque chose.*

PHASE 2: Input sémantique. Attention portée aussi sur la Forme de la langue. Élaboration cognitive.

Objectifs:

- * Offrir aux apprenants de nouveaux signifiés, ainsi que certains modèles linguistiques dans le cadre de la compétence communicative. En faciliter la captation.
- * Faciliter l'assimilation des nouveaux contenus à travers un emploi en contexte de ceux-ci.

Input:

- Provenant de l'enseignant ou d'un matériel pédagogique ou authentique.
- Centré sur l'intérêt d'attirer l'attention des élèves sur les nouveaux signifiés et la forme de la langue.
- Très contextualisé et adapté au niveau des apprenants: compréhensible (i + 1).

Apprentissage et Enseignement:

- * Développement chez les élèves de stratégies d'acquisition et de connaissance implicite. Pratique d'adresses.
- * Correction immédiate et rapide de n'importe quelle erreur stratégique ou d'assimilation linguistique.

* Intérêt à ce que l'apprenant connecte *forme* linguistique captée et *signifié* de l'énoncé (Forme-Fonction).

Stratégies:

* Compréhension et interprétation. Mémorisation et conceptualisation. Stratégies de réflexion sur son propre apprentissage.

* Production linguistique ("output") réduite, basée surtout sur la répétition.

Type d'activités: *modélisation linguistique, présentation de chanson, récit ou dialogues, explication, réflexion métacognitive, réflexion linguistique.*

PHASE 3: Pratique et saisie.

Objectifs:

* Faire employer la langue de manière systématique et automatisée à travers des énoncés basés sur le sens.

* Faciliter l'association et compréhension significative des signifiés du nouvel 'input' dans la structure cognitive des élèves.

* Mémoriser de manière significative.

Input:

* Les mêmes caractéristiques que dans la phase précédente.

* Centré sur les consignes, organisation et démonstration du développement des activités ou tâches proposées.

* Très contextualisé et transmis de façon claire et correcte (précision grammaticale).

Apprentissage et Enseignement:

* Réutilisation des signifiés et modèles de langue travaillés au préalable, dans des tâches et activités orales et écrites, réceptives et productives, contrôlées et semicontrôlées.

* Vérification d'hypothèses préalables sur le fonctionnement de la langue, à partir du degré de succès dans la communication, à en juger par la réaction de son interlocuteur ou du professeur.

* Détection d'erreurs et traitement immédiat, sans s'attarder à aucune analyse ou explication grammaticale en profondeur ("feedback" immédiat, reformulation, etc.).

Stratégies:

* Analyse. Réemploi, association et répétition consciente.

* Production orale et écrite, de manière contrôlée ou semicontrôlée.

- * Réflexion sur son propre apprentissage.

Type d'activités: *démonstration, repérage, recopiage, reproduction de chansons ou dialogues, exercices structuraux mécaniques et significatifs, sélection d'information, reconstruction d'un récit, construction guidée de récits ou dialogues, dramatisation, lecture à haute voix, jeux, vérification.*

PHASE 4: Réflexion linguistique consciente.

Objectifs:

- * Promouvoir des processus d'apprentissage conscient.
- * Analyser en utilisant comme référents linguistiques (moniteur, Krashen) des segments formels ou règles morpho-syntaxiques assimilées et suffisamment employées lors d'échanges communicatifs.
- * Analyser des erreurs.

Input:

- * De type explicatif et stratégique, facilitateur du processus d'induction-réflexion.
- * Linguistique, centré sur l'analyse du fonctionnement de la langue.

Apprentissage et Enseignement:

- * Développement de schémas hypothético-déductifs pour le traitement des contenus.
- * Développement de processus de réflexion favorisant l'autonomie dans l'apprentissage.
- * Prise de conscience du fonctionnement de la langue de la part de l'apprenant.

Stratégies:

- * Induction, découverte et réflexion linguistique. Transfert de la LM.

Type d'activités: *réflexion linguistique, réflexion métacognitive.*

PHASE 5: Transfert (autonomie)

Objectifs:

- * Négocier le sens de la manière la plus spontanée et naturelle possible.
- * Développer la capacité de réaction face à des situations imprévues.
- * Intégrer les nouveaux contenus, en rééquilibrant les schémas de connaissance.

Input:

- * De type organisateur, centré sur la proposition de consignes.
- * Promoteur et facilitateur d'échanges communicatifs, oraux et écrits.

Apprentissage et Enseignement:

- * Proposition d'activités et tâches d'interaction orale et écrite, envisageant de développer la libre expression de l'élève autour de son vécu et sa connaissance du monde.
- * Intégration des adresses.
- * On s'intéresse à ce que l'élève centre son attention et son intérêt sur la négociation du sens, plutôt que sur les aspects formels de la langue, tout en faisant des efforts pour un emploi correct de celle-ci.
- * Trou d'information, opinion, etc. pour justifier les échanges linguistiques: tâches et activités centrées sur l'action et l'emploi communicatif de la langue.
- * Prise de notes des erreurs d'ordre linguistique et communicatif pour un traitement postérieur de celles-ci.

Stratégies:

- * Inférence. Interaction orale et écrite.
- * Automonitorisation.

Type d'activités: *échange d'information ou d'opinion, jeu de rôles, prise de décisions, présentation de rapports, récits libres, questions-réponses ouvertes, simulations, résolution de problèmes, interviews, rédaction.*

PHASE 6: Réélaboration.**Objectifs:**

- * Promouvoir l'expression de l'élève centrant son attention sur le message et la négociation du sens exclusivement.
- * Réutiliser les contenus assimilés et appris le long de l'U.D., en les mettant en relation avec d'autres mis en mémoire précédemment.
- * Évaluer le processus d'apprentissage.
- * Développer la spontanéité dans l'interaction orale.

Input:

De type organisateur fondamentalement.

Apprentissage et Enseignement:

- * Intégration des adresses dans le traitement et la transmission des signifiés.
- * Interaction à travers des réseaux communicatifs créés et développés dans la classe.
- * Utilisation de la langue à des propos communicatifs uniquement

Stratégies:

- * Toutes celles en relation avec des processus larges et libres de compréhension, expression et interaction.
- * Automonitorisation spontanée.
- * Développement de l'intervention spontanée et automatique dans des processus interactifs.

Type d'activités: *toute activité centrée sur l'interaction et le sens. Tâche finale.*

PHASE 7: Évaluation.

- * Cohérente avec l'approche établie pour l'U.D. et pour les tâches et activités réalisées dans la classe.
- * Elle devra mesurer le degré de consécution des objectifs, développés à travers la réalisation des activités d'apprentissage et la tâche finale, ayant comme référent les critères d'évaluation programmés.
- * Elle devra être sommative, ainsi que formative, promouvant la réflexion et la prise de décisions permanente sur le processus d'apprentissage et le processus d'enseignement.

NOTE :

(Pour une *proposition pratique* d'UD, voir Martínez Rebollo, 2014: de 353 à 396)



BIBLIOGRAPHIE:

ANDERSON, J. (1982): *Cognitive Skills and their Acquisition*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum.

COLL, C. (1988): *Psicología y curriculum*. Barcelona. LAIA.

CYR, P. (1996, 1998): *Les stratégies d'apprentissage*. Didactiques des Langues Étrangères. Paris. CLE International.

ESTAIRE, S. (1999): Tareas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y participativo. En ZANÓN, J. (Coord.): *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid. Edinumen.

KRASHEN, S. (1981): *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon Press. Oxford. New York.

KRASHEN, S. (1982): *Principles and practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

KRASHEN, S. (1985): *The input hypothesis: issues and implications*. London. Longman.

LONG, M. H. (1985): Input and second language acquisition theory. In S. M. Gass & C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*, pp. 377-393. Rowley, MA: Newbury House.

LONG, M. H. (1991): Focus on form: a design feature in language teaching methodology. En K. de Bot, R. Ginsberg y C. Kramsch (eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (p. 39-52). Amsterdam: John Benjamin.

LONG, M.H. (1996): The role of the linguistic environment in second language Acquisition. En Ritchie, W.C. & Bathia, T.C. (eds.): *Handbook of Second Language Acquisition*, New York, Academic Press, 413-468.

MARTÍNEZ REBOLLO, A. (2014): *Enseñanza, adquisición y aprendizaje de la lengua extranjera (LE). Una revisión teórica desde la práctica educativa del aula*. EDITUM Universidad de Murcia.

O'MALLEY, J. M., & CHAMOT, A. U. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge. Cambridge University Press (CUP).

SWAIN, M. (1985) : Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En Gass, S & Madden, C. *Input in second language acquisition*. Rowley, Mass., Newbury House.

SWAIN, M. (1995): Three functions of output in second language learning. En COOK, G. y SEIDLHOFER, B. (1995): *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Studies in honour of H.G. Widdowson. OUP. Oxford.

SWAIN, M. (1998): Focus on form through conscious reflection. En C. Doughty & J Williams, “*Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*” (pp. 64-82). Cambridge: Cambridge University Press.

VALCARCEL, M. Y VERDU, M. (1995): *Observación y evaluación de la enseñanza comunicativa de lenguas modernas*. Madrid. CIDE.

VALCARCEL, M., VERDU, M. y COYLE, Y. (2006) : Unidad Didáctica para la enseñanza-aprendizaje del inglés en 3º de la ESO: How could we improve our environment?, en *Psicología de la instrucción. Vol: II: El diseño instruccional*. DIEGO MARÍN. Murcia.

VERDU, M. y COYLE, Y. (2002): *La enseñanza del inglés en el aula de primaria. Propuesta para el diseño de unidades didácticas*. Universidad de Murcia.

ZANÓN, J. (1992): Cómo no impedir que los niños aprendan inglés. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, nº 16. pags. 93-110.



9.- Fiche d'analyse des UD.:

CATÉGORIES POUR L'ANALYSE DES UDs, d'après la typologie d'activités « Valcárcel ».

*** Rôles quant aux phases et types d'activités** (*solutions*):

. **Livre :**

. **Cahier :**

*** Séquences internes de l'UD** (*solutions*) :

*** Types d'activités en général** (*analyse critique*) :

*** Traitement des stratégies** (*analyse critique*) :

*** Rôle-Traitement du vocabulaire** (*analyse*) :

*** Rôle-Traitement de la grammaire** (*analyse*) :

Commentaires (*solutions*) :

9.1.- EXEMPLES D'APPLICATION DE LA FICHE CI-DESSUS :

9.1.1.- MANUEL : Très Bien ! 3. Unité 4. Longman. Année 2009.

*** Rôles quant aux phases et types d'activités** (*solutions*):

. **Livre :** Activités d'input (dont réflexion linguistique) + pratique contrôlée (repérage et vérification la plupart. Le peu de structural, c'est mécanique, 1 seul significatif). 4-5 semi-contrôlées. 2 transfert, dont l'une mal séquencée (très peu, donc) (nous devrions, d'autre part, changer l'ordre de la séquence).

. **Cahier :** Pratique contrôlée (mêmes caractéristiques que le livre) et transfert (3) à la fin.

*** Séquences internes de l'UD** (*solutions*) :

- Input + pratique contrôlée (parfois celle-ci trop longue).

- Input + pratique contrôlée + 2 pratique semi-contrôlée (1 seule phase comme ça) + 5 transferts à la fin, dont 1 mal séquencé comme on a déjà dit.

*** Types d'activités en général** (*analyse critique*) :

- Compte tenu du niveau, ça va pour la variété, mais trop de vérification et de repérage tout de même. Il manquerait : échanges d'info (0), structurales mécaniques (1

seulement). Absences ? (recopiage, lecture à haute voix, etc.). Quant au traitement des adresses, il manquerait des propositions d'activités d'expression orale.

*** Traitement des stratégies (*analyse critique*) :**

- Acceptable pour le niveau.

*** Rôle-Traitement du vocabulaire (*analyse*) :**

- Concentré au début (phase vocabulaire constante). On devrait équilibrer autrement car cela démotive.

*** Rôle-Traitement de la grammaire (*analyse*) :**

- Concentré sur deux pages (phase grammaire constante). On devrait équilibrer autrement car cela démotive. C'est au prof de le faire, s'il veut. Le nombre des points grammaticaux semble correct.

Commentaires (*solutions*) :

* Tant de « pratique contrôlée » fatigue les élèves et le prof doit trop intervenir pour les manipuler.

* Séquences internes trop longues et peu variées : changements à faire par le prof.

Séquences trop répétitives et structure UD trop stricte. Activités peu variées. Il faudrait rajouter des activités d'expression orale.

* L'approche littéraire est bien.

* L'approche « Français langue véhiculaire » est bien.

* La civilisation toujours à la fin des UD. Il vaudrait mieux les mélanger.



9.1.2.- MANUEL : Nouveau Rond-point 2. Unité 6. Ed. Difusión. Année 2012.

***Rôles quant aux phases et types d'activités** (*solutions*):

. Livre :

Développement équilibré de l'UD : quant aux séquences internes et quant à la variété des activités.

. Cahier :

Comprend, surtout, des activités de pratique contrôlée. Il y a quelques activités semi-contrôlées et aucune de transfert ou autonomie.

***Séquences internes de l'UD** (*solutions*) :

Input – pratique contrôlée/semi-contrôlée – autonomie. Cette séquence se répète à cinq occasions de manière équilibrée, bien que la cinquième présente trop de pratique contrôlée à travers le cahier d'activités. La solution serait d'en supprimer quelques-unes ou de les distribuer différemment. La tâche finale ne présente que des activités d'autonomie.

***Types d'activités en général** (*analyse critique*) :

Très varié. Mais en ce qui concerne le traitement des adresses, il manquerait des propositions d'activités de compréhension orale.

***Traitement des stratégies** (*analyse critique*) :

Dès le début et même en pratique contrôlée.

***Rôle-Traitement du vocabulaire** (*analyse*) :

Surtout au début, puis de manière alternative avec les stratégies.

***Rôle-Traitement de la grammaire** (*analyse*) :

Au milieu de l'UD et en phase d' « input » ou pratique contrôlée.

***Commentaires (solutions) :**

L' « input » se termine vers le milieu de l'UD. Cela ne choquerait pas trop si le dernier « input » n'ouvrait pas une phase beaucoup trop longue.

Trop d'activités centrées sur la pratique contrôlée à la 5^{ème} et dernière phase avant la tâche finale. Déséquilibre. Il faudrait rajouter, d'autre part, des activités de compréhension orale.

UD intéressante car on part d'un emploi procédural de la langue pour aller ensuite vers des connaissances déclaratives.

ATTENTION : Les activités de « vérification », si elles se terminent par une analyse d'erreurs approfondie, déclenchent un travail sur des stratégies inductives et méta-cognitives.

10.- Fiche pour l'analyse des manuels de classe :

NOTE : **Soulignez ce qui correspond au manuel/UD analysés**

- **UDs:** - par les tâches - par activités - par projets - autres

- **OBJECTIFS:** . exprimés (livre élève) . non exprimés

Ils visent des aspects:

Linguistiques

Communicatifs

D'apprentissage – Stratégiques

Culturels

Autres

- **CONTENUS:** . exprimés . non exprimés

Types:

Linguistiques

Stratégiques

Culturels

Autres

- TRAITEMENT DES CONTENUS

* Adresses :

. *distribution équilibrée*, réceptives et productives, à l'oral et à l'écrit.

. *distribution non équilibrée* : (+ *beaucoup ou nombre suffisant* ; - *contraire*)

- Compréhension orale (*globale-détails spécifiques-autres*) : + -

- Compréhension écrite (*globale-détails spécifiques-autres*) : + -

- Expression orale -*centrée sur la forme* : + -

-*centrée sur le sens* : + -

- Expression écrite - *centrée sur la forme* : + -

- *centrée sur le sens* : + -

* **Grammaire** : . inductive . déductive . explicite . implicite

- *Description grammaticale* : . traditionnelle . pragmatique . sémantique . autre

- *Points grammaticaux programmés* : . usage réel . usage restreint

- *Cadre d'utilisation grammaticale* : . la phrase . le discours

* **Vocabulaire** : . contextualisé . stratégies de mémorisation

* Phonétique :

Implicite

Explicite : . répétitions . découverte consciente des caractéristiques-sons

. traitement systématique visant la position du son dans le mot/groupe phonique

* **Socioculturel** : . au fil des activités . concentré sur une page

. stéréotypé . actualisé . approche interculturelle

* **Stratégies** : . implicites . explicites . pas de stratégies

- STRUCTURE ET ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES

* **Séquences internes détectées** : . structurées . pas de structure claire

. phases complètes . incomplètes

. processus E-A cohérent

* **Types d'activités** : . répétitives . variées

* **Traitement de la diversité** : . oui . non

* **Traitement des adresses** : approche (méta)cognitive : . oui . non

Réceptives : . développement par phases . pas de phases

Productives : . visent la communication . visent la langue

. visent l'interaction . pas d'interaction

Traitement intégré : . oui . non

* **Dynamiques interactives de groupe** :

- groupes de deux : . oui . non

- groupes de trois-quatre : . oui . non

- grand groupe : . oui . non

- **LANGUE PROPOSÉE** : . naturelle . manipulée au service des structures

- **ÉVALUATION**

- porte sur : le processus d'enseignement . d'apprentissage

- par adresses

- par contenus linguistiques visant : . la forme de la langue . le sens . les deux

- critères et indicateurs : . pertinents (curriculum) . non pertinents

- Autonomie de l'apprenant : Portfolio

- **MATÉRIEL COMPLÉMENTAIRE**

- *Adapté au niveau visé* : . oui . non . sous l'intervention du professeur

- *Favorise la créativité de l'élève* - *Au service des contenus linguistiques*

- *Présence suffisante de documents authentiques* - *Nombre excessif de doc. pédago.*

- *Longueur des documents* : . adaptée au niveau . documents trop longs

* **Iconique** : . nombre suffisant photos/illustrations . couleurs attirantes

* **Textuel** : . variété de discours (narratif, dialogué, descriptif, argumentatif, publicitaire, épistolaire, littéraire, autres) . variété de thèmes . pertinence des thèmes

* **Enregistré :** . qualité technique . authentique (langue, bruits, registres, débit, etc.)
. situations et sources variées (pédagogique, radio, télé, internet)

* **Utilisation des TICs :** . oui . non . Type :

- GUIDE PÉDAGOGIQUE :

* Orientations didactiques générales: . suffisantes . insuffisantes.

