



HAL
open science

L'enseignement des langues romanes et de l'anglais dans un lycée roumain : analyse des manuels scolaires et pratiques pédagogiques

Carmen Mocanu Chollet-Mocanu

► To cite this version:

Carmen Mocanu Chollet-Mocanu. L'enseignement des langues romanes et de l'anglais dans un lycée roumain : analyse des manuels scolaires et pratiques pédagogiques. Education. Université d'Avignon, 2011. Français. NNT : 2011AVIG1091 . tel-00587028

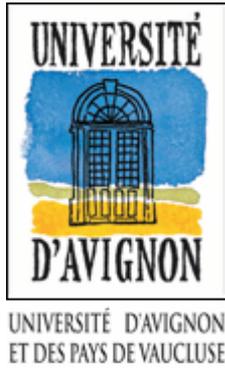
HAL Id: tel-00587028

<https://theses.hal.science/tel-00587028v1>

Submitted on 19 Apr 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Académie d'Aix-Marseille

Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse

École doctorale 537 : « Culture et Patrimoine »
Laboratoire EA 4277 : « Identité culturelle, textes et théâtralité »

THÈSE

présentée par

Carmen CHOLLET-MOCANU

en vue de l'obtention du grade de Docteur de l'Université d'Avignon

Spécialité : Sciences du langage

**L'enseignement des langues romanes et de l'anglais dans un lycée roumain :
analyse des manuels scolaires et pratiques pédagogiques**

TOME I

sous la direction de **Patrice BRASSEUR**

soutenue le 21 janvier 2011 devant un jury composé de

M. Claude SPRINGER	Professeur, Université d'Aix-Marseille I	Président du jury
Mme Stefana-Olga GALATANU	Professeur, Université de Nantes	Rapporteur
Mme Doina SPITA	Maître de conférences, Univ. « Al.I.Cuza » Iași, Roumanie	Rapporteur
M. Patrice BRASSEUR	Professeur, Université d'Avignon	Directeur de thèse

« L'individu n'agit que s'il éprouve un besoin ».

Gaston Bachelard, *La psychologie de l'intelligence*, 1938

« L'enseignement devrait être ainsi : celui qui le reçoit le recueille comme un don inestimable mais jamais comme une contrainte pénible ».

Albert Einstein, *Comment je vois le monde*, 1934

« Le véritable enseignement n'est point de te parler mais de te conduire ».

Antoine de Saint-Exupéry, *Citadelle*, 1948

Remerciements

J'exprime toute ma gratitude à Patrice Brasseur, professeur à l'Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse, pour la confiance accordée en acceptant de diriger cette thèse, pour son positionnement alternant soutien et exigence au gré des besoins. Il a su allier encouragements et critiques d'une manière équilibrée pour que ce travail se poursuive et que mes idées de recherches se concrétisent.

Je remercie mes collègues, professeurs de langues du lycée économique « Angiel Rugina » de Vaslui, pour les échanges que nous avons eus et pour leur grande disponibilité durant les années consacrées à ce travail. Sans leur concours et le matériau que j'ai ainsi pu recueillir rien n'aurait été possible. Je remercie aussi les élèves participants aux enquêtes et ceux impliqués directement dans les divers projets inclus dans cette étude pour leur sérieux et la richesse de nos échanges qui a été un plaisir mutuel.

J'exprime ma reconnaissance à mes proches pour leur soutien et à toutes les personnes qui ont consacré de leur temps à me relire, à me soutenir et à m'aider dans ce parcours.

TOME I

Sommaire

<i>Remerciements</i>	3
Abréviations	8
INTRODUCTION.....	10
1. HISTORIQUE DES MÉTHODES ET STRATÉGIES UTILISÉES DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES	13
1.1 Les différentes méthodes.....	13
1.1.1 <i>La méthode traditionnelle (MT)</i>	14
1.1.2. <i>La méthode naturelle (MN)</i>	15
1.1.3. <i>La méthode directe (MD)</i>	15
1.1.4. <i>La méthode active (MA)</i>	18
1.1.5. <i>La méthode audio-orale (MAO)</i>	18
1.1.6 <i>La méthode situationnelle anglaise</i>	20
1.1.7 <i>La méthode audiovisuelle (SGAV)</i>	20
1.2 Approches actuelles.....	23
1.2.1 <i>Le concept et les atouts de l'approche communicative</i>	23
1.2.2 <i>Le Cadre européen commun de référence pour les langues et l'approche actionnelle</i>	26
1.3 Méthodes et moyens audio-visuels.....	31
1.4 Le rôle des activités périscolaires.....	37
2. L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES EN ROUMANIE	41
2.1 L'école en Roumanie. Petit historique de l'enseignement du français	41
2.2 La place des autres langues romanes et de l'anglais	47
2.2.1 <i>L'espagnol</i>	47
2.2.2 <i>L'italien</i>	48
2.2.3 <i>L'anglais</i>	50
2.3 Le choix d'une langue vivante à l'école.....	51
2.3.1 <i>Présentation du Lycée économique « Anghel Rugină », Vaslui</i>	51
2.3.2 <i>Objectifs, motivations et besoins des apprenants</i>	53
2.3.3 <i>Analyse du questionnaire « Choix d'une langue étrangère en milieu scolaire »</i>	55
2.3.4 <i>Analyse du questionnaire « Motivations et besoins dans l'apprentissage d'une langue »</i>	61

3. PROGRAMMATION SCOLAIRE, CURRICULUM DE LANGUES MODERNES ET MANUELS SCOLAIRES	85
3.1 Curriculum national et programme scolaire : définition, conception et élaboration.....	85
3.2 Structure des programmes scolaires et du curriculum de langues modernes pour des classes de lycée (programmes de français, italien, espagnol et anglais)	88
3.3 Le manuel scolaire ; son importance dans l'apprentissage d'une langue étrangère.....	92
3.4 Les manuels de français langue étrangère - L2 : description, structure et objectifs.....	96
3.4.1 <i>Le manuel de français « Limba franceză » - L2 pour la 9^e</i>	97
3.4.2 <i>« Crescendo », méthode de français - L2 pour la 10^e</i>	103
3.4.3 <i>« La Rose des vents », méthode de français - L2 pour la 11^e</i>	110
3.4.4 <i>Le manuel de français « Limba franceză » - L2 pour la 12^e</i>	115
3.4.5 <i>Appréciations générales pour les manuels de FLE</i>	119
3.5 Les manuels d'italien langue étrangère - L2 : description, structure et objectifs.....	123
3.5.1 <i>Le manuel « Limba italiana » - L2 pour la 9^e</i>	123
3.5.2 <i>Le manuel « Progetto italiano 2 » - L2 pour la 10^e</i>	129
3.5.3 <i>Appréciations générales pour les deux manuels d'italien</i>	134
3.6 Les manuels d'espagnol - L2 : description, structure et objectifs	135
3.6.1 <i>Le manuel « Limba spaniolă » - L3 pour la 10^e</i>	135
3.6.2 <i>Le manuel « Limba spaniolă » - L2 pour la 10^e</i>	140
3.6.3 <i>Appréciations générales pour les deux manuels d'espagnol</i>	143
3.7 Les manuels d'anglais langue étrangère - L1 : description, structure et objectifs	145
3.7.1 <i>Le manuel « Prospects», Student's book Intermediate - L1 pour la 9^e</i>	145
3.7.2 <i>Le manuel « Mission 2 », Course book - L1 pour la 10^e</i>	149
3.7.3 <i>Appréciations générales pour les deux manuels d'anglais</i>	154
3.8 Conclusions sur le rôle, l'importance et les méthodologies des manuels scolaires de langues de lycée.....	155
4. ÉTUDE COMPARATIVE DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES MODERNES	160
4.1 Le questionnaire concernant les approches didactiques et les manuels scolaires utilisés par les enseignants de langues étrangères	160
4.1.1 <i>Présentation des réponses</i>	160
4.1.2 <i>Analyses</i>	168
4.2 Les stratégies didactiques dans le contexte scolaire roumain	171
4.2.1 <i>Planifier ses activités didactiques</i>	173
4.2.2 <i>Tests initiaux en langue étrangère</i>	179

4.2.3 <i>Appréciations générales pour l'analyse des tests initiaux en langue étrangère ...</i>	195
4.3 Les pratiques pédagogiques : stratégies et méthodes mises en place par les enseignants de langues étrangères.....	197
4.3.1 <i>Les stratégies pédagogiques en classe de français</i>	203
4.3.2 <i>Les stratégies pédagogiques en classe d'anglais</i>	235
4.3.3 <i>Les stratégies pédagogiques en classe d'italien</i>	252
4.3.4 <i>Appréciations générales sur les pratiques pédagogiques en classe de langue</i>	260
4.4 Les méthodes complémentaires d'enseignement-apprentissage-évaluation proposées par les programmes scolaires de langues.....	264
4.4.1 <i>Le portfolio en classe de langue étrangère</i>	266
4.4.2 <i>Le projet en classe de langue étrangère</i>	271
4.4.3 <i>Appréciations générales sur les méthodes complémentaires</i>	326
CONCLUSIONS GÉNÉRALES.....	328
Glossaire.....	339
Index des notions.....	343
Index des tableaux	345
BIBLIOGRAPHIE	346
Résumé	355
Mots clés.....	355

Tome II : ANNEXES

Sommaire

ANNEXE 1

- a. Questionnaire pour les élèves de lycée étudiant l'espagnol langue étrangère, L2..... 3
- b. Questionnaire pour les élèves de lycée étudiant l'italien langue étrangère, L2..... 44
- c. Questionnaire pour les élèves de lycée étudiant l'anglais langue étrangère, L1..... 85
- d. Questionnaire pour les élèves de lycée étudiant le français langue étrangère, L2..... 126

ANNEXE 2

Questionnaire concernant les approches didactiques et les manuels scolaires utilisés par les enseignants de langues étrangères..... 187

ANNEXE 3

Questionnaire concernant l'évaluation de la réunion de projet Comenius « Langue, culture et civilisation à travers l'Europe, 11 - 15 mai 2010, Vicar, Espagne..... 225

ANNEXE 4

Questionnaire pour les membres de la troupe de théâtre francophone : « Participation, implication, bénéfices »..... 243

Abréviations

- A** - Apprenant(s)
- AA** - Approche actionnelle
- AC** - Approche communicative
- ALE** - Anglais langue étrangère
- ALS** - Acquisition des langues secondes
- Cadre/CECR/CECRL** - Cadre Européen Commun de Référence pour les langues
- CE** - Compréhension écrite
- CO** - Compréhension orale
- CREDIF** - Centre de Recherche et d'Études pour la Diffusion du Français
- DELE** - Les Diplômes d'Espagnol Langue Étrangère
- DGLE** - Didactique générale des langues étrangères
- DLE** - Didactique des langues étrangères
- DLC** - Didactique des langues-cultures
- DNR** - Descripteurs de niveaux de référence descriptions
- E** - Enseignant
- EE** - Expression écrite
- EO** - Expression orale
- EOL** - Ecole Officielle de Langues
- ELE** - Espagnol langue étrangère
- FLE** - Français langue étrangère
- FLM** - Français langue maternelle
- FF** - Français fondamental
- FOS** - Français sur objectifs spécifiques
- ILE** - Italien langue étrangère
- LE** - Langue étrangère
- MAO** - Méthode audio-orale
- MAV** - Méthode audio-visuelle
- MEC** - « Ministerul Educatiei si Cercetarii »/Ministère de l'Éducation et de la Recherche
- MD** - Méthodologie directe
- MSGAV** - Méthode structuro-globale audio-visuelle
- MT** - Méthodologie traditionnelle

OIF - l'Organisation Internationale de la Francophonie

PA - Perspective actionnelle

PE - Production écrite

PEL - Portfolio européen des langues

PO - Production orale

TICE - Les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation

INTRODUCTION

a. Objet de la recherche

Le questionnement de ce travail, qui est une recherche de type analytique, porte sur la place des langues romanes et de l'anglais dans l'enseignement roumain et sur la manière dont les documents officiels actuels (curriculum national, programmes scolaires, manuels scolaires) du Ministère de l'Education et de la Recherche de Roumanie intègrent le nouveau dispositif du Conseil de l'Europe, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR).

Les professeurs tiennent-ils compte du CECR et de l'approche communicative et actionnelle dans leur travail pédagogique ? Comment conçoivent-ils leurs projets didactiques, tests d'évaluation et diverses applications pratiques pour donner à l'élève les moyens d'acquérir des compétences de communication et pour l'amener à développer ses propres stratégies d'apprentissage dans une démarche communicative ?

Quelle méthodologie suivent les manuels scolaires actuels ? Leurs structure et objectifs sont-ils renouvelés ? Nous faisons également une étude comparative des manuels scolaires actuels de langues romanes (français, italien, espagnol) et de l'anglais, avec l'hypothèse de départ que, en théorie, l'enseignement des différentes langues devrait passer par des méthodes et pratiques didactiques communes, dans le respect des programmes et des référentiels du CECR, le fruit de plusieurs années de recherche linguistique et instrument d'actualité indispensable pour une éducation plurilingue.

Les façons d'apprendre et d'enseigner les langues à l'heure actuelle sont nombreuses mais nous allons rester dans le cadre conceptuel du CECR et des descripteurs de compétences qu'il présente pour chaque niveau, dans le but d'aider les enseignants, les élèves, les concepteurs de cours et les organismes de certification à coordonner leurs efforts et à situer leurs productions les unes par rapport aux autres. Mais les concepteurs en tiennent-ils compte lors de l'élaboration d'un manuel scolaire ? Les enseignants sont-ils prêts à adapter leurs méthodes d'enseignement et pratiques pédagogiques aux exigences actuelles des approches communicative et actionnelle pour atteindre leurs objectifs et donc faire communiquer leurs apprenants dans la langue cible ?

b. Justification de la recherche

Cette recherche trouve sa justification dans l'esprit d'ouverture vers les langues dans les pays de l'Union Européenne et comme, depuis janvier 2007, la Roumanie est entrée dans cette grande famille, l'enseignement des langues est devenu, plus que jamais, une priorité.

Parmi le choix des langues que le Ministère de l'Éducation et de la Recherche de Roumanie propose, y a-t-il des langues plus « choisies » que d'autres ? Qu'est-ce qui motive les apprenants dans leur choix d'une première ou d'une deuxième langue ? La soi-disant « facilité » d'une langue par rapport à l'autre ? Les « racines communes » ? L'usage plus répandu ? Ou serait-ce, tout simplement, un choix « imposé » par le système éducatif ?

Nous avons l'intention de réfléchir sur le moyen d'unifier les méthodes et stratégies proposées pour l'enseignement des langues, de proposer des hypothèses de solutions pour diversifier les moyens pédagogiques de façon équitable pour toutes les langues et pour combler les lacunes concernant l'acquisition du matériel didactique d'actualité.

c. Hypothèse de départ et questionnement

Les derniers manuels de langues approuvés par le MEC proposent une méthodologie renouvelée et une grande variété d'exercices d'entraînement à l'expression orale et écrite car ils ont été conçus conformément aux nouvelles méthodes d'enseignement - apprentissage des langues étrangères dans la perspective du modèle communicatif-fonctionnel. Mais, cela est-il valable pour toutes les langues vivantes étudiées ? Quelle est la structure des manuels de langues ? Comment ont-ils été rédigés ? Quels sont leurs objectifs ? Quel est leur rôle dans l'acquisition de la compétence de communication ? Y a-t-il un décalage et/ou une différence de structure et/ou de conception pour les différentes langues étudiées en milieu scolaire ?

Le manuel scolaire est-il devenu un instrument de travail efficace doublé des pratiques pédagogiques qui mettent à profit les acquis des apprenants ? Il est certain qu'enseignant et apprenant devraient apprendre à les manier de manière interactive tout en répondant au désir de changement de la méthodologie d'enseignement des langues, conformément aux exigences des nouveaux programmes scolaires et au nouvel outil conçu par le Conseil de l'Europe, le CECR.

La base expérimentale pour la recherche est le lycée économique « Anghel Rugina » de Vaslui (Roumanie).

d. Valeur pratique de l'investigation

Les résultats de la recherche pourraient être applicables :

- dans la pratique d'enseignement - apprentissage des langues au lycée ;
- dans le perfectionnement du programme de langues modernes pour les classes de lycée ;
- à la conception des manuels, guides et projets didactiques dans le contexte des stratégies didactiques communicatives d'enseignement - apprentissage.

1. HISTORIQUE DES MÉTHODES ET STRATÉGIES UTILISÉES DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

1.1 Les différentes méthodes

Pour pouvoir adopter leur propre méthode d'enseignement apprentissage, les enseignants de langues étrangères doivent connaître les approches didactiques qui ont précédé celles en vigueur au moment où ils enseignent. La didactique des langues a constamment évolué sur son objectif qui est, actuellement, d'enseigner mieux, plus vite et donc plus efficacement. Un regard rétrospectif sur l'enseignement/apprentissage des langues pourrait nous donner une image globale sur les méthodes et stratégies les plus efficaces à mettre en œuvre afin d'améliorer le processus d'apprentissage.

Par méthode on entend la mise en œuvre de procédés ou techniques d'apprentissage qui favorisent l'acquisition d'une langue étrangère à certains niveaux de maîtrise. La méthode peut se définir en fonction des principes qui se trouvent à la base de sa constitution, des théories des langues disponibles ainsi qu'en fonction du processus d'apprentissage qu'elle déclenche chez l'apprenant. Le domaine des langues (et plus spécialement celui du FLE) a développé de nombreuses méthodes qui se situent entre deux méthodologies : l'une fondée sur la traduction et la référence à l'outil grammatical et l'autre sur l'activité de l'élève, apprenant la langue en situation, comme outil fonctionnel d'échange.

Les méthodes peuvent apparaître en réponse à celles qui les précèdent ou comme des adaptations élémentaires ou encore comme une reformulation plus importante ayant recours à d'autres théories de référence comme la psycholinguistique, la sociolinguistique, la pédagogie.

En même temps, il existe une multiplicité de méthodes mixtes choisies par les enseignants en fonction du moment, du public ou du lieu d'enseignement. Par ailleurs, les différents publics (des élèves, des étudiants ou des adultes) ne réclament pas les mêmes types de solutions. Nous ne pouvons pas parler d'une méthode unitaire de langues mais plutôt de courants méthodologiques, certains s'affirmant de façon plus évidente que d'autres selon les époques et les publics.

1.1.1 La méthode traditionnelle (MT)

La méthode traditionnelle, appelée aussi méthode classique ou méthode grammaire-traduction était utilisée à son apparition en milieu scolaire pour l'enseignement - apprentissage des langues anciennes. Plus tard, son usage est passé dans l'apprentissage des langues modernes. Cette méthode proposait comme stratégie principale la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère alors que l'oral passait au second plan. La langue était considérée comme un ensemble de règles susceptibles d'être trouvées et étudiées dans des textes et qui pouvaient se rapprocher à la langue maternelle. La forme littéraire était plus importante que le sens du texte. On supposait qu'il existait une langue de qualité, la langue « normée » ; c'était la langue des écrivains et c'était la langue à enseigner, à apprendre et suivre au mieux pour obtenir une compétence linguistique adéquate.

Le manuel n'était pas indispensable à l'enseignant qui pouvait choisir lui-même les textes littéraires qu'il pensait nécessaires pour l'évolution de ses élèves. Les difficultés lexicales et/ou grammaticales n'étaient pas vraiment prises en compte. La MT présentait un faible niveau d'intégration didactique. Les activités de classe se déroulaient sans qu'il existe un ordre stricte ou une logique quelconque. L'enseignant maîtrisait intégralement sa classe et possédait la connaissance ; il était le symbole de l'autorité et du savoir ; il choisissait les textes et préparait les exercices, il posait les questions et corrigeait les réponses. L'élève n'avait pas le droit à l'erreur et le professeur la corrigeait de manière systématique car seulement la langue « normée » était admise. La langue maternelle était utilisée pour les explications ; l'initiative n'était pas encouragée. L'enseignement du vocabulaire se faisait sous forme de listes de mots qui n'apparaissaient pas dans des contextes ; les élèves devaient apprendre par cœur ces mots dont le sens était donné avec la traduction en langue maternelle.

La MT offrait un modèle d'enseignement imitatif qui ne stimulait pas la créativité de l'élève et c'est pourquoi elle a été l'objet de beaucoup de critiques. En effet, elle ne pouvait pas être considérée comme efficace puisque la compétence grammaticale des apprenants a toujours été limitée et que les phrases proposées pour l'apprentissage étaient souvent artificielles.

« Les procédés qu'elle utilise ont été contestés : la compréhension des règles grammaticales (...) demeure toujours incertaine, et une bonne connaissance de ces règles n'est pas une condition suffisante pour pratiquer correctement la langue sur laquelle elles portent... ». (BESSE 2005 : 26)

En raison de ses résultats insatisfaisants et de sa rigueur, la MT disparaît vers la fin du 19^e siècle laissant la place à d'autres méthodes plus captivantes pour les élèves.

1.1.2. La méthode naturelle (MN)

La méthode naturelle suppose une conception de l'apprentissage radicalement opposée aux idées précédentes. François Gouin s'est interrogé sur ce qu'est la langue et sur le processus d'apprentissage d'une langue pour en tirer des conclusions pédagogiques. Ses recherches ont favorisé le déclenchement d'une vraie « révolution » dans l'enseignement des langues. En faisant des observations sur la manière des enfants d'apprendre la langue maternelle, il a élaboré les principes de l'enseignement de la langue étrangère. Selon lui, la nécessité d'apprendre des langues vient du besoin de l'homme de communiquer et de franchir les barrières culturelles. Dans le processus d'enseignement - apprentissage, il faut enseigner l'oral aussi bien que l'écrit, mais l'oral doit toujours précéder l'écrit. Pour apprendre une langue étrangère, l'enfant devrait être mis en situation d'écoute prolongée de celle-là. C'est à partir de cette idée que Gouin peut être considéré comme le précurseur de l'apprentissage d'une langue par l'immersion.

Gouin a créé la méthode des séries, une « série linguistique » étant une suite enchaînée de récits, de descriptions qui reproduisent dans l'ordre chronologique tous les moments connus d'un thème. C'est ainsi qu'il dresse une « série » de phrases qui représentent dans l'ordre chronologique toutes les actions nécessaires pour, par exemple, aller faire ses courses. Il établit une progression de thèmes de la vie quotidienne mais sa méthode reste incomplète car il ne présente que quelques-unes des séries possibles. La MN n'a pas réussi à être intégrée dans le système scolaire malgré le grand changement qu'elle apporte dans l'enseignement - apprentissage des langues. Les méthodes proposées par François Gouin n'ont pas trouvé d'applicabilité immédiate.

1.1.3. La méthode directe (MD)

La méthode directe se situe dans la continuité historique d'un développement interne de la MT, car au cours du 19^e siècle l'importance de l'enseignement de la grammaire diminue au profit de la pratique orale de la langue. Selon C. PUREN (1988 : 106) « la MD se situe en rupture radicale avec la MT », car elle promeut

« un enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents français, mais aussi à celui de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite, et à celui de la grammaire étrangère sans passer par l'intermédiaire de la règle explicitée ». (ibid. : 95)

Pour s'imposer et s'ouvrir à l'étranger, vers la fin du 19^e siècle, la France cherchait une méthode qui lui permette des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques avec le monde. La méthode connue sous l'appellation de « méthode directe » a été utilisée en Allemagne et en France vers la fin du 19^e siècle et le début du 20^e.

« En France l'expression « méthode directe » apparaît pour la première fois dans la *Circulaire du 15 novembre 1901 relative à l'enseignement des langues vivantes et instructions annexes*, qui l'opposait systématiquement à la méthodologie traditionnelle de grammaire-traduction en raison de son principe direct. Les instructions de cette circulaire, obligeaient pour la première fois, tous les professeurs de langue étrangère à utiliser une méthodologie unique. C'est ce qui a constitué l'objet d'une forte polémique entre partisans et opposants du nouveau système d'enseignement ». (RODRIGUEZ 2004 : 2)¹

Un nouvel objectif appelé « pratique de la langue » apparaît avec l'évolution des besoins d'apprentissage des langues vivantes étrangères ; elle suppose une maîtrise réelle de la langue étrangère comme outil de communication. La MD est fondée sur l'observation de l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant. Elle constitue une approche naturelle d'apprentissage d'une langue étrangère.

« Sa principale originalité, en effet, est que l'enseignant utilise, dès la première leçon, la seule L2 en s'interdisant (s'il la connaît) d'avoir recours à la L1 : il enseigne directement la L2 en s'appuyant dans un premier temps sur les gestes, les mimiques, les dessins, les images, l'environnement immédiat de la classe, et puis progressivement au moyen de la L2 elle-même ». (BESSE 2005 : 31)

Avec la MD, le vocabulaire nouveau était enseigné sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents en langue maternelle, l'apprenant devait penser en langue étrangère le plus tôt possible.

« Ainsi en méthode directe, le maître ne traduit pas en L1 et s'appuie d'abord sur ses propres productions orales (d'où l'importance de la transcription phonétique dans presque tous les manuels) ; une description grammaticale de L2 est ensuite introduite implicitement ; et la progression suivie dépend directement des procédés pédagogiques utilisés : on commence par les mots concrets parce qu'on peut montrer à quoi ils renvoient, et ces premiers mots appris permettent d'en introduire de nouveaux plus abstraits ». (BESSE 2005 : 32)

¹ <http://www.uned.es/ca-tudela/revista/n001/art_8.htm>, 31.10.2007

Dans cette méthode on se propose de placer l'élève dans un bain de langage et de reproduire dans la classe les conditions d'acquisition aussi naturelles que possibles. L'enfant apprend sa langue maternelle de manière involontaire car il y est exposé. En montrant un objet ou en accomplissant une action quelconque, le professeur propose simultanément un énoncé dans la langue étrangère. Plusieurs méthodes sont à la base de la MD : les méthodes directe, orale et active. Par méthode directe on désignait l'ensemble des procédés et des techniques permettant d'éviter le recours à la langue maternelle dans l'apprentissage. Par méthode orale on désigne l'ensemble des procédés et des techniques visant la pratique orale de la langue en classe. Les productions orales des élèves en classe constituent une réaction aux questions du professeur afin de préparer la pratique orale après la fin des études. L'objectif de la méthode orale était donc pratique. Le passage à l'écrit reste au second plan et est conçu comme le moyen de fixer par l'écriture ce que l'élève savait déjà employer oralement.

« Par méthode active on désigne l'emploi de tout un ensemble de méthodes : interrogative, intuitive, imitative, répétitive ainsi que la participation active physiquement de l'élève ». (RODRIGUEZ 2004 : 5)

Pour une présentation succincte de chacune de ces méthodes, on pourrait retenir que :

- La méthode interrogative entraînait les élèves à répondre aux questions. Il n'y avait pas de place pour leur intervention directe sans questionnement de la part du professeur, ni pour la créativité ; les activités étaient dirigées en intégralité.
- La méthode intuitive supposait un effort de la part de l'élève pour deviner des mots à partir d'objets ou illustrations. L'enseignement de la grammaire se faisait directement dans la langue étrangère et la compréhension passait par l'intuition.
- La méthode imitative avait comme but principal l'imitation sonore au moyen de la répétition intensive et mécanique. Elle pouvait s'appliquer autant à l'enseignement - apprentissage de la phonétique qu'à celui de la langue en général.
- La méthode répétitive utilisait le postulat selon lequel en répétant l'élève apprend et retient mieux.

Avec l'apparition de la MD, la didactique des langues étrangères fait appel à la pédagogie générale. La motivation de l'élève est enfin prise en compte, les méthodes s'adaptent aux intérêts, aux besoins et aux capacités de l'élève. Les contenus didactiques sont construits dans une progression du simple au complexe. La rupture entre la MT et la MD : « se situe au niveau de la pédagogie générale de référence » (PUREN 1988 : 135) et pour l'enseignement représente une grande nouveauté.

1.1.4. La méthode active (MA)

La méthode active représente un compromis entre le retour à certains procédés et techniques traditionnels et le maintien des grands principes de la méthodologie directe. La classe de langue doit être vivante, l'élève doit être toujours actif, soit pour la récitation de la leçon, soit pour l'acquisition de notions nouvelles. La MA a été employée dans l'enseignement français des langues étrangères à partir des années 1920 jusqu'aux 1960. Elle a été aussi connue sous l'appellation de « méthodologie éclectique », « méthodologie mixte », « méthodologie orale », « méthodologie directe ». Cette hésitation à la nommer prouve le souhait d'éclectisme de l'époque et le refus d'une méthodologie unique. On affirme : « qu'elle est en quelque sorte une méthode directe assouplie... » (PUREN 1988 : 216).

L'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans l'enseignement scolaire était devenue la préoccupation principale des didacticiens actifs. Ils revendiquaient un équilibre global entre les trois objectifs de l'enseignement – apprentissage : formatif, culturel et pratique. L'utilisation de la langue maternelle en classe était permise et, de ce fait, on a pu constater un assouplissement de l'enseignement du vocabulaire. Par conséquent il était permis d'utiliser la traduction pour expliquer le sens des mots nouveaux. La méthode active était amplement valorisée afin d'adapter les méthodes utilisées à l'évolution psychologique de l'élève et de créer une ambiance favorable à son activité puisque la motivation de l'apprenant était considérée comme un élément clé dans le processus d'apprentissage. L'année 1969 va présager la rupture avec la MA et va privilégier le passage à la méthodologie audiovisuelle, répondant ainsi à un objectif pratique. Les méthodes audio-orale et audiovisuelle auront comme objectif la recherche d'une unité maximale pour un meilleur rendement scolaire.

1.1.5. La méthode audio-orale (MAO)

La méthode audio-orale voit le jour pendant la deuxième guerre mondiale. Appelée aussi « la méthode de l'armée », elle a été créée dans le but de répondre aux besoins de l'armée américaine de former rapidement des gens parlant d'autres langues que l'anglais.

« Cette méthode connut un grand rayonnement aux Etats-Unis pendant une quinzaine d'années, entre 1950 et 1965, date à laquelle elle fut introduite en France, précisément quand on commençait à la délaisser outre-Atlantique ». (BESSE 2005 : 34)

La MAO se reposait sur les travaux d'analyse distributionnelle qui considéraient la langue dans ses deux orientations : paradigmatique et syntagmatique. Les exercices structuraux proposaient aux élèves de faire des substitutions des unités les plus petites de la phrase ou des transformations d'une structure à une autre. À partir donc de ces exercices de répétition ou d'imitation, les élèves devaient être aptes à réutiliser la structure en proposant de nouvelles transformations paradigmatiques.

« Comme l'indique son appellation, cette méthodologie donne la priorité à la langue orale et la prononciation devient un objectif majeur : nombreux sont les exercices de répétition et de discrimination auditive et la prononciation bénéficie des atouts des enregistrements de différentes voix de natifs ». (CUQ et GRUCA 2005 : 258)

La MAO s'est fondée aussi à partir de la psychologie béhavioriste selon laquelle, le langage n'était qu'un type de comportement humain. Son schéma de base était le réflexe conditionné : stimulus - réponse - renforcement. Les réponses déclenchées par les stimulus étaient supposées devenir des réflexes, c'est-à-dire des acquis définitifs. Cette méthode privilégia comme auxiliaire didactique le laboratoire de langues ; elle utilisera comme stratégie la répétition intensive pour favoriser la mémorisation et l'automatisation des structures de la langue.

Parvenir à communiquer en langue étrangère en accordant cependant la priorité à l'oral était l'objectif principal de la MAO. Afin de communiquer dans la vie de tous les jours, on visait les quatre compétences ; la langue était vue comme une globalité de réflexes qui faisaient que des formes linguistiques appropriées fussent utilisées spontanément.

« On peut l'interpréter comme une réaction à la méthode lecture-traduction qui s'était partiellement imposé en Amérique : il ne s'agissait plus d'enseigner à lire en L2, mais d'enseigner à comprendre, à parler, à lire et à écrire dans cette langue, c'est-à-dire de développer dans cet ordre, en commençant par les aspects oraux, les quatre habiletés (skills) sans lesquelles on ne peut prétendre bien posséder une langue ». (BESSE 2005 : 35)

On considérait que chaque langue a son propre système phonologique, morphologique et syntaxique. Le vocabulaire passait au second plan par rapport aux structures syntaxiques et les pratiques linguistiques de la langue maternelle étaient perçues comme des causes d'interférences lors de l'apprentissage. Pour éviter cela, il était recommandé à l'enseignant d'utiliser en cours seulement la langue étrangère. Cependant, l'absence de transfert de la langue apprise en dehors de la classe, les exercices structuraux qui n'intéressaient pas toujours les élèves, ont constitué la cible des critiques qui ont été faites à cette méthode.

L'influence de la linguistique sur la didactique du français langue étrangère se fait sentir à partir des années 60. L'expression « linguistique appliquée » devient alors synonyme de « pédagogie des langues » ce qui révèle son influence sur la didactique des langues étrangères en France. Malgré les nombreuses références dans le discours didactique français de cette époque, l'influence de la MAO est limitée. Aucun cours audio-oral n'a été publié ni pour l'enseignement du FLE ni pour celui des langues vivantes étrangères en milieu scolaire.

1.1.6 La méthode situationnelle anglaise

Connue vers les années 1950 comme la méthode orale britannique, son originalité consistait en la présentation et la pratique des structures syntaxiques en situation (les structures devaient être alliées aux circonstances dans lesquelles elles étaient supposés être employées). L'accent est mis sur les principes de choix et d'organisation du contenu linguistique à enseigner.

Cette méthode considérait que l'apprentissage supposait trois processus : la réception de la connaissance, la fixation dans la mémoire par la répétition et l'utilisation dans la pratique jusqu'à ce qu'elle devienne un automatisme. Au début de l'apprentissage, l'enseignant contrôle toute la classe, puis peu à peu, il laisse l'initiative à l'apprenant pour parler. L'aspect visuel était également important (on utilisait des images, des flashcards, etc.). Le vocabulaire était choisi en fonction de sa fréquence et la grammaire structurée en tableaux qui ont été les précurseurs des tableaux structuraux des méthodes audio-orales.

1.1.7 La méthode audiovisuelle (SGAV)

Après la deuxième guerre mondiale, l'anglais tend à devenir la langue des communications internationales. La France doit alors fortifier son instauration dans les colonies, prouver son prestige à l'étranger et combattre contre l'extension de l'anglais. De ce fait, l'enseignement du français devient une priorité pour le Ministère de l'Éducation Nationale. Une cellule de recherche s'organise et elle est chargée de mettre au point « le français élémentaire » (appelé ensuite français fondamental) conçu comme une gradation grammaticale et lexicale élaborée à partir de l'analyse de la langue parlée. G. Gougenheim et P. Rivenc sont responsables de cette mission pour encourager l'apprentissage et la diffusion du français. Ils ont publié, en 1954, les conclusions de cette étude en deux listes : un français

fondamental (dorénavant le FF) premier degré, constitué de 1475 mots, puis un français fondamental second degré qui contenait 1609 mots.

Le FF est considéré comme une base indispensable pour une première étape d'apprentissage du FLE pour des élèves en situation scolaire. Il leur propose une acquisition progressive et rationnelle de la langue qui devrait leur permettre de mieux la maîtriser. Les auteurs de FF se sont proposé de se rendre utiles aux auteurs de manuels, qui considéraient que :

«(...) l'apprentissage du français consistait à faire acquérir aux élèves un grand nombre de mots et une grille grammaticale (un moule pour y placer des mots). Les auteurs du Français Fondamental, au contraire ont été désireux de ne pas encombrer les mémoires, donc ils ont affirmé qu'il fallait faire un choix et établir un ordre d'urgence ». (ROMAN 1994 : 94)

Le FF a été souvent critiqué ; on considérait qu'il représentait un crime contre l'intégrité de la langue française ; aussi, ses situations et dialogues « fabriqués » n'exposaient pas la langue courante. La SGAV a prédominé en France dans les années 1960-1970 ; le premier cours élaboré suivant cette méthode, publié par le CREDIF en 1962, est la méthode « Voix et images de France ». Elle est construite autour de l'image et du son, utilisés conjointement car l'apprentissage se fait par la vue et l'oreille. Le support audio est constitué par des enregistrements magnétiques et le support visuel par des illustrations fixes. Le support écrit est rarement utilisé.

Les quatre compétences sont visées mais l'oral reste prioritaire ; on prend aussi en compte l'expression des sentiments et des émotions. La langue est considérée comme un ensemble acoustico-visuel ; la grammaire, les clichés, la situation et le contexte linguistique ont pour but de faciliter l'intégration cérébrale des stimulus extérieurs. La méthode SGAV s'appuie sur un document de base dialogué conçu pour présenter le vocabulaire et les structures à étudier :

« Dans la méthode S.G.A.V. les dialogues prétendent à quelque chose de plus : certes, ils servent à introduire progressivement le lexique et la morphosyntaxe de L2 ; mais là, n'est pas le plus important, il s'agit d'abord de présenter la parole étrangère en situation, c'est-à-dire dans les conditions plausibles d'usage ; d'où le recours aux images qui, même dans le premier manuel S.G.A.V. (Voix et images de France) ne servent pas tant à visualiser les réalités auxquelles envoient les mots des répliques qu'à restituer une partie des circonstances (spatio-temporelles, psychologiques, interactionnelles) dans lesquelles elles peuvent être échangées ». (BESSE 2005 : 40)

Les personnages présentés se veulent proches des élèves afin qu'ils s'identifient à eux. L'enseignement lexical et grammatical se fait d'une manière intuitive. Le vocabulaire de base

est sélectionné et présenté à partir de centres d'intérêt inspirés du français fondamental. La SGAV considère nécessaire un dialogue constant entre le professeur et la classe sans que celle-ci ne dépende entièrement de lui. En effet, grâce au support audiovisuel, il est possible de rompre le face à face élève-professeur.

La SGAV a le mérite de tenir compte du contexte social d'utilisation d'une langue et permet d'apprendre assez vite à communiquer oralement avec des natifs de langues étrangères. Cependant, elle n'offre pas la possibilité de comprendre des natifs parlant entre eux, ni les médias. L'élève s'investit peu dans son apprentissage, il a une position plutôt passive et cette « qualité » a été l'une des principales raisons du succès de la méthode. Toutefois, elle a dû céder sa place à l'approche communicative basée sur d'autres théories linguistiques (le fonctionnalisme) et psychologiques (le cognitivisme).

1.2 Approches actuelles

1.2.1 Le concept et les atouts de l'approche communicative

Dans la didactique des langues, le concept d'approche communicative (désormais AC) correspond à une vision de l'apprentissage basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication. Le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* définit ainsi l'approche communicative :

« La désignation approche(s) communicative(s) s'applique au(x) dispositif(s) de choix méthodologiques visant à développer chez l'apprenant la compétence à communiquer. Le recours à un terme comme approche et l'usage occasionnel du pluriel tendent à marquer une distance par rapport aux courants antérieurs et notamment à une méthodologie audiovisuelle réputée plus dogmatique. Les approches communicatives, tout en donnant à entendre que "c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer", se présentent souplement adaptables et ouvertes à la diversité des contextes. »

Cette définition s'explique par le fait que les cours de type communicatif sont organisés autour d'objectifs de communication à partir des fonctions - actes de paroles - et des notions - catégories sémantico - grammaticales. Ces catégories ont été définies dans *Un niveau-seuil* (1976).

Dans la particularité de l'approche « fonctionnelle-notionnelle », appelée également « approche communicative » nous distinguons : les fonctions et les notions. Les fonctions sont réalisées à partir des actes de parole : remercier quelqu'un, répondre aux remerciements, accepter, refuser, etc. Les listes de fonctions, comme dans *Un niveau-seuil*, font un « inventaire linguistique » nous révélant des exemples d'énoncés possibles. Les fonctions sont une liste de savoir-faire langagiers permettant d'être opérationnel dans des situations de communication à l'étranger : « saluer », « prendre congé », « faire des courses ». À un niveau plus abstrait, ces fonctions s'inscrivent dans un certain nombre de notions telles que « le temps », « l'espace », « les sentiments », « les relations sociales », etc.

Les notions sont les éléments lexicaux qui participent à la construction des fonctions : sans vocabulaire, aucune locution ne serait envisageable. L'aperçu des notions, par exemple dans *Un Niveau-Seuil*, suit une structure thématique qui doit répondre aux besoins d'un apprenant de langue étrangère : des notions sur le lieu, le temps, la quantité, la qualité; des notions spécifiques sur la personne, la maison, aller quelque part, etc.

« Les notions supposent qu'on tienne didactiquement compte des réalités auxquelles elles se réfèrent, des contextes dans lesquels elles s'insèrent ; les

fonctions supposent non seulement l'usage de certains énoncés mais aussi de circonstances précises et de rôles définis sans lesquels elles ne se réalisent pas (un impératif ne fonctionnera comme un ordre que si celui qui l'émet a le droit de donner cet ordre à celui à qui il l'adresse et que celui-ci, dans la situation où il se trouve, reconnaisse ce droit). Autrement dit, notions et fonctions indiquent la prise en compte des environnements linguistiques et non linguistiques qui leur donne existence ». (BESSE 2005 : 48)

L'AC s'inscrit dans un mouvement de réaction par rapport aux méthodes précédentes, audio-orales et audiovisuelles, même si elles ont constitué une avancée importante par rapport aux méthodes traditionnelles et ont permis un apprentissage efficace d'une langue étrangère. Avec les travaux du Conseil de l'Europe sur la définition du niveau seuil, les objectifs pour les apprenants de langues étrangères ont beaucoup changé, les nouveaux cours de langues donnent la priorité aux « actes de parole » (saluer, remercier, demander une information, etc.). L'approche de la grammaire est notionnelle et c'est la compétence de communication qui devient prioritaire.

Ces vingt dernières années, les didactiques des langues ont mis l'accent sur la notion de communication (l'expression « approche communicative » a été utilisée pour définir une approche méthodologique dans l'enseignement des langues centrée sur l'acquisition d'une compétence de communication) et nous pouvons considérer que l'actuel Cadre européen commun de références pour les langues constitue le résultat d'une réflexion centrée sur le concept d'échange et de communication.

D'après les principes de l'AC, l'élève apprend à communiquer en communiquant. C'est pourquoi, il serait bon de l'amener à vivre des situations de communication diversifiées et authentiques. Dans le contexte scolaire, cela n'est pas toujours faisable mais l'enseignant pourrait s'inspirer de ces situations pour orienter son enseignement. Les documents dits « authentiques » sont préférés aux documents « fabriqués » par les enseignants.

« S'il ne sont pas directement pris dans la réalité culturelle, les supports d'apprentissage seront élaborés de manière à ce qu'ils soient proches de l'authentique et des types d'échanges qui existent dans la réalité ». (CUQ et GRUCA 2005 : 267)

L'apprenant est placé au cœur de son apprentissage. L'oral occupe une place importante et l'expression se déploie dans des activités de simulation et de jeux de rôle dont les scénarios supposent des échanges dans des situations authentiques qui favorisent l'usage de l'implicite de la langue. En ce qui concerne l'écrit, une place importante est accordée à la créativité, à côté des exercices de production plus classiques. On part de l'hypothèse que, dans une approche de type communicatif, la nécessité de devoir échanger est supposée créer un

besoin dans l'ordre de la maîtrise de la langue. Ce besoin rend l'apprenant sensible aux caractéristiques du système de la langue étrangère. Néanmoins, l'acquisition d'une compétence de communication se fait en relation à l'acquisition d'une compétence linguistique.

Le concept « d'interlangue » s'est fondé sur l'observation de l'évolution du langage de l'enfant depuis sa naissance jusqu'à la maîtrise de la parole. VOGEL (1995) se propose de répertorier les dimensions du concept de « langue de l'apprenant » ou « interlangue » pour mieux situer les diverses approches proposées, pour connaître et expliquer le phénomène de l'acquisition d'une deuxième langue et aussi pour constituer l'interlangue comme objet de recherche en soi, au croisement de diverses sciences de références.

Le premier atout de l'AC, c'est le changement de la place de l'apprenant dans le processus d'apprentissage ; il devient l'instigateur du savoir, de la recherche. Grâce à sa motivation et à son implication permanente dans la gestion du travail de la classe, il pourra acquérir le sens de l'autonomie au sein du groupe en favorisant l'interaction et aussi un savoir, un savoir - faire à la fois verbal et non - verbal. Aussi, l'apprenant pourra-t-il être capable de s'auto - évaluer dans une évaluation formative.

Le deuxième atout de l'AC tourne autour du rôle de l'enseignant. Il devient par excellence le coordinateur, l'animateur et s'éloigne ainsi de cet enseignement docte et magistral. Faisant preuve d'une grande disponibilité, d'une largeur d'esprit, il devra considérer la faute comme une composante du processus d'apprentissage et non pas comme un acte répréhensible.

Le troisième atout de l'AC se traduit par un recentrage sur le sens car toute activité pédagogique devrait en avoir un. Si les méthodes précédentes privilégiaient l'aspect syntaxique de la langue, l'AC préconise une combinaison du sens et de la syntaxe dans les programmes d'enseignement. Il serait souhaitable pour l'enseignant d'analyser les besoins de ses apprenants par le biais d'un questionnaire, d'un test initial. C'est ainsi qu'il pourra déterminer les priorités au cours de son enseignement. Les approches communicatives se sont avérées donc les plus adéquates pour faire acquérir à l'apprenant des méthodes de pensée et de communication en éduquant tous ses sens et en l'initiant à la recherche et à la créativité.

Trois types de savoirs sont donc nécessaires pour que cette autonomie soit effective :

- le savoir linguistique ;
- le savoir - faire qui se traduit par des compétences communicatives ;

- le savoir - être qui se manifeste dans la confiance en soi, le désir de progresser et de créer.

Aussi, il est indispensable de multiplier les contextes d'apprentissage, de choisir les activités adéquates pour déclencher la communication orale chez l'apprenant et de développer son potentiel langagier. Sophie MOIRAND (1982 : 20) donne une définition plus précise de la compétence de communication en identifiant quatre composantes :

- une composante linguistique : connaissance et appropriation des modèles relatifs aux divers aspects de la langue (phonétique, lexical, grammatical, textuel) ;
- une composante référentielle : connaissance des domaines d'expérience, des objets du monde et de leur relation ;
- une composante socioculturelle : connaissance des règles sociales, des normes d'interaction entre les individus et les institutions, de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux ;
- une composante discursive : connaissance et appropriation des différents types de discours, leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits.

Dans tout processus d'enseignement apprentissage d'une langue étrangère, la prise en compte de ces différentes composantes serait souhaitable pour acquérir une compétence de communication. Aucune composante ne devrait être occultée car il est inconcevable d'appréhender une langue étrangère sans avoir accès à un minimum de savoirs sur la culture et sur le fonctionnement de la société en cause. Tout projet pédagogique devrait prendre en compte ces paramètres qui étaient omis jusque là. Le domaine de la didactique des langues étrangères est en perpétuelle mouvance aidé en cela par le progrès technologique.

1.2.2 Le Cadre européen commun de référence pour les langues et l'approche actionnelle

Le CECR est le fruit de plusieurs années de recherche linguistique menée par des experts des États membres du Conseil de l'Europe. Élaboré entre 1993 et 2000 :

« (...) ce projet correspond aux missions de cet organisme dont le siège est à Strasbourg. Le Conseil de l'Europe mène en effet des activités en faveur de la diversité linguistique et de l'apprentissage des langues dans le cadre de la convention culturelle européenne ouverte à la signature le 1^{er} décembre 1954. Il regroupe actuellement quarante-six États européens. Son action promeut des politiques visant à renforcer et à approfondir la compréhension

mutuelle, à consolider la citoyenneté démocratique et à maintenir la cohésion sociale ». (GOULLIER 2005 : 5)

Publié en 2001, il constitue une approche nouvelle dont l'objectif est de renouveler et améliorer certains aspects des méthodes d'enseignement des langues. Le Cadre fournit une base commune pour la réalisation de programmes, de diplômes et de certificats et, de ce fait, il favorise la mobilité éducative et professionnelle.

Le Cadre n'est pas une méthode d'enseignement de langues ; il a été pensé pour répondre à l'objectif du Conseil de l'Europe qui est de : « parvenir à une plus grande unité parmi ses membres et d'atteindre ce but par l'adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel »².

« L'objectif est d'abord politique : asseoir la stabilité européenne en luttant contre la xénophobie et veiller au bon fonctionnement de la démocratie. Les langues et les cultures peuvent y contribuer par une meilleure connaissance des autres »³. Ce n'est plus le niveau de maîtrise d'une langue qui compte mais la compétence d'interagir, de communiquer. C'est pour cela que le Cadre constitue un outil de promotion du plurilinguisme.

Le CECR s'adresse à tous :

« Les enseignants, en particulier, y trouveront des outils pour réfléchir à leurs pratiques, un barème pour l'évaluation de la compétence des élèves, une analyse des compétences langagières qui facilitera la définition des objectifs et la description des niveaux atteints ». (LALLEMENT et PIERRET 2007 : 9)

Le CECR s'est fondé sur les acquis et a développé une description de la maîtrise d'une langue par types de compétences et sous-compétences. Des descripteurs spécifient une maîtrise progressive de chaque compétence, qui est repérée sur une échelle à six niveaux (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Comme les auteurs de manuels et les enseignants ont trouvé les spécifications du CECR trop larges, on a entrepris la réalisation de celles-ci langue par langue. Cette nouvelle génération de référentiels part des descripteurs des niveaux : on cherche à identifier les formes d'une langue donnée (mots, grammaire...) dont la maîtrise correspondrait aux compétences communicationnelles, sociolinguistiques, formelles, etc. définies par le CECR. Ces transpositions dans une langue donnée sont nommées descriptions de niveaux de référence (DNR), pour les langues nationales et régionales.

² Recommandations R(82)18 et R(98)6 du Comité des ministres du Conseil de l'Europe.

³ < <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference.html>>, 15.03.2008

Grâce aux descripteurs de compétences qu'il présente pour chaque niveau, le CECR permet d'asseoir sur une base solide et objective la reconnaissance réciproque des qualifications en langue.

« Les descripteurs sont plus performants quand ils précisent non seulement ce que les apprenants peuvent faire, mais aussi comment ils doivent le faire ». (LALLEMENT et PIERRET 2007 : 8).

Des référentiels cohérents dans chaque langue et pour chaque niveau commun de l'échelle pourront maintenant être rédigés. L'expression d'activité de communication langagière est à entendre dans le sens que l'on donne habituellement au mot compétence : compréhension de l'oral, expression orale en continu, interaction orale, compréhension de l'écrit, expression écrite. Le terme de compétence désignera des composantes plus générales : compétences sociolinguistique, pragmatique ou encore linguistique (cette dernière comprenant le lexique, la grammaire et la phonologie) sans oublier la compétence culturelle (ce qu'il faut savoir des pays où la langue est parlée).

Le CECR introduit la notion de « tâche » qui s'associe à la théorie de l'approche actionnelle au sens d'accomplissement d'une action. L'apprenant fait usage de la langue étrangère en agissant, en faisant quelque chose. Pour résumer, on pourrait nommer le Cadre comme « la somme de niveaux de maîtrise de compétences (langagières ou non langagières) entrant dans la réalisation de tâches ». (PUREN 2002 : 55-71)⁴

La nouvelle approche pédagogique appelée également perspective actionnelle, propose de mettre l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global ou « à accomplir dans les multiples contextes auxquels l'apprenant va être confronté dans la vie sociale ». (TAGLIANTE 2006 : 32) Elle cherche à analyser les besoins langagiers dès le début de l'apprentissage et définit ces compétences particulières que recherche l'apprenant de langue. Son objectif général est apprendre à faire et à communiquer dans des situations de la vie courante. L'enseignant anime la classe, élabore des supports. L'enseignement de la grammaire se fait par conceptualisation et systématisation suivies d'exercices. L'action invite à l'interaction et aide à l'évolution des compétences de compréhension, production et interaction.

« Communication et apprentissage passent par la réalisation de tâches langagières. Elles sollicitent la compétence à communiquer. Quand les tâches ne sont pas routinières ou automatisées, elles requièrent le recours à des stratégies ». (LALLEMENT et PIERRET 2007 : 17)

⁴ Article disponible aussi sur <http://allemand.paris.iufm.fr/IMG/pdf/perspective_co-actionnelle-culturelle_version_11m.pdf>, 15.03.2008

La notion de tâche est l'un des aspects essentiels de la conception de l'apprentissage du CECR. On définit comme tâche : « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé ». (le Cadre : 16) Dans la réalisation d'une tâche, l'apprenant met en œuvre plusieurs activités langagières pour lesquelles il mobilise ses compétences générales (ses connaissances sur le monde et ses acquis socioculturels, son comportement) et sa compétence communicative en rapport avec les stratégies d'enseignement acquises.

« Par la tâche, les élèves deviennent effectivement actifs et le travail prend sens à leurs yeux. La tâche favorise leur engagement personnel dans l'apprentissage ». (GOULLIER 2005 : 35)

Les méthodes actuelles développent des stratégies qui ressemblent à l'enseignement du FOS (français sur objectif spécifique), visant l'efficacité dans un temps limité.

« Depuis la parution du Cadre européen de référence pour les langues, les différentes approches de l'enseignement du vocabulaire ont pris une orientation précise, liée à deux éléments fondamentaux : d'une part la préconisation d'un enseignement de type actionnel et d'autre part la parution des référentiels pour le français ». (TAGLIANTE 2006 : 149)

Cependant le Cadre ne promeut pas une méthode d'enseignement particulière, mais présente plusieurs choix ; il a comme fonction d'encourager tous ceux qui s'inscrivent comme partenaires dans le processus d'apprentissage/enseignement à énoncer leurs propres bases théoriques et leurs démarches pratiques.

L'utilisation du CECR par les enseignants de français en Europe et hors de l'Europe est encore très disparate selon les pays et les établissements. En Roumanie, le CECR est pris en compte dans les manuels et dans les programmes scolaires. Mais où en est-on quant aux pratiques pédagogiques de classe ? Selon les témoignages des enseignants, se servir du Cadre prend beaucoup de temps surtout pour la préparation d'exercices adaptés aux différents niveaux et aux différentes compétences de celui-ci.

L'adopter signifie donc une charge de travail supplémentaire et une organisation particulière notamment pour tout ce qui concerne l'élaboration du matériel pédagogique : jeux de rôle, improvisations, simulations, travail en équipe, projets, portfolios, etc. Or, les professeurs interrogés estiment ne pas avoir les moyens, ni le temps nécessaires pour ce type de préparation. Trouver les moyens pour faire connaître aux élèves ces activités serait un défi à lancer parmi nos enseignants. Si les cours ordinaires ne permettent pas trop l'emploi d'activités innovantes, y recourir dans des activités périscolaires pourrait être une possibilité.

Leur maîtrise est cependant nécessaire, l'enseignant doit bien cibler ses objectifs et savoir à tout moment vers quelles compétences et acquis il veut amener ses élèves.

Le CECR est un outil différent du Portfolio européen des langues (désormais PEL), publié dans trois versions : école, collège, jeunes et adultes) qui est un instrument d'auto-évaluation. En effet, dans le PEL l'élève peut inscrire ses savoirs linguistiques et ses acquis culturels. Il contient un passeport de langues que son titulaire met habituellement à jour.

« Une grille lui permet de définir ses compétences linguistiques selon des références reconnues dans tous les pays européens. Le document fournit aussi une biographie langagière détaillée incorporant toutes les expériences faites dans les diverses langues et qui est destinée à orienter l'apprenant dans l'organisation et l'évaluation de son apprentissage. Un dossier rassemblant des travaux personnels attestant des performances atteintes complète le tout ». (site du Conseil de l'Europe : Le Portfolio européen des langues)⁵

Le PEL vise à documenter la capacité langagière plurilingue et les expériences dans d'autres langues de son titulaire de manière complète et réaliste.

« Le plurilinguisme est la situation de la personne qui apprend plusieurs langues. Cette personne ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit une compétence communicative à laquelle contribuent toutes ses expériences des langues ». (LALLEMENT et PIERRET 2007 : 11)

Il permet donc l'accès au pluriculturalisme car la langue constitue un moyen d'accéder à la culture, les différences ou les similitudes ainsi comparées interagissent et créent une nouvelle compétence, la compétence pluriculturelle. Les instruments que contient le PEL aident les apprenants à faire le point sur les niveaux de compétence qu'ils ont atteints dans leur apprentissage d'une ou plusieurs langues étrangères afin de pouvoir informer et donner des détails clairs sur leur progrès.

« Les enseignants qui se sont familiarisés avec le CECR pourront facilement guider leurs élèves pour une meilleure utilisation du Portfolio, le document d'auto-évaluation conçu à l'intention des élèves par le Conseil de l'Europe ». (LALLEMENT et PIERRET 2007 : 8)

⁵ <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/main_pages/introductionf.html>, 12.11.2007.

1.3 Méthodes et moyens audio-visuels

Les moyens audio-visuels jouent un rôle important dans l'acquisition d'une langue étrangère. On a employé depuis longtemps des auxiliaires visuels comme : les tableaux muraux, les illustrations, les gravures, les photographies, les albums, les cartes, les tableaux de langage. Des moyens audio-visuels les plus utilisés en classe de langue actuellement sont : le tableau, le projecteur d'images, le vidéo projecteur, le rétroprojecteur, le lecteur CD, la radio, le magnéto, la vidéocassette, le film animé, le film sonore, la télévision et pas en dernier lieu l'ordinateur qui se caractérise par une complexité extraordinaire.

« En s'adressant aux yeux et aux oreilles, ces moyens ont le rôle d'activer les élèves, en éveillant leur intérêt et leur attention, en favorisant ainsi la formation des automatismes nécessaires pour une bonne maîtrise de la langue ». (NICA et ILIE 1995 : 241)

Pour pouvoir obtenir de bons résultats, le professeur ne doit pas ignorer l'aspect technique et l'aspect méthodologique. Le premier se réfère au maniement de ces instruments tandis que le deuxième vise le profit qui en résulte.

« L'attrait et la facilité d'usage des matériels pédagogiques mis à disposition des enseignants peuvent accroître la motivation et accélérer le processus d'apprentissage ». (TAGLIANTE 2006 : 69)

Il faut remarquer que les moyens audio-visuels ne peuvent et ne doivent pas se substituer au professeur de langue. Ils ne sont que des instruments, des auxiliaires qui aident à augmenter la motivation, le plaisir de lire, de parler, de découvrir une langue étrangère. Ces moyens présentent un grand avantage pour les élèves : ils mettent à leur disposition un support visuel et auditif qui assure une bonne compréhension de la langue. Les élèves ont la possibilité, grâce aux documents authentiques audio de ne pas perdre le contact avec la langue courante vive qui change sans cesse. Le professeur doit toujours actualiser, dans la mesure du possible, les films, les CD, etc. pour éviter l'usure morale de ceux-ci.

Et lorsqu'il utilise les moyens audio-visuels, il devient un vrai animateur, car il dirige, suggère, propose, incite la curiosité des élèves, par des sujets très divers et variés. Le professeur peut, par exemple, « lancer » un thème (au restaurant, au théâtre, etc.) ou un prétexte de conversation et puis il donnera la liberté totale à ses élèves de parler et de communiquer leurs pensées. De temps en temps, d'une manière discrète, il peut intervenir pour donner des explications supplémentaires, pour accélérer ou pour ralentir le rythme de la

discussion. La leçon de langue sera plus entraînante, plus agréable, plus naturelle et plus efficace.

Le magnétophone (qui était utilisé dans les méthodes audio-orale et audiovisuelle) a été actuellement remplacé par le lecteur CD et le dictaphone. Plus pratiques à utiliser, ils constituent des auxiliaires didactiques qui permettent de faire écouter et comprendre la prononciation de natifs et d'enregistrer la prononciation des élèves durant les pauses prévues après chaque phrase. C'est l'occasion de faire écouter des documents authentiques qui présentent de vrais « morceaux » de culture et civilisation de la langue française. En même temps, l'enseignant peut utiliser les deux fonctionnalités : l'écoute et l'enregistrement. Pour ce travail, un laboratoire de langues nous semble le plus approprié.

Que ce soit à l'aide d'un tableau classique noir ou plus moderne, le tableau blanc sur lequel on écrit avec des feutres, nous ne pouvons pas concevoir une classe quelconque sans écrire ou dessiner.

« Or, ce qui est écrit au tableau a souvent une valeur absolue : c'est ce que les apprenants doivent mémoriser, c'est pourquoi ils se précipitent pour noter, avec des fantaisies grammaticales ou lexicales, ce qui est écrit blanc sur noir ». (TAGLIANTE 2006 : 72)

Il est donc souhaitable de prévoir des pauses pour la transcription, de structurer les cahiers de notes, de regarder et faire attention à la fidélité de ce que les élèves recopient. Recopier n'est pas apprendre, l'enseignant doit revenir sur ce qui a été noté, par des activités de systématisation et de fixation.

Le tableau de feutre (utilisé surtout dans les méthodes audio-orale et audiovisuelle) permet de faire adhérer sur une surface de feutre des figurines découpées dans un carton floqué, étant d'un grand secours dans la classe de langue. Il fournit l'occasion au professeur de présenter d'une manière vivante une situation dont il peut assembler et modifier à volonté les aspects et les contenus. Entre la figuration, le geste et la parole se nouent des rapports et des associations subtiles. Avec un nombre limité de pièces, on peut composer une grande variété de tableaux, ayant une grande valeur évocatrice. La mobilité de l'ensemble visuel, les possibilités de transformation que le tableau de feutre offre, permettent d'introduire dans la leçon de langue des exercices d'une grande souplesse d'emploi.

Pour assurer la compréhension, le professeur peut demander à l'élève de manipuler lui-même les figurines d'après ses propres indications. C'est une méthode participative qui

favorise l'assimilation des connaissances et crée la motivation. La minutie avec laquelle le scénario et la mise en scène ont été préparés, la rigueur et le dynamisme dont le meneur de jeu fait preuve donnent l'efficacité de ce moyen pédagogique.

Les diapositives (qui étaient utilisées dans les méthodes audio-orale et audiovisuelle) sont des photos en couleurs que l'on projette devant les élèves. Parce que l'image ne bouge pas, l'enseignant a le temps d'accompagner la présentation de l'explication du lexique ou des mécanismes grammaticaux respectifs. L'application de ce moyen implique plusieurs étapes:

- la conversation introductive ;
- la description des images du récit - faite par le professeur ;
- la description des images de mémoire - faite par les élèves.

Le film fixe présente une suite d'images groupées autour d'un thème. Ces images peuvent concentrer l'attention des élèves sur un paysage, un geste ou le comportement d'un personnage.

« Les images du film offrent la possibilité aux élèves de parler sans attendre les questions du professeur, en donnant ainsi priorité à l'expression orale. Elles mettent les élèves dans le contexte de la civilisation et de la manière de vivre du peuple français ». (NICA et ILIE 1995 : 244)

Le film sonore, la télévision, le caméscope et l'appareil photo numérique sont utilisés actuellement dans les méthodes fondées sur les approches communicative et actionnelle. Le premier a une grande importance car il favorise l'activité indépendante des élèves. Le film est l'auxiliaire audio-visuel le plus attractif et le plus suggestif que l'on puisse concevoir pour la classe de langue car c'est un document authentique riche en éléments sur la culture et la civilisation de la langue enseignée. Après la projection, il est souhaitable d'organiser des discussions sur le sujet de celui-ci, les réactions des personnages, leur conduite, la manière de s'habiller, etc.

La télévision a son rôle important pour toute la société. En général, elle est un moyen d'éducation. La jeunesse veut y trouver une modalité de résoudre les problèmes les plus divers qui préoccupent l'homme contemporain. Pour pouvoir comprendre un reportage, une émission, le déroulement d'un concours ou une chanson française, par exemple, l'élève et l'homme en général doivent avoir une culture solide et vaste.

« En écoutant de la musique française, les jeunes pourront se rendre compte des différences et des similitudes qui existent entre les deux pays: la Roumanie et la France. Et puis, la musique est un langage universel qui ne connaît pas de frontières ». (NICA et ILIE 1995 : 244)

Le film documentaire, le film artistique, le film pédagogique sont des moyens audiovisuels assez fréquents en classe de langue. Le caméscope et l'appareil photo numérique pourraient permettre de faire produire par les élèves des documents vidéo selon un projet commun défini en classe : travail sur la langue ou les différents niveaux de langue, analyse des attitudes, etc.

L'ordinateur se prête à des activités multiples et il est de plus en plus utilisé pour faciliter l'apprentissage d'une langue étrangère. La présence de l'ordinateur ouvre des perspectives extraordinaires au professeur de langue : les élèves découvrent un autre univers, un autre monde, inconnu et qui offre beaucoup de satisfactions. Grâce à l'ordinateur, ils ont la possibilité de corriger plus rapidement leurs fautes et ne plus les répéter. On peut stocker des jeux didactiques, très utiles dans l'apprentissage, enregistrer des chansons ou des textes. Les activités didactiques qui pourraient être réalisées à l'aide de l'ordinateur sont très diverses : rédaction des lettres de correspondance ou des courriels, des articles de journal, des récits ou tout simplement l'apprenant peut être amené à faire des recherches sur Internet.

« L'utilisation d'un clavier et d'une souris au lieu d'un papier et d'un crayon est un facteur de motivation par la découverte et la maîtrise d'une technique, et par l'attractivité du traitement de texte, qui permet d'utiliser des outils généralement absents de la classe de langue : la correction orthographique, la consultation d'un dictionnaire des synonymes, l'insertion de mots, la recherche, la mise en page automatique, etc. ». (TAGLIANTE 2006 : 74)

Utiliser Internet en cours de langue peut être très enrichissant pour l'enseignant si nous pensons aux nombreux documents authentiques disponibles (des documents texte, sonores ou vidéo). Il serait d'ailleurs difficile pour les professeurs qui ne sont pas des natifs de la langue enseignée d'en disposer autrement. Leur exploitation est analogue à celle de tout autre support pédagogique authentique. L'abondance des ressources permet d'actualiser souvent ses supports en cours, permettant ainsi une approche culturelle contenant des informations actuelles et non plus datant de plusieurs années et déjà dépassées, comme dans le cas des méthodes « papiers ». L'enseignant a également accès à un vaste réseau d'informations pédagogiques, de stages et de formations proposés par des organismes spécialisés. Il peut aller chercher des réponses à ses questionnements mais il peut aussi partager son expérience

pédagogique avec les professeurs d'autres pays enseignant la même langue. Il existe actuellement, des blogs, des forums et sites pédagogiques d'entraide professionnel et d'échange de ressources extrêmement nombreux et riches en propositions pédagogiques (exemple : le site ÉduFLE.net)⁶

Utiliser Internet en cours de langue c'est accéder à de nouvelles connaissances et informations sur le monde en dehors du cadre normal, c'est aussi découvrir un autre pays à travers son patrimoine, ses richesses culturelles en passant par la pratique de la langue. Langue et culture sont fondamentalement liées et c'est pourquoi aller à la découverte de sites et de documentation autre que scolaire aidera élèves et professeur à combattre préjugés et stéréotypes et permettra à la langue de retrouver sa qualité de support culturel. Utiliser la langue étrangère dans d'autres circonstances aidera l'élève à prendre conscience de ce qui doit être l'objectif principal de son apprentissage : la communication réelle et non pas l'obtention d'une bonne note à un test d'évaluation ou la réussite à un examen quelconque. L'approche actionnelle est présente dans ces activités de « navigation » sur Internet car les élèves exécutent des tâches en employant la langue qui devient un instrument pour parvenir à des fins bien précises. L'enseignant ne devrait pas perdre de vue la possibilité de développer chez ses élèves, par ce moyen, les compétences de communication et interculturelle. (BARRIERE 2006 : NTIC et FLE)⁷

Bien connu des formateurs, le rétroprojecteur n'est que peu utilisé en classe de langue. Il présente pourtant des possibilités intéressantes :

- l'acquisition de la structuration : au cours d'un travail de groupe, après avoir fait désigner le rapporteur, on lui demande de reporter les résultats des travaux du groupe sur un transparent puis de le présenter au groupe classe au rétroprojecteur. L'exploitation qui en sera faite mettra l'accent sur la structuration du rapport. La présence ou l'absence de plan, la mise en valeur de certains points, les alinéas et les paragraphes éventuels seront ainsi mis en valeur ;
- le gain de temps appréciable : les apprenants ne rédigent qu'une seule fois, directement sur le transparent, ils peuvent compléter ou modifier leurs productions lors de la présentation ;

⁶ EduFLE.net est un site coopératif où tous les acteurs du Français Langue Étrangère sont invités à partager expériences et ressources pédagogiques.

⁷ Article disponible sur <<http://www.edufle.net/NTIC-et-FLE>>, 08.03.2008

- le dynamisme et la motivation : il est valorisant pour l'apprenant de maîtriser une technique qui jouissait jusqu'alors d'une connotation strictement professionnelle ;
- l'acquisition d'un savoir-faire interdisciplinaire : la maîtrise de cette technique de présentation incitera les apprenants à vouloir l'utiliser dans d'autres disciplines pour présenter et illustrer leurs exposés (histoire, géographie, biologie, etc.).

Malgré ses avantages incontestables et les multiples possibilités de travail qu'il ouvre (présentation d'un travail structuré, gains de temps, dynamisme), le rétroprojecteur n'est malheureusement pas assez utilisé en classe de langue. Quant au vidéo projecteur, réservé aux présentations, aux exposés et aux évaluations, reste difficilement accessible à cause de son coût assez élevé qui ne permet pas aux professeurs de pouvoir en disposer.

En conclusion, les moyens techniques audio-visuels peuvent apporter leur contribution à la réalisation du but primordial de l'enseignement des langues : faire parler librement et comprendre parfaitement.

1.4 Le rôle des activités périscolaires

Les activités périscolaires constituent une stratégie alternative pour l'apprentissage d'une langue étrangère et contribuent à compléter l'éducation de l'élève à côté ou en dehors de la classe. Ce sont des activités concrètes qui occupent une place de choix dans l'enseignement moderne grâce à leur contribution au travail éducatif. En effet, elles peuvent éveiller l'intérêt pour une langue étrangère, en contribuant à la consolidation des connaissances acquises. Les activités périscolaires peuvent s'organiser d'une manière groupée surtout s'il s'agit d'élèves très doués, qui manifestent un intérêt particulier pour la langue respective et qui désirent approfondir leurs connaissances.

« Quant à l'acquisition du langage parlé dans une première étape, le professeur développera chez ses élèves la capacité d'une réception auditive fidèle. On peut commencer par la présentation des diapositives ou des films accompagnés d'un commentaire français ». (NICA et ILIE 1995 : 247)

En vue de l'enrichissement des compétences langagières des élèves, une place importante l'occupent les récits, les poésies, les anecdotes, les jeux, les improvisations, etc.

Les activités périscolaires se proposent principalement :

- d'élargir l'horizon des connaissances sociales, culturelles, économiques, etc. des élèves ;
- d'orienter et exploiter leurs aptitudes, développer leur goût pour les valeurs ;
- de contribuer à l'enrichissement de la vie morale de l'élève, qui se réfère surtout à son caractère ;
- de contribuer à l'utilisation agréable et instructive des loisirs des élèves.

Les activités périscolaires organisées d'une manière méthodique et systématique pourront être d'une réelle utilité pour le progrès des élèves. Le caractère, le contenu et les méthodes de réalisation de celles-ci sont spécifiques et se distinguent de l'activité en classe. Les élèves doivent opter pour le périscolaire librement, en fonction de leurs désirs, besoins et aspirations.

« Il ne faut pas ignorer que les activités périscolaires doivent tenir compte des particularités d'âge et individuelles des élèves. Le professeur ne doit jamais oublier qu'un élève a des limites physiques et psychiques ». (NICA et ILIE 1995 : 248)

Si les activités périscolaires sont très bien organisées, elles seront un moyen efficace dans le développement de l'initiative et de l'esprit d'indépendance des élèves. On distingue

deux types d'activités périscolaires : individuelles et collectives.

a. Les activités individuelles peuvent être la lecture, la correspondance qui donnent la possibilité aux élèves de se familiariser avec les structures du dialogue dans des échanges.

b. Les activités collectives peuvent être des excursions, des visites (musée, exposition, parc, etc.) organisées par les professeurs mais aussi des activités communicatives, des débats, des jeux, la pratique du théâtre, la simulation globale, etc. Ce sont des occasions pour parler la langue en faisant des activités intéressantes où les élèves peuvent manifester librement leur imagination, leur créativité, leur plaisir de s'exprimer et de communiquer.

Le professeur peut aussi organiser la participation collective à des films artistiques en version originale. Pour attirer l'attention des élèves sur certaines séquences, sur certains mots et expressions à retenir, il devrait les visionner préalablement. Une activité assez fréquente est le cercle de langue. Pour l'organiser, il faudra remplir plusieurs conditions :

- l'adhésion au cercle sera bénévole ;
- le nombre des membres d'un cercle sera de ne doit pas dépasser 20 élèves ;
- les membres auront droit à de larges initiatives ;
- on évitera tout caractère formel ou trop solennel pour que les élèves se sentent tous à leur aise.

Ces cercles peuvent être de jeux, de lecture, d'art dramatique, de littérature, de conversation, de correspondance scolaire, de mots-croisés, etc. Les cercles de lecture sont un moyen efficace d'enrichir les compétences langagières des élèves ; le goût pour la lecture pourra être ainsi cultivé par le professeur en dehors de la classe. Le cercle de débats peut être organisé à tous les niveaux. Pour les débutants, le professeur doit choisir des thèmes intéressants, par exemple: la famille, la maison, la description d'un paysage, d'une excursion, etc. Les élèves avancés peuvent centrer leurs conversations sur des problèmes de civilisation moderne, un film, un livre, etc.

« La mission pédagogique est prolongée par une politique culturelle ambitieuse qui prend des formes diverses selon les communautés : conférences, expositions ou encore créations artistiques et spectacles vivants ». (bulletin d'information de l'Alliance Française de Bucarest, n° 311/2000)

La pratique du théâtre constitue un formidable outil pour intégrer l'apprentissage du français dans une activité originale, ludique et motivante. Afin d'aborder le théâtre et les

techniques théâtrales, il serait recommandé que les professeurs aient déjà une première expérience, en suivant par exemple des stages pour acquérir une expérience minimale. Le théâtre implique un travail de groupe : monter un projet collectif permet de renforcer la cohésion grâce à la poursuite d'un objectif commun et à l'entraide mise en place pour y parvenir. Pour que dans le groupe s'installent des relations de confiance on pourrait s'appuyer au début, sur des exercices tels que la présentation de soi par soi-même ou par d'autres. On peut travailler la voix et la diction, avant de passer au jeu proprement dit.

L'enseignant doit adapter les exercices et techniques proposés à la culture et croyances de ses élèves et ne pas perdre de vue le fait que le théâtre doit rester avant tout un espace de liberté. L'activité théâtrale comme moyen d'apprentissage d'une langue peut être d'une grande richesse par son apport culturel et artistique. Ce sont surtout les compétences de l'oral qui bénéficient du travail effectué par les élèves : le travail sur la prononciation et l'intonation, la prise en compte de la gestuelle. Avec un atelier théâtre, la langue vivante sera le moyen et non pas le but, cependant les progrès linguistiques suivront naturellement. Monter une pièce, voire un spectacle, nécessite de l'organisation, plusieurs étapes à respecter et à suivre et un gros investissement de travail et de temps.

L'improvisation est un autre exercice qui pourrait être utilisé dans le cadre de ces activités ; elle entraîne les élèves à répondre de façon appropriée à une situation inattendue. Cette qualité, développée par le jeu dramatique, est capitale dans le cadre de la formation en langue étrangère. Demander aux élèves d'improviser, c'est susciter leur spontanéité mais aussi les pousser à être attentifs aux autres et à leur langage, à leurs gestes. Ils doivent se dégager des dialogues étudiés en cours pour se rendre disponibles aux propositions des autres et y répondre de manière adéquate.

L'improvisation pourrait être utilisée dans le cadre de l'activité théâtre ; elle peut être très motivante à condition que l'enseignant sache bien cadrer la scène et proposer des situations simples, connues de tous et faciles à exploiter (dans une gare ou aéroport, projets de vacances, une conversation en famille, une réunion parents - professeurs, un rendez-vous chez le médecin, demander des renseignements dans un guichet administratif, réserver ou acheter son billet de train/avion/autobus, etc.). Le travail pourra se complexifier avec des thèmes qui demandent un plus d'imagination et des outils linguistiques plus riches à mesure que le niveau des élèves est avancé.

Les jeux mettent les élèves en contact avec une réalité vivante et ludique, qui appartient à leur environnement familial et augmente les chances d'acquérir une maîtrise de la langue satisfaisante.

« Les jeux linguistiques et communicatifs présentent des avantages incontestables dans l'acquisition d'une langue, qu'il s'agisse de la langue maternelle ou d'une langue étrangère. » (ROMAN 1994 : 102)

Le jeu de rôle est : « un exercice de simulation oral qui consiste à reproduire une situation concrète de la vie quotidienne »⁸. Il suppose un échange entre interlocuteurs mais il ne faut pas le confondre avec le dialogue. Au commencement de la pratique de cette activité, les personnages sont déjà établis (sexe, âge, caractéristiques physiques et intellectuelles, occupation). Ce sont donc les personnages qui créent l'action. Les jeux de rôles ont l'avantage de mobiliser tous les moyens expressifs de la langue, de faire travailler les élèves de manière transversale, dans la mesure où ils mobilisent les compétences de compréhension et d'expression et requièrent la mise en œuvre de connaissances en grammaire et vocabulaire. La créativité des élèves est largement sollicitée.

La découverte de nouveaux jeux offre des moyens privilégiés d'appréhension des phénomènes linguistiques, voire de leur emploi en contexte communicatif, en préparant ainsi la voie d'accès à la compétence linguistique et à la compétence de communication. Les jeux sollicitent l'élève d'une manière globale : mouvements, gestuelle, attention, adresse, esprit d'observation, compréhension auditive, mémoire, utilisation de la parole, etc.

Le rôle du professeur est décisif pour qu'un jeu réussisse son objectif éducatif. Il doit bien formuler les règles et consignes à respecter et bien choisir le jeu pour :

- privilégier l'emploi correct de la langue ;
- augmenter le capital de mots de l'élève ;
- enrichir et améliorer son vocabulaire ;
- faciliter l'appropriation des mots et celle des structures syntaxiques.

Un jeu didactique doit être imaginatif, mettre les élèves devant un problème à solutionner ; il doit avoir recours à l'initiative des joueurs, à leur fantaisie et à leur esprit de compétition ; il doit mettre l'élève en position de mieux s'adapter à un interlocuteur ou à une situation, donc de mieux communiquer. (ROMAN 1994 : 103)⁹

La multitude des activités périscolaires est inépuisable. Grâce à ces activités, les élèves découvrent que pour apprendre une langue étrangère, pour mieux la connaître, il existe d'autres moyens que la classe de langue et la leçon proprement dite.

⁸ < http://www.francparler.org/fiches/theatre_pratique.htm >, 12.11.2007

⁹ Article disponible également sur le site : <<http://leprofesseurdefrancais.blogspot.com/2006/07/lenseignement-du-vocabulaire-quiz-1.html>>, 05.02.2008

2. L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES EN ROUMANIE

2.1 L'école en Roumanie. Petit historique de l'enseignement du français

La première école latine connue sur le territoire de la Roumanie fonctionnait à Cenad (la région du Banat), dès 1028. Cette école a été fondée dans le but de préparer les futurs prêtres et missionnaires et comptait autour de 30 élèves. Dans cette école, les jeunes apprenaient à écrire et à lire le latin et, parallèlement, apprenaient aussi la musique religieuse. Les années 1200 - 1300 voient naître des écoles avec un enseignement en latin à Oradea et Alba Iulia, toujours auprès des monastères et églises.

Les écoles roumaines se multiplient sensiblement pendant le 17^e siècle sur tout le territoire du pays mais on pourrait parler d'un « enseignement moderne » autour des années 1700. Entre 1832 - 1848, trente-neuf écoles nationales fonctionnaient sur le territoire du pays, dont vingt en Valachie et dix-neuf en Moldavie. L'année 1848 a représenté un tournant important pour la culture et l'enseignement roumains. Les grandes actions de l'époque ont été préparées et dirigées par des politiciens, des écrivains, des poètes, des philosophes, des historiens et des enseignants.

Beaucoup d'actes normatifs et lois qui ont contribué à consolider l'enseignement roumain ont été rédigés dans la période d'entre les deux guerres mondiales. Parmi les plus importantes lois nous mentionnons : La loi pour l'enseignement primaire public (1924) ; La loi pour l'enseignement privé (1925) ; La loi pour l'enseignement secondaire (1928) ; La loi pour l'organisation de l'enseignement universitaire (1932) ; La loi pour l'organisation et le fonctionnement de l'enseignement primaire et normal ¹⁰(1939).

L'école roumaine est profondément bouleversée avec la réforme de 1948. Ainsi, l'article 35 du Décret 175 du 2 août 1948 prévoit que : « toutes les écoles confessionnelles ou privées de toutes sortes deviennent des écoles publiques ». Si jusqu'en 1948, dans toutes les écoles, on enseignait le français et l'italien, à partir de cette année là, la langue russe devient discipline d'étude obligatoire pour tous les élèves. En 1965, le russe perd son statut de langue obligatoire. À partir de 1968, l'anglais, le français, l'allemand, le russe, l'italien et l'espagnol

¹⁰ On appelait « École normale », l'école qui préparait à l'époque les futurs maîtres

pouvaient être étudiés dans le cycle secondaire inférieur et supérieur. D'une situation où le russe était enseigné de façon obligatoire dès la première année de l'école primaire, la Roumanie passe au libre choix de la langue étrangère enseignée comme matière obligatoire à tous les enfants âgés de 9 à 11 ans.

De grands changements dans ce domaine se sont surtout produits au début des années 90, comme suite logique des importants événements politiques. Cependant, actuellement, l'éventail des langues étrangères contenues dans les documents officiels, offertes comme première langue étrangère dans l'enseignement roumain, reste assez restreint. L'anglais et le français viennent en tête, suivis de l'allemand, l'espagnol et/ou l'italien. Le russe est également présent mais année après année, l'effectif des élèves qui l'étudient diminue.

Selon l'étude réalisée par l'unité européenne d'Eurydice en 2001, *L'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire en Europe* :

« En Roumanie, la possibilité de créer des classes offrant un enseignement renforcé des langues étrangères (appelées « classes spécialisées ») existe depuis 1968 (depuis 1965, le russe n'est plus obligatoire), surtout dans les établissements scolaires des grandes villes, tant au niveau primaire qu'au niveau secondaire. Il s'agit d'un enseignement renforcé du français, de l'allemand, de l'anglais, de l'espagnol et de l'italien. La loi sur l'enseignement de 1978 réduit toutefois ce type d'enseignement aux deux premiers cycles de l'enseignement secondaire. Au cours des années 80, cet enseignement renforcé disparaît complètement de tous les établissements scolaires. Ce n'est qu'au cours des années 90 qu'il est réintroduit tant au niveau primaire qu'au niveau secondaire. Les années 90 voient également l'apparition d'écoles bilingues au niveau secondaire. Quoi qu'il en soit, et depuis les années 50, tous les élèves de l'enseignement secondaire ont toujours appris deux langues étrangères obligatoires ».

La tradition de l'enseignement du français langue étrangère en Roumanie est très ancienne. Dès la fin du 18^e siècle, à la suite de la Révolution de 1789, de nombreux français émigrent dans les Principautés roumaines et deviennent précepteurs dans les grandes familles de boyards roumains, secrétaires des princes ou professeurs de français. Au début du 19^e siècle, certains d'entre eux ouvrent des pensionnats et des écoles françaises pour l'éducation des jeunes filles et des jeunes gens. Après la Belgique, la Roumanie devient pendant le 19^e siècle, le pays où la langue et la civilisation françaises sont des domaines prisés de l'enseignement.

« Le cas de la Roumanie est particulièrement intéressant. L'expansion du français dans les provinces danubiennes de Moldavie et de Valachie est considérable au XVIII^e siècle. Ceci tient à deux causes : linguistique car le roumain est une langue romane (donc proche du français) et historique (...). La volonté des princes, la curiosité des femmes de la haute société - pour qui ..."savoir le français (...) était indispensable" -, la diffusion des livres

français, les contacts avec les Russes francisés, la fréquentation des écoles grecques concourent à implanter le français dans la future Roumanie que la France aide à se constituer comme État unique et indépendant ». (DENIAU 1992 : 47 - 48)

En Valachie, les boyards ont demandé aux princes régnants l'autorisation d'introduire le français comme matière enseignée en 1817. Parmi les institutions françaises qui fonctionnaient dans la première moitié du 19^e siècle on peut citer le Pensionnat Vaillant, de Bucarest, fréquenté par de grandes personnalités roumaines de l'époque comme Ion Ghica, Grigore Alexandrescu, etc. À la même époque fonctionnait à Iași le Pensionnat de Victor Cuénim, où ont fait leurs premières années d'études V. Alecsandri, M. Kogălniceanu, etc. Beaucoup de ces jeunes gens ont continué ensuite leurs études en France. En 1838 est rédigé le premier dictionnaire franco-roumain par Vaillant, professeur au Collège de Sava. Parallèlement, les historiens Jules Michelet et Edgar Quinet défendent les droits nationaux des Roumains.

En 1856, le Traité de Paris, à la fin de la guerre de Crimée, reflète la position de Napoléon III, partisan de l'unification des deux principautés de Valachie et de Moldavie et favorable à leur indépendance. En 1858, la Convention de Paris jette les bases d'une constitution de la Roumanie. À la base de la Roumanie moderne se trouve une composante française, au niveau institutionnel, législatif, militaire, culturel et même dans la vie quotidienne et les mœurs.

En 1859, après l'Union des Principautés Roumaines, le français devient obligatoire dans toutes les écoles secondaires de la nouvelle Roumanie et des compagnies théâtrales françaises viennent donner des représentations à Bucarest et Iași. En Transylvanie, incorporée à l'époque à l'Empire austro-hongrois, le français a été introduit pour la première fois dans l'enseignement au Collège roumain de Brasov en 1867. Après la Grande Union de 1918, l'étude du français devient obligatoire dans toutes les écoles. Jusqu'en 1945 on pouvait facilement s'abonner à des publications françaises, mais à partir de cette date, cela a été interdit. Seule la Bibliothèque française les possédait et les conditions pour les consulter étaient contraignantes.

Concernant les méthodologies utilisées, à partir du début du 20^e siècle et surtout entre les deux guerres, les professeurs roumains de français adoptèrent une position intermédiaire entre la méthode grammaticale pratiquée au 19^e siècle et la méthode directe qui venait de marquer son apparition. Cette période se caractérise par l'adoption de certains principes positifs de la méthode directe, tout en admettant l'emploi du roumain dans le déroulement des leçons, comme « un mal nécessaire » ; par l'importance accordée aux leçons orales ; par une

attitude raisonnable envers les problèmes grammaticaux, envisagés non pas comme un but en soi mais comme un moyen d'acquérir les structures du langage.

Après la Seconde Guerre mondiale, on constate le recul du français, remplacé par le russe ; mais dans les années soixante un revirement important se manifeste : l'intérêt pour le français augmente à nouveau. Il durera seulement quelques années, après lesquelles une nouvelle période noire apparaîtra et viendra affecter la continuité de l'enseignement du français.

Les manuels de français de l'époque communiste contenaient beaucoup plus de textes de civilisation roumaine que de textes de civilisation française, pour la plupart portant sur l'industrie et les villes ouvrières industrielles (le travail de la classe ouvrière, etc.) l'agriculture et les villages roumains (les outils et travaux agricoles) ; quelques écrivains français étaient présentés avec des textes décrivant souvent un épisode révolutionnaire (*Gavroche, le gamin de Paris* - extrait du roman *Les Misérables*, de Victor Hugo) ou un discours s'adressant aux jeunes socialistes (*Lettre ouverte à un jeune homme*, discours adressé par Jean Jaurès à ses étudiants), des textes patriotiques (*Chant de la Roumanie*, extrait de l'œuvre rédigée en français par l'écrivain roumain Alecu Russo, etc.).

« Tous les stéréotypes culturels de l'époque apparaissent dans ces manuels : la beauté du pays, les grandes réalisations économiques, la beauté de la culture traditionnelle, l'hospitalité du peuple roumain, le courage, l'esprit du sacrifice ». (CONDEI 2006 : 90)

Les textes de culture et civilisation françaises reviennent à leur place après les changements politiques de décembre 1989, avec la nouvelle renaissance de l'enseignement du français. Toutes sortes de manuels, de livres didactiques ont paru, soutenant encore une fois l'idée de continuité de la francophonie en Roumanie.

Depuis le 16 octobre 1993 (le sommet de Maurice), la Roumanie est « membre de plein droit » de l'Organisation Internationale de la Francophonie, vaste communauté mondiale incluant aujourd'hui plus de 500 millions d'habitants dans 54 États. Selon une évaluation faite par les services de l'Ambassade de France à Bucarest, « la Roumanie est le plus francophone de tous les pays parmi ceux dont le français n'est pas la langue officielle » et « plus d'un Roumain sur cinq parle la langue de Molière et plus d'un sur deux la comprend » mais le nombre réel des personnes parlant le français en Roumanie n'a jamais été établi avec précision.

Du fait de l'ouverture de la Roumanie vers l'Europe et de sa toute récente adhésion à l'Union Européenne, l'enseignement de la langue française est considéré comme prioritaire, mais toutes les « positions » du français sont aujourd'hui menacées par un enthousiasme

général pour l'anglais (y compris en raison de la réputation de difficulté qui est faite à la langue française). « La place du français diminue de façon importante depuis quelques années. C'est un énorme problème ! »¹¹ affirmait Nicolae Dragulanescu, le président de la Ligue de coopération culturelle et scientifique Roumanie-France et professeur à l'Université Polytechnique de Bucarest, selon des statistiques du ministère de l'Éducation.

Stéphane Lopez, le chargé de mission de l'OIF en Europe centrale et de l'Est, en arrive malheureusement à la même conclusion. « Depuis 2001, le français a été dépassé par l'anglais. Les familles roumaines croient que c'est l'anglais qui permet de faire une carrière ». La domination de l'anglais est visible dans la capitale surnommée le « Petit Paris » au début du 20^e siècle. Une preuve concrète du déclin du français : « Bucarest Matin »¹², le quotidien de langue française créé le 14 juillet 1996, a été converti, à partir du 19 avril 2002, en hebdomadaire ; il est devenu « Bucarest Hebdo » et c'est le seul hebdomadaire indépendant en langue française de Roumanie. L'éditrice coordonnatrice de Bucarest Hebdo, Camelia Cusnir, explique cette transformation par une « situation économique » difficile.

À l'école, le français est souvent enseigné comme deuxième langue vivante après l'anglais, beaucoup mieux soutenu en Roumanie par de nombreuses organisations américaines et britanniques. Depuis que l'épreuve de langue vivante est devenue obligatoire à l'examen du baccalauréat, on voit clairement que l'option des élèves roumains penche vers l'anglais ; le nombre beaucoup plus grand d'élèves qui choisissent l'anglais comme examen oral de langue étrangère au baccalauréat en témoigne.

C'est pour toutes les raisons présentées ci-dessus que le rôle du professeur de français langue étrangère en Roumanie est devenu essentiel. Il doit transmettre des savoirs, des savoirs-faire dans le respect des documents législatifs qui sont à la base du développement de l'enseignement en Roumanie (la Loi de l'éducation nationale, le Curriculum national).

À présent, le français est considéré comme une priorité dans l'enseignement roumain parce qu'il représente :

« (...) un moyen de faciliter les échanges culturels, scientifiques et techniques ; une langue rigoureuse ; la langue des nombreuses découvertes, inventions et applications techniques ; la langue internationale et officielle de la diplomatie (sur le même plan que l'anglais) ; la langue de la quatrième

¹¹ < <http://www.roumanie-france.ro/157>>, site de la LCCSF (Ligue de Coopération Culturelle et Scientifique Roumanie-France), 12.01.2008.

¹² « Bucarest Hebdo » se propose de répondre aux besoins d'information de la communauté française et francophone de Roumanie et de représenter une source d'information digne de confiance. Fréquence de parution: chaque lundi (sauf exception, ex : jours fériés); consultable aussi en ligne : <<http://www.bucarest-hebdo.ro/index.php>>

force mondiale sur le plan industriel, agricole et commercial ». (DRAGULANESCU : 1994)¹³

Le nombre d'élèves roumains apprenant le français diminue. Cependant, le français est étudié par 43% des élèves roumains.

« En 1993-1994, 2 051 018 élèves étudiaient le français, contre 1 575 987 en 1998 - 1999. Ils sont aujourd'hui plus nombreux à apprendre l'anglais. Le nombre de professeurs de français a diminué lui aussi, de 10% en cinq ans, passant de 16145 à 14500 ». (DRAGULANESCU : 1994)

¹³ Article disponible également sur <<http://forum.portal.edu.ro/index.php?showtopic=94253&st=25>>, 15.03.2008.

2.2 La place des autres langues romanes et de l'anglais

2.2.1 L'espagnol

Si avant 1989, l'espagnol se retrouvait rarement parmi les langues étrangères étudiées dans l'enseignement roumain, la tendance est actuellement à la hausse ; dans les écoles élémentaires, les collèges et les lycées, les demandes de la part des élèves (et des parents) pour l'apprentissage de cette langue sont de plus en plus nombreuses. De ce fait, les universités ont commencé à proposer des formations pour des futurs professeurs d'espagnol langue étrangère (désormais ELE), spécialité présente actuellement dans presque chaque faculté de langues et lettres de Roumanie.