* Présentation des objectifs et contenus : . claire . complète . confuse . incomplète

* Tient compte de manière explicite des compétences de base : . Oui - Non

* Justification théorique des propositions méthodologiques pour les activités :

- suffisante - insuffisante - inexistante

* Suggestion d'activités alternatives : - suffisante - insuffisante - inexistant

Travail pratique :

1. Faites une analyse critique et formative de cette fiche d'analyse.
2. Complétez-la, résumez-la ou manipulez-la en fonction de votre analyse. Faites-en une personnelle.
3. Appliquez-la à un manuel de classe
4. Notez les résultats de votre réflexion et commentez-les avec d'autres collègues.



THÈME 3.- L'évaluation du processus d'E-A dans le cadre de l'unité didactique.

1.- Questions préalables :

Qu'est-ce qu'évaluer ? Qu'est-ce que cela suppose pour élèves, parents, société ?

Qu'est-ce qu'évaluer pour les professeurs en général ?

Qu'est-ce qu'évaluer pour les professeurs de LE ?

2.- L'évaluation dans le contexte scolaire :

* Nous devons évaluer **les objectifs** que nous nous sommes fixés, jusqu'à quel point ils ont été **atteints** par les apprenants.

* Quels objectifs? En relation avec les deux grandes **cibles** du curriculum:

- *La compétence communicative* (à l'oral comme à l'écrit).
- Le degré d'autonomie atteint dans l'apprentissage.

Que faut-il évaluer?

Adapté de LUSSIER, D. HACHETTE. 1992

• Compétences communicatives.

• Autonomie dans l'apprentissage.

(Cibles vers lesquelles s'orientent les apprentissages. On ne peut pas les tester directement)

Elles se manifestent à travers les contenus qui visent le **développement des quatre adresses de base.**

Éléments qui les composent:

• Stratégies et procédures réceptives et productives.

• Attitudes.

• Situations de communication.

• Fonctions ou intentions communicatives, à travers les différents types de discours et les exposants linguistiques.

RAPPEL:

* Qu'est-ce que la **compétence communicative**? Quelles sont les sous-compétences qui la composent? Quels types de **contenus** mobilisent-elles?

* Qu'est-ce que l'**autonomie** dans l'apprentissage? Quels types de **contenus** mobilise-t-elle?

3.- Les épreuves ou tests :

Quel type d'épreuves propose-t-on aujourd'hui pour tester les contenus travaillés dans un cours de LE?

- Épreuves basées fondamentalement sur la compétence linguistique et la compétence discursive à l'écrit.
- Épreuves qui cherchent à mesurer le niveau de compétence par rapport aux adresses.

Porquoi les premières?

- *Parce qu'elles semblent plus **objectives**.* (Attention!!, ce n'est pas toujours vrai.)

Pourquoi les deuxièmes?

- *Parce qu'on croit être plus **cohérent** avec les objectifs communicatifs et cognitifs.*
- Serait-il possible d'intégrer-combiner les deux types d'épreuves? .- Oui.
- Que faire alors avec les stratégies? Comment les tester? Réflexion et débat.

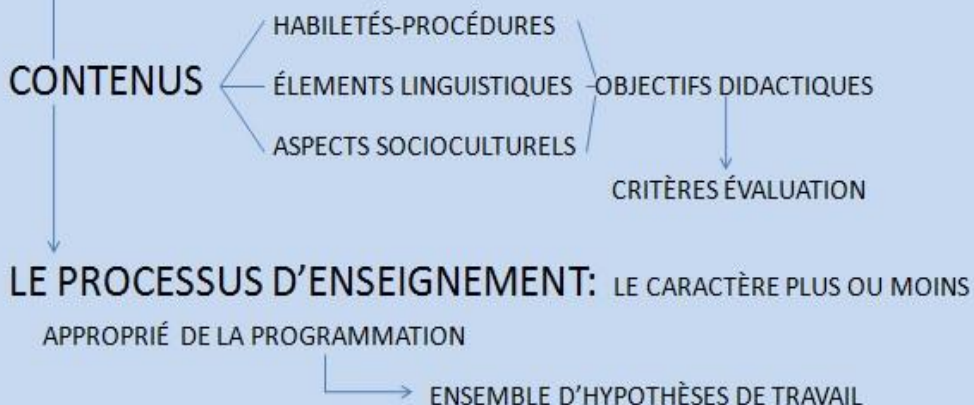
4.- Le processus d'évaluation :

Quel processus d'évaluation défend le curriculum? Pourquoi parle-t-on de "processus"?



ÉVALUATION: QUOI?, COMMENT?, POURQUOI

QUOI?



QUAND?

* **AU DÉPART DE CHAQUE PROCESSUS D'A-E: INITIALE ET DIAGNOSTIQUE:** Détecter l'état des connaissances des élèves pour **préciser les objectifs et adapter le plan de travail** pour les atteindre. Partir donc des connaissances préalables des apprenants.

* **PENDANT LE PROCESSUS D'A-E: FORMATIVE:** pour suivre le processus des apprentissages des élèves, pour détecter les succès, les lacunes; pour **ajuster le processus** d'A-E: OBSERVATION SYSTÉMATIQUE.

* **APRÈS UNE PÉRIODE D'APPRENTISSAGE, D'UNE UD (1) OU À LA FIN DU PROCESSUS(2): SOMMATIVE:**

1.- Pour un bilan ponctuel, vérifier le niveau d'acquisition des objectifs didactiques d'apprentissage de l'UD; voir s'il faut corriger quelque chose dans le développement des activités, détecter les causes des problèmes. Restructurer l'UD.

2.- Pour vérifier le degré de maîtrise des apprentissages programmés, décider de la promotion à un autre niveau, vérifier la qualité des apprentissages:



ÉVALUATION: UN PROCESSUS CONTINU

COMMENT?

Par le truchement d'instruments en fonction de ce que l'on prétend évaluer (initiale, formative, sommative):

- Interviews
- Enquêtes
- Batteries d'activités
- Fiches-bilan
- Fiches de réflexion personnelle
- Cahier de classe
- Fiches d'observation
- Épreuves-contrôles

Etc.

QUOI ?

. Certains auteurs disent qu'un des critères fondamentaux est l'**OBJECTIVITÉ**: un test devrait avoir la même appréciation "quantitative" et "qualitative", indépendamment du correcteur.

. S. Bolton (1987)(pages 59-89) dit "*non*".

. Notre cible: pouvoir réduire au maximum le degré de **SUBJECTIVITÉ** que toute évaluation comporte.

. COMMENT?: **CRITÈRES D'ÉVALUATION** adaptés et conformes à nos objectifs, nos contenus, nos élèves, notre programme.

Pour pouvoir configurer ces critères, on peut avoir recours à des documents comme ceux appartenant à Lussier, 1992; Bolton, 1987; ou à Ruiz Bicandi, (Ed.), 2000.

. Ces critères, il faut les présenter dans un "format" quelconque: fiches pour l'évaluation (Consulter n'importe quel manuel de classe).

. Voir le document qui suit où l'on présente des critères d'évaluation appartenant à une programmation de FLE, niveau Éducation Secondaire (Alfonso Martínez Rebollo. IES "Miguel Espinosa", Murcia).

4.1.- Critères d'évaluation

A) Criterios referidos a los objetivos:

I.- Grado de asimilación de los contenidos y de adquisición de los objetivos específicos programados para cada nivel educativo:

I.1.- El grado de competencia lingüística (fonética, ortográfica, gramatical y léxica) y estratégica a través de ejercicios controlados de transformación y manipulación de formas gramaticales, a nivel de frase fundamentalmente:

Indicadores⁸:

- Grado de corrección (niveles ortográfico y gramatical) y de adecuación a la frase o al texto de las formas lingüísticas utilizadas (teniendo en cuenta que en algunos casos pueden existir varias posibilidades y matices). CB⁹: a, g.

- Grado de capacidad de análisis que demuestre el alumno a partir de sus respuestas. CB: a, h.

- Recursos estratégicos utilizados (recurso a la lengua materna, a la lengua extranjera que se estudia u a otra lengua extranjera que se conozca, riesgos que se tomen, transferencia, relación entre el sentido o interpretación del texto o frase y la forma gramatical utilizada: ¿falla en gramática porque no comprende el texto en el que la trabaja, “texte à trous grammaticaux”, par ejemplo? etc.) CB: a, b, g, h.

I.2.- Grado de competencia lingüística, discursiva y recursos estratégicos en la producción de textos o discursos escritos (controlados o semicontrolados fundamentalmente, a partir de imágenes o de propuestas del profesor:

⁸ Es obvio que en las diferentes producciones de los alumnos no siempre han de ser relevantes todos los indicadores. Deberemos centrarnos, pues, en aquéllos que podamos detectar con claridad.

⁹ CB: Competencias Básicas.

Indicadores:

- Grado de coherencia y cohesión textual: organización de ideas (orden y sucesión lógica de las mismas), empleo de conectores del discurso, concordancias, signos de puntuación, empleo de formas gramaticales y léxico apropiado, etc. *CB: a, b, g, h.*
- Grado de corrección lingüística (a nivel léxico, ortográfico y morfo-sintáctico). *CB: a, g.*
- Grado de aplicación o transferencia al texto producido de los contenidos lingüísticos trabajados o aprendidos. *CB: a, b, g, h.*
- Grado de adecuación de lo expresado a los significados que en realidad se quieren transmitir (¿Sabe el alumno plasmar por escrito aquello que en realidad quiere expresar?). *CB: a, g, h.*
- Grado de adecuación de lo expresado a lo solicitado por el profesor a través de la actividad propuesta (¿Responde el alumno a lo que se le pregunta?). *CB: a, g, h.*
- Referentes culturales utilizados. *CB: c, f, g, i.*
- Recursos estratégicos activados. *CB: b, g .*
- Fluidez: variedad en el vocabulario empleado, no excesivas repeticiones a nivel léxico y estructural, etc. *CB: a, d, g.*
- Riqueza y grado de complejidad de los medios de expresión utilizados por el alumno, en función de sus posibilidades y el nivel en que se encuentra. *CB: a, d, g.*
- Longitud de los discursos o del texto producido por el alumno. *CB: a, g.*

I.3.- Grado de competencia en comprensión global y de datos específicos de discursos orales y escritos.

Indicadores:

- Capacidad de discriminación de elementos clave como: sonidos, palabras, grupos fónicos, entonación, etc, que contribuyan a dar sentido al discurso oral. *CB: a, b, d, g.*
- Capacidad de identificación de elementos como léxico, estructuras, aspectos discursivos, etc, que contribuyan a dar sentido al texto escrito. *CB: a, b, d, f, g, i.*
- Capacidad de inferir significados o aspectos lingüísticos a partir del contexto. *CB: a, b, g, h.*

I.4.- Grado de competencia en expresión oral por medio de discursos interactivos:

Indicadores:

- Grado de adecuación de lo expresado a lo que en realidad se quiere decir o se solicita (¿Sabe el alumno expresar aquello que en realidad quiere decir?)(¿Responde el alumno a lo que en realidad se le pregunta?). *CB: a, g, h.*
- Grado de corrección lingüística a nivel fonético, léxico y morfo-sintáctico). *CB: a, g.*
- Grado de aplicación o transferencia al discurso oral producido de los contenidos lingüísticos trabajados o aprendidos. *CB: a, b, g, h.*
- Grado de inteligibilidad de los mensajes expresados. *CB: a, g.*
- Grado de coherencia y cohesión en el discurso o los enunciados expresados. *CB: a, b, g, h.*
- Recursos estratégicos activados por los alumnos. *CB: a, b, g, h.*

- Grado de espontaneidad en las respuestas, en función del nivel en que nos hallamos.

CB: a, g.

- Grado de fluidez en la expresión. *CB: a, d, g.*

- Longitud de los enunciados. *CB: a, b, g, h.*

B.- Criterios referidos a actitudes generales: *CB: Todas*

I.- Grado de atención en clase y participación en las tareas orales y escritas que se propongan en el aula.

II.- Esfuerzo por el empleo del francés como instrumento de comunicación en clase, siempre que el profesor cree las condiciones mínimas para ello.

III.- Esfuerzo por la corrección lingüística de las producciones orales y escritas en francés.

IV.- Rigor en la realización de las actividades.

V.- Desarrollo del espíritu crítico.

VI.- Respeto hacia las opiniones y características personales de los demás.

VII.- Grado de colaboración en las tareas de grupo que se encomienden en el aula.

VIII.- Grado de responsabilidad en la organización, desarrollo y valoración de las tareas de aprendizaje.



4.2.- Critères pour l'Évaluation Continue: CB: Todas

Aquellos alumnos que no puedan realizar las pruebas globales trimestrales serán evaluados según los criterios de evaluación continua de este Departamento, que detallamos a continuación:

- . Grado de regularidad en la asistencia a clase.
- . Grado de atención demostrado en clase.
- . Grado de interés y participación en el desarrollo de las actividades de clase, tanto individuales como en parejas o grupos.
- . Esfuerzo y rigor (fonético y morfo-sintáctico, fluidez) en sus intervenciones y en el trabajo desarrollado.
- . Interés por servirse de habilidades y estrategias.
- . Cantidad y calidad del trabajo realizado en casa y en clase.
- . Grado de asimilación de los contenidos (tanto conceptuales como estratégicos) trabajados en clase, demostrado a través de sus intervenciones y de la realización de actividades en el aula.
- . Cuaderno personal: organización, cantidad y calidad de los contenidos en él reflejados, pulcritud, actualización, etc.
- . Comportamiento respetuoso hacia el profesor y los compañeros de clase.
- . Datos cuantitativos obtenidos en pruebas puntuales a lo largo del trimestre.

4.3.- Fiches pour évaluer le processus d'enseignement:

EVALUACION DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS POR LOS ALUMNOS

CUESTIONES y COMENTARIOS

¿Crees que las actividades realizadas han sido suficientes para aprender los contenidos de la unidad?

¿Cuáles te han gustado más? ¿Por qué?

¿Cuáles te han gustado menos? ¿Por qué?

¿Qué actividades te han resultado especialmente difíciles?

¿Qué actividades te han resultado especialmente fáciles?

¿Han estado claras las consignas de las actividades?

¿Qué procedimientos de trabajo crees que te han permitido aprender mejor en esta unidad?

¿Crees que esta unidad de trabajo te ha dado la oportunidad de descubrir o de aprender cosas por ti mismo? ¿Cómo?

En cuanto a la actuación de tu profesor o profesora, ¿qué te ha gustado más y qué te ha gustado menos?

¿Qué opinas del trabajo con tus compañeros?¿te ha ayudado?¿te ha resultado negativo? ¿por qué?

Otros aspectos que quieras comentar.

Teniendo en cuenta los resultados anteriores, llegamos a las siguientes conclusiones y adoptamos las siguientes medidas de cambio:

CAMBIOS EN CUANTO A LOS CONTENIDOS	CAMBIOS EN CUANTO A LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS.	CAMBIOS EN CUANTO A LA SECUENCIA DE CONTENIDOS.

BIBLIOGRAPHIE citée:

BOLTON, S. (1987): *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère.* LAL. Crédif – Hatier. Paris.

LUSSIER, D. (1992): *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative.* Hachette. Paris.

RUIZ BIKANDI, U. (Ed.) (2000): *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria.* Didáctica de la Lengua y la Literatura DLL. Madrid. Síntesis Educación.



<http://teachingenglishskills.blogspot.com.es/>

BLOC 2: TRAITEMENT DES MATÉRIELS DIDACTIQUES DANS LE PROCESSUS D'E-A DES LE.

THÈME 1.- Critères pour la sélection et l'élaboration de matériels authentiques/didactiques pour l'apprentissage de la LE: théorie et pratique.

1.- Critères pour le choix d'un document authentique :

Qu'est-ce qu'un document authentique ? Celui qui n'a pas été conçu pour être utilisé pour l'enseignement. Généralement il s'adresse à des natifs, ce qui est d'une grande importance pour un enseignant qui prétend l'utiliser en cours de FLE, car il sera obligé, avant le traitement du document avec les apprenants, de rendre ceux-ci compétents pour pouvoir comprendre le document en question.

CRITÈRES DE CHOIX :

Un document authentique -imprimé, sonore ou audiovisuel-, bon pour l'enseignement du *FLE*, **doit pouvoir** :

- * Être adapté, ou facilement adaptable, au public visé (âge, niveau de langue, centres d'intérêts, culture, besoins personnels ou collectifs).
- * Avoir des éléments -textuels, paratextuels, sonores ou audiovisuels (degré maximum de redondance ou complémentarité image-son, texte-illustration)- facilitateurs de sa compréhension par les apprenants : source connue, date marquante, auteur célèbre, etc.

- * Rendre évidents les paramètres de la **situation de communication** qui sert de cadre au document :
 - nature du document : de quoi s'agit-il ?
 - locuteurs : qui parle ou écrit ? à qui ?
 - lieu de l'interaction : où se déroule le contenu ?
 - moment de l'interaction : quand se passe la scène ?
 - manière dont se déroule l'interaction : comment se déroulent les échanges ?
 - cause de l'interaction : pour quelle raison a lieu l'échange ?
 - enjeu de l'interaction : dans quel but a lieu l'échange ?

*Être travaillé **pédagogiquement** :

- Peut-on faire des hypothèses avant la lecture ou l'écoute ? Peut-on interpréter les images et les plans d'un document audiovisuel avant un visionnement avec le son ?
- La vérification des hypothèses peut-elle se faire grâce à une écoute ou une lecture rapide, voire partielle ?
- Y a-t-il matière à faire une activité de compréhension plus détaillée dans un cadre authentique ?

*Permettre la progression ou être **en relation avec le thème de l'UD** et son contenu communicatif :

- Est-il adéquat aux objectifs communicatifs visés ?
- Permet-il de réactiver des savoir-faire anciens ?
- Permet-il de sensibiliser à des objectifs à venir ?

*Présenter un **contenu linguistique** pertinent par rapport à la progression dans la séquence didactique qui lui sert de support :

- Est-il adéquat aux structures à acquérir ?
- Permet-il de réactiver des structures anciennes ?
- Permet-il de sensibiliser à des structures à venir ?
- Fournit-il un bon corpus pour le repérage et la conceptualisation ?

*Présenter un **contenu socioculturel** approprié et intéressant :

- Est-il un bon reflet de la société française (ou francophone) ?
- Permet-il la pédagogie interculturelle ?
- Est-il adéquat aux connaissances à acquérir ?
- Permet-il de réactiver des connaissances anciennes ?
- Permet-il de sensibiliser à des connaissances à venir ?
- Est-il interdisciplinaire ? Permet-il de réinvestir des connaissances acquises en dehors de la classe et inversement ?

*Déclencher la **participation** orale ou écrite des élèves.

*Garder une **longueur** adéquate pour être exploité par des étrangers.

Adapté de Valérie LEMEUNIER

C.I.E.P. Paris. 2006

Alfonso MARTÍNEZ REBOLLO

Sitographie :

Lemeunier V. (2006) : Élaborer une unité didactique à partir d'un document. Site : Franc Parler.

2.- Critères pour le choix du matériel didactique :

1.- **Utilité** pour le professeur et/ou l'élève. Besoins personnels des destinataires : maniabilité (transportable, dimensions, etc.), présentation (caractères, paragraphes, format, intégration image-son), intérêts personnels, mémorisable, relation prix-qualité-rentabilité, etc.

2.- **Approche didactique** : adéquation scientifique et didactique appropriée, contenus intéressants (linguistiques, stratégiques, culturels, discursifs, etc.), méthodologie visant un apprentissage significatif, valeurs culturelles intéressantes, critères et indicateurs d'évaluation valables.

3.- **Niveau et destinataire** : âge, langue maternelle, niveau d'études concernant la LE, etc.

3.- Les adresses linguistiques dans la salle de classe. Considérations préliminaires:

Connaissances **déclaratives** (savoirs: contenus statiques, stratégies, processus conscient.) devenues **procédurales** (savoir faire: emploi des règles: dynamique, spontané et inconscient).

*Les connaissances **déclaratives** deviennent **procédurales** à travers la **pratique communicative** des adresses linguistiques.*

Autrement dit:

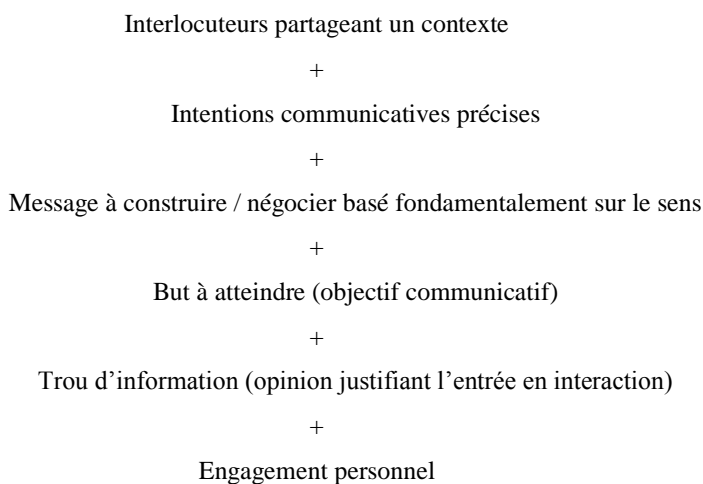
La maîtrise des adresses: des connaissances déclaratives, en matière de concepts et de stratégies pour la communication, devenues procédurales, spontanées et automatiques.

(Adapté par nous-mêmes - Anderson (1982, 1983, 2007 ;. O'Malley et Chamot, 1990. Mtez. Rebollo, 2014).

La **pratique communicative** implique:

- * La **compétence communicative**: (connaissance et capacité à employer les différentes sous-compétences, notamment les stratégies et le code de la LE -connaissance déclarative + procédurale).
- * La **performance communicative** telle que l'entendait Clark (1981):

La **Performance communicative**:



En contexte scolaire, il est plus courant de provoquer chez les apprenants une **communication simulée** notamment.

La communication ne pourrait avoir lieu sans l'existence des adresses

(Anne Gestin, 2011)

Nous envisagerons les **adresses réceptives** du point de vue de l' "Input" compréhensible (Krashen, 1982), d'après la formule "**i + 1**" (pré-écoute / pré-lecture), dérivant après vers la vérification que **certains éléments** de l' "input" ont été **réellement retenus** par l'apprenant (saisie, analyse, restructuration, monitorisation et vérification) à travers la post-lecture / post-écoute. (assurer l' "intake").

Nous envisagerons les **adresses productives** du point de vue de l' apport fait par **Long** (1985) (Interaction et Focalisation sur le sens et sur la forme de la langue) et **Merrill Swain** (1985) (l' "output" compréhensible et ses trois fonctions fondamentales : saisie – formulation et vérification d'hypothèses – débat métalinguistique, à la théorie de l' "input" compréhensible (incontestable) de Krashen.

BIBLIOGRAPHIE citée:

ANDERSON, J. (1982): *Cognitive Skills and their Acquisition*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum.

ANDERSON, J. (1983): *The architecture of cognition*. Cambridge: Harvard University Press.

ANDERSON, J. (2007): *How can the human mind occur in the physical universe?*. New York. O.U.P.

CLARK, J. L. (1981): Une approche communicative dans un contexte scolaire". *Le Français dans le Monde* n° 160, pp 29-38.

GESTIN, A. (2011): *Les adresses concernant l'expression dans les manuels de FLE. Analyse critique de trois livres de texte*. TFM dirigé par A. Martínez Rebollo. Universidad de Murcia.

KRASHEN, S. (1982): *Principles and practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

LONG, M. H. (1985): Input and second language acquisition theory. In S. M. Gass & C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*, pp. 377-393. Rowley, MA: Newbury House.

O'MALLEY, J. M., & CHAMOT, A. U. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge. Cambridge University Press (CUP).

SWAIN, M. (1985) : Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En Gass, S & Madden, C. *Input in second language acquisition*. Rowley, Mass., Newbury House.

4.- Les adresses dans la classe de LE (Martínez Rebollo, 2014. Cap. 4):

PHASES POUR UNE ACTIVITÉ DE COMPRÉHENSION ORALE

<p>PRÉ-ÉCOUTE</p> <p>I + 1</p>	<p>1.- Le professeur explicite la situation de communication ou d'énonciation, ou bien il la fait découvrir par les élèves, à partir d'une image ou de n'importe quel autre élément illustrant le document d'écoute. Il présente aussi le type de texte ou de discours à écouter en disant s'il s'agit, par exemple, d'une émission de télévision, d'une conversation téléphonique, d'une interview, d'une émission de radio, etc. L'élève anticipe le format discursif.</p> <p>2.- Le professeur pose des questions générales sur le thème qui va être abordé par le texte, afin de détecter les connaissances préalables des élèves sur le sujet dont il va être question, et de créer ainsi un « savoir commun » minimum entre le locuteur (le texte) et les interlocuteurs (les élèves) ; il s'agirait finalement de promouvoir un <i>apprentissage significatif</i> dans le sens qu'Ausubel donne à ce terme.</p> <p>3.- Le professeur peut proposer, dans cette phase préalable, des activités pour travailler le vocabulaire, les structures, etc, susceptibles d'apparaître dans le texte d'écoute (qu'il a préparé auparavant, bien entendu.). On inviterait les élèves à faire ainsi des hypothèses ou anticipations, aussi bien sémantiques que formelles, par rapport au texte ou document sonore qui va être écouté. Processus d'inférence.</p> <p>4.- On détermine la tâche à réaliser ainsi que les objectifs d'écoute. Il faut absolument s'assurer que tâche et objectifs</p>
--	--

	d'écoute sont clairs pour les apprenants. Type(s) d'écoute à réaliser.
ÉCOUTE	<p>1.- Écoutes successives du texte ou document sonore (à déterminer par le professeur, et éventuellement les élèves, en fonction des caractéristiques techniques ou de la difficulté linguistique du document.) et réalisation de la tâche (ou tâches) proposée.</p> <p>2.- Vérification rapide (professeur + groupe-classe) du type de compréhension demandée (globale, sélective pour la captation de données spécifiques, des idées principales, pour la corroboration de certaines affirmations, etc.).</p>
POST-ÉCOUTE (Optionnelle mais vivement conseillée)	<p>1.- L'enseignant invite les élèves à réfléchir aux problèmes de compréhension rencontrés pendant l'écoute. C'est le moment d'explicitier et d'analyser les différentes stratégies d'écoute mises en œuvre par les apprenants, de provoquer une véritable réflexion sur l'apprentissage, de se centrer sur l'apprenant et ses difficultés cognitives, de faire en sorte que les bons écouteurs essayent de donner des pistes, ou tout simplement, de faire part de leurs « astuces » pour la compréhension orale aux camarades en difficulté. Le professeur peut faire écouter de nouveau certaines séquences qui ont posé des problèmes aux écouteurs pour détecter les causes de la « non compréhension » et pouvoir corriger avec plus de garanties.</p> <p>2.- On établit d'autres tâches pédagogiques possibles en relation avec le vocabulaire (classifications, synonymes ou antonymes, inférences à partir du contexte, etc.) ou certaines structures qui reviennent plusieurs fois dans le texte, intéressantes du point de vue pragmatique ou grammatical; des tâches en relation avec des aspects culturels, pour développer la créativité des élèves (dessins qui exprimeraient des sensations personnelles, recherche de documents (sur internet, par exemple) pour élargir le domaine</p>

	culturel ou simplement informatif posé dans le document, etc. Intégration d'adresses.
--	---

Quant aux **stratégies d'écoute** les plus utilisées lors des différentes activités de compréhension, nous signalons notamment :

- *Perception* ou *discrimination*, dans tout texte ou discours oral, des éléments phonologiques (phonèmes, lignes d'intonation).
- *Identification* des éléments non linguistiques (effets sonores, bruits environnants, gestes, éléments iconiques, etc.).
- *Segmentation* d'éléments sémantiques (lexique, expressions connues, routines linguistiques, etc.).
- *Captation* et *interprétation* d'éléments pragmatiques (fonctions ou intentions communicatives, traits socioculturels.)
- *Association* d'éléments sonores avec des représentations conceptuelles et sémantiques qu'on possède de la L2 ou de la L1 (contrastes, similitudes, faux amis, etc.).
- *Classifications* de nouveaux éléments sémantiques suivant les catégories qu'on possède en mémoire.
- *Compréhension globale* d'un interlocuteur, texte ou document sonore *en s'appuyant sur des anticipations ou hypothèses* vis-à-vis de ce qui suit dans la chaîne sonore, à partir des *connaissances préalables* (linguistico-discursives et socioculturelles), des *indices* (sonores, iconiques, ou autres) captés avant ou à mesure qu'on entend ; *en discriminant des mots clés*, ou *en faisant des inférences* sur certains mots non connus, à partir du contexte ; *en vérifiant les anticipations ou hypothèses* faites précédemment à travers la captation d'indices et du contexte ; en faisant de *nouvelles hypothèses* si cela s'avère nécessaire et *en les vérifiant* par la suite, jusqu'à ce que la *captation globale du sens* général du texte, document sonore ou énoncé soit atteinte.
- *Compréhension de certaines données ou informations spécifiques* dans un discours oral *en s'appuyant sur des anticipations ou hypothèses* (sémantiques et/ou linguistiques) faites à partir de la connaissance précise du type de texte ou de données à extraire; *en prévoyant l'endroit* approximatif où ces données

pourraient se trouver, en fonction de la connaissance qu'on possède du type de discours auquel on a affaire ; *en demandant à son interlocuteur de répéter* ou *en écoutant plusieurs fois* certains passages quand il s'agit de moyens de reproduction mécanique ; *en prenant toutes sortes d'indices* qui puissent « donner des pistes » pour trouver l'information qu'on cherche et *en vérifiant* ou *en reformulant*, pour les confirmer ou infirmer ensuite, de nouvelles hypothèses jusqu'à ce que ce que l'on cherche soit finalement identifié.

PHASES POUR UNE ACTIVITÉ DE LECTURE

<p>PRÉ-LECTURE</p> <p>I + 1</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Le professeur se donne comme objectif celui d'éveiller l'intérêt, la curiosité et le désir de comprendre chez l'apprenant. Motivation. . Le professeur présente le type de texte à aborder (dialogué, narratif, argumentatif, publicitaire, épistolaire, etc). . Le professeur présente le texte en tant qu' « image » : il encourage les élèves à survoler le texte, comme on ferait pour un tableau ou comme s'il n'était qu'une image, et à trouver des indices (textuels, paratextuels ou iconiques) à partir desquels pouvoir faire des anticipations sur le contenu. En tenant compte de ces indices, le professeur pose des questions générales sur le thème abordé ou le contenu du document, afin de créer des attentes, de provoquer l'intérêt, de mobiliser les connaissances culturelles ou préalables des élèves sur le sujet traité, en créant ainsi un savoir commun minimum entre l'auteur ou la source (<i>le texte écrit</i>) et les lecteurs (<i>les élèves</i>). Il s'agirait de promouvoir un apprentissage significatif. . Le professeur détermine la tâche à réaliser et les objectifs de lecture. Type(s) de lecture.
<p>LECTURE</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Le professeur propose des activités précises pour la lecture ou la découverte du contenu textuel, en fonction des objectifs fixés (répondre à des questions, compléter des trous, faire correspondre, ordonner des paragraphes, dire si c'est vrai ou faux, relever les idées principales, etc.). . Les élèves lisent le texte en silence, confrontent les hypothèses formulées et réalisent la/les tâche(s) proposée(s).

	<p>. Le professeur et les élèves vérifient les résultats du processus de lecture.</p>
POST-LECTURE	<p>. Le texte ne se résiste plus et on s'en sert maintenant comme point de départ d'une étape de réflexion et d'approfondissement.</p> <p>. Réflexion sur les problèmes rencontrés lors du processus de lecture. C'est le moment de réfléchir sur les stratégies mises en œuvre pendant la lecture.</p> <p>. Le professeur établit d'autres tâches en relation avec le texte travaillé : réagir au contenu du texte en donnant son opinion, en prenant parti, etc ; résumé du texte, lecture à haute voix pour la phonétique, travail sur le vocabulaire pour faire des inférences à partir des mots inconnus, classification du vocabulaire, etc. Travail sur certains points grammaticaux présents dans le texte (réflexion sur le fonctionnement de la langue). Développement de la créativité à partir du thème abordé. Élargissement du contenu du texte : continuation de l'histoire, variations sur le texte, etc.</p> <p>. Dérivation vers une autre adresse : raconter oralement aux autres ce que l'on a appris en lisant (les autres n'ont pas lu le même texte et, donc, n'en connaissent pas le contenu), etc.</p> <p>. Traduction du texte ou de certains extraits.</p> <p>. Etc.</p>

Quant aux **stratégies de lecture** les plus utilisées lors des différentes activités de compréhension, nous signalons notamment :

- *Perception ou identification* de graphies, de mots, d'éléments de ponctuation, éléments syntactico-grammaticaux, etc.
- *Conceptualisation et mémorisation* significative en associant images et mots ou expressions, en établissant des contrastes ou similitudes entre éléments de la LM et la LE (faux amis, par exemple), en classifiant des éléments lexicaux, en construisant des schémas sémantiques, etc.