À l'Université de Bucarest, avant 1989, on comptait moins de 10 étudiants par année universitaire ayant l'espagnol comme formation principale. Après cette date, avec l'ouverture de l'accès aux langues, le nombre d'étudiants a augmenté considérablement. Selon les statistiques de l'université de Bucarest :

« Au cours de l'année universitaire 2006/2007, le nombre des étudiants ayant comme spécialité principale la langue espagnole est de 32 (1^e année), 19 (2^e année), 28 (3^e année) et 36 (4^e année) ». (UNIV. BUCURESTI, 2007 : 13)

En ce qui concerne la didactique de l'ELE, il convient de remarquer que son développement est relativement récent en tant que champ disciplinaire. Il connaît un dynamisme renouvelé durant les vingt dernières années. Bon nombre d'ouvrages sur l'acquisition de l'ELE et sur la formation des professeurs le prouvent. Au niveau universitaire, l'intérêt pour l'étude de l'espagnol apparaît dès 1901 quand, à l'Université de Bucarest a été créé le Département de philologie romane avec une section de langue et littérature espagnoles. À partir de 1948, la direction de ce département a été confiée à l'académicien Iorgu Iordan - personnalité roumaine hispanophone d'après-guerre.

À la fin des années 1960, avec l'influence de la méthodologie SGAV paraissent des manuels inspirés de cette méthodologie appliquée à l'enseignement de l'espagnol. Parmi les recueils de grammaire utilisés dans l'enseignement roumain à cette époque, il y avait « Gramatica limbii spaniole prin exercitii »¹⁴ (Edition Stiințifică, Bucarest, 1965) et

¹⁴ « La grammaire de l'espagnol par des exercices ».

« Gramatica limbii spaniole prin exerciții structurale »¹⁵ (Domnița Dumitrescu, Edition Stiințifică și Enciclopedică, București, 1976).

En 1970, après le 3^e Congrès de l'Association Internationale des Hispanophones, Ciudad de México, 1968, la Société Roumaine de Linguistique Romane a publié « Études hispanistiques ». L'apparition du programme « Niveau seuil » publié par le Conseil de l'Europe en 1978 exerce une influence importante sur la didactique de l'ELE. Et les années 1980 voient apparaître dans l'enseignement de l'ELE les approches communicatives :

« (...) ce sont les programmes notionnels - fonctionnels qui sont adoptés par nombre d'EOI et par quelques universités, des manuels pour l'enseignement des examens DELE. C'est une étape fortement marquée par ce que certains auteurs ont appelé « l'approche linguistique », étape absolument nécessaire dans laquelle est menée une réflexion sur la description de l'espagnol en termes d'activités communicatives et depuis les présupposés de l'analyse du discours oral qui sous-tendent les « niveaux seuils ». (COLLES 2001 : 46)

À partir de 1991, l'Etat espagnol désigne des lecteurs dans les universités roumaines. Les courants pédagogiques centrés sur l'apprenant constituent l'orientation actuelle de l'enseignement de l'ELE.

2.2.2 L'italien

Les bases de l'étude de l'italien - parlé et transmis par les missionnaires catholiques et les diplômés italiens - ont été mises, à l'est de la Roumanie, vers 1835, à l'Académie « Mihăileană » fondée par Gheorghe Asachi, pendant le règne de Mihail Sturza. Cependant, nous pouvons parler de la présence systématique de la langue et de la littérature italiennes dans l'enseignement roumain vers 1926, année pendant laquelle le professeur Iorgu Iordan a été nommé titulaire à la chaire de langues et littératures romanes. Pendant deux décennies, il a enseigné un cours d'*Histoire de la littérature italienne (Storia della letteratura italiana)* et a présenté à ses étudiants des aspects de la culture et de la civilisation italiennes. Ce cours a continué à être enseigné ensuite par un ex-étudiant du professeur, G.Agavriloaiei.

La mission de promotion de la langue et de la culture italiennes à l'université de Iași a été continuée ensuite par des professeurs italiens ; ainsi de 1929 à 1931, le lecteur italien Augusto Garsia présentait aux étudiants roumains le cours *Storia della letteratura italiana*, l'époque médiévale. En utilisant une grammaire de l'italien éditée par Gaspey Otto Sauer, il expliquait aux étudiants la langue de Dante, il faisait des analyses de textes médiévaux et des fragments de *Divina Comedie*.

¹⁵ « La grammaire de l'espagnol par des exercices structuraux ».

Pendant sept ans, entre 1931 et 1938, l'enseignement de la langue et de la culture italiennes à l'Université « Al.I.Cuza » de Iasi, revient au professeur Ermenegildo Lambertenghi qui a fondé, entre 1935 et 1936 la Chaire de langue et littérature italiennes. Les cours qu'il a dispensés sont : *Dante. Inferno, Storia della letteratura italiana nell'età rinascimentale, La letteratura del Settecento* mais aussi des cours de grammaire descriptive et grammaire historique de l'italien. L'Université de Iași vivra un moment de grand essor spirituel par la présence du professeur Giuseppe Petronio, originaire de Napoli, nommé directeur de l'Institut de Culture Italienne de Iași, de 1938 jusqu'en 1943. Il a enseigné des cours généraux de littérature italienne (*Il Duecento et Il Trecento*), mais aussi des cours spéciaux monographiques dédiés aux Dante et Boccaccio. Giuseppe Petronio initie à Iași, *Lectura Dantis* et il a le grand mérite d'avoir demandé aux autorités de son époque la création d'un lectorat honorifique italien à la Faculté de Lettres de Iași.

Dans le cadre de l'Institut Italien de Culture de Iași, un ample cycle de conférences a été organisé et soutenu par des professeurs italiens et roumains, pour la connaissance réciproque des deux cultures romanes. Parmi les chercheurs italiens invités, nous mentionnons : Giacomo Devoto, Matteo Bartoli, Giulio Bertoni, Carlo Tagliavini, Giuliano Bonfante, Umberto Ciancialo. Giuseppe Petronio a aussi initié à Iași, la revue « Italica », une revue annuelle d'études italiennes qui était éditée en Roumanie mais aussi en Italie et où des chercheurs consacrés publiaient des articles, des notes et des études concernant les problèmes de la culture italienne et les rapports spirituels roumaino - italiens.

Après la 2^e Guerre Mondiale, l'étude de l'italien est peu représentée dans l'enseignement secondaire et universitaire sans qu'elle cesse définitivement. Pendant plus de 30 ans, de 1945 jusqu'en 1976, l'enseignement de la langue et de la littérature italiennes est réalisé par Stefan Cuciureanu. Par disposition ministérielle, à partir de 1967, à côté du français, de l'anglais, du russe et du latin, la langue italienne pouvait être étudiée comme deuxième langue dans le cycle secondaire ou comme discipline B dans le cursus universitaire. À l'université de Iași, après trois décennies, les professeurs et les étudiants ont pu, enfin, bénéficier de la présence des lecteurs italiens. Après la révolution, à partir de 1992, l'italien peut être étudié comme première spécialisation.

L'étude de la langue, de la culture et de la littérature italiennes a connu un grand essor ces dernières années ; les nouvelles conditions créées par l'intégration de la Roumanie dans l'Union Européenne, les nouveaux rapports italo-roumains, l'apparitions des bourses pour les

étudiants et les enseignants « Erasmus » et « Socrates » constituent la garantie de l'ampleur que prend l'enseignement de l'italien.¹⁶

2.2.3 *L'anglais*

Vers les années 1948 - le moment de la grande réforme de l'enseignement de Roumanie où le russe prédominait comme langue étrangère obligatoire et où seulement certaines écoles pouvaient choisir le français ou l'allemand - l'anglais fait son apparition dans le choix des langues étrangères dans l'enseignement. Mais c'est seulement à partir des années 1960, grâce aux changements apparus dans les domaines économique, industriel, technologique, etc., qu'il est véritablement entré dans l'enseignement roumain.

Pourquoi cet intérêt croissant pour cette langue ? Premièrement, grâce à l'évolution de la technologie de communication et à l'apparition des ordinateurs dont l'interface et l'exploitation se faisait, au début, exclusivement en anglais. Deuxièmement, il a la réputation d'être plus facile à apprendre que le français, le vocabulaire de base plus restreint que la richesse du lexique français, les règles de grammaire, la syntaxe et la morphologie sont considérées plus accessibles que leurs équivalents français.

Beaucoup d'anglicismes sont entrés dans l'usage courant. En voilà quelques-uns : business, meeting, fashion, trend, dealer, broker, leader, joker, manager, advertising, brand, VIP, lobby, hobby, briefing, talk-show, prime-time, job, look, CV, cool, trading, casting, shopping, week-end, party, timeout, fifty-fifty, supermarket, copyright, discount, cash, card, net, mail, chat, stand-by, DJ, CD, oops !!!, yeah !, ok, bye, bye !, mais la liste reste ouverte.

¹⁶ Les renseignements ont été extraits (et traduits) du volume *80 anni di italianistica presso l'Università "Al.I.Cuza", Iași*, Atti del Simposio Internazionale di Iași, 12 - 13 mai 2006, Editura Universității "Al.I.Cuza", Iași, de l'introduction, pages 9 - 15, réalisée par prof.dr. Eleonora Cărcăleanu.

2.3 Le choix d'une langue vivante à l'école

2.3.1 Présentation du Lycée économique « Anghel Rugină », Vaslui

Le lycée économique « Anghel Rugina » de Vaslui que nous avons choisi pour y mener notre recherche est une institution d'enseignement d'État, de création récente mais conforme à l'ancienne tradition dans la région, tant sous l'aspect de l'organisation que du contenu. On y propose un enseignement de qualité ; des bons élèves se mettent en évidence par des résultats scolaires remarquables qui font la fierté de l'équipe pédagogique très compétente et impliquée dans le processus d'enseignement.

On accorde une place importante à l'enseignement des langues modernes : l'anglais est la première langue étrangère étudiée, le français la deuxième ; l'italien et l'espagnol s'y retrouvent également. Les diplômes délivrés à la fin du cycle correspondent au niveau 3 de qualification de l'Union Européenne. Les élèves qui finissent les études dans ce lycée peuvent obtenir un diplôme de baccalauréat ainsi qu'un diplôme de technicien de services qui permettent une meilleure intégration sur le marché du travail et une adaptation plus rapide aux exigences de l'enseignement supérieur de ce domaine.

Pour l'année scolaire 2007/2008, la population scolaire comptait 936 élèves, constitués en 31 collectifs (voir le tableau n° 1) et scolarisés en deux séries : les deux classes de collège, les classes de 11^e et de 12^e (la première et la terminale en France) sont présentes à l'école le matin entre 8h et 14h, les classes de 9^e et de 10^e (la troisième et la seconde en France) entre 14h et 20h. Les cours ont lieu tous les jours, du lundi au vendredi.

Nombre total de classes : 31	Spécialités
1 classe de 6 ^e et 1 classe de 5 ^e	Classes de collège, profil anglais-renforcé
2 classes de 9 ^e (1 ^e année de lycée)	Mathématiques - informatique
4 classes de 9 ^e	Services publics - technicien en activités financières et comptables
2 classes de 10 ^e (2 ^e année de lycée)	Mathématiques - informatique
5 classes de 10 ^e	Services publics - technicien en activités financières et comptables
2 classes de 11 ^e (3 ^e année de lycée)	Mathématiques - informatique
1 classe de 11 ^e	Technicien en tourisme
1 classe de 11 ^e	Technicien en administration publique
3 classe de 11 ^e	Technicien en activités économiques et financières
3 classes de 12 ^e (4 ^e année de lycée)	Mathématiques - informatique

4 classes de 12 ^e	Technicien en activités économiques et financières
1 classe de 12 ^e	Technicien en tourisme
1 classe de 12 ^e	Technicien en administration publique

Tableau n°1 : La répartition des classes d'élèves par spécialités

En ce qui concerne le personnel didactique, on peut compter 70 professeurs, une grande partie étant constituée par des titulaires avec différents grades (du professeur débutant jusqu'au professeur docteur) et 8 personnes qui constituent le personnel auxiliaire (2 secrétaires, 2 comptables, 1 bibliothécaire, 1 administrateur, 2 agents de propreté).

Le collectif pédagogique du lycée est structuré en plusieurs commissions méthodiques, chaque chaire ayant un professeur responsable qui doit rédiger, avant le début de chaque semestre, un « planning des activités » avec l'accord de tous les autres professeurs membres.

Les commissions méthodiques constituées au niveau de notre lycée sont :

- La commission de langue et littérature roumaine,
- La commission de langues modernes,
- La commission des mathématiques,
- La commission d'informatique,
- La commission de physique-chimie,
- La commission de géographie - biologie,
- La commission d'éducation physique et arts,
- La commission homme et société,
- La commission des disciplines économiques.

En même temps, les activités et les performances scolaires et extrascolaires des élèves et professeurs sont soutenues par :

- La commission pour évaluer et assurer la qualité,
- Le conseil pour le Curriculum,
- La commission pour le monitoring des absences,
- La commission pour le monitoring de la préparation pour le baccalauréat et les concours scolaires,
- La commission pour les bourses sociales,
- La commission pour la protection du travail,
- La commission pour le perfectionnement des cadres didactiques,

- Le responsable des projets européens.

La commission des langues modernes comprend neuf professeurs de langues dont : trois professeurs d'anglais, trois professeurs de français, un professeur d'espagnol, un professeur d'italien et un professeur de russe. Parmi les objectifs d'enseignement que les professeurs de langues se sont proposés d'atteindre au cours de l'année scolaire 2007 - 2008, se trouvent :

- a. améliorer la qualité du processus d'enseignement/apprentissage ;
- b. utiliser de manière efficiente les méthodes et instruments d'évaluation sommative et formative tout au long de l'année scolaire ; construire un système unitaire et cohérent d'évaluation des performances des élèves tenant compte des objectifs de référence et/ou des compétences spécifiques des programmes scolaires pour chaque année d'étude ou cycle d'enseignement (évaluation interne) ;
- c. obtenir de meilleurs résultats aux concours scolaires.

Les professeurs doivent participer à des actions de formation continue ou de perfectionnement proposées par divers organismes de formations accrédités pour améliorer la qualité de l'acte de l'enseignement par l'emploi des techniques et méthodes modernes centrées sur l'approche communicative et la pédagogie différenciée qui facilitent le progrès des élèves.

2.3.2 Objectifs, motivations et besoins des apprenants

« La représentation que l'élève a des buts poursuivis par l'école constitue vraiment la pierre angulaire de son système de motivation, de sa motivation scolaire » (TARDIF, 1992).

Déterminer et différencier les motivations, les besoins et les objectifs - concepts souvent confondus - peut aider l'apprenant et l'enseignant à mieux gérer les processus d'enseignement - apprentissage. DEFAYS (2003) identifie dans cette dynamique « les motivations, les attentes, les besoins, les objectifs du cours, les finalités de l'apprentissage et l'évaluation ». La motivation explique notre manière d'agir ou de réagir, la manière dont la personne s'imagine le monde, consciemment ou pas, ses représentations ; elle repose sur des processus cognitifs.

L'enseignement communicatif des langues privilégie les besoins linguistiques, communicatifs et culturels exprimés par l'apprenant. Ce n'est plus une progression de type

grammatical qui va gouverner le contenu du matériel pédagogique, mais les besoins langagiers formulés en terme de fonctions langagières. La flexibilité des matériaux d'apprentissage est la conséquence logique de l'analyse des besoins. La satisfaction des besoins peut-être tournée vers soi, par exemple « l'estime de soi » mais aussi vers l'environnement : « je veux que les autres m'estiment ».

En ce qui concerne le concept de motivation, deux niveaux de définition sont proposés par F. Fenouillet (2003) : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. On peut donc relever deux types de motivations : interne ou intrinsèque qui vient de son seul désir et de son seul choix et externe ou extrinsèque qui elle, est provoquée par l'environnement.

La motivation est extrinsèque lorsque l'apprenant :

- fait ce que l'enseignant lui demande ;
- cherche à être récompensée pour avoir exécuté un travail (par une bonne note ou une appréciation) ;
- veut plaire à quelqu'un (au professeur, à ses camarades, à ses parents), veut impressionner, ou cherche un compliment ;
- est en compétition ;
- veut éviter les sanctions.

À l'opposé, on parle de motivation intrinsèque en apprentissage quand l'élève :

- réalise un travail par désir ou plaisir de faire ;
- manifeste de la curiosité intellectuelle et a besoin de savoir ;
- veut changer de statut dans la société ;
- a besoin de vérifier et de comparer ce qu'il a appris ;
- a envie d'exceller et de se surpasser ;
- a le goût des difficultés et des efforts soutenus.

Les limites constatées sont : l'instrumentalisation du comportement du côté de la motivation extrinsèque (motivation instrumentale) et le constat que la motivation intrinsèque n'a pas de répercussion immédiate sur les performances dans l'activité. Les motivations peuvent dépendre des stéréotypes et des représentations personnelles ou collectives sur la langue et la culture cibles mais aussi des représentations que chacun a sur ses propres capacités à apprendre une langue étrangère. CERGHIT (1983 : 120) met aussi en évidence la motivation qui dépend du professeur et qui peut être positive ou négative.

Par son attitude (positive ou négative), les notes accordées (bonnes ou mauvaises), les succès (ou insuccès) de l'élève dans l'apprentissage, le professeur peut éveiller l'intérêt et la participation des apprenants au processus d'apprentissage. Nous pouvons dire que la motivation se déploie dans l'interaction enseignant/élève/tâche, et que l'élève en est donc nécessairement partie prenante, mais en contexte. La prise en considération de la notion de besoin est entrée dans les préoccupations de la didactique des langues avec l'apparition de la méthode communicative dans les années 1970.

Selon DEFAYS (2003), les besoins des apprenants provoqueraient l'apprentissage et justifieraient l'enseignement. Nous distinguons deux types de besoins : les besoins subjectifs ou ceux ressentis par l'apprenant (auto-évaluation) et les besoins objectifs (les manques constatés par un tiers et évalués par des tests). L'enseignant doit encourager et diriger les besoins propres à chaque élève, mais surtout amener l'apprenant à découvrir ses propres motivations. La question qui se pose serait : comment identifier les besoins de chaque apprenant ? Et comment transformer ses besoins en motivation pour enclencher le processus d'apprentissage ?

Nous avons proposé deux questionnaires différents aux élèves de plusieurs classes du lycée économique « Anghel Rugina » de Vaslui, pour mieux comprendre ce qui les motive dans leur choix d'une langue et/ou dans leur apprentissage et comment ils justifient leur préférence pour une langue étrangère ou une autre. Notre enquête a eu lieu pendant le deuxième semestre de l'année scolaire 2007 - 2008 sur une durée de trois semaines (le temps de la passation des questionnaires dans toutes les classes participantes).

2.3.3 Analyse du questionnaire « Choix d'une langue étrangère en milieu scolaire »

Nombre d'élèves questionnés : 129
Nombre de classes : 5
Âge des élèves : entre 14 et 19 ans
Nombre de questions : 6
Type de questions : fermées, à choix multiples.

Présentation récapitulative des questions/réponses au questionnaire « Choix d'une langue étrangère en milieu scolaire ». Plusieurs réponses (choix) sont possibles pour certaines questions.

1. Quelle a été la première langue étrangère que tu as étudiée à l'école ?
 - a. l'anglais - 59 réponses
 - b. le français - 65 réponses
 - c. l'italien - 2 réponses
 - d. l'espagnol - 2 réponses
 - e. le russe - 1 réponse
2. Qui a décidé que tu allais étudier cette première langue étrangère ?
 - a. l'école - 118 réponses
 - b. les parents - 5 réponses
 - c. toi-même - 6 réponses
3. Pour toi, étudier une langue étrangère :
 - a. pourra te servir pour ton avenir professionnel - 117 réponses
 - b. n'a pas d'intérêt particulier - 2 réponses
 - c. est un plus dans tes connaissances générales - 71 réponses
 - d. te permettra de voyager - 85 réponses
 - e. te permettra de vivre ailleurs - 75 réponses
4. La deuxième langue étrangère que tu étudies est :
 - a. l'anglais - 63 réponses
 - b. le français - 48 réponses
 - c. l'italien - 3 réponses
 - d. l'espagnol - 15 réponses
5. La langue moderne que tu préfères est :
 - a. l'anglais - 77 réponses
 - b. le français - 20 réponses
 - c. l'italien - 6 réponses
 - d. l'espagnol - 26 réponses

parce que :

	l'anglais	le français	l'italien	l'espagnol
a. c'est une langue qui te paraît facile	38 réponses	11 réponses	6 réponses	20 réponses
b. elle te sert pour communiquer avec des étrangers	62 réponses	13 réponses	3 réponses	5 réponses
c. elle ressemble au roumain	0	1 réponse	5 réponses	1 réponse
d. autres	8 réponses	1 réponse	0	0

6. À l'école, tu participes et tu fais des efforts pour l'apprentissage des langues parce que :
 - a. tu dois préparer l'épreuve orale du baccalauréat - 105 réponses
 - b. tu veux avoir de bonnes notes - 54 réponses
 - c. tu voudrais savoir communiquer en plusieurs langues étrangères - 91 réponses

- d. c'est une obligation - 27 réponses
- e. autre (explique) - 4 réponses

1. Sur le total de 129 élèves interrogés, 65 ont le français comme première langue étrangère étudiée contre 59 élèves étudiant l'anglais, 2 l'italien, 2 l'espagnol et un seul élève le russe. Nous remarquons une petite différence entre le français et l'anglais pour le début d'apprentissage d'une langue étrangère avec plus de réponses concernant l'étude du français langue étrangère en première langue. Cela s'explique par la tradition de l'enseignement du français, la base matérielle, les manuels scolaires et autres auxiliaires qui existent déjà dans les écoles, les enseignants déjà formés.

Le nombre d'élèves qui ont étudié l'italien, l'espagnol ou le russe en première langue reste très réduit. Nous savons d'ailleurs que l'école propose rarement comme langue étrangère l'une de ces langues. Plusieurs facteurs influencent directement l'enseignement de ces langues mais le manque de professeurs, de manuels scolaires actuels et de supports didactiques adéquats en sont la principale cause.

2. Pour 118 des 129 élèves enquêtés, c'est l'école qui a décidé de l'enseignement de la langue étrangère. 5 élèves affirment que se sont les parents qui ont décidé pour eux et 6 d'entre eux disent avoir décidé eux-mêmes. Il reste à remarquer que, pour la plupart, ce « choix » ne représente qu'une discipline obligatoire imposée par l'école en fonction des ressources humaines ou matérielles dont elle dispose.

3. Cette question permet aux élèves de choisir une ou plusieurs réponses, à leur convenance. Beaucoup d'élèves (117) croient que l'étude d'une langue étrangère pourrait les aider pour leur avenir professionnel alors que pour deux d'entre eux l'étude d'une langue ne présente pas un intérêt particulier. 71 élèves reconnaissent l'étude d'une langue comme un plus dans leurs connaissances générales. 85 élèves pensent que ces connaissances pourraient leur servir lors d'un voyage et 75 élèves pensent que l'étude d'une langue étrangère leur permettra de vivre dans un autre pays.

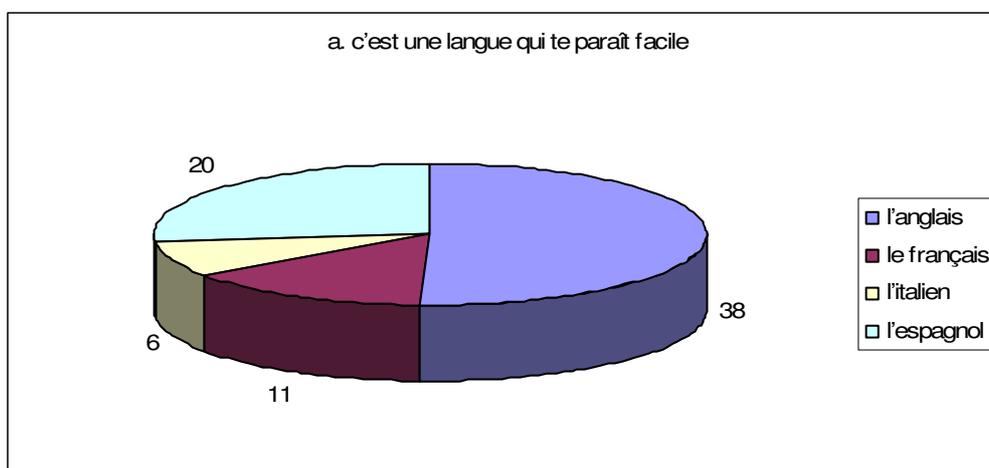
Ce dernier choix s'explique par le fait que, après la chute du régime communiste en Roumanie, en 1989, bon nombre de Roumains sont partis travailler à l'étranger (migration économique) et si une partie est rentrée au pays après quelques années, il en reste une majorité qui s'est établie ailleurs et qui y vit, sans l'intention de revenir autrement que pendant les vacances. Le regroupement familial a permis aux membres restés au pays de rejoindre plus

tard leur famille. Cette motivation réelle est souvent sous-jacente à l'intérêt pour une langue ou une autre à l'école.

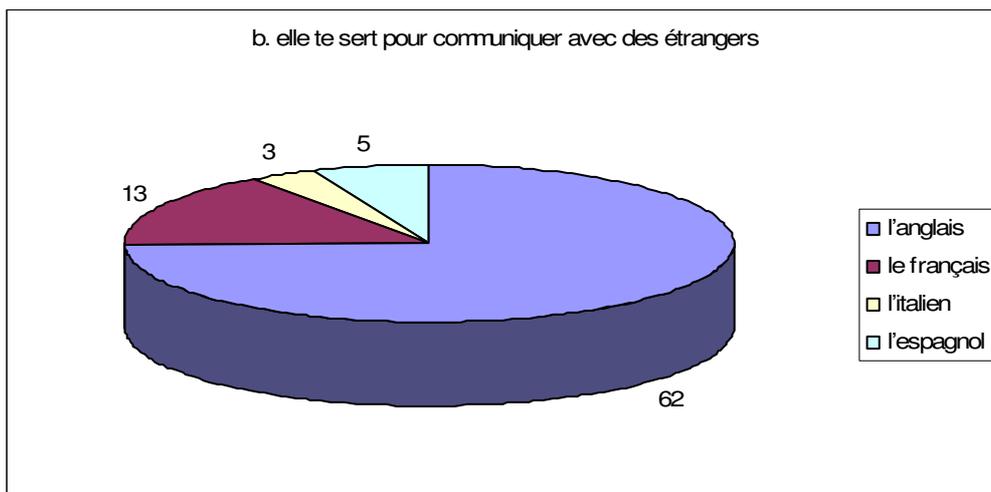
4. Quant à la question : « Quelle a été la deuxième langue étrangère étudiée ? » nous remarquons à peu près les mêmes nombres de réponses qu'à la première question : 63 élèves ont eu l'anglais pour deuxième langue étrangère, 48 élèves le français, 3 élèves seulement l'italien et 15 l'espagnol.

5. Les réponses à la question sur la langue moderne que les élèves préfèrent viennent déséquilibrer l'équilibre anglais-français. Nous constatons une nette préférence pour l'anglais, 77 élèves des 129 interrogés préfèrent la langue anglaise parce que « c'est une langue qui paraît facile » (38 réponses) mais aussi parce qu'elle « sert pour communiquer avec les étrangers » (62 réponses). Deux d'entre eux justifient leur préférence par le fait que « l'anglais est beaucoup plus utilisé que le français » et que, tout simplement « j'aime beaucoup cette langue ».

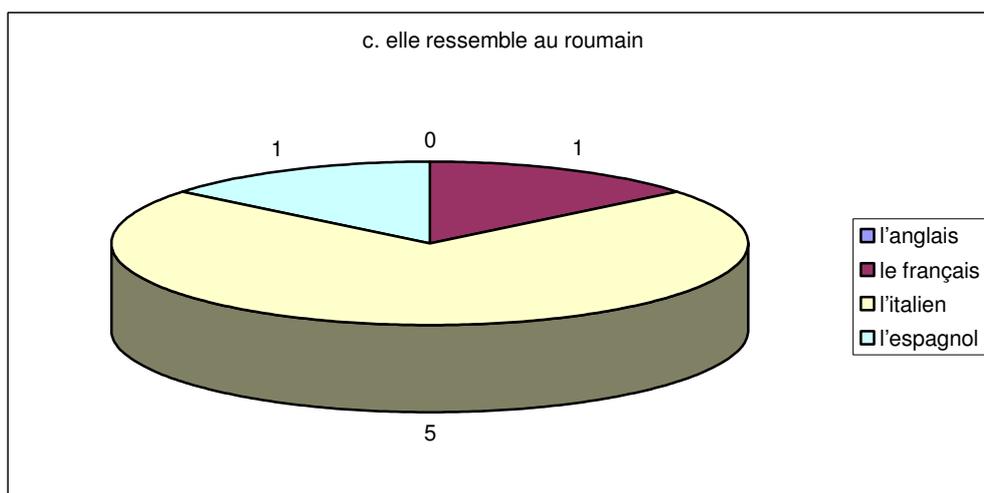
Ci-dessous, les réponses à la 2^e partie de la question 5 sont mises en évidence dans des graphiques.



Graphique 1 : La langue qui paraît facile



Graphique 2 : La langue qui sert à communiquer avec les étrangers



Graphique 3 : La langue qui ressemble le plus au roumain

Les préférences des élèves ne s'arrêtent pas à une seule langue. En effet, nous avons obtenu 8 questionnaires où les élèves ont entouré plusieurs langues en même temps. Ainsi pour l'un d'entre eux, la variante choisie pour justifier sa préférence pour l'anglais est **b** : « elle te sert pour communiquer avec des étrangers » et pour l'espagnol **a** : « c'est une langue qui te paraît facile ». Dans un autre questionnaire le répondant a entouré le français et l'espagnol en même temps **a** et **c** : « c'est une langue qui te paraît facile » et « elle ressemble au roumain ». L'anglais est perçu plutôt comme une : « langue de diffusion internationale » qui « sert pour communiquer avec les étrangers ». Plusieurs réponses (choix **d**, question

ouverte) justifient ce choix : « parce que je l'aime et je le comprends mieux », « parce qu'il m'aidera pour l'avenir », « ça me servira dans ma propre carrière » ou « j'aime sa sonorité ».

Parmi les 20 répondants ayant nommé le français comme langue préférée, les deux premières variantes de réponse ont été entourées le plus souvent, **a** : « c'est une langue qui te paraît facile » et **b** : « elle te sert pour communiquer avec des étrangers ». Un seul répondant choisit **c** « elle ressemble au roumain » et un autre explique **d** en français : « parce que j'aime la grammaire de cette langue qui me semble plus facile que les autres ».

Six élèves seulement préfèrent l'italien contre 26 l'espagnol. Pour les élèves qui préfèrent l'italien, la variante **a** est choisie six fois : « c'est une langue qui te paraît facile » et **c** 5 fois : « elle ressemble au roumain », trois fois **b** : « elle te sert pour communiquer avec des étrangers ».

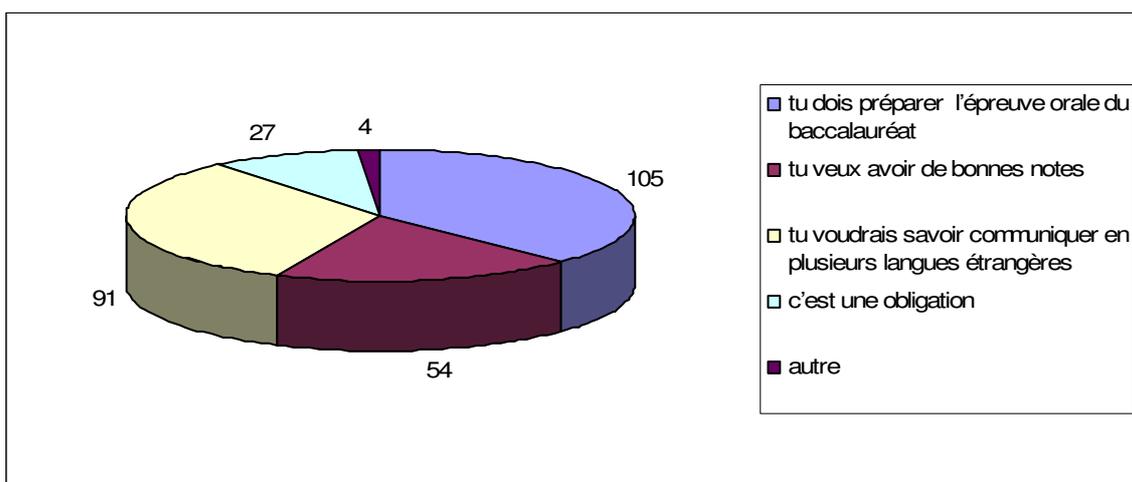
Quant à l'espagnol, nous constatons que les élèves l'ont entouré comme langue préférée alors qu'il ne se retrouve pas parmi les langues étrangères que ces élèves étudient à l'école. Parmi les 26 choix, l'explication **a** est entourée 20 fois : « c'est une langue qui te paraît facile », cinq fois le **b** : « elle te sert pour communiquer avec des étrangers », une fois le **c** : « elle ressemble au roumain ». Nous trouvons l'explication de cette préférence dans l'ampleur des séries télévisées en version originale (en espagnol) très « en vogue » depuis plusieurs années en Roumanie ; ces émissions séduisent de plus en plus de téléspectateurs dont les jeunes font aussi partie.

6. 105 élèves parmi les 129 questionnés ont entouré la variante de réponse **a** ; ils reconnaissent faire des efforts pour apprendre une langue parce qu'ils doivent préparer l'épreuve orale du baccalauréat. Il s'agit donc d'une motivation instrumentale. Nous avons 54 réponses **b**, l'apprentissage pour une gratification (une bonne note), ce qui constitue une motivation extrinsèque.

Quant à la variante **c**, nous avons 91 réponses entourées. Savoir communiquer en plusieurs langues étrangères semble aussi important pour nos élèves. Cette motivation est intrinsèque : le besoin de savoir et la curiosité intellectuelle de connaître et découvrir d'autres langues et cultures. 27 élèves apprennent une langue par obligation (réponse **d**), sans montrer, par conséquent, beaucoup d'intérêt réel envers la langue (motivation extrinsèque).

Le graphique n° 4 synthétise les réponses qui nous ont conduit à ces conclusions.

« À l'école, tu participes et tu fais des efforts pour l'apprentissage des langues parce que ... »



Graphique 4 Les raisons de l'implication à l'apprentissage des langues étrangères

Le choix d'une langue est surtout un « choix » de l'institution scolaire, qui décide quelles seront les langues étrangères étudiées en fonction d'une multitude de facteurs comme les ressources pédagogiques ou humaines et que nous avons déjà énumérées.

Le cursus scolaire de l'enseignement roumain suppose l'étude d'une langue étrangère dès le CE1 et l'obligation d'introduire une deuxième langue étrangère à partir de la 6^e. Notre enquête nous a montré que la première langue étrangère étudiée par nos répondants est le français mais que l'anglais suit de très près.

2.3.4 Analyse du questionnaire « Motivations et besoins dans l'apprentissage d'une langue »

Avec le questionnaire « Motivations et besoins dans l'apprentissage d'une langue » que nous avons proposé aux élèves du Lycée économique « Anghel Rugina », nous avons voulu entrer un peu plus dans les détails concernant l'apprentissage et l'acquisition d'une langue étrangère et mieux comprendre leurs choix, motivations et surtout leurs besoins langagiers.

Même si l'on peut dire que cette préoccupation existait déjà, l'interrogation sur les besoins d'apprentissage connaît un nouvel essor dans l'enseignement roumain après l'entrée du pays dans l'Union Européenne et donc à l'ouverture vers l'Europe et le monde. Nous savons qu'aucun apprentissage ne se fait arbitrairement ; c'est pourquoi nous devons prendre en compte les besoins de nos apprenants et trouver les moyens d'adapter l'enseignement, sans pour cela contourner les programmes scolaires et les différents objectifs d'apprentissage. Pour intéresser les élèves, une analyse de ces besoins s'impose en début d'apprentissage.

Sur un total de 235 élèves interrogés pour ce 2^e questionnaire, 36 élèves étudient l'espagnol, 39 élèves l'italien, 49 élèves l'anglais et 111 élèves le français. Dans l'institution où nous effectuons notre recherche, l'anglais est la 1^e langue étrangère étudiée même si les élèves l'ont découverte au collège après avoir commencé l'apprentissage d'une autre langue, le plus souvent le français. Cela signifie que les manuels et les programmes scolaires utilisés pour toute la population scolaire du lycée ont été conçus pour un public ayant étudié l'anglais en L1. Mais nous savons que cela n'a pas été le cas de beaucoup d'élèves. Le curriculum du lycée impose une « uniformisation » de l'enseignement des langues ; l'anglais est considéré comme la première langue étrangère pour tout le monde et le fait que les élèves ont étudié une autre langue avant l'anglais n'est pas pris en compte.

Les objectifs d'apprentissage prévus par les documents scolaires (programmes, planifications, etc.) dans le cas des élèves étudiant l'anglais en L1 ne sont pas les mêmes que pour les élèves étudiant les autres langues en L2 même si le même nombre d'heures est affecté à chaque discipline (2 heures/semaine). Cela peut trouver une explication dans le fait que la spécialisation principale du lycée (économique) suppose une bonne connaissance de l'anglais pour mieux préparer les élèves à la réalité du marché du travail.

Dans cette situation, les besoins objectifs de chaque élève diffèrent ; voilà pourquoi le premier travail de l'enseignant en classe devrait être l'analyse de ces besoins afin de construire une démarche pédagogique dans laquelle chaque élève trouve une motivation d'apprentissage. C'est donc à l'enseignant que revient le rôle de construire une pratique et une dynamique de classe en fonction des besoins de ses élèves, subjectifs (leurs attentes) ou objectifs (leurs manques), tout en trouvant les moyens de surmonter le problème de l'hétérogénéité.

Questionnaire « Motivation et besoins dans l'apprentissage d'une langue »

1. Pourquoi apprends-tu le français /l'anglais/l'italien/l'espagnol ?
2. Qu'est-ce qui te plaît dans ton apprentissage du français/de l'anglais/de l'italien/de l'espagnol ?
3. Qu'est-ce qui te déplaît dans ton apprentissage du français/de l'anglais/de l'italien/de l'espagnol ?
4. Quelles sont les difficultés que tu rencontres dans l'apprentissage du français/de l'anglais/de l'italien/de l'espagnol ?

5. Quels mots te viennent à l'esprit quand tu penses à la discipline « la langue française » / « la langue anglaise » / « la langue italienne » / « la langue espagnole » ?
6. La connaissance du français/de l'anglais/de l'italien/de l'espagnol pourrait te servir ? Dans quelle situation ?
7. Quels sont les aspects que tu voudrais approfondir pendant les cours de français/d'anglais/d'italien/d'espagnol (communication à l'oral sur des thèmes variés, exercices de grammaire, activités d'écoute de documents sonores, l'observation et l'analyse de différents documents authentiques : articles de presse, magazines, sites Internet, émissions de télé, etc., rédactions, lecture et analyse de textes littéraires) ?

Afin que les élèves puissent s'exprimer avec facilité, nous leur avons donné la traduction des questions en langue maternelle et demandé de répondre en roumain. Une partie de ces réponses peut être consultée en Annexe 1, Tome II (20 pour l'espagnol, 20 pour l'italien, 20 pour l'anglais et 30 pour le français).

2.3.4.1 Analyse des réponses données par les élèves qui étudient l'espagnol

Nombre d'élèves interrogés : 36
 Nombre de classes : tous les élèves qui étudient l'espagnol de 9^e et de 10^e

1. Parmi les réponses qui reviennent le plus fréquemment à la première question « Pourquoi apprends-tu l'espagnol ? », le fait d'avoir de la famille en Espagne et de vouloir y aller au moins pendant les vacances apparaît le plus souvent. Nous sommes dans la motivation extrinsèque provoquée par une situation environnementale. Dans ce cas précis, il s'agit de la migration en Espagne d'un membre (ou plusieurs) de la famille pour des raisons économiques.

Viennent ensuite les appréciations subjectives comme : « parce que je l'aime et que je la trouve facile et qu'on peut se débrouiller dans la vie » ; « facile à apprendre, musicale et belle » ; « j'étudie la langue espagnole car elle me semble facile et je peux mieux l'apprendre » ; « j'étudie l'espagnol parce que c'est une langue qui s'apprend facilement et je voudrais bien connaître une langue étrangère ».

Les répondants font aussi des comparaisons avec les autres langues étudiées ou même avec la langue maternelle, le roumain : « j'aime l'espagnol parce que c'est une langue proche du roumain et moins difficile que le français » ; « parce que je le trouve facile à apprendre et

que je n'aime pas le français » ; « parce que le français me pose des problèmes en lecture » ou « j'ai demandé à étudier l'espagnol car pendant les années de collège nous n'avons pas appris grand chose en classe de français, on ne travaillait pas assez » et « ... je n'ai pas réussi à apprendre l'anglais et j'ai été contrainte de changer ».

Les motivations intrinsèques se retrouvent également dans les réponses ; par exemple le besoin de savoir et d'exceller peut constituer un moteur pour l'apprentissage de l'espagnol : « j'ai passé de l'apprentissage du français à celui de l'espagnol parce que j'ai voulu apprendre une autre langue car je connais déjà assez bien l'anglais et le français » ; « j'ai passé de l'apprentissage du français à celui de l'espagnol car je voulais apprendre encore une langue et je trouvais que l'apprentissage de l'espagnol serait plus facile » ou « ce n'est pas une langue difficile et je pense pouvoir l'apprendre beaucoup plus vite qu'une autre langue ». Les médias contribuent également à motiver nos élèves : « ... j'ai renoncé à l'étude du français et j'ai commencé l'apprentissage de l'espagnol parce que j'aime beaucoup les séries télévisées en espagnol (latino-américaines) et je voudrais comprendre et savoir parler leur langue ».

En conclusion, on pourrait dire que, généralement, le choix de l'espagnol s'est fait parce que cette langue a la réputation d'être plus proche du roumain et plus facile à apprendre que le français ou l'anglais. La lecture poserait moins de problèmes que pour les deux autres langues et la communication à l'oral est facilitée par l'aide apportée par les médias, surtout par la télévision avec les séries télévisées très regardées depuis plusieurs années. Sans oublier le fait que le départ et l'installation en Espagne (la migration économique) de beaucoup de familles roumaines depuis l'ouverture des frontières contribuent fortement à motiver les enfants restés au pays à l'apprentissage de cette langue.

2. À la deuxième question : « Qu'est-ce qui te plaît dans ton apprentissage de l'espagnol ? », une majorité de réponses énumère l'accent et la prononciation, la facilité de l'apprentissage et surtout de la lecture, la ressemblance avec le roumain. Aussi : « ...je progresse dans l'apprentissage de l'espagnol grâce à l'école mais aussi aux émissions de télé, des télé séries ou des films documentaires en espagnol ».

3. À la troisième question : « Qu'est-ce qui te déplaît dans ton apprentissage de l'espagnol ? » la grammaire, surtout la conjugaison des verbes irréguliers semble poser problème. La majorité ne trouve rien de « déplaisant » dans cet apprentissage, quelques élèves n'aiment pas le fait que les cours d'espagnol aient lieu en dehors de leur emploi du temps

scolaire habituel et un élève trouve que les textes des manuels actuels sont quelquefois « ridicules ».

4. Quant aux difficultés rencontrées dans l'apprentissage de l'espagnol, qui font l'objet de la question n° 4, nous pouvons constater que les élèves interrogés se partagent en trois groupes : un premier groupe pour qui il n'y a pas de difficultés (10 réponses), un deuxième groupe qui affirme que les difficultés rencontrées concernent surtout la grammaire, les temps verbaux, les verbes en général ou le genre des noms (14 réponses), et un troisième groupe avec des difficultés diverses comme « je retiens difficilement certains mots », « l'accent », « la traduction », « l'écrit » ou « la prononciation ».

5. À la question n° 5, une partie des élèves listent des mots : « buenos dias, hermosa, hermano, madre, padre, te quiero, gracias, mujer, alumños, tener, estar, señorita, chicos, corazon, alma, etc. »¹⁷ ou des courtes phrases : « Me gusta lingua español mucho. Es muy interesante. Estoi muy felis »¹⁸. Plusieurs élèves font le rapprochement avec les séries télévisées et deux d'entre eux nous expliquent que ce ne sont pas des mots mais des répliques qui leur viennent à l'esprit. Nous remarquons que ces mots/phrases font partie du vocabulaire de base de l'espagnol. Ce sont des salutations, des remerciements, des noms pour désigner des personnes de l'entourage proche, les verbes auxiliaires utilisés pour former les temps composés, des mots outils pour débiter dans l'apprentissage de cette langue.

6. À la question n° 6 : « La connaissance de l'espagnol pourrait-elle te servir ? Dans quelle situation ? » nous avons eu les réponses « attendues », vu les réponses antérieures et celles du questionnaire *Choix d'une langue étrangère en milieu scolaire*. Deux élèves sur les 36 interrogés pensent que la connaissance de l'espagnol pourrait leur servir à l'épreuve orale de langue étrangère au baccalauréat. Nous savons que les programmes scolaires imposent l'étude des deux langues étrangères mais que c'est l'élève qui choisit l'épreuve à laquelle il sera examiné et noté à la fin du cycle pour obtenir son diplôme. Un bon nombre d'élèves fait confiance au système d'enseignement roumain : « toutes les informations et tout ce que nous approfondissons à l'école, nous sera utile dans la vie » et « ...je peux être fier de connaître l'espagnol car c'est une langue très peu étudiée ». Pour quelques-uns, la connaissance de

¹⁷ bonjour, belle, frère, mère, père, je t'aime, merci, femme, élèves, avoir, être, mademoiselle, garçons, cœur, âme.

¹⁸ J'aime beaucoup l'espagnol. C'est très intéressant. Je suis très heureux.

l'espagnol sera un atout dans leur CV professionnel et certainement un plus dans leurs chances de trouver un emploi. Il reste une grande majorité pour qui la connaissance de cette langue servira certainement pour aller rejoindre tôt ou tard leur famille en Espagne ou pour voyager, rendre visite ou se faire des amis.

7. Quant à la dernière question (n° 7), le fait que les élèves aient donné, en général, des réponses très détaillées, en se servant pour la plupart des variantes de réponses que nous leur avons proposées, nous montre qu'ils sont impliqués et qu'ils « jouent » un rôle actif dans leur apprentissage, tout en prenant conscience de leurs manques et besoins langagiers. L'expression et la production orales avec l'écoute des documents sonores semblent, de loin, être les aspects qu'ils voudraient le plus approfondir pour : « ...parler très bien cette langue et comprendre tout ce que l'on dit » ; ou : « communiquer à l'oral sur des thèmes liés à l'Espagne et à l'espagnol, lire des romans en espagnol, réaliser des rédactions abordant des thèmes accessibles ».

Les exercices de grammaire, la lecture, le désir d'enrichir leur vocabulaire, l'observation et l'analyse de divers articles de presse ou émissions de télé apparaissent également en tant qu'activités de classe que les élèves voudraient approfondir. Nous avons même rencontré des propositions d'activités de la part de certains élèves : « lire, chanter en espagnol, avoir accès individuellement à un ordinateur pour faire des recherches et aborder les thèmes qui nous intéressent, être en même temps très actifs en classe ».

Ces nombreuses réponses nous mènent à la conclusion que les élèves interrogés sont impliqués et actifs, « acteurs » plus que « spectateurs » dans l'apprentissage de cette langue. Ils parlent d'une manière cohérente et logique de leurs motivations et besoins et ils semblent intéressés à trouver et appliquer des méthodes et stratégies pour progresser et acquérir des compétences langagières en espagnol. Derrière leur choix il y a toujours une motivation et c'est en la connaissant que l'enseignant pourrait mieux mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage qui conduisent ses apprenants vers l'acquisition des compétences langagières dans la langue enseignée.

2.3.4.2 Analyse des réponses données par les élèves qui étudient l'italien

Nombre d'élèves interrogés : 39 Nombre de classes : tous les élèves qui étudient l'italien

Pour la plupart des élèves enquêtés, le fait d'avoir les parents ou quelqu'un de la famille partis en Italie a constitué « le moteur » de leur choix pour cette langue. Ce choix s'est fait en début du cycle, en première année de lycée, par leur demande écrite auprès de la direction de l'établissement scolaire.

Le nombre assez grand de demandes alors qu'il n'y avait qu'un seul enseignant pour tous les lycées de la ville a fait que la direction du lycée procède à une sélection assez rigoureuse. Avoir de la famille en Italie a constitué un avantage. En même temps, le peu d'élèves qui avaient déjà étudié l'italien à l'école primaire et au collège ont été acceptés. Ce qui fait que les deux groupes d'élèves - ceux qui avaient déjà 4 ou 5 ans d'étude de l'italien et ceux qui sont des débutants motivés par le départ en Italie pour visiter ou rejoindre leur famille - se rencontrent dans la même classe, avec le même enseignant et les mêmes objectifs d'apprentissage. Dans cette situation, le rôle du professeur est très important, car il doit trouver les moyens nécessaires pour intéresser tout le groupe classe en même temps tout en tenant compte du niveau de chaque élève.

Pour justifier leur préférence pour l'italien les élèves le comparent souvent dans leurs réponses au français qui a la « réputation » d'une langue difficile à apprendre et à comprendre. La ressemblance de l'italien avec le roumain est plus évidente et cela semble aussi plaire aux élèves et les motiver ; cette réponse (la question n° 2) revient en effet 12 fois dans nos questionnaires. Viennent ensuite la grammaire, l'accent et la manière d'enseigner du professeur qui semble contribuer beaucoup à motiver ses élèves.

La grammaire de l'italien est perçue comme assez difficile et complexe, surtout s'agissant des temps verbaux. De même pour la traduction en langue maternelle et l'écrit en général. Le manque de manuels scolaires semble poser des difficultés surtout aux débutants. Nous retenons qu'une grande partie de ces élèves ne considère pas avoir rencontré des difficultés dans l'étude de cette langue ; nous remarquons une attitude optimiste voire enthousiaste et active envers l'acte d'apprentissage.

Les mots qui leur viennent à l'esprit le plus souvent en pensant à la discipline « langue italienne » sont soit des noms communs – « pizza, gelatta, pasta, buon giorno, ti prego, grazie, auguri, scherzoso, ragazzo, ragazza, bella, citta, leggere, scrivere, grande, quanto, messaggio, professore, furbo »¹⁹ - soit des noms propres désignant des monuments historiques, des villes ou marques connus et représentatifs du pays - Colosseum, Fontana di Trevi, Fiorentina, Napoli, Milano, Roma, Venezia, Pisa, Ferrari, Fiat, Lavazza, - mais aussi

¹⁹ pizza, crème glacée, pâtes, garçon, fille, belle, ville, grand, quand, message, professeur, rusé, lire, écrire, je blague, s'il te plaît, bonjour, merci, meilleurs vœux.

quelques expressions ou phrases : « la vitta e bella ; andate a casa ; fare tutto lo che voi ; in bocca di lupo ; un giro in Italia ; la bocca della verita , il capo di tutti capi »²⁰. Ce sont des mots que l'on utilise dans des conversations courantes mais qui renvoient aux stéréotypes sur l'Italie et ses culture et civilisation.

Comme dans le cas des élèves étudiant l'espagnol, la grande majorité des élèves interrogés pensent que la connaissance de l'italien pourrait leur servir pendant leurs vacances quand ils iront rendre visite à leur famille en Italie ou peut-être plus tard, après les études (pour certains après les études supérieures), quand ils envisagent de s'y installer définitivement.

Quant à la dernière question : « Quels sont les aspects que tu voudrais approfondir pendant les cours d'italien ? », l'expression et la production orales avec l'écoute des documents sonores authentiques semblent intéresser la plupart des élèves. Viennent ensuite les exercices de grammaire, les sites Internet, la lecture, les revues et magazines, les émissions de télé, l'analyse de textes littéraires, des aspects de la culture et de la civilisation italiennes, activités qui se retrouvent en classe, selon leurs affirmations, qu'ils considèrent comme nécessaires et qu'ils voudraient approfondir. Nous pouvons, encore une fois, faire la remarque que nous sommes devant des élèves actifs et impliqués, « acteurs » de leur apprentissage et conscients des efforts à faire pour progresser dans l'acquisition de la langue.

2.3.4.3 Appréciations générales pour les réponses données par les élèves qui étudient l'italien et l'espagnol

Dans les deux groupes d'élèves questionnés, ceux qui étudient l'espagnol langue étrangère et ceux qui étudient l'italien langue étrangère, nous remarquons une forte motivation, intrinsèque et extrinsèque à la fois, car le besoin de savoir qui pousse chaque personne à agir est complété par une nécessité environnementale : la connaissance de la langue leur sera nécessaire pour communiquer lors de leurs déplacements dans ces pays. Très peu d'élèves pensent à soutenir l'épreuve orale de baccalauréat dans cette langue (deux en espagnol, aucun en italien). Savoir communiquer semble être leur priorité.

Les élèves jouent un rôle actif dans leur apprentissage, ils s'y impliquent. Le fait que les deux langues sont des langues romanes et donc apparentées au roumain font qu'elles sont

²⁰ la vie est belle ; rentrons à la maison ; je fais tout ce que je veux ; dans la gueule du loup ; un voyage en Italie ; la bouche de la vérité ; le chef de tous les chefs.

perçues comme des langues faciles à apprendre. Ce sont des représentations qui peuvent influencer la motivation et l'attitude envers l'acte d'enseignement.

Les conditions d'apprentissage ont aussi un rôle à jouer dans ce processus. Dans les deux cas, les cours de langue ont lieu en dehors du temps scolaire normal, les élèves devant se déplacer exprès ; c'est une contrainte supplémentaire qui s'explique par le manque de professeurs d'espagnol et d'italien. Les cours sont organisés pendant la matinée (une fois par semaine, deux heures, de 9h à 11h), alors que les élèves commencent normalement leur activité scolaire à 14 h. Le manque de manuels scolaires adaptés pour chaque niveau constitue un autre point négatif : ils utilisent un manuel unique alors que les classes ne sont pas homogènes. Il revient à l'enseignant la difficile charge et la responsabilité d'organiser ses cours en tenant compte de tous ces facteurs : les besoins des élèves, leur motivation, le curriculum de l'école, les programmes scolaires et enfin, les matériels et supports didactiques dont il dispose.

2.3.4.4 Analyse des réponses données par les élèves qui étudient l'anglais

Nombre d'élèves interrogés : 49 Nombre de classes : 3
--

1. Les réponses à la première question : « Pourquoi apprends-tu l'anglais ? » sont assez détaillées et se ressemblent chez la plupart des élèves. Les élèves ont la conscience de l'utilité de l'apprentissage de cette langue. Ils affirment étudier l'anglais parce que cette discipline :

- fait partie des disciplines obligatoires du programme scolaire ;
- est une langue de diffusion internationale ;
- est la langue étrangère la plus étudiée ;
- leur sera d'une grande utilité pour la préparation de l'épreuve orale de langue au baccalauréat ;
- leur plaît ;
- est une belle langue ;
- est facile à apprendre ;
- leur serait utile dans la vie et surtout pour leur avenir professionnel ;
- leur serait utile lors des voyages à l'étranger ;
- offre une ouverture vers d'autres pays et d'autres gens ;
- pourrait leur faciliter la connaissance, la communication et la compréhension avec des jeunes d'autres pays.

2. À la deuxième question, « Qu'est-ce qui te plaît dans ton apprentissage de l'anglais ? », les élèves reprennent des idées comme : l'ouverture vers d'autres pays, d'autres cultures (« j'aime étudier cette langue car de cette manière je découvre d'autres traditions et coutumes ») mais aussi la prononciation, l'accent, le vocabulaire, la grammaire, « malgré les quelques difficultés ». Un répondant nous dit que ce qui l'aide et le motive dans l'apprentissage de l'anglais c'est de « le rencontrer partout dans le quotidien, des films ou des documentaires télévisés, l'Internet, des chansons, etc. » mais aussi le fait d'avoir « un professeur sympathique ».

Parler et communiquer en anglais constituent une motivation en soi : « j'aime parler cette langue », « j'aime beaucoup échanger des idées et communiquer librement en anglais ». La grammaire de l'anglais a la réputation d'être plus facile que la grammaires des autres langues étrangères étudiées : « j'ai appris l'anglais plus facilement que le français » ; « l'anglais est une langue facile à parler, facile à comprendre, facile à lire et à écrire et la grammaire n'est pas trop difficile en comparaison avec d'autres langues ». Cette facilité d'apprentissage est très bien expliquée par un élève qui répond que « l'anglais est une langue facile à apprendre parce que je l'entends partout ». L'exposition linguistique joue un rôle décisif, aide et contribue constamment à améliorer les compétences langagières dans la langue cible.

D'autres réponses, plus complètes nous prouvent que nos répondants comprennent bien l'importance de l'étude d'une langue étrangère, en occurrence l'anglais : « j'aime que certaines leçons, très importantes pour notre culture générale, nous aident à nous former une vision sur les valeurs du monde et sur ses beautés ».

Nous avons aussi deux répondants qui affirment ne rien aimer « en particulier » dans leur apprentissage de l'anglais et deux autres qui considèrent que c'est une langue difficile et complexe : « c'est pourquoi je ne peux pas l'apprendre avec la même facilité que l'espagnol et l'italien » mais « malgré ça, c'est une langue très utile car c'est une langue de circulation internationale et la connaître pourrait beaucoup m'aider ».

3. La troisième question vise à savoir ce qui déplaît à nos élèves dans l'apprentissage de l'anglais. Réponses qui apparaissent le plus souvent :

- « la grammaire est trop complexe et trop difficile pour moi » ;
- « trop de grammaire en classe dont l'utilité m'échappe » ;
- « grammaire et prononciation » ;

- « je n'aime pas les leçons du manuel scolaire car elles ne sont plus d'actualité même si certaines débattent des thèmes importants » ;
- « je n'aime pas l'écrit qui est très différent du roumain et très difficile pour moi » ;
- « une prononciation incorrecte peut induire une confusion dans la compréhension » ;
- « je ne suis pas « douée » pour ainsi dire. Personnellement, je ne peux pas l'apprendre car je ne retiens pas les mots, je suis incapable de former une phrase. J'aimerais bien trouver « le déclic » qui fasse possible cet apprentissage... ».

4. Ce qui déplaît aux élèves leur pose, en général, des difficultés dans l'apprentissage, c'est pourquoi, à la quatrième question, nos répondants reprennent souvent les mêmes idées qu'à la question antérieure. Selon eux, les difficultés le plus souvent rencontrées concerneraient la communication orale. L'un d'eux invoque la timidité comme obstacle qui l'empêcherait de prendre la parole ; d'autres considèrent comme difficiles la prononciation de certains mots, l'accentuation et la grammaire (surtout les temps verbaux).

5. Quant à la cinquième question - les mots qui leur viennent à l'esprit quand ils pensent à la discipline « langue anglaise » - une partie des répondants nous listent des mots à thèmes qui font partie du vocabulaire de base de l'anglais ou des expressions usuelles du monde de l'école : « teacher », « students », « school », « homework », « study », « dictionary », « grammar book », « shut up », « OK », « yes », « no », « thanks you », « please », « go on », « sorry », « good », « work »²¹ ; des sentiments : « I love you », « I hate you », « miss you », ²² du monde du travail, des loisirs ou de la famille : « do you speak english ? », « people », « discover », « best », « football », « personal computer », « manager », « friends », « smiley », « games », « Sunday », « family », « English people », « eat », « mother », « holliday », « country », « trips », « books », « theatre », « movies », « food », « closed », « houses », « animals ».²³

²¹ « professeur », « étudiants », « école », « devoir », « étude », « dictionnaire », « livre de grammaire », « tais-toi », « OK », « oui », « non », « merci », « s'il te plaît », « vas-y », « désolé », « bien », « travail ».

²² « je t'aime », « je te déteste », « tu me manques ! »

²³ « vous parlez l'anglais ? », « les gens », « découvrir », « meilleur », « football », « ordinateur », « manager », « amis », « émoticônes », « des jeux », « samedi », « famille », « les Anglais », « manger », « mère », « vacances », « pays », « excursions », « livres », « théâtre », « films », « nourriture », « clos », « maisons », « animaux ».

La discipline « langue anglaise » renvoie souvent la pensée de nos répondants vers les pays où cette langue est le plus parlée, la Grande-Bretagne et les États-Unis (réponses données en roumain). Pour conclure, dans l'esprit de nos élèves, l'anglais est la « langue de Shakespeare », une langue de diffusion internationale, la langue de l'informatique et de la communication, de l'ouverture vers d'autres cultures et peuples, qui ouvre des perspectives pour une réussite professionnelle.

6. Les réponses à la sixième question nous permettent de noter que l'anglais est considéré comme une langue utile dans un cadre personnel et privé ; ils voudraient le parler pour « connaître et communiquer avec d'autres personnes qui le parlent » ; « visiter d'autres pays » mais aussi dans un cadre professionnel : « trouver un emploi au pays ou à l'étranger » ; « poursuivre des études universitaires » ; « réussir l'épreuve orale de baccalauréat » ; « travailler dans le domaine de l'informatique ».

7. À la question n° 7 « Quels sont les aspects que tu voudrais approfondir pendant les cours d'anglais ? », une grande partie de nos répondants considère que le plus important est d'approfondir la communication à l'oral avec l'écoute des documents sonores authentiques car « c'est plus important que d'étudier en détail la grammaire » pour « mieux observer les expressions spécifiques à l'anglais » et pour « pouvoir discuter librement sur n'importe quel sujet ». Concernant l'erreur en classe de langue, un élève nous dit : « je préférerais que la langue utilisée pendant le cours soit uniquement l'anglais pour enrichir mon vocabulaire et pour oublier les inhibitions qui m'empêchent de parler pour ne pas faire des erreurs ». Il préfère ne pas s'exprimer et ne pas « prendre le risque » de commettre d'erreurs. Au lieu de sanctionner l'erreur, l'enseignant devrait la placer au centre de la démarche pédagogique. L'erreur est nécessaire car elle constitue une étape dans l'acquisition de la connaissance et l'enseignement moderne devrait toujours en tenir compte.

Intégrer l'ordinateur et Internet en classe, discuter et analyser divers articles de presse et émissions de télé, débattre les problèmes des jeunes font partie aussi des vœux d'une grande majorité des répondants. L'anglais est perçu comme « une nécessité dans le monde actuel, une langue très médiatisée ; nous avons la possibilité d'approfondir divers thèmes par l'intermédiaire de l'Internet, de la télévision, des lectures... ». À l'opposé, les rédactions, la lecture et l'analyse des textes littéraires sont des aspects à approfondir seulement pour 8 élèves sur 49 interrogés.

Pour conclure, il est incontestable que l'anglais est la langue étrangère préférée de la plupart des élèves questionnés. Vue comme une langue de diffusion internationale qui peut aider dans beaucoup de circonstances de la vie privée ou professionnelle, la langue anglaise a aussi la réputation d'être une langue facile à apprendre. L'aide « médiatique » contribue beaucoup à l'acquisition et à l'amélioration des compétences langagières en cette langue. Télévision, radio, Internet semblent être de vrais promoteurs de l'anglais. Dans l'apprentissage de cette langue, l'acquisition de la compétence de communication semble être la priorité de nos élèves car elle faciliterait l'ouverture vers d'autres cultures et d'autres peuples et pourrait également s'avérer utile dans un cadre professionnel.

2.3.4.5 Analyse des réponses données par les élèves qui étudient le français

Nombre d'élèves interrogés : 111 Nombre de classes : 5

À la première question, « Pourquoi apprends-tu le français ? », les réponses nous donnent clairement des indices sur la motivation des élèves. Les deux types de motivation, intrinsèque et extrinsèque, se retrouvent souvent dans une même réponse.

Premièrement, la motivation intrinsèque vient de leur désir, de leurs préférences et de leur choix : « j'aimerais visiter la France » ; « j'aime cette langue » ; « c'est une belle langue » ; « c'est une langue accessible » ; « j'aime la sonorité de la langue » ; « c'est une possibilité d'élargir mes connaissances » ; « la littérature française est intéressante » ; « j'adore la France, sa culture et civilisation, sa langue, la façon de prononcer les mots et l'accent spécifique » ; « ma chanteuse préférée, Céline Dion parle et interprète en français et j'aimerais bien le parler aussi » ; « le français me semble plus facile et plus intéressant que les autres langues étrangères » ; « je voudrais parler au moins deux langues étrangères, l'anglais et le français » ; « j'aimerais visiter Paris ».

Pour ce qui est de la motivation extrinsèque, l'apprentissage du français est plutôt vu comme une obligation car « c'est une des langues étrangères que l'on peut étudier à l'école » ; « elle fait partie du programme scolaire » ; « elle m'a été imposée par l'école » et « j'étudie le français dès l'école primaire. Cependant je ne considère pas cet apprentissage comme une obligation mais comme un plaisir ». L'étude de la langue française constitue une nécessité car « c'est une langue de circulation internationale » ; « après l'anglais c'est la deuxième langue la plus parlée en Europe » ; « elle constitue une chance en plus pour une vie meilleure » ; « elle me permet de communiquer avec des personnes de différents pays » ; « elle me servira à

l'examen oral de langue moderne au baccalauréat » ; « elle me servira plus tard pour obtenir un emploi dans un pays où on parle le français » ; « elle constituera un point positif dans mon CV ».

Même si, en début d'apprentissage, le français n'est qu'une langue étrangère imposée par le système d'enseignement, il peut, par la suite, éveiller l'intérêt des élèves. Nous pensons que la qualité de l'acte éducatif contribue de manière décisive à ce que les élèves aient une attitude positive envers cet apprentissage. En même temps, comme la société roumaine actuelle valorise et promeut plutôt l'anglais comme un atout pour la réussite sociale et professionnelle, il faut dire que le français se voit souvent minimalisé et réduit à l'idée de langue vivante imposée et apprise par obligation.

Pour avoir un regard plus objectif sur les réponses données aux questions 2, 3 et 4 nous les avons groupées dans le tableau n° 2. Nous présentons les réponses données par 20 de nos répondants sur le total de 111 élèves interrogés.

Répondant	2. Qu'est-ce qui te plaît dans ton apprentissage du français ?	3. Qu'est-ce qui te déplaît dans ton apprentissage du français ?	4. Quelles sont les difficultés que tu rencontres dans l'apprentissage du français ?
1	- « lire, traduire et converser quelquefois ; j'aime beaucoup la grammaire »	- « l'accent quelquefois »	- « les règles de prononciation »
2	- « lire et découvrir des choses sur la France »	- « je n'aime ni la grammaire ni les rédactions »	- « je ne comprends pas bien la grammaire ni les règles »
3	- « l'accent de cette langue »	- « je n'aime pas la grammaire que je trouve très difficile »	- « difficultés de prononciation et dans l'apprentissage de la grammaire »
4	- « j'ai toujours aimé l'accent des Français et à l'école j'aime lire en français »	- « je n'aime pas la grammaire »	- « quelques difficultés de prononciation, beaucoup de difficultés de grammaire »
5	- « la prononciation de certains mots »	- « je n'aime pas la grammaire du français »	- « la conjugaison des verbes et la grammaire en général »
6	- « la sonorité de cette langue »	- « il n'y a rien qui me déplaît. C'est difficile mais il n'y a pas de satisfaction sans efforts »	- « la grammaire me semble difficile »
7	- « le français est une langue facile à apprendre, agréable à écouter, une langue en voie d'extension. L'étude du français constitue une chance en plus pour une vie meilleure »	- « dans ma conception, l'étude du français ne devrait pas se faire seulement avec la lecture des textes du manuel scolaire et des exercices de grammaire. Il serait beaucoup plus facile d'apprendre par des leçons interactives »	- « la plus grande difficulté à dépasser c'est le manque d'intérêt, de ma part en tant qu'élève mais aussi de la part du professeur qui fait son métier sans plus, sans s'impliquer pour faciliter l'étude de cette langue »
8	- « j'aime le français parce que c'est une langue facile à apprendre qui ressemble en grande partie au roumain »	- « il n'y a rien qui me déplaît dans l'étude du français »	- « la prononciation de certaines syllabes(les sons : en, au, ent...) totalement différente de la prononciation roumaine, me crée des difficultés dans la prononciation correcte de certains mots »

9	- « dans l'étude du français j'aime lire à haute voix et traduire ; j'aimerais le parler couramment »	- « je n'aime pas la prononciation compliquée et surtout les accents qui m'empêchent souvent de prononcer correctement un mot plus difficile »	- « dans l'apprentissage du français mes difficultés concernent la prononciation et la traduction de certains mots »
10	- « le français est une langue très parlée dans le monde et son étude est bienvenue »	- « à mon avis c'est une langue assez difficile, surtout la grammaire »	- « une difficulté dans l'étude du français c'est la grammaire et tout ce qui a un rapport avec elle »
11	- « le parler »	- « la grammaire »	- « la grammaire »
12	- « j'aime le français car il représente une provocation pour moi ; c'est une langue difficile, autant dans la prononciation que dans l'écrit et la conjugaison »	- « je n'aime pas la conjugaison des verbes car il y a beaucoup d'exceptions à la règle que je ne comprends pas »	- « je pense qu'il serait beaucoup plus facile à apprendre si je connaissais quelqu'un avec qui je puisse communiquer en français »
13	- « dans l'étude de cette langue j'aime la plupart des mots qui ressemblent au roumain, ce qui fait l'apprentissage plus accessible »	- « je n'aime pas la grammaire qui me semble très difficile, les trois groupes verbaux qui se conjuguent différemment »	- « je rencontre des difficultés dans l'apprentissage de la grammaire »
14	- « la possibilité d'avoir une conversation en français »	- « je n'aime pas le fait que la leçon de français est exclusivement conçue à partir du manuel scolaire »	- « une difficulté serait la communication orale en français, très réduite en classe »
15	- « la ressemblance avec le roumain qui facilite l'apprentissage »	- « la grammaire »	- « la grammaire »
16	- « lire et traduire les leçons du manuel scolaire »	- « les verbes, la conjugaison »	- « quand le professeur parle vite, je ne comprends pas toujours ce qu'elle dit »
17	- « lire des textes en français (des poésies en spécial) ; j'aime visionner des films en version originale sans sous-titrage »	- « la grammaire mais vu son importance pour communiquer je dois l'apprendre »	- « je n'ai pas de difficultés dans l'apprentissage du français »
18	- « langue latine, pas trop difficile pour nous à comprendre ; la grammaire n'est pas trop difficile, la prononciation non plus »	- « la façon dont on étudie cette langue en Roumanie, il nous faut beaucoup d'années d'étude pour l'apprendre »	- « je n'ai pas rencontré de difficultés »
19	- « lire en français, l'accent intéressant et agréable à entendre »	- « la grammaire car on y met trop l'accent, surtout les verbes et la conjugaison »	- « ma difficulté principale est de parler librement, j'ai du mal à trouver mes mots »
20	- « la découverte des textes nouveaux qui nous permettent d'apprendre de nouvelles choses et des mots nouveaux »	- « la grammaire »	- « la grammaire que je trouve difficile et un peu compliquée »

Tableau n° 2 : Citations de réponses d'élèves au questionnaire « Motivation et besoins dans l'apprentissage d'une langue »

Les réponses sont souvent assez détaillées, avec des explications claires, bien formulées, cohérentes. Les élèves aiment lire en français, car les sonorités et l'accent de la

langue française semblent les sensibiliser spécialement. Ce qui déclenche le plaisir d'apprendre est aussi d'être capable de communiquer en français. L'origine latine et, par conséquent, la ressemblance avec le roumain facilitent aussi la perception positive du français. La découverte de nouveaux textes constitue un stimulus ; la dimension éducative de l'interculturel y apparaît.

Les réponses prouvent aussi que les élèves ont l'habitude des leçons de français assez « traditionnelles » : lecture, traduction, exercices de vocabulaire, découverte des faits de culture et de civilisation françaises, grammaire explicite et exercices de grammaires, etc. Ce type de leçon ayant comme unique support pédagogique uniquement le manuel scolaire ne semble cependant pas satisfaire tous les répondants. Selon l'avis du répondant 7 (tableau n° 2), l'apprentissage du français serait facilité par des leçons interactives.

S'agissant de ce qui leur déplaît, l'étude de la grammaire fait presque l'unanimité, surtout le paradigme verbal. En classe, l'accent est mis sur la conjugaison et les règles de la concordance des temps, le plus souvent hors contexte. La méthode explicite d'enseignement de la grammaire utilisée par les professeurs ne semblent pas les motiver. D'ailleurs, les éléments qui déplaisent déclencheront par la suite des difficultés d'apprentissage et les répondants en parlent en réponse à la quatrième question. Cela concerne plus souvent la grammaire aux difficultés de laquelle s'ajoutent celles de parler librement, de s'exprimer à l'oral car, selon leur propos, c'est un exercice rarement pratiqué en classe. Le manque d'intérêt de la part des deux actants du processus d'enseignement - le professeur et l'élève - est mis en cause. Chacun d'entre eux « fait son devoir » mais un supplément d'implication, de l'avis de l'un de nos répondants, serait nécessaire pour « faciliter l'apprentissage ». Enfin, un autre élève (le répondant 12, tableau n° 2) pense que connaître quelqu'un pour communiquer en français lui serait très utile.

Concernant les difficultés rencontrées dans l'apprentissage, nous remarquons une prise de conscience assez réaliste. Nos répondants en parlent objectivement. Il serait peut-être utile que les enseignants tiennent compte de toutes ces observations afin d'utiliser les stratégies didactiques les mieux adaptées à ces besoins.

En réponse à la question 5 « Quels mots te viennent à l'esprit quand tu penses à la discipline « langue française » ? », nous avons beaucoup de noms propres, de noms de pays où l'on parle le français (la France, la Belgique, le Canada, le Québec) de grandes villes (Paris, Lyon, Dijon, Côte-d'Azur), des monuments historiques ou architecturaux (la Tour Eiffel, Notre-Dame, le Louvre, le Moulin Rouge, les Champs-Élysées, la Bastille). Nous retrouvons aussi des noms de personnalités historiques, sportives, politiques ou artistiques (Napoléon,

Zinédine Zidane, Thierry Henry, Karim Benzema, Edith Piaf, Céline Dion, Gérard Depardieu, Jacques Villeneuve, Jean Alesi, Nicolas Sarkozy, Carla Bruni).

Des expressions et mots d'usage courant apparaissent également :

- des salutations (« bonjour Monsieur », « au revoir ») et des formules de présentation (« je m'appelle », « je suis », « comment t'appelles-tu ? ») ;
- des noms communs, des mots entendus en classe (« oui », « Madame », « vous », « moi », « Mademoiselle », « merci », « silence là-bas », « s'il vous plaît », « vis-à-vis », « aujourd'hui », « quatre », « professeur », « la date », « devoir », « avoir », « accent », « bureau », « bien sûr ») ;
- du vocabulaire culinaire (« manger », « boire », « cuisine », « du bleu », « champagne », « vins », « omelette de fromage ») ;
- des expressions et des mots du quotidien (« rendez-vous », « comme-ci comme-ça », « déjà-vu », « amour », « amis », « copain », « gâteau », « maison », « voyage », « maman », « mère », « père », « enfant », « grand », « petit », « fenêtre », « culture », « information ») ;
- et quelques phrases ou morceaux de phrases : « Liberté, égalité, fraternité », « c'est la vie ! », « je t'aime », « mal du siècle », « Et si tu n'existais pas... ».

Nous avons ensuite quelques remarques en roumain : « când mă gândesc la limba franceză îmi vine în minte în primul rând cuvântul elegantă și finețe pentru că limba franceză mi se pare o limbă deosebit de frumoasă »²⁴ ; « limbă frumoasă, eficientă, dificilă, interesantă »²⁵ ; « șampanie, parfum, romantism »²⁶ ; « cultură, dezvoltare, frumusețe, înțelepciune, varietate, educație, TGV, bogăție culinară (brânzeturile, vinurile), rafinement »²⁷ .

Beaucoup d'informations nous parviennent par l'intermédiaire de ces réponses. Elles laissent entrevoir une relativement bonne connaissance de la culture et de la société françaises actuelles, des personnalités, des villes et des monuments qui constituent la spécificité française. Il y a de l'admiration pour cette culture et de l'intérêt pour cette langue reconnue pour être « belle » mais aussi « difficile ».

²⁴ « quand je pense à la discipline la langue française, premièrement je pense aux mots raffinement et élégance car le français me semble une langue extrêmement belle ».

²⁵ « belle langue, efficiente, difficile, intéressante ».

²⁶ « champagne, parfum, romantisme ».

²⁷ « culture, développement, beauté, sagesse, variété, éducation, TGV, richesse culinaire (les fromages, les vins), raffinement ».

Les réponses à la question 6, « La connaissance du français pourrait-elle te servir ? Dans quelle situation ? » fournissent aussi quelques éléments. Selon nos élèves, la connaissance du français, langue très répandue dans le monde, pourrait leur servir :

- pour communiquer ou prendre contact avec ceux qui la parlent ;
- pour étudier à l'étranger (en France ou dans un pays francophone) ;
- pour visiter la France ou un pays francophone ;
- pour voyager et « se débrouiller » dans un autre pays ;
- plus tard, quand pour obtenir un emploi dans le pays, il va falloir connaître au moins une langue étrangère ;
- pour obtenir un emploi à l'étranger ;
- pour sa propre culture et connaissance ;
- sur Internet pour consulter des sites français ou pour faire la connaissance des jeunes qui parlent le français.

Deux élèves sur les 111 interrogés disent que la connaissance de cette langue leur servira à l'examen oral du baccalauréat. L'un d'eux ne trouve pas d'utilité à ces connaissances hors du cadre scolaire et trois autres ne pensent pas que le français pourrait leur servir. Contrairement aux élèves qui étudient l'italien ou l'espagnol, aucun d'entre eux ne pense aller s'installer en France ou dans un pays francophone. La France a la réputation d'un beau pays que l'on doit visiter (beaucoup d'entre eux veulent voir Paris). Faire ou continuer ses études en France ou dans un pays francophone est aussi vu comme une possibilité où la connaissance de cette langue serait un atout.

L'intérêt pour l'étude du français est bien mis en évidence avec la dernière question « Quels sont les aspects que tu voudrais approfondir pendant les cours de français ? (communication à l'oral sur des thèmes variés, exercices de grammaire, activités d'écoute de documents sonores, observation et analyse de différents documents authentiques : articles de presse, magazines, sites Internet, émissions de télé, etc., rédactions, lecture et analyse de textes littéraires) ».

Dans leurs réponses, les élèves nous donnent beaucoup d'informations sur leurs besoins et envies d'apprentissage. L'un d'eux voudrait apprendre tout en s'amusant : « à mon avis la communication à l'oral sur des thèmes variés ou des petits jeux en français nous aideraient à enrichir notre vocabulaire mais aussi à bien prononcer les mots et avoir un accent correct. Une émission de télé ou un film français pourraient nous aider à apprendre d'une manière détendue ».

Un autre voudrait presque approfondir toutes les activités que nous avons suggérées entre parenthèses : « J'aimerais avoir des activités d'écoute de documents sonores pour mieux fixer la prononciation des mots, pratiquer des exercices d'écriture et de lecture, de la communication à l'oral, des rédactions. Concernant la grammaire j'aimerais approfondir les temps verbaux et la syntaxe de la phrase. Je suis, en général, contente de la manière dont la classe de français est conçue. J'ai une très bonne mémoire visuelle et j'aimerais consulter des sites, des images, des petits films sans sous-titrage en roumain (où le sous-titrage soit en français, ainsi on pourrait voir en même temps l'écrit et entendre la prononciation du mot) ».

Le désir d'apprendre le français est présent et la grande majorité des répondants voudrait approfondir la communication à l'oral suivie de l'analyse des documents sonores authentiques. Nous avons déjà vu comment l'aide médiatique dont bénéficie l'anglais joue beaucoup en la faveur de cet apprentissage. Sur ce point des propositions très pertinentes sont énoncées par un élève : « À mon avis, il faudrait introduire des activités d'écoute de documents sonores parce que ça contribuerait à éduquer l'ouïe. Il serait bien d'avoir une chaîne de télévision française à la maison. J'ai participé à des concours scolaires (l'olympiade d'anglais) parce que j'ai eu la possibilité de regarder à la télé des émissions en anglais. Je pense que si ces émissions avaient été diffusées en français, j'aurais appris le français et j'aurais participé à des concours de français. L'éducation sonore et visuelle donne de très bons résultats dans l'étude d'une langue étrangère ».

La lecture des réponses à cette dernière question nous prouve qu'il y a aussi chez ces élèves, le désir :

- de plus de liberté dans le choix des thèmes débattus en classe ;
- de faire des activités qui leur permettent de mieux connaître la culture française (voir des films documentaires, des images, etc.) ;
- d'écouter la musique des grands compositeurs français ;
- de chanter en français ;
- d'entendre parler un locuteur natif ;
- d'utiliser des méthodes interactives d'apprentissage ;
- de découvrir les grandes personnalités de la France ;
- de travailler le vocabulaire du domaine de l'informatique (de l'ordinateur en général et de l'Internet).

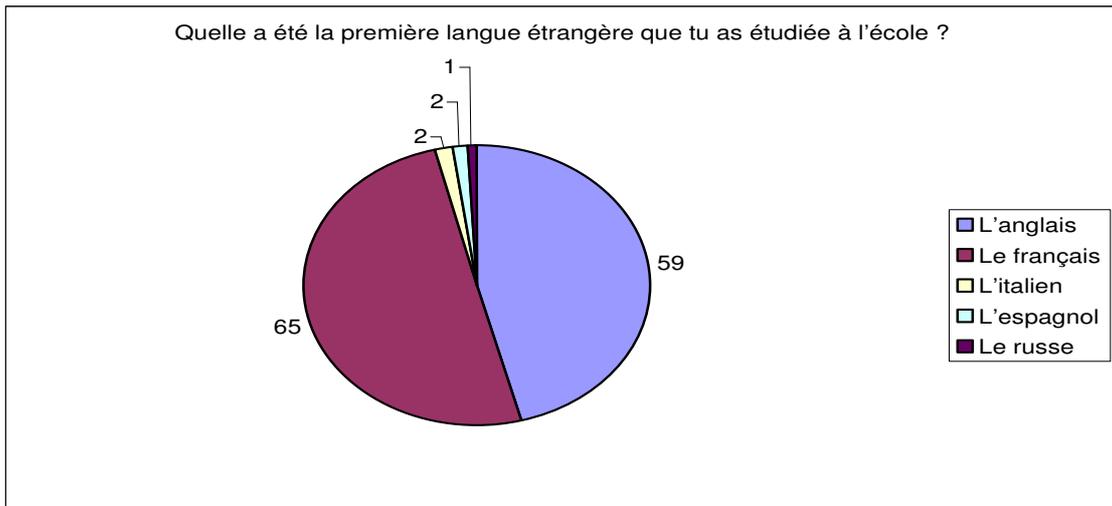
Mais à côté de tous ceux qui proposent des activités et qui donnent volontiers leur avis, il y a aussi des élèves qui font confiance à l'école et à leur professeur : « je crois que les professeurs savent mieux ce qu'il faut approfondir » .

Parmi les langues étrangères étudiées à l'école, le français occupe actuellement la deuxième place après l'anglais. Même si c'est une discipline imposée par le curriculum scolaire, nous remarquons, en général, une attitude ouverte et positive envers cet apprentissage. La sonorité du français, perçue comme spécifique, si elle pose des problèmes de prononciation, elle représente aussi un défi que les apprenants voudraient bien relever.

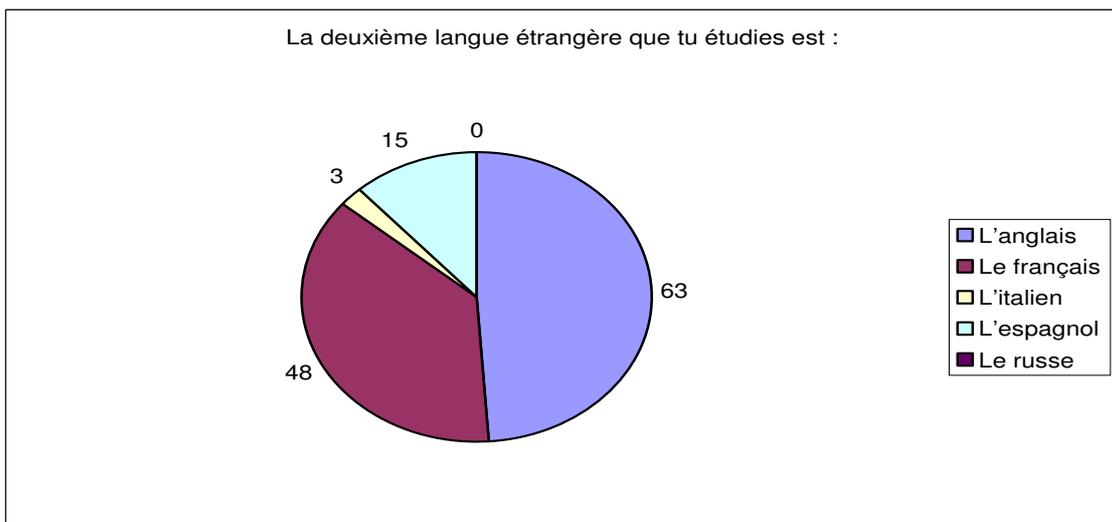
Si de moins en moins d'élèves pensent à présenter l'épreuve orale de baccalauréat en français, plusieurs pensent pouvoir s'en servir comme langue de communication lors des voyages ou des études à l'étranger, pour accéder à des informations à travers Internet ou connaître des jeunes d'autres pays.

2.3.4.6 Appréciations générales pour l'analyse des questionnaires

Le choix d'une langue est surtout un « choix » de l'institution scolaire, qui décide quelles seront les langues étrangères étudiées en fonction d'une multitude de facteurs comme les ressources pédagogiques ou humaines et que nous avons déjà énumérées. Le cursus scolaire de l'enseignement roumain suppose l'étude d'une langue étrangère dès le CE1 et l'obligation d'introduire une deuxième langue étrangère à partir de la 6^e. Notre enquête nous a montré que la première langue étrangère étudiée par nos répondants est le français mais que l'anglais suit de très près. Si le français reste encore la première langue étrangère étudiée en début de scolarité, nous avons aussi constaté que les préférences des élèves s'orientent plutôt vers l'anglais et l'espagnol alors que l'intérêt pour le français semble diminuer (voir les graphiques 5, 6, 7).



Graphique 5 : La première langue étrangère étudiée à l'école



Graphique 6 : La première langue étrangère étudiée à l'école



Graphique 7 : La langue moderne préférée

Si, pour l'anglais et l'espagnol, les élèves bénéficient d'une « exposition linguistique » précieuse apportée par les médias, a contrario, le français et l'italien se retrouvent beaucoup moins médiatisés et cela se répercute sur la motivation et le choix de ces langues pour la préparation de l'examen oral du baccalauréat.

En regardant la situation des élèves inscrits à l'examen de baccalauréat dans le lycée où nous avons mené notre enquête, une conclusion pour l'enseignement du français langue étrangère s'impose : les élèves inscrits pour l'épreuve de français par rapport à ceux inscrits pour l'anglais sont moins nombreux ; cette différence semble rester constante et même en baisse pour le français. (voir le tableau n°3). Le nombre d'élèves inscrits pour les épreuves d'italien et d'espagnol reste assez réduit mais il s'explique par l'effectif assez restreint d'élèves qui étudient ces langues ; d'un autre côté, depuis 2009, la langue russe n'existe plus dans le cursus scolaire de notre école.

L'année	Nombre total d'élèves inscrits au baccalauréat	Nombre d'élèves inscrits à l'épreuve orale d' anglais langue étrangère	Nombre d'élèves inscrits à l'épreuve orale de français langue étrangère	Nombre d'élèves inscrits à l'épreuve orale d' italien langue étrangère	Nombre d'élèves inscrits à l'épreuve orale d' espagnol langue étrangère	Nombre d'élèves inscrits à l'épreuve orale de russe langue étrangère
2006	203	146	44	8	0	5
2007	267	209	35	3	17	3
2008	235	203	16	8	5	3
2009	207	155	33	3	9	0
2010	181	136	30	4	11	0

Tableau n°3 : La situation des inscriptions à l'épreuve orale de langue à l'examen de baccalauréat entre 2006 – 2010

Outre la variété des motivations, l'apprentissage de la langue loin des communautés parlant cette langue suscite d'énormes difficultés. Nous considérons que la langue devrait être intégrée d'une façon naturelle sans perturber les rythmes habituels des activités des apprenants. En dehors de son cours, l'apprenant abandonne la langue étrangère jusqu'au moment de faire ses devoirs ou pour la retrouver en classe. Il se forme une image de la langue qui ne vit que dans la salle de classe. Pour remédier à cette image défavorable, il faudrait intégrer la langue dans la vie de l'élève de manière plus ou moins permanente.

Les enseignants pourraient faire plusieurs propositions aux élèves dans ce sens ; les impliquer dans des projets éducatifs interculturels ; les solliciter à une participation active avec des idées et des travaux pratiques ; les inciter à se trouver des correspondants de diverses nationalités mais garder le français comme langue d'échange et de connaissance. Leur cultiver le goût pour apprécier les richesses de la diversité linguistique et culturelle par des actions qui les sollicitent en dehors du temps scolaire : visionner un film français ou francophone, découvrir la chanson française, la littérature, l'art, etc. ; leur proposer des activités périscolaires intéressantes qui impliquent l'utilisation du français (former une troupe de théâtre, un cercle de débats ou de lectures littéraires, etc.).

Ces formes de travail individuel, en dehors de l'emploi de temps scolaire peuvent représenter un énorme potentiel dans les domaines de l'apprentissage interculturel et de la formation des compétences communicatives. Avec les nouvelles technologies et la présence de l'Internet qui favorise et facilite les échanges, les possibilités d'intégrer une langue étrangère dans le quotidien sont multiples. Il est vrai que l'anglais est la langue présente partout dans tous les médias roumains mais les enseignants de français disposent d'autant de moyens et de ressources didactiques innovantes qui pourraient compenser au moins en partie cette préférence et cette quasi-permanence de l'anglais dans le quotidien de nos jeunes élèves.

Pour chacune des langues étrangères qui ont constitué l'objet de nos questionnaires, nous avons trouvé des élèves motivés et actifs. Apprendre une langue étrangère représente pour eux une ouverture vers d'autres peuples et d'autres cultures, un atout pour leur carrière professionnelle. Ils expriment leur avis, ils peuvent dire ce qui les motive, ce qui les fait avancer et progresser. Pour cette raison il nous paraît très important, dans un enseignement moderne centré sur l'apprenant, que l'enseignant connaisse bien son public, ses besoins, motivations et objectifs.

« Si l'on souhaite en effet que tous les élèves accèdent à l'apprentissage des langues, comme cela s'impose partout du fait de l'internationalisation, il faut, à l'évidence, adapter l'enseignement à ce dont ces apprenants ont besoin. La prise en compte de ce dont a besoin l'apprenant lui-même, ici et maintenant, est tout à fait décisive et aucun enseignant, concepteur de programme, auteur de manuel, ou administrateur, ne saurait échapper à cette nécessité méthodologique (ou simplement, réflexive) ». (PORCHER 2004 : 31)

Dans un pays comme la Roumanie dont l'entrée dans l'Union Européenne s'est faite depuis peu, l'apprentissage des langues devrait être prioritaire. Que ce soit pour voyager, pour étudier ou pour travailler à l'étranger, la connaissance d'une langue étrangère trouvera toujours une utilité. Les objectifs d'apprentissage pour la plupart de ces élèves visent principalement la capacité à communiquer dans la langue cible. Pour qu'ils puissent les atteindre, tous les responsables de l'acte éducatif - les enseignants, les structures scolaires, le MEC - devraient prendre en compte ces éléments nouveaux et donner aux élèves les moyens appropriés et l'appui pédagogique nécessaires.

3. PROGRAMMATION SCOLAIRE, CURRICULUM DE LANGUES MODERNES ET MANUELS SCOLAIRES

3.1 Curriculum national et programme scolaire : définition, conception et élaboration

Qu'est-ce qu'un curriculum ? Qu'est-ce qui le différencie d'un programme ?

Selon le *Dictionnaire actuel de l'éducation*, le curriculum est

« un ensemble structuré des expériences d'enseignement et apprentissage (objectifs de contenus, d'habilités spécifiques, règles de progression, matériel didactique, activités d'enseignement et apprentissage, relation d'aide, mesure, évaluation, ressources humaines, horaires) planifiées et offertes sous la direction d'une institution scolaire en vue d'atteindre des buts prédéterminés ».

Le curriculum peut désigner l'ensemble des matières à enseigner mais il peut aussi être centré sur les besoins de l'apprenant, les objectifs d'apprentissage ou les méthodes d'enseignement.

HAINAUT (1985 : 25) le définit comme étant

« un plan d'action pédagogique beaucoup plus large qu'un programme d'enseignement (...) Il comprend en général, non seulement les programmes dans différentes matières mais aussi une définition des finalités de l'éducation envisagée, une spécification des activités d'enseignement et d'apprentissage qu'implique le programme de contenus et enfin des indications précises sur la manière dont l'enseignement ou l'élève sera évalué ».

Sur le plan institutionnel, un curriculum est la forme que prend l'action de rationalisation conduite par les décideurs de l'éducation pour faciliter une expérience d'apprentissage auprès du plus grand nombre d'apprenants. Cette rationalisation est l'ensemble des processus pertinents de prise de décision visant à susciter des expériences planifiées et guidées d'apprentissage. Le curriculum consiste ainsi à définir des finalités éducatives, à établir les besoins des apprenants, à déterminer les objectifs, des contenus, des démarches, des moyens d'enseignements et des formes d'évaluation.

Le programme est un plan d'action orienté et une forme de projet : il recouvre une finalité (ce qu'on veut obtenir), une projection dans l'avenir, une démarche (il impose une programmation).

Le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* donne la définition suivante :

« Un programme est une suite d'éléments formant un ensemble établi à l'avance, cohérent, organisé et finalisé. Ce mot d'origine grecque englobe divers sens courants : l'idée d'afficher ce qu'on veut faire, d'énoncer les caractéristiques fonctionnelles d'une architecture éducative, d'annoncer la thématique d'un travail dont les résultats seront ensuite évalués, de fournir la liste ordonnée des tâches et instructions à suivre ».

Mais dans sa forme, le programme scolaire se présente aussi comme un inventaire, une liste récapitulative de ce qui doit être fait lors d'un cursus de formation. Le programme proposé aux apprenants paraît alors être un produit plus qu'un processus, par opposition au curriculum, une mise en forme concrète, mais figée des activités de conception et d'exploitation de choix opérés antérieurement : logique du projet, évaluation des niveaux d'entrée et de sortie, choix des contenus en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être, planification.

Chaque programme-cadre prend le relais du programme antérieur en approfondissant les acquis et en prescrivant des attentes et des contenus d'apprentissage dont la rigueur, la portée et la complexité vont s'accroissant. Le processus d'élaboration des programmes de langues étrangères ne se différencie pas des modalités mises en place pour les autres disciplines scolaires. Les trois grandes étapes de ce processus sont les suivantes : décision de renouvellement du programme existant, préparation du nouveau et approbation. En général, les autorités responsables de l'élaboration des nouveaux programmes de langues étrangères exercent également cette responsabilité pour les autres matières.

En Roumanie, un organe permanent dépendant du ministère est responsable de la rédaction des programmes et de la constitution des groupes de travail créés pour effectuer cette rédaction. Ce groupe composé d'enseignants, d'inspecteurs, de spécialistes en éducation et de chercheurs est coordonné par une commission qui soumet le travail au Conseil national pour les programmes. La programmation actuelle part de trois points de repère : les programmes des classes antérieures, les documents de la Commission européenne concernant le développement des compétences clé et le Cadre européen commun de référence pour les langues : apprentissage, enseignement, évaluation publié par le Conseil de l'Europe en 1998 et révisé en 2000.

Les documents législatifs qui sont à la base du développement de l'enseignement en Roumanie (la loi de l'éducation nationale, le curriculum national) essaient de tracer le portrait idéal d'une personne qui a déjà fini son parcours d'enseignement obligatoire. Le curriculum national expose ce que l'on attend des apprenants. Les attentes décrivent les connaissances et les compétences que les élèves doivent avoir acquises à la fin de chaque cours, tandis que les contenus d'apprentissage exposent en détail ces connaissances et ces compétences.

Le programme scolaire est une partie du curriculum national et détaille l'offre éducationnelle d'une discipline pour un parcours scolaire déterminé. Les programmes scolaires actuels mettent en évidence le rôle des objectifs et des compétences générales et spécifiques. Les contenus représentent des moyens pour atteindre les objectifs visés. Ce type de programme assure un parcours progressif en ce qui concerne les acquis d'une année à l'autre et en même temps offre une image claire de cette évolution. Les élèves sont amenés à trouver une méthodologie de travail, à analyser, à réaliser des plans d'action propres, à être motivés pour apprendre. Chaque élève pourra ainsi découvrir et valoriser au maximum le potentiel dont il dispose car le curriculum national actuel, par sa flexibilité, permet aux enseignants de l'adapter à leurs personnalités et aux besoins de leurs classes.

3.2 Structure des programmes scolaires et du curriculum de langues modernes pour des classes de lycée (programmes de français, italien, espagnol et anglais)

L'apparition des programmes centrés sur les acquis des apprenants détermine un important changement dans la didactique des langues. Le programme scolaire actuel de langues modernes de Roumanie est constitué de quatre parties (selon le programme scolaire de langues modernes, approuvé par l'ordre du ministre de l'éducation et de la recherche n° 3410/07.03.2006) :

1. Une présentation qui décrit le parcours à étudier, la structure didactique adoptée, quelques conseils pour les utilisateurs, suivie des compétences générales (définies comme des ensembles structurés de connaissances et habitudes qui se forment sur la durée des années de lycée) concrétisées en :

« la réception des messages transmis oralement ou par écrit dans différentes situations de communications ; la production des messages oraux ou écrits adéquats pour certains contextes ; la réalisation des interactions dans la communication orale ou écrite ; le transfert et la médiation des messages oraux ou écrits dans différentes situations de communication ». (Le programme scolaire de langues modernes, approuvé par l'ordre du ministre de l'éducation et de la recherche n° 3410/07.03.2006).

2. Des valeurs et attitudes (qui seront prises en compte tout au long du parcours du lycée pour l'éducation des jeunes dans l'esprit des valeurs européennes) :

« manifester la flexibilité dans le cadre de l'échange d'idées et dans le cadre du travail en équipe dans différentes situations de communication ; conscientiser le rôle de la langue moderne comme moyen d'accès au marché du travail et au patrimoine culturel universel ; être disponible pour accepter les différences et pour manifester de la tolérance par l'analyse critique des différences et des stéréotypes culturels transmis par l'intermédiaire de la langue étrangère ; développer l'intérêt pour la découverte d'autres aspects culturels spécifiques, par la réception d'une variété de textes » (Le programme scolaire de langues modernes, approuvé par l'ordre du ministre de l'éducation et de la recherche n° 3410/07.03.2006).

3. Des compétences spécifiques corrélées avec les formes de présentation des contenus et qui constituent l'essence des programmes. Les rubriques « Compétences spécifiques » contiennent des compétences à être formées sur la durée d'une année scolaire. Dans les rubriques « Formes de présentation des contenus » on trouve les contenus conceptuels (types et catégories de textes) et les contenus procéduraux (techniques que les élèves doivent s'approprier).

4. Des suggestions méthodologiques

- Contenus recommandés qui sont structurés en :
 - Thèmes (présentation des domaines et des thèmes qui constitueront le contexte pour la réalisation des activités d'apprentissage tout au long des classes de langue et délimiteront la thématique qui sera utilisée en évaluation).
 - Eléments de construction de la communication (qui contiennent des catégories de structures linguistiques qui seront utilisés en communication).
 - Fonctions communicatives de la langue (qui précisent les actes de parole nécessaires pour l'adéquation fonctionnelle de la communication).
- Bref guide méthodologique (des suggestions offertes comme soutien pour la projection et la réalisation de la démarche didactique).

L'une des revues les plus connues du monde éducatif roumain, *Tribuna Invatamantului*, signale l'attitude positive des enseignants vis-à-vis du nouveau programme de langues étrangères. Sa forme et son contenu leur semblent pertinents, et ils se sentent motivés pour en faire usage. Toutefois, ils ont émis certaines critiques. Ils ont proposé au Conseil national des programmes de simplifier le jargon utilisé et d'éviter une présentation analytique excessive des objectifs.

Le curriculum de langues modernes pour les classes de lycée a été élaboré tenant compte :

« de la nouvelle structure du système d'enseignement en Roumanie ; du curriculum parcouru par les élèves ; des documents européens concernant l'acquisition des compétences clés dans le cadre de l'enseignement obligatoire ; de la nécessité d'offrir par le curriculum une réponse appropriée aux demandes sociales, exprimées dans des termes d'acquisitions finales facilement évaluables à la fin du cycle inférieur au lycée ». (Le programme scolaire de langues modernes, approuvé par l'ordre du ministre de l'éducation et de la recherche n° 3410/07.03.2006)

Ainsi, le curriculum actuel a pour but la pratique rationnelle de la langue. Par le développement des compétences de réception et de production, l'élève devrait pouvoir produire, dans les limites des connaissances acquises, tant à l'oral qu'à l'écrit, des messages corrects et adéquats du point de vue fonctionnel-communicatif.

« L'élève apprendra à utiliser des stratégies et des techniques d'étude par lesquelles il pourra valoriser des connaissances et des habitudes acquises par l'intermédiaire des autres disciplines, utiliser des informations des tableaux, schémas, utiliser des dictionnaires et autres œuvres de référence, d'autres sources d'information, Internet inclus ». (Le programme scolaire de langues modernes, approuvé par l'ordre du ministre de l'éducation et de la recherche n° 3410/07.03.2006)

À partir de cette perspective, le curriculum actuel est construit sur les acquisitions des compétences de communication dérivées d'un consensus large, européen et contribue au développement des compétences clés identifiées au niveau européen, intégrées également dans l'enseignement roumain : la communication en langue étrangère, « apprendre à apprendre », les compétences interpersonnelles, interculturelles, sociales et civiques, la sensibilisation à la culture.

L'objectif fondamental des disciplines « langues modernes » est l'acquisition et le développement par les élèves des compétences de communication. Ces compétences sont nécessaires pour une communication adéquate du point de vue situationnel/acceptée socialement par l'acquisition des connaissances, habitudes et attitudes spécifiques, conformément à l'Implementation of « Education & Training 2010 » à des niveaux qui équivalent à ceux prévus dans le CECR.

La discipline « langue moderne » peut se retrouver :

- dans le tronc commun,
- dans le curriculum différencié,
- dans le curriculum à l'initiative de l'école.

La délimitation du parcours d'apprentissage se réalise à partir d'un modèle de planification didactique. Les programmes ont une partie commune pour toutes les langues (les compétences générales, les valeurs et attitudes et les compétences spécifiques) ainsi qu'une section spécifique pour chacune des langues (les suggestions méthodologiques).

En ce qui concerne la méthodologie recommandée par les programmes de langues, elle fait référence à l'approche communicative. Pour celle-ci, la réussite de l'intention de communication est plus importante que son résultat formel. L'objectif de l'enseignement n'est pas de transmettre des connaissances sur la langue apprise mais d'entraîner les élèves dans des opérations discursives de plus en plus complexes. Dans cette perspective, l'enseignement de la grammaire, de la prononciation et du vocabulaire, devrait s'effectuer en fonction des objectifs de communication.

Toujours dans cette perspective, les programmes scolaires recommandent l'utilisation d'un matériel le plus authentique et le plus varié possible pour l'enseignement des langues étrangères (chansons, films, textes poétiques, recettes, publicités, etc.), autant au niveau de son support que de son contenu. Les programmes recommandent aussi de varier les modalités d'organisation du travail scolaire et de permettre ainsi aux élèves de travailler seuls, par deux ou encore en groupe.

3.3 Le manuel scolaire ; son importance dans l'apprentissage d'une langue étrangère

Notre questionnement est celui-ci : est-ce que les manuels actuels de langue pour le lycée sont conçus dans le respect de la méthodologie proposée par le CECR et la programmation du curriculum rédigée par le Ministère de l'Éducation et de la Recherche de Roumanie ? Quelle sont les méthodes privilégiées actuellement par les concepteurs ?

Notre analyse porte principalement sur la conformité des manuels aux programmes, sur leurs contenus et leur utilisation, en classe et hors de la classe. L'approche est descriptive et pédagogique, elle analyse le manuel et son usage scolaire. Centrée sur les manuels, notre analyse n'étudie pas ici l'ensemble des documents et supports pédagogiques utilisés par les enseignants. La qualité du manuel scolaire joue un rôle important dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

« Le manuel, comme en témoigne son étymologie (latin *manus*, la main), se définit à l'origine comme un ouvrage de format réduit qui renferme l'essentiel des connaissances relatives à un domaine donné. Depuis la fin du 19^e siècle, ce terme désigne tout spécialement les ouvrages qui présentent celles qui sont exigées par les programmes scolaires. [...] Ce que l'opinion publique désigne sous l'appellation générique de « manuels » recouvre en réalité des instruments qui assument des fonctions pédagogiques diverses bien que complémentaires. Ils ne jouissent d'ailleurs pas du même statut réglementaire et leur mode de financement n'est pas assuré de façon identique ». (CHOPPIN 1998 : 9 - 11)

La transmission des connaissances est l'une des fonctions des manuels scolaires. Mais ils peuvent et doivent également, remplir d'autres fonctions qui contribuent à intégrer les compétences. Selon GERARD et ROEGIERS (1993), un manuel scolaire peut avoir sept fonctions différentes et complémentaires. Ainsi nous distinguons, des fonctions qui ont un rapport avec le processus d'apprentissage :

- la transmission des connaissances, c'est-à-dire communiquer à l'élève toute une série d'informations ;
- le développement des capacités et des compétences dans le but d'acquérir des méthodes, des attitudes, des habitudes et des compétences de travail et de vie ;
- le renforcement des connaissances par l'intermédiaire des exercices ;

- l'évaluation des nouvelles connaissances, pour vérifier que les notions sont vraiment acquises mais aussi dans une perspective formative pour diagnostiquer les difficultés rencontrées par les élèves.

Les trois autres fonctions superposent la vie quotidienne avec la vie professionnelle et ont le rôle de :

- soutenir l'intégration des acquis, d'une manière à ce que l'élève soit capable d'utiliser ses acquisitions dans des situations différentes de celles rencontrées dans le processus instructif-éducatif ;
- constituer pour l'élève une référence et une source d'informations ;
- éduquer pour la vie sociale et culturelle, c'est-à-dire les viser des acquis liés au comportement, aux relations avec les autres, la vie en société en général.

Un manuel scolaire peut avoir, d'une manière plus ou moins prononcée, plusieurs de ces fonctions. Dans la perspective pédagogique actuelle, le manuel scolaire et, en l'occurrence, le manuel de langues modernes, devrait prioritairement développer les fonctions de développement des capacités/compétences et de soutien pour aider les apprenants à intégrer les connaissances dans des situations réelles de la vie. Si, pour l'enseignant, le document opérationnel principal est le programme scolaire, pour l'élève, ce rôle est joué par le manuel scolaire. Il est le premier et le principal facteur et source d'information pour l'élève.

Le contenu de l'enseignement projeté dans le planning d'enseignement et échelonné par chapitre et thèmes dans les programmes scolaires, est exposé pour l'élève, en détail, dans le manuel scolaire. Dans l'effort de moderniser le contenu de l'enseignement, le manuel scolaire est soumis à des transformations essentielles. Elles ont le rôle d'amener l'élève de sa posture passive de « comprendre », de mémoriser les connaissances élaborées et systématisées « toutes faites » dans un sujet actif qui participe à son progrès. De nos jours, le manuel scolaire n'est plus une simple source d'informations mais un outil de travail qui permet et qui impose à l'élève l'addition, la sélection, la systématisation des données et des faits. Ainsi, avec l'assimilation active des informations on assure le développement de la personnalité de l'élève.

Dans le passé, le manuel scolaire de langues véhiculait les réalités roumaines, des stéréotypes culturels de la période communiste dans la langue étrangère enseignée. Il constituait le seul matériel d'enseignement pour les langues étrangères. On enseignait la langue, sans rapport à sa culture, aux traditions historiques et littéraires, à la civilisation. L'enseignement des langues était

« un enseignement fermé à la communication réelle avec l'Autre, un enseignement opaque, qui proposait l'étude de la langue comme moyen de communication des réalités autochtones, sans aucun intérêt pour les réalités de l'Autre ». (CONDEI 2006 : 90)

Cependant, les manuels de langue de l'époque communiste ont circulé jusqu'en 1997 quand on a introduit les manuels alternatifs en réponse à la tendance de renouvellement de la didactique des langues. Dans la culture pédagogique roumaine, les manuels scolaires constituent des outils indispensables pour le processus d'enseignement/apprentissage et bénéficient d'un statut privilégié car ils accompagnent les pratiques de classe d'une manière quasi-permanente.

« Les nouveaux manuels se distinguent de cette approche traditionnelle, en privilégiant l'approche communicative dans des situations précises et surtout la mise en contact des deux cultures. Ils favorisent donc la culture anthropologique. Il s'agit d'un enseignement fonctionnel dont l'objectif est celui de pouvoir communiquer, de se débrouiller dans les situations de la vie quotidienne ». (CONDEI 2006 : 109)

Le manuel scolaire représente une composante essentielle du processus d'enseignement et la principale source d'informations pour les élèves. Ce qui caractérise un bon manuel c'est le fait que l'élève peut s'auto instruire sans aucune intervention de la part du professeur. Ainsi, il devrait contenir tous les éléments et les explications pour faciliter la compréhension de la leçon. Un manuel est, premièrement, l'instrument de travail de l'élève et son rôle d'impulsion pour l'apprentissage est incontestable.

« L'influence des manuels est cependant loin d'être négligeable car ces ouvrages sont investis aux yeux des jeunes et des enseignants d'une autorité certaine, tant sur le plan de la connaissance (ce sont eux qui sont censé dire la vérité du monde réel) que sur le plan académique (l'appropriation des matières qu'ils diffusent est une condition de la réussite scolaire) ». (CONDEI 2006 : 83)

Vu l'influence et l'importance du manuel scolaire dans le processus d'enseignement, le concevoir d'une manière systématique et claire devrait constituer une préoccupation permanente.

« Une étude récente citée dans le Bulletin Informatif du Projet de Réforme de l'Enseignement Universitaire avance le pourcentage de 70% pour l'influence des manuels sur les démarches d'enseignement/apprentissage réalisées dans les classes ». (VLAD 2006 : 89)

La décision du choix des manuels est prise par les professeurs dans les équipes disciplinaires de la commission méthodique de langues modernes. Notre enquête nous a montré que le choix ne repose pas sur le principe d'une comparaison rigoureuse du contenu

des manuels approuvés. Les besoins des élèves ne sont pas réellement pris en compte. Si pour les deux premières années de lycée la répartition des manuels scolaires se fait gratuitement (sous forme de prêt pour l'année scolaire), pour les deux dernières années cela n'est plus le cas. Les élèves doivent les commander et les acheter. En effet, comme le travail en classe se fait presque exclusivement à partir du manuel, il est important qu'ils disposent de leur propre exemplaire. Le choix du manuel tient compte de plusieurs critères parmi lesquels nous rappelons l'accessibilité par rapport au prix et la présence du manuel sur la liste approuvée par le MEC et révisée tous les ans.

Parmi ces manuels nouveaux, certains sont de bonne qualité et répondent favorablement à toutes les questions de la didactique moderne des langues : leur but est l'acquisition de la compétence de communication. Conçus par des auteurs étrangers, natifs de la langue enseignée, et édités par de grandes maisons d'édition, ces manuels « de luxe » présentent un grand inconvénient : l'inaccessibilité du prix. C'est pour cette principale raison que le choix s'oriente plutôt vers des manuels édités en Roumanie et dont les concepteurs sont des enseignants ou didacticiens roumains. Cependant, nous sommes consciente de la dimension subjective du choix d'un manuel scolaire. Il est rare que ce choix s'appuie sur une étude comparative rigoureuse et l'usage d'une grille d'analyse n'est pas envisagé. Le choix ne repose pas sur une réflexion globale à partir des besoins des élèves. En général, les professeurs d'une même langue vivante s'entendent entre eux pour choisir le même manuel.

C'est par l'intermédiaire de la bibliothécaire du lycée que les commandes de manuels passent des éditeurs aux professeurs et aux élèves. Certaines maisons d'édition offrent gratuitement un exemplaire après chaque paquet de huit manuels vendus. Ainsi, ces manuels sont distribués ensuite sous forme d'emprunt aux élèves qui ne peuvent pas les acheter. Nous avons aussi constaté que certains manuels devraient être accompagnés d'une cassette audio ou un CD. Mais comme cela devrait influencer sur le coût du manuel, il est rare que ces supports pédagogiques soient proposés (à l'exception des manuels d'anglais). Il serait préférable de les proposer au moins au professeur pour qu'il puisse les faire écouter en classe. Les manuels de langues actuels sont conçus en suivant un déroulement et une progression du cours et constituent le principal support pédagogique utilisé par les enseignants.

« ...le manuel de langue est un objet culturel en soi, qui nous renseigne sur la société globale dont il est issu. Analyser les divers manuels d'apprentissage de la langue (seconde ou étrangère) d'une société donnée, c'est donc tracer un portrait de cette société elle-même et du type d'élève qu'elle entend former, c'est découvrir un discours non seulement pédagogique, mais également idéologique, un discours sur soi et sur l'Autre ». (CONDEI 2006 : 6)

3.4 Les manuels de français langue étrangère - L2 : description, structure et objectifs

Les nouveaux manuels sont organisés en unités didactiques et bilans. Ils proposent des situations de communication riches et variées, des documents authentiques, invitent les apprenants à préparer des dossiers thématiques pour découvrir des faits de culture et civilisation françaises et leur permettre de mettre en relation la culture des deux peuples.

« Les éléments de civilisation sont ponctuels et servent de support pour les activités et pour les exercices communicatifs (textes, images, photos) et, en fin d'unité, ils deviennent un objectif bien précisé, visant explicitement l'enrichissement culturel des apprenants. La civilisation représente d'abord un moyen pour l'introduction des nouvelles connaissances, ensuite un but en soi ». (CONDEI 2006 : 108)

Pour la discipline « la langue française », notre corpus d'étude se compose d'un manuel pour chaque classe de lycée. Le français est la 2e langue étrangère après l'anglais, nous analyserons quatre manuels de FLE, ceux qui sont utilisés dans le cadre du lycée économique de Vaslui.

Corpus :

<p>POPA, Mariana, POPA, Monica Anca (2004), <i>Limba franceza - L2</i>, manuel pour la 9^e, Bucarest, Humanitas Educational, 112 pages.</p> <p>NASTA, Dan Ion (2005), <i>Crescendo - L2</i>, méthode de français, manuel de français pour la 10^e, Bucarest, Edition Sigma, 125 pages</p> <p>ARON, Luminita, PASTIN, Iuliana, NASTA, Dan-Ion (2005), <i>La rose des vents - L2</i>, manuel pour la 11^e, Bucarest, Ed. Sigma, 102 pages</p> <p>GRIGORE, Mihaela, COSMA, Mihaela (2004), <i>Limba franceza - L2</i>, manuel pour la 12^e, Bucarest, Edition Niculescu, 144 pages</p>

Pour l'étude de ces manuels, nous avons consulté plusieurs grilles bien connues dans le monde de la didactique du FLE : la proposition faite par de Janine COURTILLON (1987)²⁸ et celle d'Evelyne BERARD, 1991²⁹. Janine COURTILLON affirme que : « Certaines grilles mettent davantage l'accent sur la forme que sur le contenu. Les deux sont importants. Mais l'accent sur la forme ne doit pas faire négliger le contenu ». Nous avons tenu compte de ces propositions sans toutefois rester bloquée dans le jeu figé des questions-réponses. Nous avons fait une analyse descriptive soit de l'ensemble du manuel et de sa structure, soit une analyse

²⁸ Auteur de nombreux manuels comme Archipel, Libre Echange et l'expert des méthodologies SGAV et l'approche communicative.

²⁹ Auteur des méthodes Tempo et Studio. Elle a publié aussi des livres sur l'approche communicative

générale avec un regard détaillé sur une unité (pour le manuel *La rose des vents* et *Crescendo*) ou les deux (le cas du premier manuel) ou tout simplement un regard général sur l'ensemble du manuel (le dernier manuel de FLE pour la 12^e).

3.4.1 Le manuel de français « *Limba franceză* » - L2 pour la 9^e

Nom du manuel : *Limba franceză L2*
Discipline : le français langue étrangère
Classe : 9^e/1^e année de lycée
Âge des élèves : 14/15 ans
Maison d'édition : Humanitas Educațional
Année de publication : 2004
Nombre de pages : 112
Auteurs : Mariana Popa, Monica Anca Popa
Références du programme en vigueur : approuvé par l'ordre du ministre n° 4598/31.08.2004

3.4.1.1 Présentation de la structure du manuel

Le manuel *Limba franceză*³⁰ - L2 pour la 9^e est un manuel édité en Roumanie et conçu par des auteurs roumains. Il n'a pas de préface ou de présentation qui explicitent son concept, la (les) méthode(s) utilisée(s) ou les objectifs que les auteurs se sont proposés d'atteindre. Il fait partie des manuels pouvant être distribués gratuitement aux élèves sous la forme d'un emprunt pour l'année scolaire.

Le manuel *Limba franceză* a 112 pages et comprend :

- sept unités d'enseignement ;
- deux *Bilans* (le premier est une révision des trois premières unités, le 2^e se propose de réviser les unités 4 à 7) ;
- le *Dossier Culture*, page 96, qui reprend, sur deux pages doubles, des thèmes déjà étudiés comme les monuments historiques, le voyage, les fêtes ;
- les dernières 13 pages qui contiennent des *Récapitulatifs* : les expressions françaises les plus difficiles pour chaque unité et leur traduction en roumain ; le vocabulaire français - roumain ; *Grammaire* - la reprise et la présentation sous forme des tableaux des notions de grammaire étudiées ; le tableau des conjugaisons ; les textes-support pour les exercices de compréhension orale et le tableau synoptique du manuel.

³⁰ « Le français »

Chaque unité, à l'exception de l'Unité 0 (qui présente, sur deux pages, des images représentatives pour la France comme le coq gaulois, le personnage d'Astérix, Marianne, le drapeau français, l'hymne national, la monnaie, la fête nationale, etc. et quelques activités communicatives) est divisée en cinq parties qui correspondent chacune à une ou plusieurs heures de cours.

L'enseignant pourrait exposer la structure du manuel ainsi que les objectifs à atteindre en début d'année scolaire. Pour motiver les élèves, éveiller leur curiosité et garder leur intérêt pour l'apprentissage du FLE et s'assurer de cette manière de leur participation active en classe, une présentation du contenu de chaque unité serait également souhaitable avant de commencer l'étude proprement dite ; le manuel analysé n'en prévoit pas. Dans l'essai d'une description objective, nous avons choisi de regarder l'ensemble de la structure du manuel *Limba francezã* et de détailler les séquences et les activités proposées dans deux des unités d'enseignement (l'unité 1 et l'unité 7).

Les deux pages par lesquelles débute chaque unité, *Prélude*, constituent la partie observation, interprétation et analyse des documents authentiques, images, textes, etc. Les élèves sont invités à regarder, faire des recherches, s'exprimer oralement ou par écrit et donner leur avis sur des sujets d'intérêt général concernant la France, la vie des jeunes Français et Européens, l'enseignement, etc. Avant toute étude précise, en début d'unité d'enseignement, amener les élèves à communiquer, à parler de leur expérience personnelle, apprendre à organiser leurs idées pour décrire un endroit, pour parler d'une région, d'une ville, d'un pays ou pour situer un lieu géographiquement, peut constituer une vraie motivation pour communiquer et parler spontanément. *Prélude* propose quelquefois l'écoute d'un document sonore. Le point faible de cette activité est le manque d'authenticité car c'est l'enseignant qui doit lire le texte dont la transcription se trouve à la fin du manuel.

Le *Prélude* de l'unité 1, page 6, présente des images que les élèves devraient identifier, reconnaître et positionner ensuite sur la carte de la France. Les réponses se trouvent dans les informations paratextuelles. Les deux pages invitent les élèves à s'exprimer à l'oral par la « lecture de l'image » et à l'écrit par le « dossier correspondance ». Ils sont invités à chercher un correspondant (roumain ou francophone) et à remplir des fiches d'identité. Le point positif de cette activité c'est l'invitation à la découverte de l'autre par l'interculturel, l'ouverture vers l'altérité et vers les richesses de la différence. Il faut tenir compte du fait que cette activité ne pourrait se faire en une seule heure de cours : il faudrait donner du temps pour la recherche, l'échange des lettres, des conclusions, etc.

Le *Prélude* de la dernière unité d'enseignement du manuel, l'unité 7, page 80, se compose d'images de différentes fêtes de France que les élèves doivent identifier et observer. Ces activités se rattachent à l'approche interculturelle qui semble être privilégiée par les concepteurs du manuel. Les élèves doivent trouver les fêtes communes aux deux pays, la France et la Roumanie, et repérer les vœux que l'on se fait à chaque occasion.

Le texte proprement dit de l'unité, qui lui donne son titre, est constitué généralement par des dialogues « fabriqués », d'une page environ, suivie de leur exploitation didactique, de QCM, d'exercices lacunaires ou de type « vrai/faux », de questions ouvertes mais aussi de jeux de rôle et d'exercices de production écrite. Il y a aussi un « coin dictionnaire » avec quelques définitions que l'élève doit réemployer dans de nouvelles phrases après lecture. Ce « coin dictionnaire » est suivi d'une page d'explications (des fiches signalétiques) et exercices sémantiques (synonymes, antonymes, familles de mots, homonymes, etc.)

Le texte de la première unité, « *Sac à dos, les ados !* », page 8, est constitué de plusieurs petits dialogues sur le thème de la rentrée scolaire (sur une page) et d'une page d'exercices pour la compréhension du texte (QCM, exercices à trous, etc.). Comme dans trois des cinq dialogues, on rencontre des mots abrégés utilisés couramment par les jeunes (instit, corres, labo, prof), les auteurs proposent dans un exercice de retrouver les mots tronqués. Même si ce n'est pas un exercice communicatif, l'intention est de faire connaître le français parlé par les jeunes, la réalité de la langue. La partie qui porte sur le travail lexical commence avec l'article de dictionnaire en bas de page, l'explication pour le mot « correspondance », dont les différents sens seront renforcés et acquis par les différentes phrases que les élèves doivent former. Ce type d'activité pourrait ouvrir le goût pour le travail avec le dictionnaire.

La page qui suit présente des actes de parole (en l'occurrence des expressions usuelles) pour situer/localiser dans l'espace. Les exercices de cette page entraînent les élèves à les utiliser dans des contextes spécifiques. Un exercice de type actionnel les invite à dessiner le plan de l'école d'après un modèle et à demander/indiquer le chemin pour accéder aux différents endroits dans l'école (leur salle de classe, etc.). Des jeux de rôle sont également proposés. Un travail sur des synonymes suit, avec une mise en commun du travail individuel (qui pourrait se faire à l'aide du dictionnaire) ou de groupe. La correction faite par le professeur pourrait aider à réfléchir et à mieux utiliser les synonymes en contexte.

Le texte « *Faites la fête* » de l'unité 7, page 82, en accord avec la partie découverte, est une page de correspondance (les mêmes personnages apparaissent), suivie d'exercices de type communicatif et actionnel. L'explication sur les « homonymes grammaticaux » et les trois exercices de renforcement n'ont pas de rapport direct avec notre thème. Les quatre pages qui

suivent introduisent des explications sous la forme d'encadrés pour apprendre le vocabulaire de la cuisine (repas, aliments, recettes), pour demander/donner des informations pratiques, pour parler de la santé, pour repérer les fêtes les plus importantes de France et pour rappeler les chiffres et les nombres. Les exercices qui les accompagnent sont assez variés ; toutes les compétences sont évaluées (la compréhension de l'oral et de l'écrit avec les exercices 1, 2 (page 84), les exercices 4, 5, 7, 8 (page 85), les exercices 9, 10, 11, 13 (page 86) et l'exercice 16 (page 87) ; la production orale et écrite avec l'exercice 3³¹ (page 84, où l'on emploie de manière inappropriée l'adjectif possessif *tes* à côté de l'impératif *préparez*), l'exercice 6 (page 85), l'exercice 12 (page 86) et les exercices 14 et 15 (page 87).

La partie appelée *Échanges* propose, dans l'encadré le « sac à mots » des actes de paroles et des exercices de mises en situation (exemple : exercice 3, page 47)³² que les élèves doivent présenter à l'oral. *Échanges* de la première unité présente sur une page des actes de parole pour se présenter/présenter quelqu'un. Nous trouvons que le choix des actes de paroles est judicieux ; il s'harmonise avec les dialogues du texte dont le thème est la rentrée, au cours de laquelle les élèves se font de nouvelles connaissances, de nouveaux camarades de classe, etc. *Echanges* de l'unité 7 commence avec l'écoute d'un document sonore dont la transcription se trouve à la fin du manuel. Le professeur doit le lire avant de commencer les exercices de production orale autour des goûts/préférences des élèves.

Grammex présente tous les points de grammaire du manuel comme des « rappels » ; les explications, assez peu nombreuses, sont suivies de deux pages d'exercices. *Grammex* de l'unité 1 (page 13) traite plusieurs problèmes de grammaire, la conjugaison aux temps de l'indicatif (le présent, le passé composé, l'imparfait, le plus-que-parfait, le futur simple) les pronoms personnels compléments, l'impératif, l'accord du participe passé et le pronom « on ». Le nombre de problèmes de grammaire à revoir en une ou deux heures de cours au maximum est trop grand.

Les explications données dans les « fiches signalétiques » ont seulement un titre de « rappel » et n'ont pas la vocation de donner des explications aux élèves qui n'ont pas encore étudié ou assimilé ces informations. En même temps, le nombre d'exercices que les auteurs proposent est réduit ; la manière « inductive » d'enseigner la grammaire n'est pas suffisamment illustrée par des exercices. Dans l'unité 7, *Grammex* fait un rappel sur les articles partitifs. Cette activité nous semble bien utile dans le contexte, mais elle ne sera

³¹ Consigne : « A vous, maintenant ! *Préparez* la recette-surprise pour *tes* amis ; Faites votre menu de fête (pour votre anniversaire, une boum...) ; Dites ce que vous mangez d'habitude / ce que vous préférez manger (comme entrées / plat principal / dessert) ».

³² À vous, maintenant ! Situations (...)

profitable à l'élève que si elle est étudiée avant les activités sur le vocabulaire de la cuisine, etc.

La partie *France - Culture* contient, sur deux pages, des documents (images, cartes physiques, etc.) présentant des faits de culture et civilisation françaises choisis en fonction du message et du contenu du texte principal de l'unité. Très peu d'exercices sont envisagés pour clôturer une unité d'enseignement et évaluer les compétences acquises par les élèves. *France-Culture* de l'unité 1 donne, à l'aide des images, des tableaux et de la carte de France, des renseignements sur l'enseignement français que les élèves devraient comparer avec l'enseignement roumain.

Les différents documents et fiches (présentant les deux systèmes d'enseignement, un exemple de bulletin scolaire français, un exemple d'emploi du temps d'un élève français, la carte de la France avec la présentation des trois zones et du calendrier scolaire pour l'année 2004 dans chacune des trois zones) sont d'un réel intérêt pour nos élèves. Même si, pendant ce temps, il y a eu du changement dans l'école française (il n'y a plus d'école le mercredi), les informations données et le travail de comparaison des deux systèmes d'enseignement restent intéressants.

Les deux pages *France Culture* de l'unité 7 proposent un travail sur interculturel par l'approche communicative, avec un calendrier français et des activités pour « interroger le calendrier 1998 - les mois de janvier à juin ». Les élèves doivent trouver les dates et significations des jours fériés (le 8 mai, le 10 mai, le 14 juillet), repérer les fêtes chrétiennes catholiques les plus importantes (les Rameaux, Pâques, l'Ascension, l'Assomption) et les comparer avec celles de Roumanie. Un autre exercice propose de revoir le calendrier des vacances scolaires (unité 1, page 19) et de trouver quelles sont les vacances qui correspondent à des fêtes religieuses. Nous remarquons le souci des auteurs d'introduire des thèmes qui puissent intéresser les jeunes et qui se retrouvent dans le programme et les instructions officielles pour le niveau et l'année d'études.

Comme nous en avons déjà fait le constat, il manque une évaluation en fin d'unité. Nous pensons qu'un questionnaire qui permette une évaluation des connaissances nouvellement acquises ou qui ont été renforcées par le moyen de cette unité d'enseignement, donnerait à l'élève la possibilité de quantifier et conscientiser ses progrès et ses manques et aiderait l'enseignant à repérer ses difficultés.

Le manuel prévoit également deux bilans. Le premier (page 40), qui révise les unités de 1 à 3, propose sur deux pages, des exercices de grammaire ; 14 des 16 exercices du bilan révisent la grammaire, les deux derniers renvoient aux actes de parole. Nous déplorons le

manque d'une évaluation de l'ensemble des connaissances acquises lors des trois premières unités. Ce n'est pas un bilan au « vrai » sens du terme car toutes les compétences ne sont pas évaluées. Le deuxième bilan (page 94) comprend une révision de grammaire (12 exercices), un exercice de traduction du roumain, deux exercices de production orale et un « atelier d'écriture » (des activités de production écrite).

3.4.1.2 Évaluation du manuel « Limba franceză » - L2 pour la 9^e

Le manuel est fidèle au programme. Il aborde tous les contenus recommandés pour le niveau et l'année d'étude : le domaine personnel (famille ; vie personnelle : habitation, courses, alimentation, santé, sport ; univers de l'adolescence : styles de vie) ; le domaine public (pays, régions, villes - objectifs touristiques et culturels ; relations avec les institutions et les services publics) ; le domaine des occupations (métiers, loisirs) ; le domaine éducationnel (correspondance et projets scolaires ; univers culturel français - passé et présent - coutumes et traditions ; personnalités artistiques, littéraires, scientifiques, sportives).

Le manuel de français langue étrangère pour la seconde n'est pas volumineux (112 pages) et il est facile d'utilisation. Nous remarquons des efforts pour le rendre agréable : des images en couleurs, un graphisme soigné, des caractères de police assez classiques, un papier de qualité ordinaire. Les dessins qui s'ajoutent aux images sont plutôt simples mais facilitent l'accès au sens.

Alors que la conversation introductive et heuristique du *Prélude* réordonne à l'aide des images et tableaux les informations déjà rencontrées dans le cadre des cours antérieurs de français, la fin de l'unité, avec la partie *France Culture* ne prévoit une vérification des connaissances. Cette partie devrait avoir le rôle d'évaluation de l'appropriation des nouvelles structures informationnelles, linguistiques et grammaticales. Mais cela n'est pas le cas dans notre manuel car si les activités proposées dans cette dernière partie restent intéressantes, elles ne constituent pas une évaluation de l'ensemble des connaissances de l'unité. Les élèves n'ont pas les moyens de s'auto-évaluer, et d'ailleurs l'intention évaluative n'est pas toujours visible non plus.

Les aspects de la culture et de la civilisation françaises sont abordés par la démarche de l'approche communicative et interculturelle ; la perspective actionnelle recommandée par CECR se retrouve également surtout dans la partie *Prélude* et dans la manière d'enseigner la grammaire.

LES +	<p>Le manuel respecte les programmes et instructions officiels en vigueur. Son utilisation est facile ; les tableaux, les aides-mémoire, le « coin dictionnaire » se distinguent par un fond de couleur différent, facilement repérable.</p> <p>Les « <i>Préludes</i> » constituent une manière d'introduire les textes et les activités d'exploitation par la perspective actionnelle (dossiers à thèmes, réalisation de nouvelles fiches, cahiers de correspondance, etc.) et par l'interculturel.</p> <p>L'image véhiculée sur la France et les Français ne reste pas figée dans les stéréotypes que l'on rencontre habituellement ; nous remarquons le souci d'introduire des thèmes actuels qui intéressent les jeunes (échanges, correspondance, voyages).</p>
LES –	<p>Les besoins des élèves ne sont pas pris en compte par un test diagnostique (ou d'auto-évaluation) en début d'année scolaire.</p> <p>Il n'y a pas d'évaluation en fin d'unité ; les élèves n'ont pas les moyens de s'auto-évaluer non plus. Les deux bilans qui sont proposés évaluent la grammaire et les actes de parole et non pas la capacité de communiquer et d'agir dans des situations réelles de la vie courante.</p> <p>Les séquences ne sont pas toujours liées par un fil conducteur du début jusqu'à la fin de l'unité.</p> <p>Le manuel n'est pas accompagné d'un document sonore.</p> <p>Il y a très peu de références à la littérature française et nous n'avons jamais d'informations sur les auteurs cités.</p>

3.4.2 « *Crescendo* », méthode de français - L2 pour la 10^e

<p>Nom du manuel : <i>Crescendo</i>, méthode de français, L2 Discipline : le français langue étrangère Classe : la 10^e Âge des élèves : 15/16 ans Maison d'édition : Sigma Année de publication : 2005 Nombre de pages : 125 Auteur : Dan Ion Nasta Références du programme en vigueur : approuvé par l'ordre du ministre n° 4598/31.08.2004</p>

3.4.2.1 Présentation de la structure du manuel

Le manuel *Crescendo* n'est pas prévu d'une préface qui explique le concept et la méthodologie adoptée. Son contenu est divisé en :

- 9 unités d'enseignement structurées de manière identique,
- un 1^{er} *Bilan* pour évaluer les acquis après l'étude des 5 premières unités,
- un *Bilan* final, page 104,

- un *Mémo, la grammaire en direct*, page 111, avec des tableaux et explications pour des notions de grammaires abordées dans le manuel,
- un *Vocabulaire* français-roumain, page 117 qui s'étend sur trois pages
- le *Tableau synoptique*, page 120 qui détaille, pour chaque unité, les thèmes, les contenus linguistiques.

Une unité commence directement avec le texte de départ qui donne le thème principal, suivi d'exercices d'exploitation et de vocabulaire. Il n'y a pas de partie introductive (découverte) qui amène les élèves à parler de leur expérience personnelle et à apprendre à organiser et rassembler leurs idées sur le thème qui sera présenté par la suite. Une 2^e séquence *Grammaire et activités* contient la partie grammaire (présentée d'une manière structurée et inductive) avec des exercices pour le renforcement des nouvelles connaissances et les *Outils pour la communication*, des actes de langage et des activités de renforcement sur deux doubles pages. Il n'y a pas de partie « évaluation » en fin d'unité et ce manque contribue à ce que l'élève soit moins conscient de sa progression et de ses acquis.

Le manuel est adapté au public, dans notre cas des adolescents de 15/16 ans qui se situent approximativement au niveau de A2 du CECR en début de la 10^e. Les programmes prévoient qu'à la fin de l'année d'étude le niveau de français des élèves soit le B1 pour les compétences de compréhension (de l'oral et de l'écrit) et A2 pour les compétences de production (orale et écrite).

Le manuel est conforme aux instructions des programmes officiels qui tiennent compte, à leur tour, des spécificités du CECR et de ses niveaux de référence. L'approche dominante est l'approche notionnelle/fonctionnelle ayant comme objectif de donner aux élèves les outils pour pouvoir communiquer dans des situations de la vie quotidienne. Les thèmes du manuel respectent les programmes et tiennent compte également de l'âge du public et de ses centres d'intérêt : la presse pour les jeunes ; la correspondance ; faire des achats et s'habiller ; goûts et préférences ; les activités sportives et leur incidence sur la santé et sur le développement psychologique ; les métiers ; la communication dans le milieu familial ; le trafic routier ; la circulation automobile ; le corps humain et soins médicaux ; les problèmes sensibles de l'adolescence ; approche du texte littéraire (Michel Tournier) ; les voyages scolaires ; les coopérations éducatives européennes.

Le texte du début de l'unité s'étend, généralement, sur une page. Le degré de difficulté semble respecter le niveau présumé de français de nos élèves. Nous remarquons le souci de l'auteur de rester dans la transmission objective des messages culturels authentiques et

l'absence des stéréotypes véhiculés de manière plus ou moins courante dans les médias sur la France et les Français.

Crescendo est un manuel facile d'utilisation et pas trop volumineux (120 pages). Le graphisme est simple et les couleurs utilisées n'ont pas la valeur d'un code qui facilite l'accès au sens et à la compréhension du plan de l'unité. La table des matières ne fait pas apparaître clairement le contenu notionnel/fonctionnel, elle présente seulement le titre du texte principal de chaque unité et sa pagination. Les textes principaux qui constituent le point de départ de chaque unité sont parfois des documents authentiques extraits de différentes publications pour adolescents (page 26 : *Okapi* ; pages 19, 48 : *Ok Podium*), d'autres fois des textes « fabriqués » par l'auteur (pages 10, 18) ou des textes extraits d'œuvres littéraires (Blaise Cendrars - *Vol à voile*, page 57 ; Michel Tournier - *Vendredi ou la vie sauvage*, page 84). Des éléments de civilisation française actuelle sont souvent présents dans ces textes. L'enrichissement culturel des apprenants est également vu comme une priorité.

Le manuel est construit d'une manière assez attrayante et lisible. La présentation est claire et les images qui accompagnent les textes et exercices pourraient servir de supports pour des activités complémentaires qui accompagnent celles déjà existantes. Il n'y a pas de continuité entre les unités et les thèmes choisis, les personnages changent, les situations et les documents ou textes qui servent de support pour la leçon aussi.

Le manuel ne comporte pas d'analyse des besoins du public. Comme nous l'avons déjà constaté au cours de notre enquête antérieure sur les motivations et les besoins des élèves dans l'apprentissage d'une langue étrangère, leur niveau n'est jamais homogène. C'est le rôle du professeur de concevoir et administrer des tests et des questionnaires pour savoir quels sont les besoins objectifs des élèves de façon à adapter ensuite sa manière de travailler avec cette méthode, l'adapter et/ou éventuellement améliorer certaines activités.

Nous analyserons en détail une unité d'enseignement (l'unité 3), pour essayer de trouver des réponses aux questions suivantes (selon la grille d'E.BERARD, 1990) :

- Le contenu linguistique est-il choisi par rapport aux fonctions (les actes de paroles) et aux notions (les catégories sémantico- grammaticales) retenues ?
- Concernant l'acquisition des notions de grammaire, est-ce que le travail proposé à l'apprenant permet-il de conceptualiser le fonctionnement de la langue écrite ?
- Les procédures méthodologiques sont-elles diversifiées ? Rendent-elles l'apprenant autonome ?
- Pour chaque activité, l'objectif de travail est-il clairement défini ?

- Certaines activités permettent-elles une communication réelle dans la classe ?
Lesquelles ?
- La proportion d'activités créatives est-elle suffisante ?
- L'élève peut-il mettre en pratique sa compétence de communication ?

3.4.2.2 Analyse d'une unité d'enseignement

Le thème	Contenus linguistiques, objectifs de communication et fonctions communicatives de la langue	Aspects socioculturels
Unité 3: Texte : « Le sport et moi, le sport et nous » L'adolescence en question : les activités sportives, leur incidence sur la santé et sur le développement psychologique ; l'esprit d'équipe ; l'importance de l'entourage ; les préoccupations des jeunes adolescents ; leur regard sur le monde des adultes ; le besoin d'amitié.	Le sport et le corps humain ; Le participe passé : sa formation, sa place, son accord, sa valeur adjectivale ; L'accord du participe passé avec le COD ; Le participe présent ; sa formation et ses emplois ; Le participe présent et l'adjectif verbal ; Présenter ou décrire une chose, une personne, une action et son résultat.	Les Français et les sports ; les événements sportifs ; la dimension internationale des compétitions sportives ; l'histoire des jeux olympiques.

Tableau n° 4 : Structure de l'unité 3 du manuel *Crescendo* - L2, méthode de français pour la 10^e

L'unité 3 s'étend sur 3 pages doubles et la planification pédagogique (que l'enseignant doit réaliser en début d'année scolaire ou de chaque semestre) prévoit 6 heures de cours pour la parcourir. Elle débute avec un dialogue extrait du journal pour les adolescents Okapi de février 2004 dont le thème est le sport. Nous avons donc à faire à un document écrit authentique repris d'une publication s'adressant aux jeunes de l'âge de nos apprenants. Le thème choisi se retrouve dans les contenus recommandés par le programme en vigueur (le domaine personnel : l'univers de l'adolescence - culture, arts, sport).

Il n'y a pas d'aide lexicale pour la compréhension du texte. La page qui suit contient des activités d'enseignement de type communicatif et actionnel. La mise en œuvre pour interroger le texte n'est pas un avantage. Au lieu d'aller progressivement de l'explicite vers l'implicite, du simple vers le complexe, de la « structure » à la « signification », elle propose seulement deux exercices (une synthèse des informations du texte et une présentation de son opinion à partir d'un point de vue identique exprimé dans le texte « Le sport et moi, le sport et nous »). Cette progression ne saurait pas donner aux élèves une compréhension nette et structurée du texte car le nombre d'activités de compréhension et de production est insuffisant.

Peu d'activités permettent cependant une communication réelle dans la classe. C'est le cas de l'exercice 3, page 27 : « Travaillez par petits groupes. Que pensez-vous que le sport peut apporter aux jeunes gens ? Rapportez oralement les résultats de vos discussions » et de l'exercice 4, même page : « Avec le concours de votre professeur de français, réalisez une interview dans ton école : Faire du sport, ça vous apporte quoi ? Prenez le rôle du journaliste » À remarquer également une erreur dans la formulation de la consigne, dans la même phrase, l'auteur utilise le tutoiement (par l'adjectif *ton*) et le vouvoiement (le vous de l'impératif *réalisez*).

La même page contient *le coin phonétique*, les sons [μ]/[u] et l'opposition (u/ou). L'enseignant devrait lire plusieurs fois les 5 phrases de l'exercice 7, page 27, pendant que les élèves remplissent la grille et classent les mots ou ils entendent [μ] et [u]. Ce type d'exercice de phonétique pourrait s'avérer bénéfique pour nos élèves. Seul inconvénient : un seul exercice ne pourrait pas vraiment les faire progresser. C'est pour cela que l'enseignant devrait proposer d'autres exercices sur le même sujet et donner ensuite aux élèves des outils pour s'auto-évaluer.

Les deux pages suivantes, *je suis fort en vocabulaire* et *ouvrons le dictionnaire* contiennent des propositions d'activités communicatives sur le même thème, le sport et les compétitions sportives. La page *destination grammaire* commence avec un rappel « Je sais employer le participe passé » et un aide-mémoire pour la formation du participe passé. La même page contient l'encadré *Outils pour la communication* « pour présenter ou décrire une chose, une personne, une action et son résultat » et « le participe passé à valeur adjectivale ». La manière de présentation est implicite, il n'y a pas de définitions théoriques ou de règles explicites. Si cette manière d'enseigner la grammaire est rattachée à l'approche actionnelle, le nombre d'exercices est réduit (ex.3 et 4, page 30) et pas assez concluant.

L'exercice 3, page 30 a comme consigne : « Employez les participes passés pour dire le contraire ». Au point « g » de l'exercice, le participe passé contraire pour un camion surchargé → un train ... ne nous semble pas à la portée de nos élèves car la réponse possible, « un train vidé », éventuellement, ne nous semble pas assez logique. La page 31, débute avec l'exercice 5 dont la consigne « Mettez au pluriel » n'est pas assez claire. Que faut-il mettre au pluriel ? L'ensemble des phrases ? Le sujet et par la suite le verbe ? Et les COD et COI ? Faute d'une consigne explicite, les élèves pourraient tout mettre au pluriel, et cela compliquera inutilement la tâche et faussera le résultat. La page 31 présente très sommairement un encadré avec trois phrases en exemple sur « l'accord du participe passé avec le COD ». Dans ce cas, le travail proposé aux élèves (un seul exercice de travail sur

l'accord du participe passé avec le COD) ne leur permet pas de conceptualiser ce problème de grammaire ni de comprendre le fonctionnement de la langue écrite.

Il n'y a pas de rapport direct ou de liaison entre le thème de départ (l'adolescence en question: les activités sportives), le contenu linguistique de cette unité, les fonctions (les actes de paroles : présenter ou décrire une chose, une personne, une action et son résultat) et les notions retenues (le participe passé, l'accord du participe passé, le participe présent et sa fonction), des prérogatives indispensables dans un enseignement de type communicatif. Selon *Un niveau-seuil (1976)*, les notions supposent qu'on tienne compte des contextes dans lesquels elles s'insèrent ; les fonctions supposent non seulement l'usage de certains énoncés mais aussi de circonstances précises et de rôles définis sans lesquels elles ne se réalisent pas. Cependant nous remarquons que, dans les actes de paroles susmentionnés, il apparaît le participe passé à valeur adjectivale et la liaison entre les deux se fait naturellement. Mais l'objectif de cette activité n'est pas clairement défini, le nombre d'exercices n'est pas suffisant ni assez diversifié et il manque une évaluation. Un travail supplémentaire de production orale et/ou écrite proposé par le professeur serait nécessaire.

La dernière page de l'unité, propose un travail qui se rattache à l'approche interculturelle : lecture, compréhension de l'écrit et production orale à partir de quelques textes sur les Français et les sports, les événements sportifs, la dimension internationale des compétitions sportives, l'histoire des jeux olympiques. Même si cette dernière page reprend le thème de départ, les informations de l'unité 3 ne se rassemblent pas dans un tout cohérent et la fin de l'unité ne prévoit pas de synthèse. Le bon point de cette unité serait que certaines activités permettent une communication réelle dans la classe et que les deux pages de travail sur le vocabulaire « le sport et le corps humain » contiennent des activités qui invitent les élèves à mettre en pratique leur compétence de communication.

Cependant, il y a assez peu d'activités créatives : un seul exercice de production orale, l'exercice 5, page 28, « Dites quels est votre sportif préféré. Discutez avec vos camarades de classe à propos des activités sportives que vous pratiquez ». Les procédures méthodologiques ne sont pas assez diversifiées ; il y a peu d'exercices pour renforcer les notions de grammaire et nous avons noté quelques erreurs et approximations dans la formulation des consignes.

3.4.2.3 Évaluation du manuel « Crescendo », méthode de français - L2 pour la 10^e

Les objectifs généraux de la méthode visent à faire acquérir à l'apprenant une compétence de communication ; la sélection du contenu et la progression sont de type notionnel fonctionnel.

LES +	<p>Le manuel respecte les programmes et instructions officiels en vigueur. <i>Crescendo</i> est un manuel facile d'utilisation, la présentation est agréable, la structure est facilement repérable.</p> <p>Le contenu est adapté à l'âge et aux préoccupations des élèves, les textes sont des documents authentiques provenant de la presse française pour les jeunes. Chaque unité amène progressivement des nouveaux savoirs, chaque texte est suivi d'exercices de compréhension et d'expression orale et/ou écrite.</p>
LES –	<p>Il manque une introduction avant l'entrée directe dans le contenu d'une unité qui invite les élèves à parler de leurs expériences, à communiquer et à mettre en commun leurs connaissances sur un sujet; il manque également l'évaluation en fin d'unité (formative).</p> <p>Il n'y a pas de continuité en ce qui concerne les personnages, lieux, actions, etc.</p> <p>Il n'y a pas de documents sonores qui accompagnent le manuel.</p> <p>Le manuel ne comporte pas une analyse des besoins du public.</p> <p>Le manuel souffre des défauts de la pédagogie inductive : le savoir n'est pas rassemblé dans un tout cohérent et certaines activités n'apporteront pas beaucoup aux élèves.</p>

3.4.3 « *La Rose des vents* », méthode de français - L2 pour la 11^e

Nom du manuel : <i>La rose des vents</i> , L2
Discipline : le français langue étrangère
Classe : 11 ^e
Âge des élèves : 16/17 ans
Maison d'édition : Sigma
Année de publication : 2005
Nombre de pages : 102
Auteurs : Luminita ARON, Iuliana PASTIN, Dan Ion NASTA
Références du programme en vigueur : approuvé par l'ordre du ministre n° 4598/31.08.2004

3.4.3.1 Présentation de la structure du manuel

Le manuel *La Rose des vents*, le troisième manuel de français de l'Édition Sigma s'adresse aux élèves de 11^e qui étudient la langue française comme deuxième langue vivante. Le collectif de professeurs qui ont conçu et réalisé ce manuel se propose d'élargir les connaissances acquises par les élèves pendant les années antérieures d'étude du français. Les textes et thèmes abordés présentent diverses régions de France ou Europe mais aussi des aspects liés à la civilisation française.

La Rose des vents contient neuf unités centrées autour des thèmes socioculturels et situations de communication variés. Chaque unité est introduite par une page de présentation qui définit un horizon d'attente et qui invite les élèves à la communication et à l'échange. Les deux pages doubles suivantes contiennent le texte principal de l'unité, les exercices communicatifs pour l'exploitation, le vocabulaire, les notions de grammaire et les activités d'apprentissage. La page intitulée *Style de vie* qui se trouve à la fin de chaque unité, ouvre une fenêtre vers des informations utiles pour les jeunes adolescents qui étudient le français.

3.4.3.2 Analyse d'une unité d'enseignement

Un processus d'apprentissage communicatif valable exige un développement équilibré entre les diverses composantes, en particulier les éléments lexicaux et grammaticaux, afin de pouvoir réaliser de façon optimale les actes de parole désirés. Nous allons faire une présentation détaillée d'une unité du manuel dans le but de voir si le contenu linguistique a été choisi par rapport aux fonctions et notions retenues et/ou si le thème du texte principal se trouve en relation avec les éléments grammaticaux présentés et les actes de langage. Quelle a

été la méthodologie d'enseignement privilégiée pour la conception des items d'évaluation et atteindre les objectifs d'apprentissage ?

La planification didactique de l'unité 9, (le tableau n° 5) est réalisée à partir du manuel, tout en tenant compte des indications du programme en vigueur. Elle a, pour nous ici, un rôle d'orientation pour mieux comprendre la structure de l'unité et essayer de trouver réponse à nos questionnements. En ce qui concerne le nombre d'heures, l'enseignant devrait aussi tenir compte du niveau des élèves et de leur capacité à assimiler les nouveaux acquis. Pour certains thèmes un nombre d'heures plus grand peut être nécessaire.

Titre de l'unité : *Bruxelles, capitale européenne* (Unité 9)

Temps alloué : 6 cours (séances) de 50 minutes.

Contenus détaillés	Activités	Ressources	Evaluation
Thème : l'espace francophone ; regards sur Bruxelles Texte : Bruxelles, capitale francophone, plurielle. Vocabulaire thématique	1. Lire le texte à tour de rôle. 2. Répondre (exercices 1, 2, page 91). 3. Souligner l'aspect pluriel de Bruxelles. 4. Réemployer les mots nouveaux. 5. Travailler avec les familles de mots.	Temps : 50' Manuel, pages 90 - 92 Travail : individuel	Devoir : l'exercice 4, page 93
Thème : L'Union Européenne Texte : L'Union Européenne Vocabulaire thématique	1. Ecouter un document sonore authentique. 2. Répondre aux questions (activités 1 et 2). 3. Compléter un texte à trous. 4. Faire le schéma d'une présentation.	Temps : 50' Document sonore, lecteur CD Travail : individuel ; en binôme.	Items d'association (questions/ réponses)
Grammaire : les adverbes - types d'adverbes ; - degrés de comparaison.	1. Reconnaître les types d'adverbe dans un texte donné. 2. Employer correctement les adverbes. 3. Transformer des phrases. 4. Répondre en employant correctement les adverbes et les degrés de comparaison.	Temps : 50' Manuel, pages 94-95 Recueil de grammaire Travail : individuel ; en binôme.	Faire des phrases pour chaque type d'adverbe étudié.
Grammaire : le passé simple	1. Observer et identifier les verbes au passé simple (exercice 1, page 96). 2. Reconnaître la forme correcte (ex. 2, 3 page 97). 3. Reconnaître l'infinitif des verbes au passé simple.	Temps : 50' Manuel : page 96 Travail : de groupe ; individuel.	Devoir : l'exercice 5, page 96
Thème : outils pour la communication - l'emploi des prépositions devant les noms des pays.	1. Observer et distribuer correctement les prépositions (l'exercice 1, page 97). 2. Compléter des phrases (les ex. 2, 3, 4, page 97). 3. Employer les prépositions dans d'autres contextes.	Temps : 50' Manuel : page 97 Texte supplémentaire Source : Internet Travail : à deux ; à quatre	Devoir : faire une annonce publicitaire pour une agence de voyages.

Thème : repères de la construction européenne Texte : Europe scolaire	1. Lire le texte à tour de rôle. 2. Répondre aux questions du manuel. 3. Souligner les informations qui intéressent les élèves.	Temps : 50' Manuel : page 98 Travail : individuel ; en binôme	Faire une comparaison entre l'école roumaine et celle de l'étranger.
--	---	---	--

Tableau n° 5 : Planification de l'unité 9 du manuel *La rose des vents* - L2, méthode de français pour la 11^e

La page de présentation de l'unité 9 comporte le titre, les contenus et les objectifs de communication, un aide-mémoire avec « les étapes de la construction européenne » comme élément déclencheur du sujet qui sera développé par la suite. La première double page de l'unité que nous analyserons est un document authentique consacré à la présentation de la Belgique (et de « *Bruxelles, capitale européenne* »). La première page d'exercices, page 91, nous donne aussi des repères pour la compréhension. *Autour du texte*, contient une fiche signalétique sur la Belgique avec des éléments de civilisation, un QCM à 3 items, un exercice de type Vrai/Faux, un exercice lacunaire. De ce fait, on peut dire que cette première page d'exercices de vocabulaire reste dans les objectifs et les types d'exercices qu'on pourrait attacher à l'approche communicative.

La double page de vocabulaire, 92-93, *Je suis fort en vocabulaire*, propose un travail beaucoup plus traditionnel et familier aux enseignants de français, des exercices lexicaux et sémantiques, des exercices de substitution de certains mots par des synonymes, antonymes etc., des exercices de reconstitution de phrases dont le but est la compréhension et l'assimilation des synonymes (exercice 1 : 92), antonymes (exercice 3 : 92), homonymes (exercice 6 : 92), approche des mots polysémiques (*De mot en mot* : 92), familles de mots (*Autour d'un mot* : *léguer*), mots clés, un exercice de suffixation pour former le nom des habitants des villes (exercice 5 : 92). La page 93, *Ouvrons le dictionnaire*, offre, entre autres, un travail de traduction du roumain en français pour lequel les élèves pourraient utiliser un dictionnaire. On voit donc que la traduction trouve toujours sa place dans les manuels de français, le renforcement des nouveaux mots passe par la traduction mais reste quand même marginal (un seul exercice).

La partie *Grammaire et activités* de l'unité 9 (deux doubles pages de 94 à 97) présente les adverbes (et les degrés de comparaison), le passé simple (avec un aide-mémoire et des exercices) sans rapport avec le texte de départ et un travail avec les prépositions et les noms de pays. Vocabulaire et grammaire ne vont pas dans le même sens : le travail sur le passé simple n'aide pas à la fixation du vocabulaire d'un texte d'actualité (présentation de la Belgique, et du texte *Bruxelles, capitale européenne*). La cible grammaticale (dans le cas du

passé simple) ne facilite pas à la mise en forme des nouvelles connaissances de vocabulaire ; de même, les actes de paroles « *pour dire où vous êtes, où vous allez/ pour dire d'où vous venez* » (prépositions+noms de pays) ne viennent pas activer les acquis de grammaire.

Un problème que nous avons repéré dans les manuels scolaires analysés jusqu'à présent est la relation entre le thème de l'unité, les actes de langage et les éléments de construction de la communication (la grammaire). Cette grammaire doit être fonctionnelle, c'est-à-dire qu'elle doit servir de façon dynamique à réaliser les actes de parole prévus. En regardant la planification didactique de l'unité 9 du manuel *La Rose des vents* nous remarquons que, si les deux premières séances sont consacrées au travail lexical (compréhension et production), le passé simple présenté dans la même unité et qui s'utilise surtout dans la narration (le temps du récit) n'est pas nécessairement bien placé.

Les programmes d'études ne donnent pas de solutions pour réaliser la relation entre la grammaire et les actes de parole mais insistent sur le fait que les actes de parole et l'approche communicative doivent former le point de départ et que la grammaire doit se limiter à la réalisation de ces actes de parole. Il nous semble qu'une telle directive n'est pas facile pour la plupart des professeurs, car même pour des spécialistes, le développement de la relation entre actes de paroles et grammaire dans un processus d'apprentissage communicatif est loin d'être aisé. La preuve en est que, dans l'unité que nous avons présentée, la partie grammaire (surtout le passé simple) ne pourrait pas vraiment aider les élèves à développer une thématique sur l'Europe et l'Union Européenne, sur les valeurs communes, sur l'importance de l'échange et les richesses de l'altérité, sujets d'actualité.

Plus inspirée, la page *Styles de vie* (page 98) invite les élèves à la production orale à partir de petits textes (des documents authentiques) proposés en lecture supplémentaire, à l'option du groupe classe ; ces textes qui présentent des institutions de l'Union Européenne. Les questions *De la compréhension à l'imagination* sont des sujets de débat et synthèse thématique et portent sur les valeurs communes européennes, l'atout de la connaissance des langues étrangères pour les jeunes dans l'Europe sans frontières intérieures, sur la dimension européenne de l'éducation (ouverture à l'autre, la compréhension de l'autre, l'acceptation et la valorisation de la différence).

3.4.3.3 Évaluation du manuel de français « La Rose des vents »

Le manuel est fidèle au programme, il aborde tous les contenus recommandés pour l'année d'étude : le domaine personnel (la vie personnelle et le comportement dans la société ;

les relations entre les jeunes - la vie scolaire, les loisirs ; l'univers affectif des jeunes ; le rapport entre les générations) ; le domaine public (aspects significatifs de l'environnement urbain/rural ; les télécommunications/les transports modernes ; les espaces publics/les services dans la société contemporaine) ; le domaine occupationnel (les aspects significatifs, les préoccupations, les projets liés à l'avenir professionnel) ; le domaine éducationnel, culture et civilisation (les types d'habitat et les styles de vie ; les régions, les fêtes et les traditions locales en France ; les villes/les sites d'intérêt touristique et culturel ; les pays/les régions francophones ; les personnalités du monde artistique, scientifique ou sportif ; les relations franco-roumaines). La qualité des images et du papier est plutôt médiocre mais cela ne devrait pas influencer sur la qualité de l'acte d'apprentissage.

LES +	<p>Le manuel respecte les programmes et instructions officiels en vigueur. C'est un manuel facile d'utilisation, le graphisme est soigné et la structure est claire et symétrique, l'élève peut facilement se repérer. L'approche privilégiée est l'approche communicative par le biais de l'interculturel avec des sujets de débat qui portent sur les valeurs communes européennes. Les procédures méthodologiques sont assez diversifiées.</p>
LES –	<p>Nous avons repéré certaines incohérences dans le choix des éléments de construction de la communication par rapport au texte et au thème principal de l'unité ; la présentation des notions de grammaire n'est pas toujours fonctionnelle, elle ne sert pas à réaliser les actes de parole prévus. Le manuel n'est pas accompagné d'un CD ou cassette audio pour proposer aux élèves l'écoute des documents sonores authentiques. Le manuel ne comporte pas une analyse des besoins du public.</p>

3.4.4 Le manuel de français « *Limba franceză* » - L2 pour la 12^e

Nom du manuel : <i>Limba franceză, L2</i>
Discipline : français langue étrangère
Classe : 12 ^e
Âge des élèves : 18 - 19 ans
Maison d'édition : Niculescu, Bucarest
Année de publication : 2004
Nombre de pages : 144
Auteurs : Mihaela GRIGORE, Mihaela COSMA
Références du programme en vigueur : approuvé par l'ordre du ministre n° 4598/31.08.2004

3.4.4.1 Présentation de la structure du manuel

Selon les auteurs, le manuel *Limba franceză*³³ - L2, pour la 12^e (terminale) « essaie de répondre aux besoins des jeunes, au programme scolaire et à la réalité quotidienne ». Le livre s'adresse à l'ensemble de la population scolaire de dernière année de lycée et, toujours selon l'avant-propos, il « permet notamment le travail par groupes de niveau ». Nous faisons un premier constat : c'est le premier manuel de FLE dont les auteurs affirment avoir tenu compte des besoins des élèves et dont l'approche proposée se veut communicative ; il devrait être accompagné d'une cassette audio. Les enseignants qui l'utilisent témoignent que, malgré leurs demandes, ils n'ont pas reçu le CD d'accompagnement car, selon la maison d'édition, il n'est pas disponible.

Le contenu est structuré en 9 unités d'apprentissage et il propose, toutes les deux unités, des tests de contrôle - *Bilans* - qui permettent aux apprenants et aux enseignants d'(auto)-évaluer la progression et le degré d'assimilation des connaissances. Le manuel est fidèle au programme en vigueur. Après l'avant-propos des auteurs, à la page 4, on trouve le contenu du manuel structuré dans un tableau ; il contient le plan de toutes les unités avec les objectifs communicatifs, les structures grammaticales, le lexique, l'écrit et l'interculturel. Placer ce tableau au tout début nous donne déjà une idée générale sur la structure du manuel et permet à l'enseignant de vérifier plus facilement le respect du programme.

Le format du manuel, qui nous rappelle celui d'un livre, le rend facilement maniable. La qualité du papier utilisé est médiocre, la taille des caractères est assez petite et on peut trouver plusieurs polices à l'intérieur de la même page. Chaque unité débute avec la répétition du plan, le *Contrat d'apprentissage*, qui présente les objectifs à atteindre du point de vue

³³ « Le français ». Le nom du manuel apparaît en roumain.

communicatif, lexical, linguistique et un *Dossier civilisation* qui s'attache à la vie actuelle, aux problèmes de la société contemporaine (éducation, travail, loisirs, environnement, patrimoine, intégration européenne).

3.4.4.2 Analyse d'une unité d'enseignement

Après la présentation des objectifs avec le *Contrat d'apprentissage* initial, les activités de compréhension et de production orales débutent avec une situation de départ, des textes et des images qui constituent l'introduction d'un thème. Chaque séquence s'étale sur une page. Un travail d'analyse, d'observation et de mise en situation est réalisé avec les exercices de la page d'*Entraînement* qui amène les élèves à communiquer sur un thème précis, à parler de leur expérience personnelle, à apprendre, à organiser leurs idées. Ce sont des activités qui se rattachent à l'approche actionnelle, des jeux de rôle, de la lecture d'images, des questions ouvertes sur des thèmes variés qui mettent l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global ou « à accomplir dans les multiples contextes auxquels l'apprenant va être confronté dans la vie sociale ». (TAGLIANTE 2006 : 32)

La seconde séquence de l'unité, *Activités*, propose, après l'écoute d'un document sonore (en fait après la lecture du professeur), des exercices de type communicatif, des questions ouvertes, des exercices lacunaires, des QCM dans un premier temps, suivis progressivement d'exercices plus complexes de production orale sur le même thème. La troisième séquence, *Lire*, offre une lecture interactive par l'intermédiaire d'un document écrit authentique (un texte littéraire, un article de journal ou de magazine) dont la thématique se rapproche de celle de départ. La compréhension écrite est évaluée par la production orale avec des questions ouvertes. S'il s'agit d'un texte littéraire, un petit encadré esquisse, très brièvement, la biographie de l'auteur. La quatrième séquence *Écrire* présente des sujets de production écrite assez diversifiés (« l'art du portrait », « le paragraphe argumentatif », « le journal des lecteurs », « intervieweurs...interviewés ») qui assurent la possibilité de développer l'expression écrite et incitent à la création et à la réflexion.

L'étude du vocabulaire apparaît avec la page *Lexique* dont le contenu est mis en liaison avec les séquences de grammaire et de civilisation (les synonymes, les antonymes, les familles de mots, expliquer les mots et les idées, le champ lexical, le lexique spécialisé - pour découvrir le vocabulaire de la cuisine, le lexique de la publicité et de la presse, le lexique du résumé - le résumé de texte, le lexique de l'image - avec des images en illustration). Le manuel aborde le lexique dans la perspective actionnelle, il correspond aux spécifications des

référentiels et est appliqué aux besoins langagiers spécifiques. Les « mots » semblent reprendre aux « actes de parole » un peu de la place excessive que ces derniers ont quelque temps occupée dans la pratique quotidienne de la classe et la compétence lexicale est vu comme

« la connaissance et la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose : 1. d'éléments lexicaux et 2. d'éléments grammaticaux et de la capacité à les utiliser ». (CECR 2000 : 87)

Le manuel *Limba franceză* pour la terminale est le premier manuel de FLE dont la structure, les séquences et les activités langagières s'inscrivent dans une perspective actionnelle. L'apprenant va pouvoir ainsi développer des compétences pour interagir dans des situations courantes de la vie quotidienne et pour comprendre et exprimer des points de vue sur des thèmes variés.

Les structures grammaticales de la partie *Linguistique* sont en accord avec l'ensemble des séquences de chaque unité. La séquence s'étale sur deux pages, une première page de conceptualisation et systématisation de la notion de grammaire suivie d'une deuxième page d'exercices structuraux. Le manuel applique à la lettre le principe de la pédagogie inductive mais, dans le cadre de la séquence linguistique sur « L'expression du but » (page 80), après un exercice d'observation, pour les exercices proposés il n'y a aucune explication, seulement un modèle à imiter, sans conceptualisation. Sans l'aide supplémentaire du professeur, l'élève n'a pas assez d'informations pour intégrer « l'expression du but » dans un ensemble de notions structurées.

La dernière séquence d'une unité, le *Dossier* thématique, est constituée d'un document authentique extrait d'un texte littéraire ou de journal ou de magazine français et de l'exploitation *Autour du texte* avec des questions de compréhension et de créativité. Nous retenons la complexité progressive des activités proposées. Dans ces pages, l'enseignant pourra faire un travail différencié adapté aux compétences et aux besoins de ses élèves. Les activités de cette séquence permettront aux élèves de mettre en pratique leur compétence de communication à travers l'approche interculturelle qui « répond à l'exigence du Conseil de l'Europe de préparer les jeunes à cohabiter au sein de la maison européenne ». (CONDEI 2006 : 112)

Les textes du *Dossier* abordent des sujets d'actualité qui touchent les jeunes et les amènent souvent à comparer les deux pays, la Roumanie et la France (société/travail/chômage - U 1, individu/société/éducation - U 2, sports/loisirs - U 3, loisirs et cinéma - U 4, environnement/pollution/santé - U5, les Français et les plaisirs de la table - U 6, à la

découverte d'un patrimoine commun Constantin Brancuși - U 7, agir et construire ensemble l'Europe et la francophonie - U 8, lecture de l'image - U 9). Dans la communication interculturelle, il n'y a pas que l'approche de la société française actuelle qui retient l'attention des auteurs mais les références et symboles de l'Europe en général (exemple : le bilan initial, page 5).

Le manuel prévoit un bilan initial, un bilan final et après chaque grande partie de la progression (2 unités), il propose un bilan qui permet à l'enseignant mais également aux élèves d'(auto)-évaluer la progression et le degré d'assimilation des connaissances. Ce sont des tests qui vérifient l'acquisition des notions de grammaire mais également la compétence de communication avec des exercices de créativité qui sollicitent les élèves à réutiliser le lexique et les connaissances acquis.

3.4.4.3 Évaluation du manuel « Limba franceză » - L2 pour la 12^e

Malgré un certain manque d'aération de la page, nous remarquons l'effort des auteurs pour clarifier et enrichir le contenu. Le manuel ne pourra pas être parcouru en classe dans son intégralité ; l'enseignant devra choisir et parcourir les activités qui répondent le mieux aux besoins de ses élèves. Pour cela, en début d'année scolaire, lors des tests diagnostiques et d'analyse des besoins, l'enseignant décidera quelles sont les activités susceptibles d'aider et d'intéresser ses élèves.

La planification annuelle ou semestrielle devrait être rédigée en fonction de ces constats. Contrairement à d'autres manuels où le nombre d'activités était souvent insuffisant, dans le manuel de français *Limba franceză* - L2 pour la 12^e, chaque séquence est accompagnée d'un bon nombre d'activités d'expression orale et écrite avec une progression bien claire. Une qualité primordiale du manuel c'est qu'il propose des bilans et évaluations. Aussi, la manière progressive d'entrer dans les apprentissages et la mise en œuvre pour interroger les textes permettent aux élèves d'avoir une idée exacte de leur progression.

LES +	<p>Le manuel respecte les programmes et instructions officiels en vigueur. Il est facile d'utilisation. La progression pédagogique est conforme aux orientations officielles ; les besoins des élèves sont pris en compte dans la proposition des activités et des documents supports. Chaque unité amène progressivement des nouveaux savoirs, les séquences sont liées par un fil conducteur du début jusqu'à la fin de l'unité. Le manuel prévoit plusieurs évaluations : un bilan initial, des bilans après chaque grande partie de la progression (2 unités) et un bilan final. Les documents authentiques (sonores et écrits) et la richesse informationnelle du contenu contribuent à éveiller et garder l'intérêt des élèves pour le français.</p>
-------	--

LES –	<p>La concentration importante d'informations sur une page peut donner l'impression d'un certain manque d'aération.</p> <p>Certaines activités sont réalisées d'une manière artificielle du fait de l'absence du CD d'accompagnement. L'enseignant devra remplacer ce document en lisant la transcription du texte qui se trouve à la fin du manuel.</p> <p>Les couleurs utilisées n'ont qu'un rôle esthétique ; elles ne correspondent pas à un code particulier.</p> <p>Les textes littéraires donnent peu d'informations sur les écrivains cités.</p> <p>La manière inductive d'enseigner la grammaire n'est pas toujours bien mise en place ; les élèves doivent saisir la règle sans aide et le nombre d'exercices n'est pas suffisant.</p>
-------	--

3.4.5 Appréciations générales pour les manuels de FLE

Dans le but de conclure le plus objectivement possible, nous avons défini dans une grille synthétique les points les plus importants qui nous ont guidés dans notre analyse. Nous avons codé les manuels de la manière suivante :

1. POPA, Mariana, POPA, Monica Anca (2004) *Limba franceza* - L2, manuel pour la 9^e, Bucarest, Humanitas Educational
2. NASTA, Dan Ion (2005), *Crescendo* - L2, méthode de français pour la 10^e, Bucarest, Edition Sigma
3. ARON, Luminita, PASTIN, Iuliana, NASTA, Dan Ion (2005), *La rose des vents* - L2, manuel pour la 11^e, Bucarest, Edition Sigma
4. GRIGORE, Mihaela, COSMA, Mihaela (2004), *Limba franceza* - L2, manuel pour la 12^e, Bucarest, Edition Niculescu

Nous proposons des appréciations du « très insuffisant » au « très satisfaisant », en évaluant chaque élément ci-dessous sur l'ensemble du manuel. (v. tableau n° 6)

	Très satisfaisant				Satisfaisant				Insuffisant				Très insuffisant			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Respect des programmes	x	x	x	x												
Présentation et qualité graphique du manuel					x	x	x	x								
Pédagogie/méthode (plan et structure de l'unité)					x			x		x	x					
Prise en compte des besoins des élèves								x	x	x	x					
Présence de l'interculturel					x	x	x	x								
Concevoir l'unité didactique comme unité d'action et non pas de communication					x			x		x	x					

Mettre les compétences langagières au service de l'action					x			x		x	x					
Présence de la perspective actionnelle dans la structure d'une unité					x			x		x	x					
Type d'exercices, (progression, utilité, variété)					x	x	x	x								
Documents sonores authentiques													x	x	x	x
Documents écrits authentiques/fabriqués					x	x	x	x								
Evaluation ou auto évaluation (bilans)								x	x	x	x					
Illustrations (proportion, qualité, justification et adaptation par rapport au texte)					x	x	x	x								

Tableau n° 6 : Évaluation des manuels de français analysés

Tous les manuels analysés ont été conçus par des auteurs roumains et édités par des maisons d'édition roumaines. Nous y reconnaissons les caractéristiques définitives de l'approche communicative (l'AC) :

- la simulation et les jeux de rôle comme exercices de référence ; on demande à l'élève de communiquer en classe comme s'il était en train de communiquer en société ; on propose à cet effet des situations réelles/simulées et très peu d'actions réelles/authentiques (l'AC est privilégiée) ;
- les unités sont conçues à partir de la même structure, les textes et activités sont mis au service de la communication et la grammaire est fonctionnelle ;
- les actes de parole constituent l'agir de référence, c'est à dire, l'agir sur l'autre par la parole.

La perspective actionnelle (la PA) est présente dans deux manuels : on la trouve dans la manière heuristique de débiter une unité d'enseignement dans le manuel **1**, *Limba franceză* pour la 9^e ; les séquences *Prélude* proposent des situations réelles authentiques sous formes d'activités d'observation, de mise en situation, de recherche et de constitution des dossiers thématiques - correspondance, voyages, fêtes, etc. ; le même constat pour le manuel **4**, *Limba franceză* pour la 12^e avec la séquence *Entraînement* qui amène les élèves à agir pour communiquer et mettre en commun leurs observations et expériences sur un thème précis. Elle n'est cependant pas suffisamment intégrée dans les activités. En particulier, l'évaluation par grille selon la PA n'apparaît pas du tout dans les manuels de FLE analysés. Dans la PA, il s'agit de « mener les élèves d'un niveau vers un autre et donc l'évaluation sert à les

positionner sur une échelle dont le point bas sera leur niveau de départ et le point haut le niveau à atteindre »³⁴.

Nous apprécions les efforts des concepteurs du manuel **4**, *Limba franceză* - L2 pour la 12^e, pour proposer un contenu complexe, riche et diversifié. Malgré certains « points faibles » que nous avons énumérés et qui portent plutôt sur la forme (la qualité du papier et des images, le manque de la cassette d'accompagnement, la simplicité du graphisme, le manque d'un code pour les couleurs utilisées, etc.) l'approche retenue est communicative par la démarche interculturelle.

Le manuel **2**, *Crescendo* pour la 10^e, malgré ses qualités incontestables, ne prends pas en compte toutes les étapes nécessaires à l'acquisition de la compétence de communication (absence de la partie introductive et de découverte, absence de l'évaluation en fin d'unité). La structure du manuel *La Rose des vents* est très semblable à celle de *Crescendo* ; nous y reconnaissons également la « marque » d'auteur dans la continuité et la cohérence des activités. Cela pourrait être d'une certaine aide dans la recherche de repères si, dans les écoles, il y avait une continuité dans le choix des manuels (par critères d'auteurs, maison d'édition, méthode, etc.). Malheureusement, nous avons vu que les principaux critères du choix d'un manuel sont principalement le prix, ensuite le stock des livres déjà existant (tant qu'ils se retrouvent sur la liste des manuels approuvés par le MEC) ; viennent après les critères de qualité qui devraient vraiment peser sur le choix : la méthode, le contenu, les activités, les documents d'accompagnement, etc.

Dans leur ensemble, tous ces manuels constituent des supports précieux pour l'enseignement du FLE. La forme (présentation, couleurs, qualité du papier) ne l'emporte pas sur le fond ; la qualité du papier, des images ou des caractères de police ne constituent pas les vraies priorités des concepteurs. Il y a des efforts véritables pour un contenu actuel et moderne qui reflète la société française de nos jours. Les unités d'enseignement sont structurées en plusieurs séquences, de manière uniforme et répétitive. Cependant, il n'y a pas d'homogénéité en ce qui concerne la/les méthodes utilisées ou le type d'activités proposées.

³⁴ « Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action », par Claire BOURGUINON, maître de conférence HDR, IUFM de l'Académie de Rouen, conférence donnée le 7 mars 2007 à l'assemblée générale régionale de l'APLV de Grenoble, article publié sur le site d'APLV - Langues modernes : www.aplv-languesmodernes.org

En règle générale, l'approche retenue est communicative et interculturelle ; la PA est présente, mais il y a peu d'activités sur l'ensemble. Comme en Roumanie, les nouveaux manuels qui accordent une place à part à l'enseignement de la culture et de la civilisation à côté de l'enseignement de la langue étrangère ont fait leur apparition en 1997, l'introduction de la PA avec l'apparition du CECR et des nouveaux programmes de langues ne s'est pas encore réalisé. Des progrès ont été faits mais beaucoup reste encore à faire. Une réflexion didactique approfondie s'avère donc nécessaire et des stratégies pédagogiques diverses doivent donc être mises en place pour adapter chaque cours au niveau de langue et aux besoins des élèves, pour harmoniser le programme scolaire et les ressources existantes.

3.5 Les manuels d'italien langue étrangère - L2 : description, structure et objectifs

3.5.1 Le manuel « *Limba italiana* » - L2 pour la 9^e

Nom du manuel : <i>Limba italiana</i> - L2
Discipline : l'italien langue étrangère
Classe : 9 ^e
Âge des élèves : 14/15 ans
Maison d'édition : Logos
Année de publication : 2004
Nombre de pages : 144
Auteurs : ADAMESTEANU, Mariana, TANASE, Alice-Ileana
Références du programme en vigueur : approuvé par l'ordre du ministre n° 3458/09.03.2004

Le manuel *Limba italiană* (le titre est en roumain) pour la 9^e, fait partie des manuels approuvés par le MEC et distribués gratuitement à chaque élève pour une année scolaire. Il contient 12 unités d'enseignement et 3 révisions (« ripasso iniziale », « ripasso semestrale » et « ripasso finale » réparties sur 144 pages dans un livre de petit format. La qualité du papier utilisé est moyenne ; le manuel n'utilise pas de couleurs ; les images, tableaux, encadrés, etc. sont nuancés de violet pour se différencier des textes et activités en noir sur blanc. L'iconographie de ce livre est très simple. Il y a une seule taille de police dans tout le manuel qui apparaît en caractères simples, en italiques ou en gras. Le contenu de chaque unité est détaillé dans un tableau situé au début du manuel (pages 3 et 4), la description comprenant le titre de l'unité, l'aire lexicale, le contenu communicatif, le contenu grammatical, le contenu culturel et la page.

3.5.1.1 Présentation de la structure du manuel

La structure du manuel est simple. Une unité débute toujours avec un texte de départ s'étalant sur une page. Nous remarquons que, le plus souvent, nous avons à faire à des textes littéraires : Enzo Loreti - *La lingua italiana* (p.10), Gianni A. Papini, *Parole e cose* (p.21), Angelo Carta - *da Anzelinu* (p.31), Giovanni Raiberti - *Il gatto. Cenni fisiologici e morali* (p.51), Brunella Gasperini, *Storie d'amore, storie d'allegria* (p.90), Vincenzo Cardarelli - *Il cielo sulle città* (p.100), Carlo Manzoni - *E in casa il signor Brambilla* (p.110), Gianni Rodari - *Il libro degli errori* (p.121). Mais on y trouve également des extraits de magazines adressant

aux jeunes : *Focus Junior* (p.42, 64), *Verso domani* (p.129), *Corriere della Sera* (p.134) et des textes « fabriqués » pas les auteurs : *La famiglia italiana* (p.79).

Les explications (synonymes, etc.) et les définitions données dans *Per meglio capire*³⁵ faciliteront la compréhension. Pour l'exploitation du texte, la partie *Lavoriamo sul testo*³⁶ propose deux exercices : un exercice de type vrai/faux, *Scegli la riposta giusta*³⁷ et un exercice à questions ouvertes, *Rispondi alle domande*³⁸ pour évaluer la compréhension de l'écrit par la production orale. *Esercizi lessicali*³⁹ propose plusieurs exercices de vocabulaire et de sémantique (trouver des synonymes ou des antonymes, des familles des mots, des exercices de substitution ou de transformation, etc.), qui permettent une réflexion sur la langue, le développement de l'esprit d'observation et du raisonnement, créent des motivations socioculturelles. Le point faible de cette partie serait que les mots trouvés ne seront pas réutilisés dans des phrases ou dans des situations concrètes de communication. Leur simple énumération n'est pas une activité communicative, mais une activité de découverte qui pourrait être bénéfique à condition d'être renforcée avec des propositions d'activités communicatives.

Commencer chaque unité d'enseignement directement avec un nouveau texte nous rappelle la structure des manuels uniques de langue étrangère utilisés avant 1990 et la méthode SGAV qui s'appuyait sur un document de base pour présenter le vocabulaire et les structures à étudier. Récemment, l'acquisition du vocabulaire est devenue l'un des sujets les plus étudiés dans le domaine de l'acquisition des langues surtout à cause du rôle que la maîtrise du vocabulaire joue pour la communication. Ce sujet est pourtant loin d'être dépourvu de controverses.

Certains chercheurs (BOGAARDS 2001 : 321-343) mettent en question également la notion « d'apprentissage » du vocabulaire prétendant que l'apprentissage d'items lexicaux essentiellement polysémiques est un processus qui comporte de multiples étapes et qui exige plus d'une seule présentation de l'item, ce qui laisse l'apprenant la plupart du temps dans un état se situant entre l'ignorance totale et la connaissance complète. Le travail sur les regroupements de synonymes ou d'antonymes pourrait être remplacé :

« par des regroupements directement utilisables en production de texte : les substituts lexicaux (pour la cohérence des textes), les suites graduelles (pour certains effets stylistiques), les expansions (pour la production d'euphémisme), etc. » (Les cahiers l'ASDIFLE n° 6/1994 : 171)

³⁵ Pour mieux comprendre.

³⁶ Travaillons le texte.

³⁷ Choisis la bonne réponse.

³⁸ Réponds aux questions.

³⁹ Exercices lexicaux.

Si l'on note une certaine ressemblance avec la SGAV (items sur la différenciation des synonymes, trouver les antonymes, familles de mots, QCM), il faut aussi remarquer la nouveauté qui fait la différence et appartient à la méthodologie communicative : les textes choisis ne sont pas des dialogues conçus de manière artificielle pour servir la communication mais des documents authentiques écrits par des auteurs italiens ou provenant des publications italiennes ayant comme public cible les jeunes.

La séquence suivante, *Arricchiamo il nostro linguaggio*⁴⁰, occupe une place importante dans l'espace d'une unité (entre une demi-page - le plus souvent - et une page entière - pages 12, 112). Elle donne des explications, en italien, sur les différents sens que peuvent avoir certains mots (du texte) dans des expressions. Nous remarquons dans ce manuel un renouvellement de l'intérêt pour l'entrée lexicale. L'enseignant devrait ainsi :

« faire comprendre à l'apprenant que le vocabulaire d'une langue est un ensemble organisé. Pour cela, il convient de ne jamais enseigner un mot isolément mais toujours en contexte ». (CUQ et GRUCA 2002 : 369)

La séquence *Osserviamo ed impariamo* est la partie des actes de parole appelée *contenuti comunicativi* dans le tableau synoptique du début du manuel. Dans le cas de l'unité 1, page 13, nous trouvons des actes de paroles pour « invitare/convincere/fare progetti/accettare/rifiutare⁴¹ » dans des dialogues très courts.

La partie *Esercizi* évalue les deux séquences décrites ci-dessus sur deux pages d'items assez variés et de difficulté progressive : des items de substitution, des propositions de travail en groupe, des lectures de texte, des jeux de rôle, etc. Plusieurs compétences sont évaluées (la lecture et la compréhension de l'écrit, la production orale (exemple d'exercices : 8⁴², 9⁴³ page 15 - pour l'unité 1). Les élèves sont invités à confronter leurs opinions aux opinions exprimées dans des fragments de texte (exercice 6, page 15) : « Confrontate i due brani (esercizio 4 e 5) e dite la vostra opinione in proposito » ou de commenter, au choix, un proverbe, une expression ou un vers célèbres (exercice 6, page 45) : « Commenta a scelta un proverbio, una sentenza, o un verso celebre ».

Les activités communicatives font appel aux connaissances acquises récemment ; pour s'exprimer librement et donner leur avis, les élèves doivent avoir acquis ou être en cours d'intégrer les structures lexicales nécessaires. La production écrite est également évaluée (ex :

⁴⁰ Enrichissons notre langage.

⁴¹ Inviter/convaincre/faire des projets/accepter/réfuser.

⁴² La consigne de l'exercice est : « Sei stato/stata al mare l'estate passata ? Racconta. »/Es-tu allé/e à la mer l'été passé ? Raconte.

⁴³ « Sei stato/stata in Italia ? Hai visto uno dei mari italiani ? Racconta »./Es-tu allé/e en Italie ? As-tu vu une des mers italiennes ? Raconte.

l'exercice 10⁴⁴, page 15 pour l'unité 1, qui propose l'emploi dans des situations courantes des activités langagières de la page précédente⁴⁵). La traduction (du roumain vers l'italien) est une activité courante dans cette séquence (U 1 - exercice 7, page 15 ; U 3 - exercice 2, page 35 ; U 4 - exercice 10, page 46 ; *ripasso semestrale*⁴⁶ - exercice 4, page 73 ; U 7 - exercice 4, page 85 ; U 8- exercice 4, page 97 ; U 9 - exercice 3, page 107 ; U 10 - exercice 5, page 117 et dans *unità di ripasso finale*⁴⁷ - exercice 6, page 136). La thématique du texte à traduire est choisie par rapport au texte initial.

Si, en général, le niveau de difficulté est adapté au niveau d'italien que nos élèves sont supposés atteindre, il y a aussi dans le cas de l'unité 4 - exercice 10, page 46, un texte littéraire appartenant à l'écrivain roumain Octavian Paler, dont la traduction n'est pas évidente. Bien que le thème (à la recherche du bonheur) soit bien choisi par rapport au texte « Che cos'è la felicità⁴⁸ », pour des élèves se situant au niveau A selon le CECR, cette activité semble peu judicieuse. Si leur niveau peut varier, nos élèves se retrouvent quand même dans ce que le CECR appelle « des utilisateurs élémentaires », c'est-à-dire dont la scolarité est obligatoire. La variable se situe entre le niveau introductif ou de découverte (A1) et le niveau intermédiaire ou usuel (A2). Dans les deux cas, l'étendue du vocabulaire et la capacité à en maîtriser l'usage ne pourra pas leur permettre de faire une traduction littéraire assez complexe même en utilisant un dictionnaire.

Concernant la maîtrise du vocabulaire, en A1 l'élève « possède un répertoire élémentaire de mots isolés et d'expressions relatifs à des situations concrètes particulières » (CECR 2000 : 88) ; en A2,

« [il] possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins primordiaux ; possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins communicatifs élémentaires ; possède un vocabulaire suffisant pour mener des transactions quotidiennes courantes dans des situations et sur des sujets familiers ». (CECR 2000 : 88)

La partie *Esercizi*, que nous avons décrite, finit avec des *Proposte per dialoghi/componimenti*⁴⁹ et *Proposte per progetti*⁵⁰ qui entraînent les élèves au travail

⁴⁴ « Scrivi un dialogo : devi convincere qualcuno di andare insieme a te in una gita/al cinema/in discoteca/a fare le comere »/Ecris un dialogue : tu dois convaincre quelqu'un d'aller avec toi en excursion/en discothèque/faire des courses.

⁴⁵ « invitare/convincere/fare progetti/accettare/rifiutare ».

⁴⁶ révision semestrielle.

⁴⁷ unité de révision finale.

⁴⁸ Qu'est-ce que le bonheur ?

⁴⁹ Propositions de dialogues/compositions.

⁵⁰ Propositions de projets.

individuel, en binôme ou de groupe et à s'exprimer à l'oral. *Guida di grammatica*⁵¹ présente des *contenuti grammaticali* de manière inductive, sans donner explicitement de règles ; la notion de grammaire apparaît en contexte (dans des propositions de phrases ou textes) sur une page environ, suivie d'une autre page d'exercices. Le plus souvent, les auteurs font appel aux connaissances antérieures des élèves avec l'activité *Ricordatevi*⁵². En même temps, les notions de grammaire en discussion sont illustrées avec des exemples et les aide-mémoire sous forme d'encadrés viennent les renforcer.