- *Compréhension globale* d'un texte écrit en identifiant des éléments iconiques, paratextuels, lexicaux et textuels (images, titres, disposition du texte, etc.) après un survol rapide de celui-ci, pour élaborer ensuite des anticipations ou hypothèses (sémantiques et formelles) sur le contenu général du texte à partir des données ou éléments identifiés, ainsi que des connaissances préalables du lecteur ; *en discriminant des mots clés*, ou *en faisant des inférences* sur certains mots non connus, à partir du contexte, en appliquant des règles de formation de mots ou en comparant avec la LM; *en vérifiant les anticipations ou hypothèses* faites précédemment à travers la captation d'indices et du contexte ; en faisant de *nouvelles hypothèses* si cela s'avère nécessaire et *en les vérifiant* par la suite, jusqu'à ce que la *captation globale du sens* général du texte ou document soit atteinte.
- *Compréhension de certaines données ou informations spécifiques* dans un texte écrit *en s'appuyant sur des anticipations ou hypothèses* (sémantiques et/ou linguistiques) faites à partir de la connaissance précise du type de texte ou de données à extraire; *en prévoyant l'endroit* approximatif où ces données pourraient se trouver, en fonction de la connaissance qu'on possède de la structure textuelle à laquelle on a affaire ; en faisant les retours en arrière nécessaires quand les circonstances personnelles l'exigent; *en prenant toutes sortes d'indices* qui puissent « donner des pistes » pour trouver l'information qu'on cherche et *en vérifiant* ou *en reformulant*, pour les confirmer ou infirmer ensuite, de nouvelles hypothèses jusqu'à ce que ce que les données qu'on cherche soient finalement identifiées.
- *Structuration d'une information* dans un texte en identifiant les éléments qui définissent la situation de communication : « qui », « quoi », « où », « quand », « comment », « pourquoi », « pour quoi faire » et en identifiant des éléments qui donnent de la cohésion et de la cohérence au discours (concordance, connecteurs, anaphores, etc.).
- *Captation des idées principales* dans un texte en faisant et en vérifiant des hypothèses, comme nous avons déjà expliqué précédemment ; en discriminant ou en segmentant les phrases qui expriment des idées différenciées de celles qui développent des idées redondantes ; en distinguant les informations explicites de celles exprimées de façon implicite, puis en présentant les idées principales sur

un schéma ou à travers un résumé aux phrases convenablement connectées dans un discours cohérent.

- *Découverte ou induction de règles grammaticales* en analysant des modèles linguistiques exprimés dans un texte ; en trouvant des indices de régularité dans le fonctionnement structural et sémantique de la langue (échantillons); en définissant une règle approximative cohérente ; en la vérifiant à travers l'élaboration de phrases similaires et en la comparant avec la règle présentée dans une grammaire pédagogique.
- *Utilisation du dictionnaire* en identifiant les graphies des mots ; en établissant des correspondances graphico-phoniques à travers les signes de transcription phonétique présentés dans le dictionnaire ; en identifiant les abréviations d'éléments morpho-syntaxiques ou de registre de langue ; en conceptualisant les différentes acceptions du mot en fonction des contextes d'utilisation présentés dans le dictionnaire et en inférant finalement le sens approprié du mot en fonction du contexte dans lequel il a été employé ou trouvé par l'élève.

ACTIVITÉS « COMMUNICATIVES » D'EXPRESSION ORALE

OBJECTIF : Développer des processus d'enseignement-apprentissage qui rendent les élèves capables de communiquer dans des situations réelles (ou simulées).

POUR FAIRE DE LA COMMUNICATION, IL FAUT :

QUI- Des interlocuteurs qui échangent des idées, des désirs, des opinions,, qui expriment des attitudes, etc.

QUOI- Des messages que les interlocuteurs veulent échanger consciemment, se centrant sur le traitement et la **négociation du sens. Interaction.**

POURQUOI- Des raisons personnelles ou sociales : il y a un engagement personnel de la part des interlocuteurs vis-à-vis d'un trou d'information, d'un degré d'incertitude,

POUR QUOI FAIRE- Des buts à atteindre (combler les trous d'information ou faire disparaître l'incertitude) : compléter une information, résoudre un problème, prendre une décision, établir un contact social, ..., etc.

COMMENT- À travers l'interaction et au travers de processus mentaux, de stratégies communicatives et de l'emploi de la langue, qui implique une compétence (linguistique -prononciation-grammaire-vocabulaire-, sociolinguistique, discursive et stratégique) minimale.

Notre enseignement de la langue orale devra donc viser :

- a) à ce que l'élève acquière l'adresse de **produire des phrases correctes** (il devra apprendre alors le fonctionnement du système linguistique de la L2 : compétence linguistique).
- b) à ce que l'élève acquière l'adresse de **choisir les phrases appropriées** à un contexte particulier et de **les organiser** de manière **cohérente** dans un discours en tenant compte des éléments de type socioculturels convenables (compétence sociolinguistique, discursive et socioculturelle).
- c) à ce que l'élève acquière et **se serve des stratégies** (compensation, communicatives, d'apprentissage) nécessaires pour éviter les blocages interactionnels, et puisse développer ainsi une vraie autonomie dans son apprentissage de la L2.

Pinilla Gómez (2004) (en Vademécum, 2004) différencie **deux phases** dans l'enseignement de l'adresse d'expression orale:

- a) **Assimilation:** qui comprend les stratégies de compréhension auditive et se déroule en deux moments successifs: la présentation de la langue (« *input* » compréhensible) et la *pratique contrôlée* de la production orale. L'attention de l'élève se centre plutôt sur des aspects formels et les stratégies les plus travaillées sont: la *mémorisation*, la *répétition*, l'*attention* et l'*analyse*.
- b) **Création:** elle se développe aussi en deux étapes: une production plus dirigée de la part du professeur, qui dicte des normes à suivre et guide l'apprenant

(*pratique semi-contrôlée*); pour aller ensuite vers une production plus libre (*autonomie*) (« *output* » compréhensible) de la part de l'apprenant, qui prend peu à peu l'initiative productive dans l'interaction.

L'**enseignant** deviendra donc souvent cet **interlocuteur “natif”** qui, d'après Swain (1995), devra créer les conditions nécessaires pour que l'apprenant comprenne l'« *input* » et qu'il puisse mettre en pratique et développer les **trois fonctions fondamentales** qu'il devra activer dans son utilisation correcte de la langue lors de sa production (orale et écrite) (*output*):

1.- **être conscient** qu'il a des **problèmes linguistiques** qui rendent difficile l'exactitude et la précision de ses messages et que, par conséquent, il doit essayer de résoudre (en demandant un nouvel « *input* », en cherchant de l'information dans des sources à sa portée, en réfléchissant et en cherchant dans ses connaissances, etc.). C'est-à-dire, être conscient qu'il a des lacunes linguistiques dans son interlangue qui l'empêchent d'exprimer en LE ce qu'il veut communiquer à un moment déterminé de l'interaction, et qu'il doit chercher des solutions qu'il puisse après incorporer à son système d'interlangue, le faisant ainsi progresser. (“*Noticing*” ou “*Saisie*”)

2.- **élaborer et vérifier des hypothèses de correction linguistique**, capables d'améliorer ses productions, par le truchement de stratégies de vérification et d'autocorrection volontaire à partir de la monitorisation et de la réaction ou “*feedback*” positif ou correctif de son interlocuteur. (“*Hypothesis formulation and testing*”, ou “*Formulation et vérification d'hypothèses*”)

3.- **réfléchir** de manière consciente et positive au fonctionnement de la langue ou à la façon d'améliorer la correction au moment de l'utiliser, en découvrant par lui-même, ou en collaboration avec d'autres apprenants, le fonctionnement des règles grammaticales qui organisent le discours. (“*Metatalk*” o “*Fonction métalinguistique*”)

Quant aux **stratégies d'expression** les plus utilisées lors des différentes activités orales, nous signalons notamment :

- *Pratique* de sons, d'unités rythmiques de modèles intonatifs de correspondance graphico-phoniques, de modèles linguistiques, etc.
- *Reproduction* compréhensible et en contexte de messages et de formes linguistiques, afin d'atteindre une prononciation compréhensible, une intonation correcte, et de créer des automatismes linguistiques oraux.
- *Pratique orale à travers une interaction significative*, contrôlée ou semi-contrôlée, en s'appuyant sur un interlocuteur, en identifiant le contexte linguistique ou la situation de communication, en se fixant un objectif communicatif, en déterminant le sens ou le message à transmettre, en identifiant les intentions communicatives, les exposants appropriés et les raisons pour lesquelles on entre en interaction.
- *Production de discours oraux à partir de la captation de modèles* en identifiant le modèle en question, en analysant sa structure, en planifiant le message à transmettre dans le cadre du modèle à suivre et en fonction de l'objectif communicatif qu'on se fixe, puis en produisant le discours oral voulu qui tiendra compte des intentions communicatives qu'on a et des règles de cohésion et de cohérence indispensables.
- *Mise en pratique de stratégies de compensation* : expression de signification à travers des actes non verbaux ; utilisation de mots transparents connus ou inventés en tenant compte des règles de formation des mots ; demande d'aide (clarification : « *Qu'est-ce que ça veut dire ?* », « *Comment on dit ... ?* » ; répétition : « *Est-ce que tu peux répéter, s'il te plaît ?* ») ; simplification du discours en se centrant sur des mots clés ; emploi de synonymes et de paraphrases ; généralisation spontanée de règles grammaticales ; évitement d'éléments superflus ou secondaires.
- *Production d'un discours oral spontané* en identifiant la situation de communication et l'intention communicative qu'on a, en activant les éléments linguistiques qu'on possède en mémoire et en essayant de produire le sens voulu soit à travers des énoncés corrects ou approximatifs, soit en se centrant sur des mots clés cohérents et porteurs de sens et, toujours, en utilisant les stratégies de compensation nécessaires et en tenant compte des conventions sociolinguistiques.

FICHE PÉDAGOGIQUE POUR UN PROCESSUS D'EXPRESSION-COMMUNICATION ÉCRITE

1^{ère} Phase : *Questions préalables :*

Objectif : pourquoi allons-nous écrire et pour quoi faire ? à propos de quoi ? quelle réaction attendons-nous chez notre lecteur ?

Destinataire : à qui écrivons-nous ?

Format discursif : quel type de texte allons-nous adopter ?

2^{ème} Phase : *Le brouillon, la planification :*

. Il faut préciser nos idées à transmettre, les noter, puis les organiser : par où commencer ?, comment allons-nous continuer ensuite ?, par quelle idée allons-nous conclure notre discours ?, etc. Il faudrait structurer aussi notre « planning » en prévoyant le contenu essentiel de chaque paragraphe en ce qui concerne les idées à développer.

. Il faut réfléchir à notre bagage linguistique et décider du lexique, des structures et des aspects discursifs que nous connaissons en L2 et que nous serions capables d'utiliser. Si nous voyions que nous ne pouvons pas exprimer certains détails ou certaines idées complexes, il faudrait savoir simplifier notre discours pour exprimer le plus clairement et correctement possible nos intentions. Quoiqu'il en soit, il ne faudra pas vouloir à tout prix exprimer en LE ce que nous sommes capables de transmettre en LM.

3^{ème} Phase : *La mise en texte :*

. Nous commençons à écrire en tenant compte de notre brouillon, de nos idées préalables, de nos connaissances culturelles générales et de nos compétences communicatives (linguistiques, sociolinguistiques, discursives et stratégiques).

. Nous révisons notre texte au fur et à mesure, à chaque point ou à chaque pause.

4^{ème} Phase : *Le texte définitif :*

. Nous relisons notre texte pour voir à quel point il traduit nos intentions. Il faut faire attention à la clarté du texte, au degré de cohérence et de cohésion atteint dans notre discours et à la correction morphosyntaxique et lexicale de son contenu.

. Nous changeons ce qu'il y aurait à changer en fonction de notre dernière analyse, puis nous rendons la version définitive.

Quant aux **stratégies d'expression** écrites les plus utilisées lors des différentes activités, nous signalons notamment :

- *Pratique d'écriture de mots en copiant*, en complétant des mots avec des lettres manquantes, en faisant des mots croisés, en écrivant des mots sous la dictée, etc.
- *Reproduction* compréhensible et en contexte de phrases et de formes linguistiques, afin de créer des automatismes linguistiques écrits.
- *Production de discours écrits à partir de modèles* en identifiant le modèle en question, en analysant sa structure, en planifiant le message à transmettre dans le cadre du modèle à suivre et en fonction de l'objectif communicatif qu'on se fixe, puis en produisant le discours écrit voulu qui tiendra compte des intentions communicatives qu'on a et des règles de cohésion et de cohérence indispensables.
- *Mise en pratique de stratégies de compensation* : simplification du discours en construisant des phrases qu'on est sûr d'écrire correctement ; emploi de *synonymes* et de *paraphrases* ; généralisation spontanée de règles grammaticales ; évitement d'éléments superflus ou secondaires ; utilisation de connecteurs et de structures connues, etc.
- *Transmission d'un résumé écrit* en structurant l'information et en repérant les idées principales dans le texte d'origine et en réorganisant l'information en un minimum de phrases ou énoncés qui tiennent compte des règles de cohésion et de cohérence.
- *Production d'un discours écrit* :
 - *Planification* : brassage des connaissances générales en relation avec la production d'un texte et la compétence discursive qu'on possède ; identification du lecteur auquel on s'adresse, clarification des effets qu'on veut produire chez lui et des objectifs communicatifs ; détermination des idées à transmettre et de l'ordre d'exposition, adaptation au statut du lecteur, etc.

- *Mise en texte* : choix lexicaux et structuraux, organisation syntaxique et rhétorique en fonction des idées à transmettre et des effets à produire, structure du discours ou structure textuelle à utiliser, connecteurs à employer, etc.
- *Révision* : vérification par le scripteur de la capacité du discours produit à transmettre le message prévu. Vérification de sa forme, sa correction linguistique, sa structure textuelle, etc.

NOTE 1: À part cette approche communicative de l'expression écrite qui vient d'être présentée, pour un processus général de l'acquisition de l'écrit, il faudrait tenir compte également de ce qui a été indiqué pour l'oral concernant la théorie de Swain (1995) , ainsi que d'activités préparant la communication écrite, développées dans une phase de « *pratique contrôlée* » (reproduction écrite de modèles, analyse de textes écrits dans le but d'une imitation ou d'une construction guidée postérieure, etc.).

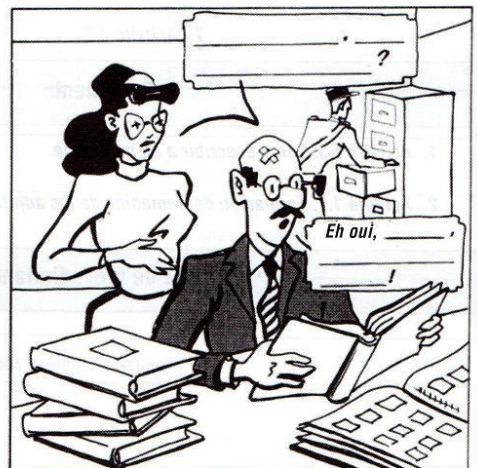
NOTE 2 : Pour un approfondissement plus poussé et pour la consultation de la bibliographie citée, nous renvoyons à :

Martínez Rebollo, A. (2014) : *Enseñanza, adquisición y aprendizaje de la lengua extranjera (LE). Una revisión teórica desde la práctica reflexiva del aula*. EDITUM Universidad de Murcia.

5.- Pratiques de classe:

. Lecture interactive par phases: "*Lisette Petit t'intrigue*".

PREMIÈRE APPROCHE de lecture, premières anticipations. De quoi parlent ces personnages ? Que peuvent-ils bien dire ? :



DEUXIÈME APPROCHE. Complétez les bulles.



TROISIÈME APPROCHE, vérification. Lisez la BD et vérifiez le texte anticipé :

TRANSPARENT 3



AVONS-NOUS BIEN COMPRIS? TROUVEZ DONC LES MALFAITEURS!

Vous devez tenir compte des descriptions découvertes pendant votre lecture de la BD.



Fernández Navarrete, F. y Martínez Rebollo, A.
Materiales Didácticos. Lengua Extranjera: Francés. 1^{er} ciclo.
Secundaria Obligatoria
Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

. Intégration d'adresses:

PILULE ABORTIVE

* ENTREES DANS LE TEXTE: Niveau "procédés d'apprentissage".

1.- Remue-méninges à partir du titre de l'article:

"QUESTIONS SUR LA PILULE ABORTIVE"

1.1.- Qu'est-ce qu'une "pilule"? Définition ou bien "cherchez dans le dictionnaire".