Dans cette partie figurent à la fois de l'ancien sous la forme d'exercices de traduction : (2 : 27), (3 : 48), (4 : 97), (1, 3 : 107), (5 : 117) ; d'exercices structuraux : (1, 2 : 17), (3, 4 : 39) ; d'exercices de substitution : (3 : 43), (3 : 59) ; d'exercices de transformation d'après un modèle : (5 : 108) aussi bien que du nouveau, sous la forme d'exercices d'observation et de mémorisation : (3 : 59) ; d'exercices à trous : (5 : 26), (2 : 39), (1 : 48), etc. ; de QCM : (7 : 74) ; de questions ouvertes : (2 : 70). On reconnaît très peu d'items conçus dans la perspective actionnelle du CECR qui définit la compétence grammaticale comme :

« la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser (...) La compétence grammaticale est la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites ». (CECR 2000 : 89)

Ces exercices n'engendreront pas une réelle interactivité et une communication entre les élèves. Le caractère répétitif et contraignant de certains d'entre eux pourrait conduire à la reproduction de stéréotypes; l'apprenant qui doit respecter des consignes strictes se voit dépourvu de son autonomie énonciative. Pour conclure, on pourrait dire que la partie *Guida di grammatica* fait preuve de traditionalisme dans le choix de ses items et que malgré la manière implicite de présentation de la grammaire, l'intention communicative n'est pas évidente.

La dernière séquence se compose : d'un texte - *La rubrica del lettore curiosa* -, d'un poème - *Lettura* - et de proverbes - *Proverbi* - qui viennent rajouter des informations sur la culture et la société italiennes en rapport avec le texte de départ et sa partie lexicale/actes de langage. Aucune activité n'est envisagée. Seules quelques images (photos, dessins) accompagnent ces textes. Il n'y a pas d'évaluation en fin d'unité ou de progression. Les trois révisions proposent peu d'activités entraînant les élèves à communiquer. On demande aux élèves de « mettre au pluriel », « compléter », « traduire », « transformer », « reconstituer »,

⁵¹ Guide de grammaire.

⁵² Rappelez-vous.

« choisir », « lire et traduire », sans leur laisser le libre choix d’exprimer leur avis ou de la place pour la créativité.

L’Italie présentée dans ce manuel bénéficie d’une description atemporelle car la datation de certains textes n’est pas visible (il n’y a pas de spécification). Le texte de l’unité 7, « La famiglia italiana⁵³ », décrit, sur plus d’une page, la famille italienne d’il y a 100 ans, sans références à la société contemporaine. Le lexique est riche, les activités sont nombreuses mais sans liaison avec le présent. Le texte proposé pour la traduction du roumain vers l’italien (exercice 4, p. 85), fait également un saut en arrière avec la description d’une famille roumaine du début de 20^e siècle. Le fragment, extrait d’un roman très connu de la littérature roumaine, *Moromeții* de Marin Preda, est assez court ; cependant, il contient quelques mots considérés aujourd’hui comme archaïques, utilisés en roumain du début du 20^e comme « strachină »⁵⁴ et « tindă »⁵⁵.

L’image de la société italienne actuelle n’est pas suffisamment représentée dans ce manuel. Qu’il s’agisse de la présentation de la géographie de ce pays « Italia e suoi mari » (I mari italiani : paesaggi, storia, ricchezze⁵⁶) », l’unité 1, d’« Un giro per l’Italia », p. 20, texte qui nous fait connaître le lexique dialectal pour quelques mots usuels, du « problema del lavoro in Italia⁵⁷ » avec son « lessico riguardante mestieri, professioni, servizi pubblici⁵⁸ » ou de la « Festa des Carnevale » avec comme contenu culturel le « folclore italiano (usanze, tradizioni) ; cucina italiana⁵⁹ », les informations que l’on retrouve, bien qu’enrichissantes, ne sont pas de date récente.

3.5.1.2 Évaluation du manuel d’italien « Limba italiana », L2 pour la 9^e

LES +	<p>Le manuel respecte les programmes et instructions officiels en vigueur sous l’aspect de la thématique choisie et des contenus (communicatifs, grammaticaux et culturels).</p> <p>Il est facile d’utilisation du fait de sa structure.</p> <p>Les textes sont riches tant de point de vue lexical qu’informationnel.</p> <p>Un bilan initial permet au professeur de se faire une idée sur les besoins des élèves.</p> <p>Les séquences gardent un fil conducteur sur la thématique en question du début jusqu’à la fin de l’unité.</p>
-------	---

⁵³ La famille italienne.

⁵⁴ écuille.

⁵⁵ galerie extérieure des maisons paysannes anciennes formant une terrasse.

⁵⁶ Les mers italiennes (paysages, histoire, richesses).

⁵⁷ le problème du travail en Italie.

⁵⁸ lexique concernant les métiers, les professions, les services publics.

⁵⁹ Le folklore italien (coutumes, traditions) ; la cuisine italienne.

LES –	<p>Il n'y a pas d'évaluation ou proposition d'auto-évaluation en fin d'unité. Les trois « Ripasso⁶⁰ » n'évaluent pas la compétence de communication ni la compétence d'agir dans des situations réelles de la vie courante ; elles contiennent, pour la plupart, des exercices structuraux à caractère répétitif, des exercices de traduction, des QCM. Il n'est pas prévu de CD ou autre document sonore authentique. Il y a beaucoup de textes littéraires, poèmes, etc., mais pas d'informations sur les auteurs cités.</p>
-------	--

3.5.2 Le manuel « *Progetto italiano 2* » - L2 pour la 10^e

<p>Nom du manuel : <i>Progetto italiano 2 - Corso di lingua e civiltà italiana</i> Discipline : l'italien langue étrangère Classe : 10^e Âge des élèves : 14/15 ans Maison d'édition : EDILINGUA, Athènes Année de publication : 2003 Nombre de pages : 160 Auteurs : MARIN, T., MAGNELLI, S. Références du programme en vigueur : approuvé par l'ordre du ministre n° 3458/09.03.2004</p>
--

3.5.2.1 Présentation de la structure du manuel

Progetto italiano 2 est une méthode d'italien rédigée par des auteurs étrangers qui nous sont présentés sur la 2^e de couverture et qui s'adresse aux élèves adolescents ou aux adultes. Il comprend :

- le livre des textes, contenant 11 unités d'enseignement ;
- le livre d'exercices, avec les tests d'évaluation pour chaque unité et un test récapitulatif après toutes les trois unités ;
- 2 cassettes audio/1 CD audio, avec des dialogues introductifs pour chaque unité et les tests de compréhension orale ;
- le guide du professeur, comprenant des idées pratiques pour le travail avec le manuel et les corrections des exercices ;
- le supplément, avec la traduction du lexique nouveau et des observations de grammaire.

Selon les auteurs, le manuel utilise un italien moderne par l'intermédiaire des situations et dialogues originaux et agréables. Il promet un « equilibrio tra elementi

⁶⁰ Révisions.

comunicativi e grammaticali »⁶¹, des activités communicatives qui motivent et facilitent l'apprentissage, un travail sur les quatre compétences linguistiques en faisant particulièrement attention aux compétences de l'oral, une présentation de la réalité socioculturelle de l'Italie à travers des tests de compréhension écrite et de l'usage des documents authentiques, une révision systématique des structures morphosyntaxiques et de vocabulaire, une correspondance entre le « Libro dei testi »⁶² et celui des exercices. Il n'y a pas de références au CECR et à ses niveaux ; la méthode s'adresse aux apprenants de niveau intermédiaire-moyen⁶³ et se dit « facile d'usage pour des élèves de nationalités variées ». ⁶⁴(4^e de couverture).

Le manuel *Corso di lingua e civiltà italiana, Livello intermedio-medio* pour la 10^e, fait partie des manuels approuvés par le MEC mais, vu le coût très élevé par rapport aux autres, il n'est pas mis gratuitement à la disposition des élèves pour l'année scolaire. Dans notre lycée, l'enseignant l'a reçu en tant que « copia omaggio », hors commerce, de la part de la maison d'édition et il l'utilise en cours avec des photocopies (dont le coût n'est pas supporté par l'école, par manque de moyens, mais par le professeur ou les élèves eux-mêmes) et avec les deux ou trois exemplaires que les élèves ont acheté en se regroupant (il y a donc un manuel pour 3 ou 4 élèves).

Il contient 11 unités d'enseignement réparties sur 157 pages dans un livre de grand format. Nous remarquons des efforts importants pour le rendre attrayant : le papier glacé est agréable au toucher, les images ont de belles couleurs et les illustrations sont variées. L'iconographie est très riche, les caractères et tailles de police variés. Le contenu des unités est résumé dans un tableau synoptique à la fin du manuel avec, pour chaque unité, le titre du texte et la page, les éléments communicatifs et lexicaux, les éléments grammaticaux et les éléments cultureux. Le manuel prévoit une évaluation à la fin de chaque unité et une révision en fin de progression (après toutes les trois unités). Mais pour effectuer cette évaluation, il est indispensable d'avoir le livre d'exercices, ce qui n'est pas le cas dans notre lycée car ni l'enseignant ni les élèves n'en possèdent.

Les deux premières pages du manuel font la présentation de l'ensemble et de l'intention de chaque séquence dans *Benvenuti a Progetto italiano 2* avec *che cosa farete con questo libro* ?⁶⁵. Le texte de départ est, à chaque fois, un dialogue qui sera écouté avant les

⁶¹ Equilibre entre les éléments communicatifs et grammaticaux.

⁶² Livre des textes.

⁶³ Livello intermedio - medio.

⁶⁴ Facile nell'uso, adatto per studenti di nazionalità varie .

⁶⁵ Qu'est-ce que tu vas faire avec ce livre ?

activités de compréhension de l'oral (et de l'écrit, puisqu'il y a la transcription du texte) par des exercices de type communicatif (des items de type « vrai/faux » ; la lecture d'une manière « la plus italienne possible » en imitant la prononciation et l'intonation entendues dans le document sonore ; des questions ouvertes auxquelles les élèves doivent répondre oralement et ensuite par écrit en 15-20 mots ; des exercices lacunaires ; faire le résumé du dialogue en 40 - 50 mots).

La régularité et la répétition du même type d'items et de tâches dans le cadre de cette première séquence d'une unité constituent certainement un bon point pour l'élève qui apprendra à systématiser et à structurer sa manière de s'exprimer. En même temps, cette répétition ne laisse pas de place pour l'action par la tâche, pour la créativité et l'imagination ; nous ne sommes pas dans la perspective actionnelle du CECR mais bien dans l'approche notionnelle fonctionnelle. À ce propos, les deux manuels d'italien se ressemblent ; chacun a une structure bien régulière, des séquences organisées de la même manière avec le même type d'items. Aucun manuel n'a prévu de partie introduction/découverte pour interroger les élèves sur leurs acquis antérieurs et leurs connaissances.

Les exercices proposés pour interroger le texte constituent la différence principale entre les deux manuels d'italien. Alors que le premier propose un travail important avec le lexique de chaque texte (exercices avec les synonymes, antonymes, expressions, etc.), *Progetto italiano 2* passe directement aux exercices de type communicatif sans explications de vocabulaire. Il propose aux élèves une lecture à haute voix en imitant la prononciation et l'intonation entendues sur la cassette. Si premier manuel d'italien offrait, en début d'unité, des textes authentiques (extraits d'œuvres littéraires ou de publications pour les jeunes) suivis d'une exploitation didactique peu communicative (surtout un travail sur et avec le lexique), dans les dialogues fabriqués du *Progetto italiano 2*, l'intention communicative est plus évidente.

Dans la deuxième séquence d'une unité, la présentation d'un (ou de plusieurs) élément(s) de grammaire alterne avec les actes de parole en situation de communication et des documents authentiques comme des articles de presse, des pages littéraires, des publicités, des textes humoristiques, etc. Des outils sous la forme d'aide-mémoire - tableaux et/ou encadrés - sont donnés à chaque fois pour faciliter la compréhension. Les notions de grammaire sont présentées de manière inductive avec quelques exercices de mise en pratique. En même temps, en bas de page, les auteurs renvoient au livre d'exercices pour travailler et renforcer ces notions. Mais ce livre d'exercices n'est pas accessible de même que les cassettes audio ou le CD qui devraient l'accompagner, le prix étant trop élevé.

L'enseignant dispose d'une méthode moderne (qui lui a été offerte gracieusement) mais incomplète sous tous les aspects, puisqu'il lui manque les documents sonores accompagnateurs et le livre d'exercices. Cependant, le manuel propose un nombre important d'activités de compréhension et de production, tant à l'oral qu'à l'écrit, pour l'exploitation des nombreux documents authentiques ou fabriqués. D'une manière générale, les thèmes abordés se retrouvent dans les programmes d'études.

On remarque des efforts importants pour rendre le manuel attrayant ; la structure est claire, le papier est agréable au toucher, les images sont bien choisies par rapport au contenu, les différents tableaux et encadrés se distinguent par des couleurs facilement repérables. Il y a une nette différence dans la conception par rapport au premier manuel d'italien que nous avons analysé, tant dans la forme et la structure que dans la méthode et les items proposés.

Si, le premier manuel d'italien, malgré la richesse des textes, donnait l'impression de stagner dans la culture d'une Italie atemporelle, avec la dernière séquence « *Conosciamo l'Italia*⁶⁶ » du *Progetto italiano*, nous sommes au cœur de l'Italie de nos jours, de sa culture, de ses traditions. (Les thèmes par unités sont les suivants : U 1 - *La scuola italiana*, U 2 - *L'economia italiana*, U 3 - *Città italiane : Roma, Milano, Bologna, Venezia, Napoli*, U 4 - *Brevissima storia d'Italia dalla caduta dell'Impero romano alla II guerra mondiale*, U 5 - *Lo sport in Italia*, U 6 - *L'opera italiana*, U 7 - *Italia e ambiente naturale*, U 8 - *Inventori italiani*, U 9 - *L'arte in Italia*, U 10 - *Problemi dell'Italia moderna*, U 11 - *Brevissima storia della letteratura italiana*).

Cette dernière séquence, riche en informations culturelles, évalue également la compréhension et renvoie les élèves intéressés rechercher un supplément d'informations sur des sites Internet renseignés, comme *L'opera italian*⁶⁷ (p. 87), *Lo sport in Italia*⁶⁸ (p. 73), *Inventori italiani*⁶⁹ (p. 115). Une mise en commun des renseignements trouvés sur Internet sur le sujet en débat serait profitable à l'apprenant.

3.5.2.2 Évaluation du manuel d'italien « Progetto italiano 2 » - L2 pour la 10^e

Le manuel mélange et combine des éléments appartenant aux deux approches de la didactique des langues étrangères :

⁶⁶ Apprenons l'Italie.

⁶⁷ Se volete ulteriori informazioni, ecco qualche utile indirizzo su Internet : ...

⁶⁸ Per sapere di più sullo sport italiano date un'occhiata su Internet.

⁶⁹ Attraverso questo breve elenco di siti italiani che vi proponiamo di seguito potete venire a contatto diretto con la realtà italiana. Nelle altre unità troverete siti relativi ogni volta al loro argomento.

- l'approche communicative (QCM, exercices lacunaires, questions ouvertes, résumé des informations d'un document, projet en simulation, notions de grammaire présentées de manière inductive) ;
- et la perspective actionnelle avec l'apprentissage par action que l'on retrouve en fin d'unité, dans la séquence *Conosciamo l'Italia*, où l'élève est invité à aller consulter des sites Internet en liaison avec le thème de l'unité.

LES +	<p>Le manuel reprend les thèmes prévus dans les programmes et instructions officiels en vigueur.</p> <p>Sa forme est très soignée ; le papier est agréable au toucher, la mise en page est faite avec professionnalisme, les couleurs retiennent l'attention.</p> <p>Les dialogues fabriqués sont suivis d'exercices communicatifs (des situations authentiques/simulées, des activités dirigées orientées vers la communication individuelle).</p> <p>Les séquences d'une unité vont dans le même sens, les situations, les éléments culturels et lexicaux, les notions de grammaire sont mis en liaison.</p> <p>Chaque séquence de fin d'unité incite les élèves à aller chercher sur Internet des renseignements complémentaires (PA).</p> <p>L'image de l'Italie - culture et société - et des Italiens est d'actualité ; les thèmes sont bien détaillés ; les renseignements et diverses informations sur la société et la culture italiennes sont riches et ne restent pas figés dans les stéréotypes.</p>
LES -	<p>Les tests d'évaluation ne sont pas inclus dans le manuel qui est le seul support pédagogique dont disposent l'enseignant et ses élèves.</p> <p>Le manque des documents sonores (CD et audiocassettes) et des autres livres qui devraient accompagner le manuel entraîne un manque d'authenticité ; certains exercices ne pourront pas être faits.</p> <p>L'entrée par l'action n'est pas mise en œuvre (une unité commence toujours avec un dialogue fabriqué, il y a peu d'activités réelles/authentiques, ou de mise en place d'un projet dont la réussite soit favorisée par l'action et par les décisions collectives).</p> <p>Les unités didactiques sont construites toutes sur un modèle unique et, de ce fait, ne permettent pas une diversification des activités.</p>

3.5.3 Appréciations générales pour les deux manuels d'italien

La différence de conception et des moyens mis à disposition pour la réalisation de chacun des deux manuels est évidente. Les facteurs économiques - donc les fonds disponibles - jouent un rôle extrêmement important pour la production d'un manuel scolaire. Producteurs, concepteurs et consommateurs (les élèves, les professeurs) de différents pays ne disposent pas des mêmes ressources.

Si le premier manuel, conçu par des auteurs roumains, a l'avantage, à part l'accessibilité du prix, de proposer souvent des activités de comparaison des faits culturels des deux sociétés (la société roumaine et la société italienne), le second met en œuvre une méthode plus « riche » surtout du point de vue de la forme mais également du fait qu'il nous expose l'Italie de nos jours. Cependant, tous les supports didactiques ne sont pas disponibles, la méthode est incomplète et, par la suite, les objectifs et résultats escomptés ne pourront pas être atteints.

3.6 Les manuels d'espagnol - L2 : description, structure et objectifs

3.6.1 Le manuel « *Limba spaniolă* » - L3 pour la 10^e

Nom du manuel : <i>Limba spaniolă - L3, manuel pour la 10^e</i>
Discipline : l'espagnol langue étrangère
Classe : 10 ^e
Âge des élèves : 15/16 ans
Maison d'édition : Logos
Année de publication : 2005
Nombre de pages : 144
Auteurs : Camelia RADULESCU, Flavia ANGELESCU-SIMA
Références du programme en vigueur : approuvé par l'ordre du ministre n° 4059/10.05.2005

3.6.1.1 Présentation de la structure du manuel

Le manuel *Limba spaniolă* (le titre est donné en langue roumaine) est édité en Roumanie et conçu par des auteurs roumains. Il débute avec le tableau présentant le contenu de chaque unité, la page, le titre de l'unité, le contenu communicatif, le contenu grammatical et le contenu culturel. Le manuel prévoit quatre révisions, seize unités d'apprentissage sur plusieurs séquences et le vocabulaire espagnol-roumain. Les thèmes sont conformes aux programmes et aux instructions en vigueur mais les titres ne nous donnent pas à chaque fois des indices clairs sur le contenu (*U 1 - Hablando con Pablo Carbonell, músico y actor, U 2 - Me gustan los trenes, U 3 - Cuestión de piel, U 4 - Recuerdos de la juventud, U 5 - Los jóvenes y la familia, U 6 - Los jóvenes y el ocio, U 7 - Estudiantes mucho más seguros, U 8 - Las bicicletas son para el verano, U 9 - Por Madrid, U 10 - Semana Santa en Sevilla, U 11 - Las Islas Canarias, U 12 - Don Quijote, U 13 - La ruta Maya. Proyecto internacional para preservar el medio ambiente, U 14 - Yo, Colón, U 15 - Acapulco, U 16 - El poder de las palabras*)⁷⁰.

Les unités commencent avec l'invitation à la lecture *Lee el texto*. Les textes sont, pour la plupart, des documents authentiques extraits de magazines comme *Tiempo de hoy, Viajar, Ecos XXI, Revista digital de ecología, naturaleza y media ambiente, El Semanal, El Independiente, El País* ou d'œuvres littéraires comme *El cuarto de atrás* de Carmen Martín Gaité ou *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes, *Colón y el*

⁷⁰ (U 1 Parler avec Pablo Carbonell, musicien et acteur, U 2 J'aime les trains, U 3 Question de peau, U 4 Souvenirs de jeunesse, U 5 Les jeunes et la famille, U 6 Les jeunes et les loisirs, U 7 Les étudiants sont beaucoup plus sûrs, U 8 Les bicyclettes sont pour l'été, U 9 Pour Madrid. Projet international pour préserver l'environnement, U 14 Moi, Colón, U 15 Acapulco, U 16 Le pouvoir des mots).

descubrimiento de Gonzalo Zaragoza, *Discurso en el Primer Congreso Internacional de la Lengua Española*, 1997, Gabriel García Márquez. Les mots et expressions nouveaux ou plus difficiles sont expliqués dans *vocabulario*⁷¹ ou *palabras y estructuras nuevas*⁷², partie suivie de la séquence *actividades*⁷³ qui comprend entre huit et dix exercices communicatifs :

- des exercices de type vrai/faux (ex.2 : p.10, 1 : 16, 1 : 22, 1 : 29, 1 : 48, 1 : 56, 1 : 65, 1 : 76, 1 : 84, 1 : 90, 1 : 106, 1 : 114, 1 : 123, 1 : 131). Nous remarquons la régularité de cet exercice et sa position privilégiée dans l'ordre des items ;
- des questions ouvertes qui sont présentes dans toutes les unités d'enseignement ;
- des exercices de substitution et de mise en relation des mots et de leurs définitions ;
- le résumé du texte ;
- des exercices lacunaires ;
- des exercices de classification des mots ;
- du travail avec des synonymes ou des antonymes ainsi que des propositions visant à introduire les « *palabras y estructuras nuevas*⁷⁴ » dans des phrases (exemple : ex. 7 : 91 « *Construye frases con las palabras y estructuras nuevas* ») ;
- des exercices plus complexes de production orale et écrite qui viennent renforcer les notions rencontrés dans le texte de départ (exemples : ex. 6 « *Escribe un texto sobre la televisión o el cine utilizando las palabras del ejercicio anterior*⁷⁵ » et 7 « *Presenta brevemente a tus compañeros la última película que has visto*⁷⁶ » de l'unité 1, page 10, ex. 8, page 18 « *Oral. Ventajas y desventajas de los viajes en tren, avión, autobús, barco*⁷⁷ » ; l'exercice 9, page 30 « *Cuenta a tus compañeros un recuerdo cómico de tu infancia* »⁷⁸) ;
- des invitations à la lecture de textes dans le but d'extraire les informations principales et de les présenter aux camarades (exemples : l'exercice 5, page 97 « *Lee otra aventura de don Quijote y Sancho Panza y cuéntala a tus compañeros*⁷⁹ » ; exercice 3, page 107 « *Lee el siguiente texto y completa el cuadro*⁸⁰ ») ;

⁷¹ Vocabulaire.

⁷² Mots et structures nouveaux.

⁷³ Activités.

⁷⁴ Mots et structures nouveaux.

⁷⁵ Écris un texte sur la télévision ou le cinéma en utilisant les mots de l'exercice antérieur.

⁷⁶ Présente brièvement à tes camarades le dernier film que tu as vu.

⁷⁷ Oral. Avantages et désavantages des voyages en train, avion, autobus, bateau.

⁷⁸ Raconte à tes camarades un souvenir amusant de ton enfance.

⁷⁹ Lis une autre aventure de don Quijote et Sancho Panza et raconte-la à tes camarades.

⁸⁰ Lis le texte suivant et complète le tableau.

- des propositions de projets à réaliser en binôme, en groupe ou individuellement et à présenter aux camarades qui décideront des projets les plus originaux (exemple : l'exercice 10, page 37, « Tema de proyecto. Escribe la biografía de tu cantante preferido/-a. Recoge datos sobre su infancia, sus primeros pasos en la carrera, sus realizaciones más importantes, su vida profesional y familiar hasta hoy día. Ejemplifica con imágenes⁸¹ » ou l'exercice 8, page 78 « Busca informaciones e imágenes sobre la capital de España y preséntalas a tus compañeros⁸² »).

La deuxième séquence débute avec le *contenido comunicativo*, les actes de parole dans des situations de communication et le *contenido gramatical* sous la forme d'un tableau explicatif suivi d'exemples (environ une demi-page chacun) et de six ou sept exercices dans *vamos a practicar*. La dernière séquence de chaque unité, *Cultura y civilización* propose des textes variés :

- le poème *Campos de Castilla* d'Antonio Machado - U 1 ;
- *Greguerías* de R.Gómez de la Serna - U 2 ;
- *Nuestra raza* de José Ortega Gasset - U 3 ;
- des textes présentant des grands peintres espagnols comme Francisco de Goya dans le texte « El sueño de la razón produce monstruos » - extrait du livre : *Genios de la pintura*, Ediciones Dolmen, U 6 et U 7, La familia de Felipe IV « Las meninas » - texte publié dans la page web du Musée de Prado ;
- *El Carnaval* - d'après Julio Caro Baroja, U 8 ;
- *Cervantes y la creación de la novela moderna* d'après Angel Basanta, U 12 ;
- José Guadalupe Posada, texte récupéré du site arts-history, U 15.

L'espagnol est vu comme la langue de l'univers hispanophone et non pas seulement comme la langue parlée en Espagne. Les auteurs proposent également des parallèles interculturels entre les deux pays, la Roumanie et l'Espagne. Les deux cultures sont mises en relation et « dès qu'il y a relation, il y a altérité et, de fait, interculturelité » (AUGER 2007 :15). Des écrivains des deux pays sont mentionnés et on demande aux élèves de faire des recherches dans leurs œuvres sur un thème donné et de faire des comparaisons (exercice 6, page 20, U1)⁸³. Dans l'unité 10, l'un des exercices de la séquence *Actividades*, d'après le texte

⁸¹ Thème de projet. Écris la biographie de ton chanteur/euse préféré/e. Recherche des renseignements sur son enfance, ses premiers pas dans la carrière, ses réalisations les plus importantes, sa vie professionnelle et familiale. Exemplifie avec des images.

⁸² Cherche des informations et des images sur la capitale de l'Espagne et présente-les à tes camarades.

⁸³ Buscad el la literatura rumana y española textos que presentan viajes en tren. Sugerencias : Ion Luca Caragiale, Ion Băieșu, Pío Baroja, Camilo José Cela, Antonio Machado, etc. Presentad a los demás cómo aparece planteada la idea del viaje/Cherche dans la littérature roumaine et espagnole des textes qui présentent des voyages en train.

« Semana Santa en Sevilla » a pour objet de demander aux élèves de décrire les traditions de la « semaine sainte » de leur pays (exercice 7, page 85)⁸⁴. Dans les deux cas susmentionnés il y a intention des auteurs de valoriser la culture et les traditions roumaines à côté des multiples références à la culture d'apprentissage. Le manuel comporte des références au patrimoine culturel de la langue enseignée. Des références contemporaines sont également présentes, des articles de publications et magazines récents traitant de sujets qui pourraient intéresser nos apprenants (exemples : *Cuestión de piel/Question de peau* U 3, page 21, article de *Ecos XXI, Los jóvenes y la familia/Les jeunes et la famille*, U 5, page 38 extrait de *El Semanal* de janvier 2000 ou *Estudiantes mucho más seguros/Étudiants beaucoup plus sûrs*, U 7, page 55, texte adapté d'un numéro de 1994 du journal *El País*).

Les illustrations (photos et dessins) du manuel *Limba spaniolă* sont en nombre limité et leur qualité est médiocre, mais on peut dire qu'elles supportent effectivement le cours et sont utiles. Dans le cas de la découverte d'un auteur, d'un artiste (peintre) ou d'une autre personnalité, le portrait (peinture ou photographie) est joint en illustration (ex. : la photo de José Ortega Gasset, page 34 ; le portrait de Cervantes, page 102 ; le portrait de Colomb, page 113, etc.). Les images sont adaptées à l'âge des élèves et au thème auquel elles sont rattachées mais l'effort de créativité et de modernité est minimal.

Le manuel *Limba spaniolă* propose quatre révisions : *Repaso inicial* comme test diagnostique et trois autres révisions après chaque progression (toutes les quatre unités). Chaque révision propose quatre pages d'exercices pour renforcer le lexique et les notions appris (items de mise en relation, complétion d'espaces manquants, QCM) un thème de projet : *Repaso primero* - « Proyecto : Presentar a tu cantante preferido », *Repaso segundo* - « Proyecto : Presentar a una persona que has conocido últimamente », *Repaso tercero* - « Proyecto : Presentar a un personaje literario » et *Repaso cuarto* - « Proyecto : Presentar a una personalidad latinoamericana »⁸⁵.

Le contenu du manuel nous est présenté d'une manière linéaire, les unités d'enseignement gardent toutes la même structure, et le même type d'items vient renforcer et/ou vérifier les acquis. Malgré l'uniformité qu'elle induit, cette répétitivité peut être rassurante pour les élèves car l'habitude de travailler d'une manière fixe s'instaurera en

Suggestions : Ion Luca Caragiale, Ion Băieșu, Pío Baroja, Camilo José Cela, Antonio Machado, etc. Présente aux autres comment apparaît l'idée de voyage.

⁸⁴ Describe el desarrollo de la Semana Santa en nuestro país./Décris le déroulement de la Semaine Sainte dans notre pays).

⁸⁵ (« Première révision - Projet : Présente ton chanteur préféré », Deuxième révision - Projet : Présente une personne que tu as connue dernièrement », « Troisième révision – Projet : Présente un personnage littéraire » et « Quatrième révision – Projet : Présente une personnalité latino-américaine »).

classe. La méthodologie utilisée relève globalement de l'approche communicative. Nous remarquons aussi l'apparition des formes pratiques de mise en œuvre de la perspective actionnelle (exemple : les thèmes de projet que l'on propose régulièrement dans les révisions). Faire travailler les élèves en classe de langue sur un projet c'est les faire agir car

« un projet implique toujours un processus de conception assumé par ses responsables (en l'occurrence, les élèves eux-mêmes) qui est par définition susceptible de transformer le projet lui-même, c'est-à-dire de modifier les actions dont il se composera finalement, et même, récursivement, ses objectifs. La conception est donc par nature une action portant sur l'action elle-même ». (PUREN avril 2006)⁸⁶

Cependant, en regardant de plus près les thèmes proposés et la consigne, nous remarquons que les projets n'invitent pas les élèves à travailler en groupe mais à faire des recherches individuelles (exemple : l'exercice 10, page 37 « Escribe la biografía de tu cantante preferido/-a. Recoge datos sobre su infancia, sus primeros pasos en la carrera, sus realizaciones más importantes, su vida profesional y familiar. Ejemplifica con imágenes »)⁸⁷.

3.6.1.2 Évaluation du manuel « Limba spaniolă » - L3 pour la 10^e

LES +	<p>Le manuel respecte les programmes et instructions officiels en vigueur sous l'aspect de la thématique choisie et des contenus (communicatifs, grammaticaux et culturels).</p> <p>Il est facile d'utilisation du fait de sa structure et de sa taille.</p> <p>Les séquences d'une même unité sont liées par la thématique.</p> <p>L'espagnol est vu comme la langue de l'univers hispanophone (culture, littérature, etc.).</p> <p>Outre le test diagnostique placé au début, les trois autres révisions proposent, en dehors des exercices, des thèmes de projet individuel que l'élève doit préparer et présenter devant ses camarades.</p>
LES -	<p>Il n'y a pas de proposition d'auto-évaluation en fin d'unité ou après chaque progression (trois ou quatre unités).</p> <p>Les trois « Repaso⁸⁸ » contiennent des exercices structuraux à caractère répétitif, (des exercices lacunaires, d'identification, des QCM) avec peu de place pour la créativité et la réflexion personnelles.</p> <p>Le manuel n'est pas accompagné d'un CD ou autres documents sonores authentiques ni d'un guide pour aider l'enseignant dans sa démarche pédagogique.</p>

⁸⁶ article publié sur le site d'APLV - Langues Modernes <www.aplv-languesmodernes.org> et consulté le 5 juin 2009

⁸⁷ Écris la biographie de ton chanteur/euse préféré/e. Recueille des données sur son enfance, sur ses premiers pas dans sa carrière, ses réalisations les plus importantes, sa vie professionnelle et familiale. Utilise des images.

⁸⁸ Révision.

3.6.2 Le manuel « *Limba spaniolă* » - L2 pour la 10^e

Nom du manuel : <i>Limba spaniolă</i>
Discipline : l'espagnol langue étrangère
Classe : 10 ^e
Âge des élèves : 15/16 ans
Maison d'édition : Logos
Année de publication : 2006
Nombre de pages : 139
Auteurs : Ines RADU, Adelina Mihaela GAVRILA
Références du programme en vigueur : approuvé par l'ordre du ministre n° 3463/22.03.2006

3.6.2.1 Présentation de la structure du manuel

Le manuel *Limba spaniolă* (le titre est donné en roumain), conçu par des auteurs roumains, débute avec un tableau qui présente le contenu des 13 unités d'enseignement, la pagination, le titre de l'unité, le contenu communicatif, le contenu grammatical et le contenu culturel. Le manuel contient quatre bilans (*Repaso inicial*, page 5, *Repaso I*, page 43, *Repaso II*, page 83 et *Repaso final*, page 131)⁸⁹. Les titres des unités renvoient à certains thèmes des programmes scolaires prévus pour cet âge et niveau d'études (*U 1 - La familia española*, *U 2 - La vida cotidiana*, *U 3 - El universo de la adolescencia*, *U 4 - Vivir a la española*, *U 5 - Objetivos turísticos y culturales*, *U 6 - Aspectos de la vida en España*, *U 7 - Medio ambiente*, *U 8 - Los medios de comunicación*, *U 9 - El mundo laboral*, *U 10 - Planes para el futuro*, *U 11 - Universo cultural hispánico*, *U 12 - La comunicación humana*, *U 13 - Personalidades de España*)⁹⁰.

Le format de ce manuel est identique à celui du manuel d'italien issu de la même maison d'édition. La police de caractère est sobre et la couleur peu abondante (utilisée surtout dans les titres, sous-titres, encadrés et pour les illustrations - photos et dessins). Il y manque un avant-propos ou une préface des auteurs pour expliciter les objectifs à atteindre et/ou les méthodes et stratégies mises en place pour y arriver. Le manuel constitue le seul support proposé ; il n'est pas accompagné d'un CD ou cassette audio ni d'un livre du professeur ou d'un livre d'exercices. Après le titre de l'unité, plusieurs questions ouvertes à visée communicationnelle en liaison avec le thème de départ invitent les élèves à prendre la parole :

⁸⁹ (Révision initiale, page 5, Révision I, page 43, Révision II, page 83 et Révision finale, page 131).

⁹⁰ (*U 1 - La famille espagnole*, *U 2 - La vie quotidienne*, *U 3 - L'univers de l'adolescence*, *U 4 - Vivre à la manière espagnole*, *U 5 - Objectifs touristiques et culturels*, *U 6 - Aspects de la vie en Espagne*, *U 7 - L'environnement*, *U 8 - Les médias*, *U 9 - Le monde du travail*, *U 10 - Projets pour l'avenir*, *U 11 - L'univers culturel hispanique*, *U 12 - La communication humaine*, *U 13 - Personnalités d'Espagne*).

*Commenta con tus compañeros*⁹¹. C'est une manière d'introduire le texte qui constitue le support principal de l'unité. Plusieurs types de documents sont utilisés.

Les extraits de différents journaux semblent être privilégiés et nous rencontrons également des fragments adaptés d'œuvres littéraires ainsi que des documents produits par les auteurs :

- *Un dia en una familia española*⁹², page 8, texte adapté d'après - *Tecla*, 2000
- *La gente y su vivienda*⁹³, page 18, texte adapté d'après *Tiempos y cosas* - Azorin ;
- *Primeros amores*⁹⁴, page 28, texte adapté d'après *La casa de los espíritus*⁹⁵ - Isabel Allende ;
- *El pueblo de la mujer más hermosa del mundo*⁹⁶, page 48, texte adapté d'après *La ruta de Don Quijote*, Azorin ;
- *Tomar el fresco*⁹⁷, page 58, texte adapté d'après *Tecla*, 2002 ;
- *El parque nacional de Cabrera*⁹⁸, page 67, texte adapté d'après *Tecla*, 2004 ;
- *La edad de oro de la radio*⁹⁹, page 74, texte adapté d'après *La tia Julia y el escritor/(La tante Julie et l'écrivain)*, Mario Vargas Llosa ;
- *La honra - herencia cultural en el carácter español*¹⁰⁰, page 106, texte adapté d'après *El español y los siete pecados capitales/(L'espagnol et les sept péchés capitaux)*, Fernando Diaz-Plaja ;
- dialogue ou texte fabriqués : *Visitando España/En visitant l'Espagne*, page 35 ;
- *Profesiones ecológicas/(Professions écologiques)*, page 87.

Les auteurs du manuel utilisent, dans trois des unités d'enseignement, des textes adaptés d'après la revue électronique *Tecla*, publication mensuelle proposant en ligne des textes et activités pour des cours d'espagnol (*Tecla*, 15 mai 2009). Cependant, on ne trouve pas de renseignements supplémentaires concernant cette publication dont la consultation pourrait être bénéfique pour les apprenants.

Le *vocabulario* explicite les mots et expressions nouveaux après chaque texte et *practicamos juntos/pratiquons ensemble* propose une page d'exercices assez variés de production orale et écrite (de type vrai/faux, questions ouvertes, exercices sémantiques et de

⁹¹ *Commente avec tes camarades.*

⁹² *Une journée dans une famille espagnole.*

⁹³ *Les gens et leur logement.*

⁹⁴ *Les premiers amours.*

⁹⁵ *La maison des esprits.*

⁹⁶ *Le mari de la plus belle femme du monde.*

⁹⁷ *Je boirai quelque chose de frais.*

⁹⁸ *Le parc national de Cabrera.*

⁹⁹ *L'âge d'or de la radio.*

¹⁰⁰ *L'honneur - patrimoine culturel dans le caractère espagnol.*

rédaction). Les actes de parole apparaissent dans la séquence suivante, *seria util para ti saber.../il serait utile pour toi de savoir* et les explications de grammaire dans *un poco de gramática/un peu de grammaire*. Chaque séquence se voit consacrer une page d'outils et d'informations et une page d'exercices *practicemos juntos*. Les notions de grammaire sont souvent des ; *recuerda !/rappels*. Les explications des deux séquences (actes de parole et notions de grammaire) sont souvent présentées dans des encadrés colorés (en vert et jaune) ou des tableaux qui systématisent le contenu nouveau.

La dernière séquence d'une unité *el rincón de la cultura y civilización/le coin de la culture et de la civilisation* est constituée d'un texte littéraire adapté en rapport avec le thème de départ mais sans proposition d'activités, d'évaluation ou auto-évaluation. En fonction des progrès de ses élèves mais aussi du temps dont il dispose, l'enseignant pourrait utiliser ce texte comme une invitation à la découverte de la création littéraire.

Bon nombre d'auteurs espagnols sont présentés dans ce manuel. Nous citons les plus connus :

- Carmen Martín Gaité née en 1925 à Madrid ;
- Ramón José Sender Garcés né en 1901 en Espagne s'exilant au Mexique en 1939 ;
- José Augusto Trinidad Martínez Ruiz, connu sous le nom d'Azorín, né en 1873 à Monóvar ;
- Armando Palacio Valdés né en 1853 à Entralgo, Asturies ;
- Fernando Díaz-Plaja né à Barcelone en 1918 ;
- Antonio Muñoz Molina né en 1956 à Úbeda en Andalousie ;
- Mario Vargas Llosa - de son nom complet Jorge Mario Pedro Vargas Llosa - écrivain péruvien naturalisé espagnol né le 28 mars 1936 ;
- Camilo José Cela né en 1916 à Iria Flavi ;
- Fernando Díaz-Plaja né à Barcelone, 1918 ;
- Miguel de Cervantes Saavedra né en 1547 ;
- Pedro Calderón de la Barca né en 1600 à Madrid.

Les textes littéraires du manuel n'appartiennent pas seulement aux écrivains nés ou ayant vécu en Espagne. On y a trouvé également des écrivains hispaniques d'Amérique Latine comme Isabel Allende né au Pérou en 1942, Jorge Luis Borges, écrivain argentin (1899 - 1986) et Octavio Paz, poète et essayiste mexicain né en 1914, lauréat du prix Nobel de littérature en 1990.

Malgré la richesse du contenu, la diversification et la multitude d'items accompagnant chaque séquence, nous constatons le manque d'une évaluation de l'ensemble des connaissances nouvellement acquises dans le cadre d'une unité.

3.6.2.2 Évaluation du manuel « Limba spaniolă » - L2 pour la 10^e

LES +	<p>Le manuel n'est pas volumineux, il est facilement lisible de par sa structure ; la présentation est claire, elle permet une lecture simple et fluide de l'ensemble. Les trois unités de révision que le manuel propose après chaque progression finissent par un test d'auto-évaluation (dont le corrigé est donné à la fin du manuel) qui permettra à l'élève de quantifier seul ses progrès.</p> <p>La langue espagnole est le moyen de véhiculer la culture de l'univers hispanophone et pas seulement celle de l'Espagne.</p> <p>Le choix des actes de parole et des notions de grammaire est fait en accord avec le thème de départ.</p> <p>Les exercices sont fondés sur les explications données dans des tableaux ou encadrés ; les énoncés et consignes sont compréhensibles et formulés à l'impératif, 2^e personne du singulier.</p>
LES –	<p>Il n'y a pas de proposition d'activité ou évaluation (auto-évaluation) en fin de chaque unité.</p> <p>Le manuel ne prévoit pas l'écoute des documents sonores authentiques.</p> <p>Le manuel ne propose aucune activité concernant la phonétique (intonation, prononciation, accent tonique).</p>

3.6.3 Appréciations générales pour les deux manuels d'espagnol

Les deux manuels d'espagnol pour la 10^e que nous venons d'analyser sont très ressemblants quant à leur conception et structure. Les auteurs ne sont pas les mêmes, mais la ressemblance peut trouver une explication dans le fait que les deux publications proviennent de la même maison d'édition. Les deux manuels s'adressent au même public, les élèves de 10^e, la seule différence étant le niveau. Nous remarquons également que les rédacteurs et les référents qui supervisent la parution sont les mêmes dans les deux cas. Les deux manuels portent le même titre en langue roumaine, *Limba spaniolă*, le format et la qualité du papier sont pareils dans les deux cas. Le nombre de pages est à peu près identique ; le thème et les contenus respectent les programmes en vigueur.

Alors que les textes du manuel d'espagnol 3^e langue moderne s'étalent sur une page et demie au maximum, ils occupent en général deux pages dans le manuel d'espagnol 2^e langue moderne. Ils sont précédés par des questions ouvertes invitant les élèves à la communication et à l'échange sur le thème de la leçon. Ces activités supplémentaires se justifient car le niveau

en espagnol des élèves est supposé supérieur. Les unités contiennent le même nombre de séquences et sont construites selon le même schéma : texte, vocabulaire, actes de parole, notions de grammaire, texte littéraire.

Compte tenu de tous ces constats, nous observons une cohérence dans la démarche de conception de ces deux manuels qui est satisfaisante selon nos critères. L'approche favorisée est communicative, mais les supports audiovisuels qui pourraient mieux encourager la communication et les initiatives des élèves manquent. La perspective actionnelle n'est pas intégrée, malgré les nombreux projets qui invitent à l'action individuelle.

3.7 Les manuels d'anglais langue étrangère - L1 : description, structure et objectifs

3.7.1 Le manuel « *Prospects* », *Student's book Intermediate - L1 pour la 9^e*

Nom du manuel : <i>Prospects, Student's book Intermediate, L1</i>
Discipline : l'anglais langue étrangère
Classe : 9 ^e
Âge des élèves : 14/15 ans
Maison d'édition : MacMillan Education
Année de publication : 1999
Nombre de pages : 119
Auteurs : Ken WILSON, James TAYLOR
Références du programme en vigueur : il n'y a pas de référence au programme

3.7.1.1 Présentation de la structure du manuel

Selon les propos des auteurs (ou des éditeurs), que nous pouvons lire en 4^e de couverture, le manuel *Prospects, Student's book Intermediate* s'adresse aux élèves des lycées d'Europe centrale qui ont étudié au moins deux ans l'anglais et se propose d'offrir :

- des éléments nouveaux de langue, introduits par des thèmes de débats intéressants et attrayants ;
- la présentation des structures grammaticales d'une manière dynamique et réaliste ;
- l'acquisition et l'activation des quatre compétences ;
- des exercices pratiques de prononciation, intonation et accentuation ;
- l'enrichissement du vocabulaire ;
- un langage authentique ;
- des séquences contenant des éléments de grammaire de référence incluant des tableaux pour les verbes irréguliers ;
- des unités d'évaluation à des intervalles réguliers pour renforcer les connaissances et des activités pratiques.

La méthode complète comprend : *Le livre de l'élève/Student's book* - que nous utilisons pour notre analyse, *Le livre d'exercices/Workbook* - qui n'a pas été fourni, *Le livre du professeur/Teacher's Book* - fourni et des *Cassettes* audio. *Le livre du professeur* comporte :

- une partie introductive avec les éléments de base du *Livre de l'élève* et les modalités pour les activer ;
- des idées pour aider les professeurs à réussir les activités de classe ;
- des exercices récapitulatifs pratiques pour renforcer et approfondir les notions de grammaire qui créent des problèmes récurrents ;
- des fiches de travail individuel à photocopier.

La première page du manuel, *Contents*, nous présente, dans un tableau à double entrée, les *structures, functions, topic and vocabulary* et *pronunciation and social skills* pour chaque unité. Le manuel n'est pas pourvu d'un test initial ou diagnostique. Le format du manuel est grand, le papier est de qualité, les images et illustrations sont nombreuses et en rapport avec les textes et exercices, les caractères de police sont variés.

Le contenu du manuel est structuré en :

- 20 unités d'enseignement construites sur un même modèle, développant des sujets autour d'un thème sur 4 pages de textes et activités ;
- 5 révisions sous l'appellation *Consolidation* on retrouve une unité de révision après chaque grande progression, c'est-à-dire après quatre unités consécutives. *Consolidation* s'étale sur deux pages doubles et les mêmes compétences sont évaluées à chaque fois dans des activités diverses, groupées dans des séquences facilement repérables, portant le même titre à chaque fois (*Topic and vocabulary, Learner strategies, Wordbank, Transactions, Progress Check*)¹⁰¹ ;
- la partie *Grammar consolidation*, page 102, reprend sur 6 pages les problèmes de grammaire rencontrés ;
- la partie *Key and communication tasks*, pages 108-111, donne les corrections pour les activités les plus difficiles de chaque unité ;
- *Irregular verb chart* comprend la liste de 100 verbes irréguliers ;
- *Word List* nous donne la transcription phonétique des mots nouveaux dans ce manuel.

Le titre de chaque unité résume de différentes manières le thème qui sera abordé :

- sous la forme d'une question (*U 1 - What kind of learner are you ?*, *U 2 - Who won the lottery ?*, *U 3 - What were you doing ?*, *U 9 - Who discovered electricity ?*, *U 17 -*

¹⁰¹ Thème et vocabulaire, les stratégies de l'apprenant, la banque des mots, transactions, vérification des progrès.

Which one would you like ?, U 18 - *What would you rather do ?*, U 19 - *Did you hurt yourself ?*, U 21 - *Made in Japan ?*)¹⁰²;

- sous la forme d'une exclamation (U 4 - *That's amazing!*, U 7 - *We've been waiting for hours!*, U 8 - *I've cut my hand!*)¹⁰³ ;
- ou, tout simplement, par des titres résumant l'information de manière énonciative (U 6 - *She's been there since 1995*, *A passage to India*, U 12 - *No one was there...*, U 13 - *Mozart – a musical genius*, U 14 - *A train leaves at nine*, U 16 - *If everyone had a car...*, *It was destroyed by an earthquake*, U 23 - *You're too young to join the army*, U 24 - *Fun and games*)¹⁰⁴.

La première page de chaque unité commence avec la séquence *Starter*¹⁰⁵ qui propose l'écoute d'un document sonore, des exercices de compréhension de l'oral et de l'écrit ainsi que des exercices de production orale. On interroge les élèves sur des sujets déjà étudiés ou connus, sur leurs connaissances ou expériences et on les invite à s'exprimer. L'unité débute avec plusieurs exercices *Reading* ou *Reading and speaking*. Ce sont des textes dont la compréhension est vérifiée par des questions ouvertes, des exercices de reconstitution, de type vrai/faux, de complétions des espaces manquants, des propositions de travail avec le dictionnaire, de la lecture d'images ou des QCM. Les textes qui constituent le support de ces activités sont des documents fabriqués dans leur totalité ; ils sont de dimensions assez réduites. Les images qui les accompagnent, peu nombreuses, sont bien choisies.

Les séquences *Speaking and writing*, *Listening and speaking*, *Writing*¹⁰⁶ et les exercices de *Pronunciation* finalisent cette partie de l'unité par *Round up* qui propose des discussions sur le thème général de l'unité et un travail de groupe. La plupart des exercices suppose l'écoute de la cassette d'accompagnement (six exercices sur huit dans la partie de vocabulaire - prononciation). La possibilité d'utiliser un lecteur de cassettes pour chaque enseignant d'anglais serait nécessaire pour une bonne exploitation de l'ensemble des exercices. En pratique, cette activité ne se fait pas de manière systématique et les enseignants doivent faire preuve d'imagination pour réaliser ces activités en l'absence des documents

¹⁰² U 1 : « Quel type d'apprenant es-tu ? », U 2 : « Qui a gagné à la loterie ? », U 3 : « Qu'est-ce que tu faisais ? », U 9 : « Qui a découvert l'électricité ? », U 17 : « Lequel voudrais-tu ? », U 18 : « Que préférerais-tu faire ? », U 19 : « T'es-tu fait mal ? », U 21 : « Fabriqué au Japon ? »

¹⁰³ U 4 : « C'est étonnant ! », U 7 : « Nous avons attendu pendant des heures ! », U 8 : « Je me suis coupé la main ! »

¹⁰⁴ U 6 : « Elle a été là depuis 1995 », « Un passage aux Indes », U 12 : « Personne n'était là », U 13 : « Mozart – un génie de la musique », U 14 : « Un train part à 9 heures... », U 16 : « Si tout le monde avait une voiture... », « Il a été détruit par un tremblement de terre », U 23 : « Tu es trop jeune pour aller à l'armée », U 24 : « S'amuser et jouer ».

¹⁰⁵ « Début ».

¹⁰⁶ « Parler et écrire », « Écouter et parler », « Écrire ».

sonores. La dernière séquence d'une unité, *Language check*¹⁰⁷, s'étend sur une page avec une courte explication d'un problème de grammaire et quelques exercices sans liaison directe avec le thème.

Le contenu des unités d'enseignement est clair, bien structuré, le nombre d'images n'est pas excessif et sert vraiment pour les activités à réaliser en classe. Si nous prenons l'exemple de l'*U 16 - If everyone had a car...* (pages 62 - 65), nous observons que la séquence *Starter* est une activité de lecture d'images : « Look at the two photographs. What can you guess about the lives of the two families ? Discuss where you think they live and what they do »¹⁰⁸. Les photos ont un rôle bien précis dans cette activité, elles servent à faire parler l'élève. Les items suivants invitent à aller plus loin dans la réflexion. Après la lecture du texte « TV advertisements. Are they the real thing ? »¹⁰⁹ et un exercice de repérage des mots et de fixation du vocabulaire, les élèves devraient s'exprimer sur certains « stéréotypes sociaux » auxquels les photos font penser, savoir faire la différence entre l'apparence et la réalité, entre « show » et « real life ». Les exercices ne sont pas nombreux ; cependant, toutes les compétences de l'approche communicative sont évaluées.

3.7.1.2 Évaluation du manuel « Prospects », Student's book Intermediate - L1 pour la 9^e

LES +	<p>Le manuel <i>Prospects, Student's book Intermediate</i> se trouve sur la liste des manuels approuvés par le MEC.</p> <p>Les programmes et instructions en vigueur sont respectés.</p> <p>Il est distribué gratuitement aux élèves.</p> <p>Les approches privilégiées sont audio-orale et communicative.</p> <p>La structure des unités d'enseignement est simple, répétitive ; la présentation est claire et permet une lecture facile de l'ensemble.</p> <p>Le manuel est soigné dans sa forme ; on utilise des images et illustrations en couleur ; la page est aérée.</p> <p>Le contenu, structuré en 25 unités d'enseignement dont 5 révisions, n'est pas trop condensé et pourra être parcouru dans son intégralité pendant une année scolaire.</p>
LES –	<p>Le manuel d'anglais analysé n'est pas conçu spécialement pour le public roumain mais pour des élèves d'Europe centrale.</p> <p>La méthode n'est pas complète, le Livre d'exercices n'est pas fourni.</p> <p>Les documents utilisés comme support d'apprentissage ne sont pas des documents authentiques mais fabriqués par les auteurs pour servir l'objectif communicatif proposé.</p> <p>Les activités de communication langagière sont travaillées de manière</p>

¹⁰⁷ « Vérification du langage ».

¹⁰⁸ « Regarde les deux photographies. Peux-tu deviner comment vivent les deux familles ? Donne ton avis sur l'endroit où elles vivent et sur ce qu'elles font ».

¹⁰⁹ Publicités télévisées. Représentent-elles des choses réelles ?

<p>cloisonnée autour d'un thème, ce qui pourrait donner l'impression aux élèves d'un perpétuel recommencement à chaque nouvelle séance.</p> <p>Les unités didactiques sont toutes construites sur un modèle unique et, de ce fait, ne permettent pas une diversification des activités.</p> <p>On y trouve peu d'activités réelles/authentiques ou de mises en place d'un projet dont la réussite soit favorisée par l'action et par les décisions collectives ; la perspective actionnelle n'est pas intégrée.</p> <p>Malgré la présence d'une cassette qui accompagne le manuel, l'écoute effective dans les classes est difficilement réalisable. Premièrement, parce qu'un seul lecteur de cassettes/CD est disponible pour tous les enseignants de langues ; deuxièmement, parce qu'il n'y a qu'un seul jeu de cassettes pour les trois enseignants d'anglais.</p>

3.7.2 Le manuel « *Mission 2* », *Course book - L1 pour la 10^e*

<p>Nom du manuel : <i>Mission2 Course book</i> Discipline : l'anglais langue étrangère Classe : 10^e Âge des élèves : 15/16 ans Maison d'édition : Express Publishing Année de publication : 2005 Nombre de pages : 208 Auteurs : Virginia EVANS, Jenny DOOLEY Références du programme en vigueur : approuvé par l'ordre du ministre n° 4598/31.08.2004</p>

3.7.2.1 Présentation de la structure du manuel

Le manuel d'anglais langue étrangère *Mission Course book* s'adresse aux élèves de 10^e (2^e année du cycle inférieur du lycée), auxquels il est distribué gratuitement. Express Publishing est une maison d'édition de Berkshire (Angleterre) où le manuel a été déjà publié trois fois (1^{ère} parution en 1996, une nouvelle édition en 2000 et la présente édition, en 2005). Les deux auteurs ne sont identifiés que par leur nom sans indication de leur fonction.

La 4^e de couverture récapitule les séquences qui composent le manuel d'anglais *Mission 2* et leur contenu. L'on apprend ainsi que le manuel se propose de combiner parfaitement le développement du langage et la préparation pour l'examen Cambridge. Selon les auteurs, *Mission 2* contient sept unités avec des textes authentiques ou semi-authentiques pour la lecture, des contenus stimulants et des éléments interculturels, des exercices de lexique en contexte et des exercices d'actualisation et de renforcement du vocabulaire. La partie « grammaire » couvre les domaines les plus importants de la langue.

Le tableau *Contents* placé au début du manuel, nous détaille les 7 unités d'enseignement avec la pagination, *Topics, Reading, Grammar Check* pour chaque partie.

L'approche est communicative ; les quatre compétences (écouter, lire, parler et écrire) sont visées dans les documents, les activités et les différents textes présents dans le manuel. La partie introductive décrit, pour chacune des quatre parties d'une unité, les activités que les auteurs proposent pour atteindre les objectifs de l'approche communicative en passant par les quatre compétences que nous avons déjà mentionnées *Reading, Use of english, Listening, Speaking*.

Reading

Chaque unité contient quatre parties dont l'objectif est lire. Chaque partie comporte plusieurs activités de lecture, interposant des textes avec des thèmes de débat interculturels suivis d'exercices de lexique en contexte.

Part 1 est un texte précédé par un QCM (pages 6, 7), des titres ou des phrases qui résument les idées des textes à suivre. Pour comprendre ces idées et réussir cette activité, les élèves doivent, individuellement, faire une lecture globale de tous les textes (au nombre de sept). C'est seulement après une première lecture qu'ils doivent lire attentivement la liste des titres ou des phrases du QCM. Une deuxième lecture est proposée aux élèves dans le but de trouver les mots qui « vont ensemble » ou qui confirment les idées qui apparaissent dans l'exercice.

Part 2 est suivi d'un QCM à quatre options (pages 10, 11). Les élèves doivent commencer par une lecture silencieuse. Ensuite, ils lisent chaque question attentivement et décident s'il s'agit d'informations spécifiques ou ayant un caractère général. Après ce repérage, ils reprennent la lecture tout en faisant attention au sens des mots qui vont les aider à choisir la bonne réponse. S'ils ne trouvent pas immédiatement, ils doivent procéder par élimination pour décider de la meilleure réponse.

Dans *Part 3*, certaines phrases ou paragraphes ont été placés en désordre ou se retrouvent dans un encadré qui suit le texte. Les élèves doivent trouver où se trouvent les parties manquantes (pages 14, 15). Ils feront une lecture silencieuse du texte, puis liront des phrases ou paragraphes de la liste. La relecture du texte les aidera à corréliser la thématique du sujet en discussion avec la partie manquante. Les connecteurs logiques ou les notions grammaticales (les temps verbaux, les pronoms) peuvent aider les élèves à compléter les espaces manquants. Finalement, une dernière lecture complète devrait leur montrer si leurs réponses ont un sens.

Part 4 est précédé par un QCM (pages 18,19). Pour obtenir le sens général, les élèves doivent lire globalement les instructions, les questions, le titre et la première phrase de chaque

texte. Ensuite, ils doivent trouver les mots clés de chaque question et les repérer dans les textes.

Use of english

Cette section invite les élèves à utiliser effectivement l'anglais dans des activités et conversations. Cinq parties différentes sont présentées, chacune avec ses activités spécifiques.

Part 1 est un texte lacunaire. Pour chaque espace blanc, quatre propositions sont offertes (page 47). L'accent est mis sur le vocabulaire. Les élèves lisent le texte pour la première fois dans le but de comprendre le sens général, ensuite pour décider laquelle des quatre options représente la meilleure réponse. Avant de choisir, ils doivent également mettre en relation la réponse avec les éléments qui précèdent ou qui suivent l'espace blanc.

Part 2 met l'accent autant sur la grammaire que sur le vocabulaire. Après une lecture dont l'objectif est la compréhension du sens général et une réflexion sur le sens des mots qui manquent, les élèves remplissent les espaces libres. Quand ils sont sûrs de leur réponse, tout en faisant attention au mot qui précède et à celui qui suit, ils peuvent reprendre la lecture. Ils veilleront à ce que les réponses soient correctes du point de vue grammatical et graphique.

Part 3 contient 10 items avec une phrase introductive et une réponse lacunaire qui doit utiliser un mot proposé. La grammaire et le vocabulaire sont évalués dans cette partie. Les élèves lisent la phrase introductive et les mots proposés et réfléchissent à leur emploi correct du point de vue grammatical. Ils écrivent les mots et tiennent compte du fait qu'ils doivent utiliser entre deux et cinq mots (le mot proposé est inclus) en gardant le sens de la phrase introductive. Ensuite, les élèves lisent leurs réponses tout en portant particulièrement leur attention sur l'orthographe.

Part 4 est un texte de 17 lignes (les deux premières à titre d'exemples) qui contient des erreurs. Certaines lignes sont exemptes de fautes, mais d'autres contiennent un mot qui n'est pas nécessaire et qui doit être identifié. Les élèves doivent lire globalement le texte pour comprendre le sens général. Ils le relisent ensuite et essaient d'identifier le mot supplémentaire. Pendant cette deuxième lecture, les élèves cochent les lignes correctes et écrivent les mots qui ne sont pas nécessaires dans l'espace correspondant. Une dernière lecture leur permettra de s'assurer que leurs réponses ont du sens.

Part 5 est un texte qui contient 20 espaces libres à remplir avec des mots. Les racines des mots manquants sont données et les élèves doivent remplir l'espace blanc avec la forme correcte du mot. Après une première lecture pour la compréhension globale du texte, on suggère à l'élève d'examiner les mots en question pour trouver leur catégorie grammaticale et

réfléchir à la terminaison et aux préfixes spécifiques. Comme à chaque fois, on recommande aux élèves de relire le texte pour vérifier le sens.

Listening

Cette partie contient deux tests de compréhension de l'oral pour chaque unité. On conseille deux écoutes pour chaque test et on partage en quatre parties les activités proposées.

Part 1 insiste sur la compréhension des idées principales. Cette partie comprend huit documents d'une durée de 30 secondes, sans liaison entre eux, qui peuvent être des dialogues ou des monologues, suivis par des QCM à trois options. Pendant la première écoute, les élèves cherchent les bonnes réponses parmi les trois options données. Une deuxième écoute leur permet de vérifier leurs réponses.

Part 2 est un exercice lacunaire de prise de notes à partir d'un dialogue ou d'un monologue de trois minutes. Pendant la première écoute, les élèves doivent déjà essayer de remplir les espaces libres et de vérifier le sens.

Part 3 est un QCM à partir de cinq documents sonores en liaison entre eux, de 30 secondes environ, sous forme de monologue ou dialogue (page 72). La première écoute doit permettre aux élèves de faire un premier choix des réponses. Une seule réponse n'est pas bonne et une deuxième écoute pourra les aider à se décider sur l'option à ne pas utiliser. Pour prendre la décision finale, ils sont invités également, à se servir des notes prises pendant l'écoute.

Part 4 comporte une sélection de questions de type *Vrai/Faux, Oui/Non* et des QCM à trois options à partir d'un document sonore de 3 minutes (page 98). Après la première écoute les élèves sont invités à cocher les réponses dont ils sont sûrs ; une deuxième écoute leur permettra de vérifier les réponses données et de cocher les autres.

Speaking

Cette activité se compose de quatre tests.

Part 1 développe un sujet sur la socialisation ou la présentation personnelle. Les élèves devraient être capables de parler d'eux pendant à peu près deux minutes. *Part 2* se concentre sur l'échange d'informations personnelles à l'aide des supports visuels. Les élèves parlent d'eux-mêmes en utilisant deux photos personnelles mais ils sont aussi invités à faire des commentaires sur les photos de leurs camarades. *Part 3* et *4* proposent un travail en binôme pour échanger des opinions sur des sujets de discussions en connexion avec le thème proposé.

L'élève devrait discuter le thème avec son camarade, écouter ses questions et répondre correctement.

Writing

Cette partie constitue un moyen de communication et une invitation à s'exprimer par écrit. La méthode offre une analyse détaillée de la construction d'un texte et des modèles pour tous les types de rédaction (narrative, descriptive, etc.). Les éditeurs utilisent les images et graphismes en couleurs. Les images sont, pour la plupart, des documents ayant une fonction pédagogique, permettant aux élèves de comprendre un texte ou d'imaginer/interpréter des situations.

3.7.2.2 Évaluation du manuel « Mission 2 », course book - L1 pour la 10^e

LES +	<p>Le manuel <i>Mission 2, Course book</i> est une méthode d'apprentissage de l'anglais qui s'adresse aux apprenants qui se préparent pour « Cambridge First Certificate in English examination ».</p> <p>Le manuel est approuvé par le MEC et, de ce fait, les programmes et instructions en vigueur sont respectés. Il est distribué gratuitement aux élèves. Les approches privilégiées sont audio-orale et communicative.</p> <p>La présentation faite par les auteurs dans les deux pages du début donne des indications claires pour les enseignants et les élèves.</p> <p>Le manuel est riche dans sa structure et soigné dans sa forme ; on utilise beaucoup d'images et d'illustrations en couleur.</p> <p>Les activités proposées pour faire travailler le lexique et enrichir le vocabulaire des élèves sont diverses et les explications données sont claires et faciles à comprendre.</p> <p>La partie <i>writing</i> du manuel donne beaucoup d'exemples concrets/modèles d'écrits (lettres, textes, etc.).</p>
LES –	<p>Les textes qui constituent le support des activités à réaliser sont fabriqués, sans aucune référence, et non pas « authentiques » ou « semi authentiques ».</p> <p>La partie <i>listening</i> ne pourra certainement pas être exploitée systématiquement (à cause du manque de documents sonores).</p> <p>Peu d'activités réelles ou de mises en place d'un projet par action sont proposées.</p> <p>Le contenu, structuré en 7 unités d'enseignement qui s'étalent sur 208 pages, est extrêmement dense et complexe et ne pourra être parcouru dans son intégralité pendant une année scolaire.</p> <p>Le manuel <i>Mission 2</i> n'est pas accompagné d'un guide du professeur.</p> <p>Concernant l'emploi des cassettes audio en classe, nous faisons le même constat que pour le manuel d'anglais pour la 9^e : un seul jeu de cassettes est disponible pour les trois enseignants d'anglais. Comment l'enseignant peut-il compenser ce manque ? Comment choisit-il des activités à travailler vu la densité de cette méthode ?</p>

3.7.3 Appréciations générales pour les deux manuels d'anglais

Les manuels d'anglais que nous venons d'analyser ont des points de ressemblance mais également de dissemblance. Le format est le même, les maisons d'éditions sont étrangères, les auteurs aussi. Les deux manuels se trouvent sur la liste des manuels approuvés officiellement par le MEC.

Dans le premier manuel analysé, *Prospects Intermediate* (118 pages), nous avons vu que le contenu était partagé en 25 unités avec une structure claire, des items répétitifs mais toujours en rapport direct avec le thème de l'unité. Dans tous les cas, une unité d'enseignement ne s'étend que sur deux pages doubles. Le passage brusque à un autre thème avec l'introduction d'une nouvelle unité pourrait donner l'impression d'une coupure ; la continuité et la progression dans l'apprentissage ne sont pas visibles. *Prospects Intermediate* est un manuel d'une conception simple mais utile pour travailler et renforcer les bases de l'enseignement/apprentissage de l'anglais.

Quant au deuxième manuel, *Mission 2* (208 pages), nous faisons à son sujet le constat inverse : le contenu, très dense par rapport au premier, n'est divisé qu'en sept unités d'enseignement s'étendant chacune sur 13 pages doubles. Si, dans le cas du premier manuel, l'enseignant doit rajouter du matériel didactique, fiches de travail, etc., pour combler les manques et renforcer les notions nouvellement acquises, pour le deuxième, il devra certainement trier et opérer des choix dans les activités à faire. Les textes et exercices proposés par *Mission 2* sont riches et variés, les explications sont simples et suffisamment claires ; la partie *writing* donne des exemples d'écrits en anglais (modèles de lettres, annonces, etc.).

Malgré les différences de structure entre les unités d'enseignement des deux manuels, nous remarquons l'effort pour des activités variées dont le principal objectif semble la communication et l'expression orale. Les deux manuels analysés peuvent constituer une base solide de départ pour le processus de l'enseignement/apprentissage de l'anglais.

3.8 Conclusions sur le rôle, l'importance et les méthodologies des manuels scolaires de langues de lycée

Vingt ans après le changement du régime politique, le marché des livres scolaires continue à être encadré selon les politiques imposées par le MEC. Le contrôle de ce marché est strict et soumis à des réglementations ministérielles. Ainsi, selon les méthodologies en vigueur, le MEC produit et donne son accord pour les programmes scolaires et seulement après, il organise des appels d'offre pour des projets de manuels réalisés par des éditions privées. Les projets sont approuvés ou non, l'étape suivante étant la production et la sélection des manuels dans les écoles.

Parmi les critères impératifs pour qu'un manuel soit approuvé se trouvent les obligations de respect du programme scolaire et du caractère non discriminatoire des manuels, mais aussi certains aspects techniques, comme le prix ou le nombre des illustrations. Ainsi, l'offre d'un manuel peut être refusée si son prix dépasse de 35% le coût du projet le moins cher ou s'il dépasse le nombre de pages ou illustrations demandées par le ministère.

Les problèmes actuels du système sont analysés par les spécialistes du ministère dans l'étude « Reorganizarea procesului de evaluare, elaborare și difuzare a manualelor școlare »¹¹⁰, qui se trouve en débat public sur le site du MEC (www.edu.ro). La méthodologie en vigueur conduit vers nombre de manuels de qualité médiocre qui se trouvent actuellement en classe. Les spécialistes attirent également l'attention sur le fait que de nouveaux manuels paraissent seulement au changement des programmes et non pas tous les ans.

Le projet ministériel de la réforme du secteur du matériel didactique, en débat public sur le site du MEC, propose comme une nouveauté une dissociation institutionnelle et la centration de la responsabilité sur l'auteur et non pas sur l'édition qui le produit. Le ministère propose que la responsabilité passe à l'« Autoritatea Națională pentru Manuale și Auxiliare Didactice »¹¹¹ qui devra remplacer le « Centrul Național de Curriculum și Evaluare în învățământul Preuniversitar »¹¹² (CNCEIP). Quant au financement et à l'acquisition, l'État s'implique directement et propose que le MEC soit responsable non seulement du financement mais également du projet de manuel scolaire et des divers auxiliaires didactiques.

Qui « choisit » le manuel scolaire dans les établissements scolaires ?

¹¹⁰ La réorganisation du processus d'évaluation, d'élaboration et de diffusion des manuels scolaires.

¹¹¹ L'Autorité nationale pour les manuels et les auxiliaires didactiques.

¹¹² Le Centre national de curriculum et évaluation dans l'enseignement secondaire.

Nous avons consulté la liste des manuels de langues pour le lycée valable pour l'année scolaire 2009/2010 et la conclusion pourrait être déroutante : cette liste, très bien renseignée et actualisée, comprend un minimum de cinq manuels pour chaque discipline, par niveau et par langue (1^{ère}, 2^e ou 3^e langue étrangère étudiée). Systématiquement, pour le cycle inférieur du lycée, c'est-à-dire les deux premières classes, la 9^e et la 10^e, les manuels publiés par les maisons d'édition roumaines sont financés par le MEC. Des manuels édités à l'étranger sont également approuvés, mais très peu sont financés par le MEC (les deux manuels d'anglais que nous venons d'analyser, *Prospects Intermediate* et *Mission 2* et le manuel d'italien *Progetto italiano*). Pour les autres manuels approuvés, ils peuvent être utilisés en classe à condition que les acteurs de l'acte d'enseignement/apprentissage, professeurs et élèves, les achètent.

Le choix des manuels scolaires doit appartenir aux enseignants à condition qu'ils utilisent la base matérielle existante dans l'établissement scolaire. Si, en principe, le choix existe, dans les faits, le secteur des manuels scolaires contient des failles difficiles à combler dans la situation économique encore difficile du pays. Il reste à espérer que, malgré tous ces aléas, les enseignants sauront trouver des solutions pour réaliser un acte éducatif moderne et de qualité qui réponde aux attentes, besoins et demandes des élèves.

Concernant la distribution des manuels dans le lycée économique de Vaslui, au début de l'année scolaire 2009/2010, la situation n'était pas de nature à rassurer les parents, les élèves et surtout les professeurs. Pour les onze classes de 9^e nouvellement arrivées au lycée, on disposait de manuels pour un peu plus de la moitié d'entre eux. Bien que ce soient des classes de cycle inférieur du lycée, l'engagement de leur mettre à disposition des manuels scolaires n'est pas tenu. Certains manuels sont déjà obsolètes, d'autres sont en mauvais état.

Quant aux manuels de langues, on en a distribué un pour deux élèves (à peu près quinze exemplaires dans chaque classe ; une classe a, en moyenne, 27-30 élèves). Pour les élèves qui font partie des groupes étudiant l'italien ou l'espagnol, la situation est encore plus difficile car débutants et avancés suivent les cours ensemble. Les groupes se forment en début d'année scolaire et le public se partage en deux : une partie des élèves étudie cette langue dans le respect de la continuité d'une deuxième langue moderne commencée au collège et l'autre partie le fait après une demande expresse (écrite) pour débiter cette étude. Cela se fait en défaveur d'une autre langue déjà étudiée et nous avons constaté que la tendance générale est de renoncer à l'étude du français. Les raisons de ces choix ont déjà été vues et analysées et elles trouveraient une première explication dans la migration économique d'un grand nombre de Roumains (dont certains des membres de la famille des élèves de notre lycée).

Les méthodes et méthodologies qui apparaissent dans les manuels de langue que nous avons analysés sont très diverses. L'image traditionnelle que l'on avait des manuels scolaires voulait qu'ils soient considérés comme des instruments de transmission des connaissances. Ainsi, un manuel se limitait à énoncer des contenus que l'élève devait assimiler en les mémorisant et/ou en effectuant un certain nombre d'exercices qui se ressemblaient tous plus ou moins. Les manuels actuels proposent des activités riches et variées et gardent comme fil conducteur les activités dont le but premier est l'acquisition de la compétence de communication.

Aux manuels approuvés par le Ministère de l'Éducation Nationale pour l'enseignement des langues, les programmes scolaires ajoutent des activités nouvelles complémentaires comme par exemple l'évaluation par projet ou portfolio de langues, sans que ces activités soient obligatoires. Les enseignants ont une plus grande liberté de choix dans la construction de leurs cours à partir des dizaines de méthodes et supports qui existent, à partir des objectifs du programme officiel et en tenant compte des besoins et intérêts des élèves. Mais cette liberté peut être déstabilisante pour l'enseignant débutant ou celui qui n'a pas encore essayé plusieurs stratégies d'apprentissage pour savoir laquelle est la plus adaptée à son public.

Concevoir soi-même son cours demande un investissement personnel doublé d'un temps de travail important que tous les enseignants ne sont pas encore prêts à consacrer. La motivation des enseignants qui reste en liaison directe avec conditions économiques encore difficiles fait que la présence d'un manuel reste cependant le moyen le plus simple et accessible à tous vers les apprentissages fondamentaux d'une discipline ou une autre.

L'analyse des manuels nous a montré qu'il n'y a pas de continuité aussi bien dans les méthodes et méthodologies utilisées que dans leur choix. D'une discipline à une autre et même dans le cadre de la même discipline mais d'une édition à une autre, les méthodes peuvent varier d'une manière assez importante. Ainsi, aucun des deux manuels d'italien analysés, ne propose de rapprochement ou de repère à l'élève. L'élève qui devrait bénéficier d'une continuité de sa progression vers l'apprentissage se trouve dans un éternel recommencement.

Bien que l'intention communicative soit présente dans tous les cas, selon la méthode, les exercices communicatifs sont plus ou moins présents et bien placés. L'appui de documents sonores authentiques ainsi que le guide du professeur font toujours défaut (il n'existe pas non plus pour les manuels roumains). Les manuels de langue conçus en Roumanie se ressemblent dans la manière de faire travailler les élèves sur l'interculturel. L'élève est souvent invité à

comparer les faits de culture, de société et même la littérature des deux pays mis en relation (le pays de la langue apprise et la Roumanie). Dans les mêmes manuels, nous remarquons la présence d'un certain éclectisme caractérisé par des items multiples empruntés aux méthodes audio-orale, communicative et même traditionnelle (surtout dans la manière de travailler et de renforcer le lexique). L'approche communicative est favorisée et on trouve aussi quelques éléments nouveaux qui pourraient se rattacher à la perspective actionnelle (surtout dans le cas des manuels de FLE).

Le point commun à tous ces manuels est représenté par les activités qui pourraient se rattacher à la pédagogie par l'intégration des acquis. Qu'elle soit introduite par l'intermédiaire de l'approche communicative, audio-orale ou plus récemment, actionnelle, l'objectif principal de cette pédagogie est de préparer l'élève à produire des discours cohérents face une situation réelle. C'est aussi le préparer à l'écrit (et à la parole) en classe, en intégrant dans un discours spontané les différentes acquisitions langagières capitalisées.

Éléments positifs

- tous les manuels sont renouvelés dans leur structure et l'unité d'enseignement est l'élément autour duquel on crée des activités complexes et diversifiées ;
- les thèmes des programmes scolaires sont respectés ;
- la méthodologie relève de l'approche communicative dont l'objectif principal est d'apprendre à communiquer dans la langue étrangère par l'intermédiaire des activités de compréhension orale, expression orale, compréhension écrite, expression écrite ;
- la compétence interculturelle est prise en compte lors de l'élaboration des activités, surtout dans les manuels de conception roumaine ;
- les actes de parole fondamentaux restent la modalité courante pour enseigner « à demander à quelqu'un de faire quelque chose » ;
- la grammaire est implicite et inductive dans un premier temps, puis conceptualisée. La règle de grammaire est déduite postérieurement et sert à comprendre et à donner du sens ;
- on enseigne la langue quotidienne avec les différents registres de langue et les caractéristiques de l'oral courant.

Observations critiques

- si les programmes de langues se réfèrent au CECR, la perspective actionnelle est moins visible dans les manuels dans ses formes pratiques et dans les évaluations ou auto-évaluations ;
- d'un manuel de langue à un autre les méthodes sont très diverses, il n'y a pas de stratégies communes ;
- les besoins des élèves sont rarement pris en compte par un test diagnostique (ou d'auto-évaluation) en début d'année scolaire ;
- les révisions en fin de progression évaluent rarement la compétence de communication ou la compétence d'agir dans des situations réelles de la vie courante ;
- il n'est pas prévu d'évaluation ou d'auto-évaluation à la fin de chaque unité mais seulement après 4 ou 5 unités et sans évaluer toutes les compétences ;
- les manuels ne sont pas accompagnés de documents sonores (à l'exception des manuels d'anglais) ;
- les activités concernant la phonétique sont presque inexistantes ;
- la pédagogie inductive peut faire apparaître des activités qui apportent peu de bénéfice aux élèves et sans avoir toujours un rapport avec le thème de départ ;
- on propose peu d'activités réelles/authentiques ou de mise en place d'un projet dont la réussite soit favorisée par l'action et par les décisions collectives ;
- les unités didactiques sont construites sur un modèle unique ne permettant pas une diversification des activités.

4. ÉTUDE COMPARATIVE DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES MODERNES

4.1 Le questionnaire concernant les approches didactiques et les manuels scolaires utilisés par les enseignants de langues étrangères

Douze professeurs de langues qui enseignent dans les cinq lycées de la ville de Vaslui (dont deux professeurs de français, un professeur d'anglais et un professeur d'espagnol du lycée économique « Anghel Rugină ») ont répondu à nos questions. Nous les avons rencontrés et interrogés à l'occasion de la réunion semestrielle des enseignants de langue, le « cercle pédagogique » du 11 avril 2008. Le « Questionnaire pour les enseignants de langues étrangères » (v. Annexe 2) nous a donné des indices et des réponses concernant :

- l'importance que les enseignants accordent aux manuels scolaires, leur place et leur rôle en cours de langue ;
- l'approche didactique utilisée ou privilégiée, les items et les différentes stratégies mis en place pour la communication ;
- la connaissance du CECR et sa prise en considération pour la préparation des cours et activités ;
- les modalités d'évaluation ;
- les besoins et les motivations des élèves pour la langue étrangère enseignée.

4.1.1 Présentation des réponses

Une première question « Quelle approche privilégiez-vous pour enseigner cette langue à vos élèves ? » a des réponses assez variées. L'approche communicative apparaît comme priorité pour six enseignants de français, d'anglais et d'espagnol. Ils le justifient par le fait que les manuels et les divers supports pédagogiques qu'ils utilisent leur permettent l'emploi de cette méthode. Un autre enseignant affirme « je combine les méthodes traditionnelles avec les méthodes modernes. Je mets l'accent sur les méthodes qui privilégient la communication ».

La simulation globale¹¹³, les jeux de rôle sont les activités données en exemple pour parler de la mise en pratique de l'approche communicative. Les quatre compétences sont également amenées en discussion « je mets l'accent sur la formation d'habiletés et compétences d'expression orale et écrite et de compréhension orale et écrite en langue française ». L'approche multimédia apparaît dans une réponse. Il s'agit du lycée où le français est enseigné en classe appelée « bilingue », c'est-à-dire à raison de 4 à 5 heures de cours par semaine. Un enseignant ne répond pas, un autre semble confondre approche et stratégies didactiques et fait quelques erreurs de français (E1) : « d'habitude j'utilise la conversation (dialogue professeur/élèves ou entre les élèves eux-mêmes), l'exercice (de créativité, *de manipulation ou dirigés) et *de plusieurs fois (le plus souvent) - le jeu didactique¹¹⁴ ».

À la question « Quels supports et matériels didactiques utilisez-vous en classe ? » nous avons recueilli des réponses qui prouvent que les enseignants emploient des supports didactiques assez variés. Le manuel occupe la première place en classe de langue. Il est suivi par des documents supports-papier comme les fiches de travail, les recueils de grammaire, les tests pour l'épreuve de baccalauréat, des revues et magazines pour les adolescents, des albums de peinture, de sculpture ou avec des images de France.

Les documents sonores et visuels sont également présentés : des CD avec des chansons françaises ou des DVD avec des films, des sites Internet, avec la mention que les possibilités techniques ne permettent pas que cette pratique soit présente en classe régulièrement. Un enseignant écrit : « les seuls matériels didactiques utilisés sont les manuels scolaires, donc je me confronte à un manque de supports et de matériels didactiques ». Les enseignants d'anglais sont les seuls qui utilisent des cassettes audio et des cahiers d'exercices pour les élèves. Nous avons trouvé l'explication lors de l'analyse des manuels d'anglais qui sont accompagnés de cassettes audio, cahiers d'exercices, guide du professeur.

La question 4 est « Quel est le rôle du manuel scolaire dans l'enseignement/apprentissage de cette langue ? ». Pour la plupart, le manuel scolaire a un rôle principal et il constitue le point de départ et la base de tout enseignement, vu le manque des

¹¹³ La simulation globale est un support méthodologique d'apprentissage d'une langue étrangère qui consiste à proposer à un groupe d'élèves un projet de création collective. La réalisation d'un projet de simulation globale met en jeu acquisitions linguistiques, utilisation de documents authentiques, imagination, jeux de rôles, pratiques de communication orales et écrites, rédaction et création littéraire.

¹¹⁴ Nous avons recopié la réponse telle qu'elle apparaît dans le questionnaire, y compris les erreurs de français que nous avons mis **en italiques*. Nous donnons, entre parenthèses, là où c'est possible l'équivalent en français normé.

documents auxiliaires et la base matérielle pédagogique défaillante des lycées. Un professeur affirme qu'il essaie de s'en passer car « les manuels n'ont aucune liaison avec les réalités de la langue, en plus, ils ne sont pas synchronisés avec l'état actuel du français et leur conception a été réalisée sans respecter aucun concept de la didactique moderne ».

La question numéro 5 est « Quel est l'effectif minimum et maximum d'une classe ? Considérez-vous que cela peut influencer sur la qualité et les résultats de l'enseignement ? Si oui, de quelle manière ? » Nous constatons que l'effectif d'une classe est assez nombreux, nous pouvons avoir un minimum de 19 élèves et un maximum de 33. Le lycée à filière théorique, où se donne un enseignement bilingue (à français renforcé) est le seul établissement scolaire où le travail s'effectue par groupes de 8 à 12 élèves. Naturellement, « la baisse de l'effectif augmente la qualité des résultats ». Tous les professeurs s'accordent à dire que travailler et faire communiquer tous les élèves d'une classe nombreuse est un problème sans beaucoup de solutions en ce moment. Ils déplorent l'impossibilité de connaître les besoins d'apprentissage de tous les élèves et la difficulté d'en tenir compte lors des activités pendant les cours.

La 6^e question interroge sur l'âge moyen des élèves et leur niveau en langue par rapport aux niveaux de référence du CECR. Si on tient compte du fait qu'en Roumanie, en 1^{ère} année de lycée, les élèves ont 14/15 ans et qu'ils finissent vers 18/19 ans, on peut dire que la moyenne est de 16/17 ans. La majorité des enseignants qui ont pris connaissance de l'existence du CECR et de ses niveaux, place les élèves au niveau A2 et ce niveau peut aller jusqu'à B2. Les professeurs d'anglais et d'espagnol ne connaissent pas les niveaux du CECR. C'est aussi le cas pour 4 enseignants de français qui affirment ne pas le connaître. Malgré l'importance que l'on accorde à cet instrument linguistique, devenu actuellement un outil incontournable, la moitié des enseignants questionnés ne peuvent pas en dire plus. Ils affirment ne pas avoir été formés à l'utiliser ou à l'appliquer dans leur activité d'enseignement. « Je ne peux pas répondre à cette question parce que je ne connais pas le CECR ». Les programmes de langues sont, cependant, très clairs et proposent pour chaque cycle du lycée (inférieur : la 9^e et la 10^e et supérieur : la 11^e et la 12^e) des niveaux équivalents avec les niveaux du CECR.

Nous avons vérifié les programmes scolaires en vigueur qui précisent, pour chaque langue, les niveaux à atteindre.

« Pour élaborer les programmes on a eu en vue, conformément aux documents de politique éducationnelle du MEC et des dispositions des

documents européens assumés par la Roumanie, l'acquisition et le développement chez les élèves des compétences de communication aux niveaux de performance équivalents à ceux prévus par le Cadre Européen Commun de Référence ». (Programme scolaire approuvé par l'ordre n° 3410/07.03.2006

Ainsi, selon les programmes actuels, à la fin de la 10^e, les niveaux cibles seront équivalents avec les niveaux du CECR comme suit :

- pour L1 - le niveau B1 pour toutes les compétences ;
- pour L2 - le niveau B1 pour les compétences de compréhension et A2 pour les compétences de production ;
- pour L3 - niveau A1+ pour toutes les compétences.

Et à la fin du deuxième cycle du lycée (la 12^e), les niveaux cibles devraient être :

- dans le cas de la L1 (l'anglais) - B2 pour toutes les compétences ;
- dans le cas de la L2 (le français, l'italien, l'espagnol) : niveau B2 pour les compétence de compréhension et B1 pour les compétences de production ;
- dans le cas de la L3 : le niveau A2 pour toutes les compétences.

À la question n° 7, « Quel était le niveau de leurs connaissances (dans la langue enseignée) au début du cycle (où se situaient-ils réellement par rapport aux niveaux de référence du CECR) ? » les réponses sont assez variées. Il y a des enseignants pour qui « le niveau des connaissances au début du cycle est (très bas) A1 mais il s'agit des erreurs de prononciation ou de grammaire. C'est plus difficile de corriger une prononciation erronée ». Pour un autre, beaucoup d'élèves « ont des connaissances de base, mais sans approfondissement. Il y a environ 2 - 3 élèves dans chaque classe de 9^e qui se débrouillent mieux ».

À la même question un enseignant répond : « d'habitude, le niveau de français des élèves est moyen et cela dépend de l'école d'où ils proviennent. Par rapport aux niveaux de référence du CECR, ils se situent entre B1 et B2 ». Il nous semble peu probable que l'on parle de ces niveaux en première année de lycée. Un autre enseignant qualifie le niveau de ses élèves comme « faible » ou « moyen » ce qui n'est pas tout à fait la réponse à notre question et il affirme que « ça dépend de chaque élève et des écoles où ils ont appris ».

La question n° 8 est intitulée « Comment évaluez-vous vos élèves ? » Les enseignants qui répondent semblent adapter les modalités d'évaluation au moment de l'apprentissage.

Ainsi on y trouve énumérées : l'évaluation diagnostique ; l'évaluation formative ; l'évaluation sommative à la fin des chapitres, unités ou périodes scolaires ; l'évaluation frontale, directe. Nous devons dire que les réponses prouvent également des différences de formation assez évidentes entre les enseignants. Nous nous permettons de reprendre les réponses données : E1¹¹⁵ « D'habitude par épreuve écrite et si j'ai le temps *oral » et E2 « Nous évaluons nos élèves par épreuves écrites, appréciations verbales et examens ». Cependant, les élèves de lycée n'ont aucun examen de langue à passer (à l'exception de l'examen oral de baccalauréat où très peu d'entre eux choisissent le français).

Une des réponses semble hors sujet ; l'enseignant (E4) évalue le niveau en français de ses élèves et ne parle pas de l'évaluation des connaissances : « niveau moyen la majorité mais il existe aussi des élèves qui connaissent très bien la langue française ». Un des enseignants du lycée ayant des classes à français renforcé (E5) évalue en utilisant : « a. l'évaluation frontale, directe ; b. tests standardisés, autocorrectifs, sur la plate-forme Moodle¹¹⁶ ; c. épreuve écrite semestrielle et épreuve orale semestrielle (pour les classes bilingues et de philologie) ».

En même temps, nous remarquons que, pour les enseignants questionnés, l'évaluation est une étape importante du processus d'enseignement/apprentissage. Nous donnons l'exemple de l'enseignant E7, pour qui « les types d'évaluation diffèrent en fonction de ce que je me propose. Je fais une évaluation diagnostique au début d'un cycle. Puis, je continue avec l'évaluation formative et bien sûr, celle sommative. Comme enseignant, je tire le plus de profit de l'évaluation formative parce qu'elle me permet d'adapter mes stratégies pour un résultat optimum. J'encourage aussi mes élèves à s'auto-évaluer, étape que je considère très importante dans le processus d'enseignement/apprentissage ». Comme type d'activités d'évaluation, on trouve : les épreuves écrites, les fiches individuelles de travail, des comptes rendus, des portfolios.

En ce qui concerne les réponses à la question n° 9, « Est-ce que vous auriez des propositions à faire aux niveaux scolaire et extra-scolaire pour améliorer les compétences langagières et de communication de vos élèves ? », nous avons mis dans le tableau ci-dessous

¹¹⁵ E1 - pour faciliter l'interprétation, nous avons numéroté les questionnaires de E1 (enseignant 1) à E12

¹¹⁶ Moodle est un logiciel permettant la mise en place de cours en ligne et de sites web. C'est un projet conçu pour favoriser un cadre de formation socio-constructiviste. Moodle est une plate-forme d'apprentissage en ligne (e-learning en anglais) sous licence open source servant à créer des communautés d'apprenants autour de contenus et d'activités pédagogiques. Moodle ajoute des fonctions pédagogiques ou communicatives pour créer un environnement d'apprentissage en ligne : c'est une application permettant de créer, par l'intermédiaire du réseau, des interactions entre des pédagogues, des apprenants et des ressources pédagogiques ». (source : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Moodle>)

toutes les réponses, sans aucune correction ou rajout. Les mots en italiques soulignent des erreurs dans les réponses.(v.tableau n° 7)

Enseignant	Réponse
E1	Oui, pour <i>*le premier</i> fois je changerais les manuels scolaires, je vais choisir une maison d'édition française ¹¹⁷ .
E2	Pour l'amélioration des compétences langagières et de communication de nos élèves, on aurait besoin de laboratoires de langues vivantes(phoniques), plusieurs conversations faites pendant les classes de français, des consultations <i>*suplimentaires</i> ¹¹⁸ .
E3	Les professeurs devraient avoir plusieurs possibilités de procurer des <i>*materiels</i> ¹¹⁹ surtout auditifs ou visuels surtout des films, grands spectacles télévisés.
E4	Donner des <i>*materieux</i> ¹²⁰ didactiques ; créer un laboratoire phonétique (au moins).
E5	a. donner plus de liberté au professeur pour se créer les classes ; b. insérer beaucoup de jeux de rôles et de mises en situation(s) langagière(s) (par exemple « étudier en France », « louer un appart en France », « interview d'embauche »)
E6	Ajouter les supports auditifs aux manuels
E7	Il faudrait doter les écoles de labos phoniques bien équipés. Personnellement, je m'investis dans la création d'un atelier de théâtre, mais j'aurais besoin d'un soutien matériel de la part de l'école.
E8	J'aimerais avoir plusieurs matériels et supports didactiques modernes.
E9	Pour améliorer les compétences langagières et de communication il sera ¹²¹ bien qu'on ait des manuels scolaires plus simplifiés et avec des auxiliaires et supports <i>*audios et vidéos</i> ¹²²
E10	Le contact plus fréquent des élèves avec des personnes qui habitent dans un pays francophone au cadre de projets collectifs.
E11 (espagnol)	Je proposerais l'emploi des manuels réalisés en Espagne, des documents authentiques, un cours de conversation.
E12 (anglais)	Organiser des concours au niveau de l'école (lecture, littérature, poésie, création), des clubs de cinéma, organiser un cercle de langues dans l'école, des excursions.

Tableau n° 7 : Propositions des enseignants pour améliorer les compétences de communication des élèves

Nous pensons que les enseignants enquêtés ont parfaitement conscience de ce qui pourrait les aider dans le processus d'enseignement/apprentissage et de ce qui leur pose

¹¹⁷ Nous pensons que l'enseignante a voulu dire « Oui, la prochaine fois que je changerai les manuels scolaires, je choisirai une maison d'édition française »

¹¹⁸ Supplémentaires.

¹¹⁹ Matériels.

¹²⁰ Matériels didactiques.

¹²¹ Il serait.

¹²² Audio et vidéo.

actuellement des difficultés. Aux manuels provenant du pays dont ils enseignent la langue, s'ajoute le besoin de disposer des documents authentiques (des supports textes, audio ou vidéo), le contact avec des natifs de chaque langue et la création d'un laboratoire de langues. Les professeurs voudraient aussi bénéficier du soutien matériel et financier de la part de l'école pour les activités extrascolaires (comme une troupe de théâtre, un cercle de langues, des concours littéraires, des sorties cinéma, des excursions, etc.). Nous ne pouvons pas ne pas remarquer chez certains des enseignants interrogés un certain attentisme. Une attitude plus active pour aller à la recherche des documents authentiques, par exemple, pourrait résoudre certains problèmes.