1.2.- De quoi peut-il bien s'agir? Remue-méninges:

- . Associations d'idées, ou panel de recherche d'idées, à partir des termes "questions" et "pilule abortive" notamment.
- . En établissant des rapports entre les données fournies, on pourra avoir toute une batterie d'anticipations ou d'hypothèses sur le contenu global de l'article.

2.- Première vérification des hypothèses:

2.1.- Ne fournir aux élèves que les termes et les phrases en italique, ainsi que le sous-titre, les inter-titres, le premier paragraphe et la photo avec sa légende (TEXTE 1).

On laisse le temps aux apprenants de lire et de faire une première vérification de leurs hypothèses, ainsi que d'en formuler de nouvelles.

2.2.- Inférences à partir du mot "sellette": se situer pour cela dans le premier paragraphe:

CONSIGNES:

- a) Paraphraser le sous-titre.
- b) Traduisez le sous-titre en espagnol.

2.3.- A ce stade, les apprenants devraient posséder une connaissance très générale du contenu global de l'article:

QUESTION: S'agit-il d'une controverse?

QUI EST POUR | QUI EST CONTRE

|

NOTE: Relisez le texte 1, si besoin est.

3.- Recherche d'arguments: Lecture de l'article complet (TEXTE 2).

3.1.- Les élèves se regroupent par quatre pour remplir la grille suivante:

1	2	3
CE QUE VOUS CON- NAISSEZ A PROPOS DU SUJET	CE QUE VOUS N'ETES PAS BIEN SURS D'A- VOIR COMPRIS	DETAILS QUE VOUS VOUDRIEZ CONNAITRE

3.2.- Lecture individuelle de l'article (TEXTE 2) en tenant compte de ce qui a été écrit dans la grille.

3.3.- Répondez aux questions (mise en commun dans les groupes):

- Cette dernière lecture, confirme-t-elle vos certitudes du départ? (colonne 1)
- Clarifie-t-elle vos doutes? (colonne 2)
- Donne-t-elle réponse à vos attentes? (colonne 3)
- Vous apporte-t-elle de nouvelles informations? Lesquelles?

* NIVEAU CONCEPTUEL:

Approche morpho-syntaxique, discursive, etc.

*** ELARGISSEMENT:**

- Ecrivez au "professeur Baulieu" en prenant position vis-à-vis de la controverse. Argumentez vos opinions.

PROCEDES D'APPRENTISSAGE ENVISAGES?

Questions sur la pilule abortive

Le « RU 486 » sur la sellette



Le professeur Etienne-Emile Baulieu, le « père » de la pilule abortive

Plus d'un an après son autorisation de mise sur le marché, la pilule abortive « RU 486 » est à nouveau sous le feu des attaques provenant, cette fois-ci, d'une commission d'enquête réclamant sa « suppression immédiate ».

Présidée par le Pr Pierre de Vernejoul (hôpital Necker de Paris), cette commission

accuse le ministère de la Santé de « manœuvres de diversion » pour maintenir « l'utilisation du « RU 486 » malgré les très graves complications ».

Deux incidents sérieux parmi 40 000 utilisatrices

De son côté, le ministère de la Santé, s'appuyant sur la position des « commissions d'experts compétentes »,

« volonté de laisser à la disposition des femmes » cette technique chimique

parmi les « méthodes sûres actuellement disponibles ».

Aucun décès

Toutefois, l'attention des médecins a été attirée sur la « nécessité de respecter strictement » les conditions d'utilisation des progestérines

« Aucun décès n'est à déplorer consécutivement à la mise en œuvre du protocole médical d'interruption volontaire de grossesse associant la Mifégyne (RU 486) et les progestérines », affirme le ministère de la Santé

le risque d'accident entre les deux méthodes, médicale et chirurgicale, « ne peut actuellement être différencié ».

« L'interruption de grossesse ne peut, en tout état de cause, être considérée comme un acte médical anodin », rappelle le ministère de la Santé.

La commission, dont un certain nombre d'observations sont loin d'être étayées avec vigueur, désigne comme « effet secondaire majeur », les « métrorragies utérines » (N.D.R.L. : saignements abondants) « de plus d'une semaine observée dans plus de 50 % des cas après administration du « RU 486 ».

Stricte surveillance médicale

« Les saignements sont fréquents lors des fausses couches »

une « révision utérine » est faite pour arrêter la perte de sang, avec transfusion sanguine dans 0,1 % des cas, ajoute-t-elle.

ne peut être prescrite que dans les 793 centres agréés.

Le Progrès
19 avril - 1990

Questions sur la pilule abortive

Le « RU 486 » sur la sellette



professeur Etienne-Emile Baulieu, le « père » de la pilule abortive

Plus d'un an après son autorisation de mise sur le marché, la pilule abortive « RU 486 » est à nouveau sous le feu des attaques provenant, cette fois-ci, d'une commission d'enquête réclamant sa « suppression immédiate ».

Présidée par le Pr Pierre de Vernejoul (hôpital Necker de Paris), cette commission qualifiée d'internationale et dotée d'un comité scientifique français, avec notamment le président de l'Académie de médecine, le Pr André Delmas, accuse le ministère de la Santé de « manœuvres de diversion » pour maintenir « l'utilisation du « RU 486 » malgré les très graves complications ».

En fait, les principales complications en cause apparaissent liées à l'usage des prostaglandines, médicament qui accompagne la procédure d'utilisation du « RU 486 » et qui lui permet d'obtenir 96 % de succès.

Deux incidents sérieux parmi 40 000 utilisatrices

Au bout du compte, il y a eu deux incidents sérieux qui ont évolué favorablement, ainsi qu'un malaise avec retour à la normale dans l'heure, pour quarante mille utilisatrices.

De son côté, le ministère de la Santé, s'appuyant sur la position des « commissions d'experts compétentes », la Commission nationale de pharmacovigilance et la commission d'autorisation de mise sur le marché, exprime sa « volonté de laisser à la disposition des femmes » cette technique chimique d'interruption de grossesse parmi les « méthodes sûres actuellement disponibles ».

Aucun décès

Toutefois, l'attention des médecins a été attirée sur la « nécessité de respecter strictement » les conditions d'utilisation des prostaglandines par une circulaire adressée, par l'intermédiaire des préfets, aux directions des affaires sanitaires et sociales (D.A.S.S.). Pour plus de précaution, la commission d'autorisation de mise sur le marché a apporté les modifications nécessaires concernant l'utilisation des prostaglandines.

« Aucun décès n'est à déplorer consécutivement à la mise en œuvre du protocole médical d'interruption volontaire de grossesse associant la Mifegyne (RU 486) et les prostaglandines », affirme le ministère de la Santé en rappelant que la mortalité de l'avortement chirurgical est de 1 pour 100 000, en raison du risque anesthésique.

Pour les experts du ministère de la Santé, contrairement à ce qu'affirme la commission Vernejoul, le risque d'accident entre les deux méthodes, médicale et chirurgicale, « ne peut actuellement être différencié ».

« L'interruption de grossesse ne peut, en tout état de cause, être considérée comme un acte médical anodin », rappelle le ministère de la Santé.

Les deux accidents cardiovasculaires, consécutifs à l'emploi d'une prostaglandine, la sulprostone, ont été enregistrés chez des femmes de plus de trente-huit ans, fumeuses, dans le cadre de l'avortement médicamenteux. Les effets indésirables des prostaglandines ne sont pas inconnus. Utilisées pour les avortements thérapeutiques tardifs, elles peuvent, chez des femmes à risques, entraîner des accidents coronariens.

Le malaise s'est, d'autre part, produit chez une femme de trente-et-un ans, à Lyon. Par ailleurs, un décès, sans aucun rapport avec l'usage du « RU 486 », a été enregistré après administration de prostaglandine chez une femme à antécédents cardiaques.

En pratique, affirme la commission Vernejoul, une injection supplémentaire de prostaglandine est administrée dans 20 % des cas. Assertion, parmi d'au-

tres, que réfutent catégoriquement les médecins du laboratoire Roussel-Uclaf, producteur du « RU 486 ». La commission, dont un certain nombre d'observations sont loin d'être étayées avec vigueur, désigne comme « effet secondaire majeur », les « métrorragies utérines » (N.D.R.L. : saignements abondants) « de plus d'une semaine observée dans plus de 90 % des cas après administration du « RU 486 » ».

Stricte surveillance médicale

« Les saignements sont fréquents lors des fausses couches » sans qu'il s'agisse systématiquement d'hémorragies cataclysmiques, commente à ce propos le Dr Louise Sylvestre de Roussel-Uclaf. Dans 0,8 % des cas, une « révision utérine » est faite pour arrêter la perte de sang, avec transfusion sanguine dans 0,1 % des cas, ajoute-t-elle.

Quarante mille femmes en France ont eu recours au « RU 486 », dont l'autorisation de mise sur le marché est parue au « Journal Officiel » le 28 décembre 1988. La pilule abortive qui ne peut être prescrite que dans les 793 centres agréés, est depuis le début placée sous stricte surveillance médicale.

Le Progrès

19-avril - 1990

. Adresses intégrées :

2º ESO.

1.- Écris **quatre problèmes** minimum qui, à ton avis, menacent notre planète aujourd'hui.

2.- Donne ta feuille à ton/ta collègue. Il/elle doit te suggérer des solutions. Puis il/elle doit te rendre ta feuille avec ses solutions.

3.- Lis, en silence, les propositions de ta/ton collègue, puis communique-les au reste de la classe et donne ton opinion.

[illegible]

Problèmes :

Énergie, eau, végétation, incendies, pollution, bruit, ordures, la nature menacée, la mer et les rivières contaminées, couche d'ozone, aérosols, effet de serre, réchauffement de la planète, voitures individuelles, etc.

Solutions:

Faire des économies de ..., économiser, transports en commun, respecter, punir les infracteurs, faire des lois, éviter, limiter, recycler, réduire, interdire, etc.

4° DE ESO :

2

Dans un magazine pour adolescents, Morgane a trouvé un article avec des conseils pour réussir au lycée.

PETITS CONSEILS POUR LE LYCÉE

DORMIR Terminées les soirées à


LE PETIT DÉJ. Avant de partir au lycée, tu en forme nécessaire

LES DEVOIRS bonnes habitudes détente, bon goûter ,de dernière minute.

LES COURS Poser des , participer... aident ant à

LES ACTIVITÉS EXTRASCOLAIRES Tu as besoin de : fais nouveaux copains!

COOPÉRER Tu peux forums exercices, conseils

Observe et anticipe... 
1) Quels conseils peux-tu donner à un camarade qui est nouveau dans ton lycée?
2) Lis le titre de chaque paragraphe et donne des conseils pour chacune des rubriques. Utilise les outils linguistiques pour donner des conseils que tu crois nécessaires. Si tu as des "lacunes", discutes-en avec ton camarade ou cherche dans ta grammaire

2.1.- Applique la grille suivante pour avoir plus de référents et pour mieux organiser tes pensées.

RUBRIQUES	Ce que tu fais habituellement	Ce que tu conseilles de faire
DORMIR		
LE PETIT DÉJ.		
LES DEVOIRS		
LES COURS		
ACTIVITÉS EXTRASCOLAIRES		
COOPÉRER		
AUTRES		

Compare tes résultats avec ceux de ton camarade (groupes de deux). Puis, en grand groupe, transmets oralement (sans lire à haute voix) au reste de la classe les conseils donnés par ton camarade. Ne répète pas les conseils mais rajoute uniquement celui qui n'a pas déjà été dit par quelqu'un d'autre.

MOI	MON CAMARADE	LA CLASSE

4.- *Lis le texte en entier, livre page 13, et compare tes conseils avec ceux des auteurs du livre : Coïncidences ?, marque-les ; Lesquels sont nouveaux ? Discute avec le reste de la classe de ceux qui, à ton avis, sont les plus incontournables ou qu'il faudrait absolument suivre.*

LA CLASSE	LE LIVRE
LES CONSEILS À SUIVRE ABSOLUMENT	

4.1.- *Réfléchissons ensemble à notre savoir-faire et à nos problèmes rencontrés !*

* Réfléchis aux problèmes que tu as rencontrés, exprime-les et cherche de l'aide chez tes camarades de classe ou chez ton professeur. Dis aussi aux autres comment tu as résolu tout seul certains problèmes

* En ce qui concerne la langue, qu'as-tu appris pour garder et réutiliser plus tard au moment de t'exprimer (vocabulaire, structures, grammaire, etc.), ou quelles astuces utilisées par les autres as-tu retenues?

5 Cache le texte du magazine et retrouve les conseils.

Exemple : 1) → e) Pour être en bonne condition physique et intellectuelle, prends un bon petit déj'.

- | | |
|---|--|
| 1) Pour être en bonne condition physique et intellectuelle, | a) pose des questions. |
| 2) Pour ne pas être stressé(e) avant un contrôle, | b) participe à des activités extrascolaires. |
| 3) Pour bien comprendre les cours, | c) prends un bon petit déj'. |
| 4) Pour te détendre, | d) consulte les forums d'autres lycées. |
| 5) Pour compléter tes notes, | e) travaille régulièrement. |

6.- Par groupes de deux, rédigez et dessinez de manière originale un document à afficher sur les murs de votre classe dans lequel vous réécrivez, de manière personnelle, les conseils jugés incontournables, ainsi que deux autres de votre « récolte ».



<http://recursostic.educacion.es/blogs/malted/index.php/2011/10/22/la-page-du-francais-una-ventana-abierta-a-la-lengua-la-cultura-y-la-sociedad-francesa>

THÈME 2.- Programmation de matériels didactiques pour la classe: propositions pratiques et justification théorique.

1.- Activités pour 1° ESO :

THÈME: LA FÊTE D'ANNIVERSAIRE

Matériel: Texte en deux parties avec des questions fournies par le manuel (Livre de l'élève, page 41. Très Bien ! 1. Longman) et manipulé par le professeur.

OBJECTIF(S) :

- . Lire de manière détaillée la partie du texte reçue
- . Lire les questions qui devront être posées au camarade avec lequel on travaille en tandem.
- . Répondre oralement à des questions posées par un camarade sur des détails du texte qui a été lu.
- . Travailler la prononciation et l'intonation.
- . S'exprimer à l'oral en faisant attention à la transmission du sens et aux éléments linguistiques en jeu.
- . Comprendre le discours oral des autres.

VOCABULAIRE:

- . En relation avec la fête d'anniversaire (objets, tables, musique, décorations, etc.).
- . En relation avec les membres de la famille et les relations personnelles.

STRUCTURES:

- . L'anniversaire de ... est le
- . Ils invitent leurs cousins et cousines, etc.
- . Leur mère prépare des, leur voisin décore le jardin avec des
- . Les jeunes peuvent jouer, danser, etc.

DÉMARCHE:

- . Les élèves sont distribués en groupes de deux. Le professeur explique la manipulation du texte de lecture et fait lire en silence aux élèves les questions qui doivent être posées. Si ceux-ci demandent des précisions et des explications, le professeur s'occupe d'eux individuellement. Il s'assure que tous comprennent les informations à obtenir auprès du camarade.
- . Les élèves lisent la partie du texte qui leur a correspondue et révisent mentalement les questions à poser.

- . Une fois que tout est convenablement compris, les élèves initient l'interaction en se soumettant au jeu de questions-réponses prévu par le professeur.
- . Quand toutes les questions auront été posées et les réponses données entre élèves, ceux-ci raconteront le contenu du texte au professeur, qui profitera de l'occasion pour leur poser des questions personnelles à propos de leurs fêtes d'anniversaire.

MATÉRIEL :

LA GRANDE FÊTE D'ANNIVERSAIRE (1ère partie) GROUPE A

L'anniversaire de Mathieu et Mélanie Boutet est le 7 avril. Pour leur anniversaire, les jumeaux organisent une grande fête. Ils invitent leurs cousins et leurs cousines, leurs copains et leurs copines et leurs camarades de classe. Leur mère prépare des sandwiches et des gâteaux. Leur père fait des tours de magie.

QUESTIONS (à poser à l'autre groupe):

- . Que fait le voisin des jumeaux?
- . Qu'est-ce qu'il y a sur les tables?
- . Qu'est-ce qu'il y a aussi dans le jardin, à part les tables?
- . Que peuvent faire les jeunes à cette fête d'anniversaire?
- . Qu'est-ce que tout le monde apprécie?

LA GRANDE FÊTE D'ANNIVERSAIRE (2ème partie) GROUPE B

C'est l'anniversaire des jumeaux. Leur voisin décore le jardin avec des ballons et des serpentins. Il y a des tables avec de la nourriture et des boissons pour les jeunes; et des tables et des chaises pour les parents et les grands-parents. Il y a aussi de la musique. Les jeunes peuvent jouer, manger, boire et danser. Et tout le monde apprécie les tours de magie du père des jumeaux.

QUESTIONS (à poser à l'autre groupe):

- . Comment s'appellent les jumeaux qui fêtent leur anniversaire?
- . Quel est leur nom de famille?
- . Quelle est la date de leur anniversaire?
- . Qui invitent les jumeaux?
- . De quoi s'occupent les parents des jumeaux?