La question numéro 10 est : « Quels sont les besoins linguistiques (subjectifs : les attentes des élèves ; objectifs : les lacunes que vous avez constatées) de vos élèves pour l'apprentissage de cette langue étrangère ? ». À la lecture des réponses, on apprend que les élèves étudient le français pour pouvoir communiquer, pour avoir des connaissances sur la France et sa culture, pour réussir l'épreuve orale ou écrite de langue étrangère au baccalauréat avec de très bonnes notes, mais aussi pour voyager en France ou un autre pays francophone.

L'un des enseignants d'anglais affirme que plus d'un quart de ses élèves arrive au lycée avec des rudiments d'anglais ; la lecture n'est pas acquise, la grammaire de base non plus. Les élèves s'attendent à ce que le professeur reprenne tout ou une grande partie de ces notions. Ce qui ressort comme évident est ce cloisonnement presque total entre vie scolaire et vie privée. Les élèves pourraient se diriger ou être conseillés à se diriger également vers les apports des nouvelles technologies pour combler ces manques et ne pas tout attendre de la part de leur professeur.

Selon les réponses des enseignants, les manques concernent l'expression libre, la capacité de reformuler ou de résumer les textes, l'orthographe, le vocabulaire pauvre, la prononciation, les temps verbaux, les éléments de culture et de civilisation françaises. Il faudrait faire moins de grammaire, plus de communication dans la langue cible et éliminer le roumain en classe de langue. « Les élèves ne sont pas très motivés pour l'apprentissage du français, car cette langue n'est pas perçue comme une langue absolument nécessaire pour communiquer à l'étranger. Ils sont plus stimulés à apprendre l'anglais, car il est présent partout dans le mass média »(E10).

Deux réponses (E2 et E1) ne sont pas trop explicites tant sous l'aspect du fond que de la forme. Les voilà :

- « *Quand aux besoins linguistiques subjectifs¹²³ on attend chez nos élèves une bonne prononciation, une bonne écriture, *la résolution (de « résoudre ») des exercices aux degrés de difficulté, savoir converser *à un sujet donné » ;

- « La langue française occupe *le deuxième place après *l'anglaise, *un motif, je crois, est le manuel scolaire, puis les professeurs et bien sûr l'absence de *matériau didactique. Par exemple, j'ai *bcp D.V.D. et C.D. mais je ne peux pas *l'utilisé parce que mon lycée n'a pas l'appareil nécessaire, *n'existe pas une médiathèque (il n'y a pas de médiathèque) ».

Nous n'allons pas faire de commentaires sur les erreurs de français de ces deux témoignages car ceci n'est pas notre objet. Cependant, la deuxième réponse nous semble assez « juste » dans le sens où elle énonce que le français passe après l'anglais à cause du manuel scolaire mais que les professeurs pourraient, malheureusement, avoir aussi une contribution.

La 11^e question est : « Qu'est-ce qui motive vos élèves dans l'apprentissage de cette langue (motivation intrinsèque : désir/plaisir de faire, besoin de savoir, curiosité intellectuelle, désir d'exceller, de se dépasser, etc. ou motivation extrinsèque : la compétition, la coopération, le feed-back du professeur, la recherche d'une récompense/ gratification (une bonne note), éviter une sanction, etc.) ? »

Les réponses nous disent que les motivations des élèves peuvent varier et qu'une multitude de facteurs y contribue. Les élèves peuvent avoir en même temps une motivation intrinsèque et extrinsèque. « On part du fait qu'on apprend une langue étrangère plus facilement si l'on a du plaisir. En général, mes élèves aiment le français mais je crois que les élèves ont en vue les opportunités d'avoir une bourse en France ou d'étudier en France » (E3). Leurs personnalités très différentes influent aussi sur les motivations. « Il y a ceux qui sont motivés par le plaisir, le désir de se dépasser, ceux qui recherchent une gratification (de toute sorte) et aussi ceux qui veulent seulement éviter une sanction » (E7). La recherche d'une gratification, d'une bonne note, apparaît le plus souvent car, actuellement, l'admission dans une université passe par les moyennes obtenues pendant les quatre années de lycée. La perspective du départ à l'étranger est également mentionnée comme facteur motivant.

La dernière question est : « À votre avis, le Cadre commun européen de référence pour les langues se retrouve-t-il dans l'enseignement de (la langue respective) en Roumanie ? Est-il

¹²³ La réponse parle des besoins linguistiques objectifs et non pas subjectifs.

pris en considération dans votre lycée? ». Les réponses nous confirment que le Cadre, bien que présent dans les programmes d'enseignement, n'est pas bien connu (E4). Pour quelques enseignants l'utilisation du CECR en est à ses débuts ; on commence juste à y faire référence (E8) et sa prise en considération dépendrait également de l'envie du professeur et de la manière dont il veut agir (E7). Pour d'autres « les niveaux de référence du Cadre sont **prisent* en considération dans la mesure où le professeur fait une adaptation du manuel scolaire et du programme » (E9) car « il y a des coïncidences mais on n'a pas rédigé les manuels scolaires conformément aux exigences du Cadre » (E5). Deux enseignants de FLE et les enseignants d'anglais et espagnol ne connaissent pas le CECR et déclarent ne pas avoir entendu parler (E1, E2, E11, E12).

4.1.2 Analyses

Notre questionnaire concernant les approches, méthodes et manuels scolaires utilisés en cours de langue a été une aide précieuse pour mieux comprendre l'état actuel de l'enseignement des langues en Roumanie. Les enseignants semblent bien connaître l'approche communicative, ses quatre compétences, et ils nous donnent beaucoup d'exemples d'activités pour illustrer ce fait. Les manuels scolaires qu'ils utilisent favorisent son emploi. Les autres méthodes ne sont pas pour autant oubliées et elles peuvent apparaître si les besoins d'apprentissage le demandent. L'enseignement assisté par ordinateur (l'approche multimédia) est également mentionnée (il s'agit du lycée où le français est enseigné à l'aide des ordinateurs, de manière interactive).

Nous pouvons conclure que les manuels scolaires constituent le premier support didactique, la base de départ ; ils sont rarement accompagnés d'autres documents et matériels. Cependant, tous les enseignants interrogés sont conscients que les supports didactiques auxiliaires jouent un rôle important dans l'apprentissage et qu'ils devraient être intégrés de manière permanente dans la classe de langue. Seuls les professeurs d'anglais bénéficient des supports audio pour les activités proposées dans les manuels. L'effectif nombreux d'une classe fait que les activités de type communicatif ne peuvent pas s'effectuer dans de bonnes conditions. Les élèves ne peuvent pas tous participer activement ; connaître leurs besoins d'apprentissage est une tâche difficile pour l'enseignant.

L'évaluation est un chapitre que les enseignants connaissent bien ; les évaluations diagnostique, frontale, formative, sommative font partie du langage usuel des professeurs de langues sans cependant qu'ils parlent des nouvelles formes d'évaluation du CECR comme le

projet ou le portfolio linguistique. Bien que le CECR soit présent actuellement dans tous les programmes de langues, les enseignants le connaissent peu ou pas du tout. Ils ne peuvent pas apprécier correctement le niveau des élèves dans la langue respective selon les descripteurs du Cadre.

Les enseignants interrogés savent ce qui pourrait les aider dans leur travail en classe : des manuels provenant des pays de la langue enseignée, des documents authentiques (textes, documents sonores ou visuels), des laboratoires de langues dotés d'un matériel adéquat. Ils auraient également besoin du soutien matériel et financier de la part de l'école pour des activités extrascolaires comme des concours littéraires, des pièces de théâtre, des sorties cinéma.

Ce questionnaire nous a également aidé à nous rendre compte de l'attitude assez passive de certains enseignants qui constatent les manques mais semblent ne pas se donner les moyens de les combler. Un changement d'attitude pour un enseignement plus volontariste, plus actif, serait à recommander, ce qui consiste, par exemple, à aller à la recherche des documents authentiques sans attendre qu'ils soient fournis. Les enseignants pourraient se renseigner auprès de l'Ambassade de France ou/et le Centre culturel, des bibliothèques et même solliciter directement des documents et renseignements aux divers organismes de promotion du français à partir d'un simple courrier. Plus simple encore et en prise avec les nouvelles technologies, la consultation de journaux et de documents à des fins pédagogiques peut constituer un matériel très riche pour un cours de langue.

Quant à la motivation et aux besoins des élèves pour apprendre une langue, les deux motivations, intrinsèque et extrinsèque, apparaissent, ce qui est confirmé par les réponses des élèves eux-mêmes dans l'analyse que nous avons faite au début de ce travail. La curiosité d'apprendre et de découvrir d'autres pays et cultures est présente. Les élèves pensent aller visiter ces pays et ils voudraient pouvoir communiquer, mais ils sont aussi motivés par les bonnes notes qui comptent pour la poursuite de leurs études.

Au début du cycle, les élèves arrivent avec des manques en ce qui concerne la lecture, l'orthographe, les temps verbaux et s'attendent à ce que tous ces problèmes soient repris avec leur professeur. Les habituer à faire des recherches individuellement, leur donner les moyens pour qu'ils apprennent à utiliser Internet dans le but d'améliorer leurs compétences linguistiques serait un travail auquel chaque enseignant devrait accorder du temps. Les besoins des apprenants ne sont pas homogènes, d'un groupe à l'autre. Les besoins communicationnels sont mis en avant ; faire plus de communication et moins de grammaire

explicite dans la langue cible mais comprendre les mécanismes du fonctionnement de la langue et éliminer la langue roumaine du cadre de la classe semblent être des priorités.

Concernant le manque d'intérêt des élèves pour le français que certains enseignants déplorent, il serait peut-être envisageable d'y remédier en prenant en compte l'apport d'Internet à travers des sujets qui pourraient intéresser les jeunes : chansons, voyages, aspects inconnus de la culture et des civilisations française et francophones, etc.

Les réponses au questionnaire semblent montrer que les enseignants de FLE ont des connaissances théoriques plus actualisées que les autres concernant le CECR, ses niveaux et descripteurs de performance. Cependant, par rapport aux enseignants d'anglais par exemple, un point faible apparaît dans leurs pratiques de classe : l'emploi des documents authentiques ne se fait pas systématiquement. Les enseignants semblent plus attachés au respect de la lettre des instructions officielles, des manuels et des programmes et moins attentifs à l'écoute des besoins objectifs de leurs élèves.

4.2 Les stratégies didactiques dans le contexte scolaire roumain

Au contexte de la Reforme de l'enseignement roumain, du nouveau curriculum, des nouvelles stratégies qui s'imposent dans ce domaine, tenant compte aussi de l'intégration de la Roumanie dans l'Union Européenne, l'enseignement des langues vivantes devient une responsabilité majeure, car il s'agit de trouver, en tant que professeur, les meilleures stratégies pour éveiller et augmenter l'intérêt des élèves pour l'étude de la langue.

Dans le sens commun on définit « la stratégie » comme une technique destinée à améliorer les actions entreprises pour atteindre un certain but à long ou à moyen terme. Dans le sens pédagogique, le concept de « stratégie » se réfère à l'ensemble des décisions, des techniques de travail, des procédés et des opérations qui visent la modernisation et le perfectionnement des différents composants de l'enseignement. Étant données les nouvelles acquisitions de la didactique générale, les stratégies didactiques peuvent se définir comme étant :

« Des méthodes, des procédés, des moyens et des formes d'organisation de l'activité d'instruction/auto-instruction, intégrés dans des structures opérationnelles, qui ont à la base une vision systémique et qui ont le rôle d'assurer un apprentissage actif et créateur de connaissances et compétences et de rationaliser le processus de l'instruction ». (GAGNE et BRIGGS 1977 : 27)

Les stratégies didactiques comprennent :

- le système des formes d'organisation et de déroulement de l'activité éducative ;
- le système méthodologique, c'est-à-dire le système des méthodes et des procédés didactiques ;
- le système des moyens d'enseignement.

« Les stratégies didactiques représentent un groupe de deux ou plusieurs méthodes et procédés intégrés dans une structure opérationnelle dans le cadre de l'activité d'enseignement/apprentissage/évaluation pour la réalisation des objectifs pédagogiques généraux et spécifiques ». (IONESCU et RADU 2001 : 184)

Les stratégies didactiques constituent la composante dynamique des situations d'apprentissage, caractérisée par une grande flexibilité. Ainsi, la démarche didactique peut être « ajustée » et adaptée aux situations d'apprentissage et aux conditions d'enseignement existantes. Les stratégies didactiques gardent l'empreinte du style didactique, de la créativité et de la personnalité de l'enseignant.

« La stratégie didactique n'est pas une simple technique de travail, mais la manifestation et l'expression même de la personnalité de l'enseignant (...).La stratégie didactique est en même temps technique et art éducationnel ». (NICOLA 2003 : 59)

Les stratégies didactiques ont la fonction de structuration des situations d'apprentissage dans lesquelles sont mis les élèves ; elles déclenchent chez eux les mécanismes psychologiques de l'apprentissage. Une stratégie didactique peut se décomposer dans une suite d'opérations et étapes qui correspondent aux différentes séquences didactiques. Les stratégies didactiques ne s'identifient pas avec le système méthodologique pour lequel l'enseignant a opté, elles visent le processus de l'instruction dans son ensemble et non pas une seule séquence d'enseignement/apprentissage.

« L'enseignant doit trouver la formule la plus rationnelle et la plus adéquate pour combiner les méthodes, les procédés, les techniques, les moyens et formes d'organisation qui conduisent à la valorisation optimale du potentiel des apprenants ». (NEACSU 1999 : 38)

Les stratégies didactiques ne peuvent pas être assimilées seulement aux activités didactiques qui ont lieu en cours ; elles se retrouvent dans le cadre de tous les types d'activités déroulées par le binôme professeur-élève. Nous retenons également leur caractère probabiliste car même si une certaine stratégie est fondée et argumentée du point de vue scientifique et adéquate au public, elle ne peut pas garantir la réussite du processus d'enseignement/apprentissage.

Pour trouver la manière la plus efficace d'enseigner/apprendre/évaluer, pour valoriser et combiner de manière optimale les ressources matérielles et pédagogiques, pour impliquer de manière active tous ceux impliqués dans ce processus, nous devons prendre en considération certains critères (IONESCU 2000 : 73) comme :

- la conception pédagogique et didactique générale du moment et la conception personnelle de l'enseignant, résultat de sa propre expérience didactique ;
- le système des principes didactiques généraux et le système des principes didactiques spécifiques à la discipline enseignée ;
- les objectifs généraux de la discipline d'étude, les objectifs instructifs-éducatifs du thème/chapitre, les objectifs opérationnels de l'activité didactique qui doit se corrélérer et s'harmoniser avec les stratégies didactiques utilisées ;
- la nature et la spécificité du contenu scientifique qui fait l'objet du processus d'enseignement/apprentissage ;

- la classe d'élèves participants avec ses particularités : le nombre, l'homogénéité, le niveau moyen, les particularités psychologiques caractéristiques à l'âge et à la personnalité, le niveau de développement intellectuel, la capacité d'apprentissage et les mécanismes mis en place pour cela, la motivation pour l'activité d'apprentissage, les intérêts et aspirations, les aptitudes pour la discipline étudiée, etc. ;
- l'expérience d'apprentissage des élèves, les stratégies adéquates aux situations éducationnelles ;
- la nature des épreuves d'évaluation (des exercices, des tâches de travail, des activités pratiques, etc.) et le type d'évaluation (initiale, formative, sommative, alternante) ;
- les moyens matériels existants, les caractéristiques de l'espace scolaire et du milieu d'instruction, les ressources didactiques de l'école et celles qui peuvent être réalisées et/ou mises à la disposition des élèves par l'enseignant ;
- le temps scolaire ou extrascolaire disponible pour réaliser l'activité didactique respective ;
- la personnalité et la compétence scientifique, psychopédagogique et méthodique de l'enseignant, son style d'activité didactique, son ingéniosité et sa créativité.

4.2.1 Planifier ses activités didactiques

La planification des activités didactiques représente l'ensemble des processus et des opérations délibératives d'anticipation, de fixation des pas qui seront parcourus dans la réalisation de l'instruction et de l'éducation, au niveau macro (au niveau général du processus d'enseignement) et micro (au niveau spécifique/intermédiaire - des chapitres/thèmes et opérationnel - des activités didactiques concrètes). Dans la vision traditionnelle, par la projection didactique on comprenait la répartition du temps, l'échelonnement de la matière sous la forme de la planification semestrielle ou annuelle, du système des leçons, du planning thématique, du projet de leçon, etc.

Dans la vision moderne, dans l'activité de projection didactique, l'accent est déplacé vers la création des situations d'apprentissage effectives. Le projet didactique a une structure flexible et élastique et devrait prévoir des alternatives d'actions pour le cas où des situations imprévues apparaîtraient. L'action de projection didactique consiste en la réflexion et la

préfiguration du processus didactique, des stratégies d'enseignement, de la manière (à titre informatif mais pas rigide) dont se déroulera l'activité. Le concept de projection didactique s'est imposé par souci de rigueur scientifique et méthodique à l'activité instructive/éducative et grâce à l'apparition de certaines tendances et orientations dans la pédagogie moderne, comme :

- la pédagogie anticipative et prospective ;
- la pédagogie des objectifs ;
- le système des principes didactiques généraux et spécifiques aux disciplines d'étude ;
- l'organisation de l'instruction et de l'éducation en fonction des acquisitions de la théorie de l'apprentissage ;
- la réalisation des planifications semestrielles ou annuelles, des projets des leçons, des planifications thématiques d'activité didactique ;
- l'utilisation des méthodes didactiques modernes et efficaces ;
- la conception des instruments objectifs pour évaluer le rendement scolaire des élèves.

« La projection de l'activité didactique constitue la prémices et la condition nécessaire pour réaliser une démarche didactique efficace. C'est une action continue, permanente, qui précède les démarches instructives-éducatives et qui met en relation le contenu, les objectifs et les stratégies d'enseignement/apprentissage/évaluation ». (RADU 1978 : 27)

La projection de la démarche didactique est l'activité de l'enseignant qui consiste à anticiper les étapes et les actions concrètes pour réaliser l'enseignement. L'activité de projection didactique commence avec la lecture des programmes scolaires, continue avec la planification semestrielle et/ou annuelle et se finalise avec l'élaboration du planning thématique pour chaque unité d'enseignement et des projets de leçons. Le projet didactique est un instrument de travail et un guide pour le professeur ; il offre une perspective d'ensemble, globale et complexe sur les contenus des cours. Le projet didactique doit solliciter la capacité du professeur à reconsidérer la démarche anticipée et à avoir un comportement didactique créatif.

Dans le cadre de son activité, au début d'une étape d'enseignement, l'enseignant est amené à réaliser une planification didactique détaillée pour la discipline qu'il enseigne. Cette planification se retrouvera à la fois dans son portfolio pédagogique et dans le dossier de la

commission méthodique de langues modernes (qui réunit tous ces documents pour pouvoir être consultés et vérifiés par la direction du lycée ou les inspecteurs).

« Globalement, le processus de formation/apprentissage/instruction au niveau de la classe suppose la réalisation de la planification annuelle/semestrielle et la projection des unités d'apprentissage à partir du curriculum national ; la transposition du projet dans des activités didactiques concrètes ; l'évaluation du processus qui se déroule en classe pour l'améliorer par l'analyse du feedback obtenu ». (annexe n° 2 à l'ordre du ministre de l'éducation et de la recherche n° 4598/31.08.2004)

La planification annuelle/semestrielle est à la fois un document administratif et un instrument d'interprétation personnalisée du programme qui assure une démarche didactique adaptée à la situation concrète de la classe. Pour une planification efficace, l'enseignant doit :

- étudier attentivement le programme et le manuel pour lequel il a opté ;
- corrélér les compétences et les contenus des programmes avec les unités/les leçons du manuel ;
- si le manuel ne couvre pas entièrement le programme, rechercher d'autres ressources didactiques ;
- établir la succession des unités d'apprentissage et détailler les contenus thématiques pour chaque unité en rapport avec les compétences spécifiques qui leur sont associées dans le programme ;
- allouer le temps considéré nécessaire pour chacune des unités d'apprentissage, en concordance avec les compétences spécifiques visées.

Selon les recommandations des programmes, les planifications annuelles doivent être rédigées en renseignant les rubriques suivantes :

Ecole :

Professeur :

Discipline :

Manuel utilisé :

Classe/Nombre d'heures par semaine/L'année scolaire

Unité d'apprentissage	Compétences spécifiques visées	Contenus	Nombre d'heures	Semaine	Observations

Les compétences du programme doivent se retrouver dans cette planification à travers le manuel scolaire pour lequel il a opté. Pour exemplifier, nous présentons dans le tableau n° 8 une planification pour la discipline « la langue française » pour une classe de 9^e.

Lycée économique « Anghel Rugina » Vaslui

Projection thématique semestrielle pour la discipline « La langue française »

Année scolaire 2009/2010 - 1^{er} semestre

Classe : la 9^e

Nombre d'heures par semaine : 2

Manuel utilisé : Limba franceză, L2, Edition Humanitas

Unité d'enseignement	Compétences spécifiques visées	Contenus	N° d'heures	Semaine	Obs.
U0 - La France, c'est ça....	4.1	- révision, test initial	2h	S1	
U1 - Sac à dos, les ados ! Le texte : Sac à dos, les ados ! Échanges ; Les temps de l'indicatif ; Les pronoms personnels compléments ; Le pronom « on ».	1.1, 1.3, 2.2, 3.2, 4.1	- l'univers des jeunes : la rentrée scolaire, projets de correspondance ; - les synonymes ; - les présentations ; - situer dans l'espace ; - les pronoms personnels sujets ; - les temps de l'indicatif ; - les pronoms compléments C.O.D. et C.O.I. ; - l'école en France.	10h	S2, S3, S4, S5, S6;	
U2 - Euro - échanges Le texte : Euro - échanges; Échanges; Les pronoms adverbiaux : « en » et « y ».	1.2, 1.3, 2.2, 3.3, 4.1, 4.3	- l'univers des jeunes : les échanges scolaires ; - les antonymes ; - remercier quelqu'un ; s'excuser ; - les pronoms « en » et « y » ; - les projets éducatifs européens.	8h	S7, S8, S9, S10 ;	
U3 - La France, terre d'accueil Le texte : La France, terre d'accueil ; Échanges ; Les pronoms relatifs.	1.1, 2.1, 3.1, 4.3.	- vie sociale : lieux et services publics ; - les familles de mots ; - demander/donner des informations pratiques (I) ; - les pronoms relatifs simples ; - les services publics ;	7h	S11, S12, S13, S14 ;	
U4 - Voyages...voyages Le texte : Voyages...voyages ; Échanges ; Les adjectifs possessifs ; Les adjectifs indéfinis.	1.2, 1.3, 2.2, 3.2, 3.4; 4.1.	- villes et régions de France (I) (notes de voyage) ; - l'habitat ; - les homonymes ; - dire ce qu'on veut faire (l'intention) ; - les adjectifs possessifs ; - les adjectifs indéfinis ; - la France (quelques repères) géographiques et historiques).	7h	S14, S15, S16, S17 ;	
Bilan 1	4.1	- exercices de révision et test d'évaluation	2h	S18	

Tableau n° 8 : Planification semestrielle pour le manuel *Limba franceza* - L2, pour la 9^e

La rubrique des « compétences spécifiques visées » nous envoie au programme scolaire de français. Leur présentation détaillée se fera dans la projection par unité d'enseignement (voir le tableau n° 9). La planification thématique (semestrielle ou annuelle)

nous donne une idée d'ensemble sur le contenu des cours de français du premier semestre pour les classes de 9^e. Même si des changements peuvent intervenir dans l'organisation ou dans le déroulement des cours, il est important pour l'enseignant d'avoir une vue d'ensemble sur le travail à effectuer et la progression à suivre.

Observations critiques

Plusieurs points seraient à améliorer dans la rédaction d'une planification pour qu'elle soit efficace. En effet, l'enseignant devrait :

- prendre en calcul l'hétérogénéité du groupe classe et proposer des activités adéquates ;
- tenir compte de l'activité didactique antérieure pour identifier les aspects les plus réussis et les moins réussis ;
- proposer des démarches didactiques d'amélioration et de remédiation ;
- proposer systématiquement des évaluations en fin d'unité.

La projection par unité d'enseignement est l'étape qui suit à la planification annuelle/semestrielle et consiste en une succession d'éléments enchaînés logiquement qui contribuent à détailler les contenus, pour former les compétences spécifiques. Les étapes de la planification sont les mêmes pour toutes les unités d'enseignement.

Le tableau n° 9 représente la planification pour la première unité d'enseignement du manuel de français et détaille les activités qui auront lieu en cours. La rubrique des compétences spécifiques apparaît normalement en langue roumaine (dans le tableau n° 9 nous l'avons traduit) car elles sont les mêmes pour toutes les langues étrangères étudiées comme L2. Les numéros qui précèdent chaque compétence confirment que la compétence décrite se retrouve dans le programme.

Planification par unité d'enseignement

Classe : la 9^e, Manuel utilisé : Limba franceză, L2, Édition Humanitas

Unité 1 : Sac à dos, les ados !

Thème: l'univers des jeunes : la rentrée scolaire, projets de correspondance

Contenus détaillés	Compétences spécifiques	Compétences dérivées	Activités	Supports	Evaluation	N° h.
Prélude ; Le texte : « Sac à dos, les ados ! » ;	1.1 Identifier des informations spécifiques ; 1.2 Extraire le	- Comprendre globalement le texte; - Dégager les	- Lisez le texte et relevez les mots inconnus ; identifiez leur sens	-le manuel ; -le dictionnaire.	Evaluation alternative Items objectifs	4h

Les synonymes	sens global d'un texte à partir de questions ; 1.3 Déduire le sens du lexique inconnu à l'aide du contexte ; 2.2 Faire des descriptions simples ou parler de son expérience à partir d'un support visuel ; 3.2 Communiquer pour échanger des informations ; 4.1 Consigner des informations orales sous forme de notes.	idées essentielles du texte; - Ordonner logiquement les événements ;	à partir du contexte ; - Faites un petit résumé à l'aide des questions autour du texte ; - Dégagez les idées principales ; - Complétez par les mots tirés du texte ; - Cherchez dans le texte les synonymes.			
Actes de parole : Pour situer dans l'espace ; Demander à quelqu'un de se présenter, se présenter, présenter quelqu'un.	2.1 Rédiger des messages personnels ; 3.1 Exprimer son avis dans le cadre d'une discussion ; 3.2 Communiquer pour échanger des informations.	- Dégager les idées essentielles du texte, - Présenter des formules pour situer dans l'espace, se présenter, présenter quelqu'un.	- Imaginez et jouez (en groupe) ; - Observez et dégagez...écrivez dans vos cahiers.	le manuel	Items semi objectifs Items subjectifs Items objectifs	2h
Grammaire : Les temps de l'indicatif ; Les pronoms personnels compléments ; L'impératif ; Le pronom « on »	1.4 Sélectionner des informations dans des grilles, tableaux, etc. pour accomplir une tâche ; 4.1 Consigner des informations orales ou écrites sous formes de notes.	- Faire la différence entre les temps de l'indicatif et les pronoms personnels compléments ; - L'impératif ; - Le pronom « on ».	- Lisez le texte, observez et soulignez les temps de l'indicatif et les pronoms personnels compléments ; - Travail avec les temps de l'indicatif et les pronoms personnels compléments, l'impératif, le pronom « on ».	le manuel	Evaluation formative, et individuelle	4h

Tableau n° 9 : Planification de l'unité 1 du manuel *Limba franceza - L2*, pour la 9^e

Planifier ses activités didactiques est une obligation pour tous les enseignants de l'éducation nationale en Roumanie. En début d'année scolaire, la planification annuelle et la planification par unités d'enseignement constituent les bases sur lesquelles se construisent les activités de classe. Même si des écarts sont permis dans une certaine limite (l'enseignant peut décider de changer d'activité ou de travailler avec un autre support) ce travail de planification est, en général, réalisé et souvent enrichi avec des activités supplémentaires.

À tout ce travail de planification on ajoute encore un élément incontournable et obligatoire pour les enseignants qui débutent dans la profession : la rédaction de projets et scénarios didactiques pour chaque leçon. En effet, dans l'enseignement roumain, les enseignants qui n'ont pas encore obtenu leur grade « définitif »¹²⁴ ont l'obligation de rédiger des projets didactiques pour chaque leçon suivis des « scénarios » avec la description de chaque séquence. C'est un travail assez minutieux mais très formateur car il apprend l'enseignant à organiser et à structurer son travail et à faire des recherches pour l'améliorer et l'enrichir.

4.2.2 Tests initiaux en langue étrangère

Tout enseignant conscient du rôle et de l'importance de sa mission au sein de la classe veut trouver les moyens conduisant à une bonne efficacité dans la transmission des savoirs et des acquis caractérisant sa discipline. Pour la construction de son discours didactique l'enseignant doit :

- diagnostiquer au mieux l'état initial des connaissances des élèves ;
- projeter et réaliser des activités d'apprentissage en classe en réponse aux différents diagnostics et évaluations réalisés ;
- évaluer systématiquement les progrès des élèves ;
- savoir enseigner comment « apprendre à apprendre » pour diriger les élèves vers l'autonomie et l'initiative personnelle.

L'évaluation initiale identifie le niveau des acquisitions des élèves en termes de connaissances et de compétences dans le but d'atteindre les objectifs que l'on se propose pour l'étape suivante ; « elle est indispensable pour établir si les sujets disposent de la préparation nécessaire à la création de prémisses favorables pour de nouveaux apprentissages » (CERGHIT 2002 : 25) L'évaluation initiale s'effectue au commencement d'un programme d'instruction (cycle d'enseignement, année scolaire, semestre, début de chapitre ou unité d'enseignement) à l'aide des tests, de l'investigation ou des questionnaires.

L'évaluation initiale est l'occasion d'offrir aux enseignants et aux élèves la possibilité d'avoir une représentation réelle sur la situation (le potentiel d'apprentissage des élèves, les lacunes qui doivent être compensées et remédiées). Elle comporte aussi certains

¹²⁴ Le grade définitif est accordé à l'enseignant suite à un examen constitué de plusieurs étapes (inspection, examen de didactique de la matière enseignée - oral et écrit – et examen de pédagogie) qu'il peut passer après trois ans minimums d'enseignement

désavantages : elle ne permet pas une appréciation globale des performances de l'élève et ne peut déterminer les causes des manques dans le système cognitif de l'élève. L'évaluation initiale n'est en aucun cas l'outil approprié pour l'appréciation des performances globales des élèves ou à leur hiérarchisation. La qualité de l'apprentissage en cours dépend de deux facteurs principaux : la qualité des apprentissages antérieurs et le niveau de motivation. Ceci induit un principe qui nous semble élémentaire : pour continuer à enseigner de nouvelles connaissances à un élève il faut savoir évaluer ce qu'il sait et ce qu'il maîtrise.

Le test prédictif (ou initial) est un test que les enseignants appliquent au début d'une nouvelle étape d'instruction pour identifier si les objectifs d'apprentissage de l'étape antérieure ont été atteints. Le premier but est de repérer les difficultés intervenues dans ce processus pour chacun des élèves et construire sa démarche pédagogique en fonction de ces constats tout en proposant des activités compensatoires de remédiation spécifiques. Se déclinant sous forme de compétences, les tests initiaux ont pour objectif d'aider les enseignants à mettre en œuvre des stratégies adaptées aux élèves, à partir des bases préalablement identifiées et définies.

Élaborés par des enseignants, ces tests visent à faire émerger les acquis et compétences antérieurs en langue étrangère des élèves. L'utilité, la place et l'importance des tests prédictifs en début du cycle ne seront donc pas mises en question par la suite. Nous nous arrêterons sur la manière dont ces tests sont conçus, les items et leur corrélation avec les objectifs à suivre. Évaluer pour mieux connaître l'élève, mieux planifier et individualiser les apprentissages pour atteindre le but de l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère pose plusieurs questions : Quel est le niveau initial des élèves ? Que maîtrisent-ils bien ? Quelles sont leurs difficultés ? En combien de temps peut-on envisager d'amener ces élèves au niveau attendu ? Quels sont les risques d'échec ?

Pour qu'un test initial soit efficace il doit répondre à quelques critères de qualités parmi lesquels on pourrait énumérer :

- La validité ; un test est valide seulement s'il est conçu pour mesurer exactement ce qu'il doit mesurer. Il ne sera pas valide si les items qui le composent ne couvrent pas toutes les compétences qui intéressent le domaine de l'enseignement/apprentissage d'une langue pour le niveau supposé être déjà atteint (dans ce cas les quatre compétences CO, CE, PO, PE) ou si, au contraire, il dépasse le degré de difficulté pour le niveau supposé. La validité d'un test initial est assurée si celui-ci est construit de manière à pouvoir

indiquer comment on pourrait envisager la suite de l'acte d'enseignement avec chacun des élèves testés.

- La fidélité ; un test docimologique est fidèle si, appliqué dans des situations analogues ou identiques, il conduit aux résultats analogues ou identiques. Un test prédictif n'est pas fidèle si, administré à deux élèves ayant les mêmes lacunes dans leur apprentissage, il ne met en évidence que les lacunes de l'un d'entre eux. La « fidélité » d'un test n'est jamais absolue ; cependant un test trop « infidèle » reste, par définition, invalide.
- La représentativité ; un test prédictif est représentatif s'il « couvre » un champ assez large de connaissances du domaine d'instruction pour lequel il a été conçu ; il ne sera pas représentatif s'il vérifie seulement des parties ou des éléments de la matière antérieurement étudiée et non pas l'essentiel de toute la matière parcourue.
- Le pouvoir de discrimination ; un test prédictif est efficace s'il identifie avec précision le niveau de performance dont l'élève est capable et toutes les lacunes sur les points essentiels qui sont intervenues dans les acquis antérieurs. Sa capacité de diagnostiquer diminue si le degré de discrimination est bas.
- L'applicabilité ; un test prédictif est applicable seulement s'il offre des données utiles tant à l'élève qu'à l'enseignant, en assurant un feed-back différentiel. Un test prédictif est inapplicable s'il n'offre pas les données nécessaires au diagnostic et à la remédiation.

Quelques règles que les enseignants doivent respecter pour la passation d'un test prédictif :

- annoncer aux élèves les objectifs à suivre ;
- insister sur l'idée que le but du test n'est pas de surprendre les élèves et de les pénaliser ; les rassurer en arguant du fait que les notes n'apparaîtront pas dans les documents officiels (catalogue scolaire, bulletin de note) et qu'un test prédictif est une information à un instant T qui ne présume en rien d'un faible potentiel d'apprentissage ;
- assurer un climat de travail calme et sans stress, prévenir les émotions exagérées que certains élèves pourraient manifester ;
- établir une limite de temps pour résoudre le test, la respecter mais remarquer quels sont les élèves qui ont fini plus vite et ceux qui ont besoin de plus de temps pour finir ;

- corriger le test ou une partie (la partie des QCM, exercices lacunaires et autres) avec les élèves ;
- laisser le temps aux élèves d'examiner leurs erreurs mais ramasser les tests pour une correction complète et individuelle (pour les items de la PE) et attentive de chacun d'entre eux ;
- établir avec les élèves le travail à faire pour remédier et « compenser » les difficultés constatées, leur proposer des actions concrètes (par exemple : consacrer un cahier spécial pour le travail de remédiation ; l'enseignant y notera les résultats du test prédictif, les remédiations à faire et les activités de compensation mais également les progrès et les améliorations dans le comportement d'apprentissage de ses les élèves).

Après l'identification des critères de différenciation de l'apprentissage et pour optimiser les performances de chaque élève, l'enseignant devra concevoir des programmes compensatoires et planifier des activités de remédiation appropriées. L'enseignement différencié peut être pratiqué dans le cadre des programmes compensatoires, pendant l'enseignement/apprentissage dirigé en classe ou pendant l'étude individuelle. La question qui se pose est comment valoriser les tests prédictifs pour pratiquer la pédagogie différenciée dans le cadre des programmes compensatoires ? Les programmes compensatoires sont des programmes d'apprentissage supplémentaires qui ont lieu simultanément avec le processus d'enseignement en vue d'atteindre ou de dépasser les niveaux de performance sollicités par les programmes scolaires. Ils peuvent être :

- des programmes de récupération supplémentaires destinés aux élèves ayant des lacunes essentielles dans les apprentissages antérieurs. La mise en pratique de ces activités suppose une disponibilité volontaire et bénévole de la part de l'enseignant et a comme objectif d'atteindre les performances minimales acceptables, sous forme de cours supplémentaires organisés hors de l'emploi de temps scolaire habituel ;
- des programmes supplémentaires destinés à améliorer le niveau des connaissances des élèves capables de performances supérieures aux standards prévus par les programmes scolaires ayant comme but d'encourager les élèves à participer aux concours scolaires (les olympiades de langues, concours de créations littéraires, théâtre scolaire, etc.).

La conception et la mise en pratique des programmes compensatoires de récupération après la passation et l'analyse des résultats des tests initiaux est un travail supplémentaire

demandé aux enseignants mais un travail qu'ils considèrent comme un « devoir élémentaire » envers leurs élèves. Pour que ces activités portent leurs fruits, les activités de remédiation devraient commencer dans des délais assez brefs après la passation et l'analyse des résultats. Les activités de remédiation sont proposées seulement aux élèves qui en ont besoin et doivent s'arrêter au moment où les objectifs ont été atteints et où l'élève est capable d'avancer correctement dans ses acquis, conformément au niveau correspondant à son année d'étude.

Une attention spéciale doit être accordée aux objectifs pédagogiques des activités de remédiation. Les tâches et les activités compensatoires seront conçues en tenant compte des manques constatés à l'occasion de l'évaluation prédictive et des évaluations formatives de progrès ; le but premier de ces activités est d'éliminer les difficultés, les acquis incertains, de poser des bases qui manquent, de donner des outils qui aident les élèves à progresser. L'enseignant impliqué dans un travail de remédiation doit faire preuve de beaucoup de qualités : être disponible, donner envie d'apprendre, être compréhensif, ne jamais sanctionner mais être patient et calme, encourager les élèves qui réussissent, utiliser tout ce qui pourrait stimuler les élèves dans ce travail et les motiver à atteindre les objectifs.

En ce qui concerne les programmes compensatoires supplémentaires destinés à améliorer le niveau des connaissances des élèves qui ont déjà un bon niveau et qui sont capables de performances, l'enseignant doit prioritairement savoir encourager ses élèves et les convaincre de ne pas renoncer devant les tâches difficiles ; leur fournir des activités d'apprentissage ordonnées selon le degré de difficulté et de manière progressive ; les inciter à travailler en groupe ; ne pas permettre aux élèves qui réussissent d'ironiser sur ceux qui ont encore des difficultés ; utiliser comme facteur de motivation le désir de progresser plus vite et d'être capable de performances exceptionnelles ; leur permettre d'avoir des idées personnelles et de les exposer en se servant d'arguments.

La durée des programmes compensatoires doit être réduite un mois maximum après la passation des tests pour ne pas transformer ces activités supplémentaires en des moments fatigants et stressants. Le professeur qui a dix classes dans sa norme didactique (à raison de deux heures par semaine) effectuera des activités de remédiation en dehors de son cours. Les rassembler et organiser un groupe de travail par niveau semblerait logique et réalisable. Un autre problème qui se pose est celui du temps et de l'espace pour organiser ce travail surtout dans un lycée comme le nôtre où les élèves travaillent à deux moments différents de la journée, ce qui produit en tout temps un taux de remplissage de l'école de 100%.

Si organiser cela en dehors du temps scolaire n'est pas possible, l'enseignant pourrait toujours envisager de faire ces activités de remédiation en classe à condition de travailler en

parallèle des activités différenciées, autant avec les élèves ayant des difficultés qu'avec les autres. Le but fondamental d'un test prédictif et du déroulement des programmes de rémediation de manière efficace est de permettre à l'élève de combler ses manques et de progresser dans ses acquis, afin de réussir des activités qui correspondent à son niveau.

Que pourrait-on proposer comme exercices de remédiation en classe de langue ?

Ce travail pourrait débuter avec des exercices simples dont la consigne soit très claire et la difficulté progressive. Pour les compétences de l'écrit (compréhension et production) on pourrait proposer :

- des phrases ou des paragraphes en désordre à remettre en texte cohérent ;
- des textes sans ponctuation et écrits sans majuscules ;
- des textes écrits sans espace entre les mots pour amener l'élève à trouver la frontière des mots, la structure des phrases et à séparer les groupes logiquement - le texte devra être ensuite réécrit par l'élève ;
- pour aider à la correction des fautes de morphosyntaxe, on peut proposer un texte où tous les mots-outils, comme les déterminants par exemple, ont été supprimés - on pourrait faire la même chose avec des verbes à conjuguer, en fonction de l'objectif recherché ;
- pour les fautes d'accent nous pourrions proposer un exercice pour remettre tous les accents qui manquent dans un texte que nous avons rédigé ;
- dans le cas d'une mauvaise connaissance de la correspondance phonème-graphème une activité communicative où l'élève souligne les graphies qui correspondent à un son ou à un autre pourrait être très efficace.

Pour les activités visant les compétences de l'oral (compréhension et production), l'enseignant pourrait proposer :

- l'écoute des documents sonores adaptés au niveau des élèves suivis d'exercices lacunaires, de type vrai/faux ;
- des QCM ;
- des reconstitutions de texte ;
- des exercices d'association ;
- des questions ouvertes ;
- progressivement, il pourrait introduire des propositions de débats sur des thèmes abordés dans les documents.

En consultant les programmes actuels de langues, nous n'avons pas trouvé de paragraphe spécifique concernant les tests diagnostiques en début du cycle. Cependant, pour toutes les disciplines, le début de l'année scolaire suppose la passation des tests initiaux pour les élèves de troisième (la 9^e en Roumanie, classe qui fait partie du cycle inférieur du lycée). Les résultats doivent être débattus à l'intérieur de chaque commission ; l'essentiel de ces évaluations permettant aux enseignants de comprendre le fonctionnement cognitif des élèves devant les tâches proposées et de formuler ainsi des hypothèses relatives aux difficultés rencontrées pour y remédier.

Nous allons analyser les tests prédictifs de langues modernes (français, anglais et italien) passés au début du mois de septembre 2009 dans la perspective des critères de qualités que nous avons mentionnés. Après la passation et la correction, les enseignants auraient dû renseigner une fiche pour chaque classe. Elle devrait donner des informations claires sur les notes obtenues, la moyenne générale de la classe, les points forts et les points faibles, les aspects qui doivent être améliorés et les mesures proposées.

4.2.2.1 Présentation des tests initiaux de français

Trois enseignantes dispensent les cours de français dans le cadre du Lycée économique de Vaslui. Comme les manuels de français pour la 9^e ne prévoient pas de tests initiaux, c'est aux enseignantes que reviennent les tâches de conception, correction et analyse puis de faire des propositions de mesures et de programmes compensatoires de remédiation pour chaque classe.

Un premier test initial a été passé aux quatre classes de 9^e de lycée de l'une des enseignantes de français au début de l'année scolaire 2009/2010. Le test, apparemment simple, selon l'enseignante, a été un échec. Elle a fait passer le même test aux quatre classes de 9^e et a corrigé celui d'une seule classe. Elle a ensuite trouvé inutile de perdre son temps à corriger car la meilleure note obtenue ne dépassait pas 3/10. La moyenne de la classe étant 2,84/10, nous nous arrêterons sur le contenu du test pour essayer de comprendre les causes de cet échec.

Classe à laquelle ce test a été passé : la 9^e B

Temps de passation : 50 minutes ou un cours

Test initial de FLE (F1)

1. *Lisez le texte ci-dessous:*

Situé au bord de la Seine, en face du jardin des Tuileries, le Musée d'Orsay a été aménagé dans une ancienne gare construite en 1900.

La belle façade de pierre avec ses grandes fenêtres et le hall de départ des trains ont été conservés.

Ce hall possède une verrière et les œuvres d'art sont éclairées par la lumière du jour. Le musée comporte trois niveaux. Le rez-de-chaussée présente des peintures et des sculptures de la fin du XIXe siècle. Le premier étage est consacré aux meubles et aux objets d'art de la même période. Le dernier étage est utilisé pour une grande exposition sur l'impressionnisme.

a) Répondez aux questions suivantes:

Où se trouve le Musée d'Orsay? Qu'est-ce qu'on peut y voir ?

Qu'est-ce que c'était à l'origine? Quelles parties ont été conservées ?

b) Traduisez en roumain la phrase soulignée.

2. *Continuez les phrases suivantes:*

Le courage est très important dans la vie parce que

Le sujet de conversation le plus fréquent de mes amis est

3. *Traduisez en français:*

Eu cumpăr multe fructe.

Tu ai privit în zadar pe fereastră, ea nu a sosit.

Ele își vor face temele la franceză.

Voi ați fi la timp în clasă dacă ați fi obligați.

Fetele ar fi plecat la cinema dacă nu ar fi plouat.

4. *Racontez en 5 lignes ce que vous avez fait pendant les vacances d'été.*

Les quatre items du test évaluent les compétences de l'écrit (la compréhension écrite et la production écrite (désormais CE et PE) ; les compétences de l'oral, compréhension orale et production orale (désormais CO et PO), manquent. De ce fait, dès le départ, sa validité est mise en question. La compréhension du texte est vérifiée avec un premier item, des questions ouvertes et la traduction de la phrase soulignée. Pour le deuxième item, deux phrases à finir, aucune consigne concernant la longueur des phrases n'est donnée, ni le nombre estimatif de mots à utiliser pour un pointage maximal.

Le troisième exercice est constitué de cinq phrases à traduire du roumain en français. Si les phrases ne sont pas difficiles en ce qui concerne le vocabulaire, elles contiennent des problèmes de grammaire ; dans la première, l'emploi de la préposition « de » après l'adverbe « beaucoup » est en question ; la deuxième vérifie le passé composé, l'emploi des auxiliaires et l'accord du participe passé ; la troisième vérifie le futur simple ; les deux dernières phrases

vérifient deux règles du « si conditionnel » (le conditionnel présent - « si » et l'indicatif imparfait ; le conditionnel passé - « si » et l'indicatif le plus-que-parfait).

Pour des élèves de niveau A1, qui ont suivi trois ans d'apprentissage du français, les règles du « si conditionnel » ne sont pas encore intégrées. Les programmes et les manuels de français de 9^e prévoient la reprise des deux premières règles (indicatif futur/indicatif présent/impératif - « si » et l'indicatif présent ou le conditionnel présent, « si » et l'indicatif imparfait) la troisième règle étant prévue pour l'année scolaire suivante, la 10^e. Si le thème du dernier item n'est pas difficile (parler de ses vacances), il suppose la connaissance du passé composé et nous pensons que son emploi qui a été la principale difficulté à laquelle les élèves ont été confrontés, car aucun d'entre eux ne l'a utilisé.

Le test que nous venons d'examiner n'est pas représentatif. Il couvre un champ très restreint de connaissances et non pas l'essentiel de la matière parcourue antérieurement par les élèves. Nous ne pouvons pas non plus dire que la capacité de diagnostic du test est élevée. De ce fait, son pouvoir de discrimination est faible. Ni les lacunes essentielles des élèves ni les performances dont ils sont capables ne sont mises en évidence à la fin du test. Ce test est donc inapplicable et/ou inexploitable car les données qu'il offre ne suffisent pas à diagnostiquer correctement les difficultés des élèves à comprendre, lire, parler ou écrire le français.

Le deuxième test initial que nous allons analyser a été administré aux trois autres classes de 9^e. L'enseignante a fait le même constat : le test est un échec, il n'a pas permis d'évaluer correctement les capacités et difficultés des élèves. Comme l'autre enseignante, notre collègue a corrigé un seul paquet de tests, pour une seule classe, et après avoir calculé la moyenne, trop faible à son avis (4,15/10), elle s'est arrêtée sur cet échec (qui appartiendrait seulement aux élèves dont les connaissances sont trop faibles, voire presque inexistantes). Nous présentons ci-dessous les items de ce deuxième « Test initial de FLE (2) » que l'enseignante nous l'a confié, pour une courte analyse.

Test initial de FLE (F2)

1. Écris les jours de la semaine.
2. Quels sont les mois de l'année ?
3. Nomme cinq couleurs.
4. Écris quatre symboles de la France.
5. Conjugue les verbes entre parenthèses à l'indicatif, aux temps indiqués :
 - a. Jean (voir - passé composé) ses camarades.
 - b. Il (finir - présent) ses devoirs avant de partir.
 - c. Il (être - imparfait) dans le parc quand il (rencontrer - passé composé) ses amis.
6. Présente-toi en quelques lignes. Précise ta date de naissance en lettres.

Nous faisons un premier constat après la lecture des items du test : les élèves n'ont pas la possibilité de prouver leurs compétences de compréhension de l'oral ou de l'écrit car seulement l'expression écrite est évaluée. Les items qui composent ce test ne couvrent pas toutes les compétences pour le niveau supposé être déjà atteint ; il n'est pas valide. Les items reprennent des questions des programmes étudiées antérieurement, mais la simple énumération de quelques mots sans la mise en contexte n'est pas un exercice valorisant pour l'élève.

Interroger sur les mêmes sujets avec des items plus variés, avec des exercices d'association, des QCM, de type vrai/faux et même des questions ouvertes sur un texte donné, aurait sans doute été plus pertinent et le résultat aurait pu être différent, tant dans la manière de répondre des élèves que dans le pourcentage de réussite de passation du test.

Le test numéro deux n'est donc pas non plus représentatif car ses items ne permettent pas d'évaluer l'essentiel de ce qui a été étudié. La connaissance ou la méconnaissance de certains mots, même s'il s'agit de mots du vocabulaire de base (les jours de la semaine, les mois de l'année, les couleurs) ne mesure pas les capacités de l'élève à comprendre ou à s'exprimer en français. La capacité de diagnostic est présente mais elle reste assez limitée car le test ne permet pas d'identifier le niveau de performance de l'élève ni toutes les lacunes dans ses acquis antérieurs. Nous pensons que ce deuxième test reste aussi à améliorer dans sa structure, sa forme et ses contenus.

Quatre autres classes de 9^e ont été évaluées avec le 3^e test initial que nous présentons ci-dessous. Les moyennes par classe se situent entre 5,55 et 7,16 sur 10 ; les résultats à ce test sont donc supérieures à ceux des deux premiers.

Test initial de langue française (F3)

I. Faisons connaissance ! Utilise les formules de présentation que tu connais (nom, prénom, âge et date de naissance - en toutes lettres, nationalité, famille, hobbies, loisirs, etc.).

II. Range les verbes suivants dans les colonnes appropriées :

parler, finir, chanter, aller, aimer, savoir, connaître, lire, dire, écrire.

1^{er} groupe

2^e groupe

3^e groupe

III. a. Pour chacun des messages que tu vas entendre, indique s'il a un caractère familial, amical, professionnel ou publicitaire.

Message 1

Message 2

.....

.....

b. Pourquoi appelle-t-on ? Choisis la bonne réponse.

Message 1
On appelle pour
A. se plaindre.
B. faire un reproche.
C. rassurer.
D. annoncer un envoi.

Message 2
On appelle pour
A. proposer un rendez-vous.
B. donner un conseil.
C. proposer un produit.
D. reporter un rendez-vous.

IV. Associe les expressions à leurs définitions :

- | | |
|-------------------------------------|------------------------------------|
| 1. je suis timide | a. je déteste la monotonie |
| 2. je suis généreuse | b. j'adore lire |
| 3. je suis indépendante | c. je ne communique pas facilement |
| 4. j'ai horreur de la routine | d. j'aime être libre |
| 5. je suis passionné par la lecture | e. je donne beaucoup aux autres |

V. Retrouve l'ordre du dialogue (source : Alter ego 1, méthode de français)

- a. Lui : Bien ! On peut aller au cinéma si tu veux ?
- b. Elle : Ah non ! Trois films dans la semaine, ça fait beaucoup !
- c. Lui : Attends, je vérifie... 15, rue du Havre, près du théâtre Mazarin.
- d. Elle : Oui, c'est parfait, j'adore le jazz.
- e. Lui : On se retrouve samedi à 21 heures au Blue Note ?
- f. Elle : C'est où exactement ?
- g. Elle : D'accord. À samedi alors !
- h. Lui : On sort vendredi ?
- i. Lui : Alors pourquoi pas une soirée dans une boîte de jazz ?
- j. Elle : Ah ! Vendredi, ce n'est pas possible, je suis déjà invitée ; mais samedi je suis libre !

VI. Parle de ton emploi du temps à l'école et de tes disciplines préférées dans une rédaction de 6 à 7 lignes.

Ce troisième test initial de FLE que nous avons utilisé personnellement en ce début d'année scolaire 2009/2010 diffère des deux premiers que nous venons de présenter, de par sa structure et son contenu. Les items du test sont plus nombreux, plus variés et vérifient un ensemble assez varié de connaissances.

Aux compétences de compréhension de l'oral vérifiées par l'exercice III (a. et b.) par l'écoute d'un document sonore, s'ajoutent des exercices de compréhension de l'écrit (items d'association, de remise en ordre d'un dialogue) et des exercices de production écrite (les items I et VI). Le premier exercice a comme objectif l'évaluation de la production orale. Mais les conditions réelles, le temps de passation dont on dispose, l'effectif assez nombreux (entre 20 et 30 élèves) dans une classe font que cette activité ne peut se faire qu'à l'écrit. Cependant, nous avons aussi testé les capacités de production à l'oral des élèves nouvellement arrivés au lycée, mais cela a été réalisé plus tard, une fois le processus d'enseignement/apprentissage commencé.

Le test semble valide : les items ne dépassent pas le niveau de difficulté supposé être atteint et toutes les compétences sont évaluées (à l'exception de la PO, compétence difficile à évaluer vu le nombre d'élèves). Les items de production écrite (l'item I - se présenter, parler de soi, de ses loisirs, etc. ; l'item VI - parler de son emploi de temps scolaire et de ses disciplines préférées) invitent les élèves à parler d'eux en utilisant des formules de présentation usuelles qui devraient être connues à ce niveau. En ce qui concerne la grammaire, les élèves sont peu interrogés : un seul item porte sur la classification des verbes selon les groupes. En même temps, les deux exercices de production écrite nous ont permis de nous rendre compte des difficultés ou facilités des élèves à manier et utiliser correctement les notions de grammaire supposées connues.

Le tableau n° 10 présente les résultats aux tests initiaux de français. Pour le « Test » (1) nous avons les résultats d'une seule classe sur les 4 évaluées (puisque, au vu des notes obtenues par la première classe, l'enseignante a arrêté la correction) ; nous faisons le même constat pour le « Test initial » (2) : malgré la moyenne un peu plus grande (4,15) l'enseignante a corrigé un seul paquet de tests sur trois classes évaluées. En ce qui concerne le « Test initial de langue française » (3), les moyennes sont assez variables mais permettent l'analyse et ouvrent sur un cadre de travail de remédiation.

Les moyennes par classe aux tests initiaux pour la discipline « Langue française »
 Classe : la 9^e
 Durée de passation : 50 minutes

(Test) Classe (F)	N° élèves	Nombre d'élèves ayant obtenus les notes de :									Moyenne de la classe
		1-1,99	2-2,99	3-3,99	4-4,99	5-5,99	6-6,99	7-7,99	8-8,99	9-10	
(1) 9B	26	1	14	9	1	1	-	-	-	-	2,84
(2) 9J	21	4	-	4	9	1	-	2	-	1	4,15
(3) 9I	23	-	-	-	1	1	7	9	5	-	7,01
(3) 9G	23	-	-	1	2	6	6	6	7	1	7,16
(3) 9A	18	-	-	2	4	4	8	-	-	-	5,55
(3) 9H	17	-	-	1	-	2	6	7	1	-	6,64

Tableau n° 10 : Les moyennes par classe aux tests initiaux de français

4.2.2.2 Présentation des tests initiaux d'anglais

Pour mieux comprendre le fonctionnement didactique des professeurs de langues et les stratégies d'apprentissage qu'ils mettent en œuvre pour réaliser leurs cours, nous avons également interrogé nos trois collègues professeurs d'anglais de notre lycée sur le sujet des tests initiaux. Chacun d'entre eux nous a confié un paquet de tests initiaux corrigés que nous présentons ci-dessous pour une brève analyse.

Le test initial d'anglais (A1)

Test paper

- I. Use the present simple or the present continuous:
1. Bill and Tom sometimes drive _____ to London. (drive)
 2. Look, he _____ to school! (go)
 3. Right now, mother _____ in the kitchen. (cook)
 4. She always _____ to work at 7. (go)
 5. At the moment father _____ a little red car. (drive)
 6. In summer it _____ hot. (be)
- II. Translate the sentences from exercice I:
- III. Conjugate the verb to drink, using present continuous negative.

Le test contient deux items évaluant la connaissance de quelques notions de grammaire et un exercice de traduction de l'anglais en roumain. Au niveau du cycle antérieur au lycée, le parcours formatif s'est concentré sur la formation et le développement des acquis intégrateurs, polarisé sur la compréhension et la production des messages oraux et écrits. Pour que le test soit valide, il doit évaluer si les élèves ont intégré ces acquis et, à défaut, quelles sont leurs difficultés et lacunes. Le test ne contient pas d'items pour l'évaluation de toutes les compétences et, de ce fait, n'est pas valide. Il n'est pas représentatif non plus car il vérifie seulement quelques éléments de ce qui a été étudié. Après correction, l'enseignant pourra identifier le niveau de performance donc l'élève est capable mais cela seulement pour ce qui concerne les notions qui interviennent dans les items du test. Le test est efficace mais dans un champ de connaissances très limité.

Ce test initial d'anglais est applicable, mais les données qu'il offre au diagnostic et à la remédiation sont réduites aux notions évaluées et donc aux objectifs limités que l'enseignant s'est lui-même proposés. La moyenne de la classe est 7,55 sur 10. Le résultat est donc supérieur à celui des tests initiaux de français pour lesquels la meilleure moyenne était 7,15. Pour qu'il devienne un vrai outil de travail diagnostique, ce test devrait également être amélioré dans sa structure et son contenu.

Le test initial d'anglais (A2)

Ce deuxième test que les élèves de 9^e ont passé en début d'année scolaire 2009/2010 est conçu par les auteurs du manuel d'anglais *Prospect Intermediate*. Le test intégral du manuel contient 80 items à résoudre en 30 minutes, mais les deux enseignantes d'anglais utilisent seulement la première partie des 40 items pour la même durée de passation. La moyenne de la classe qui a été évaluée avec ce test est 7,14 sur 10.

Nous présentons ci-dessous les dix premiers items du test initial d'anglais (A2).

Test paper

1. I.....in Warsaw all my life.
A. live B. am living C. have lived D. was living
2. My friend.....Bjork's music.
A. don't like B. doesn't like C. isn't liking D. hasn't liked
3. When I was younger, I.....long hair
A. would have B. used to have C. was having D. have had
4. My wallet.....in the shopping centre last week.
A. was stolen B. is stolen C. stolen D. stole
5. When we arrived at the stadium, the match.....
A. has started B. had started C. starts D. is starting
6. If you.....out, please buy me a newspaper.
A. will go B. go C. went D. have gone
7. My parents decides.....to Italy on holiday.
A. to go B. for going C. going D. go
8. They don't.....wear a uniform at their school.
A. must B. have C. have D. to must
9. When I leave school, I.....to study law.
A. am going B. go C. will D. going
10. Sam and Luke have been best friends.....they were children.
A. until B. since C. For D. when

Les notions évaluées sont la grammaire de base avec le paradigme du verbe, les degrés de comparaison des adjectifs, certains aspects du vocabulaire, les déterminants.

Éléments positifs

- les items de grammaire sont variés et couvrent un champ large des notions étudiées

Observations critiques

- le test est limité dans les compétences évaluées et le temps accordé n'est pas suffisant. Les auteurs recommandent de faire passer les 80 items en 30 minutes, alors que les 45 minutes que l'enseignante peut accorder ne suffisent pas en à faire la moitié (les 40 premiers items).

Le test est conçu pour mesurer des compétences de compréhension de l'écrit, ainsi que des notions de langue anglaise déjà étudiées. Il ne dépasse pas le degré de difficulté pour le niveau supposé des élèves, mais il n'évalue pas non plus toutes les compétences qui intéressent pour communiquer en anglais ; on peut donc en conclure qu'il n'est pas valide. Cependant, l'enseignant pourra, en fonction de réponses, diagnostiquer les manques et les difficultés des élèves à propos des notions contenus dans les items.

Le test a conduit à des résultats assez similaires s'agissant d'élèves ayant le même niveau en anglais et les mêmes lacunes ; de ce point de vue, le test est fidèle. Même si toutes les compétences ne sont pas évaluées, le grand nombre d'items fait qu'il est représentatif pour un certain champ du domaine de la langue anglaise ; pour la même raison, le test a une bonne capacité de diagnostic ; son pouvoir de discrimination est élevé. Le test d'anglais (A2) pourra offrir des données utiles à l'enseignant pour construire sa démarche didactique de remédiation et de performance ; il est applicable.

Les deux tests initiaux d'anglais que nous venons de présenter diffèrent des tests de français dans leur forme, leur structure et leur contenu. Les compétences de l'oral sont ignorées (compréhension, production ou interaction). Ces deux tests d'anglais possèdent une structure claire, simple, et renvoient à chaque fois à des notions de grammaire concrètes. Mais ils n'offrent pas de données concernant la manière de s'exprimer des élèves, leurs acquis communicatifs. Par ailleurs, ils évaluent une partie des connaissances des élèves et non pas l'ensemble.

4.2.2.3 Présentation des tests initiaux d'italien

Pour que nos conclusions soient représentatives pour l'ensemble des langues étudiées dans le lycée que nous avons choisi comme structure de recherche, nous avons également interrogé l'enseignante d'italien. Il s'agit d'une seule enseignante, qui organise ses cours en dehors du temps scolaire habituel. (Le cas de figure est identique pour les cours d'espagnol). Pour les élèves de 9^e qui arrivent au lycée, une évaluation n'est pas possible car il n'y a pas d'homogénéité dans le groupe (les niveaux « avancé » et « débutant » se retrouvent ensemble

car le regroupement se fait en fonction de leur classe et non pas de leur niveau d'italien). Les deux tests initiaux que nous reproduisons ci-dessous visent à diagnostiquer les classes de 10^e et de 11^e.

Test iniziale (I1)

I. Coniuga *essere*, *avere* e *capire* ai seguenti tempi dell'indicativo : presente, imperfetto, passato prossimo e futuro¹²⁵.

II. Scrivi il plurale delle seguenti parole e poi forma una breve proposizione con ciascuna di esse : il rosa/la rosa ; il sette/la sete ; il foglio/la foglia¹²⁶.

III. Scrivi un breve dialogo in cui annunciare qualcuno che una vostra amica si sposa¹²⁷.

L'enseignante d'italien nous a dit que les résultats à ce test sont homogènes tout en restant très faibles. Nous ne connaissons pas les notes obtenues, car l'enseignante a lu et corrigé chaque faute sans réaliser de notation, compte tenu des réponses généralement faibles. À la lecture des items du test, l'affirmation de l'enseignante semble justifiée : le test ne paraît pas difficile pour des élèves ayant 6 ans d'étude de l'italien comme langue étrangère. Mais, tel qu'il est conçu, est-il concluant ? Couvre-t-il suffisamment de notions pour être valide ?

Le premier exercice évalue le paradigme verbal, le deuxième le pluriel des noms. Est-ce cela le plus représentatif en ce qui concerne leurs acquis antérieurs ? En ce qui concerne le 3^e item du test, l'enseignante nous a montré que la plupart des élèves n'ont pas traité ce sujet. Nous avons demandé à l'enseignante en quoi ce test l'a aidée dans son travail. Elle a affirmé que le test lui a permis de comprendre qu'il faut tout reprendre avec ses élèves, en commençant avec les notions de base de la grammaire (les articles, le genre des noms, le verbe) jusqu'aux règles de prononciation qu'ils ne connaissent pas.

Test iniziale (I2)

I. Coniuga *essere*, *avere* e *capire* all'indicativo presente, imperfetto, passato prossimo, futuro e poi al condizionale presente.

II. Scegli il verbo giusto:

1. Carlo dormiva/ha dormito tranquillamente, quando i ladri penetravano/sono penetrati nell'appartamento.
2. Ieri Gianni non riusciva/è riuscito a telefonare perché la linea era/ è stata interrotta.
3. Stamattina provavo/ho provato a chiamare Paola più volte, ma non rispondeva/ha risposto mai.
4. Poiché la notte era/è stata umida, decidevamo/abbiamo deciso di rientrare.

III. Tradurre in romeno :

La televisione in Italia

¹²⁵ Coniugue *essere*, *avere* et *capire* aux temps suivants de l'indicatif : le présent, l'imparfait, le passé récent et le futur.

¹²⁶ Écris le pluriel des mots suivants et forme ensuite des phrases courtes avec chacun d'entre eux.

¹²⁷ Écris un dialogue court dans lequel tu annonces à quelqu'un qu'une de tes amies se marie.

In Italia le prime prove di diffusione della televisione risalgono al 1934. Ma, il servizio regolare comincia soltanto dal 3 gennaio 1954, a cura della RAI, in bianco e nero. Il segnale televisivo arriva su tutto il territorio nazionale due anni dopo. Dagli anni '50 la diffusione della TV conosce ritmi stupefacenti, come precedentemente era accaduto sul mercato americano.

Non è solo una battuta umoristica ciò che si dice approposito della televisione italiana, che almeno a livello linguistico, « L'unità d'Italia non l'ha fatta Garibaldi, ma l'ha fatta Mike Bongiorno ».

Entre ce deuxième test initial conçu pour la classe de 11^e et le premier test d'italien que nous venons d'analyser il n'y a pas beaucoup de différences dans la conception. Le 1^e item vérifie en plus des conjugaisons des verbes *essere/être, avere/avoir* et *capire/comprendre* au présent, imparfait, futur et passé simple, la conjugaison au conditionnel présent. Au 2^e exercice, les élèves doivent choisir la réponse correcte ; au 3^e item, la rédaction du premier test est remplacée par un exercice de traduction. Quant aux résultats, l'enseignante a fait les mêmes constats : ils sont très faibles, les élèves ne connaissant pas les règles de base de la grammaire de l'italien et le travail de remédiation devrait repartir du niveau débutant pour tous les élèves.

4.2.3 Appréciations générales pour l'analyse des tests initiaux en langue étrangère

L'objet de notre étude dans cette partie n'était pas de diagnostiquer ou vérifier les propositions de remédiation pour chaque classe mais de montrer que le travail de conception d'un test est tout aussi important que sa correction et son analyse ultérieure. Faire passer un test qui ne soit ni valide, ni représentatif, ni applicable équivaut, à notre avis, à une perte de temps, surtout si, après passation, l'enseignant décide que les résultats sont trop faibles et que la correction n'est même pas nécessaire. Nous ne sommes pas intervenue dans la partie conception des tests (à l'exception du « Test initial » n°3) que nous avons administré aux classes où nous intervenons) car chaque enseignant est libre de travailler comme il l'entend ; il peut utiliser les documents et supports dont il dispose selon son expérience ou ses connaissances.

Devant l'échec du premier « Test initial (n°1) », du « Test initial (n°2) », dans le cadre d'une réunion de la Commission méthodique des langues modernes, l'analyse faite entre collègues a permis finalement aux enseignants de conscientiser certaines erreurs dans la conception. Les conditions nécessaires et obligatoires pour rédiger un test initial n'avaient pas été respectées et les résultats en sont la première preuve. Les tests, après passation, même ayant des résultats faibles ou insuffisants, auraient dû bénéficier de l'effort de correction. En ce sens, l'échec est double : échec de l'enseignant (qui n'a pas trouvé les moyens pour

concevoir un test valide) et échec de l'élève (qui n'a pas bien répondu). Les deux parties se trouvent ainsi en difficulté.

On pourrait proposer aux enseignants de langues de réunir leurs efforts pour déterminer précisément les objectifs déjà réalisés par les élèves, pour élaborer et appliquer des items valides et examiner en détail les résultats. Un travail d'équipe serait à recommander pour rédiger un test qui réunisse toutes les qualités que nous avons présentées et qui tienne compte des éléments et des contenus étudiés antérieurement par les élèves. Car, il y a un élément extrêmement important et qui a été presque négligé ou apparaît très peu dans ces tests initiaux ; l'absence d'items variés qui évaluent correctement toutes les compétences et l'essentiel des acquis antérieurs des élèves.

Pour proposer des activités de remédiation efficaces aux élèves ayant des difficultés et des lacunes ou des activités performantes (aux élèves qui en sont capables) le premier travail important à faire par l'enseignant serait de bien connaître son public, ses élèves, en l'occurrence. La conception d'un test diagnostique valide, fidèle et applicable semble une condition indispensable pour que le travail d'analyse et de proposition de remédiation puisse se poursuivre correctement.

En conclusion, on peut dire que les tests initiaux nécessitent :

- de déterminer précisément les objectifs parcourus par les enseignements précédents ;
- d'élaborer et d'appliquer des items valides ;
- d'examiner en détail les résultats.

De cette façon, les professeurs se mettent en situation de pouvoir construire un enseignement adapté, ce qui les valorise et renforce leur légitimité. Et concomitamment, ils mettent leurs élèves en situation pour révéler l'état réel de leurs connaissances, soutenant ainsi la motivation pour augmenter leurs performances (les forces et les faiblesses de chacun étant identifiées).

Il va de soi qu'un enseignement de qualité passe par la bonne connaissance du public apprenant, ici les élèves. Cette connaissance se construit à l'aide de tests diagnostiques valides, fidèles et applicables. À partir de cela seulement, le travail d'analyse peut se faire et les propositions de remédiation se construire. Cette démarche inscrit l'enseignant dans un cercle vertueux de qualité et de réussite de son enseignement, au plus grand bénéfice de ses propres élèves.

4.3 Les pratiques pédagogiques : stratégies et méthodes mises en place par les enseignants de langues étrangères

L'enseignement des langues est l'un des domaines de l'enseignement dont l'évolution rapide essaie de s'adapter aux exigences de la société actuelle en perpétuelle progression et changement. C'est pourquoi, le professeur de langues doit se sentir concerné par les nouvelles approches qui lui permettent d'améliorer sa façon d'enseigner. Mais analyser sa manière d'enseigner, avoir du recul par rapport à ses stratégies pédagogiques est une chose difficilement réalisable à cause de la multitude de facteurs qui viennent influencer les « pratiques de classe ». L'expression « pratiques de classe » inclut toutes les activités ayant lieu dans la salle de classe, aussi bien les activités de l'enseignant que celles des élèves.

La recherche sur la pratique enseignante a été le sujet des nombreux ouvrages et travaux d'ingénierie didactique qui visaient à déterminer l'efficacité de l'enseignement. Le premier ouvrage de référence est celui de Postic (1977), *Observation et formation des enseignants*, auquel s'ajoutent les travaux d'Altet (1994), *La formation professionnelle des enseignants. Analyse des pratiques et situations pédagogiques* et de Puren, Bertocchini et Constanzo (1998), *Se former en didactique des langues*.

« En fait, la pratique de l'enseignant renvoie à une activité professionnelle située, orientée par ces fins, des buts et les normes d'un groupe professionnel. Elle se traduit par la mise en œuvre des savoirs, procédés et compétences en actes d'une personne en situation professionnelle ». (ALTET 2002 : 86)

Si nous nous intéressons aux pratiques pédagogiques des enseignants de langue, ce n'est pas pour remettre en question la manière dont ils entendent travailler. C'est principalement pour comprendre des aspects de fonctionnement didactique et pour essayer de réfléchir aux solutions que l'on pourrait trouver aux éventuels problèmes identifiés sur place.

« L'analyse d'observations de classe en terme d'objectifs généraux est extrêmement délicate (elle est complexe) et périlleuse (elle peut amener à de graves procès d'intention) ». (PUREN, BERTOCCHINI et CONSTANZO 1998 : 22)

Pourquoi est-il si difficile de faire une analyse objective des pratiques de classe ?

Les facteurs qui influencent la qualité et l'efficacité des pratiques enseignantes sont nombreux, très variés et variables. Les enseignants doivent s'adapter et adapter leurs stratégies en tenant compte de toute une série de facteurs comme : les programmes scolaires, les manuels disponibles, les objectifs de l'institution d'enseignement, les caractéristiques du groupe d'élèves. D'autres éléments entrent également en jeu : la formation des enseignants,

leur manière de concevoir et mettre en œuvre les objectifs d'enseignements, les représentations qu'ils se font de leur métier, leurs croyances et attitudes personnelles, l'image qu'ils veulent créer et qu'ils veulent donner aux observateurs.

« Les multiples dimensions, épistémique, pédagogique, didactique, psychologique et sociale, qui composent la pratique, interagissent entre elles pour permettre à l'enseignant de s'adapter à la situation professionnelle et de gérer conjointement l'apprentissage des élèves et la conduite en classe ». (ALTET 2002 : 80)

Toute observation de classe est composée de trois types de documents :

a) Les données recueillies : documents de classe (projet d'enseignement ou curriculum, préparations du professeur, notes ou grilles d'observation, enregistrements son ou vidéo, documents produits par des élèves - portfolio de langue, projets, etc., fiches de questionnaires, etc.). Il est important de prendre aussi en compte :

« les significations données par l'enseignant à ses actions, ce qui nécessite, dans nos recherches, de prendre en compte, à côté des observations, les interprétations des acteurs, en menant aussi des entretiens avec les enseignants sur leurs actions pour en saisir le sens, avant et après l'action observée ». (ALTET, 2002 : 87)

b) L'ensemble de ces données doit être accompagné de métadonnées qui permettent d'identifier les pratiques observées (sujet de la leçon, objet de l'enseignement), les conditions scolaires (classe, date, etc.), les conditions de l'observation.

c) Les conditions ou les raisons de recueillir ces informations, les observations recueillies et leur usage. Le recours à l'observation comme instrument méthodologique au service de l'étude des pratiques est relativement ancien. En raison de la complexité de tous ces paramètres, il nous est apparu évident qu'il est difficile de savoir dans quelle mesure les heures de cours observées seraient représentatives.

« D'où la règle qui nous semble intangible en l'occurrence : ne jamais juger ni même interpréter, et chercher seulement à comprendre, en appliquant systématiquement le principe selon lequel l'enseignant est un professionnel compétent et responsable ». (PUREN, BERTOCCHINI et COSTANZO 1998 : 22)

Évoluer dans ses pratiques, se tenir informé des nouvelles pratiques pédagogiques, être prêt au changement sont des prérogatives indispensables à tout enseignant de langue. Les grilles d'analyse ou d'évaluation que nous pourrions proposer sont nombreuses, mais ce qui compte vraiment en tant qu'enseignants de langue c'est accepter d'être observés, d'évoluer dans nos pratiques. Et si on s'auto-évalue, c'est prouver son désir de faire évoluer et améliorer sans cesse ses méthodes d'enseignement pour réaliser un acte d'enseignement de qualité.

Pour analyser les pratiques de classes de nos collègues professeurs de langues du Lycée économique « Anghel Rugină » de Vaslui, nous avons consulté et retenu les critères des deux grilles exposées dans les tableaux n°11 et 12. Pour la première grille (proposée par Jean-Michel Ducrot¹²⁸), l'évaluateur doit cocher la case correspondante à la qualité du professeur pour chacune des compétences, de 1 à 4 (1 : toujours ; 2 : souvent, 3 : rarement, 4 : jamais). Quant à deuxième grille, celle proposée par PUREN (1998 : 91), elle peut aider à prendre conscience du fonctionnement d'un cours avec toutes les activités déroulées. L'évaluateur comprendra plus facilement les objectifs, les compétences, les démarches et les types de tâches que l'enseignant s'est proposé. Ces deux grilles pourraient servir comme point de départ pour l'analyse des pratiques et des stratégies utilisées par les professeurs de langues vivantes. Elles nous ont servi de repère pendant les cours auxquels nous avons assisté sans qu'elles restent le seul critère pris en compte.

1. Grille n° 1 d'évaluation d'un enseignant de langue (v.tableau n° 11) proposée par Jean-Michel Ducrot¹²⁹

Critères d'évaluation et compétences	1	2	3	4
Utilisation du non verbal, sollicitation de l'attention de l'apprenant, déplacement dans la classe				
- utilise un ton agréable et enthousiaste				
- utilise le non verbal et le langage corporel (gestes, mimes, etc.)				
- cherche à maintenir le contact du regard avec les élèves				
- se déplace dans toute la classe				
- sait solliciter l'attention de l'élève				
Clarté				
- explique clairement, utilise un langage facile à comprendre				
- définit les termes complexes, répond aux questions de vocabulaire				
- sait se faire entendre au fond de la classe				
- écrit clairement au tableau				
- explique clairement les consignes				
Interaction				
- encourage les élèves en les interrogeant personnellement				
- stimule tous les élèves				
- suscite l'interaction entre les élèves				
- évite les critiques				
Organisation				
- met en évidence l'objectif de chaque séquence du cours				
- utilise le tableau et organise bien les éléments du cours				
- prépare chaque séquence en l'introduisant				
- fait un résumé de ce qui a été appris en fin de séquence				
- alterne entre le travail collectif, en tandem et individuel				

¹²⁸ Professeur de lettres et FLE au Lycée Saint-Joseph d'Istanbul, chargé de cours - depuis septembre 2008. Co auteur/concepteur du site de formation de formateurs en didactique du FLE, intitulé : Cours d'initiation à la didactique du FLE en contexte syrien, et d'autres sites FLE comme <http://insuf-fle.hautetfort.com/> ou blogs pédagogiques FLE.

¹²⁹ Grille consultable en ligne : < <http://insuf-fle.hautetfort.com/media/01/01/987510940.pdf>>, 09.09.2009 ; <http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/evaluation/cours3_ev301.htm>, 09.09.2009

Utilisation du temps du cours				
- gère bien le temps de chaque séquence du cours				
- alterne bien les compétences CO/CE/PO/PE				
- varie les activités				
Aisance linguistique et phonétique du professeur				
- s'exprime avec aisance dans la langue orale et écrite				
- évite d'avoir recours à la langue maternelle des élèves				
- utilise des variations de rythme, d'intonation				
Aspects cognitifs				
- sait gérer la classe et discipliner les apprenants				
- fait preuve de disponibilité auprès des apprenants				
- sait écouter et se montrer patient avec les élèves				
- utilise différents types de questions (ouvertes, fermées, etc.)				
- vérifie la compréhension chez les élèves				
- centre son attention sur les élèves				
- ne se montre pas comme le détenteur du savoir				
Utilisation du matériel pédagogique				
- prépare bien son matériel avant la séquence (cassette calée, etc.)				
- utilise les cassettes audio, vidéo, CD				
- utilise le tableau noir judicieusement				
- utilise des documents authentiques				
- utilise la méthode préconisée (le manuel choisi)				
Stratégies correctives				
- incite les élèves à se corriger eux-mêmes à l'oral				
- incite les élèves à corriger les autres à l'oral				
- fait appel à la correction phonétique en classe				
- laisse les élèves parler sans leur couper la parole				
- corrige les élèves si la classe n'y est pas parvenue				
- fait appel à des exercices de remédiation à l'écrit				
Respect de l'approche méthodologique préconisée				
- respecte la méthodologie du manuel : l'approche communicative				
- propose des activités communicatives				
- fait preuve de créativité autour de cette approche				

Tableau n° 11 : Grille 1 d'évaluation d'un enseignant de langue

2. Grille d'évaluation d'un enseignant de langue proposée par Puren (1998 : 91)

Paramètres de description des tâches		
I. Objectifs Plusieurs peuvent être poursuivis en même temps.	1. application 2. automatisation 3. classement 4. conceptualisation 5. correction 6. dramatisation 7. entraînement 8. évaluation 9. imitation	10. manipulation 11. mémorisation 12. préparation 13. réactivation 14. reconnaissance 15. remédiation 16. réutilisation 17. révision 18. sensibilisation
II. Acteurs	1.enseignant-élèves : pédagogie homogène/différenciée 2.élèves-enseignant : collaboration/négociation 3.élèves-élèves : collaboration/complémentarité/compétition	
III. Types de tâches	1. activité : scolaire, ludique, simulée, authentique 2. mode de travail : collectif, individuel, par paires, en groupes restreints 3. langues employées	
IV. Supports employés (préciser la nature).	1.textuels : 2.visuels : 3.oraux : 4.combinés :	

V. Compétences visées	1.compréhension orale 2.compréhension écrite 3.expression orale 4.expression écrite 5.culturelle/interculturelle 6.grammaticale 7.lexicale	8.phonétique 9.orthographique 10.discursive 11.méthodes d'apprentissage 12.combinaison de plusieurs compétences (préciser lesquelles)
VI. Dispositifs et démarches	1.tâche unique/articulation de plusieurs tâches 2.en continu/sur plusieurs séquences/reprise une 2 ^e fois 3.tâche préparée/non préparée 4.avec aide/sans aide de l'enseignant, d'un matériel 5.en classe/à la maison 6.en temps limité/en temps non limité 7.avant/pendant/après le travail en classe	
VII. Correction/évaluation	1.correction immédiate/différée 2.correction systématique/sélective 3.évaluation prospective/formative/sommative 4.tâche notée/non notée 5.évaluée par l'enseignant/autoévaluée	

Tableau n° 12 : Grille 2 d'évaluation d'un enseignant de langue

Pour résumer les activités des cours auxquels nous avons assisté, nous avons rassemblé nos observations sous la forme des points positifs et points à améliorer, à la fin de chaque présentation de cours. Nous avons réalisé ensuite, pour chacun des enseignants, un récapitulatif des stratégies didactiques avec nos appréciations générales sur les compétences conceptuelle, actionnelle, évaluative et éducative de chacun d'entre eux.

Pour nos observations, nous avons pris en compte

a) La projection de la leçon :

- la documentation méthodique et scientifique ;
- le respect de la planification ;
- la clarté des objectifs ;
- l'unité entre les objectifs et le contenu ;
- l'adéquation des stratégies didactiques aux capacités d'apprentissage des élèves.

b) Le déroulement de la leçon :

- l'aspect de la salle de cours ;
- la création d'un cadre affectif propice au déroulement des cours ;
- la vérification des connaissances antérieures ;
- l'organisation du contenu, l'enchaînement des notions, le respect de la logique didactique ;
- l'intégration de la leçon dans le système dont elle fait partie ;

- la clarté et la correction des explications ;
- l'utilisation des exemples ;
- l'adaptation des méthodes utilisées aux objectifs et au contenu de la leçon ;
- la densité de la leçon ;
- l'utilisation des connaissances dans des situations diverses ;
- la combinaison des différentes formes d'activité (individuelle, par groupe, collective) ;
- les stratégies de différenciation et individualisation ;
- le degré de sollicitation des élèves ;
- les interactions professeur-élève, élève-élève, élève-professeur ;
- l'harmonisation du style didactique aux particularités de la classe ;
- l'évaluation.

4.3.1 Les stratégies pédagogiques en classe de français

Nous avons observé neuf cours de français de nos deux collègues, enseignantes dans le même lycée. Dans ce qui suit, nous présentons les activités qui ont eu lieu en classe, en essayant de retenir un maximum d'observations pour notre analyse. Nous avons consigné, pour chaque cours, la description des activités réalisées, les stratégies didactiques mises en place par les enseignantes et leur corrélation avec les programmes scolaires, avec le niveau de la classe et le manuel scolaire utilisé. Pour préserver l'anonymat nous avons utilisé des prénoms fictifs.

4.3.1.1 Analyse des stratégies didactiques utilisées par Maria, enseignante de français langue étrangère

Date : le 10 octobre 2009

Documents scolaires consultés : planification annuelle, planification semestrielle, portfolio personnel, portfolio des élèves, les cahiers de devoirs des élèves, les catalogues de notes

Nombre de cours auxquels nous avons assisté : 5

Classe	Thème ou titre de la leçon
Une classe de 3 ^e /Troisième	<i>Actes de parole : remercier, s'excuser</i>
Une classe de 10 ^e / Seconde	<i>Le sport et le corps humain</i>
Une classe de 11 ^e /Première	<i>La cathédrale d'Amiens</i>
Une classe de 12 ^e /Terminale	<i>Le domaine de la vie artistique</i>
Une classe de 12 ^e /Terminale	<i>Test d'évaluation de type baccalauréat</i>

Le cours de français de 9^e

Leçon : *Les actes de paroles - remercier, s'excuser.*

Type de leçon : classe mixte (vérification - acquisition/fixation de nouvelles connaissances)

Support : *le Manuel de français « Limba franceză » L2 pour la 9^e*

Objectifs fondamentaux

- formatifs :

acquisition des connaissances ; formation socioculturelle de la personnalité de l'élève ; sensibilisation des élèves aux phénomènes de culture et de civilisation.

- communicatifs :
savoir résoudre les exercices du manuel en utilisant les actes de parole pour remercier, et/ou s'excuser.
- sociolinguistiques :
acquérir un vocabulaire spécifique pour remercier, répondre aux remerciements, s'excuser, répondre aux excuses et l'utiliser dans des exercices ; enrichir le vocabulaire des élèves de mots, d'expressions et de tournures usuelles.

Dans le planning par unités (v. tableau n° 13) à partir du manuel que nous avons analysé dans un chapitre antérieur, l'enseignante a alloué un cours de 50 minutes pour travailler les actes de paroles pour remercier, s'excuser. Le même planning fait la liaison entre le manuel scolaire et le programme scolaire avec la rubrique des compétences spécifiques pour chaque activité. L'unité n° 2 sera parcourue en huit cours de 50 minutes, dont un pour la leçon à laquelle nous avons assisté.

Contenus détaillés	Compétences spécifiques (du programme scolaire)	Compétences dérivées	Activités et évaluation	Support, nombre d'heures prévues
Prélude ; L'univers des jeunes ; les échanges scolaires ; Texte : « Euro-échanges » ; Les antonymes ; Une fiche de candidature.	1.1 Identifier des contenus spécifiques ; 1.2 Extraire le sens global d'un texte à partir des questions ; 1.3 Déduire le sens des éléments lexicaux inconnus à l'aide du contexte ; 2.2 Faire des descriptions simples ou parler des expériences personnelles à partir d'un support visuel ; 3.2 Communiquer en vue de la réalisation d'une tâche qui nécessite un échange d'informations ; 4.1 Retenir les informations orales sous forme de notes.	Comprendre globalement le texte ; Dégager les idées essentielles du texte ; Ordonner logiquement les événements.	-Lisez le texte et relevez les mots inconnus ; -Identifiez leur sens à partir du contexte ; -Faites un petit résumé à l'aide des questions autour du texte ; -Dégagez les idées principales ; -Complétez par des mots tirés du texte ; -Cherchez dans le texte les antonymes ; -Evaluation alternative ; -Items objectifs	-le manuel, -le dictionnaire, -5 heures

Actes de parole : Remercier ; S'excuser.	2.1 Rédiger des messages personnels ; 3.1 Exprimer son opinion dans une discussion ; 3.2 Communiquer pour accomplir une tâche qui nécessite un échange d'informations.	Dégager les idées essentielles, présenter des formules pour remercier quelqu'un ; s'excuser.	-Imaginez et jouez (en groupe) ; -Observez et dégagez...écrivez dans vos cahiers ; Items semi-objectifs Items subjectifs Items objectifs	-le manuel, -1 heure
Grammaire Les pronoms adverbiaux « en », « y ».	1.4 Sélectionner des informations pour accomplir une tâche ; 4.1 Retenir les informations orales sous forme de notes.	Faire la différence entre les pronoms « en » et « y ». Présentation des projets éducatifs européens.	-Lisez le texte, observez et soulignez les pronoms adverbiaux « en » et « y » ; -Travail avec les pronoms « en » et « y » ; Evaluation formative et individuelle.	-le manuel, -2 heures

Tableau n° 13 : Le planning pour l'unité 2, *Euro-échanges*, du *Manual de franceza - L2*, pour la 9^e

Déroulement du cours

Séquence 1

Le cours commence avec la « mise en route » : les salutations d'usage, l'appel, le contrôle des devoirs, la vérification des acquis précédents (les exercices 11 et 12, page 24). L'enseignante réalise le contrôle quantitatif (vérifie les cahiers) et aussi qualitatif (plusieurs élèves présentent leur devoir). Une partie du devoir est écrite au tableau pendant que les élèves vérifient et corrigent les erreurs dans leurs cahiers. Le devoir à la maison constitue la fixation de la leçon précédente (travail avec les antonymes).

Pour l'exercice 11, page 24, les élèves doivent compléter avec le contraire des mots en italique : « Il n'est pas *dedans*, il est ... ; Il n'est pas *dessous*, il est... ; Il n'est pas *près*, il est... ; Il n'est pas *devant*, il est... ; Il n'est pas à *droite*, il est... ; Il n'est pas *au début*...il est... . Tous les élèves trouvent les contraires et complètent correctement les phrases. Le deuxième exercice, l'exercice 12 a la consigne : « Donnez le contraire qui convient à l'adjectif *léger* » (lourd - épais - vive - fort - grave - copieux). Un paquet léger. Un bruit léger. Un repas léger. Une douleur légère. Un tissu léger. Une blessure légère. Plusieurs élèves se sont

trompés dans leurs réponses. La vérification de la compréhension des phrases prouve que plusieurs mots leur étaient inconnus (bruit, tissu, blessure) ce qui explique les erreurs.

Séquence 2

L'enseignante écrit au tableau le titre de la nouvelle leçon *Actes de paroles - remercier/répondre aux remerciements, s'excuser/répondre* et fait lire aux élèves l'encadré du manuel présentant ces expressions, page 25. Elle corrige les prononciations erronées et insiste sur l'intonation et l'accentuation dans la phrase. Le cours continue avec des exercices du manuel pour la fixation des actes de parole respectifs (les exercices 1, 2, 3, 4, page 25). L'exercice no 1 est un exercice de complétion d'un texte lacunaire avec des mots d'excuse. Les élèves proposent plusieurs variantes de réponse en consultant l'encadré de la page 24.

L'exercice no 2 n'a pas été une réussite. Ce type d'exercice n'a pas beaucoup d'intérêt en classe de FLE car il risque de créer des confusions concernant l'écrit. Les élèves devaient corriger un texte amusant mais le comique de situation est passé inaperçu. C'est un «mot» d'excuse qu'un parent d'élève envoie au maître. « Vous fêtes fer trop de lignes à ma petite en punission. Se soir encore, soit disant qu'elle aurait pu pousser une camarade, elle a eut juste à dix heures passer à copier cint cent foi : "Deux droite qui forment un angle droit sont parallèle". Et je suis même pas sur que sa c'est vrai.» M.Bigard (Pierre Perran, *Excusez les parents*). L'exercice a été finalement résolu mais avec l'aide de l'enseignante. L'exercice no 3 stimule les élèves à jouer deux par deux et à imaginer différentes situations pour s'excuser. L'exercice no 4 est un exercice de classement : les élèves doivent reconnaître dans un texte les phrases de remerciements et les réponses.

Séquence 3

Cette séquence est consacrée à la fixation des connaissances nouvelles : l'enseignante pose des questions pour observer ce qui n'a pas été compris et pour vérifier l'assimilation des expressions nouvelles. Le travail se fait toujours avec le manuel scolaire, l'exercice 5(A), page 25, de type communicatif-actionnel : les élèves doivent imaginer un scénario et utiliser les expressions apprises.

Devoir à la maison

L'exercice 5.B, page 25 : Un(e) ami(e)/vous envoie une carte de vœux pour votre anniversaire/pour Noël/pour le Nouvel An/pour Pâques. Vous lui écrivez pour le/la remercier poliment de ses vœux.

Éléments positifs

- l'enseignante a entraîné la plupart des élèves dans les activités ;
- le cours a suivi une structure classique : vérification des connaissances acquises antérieurement - nouvelles connaissances - fixation des nouvelles connaissances - devoir à la maison. Cette structure a la qualité de rassurer les élèves qui sont habitués à ce fonctionnement ;
- l'enseignante a travaillé une seule tâche à la fois en s'assurant que tous les élèves ont bien compris.

Observations critiques

- le manuel scolaire a constitué le seul support utilisé en cours ;
- le devoir à la maison vérifié en début du cours a été le seul moyen de fixation et renforcement des connaissances antérieurement acquises ;
- la correction de la prononciation erronée a été faite sans aucune explication ou questionnement ;
- le cours n'a pas permis un engagement actif de tous les élèves ; ils ont répondu aux questions du professeur, leur initiative n'a pas été stimulée ;
- les élèves n'ont pas été évalués, appréciés ou notés.

Le cours de français de 10^e

Leçon : *Le sport et le corps humain*

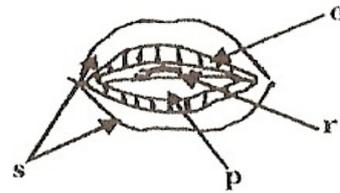
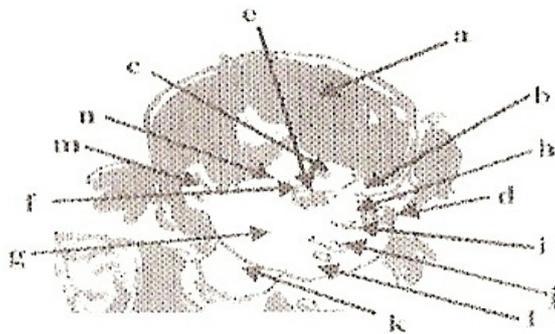
Type de leçon : classe de fixation et de formation de compétences

Supports : le manuel *Limba Franceză, L2*, Edition Sigma, la fiche individuelle préparée par l'enseignante

Objectifs fondamentaux

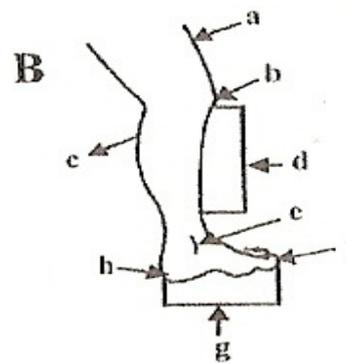
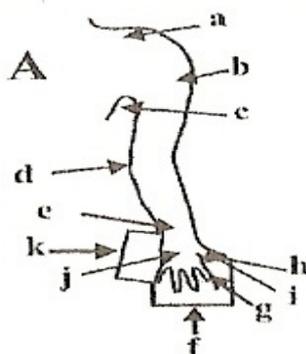
- formatifs :

acquisition des connaissances ; formation socioculturelle de la personnalité de l'élève ; sensibilisation des élèves aux phénomènes de culture et de civilisation.



.....

3. 11 noms en rapport aux membres supérieurs et 8 noms en rapport aux membres inférieurs ; regardez le dessin.



A.....

 B.....

4. 5 noms indiquant les parties du tronc.

.....

II. Reliez les parties du corps qu'on utilise aux consignes du professeur d'éducation physique :

- 1. Levez.....a. les jambes
- 2. Penchez.....b. les pieds
- 3. Pliez.....c. les genoux à la poitrine
- 4. Montez.....d. le buste
- 5. Tournez.....e. sur la pointe des pieds
- 6. Écartez.....f. les bras
- 7. Marchez.....g. la tête à droite

III. Quelle est la position du corps correspondant à chaque situation :

1. Il s'est assis les jambes repliées, il est.....a. debout
2. Il a le dos courbé, il est.....b. agenouillé
3. Il est sur ses pieds, il est.....c. voûté
4. Il s'est étendu sur le lit, il est.....d. accroupi
5. Il s'est mis à genoux, il est.....e. assis
6. Il a pris place sur une chaise, il est.....f. allongé

IV. Écrivez la qualité essentielle donnée que doit posséder chacun des athlètes : vigoureux, souple, endurant, rapide, adroit, entraîné, audacieux et adroit, résistant et puissant

Le sauteur à la perche doit être....., le lanceur de poids....., le coureur de vitesse....., le coureur de fond....., le coureur cycliste bien....., le joueur de tennis....., le boxeur..... et....., le skieur..... et.....

V. Mettez les verbes d'entre parenthèses au présent de l'indicatif :

Le nageur (*plonger*)du tremplin, (*nager*).....sur l'eau, (*respirer*)..... en surface à intervalles réguliers, *accélérer*..... les mouvements des bras et des jambes, (*faire*) la planche, (*flotter*) sans bouger. Le sauteur (*courir*)..... avec souplesse, (*prendre*)..... son élan, (*bondir*).....du tremplin. Le coureur cycliste (*s'entraîner*)..... chaque jour, (*grimper*)..... des cotes, (*dévaler*)..... des descentes, (*augmenter*)..... sa vitesse de jambes, (*sprinter*)..... sur le plat.

VI. Imaginez que vous êtes commentateur sportif et que vous assistez à un match de football, volley-ball, boxe, etc. Présentez-le d'une manière vivante et amusante en utilisant le questionnaire suivant : De quelle manifestation s'agit-il ? Quelles sont les équipes ? À quel endroit et à quel jour a lieu la rencontre ? Quel est le résultat de cette rencontre ? Quel temps fait-il ? Quel est l'état du terrain, l'importance du public ?

Séquence 3

Pour le renforcement des connaissances, l'enseignante pose des questions pour observer ce qui n'a pas été acquis et pour vérifier le degré de compréhension et d'assimilation de ce qui vient d'être enseigné.

Devoir à la maison

L'importance du sport dans notre vie. (7 - 10 lignes)

Éléments positifs

- l'enseignante a utilisé des supports didactiques variés (manuel scolaire et fiches individuelles) pour stimuler la participation des élèves ;

- les exercices ont visé plusieurs compétences : la compréhension et la production de l'écrit, mais aussi la production orale ;
- la fiche individuelle contient des items de complexité progressive.

Observations critiques

- pour travailler de manière plus autonome, un aide-mémoire avec l'explication des mots nouveaux aurait été utile pour les élèves ;
- le manque des documents authentiques, que ce soit un document écrit (article de presse) ou audio-visuel (CD, vidéo) pour mettre l'élève en contact direct avec la langue ;
- l'utilisation du roumain pour traduire les mots inconnus.

Le cours de français de 11^e

Leçon : *La cathédrale d'Amiens*. Quelques aspects cachés de la cathédrale d'Amiens.

Type de leçon : classe de transmission/fixation de nouvelles connaissances

Support : l'ordinateur connecté à l'Internet, la fiche vocabulaire

Objectifs fondamentaux

- formatifs :
 - acquisition des connaissances ; formation socioculturelle de la personnalité de l'élève ; sensibilisation aux phénomènes de culture et de civilisation.
- communicatifs :
 - décrire un monument ; exprimer ses impressions.
- sociolinguistiques :
 - le vocabulaire de l'architecture religieuse.

Déroulement du cours

Séquence 1

Après la « mise en route » habituelle (salutations, date, présence) le cours commence directement avec la présentation du vocabulaire à l'aide d'une « fiche vocabulaire ». Un élève lit à haute voix pendant que les autres ont suivi dans leurs fiches. L'enseignante corrige les

fautes de prononciation et vérifie la compréhension. Les mots encore inconnus sont traduits en roumain.

Fiche vocabulaire

La nef : partie centrale d'une église qui va du portail au chœur.

Une trappe : ouverture dans un plafond ou dans un mur ; petite porte.

Les combles : la charpente et le toit d'un bâtiment.

Une charpente : l'ossature du toit, généralement en bois. L'ouvrier spécialisé est un charpentier.

Une chèvre : machine pour soulever des poids très lourds.

Le labyrinthe : dessin sur le sol qui symbolise le chemin de la terre vers Dieu. Contrairement aux labyrinthes habituels il n'est pas fait pour perdre mais pour guider.

Un enchevêtrement : un assemblage et un mélange.

Une poutre : grosse pièce en bois, partie de la charpente.

Une coque : ce qui enveloppe (la coquille de l'œuf). Ici, structure de la charpente.

Un escalier à vis : escalier qui tourne en spirale.

Une corniche : une partie qui dépasse en haut d'un mur, qui couronne un édifice.

Un plomb : le bois de la flèche est recouvert de plomb. Un plomb est ici une feuille de plomb.

Un couvreur : artisan spécialisé dans le recouvrement du toit en tuiles ou en plomb.

Le triforium : une galerie qui s'ouvre sur la nef à mi-hauteur.

Une flèche : le sommet de la cathédrale.

Un vitrail (des vitraux) : vitre colorée des églises.

Une gargouille : ce qui permet à l'eau de s'évacuer ; souvent en forme d'animaux.

Une chauve-souris : mammifère nocturne qui ressemble à une souris et qui a des ailes.

Séquence 2

L'enseignante organise une activité de remue-ménages sur le vocabulaire de la construction, de l'architecture en général. Les élèves doivent répondre aux questions suivantes : Avez-vous déjà visité une cathédrale ? Racontez dans quelles circonstances : c'était où, quand, avec qui ? Quelles impressions vous a laissé cette visite ? Décrivez cette cathédrale.

Séquence 3

Travail de recherche sur Internet. Tâche : « Allez sur le site www.monum.fr ; cliquez sur *Notre Dame de Paris* pour obtenir des informations. Dites ce que vous avez observé ». Comme cette salle de classe est dotée d'un seul ordinateur, les élèves ont délégué deux représentants pour faire les recherches demandées sur Internet. Tous les élèves ont pu apprendre quelques informations sur la cathédrale Notre Dame de Paris.

Séquence 4

L'enseignante propose aux élèves de visionner une première fois un document vidéo présentant quelques aspects de la cathédrale d'Amiens, sans le son. Elle leur donne des

consignes exactes : « Observez attentivement les images et répondez aux questions : Combien de personnes s'expriment-elles ici ? Quel est le premier endroit visité ? A quoi servaient la trappe et la chèvre ? Quels personnages ou quelles formes les gargouilles représentent-elles ? »

Séquence 5

L'enseignante propose de visionner à nouveau le document vidéo mais, avec le son cette fois (deux fois et en faisant des pauses). Les élèves, mis en garde, doivent écouter attentivement pour pouvoir répondre aux questions suivantes : Parmi les mots techniques que vous avez listés précédemment, quels sont ceux que vous avez reconnus ? Quels mots utilise-t-on pour décrire la charpente ? Combien existe-t-il de passages ? Combien de marches compte l'escalier ? De quelle période sont les vitraux ? Combien mesure la flèche ? Quel est son poids ? Depuis quand date le plomb que montre le conservateur ? Pourquoi les tours sont-elles asymétriques ? Les élèves sont invités à comparer leurs réponses. Comme ils n'ont pas trouvé la réponse à toutes les questions, le document a été visionné une troisième fois et les réponses ont été trouvées ou corrigées.

Séquence 6

Travail de l'expression orale. Les élèves doivent répondre à la question : « Quel est le dernier grand monument que vous avez visité (une tour, un pont, un immeuble...) ? Décrivez votre visite et les sensations que vous avez ressenties ».

Séquence 7

Cette séquence travaille l'expression écrite afin de fixer les connaissances nouvellement acquises : « Donnez cinq raisons pour convaincre vos amis de visiter la Cathédrale d'Amiens ».

Devoir à la maison

La ville d'Amiens. Allez sur le site www.amiens.fr et prenez des notes sur les choses qui, selon vous, peuvent attirer des touristes : « visitez » la cathédrale (renseignez-vous notamment sur les couleurs utilisées, l'importance et les codes des couleurs au Moyen-Age), visitez le Musée de Picardie, visitez le zoo, découvrez le Festival du film, consultez la rubrique « la rue et le cirque », etc. Créez une publicité qui montre l'intérêt de visiter cette ville.

Éléments positifs

- les élèves ont participé de manière active (visionner, écouter, chercher, répondre, décrire sont les actions pour lesquelles ils sont intervenus) ;
- la leçon leur a permis d'enrichir leur vocabulaire avec des mots de l'architecture religieuse et de découvrir des monuments historiques réputés de France ;
- l'utilisation de la vidéo en classe de langue a été faite en respectant le principe de la complexité progressive, avec des exercices spécifiques à chaque moment de la présentation du document : la pré-écoute (visionner sans son) - l'écoute - l'après écoute) ;
- toutes les compétences ont été travaillées : la compréhension et la production de l'oral, la compréhension et la production de l'écrit, l'interaction.

Observations critiques

- les acquis de la leçon précédente n'ont pas été renforcés ou évalués, le cours a commencé directement avec la nouvelle leçon ;
- les élèves n'ont pas l'habitude de travailler avec des documents authentiques vidéo ou sonores en français ; pour trouver les réponses ils ont dû revoir et réécouter trois fois la vidéo ;
- faire des recherches sur Internet pendant le cours, sur le seul ordinateur disponible n'occupe pas tous les élèves et freine la participation ;
- le renforcement et l'évaluation des nouvelles connaissances n'ont pas été effectués ;
- l'enseignante recourt au roumain pour expliciter le sens des mots nouveaux.

Le cours de français de 12^e

Leçon : l'exploitation didactique du vidéo-clip de Céline Dion, *Dans un autre monde*.

Type de leçon : acquisition de nouvelles connaissances

Support : le vidéo-clip, le texte de la chanson

Source : <<http://www.cavilamenligne.com/docs/chansons>>

Déroulement du cours

Séquence 1

Avant l'écoute, l'enseignante divise la classe en quatre groupes. Chaque groupe désigne un représentant qui écrit au tableau noir un fragment du texte de la chanson pendant

que les autres élèves recopient dans leurs cahiers le texte en entier. Les élèves doivent répondre aux questions : Que vous inspire le titre de cette chanson ? A votre avis, quelle histoire cette chanson raconte-t-elle ? Dans quel style de musique classez-vous cette chanson ? Pouvez-vous imaginer quels sont les instruments utilisés ?

Séquence 2

L'enseignante propose un travail en binôme à partir de la consigne : Rédigez le scénario d'une séquence du clip réalisé pour cette chanson (personnes, lieux, actions, couleurs). Une mise en commun du travail est faite.

Séquence 3

Travail avec le 1^{er} couplet de la chanson, en petits groupes de 4. Questions posées : Lisez le 1^{er} couplet. Quelle est la situation ? Pourquoi ce désir de s'enfuir ? Les élèves expriment leurs opinions oralement et demandent de l'aide à l'enseignante pour certains mots ou expressions qu'ils ne connaissaient pas.

Séquence 4

Travail avec le clip. Les élèves sont invités à visionner le vidéo-clip en entier et à répondre aux questions suivantes : 1. Quelles sont pour vous les principales caractéristiques du clip ? 2. Comparez avec ce que vous avez imaginé : le vidéo-clip, la musique, l'histoire. 3. Que pensez-vous de la chanteuse et de son interprétation ? (sa manière de s'habiller, sa façon de se déplacer, sa voix...) 4. Aimez-vous cette chanson ? Pourquoi ?

Séquence 5

L'enseignante utilise le tableau pour écrire les exercices :

1. « Parmi les adjectifs suivants, quels sont ceux qui, pour vous, qualifient le mieux cette chanson ? triste - heureux/heureuse- gai(e) - optimiste - pessimiste - macabre - indifférent(e) - réaliste - amical(e) - amoureux/amoureuse - sentimental(e) - utopique ». Les élèves ont travaillé en binôme.
2. Expliquez les expressions :
Le monde est à la porte, et se joue des verrous.
Mourir mais de vivre et d'envie.
C'était la bonne histoire mais pas le bon tempo.
Tomber de haut et descendre sur le carreau.
Rire à périr mais rire aujourd'hui.

Les élèves proposent des explications et une mise en commun est faite avec l'aide de l'enseignante qui donne la traduction des mots que les élèves ne connaissent pas : *le verrou, l'envie, le carreau, périr.*

Séquence 6

L'enseignante fait une proposition de débat autour de la question : Dans la vie, doit-on se contenter de ce qu'on a ou faut-il prendre des risques, partir vers l'inconnu ? La question est écrite au tableau noir par l'enseignante. La classe est partagée en 2 groupes : le groupe 1 « On doit accepter la vie telle qu'elle est » ; le groupe 2 « il faut profiter de toutes les occasions pour essayer de changer de vie ». La consigne pour faire ce travail est : « Cherchez autant d'arguments qu'il y a de personnes dans votre groupe, classez-les. Chaque membre du groupe doit prendre la parole au moins une fois ». Une mise en commun est faite et une liste d'arguments est établie. L'expression écrite est travaillée avec l'activité qui suit ; les élèves doivent composer une lettre pour contacter la chanteuse et lui proposer leur vidéo-clip. L'enseignante rappelle aux apprenants quelles sont les parties essentielles d'une lettre et écrit au tableau noir le schéma contenant les éléments les plus importants (la date, l'adresse, la formule de politesse, l'introduction, le corps et la conclusion).

Devoir à la maison

Les élèves doivent faire des recherches de personnages célèbres ou de héros de la littérature qui, à un moment de leur vie, ont décidé de tout quitter pour « un autre monde ».

Éléments positifs

- la progression du cours s'est fait du plus simple au plus complexe ;
- utiliser la vidéo en classe de langue est un moyen moderne qui attire les élèves plus qu'une leçon classique ;
- les élèves aiment apprendre par la chanson, pour eux la musique représente un loisir assez important.

Observations critiques

- dans les activités du cours, les élèves n'ont pas trouvé la solution à certains items trop difficiles pour leur niveau. Dans ces cas, c'est l'enseignante qui l'a donnée (l'activité 2, la séquence 5) ;

- le texte de la chanson est trop long et le vocabulaire nouveau n'a pas été expliqué ;
- dans la première partie de la leçon, les questions ouvertes n'ont pas incité les élèves à intervenir et à s'exprimer ;
- diversifier les types de documents vidéo choisis (un court-métrage, une recette, une publicité, un fait divers, une pièce de théâtre, une poésie, etc.) ;
- choisir une chanson plus adaptée à l'âge et au niveau des apprenants pour éveiller leur intérêt.

Test d'évaluation de français d'une classe de 12^e

Leçon : Test d'évaluation « simulation de type baccalauréat »

Type de leçon : évaluation sommative

Support : les photocopies du test

Objectifs fondamentaux

- formatifs :

préparer les élèves à la structure de l'examen de baccalauréat de français ;
développer les capacités productives.

- informatifs :

apprendre à résumer l'information pertinente dans un texte de dimensions réduites.

- sociolinguistiques :

comprendre un fait actuel de société et savoir donner son avis sur celui-ci ;
rédiger un texte de correspondance, parler de soi, de ses sentiments, de ses amis.

Le test a les caractéristiques et le thème du programme de baccalauréat de langue française, la partie de compréhension de l'écrit et l'expression écrite pour laquelle le temps alloué à l'examen sera de 90 minutes. Les autres compétences qui sont sujet d'évaluation au baccalauréat, l'expression orale (à laquelle on consacra de 10 à 15 minutes) et la compréhension de l'oral (20 minutes) ne sont pas vérifiées avec ce test. Les résultats notent la compréhension d'un texte en français et la capacité à s'exprimer à l'écrit sur un sujet donné. La moyenne de la classe fournie par l'enseignante après correction est de 5,71/10, résultat assez insatisfaisant.

Dans sa manière classique d'évaluer (par note), l'enseignante ne tient pas compte des qualifications par niveaux qui seront accordées au baccalauréat d'après les descripteurs de performance du CECR (de A1 jusqu'à B2) inconnus des élèves, qui prêtent à une certaine confusion. Après le cours, nous avons interrogé les élèves de cette classe (vingt-cinq élèves en tout) sur la signification des niveaux de langue (A1, A2, B1, B2). Pour dix d'entre eux, le niveau A1 est supérieur aux autres (confusion, peut-être, avec un autre système de notation), cinq n'avaient jamais entendu parler et dix s'étaient renseignés sur Internet ou avaient lu la documentation officielle sur le déroulement de l'examen de baccalauréat 2010.

Test d'évaluation

I. Compréhension des écrits

Lisez ce texte attentivement, puis répondez aux questions :

Huit Français sur dix prêts à se ruiner sur les soldes

Mercredi 10 janvier débutent les soldes d'hiver. Six semaines de frénésie, jusqu'au mardi 20 février, qui deviennent au fil des années un rendez-vous de plus en plus prisé des Français. « Depuis l'été 1999, chaque période de soldes bat un nouveau record, note Robert Rochefort, du Credoc. Les ventes sont à chaque fois en augmentation de 15% à 20% par rapport à l'année précédente ». Selon lui, « deux Français sur dix n'achètent des vêtements que pendant les soldes », en majorité « des femmes, plutôt de moins de 25 ans ou entre 45 et 60 ans, qui habitent dans les villes ». Au total, huit Français sur dix profiteront de la période pour faire de bonnes affaires, selon une étude du Credoc. « Nous suivons les consommateurs au Royaume-Uni, en Allemagne et en Italie. La France est la plus concernée par cet événement. » (...) La fixation des dates fait tous les ans l'objet de transactions subtiles avec les professionnels, « pas trop tôt pour laisser souffler les salariés des magasins, épuisés après les fêtes, pas trop tard, pour permettre aux clients qui ont bénéficié d'étranges de les dépenser... ». Laure Belote et Pascal Belinier, dans *Le Monde*

Credoc - Centre de recherches pour l'étude et l'observation des conditions de vie
étranges - présent, gratification, notamment à l'occasion du Jour de l'An

Cochez la bonne case :

1. Ce texte est un fragment : a. de roman d'aventures b. d'article de presse c. de récit
2. La durée des soldes d'hiver en France est de : a. dix jours b. six mois, c. six semaines

Pour chaque question entourez Vrai ou Faux. Justifiez votre réponse en citant une phrase ou une expression du texte :

1. Depuis 1999, le niveau des ventes en période de soldes reste constant
Vrai/Faux

Justification.....

2. Selon une étude du Credoc, la plupart des Français profitent de la période des soldes pour faire de bonnes affaires.

Vrai/Faux

Justification.....

3. Ceux qui n'achètent des vêtements que pendant les soldes sont en majorité des femmes qui habitent à la campagne.

Vrai/Faux

Justification.....

4. L'Allemagne est plus concernée que la France par les soldes.	Vrai/Faux
Justification.....	
5. La période des soldes commence chaque année à une date ultérieure aux fêtes d'hiver.	
Vrai/Faux	
Justification.....	
II. Production écrite	
Traitez au choix, l'un des sujets ci-dessous :	
a. Correspondance	
C'est bientôt la fin des cours. Vous voulez organiser une petite fête. Ecrivez un mail pour inviter vos camarades de classe. Précisez la date, l'heure, le lieu et demandez à chacun d'apporter quelque chose.	
b. Lettre à moi-même	
Vous vous écrivez une lettre à vous-mêmes comme vous pourriez écrire à un ami/une amie. Racontez tout ce que qui vous est arrivé récemment et exprimez vos sentiments. N'oubliez pas de demander une réponse !	

La moyenne de la classe étant 5,71/10, de nombreux points restent à améliorer.

La correction des tests nous a indiqué que :

- certains élèves ne respectent pas, par méconnaissance, par mégarde ou négligence les règles de l'orthographe française (ils écrivent sans faire attention aux accents spécifiques au français) ;
- certains élèves ont un vocabulaire réduit et rencontrent de grandes difficultés à construire des phrases correctes ; ils utilisent des phrases très courtes, stéréotypées, des expressions figées dont le sens n'est pas toujours bien compris ;
- beaucoup d'élèves ne connaissent pas les éléments de construction de la communication ni le mécanisme de fonctionnement de la langue (ils ne font pas l'accord entre le sujet et le verbe, entre le substantif et l'adjectif, ne connaissent pas le féminin des noms/des adjectifs), n'utilisent pas correctement les modes et les temps verbaux, n'appliquent pas la concordance des temps à l'indicatif) ;
- les élèves se montrent peu créatifs dans leurs rédactions, ils manifestent une certaine réticence à exprimer un point de vue personnel.

Éléments positifs

- l'enseignante a proposé des items de difficulté progressive, tels qu'ils apparaissent dans le programme de baccalauréat et dans les modèles de sujets publiés ;
- le test familiarise les élèves avec les items de type baccalauréat et les met dans une situation proche de celle de l'examen proprement dit ;

- le thème choisi présente un aspect actuel de la société française (la partie « compréhension des écrits »).

Observations critiques

- toutes les compétences ne sont pas évaluées, les compétences de compréhension de l'oral, de production de l'oral ou de l'interaction (prendre part à une conversation) ne s'y retrouvent pas ;
- la notation classique ne prend pas en compte l'évaluation par niveau qui sera utilisée pour la première fois à l'examen de baccalauréat 2010 ;
- des efforts sont à faire pour familiariser les élèves avec les six niveaux du Cadre et les descripteurs de performance pour chacun d'entre eux car désormais ils seront présents dans l'évaluation des compétences linguistiques à l'examen de baccalauréat.

La compétence conceptuelle

Les documents de planification et de projection didactique (planification annuelle et semestrielle, planning par unité d'apprentissage) respectent les programmes scolaires en vigueur. Le portfolio personnel de l'enseignante contient : la planification annuelle de la matière pour chaque manuel scolaire utilisé, le planning par unité, avec le détail de chaque heure de cours, des projets et des scénarios didactiques pour certaines leçons. Les objectifs de l'enseignement/apprentissage, généraux et spécifiques, cognitifs et affectifs sont adaptés à l'âge des élèves, à leur expérience de vie et de communication.

La composante actionnelle

Les collectifs d'élèves sont bien organisés et leur attitude envers le processus d'enseignement/apprentissage/éducation est positive ; les élèves sont attentifs, réceptifs, motivés et stimulés à travailler tout au long du déroulement des leçons. L'enseignante réalise et utilise des connexions entre les connaissances antérieures et les connaissances nouvellement acquises et utilise des méthodes actives-participatives (la conversation, l'exercice, la lecture, l'activité en binôme/groupe, l'explication et le débat). Les exercices proposés sur les fiches de travail vont du simple au complexe et tous les élèves participent (exemple : la fiche pédagogique « Le sport et le corps humain »). La démarche didactique est communicative et a eu comme objectif de travailler surtout les compétences de l'oral et le caractère pratique de l'enseignement du français.

Les supports didactiques utilisés (fiches de travail, images avec la cathédrale d'Amiens présentées dans un enregistrement vidéo) ont été bien exploités et interprétés dans des leçons. L'enseignante applique dans la pratique de classe ce qui a été prévu dans les programmes scolaires et sa planification de la matière. Elle utilise un langage clair, sait gérer la classe et s'exprime correctement dans la langue orale et écrite. Pour former les compétences de communication chez les élèves, l'enseignante utilise le français mais le roumain est souvent présent dans ses explications ou pour faire la traduction des mots nouveaux. Les tâches prévues pour les devoirs à la maison sont bien choisies et les cahiers de devoirs sont corrigés périodiquement.

La compétence évaluative

L'enseignante a fait attention à ce que les élèves comprennent les tâches de travail en décodant les messages et en expliquant les consignes, à ce que la prononciation soit correcte en intervenant pour corriger les fautes de prononciation ou de grammaire. Les acquis antérieurs ne sont pas systématiquement vérifiés. La correction se fait cependant en coupant la parole à l'élève et sans explication, ce qui peut avoir comme effets la déstabilisation, le découragement et la démotivation de l'élève. L'évaluation par note ne se fait pas à la fin de chaque cours.

Le test d'évaluation « simulation de type baccalauréat » pour la classe de 12^e a été conçu selon le modèle des tests de baccalauréat (DALF). Les items ont été variés, les éléments de difficulté ont été bien dosés, le barème de notation a été bien établi et appliqué. À côté d'une bonne connaissance de spécialité, psychopédagogique et méthodique, l'enseignante a un style didactique équilibré, insuffle une ambiance positive, calme, propice à l'étude. Son langage, attitude et comportement influencent les élèves de manière bénéfique.

4.3.1.2 Analyse des stratégies didactiques utilisées par Andreea, enseignante de français langue étrangère

Pour apprécier, observer et comprendre l'activité de notre collègue, nous avons commencé par vérifier les documents de planification de la matière, le planning par unité, les supports des cours et les fiches individuelles qu'elle a préparées. Tous les documents tiennent compte des normes méthodologiques en vigueur, des programmes, du curriculum scolaire, du niveau des élèves et du manuel scolaire utilisé.

Date de l'analyse : 24 mars 2010

Nous avons assisté aux cours suivants :

1. une classe de 9^e : *Exprimer l'accord/le désaccord. Les pronoms démonstratifs*
2. une classe de 9^e : *Les sports et les métiers. Apprendre le français avec les médias*
3. une classe de 10^e : *L'emploi du subjonctif*
4. une classe de 12^e : *Test d'évaluation de fin d'unité d'enseignement*

Le cours de français de 9^e

Leçon : *Les démonstratifs*

Type de leçon : classe mixte (vérification - acquisition/fixation de nouvelles connaissances)

Supports : le manuel (éd. Humanitas, auteurs: Mariana Popa, Anca Monica Popa) ; l'Internet

Objectifs fondamentaux

- formatifs :

former les compétences à employer les structures grammaticales visées, dans la conversation et à l'écrit.

- communicatifs :

développer les capacités productives.

- linguistiques :

se familiariser avec les formes des démonstratifs ; renforcer l'emploi des démonstratifs à l'aide des exercices ; savoir les réemployer dans d'autres contextes.

Déroulement du cours

Séquence 1

Après le moment d'organisation de la classe, plusieurs élèves lisent le devoir à la maison, l'exercice no 6, page 7 : « Imaginez et jouez. Choisissez votre sujet. Imaginez un dialogue avec votre copain qui est d'opinion contraire. La boxe est un sport violent. Pour être en forme, il faut faire du sport. Il ne faut pas regarder trop la télévision. On ne peut pas faire de la planche à voile quand la mer est agitée ». Les fautes de structure ou de composition de phrase dans les productions écrites ou de prononciation sont corrigées par l'enseignante. Les connaissances de la leçon précédente sont renforcées avec des questions auxquelles les élèves doivent répondre en exprimant leur accord ou désaccord. « Est-ce que tu me prêtes ton

cahier ? Tu viens avec nous au cinéma ? On ira à l'école tout l'été. J'ai besoin d'un coup de main. Tu peux m'aider ? Tu dois réviser le si conditionnel ! »

Séquence 2

Cette séquence est dédiée à la communication de nouvelles connaissances. Un texte de dimensions réduites du manuel scolaire est lu par un des élèves. La consigne demande aux élèves de reconnaître la catégorie grammaticale des mots écrits en rouge. Ce sont des adjectifs et des pronoms démonstratifs que les élèves ont repérés et reconnus. L'enseignante explique les pronoms démonstratifs simples et composés et les présente sous la forme d'un tableau. Les élèves écrivent dans leurs cahiers et forment quelques phrases avec des démonstratifs (adjectifs et pronoms).

Séquence 3

Le renforcement des nouvelles structures avec l'exercice n° 3 du manuel, page 76 est fait oralement. Les élèves doivent relever dans des phrases le nom que chaque pronom démonstratif remplace :

Le père appelait ses fils de sa voix de stentor, mais ceux-ci ne l'entendaient pas. Ils sont allés voir leur animatrice. Celle-ci les assure qu'ils seront bien logés. J'ai vu ses dernières collections. Celles-ci ne sont pas mal du tout. Quand il porte enfin ses regards vers le gamin, celui-ci a complètement disparu.
--

Les élèves réussissent à résoudre correctement l'exercice. Cette unique tâche grammaticale a été travaillée mais la compréhension du sens de certains mots ou expressions présents dans les phrases (exemple : avoir une voix de stentor/réponse attendue : avoir une voix forte et retentissante, le gamin/réponse attendue : enfant espiègle) n'a pas été vérifié.

- Les exercices no 4 et 5, page 77, ont été effectués à l'écrit. Dans les phrases de l'exercice 4 les élèves devaient remplacer les groupes nominaux en italique par un pronom démonstratif.

a - formes simples : <i>Le chemin</i> qui conduit à la ferme s'enfonce dans la forêt. Prends <i>le sentier</i> qui mène à gauche. Tu trouveras facilement <i>la route</i> qui traverse le village. Cherche <i>la maison</i> aux volets rouges. C'est <i>la demeure</i> de Julien. <i>La porte</i> d'entrée est en bois. Il te dira que <i>les nouvelles</i> d'hier étaient surprenantes. <i>Les photos</i> qu'on a publiées dans les journaux n'étaient pas récentes. On présentait <i>les chanteurs</i> qui sont en concert à Bercy. <i>Les chansons</i> de ce groupe rock sont très connues. ;
--

b - formes composées : *La carte musée* c'est pour visiter les musées, *la carte Paris-visite* c'est pour utiliser les moyens de transport. *Le Louvre* est un musée, *l'Euro Disney* est un parc d'attractions. *Les tableaux qui sont exposés au musée d'Orsay* sont aussi beaux que *les tableaux du Louvre*. J'ai longtemps discuté avec Michel et Luc. *Michel* voulait aller à l'Opéra, *Luc* voulait faire une randonnée à pied.

- Pour résoudre l'exercice n° 5, les élèves ont complété les espaces avec le pronom démonstratif approprié.

Éléments positifs

- le tableau a été utilisé de manière judicieuse par l'enseignante et les élèves ;
- les activités ont proposé le travail d'une seule tâche à la fois ;
- l'enseignement de la grammaire se fait en sollicitant les connaissances des élèves.

Observations critiques

- le seul support utilisé a été le manuel scolaire ;
- le travail s'est fait surtout avec les élèves qui ont participé spontanément et, de ce fait, les autres n'ont pas été sollicités ;
- les mots et les expressions nouveaux rencontrés dans les phrases des exercices n'ont pas été expliqués ;
- toutes les compétences n'ont pas été travaillées ;
- les activités ont été presque identiques du début à la fin du cours.

Le cours de français de 9^e

Leçon : Les sports

Type de leçon : classe de fixation et de formation d'acquis et de compétences

Supports : le manuel (éditions Humanitas, auteurs: Mariana Popa, Anca Monica Popa) ; *Jeux de mots* (éd. Junior, auteur: Roxana Veleanovici) ; *Vocabulaire progressif du français* (éd. CLE International, auteur : Sylvie Schmitt) ; Le Robert de poche ; Internet.

Objectifs fondamentaux

- formatifs :

acquisition des connaissances ; formation socioculturelle de la personnalité de l'élève ; sensibilisation des élèves aux phénomènes de culture et de civilisation.

- communicatifs :

former les compétences à employer un vocabulaire spécifique (le vocabulaire du domaine des métiers et du domaine sportif) ; enrichir le vocabulaire des élèves avec des mots, des expressions et des tournures usuelles.

sociolinguistiques :

acquérir un vocabulaire spécifique pour parler des métiers et du sport ; identifier des idées essentielles d'un document audiovisuel.

Déroulement de la leçon

Séquence 1

La séquence débute avec la vérification des acquisitions antérieures ; après le premier moment de « mise en route » (salutations d'usage, appel, conversation situationnelle), l'enseignante vérifie les devoirs faits à la maison. Les erreurs sont corrigées et une partie du devoir est écrite au tableau. L'enseignante distribue la fiche d'exercices sur les métiers (ci-dessous) pour vérifier les connaissances acquises au cours de la leçon précédente.

Fiche de travail

I. Quels sont les métiers qui correspondent à ces lieux de travail ?

le laboratoire	le chimiste
l'usine	le comptable
le cabinet	l'ouvrier
le bureau	le médecin
le chantier	l'agriculteur
le magasin	le maçon
le champ	le vendeur

II. Dans certains métiers on porte un habit de travail. Quelles sont ces tenues spécifiques ?

la salopette	le cosmonaute
la combinaison	le mécanicien
le frac	le prêtre
la soutane	l'officier
l'uniforme	le magistrat
la robe	le chef d'orchestre

III. Pour bien connaître les métiers, essayez d'établir un rapport logique entre les métiers, les accessoires professionnels et une action spécifique.

le peintre	la pince, l'interrupteur, la prise de courant	coudre
l'électricien	l'extincteur, la grande échelle, le casque	peindre
la couturière	la robe, le procès, le barreau	programmer
le pompier	l'ordinateur, le lecteur de disquette, la souris	plaider
l'informaticien	le pinceau, le rouleau, le pot de peinture	installer
l'avocat	l'aiguille, les ciseaux, le patron	éteindre

Séquence 2

Cette partie porte sur l'acquisition des nouvelles connaissances. L'enseignante pose des questions sur les sports préférés ; les élèves doivent reconnaître les sports sur des images qu'elle leur montre ; les lieux où ils se pratiquent et comment s'appellent les joueurs ; le professeur distribue une fiche pour travailler le vocabulaire du sport. Après cinq minutes de travail individuel, les élèves avancent leurs propositions et une mise en commun est faite avec des explications et les corrections nécessaires de la part de l'enseignante.

Les sports	
I. Consultez la liste :	
le football - la course - la gymnastique - le cache-cache - l'escrime - le disque - le patinage - le but - l'équitation - l'athlétisme - <u>la mi-temps</u> - le judo - le javelot - <u>le gradin</u> - <u>les échecs</u> - la voile - le polo - le saut - le record - l'aviron - la natation - le cyclisme - le ballon - le ski - le handball - la boxe - le volley-ball - le base-ball - la balle - le tennis	
a. Parmi ces mots trouvez un sport qui se pratique :	
dans l'eau	sur l'eau
sur une piste	sur route
sur la glace	sur la neige
sur un terrain	sur un ring
b. Trouvez : 3 sports individuels ; 3 sports d'équipe.	
c. Faites des phrases avec les mots soulignés.	

Séquence 3

Pour le renforcement des nouvelles acquisitions, l'enseignante montre aux élèves un reportage vidéo : « Plage au Stade de France ». Après une première écoute, les élèves doivent remplir un questionnaire de compréhension (exercice de type vrai/faux, QCM, exercice lacunaire). Une nouvelle écoute leur est proposée pour vérifier et mettre en commun les réponses.

Séquence 4

Les élèves font la fixation finale des acquisitions nouvelles avec les exercices 2 (exercice d'association) et 3 (exercice lacunaire) de la fiche « Les sports ». Le professeur aide les élèves et corrige les fautes.

Les sports

II. Associez pour faire des phrases :

Le joueur de tennis	nage	avec un ballon et il y a deux équipes.
Le footballeur	joue	sous l'eau avec des bouteilles d'oxygène
Le nageur	court	au tennis avec une raquette et une balle.
Le coureur	plonge	le crawl à la piscine.
Le plongeur	joue	le 110 mètres haies.

III. Complétez le texte avec : s'inscrire, le football, le judo, faire de l'exercice, l'escalade, les arts martiaux, la gymnastique, ski, la voile, la planche à voile.

Aujourd'hui, les jeunes Français sont plus sportifs qu'avant.

Les garçons préfèrent les sports collectifs :, le basket, le handball, et, le karaté,, l'aïkido.

Les filles préfèrent les sports individuels :, la natation, le jogging.

En ville, les filles et les garçons dans des clubs et des associations sportives pour

Pendant les vacances, les jeunes ont du temps. En été, ils font des activités de plein air : le parapente, le VTT,, la randonnée,,

En hiver, ils font du, du patin à glace.

Les jeunes veulent avoir la forme !

Devoir à la maison

Les élèves doivent saisir le sens de plusieurs expressions et puis, utiliser au moins trois d'entre elles pour rédiger le commentaire d'une compétition sportive.

Éléments positifs

- les supports didactiques sont bien choisis, riches en informations, diversifiés (des images, un document vidéo, des fiches de travail individuel) et en rapport avec le thème de la leçon ;
- la langue utilisée est surtout le français, l'enseignante donne des explications, des synonymes ou des antonymes (oralement) pour aider les élèves à déduire le sens des mots ou des expressions nouvelles ;
- les activités impliquent la majorité de la classe.

Observations critiques

- le thème nouveau n'a pas été introduit par une activité qui permette d'employer le vocabulaire spécifique ;

- le tableau n'est pas utilisé ;
- l'enseignante récupère ses fiches de travail à la fin du cours. Ainsi, les élèves qui ont travaillé très peu avec leurs cahiers de notes, se retrouvent avec peu d'informations nouvelles (vocabulaires, explications, etc.) pour travailler le devoir ou fixer les nouvelles connaissances.

Le cours de français de 10^e

Leçon : *L'emploi du subjonctif*

Type de leçon : classe de fixation et de formation des compétences

Supports : le manuel (ed. Sigma, auteur: Dan Ion Nasta) ; l'Internet ; des fiches de travail ; des magazines.

Source : <<http://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-63201.php>>

Objectifs fondamentaux

- formatifs :

former les compétences à employer les structures grammaticales visées, dans la conversation et à l'écrit ; développer les capacités de production.

- linguistiques :

identifier le subjonctif présent et savoir utiliser correctement ses formes ; fixer l'emploi du subjonctif à l'aide des exercices ; savoir le réemployer par changement du contexte situationnel et variations de structures morphosyntaxiques.

Déroulement de la leçon

Séquence 1

Après la « mise en route » (salut, appel, conversation situationnelle), l'enseignante vérifie les devoirs (décrire physiquement une personnalité choisie) et corrige les erreurs de construction des phrases ou de prononciation.

Séquence 2

Pour la vérification et la fixation des acquis antérieurs, l'enseignante montre quelques images et les élèves doivent décrire les personnes qu'ils voient. L'activité suivante propose

aux garçons de décrire trois traits physiques de la fille de leurs rêves et aux filles de préciser trois traits physiques de leur prince charmant.

Séquence 3

Cette étape est la transition vers de nouvelles connaissances : le mode subjonctif qui déjà fait l'objet d'étude en classe de français. Les élèves sont interrogés sur la formation du subjonctif présent et passé et sur son emploi dans la subordonnée. L'enseignante utilise le tableau pour écrire la définition de la conjugaison au subjonctif (présent et passé) et des phrases en exemple. L'emploi du subjonctif est ensuite renforcé avec un travail sur des fiches individuelles.

Fiche de travail : le subjonctif

I. Refais les phrases selon le modèle. Emploie le temps convenable du subjonctif (présent ou passé) dans la subordonnée.

Modèle: Je suis sûr(e) qu'il est venu. (je doute)

Réponse: Je doute qu'il soit venu.

J'espère qu'il viendra. (il est possible)

Je savais que tu avais acheté une nouvelle voiture. (je ne pensais pas)

Nous pensons qu'elle est repartie à Montréal. (nous sommes contents)

Je crois qu'il est malade. (je ne crois pas)

Je pense qu'elle n'a pas réussi à l'examen. (j'ai peur)

Il est certain qu'il a du talent. (il n'est pas impossible)

Il a cru qu'elle était déjà partie. (il a eu peur)

Leurs voisins sont gentils. (elles doutent)

II. Dans les phrases suivantes, choisis le verbe correct :

Monsieur Lebrun voulait que ses enfants *sois/soient/soyent* sages.

Il faudrait qu'elle *ait été/sois/soit* prête avant que je rentre pour qu'on parte de suite.

Tu devrais lui parler avant qu'il ne *part/est parti/parte*.

Le professeur veut que ses étudiants *travailles/travaillent/travail* très sérieusement.

C'est dommage que vous *n'ayez pas eu/n'avez pas eu/n'aviez pas eu* l'occasion de le rencontrer.

Il est essentiel que vous *comprendrez/compreniez/comprenez* les consignes avant de commencer.

Je veux que tu *rédigais/rédiges/rédigeras* cette lettre avant vendredi.

Il est temps que tu *apprennes/apprends/apprenais* à conduire une voiture.

Je doute que tu *peux/puisses/pourrais* finir le travail avant l'échéance.

Elle souhaite qu'il *partes/parte/part* bientôt, il est temps!

Michel est furieux que son frère *ait oublié/avait oublié/a oublié* son anniversaire.

Francine a peur que nous *n'avons pas fait/ n'aurons pas fait/n'ayons pas fait* nos devoirs.
J'irai à la fête pourvu que Julie *ne soit pas/n'est pas/ ne sera pas* là.
Je regrette qu'elle *n'a pas obtenu/n'ait pas obtenu/n'a pas reçu* son diplôme.
Sylvie est contente que ses amies *soient venus/soient venues/aient venu* voir le match.
Il est probable que Jean *soit déjà arrivé/ait déjà arrivé/est déjà arrivé*.
Il est douteux qu'il y *ait allé/soit allé/ est allé hier*.

Le travail se fait individuellement. Les phrases sont distribuées aux élèves présents qui proposent la solution trouvée aux camarades. Des explications sont données pour justifier le choix du verbe ou le temps utilisé.

Devoir à la maison

Les élèves doivent faire une liste de 10 règles à respecter dans les écoles. Ils doivent employer des verbes au subjonctif, à l'indicatif et à l'infinitif.

Éléments positifs

- le cours suit toujours le schéma classique « vérification des acquis - nouvelles connaissances - renforcement des nouvelles connaissances - devoirs » qui a la qualité de rassurer les élèves ;
- la manière de travailler la grammaire est implicite et explicite à la fois, les élèves observent, se rappellent, appliquent leurs connaissances dans des exercices, trouvent des règles et découvrent le fonctionnement langagier.

Observations critiques

- l'utilisation des supports fabriqués en défaveur des supports authentiques comme une chanson, un article de presse où les élèves puissent retrouver l'emploi du subjonctif en contexte ;
- les activités du cours relèvent d'une certaine monotonie et répétitivité ;
- l'emploi du subjonctif reste surtout une leçon de grammaire traditionnelle, la mise en contexte des nouvelles structures ne se fait pas ;
- les élèves n'ont pas le droit de travailler directement sur les fiches individuelles car elles seront ramassées à la fin du cours ; ils peuvent cependant transcrire ces exercices dans leurs cahiers de classe.

Le cours de français de 12^e

Leçon : *La magie technologique, unité 6*

Type de leçon : évaluation finale de l'unité 6

Supports : le manuel (éd. Corint, auteurs: Doina Groza, Gina Belabed, Claudia Dobre, Diana Ionescu)

Objectifs fondamentaux

- formatifs :

formation socioculturelle de la personnalité de l'élève ; développer les capacités productives.

- communicatifs :

pouvoir réaliser un essai argumentatif en respectant la structure et en utilisant les connecteurs logiques.

- sociolinguistiques :

savoir transformer les interrogations directes en interrogations indirectes ;
pouvoir employer dans les conversations les champs lexicaux de l'ordinateur et de la télévision.

Pour parcourir l'unité 6, sept heures de cours ont été prévues. Le tableau n°14 est un extrait de la planification semestrielle de l'enseignante et il résume le thème de cette unité, les actes de parole, les problèmes de langue, les valeurs socioculturelles qui constituent le contenu de cette unité.

U 6 : La magie technologique - Prendre contact ; - Décrire des objets ; - L'ordinateur peut-il remplacer un professeur ? - S'exprimer ; - L'interrogation indirecte ; - Le texte argumentatif ; - Réalisations technologiques.	Thème : La technologie de l'information ; réalisations technologiques. - Décrire des objets/des phénomènes/des processus ; - Le texte argumentatif ; - L'interrogation indirecte ; - Valeurs socioculturelles : réalisations technologiques dans l'espace francophone.	7h
---	--	----

Tableau n° 14 : Planification semestrielle de l'unité 6 (extrait) du manuel *Limba franceza - L2, pour la 12^e*

Le planning par unités, plus détaillé, a été réalisé à titre informatif et prévisionnel, au début de l'année scolaire et anticipe pour ce dernier cours de l'unité 6 un test d'évaluation des connaissances acquises pendant l'unité d'apprentissage.

Pour la passation du test d'évaluation, l'enseignante distribue les copies, annonce la durée (48 minutes), le barème de notation et donne les explications nécessaires.

Après la correction, l'enseignante nous a communiqué les résultats obtenus. La moyenne de la classe pour ce test a été 7,12/10 ce qui constitue, à notre avis, la preuve que les objectifs d'enseignement ont été atteints.

Test d'évaluation de l'Unité 6

I. Lis le texte :

« J'ai arrêté de regarder la télévision. J'ai arrêté d'un coup, définitivement, plus une émission, pas même le sport. J'ai arrêté il y a un peu plus de six *mois*, fin juillet, juste après la fin du Tour de France. J'ai regardé comme tout le monde la retransmission de la dernière étape du *Tour* de France dans mon appartement de Berlin, tranquillement, l'étape des Champs-Élysées, puis je me suis levé et j'ai éteint le téléviseur. Je revois très bien le geste que j'ai accompli alors, un geste très simple, très souple, mille fois répété, mon bras qui s'allonge et qui appuie sur le bouton, l'image qui implose et disparaît de l'écran. C'était fini, je n'ai plus jamais regardé la télévision.

Le téléviseur est toujours dans le salon, il est abandonné et éteint, je n'y ai plus touché depuis lors. »

(Jean-Philippe Toussaint - *La télévision*)

- a) Quelles pourraient être les raisons de l'auteur pour arrêter de regarder la télévision ? (1p)
- b) Donne les homonymes des mots soulignés et fais-en des propositions. (1p)
- c) La télévision - un passe-temps utile ou non ? Donne une réponse structurée et argumentée. (2p)

II. Donne 2 mots de la famille du verbe *informatiser* et utilise-les dans des propositions. (1p)

III. Voici les étapes à parcourir pour faire des achats en ligne. Mettez-les en ordre. (0,5p)

- payer par carte de crédit
- lire les modalités d'achat/les options de livraison/la garantie offerte
- suivre les étapes nécessaires pour l'achat proprement dit
- vérifier s'il existe sur le site la mention d'une adresse postale/d'un service à la clientèle
- choisir le produit

IV. Transforme les interrogations directes en interrogations indirectes, en utilisant le verbe introducteur au temps indiqué entre parenthèses :

Combien de temps resterez-vous à la campagne ? (l'imparfait)

Qu'est-ce qu'il a déclaré à la police ? (le présent)

Où es-tu allé hier soir ? (le conditionnel présent)

Est-ce que ton père se sent bien ? (le passé composé)

Avec qui avez-vous parlé ? (l'imparfait) (2,5p)

V. Transforme les interrogations indirectes en interrogations directes :

Je ne sais pas si elle est partie ou non de la maison.

Il voulait savoir ce qui s'était passé devant l'école. (1p)

(1p d'office)

Éléments positifs

Le test évalue des connaissances et des compétences en liaison avec le thème principal de l'unité, la technologie de l'information et de la communication, le langage informatique, le texte argumentatif, l'interrogation directe.

Observations critiques

Il faudrait évaluer également les compétences de compréhension et de production de l'oral en fin d'unité.

La compétence conceptuelle

Les planifications annuelles/semestrielles sont rédigées dans le respect des programmes scolaires en vigueur et des recommandations faites par le ministère de l'Éducation et de la Recherche- l'inspection scolaire départementale de Vaslui. Le planning par unités est bien conçu et met en évidence les supports les plus souvent utilisés : les manuels scolaires. Les objectifs didactiques sont précis et clairs, adéquats au niveau de connaissances et aux compétences de communication des élèves, à leur âge. Les contenus sont répartis en séquences didactiques bien structurées. Les stratégies et les méthodes d'enseignement/apprentissage sont variées et bien choisies. Les supports didactiques sont divers, des plus traditionnels (le manuel) aux plus modernes (Internet, des magazines, le film « Plage au Stade de France », des dictionnaires bilingues).

La compétence actionnelle

Les collectifs d'élèves sont bien organisés, disciplinés et ont une attitude positive envers la discipline « la langue française ». Les élèves sont attentifs, réceptifs et répondent aux sollicitations de l'enseignante. L'interaction professeur-élève est bonne. Le français a été utilisé en permanence pour créer des compétences de communication, d'autres modèles de production orale ont été également présentés (des documents audio et vidéo). Les contenus ont été structurés conformément à la logique de la discipline, en assurant un volume correspondant d'informations et rigueur scientifique. En fonction des objectifs proposés, l'équilibre entre la production et la compréhension (orale et écrite) a été respecté. Les élèves sont capables de décoder en grande partie le message oral et peuvent écrire à un niveau satisfaisant.

Des acquisitions lexicales et grammaticales antérieures ont été réactualisées aux cours auxquels nous avons assisté (exprimer son accord/son désaccord, l'emploi du subjonctif dans des subordonnées, l'assimilation de la flexion des verbes irréguliers). Aux méthodes traditionnelles (l'explication, la conversation, l'exposition systématique, l'exercice) ont été ajoutées des méthodes modernes (l'apprentissage par découverte, les jeux de rôle, des QCM) qui ont motivé les élèves à participer.

Les cours de français ont été riches en informations, avec un contenu dense et un rythme de travail adéquat. Une importance particulière est accordée au devoir à la maison qui est, à chaque fois, vérifié, discuté et corrigé. Les moyens et supports d'enseignement utilisés ont été bien intégrés et valorisés, en appuyant la démarche didactique (des fiches de travail individuelles, l'utilisation du vidéo-projecteur, de l'ordinateur, les documents audio, des fiches de travail par groupes, la carte de la France, le manuel scolaire). Les tâches de travail individuelles et les devoirs à la maison pour la fixation des acquis ont été bien dosés sans surcharger les élèves.

La compétence évaluative

Les élèves ont été en permanence encouragés à intervenir. La notation a été faite objectivement et de manière justifiée. Des formes diverses d'évaluation ont été utilisées : des fiches, des tests avec des items variés (des QCM, des questions ouvertes, des items d'association ou transformation). À partir des activités observées et du test d'évaluation sommative de l'unité 6, nous pouvons dire que le niveau de connaissances des élèves est bon.

Les compétences linguistiques de l'enseignante prouvent une préparation méthodique et psychopédagogique adéquate. Le langage, l'attitude, le comportement sont positifs et

motivent les élèves. Concernant son perfectionnement, elle a participé ces dernières années à plusieurs stages et cours : initiation pour utilisation des TICE en classe de langue, actualisation des connaissances en civilisation française, stage de formation de formateur en FLE en France et en Roumanie.

4.3.2 Les stratégies pédagogiques en classe d'anglais

Pour une analyse aussi objective que possible des stratégies et méthodes d'enseignement utilisées par les professeurs de langues, nous avons assisté au même nombre de cours d'anglais dans le cadre du lycée économique « Anghel Rugina » de Vaslui. Deux de nos collègues enseignantes se sont montrées très ouvertes à cette observation et nous ont donné des renseignements et explications supplémentaires chaque fois que nous en avons eu besoin.

4.3.2.1 Analyse des stratégies didactiques utilisées par Ioana, enseignante d'anglais

Date : 28 avril 2010

Documents scolaires consultés : planification annuelle, planification semestrielle, portfolio personnel, portfolio des élèves, les cahiers de devoirs des élèves, les catalogues de notes

Nombre de cours auxquels nous avons assisté : 4

Classe	Thème ou titre de la leçon
Une classe de 9 ^e /Troisième	Test d'évaluation(moyenne des résultats : 7,31)
Une classe de 10 ^e /Seconde	La leçon <i>Super - Terrorism</i>
Une classe de 11 ^e /Première	La leçon <i>Vote for Me</i>
Une classe de 12 ^e /Terminale	La leçon <i>Compulsion</i>

La planification de la matière et le planning par unités sont rédigés selon les normes méthodologiques en vigueur, en liaison directe avec les compétences des programmes.

Le cours d'anglais de 10^e

Leçon : UNIT 6 - Part 1 *Super - Terrorism*

Type de leçon : acquisition de nouvelles connaissances

Support : le manuel scolaire d'anglais *Mission Course Book*

Déroulement du cours

Séquence 1

Après le moment de la « mise en route » (salutations, discussion introductive, présence), l'activité débute avec une conversation où les élèves expriment leurs idées sur les formes de terrorisme en utilisant le vocabulaire spécifique. Pour les aider à exprimer leurs idées, l'enseignante écrit au tableau des mots-outils. L'activité vise la compétence de la production orale. Avec « Warm-up activities » les élèves exposent leurs opinions sur des images de violence et de terrorisme. L'introduction du vocabulaire et la présentation du thème de la nouvelle leçon (page 136) se fait avec une première activité : « Look at the pictures : what do you think is happening ? What can be done to prevent terrorism ? Discuss the ideas below. Le vocabulaire d'appui donné : « Harsher punishment ; agree to terrorist's demands ; more security at airports ; reintroduce the death penalty ; limit freedom of speech ». ¹³⁰

Séquence 2

Les élèves sont invités à prendre la parole pour fournir des informations sur les différentes formes de terrorisme et décrire les caractéristiques principales de chaque type. Ils s'expriment oralement et mettent en commun leurs idées. Le texte de la leçon sert de support et de matériel informatif. Les élèves écoutent un document sonore mais ils disposent aussi du texte du manuel (page 134) qui sert de support pour l'exercice suivant : « Read the following statements T/F, then listen to the text of Part 1 and answer them : 1. The future of terrorism is extremely alarming. 2. People panic about the possibility of water supplies being poisoned. 3. "Suicide terrorism" has risen dramatically. 4. Biological warfare is not a frightening prospect. 5. Chemical weapons are easy to get hold of. 6. Train staff cannot be trained to recognise unusual smells. 7. Terrorism aims to intimidate the public.» ¹³¹

¹³⁰ Punition sévère ; accepter les demandes des terroristes ; plus de sécurité dans les aéroports ; réintroduire la peine de mort ; limiter la liberté de la parole.

¹³¹ Lis les énoncés suivants, ensuite écoute le texte Part 1 et réponds par vrai ou faux : 1. L'avenir du terrorisme est extrêmement inquiétant. 2. Les gens s'affolent à l'idée que l'eau potable soit empoisonnée. 3. « Le terrorisme suicidaire » a augmenté de manière dramatique. 4. La guerre biologique n'est pas une perspective effrayante. 5.

Séquence 3

Cette activité se réalise avec le manuel scolaire (page 135), les élèves lisent le texte *Super-terrorisme* et font les exercices. Les compétences travaillées visent à exprimer des opinions sur le terrorisme, à vérifier la compréhension du texte et à répondre à des questions complexes sur ce thème. L'enseignante interroge au sujet du terrorisme ; elle vérifie que les élèves ont compris le contenu et le message du texte avec des exercices de type Vrai/Faux, des QCM et des questions ouvertes à propos desquelles les élèves interviennent en exprimant leurs opinions. Cette activité suppose un travail individuel mais aussi en binôme.

Séquence 4

L'enseignante propose un débat sur le thème du terrorisme. Les compétences visées sont : donner son opinion et faire des choix, apporter des arguments pour soutenir ses idées, harmoniser les situations et faire des hypothèses, écouter et comprendre, décrire le comportement terroriste. L'enseignante demande aux élèves de communiquer leurs opinions et de faire des choix sur les situations de terrorisme. Des élèves dressent la liste des arguments à l'appui de leurs idées, les autres donnent leur avis et soutiennent ou s'opposent aux réponses de leurs camarades. Le support didactique utilisé pour le déroulement de ce cours a été le manuel scolaire. Les élèves ont pris des notes dans leurs cahiers. Tout le groupe classe a été entraîné dans le débat.

Devoir à la maison

« Choose a type of criminal and try to see and mock the world through his eyes »¹³².

Éléments positifs

- l'enseignante utilise presque exclusivement l'anglais pendant son cours ;
- toutes les compétences ont été travaillées ;
- les élèves participent de manière active ;
- les élèves s'expriment bien en anglais et se concentrent plus sur le message qu'ils expriment, sur ce qu'ils ont à dire.

Il est facile d'éliminer les armes chimiques. 6. Le personnel entraîné ne peut pas être formé à reconnaître les odeurs inhabituelles.

¹³² Choisis un type de criminel et essaie de voir et de ridiculiser le monde à travers ses yeux.

Observations critiques

- varier les supports didactiques et les activités ;
- donner plus d'explication de vocabulaire pour les élèves qui n'ont pas compris ou qui n'osent pas demander ;
- le sujet de cette leçon a été pour nous surprenant ; sa morale et son but éducatif ne sont pas clairs ;
- la fixation et l'évaluation des acquis précédents se font uniquement par l'intermédiaire du devoir à la maison ;
- le sujet du devoir à la maison est également un grand point d'interrogation pour nous car on demande à l'élève de se mettre à la place d'un terroriste et non pas de la victime.

Le cours d'anglais de 11^e

Leçon : Unité 15 - *Vote for me!* Election du maire de la ville.

Type de leçon : acquisition de nouvelles connaissances

Support : le manuel scolaire *Prospects Advanced*, Grammar Book: Round - Up 6, Virginia

Evans, Longman

Déroulement du cours

Séquence 1

Après le moment des salutations d'usage et de la vérification de la présence, le cours commence avec l'exposition de l'activité à effectuer. Les élèves doivent se constituer en trois ou quatre partis différents. Après consultation, ils doivent faire connaître aux autres camarades leurs candidat(e)s à la fonction de « maire ». Les règles de la compétition sont rappelées par le professeur à tous les élèves. Les élèves sont libres de faire ce travail seuls ou en équipe, ils désignent alors celui qui présentera les propositions et les projets décidés dans le groupe. Le thème abordé porte sur « comment améliorer l'avenir des habitants de la Cité » ?

Séquence 2

Chaque équipe pose des questions aux autres et donne des renseignements à son tour sur son projet. Les équipes doivent construire leur programme à partir de plusieurs centres d'intérêt social et ayant une importance majeure pour le progrès social, culturel et économique

de leur ville. Le cours a lieu dans la salle informatique, les élèves disposent d'ordinateurs et de leurs cahiers de classe pour concevoir et rédiger leur projet en vingt minutes.

Séquence 3

C'est le moment de la présentation des projets devant la classe. Chaque représentant présente son projet. Les candidats des trois partis différents : « the youth of the future party »¹³³, « the happy faces party »¹³⁴, « the inventive youth party »¹³⁵ font connaître leur programme à leurs camarades. Les présentations ont été réalisées en support électronique, PowerPoint, avec des images et des textes. Les autres élèves votent. Après le compte des votes et la nomination du « maire de la ville », les élèves motivent leur choix à l'oral et à l'écrit.

Devoir à la maison

« Write a list of 5 things which you consider your town should have done or improved by the Mayor »¹³⁶.

Éléments positifs

- l'utilisation de l'ordinateur en cours est très motivante surtout pour des élèves qui se spécialisent en informatique. L'habitude de travailler avec Internet et l'ordinateur a eu un impact favorable sur leur participation active en cours ;
- le thème est stimulant ;
- le contenu du cours a été dense et riche du point de vue informationnel, toutes les compétences ont été travaillées.

Observations critiques

- à la fin du cours, les élèves n'ont pas été notés pour leur travail ni évalués autrement ;
- montrer un modèle de présentation ou de projet de candidature aurait mieux orienté les élèves dans leur travail.

¹³³ Le parti de la jeunesse de l'avenir.

¹³⁴ le parti des visages heureux.

¹³⁵ le parti de la jeunesse inventive.

¹³⁶ Écris une liste de cinq choses que tu considères comme nécessaires à être améliorées dans ta ville par le maire.

Le cours d'anglais de 12^e/Terminale

Leçon : *Compulsion*, Unité 3

Type de leçon : acquisition de nouvelles connaissances

Support : des photocopies du manuel « First Certificate Masterclass – Student's Book »

(Simon Haines - Oxford University Press), les pages 23 et 24

Objectifs fondamentaux

- formatifs et communicatifs :

discuter sur les différents types d'addictions, leurs causes et leurs effets sur la santé ;

- linguistiques :

enrichir le vocabulaire des élèves avec le vocabulaire spécifique.

Déroulement du cours

Séquence 1

Après le moment des salutations, de la vérification de la présence, l'enseignante distribue aux élèves deux pages photocopiées du manuel et les invite à regarder les images et à discuter en binôme autour des questions de l'activité 1 : « a. What is the connection between the unit title *Compulsion* and this photographs ? What are the people doing ? b. Which of this things do you do ? c. What is your main reason for doing them? D. Which things would you never do ? »¹³⁷

Séquence 2

Cette activité se concentre sur la production de l'oral. L'activité 2, page 23, pose d'autres questions plus complexes sur le même thème des addictions : « a. Do you think that some people have a tendency to become addicted more quickly or easily than others? Do you think something in a person's character causes this tendency? If so, what ? b. How can addictions affect people's lives ? c. What can or should be done to help young people to avoid

¹³⁷ a. Quelle est la connexion entre le titre de la leçon et ces images ? Qu'est-ce que ces personnes sont en train de faire, là ? b. Quelles sont les activités présentées sur ces images que tu pratiques ? c. Pour quelles raisons fais-tu cela ? Qu'est-ce que tu ne feras jamais ?

becoming addicted to certain substances or activities? »¹³⁸. Le temps accordé à cette séquence n'a pas dépassé 20 minutes. Les élèves classifient les différents types d'addictions en se servant des images et donnent leurs conseils sur les antécédents, les tendances, les effets que la situation « d'être accro » peut créer.

Séquence 3

Les activités visent les compétences suivantes : la compréhension de l'oral, la production de l'oral et la production de l'écrit. Les supports utilisés sont les exercices de la page 24, les cahiers de classe et un document audio (CD). Après une première écoute, les élèves doivent repérer, dégager les idées essentielles et répondre aux questions. Un autre exercice propose de remplir les espaces lacunaires pour reconstituer le texte. Après la reconstitution, les élèves doivent exprimer leurs opinions et donner des suggestions avec l'activité « Over to you ¹³⁹ : Are you more sympathetic towards James or his parents ? What advice would you give to parents who are worried about their children's obsessions? »¹⁴⁰. Vingt minutes sont consacrées à cette séquence.

Devoir à la maison

« If you were to choose between your PC and your Mobile phone, which one would you choose. Give reasons for your choice./We are overwhelmingly dependent on computers. Is this dependence on computers a good thing or should we be more suspicious of their benefits? Give arguments and examples to support your ideas ».¹⁴¹

Éléments positifs

- la méthode choisie, même si elle n'a pas de continuité dans le déroulement du cours invite les élèves à s'exprimer dans des situations nouvelles en s'impliquant personnellement selon une approche interculturelle et en agissant en fonction de leur propre personnalité ;

¹³⁸a. Crois-tu que certaines personnes ont tendance à devenir « accro » plus vite ou plus facilement que les autres ? Crois-tu que quelque chose dans le caractère d'une personne est la cause de cette tendance ? Si oui, quoi ? b. Comment les addictions peuvent affecter la vie des gens? c. Qu'est-ce qu'on pourrait ou on devrait faire pour aider les jeunes à éviter de devenir accros à certaines substances ou activités ?

¹³⁹ À vous !

¹⁴⁰ Etes-vous plus compatissant envers James ou envers ses parents ? Quel conseil donneriez-vous aux parents qui sont préoccupés par les obsessions de leurs enfants ?

¹⁴¹ Si tu dois choisir entre ton ordinateur et ton portable, lequel choisirais-tu? Donne les raisons de ton choix./ Nous sommes fortement dépendants de l'ordinateur. Est-ce que cette dépendance est une bonne chose ou nous devons nous méfier de ces bénéfices? Donne des arguments pour soutenir tes idées.

- avec des items de type communicatif et actionnel, l'apprenant n'est pas appelé à adopter un comportement mimétique ou à réaliser des applications mécaniques et répétitives de paradigmes ou de règles mais à discuter de ses sentiments, de son expérience, à débattre et à échanger.

Observations critiques

- entraîner tous les élèves dans les activités ;
- proposer un travail différencié aux élèves qui n'ont pas le niveau requis ;
- insister sur la compréhension et l'explication des règles de fonctionnement de la langue ;
- le fait que l'enseignante distribue à chaque cours des feuilles photocopiées pour le travail en classe et qu'à la fin du cours elle ramasse le tout pourrait démotiver les élèves. Ils ne pourront pas relire les questions ni le texte, réviser ce qui a été dit avec le support papier. Les quelques mots écrits dans les cahiers pour expliciter ou enrichir le vocabulaire sur le thème discuté et le devoir à la maison ne peuvent pas combler le manque d'un support complet. L'enseignante explique cela par le fait que les élèves n'ont pas de manuel scolaire et que c'est elle qui se charge, chaque fois, d'apporter tout le matériel didactique nécessaire et qui lui sert pour toutes les classes de 12^e.

La compétence conceptuelle

L'enseignante sait établir et utiliser judicieusement son budget temps par séquences, sait planifier ses cours de manière efficace pour atteindre les objectifs qu'elle s'est proposés. Elle évalue correctement ses élèves, prenant en considération l'activité pendant le cours, les tests administrés et les devoirs à la maison. Les objectifs de l'enseignement/apprentissage, généraux et spécifiques, cognitifs et affectifs sont adaptés à l'âge des élèves, à leur expérience de vie et de communication.

La composante actionnelle

L'enseignante d'anglais a prouvé un bon niveau des connaissances de spécialité qu'elle transmet à ses élèves par des méthodes et des stratégies modernes qui essaient d'impliquer la majorité des élèves pendant le cours. Ses objectifs sont réalistes et elle a réussi à les atteindre dans le temps qui lui est imparti. Elle propose aux élèves des tâches de travail

intéressantes, adéquates aux compétences visées et au niveau d'âge et de compréhension de ceux-ci, des activités d'apprentissage qui stimulent la communication dans la langue cible.

Les méthodes, stratégies et procédés didactiques utilisés stimulent la participation active des élèves à l'acte d'apprentissage. L'enseignante est préoccupée par l'enrichissement du bagage lexical et grammatical des élèves. Les activités proposées aux élèves sont variées (acquisition - fixation - exploitations des structures visées). Les cours sont riches en informations nouvelles avec un contenu scientifique rigoureux. L'enseignante sait suivre et exploiter les réactions des élèves, le degré de compréhension et elle adapte son cours à leur niveau. En stimulant l'intérêt pour la connaissance, elle a rendu possible la collaboration avec les élèves qui ont pu manifester leur personnalité. Leur vocabulaire est assez riche et cela leur permet d'engager une conversation dirigée avec leur professeur.

La compétence évaluative

L'évaluation des performances des élèves se fait systématiquement et de manière à les stimuler. La notation se produit à chaque cours et elle est individuelle, justifiée et annoncée. Le travail en classe est surtout individuel mais certaines activités proposent le travail en binôme. Les thèmes discutés ont été en liaison avec le sujet de la leçon. L'évaluation se fait avec des méthodes traditionnelles (devoir et vérification de l'acquisition des nouvelles connaissances) mais aussi avec des méthodes alternatives (le portfolio de langues, l'activité de type actionnel « vote for me ! »). Le matériel didactique utilisé est varié et conduit au développement des compétences de compréhension et de production en anglais.

La compétence éducative

L'enseignante a créé un climat affectif de qualité en orientant les interventions et la réflexion des élèves afin qu'ils puissent exprimer leur personnalité librement et en toute confiance. Nous avons remarqué le souci de vouloir exploiter les leçons d'anglais par le biais éducatif avec, comme objectif, non seulement la communication mais aussi le développement d'une attitude positive face à l'anglais. Les thèmes débattus et les activités proposées facilitent l'accès à des éléments de culture et de civilisation spécifiques aux pays anglophones. L'enseignante est impliquée activement dans le processus d'enseignement scolaire et les activités extrascolaires comme le théâtre anglophone, les projets européens éducatifs en partenariat avec d'autres écoles d'Europe, les projets *eTwining*.

4.3.2.2 Analyse des stratégies didactiques utilisées par Ana, enseignante d'anglais

Notre collègue professeur d'anglais a mis à notre disposition la planification des apprentissages, le planning par unités, les fiches de travail utilisées en cours, les tests d'évaluation, les cahiers des élèves et les portfolios des élèves.

Nous avons assisté à trois cours d'anglais :

Classe	Thème ou titre de la leçon
- une classe de 9 ^e	« Which one would you like ? »
- une classe de 11 ^e	« Friendship »
- une classe de 10 ^e	Evaluation finale d'une unité d'enseignement, Unit 2 ; moyenne de la classe : 7,80/10

Le cours d'anglais de 9^e (1)

Leçon : *Which one would you like?* - Unité 17

Type de leçon : vérification - acquisition de nouvelles connaissances

Support utilisé : le manuel *Prospects Intermediate*

Déroulement du cours

Séquence 1

Après « la mise en route » (salutations d'usage, etc.), l'enseignante s'assure que les élèves ont travaillé correctement les devoirs à la maison. Quelques élèves participent, les autres vérifient et corrigent dans leurs cahiers.

Séquence 2

Le cours se poursuit avec l'activité *Reading* du texte *One in three would like to leave*¹⁴² page 70. Après une lecture silencieuse limitée à cinq minutes, les élèves doivent réfléchir à l'exercice 2 (a, b, c), page 70 qui évalue la compréhension de l'écrit. L'approche est communicative, nous retrouvons les items spécifiques pour l'évaluation de cette compétence, des items d'identification des mots et des expressions du texte, des items de type vrai ou faux, des questions ouvertes.

¹⁴² Un sur trois aimerait partir.

2.a Read the text and find words or phrases which mean the following : a verb meaning *to make a home*; an adjective describing someone who would like to do something exciting; a connecting word meaning *especially*; two adjectives meaning *people like it*.

b Are these sentences true or false about Britain?

1. Fifty per cent of people would like to emigrate. 2. More than half of young people would prefer to live in another country. 3. A few people would prefer to live somewhere warmer. 4. Older people are less enthusiastic about emigrating. 5. The most popular place to live outside Europe would be the USA.

c What is the difference in usage between *would prefer* and *would rather*?

Séquence 3

L'activité continue avec un débat autour des questions : « a. If you had the choice, would you rather live in a city or a village ? Discuss with people in your group. b. Whole class: Discuss the good and bad things about cities and villages. Write them in two lists on the board. Have a class vote at the end ! »¹⁴³. Les élèves parlent de l'endroit où ils vivent et de l'endroit où ils aimeraient vivre. Ils justifient leurs préférences, donnent des arguments, exposent les avantages/désavantages de la vie en ville/à la campagne dans deux colonnes, au tableau et dans leurs cahiers.

Séquence 4

L'enseignante demande aux élèves de repérer dans le texte *One in three would like to leave* les différences entre l'emploi des modales *I'd rather/ I'd prefer*. Les élèves trouvent la différence du point de vue de la construction et remarquent que il n'y a pas de différence de sens entre *would rather* et *would prefer to*. L'enseignante écrit les deux situations au tableau et les élèves dans leurs cahiers :

Construction avec <i>Would rather</i> : <i>Would rather</i> + Base verbale
--

Construction avec <i>Would prefer to</i> : <i>Would prefer</i> + <i>to</i> + Base verbale

La séquence continue avec un exercice de traduction du roumain en anglais pour renforcer l'emploi de *would rather* et de *would prefer to*. Les élèves utilisent correctement les deux expressions. La traduction a été faite à l'oral et par écrit au tableau noir et dans des cahiers.

Consigne : Traduis en anglais en utilisant *would rather*, puis reprend les phrases avec *would prefer to*.

¹⁴³ a. Si tu avais le choix, tu préférerais vivre en ville ou à la campagne? Discute avec les camarades de ton groupe. b. Toute la classe: Discutez les pour et les contre de la vie citadine et villageoise. Etablissez deux listes et à la fin : votez !

Emma préférerait aller au cinéma. Préférerais-tu conduire? John préférerait regarder la télévision plutôt que de faire ses devoirs. Nous préférerions partir maintenant.

Emma would prefer to go to the cinema./Emma would rather go to the cinema.

Would you prefer to drive?/Would you rather drive?

John would prefer to watch TV rather than to do homework./John would rather watch TV than do his homework.

We would prefer to leave now/We would rather to leave now.

Devoir

« Write a short presentation of a place you have visited or would like to visit »¹⁴⁴.

Éléments positifs

- comme nous l'avons déjà constaté dans notre analyse du manuel scolaire d'anglais *Prospects Intermediate*, les activités proposées sont variées et communicatives ;
- le thème de la leçon intéresse les élèves, ils y participent activement ;
- la notion de langue - ici l'emploi de *would rather/ would prefer* - est enseigné de manière inductive. Les élèves ont trouvé la réponse après la lecture du texte où les deux formes étaient utilisées plusieurs fois.

Observations critiques

- l'activité de lecture et d'écoute « Reading and listening » d'un document sonore du CD d'accompagnement du manuel et les exercices de compréhension, proposés à la page 71, n'ont pas été effectués ;
- le manuel scolaire est le seul support didactique utilisé en cours.

Le cours d'anglais de 9^e (2)

Leçon : *Friendship*

Type de leçon : acquisition et fixation de nouvelles connaissances

Support : deux pages photocopées du manuel *First Certificate Masterclass - Student's Book*,

Simon Haines - Oxford University Press, un document audio

¹⁴⁴ Écris une courte présentation d'un endroit que tu as visité ou que tu aimerais visiter.

Objectifs fondamentaux

- formatifs : réalisation des interactions dans la communication orale ou écrite.
- communicatifs : production de messages oraux et écrits adéquats au contexte et au thème de l'amitié, des relations personnelles

Déroulement du cours

Séquence 1

L'enseignante distribue à chaque élève une double page photocopiée car les élèves ne disposent pas de manuel. L'activité débute avec une lecture d'images. Les élèves doivent regarder trois images, travailler en binôme et discuter sur les sujets suivants : « What do you think they're talking about ? Which group would you like to join ? Why? »¹⁴⁵ Quelques conseils et pistes sont donnés. Ainsi, concernant la première photo, le manuel précise « In the first picture they're sharing a secret. They may be talking about. »¹⁴⁶ L'activité continue avec un travail individuel. On présente aux élèves une liste de douze qualités nécessaires en amitié. Ils doivent cocher les cinq premières, les plus importantes à leurs yeux. La troisième activité de cette séquence est toujours proposée en binôme. Les élèves doivent comparer leurs idées sur les qualités qu'ils trouvent nécessaires dans une relation d'amitié.

Séquence 2

L'enseignante propose une activité d'écoute d'un document sonore complétée par trois exercices de compréhension de l'oral de type communicatif. Au travail des deux premiers exercices de difficulté progressive s'ajoute un autre d'expression personnelle à la fin de la séquence et des questions ouvertes sur le thème de la leçon, l'amitié : « When did you meet your best friend? How did you meet? What do you have in common with your best friend? What do you like to do together? What qualities do you admire in your friend? »¹⁴⁷

Séquence 3

L'activité continue avec un exercice d'association. Les élèves doivent trouver les définitions appropriées pour les mots : « acquaintance, close friend, colleague, best friend,

¹⁴⁵ De quoi crois-tu qu'ils discutent ? Quel groupe aimerais-tu rejoindre ? Pourquoi ?

¹⁴⁶ Dans la première image elles se confient un secret. Elles sont peut-être en train d'en parler.

¹⁴⁷ Quand as-tu rencontré ton meilleur ami ? Comment l'as-tu rencontré ? Qu'est-ce que tu as en commun avec ton meilleur ami ? Qu'est-ce que vous aimez faire ensemble ? Quelles sont les qualités que tu admires chez ton ami ?

classmate, contact, former friend, neighbor, old friend, partner, roommate, teammate »¹⁴⁸. Les élèves ont travaillé en binôme et ils ont mis en commun leurs propositions. L'exercice suivant propose un débat à partir des questions « How many close friends do you have? How many of your friends are old friends? Do you have any former friends you'd like to be friends with again? »¹⁴⁹. Les élèves ont changé de partenaire pour le travail en binôme.

Séquence 4

Les élèves travaillent en groupe ; après une lecture ils débattent des affirmations, des expressions et des proverbes sur l'amitié. Ils doivent préciser s'ils sont d'accord ou non avec ces assertions et justifier avec des arguments.

Éléments positifs

- le thème de la leçon s'accorde bien à l'âge et aux préoccupations des élèves et, de ce fait, leur participation est active ;
- l'écoute du document sonore met les élèves en contact direct avec la prononciation, l'accentuation dans la phrase et l'intonation en langue anglaise et ouvre la voie aux débats et aux échanges entre les élèves.

Observations critiques

- trouver une solution pour que les élèves aient un manuel scolaire car, après la récupération des photocopies, à la fin du cours, très peu d'informations écrites resteront dans les cahiers ;
- convaincre tous les élèves de participer et non pas seulement les meilleurs qui sont les seuls à répondre ;
- utiliser le tableau pour les activités d'écrit.

¹⁴⁸ la connaissance, l'ami intime, le collègue, le meilleur ami, le camarade de classe, le contact, l'ancien ami, le voisin, la partenaire, le camarade de chambre, le coéquipier.

¹⁴⁹ Combien d'amis intimes as-tu ? Parmi tes amis combien sont de vieux amis ? As-tu d'anciens amis que tu voudrais de nouveau en ami ?

Le cours d'anglais de 10^e

Leçon : test d'évaluation d'une unité d'enseignement, *Unit 2*

Type de leçon : évaluation finale

Support : le manuel *Mission 2 Express Publishing*

Moyenne de la classe après correction : 7,80/10

La planification annuelle par unité que l'enseignante met à notre disposition prévoit pour cette unité neuf cours de 50 minutes avec les contenus suivants :

Unit 2 - Topic and vocabulary: places, feelings & emotions, sports & games, crime & prevention

Structures: the passive, repetition of the subject/object, definite article

Functions: writing narrative compositions, making decisions, planning

Déroulement du cours

L'enseignante distribue le test d'évaluation aux élèves, donne des explications, répond aux questions. Le test contient quatre items dont :

1. un exercice de transformation

« Turn the following sentences into the passive »¹⁵⁰ (a. Children read the book for the Romanian class. b. She asked the question twice. c. The waiter will bring the order immediately. d. Someone stole my wallet. e. Mary gave me a lot of books.

2. un exercice de vocabulaire

« Fill in with the words from the list below. Use the words only once. Translate the expressions »¹⁵¹. (opera, ghostly, carnival, remnants, thick, to create, shopping, a glimpse, slimy, the roots, to keep, to see, reward, untouched, public) 1. the.....of history, 2.....house, 3.....trolleys, 4.....fog, 5.....an atmosphere, 6. to catch.....of something/somebody, 7.....season, 8.....steps, 9.....of depression, 10.....your brain busy, 11.....life as a tragedy, 12.....centre, 13.....speaking, 14. a life.....by anxiety, 15.....masks

3. un exercice de traduction

Translate into Romanian : Nightlife in Venice is reputed to be dull, but after dark it is one of the most thrilling cities on earth. If you're lucky a thick fog will roll in. Stone walls begin to drip; you hear snatches of conversation and footsteps and voices echo from shadowy alleys. It is certainly a fascinating experience.

¹⁵⁰ Transforme les phrases suivantes à la voix passive.

¹⁵¹ Complète les espaces avec les mots de la liste ci-dessous. Utilise les mots une seule fois. Traduis les expressions.

4. un exercice de production écrite

« Talk about a happy event in your life./Talk about your favorite holidays »¹⁵².

Durée du test : 50 minutes

Éléments positifs

- les items du test se rapportent aux acquis que les élèves auraient du intégrer à la fin de l'unité en cours, Unit 2 ;
- vu les résultats du test et la moyenne générale de la classe, nous pouvons dire que les objectifs d'évaluation ont été atteints dans le sens qu'ils ont permis de mesurer le degré d'assimilation des connaissances lexicales et grammaticales, la capacité de sélection du vocabulaire de référence et aussi le degré d'intégration des éléments de construction de la communication et des mécanismes de fonctionnement de la langue ;
- les items sont de difficulté progressive. Ainsi, les items 1 et 2 ont un degré de difficulté moyen ce qui a entraîné des réponses correctes de la part des élèves. Les erreurs, dans le cas des deux premiers exercices, avaient à l'origine la confusion, l'inattention ou la méconnaissance du lexique de référence.

Observations critiques

- les compétences de compréhension et production de l'oral ne sont pas considérées ;
- optimiser le barème de notation et la méthodologie de passation du test ;
- dans le cas de l'exercice 4, il s'agissait d'un sujet de type subjectif, l'essai libre. Aucun élève n'a obtenu le maximum de points (2,5) mais cela s'explique par le degré de difficulté plus grand pour tester plusieurs aspects de la langue : aussi bien le lexique que les notions de grammaires nécessaires pour s'exprimer correctement ;
- utiliser systématiquement le test d'évaluation en fin d'unité pour habituer les élèves à cette manière d'interroger et pour une motivation supplémentaire à l'étude de la langue.

¹⁵² Parle d'un événement heureux de ta vie./Parle de tes vacances préférées.

La compétence conceptuelle

Suite à la consultation des documents scolaires (les documents de planification et de projection didactique, les cahiers des élèves, les catalogues des classes, les fiches de travail), nous avons constaté que l'enseignante d'anglais :

- a planifié correctement la matière, dans le respect des normes méthodologiques en vigueur ;
- s'est donné des objectifs réalistes et réalisables, en fonction du niveau d'âge et de compréhension des élèves ;
- a organisé des thèmes de discussion en fonction des compétences linguistiques des élèves ;
- a partagé judicieusement le budget temps de la leçon en séquences.

La compétence actionnelle

L'enseignante d'anglais justifie d'un bon niveau des connaissances méthodiques de sa spécialité, propose des activités d'enseignements intéressantes qui motivent les élèves à communiquer et qui contribuent à l'amélioration et enrichissement de leurs compétences linguistiques.

La compétence évaluative

L'évaluation se réalise systématiquement, par des méthodes d'évaluation diverses, traditionnelles et alternatives. L'enseignante insiste pour que les élèves s'expriment correctement, autant à l'oral qu'à l'écrit, et utilise des stratégies de correction qui impliquent les élèves. La matière est parcourue en fonction de la planification et le progrès des élèves est évalué en prenant en considération leur contribution au déroulement de la leçon, le devoir à la maison, les fiches de travail et les tests d'évaluation.

La compétence éducative

Les activités sont soutenues par l'utilisation d'un matériel didactique authentique varié qui exploite aussi le côté éducatif de l'activité proposée. L'enseignante d'anglais participe activement aux projets périscolaires (théâtre anglophone, projets *eTwinning*) qui impliquent beaucoup d'élèves. L'emploi des supports audio et vidéo n'est pas une pratique courante dans les cours d'anglais et serait à recommander.

4.3.3 Les stratégies pédagogiques en classe d'italien

Nous avons assisté à trois cours d'italien au premier semestre de l'année scolaire 2009/2010 pour le groupe d'élèves de 10^e du lycée. Les élèves sont rassemblés en un seul groupe qui mélange les élèves débutants et les élèves avancés pendant deux heures par semaine (le mardi de 12 h à 14 h), avant le commencement de leur journée d'école (de 14 h10 à 20h).

Le support utilisé en cours a été le manuel d'italien *Progetto italiano 2* que nous avons analysé dans le chapitre consacré aux manuels scolaires de langues. Les documents scolaires de planification annuelle sont rédigés de manière très simple, avec beaucoup moins de détails que les mêmes documents de nos collègues enseignantes de français et anglais. Les planifications ne détaillent pas le contenu et les compétences spécifiques visées pour chaque cours. Seul le titre de la leçon et le nombre d'heures prévues sont indiquées.

Classe	Thème ou titre de la leçon
Une classe de 10 ^e Date : le 20 octobre 2009	U 3 <i>Città italiane</i>
Une classe de 10 ^e Date : le 8 décembre 2009	U 6 <i>Problemi di salute</i> (Les effets des abus de toutes sortes sur la santé)
Une classe de 10 ^e Date : le 10 décembre 2009	Test d'évaluation semestrielle : <i>Verifica semestrale</i>

Le cours d'italien de 10^e (1)

Leçon : <i>Città italiane</i> - U3 Type de leçon : leçon mixte, vérification des acquis (donner des éléments sur l'espace), acquisition de nouvelles connaissances/(les degrés de comparaison des adjectifs) ; Support : le manuel scolaire <i>Progetto italiano 2</i>
--

La planification annuelle de la matière (voir tableau n° 15) donne très peu d'informations pour cette unité et prévoit un nombre de quatre heures de cours.

Unità didattiche	Competenze specifiche	Contenuti associati	No. ore
Unità 3 : Città italiane	1.3 3.2	- elementi per chiedere e dare informazioni sullo spazio; - l'aggettivo: i comparativi e i superlativi regolari.	4

Tableau n° 15 : Extrait de la planification annuelle du manuel *Progetto italiano* – L2, pour la 10^e

Objectifs fondamentaux

- formatifs : développer les compétences de l'oral et de l'écrit des élèves.
- communicatifs : participer à des interactions verbales dans le but de donner des informations sur l'espace ; les élèves doivent exprimer leur avis et produire des énoncés ; donner des informations sur l'espace et sur les villes italiennes qu'ils connaissent et qu'ils ont peut-être visitées ; les élèves doivent répondre aux questions qui accompagnent le texte *Le città italiane* pour confirmer la compréhension.
- sociolinguistiques : reconnaître les différentes formes des adjectifs dans le texte ; utiliser correctement les degrés de comparaison de l'adjectif.

Déroulement du cours

Séquence 1

Le cours commence avec « la verifica del compito »¹⁵³. Les élèves doivent décrire, en 5 - 10 lignes une ville qu'ils aiment particulièrement. Trois élèves lisent leur rédaction, à haute voix. L'enseignante corrige la prononciation incorrecte. Pour la deuxième activité de cette séquence, les élèves travaillent en groupe, font des recherches sur Internet et présentent leurs réponses devant les camarades.

Le groupe 1

In albergo

1. Vai al sito dell' Holiday Inn di Roma e cerca le seguenti informazioni:
 - a. Quanto tempo ci vuole per raggiungere il centro di Roma?
 - b. È possibile usare internet in camera?
 - c. Qual è il prezzo di una doppia?
 - d. È possibile gustare piatti tipici nel ristorante dell'hotel?

Le groupe 2

Città italiane

2. Vai al sito della città di Venezia e a quello di Napoli e rispondi alle seguenti domande:
 - a. Ci sono appuntamenti culturali a Venezia in questo periodo?
 - b. Venezia prevede attività e spazi per i giovani? C'è un sito specifico?
 - c. Quanti abitanti ha Napoli?
 - d. Ci sono centri giovanili a Napoli? Quali attività svolgono?

¹⁵³ Vérification du devoir.

Le groupe 3

Agenzia di viaggi

3. Usando un motore di ricerca italiano (www.google.it o www.virgilio.it) cerca cinque immagini di una città italiana a tua scelta (diversa però da quelle presentate nel *Libro dello studente*). Una volta raccolte le informazioni, presenterai ai tuoi compagni una brochure turistica di una o due pagine sulla città scelta.

Séquence 2

« La riattivazione delle conoscenze preacquisite »¹⁵⁴. L'enseignante demande aux élèves d'ouvrir le manuel et de trouver les réponses aux exercices de compréhension du texte *Le città italiane*, déjà lu au cours la leçon précédente (items de type vrai/faux, questions ouvertes). Cette activité dure cinq minutes et les élèves donnent les réponses attendues. Les erreurs de prononciation sont corrigées sans explications ou l'aide de la classe.

Séquence 3

« La sistemazione del nuovo argomento grammaticale » . Les élèves sont de nouveau invités à ouvrir leurs livres, à chercher dans le texte *Città italiane* les adjectifs utilisés pour décrire les différentes villes (ex. *Napoli è la più caotica di tutte le città*) et à observer les mots qui indiquent une comparaison (*meno tranquilla di...*, *tanto ricca quanto bella*, *così...come*). L'enseignante demande aux élèves de lire l'encadré comportant des exemples sur « Comparazione tra due aggettivi, verbi o quantità » :

- Milano è una città moderna. - Secondo me, è **più caotica che moderna**.
- Beppe è molto intelligente. - Io, invece, credo che sia **più furbo che intelligente**.
- Ti piace guardare la tv o leggere? - Mi piace **più leggere che guardare** la tv.
- Mi piace il modo in cui insegna. - Ma lei **più che insegnare recita**.
- A casa nostra mangiamo **più carne che verdura**.
- Per fortuna leggo **più libri che riviste**.

Après la lecture des phrases, l'enseignante écrit au tableau les mêmes exemples et donne des explications.

Séquence 4

« Rinforzare le nuove conoscenze ».¹⁵⁵ Pour fixer les nouveaux acquis, l'enseignante propose l'exercice no 9 du manuel scolaire qui sera travaillé oralement. À partir des phrases données en exemple et des mots donnés, les élèves doivent construire d'autres.

¹⁵⁴ La réactivation des connaissances antérieures.

¹⁵⁵ Renforcer les nouvelles connaissances.

1. Tiziana/carina/bella.
2. Divertente/imparare l'italiano/(imparare) il tedesco.
3. Preferisco bere/caffè/succhi d'arancia.
4. Questo attore/bello/bravo.
5. Mi piace/lavorare/essere disoccupato.
6. Qua ci sono/nomini/donne.
7. Questo ristorante/famoso/veramente buono.
8. Preferisco/stare a casa/uscire con chi non conosco bene.
9. Insieme agli studenti fornisce altri esempi di frasi in cui usare i comparativi e i superlativi regolari; (10 min)

Après le travail individuel, les phrases sont vérifiées et corrigées. Le cours se termine avec « l'assegnazione del compito : Produrre dieci enunciati in cui usare aggettivi al comparativo e al superlativo »¹⁵⁶.

Éléments positifs

- l'enseignante s'exprime avec aisance en italien et fait preuve de disponibilité auprès des apprenants ;
- le travail en classe se fait dans respect de la méthodologie du manuel selon l'approche communicative ;
- l'enseignante insiste pour que tous les élèves participent aux discussions et débats.

Observations critiques

- varier les supports, introduire des documents audio et vidéo en cours ;
- utiliser le tableau pour les explications ;
- justifier les mots et expressions utilisés et vérifier la compréhension chez les élèves ;
- faire preuve de plus de créativité et provoquer les élèves à prendre la parole ;
- trouver le moyen d'effectuer un travail différencié pour les groupes d'élèves qui se retrouvent ensemble : les débutants et les avancés.

¹⁵⁶ Devoir à la maison : Produire dix énoncés avec l'utilisation des adjectifs au comparatif et superlatif .

Le cours d'italien de 10^e(2)

Leçon : Unité 6, page 74, *Stare bene. Problemi di salute.* (Les effets des abus de toutes sortes sur la santé)

Type de leçon : acquisition de nouvelles connaissances

Support : le manuel *Progetto italiano*

Objectifs fondamentaux

- formatifs :

sensibilisation à un fait de culture et de société, classer, conceptualiser, réagir.

- sociolinguistiques :

lexique de la santé, des abus alimentaires.

- communicatifs :

parler de ses problèmes de santé.

Compétences visées :

compréhension de l'oral et de l'écrit, expression orale et écrite, interaction.

Déroulement du cours

Séquence 1

Le cours démarre directement avec la nouvelle leçon. L'enseignante propose une première lecture du texte *Stare bene* pour vérifier si les affirmations de l'exercice 1 sont vraies ou fausses. Nous faisons un premier constat : cette activité aurait dû se faire en écoutant une première fois le document sonore du CD d'accompagnement du livre et sans regarder le texte du manuel. Après une première écoute, les auteurs du manuel conseillent une 2^e écoute pour résoudre l'exercice 1, en choisissant vrai ou faux (vero/falso). Comme ce document sonore n'existe pas, ce sont les élèves qui lisent. De ce fait, le contact direct avec la langue est coupé et la compréhension du texte est plus difficile. L'exercice 2 du manuel ne peut être travaillé car il propose aux élèves de relire le texte en essayant d'imiter les voix qu'ils ont entendues sur le CD. Pour l'exercice 3, les élèves doivent répondre oralement (en 15 - 20 mots), puis par écrit, à des questions ouvertes pour évaluer la compréhension du texte. L'exercice 4 est un exercice lacunaire pour reconstituer un fragment de texte.

Séquence 2

Pour ce travail de production de l'oral et d'interaction, l'enseignante divise la classe en deux. Chaque groupe bénéficie de cinq minutes de préparation pour pouvoir répondre aux questions : « Quanto è equilibrata la vostra alimentazione (quantità - qualità)? È importante che lo sia secondo voi? Spiegate »¹⁵⁷ (pour le 1^e groupe). La 2^e question porte sur le même thème « être en bonne santé » et sur les effets des abus alimentaires sur son état de santé. « Fate degli abusi (bere, mangiare, fumare, dormire poco) e perché ? Se sì, è qualcosa che vi preoccupa ? »¹⁵⁸ (pour le 2^e groupe).

Devoir à la maison

« Scrivete una lettera ad un amico in cui annunciate e motivate la vostra decisione di cambiare completamente stile e ritmo di vita e di praticare qualche sport, prima che sia troppo tardi (120 - 150 p.) ». ¹⁵⁹

Appréciations générales

- le travail différencié avec un seul manuel comme support est difficilement réalisable étant donné l'hétérogénéité du groupe ;
- la méthode *Progetto italiano* n'étant pas complète (il manque le cahier d'exercices et les CD qui devraient l'accompagner), les élèves n'ont pas la possibilité d'écouter les documents sonores qui l'accompagnent ni de travailler les exercices proposés ;
- les élèves avancés sont défavorisés car ils réalisent souvent les mêmes activités que les débutants.