- . Professions (voir page 8 du livre « TRÈS BIEN ! 1 »).
- . Goûts et préférences : la musique, le cinéma, le théâtre, les jeux vidéo, l'informatique, la lecture, etc.

STRUCTURES :

- . Bonjour !, salut !
- . Je m'appelle / J'ai + âge.
- . J'habite + adresse.
- . Mon collègue / lycée s'appelle
- . Mon père est + *profession* et ma mère est + *profession*.
- . Mon collègue /lycée est (adjectifs le décrivant). Il a + (substantifs indiquant les différentes pièces, endroits ou bureaux : secrétariat, salle de classe, salle des professeurs, bibliothèque, etc.).
- . J'aime / Je déteste / Je n'aime pas

DÉMARCHE :

- . On distribue la carte d'identité (*le professeur distribue la photocopie 1*) et on dit aux élèves de la remplir librement en imaginant une identité.
- . Le professeur prend les cartes, puis il les redistribue en faisant attention à ce qu'aucune d'entre elles ne retombe sur son auteur.
- . Les élèves acceptent leur nouvelle identité et écrivent un courriel (*le professeur distribue la photocopie 2*) à un correspondant imaginaire. Ils doivent réutiliser les données de leur carte d'identité et rajouter d'autres informations : profession des parents, description du collège/lycée et expression de leurs goûts/préférences.
- . Le professeur prend les différents textes et les redistribue. Les élèves devront lire le texte reçu et expliquer oralement son contenu au reste de la classe.

MATÉRIEL :

FICHE 1 : Imaginez une identité et complétez cette carte:

Nom : _____

Prénom : _____

Sexe : _____

Domicile : _____

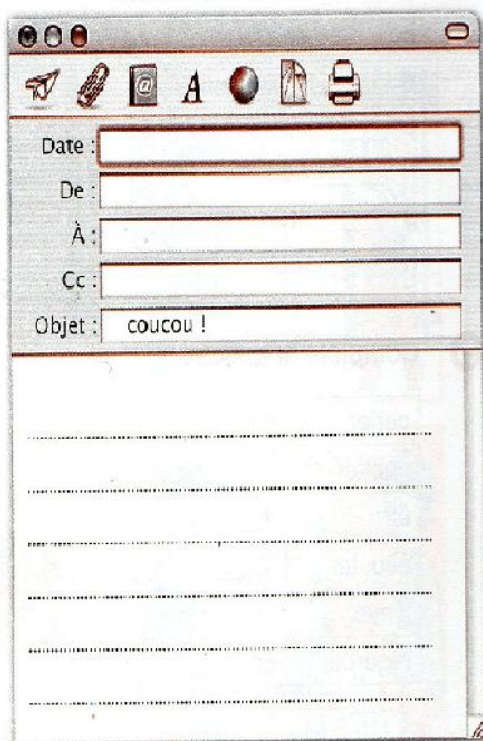
Collège : _____

Classe : _____

Matière préférée : _____

Carte scolaire

FICHE 2



THÈME: LES ALIMENTS (acheter et vendre)

Matériel: Dessins et listes d'achats apportés par le professeur.

OBJECTIF(S):

- . Planifier un discours dialogué : demander des produits alimentaires.
- . Activer son bagage lexical.
- . Pratiquer des exposants linguistiques de manière plus ou moins contrôlée.
- . Transférer les contenus linguistiques de la leçon : les partitifs et le vocabulaire des aliments.
- . Travailler la prononciation et l'intonation.
- . S'exprimer à l'oral en faisant attention à la transmission du sens et aux éléments linguistiques en jeu.
- . Comprendre les répliques des autres.

VOCABULAIRE:

. En relation avec les routines linguistiques employées en situation « vente-achat ».

. En relation avec la nourriture.

STRUCTURES:

. Bonjour madame / monsieur !

. Avez-vous + *partitif* + *aliment* ? / *Est-ce que vous avez + partitif + aliment* ?

. Oui / non, je n'ai **pas de**

. Combien de + *aliment* voulez-vous ? / *est-ce que vous voulez ?*

. Je voudrais

. Voilà ! Et avec ça ?

. Je voudrais aussi

. C'est tout, merci !

. Au revoir madame / monsieur !

DÉMARCHE:

. Avant de commencer, le professeur devra donner aux élèves les consignes à suivre et à respecter. Ce sera aussi le moment d'expliquer la situation à « vivre », les structures à utiliser, et le nouveau vocabulaire à employer (on pourra même l'écrire au tableau).

. Le professeur donne à chaque élève une liste d'achats et quatre produits (dessins produits à manger trouvés sur internet et contenus dans les listes d'achats) à vendre. Il faudra faire attention à ce qu'aucun des produits à vendre ne soit dans la liste d'achats.

. Chaque élève devra donc assembler (« acheter ») les produits indiqués dans sa liste d'achats, ainsi que vendre les produits qui lui ont correspondu. Pour ce faire, il se promènera dans la classe et demandera aux autres s'ils ont les produits qu'il doit acheter tout en indiquant les quantités (un pot, 500 gr. etc.).

. Une fois les échanges finis, chaque élève devra dire au reste de la classe tout ce qu'il a acheté.

VARIANTE : Donner la somme totale (*Ça vous fait en tout* €) et en communiquer après le montant au reste de la classe (*J'ai dépensé* €)..

MATÉRIEL:**LISTE D'ACHATS**

250 grs de beurre 1 pot de café 2 paquets de biscuits 500 grs de pommes	1 paquet de thé 1 bouteille de champoing 6 œufs 1 bouteille de lait
1 tablette de chocolat 5 oranges 500 grs de sucre 500 grs de farine	1 paquet de riz 500 grs de bananes 1 poulet 1 pot de confiture de fraise
250 grs de fromage 1 bifteck 500 grs de poires 1 paquet de sel	1 pain 2 kgs de pommes de terre 2 citrons 2 pots de confiture de framboise
1 salade 2 boîtes de petits pois 500 grs de carottes 1 paquet de chips	1 tube de dentifrice 2 boîtes de soupe 1 yaourt 1 chou
1 rôti 1 boîte de chocolats 500 grs d'oignons 1 chou-fleur	1 paquet de spaghetti 2 boîtes de sardines 500 grs de tomates 250 grs de champignons

2.- Activités pour 2^e ESO :

THÈME: *COUCOU ! SUPER, LES VACANCES !*

Matériel: Matrice de carte postale apportée par le professeur, accompagnée d'une carte virtuelle fournie également par le professeur.

OBJECTIF(S):

- . Élaborer un texte épistolaire, format carte postale, racontant des vacances au passé.
- . Mettre en relation le contenu du texte à écrire avec le cadre situationnel de l'illustration correspondante.
- . Lire de manière compréhensive un texte épistolaire écrit par un camarade.
- . Mémoriser de manière significative les éléments clés articulant le contenu de la carte postale.
- . Travailler la prononciation et l'intonation.
- . S'exprimer à l'oral en faisant attention à la transmission du sens et aux éléments linguistiques en jeu.
- . Comprendre le discours oral des autres.

VOCABULAIRE:

- . En relation avec le voyage et les vacances.
- . Expression du passé.
- . Lieux géographiques.
- . Actions typiques réalisées pendant les différents types de vacances (voyager, manger au restaurant, loger à l'hôtel /gîte/auberge, etc, visiter des monuments, acheter des cadeaux/souvenirs, etc.

STRUCTURES:

- . En-tête et salutations concernant le discours épistolaire.
- . Expression du temps : le passé composé (auxiliaire « être » et « avoir ») et son alternance avec l'imparfait.
- . Routines linguistiques : *J'espère que tu vas bien. Tout se passe bien. C'est super ! Je rentrerai*

DÉMARCHE:

- . Le professeur donne à chaque élève une matrice de carte postale avec la consigne à suivre, ainsi qu'une illustration (carte postale virtuelle) au hasard.
- . Les élèves observent leur illustration et préparent un brouillon pour leur carte postale, dont le texte devra être en relation avec l'illustration et la consigne.

. Un fois les cartes postales écrites au propre sur la matrice fournie par le professeur, avec expression de la date et l'adresse du destinataire (un camarade de classe), le professeur nommera deux « facteurs » qui feront le service de distribution des cartes postales dans la classe.

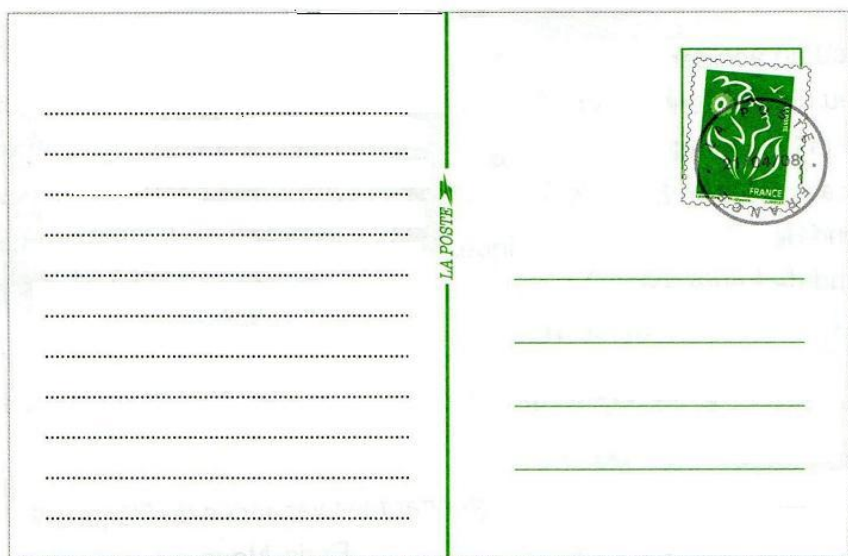
. Les destinataires liront leur carte postale et en transmettront le contenu oralement au reste des camarades. Ils devront dire d'où vient la carte reçue, la date où elle a été écrite, ainsi que le contenu du texte lu exprimé, bien entendu, à la troisième personne.

. Les camarades devront écouter attentivement les discours des autres et poseront des questions sur les détails qui ne seront pas clairs.

MATÉRIEL :

1.- Écrivez une carte postale à un(e) copain/copine. Utilisez le passé composé et les mots suivant, entre autres :

Bonjour	Visiter	Joli	Amusant	parc d'attraction	Acheter	Rester	Souvenirs
Manger	Restaurant	Monuments	Beaucoup	Hôtel	Loger	Voyage	
Semaine						



CARTES POSTALES VISUELLES:





THÈME: ENQUÊTE LOISIRS

Matériel: Matériel apporté par le professeur : illustrations-loisirs et enquête.

OBJECTIF(S):

- . Entrer en interaction avec un camarade à propos des loisirs de la famille.
- . Travailler la mémorisation du vocabulaire de manière significative.
- . Travailler la prononciation et l'intonation.
- . S'exprimer à l'oral en faisant attention à la transmission du sens et aux éléments linguistiques en jeu.
- . Comprendre les répliques orales des autres.

VOCABULAIRE:

- . En relation avec les loisirs et toute activité réalisée pendant le temps libre : sports, lecture, jardinage, bricolage, voyages, etc.
- . Expression de la fréquence : trois fois par semaine, tous les jours, le week-end, etc.

STRUCTURES:

- . D'habitude, je fais de la musique / Mon père fait du sport / Ma sœur n'aime pas faire du jardinage, etc.
- . Je vais en salle de sport tous les jours / Je fais du foot trois fois par semaine, l'après-midi / Sa mère fait de la randonnée en montagne le dimanche matin / Son frère et sa sœur vont à la discothèque le samedi après-midi. Etc.

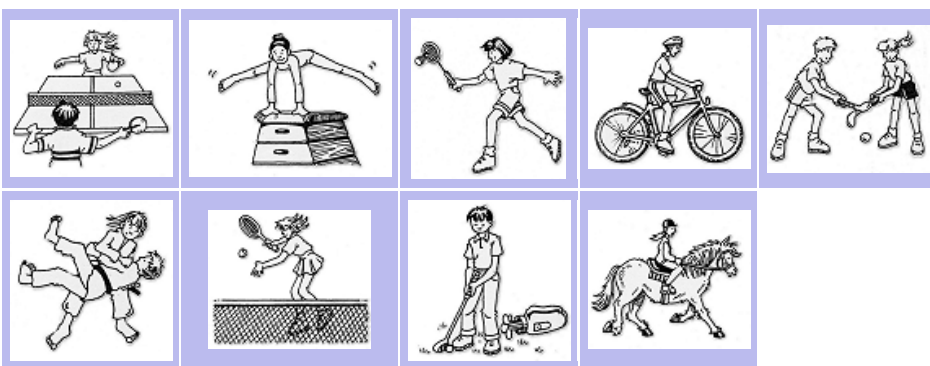
DÉMARCHE:

- . Le professeur présente les consignes aux élèves. Il distribue le matériel, puis rappelle le vocabulaire et les exposants linguistiques à employer pendant les interactions.
- . Les élèves mènent leurs enquêtes auprès de leurs camarades et notent les réponses obtenues. Ils devront faire attention au transfert des contenus vus jusqu'à présent.
- . Une fois le jeu des questions-réponses fini, le professeur demandera aux apprenants de transmettre à haute voix les informations retenues après l'enquête.
- . À la fin, l'activité débouchera sur un débat général à propos des loisirs considérés les plus amusants, les plus instructifs, les plus sains, etc.



MATÉRIEL :

LES LOISIRS



Menez cette enquête auprès de votre camarade. Notez les réponses obtenues, puis communiquez-les au reste de la classe:

NOTRE FAMILLE ET LES LOISIRS

- Quels sont les loisirs préférés de ton père ?
 - Mon père aime faire de
- Quels sont les loisirs préférés de ta mère ?
 - Ma mère aime faire de
- Quels sont les loisirs préférés de tes frères et sœurs ?
 - Ma sœur aime faire de
 - Mon frère aime faire de
- Et toi, qu'est-ce que tu aimes comme loisirs ?
- Quels sont les loisirs préférés pour faire en famille ?

THÈME: Mme IRMA et sa BOULE DE CRISTAL

Matériel: Textes fabriqués par les élèves eux-mêmes, suivant schéma remis. Référent :
Texte à trous « Mme Irma », travaillé en cours.

OBJECTIF(S):

- . Élaborer un texte écrit avec des prédictions pour l'avenir.
- . Lire de manière compréhensive un texte écrit par un camarade.
- . Travailler la mémorisation de manière significative.
- . Travailler la prononciation et l'intonation.
- . S'exprimer à l'oral en faisant attention à la transmission du sens et aux éléments linguistiques en jeu.
- . Comprendre le discours oral des autres.

VOCABULAIRE:

- . En relation avec la description physique (révision) (aspects positifs et défauts: beau/belle – moche – laid(e) ; sympathique – antipathique ; loucher ; chauve – beaux cheveux, etc..
- . En relation avec le travail : au chômage, le succès, l'argent, la chance, etc.
- . En relation avec la santé : malade, bonne santé, en forme, se faire opérer, guérir, mourir, etc.
- . En relation avec les voyages : noms géographiques, moyens de transport, vacances, visiter, voyager, etc.

STRUCTURES:

- . Quant à l'amour, .. /quant au travail, ... / à la santé, ... / ... aux voyages ...
- . Emploi du futur simple (2 ème pers. pluriel et 3 ème pers. Sing.) (le futur proche n'est pas accepté).
- . Avoir souvent mal à / Tomber malade / Maladie grave / Se faire opérer, etc.
- . Aller en / au / aux ... + nom géographique (approche superficielle).
- . Faire beaucoup / peu de voyages.

DÉMARCHE:

- . Le professeur distribue un schéma à chaque élève et présente au tableau le vocabulaire et les structures à utiliser. Il incorporera les suggestions des élèves au corpus préétabli (Vocabulaire + Structures).
- . Les élèves préparent individuellement leurs textes en respectant le format du schéma et les contraintes suivantes : emploi de la deuxième personne du pluriel (« vous » de politesse) et du futur simple.
- . Ils fabriquent par écrit un avenir pour une personne imaginaire. Le professeur circule dans la classe et s'occupe des lacunes et des besoins linguistiques des apprenants.
- . Une fois les textes finis, le professeur les ramassera et les redistribuera en faisant attention à ce qu'aucun ne retombe sur son auteur.
- . Les élèves liront et mémoriseront le texte reçu.
- . Le professeur distribuera les élèves par groupes de deux, puis chacun simulera à tour de rôle être un/e voyant/e quoi reçoit un client (son partenaire de groupe).
- . Le professeur vérifiera que les élèves spectateurs ont compris les simulations en leur posant des questions sur leur contenu.

MATÉRIEL :

Mme IRMA.

et sa mystérieuse

Boule de Cristal



Amour:

Travail:

Santé:

Voyages



THÈME : LA MÉTÉO

Matériel:

Carte de France fournie par le professeur (cahier activités, page 5, Très Bien ! 2. Longman) (rajoutez Les Pyrénées, Les Alpes, Le Rhône, La Seine et Paris).

OBJECTIF(S):

- . Comprendre et utiliser les icônes relatives à la météo.
- . Utiliser de manière spontanée les expressions concernant l'information météorologique.
- . Lire une carte météo et transmettre oralement son contenu aux camarades de classe.