Éléments positifs

- tous les élèves disposent d'un manuel pour le travail en classe ou à la maison ;
- pour enseigner le vocabulaire nouveau, l'enseignante recourt à une mise en contexte ou à l'explication et non pas à la traduction ;
- la démarche pour enseigner la grammaire est implicite et repose sur une assimilation des nouvelles structures et sur une pratique intensive ;

¹⁵⁷ Votre alimentation est-elle équilibrée (quantité - qualité) ? Il est important qu'elle le soit d'après vous ? Expliquez.

¹⁵⁸ Faites-vous des abus (boire, manger, fumer, dormir peu) et pourquoi ? Si oui, est-ce dû à une préoccupation qui vous tourmente ?

¹⁵⁹ Écrivez une lettre à un ami à qui vous annoncez votre décision de changer complètement votre style et votre rythme de vie avec pratique d'un sport, avant qu'il ne soit trop tard.

- le cours a également un objectif éducatif, le thème est d'actualité et intéresse les jeunes.

Observations critiques

- varier les supports didactiques et utiliser des documents authentiques (écrits, sonores ou vidéo) ;
- trouver les moyens d'encourager et stimuler les élèves à s'exprimer ;
- évaluer l'activité des élèves avec des appréciations ou des notes.

L'épreuve écrite semestrielle d'italien pour la classe de 10^e, « *Verifica semestrale* »

Les épreuves écrites semestrielles sont une modalité d'évaluation qui jouit d'une longue tradition dans l'enseignement roumain. Elles constituent un moment très important de l'apprentissage, le moment où les élèves doivent faire la preuve des acquisitions et des apprentissages correspondant à un semestre. Les notes aux épreuves écrites semestrielles, ayant un pourcentage de 25% de la moyenne semestrielle, sont analysées avec les élèves pendant un cours consacré à cette activité ; elles doivent être inscrites dans les documents officiels, deux semaines avant la fin du semestre. Les épreuves écrites semestrielles sont gardées dans l'école jusqu'à la fin de l'année scolaire et peuvent être consultées par les parents, en la présence du professeur. Les élèves ont l'obligation de choisir l'une des deux langues étrangères pour passer le test d'évaluation semestrielle et ce choix porte le plus souvent sur l'anglais.

Le test d'italien pour la 10^e comporte quatre exercices :

Le premier est un exercice d'évaluation de la compréhension et de la production de l'écrit :

I. « Leggi il testo di sotto e a partire da esso, prova a esprimere con le tue parole, le proprie considerazioni sulla vita. (10 – 20 righe) »¹⁶⁰ Auteur : Pablo Neruda¹⁶¹, *Chi muore* ¹⁶².

¹⁶⁰ Lis le texte ci-dessous et à partir de cela, essaie d'exprimer avec tes mots, tes propres réflexions sur la vie (10 – 20 lignes).

¹⁶¹ L'original « A Morte Devagar », a été publié le premier novembre 2000 (la veille du Jour de Commémoration des fidèles défunts, fête des morts chrétienne) sur la page Web brésilienne Bacaninha, sous la signature de Martha Medeiros, le poème étant attribué à tort à Pablo Neruda.

¹⁶² Il meurt lentement...

L'exercice II est un travail de langue avec le même texte ; les élèves doivent trouver les prépositions et les articles - définis et indéfinis) :

II. « Trova nel testo di sopra le preposizioni (semplici e articolate) e gli articoli (determinativi e indeterminativi) ».

L'exercice III :

Fa l'analisi delle parole sottolineate¹⁶³ : dell'abitudine, gli occhi, al raggiungimento, uno sbadiglio, in se stesso.

L'exercice IV est une traduction de phrases, du roumain en italien. Les problèmes de langue évalués sont : les adjectifs numéraux, le degré de comparaison des adjectifs.

Éléments positifs

- les exercices de *verifica semestrale* évaluent des éléments de grammaire et de vocabulaire étudiés au premier semestre ;
- les consignes du test sont simples et claires.

Observations critiques

- la difficulté des exercices proposés est dégressive car le test commence avec le sujet de rédaction où les élèves doivent s'exprimer « avec leurs mots, leurs propres appréciations sur la vie » ;
- étant donné que le groupe des élèves de 10^e comporte des élèves débutants et des élèves avancés, nous pensons que le test aurait du contenir des items différents, appropriés à chaque niveau ;
- le test n'est pas représentatif car il ne couvre qu'une partie de la matière étudiée au premier semestre ;
- le test n'est pas valide car les exercices ne couvrent qu'une partie des compétences à évaluer ;
- les élèves ne sont pas informés sur la notation ou le barème de correction.

¹⁶³ Fais l'analyse des mots soulignés.

La compétence conceptuelle

La planification annuelle de la matière est effectuée très sommairement et de ce fait, nous ne pouvons pas nous faire une idée d'ensemble sur les stratégies auxquelles recourt l'enseignante d'italien pour dispenser son cours.

La compétence actionnelle

L'enseignante utilise l'approche préconisée par le manuel, l'approche communicative. Le manuel scolaire constitue le seul support didactique. Malgré ses multiples qualités, le manque des documents sonores qui devaient l'accompagner fait que son exploitation pédagogique ne captive pas suffisamment l'attention des élèves. Les cours d'italien manquent d'authenticité et il est difficile d'évaluer la progression dans les apprentissages. Les dialogues entre les élèves sont presque inexistants, l'expression orale est encouragée mais comme ils prennent rarement la parole, c'est la voix de l'enseignante qui occupe la plupart de l'espace du cours.

La compétence évaluative

Les élèves ne sont pas évalués par notes ou appréciations à partir de l'observation de leur activité pendant le cours. En ce qui concerne le test d'évaluation semestrielle, il n'était ni valide, ni représentatif, il faisait même passer une information non vérifiée (l'appartenance du poème) et nous avons retenu également l'absence d'un barème de correction.

La compétence éducative

Au-delà du contenu linguistique, les thèmes abordés (découverte des villes italiennes, la santé et l'effet des abus de toutes sortes) ont un contenu éducatif important, approprié à l'âge des élèves.

4.3.4 Appréciations générales sur les pratiques pédagogiques en classe de langue

Les professeurs de langues du lycée utilisent une large palette de méthodes et stratégies didactiques, des plus traditionnelles aux plus modernes. Du manuel scolaire jusqu'à l'utilisation de la vidéo, chaque support peut s'avérer intéressant et attractif si son exploitation pédagogique donne du sens à l'apprentissage et permet à l'élève d'accéder à des connaissances nouvelles. Les méthodes actuelles permettent non seulement d'intégrer des

activités complexes permettant le travail de plusieurs compétences mais aussi de donner l'opportunité à nos élèves de se construire des clés pour mieux connaître le monde, pour découvrir les richesses de l'altérité.

Une bonne planification de la matière est un premier pas pour atteindre ses objectifs.

Pour la rédiger, l'enseignant doit :

- faire l'inventaire des ressources disponibles (les outils pédagogiques, les ressources technologiques, les ressources informatiques, le tableau, la documentation, les ressources audio-visuelles) ;
- connaître son groupe d'apprenants (leur niveau, leurs intérêts et besoins d'apprentissages) ;
- s'approprier les éléments d'apprentissage (les objectifs d'apprentissage visés, le contenu, les stratégies, l'évaluation) ;
- planifier son action pédagogique à long terme, prendre en compte les éléments d'apprentissage, les ressources, le profil du groupe et rendre la langue cible intéressante.

Les documents sonores et/ou vidéo sont très appréciés par les élèves car ils rompent la monotonie du cours traditionnel avec le manuel ; les élèves ont la possibilité d'entendre parler des locuteurs natifs et de prendre conscience de la réalité de la langue cible. En effet, utiliser des supports audio et/ou vidéo en classe de langue constitue le moyen de susciter chez les apprenants des réactions. Ils y focaliseront leur attention et les bénéfices concernant l'apprentissage de la langue seront immédiates. Ce n'est pas tant le degré de difficulté linguistique du document qui compte que la complexité de la tâche que l'on demande à l'apprenant lors du visionnage de la séquence. Son utilisation, comme pour tout autre support, suppose une variation des exercices proposés, afin d'éviter des habitudes routinières chez l'apprenant.

Utiliser des documents authentiques en classe de langue est une stratégie pour présenter une langue en situation et pour permettre ainsi de visualiser le contexte de façon plus vivante et plus vraie. La communication est le mot clé des classes de langues et l'objectif principal à atteindre. Le document authentique (texte, sonore ou vidéo) constitue un support didactique qui répond très bien à cet objectif. La lecture d'images ou le débat autour des images est aussi une activité attrayante est souvent présente dans les cours de langue car l'image montre de manière plus évidente les aspects culturels d'une société.

Contrairement à une opinion très répandue, regarder et comprendre ce que l'on voit n'est pas une activité naturelle. Pour nos élèves, décoder une image n'est pas évident ; c'est pourquoi, l'image doit être objet d'étude. L'aide du professeur est important pour saisir le sens et comprendre ; les élèves ne font pas ce « décodage » d'une manière spontanée.

Les nouvelles technologies occupent une place privilégiée dans l'enseignement actuel. Elles apportent une dimension plurielle tout en favorisant l'autonomie et fournissent aux apprenants des outils accessibles pour enrichir leur éducation et culture par l'intermédiaire d'une autre langue. Concernant les supports utilisés par les enseignants, les textes, les illustrations et les diverses activités invitent et laissent de la place à la transdisciplinarité, à la manifestation des domaines comme l'art, la littérature, l'histoire dans les cultures étudiées.

Les enseignants de langues ont la possibilité de recourir à des méthodes et des moyens d'apprentissage modernes, à des stratégies d'évaluation correctes, en concordance avec les objectifs proposés et les outils recommandés par le ministère (les tests, les portfolios, les projets). Une stratégie présente dans l'enseignement des langues est la méthode heuristique ou l'apprentissage par découverte qui encourage la formation de l'esprit critique, les attitudes positives, l'étude individuelle et entraîne les élèves dans des activités diverses.

Le contenu des programmes scolaires se retrouve dans l'ensemble des planifications annuelles ou semestrielles que nous avons consultées. Des efforts seraient encore nécessaires pour combler le manque systématique de propositions de travail différencié pour les élèves qui n'ont pas encore atteint les acquis prévus. Les activités sont les mêmes pour tous les élèves alors que leur niveau est hétérogène. Aucun enseignant ne prévoit des activités ou une planification/un plan de récupération de la matière pour ces élèves.

L'évaluation formative courante est implicite à la démarche pédagogique des cours de langues et permet autant à l'enseignant qu'à l'élève d'établir le niveau d'acquisition des compétences et des connaissances et d'identifier les manques et leurs causes. L'évaluation formative qui permet de vérifier si les objectifs proposés ont été atteints devrait permettre la continuation de la démarche pédagogique vers des objectifs plus complexes. Les enseignants de langues devraient donc favoriser l'évaluation formative, accorder des notes pour récompenser la participation des élèves ou faire des appréciations pour les encourager. Les méthodes et outils traditionnels d'évaluation ne peuvent pas couvrir toute la palette des résultats scolaires qui doivent être évalués. Pour obtenir un maximum de données concernant l'apprentissage, il est nécessaire que les enseignants fassent appel aux méthodes et outils complémentaires.

Les programmes d'études roumains pour les langues considèrent l'aptitude à communiquer comme le principal objectif de l'enseignement des langues étrangères et préconisent l'approche communicative comme méthode pour y parvenir. L'objectif visant à permettre aux élèves de communiquer et s'exprimer dans une langue étrangère est présenté sous la forme des quatre compétences : écouter, lire, parler et écrire qui devraient bénéficier d'une priorité égale. Cependant, l'écoute et l'expression orale ne sont pas suffisamment représentés en cours de langue et cela pour plusieurs raisons : soit la méthode utilisée par l'enseignant n'est pas complète (le cas de l'italien et du français), soit le document exploité en cours n'éveille pas suffisamment l'intérêt des élèves. Les connaissances grammaticales sont généralement présentées comme un moyen d'acquérir les compétences de communication.

Donner priorité aux compétences de l'oral pour faciliter ensuite le passage à l'écrit serait notre recommandation surtout pour les cours d'italien (ou nous n'avons trouvé aucun document authentique) mais également pour les cours de français (les élèves ne semblent pas avoir l'habitude d'écouter des documents en langue française et la compréhension ne se fait pas spontanément). Concernant la langue anglaise, la différence est nette : les élèves osent s'exprimer, leur prononciation est sans hésitations, leur participation est instantanée. Ce ne sont pas les méthodes et les stratégies que les enseignants d'anglais emploient qui font cette différence mais tout un ensemble de paramètres que nous avons déjà mentionné à plusieurs reprises (les médias, les moyens informatiques, le marché du travail, etc.).

4.4 Les méthodes complémentaires d'enseignement-apprentissage-évaluation proposées par les programmes scolaires de langues

Le but fondamental de l'évaluation est celui de connaître et apprécier les phénomènes évalués et d'harmoniser les activités d'enseignement/apprentissage. (CUCOS 2008 : 98).

« Les méthodes et techniques employées pour évaluer peuvent être classifiées en fonction de plusieurs critères. En fonction de la quantité d'informations à évaluer l'évaluation peut être partielle (vérification de la leçon courante ou épreuve écrites) ou globale (dans le cadre des examens ou des concours). D'après la perspective temporelle, nous avons : l'évaluation initiale (au début d'une étape d'instruction pour établir le niveau des connaissances antérieures des élèves) ; l'évaluation continue (se réalise pendant l'instruction et vérifie le niveau d'intégration des acquis) et l'évaluation finale (qui se réalise à la fin de la période d'instruction pour analyser les connaissances que les élèves ont acquises pendant un intervalle de temps donné : un semestre, une année scolaire) ». (CUCOS 2008 : 98)

Dans la pratique scolaire sont employées plusieurs méthodes d'évaluation qu'on pourrait partager en deux grandes catégories : les méthodes traditionnelles (les vérifications à l'oral et les épreuves écrites) et les méthodes alternatives (le projet, le portfolio, l'auto évaluation, les examens). L'enseignant peut évaluer en utilisant : la notation numérique, par qualificatif, etc. La plus utilisée reste la notation numérique et c'est le cas pour l'enseignement roumain. L'évaluation des acquisitions scolaires doit se réaliser rythmiquement.

La notation en Roumanie se fait avec des notes de 1 à 10. Celle-ci doit être communiquée aux élèves et apparaître dans les documents scolaires (catalogue et carnet de notes). Le nombre de notes accordées pour chaque élève, pour chaque discipline d'étude, sans compter celle obtenue à l'épreuve écrite semestrielle, doit être au moins égal avec le nombre d'heures hebdomadaires prévues dans le plan-cadre d'enseignement. En ce qui concerne les disciplines étudiées à raison d'une heure par semaine, le nombre minimum de notes à accorder est deux. Au lycée on consacre deux heures par semaine pour l'étude des langues étrangères.

À la fin de chaque semestre, les enseignants effectuent une évaluation finale qui a comme objectif de réviser et systématiser la matière, améliorer les apprentissages, consolider la préparation des élèves ayant de bons résultats, soutenir et aider ceux qui ont des résultats faibles ou médiocres. Les élèves qui n'ont pas obtenu la moyenne et qui sont en situation de redoublement, auront au moins une note en plus par rapport au nombre prévu, la dernière étant accordée au moment de l'évaluation finale.

Parmi les méthodes d'évaluation recommandées par les programmes scolaires, les plus courantes sont : les devoirs à la maison, l'observation systématique (à partir d'une fiche d'observation), les épreuves écrites semestrielles, les activités pratiques, les comptes-rendu scientifiques, les projets, les interviews, les portfolios, les épreuves orales, l'auto évaluation.

« Pour réaliser une évaluation complète de l'apprentissage, il est nécessaire d'apprécier le processus d'apprentissage, des compétences acquises, du progrès réalisé, des produits de l'activité des élèves. Il est évident que les méthodes et les instruments traditionnels d'évaluation ne peuvent pas couvrir toute la palette des résultats scolaires qui doivent être évalués. Dans ces conditions, pour pouvoir obtenir un plus de données concernant l'apprentissage, il est nécessaire que les professeurs fassent appel également à des méthodes et des instruments complémentaires ». Programme scolaire de français. Annexe no 2 à l'ordre du ministre de l'éducation et de la recherche n° 4598/2004

Pour chacune des compétences à évaluer, des exercices spécifiques sont proposés

1. Pour évaluer la compréhension de l'oral et/ou de l'écrit dans différentes situations de communication, le programme scolaire recommande des exercices : de discrimination, de vérification de la compréhension du sens global d'un texte oral ou écrit, de sélection des idées principales (oral ou écrit), de compréhension des idées (dialogue structuré, conversation, description, discussion, rapport, graphique, présentation), des textes ou des fragments de textes d'information ou littéraires (diagrammes, ordonner un texte dans l'ordre logique du déroulement des événements, des projets).

2. La production des messages oraux ou écrits adéquats dans certains contextes de communication pourrait se faire avec des exercices de formulation de questions ou/et de réponses, des textes lacunaires, des exercices de constructions de paragraphes, des exercices de rédaction simples avec des questions d'appui, de présentation, des résumés, des conversations dirigées ou libres, des interviews, des jeux de rôle, des débats, des descriptions, des comparaisons, des commentaires, des brainstormings, des exposés/présentations sous la forme d'un monologue, des exercices de correspondance personnelle/officielle (messages, lettres, e-mails, cartes de vœux), des exercices de rédaction, des projets.

3. Pour évaluer la capacité d'interaction à l'oral ou à l'écrit : les exercices en binôme et en groupe (le dialogue, la conversation, l'interview, le message, la lettre de réponse) ; les jeux de rôle, les discussions, les débats, les exercices de groupe (formuler des

idées/ordonner/trouver les idées essentielles/énoncer), les exercices de construction d'une argumentation, la prise de notes, les projets.

4. Le transfert et la médiation des messages oraux ou écrits dans des situations variées de communication se font avec des exercices de transfert et transformation : le transfert de l'information dans et de codes non linguistiques (graphiques, schémas, images) ; la traduction et la rétroversion ; la transposition dans un autre registre fonctionnel, la prise des notes ; la transformation d'un texte narratif en dialogue et inversement, les projets.

4.4.1 Le portfolio en classe de langue étrangère

On pourrait définir le portfolio comme une collection composée par les produits de l'activité d'apprentissage de l'élève. Ceux-ci sont sélectionnés par l'élève lui-même et accompagnés par ses réflexions personnelles de manière à bien montrer ses performances dans le domaine qui fait l'objet d'étude du portfolio. L'élément essentiel de cette méthode est l'implication active de l'élève dans la création, le rassemblement et la sélection des produits qui satisfont l'objectif du portfolio. Ce fait confère au portfolio une valeur instructive, à côté de sa qualité évaluative ; dans le processus de sa constitution, les élèves apprennent des choses sur eux-mêmes alors que les enseignants peuvent apprendre des aspects révélateurs pour l'évolution des élèves qu'ils n'auraient pas connu autrement.

Conçu comme un document personnel dans lequel l'élève peut inscrire ses qualificatifs et ses expériences linguistiques, « le portfolio européen des langues » recommandé par le CECR devrait contenir :

- un passeport (carnet) qui atteste des qualifications formelles nationales ;
- une biographie linguistique qui décrit les compétences acquises dans le domaine des langues étrangère et son expérience d'apprentissage ;
- un dossier qui contient d'autres documents concernant le processus d'apprentissage, les objectifs que le titulaire s'est fixé, le « carnet de bord » avec les notations concernant son expérience d'apprentissage, des échantillons de ses travaux personnels.

À quoi sert le portfolio de langues ?

Le portfolio rassemble les résultats de l'activité des élèves tout au long du processus d'instruction. Le portfolio de langues est un document dans lequel toute personne qui apprend ou a appris une langue peut consigner ses connaissances linguistiques et ses expériences culturelles. L'apprenant va pouvoir s'auto-évaluer en fonction de la grille du Cadre européen. La structure est identique pour tous les pays. Le portfolio donne une vue d'ensemble des capacités dans les différentes langues en terme de niveau de compétences. Il résume les expériences linguistiques et interculturelles et il mentionne les certifications officielles.

Comment évaluer l'élève à partir du portfolio ?

Nous pouvons évaluer :

- chaque élément avec des méthodes d'évaluation habituelles ;
- le niveau de compétence de l'élève en rapportant ses productions à l'objectif à atteindre ;
- le progrès réalisé.

Pour que le portfolio soit efficace, il est important :

- que l'enseignant précise quel est le but de ce travail ;
- que l'élève organise le contenu et les informations en les accompagnant de ses réflexions.

La présence du portfolio de langue dans l'enseignement roumain

Dans le passé, le portfolio était utilisé surtout dans l'enseignement élémentaire où les maîtres demandaient aux élèves de réaliser des travaux tout au long de l'apprentissage. Ils constituaient une sorte de carte de visite de l'évolution scolaire de l'élève. On y trouvait des rédactions, des problèmes de mathématiques résolus, des collections de minéraux, des collections de plantes séchées pour les leçons de botanique, ou des petits insectes (une aiguille enfoncée dans la tête pour les fixer contre un support). Les « meilleurs » portfolios étaient notés et faisaient l'objet des expositions organisées à la fin de l'année scolaire.

Après 1989, le « portfolio » a commencé à être utilisé dans les autres cycles d'enseignement de Roumanie et son contenu était mieux défini. Les programmes actuels de langue en Roumanie recommandent le portfolio comme un instrument d'évaluation et auto-évaluation qui fait partie des méthodes et instruments complémentaires. Il se compose d'un dossier ou un recueil structuré dans lequel l'élève titulaire peut réunir les résultats et les

expériences obtenus dans ses apprentissages mais aussi des échantillons de son travail personnel.

À la base du portfolio, on retrouve deux objectifs majeurs pour l'enseignement des langues :

- la motivation de l'élève par la reconnaissance de ses efforts et la diversification de l'apprentissage des langues tout au long de la vie ;
- la présentation des compétences linguistiques et culturelles acquises.

Les programmes scolaires recommandent d'utiliser comme modèle « le portfolio européen des langues ». Dans ce cas, il pourrait contenir des documents comme :

- la liste des textes littéraires ou d'autre nature que l'élève a lus dans une autre langue (support papier ou électronique) ;
- des interviews, en intégralité ou en séquences ; des réponses à des questionnaires ;
- la liste des textes écoutés/vus (émissions de radio/TV, des films, des CD, des DVD, etc.) ;
- des projets réalisés (individuels ou de groupe) ;
- des traductions ;
- des photographies, des illustrations, des dépliants, des affiches, des collages, des maquettes, des dessins (des reproductions ou des créations personnelles) ;
- des textes littéraires (des poésies, des fragments de prose) ;
- des épreuves écrites ou des tests d'évaluation récents ;
- des compositions/rédactions/créations littéraires personnelles ;
- des contributions personnelles à des revues scolaires ;
- des extraits de presse et des articles rédigés sur un thème donné ;
- la correspondance en langue étrangère.

Le portfolio doit être réalisé sur une période plus longue que l'élève doit connaître. Il contient les documents qui donnent des renseignements sur ses compétences et ses progrès. Le dossier commence avec la liste des documents existants, organisée soit par thème, soit chronologiquement. Les éléments du portfolio peuvent être demandés par le professeur mais l'élève peut aussi décider d'inclure ceux qu'il considère significatifs pour son évolution.

Les enseignants de langues de notre lycée utilisent le portfolio comme moyen d'évaluation sommative à la fin de chaque semestre scolaire. Les élèves sont notés sur la qualité des documents qui le composent, leur adéquation au programme et aux thèmes étudiés

en cours et la présentation orale qu'ils en font devant leurs camarades. Ainsi, les cours des deux dernières semaines du semestre sont consacrés à cette activité.

Pour les classes de lycée de cycle inférieur, les 9^e et les 10^e, la constitution du dossier personnel du portfolio suppose un grand effort de systématisation, de recherche et de création personnelle de la part de l'élève. Les consignes de l'enseignant sont claires et correspondent au programme. Le dossier portfolio se compose de trois parties différentes dont :

- la 1^e partie qui comprend des créations et des rédactions personnelles sur des thèmes étudiés ;
- la 2^e partie qui reprend les actes de parole étudiés et qui renforce le vocabulaire acquis (des exercices lexicaux, des expressions nouvelles, des synonymes, des antonymes, des familles de mots). Ce n'est pas seulement un travail d'écriture et de mémorisation mais aussi un moyen d'utiliser le contenu langagier du manuel scolaire dans de nouveaux contextes ;
- la 3^e partie, c'est la partie grammaire. Les catégories grammaticales étudiées ou révisées en cours font l'objet d'une reprise dans les portfolios. Qu'il s'agisse des portfolios d'anglais ou de français (que nous avons pu consulter), nous avons retrouvé la même situation. Les structures grammaticales étudiées sont reprises sous la forme de la présentation de la règle générale suivie d'exercices de renforcement et systématisation. Et cela malgré le fait que les programmes scolaires précisent que l'étude de la grammaire doit se faire de manière implicite pour servir la communication. Tous les enseignants de langues consultés pensent que sans une bonne connaissance du fonctionnement de la langue, la communication n'est pas possible.

En ce qui concerne les qualifications ou les certificats de compétences délivrés par d'autres institutions agréées par le Ministère de l'Éducation et de la Recherche, il est rare que des élèves de lycée en possèdent. Quant à la biographie linguistique, comme les descripteurs du Cadre sont peu connus, les enseignants et les élèves n'ont pas l'habitude de s'y rapporter (que ce soit dans l'évaluation ou dans l'auto-évaluation).

Les classes du cycle supérieur du lycée, les 11^e et les 12^e voient leur travail de constitution du portfolio de langue simplifié. Les parties « actes de paroles » et « grammaire » ont été bien renseignées précédemment (les structures grammaticales de base sont étudiées en 9^e et en 10^e et reprises en 11^e et en 12^e), elles ne font que l'objet d'une révision. De ce fait, le dossier portfolio pour ces classes se propose surtout d'approfondir l'expression écrite. Les

élèves doivent rester dans le contexte des thèmes étudiés qui peuvent se rapporter aux domaines : personnel, public, éducationnel - culture et civilisation. S'agissant des élèves de 12^e, le portfolio reprend des thèmes présents dans le programme de baccalauréat. Ainsi, les portfolios de 12^e que nous avons consultés contenaient :

- des traductions (du français en roumain et rétroversion) de différents textes de difficulté réduite ;
- des textes fonctionnels variés (instructions, petites annonces, des pages de journal) ;
- des rédactions sur des sujets liés à des domaines d'intérêt personnel (événements, expériences personnelles) et professionnel ;
- des modèles de CV, de lettre d'intention, de documents à usage courant qui sont propres à la spécialisation du lycée (économique/services/administration/finances/informatique).

Éléments positifs

Le portfolio permet	
à l'élève :	au professeur :
- de mettre en évidence ses acquis linguistiques ;	- de mieux comprendre les objectifs, les motivations et les besoins de l'élève ;
- de planifier ses apprentissages ;	- de négocier les objectifs de l'apprentissage et de stimuler la motivation ;
- d'augmenter et maintenir sa motivation pour l'apprentissage	- d'individualiser la démarche d'apprentissage
- de participer activement à son apprentissage.	- de suivre les progrès et de proposer des mesures et des actions de remédiation en cas de besoin ;
- de présenter à un interlocuteur ce qu'il est capable de réaliser dans différentes langues	- évaluer l'activité de l'élève dans son ensemble.
- de développer son autonomie dans l'apprentissage des langues vivantes	
- de contribuer à donner du sens à son apprentissage	
- de mettre en pratique ce qu'il connaît et de prendre conscience de ses aptitudes et compétences	
- de se familiariser avec les techniques de travail intellectuel	

Tableau n° 16 : Bénéfices de l'évaluation par portfolio

Observations critiques

Le portfolio, comme méthode complémentaire d'évaluation, connaît aussi des limites parmi lesquelles :

- l'évaluation objective et rigoureuse d'un portfolio sollicite beaucoup plus de temps à l'enseignant que les autres méthodes ;
- certaines pièces du portfolio ne sont pas toujours le résultat du travail de l'élève (des articles de presse, des poésies, etc.) ;
- la réalisation d'un portfolio de qualité suppose du temps alloué par l'enseignant à l'élève pour le conseiller et le guider dans l'activité de sélection et élaboration des pièces respectives ;
- le temps dédié à cette activité pourra être plus long si les élèves ne sont pas encore familiarisés avec cette méthode ;
- le manque de temps fait que le professeur n'arrive pas toujours à bien évaluer la qualité du portfolio et qu'il évalue seulement la présentation à l'oral de celui-ci.

Les élèves sont plus motivés pour la réalisation du portfolio que pour l'évaluation réalisée par les méthodes traditionnelles. En conclusion, en raison de ses éléments complexes qui le composent, le portfolio peut remplacer d'autres instruments d'évaluation et c'est pourquoi il bénéficie d'une évidente valeur instructive et formative.

4.4.2 Le projet en classe de langue étrangère

Le projet constitue un outil important dans les démarches éducatives actuelles. Il permet de répondre au problème de l'hétérogénéité du public scolaire en personnalisant son parcours. Le projet est un processus dynamique, incitant à l'action, puisque la personne qui s'y implique prépare l'ensemble des opérations nécessaires à l'avènement de cette situation. Un projet n'est pas un cadre strict mais un processus ouvert qui offre un espace de liberté aux acteurs du système éducatif, ouvre un espace de parole et d'échange, permet de clarifier, négocier et légitimer l'action, de briser l'isolement des initiatives individuelles.

Dans le cadre de l'institution scolaire, le projet représente une stratégie d'apprentissage grâce à laquelle les élèves effectuent une recherche à la base de laquelle se trouvent des objectifs pratiques et qui se finalisent dans un produit matériel, appelé « produit final ». Celui-ci est le résultat d'une activité de planification, de recherche et d'actions pratiques

effectuées soit en groupe, soit individuellement et qui se caractérise par son originalité et son utilité pratiques (exemples de produits finaux : des affiches, des mini-dictionnaires thématiques, des publications scolaires, des vidéos, des albums, des expositions, l'atelier théâtre, etc.).

C'est aussi bien une activité individuelle et/ou de groupe, quoique, dans le cadre scolaire, on encourage davantage les projets de groupe qui favorisent la coopération et développent les compétences de travail en équipe. Un avantage important du projet est qu'il offre la possibilité aux élèves de travailler à leur rythme, de mieux utiliser leur propre style d'apprentissage et de permettre le partage de l'expérience avec les camarades. L'élève est ainsi mis en situation de prendre des décisions, de communiquer et de négocier, d'apprendre à travailler en équipe, de réaliser des activités indépendamment, de partager avec les autres ses connaissances, de participer directement à sa propre formation.

À l'intérieur d'un projet tel que la conception d'une revue de classe, le travail de groupe occupe une place importante dans le temps pédagogique, sans exclure pour autant les séquences transmissives (mises au point théoriques tant grammaticales que discursives) ni les exercices de structuration ou de productions convergentes (vérifications du degré de réinvestissement des acquis).

Selon le programme scolaire de langues :

« (...) le projet est une activité complexe qui invite les élèves à : faire des recherches (investigations) ; réaliser le projet proprement-dit (y compris un produit qui devrait être présenté : dossier thématique, guide, dépliant, journal, affiche publicitaire, livre, film, exposition, correspondance, spectacle/fête, etc.) ; élaborer le rapport final ; faire la présentation publique du projet ». (Le programme scolaire de français n° 4598/31.08.2004)

La réalisation d'un projet doit suivre plusieurs étapes :

1. Le choix du thème et la présentation

La mise en place d'un projet demande de la part de l'enseignant de développer certaines compétences (stratégique, informationnelle) et de réfléchir aussi sur sa pratique. Lors de cette première étape, l'enseignant devrait explorer le thème avec le groupe sélectionné. L'exploration pourrait se faire à l'aide d'un matériel, un texte ou une photo pour introduire le thème. L'enseignant pourrait proposer plusieurs activités. Par exemple : l'exploitation d'une photo ou d'un texte ; « remue-méninges » : dresser une liste de mots et expressions ; comparer des idées ; partager des expériences ; activer le langage : réactiver et présenter du vocabulaire.

L'enseignant établit la liste des étapes du projet, le temps alloué pour les réaliser ; il donne aux élèves les instructions nécessaires concernant chaque étape et les techniques de travail (individuelles ou de groupe). Les élèves doivent être orientés, dirigés et éventuellement aidés par l'enseignant dans la collecte des données nécessaires (en fonction du thème choisi ou imparti). La structure du projet, la concordance entre le contenu et le thème, la capacité d'analyse et de synthèse, la relevance des conclusions, les résultats sont des critères qui doivent également être connus par les élèves dès le début de cette activité.

« Le projet est un travail, un trajet vers quelque chose qui se construit ; c'est un mouvement, une dynamique guidée par un sens en gestation capable de s'affirmer au jour le jour » (BELLENGER et COUCHAERE 2002 : 16)

2. La préparation

Cette étape implique les participants dans un débat sur leur place dans le projet, leur rôle, le travail à envisager et la préparation de leur contribution personnelle. Ainsi, chaque élève participant aura une tâche précise et un travail à faire. (exemple : recherche de documentation, la rédaction d'un rapport, la rédaction d'un texte en rapport avec le thème du projet, réalisation du support électronique, identification du langage nécessaire et traduction). La planification de l'activité est le moment où les objectifs du projet doivent être établis ; l'enseignant distribue les responsabilités dans le cadre du groupe ; les sources d'information sont identifiées (manuels, projets anciens, livres de bibliothèque, presse, personnes spécialisées dans le domaine respectif, institutions, organisations gouvernementales, etc.).

3. La recherche

Pour la réalisation d'un projet les élèves doivent bénéficier d'une minutieuse préparation autant sur le plan conceptuel que linguistique. Ils vont faire des recherches pour produire leurs travaux, en groupe, en binôme ou même individuellement. Dans la nouvelle perspective actionnelle, on met l'accent sur l'utilisation de la langue en tant qu'outil nécessaire pour accomplir des tâches concrètes pour satisfaire des besoins authentiques de la vie réelle. Dans cette étape, les élèves seront amenés à utiliser la langue cible, s'exprimer dans un langage qui réponde aux exigences des activités pour atteindre leur objectif. Cette méthodologie leur demande d'activer leurs connaissances pour arriver à préparer la tâche qui leur a été distribuée.

4. La présentation des résultats de la recherche

Une fois le projet réalisé, les participants pourraient se pencher encore une fois sur leur travail afin de parvenir à une meilleure compréhension de la langue : l'étude des structures, du

vocabulaire nouveau ou spécifique, etc. L'enseignant pourrait proposer une activité de feedback ou un questionnaire pour évaluer la réalisation du projet et pour répondre aux éventuelles questions des élèves concernant leur participation au projet, leur investissement personnel, le volume de l'apport linguistique, ce qu'ils ont apprécié, ce qu'ils voudraient améliorer. Ces informations pourraient être utiles à l'enseignant pour organiser des projets futurs.

5. L'évaluation

Le projet permet d'apprécier et évaluer les apprentissages d'une manière plus fine et plus détaillée et qui peut aider à identifier des qualités individuelles des élèves. Malgré un volume de travail plus grand en dehors de la classe et de l'école, le projet reste une activité très motivante. Il représente la méthode fondée sur le principe de l'apprentissage par action pratique avec une finalité réelle. Son objectif est de mettre en relation les connaissances théoriques avec l'activité pratique, en se subordonnant à une tâche d'instruction et d'éducation. Grâce à son caractère interdisciplinaire, la méthode du projet offre la possibilité de tester et de vérifier les capacités intellectuelles et les aptitudes créatrices des élèves. Le projet remplit un double rôle : il peut être utilisé avec des élèves de lycée pour l'apprentissage et l'approfondissement des thèmes plus complexes qui se prêtent à des abords interdisciplinaires et transdisciplinaires ou comme méthode d'évaluation sommative. En effet, par l'intermédiaire du projet, les élèves peuvent prouver qu'ils ont la capacité de faire des recherches sur un sujet donné avec d'autres méthodes et outils que d'habitude, en utilisant des connaissances appartenant à des domaines divers.

Un projet pourrait être évaluée sur plusieurs dimensions :

- la capacité de travailler avec des faits, des concepts et des connaissances qui résultent des apprentissages scolaires ;
- les compétences de communication - l'enseignant peut évaluer toutes les compétences de communication au fur et à mesure que le projet se déroule ; il peut aussi évaluer la présentation finale (les projets offrent l'occasion de communiquer avec un public plus large : les professeurs, les adultes, les camarades, dans un effort de collaboration) ;
- la qualité du travail (le professeur examine habituellement l'innovation et l'imagination, le jugement et la technique esthétique, l'exécution et la réalisation, etc.) ;

- la capacité de réflexion de l'élève, de prendre du recul par rapport à son travail, d'avoir en permanence en vue les objectifs proposés et de faire les corrections nécessaires ;
- le produit final du projet - dans la mesure où l'enseignant évalue les compétences de l'élève et non pas les aspects du projet qui ne sont pas édifiants pour les apprentissages.

Le rôle de l'enseignant

Bien que le projet suppose un haut degré de participation de la part de l'élève pour sa propre formation, le professeur joue un rôle essentiel pour organiser l'activité, orienter, conseiller, encourager et surveiller discrètement toutes les étapes. Il est aussi important qu'il ne s'implique pas dans le travail proprement dit des groupes d'élèves ou que son intervention reste minimale, dans les cas où elle est absolument nécessaire. Les instructions qu'il donne doivent être claires, spécifiques et doivent contenir une limite de temps pour l'accomplissement des objectifs. Prendre des décisions, assumer des risques, constituent une importante partie de l'apprentissage par projet. Cependant, l'enseignant devrait éviter que les élèves soient mis devant une situation d'échec majeur car nous savons bien l'influence négative que cela peut avoir sur l'apprentissage. L'une des tâches importantes qui lui reviennent est d'assurer et de mettre en évidence le succès ou la réussite de l'action de l'élève même s'il s'agit d'un succès partiel ou minimal.

L'importance de réaliser des projets au lycée

Plusieurs arguments viennent appuyer l'idée de l'utilité des projets dans le cadre de l'enseignement secondaire actuel. Les deux acteurs de la scène de l'enseignement/apprentissage, le professeur et l'élève pourraient bénéficier de la mise en place et de la réalisation des projets pour :

- mettre en valeur les objectifs des programmes scolaires qui sont, nous l'avons vu, assez riches et qui invitent les enseignants à pratiquer la pédagogie différenciée et les élèves à réaliser des projets pédagogiques et des portfolios de langues ;
- donner du sens à l'apprentissage à l'intérieur de l'école ;
- développer les compétences de communication des élèves ;
- intégrer la dimension interculturelle et interdisciplinaire dans l'enseignement/apprentissage ;

- motiver les élèves en leur proposant des nouvelles modalités d'apprentissage, les attirer vers la langue cible dont l'apprentissage est souvent en crise (surtout dans le cas du français) ou en décalage (dans le cas de l'italien et de l'espagnol) ;
- diversifier les stratégies d'enseignement en les enrichissant par des pratiques complémentaires et ne pas se limiter aux manuels proposés par le ministère ;
- prendre en compte l'hétérogénéité des élèves et leur proposer un enseignement différencié ;
- former les enseignants et les inviter à échanger leurs expériences pédagogiques et à mettre en pratique des stratégies innovantes qui rendent l'enseignement des langues intéressant et motivant.

Dans l'exercice du projet, les tâches concernent le travail des participants et reflètent les situations qui forment leur quotidien.

« Il n'y a de tâche que si l'action est motivée par un objectif ou un besoin, personnel ou suscitée par la situation d'apprentissage, si les élèves perçoivent clairement l'objectif poursuivi et si cette action donne lieu à un résultat identifiable. (...) La pédagogie de projet est certainement la forme la plus aboutie d'une démarche actionnelle » (GOULLIER 2005 : 21).

Le projet dans l'enseignement roumain

L'enseignement roumain des langues étrangères est resté pendant longtemps fortement imprégné des traces d'un enseignement traditionnel et théorique. Nous avons vu comment les manuels scolaires de langues ont évolué dans leurs méthodes et comment les enseignants ont compris qu'ils doivent s'adapter en permanence à ces nouvelles méthodes. S'ils ont la volonté d'améliorer la qualité de l'enseignement par l'emploi des meilleurs moyens et stratégie, les possibilités matérielles toujours difficiles ne suivent pas toujours ces envies. Nous avons vu que les manuels de langues n'avaient presque pas changé dix ans après le changement du régime politique. En théorie, les nouvelles méthodes d'enseignement étaient présentes mais en pratique, les mêmes supports didactiques faisaient que ce changement ne soit pas réalisable. Il manquait la formation concrète nécessaire et les moyens d'appliquer ces approches.

Cependant, l'apparition et l'implémentation des projets scolaires éducatifs partenariales entre les pays d'Europe, financés en partie par la Commission européenne par l'intermédiaire des agences Socrates de chaque pays, allaient opérer un changement important pour l'enseignement des langues. Les enseignants ont commencé à être formés aux nouvelles méthodes. Ils peuvent s'inscrire et participer à des stages de formation individuels et faire également participer les élèves à des programmes européens : Socrates/Lingua et

Socrates/Comenius. Ces programmes visent à promouvoir l'échange des expériences et à familiariser les enseignants avec les nouvelles technologies.

L'Agence nationale pour les programmes européens communautaires dans le domaine de l'éducation et de la formation professionnelle se propose comme objectifs :

« d'améliorer la qualité et de consolider la dimension européenne en éducation, d'encourager l'apprentissage des langues étrangères et de la coopération transnationale, de promouvoir la conscience interculturelle et l'innovation en ce qui concerne les méthodes pédagogiques et les techniques informationnelles. Ces actions favorisent l'initiation de partenariats scolaires (Comenius 1), de projets pour la formation du personnel didactique (Comenius 2) et de réseaux de partenariat entre les deux types de projets (Comenius 3) »¹⁶⁴

L'action Lingua est consacrée à l'enseignement et à l'apprentissage des langues étrangères et à la promotion de la diversité linguistique dans le cadre de l'Union européenne et des autres pays associés au programme Socrates. Toutes les langues officielles des États membres de l'UE sont éligibles, mais l'action Lingua accorde une attention spéciale au développement des compétences et des habilités de communication dans les langues officielles de l'Union européenne moins répandues et moins enseignées.

Les objectifs généraux de cette action sont :

- améliorer la qualité de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères ;
- faciliter l'accès aux systèmes d'apprentissage des langues étrangères adaptés aux besoins individuels d'éducation tout au long de la vie ;
- encourager et promouvoir la diversité linguistique dans le cadre de l'Union européenne et les autres pays associés au programme.

Les projets qui peuvent être mis en place par les enseignants de langue sont nombreux et variés et ils ont tous en commun l'utilisation de la langue étrangère pour découvrir des aspects divers de la culture, langue et civilisation de la langue enseignée. Quel que soit le projet (correspondance, voyage d'études, pièce de théâtre, journal ou revue scolaire et autres publications), la pédagogie du projet (appelée aussi la pédagogie du contrat) transforme l'espace scolaire en un lieu où les attentes mutuelles des partenaires de l'acte éducatif sont prises en compte, où les positions de chacun sont fixées clairement, où le pouvoir est négocié.

« (...)l'élève ne s'implique dans la situation éducative que s'il trouve un intérêt personnel dans la poursuite de ce but.

Alors il éprouve la nécessité de transiger avec les parents, les enseignants, les pairs, d'arriver à un accord implicite avec eux, en concédant aux uns et aux

¹⁶⁴ Ces renseignements sont disponibles sur le site <<http://www.anpcdefp.ro/>>, 16.04.2010.

autres des droits et des pouvoirs, en se situant parmi eux, pour obtenir d'eux, en échange, les moyens nécessaires à sa progression.

C'est pourquoi le mot contrat est parfois préféré au mot transaction. Un contrat exprime des attentes mutuelles chez les partenaires ». (POSTIC 1979 : 153)

Les nouvelles technologies de l'information et la communication facilitent grandement la réalisation de projets avec des partenaires extérieurs à l'établissement scolaire. Les élèves du lycée économique de Vaslui sont impliqués dans les programmes instructifs-éducatifs ayant comme fin le développement de l'esprit économique pour une rapide intégration sur le marché du travail national et européen. C'est pourquoi ils étudient plusieurs langues étrangères : l'anglais, le français, l'italien et l'espagnol. Une grande importance est accordée à la maîtrise des langues vivantes et à la connaissance de la culture et la civilisation de différents peuples européens pour assurer une meilleure intégration dans le multiculturalisme européen.

Les activités initiées autour des différents projets (éducatifs et/ou linguistiques) sont nombreuses. Les projets européens ont, le plus souvent, comme langue d'échange, l'anglais mais le français n'est par pour autant négligé, les professeurs de français participent et entraînent aussi leurs élèves qui participent avec enthousiasme. À partir de notre expérience de professeur de français langue étrangère, nous présenterons quelques projets linguistiques qui ont le plus marqué notre activité didactique par l'investissement personnel du public concerné et les résultats qu'ils ont entraînés. Une partie de ces projets a été intégrée dans le cursus normal, l'autre partie nous a amené à travailler en dehors des heures de cours pendant plusieurs mois et même tout au long d'une année scolaire. Quant aux projets européens Comenius, le partenariat (bilatéral ou multilatéral) peut aller jusqu'à trois ans.

4.4.2.1 Projets européens antérieurs à l'année scolaire 2009/2010

Les trois projets que nous présenterons dans les pages qui suivent ont débuté après l'année 2000, une année importante pour notre lycée, puisqu'elle a marqué le début de sa participation active aux échanges interculturels, ce qui s'est avéré bénéfique pour la motivation de nos apprenants. Nous sommes intervenue sur chacun des trois projets, soit en qualité de professeur coordinateur soit comme membre de l'équipe pédagogique qui gérait le bon déroulement des activités.

Pour les trois projets, la langue d'échange a été le français.(voir le tableau n° 17) Malgré les possibilités matérielles réduites dont notre école disposait à l'époque, le manque de manuels scolaires renouvelés et restructurés et la formation des enseignants encore

traditionnelle, les projets européens ont eu un impact énorme sur la motivation en apprentissage. Ces projets ont représenté un bénéfice considérable autant pour les élèves que pour les enseignants. Découvrir d'autres pays, d'autres cultures, utiliser une langue apprise à l'école dans des contextes réels, se faire comprendre, agir ensemble et préparer un travail commun pour clôturer l'échange, tout cela constitue une expérience riche et inoubliable pour tous les participants.

Projet	Durée ; nombre d'élèves impliqués ; pays participants	Objectifs	Produit final	Impact du projet sur les élèves
1. Revue scolaire « FIX&NET », le journal international transfrontalier.	- projet sur trois années scolaires avec des élèves de plusieurs classes ; - sept écoles participantes : Luxembourg, Allemagne, France, Portugal, Pologne, Angleterre et Roumanie.	- mieux connaître les pays de l'Union européenne, leurs traditions culturelles, leur histoire, leur système éducatif, leur organisation politique, etc. ; - favoriser la connaissance des langues de l'UE, communiquer, travailler en équipe.	- les 12 numéros à la parution desquels les élèves ont participé avec des articles, des dessins, des photos, etc.	- amélioration des compétences de production et compréhension de l'écrit en français ; - découverte du système éducatif d'autres pays ; - découverte d'autres cultures, d'autres traditions.
2. « Le tourisme, moyen de développement des liens linguistiques et culturels entre les pays ».	- projet LINGUA sur deux ans ; - trente élèves et cinq professeurs - partenariat avec une école de Lentini, en Sicile.	- découvrir les points linguistiques communs à l'italien, au français et au roumain ; - perfectionner la communication en français, italien et roumain ; - acquérir d'un vocabulaire spécifique au thème du projet ; - promouvoir le tourisme.	- dictionnaire trilingue contenant plus de 3000 termes ayant comme origine commune le latin (italo-franco-roumain).	- stimulation à l'apprentissage des langues étrangères ; - sensibilisation à la dimension européenne de l'éducation.

<p>3. Projet éducatif européen : « De l'Empire romain au 21^e siècle : l'héritage culturel. a. l'évolution de la dramaturgie b. des jeux populaires aux cyber-jeux ».</p>	<p>- projet sur deux ans ; - vingt-quatre élèves et sept professeurs - partenariat avec trois pays (la Grèce, Italie et Espagne)</p>	<p>- découvrir l'historique de la dramaturgie européenne ; - suivre l'évolution des jeux dans les pays participants au fil des siècles.</p>	<p>- exposition d'affiches sur le thème de l'évolution de la dramaturgie dans les pays impliqués ; - CD, affiches et vidéos avec les différents jeux présentés par les élèves</p>	<p>- incitation à travailler en équipe ; - formation à la recherche des documents pertinents sur le thème du projet ; - rédaction des documents en français ; - enrichissement du bagage culturel des élèves par des connaissances nouvelles sur le monde.</p>
---	--	---	---	--

Tableau n° 17 : Projets européens ayant comme langue d'échange le français déroulés avant 2009

Le projet FIX&NET

À l'invitation de publier des articles dans une revue internationale francophone ayant sept écoles des pays d'Europe comme partenaires, les élèves de plusieurs classes de notre lycée ont répondu avec beaucoup d'intérêt et enthousiasme. Le projet en question était le projet européen de revue scolaire « FIX&NET », le journal international transfrontalier créé dans le cadre du programme SOCRATES, sous-programme COMENIUS (projet éducatif européen).

Il s'est déroulé pendant trois années scolaires : 1999/2000 ; 2001/2002 ; 2002/2003. C'était pour la première fois que les élèves de notre lycée pouvaient collaborer à un projet d'envergure européenne. Cette participation a constitué une ouverture et une chance pour la motivation des élèves à l'apprentissage du français. L'intitulé du journal a été choisi par les membres de l'équipe travaillant sur le projet.

- FIX car le journal est tiré sur papier
- NET car il est diffusé sur le Net
- & car ce signe est universel et ne privilégie aucune langue.

Le projet s'est adressé à un public de lycéens et de collégiens, âgés de 14 à 18 ans environ, qui ont collaboré à la rédaction d'un journal commun. Les principaux objectifs du journal ont été :

- mieux se connaître ;
- mieux connaître les pays de l'Union européenne ;
- leurs traditions culturelles ;
- leur histoire ;
- leur système éducatif ;
- leur organisation politique, etc. ;
- favoriser la connaissance des langues de l'UE ;
- communiquer (par mail)
- se familiariser avec l'outil multimédia
- créer
- concrétiser l'idée de l'Europe
- travailler en équipe pluridisciplinaire (professeurs de langue et d'informatique par exemple).

L'école coordinatrice a été l'athénée royal de Bouillon - Paliseul (Belgique) à laquelle se sont ajoutées trois écoles participantes :

- le lycée classique de Diekirch (Luxembourg)
- le lycée Ludvigsgymnasium de Saarbrücken (Allemagne)
- le lycée Europe de Reims (France)

À cette équipe, trois écoles collaboratrices (invitées) se sont ajoutées :

- le lycée économique « Anghel Rugina » de Vaslui (Roumanie)
- l'escola secundaria de Santo André à Barreiro (Portugal)
- Zespol Szkol Tekstylno Handlowych à Zagan (Pologne).

Organisation et déroulement du projet

Le projet s'est étendu sur trois ans à raison d'un numéro par trimestre. Chaque numéro a traité d'un thème choisi au préalable par l'ensemble des jeunes « rédacteurs ». Chaque école partenaire a été tour à tour éditrice du journal et s'est occupé de la couverture, de la mise en page des articles envoyés par les autres pays, de l'impression et de la diffusion. Chacun des pays participants recevait deux cents exemplaires, cinquante étaient destinés aux pays invités. En qualité d'école invitée, nous avons reçu, à chaque parution, cinquante exemplaires.

Un calendrier précis a été établi au début de chaque année scolaire afin de déterminer les dates butoirs pour la remise des articles (par courrier et par Internet). Une rencontre a eu

lieu chaque trimestre dans l'école éditrice mais notre présence est restée virtuelle. L'équipe de rédaction échangeait régulièrement des messages électroniques, fax ou courriers postaux sur le travail à faire, les thèmes à débattre, des commentaires sur le contenu, les difficultés rencontrées, les consignes pour le numéro suivant, la mise au point d'éventuels projets (vidéocassettes, échanges, expositions, etc.)

Le projet a vu le jour en mai 1999 à Reims. L'école belge cherchait de nouveaux partenaires après avoir mené à terme une première action « Fix & FAX ». Le n° 1 est paru en novembre 1999 sur le thème « mon école, ma région ». Dès le début, les élèves roumains ont manifesté un réel intérêt pour ce projet. Les dates de la réalisation des articles ont toujours été respectées. Les élèves attendaient chaque trimestre la parution du nouveau numéro et le lisaient très attentivement. Les commentaires et critiques donnaient lieu à des débats intéressants et enrichissants. Entre les partenaires du projet une amitié durable s'est tissée.

Pour rédiger les articles, une équipe de vingt élèves de plusieurs classes a été formée. Vu l'intérêt que cette publication avait suscité au milieu de nos élèves, à chaque nouvelle parution, la revue était lue, discutée et analysée en cours de français. Les élèves membres de l'équipe de rédaction recevaient chacun un exemplaire et les exemplaires restants (une trentaine) nous ont servi de support pédagogique en cours. La revue a stimulé la curiosité et a augmenté la motivation des élèves pour l'apprentissage du français.

Le cours de français qui suivait à la réception du nouveau numéro était exclusivement consacré à la lecture et aux débats autour du thème principal. Pour commencer, les élèves lisaient les articles de leurs camarades, ensuite ils allaient à la découverte des articles appartenant aux équipes d'élèves des pays partenaires. Quand ils considéraient avoir trouvé un article intéressant, ils pouvaient le lire à leurs camarades. Le vocabulaire inconnu était expliqué, ainsi que les expressions nouvelles. Après avoir vérifié la compréhension du texte avec des questions simples, nous accordions un autre moment aux discussions. Comment avaient-ils trouvé cette publication ? Qu'avaient-ils aimé ? Que pouvait-on améliorer ? Quelles choses nouvelles avaient-ils appris ? Trouvaient-ils des ressemblances/différences entre le contenu des articles écrits par les élèves des sept pays concernés ?

Résultats pédagogiques (acquis/connaissances/savoirs/comportements/méthodologies)

Avec la participation à ce projet de revue européenne, les élèves :

- ont appris à communiquer en rédigeant des articles,
- ont découvert les traditions et le système éducatif d'autres pays,
- ont appris à travailler en équipe, à se partager les tâches,

- ont travaillé en autonomie,
- ont appris le sens du mot « responsabilité ».

Notre qualité d'école collaboratrice (invitée) ne nous a pas permis de participer (à cause du manque de soutien financier) aux réunions avec les écoles partenaires qui ont eu lieu en Belgique, en France, au Luxembourg et en Allemagne. Mais cela n'a pas diminué l'intérêt de nos élèves, qui se sont manifestés avec autant d'enthousiasme dès l'apparition du premier numéro jusqu'au dernier, trois ans plus tard.

La réalisation des articles a amené les élèves à utiliser les nouvelles technologies de communication comme l'ordinateur (traitement de texte), à faire des recherches sur Internet, à utiliser la télécopie et surtout à améliorer leurs compétences en français concernant :

- le travail sur l'article de presse et la structure des phrases, la correction orthographique ;
- le travail de synthèse ;
- le choix des illustrations pertinentes et adaptées aux articles ;
- l'argumentation pour justifier l'article proposé.

Le projet européen Lingua, « Le tourisme, moyen de développement des liens linguistiques et culturels entre les pays »

Ce projet s'est déroulé en partenariat avec le lycée classique « Gorgia » de Lentini, en Sicile. Il s'est étendu sur une période de deux années scolaires.

Les objectifs de ce projet étaient :

- la découverte des liens linguistiques entre les langues romanes ;
- le perfectionnement des connaissances en italien et français ;
- la découverte interculturelle et la création des liaisons de partenariat et collaboration ;
- la promotion de la créativité dans l'éducation linguistique.

Le projet a impliqué des groupes mixtes d'élèves roumains et italiens intéressés par ce thème, par la connaissance des langues romanes et des racines communes provenant du latin et par la culture et la civilisation du peuple romain. Ce type de recherche a stimulé le travail en équipe, la connaissance du français et de l'italien, l'entraînement des élèves à s'exprimer et à utiliser plusieurs langues pour faire connaissance, se connaître et travailler ensemble.

Des équipes ont été formées, chacune avec des tâches concrètes de travail : un groupe a cherché des informations et a recueilli le matériel nécessaire pour la conception d'un dictionnaire trilingue (roumain - italien - français) ayant des racines latines communes ; un autre a élaboré la documentation pour présenter en parallèle, en français, le poète national Mihai Eminescu et le poète italien Giacomo Leopardi. Des points communs dans les deux cultures ont été mis en évidence. Le projet a été adapté aux caractéristiques de notre lycée et au programme scolaire. Il est venu combler les besoins des élèves en ce qui concerne la communication dans une langue étrangère ; il a stimulé leur travail en équipe, leur a permis de prendre confiance et d'oser s'exprimer.

Durant la période de recherches, les élèves, très motivés, ont utilisé le français et l'italien pour rédiger leurs productions. Ils ne travaillaient plus pour la langue, mais sur la langue, laquelle n'était plus le « but », mais « l'outil », l'instrument d'apprentissage. Les apprenants ont réussi non seulement à faire un travail bien structuré et intéressant, mais à améliorer leurs compétences écrites et orales. Pour la première réunion de projet, nous nous sommes déplacés - une équipe formée de quatre professeurs et vingt-six élèves - en Sicile, au lycée partenaire.

La langue d'échange du projet a été le français, mais cette expérience a permis aux élèves d'améliorer leurs compétences en plusieurs langues (italien, roumain, anglais). Pendant la deuxième année du projet nous avons été les hôtes de nos partenaires italiens qui sont venus à Vaslui. Nous avons clôturé ensemble les recherches communes avec la publication du dictionnaire trilingue français-italien-roumain qui a inventorié plus de 3000 mots provenant du latin.

Le projet a constitué une forte motivation pour l'apprentissage des langues étrangères et pour la sensibilisation à la dimension européenne de l'éducation. Les échanges ont continué même après la fin du projet, les élèves des deux lycées ont continué longtemps à correspondre et même à se voir pendant les vacances.

Le projet éducatif européen : « De l'Empire romain au 21e siècle - l'héritage culturel »

Le projet s'est déroulé sur deux années scolaires ; la langue commune du projet a été le français. Le thème du projet a été scindé en deux sous-thèmes : « l'évolution de la dramaturgie » en 2001/2002 et « des jeux populaires aux cyber-jeux », 2002/2003. Le projet s'est proposé comme objectif l'analyse de l'héritage culturel de l'Empire romain sur le territoire de l'Europe. Des élèves de quatre pays (Espagne, Italie, Roumanie et Grèce) ont

travaillé ensemble pendant deux ans. La première année a constitué un échange de documents et informations sur l'évolution de la dramaturgie en Europe, en liaison avec la musique qui, dans certains cas, a évolué vers une musique « culte ».

Vingt élèves roumains participants ont travaillé pour réaliser un dossier pédagogique complet sur l'évolution du théâtre roumain (textes, affiches, photos, etc.). Leur travail a été exposé à côté des productions des élèves partenaires dans le cadre d'une exposition commune organisée au lycée de Terni, en Italie. L'aire thématique du projet a permis une grande interdisciplinarité ; en plus du français comme langue de communication, les élèves ont dû étendre leurs aires de recherches en sport, musique, roumain, histoire, informatique.

Le projet a continué la deuxième année avec l'analyse de l'évolution des jeux dans les pays impliqués sur le thème : « des jeux populaires aux cyber-jeux ». L'objectif de départ était de trouver des similitudes entre les différents jeux, d'identifier le rôle et l'importance éducative des jeux et leur métamorphose dans le temps et surtout à travers l'Europe. Les participants ont réalisé un dossier pédagogique contenant des documents qui montraient des jeux traditionnels roumains, leur évolution et aussi un historique de l'apparition des jeux sur l'ordinateur. Tous les documents ont été rédigés en français. Le produit final du projet a réuni la documentation des quatre pays partenaires dans un CD multimédia. Un concours d'affiches a été lancé. Les meilleures affiches ont été exposées et primées.

4.4.2.2 Projets éducatifs et linguistiques annuels concernant certains événements médiatiques ou faits de société

Nous présentons quelques projets renouvelés tous les ans dans notre lycée pour marquer certains événements médiatiques ou faits de société et qui ont comme langues d'échange principalement le français et l'anglais. (V. tableau n° 18)

Objectifs	Produit final	Impact attendu
<i>Projet : « Éloge aux langues européennes » (journée européenne des langues, le 26 septembre)</i>		
- sensibiliser les élèves à l'étude des langues étrangères ; - mettre en valeur les connaissances acquises par les élèves pendant les cours.	- exposition des créations d'élèves (rédactions et créations littéraires, portfolios, projets, dessins, affiches, etc.) ; - spectacle.	- valoriser toutes les langues parlées en Europe ; - connaître l'héritage culturel des pays européens.

<i>« Journée internationale de la francophonie »</i> (chaque année ; tous les élèves souhaitant s'impliquer)		
- mieux connaître la francophonie et ses valeurs ; - découvrir les pays francophones.	- CD, DVD, documents-textes, des affiches, images, moment artistique, récitation de poésie française.	- prendre conscience de la richesse du patrimoine francophone ; - découvrir les sites touristiques de France ; - apprendre à reconnaître, à préserver et à apprécier les valeurs communes de la francophonie.
<i>« Journée de l'Europe » (le 9 mai)</i> (chaque année ; une ou plusieurs classes)		
- enrichir les connaissances économiques, politiques, culturelles et sociales ; - faciliter la compréhension du concept de citoyenneté européenne.	- CD, DVD, affiches, textes, supports papiers et électroniques avec des documents sur le thème choisi.	- ouvrir à la tolérance ; - éveiller la curiosité des élèves pour apprendre à mieux connaître leurs culture et identité ; - s'ouvrir aux cultures des pays européens.
<i>Projet de correspondance francophone</i> (chaque année depuis 2001 ; élèves souhaitant correspondre avec des jeunes francophones ou anglophones)		
- améliorer les compétences en langue étrangère ; - s'ouvrir à l'interculturel et à la connaissance du monde ; - se faire des amis.	- dossier personnel de correspondance.	- correspondre avec des jeunes de leur âge d'autres pays dans une langue étudiée à l'école (le français et l'anglais) a un impact direct, réel, très positif sur les apprentissages.
<i>Projet « De la musique avant toute chose ! »</i> (chaque année ; une ou plusieurs classes)		
- découvrir un chanteur français ou francophone ; - réunir les apprenants autour d'un projet musical pour les ouvrir à la culture française ou francophone ; - prouver la richesse du potentiel pédagogique de la chanson comme support audio et vidéo en classe de langue.	- mise en commun des chansons sur un CD ; - réalisation d'un dossier pédagogique contenant le texte et son exploitation pédagogique, les chansons et la présentation des artistes, photos, etc. ; - préparation d'un moment artistique avec des chansons en français.	- éveiller l'intérêt des élèves pour l'apprentissage de la langue française par la chanson ; - ouvrir aux valeurs culturelles et universelles transmises par la musique.
<i>Atelier de lecture en langue française « Lire en fête ! »</i> (chaque année ; tous les élèves souhaitant participer)		
- augmenter l'intérêt des élèves pour la lecture en général et pour la littérature française en particulier.	- mini-spectacle récitation de poésie française, créations littéraires en français.	- susciter la curiosité de lire, - provoquer les élèves à la création littéraire, à l'originalité, à la manifestation artistique.

Tableau n° 18 : Projets annuels concernant certains événements médiatiques ou faits de société

« Éloge aux langues européennes » - journée européenne des langues, le 26 septembre

Argument	L'apprentissage des langues européennes est devenu une nécessité et les célébrer constitue une responsabilité commune des élèves et des enseignants de langues.
Objectifs	<p>Transmettre aux élèves des renseignements sur des dates historiques et géographiques concernant les langues européennes.</p> <p>Sensibiliser les élèves pour l'étude des langues étrangères.</p> <p>Mettre en valeur les connaissances acquises par les élèves pendant les cours.</p> <p>Augmenter la qualité de l'acte éducatif.</p> <p>Offrir la possibilité aux élèves de manifester leur talent artistique.</p> <p>Stimuler les élèves à utiliser les langues étrangères.</p> <p>Apporter des informations intéressantes sur l'historique de l'apparition des langues.</p> <p>Présenter, dans une forme agréable, l'appréciation dont bénéficient les langues étrangères dans notre lycée.</p>
Activités	<p>Expositions avec créations des élèves (rédactions et créations littéraires, portfolios, projets, dessins, affiches, etc.).</p> <p>Exposés et autres documents renseignant sur l'historique des langues européennes.</p> <p>Lecture des meilleures créations.</p> <p>Représentation des pièces de théâtre (en français et anglais), interprétation des chansons, récitation de poésies dans les langues enseignées dans le lycée.</p>
Ressources humaines	Tous les enseignants de langues étrangères du lycée et les élèves.
Étapes	<p>Le projet est annoncé dès le début de l'année scolaire pour que les élèves puissent y participer.</p> <p>Les responsabilités sont partagées (professeurs et élèves).</p> <p>Les dessins, les affiches, les créations des élèves sont sélectionnés pour être exposés.</p> <p>Les chansons et les poésies sont choisies parmi celles que les élèves connaissent déjà.</p> <p>Des répétitions des chansons, poésies, pièces de théâtre sont organisées.</p> <p>Un spectacle avec les élèves et professeurs du lycée est organisé.</p>
Évaluation	<p>Selon le nombre de participants actifs.</p> <p>Selon l'impact sur les élèves et les professeurs.</p> <p>Selon la qualité des activités artistiques.</p> <p>Selon les photos et le film des activités.</p>

Tableau n° 19 : Résumé des actions déroulées pour célébrer « la journée européenne des langues »

En 2001, « l'année européenne des langues », organisée en partenariat par le Conseil de l'Europe et l'Union européenne, a impliqué des milliers de personnes dans toute l'Europe. Les activités déroulées ont soutenu l'apprentissage des langues et ont célébré la diversité linguistique en Europe. Le Conseil de l'Europe a décidé de célébrer la « journée européenne des langues » tous les ans, le 26 septembre, dans le but d'encourager les citoyens européens à s'intéresser à l'héritage linguistique et culturel des pays membres, de développer l'accès libre aux cultures des États européens, de favoriser le plurilinguisme, de permettre l'apprentissage des langues tout au long de la vie.

Partout en Europe, on célèbre la diversité linguistique par des manifestations variées comme des concours ou des débats. L'apprentissage des langues étrangères stimule la sensibilité envers les autres cultures et peut contribuer à nous former une perspective différente sur notre propre patrimoine culturel. Pour célébrer la « journée européenne des langues » nous avons initié le projet « Éloge aux langues européennes » qui s'étale sur plusieurs semaines du mois de septembre de chaque année scolaire précédant le 26 septembre et qui s'achève par un spectacle organisé dans le lycée.

La « journée internationale de la francophonie »

Objectifs généraux	Former le goût esthétique chez les élèves. Stimuler le désir de participer activement.
Objectifs spécifiques	Réciter des poésies en français, en respectant l'intonation, les pauses et le rythme spécifiques au français. Parler un français correct, cohérent et expressif sous aspect phonétique, lexical et grammatical. Développer la mémoire, l'attention, l'esprit d'observation. Jouer une pièce de théâtre en français et exécuter les mouvements imposés par les rôles avec une mime et pantomime correspondantes aux indications de scène. S'exprimer à l'oral en français. Rédiger des textes littéraires en français. Comprendre la signification du mot francophonie, francophone. Réaliser une exposition de portfolios de français des élèves.
Activités (en 2009-2010)	Présentation PowerPoint de l'Organisation mondiale de la francophonie. Présentation PowerPoint de Paris et de divers monuments. Présentation PowerPoint de la tour Eiffel, symbole de Paris. Découvrons la poésie française (Jacques Prévert, <i>Chanson, L'accent grave</i> ; Victor Hugo, <i>Les Contemplations</i> ; Paul Verlaine, <i>Chanson d'automne</i> ; Jean-Luc Moreau, <i>L'arbre perché</i>).

Tableau n° 20 : Actions déroulées pour célébrer la « journée internationale de la francophonie »

L'activité consacrée à la francophonie au cours de l'année scolaire 2009/2010 a eu lieu le 19 mars. Les élèves de plusieurs classes ont participé aux présentations sur la francophonie réalisées par leurs camarades. Les documents, réalisés sur support informatique, ont été visualisés dans la salle multimédia de l'école et suivis d'un mini-spectacle de poésie française.

La « journée de l'Europe » (le 9 mai)

La « journée de l'Europe » est célébrée dans les écoles le 9 mai de chaque année. La dimension européenne est un aspect important de l'éducation contemporaine et les enseignants jouent un rôle important dans la promotion des valeurs et des idéaux nécessaires aujourd'hui au jeune Européen. Aujourd'hui, pour 27 pays, l'Union européenne signifie moins de frontières, plus d'opportunités, une Europe plus propre, des études à l'étranger, l'égalité des chances, la liberté, la sécurité et la justice sociale.

Objectifs pédagogiques :

- développer la personnalité des élèves à partir des valeurs partagées par tous les Européens ;
- offrir l'opportunité de la connaissance de l'Europe, des pays qui la composent et de comprendre le rôle des institutions de l'UE ;
- encourager la conscience de l'identité culturelle européenne dans sa diversité ;
- développer et augmenter la conscience européenne montrant aux élèves que le groupe auquel ils appartiennent est un maillon dans la chaîne historique européenne ;
- enrichir les connaissances économiques, politiques, culturelles et sociales et faciliter la compréhension du concept de citoyenneté européenne ;
- amplifier la conscience du sens de la responsabilité pour l'avenir de l'Europe, l'environnement, la démocratie, la paix et les droits de l'homme ;
- améliorer la communication entre les citoyens européens, en développant les compétences à utiliser d'autres langues que la langue maternelle.

Depuis plusieurs années, les écoles roumaines marquent cette journée avec des activités diverses. Chaque enseignant peut consacrer à la journée de l'Europe une heure de cours ou plusieurs, travailler avec une seule classe ou avec toute la collectivité scolaire. Cette année scolaire, le thème des débats qui ont eu lieu au lycée économique « Anghel Rugină » a été « Pour être un bon citoyen européen » dans le but de promouvoir le multilinguisme. Les

élèves ont présenté des créations personnelles sur les valeurs européennes et les symboles de l'Union européenne qui la définissent comme identité politique. Les divers documents ont été présentés en anglais et en français sur des supports variés.

Projet de correspondance

Les projets de correspondance présentent des intérêts pédagogiques, culturels et linguistiques certains pour les apprenants de langue. Ce type d'échanges est aujourd'hui facilité par l'utilisation des technologies de l'information et de la communication. Depuis 2001, le lycée est partenaire de plusieurs structures internationales qui réunissent dans leurs bases de données les coordonnées des jeunes voulant améliorer leur communication en français ou en anglais par la correspondance. La tâche de l'enseignant est de réaliser les inscriptions des élèves avec leurs choix concernant le correspondant recherché et la langue d'échange préférée. Son rôle est également de les conseiller dans leur projet de correspondance, de les aider à résoudre les différents problèmes d'incompréhension linguistique.

Objectifs généraux :

- utiliser la langue cible en dehors du contexte éducationnel ;
- améliorer le niveau des connaissances ;
- communiquer dans des situations réelles.

En partageant leurs expériences culturelles, historiques et linguistiques par la correspondance scolaire avec des élèves d'autres pays, nos élèves vont améliorer leur compétence d'expression écrite.

« De la musique avant toute chose ! » - découverte d'un chanteur français ou francophone

« Mieux vaut apprendre des chansons et faire de la littérature que d'apprendre 83 règles sur la place de l'adjectif ! » Danièle Manesse, Professeur - Université de Paris 3, Sorbonne Nouvelle - extrait d'article publié sur le site de l'OIF ; entretien réalisé le 24/03/09 à Paris¹⁶⁵

Réunir les apprenants autour d'un projet musical constitue un moyen de les ouvrir à la culture française ou francophone. Ce travail nous a confirmé que la chanson peut représenter

¹⁶⁵ <<http://www.francparler.org/articles/manesse2009.htm>>, 14.08.1020.

un vrai potentiel pédagogique. Pour varier les stratégies d'un groupe classe à un autre, nous avons offert aux élèves trois modalités différentes de travailler avec la chanson :

a. premièrement, plusieurs chansons ont été exploitées comme documents authentiques. Nous avons rédigé des scénarios didactiques de type communicatif-actionnel, en insistant surtout sur les compétences de l'oral. Parmi les chansons présentes en cours pendant l'année scolaire 2009/2010 qui ont motivé nos apprenants, nous mentionnons : *Ma philosophie* (Amel Bent), *Pour elle* (Richard Cocciante), *Ça marche* (Le Roi Soleil), *Né quelque part* (Maxime le Forestier), *Attendez que ma joie revienne* (Barbara), *Et si tu n'existais pas* (Joe Dassin), *Soleil, Soleil* (Lara Fabian) - clip vidéo.

b. deuxièmement, les élèves sont allés chercher eux-mêmes des chansons françaises et sont venus proposer l'écoute à leurs camarades. Ils ont justifié le choix, explicité le sens, trouvé les idées principales, repéré le message et exprimé leur avis. Parmi les chansons présentées nous retenons : *L'été indien* (Joe Dassin), *Je ne regrette rien* (Edith Piaf), *Je suis malade* (Lara Fabian), *Tout l'or du monde* (Céline Dion), *Et s'il fallait le faire* (Patricia Kaas), *Je t'aime* (Lara Fabian).

c. troisièmement, le projet « karaoké en classe de FLE » choisi par une classe de 10^e a été l'occasion de découvrir, d'apprendre et de chanter la chanson française. Le projet avait pour but de démontrer que la musique peut constituer un support très riche. Cette activité a été intégrée en cours, à raison de dix minutes avant la fin. Les chansons écoutées et interprétées au « karaoké en classe de FLE » de l'année scolaire 2009/2010 : *Mon amie la rose* (Natasha St.Pier) ; des chansons populaires : *Auprès de ma blonde*, *Il était une bergère*, *A la claire fontaine*, *Y'a d'la joie*.

Travailler la chanson en cours de FLE c'est faire un lien avec la culture française dans sa diversité. Écouter des chansons en classe constitue une forte motivation pour l'apprentissage à condition de respecter quelques critères dans le choix de la chanson. Ainsi, elle pourrait être proposée par un élève, elle devrait être connue, plaire, correspondre aux habitudes d'écoute, surprendre agréablement, éveiller la curiosité, stimuler la prise de parole. La chanter est tout aussi stimulant et les avantages linguistiques sont multiples. Aussi, pourrait-on se servir de ce travail pour organiser un mini-spectacle scolaire ou en complément à une autre activité extrascolaire. Apprendre le français par la chanson c'est aussi découvrir que l'on peut apprendre en s'amusant, en chantant ou en écoutant de la musique.

Atelier de lecture en langue française « Lire en fête ! »

« Lire en fête » est une manifestation qui a débuté en France et qui a été tour à tour baptisée « La fureur de lire » (de 1989 à 1994), « Le temps des livres » (de 1994 à 1998) puis « Lire en fête » jusqu'en octobre 2008. Le programme comprenait plus de 4000 manifestations culturelles en France et dans plus de 150 pays du monde qui se déroulaient du 10 au 12 octobre. Tous les ans, nous marquons cette journée avec des activités comme des récitations de poésie française, concours de lecture « Mon livre préféré », un concours de créations littéraires avec comme thème « les livres de jeunesse ».

En 2010 « Lire en fête » est devenu « À vous de lire ! » une manifestation participative et populaire, davantage centrée sur les petites et moyennes collectivités locales, s'appuyant entre autres sur un partenariat avec l'Éducation nationale et a changé également de date. « À vous de lire ! » est une manifestation consacrée quatre jours d'affilée du 27 au 30 mai au plaisir de lire sous toutes ses formes, des plus traditionnelles aux plus insolites. La manifestation est pour nous l'occasion de promouvoir le livre et la lecture en français par l'intermédiaire d'une activité extrascolaire entraînante et motivante.

Les enseignants de français de notre lycée organisent, tous les ans, un événement « lecture » dans le cadre de cet atelier. Nous proposons un concours avec trois sections :

- la section de récitations de poésie française ;
- un concours de lecture d'un fragment en français : « Mon livre préféré » ;
- un concours de création littéraire en langue française : « Les livres de jeunesse ».

Les élèves qui veulent y participer doivent apprendre par cœur une ou plusieurs poésies en français (auteurs français ou francophones) et les réciter devant le public scolaire, lire un fragment de leur livre préféré - de 2 à 3 minutes - et motiver leur choix. La présentation peut être enrichie par d'autres supports aussi. La partie création littéraire est soumise à la lecture des professeurs avant la manifestation proprement dite. Les trois premières créations sont lues et primées. En principe, nous offrons des diplômes aux participants pour maintenir leur envie de s'impliquer et augmenter leur nombre. Le but principal de cette action est d'accroître le désir et l'intérêt des élèves pour la lecture et pour la découverte de la richesse de la littérature française.

4.4.2.3 Les Projets eTwinning au lycée économique « Anghel Rugina » Vaslui

eTwinning est une opération de jumelage électronique entre établissements scolaires européens des premier et second degrés et une action transversale du programme intégré de la Commission européenne « Éducation et formation tout au long de la vie »/(Lifelong learning programme). Le 5 mai 2010, les écoles de toute l'Europe ont fêté le 5^e anniversaire d'eTwinning.

L'action *eTwinning* encourage la coopération pédagogique en Europe à travers l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC). Pour cela, elle propose assistance, outils et ressources pour faciliter la mise en œuvre de partenariats, quel que soit le thème du projet et sa durée. *eTwinning* a été mis en place afin d'offrir aux élèves l'occasion d'apprendre ensemble, de partager leurs connaissances, d'échanger leurs points de vue et de se faire des amis. Elle permet de prendre conscience de l'existence d'un modèle de société européen multilingue et multiculturel.

Les partenariats *eTwinning* associent au moins deux établissements scolaires d'au moins deux pays européens en instaurant un échange entre au moins deux professeurs, au moins deux équipes de professeurs, au moins deux documentalistes, ou encore au moins deux chefs d'établissements. Un des objectifs de l'action *eTwinning* est d'améliorer les connaissances des acteurs du système éducatif en matière de TIC et de faire entrer ces technologies dans la vie scolaire de tous les jours.

Le portail européen regroupe l'ensemble des informations, outils, matériels et documents nécessaires pour préparer, planifier et développer un partenariat *eTwinning*. Une fois enregistré sur le site, un premier outil permet de rechercher un ou plusieurs partenaire(s). Lorsque le partenaire est trouvé, un formulaire permet l'enregistrement. Un espace virtuel de travail collaboratif est attribué à chaque projet. Les différents acteurs (enseignants et élèves) peuvent alors communiquer et échanger des ressources.

Cinq ans après son lancement, *eTwinning* a parcouru un long chemin vers la coopération pédagogique. Des jeunes des pays d'Europe s'échangent des informations dont le contenu reflète la construction d'une culture européenne riche et colorée. Le bulletin d'information *eTwinning* fournit des informations sur les écoles impliquées dans l'action *eTwinning* et présente des initiatives pour promouvoir la participation des écoles. Il vise à créer une communauté *eTwinning* dans laquelle les enseignants peuvent partager leurs expériences. Le bulletin d'information *eTwinning* est envoyé par voie électronique une fois par mois dans 23 langues. Le tableau n° 21 présente les informations principales des projets e-

Twinning déroulés à l'initiative des enseignants d'anglais du lycée économique de Vaslui pendant l'année scolaire 2009/2010.

Projet eTwinning	Pays participants	Objectifs	Support et moyens de communication utilisés	L'impact sur le public cible
1. «Traditions, culture, lifestyle, stereotypes»	- projet trilatéral Italie, Pologne, Roumanie.	- utiliser l'anglais pour communiquer ; - enrichir ses connaissances sur la culture du monde.	- le chat, l'e-mail, forums de discussion, présentation vidéo, audio, power-point.	- les élèves se font des amis ; - ils communiquent en anglais par l'intermède des nouvelles technologies de l'information.
2. «Earth's day»	- 13 écoles de sept pays.	- connaître l'environnement ; - communiquer en anglais.	- échange de documents électroniques, discussions sur des forums.	- les participants apprennent à respecter, à connaître l'environnement et améliorent leurs compétences de communication en anglais.
3. «Polish – Romanian Culture Culture»	- une école de Pologne.	- aider les élèves vivant en Europe à mieux se connaître ; - communiquer en anglais ; - partager des informations sur la culture des deux pays impliqués.	- des messages électroniques, des forums, réalisation des documents en PowerPoint, vidéos, textes.	- tous les participants au projet réaliseront des documents électroniques pour les publier sur Internet.

Tableau n° 21 : Les projets *eTwinning* au Lycée économique « Anghel Rugina », Vaslui

« Traditions, culture, lifestyle, stereotypes »

Les élèves participants ont échangé des présentations Power Point, des photos, ils ont parlé de leurs vies et expériences, etc. Chaque école a travaillé la même tâche. Le thème choisi a été : « Young people in my country - their interests, hobbies, music etc. »/« Les jeunes de mon pays - leurs intérêts, hobbies, musique, etc. ». Les élèves de chaque école ont présenté des sujets en liaison avec ce thème et qui concernent leur pays.

Aires curriculaires impliquées :

- utiliser l'anglais pour communiquer,
- utiliser les nouvelles TICE,
- enrichir ses connaissances avec des informations concernant la culture, les traditions et la manière de vivre d'autres nations.

Âge des élèves : 16 - 19 ans

Moyens et supports utilisés pour les échanges : chat, e-mail, forums de discussion, présentation vidéo, audio, power-point, etc.

Objectifs :

- offrir aux élèves des pays partenaires la possibilité de mieux se connaître les uns les autres ;
- donner des renseignements généraux sur leur pays ; les attractions touristiques les plus importantes du pays ; les fêtes, les festivals et les célébrations ; les noms célèbres ; les jeunes - leurs intérêts, la mode, la musique, etc.

Résultats attendus : les élèves se sont fait des connaissances et des amis dans plusieurs pays et ont échangé des opinions et informations sur le thème commun. Ils ont communiqué en anglais par l'intermédiaire des nouvelles technologies de l'information.

Écoles partenaires : Istituto Tecnico Commerciale « Rino Molari » Santarcangelo di Romagna, Italie ; Liceum Ogólnokształcące im. Marii Konopnickiej, Świebodzice, Pologne.

« Earth's day » - projet de coopération, discussions et débats sur l'environnement

« Earth's day » est un projet interculturel et interdisciplinaire. Les élèves impliqués ont échangé des documents, des fichiers PowerPoint, des fichiers vidéo, audio, ont porté des discussions sur des forums consacrés à ce thème.

Aires curriculaires impliquées :

- l'environnement,
- les langues étrangères,
- les sciences de la nature.

Âge des élèves : 14 - 19 ans

Moyens et supports utilisés pour les échanges : courriers électroniques, forums de discussions, mp3, logiciels divers (PowerPoint, vidéo, images, publications et documents accessibles sur Internet)

Objectifs :

- apprendre de nouvelles choses sur l'environnement,
- communiquer en anglais.

Résultats attendus : les élèves ont appris à mieux connaître leur planète, ont amélioré leurs compétences de communication en anglais, ont découvert des informations sur les sciences en anglais, se sont informé sur ce qui se passe dans d'autres pays en matière de protection de l'environnement.

Ecoles partenaires : 13 écoles de sept pays (Roumanie, Grèce, Italie, Allemagne, Pologne, Turquie, France).

« Polish - Romanian Culture Vulture »

Ce projet *eTwinning* s'est proposé de faciliter la communication et les échanges d'informations entre les élèves. Ils ont découvert réciproquement leurs écoles, leurs villes, leurs hobbies, leurs centres d'intérêt. L'échange d'informations a permis aux élèves de faire connaissance avec la culture de l'autre, sa manière de vivre, ses coutumes.

Aires curriculaires impliquées :

- les langues étrangères (l'anglais),
- l'histoire, l'histoire de la culture,
- l'informatique/TIC,
- la musique,
- les études sociales.

Âge des élèves : 17 - 18 ans

Moyens et supports utilisés pour les échanges : le mail, les forums de discussion sur l'espace *eTwinning*, autres documents électroniques (PowerPoint, vidéo, photos et dessins)

Objectifs :

- aider les participants à mieux se connaître les uns les autres ;
- connaître la culture et de la civilisation de l'autre ;
- améliorer la communication en anglais ;
- travailler avec des nouvelles TIC pour présenter les résultats du projet à leur communauté scolaire.

Résultats attendus : la création d'un blog contenant les documents et matériels réalisés pour mieux connaître leur qualité de citoyens européens. Chaque élève a été responsable de la publication de son travail sur *twinspace*.

Ecole partenaire : Zespół Szklól Ponadgimnazjalnych - Pologne

Des activités communes ont été prévues pour chaque mois de l'année scolaire 2009/2010 (V. tableau n° 22).

Mois	Activités
Novembre	Le jour de l'indépendance de la Pologne et l'importance de cet événement pour les élèves et pour leurs familles. Comment l'école marque-t-elle cet événement, comment était dans le passé, qu'est-ce qui a changé ?
Décembre	La fête nationale de la Roumanie, présentation et signification historique ; les fêtes de fin d'année : Noël dans les deux pays de la perspective des religions prédominantes : catholique et orthodoxe. Partager des informations sur les traditions et les coutumes des deux pays.
Janvier	Les coutumes et les vœux pour la nouvelle année. Ma famille : ses membres, leur rôle, les relations, les héros de la famille, le conflit entre les générations.
Février	Mon temps libre (hobbies, loisirs).
Mars	La célébration du printemps en Roumanie ; le mărțișor ¹⁶⁶
Avril	La fête de Pâques ; traditions et coutumes.
Mai	La fête internationale du travail : symbole et célébration
Juin	Les festivités de fin d'année scolaire.

Tableau n° 22 : Activités mensuelles déroulées dans le cadre du projet *eTwinning* « Polish Romanian Culture Culture »

¹⁶⁶ Le Mărțișor - (on prononce Martzichor) s'offre le 1er mars aux femmes et hommes auxquels on tient, qui le conserveront au minimum 9 jours durant. Il ressemble à un pendentif. A la place de la chaîne, on y passe un fil torsadé rouge et blanc. Ce petit fil s'accroche comme une broche sur la poitrine. Il en existe de toutes formes et couleurs, bien que l'on privilégie les trèfles à quatre feuilles ou encore le fer à cheval, synonymes de chance. Cette coutume est liée à l'agriculture, puisqu'elle correspond à l'arrivée de la nouvelle année agricole, annoncée par le printemps mais plusieurs légendes circulent à ce sujet.

4.4.2.4 Le projet européen bilatéral « Langue, culture et civilisation à travers l'Europe »

Ce projet financé par le programme COMENIUS se déroule sur deux ans (2009/2010, 2010/2011), en partenariat avec l'école IES « La PUEBLA » de Vicar (Almeria), région d'Andalousie.(V. tableau n° 23) La langue principale de l'échange est la langue française.

Projet « Langue, culture et civilisation à travers l'Europe »	
Durée	Projet bilatéral sur deux ans avec l'IES La Puebla, Vicar, Espagne
Nombre d'élèves impliqués	20 élèves de chaque école
Disciplines impliquées	Français (langue commune d'étude et de communication des établissements partenaires) Espagnol (langue étudiée comme langue étrangère dans l'établissement roumain) Roumain (langue parlée dans l'établissement espagnol par les élèves d'origine roumaine qui y étudient) Langues maternelles (espagnol et roumain) Informatique (TIC) Histoire Géographie
Objectifs généraux	Améliorer le processus d'enseignement/ apprentissage du français, de l'espagnol et du roumain à l'aide des méthodes didactiques modernes
Objectifs spécifiques du partenariat	Promouvoir l'étude des langues en général. Stimuler l'intérêt des élèves roumains pour l'étude du français et de l'espagnol par le biais des leçons de culture et civilisation. Développer le dialogue interculturel entre deux établissements scolaires provenant des cultures proches et ayant des langues aux racines communes. Améliorer le processus d'enseignement/apprentissage du français, de l'espagnol et du roumain, en offrant de nouvelles méthodes et matériels pédagogiques à support électronique pour faciliter l'acquisition des connaissances concernant les cultures et civilisations française, espagnole et roumaine. Promouvoir des valeurs européennes communes comme la diversité linguistique et culturelle, le respect et la tolérance face à l'autre et créer dans les écoles partenaires un environnement éducatif ouvert, offrant des chances égales à tous les élèves, sans aucune discrimination.
Produit final	Création d'un matériel didactique électronique (logiciel langue, culture et civilisation françaises, espagnoles et roumaines) et d'un site web. La langue, la culture et la civilisation françaises constituent le lien entre les deux écoles.
Apports du projet	Acquisition de nouvelles connaissances et compétences dans l'étude de l'espagnol, du roumain et du français. Ouverture vers les nouvelles méthodes d'apprentissage.

Tableau n° 23 : Présentation du projet « Langue, culture et civilisation à travers l'Europe »

L'objectif principal du projet a été la promotion de l'étude des langues, la découverte de la culture et de la civilisation du pays partenaire dans un contexte scolaire multiculturel et par le biais de la langue, la culture et la civilisation françaises. Le projet veut donner les moyens aux apprenants de créer un matériel didactique électronique (dossiers pédagogiques

sur la culture et civilisation françaises, espagnoles et roumaines) et un site web réalisé en commun qui présente toutes les activités déroulées.

La langue, la culture et la civilisation françaises constituent le point d'ancrage, le lien entre les deux pays et cultures partenaires. Le produit final aidera les enseignants et les élèves à mieux atteindre les objectifs du programme scolaire et, en même temps, à améliorer le processus d'enseignement/apprentissage des langues et l'environnement scolaire des deux établissements. Le travail effectué (les dossiers pédagogiques sur la langue, la culture et la civilisation de la Roumanie, de l'Espagne et de la France) à la fin de la première année servira de base pour la création des leçons interactives de français, qui constituent le produit final. Ce projet a été mené à bien par l'équipe des enseignants de français du lycée et nous en avons fait partie.

Les points communs des deux écoles partenaires

Le lycée économique « Anghel Rugina » de Vaslui est représentatif des établissements scolaires de l'enseignement technologique et technique. L'enseignement y est structuré en deux sections distinctes : la section théorique (mathématiques - informatique intensives) et la section services (comptabilité, tourisme, administration publique). L'école se trouve dans un milieu défavorisé économiquement. Beaucoup de parents sont au chômage et ont peu de moyens, ce qui prive souvent leurs enfants de la possibilité de participer aux échanges culturels ou linguistiques. Un bon nombre d'élèves habitent à la campagne et parcourent de longs trajets pour se rendre à l'école.

Pour nos élèves, il est important de mettre en œuvre tous nos moyens pour élargir leurs horizons de connaissances, les ouvrir à d'autres cultures, leur permettre de se former en tant que citoyens européens. Le lycée dispose aujourd'hui d'une base matérielle correcte, bien qu'insuffisante, et d'un accès à Internet, ce qui rend possible l'utilisation des méthodes modernes d'enseignement et donne ainsi à l'école une dimension européenne avec des valeurs et des objectifs communs.

L'école IES « La Puebla » se trouve au milieu d'une grande région agricole, moteur économique de la région qui a provoqué l'arrivée de beaucoup de personnes de pays très différents (Sud-américains, Européens de l'Est, parmi lesquels des Roumains et surtout Africains du Maroc et du Sénégal. L'école accueille des élèves immigrants à besoins éducatifs spécifiques par rapport à trois champs : la langue, l'adaptation sociale et l'apprentissage. Dans le milieu social, ces immigrants ont aussi des problèmes de comportement, d'apprentissage et de respect des valeurs ; la collaboration avec les familles pour trouver des solutions se fait

avec difficulté. Ce n'est pas la vie ensemble qui pose le plus de difficultés mais le manque de motivation pour les études.

Les problèmes les plus importants viennent des grandes différences d'accès à la communication entre les étrangers, à cause de l'incompréhension linguistique, dans les premières années d'adaptation. Il faut remarquer, à ce sujet, l'énorme variété des origines culturelles et linguistiques des élèves. L'école espagnole a souhaité participer à ce projet pour essayer de rompre l'isolement culturel des habitants de cette région qui voient les étrangers comme des travailleurs manuels, même s'ils sont porteurs de vraies valeurs culturelles et humaines.

Le partenariat est le résultat d'une visite préparatoire effectuée en Roumanie par le partenaire espagnol, occasion à laquelle nous nous sommes aperçue de l'existence de ces problèmes communs concernant le besoin de stimuler les élèves envers l'étude des langues étrangères (surtout le français). Dans l'école roumaine, l'espagnol est une des langues étrangères étudiées actuellement en deuxième langue et dans l'école espagnole il y a un grand nombre d'élèves roumains, provenant de l'immigration. Aussi, a-t-on constaté une décroissance de l'intérêt des élèves pour l'étude du français, due à une perception erronée de cette langue et à la promotion, pendant les dernières années, de l'anglais, comme « langue » et « langage » universel des médias, du langage informatique, etc. À cela s'ajoute un manque de méthodes interactives capables de stimuler et motiver.

Même si les enseignants roumains sont formés à utiliser certains logiciels comme AeL¹⁶⁷, ils ne bénéficient pas d'un stock de leçons/logiciels destinés à l'étude de la langue, de la culture et de la civilisation des pays de la langue cible. Les solutions eLearning développées par SIVCO¹⁶⁸ Roumanie couvrent une aire large, elles s'adressent à un public très varié (élèves, professeurs, étudiants, employés, facteurs de décision du système d'enseignement), mais, à ce jour, les applications pour l'enseignement des langues ne sont pas disponibles.