. Pratiquer les aspects phonologiques contenus dans les expressions à utiliser.

VOCABULAIRE:

. La météo : La pluie, la neige, le gel, le vent, la brume, le brouillard, l'orage, une éclaircie, le soleil.

. Adjectifs : Nuageux, beau, gris, pluvieux.

. Les points cardinaux : Nord, Sud, Est, Ouest, Nord-Ouest, etc.

. Les moments de la journée : Le matin, l'après-midi.

. Noms géographiques : Les Pyrénées, Les Alpes, Le Rhône, La Seine et Paris.

STRUCTURES:

. Le ciel sera / Il fera beau / mauvais.

. Il y aura / on aura des éclaircies. Les nuages se dissiperont. Le soleil brillera. Les températures seront normales /stationnaires.

. Dans le Nord, dans l'Est, dans le Sud, dans le centre du pays, etc.

. Futur proche (révision) : il va neiger dans le Nord de la France.

ATTENTION : Ils ne connaissent pas le futur simple. Il s'agit tout simplement d'une première sensibilisation en contexte.

DÉMARCHE:

. Le professeur distribue deux cartes de France à chaque élève.

. Chaque élève devient météorologue, imagine des prévisions pour le lendemain et, de manière individuelle, complète une carte en dessinant les icônes météo de son choix. Ils devront faire des prévisions météo variées (Nord, Sud, centre du pays, Est, etc).

. Une fois la carte remplie, ils devront l'interpréter devant leur camarade (groupes de deux) en simulant une émission météo à la télé. Les partenaires qui écoutent attentivement devront traduire en symboles météo les prévisions faites par leurs camarades.

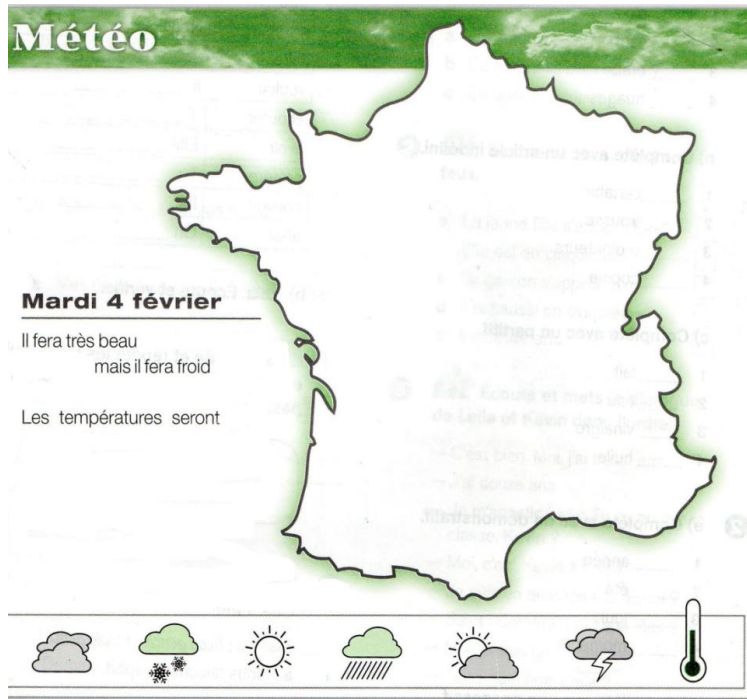
. On échange les rôles.

. À la fin, les élèves vérifient leurs cartes.

2^{ème} PARTIE (optionnelle)

. Les élèves doivent écrire un texte traduisant la carte météo de leur partenaire, qu'ils ont préparée pendant leur travail en tandem, puis la présenter au reste du groupe se servant d'une grande carte de la France dessinée au tableau.

MATÉRIEL :



TRÈS BIEN 2. Longman

3.- Activités pour 3^e ESO :

THÈME: VOYAGE AU BOUT DE L'IMAGINAIRE

Matériel: Textes rédigés par les élèves eux-mêmes, suivant schéma qui leur a été remis et expliqué en cours. Ils l'ont tous préparé à la maison (en principe).

OBJECTIF(S):

- . Élaborer un texte écrit narratif et descriptif au passé.
- . Lire de manière compréhensive un texte écrit par un camarade.

- . Relever les actions et les descriptions principales dans un texte lu en vue de les communiquer oralement au reste de la classe.
- . Mémoriser de manière significative les éléments clés obtenus pendant une lecture.
- . Travailler la prononciation et l'intonation.
- . S'exprimer à l'oral en faisant attention à la transmission du sens et aux éléments linguistiques en jeu.
- . Comprendre le discours oral des autres.

VOCABULAIRE:

- . En relation avec le voyage et le fantastique.
- . Expressions de temps.
- . Moyens de transport.
- . Lieux géographiques considérés exotiques.

STRUCTURES:

- . Expression de la durée : *Il y a un an, un mois, longtemps, etc.* + passé composé.
- . Expression du temps : *quand* + passé composé.
- . Verbes au passé composé et à l'imparfait en alternance dans le récit.

DÉMARCHE:

- . Les élèves auront chacun le texte narratif et descriptif préparé à la maison.
- . Le professeur prendra les textes et les distribuera aux élèves en faisant attention à ce qu'aucun ne retombe sur son auteur.
- . Chaque élève devra lire le texte qui lui a correspondu en prenant des notes à propos des actions et des descriptions qu'il considérera les plus significatives et qui à son avis intéresseront le plus le reste de la classe. Il les mémorisera et préparera un discours qu'il devra transmettre oralement.
- . Les camarades écouteront attentivement les exposés oraux des autres et poseront des questions pour avoir des précisions sur leur contenu.
- . Une fois tous les exposés présentés, les élèves devront manifester leurs préférences en justifiant leur choix. Ce sera une manière de tester le degré de compréhension atteint.



MATÉRIEL :

MON VOYAGE AU BOUT DE L'IMAGINAIRE

Texte type:

1er paragraphe:

Un jour, / Il y a ... (+ expresión de temps: un an, une semaine, très longtemps, etc.), je + **passé composé** (aller / voyager / faire un voyage / ...) + à(lieu: le désert du Sahara, la jungle, le Pôle Nord, etc.). Expression du moyen de transport au **passé composé** (faire le voyage en / se déplacer en). ETC.

2ème paragraphe:

- Quand + **passé composé** (arriver à), je + **passé composé** (voir / découvrir /) un monde merveilleux / un lieu paradisiaque / un pays de rêve /
- Description de ce pays, lieu, monde: phrases à l'**imparfait**.

3ème paragraphe:

Quand je + **passé composé** (se réveiller), je + **passé composé** (comprendre) *que j'avais fait un rêve*: description de la situation réelle, à l'**imparfait**; et réaction personnelle (exclamation, ou expression du souhait: j'aimerais être / vivre / me trouver, etc.)

4.- Activités pour 4º ESO :

THÈME : ÉCOUTE NOS CONSEILS !

Matériel:

Phrases personnelles exprimant un problème, un état d'âme, un sentiment, etc.

OBJECTIF(S):

- . Entrer en interaction orale avec les autres.
- . Écouter les autres et leur donner des conseils, tout en exprimant la cause.
- . Réutiliser et transférer les contenus linguistiques présentés dans le livre (Pluriel 4, pages 16-17. Santillana).

VOCABULAIRE:

. Emploi libre du vocabulaire exigé par la situation communicative ou le contexte.

STRUCTURES:

. Impératif.

. Tu peux + infinitif.

. Je te conseille de + infinitif, parce que

. Comme, tu devrais + infinitif.

. À ta place, moi, je + conditionnel, car

DÉMARCHE:

. Chaque élève écrit une phrase exprimant un problème personnel, un état d'âme particulier, une sensation négative, un pressentiment quelconque, etc. Exemple : *Je m'ennuie en cours de Français ! ; Je ne peux pas dormir, je ne fais que penser à lui/elle ! ; Je ne supporte plus ma copine, elle me saoule trop !*, etc.

. Il la lit au reste de la classe.

. Les camarades doivent se donner un temps pour la réflexion, puis donner des conseils à celui/celle qui a exprimé son problème. Ils devront dire aussi pourquoi ils donnent ces conseils. Le reste de la classe doit donner son point de vue (positif ou négatif) par rapport au conseil entendu.

. La personne conseillée doit manifester son impression et dire si elle pense tenir compte ou pas des conseils donnés par ses camarades de classe.

THÈME: DEVINER DES PROFESSIONS

Matériel: Descriptions faites par les élèves.

OBJECTIF(S):

. Décrire par écrit les caractéristiques d'une profession en vue de la faire deviner.

. Composer un discours descriptif sur une profession en donnant des détails sémantiques de manière dosée, en fonction de retarder les possibilités de la faire deviner.

. Poser des questions pour demander une clarification ou obtenir des informations complémentaires.

. Réutiliser les expressions et le vocabulaire abordés par l'unité didactique.

VOCABULAIRE:

. Les nouvelles technologies et les métiers en relation avec celles-ci.

- . Lexique en relation avec les métiers.
- . Lexique et exposants linguistiques faisant partie du bagage des connaissances des élèves.

STRUCTURES:

- . Il/ elle travaille avec / s'occupe de + infinitif.
- . C'est grâce à lui / elle que nous pouvons savoir / avoir / etc.
- . Il/ elle réalise des projets ... / met en place des
- . Son métier consiste à + infinitif.
- . Etc.

DÉMARCHE:

- . Avant la réalisation de l'activité, il faudra travailler avec les élèves le lexique des professions et les actions correspondantes (pages 50 et 51 du livre de l'élève. Pluriel 4. Santillana). Pour ce faire, on proposera aux apprenants de mettre en relation les contenus lexicaux des deux grilles : professions et actions qui les caractérisent.
- . Une fois le vocabulaire assimilé, chaque élève doit écrire la description d'un métier dans le but de le faire deviner par le reste de la classe. Il devra donc faire en sorte que les détails les plus évidents soient retardés le plus possible afin de compliquer la découverte du métier dont il s'agit.
- . Le professeur prendra les textes produits, puis les redistribuera en faisant attention à ce qu'ils ne retombent pas sur leurs auteurs. Les apprenants liront le texte reçu en silence, écriront la réponse, puis diront à haute voix la devinette pour la faire découvrir par les autres. L'auteur du texte n'aura pas de voix dans le jeu.

DÉBAT

Une fois le métier deviné, l'élève devra dire si le métier en question l'intéresserait personnellement. Il devra aussi donner les raisons de son accord/désaccord.

Exposants linguistiques possibles (*Présenter d'abord au tableau*) :

Professeur : Est-ce que tu choisiras cette profession / ce métier ? Pourquoi ?

Élève : Non, ça ne m'intéresse pas parce que / Oui, ça me passionne !, j'adore / Non, ça ne me dit rien ! je préfère / préférerais plutôt

Familier : Ça, ce n'est pas mon truc ! Moi, ce qui m'intéresse, c'est plutôt

Etc.

THÈME: VENDRE LES NOUVELLES TECHNOLOGIES

Matériel: Livre « Pluriel 4 » (livre de l'élève) page 25. Santillana.

Matériel tiré d'internet : textes informatifs ou publicitaires sur différents appareils, leurs caractéristiques et performances.

OBJECTIF(S):

- . Lire un texte de manière compréhensive pour en tirer des informations spécifiques sur le thème de l'activité.
- . Avoir recours aux connaissances personnelles sur le sujet abordé par le texte.
- . Se mettre d'accord avec autrui pour défendre les qualités d'un produit.
- . Persuader leurs interlocuteurs en vantant les qualités du produit à vendre et en le rendant nécessaire.
- . Poser des questions pour demander une clarification ou obtenir des informations complémentaires.
- . Réutiliser des aspects linguistiques (exposants et vocabulaire) déjà travaillés pour l'expression de la condition.

VOCABULAIRE:

- . Les nouvelles technologies et les appareils qui leur sont associés: ordinateur portable, tablette, clé USB, téléphone portable, liseuse, etc.
- . Matériel complémentaire: écran tactile, une souris, un câble USB, un clavier, une webcam, un logiciel, etc.
- . Actions en relation avec la manipulation des appareils: cliquer, sélectionner, enregistrer, taper, copier, coller, télécharger, etc.
- . Le monde de l'Internet : la toile, le web , le net, un site internet, un blog, etc.

STRUCTURES:

- . Cela vous *permet / permettra de* composer un texte.
- . Si *vous vous intéressez à/ aux* logiciels de traitement de texte, vous pouvez
- . Avec cet appareil *vous n'aurez pas besoin de + infinitif*
- . *S'il vous faut traduire* un texte, avec ce produit *vous n'avez pas de soucis*: vous pouvez
- . *Finis les oublis et les retards !:* avec cet appareil vous pouvez vivre tranquilles *parce que*

DÉMARCHE:

. Le professeur présente le thème de l'activité, les objectifs et les structures en se servant du tableau pour que les élèves puissent copier et prendre des notes personnelles.

. Les élèves, groupés par deux, se mettent d'accord sur un appareil ou produit à lancer sur le marché. Puis, en s'appuyant sur l'illustration de la page 25 du livre (activité 2) ou sur des informations prises sur internet, ils vont se mettre d'accord sur un discours qui vante les caractéristiques du produit à vendre en relation avec les intérêts et les besoins les plus incontournables pour les jeunes d'aujourd'hui.

. Le prix, les prestations techniques, les facilités de paiement, etc, seront aussi des aspects intéressants à défendre.

. Leur objectif n'est autre que celui de persuader, de convaincre et de vendre le produit qu'ils présentent. Ils devront donc établir les fonctionnalités du produit en les mettant en relation avec les besoins scolaires. Et ils devront décider aussi des fonctionnalités autres que les scolaires, tout en donnant des idées sur leurs possibilités d'application dans la vie quotidienne (envoyer des messages, prendre des photos, utiliser la webcam pour, etc.).

. Autres propositions pour la vente du produit provenant des élèves eux-mêmes.

. Les élèves du groupe diront quel(s) produit(s) attire(nt) le plus leur attention, nommant par la même occasion les colporteurs champions.

5.- Travailler la publicité (PUB) dans la classe

5.1.- ANALYSE PUBLICITAIRE EN 13 QUESTIONS (Débat).

- 1- Que voyez-vous? (place des objets et des personnes...).
- 2- Que veut-on vendre?
- 3-Comment cette publicité exprime-t-elle les qualités prêtées au produit?
- 4-Quels instincts en nous favorise le dessein du publicitaire:

INSTINCTS:

- De conservation (économie, stabilité, sécurité, jeunesse,..).
- Grégaire (faire comme tout le monde ou con-

traire).

- Paternel, maternel (amour, pitié, tendresse).
- Sexuel (érotisme).
- Domination (standing).
- Divertissement.
- Autres.

- 5- Où cette pub figure-t-elle? (revue riche, pauvre, engagée..). Si c'est une pub à la télé, à quel(s) moment(s) de la journée est-elle présentée?, Avant/Pendant/Après quel genre d'émission?
- 6- Qui en est l'annonceur? (visible/caché)
- 7- A qui cette publicité s'adresse-t-elle? (réseau de communication, portrait-robot de celui qui lit/regarde cette pub).
- 8- Quand cette publicité a-t-elle paru? (Elles peuvent être datées, parce que souvent elles font allusion à des événements concrets qui viennent de se passer).
- 9- Quelle durée de vie attribuez-vous à cette réclame? Pourquoi ?
- 10- Pouvez-vous comparer cette publicité à celle d'un produit analogue en Espagne? Parallélismes ou ressemblances.
- 11- Quelle valeur attribuez-vous à cette publicité?

VALEURS:

- Publicitaires:
 - . Visibilité, choc physiologique.
 - . Lisible: le texte aide à ancrer l'image.
 - . Convaincante: sympathie avec le publiciste.
 - . Mémorisable.
- Esthétiques:
 - . Image délicate ou vulgaire.
 - . Abstraite.
 - . Gracieuse.
 - . L'inattendu/effet surprise.
 - . Le texte (plat ou vigoureux).
 - . Métaphore (usée ou nouvelle).
 - . Sonorité.

- Morales:

- . L'authenticité du message (Est-ce vrai?).
- . Les instincts (nobles, médiocres, bestiaux).
- . La nature légale/camouflée.
- . Est-ce qu'il est bon de faire de la pub pour des produits nocifs?
(alcool, tabac, etc..).

DEBAT SUR LE RÔLE DE LA PUBLICITÉ:

- 12- Au point de vue personnel, est-ce que la publicité vous apporte quelque chose?
- 13- Est-ce que ça vous fait connaître la langue?

5.2.- ANALYSE DE SPOTS PUBLICITAIRES TÉLÉVISÉS

PUBLICITE

1.- SANS LE SON:

1.1.- Niveau attention visuelle: (apparition retardée du produit)

. Que voyez-vous?

- a) Identifiez des éléments lexicaux apportés par les images:
(Travail individuel)

CEUX QUE VOUS CONNAISSEZ EN FRANÇAIS	CEUX QUE VOUS NE CONNAISSEZ PAS EN FRANÇAIS

b) Identifiez la distribution des plans (nombre, type et prise de vue) : (Travail individuel)

PLAN	Femme marche ¹⁰	Blé	Femme champ blé	Bouquet coquelicot	Jambes dans blé	Femme qui tourne	Coque-licot	Figure avec blé	
Gros ¹¹ Plan									
Plan Moyen/Rapproché									
Plan Général									

. Comparez vos résultats avec ceux de vos voisins.

1.2.- Niveau connotations/suggestions (Travail individuel, puis de groupe)

- * Que vous suggèrent ces images ? (Bonheur, insouciance, sensualité, etc ?.)
- * Que vous suggère la distribution des plans (étude du langage de la caméra)
- * Selon vous, quel produit est annoncé à travers ces images ? Pourquoi ?

ATTENTION !: COMMENT PROCÉDER ?

- . Intentad sacar datos que os puedan ser útiles observando con todo detalle las imágenes. Tomad como punto de referencia vuestro conocimiento sobre este tipo de documentos.
- . Intentad diferenciar en los datos extraídos de las imágenes aquello que pertenece al campo del significado real y objetivo, de aquello otro perteneciente al campo de lo sugerido (denotación/connotación).
- . Interpretad y dad un significado al conjunto de datos recabados, teniendo en cuenta el contexto creado por las imágenes y vuestros conocimientos personales (¿qué tipo de productos se anuncian en vuestro país utilizando imágenes semejantes?).

1.3.- Niveau production/créativité (Travail individuel, puis de groupe) :

. Faites des slogans qui pourraient accompagner ces images et qui aideraient à mieux retenir, ou à ancrer, la marque ou le produit que vous avez imaginé.

¹⁰ Ces titres ne veulent être qu'un exemple. Ils correspondent à une publicité du fromage « Chaumes ».

¹¹ Consulter plus loin le matériel «Types de plans ».

NOTE : Tenez compte des connotations trouvées.

. Comparez vos productions avec celles de vos voisins.

ATTENTION !: COMMENT PROCÉDER ?
<p>. Pensad en un interlocutor o destinatario determinado, con unas características precisas y bien definidas.</p> <p>. Teniendo en cuenta las imágenes analizadas, pensad luego en las palabras con las que vais a jugar, a sugerir, a atraer la atención de vuestro destinatario. Ved qué aspectos o características del producto que anunciáis queréis resaltar en vuestro “slogan”.</p> <p>. Podéis recurrir al juego de palabras, a frases hechas y conocidas, manipular o alterar un dicho o proverbio, etc.</p> <p>. Un “slogan” es un mensaje corto, condensado, persuasivo, fácil de retener, etc.</p>

1.4.- Niveau réflexion/débat: (Travail de groupe) :

. Faites visionner la publicité entière, **toujours sans le son**. Attendez des réactions face au produit annoncé :

- Pourquoi ce retardement de l'identité du produit ?
 - À votre avis, quelles qualités les images attribuent-elles au produit annoncé ?
- Justifiez votre réponse :

IL S'AGIT D'UN/E (fromage, machine à laver, voiture, shampoing, etc.)
QUI

1.5.- Niveau production/créativité (Travail de groupe ou individuel) :

. Fabriquez un texte plausible pour cette publicité, qui serait dit par une voix off. Suivez le schéma suivant¹² :

NOTES :

. Tenez compte du lexique (act. 1), de la succession des plans (act. 2) et des connotations (act. 3). Cherchez dans le dictionnaire, si besoin est.

. Le schéma offert par le professeur, ainsi que les clés offertes, doivent être, bien entendu, en fonction de la structure de la publicité analysée ou travaillée, et du niveau des apprenants.

¹² Les textes publicitaires que nous fournissons correspondent à deux publicités télévisées : une marque de fromage (Chaumes), et une machine à laver (Phillips)

<http://www.youtube.com/watch?v=8D7yPkrausM>

Oui, tu peux Rien n'est trop..... pour moi, le nouveau
 (objet annoncé + marque) : (marque) a inventé
 (objet + qualités). C'est comme
 si je (qualités) . Je
 (qualités) . Résultat : je

 (Slogan) : (marque),

Texte : (à ne pas montrer aux élèves pour le moment)

Oui, tu peux y aller. Rien n'est trop délicat pour moi, le nouveau lave linge « Phillips Silence 1100 » : Phillips m'a inventé le lave linge douceur. Oui, ça aussi. C'est comme si je lavais à la main. J'essore très progressivement de 120 à 1100 tours, et en silence. Résultat : ça caresse le linge délicat, tu vas voir.

Slogan : Phillips silence 1100, le caresse linge !

Chœur : Phillips, le temps de vivre !

« Chaumes, c'est comme (verbe à l'infinitif)

 quand
 ,
 quand
 (et)

CHAUMES, PARFUM DE CHAUMES

Texte : (à ne pas montrer aux élèves pour le moment)

« Chaumes », c'est comme respirer une brassée de coquelicots
 Quand les couleurs des fleurs fragiles exposent dans les champs,
 Quand le vent chaud berce les blés et fait tourner les parfums jusqu'à faire tourner la tête.

CHAUMES, PARFUM DE CHAUMES

ATTENTION !: COMMENT PROCÉDER ?

. Pensad siempre en vuestro destinatario, en las ideas que queréis transmitir, en su encadenamiento, en su organización dentro del discurso que queréis construir.

. No olvidéis que hay que tener en cuenta los instintos (ver ficha “13 questions pour la publicité) que queréis despertar en vuestro destinatario.

Pensad y tened en cuenta también todo aquello que os gustaría sugerir por medio de vuestro texto (tono poético, sensual, cómico, etc.).

Pensad en los sonidos con los que queréis jugar (aliteraciones, rimas, etc.)

2.- AVEC LE SON:

. Comparez votre texte avec le texte original que vous allez écouter :

- Estimez-vous avoir compris globalement le texte de la publicité ?
- Quels mots ou expressions avez-vous pu capter /discriminer/segmenter dans la chaîne sonore ?

COÏNCIDENCES : VOTRE TEXTE ET TEXTE ORIGINAL	ÉLÉMENTS NOUVEAUX APPORTÉS PAR LE TEXTE ORIGINAL

. À votre avis, qu'est-ce qui vous a aidés à découvrir tous ces mots ou toutes ces idées ?

. Quels problèmes de compréhension avez-vous rencontrés ?

2.1.- Analyse du discours :

. Type(s) de discours : justifiez vos réponses

. Discours publicitaire :

DÉSIGNATION DU PRODUIT	QUALITÉS ATTRIBUÉES	ORDRE MASQUÉ OU EXPLICITE	INSTINCTS VISÉS	VALEURS MISES EN JEU

NOTE : Regardez la fiche « 13 questions pour la publicité ».

. Structure du discours :



<http://www.youtube.com/watch?v=8D7yPkrausM>

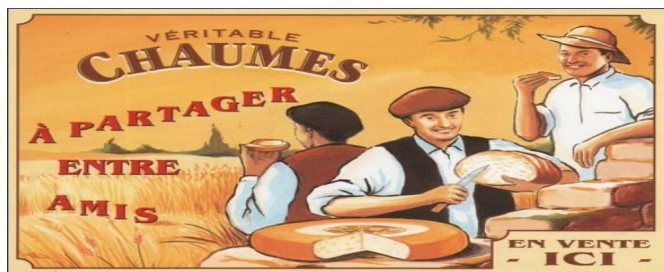
3.- Procédures mises en jeu.

4.- Étude du rapport « images-texte », à partir de l'analyse des signes du discours.

IMAGES	
SIGNIFIANTS (éléments lexicaux, vocabulaire)	SIGNIFIÉS

TEXTE (Exemple "Chaumes", fromage)	
SIGNIFIANTS	SIGNIFIES
Chaumes/Respirer une brassée de coquelicots/Les couleurs des fleurs explosent dans les champs.....TOUT LE TEXTE	CAMPAGNE, NATURE, VIE NATURELLE
Respirer une brassée de coquelicots/ Les parfums/ Fleurs/ Chaumes	PARFUM, ODEUR
Fleurs fragiles/ Brassée de coquelicots/ Le vent berce les blés	DELICATESSE, DOUCEUR, TENDRESSE
Les fleurs explosent/ Les couleurs des fleurs sauvages (coquelicots, autres)	VITALITE, FORCE, VIE
Le vent chaud berce les blés/ ... fait tournoyer les parfums	PAIX, TRANQUILLITE, LIBERTE, DETENTE, DECONTRACTION
Les couleurs des fleurs explosent dans les champs (printemps, été)/ vent chaud	CHALEUR AGREABLE
Le vent chaud fait tournoyer les parfums/ Faire tourner la tête	IVRESSE, PLASIR

- . Pour un niveau moins élevé on pourrait proposer aux élèves de faire correspondre certains signifiants avec certains signifiés préétablis. (Le professeur choisira ceux qui lui paraissent les plus évidents pour les élèves).



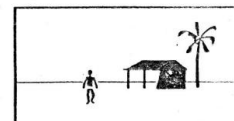
<http://www.delcampe.net/page/item/id,123584065,var,FROMAGE-CHAUMES->

TYPES DE PLANS :

ANEXO 2 31

PLANO	ABARCA	EL HOMBRE	INTERESA	USO
GENERAL	<ul style="list-style-type: none"> • todo un gran decorado 	<ul style="list-style-type: none"> • ausente • pequeñísimo, perdido y desbordado por el decorado • es imposible distinguirlo y adivinar sus rasgos 	<ul style="list-style-type: none"> • el decorado • el ambiente • la naturaleza 	<ul style="list-style-type: none"> • descriptivo • narrativo • a veces, dramático y psicológico
DE CONJUNTO	<ul style="list-style-type: none"> • buena parte del decorado • puede abarcar muchos personajes 	<ul style="list-style-type: none"> • enmarcado en su geografía y en su ambiente social • relacionado con la naturaleza y con los hombres 	<ul style="list-style-type: none"> • el decorado, el ambiente y la acción que se desarrolla en él 	<ul style="list-style-type: none"> • narrativo • dramático • (descriptivo)
ENTERO	<ul style="list-style-type: none"> • varios personajes puestos de pie y enteros 	<ul style="list-style-type: none"> • como en el Plano de Conjunto pero de un modo más especial 	<ul style="list-style-type: none"> • la acción humana 	<ul style="list-style-type: none"> • narrativo • dramático
MEDIO	<ul style="list-style-type: none"> • el personaje no entero 	<ul style="list-style-type: none"> • en su interioridad • analizado psicológicamente 	<ul style="list-style-type: none"> • el impacto del mundo, de la realidad o de la acción en el personaje • respuesta del personaje a dicho impacto 	<ul style="list-style-type: none"> • psicológico • dramático • narrativo
PRIMERO Y PRIMERISIMO	<ul style="list-style-type: none"> • el rostro 		<ul style="list-style-type: none"> • la intimidad anímica del personaje 	<ul style="list-style-type: none"> • psicológico profundo
DETALLE	<ul style="list-style-type: none"> • detalle del cuerpo o del rostro • un objeto o un detalle suyo <p>NOTA: Se señalan algunos valores para cada escala. Pero hay que tener en cuenta que cada escala tiene muchas posibilidades. Todo depende del criterio e intuición del director.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • la importancia de dicho detalle en la descripción o en la narración fílmica 	<ul style="list-style-type: none"> • expresivo • simbólico • dramático

AMERICAN (LARGO) MEDIO CORTO



5.3.- LA PUBLICITE AUTREMENT:

1.- Projection **avec ou sans le son**. (Cela dépendra des caractéristiques du document).

. Laisser les élèves réfléchir pendant un moment.

. Étude de l'image:

- a) **Code géographique:** étude des différents plans, et de la disposition des personnages ou des objets sur le dessin ou la photo.
- b) **Code gestuel:** étude de l'attitude des personnages par rapport aux spectateurs.
- c) **Code photographique:** plongée, contre-plongée, gros plan, plan de grand ensemble, etc.... (effets).

. **Étude de la métaphore publicitaire:** les connotations de l'image et du son.

NOTE: Si l'on présente sans le son, les élèves pourraient essayer de créer un/des slogans publicitaires en tenant compte des connotations trouvées dans l'étude de l'image: "Que peuvent bien dire les personnages ou la voix OFF?".

. Étude du texte: (bande sonore) précise l'image polysémique.

- a) découverte du vocabulaire.
- b) analyse textuelle.
- c) étude stylistique: relever les connotations et voir si elles s'accordent avec celles de l'image.

. Fonction sémantique du texte:

Ancrage.

Relève: le texte produit un nouveau signifié. Il

ajoute à l'image des éléments étranges, des contradictions, en produisant de nouvelles connotations compensatoires.

- c) Identification: le texte sert à unir le message émis à la marque, qui devient protagoniste. Le texte se réduit presque à la marque. Parfois on peut avoir recours à l'énigme, à l'intrigue.

. Étude comparative entre les productions/hypothèses des élèves et le texte publicitaire lui-même.

5.4.- EXEMPLE : ÉTUDE D'UNE PUBLICITÉ

Lave linge Phillips (avec Carla BRUNI)

<http://www.youtube.com/watch?v=8D7yPkrausM>

- **Visionnement sans le son :**

- . Que voyez- vous ?
- . Qu'annonce-t-on ?
- . Quelle est l'attitude de la femme ? Comment est-elle ? Que fait-elle ?
- . D'après ces images, qui parle, à votre avis ? (Réponse : la machine). Quel type de langage la femme utilise-t- elle ? (tout en suggestions à travers ses gestes).
- . Étude des plans : plans prédominants, que nous disent-ils ? Rôle du chat. (voir plus bas : « grilles pour l'étude des plans »)
- . Quels instincts ces images éveillent-elles en nous ?

- **Visionnement avec le son :**

- . D'après le ton et la cadence de la voix-off, quelle relation s'établit entre la machine et la femme ?
- . De quel type de discours s'agit-il ? poétique, vulgaire, technique, etc ? Le texte est-il riche en connotations ou plutôt nous informe-t-il de manière directe et dénotative ?
- . Que comprenez-vous à ce que dit la machine ?
- . Quels mots avez-vous captés ?
- . Parlez des instincts et des valeurs publicitaires de cette annonce. Quelle image de la femme nous montre-t-elle ?
- . Complétez le texte :

Texte :

Oui, tu..... Rien n'est pour moi, le nouveau lave linge « Phillips Silence 1100 » : Phillips m'a inventé le lave linge..... Oui,..... C'est comme si..... J'essore très progressivement de 120 à 1100 tours, et en silence. Résultat :....., tu vas voir.

Slogan : Phillips silence 1100, le caresse linge !

Choeur: Phillips, le temps de vivre !

Texte :

Oui, tu peux y aller. Rien n'est trop délicat pour moi, le nouveau lave linge « Phillips Silence 1100 » : Phillips m'a inventé le lave linge douceur. Oui, ça aussi. C'est comme si je lavais à la main. J'essore très progressivement de 120 à 1100 tours, et en silence. Résultat : ça caresse le linge délicat, tu vas voir.

Slogan : Phillips silence 1100, le caresse linge !

Chœur : Phillips, le temps de vivre !

Vocabulaire :

Séduisante, voix caressante, de velours, séduction. Sous-vêtements, lingerie fine.
Essorer. Souplesse, délicatesse, douceur. Érotisme. Femme féminine et insouciant, libérée mais soumise, aux ordres de la machine comme si elle se pliait aux demandes d’un homme pour qui elle se déshabillerait de manière coquette mais innocente, avec un petit degré de pudeur.

GRILLES POUR L’ÉTUDE DES PLAN (Lave linge « Puillips »)

Identifiez la distribution des plans (nombre, type et prise de vue) : (*Travail individuel*)

PLAN	Carla	Ma- chine	Mains qui désha- billent	Chemisier tombe épaule	Ling. tombe machi- ne	Bou- tons machi.	Carla Surpri se	Man- che Car- la	Bou- tons ma- chi.
Gros Plan									
Plan Moyen/ Rapproché									
Plan Général									

PLAN	Figure Carla	Pro- fil Carla	Épaule ,genou , bas	Pied + chat	Carla jette linge	Carla rit	Chat + Machi- ne		
Gros Plan									
Plan Moyen/ Rapproché									
Plan Général									

. Comparez vos résultats avec ceux de vos voisins.

SOLUTIONS :

Identifiez la distribution des plans (nombre, type et prise de vue) : (Travail individuel)

PLAN	Car-la	Ma-machine	Mains qui désha-billent	Chemis. tombe épaule	Ling. Tom-be ma-machine	Bou-tons machi.	Carla Surpri-se	Man-che Car-la	Bou Tons Ma-Chi.
Gros Plan			+	+	+	+	+	Très +	Très +
Plan Moyen/Rapproché	+	+							
Plan Général									

PLAN	Figure Carla	Pro-fil Carla	Épaule ,genou , bas	Pied + chat	Carla nue jette linge	Carla rit	Chat + Ma-machine		
Gros Plan	Très +	Très +	Très +	Très +	+				
Plan Moyen/Rapproché						+	+		
Plan Général									

. Comparez vos résultats avec ceux de vos voisins.