Nous avons retrouvé une situation analogue concernant l'enseignement/l'apprentissage du français dans l'établissement partenaire. Pour les deux écoles, il était prioritaire de renforcer les compétences langagières et socioculturelles des élèves, la communication directe dans des contextes pratiques, en dehors de la classe. Le produit final du projet devrait venir en

¹⁶⁷ AeL est une solution complexe et intégrée de eLearning qui offre des facilités de gestion et de présentation de différents types de contenus éducationnels comme les matériels interactifs de type multimédia, des guides interactifs, des exercices, des simulations, des tests.

¹⁶⁸ Le fournisseur du programme SEI168, SIVCO Roumanie offre des applications des logiciels, du contenu éducationnel multimédia et des services comme l'installation et la configuration des programmes, l'instruction et le support technique.

aide aux enseignants et aux élèves pour mieux atteindre les objectifs du programme scolaire et, en même temps, pour améliorer le processus d'enseignement/apprentissage des langues.

Le projet se propose de contribuer :

- au changement positif d'attitude à l'égard de l'étude du français langue étrangère, de la culture et la civilisation françaises ;
- à l'acquisition de nouvelles connaissances et compétences dans l'étude de l'espagnol (pour les élèves roumains), du roumain (pour les élèves espagnols et roumains provenant de l'immigration) et du français (pour tous les élèves impliqués) ;
- à l'amélioration des résultats scolaires en français, espagnol, roumain, informatique (TICE), histoire, géographie ;
- à l'évolution concernant l'emploi des méthodes nouvelles et innovantes d'apprentissage des langues (surtout culture et civilisation) ;
- au changement d'attitude envers la diversité culturelle présente dans les écoles partenaires et dans la société et une implication plus active dans la vie de l'école et de la communauté ;
- au développement du sentiment de tolérance et d'acceptation de la multiculturalité, comme partie intégrante de la citoyenneté active européenne et sensibilisation aux problèmes de la discrimination de tout genre.

Les enseignants impliqués dans ce projet devraient parvenir à :

- améliorer leur formation pédagogique avec de nouveaux acquis méthodologiques, surtout dans l'utilisation des nouvelles technologies en classe et dans l'enseignement des langues ;
- perfectionner leurs compétences linguistiques et interculturelles ;
- développer chez les élèves le sentiment de responsabilité, de l'esprit de travail en équipe et des compétences de communication, négociation et coopération ;
- s'investir personnellement dans un projet commun et améliorer des relations de groupe ;
- changer d'attitude et de mentalité concernant la tolérance, la non-discrimination et l'acceptation d'une société multiculturelle.

Les deux établissements scolaires tireront avantage de la mise en œuvre du projet. Le projet institutionnel permet d'ouvrir les écoles vers l'Europe en promouvant les valeurs d'une

société multiculturelle. L'amélioration des méthodes et techniques didactiques, du curriculum optionnel pour l'enseignement/apprentissage des langues, de la base didactique des écoles, l'utilisation des renseignements des dossiers pédagogiques en cours sont seulement quelques bénéfiques envisageables.

La démarche effectuée pour atteindre les objectifs du projet

L'élaboration du projet résulte des problèmes identifiés dans les deux écoles, de l'analyse des causes et de leurs effets. Sur cette base, une série d'activités spécifiques pour atteindre les objectifs a été prévue en commençant par la constitution des équipes du projet. La sélection a été faite à partir des critères précis, établis par chacun des partenaires, en concordance avec la situation spécifique locale, mais aussi selon des critères communs, tels que l'égalité des chances et la non-discrimination.

Les enseignants et élèves ont été en contact permanent par l'intermédiaire des moyens de communication modernes (Internet) dès le début. Ils ont travaillé ensemble pendant les réunions de projet et à l'occasion des échanges prévus dans le plan d'activité pour réaliser les dossiers pédagogiques et pour développer ensemble des actions linguistiques et socioculturelles. Le projet a été évalué pendant toute sa durée et l'information, les résultats et l'expérience acquis ont été répandus au sein des établissements partenaires, dans les communautés éducatives et locales respectives, selon des stratégies spécifiques établies. Aussi, le projet a-t-il été intégré dans la politique de gestion des établissements partenaires, dans le cursus normal (dans le cadre des disciplines impliquées : le français, l'espagnol, le roumain, l'informatique, l'histoire, la géographie) et dans les activités extracurriculaires.

En ce qui concerne le matériel requis pour les établissements partenaires, la mise en œuvre a demandé de la part de chaque institution certains équipements (laboratoire d'informatique avec les ordinateurs en réseau connectés à Internet, vidéo projecteur, paquets de logiciels nécessaires à la création de leçons informatisées et à la création de sites web). Les enseignants et les élèves ont développé des compétences pour utiliser cet équipement et pour la conception de la documentation nécessaire. Les tâches de l'équipe de l'école coordinatrice (le lycée économique « Anghel Rugină » Vaslui) ont été les suivantes :

- choisir et organiser son équipe : enseignants, parents, représentants de la communauté locale ;
- établir des critères précis pour le choix des élèves de l'équipe et les appliquer ;

- lancer le projet dans l'établissement, dans la communauté éducative et dans la communauté locale, par une conférence d'ouverture ;
- mettre en place un plan de travail pour le projet, après avoir consulté le partenaire ;
- organiser et coordonner toute l'activité du projet et prendre les décisions après avoir consulté le partenaire ;
- communiquer en permanence et échanger des informations et des documents avec le partenaire, conformément à la stratégie de communication et coopération établie ;
- organiser et développer les activités prévues conformément au calendrier établi avec le partenaire ;
- contribuer à la réalisation des produits intermédiaires ou finaux proposés (documentation, conception, réalisation des dossiers pédagogiques spécifiques) ;
- créer la structure du site web, faire les démarches nécessaires pour le lancer et introduire sa propre contribution sur le site¹⁶⁹ ;
- vérifier et évaluer la réalisation des objectifs dans les deux écoles ;
- organiser la diffusion des résultats, de l'expérience et des produits réalisés dans son établissement, dans la communauté éducative et locale ;
- organiser une réunion de projet et un échange d'élèves pour l'équipe partenaire et participer à une réunion de projet et un échange d'élèves et professeurs dans l'école partenaire ;
- élaborer le rapport intermédiaire conjoint (à la fin de la première année de projet) à partir du rapport du partenaire et l'envoyer à son agence nationale et au partenaire ;
- élaborer le rapport final conjoint (à la fin de la deuxième année de projet) à partir du rapport du partenaire et l'envoyer à son agence nationale et au partenaire.

L'implication active dans les activités communes du partenariat a été assurée par la participation aux activités de mobilité organisées dans l'établissement partenaire. Pendant la réunion de projet qui a eu lieu en Espagne les élèves et les enseignants des deux écoles ont été en contact direct, l'équipe roumaine a fait connaissance avec l'environnement scolaire, la langue, la culture et la civilisation du partenaire. Ils ont mis ensemble les résultats de leur travail, ont partagé leurs expériences scolaires et pédagogiques, les exemples de bonne pratique, ils ont participé aux présentations des dossiers pédagogiques sur le thème du projet, aux activités culturelles et de socialisation.

¹⁶⁹ Site réalisé et consultable sur <www.proiect-comenius.dinvaslui.ro>

Les activités qui se sont déroulées au cours de l'année scolaire 2009/2010 ont été nombreuses et riches en informations pour tous les élèves et les professeurs impliqués. Les actions ont débuté au mois de septembre 2009 avec la sélection de l'équipe. Trente élèves ont manifesté leur intérêt pour la participation directe (avec déplacement en Espagne et accueil à son tour d'un élève espagnol) à ce projet, mais vingt seulement ont été acceptés. L'admission a imposé des critères de différenciation parmi lesquels de bons résultats scolaires en général, une bonne moyenne en français, une conduite irréprochable, l'accord des parents et un test d'évaluation des compétences en français.

Après la constitution de l'équipe, dans le cadre d'une première réunion de projet, nous avons constitué les groupes de travail (quatre groupes de cinq élèves) sur les thèmes prévus dans le portfolio pédagogique du projet. Sept professeurs se sont impliqués activement (trois professeurs de français, un professeur d'histoire, un professeur de géographie, un professeur d'informatique et le professeur coordonnateur). Des cours de préparation linguistique ont commencé en parallèle, en français et en espagnol. À l'occasion d'une deuxième séance de travail, nous avons distribué des tâches concrètes à chaque groupe.

Les dossiers pédagogiques à réaliser par notre équipe devaient contenir des informations sur :

- la Roumanie culturelle/la France culturelle : fêtes et coutumes (deux documents PowerPoint différents réalisés en double version, en espagnol et en français)
- une vidéo sur les traditions roumaines de Noël et de nouvelle année ;
- les personnalités marquantes de l'histoire de la Roumanie/de la France (deux PowerPoint différents, en français) ;
- la Roumanie touristique/ la France touristique ;
- des documents PowerPoint pour présenter le département et la ville de Vaslui et ses sites touristiques les plus connus ;
- la présentation (document PowerPoint et vidéo) du lycée économique « Anghel Rugina ».

L'équipe partenaire préparera son dossier pédagogique pour le déplacement en Roumanie qu'elle fera en mai 2011, sur les mêmes thèmes : coutumes et traditions en Espagne, personnalités marquantes de l'histoire de l'Espagne, l'Espagne touristique, présentation de l'école et de la région.

Plusieurs réunions ont été organisées pour vérifier l'avancement du travail, pour sélectionner l'information pertinente, pour la préparation linguistique nécessaire à la rédaction

de la documentation. Le rôle des enseignants a été de conseiller, de guider, d'encourager et de stimuler la motivation des groupes pour accomplir leurs tâches dans le respect des dates prévues. Avant le départ pour la réunion de projet dans l'école partenaire, le travail effectué a été mis en évidence dans le cadre d'une grande réunion avec plusieurs classes du lycée. Les présentations des éléments du dossier pédagogique ont été faites en français, oralement et sur support électronique (fichiers PowerPoint).

La réunion de projet, IES La Puebla, Vicar, Espagne

L'équipe de projet constituée de vingt élèves et de quatre professeurs s'est déplacée en Espagne, à l'école partenaire, du 11 au 25 mai 2010. Avec l'équipe partenaire, nous avons établi un plan commun de travail basé sur les activités prévues dans le projet et les tâches à réaliser pour chaque journée.

Pendant la première semaine, les élèves se sont mieux connus les uns les autres, ils ont appris à mieux connaître le système d'enseignement du pays partenaire ; ils ont parlé de leur école, de leur ville, de leur région et ont présenté les documents constituant le portfolio pédagogique « Langue, culture et civilisation à travers l'Europe ». Toutes les présentations ont été faites en espagnol et en français, oralement et sur support électronique. Chaque groupe est venu exposer son travail, répondre aux questions des élèves et professeurs espagnols. Des interactions ont eu lieu, des comparaisons entre les deux systèmes d'enseignement ont été faites, à propos des disciplines étudiées, du nombre d'heures prévu dans les programmes, des méthodes utilisées, des manuels scolaire, du nombre d'élèves, etc.

Les élèves roumains ont eu aussi l'opportunité de participer aux cours avec leurs camarades espagnols ; la participation a été active dans le sens où ils se sont impliqués dans le déroulement de la classe et ils ont été appréciés surtout pour leurs compétences de communication dans une langue étrangère. À partir de cette expérience, nous leur avons demandé de raconter par écrit leur ressenti, de prendre conscience des points positifs ou moins bons de leur point de vue de l'enseignement espagnol.

Le tableau n° 24 reprend les propos de quelques-uns de nos élèves pour décrire les cours auxquels ils ont assisté. Le but n'était pas de critiquer ou de juger l'état actuel de l'enseignement dans l'école partenaire mais de démontrer que les élèves ont une bonne capacité d'analyse et savent se situer eux-mêmes par rapport aux autres. Ils découvrent un autre système d'enseignement, ils voient les décalages entre les possibilités et la motivation, ils apprennent à regarder le monde de leurs propres yeux et à s'ouvrir aux autres.

Elève/Cours	Les aspects positifs	Les aspects négatifs
E1/cours anglais	<ul style="list-style-type: none"> - « L'école est dotée d'ordinateurs portables et les élèves peuvent s'en servir quand ils ont besoin ». - « J'ai remarqué une autre manière d'enseigner que j'ai beaucoup appréciée : l'enseignante reste au bureau devant son ordinateur et l'information est projetée au tableau noir directement ». 	<ul style="list-style-type: none"> - « Les élèves tutoient le professeur, la "distance" et le respect ne se voient pas ». - « Les élèves et les professeurs ont la même tenue, jeans/tee-shirt et c'est pourquoi on peut souvent les confondre ». - « Je suis désolée de devoir le dire mais l'enseignante d'anglais ne parlait pas couramment la langue ».
E2/histoire	<ul style="list-style-type: none"> - « Les disciplines artistiques comme la musique, le dessin ou le sport sont mieux représentées dans le programme ». 	<ul style="list-style-type: none"> - « Dix minutes du cours se perdent en attendant l'enseignant ou même les élèves ».
E3/éducation physique, biologie	<ul style="list-style-type: none"> - « Les élèves et professeurs bénéficient de meilleures conditions de travail ». - « Les manuels scolaires sont mieux structurés ». - « En cours de sport, on pratique beaucoup de jeux et tous les élèves y participent ». - « Les élèves ont la possibilité de choisir leurs disciplines d'étude et de repasser un examen échoué ». - « Toutes les salles de classe sont équipées d'un ordinateur ». 	<ul style="list-style-type: none"> - « Les professeurs semblent souvent démunis, n'arrivent pas à s'imposer devant leurs élèves ». - « Les élèves font trop de bruit en cours » - « Les élèves restent à l'école plus longtemps (de 8h30 jusqu'à 15 h) ».
E4	<ul style="list-style-type: none"> - « Les élèves sont moins nombreux en classe mais je pense que c'est parce qu'ils s'absentent ». - « Les salles de classe sont plus spacieuses et sont dotées d'ordinateurs ». - « Les cours commencent plus tard et les élèves sont plus reposés ». 	<ul style="list-style-type: none"> - « Le niveau des connaissances des professeurs espagnols n'est pas élevé ou alors c'est juste une impression erronée causée par le fait qu'ils ne savent pas s'imposer en cours et arrêter le vacarme ». - « La notation de la participation en cours ne se fait jamais ; les élèves sont notés seulement par rapport aux tests écrits ». - « Les disciplines sont étudiées par deux : la physique avec la chimie, la biologie avec la géographie ».
E5/biologie, informatique, anglais	<ul style="list-style-type: none"> - « J'ai été agréablement surpris par la méthode d'enseigner du professeur de biologie, illustrée avec beaucoup d'exemples pratiques, images ». - « Les élèves ont tous un manuel scolaire et un cahier d'exercice ; ils peuvent utiliser les ordinateurs portables mis à leur disposition par l'école mais ils savent à peine s'en servir ». 	<ul style="list-style-type: none"> - « Les élèves espagnols ne sont pas ponctuels, ils semblent inattentifs et désintéressés ». - « Ils ne font pas les devoirs à la maison et ne participent pas volontairement aux activités du cours ».

E6/musique, physique, religion	<ul style="list-style-type: none"> - « L'école a une salle spéciale pour les cours de musique, des instruments pour jouer, des lecteurs CD pour écouter et un ordinateur pour la présentation du cours. C'était une leçon d'acquisition de nouvelles connaissances, le sujet était « le flamenco ». La méthode utilisée par l'enseignant était intéressante, il a aussi joué à la guitare ; en ce cours, tous les élèves écoutaient. J'ai appris beaucoup de nouvelles choses ». - « En cours de physique j'ai été la première à résoudre un problème et j'ai été très contente ; en plus, j'ai parlé l'espagnol ». 	<ul style="list-style-type: none"> - « Les élèves n'avaient pas fait leur devoir à la maison pour le cours de physique ». - « L'enseignante n'a pas sanctionné le devoir non fait, en plus, c'est elle qui l'a fait au tableau noir ». - « J'ai assisté à un cours de religion mais comme dans l'école se trouvent des élèves de toutes les religions, c'était un cours libre pour faire et dire tout et n'importe quoi ».
E7/français, espagnol	<ul style="list-style-type: none"> - « Le devoir à la maison était un modèle de test pour l'examen de baccalauréat ». - « J'ai reçu les appréciations du professeur pour ma manière de lire et de m'exprimer en français ». - « L'enseignante d'espagnol a été étonnée d'apprendre que nous parlons l'espagnol appris en regardant à la télé ». 	<ul style="list-style-type: none"> - « Les relations professeur/élèves sont assez fermées ». - « En cours de français les élèves ont des difficultés à lire, à s'exprimer ». - « Le test que les élèves ont passé en cours d'espagnol langue maternelle était simple même pour nous ; pendant la passation du test les élèves ont continué à discuter entre eux ».
E8/biologie	<ul style="list-style-type: none"> - « L'enseignante a su s'imposer, faire le silence et enseigner son cours ». - « Le cours a été bien structuré, comme nous avons l'habitude : devoir - leçon antérieure - nouvelles connaissances ». 	<ul style="list-style-type: none"> - « Seuls quatre élèves étaient présents en cours ». - « Au moment de la vérification de la leçon précédente aucun élève n'a participé » - « Le cours a été constitué du seul monologue de l'enseignante ».

Tableau n° 24 : Points de vue concernant les cours auxquels ont participé les élèves roumains

Les activités « découverte de la région en visites guidées » ont eu comme principal but de rassembler de la documentation pour les produits finaux (visites de sites historiques et naturels, de musées, de monuments). Pendant la deuxième semaine de réunion de projet, nous avons constitué des équipes mixtes d'élèves espagnols et roumains, nous leur avons fixé des tâches de travail (pour la finalisation des dossiers, pour la conception du site commun, pour évaluer les activités par des comptes rendus journaliers, etc.).

Les élèves ont participé à l'évaluation en remplissant des questionnaires de motivation et de feed-back, ils ont participé aux débats et aux discussions de groupe et à la diffusion des résultats du projet. Au retour à Vaslui, les participants ont organisé une après-midi « diffusion » à laquelle plusieurs classes ont été invitées. Ils ont partagé des informations sur

l'école partenaire sous la forme des photographies, des documents PowerPoint (images et texte), ils ont également répondu aux questions des invités.

Analyse du questionnaire d'évaluation de la réunion de projet Comenius « Langue, culture et civilisation à travers l'Europe », 11 - 25 mai 2010, Vicar – Espagne (v. Annexe 3)

Pour évaluer si les objectifs du projet pour cette première année ont été atteints, nous avons demandé aux élèves roumains de remplir le questionnaire que nous détaillons par la suite. Les réponses à la première question « Quels sont les objectifs du projet auquel tu as participé ? » attestent d'une juste compréhension concernant les intentions des enseignants initiateurs du projet. Ainsi, selon nos élèves, les objectifs du projet visent :

- « l'enrichissement des compétences linguistiques » ;
- « la connaissance d'une autre culture avec ses traditions et coutumes » ;
- « l'amélioration de la capacité d'interaction avec des gens de cultures différentes » ;
- « la découverte du système d'enseignement espagnol » ;
- « le perfectionnement des compétences de communication en plusieurs langues étrangères » ;
- « la connaissance de la langue, de la culture et de la civilisation des pays européens » ;
- « l'expérimentation d'un autre style de vie, l'adaptation, l'apprentissage, l'interaction » ;
- « le travail en équipe » ;
- « le perfectionnement du français » ;
- « l'expérimentation d'autres méthodes d'enseignement/apprentissage » ;
- « la connaissance de nouvelles personnes, de religions différentes qui parlent une langue différente » ;
- « la découverte et la visite de lieux d'intérêt touristique, historique et culturel » ;
- « l'échange interculturel de cultures, de traditions pour l'enrichissement des connaissances des élèves des deux pays » ;
- « l'échange d'expériences communes et une meilleure connaissance mutuelle ».

À la deuxième question « Quelle est ta contribution au bon déroulement du projet ? » les élèves ont parlé de leur apport direct à la composition du dossier pédagogique. Ils ont eu

des tâches précises au sein du groupe. Chaque équipe avait désigné un chercheur-rédacteur chargé de la recherche et de la rédaction des documents, un ou deux traducteurs responsables de la traduction en français des matériels, un responsable informaticien pour la réalisation du support électronique (PowerPoint) et un ou deux présentateurs.

À la question n° 3 « Quels sont les bénéfices personnels résultés de la participation au projet ? » nous avons obtenu les réponses attendues, ce qui nous conforte dans l'opinion positive sur l'intérêt du projet :

- « premièrement, je suis contente d'avoir eu l'occasion de connaître des gens d'autres nationalités, avec d'autres traditions et coutumes » ;
- « le projet m'a beaucoup aidé à développer mes compétences linguistiques en français et en espagnol » ;
- « connaître un autre système d'enseignement a été bénéfique dans le sens où j'ai appris à mieux apprécier le nôtre » ;
- « je me suis fait des amis autant parmi nos correspondants espagnols que dans notre équipe » ;
- « le voyage en Espagne a été en soi un grand bénéfice » ;
- « j'ai découvert les mentalités des adolescents espagnols » ;
- « j'ai appris des informations suite aux recherches et au travail pour réaliser le dossier pédagogique » ;
- « je suis devenu plus mature, plus autonome et un peu plus responsable » ;
- « j'ai acquis une expérience agréable » ;
- « le projet a contribué à enrichir ma culture générale ».

La plupart des réponses se retrouvent dans les objectifs spécifiques du projet prévisionnel rédigé avant que notre partenariat commence et le fait qu'ils se retrouvent dans les appréciations des élèves témoigne que nous avons réussi à les atteindre.

À la question n° 4 « La participation au projet t'a-t-elle aidé à développer tes compétences de communication dans une langue étrangère ? Justifie ta réponse », les réponses données confirment encore une fois nos attentes : les élèves pensent que leurs compétences de communication en français et en espagnol se sont améliorées. D'un côté, le travail pour la création du dossier pédagogique et pour sa présentation orale a contribué à perfectionner le niveau des compétences en langue française. De l'autre, vivre pendant deux semaines dans une famille espagnole, participer aux cours, devoir se débrouiller dans la vie courante (dans

les magasins, dans les musées, etc.) ont aidé à débloquent la communication, à enrichir ses acquis en langue espagnole.

La question n° 5 laissait le choix entre quatre réponses possibles. « Le travail au projet t'a aidé à développer :

- a. tes compétences linguistiques en français (production orale et écrite) - 10 réponses
- b. les compétences digitales - 4 réponses
- c. la capacité de travailler en équipe - 15 réponses
- d. la capacité d'interagir et de t'exprimer en milieu interculturel » - 17 réponses.

Nous remarquons que le point « d » est la première réponse choisie ce qui, vu l'âge de nos élèves, peut constituer un atout et un gain inespéré. En effet, à quoi sert la connaissance d'une langue si ce n'est à interagir et communiquer ?

À la question n° 6 « Quelle a été la langue utilisée pour communiquer ? », les réponses sont assez surprenantes ; tous les élèves ont utilisé l'espagnol comme première langue pour communiquer. Cependant, dans l'équipe, seulement trois élèves l'ont étudié à l'école. Les autres ont utilisé des connaissances apprises aux cours de préparation linguistique et des notions assimilées par hasard, en regardant un film à la télé, par exemple, ou en écoutant une chanson espagnole. Huit élèves ont indiqué également le français, six l'anglais et cinq le roumain (il s'agit surtout des élèves qui ont été accueillis dans des familles d'origine roumaine).

Nous avons demandé aux participants de nous décrire un fait culturel ou social qui les a impressionnés. Les réponses attestent de leur curiosité, de leur esprit d'observation en éveil en situation interculturelle, de leur capacité d'adaptation, de l'aptitude à déceler des ressemblances entre les traditions et les coutumes des deux pays. Voici quelques fragments de réponses pour valider ces affirmations :

- « j'ai beaucoup aimé les gens très accueillants, les fêtes qui ressemblent aux nôtres (les fiestas) » ;
- « ma correspondante est devenue vite mon amie, sa famille a été accueillante et ils ont tout fait pour que je me sente chez moi » ;
- « j'ai apprécié toute la haute technologie dont disposent les élèves à l'école » ;
- « les professeurs sont trop gentils au point de ne pas s'imposer » ;
- « avoir l'occasion de vivre le quotidien d'une famille espagnole a été pour moi une chance, j'ai du m'adapter à leur manière de manger, de se comporter et même de s'habiller » ;

- « j'ai apprécié les visites de documentation et information qui ont été très éducatives et qui m'ont appris beaucoup de choses » ;
- « la visite d'étude au musée d'archéologie de Almeria m'a impressionné par la richesse des objets exposés » ;
- « je n'ai pas aimé le fait que les élèves fument presque tous et même devant leurs professeurs » ;
- « je n'ai pas apprécié que les élèves espagnols manquent de motivation pour les études donc ils ne réussissent pas les examens » ;
- « l'ambiance chaleureuse dans la famille qui m'a accueillie m'a touché et a changé ma manière de voir certaines choses » ;
- « j'ai assisté à la première communion/primera communion dans l'église catholique ; c'était un fait impressionnant pour moi » ;
- « j'ai été étonnée de voir que des élèves de nationalités, langues et cultures très différentes se retrouvent dans la même école à faire les mêmes études ».

À la dernière question, n° 8 « Est-ce que cette expérience t'a rendu plus tolérant ? » nous avons obtenu la totalité de « oui », avec quelques justifications : « oui, grâce aux différences culturelles très marquées entre nos deux peuples » ; « j'ai appris à mieux apprécier notre culture et notre manière de vivre car c'est ce qui m'a manqué le plus » ; « oui, certainement, connaître d'autres gens et échanger nos cultures fait que l'on devienne plus tolérant et plus respectueux » ; « oui, cette expérience m'a aidée paradoxalement, à mieux apprécier ma vie telle qu'elle est ; je n'y changerais rien ».

Ce questionnaire a permis de confirmer que les objectifs initiaux du projet ont été plutôt modestes par rapport à la complexité et à la qualité de l'échange entre les deux écoles. Beaucoup plus qu'un échange linguistique, cette réunion de projet a été une vraie leçon de vie, avec des apprentissages exceptionnels pour nous tous, enseignants et élèves. Cette expérience n'est pas achevée car l'échange continuera en cette année scolaire 2010/2011 avec la venue de l'équipe espagnole au lycée de Vaslui, au cours du mois de mai 2011.

Les élèves ont contribué activement et en permanence à toutes les étapes du projet. Ils ont travaillé par groupes pour concevoir et réaliser le dossier pédagogique ; ils ont rédigé le journal de la réunion du projet, les articles de presse pour la revue de l'école et pour la presse locale. Le projet a fait appel aux nouvelles technologies, autant pour le contenu scientifique des documents réalisés que pour leur rédaction et aussi pour la communication avec le partenaire. Les enseignants et les élèves ont utilisé les TICE (ordinateur, scanner, caméras,

graveur CD, logiciels, Internet) dans toutes les étapes du projet : pour la documentation et la rédaction du portfolio pédagogique, la préparation culturelle et linguistique, la communication avec les partenaires, l'évaluation des connaissances acquises (tests), la diffusion des résultats du projet (site web du projet).

Le projet implique les aires curriculaires « Langue et communication », « Homme et société » et « Technologie », qui font partie du programme. Certaines de ces activités ont été intégrées aux cours (d'histoire, de géographie, de langues étrangères, d'informatique). Cependant, la préparation linguistique (en français et espagnol) et les réunions de travail pour la constitution du dossier pédagogique ont eu lieu en dehors des cours et à travers des activités éducatives périscolaires, ce qui a eu comme conséquence une surcharge de travail. Suite au grand intérêt pour les langues que ce projet a suscité parmi les élèves, l'école roumaine a décidé d'enrichir le curriculum en introduisant un cours optionnel à partir du thème du projet (cours de langue, culture et civilisation françaises, de langue, culture et civilisation espagnoles).

Les élèves ont fait preuve de grandes capacités d'adaptation, de facultés de concentration et de travail sur une tâche précise, une importante autonomie de travail, d'aptitudes à communiquer en plusieurs langues mais surtout en français et espagnol. Ils ont le mérite de s'être impliqués activement, de prendre de responsabilités et de les assumer. Pour conclure, nous dressons une liste des difficultés qui pourraient se présenter et une autre concernant les points positifs de ce travail.

Difficultés rencontrées :

- la gestion du temps - le manque d'heures de concertation pour le travail interdisciplinaire ;
- l'équipe pédagogique se réunit en dehors du temps scolaire et cela surcharge l'emploi du temps ;
- malgré beaucoup de ressemblances, les politiques éducatives et l'organisation de l'activité scolaire connaissent des différences qui peuvent déstabiliser les élèves ;
- la motivation pour les apprentissages peut différer d'une école à une autre, d'un pays à un autre et les méthodes d'enseignement/apprentissage/évaluation aussi ;
- l'hébergement dans les familles s'est bien passé en général ; mais c'est une question très délicate qui a soulevé des controverses, des négociations, des

discussions de la part des deux partenaires ; savoir écouter et trouver la solution qui convienne à tout le monde n'est pas toujours chose aisée.

Éléments positifs

- une grande motivation parmi les élèves ;
- l'apprentissage du travail en équipe (professeurs et élèves) ;
- des progrès linguistiques incontestables : la crainte de l'erreur ne bloque plus la communication, la prise de parole est plus aisée et plus riche, l'expression écrite s'améliore également ;
- la dimension interculturelle est très présente ; le projet favorise une meilleure connaissance d'un pays, d'une langue et de sa culture.

4.4.2.5 Projet théâtre et activités théâtrales à l'école

« Le théâtre est une expérience continue, une éducation qui n'en finit jamais, une formation de l'homme même ». Bernard Dort

La présence des approche communicative et actionnelle à l'école a eu comme effet une diversification des activités pédagogiques proposées aux élèves et le théâtre en fait partie. Nous avons constaté qu'un nombre croissant de personnes impliquées dans le processus d'enseignement/apprentissage - élèves, enseignants, parents - semblent prendre conscience de l'importance du théâtre dans l'éducation. Notre affirmation n'est qu'empirique car elle résulte des observations directes que nous avons faites récemment, dans le cadre des manifestations de ce genre. Des troupes de théâtre de langues fonctionnent actuellement dans les écoles et cela devient même une tradition.

De plus en plus d'enseignants consacrent beaucoup de temps à faire fonctionner des troupes scolaires pour monter de réels spectacles de théâtre. Ces dernières années, nous avons pu constater une augmentation du nombre de festivals de théâtre scolaire plurilingue et cela ne fait qu'augmenter l'intérêt des élèves pour ce type d'activités. Les apprentissages favorisés par la pratique du théâtre dans une langue étrangère sont multiples. L'élève impliqué fait connaissance avec la technique de la mise en scène, avec son rôle, ses répliques, le décor, l'action, les effets scéniques, les costumes, l'utilisation du matériel audio-visuel.

« L'apprentissage est une histoire où s'affrontent des sujets, où travaillent et s'articulent intériorité et extériorité, élèves et maîtres, structures cognitives existantes et apports nouveaux ». (MEIRIEU 1987 : 41)

En proposant un atelier théâtre à ses élèves, l'enseignant de langue se propose comme objectifs généraux :

- d'accroître l'intérêt pour la culture parmi les jeunes ;
- de stimuler la créativité dans le domaine littéraire, théâtral et les arts du spectacle ;
- de mener des activités au niveau national ou international qui soient de véritables opportunités pour un dialogue interculturel ;
- d'impliquer directement l'école dans la vie communautaire et d'entraîner la communauté locale dans l'acte éducationnel par des partenariats école - communauté.

Plus spécifiquement, les objectifs opérationnels d'un projet théâtre visent à :

- promouvoir la connaissance de la langue et de la culture enseignées dans le processus éducationnel et en dehors de l'école ;
- encourager la connaissance réciproque dans l'espace européen dans un permanent dialogue culturel entre tradition et innovation ;
- mettre les lycéens en situation d'expérimenter des modalités innovatrices d'apprentissage ;
- médiatiser les activités et les productions qui incitent les élèves à s'exprimer par l'intermédiaire de l'art.

Si la langue ne prend de sens qu'insérée dans des situations vécues, des activités, des relations entre les personnes, alors il est essentiel de faire en sorte qu'elle soit utilisée dans des contextes authentiques et employée dans des conditions plausibles. Toutes les ressources de la langue, les éléments de base aussi bien que les tournures communicatives devraient être mises à contribution. Si l'objectif de l'apprentissage est la communication, il faut permettre à l'élève de s'approprier les outils nécessaires à la réussite de cette communication et le mettre en condition de les utiliser. Pour arriver à ce résultat, l'enseignant doit se donner les moyens d'inscrire sa démarche pédagogique dans la perspective actionnelle. En effet, le fonctionnement réel d'une langue se révèle pleinement dans les productions langagières des sujets parlants et l'usage effectif de cette langue, la véritable capacité communicative, ne s'acquiert qu'en contact avec ces productions.

Le théâtre à l'école pourrait être un formidable moteur pour apprendre. L'acquisition de la maîtrise de la langue, l'appréhension différente de l'écrit, les compétences comportementales, transversales ou liées à la mémorisation, les ouvertures culturelles, les aptitudes créatrices, une meilleure connaissance de soi et de ses capacités sont les objectifs qui

contribuent à la réussite scolaire. L'enjeu essentiel de l'enseignement actuel se situe au niveau d'un nécessaire recentrage de l'activité scolaire sur des apprentissages réels.

Le projet théâtre en langue étrangère est une des activités extrascolaires que les enseignants de langues (surtout de langues française et anglaise) de notre lycée proposent régulièrement depuis plusieurs années. Les questions qui se posent sont nombreuses. Comment le théâtre peut-il contribuer à l'acquisition d'une langue étrangère ? Quelle exploitation peut-on faire des œuvres théâtrales ? Quelle didactique utiliser ?

Nous avons vu au chapitre sur les activités périscolaires que les activités théâtrales ont un important rôle à jouer dans l'acquisition d'une langue étrangère. D'abord sur le plan psychologique, elles aident à diminuer le trac dû à la prise de la parole en présence des autres, donc à acquérir de la confiance en soi. Les jeux de rôle permettent aussi de développer l'adaptabilité à différentes situations de la vie sociale, à partir de l'exercice de simulation proposé par les séquences théâtrales. Sur un plan purement linguistique, cela permet incontestablement d'enrichir son vocabulaire, d'apprendre de nouvelles structures de phrases, d'améliorer sa prononciation et d'utiliser l'intonation spécifique et l'accentuation correcte. Le théâtre permet à des non-natifs d'être en contact direct avec la langue ciblée. Dans ce type d'enseignement, il faut recourir à une pédagogie active qui implique les élèves dans leur apprentissage par une démarche motivante.

L'activité théâtrale met en place un éventail très large d'apprentissages qui peuvent contribuer à la réussite scolaire :

- l'acquisition de la maîtrise de la langue ;
- l'appréhension différente de l'écrit ;
- les compétences comportementales, transversales, pour certaines liées à la mémorisation ;
- l'ouverture culturelle par la découverte des aspects culturels spécifiques ;
- les aptitudes créatrices, car l'élève ajoute à chaque interprétation ses propres éléments culturels qui enrichissent le texte ;
- le développement et l'épanouissement de la personnalité sous ses aspects cognitifs et sociaux ;
- la coopération ;
- la formation du jugement critique ;
- une meilleure connaissance de soi et de ses capacités.

4.4.2.6 Le projet « théâtre francophone » au lycée économique « Anghel Rugina » de Vaslui ; année scolaire 2009/2010

Ce projet a vu le jour grâce à l'implication de l'une de mes collègues et de moi-même. Sans cela, il aurait été impossible de le mener à bien, vu la charge de travail et la disponibilité qu'il nécessitait. La première étape a été constituée de deux moments différents : le premier a été celui de la recherche d'une pièce de théâtre appropriée pour la participation à des festivals qui imposaient le respect d'un règlement et le deuxième a été la constitution de la nouvelle troupe de théâtre francophone du lycée. Pour trouver la pièce appropriée nous avons étendu nos recherches sur Internet. Notre intention était de trouver une pièce moderne, un reflet de la société française d'aujourd'hui pour ne pas toujours recourir aux mêmes pièces d'auteurs français consacrés (classiques comme Molière ou plus modernes comme Becket ou Ionesco). Après plusieurs semaines de recherches, nous avons décidé de retenir la pièce *Casting de rêve* , comédie en un acte, dont l'auteur, Jean-Claude Martineau, nous a offert gracieusement les droits d'auteur pour nous permettre de jouer sa pièce.

Le deuxième moment de cette première étape a été la sélection des élèves qui allaient constituer la troupe de cette année. Former une troupe de théâtre francophone qui travaille en dehors du temps scolaire quand les programmes sont déjà surchargés est une activité supplémentaire que peu d'élèves sont prêts à entreprendre. Cependant, depuis plusieurs années, une troupe de théâtre évolue dans notre lycée et se manifeste dans le milieu des festivals de théâtre francophone ou plurilingue. L'équipe est renouvelée presque tous les ans car certains élèves finissent leurs études et d'autres en début de cycle s'y intéressent. C'est pourquoi, à la délicate tâche du choix de la pièce s'est ajoutée la sélection de la nouvelle équipe. Nous avons annoncé aux élèves qu'une sélection aurait lieu pour la constitution de la nouvelle troupe de théâtre francophone. Pour cela, nous avons proposé aux élèves qui sont venus, des improvisations en binôme ou à plusieurs et la lecture d'un fragment de texte de la pièce choisie, *Casting de rêve* .

Le jour de la sélection (le 24 mars 2010), quinze filles et deux garçons se sont présentés. L'interprétation de *Casting de rêve* ne nécessitait que six filles et un garçon. Nous n'avons donc pas eu de difficultés à choisir les « actrices » pour les rôles féminins. Nous avons établi quelques critères de sélection (comme une lecture correcte en français, avec intonation appropriée) et nous les avons appliqués. En ce qui concerne les garçons qui se sont présentés pour la sélection, l'un d'entre eux avait quelques compétences en français (il lisait à peu près correctement) alors que l'autre avait des difficultés de lecture et semblait tout lire sur

le même ton. Nous avons retenu le garçon qui réussissait à lire le mieux mais le lendemain, il nous a annoncé qu'un problème de famille l'empêchait de continuer cette activité avec nous. Puisque nous n'avions qu'un seul garçon volontaire malgré son niveau débutant en français, notre décision s'est arrêtée sur celui-ci.

La deuxième étape consistait à faire connaissance avec le texte, distribuer et mémoriser les rôles. Une fois l'équipe au complet, nous avons commencé les répétitions (le 26 mars). Nous avons décidé ensemble de nous réunir pour les répétitions en dehors du temps scolaire, tous les samedis et dimanches, de 8h à 12h dans une salle de classe. Avant le départ en vacances (la semaine de vacances de Pâques, du 1^{er} au 9 avril) nous nous sommes rencontrés plusieurs fois pour clarifier le texte et faire lire correctement les répliques.

Le premier contact avec les répliques n'a pas été aisé pour nos élèves ; malgré ses dimensions réduites (13 pages pour les sept personnages avec à peu près le même nombre de répliques pour chaque acteur) la pièce semblait poser des problèmes de compréhension. Il nous a fallu éclaircir tous les mots nouveaux pour aider les élèves à saisir les moindres nuances et tournures de phrases. L'intonation, la prononciation de certains mots et leur enchaînement dans les phrases, l'accentuation ont été les problèmes les plus difficiles du début des répétitions. L'étape de déchiffrage du texte pour arriver à une lecture correcte a été la plus longue et la moins stimulante pour nos élèves. Profitant de la semaine de vacances de Pâques, les élèves devaient apprendre par cœur leur rôle. Nous avons déjà annoncé notre participation au festival international de théâtre francophone de Stara Zagora de Bulgarie (du 23 au 25 avril) aussi, il était temps de nous mobiliser. Notre objectif était précis : la troupe devait être prête à interpréter la pièce dans un délai très court.

Pour la troisième étape, il s'agissait de jouer la pièce sans le support du texte. Le 11 avril, après la semaine de vacances, la première répétition a été un échec total. Les élèves auraient dû mémoriser leur texte et réussissaient à peine une lecture correcte. La coupure d'une semaine du milieu scolaire les avait déstabilisés. Après ce fiasco, à douze jours du festival auquel nous étions inscrits, rien ne semblait fonctionner. Cependant, les élèves n'avaient pas perdu l'ambition de réussir. Le jour de la rentrée, nous avons enchaîné plusieurs répétitions avec des pauses de quelques minutes. Le jour suivant, une autre mauvaise nouvelle tombait : l'une des « actrices », qui était d'origine moldave, apprenait qu'elle n'avait pas le droit de passer la frontière en Bulgarie sans passeport et visa de l'Ambassade (elle n'avait plus le temps de les obtenir).

Dix jours avant le festival, nous étions en pleine catastrophe : une actrice manquait et les rôles n'avaient pas été appris. Cependant, l'équipe s'est mobilisée pour partir à la

recherche d'une actrice de remplacement. Les acteurs étaient conscients qu'il leur fallait une camarade qui puisse récupérer, apprendre et jouer le rôle ainsi libéré. Le jour même, une autre « actrice » était trouvée. Notre surprise ne s'est pas arrêtée là : le lendemain elle avait appris déjà plus de la moitié de son rôle. Elle est devenue le moteur du groupe en motivant les autres à apprendre vite leurs répliques. Un autre constat de ces débuts a été le manque de synchronisation entre le jeu de scène, les répliques et les problèmes de prononciation. Le travail de remédiation le plus difficile à faire a été surtout la correction de l'articulation, de la prononciation erronée de certains mots et le problème de la discrimination auditive (les élèves prononçaient mal certains mots et ne voyaient pas où se trouvait l'erreur).

Pour essayer de résoudre ces problèmes, nous avons proposé plusieurs activités

a. travailler l'articulation et la prononciation :

- des exercices pour s'amuser avec l'alphabet en prononçant toutes les voyelles précédées de consonnes : bla, ble, bli, blo, blu, etc. ;
- des phrases difficiles à prononcer correctement : je veux et j'exige d'exquises excuses, qui crut croquer une crevette crue croqua une croquette croquante, etc. ;
- des phrases à prononcer de plus en plus vite (exemple : Panier piano panneau panier piano panneau panier piano panneau. Les chaussettes de l'archi-duchesse sont-elles sèches, archi-sèches ? Ce sont six saucissons secs et six saucisses aussi. Natacha n'attacha pas son chat Pacha qui s'échappa. Cela fâcha Sacha qui chassa Natacha).
- une phrase à prononcer à trois niveaux : normal, fort, très fort.

b. travailler la concentration :

- en faisant une relaxation en français ;
- en étalant plusieurs objets sur la table, qu'il fallait désigner en français ; on les faisait ensuite disparaître et il fallait énumérer les objets disparus ;

c. travailler le vocabulaire, l'expression et le corps pour aider l'élève à mieux canaliser son énergie et à l'utiliser dans un but créatif :

- en imaginant des situations ou des états d'esprit qui donnent des émotions comme la peur, la joie, l'angoisse, la violence ;
- en improvisant des situations (dans un magasin, à la gare, dans un autobus).

Notre erreur principale dans l'organisation de cette activité a été liée au manque de temps ; aussi fallait-il tenir compte du fait que d'autres obligations scolaires étaient prioritaires. C'est pour cette raison que nous avons dû être rigoureux sur le travail demandé à la troupe et surtout sur la mémorisation des répliques qui a dû se faire assez vite. Une fois les

répliques apprises, le jeu et les mouvements scéniques appropriés se sont améliorés. Les élèves commençaient enfin à jouer avec plaisir. Le 21 avril, avant notre départ au festival de Stara Zagora, nous avons organisé la répétition générale dans l'école, dans la salle multimédia, devant plusieurs classes d'élèves et des collègues professeurs. Pour cet événement, nous avons tout prévu comme pour la représentation du festival : les costumes, l'affiche, l'emplacement, les lumières. La représentation a été réussie, les élèves invités ont apprécié le comique de la pièce et cela a encouragé la troupe qui s'est rendu compte que son jeu pouvait plaire.

Les festivals de théâtre scolaire de langue

L'étape de la « sortie » à l'extérieur de l'école, de la participation à un festival, à une compétition ou un autre événement culturel est un moment important dans la progression du projet théâtre ; elle permet d'avoir la reconnaissance de son travail et de confirmer que les apprentissages pourraient également servir dans des contextes réels.

Pourquoi participer à des festivals de théâtre, des concours, des représentations théâtrales, des événements et des manifestations culturelles ou artistiques, des échanges d'expériences entre les élèves et les professeurs ? Les bénéfices que cette pratique apporte à ceux qui s'y engagent sont incontestables. Nous en citons quelques uns :

- la mise en évidence du travail des élèves et des professeurs ;
- le renforcement de l'intérêt des élèves pour la langue cible ;
- le développement de l'initiative, de la prise de responsabilités, de l'autonomie et de la créativité ;
- la cohésion, la complicité et la solidarité.

La participation au festival international de théâtre scolaire de Stara Zagora, Bulgarie

La Mairie de Stara Zagora, la Préfecture, le Théâtre Gueo Milev et l'Alliance française de Sofia ont organisé la 17^e édition de ce festival, du 23 au 25 avril 2010¹⁷⁰. 14 troupes bulgares sont entrées en concours et deux troupes étrangères ont été invitées : nous-mêmes, en qualité de représentants du lycée économique « Anghel Rugina » de Vaslui, et une troupe de Skopje, en Macédoine. Le concours était ouvert aux troupes bulgares. Les deux troupes étrangères ont eu l'honneur de réaliser le spectacle de gala qui allait clôturer le festival et

¹⁷⁰Site du festival, photos et présentation des troupes : <<http://sites.google.com/site/theatrescolaire/colegiul-economic-anghel-rugina>>, 02.11.2010.

précéder le moment officiel de la remise des prix. Notre départ a été un événement pour notre école et la communauté locale qui se sont impliquées de manière active en couvrant les frais d'inscription, assez importants et sans lesquels notre participation n'aurait pas été possible.

Participer à un événement artistique de qualité a encouragé les membres de la troupe à aller plus loin dans le perfectionnement de leur jeu de scène, à donner le meilleur d'eux-mêmes, à améliorer leurs prononciation et interprétation. Ils ont vu jouer d'autres troupes de théâtre francophone dans la salle du théâtre Gueo Milev de Stara Zagora, ils ont connu des jeunes de leur âge, ils ont découvert un autre pays, une autre culture. Des jeunes lycéens bulgares ont été bénévoles pour nous faire découvrir la ville de Stara Zagora, leur lycée, les autres troupes. Pour discuter et se faire comprendre de leurs camarades bulgares nos élèves ont dû se servir de leurs connaissances et compétences en français, la langue du festival. Malgré le temps court de la rencontre, de vraies amitiés se sont liées. Les jeunes Bulgares et Roumains ont trouvé un terrain commun d'entente : l'amour pour le théâtre doublé de celui pour la langue française.

À cette occasion, nous nous sommes rendu compte à quel point l'apprentissage de la pièce avait donné du courage à nos jeunes pour s'exprimer et communiquer en français. Ils ont utilisé les répliques de la pièce, les mots, les expressions, les fragments de texte qu'ils avaient appris dans beaucoup de situations de communication qui sont apparues. Les membres de la troupe connaissaient tous par cœur toute la pièce et les treize pages de texte ont prouvé une grande richesse linguistique car elles ont servi en toutes occasions. Grâce à cet apprentissage, les élèves se sentaient rassurés et n'hésitaient pas à reprendre des structures de phrases dans la communication.

Avec cette activité nous avons réussi une chose essentielle : débloquer la parole en français chez nos élèves qui avaient un bon bagage linguistique et culturel mais qui n'avaient pas osé s'en servir dans la situation d'évaluation scolaire. Il leur a fallu la preuve que la langue française peut servir dans des contextes réels pour que le changement d'attitude ait lieu et que le désir de communiquer dépasse la peur de faire des erreurs.

Cette expérience nous a confirmé nos succès dans la construction de cette activité (la cohésion du groupe, la bonne prononciation de la langue française) mais aussi les points que nous devons améliorer (comme le jeu de scène, le début et la sortie de scène). Nous avons aussi remarqué que, malheureusement, dans les moments de tension ou de stress, les mêmes erreurs de prononciation revenaient et cela même si les élèves l'avaient bien compris.

La participation au festival national plurilingue de « Théâtre sous les châtaigniers » de Iasi

Le deuxième événement auquel nous avons participé a été le Festival national de « Théâtre sous les châtaigniers » de Iasi, un concours de théâtre plurilingue pour les lycéens qui a eu lieu du 29 avril au 2 mai 2010 et qui était à sa première édition¹⁷¹.

16 troupes de théâtre de Iasi et d'autres villes y ont participé (Vaslui, Timisoara, Braila). Le festival s'est proposé comme objectif d'encourager les élèves à jouer des pièces de théâtre en français, en anglais et en allemand. Parmi les participantes, huit se sont inscrites pour la section de français, six pour l'anglais et deux pour l'allemand. Le règlement imposait la présence de huit membres (au maximum) et la durée ne pouvait excéder trente minutes, dans une des trois langues du festival.

Les représentations ont eu lieu, en fonction de leurs besoins techniques, en plein air sous les châtaigniers du lycée « Mihai Eminescu », dans la salle de théâtre du lycée (100 places, scène, son et lumières possibles) ou dans la salle de théâtre du Centre culturel français de Iasi (150 places, scène, son et lumières possibles). Chaque troupe a eu la possibilité de faire son choix du lieu de la représentation lors de l'envoi de la fiche d'inscription. Les éléments de décor, les accessoires et les costumes ont été à la charge des groupes.

Le festival s'est adressé aux élèves de 11 à 18 ans ; il a été organisé par le lycée « Mihai Eminescu » et a bénéficié du support des centres culturels français et allemand. Les élèves ont participé à des forums de discussions après les spectacles ainsi qu'à des ateliers théâtre et le dernier jour du festival ce travail a été présenté sous la forme d'un mini-spectacle devant tous les protagonistes. Une visite de la ville de Iasi a été proposée. Le jury a été formé par des spécialistes dans le domaine du théâtre scolaire.

Le concours a été organisé sur trois sections : anglais, français, allemand et sur deux tranches d'âge - collège et lycée. Le jury a accordé trois prix globaux et deux d'interprétation pour chaque section et des mentions pour les différents aspects des pièces remarquées pendant le festival. Parmi les critères qui ont contribué à faire le classement des pièces se trouvaient : les qualités scéniques du spectacle, l'émotion transmise au public, la qualité et la pertinence du texte choisi et la maîtrise de la langue étrangère utilisée.

En ce qui concerne notre représentation, nous avons introduit quelques éléments nouveaux au début et à la sortie de scène sans impact représentatif sur l'ensemble du jeu. Notre troupe a été récompensée par le prix de la meilleure interprétation féminine en rôle

¹⁷¹ Programme du festival disponible sur le site <http://lequipedefrancais.wordpress.com/2010/04/28/teatru-sub-castani/>, 02.11.2010.

secondaire. Il s'agit de l'élève qui avait, au dernier moment, remplacé sa camarade. Même si nos attentes visaient plus loin, c'était une récompense méritée et une reconnaissance du travail de groupe. Pour mieux comprendre l'impact que la participation au projet théâtre a eu sur les élèves, nous leur avons soumis un questionnaire :

Premièrement, nous les avons interrogés sur la motivation de la participation à l'atelier. Plusieurs choix étaient possibles : « Cette année scolaire tu as fait partie de la troupe de théâtre francophone de ton lycée. Qu'est-ce qui t'a décidé à participer ? *a.* l'invitation venue de la part de ton professeur ; *b.* le théâtre est une passion pour toi ; *c.* les activités extrascolaires t'intéressent ; *d.* tu as voulu améliorer tes compétences de communication en français ». Aucun d'entre eux n'a entouré la réponse « b » alors que les autres réponses ont été systématiquement choisies. Les élèves avaient choisi cette activité surtout pour améliorer leurs compétences en français, ensuite parce qu'ils sont intéressés par les activités extrascolaires.

En regardant les réponses à la deuxième question « Quelles ont été les difficultés que tu as rencontrées dans l'apprentissage de ton rôle ? (prononciation, mémorisation, compréhension du texte, jeu scénique, etc.) », nous remarquons qu'ils connaissent bien leurs difficultés et que, à une exception près (le garçon qui a eu le plus de mal à apprendre par cœur) les filles affirment avoir facilement mémorisé le texte. Toutes les réponses parlent des problèmes de prononciation et de concentration. Une des filles complète : « même si nous ne sommes pas élèves à un lycée d'art dramatique je pense que nous avons fait de notre mieux pour bien jouer ».

À la question n° 3 « Faire partie de la troupe de théâtre francophone du lycée t'a apporté quelque chose ? » plusieurs réponses détaillées témoignent que cette activité a eu un écho positif parmi les élèves :

- « faire partie de la troupe de théâtre francophone a été pour moi une grande joie. À côté de cette troupe j'ai vécu des expériences agréables que je n'oublierai jamais, j'ai lié de nouvelles amitiés » ;
- « faire partie de la troupe de théâtre du lycée a été une occasion unique qui m'a aidée à devenir plus sociable. J'ai aimé être membre de cette troupe et représenter notre lycée à l'occasion des festivals auxquels nous avons participé. Je suis une personne très timide, j'ai du trac quand je dois parler devant quelques personnes mais j'ai réussi un grand exploit, vaincre mes émotions et jouer en français devant plus de 300 personnes » ;

- « pour moi c'était une expérience étonnante et un saut géant dans l'apprentissage du français ».

Pour la question n° 4, nous avons sollicité les élèves à énumérer quelques bénéfices personnels dûs à cette expérience. Ils nous disent que :

- « j'ai amélioré mes compétences en français et je me suis fait beaucoup d'amis » ;
- « j'ai appris à mieux prononcer, j'ai enrichi mon vocabulaire avec de nouveaux mots et expressions ; j'ai découvert un autre pays » ;
- « cette expérience m'a laissé des souvenirs inoubliables, nous avons ri, nous avons travaillé, nous nous sommes bien amusés tout en restant concentrés sur notre travail » ;
- « cette expérience m'a aidée à connaître de nouvelles gens, à interagir avec eux. Grâce à cette expérience j'ai appris que si je veux vraiment une chose, je peux réussir. J'ai appris à vaincre ma timidité devant le public et j'ai appris aussi qu'il faut être soi-même pour être apprécié (malgré le fait que j'ai dû jouer un rôle) ».

Avec la question n° 5 nous avons voulu voir si les élèves ont perçu une amélioration de leurs compétences en français : « Cette activité extrascolaire t'a-t-elle aidé à améliorer tes compétences de communication en français ? Lesquelles ? »

Nous citons quelques réponses :

- « grâce à cette activité j'ai réussi à améliorer mes compétences de communication orale mais aussi mes compétences de compréhension de l'écrit. Le festival international auquel j'ai participé, les connaissances que j'avais et celles que j'ai acquises grâce à cette expérience m'ont aidé à interagir avec les gens puisque la langue utilisée dans le cadre de ce festival a été le français ».
- « cette activité m'a aidée dans plusieurs aspects : je peux mieux comprendre un texte car j'ai appris beaucoup de mots nouveaux ; je m'exprime et prononce mieux » ;
- la participation au festival de Bulgarie a joué un rôle important puisque nous avons communiqué en français et que maintenant je sais que je peux m'exprimer dans cette langue.

La question suivante est un QCM : « La participation à l'atelier théâtre **a.** a été plus riche du point de vue émotionnel, humain et informationnel qu'une classe normale de français ; **b.** n'a pas beaucoup influencé ton niveau de connaissance en français ; **c.** t'a prouvé

que les connaissances de français peuvent servir dans un autre cadre que celui scolaire, dans la vie réelle ». Les réponses entourées sont les points *a* et *c* et confirment nos attentes.

Quant à la question n° 7 « Considères-tu que cette expérience va t'aider dans ton activité scolaire ? De quelle manière ? », les élèves sont convaincus que cette expérience leur est bénéfique :

- « j'ai décidé de préparer l'examen de baccalauréat en français car grâce aux expériences vécues à côté de la troupe de théâtre je crois être meilleure en français » ;
- « j'ai un meilleur vocabulaire en français et communiquer ne me fait plus peur » ;
- « cette expérience va me servir surtout pour la discipline « la langue française » ; je serai moins émotive en situation d'évaluation, d'examen ou de présentation d'un projet devant un auditoire ».

Conclusions sur le projet théâtre à l'école

Les bénéfices du théâtre comme activité extrascolaire sont multiples. Le théâtre est une activité agréable, utile et pragmatique différente des loisirs actuels des jeunes comme Internet, les jeux, etc. Au-delà du bénéfice linguistique indiscutable quand il s'agit de la pratique du théâtre en langue étrangère, nous retenons son important rôle formateur. Les répétitions cultivent la patience, la volonté, la capacité de concentration, la persévérance, la ténacité. Le théâtre est un travail d'équipe, tous les « acteurs » doivent prouver leur sérieux.

Dans l'équipe théâtrale, chacun dépend de l'autre, du moment où l'autre lui donne la réplique, de la manière dont l'autre s'implique. Les jeunes apprennent à devenir responsables, à entrer en relation avec les partenaires, respecter leur effort. Ainsi, ils ont l'occasion de créer des amitiés, de communiquer avec les autres, et de se confronter aux autres troupes participantes. L'expérience théâtre apprend les élèves à contrôler leur émotivité, à capter l'intérêt du public.

En pratiquant le théâtre à l'école, on s'initie à une nouvelle approche pédagogique. Au cours des « ateliers » une relation différente, plus authentique s'établit entre les élèves et leur professeur, ou entre les élèves eux-mêmes. Nous apprenons à nous connaître, à nous apprécier, à partager nos savoirs, nos idées, nos expériences et aussi nos émotions. Nous apprenons à écouter l'autre, nous osons lui parler et notre relation avec le monde devient tout autre, plus riche, plus profonde, plus ouverte.

Par la dramatisation, les élèves timides réussissent à vaincre leur peur, deviennent plus sûrs d'eux-mêmes, lisent et mémorisent, se transposent dans le personnage qu'ils jouent et la

joie de la réussite leur donne confiance en leurs propres forces. Le théâtre élimine l'individualisme et l'égoïsme et favorise la collaboration entre les élèves et les enseignants.

Propositions :

- commencer l'activité théâtre en début d'année scolaire pour ne plus être en manque de temps et sauter des étapes ;
- trouver le moyen d'impliquer plusieurs élèves (car le nombre fixe d'une pièce réduit le nombre d'élèves participants) ;
- proposer une discipline optionnelle théâtre dans le curriculum à la décision de l'école ;
- initier un club théâtre.

Éléments positifs

Pour conclure, on pourrait retenir que cette activité :

- permet de travailler même avec de vrais débutants ;
- assure de bons résultats ;
- influence le développement personnel ;
- facilite la connaissance de soi et de l'autre ;
- permet d'apprendre inconsciemment ;
- permet d'extérioriser ses émotions ;
- augmente des potentialités,
- favorise la créativité ;
- exige une évaluation positive.

Le théâtre en langue étrangère est avant tout un terrain d'échange culturel extrêmement fertile ; les élèves découvrent des aspects culturels de la langue cible mais avec chaque interprétation ils ajoutent leur propre culture au texte et contribuent aussi à son enrichissement.

4.4.3 Appréciations générales sur les méthodes complémentaires

La pédagogie active, caractéristique de l'enseignement moderne, rend possible le passage de la transmission des connaissances à la formation des compétences, en mettant l'accent sur le côté formatif de l'éducation. L'élève joue un rôle important dans le processus d'apprentissage et devient une partie active de sa propre instruction. Les nouvelles pratiques et stratégies utilisées par les professeurs de langues répondent aux objectifs de l'enseignement moderne par le fait qu'elles répondent aux besoins immédiats des élèves, offrent de l'espace pour l'apport personnel, développent la créativité, ont un caractère actif participatif, augmentent la pensée critique, complexe, indépendante, stimulent la transdisciplinarité, encouragent le comportement actif dans la société.

Le projet représente une méthode fondée sur le principe de l'apprentissage par action pratique, avec une finalité réelle. Son objectif premier est de joindre les connaissances théoriques à l'activité pratique, en se subordonnant à une tâche d'instruction et d'éducation. Grâce à son caractère interdisciplinaire, le projet offre la possibilité de tester et de vérifier les capacités intellectuelles et les aptitudes créatrices des élèves. Dans l'évaluation d'un projet l'enseignant peut s'intéresser à la manière dont l'élève s'est impliqué dans la communication et la coopération avec élèves et professeurs ou à l'utilisation judicieuse des différentes ressources comme la bibliothèque, Internet.

L'expérience des projets nous a montré qu'ils peuvent servir plusieurs buts : ils engagent les élèves sur une période de temps importante qui les amène à concevoir des ébauches du travail à faire, les réviser et y réfléchir. À partir de ce travail :

- des relations se créent ;
- des opportunités de communication et d'utilisation de la langue vivante dans des contextes authentiques apparaissent ;
- les élèves découvrent leurs « points forts » et les mettent en valeur ;
- une forte motivation pour l'apprentissage de la langue apparaît ;
- les élèves peuvent prouver la compréhension et les compétences acquises dans le parcours scolaire normal.

Le jeu théâtral représente une méthode très efficace pour motiver les élèves, pour former des traits de personnalité, pour augmenter les compétences de communication en langue étrangère, le degré d'intégration (acceptation, respect et tolérance) et le niveau de socialisation (relation et interaction sociales dans les activités de groupe).

Nous considérons qu'il est utile de diversifier les stratégies et les techniques d'apprentissage pour réaliser les objectifs des programmes scolaires, pour accroître l'intérêt des élèves pour l'étude de la langue, de la culture et de la civilisation de la langue cible, pour inciter les élèves à participer aux concours des langues, aux projets européens favorisant les échanges entre les jeunes, aux festivals de théâtre plurilingue de niveau national et international, etc.

La dimension européenne peut être intégrée dans le curriculum de trois manières différentes : dans le cadre du cours, de manière transcursculaire (le contact avec d'autres écoles pour développer des activités communes) et par les activités extracurriculaires. En effet, les enseignants pourraient garder le contact avec leurs partenaires européens et prendre l'initiative d'événements spéciaux, de compétitions, d'échanges de messages, d'e-mails, de forums de discussions, etc. Les élèves pourraient participer ensemble à la construction de l'avenir de l'Europe, en élargissant le concept d'appartenance à une communauté plus large de nations.

CONCLUSIONS GÉNÉRALES

Nos recherches nous ont donné des éléments de réponse aux questions que nous nous sommes posées au début de ce travail. Les résultats obtenus nous autorisent à soutenir nos analyses et l'interprétation de ces constatations pourrait servir de base pour des réflexions dans le domaine de l'enseignement des langues modernes au lycée, en Roumanie en particulier. Pour nous forger une opinion pertinente et réaliste, nous avons essayé de comprendre et de trouver des réponses aux questions soulevées par l'objet de notre recherche.

1. Le choix d'une langue étrangère chez les élèves roumains

1.1 Évolution de l'enseignement des langues étrangères en Roumanie

Nous avons vu qu'en Roumanie, la tradition de l'enseignement des langues est assez ancienne (dès la fin du 18^e siècle pour le français). Cependant, l'environnement politique a fait qu'au moment de la réforme de l'enseignement en Roumanie, en 1948, le russe prédominait comme langue étrangère obligatoire et très peu d'écoles pouvaient choisir le français ou l'allemand. Vers 1960, grâce aux changements intervenus dans les domaines de l'économie, l'étude de l'anglais fait son apparition dans le choix des langues. L'évolution de la technologie de communication mais aussi la réputation de langue « facile à apprendre » ont amené une augmentation de l'intérêt pour cette langue dans le milieu scolaire. Depuis 1989, l'espagnol et l'italien, qui se trouvaient rarement parmi les langues étrangères étudiées à l'école, commencent à être enseignées et cela souvent en réponse aux demandes des élèves et des parents. Le français, tout en perdant du terrain, reste cependant la première langue étrangère étudiée dans nos collèges. Au lycée, cette donnée peut changer car l'institution scolaire est à même d'inverser et de proposer l'étude de l'anglais en L1 même si les élèves n'ont pas le niveau nécessaire. La motivation des élèves peut basculer sur la langue considérée comme prioritaire dans l'institution scolaire, c'est-à-dire l'anglais dans le lycée où nous avons effectué nos recherches.

1.2 L'influence de l'institution scolaire

Les questionnaires que nous avons administrés à plusieurs classes d'élèves du Lycée économique de Vaslui nous ont fourni des informations sur le choix et leur motivation à

apprendre une langue ou une autre, en corrélation avec leurs besoins et objectifs qui ont tendance à se rejoindre. Il est clair que le choix de la langue étrangère est aussi et même avant tout le choix de l'institution scolaire. En effet, c'est elle qui décide des langues étudiées en fonction d'une multitude de facteurs. Parmi ceux-ci, on peut citer en priorité les ressources pédagogiques et humaines existantes dans l'établissement. Le choix est donc en premier lieu un choix par défaut puisque 91,4% des élèves enquêtés signalent qu'il émane de l'école elle-même.

1.3 Raisons de ce choix

Le français reste, de peu, la première langue étrangère étudiée par les élèves en début de leur scolarité, mais cela tient moins à leur motivation pour cette langue qu'à son « ancrage institutionnel ». L'anglais a la préférence pour sa diffusion internationale. L'intérêt pour l'espagnol et l'italien est, quant à lui, lié d'abord à la migration économique de leurs parents. Le choix du français dépend davantage du prestige associé à cette langue et à la culture qu'il véhicule. Nous pouvons dire qu'il s'agit plus d'un choix « artistique » que pragmatique, puisque aucun des élèves interrogés n'imagine s'installer en France pour travailler. Le français est donc étudié essentiellement pour des raisons littéraires, esthétiques ou touristiques et non pas utilitaristes. Ceci traduit, en quelque sorte, une valorisation culturelle de la France et du français. Cependant, sachant que « l'exposition linguistique » favorise le choix pour l'anglais et l'espagnol, nous pouvons redouter un effritement progressif de la place du français dans l'enseignement en Roumanie.

Nous avons compris que, pour nos élèves, l'environnement linguistique joue un rôle extrêmement important pour l'acquisition des compétences de communication dans une langue étrangère. Ils sont conscients de leurs besoins, de leurs difficultés mais ils sont motivés, ont une attitude active et font même des propositions d'activités pour améliorer leurs compétences. Le fait que l'italien et l'espagnol soient des langues romanes, et donc proches du roumain, implique qu'elles soient perçues comme des langues faciles à apprendre. En ce qui concerne le français, la latinité est reconnue et les ressemblances constituent un atout incontestable ; en même temps l'absence presque totale de cette langue de leur quotidien en fait, de leur point de vue, une langue difficile.

1.4 Vers une orientation de ce choix

En tant que professeur de français, nous nous sommes demandée comment remédier à cette image désavantageuse que nos élèves ont du français ? Plusieurs activités seraient à

recommander mais, nous devons reconnaître que c'est un fait de société qui dépasse nos compétences. Bien que l'anglais soit présent partout dans le vécu quotidien des élèves (la musique, les films en version originale, le langage de l'ordinateur, les jeux, etc.), nous dispensons aujourd'hui de suffisamment de ressources innovantes (à l'intérieur et à l'extérieur de l'école) pour compenser ce déséquilibre. Le français a aussi ses « ambassadeurs de cœur » : sa littérature, ses artistes, sa musique ; nous n'oublions pas les professeurs qui « combattent » non pas « contre » les autres langues mais pour la valorisation du français qui, dans le passé, était considéré comme la langue de l'élite intellectuelle roumaine.

Il faudrait trouver les moyens d'intégrer le français dans le quotidien des jeunes : les impliquer dans des projets linguistiques, dans un projet théâtre, musique ou littérature. Leur former le goût pour la découverte de la richesse culturelle à travers une chanson, une œuvre littéraire, une poésie, un film, une pièce de théâtre. L'art, l'émotion artistique en général peuvent les stimuler et les inciter à aller à la découverte d'une autre langue. Les nouvelles technologies alliées à Internet, devenu accessible pour beaucoup de nos élèves, ont aussi un mot important à leur dire dans cet apprentissage. Chercher à connaître le monde qui les entoure, se faire des amis, communiquer, n'est-ce pas aujourd'hui l'une des premières préoccupations des jeunes ?

2. Notre travail s'est aussi orienté sur la manière dont les descripteurs du cadre et les approches communicative et actionnelle se retrouvent dans les documents scolaires (les programmes, les manuels scolaires, les stratégies didactiques des enseignants).

Nous avons fait le constat que les programmes sont totalement renouvelés dans leur structure. En effet, ce changement est marqué par l'apparition des approches centrées sur les acquis des apprenants. L'acquisition des « compétences clés » identifiées au niveau européen semble être la priorité dans l'enseignement actuel des langues. Parmi ces compétences clés, on peut citer : la communication en langue étrangère, « apprendre à apprendre », les compétences interpersonnelles, interculturelles, sociales et civiques.

Les programmes analysés comportent pour la première fois en Roumanie une section spéciale se référant à l'éducation des jeunes dans l'esprit des valeurs européennes. Ces valeurs et attitudes seront prises en compte tout au long du parcours du lycée. Ce changement nous offre un regard nouveau sur les objectifs en cours de langue qui intègrent l'aspect éducatif dans le processus d'apprentissage.

En ce qui concerne leur conception, les programmes se composent d'une partie commune et d'une partie spécifique pour chaque langue, avec des suggestions méthodologiques. La méthodologie de référence est l'approche communicative. De ce fait, l'enseignement des structures lexicales ou de la grammaire doivent se faire en fonction des objectifs concrets de la communication. L'utilisation de documents authentiques variés est fortement recommandée.

Pour chaque année d'étude, les programmes établissent des niveaux à atteindre à la fin du cycle d'apprentissage (dans notre cas la fin de l'année scolaire), à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues. Les programmes insistent sur les compétences de réception, production, interaction et médiation et affirment que la priorité actuelle de l'enseignement des langues doit être la communication. L'objectif principal des programmes n'est pas de transmettre des connaissances mais d'entraîner les élèves dans des opérations discursives en corrélation avec leur personnalité et les particularités de leur formation.

3. Critères pris en compte pour le choix du manuel scolaire.

3.1 Les manuels suivent-ils les recommandations des programmes et prennent-ils en compte le CECR ?

Le manuel scolaire représente un élément important du processus d'enseignement dont la principale fonction est la transmission des connaissances. Pour l'élève, il peut constituer la base de ses apprentissages ; c'est pourquoi offrir un manuel de qualité devrait être une préoccupation permanente des organismes impliqués dans la formation. Le manuel de langues modernes, ayant à la base de sa conception l'approche communicative devrait prioritairement développer les fonctions de développement des compétences pour favoriser l'intégration des connaissances dans des situations concrètes. Les manuels scolaires disposent d'une position privilégiée en Roumanie car ils ont toujours été considérés comme indispensables au bon déroulement du processus d'enseignement/apprentissage. L'étude comparative des manuels de français, italien, espagnol et anglais nous a donné des réponses concernant plusieurs aspects.

- Le choix

Cet aspect fait l'objet d'un contrôle strict et réglementé de la part du ministère. Chaque année, la liste des manuels approuvés est publiée et les enseignants devraient, en principe, avoir la possibilité de choisir dans cette liste. Mais nous avons vu qu'en réalité, ils n'ont pas ce « pouvoir ». Ils doivent utiliser en priorité ceux qui existent déjà dans le lycée et cela même s'ils sont dans un état avancé d'usure physique ou dépassés du point de vue de la méthodologie préconisée.

- Le respect des méthodologies recommandées

Le respect des méthodologies préconisées dans les programmes est un élément d'une importance primordiale dans la conception d'un manuel. Tous les manuels analysés intègrent les programmes actuels sous l'aspect des thèmes choisis et des contenus (communicatifs, grammaticaux et culturels). Concernant la méthodologie, pour les manuels réalisés en Roumanie, nous avons fait le constat d'un certain éclectisme ; dans le même manuel, des activités empruntées aux méthodes traditionnelle, audio-orale, communicative et même actionnelle peuvent se croiser. Si l'objectif commun de tous les manuels reste celui d'amener l'élève à parler dans la langue cible, nous pensons que cette diversité d'activités pourrait constituer un plus pédagogique et non pas un défaut de conception. L'exploitation proposée en cours par le professeur restera, malgré tout, d'une importance majeure. Sans sa contribution et l'apport de ses connaissances, le meilleur manuel ne suffira pas à faire progresser l'élève. La pratique avec des manuels divers confirme que le professeur a une contribution substantielle pour augmenter la valeur de ce support, si important à notre avis, pour un enseignement moderne.

3.2 Le rôle de manuels scolaires de langues dans l'acquisition de la compétence de communication. Leur conception

Les manuels de français analysés ont été conçus par des auteurs roumains et édités en Roumanie. Les approches retenues sont interculturelle et communicative pour la plupart des activités, avec un contenu complexe et riche qui reflète des aspects de la société française d'aujourd'hui. Les thèmes choisis sont en accord avec l'âge et les préoccupations des élèves et les textes qui constituent le corpus des leçons sont parfois, mais pas toujours, des documents authentiques provenant de la presse française pour les jeunes, de la littérature. Par ailleurs, les activités proposées sont très diversifiées. En effet, la présence des exercices traditionnels de renforcement du lexique (travail avec les synonymes, les antonymes, les familles de mots) et de la traduction est complétée par des propositions des projets (individuels ou de groupe) pour développer une thématique ou une mise en situation. L'approche actionnelle n'est pas suffisamment intégrée quoique les premiers pas sur cette voie aient été faits. Des activités d'écoute et de compréhension de l'oral sont également prévues mais il manque systématiquement le document sonore accompagnateur (CD ou cassette) et, de ce fait, l'authentique n'est pas au rendez-vous.

Les quatre manuels de français constituent des supports pédagogiques utilisés en cours pour des niveaux qui se succèdent (dès la troisième jusqu'à la terminale). Cependant, il n'y a pas de continuité ou d'homogénéité dans la conception. L'élève découvrira, chaque année, un manuel réalisé selon une méthodologie différente, qui ne propose pas le même genre d'activités. Par exemple, le manuel de 9^e ne contient que des textes conçus par les auteurs, tandis que le manuel de 10^e propose seulement des textes authentiques (articles de presse, textes littéraires).

Les manuels d'espagnol conçus par des auteurs roumains ont en commun l'éditeur, ce qui entraîne des structures ressemblantes, des activités construites sur des schémas identiques. La langue est « le prétexte » pour transmettre la culture de l'univers hispanophone et l'approche choisie est communicative sans bénéficier des documents sonores. Dans le cas des manuels d'italien, les différences de conception sont plus flagrantes ; nous rencontrons deux manières différentes de réalisation d'un manuel scolaire. À côté d'un premier manuel fait et dénommé en roumain (*Limba italiana*), d'une structure très classique dans l'organisation de son contenu, nous retrouvons un manuel conçu à l'étranger (*Progetto italiano*) qui recourt à des approches modernes (communicative et actionnelle) dans une forme soignée, voir « accrocheuse ». Ce qui est frappant et dirions-nous, même injuste, c'est la différence de moyens mis en œuvre pour leur réalisation. Le facteur économique y met son empreinte car les ressources ne sont pas les mêmes d'un pays à l'autre. Cependant, le manque de documents sonores (CD et audiocassettes) et d'autres livres d'exercices qui devraient accompagner le manuel *Progetto italiano* entraîne un manque de véridicité et sa valeur pédagogique s'affaiblit.

Quant aux deux manuels d'anglais analysés, ils sont conçus à l'étranger. Le premier, *Prospects, Student's book Intermediate* s'adresse aux élèves d'Europe centrale sans précision sur le public cible. C'est aussi le seul manuel de langue qui ne fait pas référence à un programme quoiqu'il se trouve pourtant sur la liste des manuels approuvés. Le deuxième manuel, *Mission2 Course book* se propose de travailler l'acquisition de la compétence de communication pour la préparation à l'examen « Cambridge First Certificate in English examination ». Les manuels d'anglais sont très différents, eux aussi, dans leur structure et pour ce qui concerne les activités qu'ils proposent. Elles sont peu nombreuses dans le premier manuel, plus « aéré » ; l'enseignant doit alors envisager du matériel didactique supplémentaire. Dans le deuxième, beaucoup plus dense, les activités et autres documents sont tellement nombreux qu'il faudra procéder à une sélection rigoureuse, garder et exploiter en cours les activités les plus proches des besoins des élèves et de leur niveau de langue.

Il faut quand même observer avec intérêt que tous les manuels de langue conçus en Roumanie proposent des activités interculturelles, la comparaison des faits de société et la mise en relations des deux cultures. Le manque de linéarité dans les méthodes roumaines analysées (de français ou espagnol) serait un point à améliorer dans la réalisation des prochains manuels scolaires. Une maison d'édition pourrait proposer une méthode unique, progressive qui amène les élèves d'un point initial et un niveau de français spécifique (en début du cycle) à un point d'arrivée et un niveau correspondant (à la fin du lycée). À notre connaissance, cette idée n'apparaît pas dans les recommandations ministérielles. Malgré l'absence d'homogénéité dans la conception des manuels consultés, nous remarquons cependant des activités variées où l'acquisition de la compétence de communication semble être le lien logique, l'objectif à atteindre.

En ce qui concerne la structure, chaque manuel est organisé en unités d'enseignement élaborées sur un modèle unique, mais prévoit plusieurs séquences avec des activités spécifiques. Il manque cependant souvent des séquences importantes dans la constitution de l'unité, comme la partie heuristique de l'introduction du thème nouveau ou la partie évaluation en fin d'unité. En ce qui concerne les évaluations, un seul manuel propose un bilan après chaque unité d'enseignement ; il s'agit du manuel d'italien *Progetto italiano*, mais le livre d'exercices n'est pas disponible et ni l'enseignant, ni les élèves ne le possèdent. Les autres manuels proposent entre deux et cinq révisions, soit après une progression plus importante (deux ou trois unités), soit en fin du semestre et d'année scolaire.

4. Les professeurs tiennent-ils compte du CECR et de l'approche communicative et actionnelle dans la conception de leurs projets didactiques, de leurs cours et diverses modalités d'évaluation ? Quelles méthodes et stratégies utilisent-ils pour motiver et donner à l'élève les moyens d'acquérir les compétences de communication ?

4.1. Notre « questionnaire pour les enseignants de langues étrangères » nous a permis d'obtenir des renseignements utiles pour nos interrogations. Nous avons observé de grandes disparités entre les écoles en ce qui concerne les supports et ressources existantes et disponibles. Force est de constater que le manque de budgets consacrés à l'équipement, à la réactualisation des matériels ou même à de simples supports de cours constitue un gros obstacle. Et de cet obstacle de base découlent des difficultés et des disparités. Le facteur humain, le professeur en l'occurrence, prend ainsi la première place dans la qualité de l'enseignement proposé.

Nous avons retenu plusieurs attitudes allant d'un extrême à l'autre. D'un côté, on trouvera tel professeur qui, démuné dans sa capacité de réponse à ces difficultés se satisfera du minimum, en s'en tenant au manuel et au programme, qu'il s'efforcera d'utiliser et de suivre. Cet enseignant, dont la motivation professionnelle est altérée par ces manques, obtiendra par la suite des résultats pédagogiques aléatoires très dépendants des motivations personnelles des élèves. De l'autre côté, se trouve le professeur qui saura réagir par ses ressources propres. En effet, par ses efforts de recherche, par les moyens mis en œuvre, il saura proposer des supports didactiques diversifiés et adaptés ; par son professionnalisme et les moyens mis en œuvre, ce professeur suscitera la motivation de l'élève et lui permettra de s'accroître.

Les questionnaires renseignés montrent que le Cadre n'est pas réellement appliqué ou suivi et qu'il reste une notion plus ou moins abstraite pour les professeurs de langue interrogés. Un point positif qui ressort de cette analyse est que la méthode communicative est privilégiée et, dans l'ensemble, bien maîtrisée. En effet, sur les douze enseignants ayant répondu, huit affirment l'utiliser surtout dans le contexte où le manuel scolaire dont ils disposent la préconise. En ce qui concerne l'évaluation, nous remarquons que les procédés traditionnels (évaluations diagnostique, formative, sommative) sont connus et évoqués. Cependant, après avoir fait l'analyse des tests initiaux de nos collègues, nous ne pouvons pas affirmer qu'ils sont mis en place à bon escient. A contrario, les méthodes complémentaires recommandées plus récemment dans les programmes (comme le portfolio ou le projet), ne sont pas mentionnées dans les réponses mais l'analyse de terrain nous a prouvé qu'elles sont utilisées couramment et qu'elles intéressent beaucoup les élèves.

4.2 Les stratégies didactiques dans le contexte scolaire roumain. Les tests initiaux.

L'analyse des « tests initiaux en langue étrangère » portait sur la conception des items qui les composaient, leurs validité, fiabilité et applicabilité. Évaluer les élèves au début d'un cycle d'enseignement représente l'occasion pour l'enseignant de se faire une idée réelle sur le parcours antérieur de ses élèves, leurs acquis et manques. De ce fait, il saura prévoir des stratégies adaptées et planifier des activités différenciées dont l'objectif sera de compenser les lacunes constatées et de répondre aux besoins d'apprentissage actuels des élèves. Après l'étude de tests initiaux de plusieurs classes, concernant plusieurs langues (français, anglais, italien), il nous est apparu comme évident que certains enseignants n'ont pas su évaluer toutes les compétences et n'ont pas diagnostiqué pas toutes les difficultés.

Le constat qui peut être fait de cette analyse tient en deux axes principaux :

- les tests ne sont pas tous conçus de manière satisfaisante par les professeurs ;

- les tests sont, d'une manière générale, peu exploités voire inexploitable.

La remédiation à ces deux problèmes pourrait se faire par le biais d'un travail collectif et mutualiste. Le ou les enseignants les mieux formés pourraient ainsi partager leur acquis et leurs connaissances avec leurs collègues pour poser les bases des objectifs poursuivis lors de ces tests initiaux. À partir de là, il s'agirait de faire un travail individuel sur un domaine précis pour chaque professeur, afin d'élaborer une partie du test et de soumettre ensuite son travail à ses autres collègues pour valider ou apporter les corrections nécessaires. Une fois les différentes parties validées, le test initial comportant les différents items pertinents serait constitué par l'addition de ces différentes parties. Par là même, les tests deviendraient les outils adéquats pour évaluer les connaissances des élèves et permettraient une exploitation à des fins de remédiation. Cette exploitation passe également par une grille de correction commune qui conjugue l'objectivation des résultats et leur transversalité. On se donnerait ainsi les moyens de mesurer l'homogénéité ou la performance intra-classe et inter-classes.

4.3. Les pratiques pédagogiques en classe de langues

Nous avons vu que les enseignants de langues ont la possibilité de recourir à des méthodes et des moyens d'apprentissage modernes, à des stratégies d'évaluation en concordance avec les objectifs proposés et les outils recommandés par le ministère (les tests, les portfolios, les projets). À travers les planifications semestrielles ou annuelles, se déroule tout le contenu des programmes scolaires par le biais de multiples moyens. Ainsi, les textes, les illustrations et les diverses activités proposés invitent et laissent place à la transdisciplinarité, à la manifestation de domaines comme l'art, la littérature ou l'histoire dans les cultures étudiées.

L'évolution technologique est mise à profit, et cela se vérifie par la place privilégiée qu'occupent les TICE dans l'enseignement actuel. Celles-ci apportent une dimension plurielle tout en favorisant l'autonomie et fournissent aux apprenants des outils accessibles pour enrichir leur éducation et leur culture par l'intermédiaire d'une autre langue. Cependant, malgré cet apport, la compréhension et l'expression orales ne sont pas suffisamment représentées, et cela pour plusieurs raisons : soit la méthode utilisée par l'enseignant n'est pas complète, soit le temps alloué à cette séquence est trop restreint, soit le document utilisé n'incite pas à la participation ou ne suscite pas réellement la curiosité des élèves, par exemple.

4.4. La présence des méthodes complémentaires d'évaluation dans l'enseignement actuel des langues

Notre étude nous a montré que la notion de projet est un outil omniprésent dans les politiques éducatives actuelles. Tous les projets présentés témoignent de l'intérêt de cette pratique pédagogique. Ils motivent les élèves de manière quasi-systématique pour peu qu'ils aient été conçus dans le respect des règles de l'art. Ainsi, pour la réussite d'un projet l'enseignant doit :

- avoir un objectif concret qui permette l'emploi de la langue étrangère dans des contextes authentiques ;
- responsabiliser les élèves pour la planification et l'exécution du travail à effectuer ;
- donner des tâches concrètes où les activités linguistiques et les activités pratiques s'entremêlent (rechercher, écrire, imprimer, dessiner, etc.) ;
- « autonomiser » les élèves à l'emploi des auxiliaires didactiques (l'ordinateur, l'appareil photo, le dictaphone, la caméra, les dictionnaires, etc.) ;
- s'assurer que le projet contribue à ce que les élèves acquièrent une expérience concrète, pratique, au-delà de la classe.

Le théâtre comme vecteur d'enseignement est une expérience riche en émotions. Or, on sait depuis l'avènement des sciences neuro-cognitives que toute séquence d'apprentissage vécue sur un plan émotionnel s'ancre plus facilement dans le bagage culturel et intellectuel des jeunes. Le théâtre est donc un terreau interculturel où les élèves découvrent d'autres aspects de la langue étrangère, qui s'enrichit avec l'introduction, même inconsciente, d'éléments de leur propre culture.

Le projet théâtre en langue étrangère implique ainsi la capacité de réflexion des élèves, leur créativité et leur expression tout en alimentant leurs connaissances qui profitent presque mécaniquement d'un saut qualitatif important. Ainsi, le théâtre est aussi un acte éducatif qui participe à la construction de la personnalité de l'élève à travers les valeurs qu'il y puise : persévérance, courage, esprit d'équipe, responsabilisation.

L'enseignement actuel peut diversifier ses stratégies et méthodes en les modernisant. Aux méthodes traditionnelles qui conservent leur intérêt, il peut adjoindre tous moyens ou stratégies modernes que les enseignants prendront soin de mobiliser, pour améliorer l'efficacité des temps d'apprentissage. L'enseignant devra savoir adapter sa démarche didactique en tenant compte de tous les facteurs intervenant dans le processus d'enseignement

- apprentissage ; et nous ne craignons pas d'affirmer que, dans certaines situations, la performance scolaire est directement corrélée à l'utilisation d'une méthode moderne, alors que dans d'autres les méthodes traditionnelles s'avèrent tout aussi efficaces.

Le progrès des sciences de l'éducation ainsi que l'innovation didactique imposent une évolution permanente des compétences professorales. Ainsi, les plus anciens professeurs doivent changer ou adapter leur manière d'enseigner pour aider les élèves à acquérir un ensemble structuré de compétences de type fonctionnel. La dominante de l'activité didactique n'est plus la reproduction des informations mais la connaissance d'outils donnant accès à l'information et le choix des informations pertinentes. L'élève doit être mis en permanence en situation d'agir, de juger, de donner des réponses, d'exprimer son opinion, d'analyser les réponses entendues, d'identifier les réponses correctes. C'est une façon de l'aider à construire un rapport au monde qui modèlera aussi partiellement son caractère à travers les compétences multiples qu'il aura acquises.

L'enseignement moderne ne cherche pas à mettre en évidence le rôle de l'enseignant mais essaie de répondre aux demandes de la société, en proposant des stratégies didactiques multiples et adaptées pour former les élèves. L'expérience de la tradition associée à la capacité d'innovation sont les nouveaux repères de l'école pour une société multiculturelle. Si l'école roumaine veut s'inscrire dans la modernité, elle devra poursuivre le travail de fond engagé dans le respect et l'application du CECR, s'assurer que les professeurs y sont formés et leur donner les moyens d'intégrer cette modernité dans leurs pratiques scolaires.

Glossaire

Acquis : l'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'une personne possède à un moment donné.

Actes de parole : le concept apparaît au début des années 1970 dans les publications sur l'enseignement des langues étrangères et a comme objectif « la pratique » de la langue dans des situations concrètes par la communication.

Activité : tout événement qui se déroule en classe et qui implique une action de la part de l'élève (exercices, lecture, écoute, jeux, etc.).

Approche : mot appartenant au domaine de la didactique des langues et qui permet de classer les méthodes d'apprentissage en fonction des activités et de l'ensemble des stratégies didactiques.

Approche communicative (AC) : approche méthodologique dans l'enseignement des langues centrée prioritairement sur l'acquisition d'une compétence de communication. D'après les préceptes de l'AC, l'élève apprend à communiquer en communiquant.

Apprenant : personne qui s'engage dans un processus d'apprentissage.

Apprentissage : travail responsable et conscient de la part de l'apprenant dans le but de l'acquisition de connaissances et compétences spécifiques au domaine de formation dans lequel il se trouve.

Authentique (document) : définition d'un support qui peut varier (article de presse, chanson, émission de télé, etc.), qui provient de la société d'origine de la langue enseignée et qui a été produit pour un autre but que scolaire.

Compétences : « Maîtrise des savoirs et des savoir-faire qui permettent d'effectuer les tâches scolaires dans une discipline donnée et qui constituent le niveau d'expertise de chacun » (Cahiers pédagogiques n° 280, janvier 1990, p. 55).

Curriculum : peut désigner l'ensemble des matières à enseigner. Sur le plan institutionnel, un curriculum est la forme que prend l'action de rationalisation conduite par les décideurs de l'éducation pour faciliter une expérience d'apprentissage auprès des élèves.

Didactique (document) : tout support (texte, audio, vidéo, etc.) créé par l'enseignant pour répondre à un objectif pédagogique concret dans le cadre de la classe.

Eclectisme : en didactique, dire d'une méthode qu'elle est éclectique signifie qu'elle emprunte des éléments à différentes méthodologies existantes.

Évaluation initiale : identifie le niveau des acquisitions des élèves en termes de connaissances et de compétences dans le but d'atteindre les objectifs que l'on se propose pour l'étape suivante.

Évaluation formative : permet de vérifier si les objectifs proposés ont été atteints et permet la continuation de la démarche pédagogique vers des objectifs plus complexes

Évaluation finale ou sommative : a comme objectif de réviser et systématiser la matière, améliorer les apprentissages, consolider la préparation des élèves ayant de bons résultats, soutenir et aider ceux qui ont des résultats faibles ou médiocres.

Interaction : échange se fondant sur un besoin de communication entre deux ou plusieurs personnes dans un but bien précis.

Manuel scolaire : « tout ouvrage imprimé, destiné à l'élève, auquel peuvent se rattacher certains documents audiovisuels et d'autres moyens pédagogiques, et traitant de l'ensemble ou des éléments importants d'un programme d'études pour une ou plusieurs années d'études ». (*Dictionnaire actuel de l'éducation*). Le manuel scolaire représente une composante essentielle du processus d'enseignement et la principale source d'informations pour les élèves.

Matériel didactique : ensemble des documents (authentiques, pédagogique, texte, sonores, images, vidéo, etc.) utilisés en cours dans le but de répondre à une situation d'enseignement.

Méthodologie : la mise en œuvre de procédés ou techniques d'apprentissage qui favorisent l'acquisition d'une langue étrangère à certains niveaux de maîtrise.

Méthodologie active (MA) : représente un compromis entre le retour à certains procédés et techniques traditionnels et le maintien des grands principes de la méthodologie directe. Elle a été aussi connue sous l'appellation de « méthodologie éclectique », « méthodologie mixte », « méthodologie orale », « méthodologie directe ».

Méthodologie audio-orale (MAO) : la langue est vue comme une globalité de réflexes, d'automatismes linguistiques qui font que des formes linguistiques appropriées sont utilisées spontanément.

Méthodologie structuro globale audio-visuelle (SGAV) : méthode qui a prédominé en France dans les années 1960-1970 ; elle était construite autour de l'image et du son, utilisés conjointement car l'apprentissage se fait par la vue et l'oreille. Le support audio était constitué par des enregistrements magnétiques et le support visuel par des illustrations fixes.

Méthodologie directe (MD) : l'enseignement des mots étrangers se fait sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents en langue maternelle, l'apprenant doit penser en langue étrangère le plus tôt possible.

Méthodologie naturelle (MN) : suppose une conception de l'apprentissage à partir des observations sur la manière des enfants d'apprendre la langue maternelle

Méthodologie traditionnelle ou méthode Grammaire/traduction, (MT) : propose comme stratégie d'apprentissage la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère.

Objectif : capacité à exercer sur un certain contenu, défini en termes de comportement de l'apprenant et que l'enseignement cherche à installer chez les apprenants.

Objectif opérationnel : il vient de la démultiplication d'un objectif général en objectifs spécifiques. Ces derniers sont opérationnalisés pour être travaillés puis évalués.

Pédagogie : domaine qui s'intéresse aux moyens de transmettre les savoirs, c'est-à-dire à l'action orientée vers la classe et vers l'élève.

Perspective actionnelle : approche didactique qui propose de mettre l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global ou « à accomplir dans les multiples contextes auxquels l'apprenant va être confronté dans la vie sociale » (TAGLIANTE 2006 : 32). L'apprenant fait usage de la langue étrangère en agissant, en faisant quelque chose.

Planification didactique : l'ensemble des processus et des opérations délibératives d'anticipation, de fixation des pas qui seront parcourus dans la réalisation de l'instruction et de l'éducation.

Planification annuelle/semestrielle : document administratif et instrument d'interprétation personnalisée du programme qui assure une démarche didactique adaptée à la situation concrète de la classe

Portfolio de langue : document personnel de l'élève dans lequel il peut inscrire ses qualificatifs et ses expériences linguistiques. Le portfolio rassemble les résultats de l'activité des élèves tout au long du processus d'instruction

Pratiques de classe : toutes les activités ayant lieu dans la salle de classe, aussi bien les activités de l'enseignant que celles des élèves.

Programme scolaire : il s'agit d'un plan d'action orienté et d'une forme de projet ; il recouvre une finalité (ce qu'on veut obtenir), une projection dans l'avenir, une démarche (il impose une programmation).

Projet : stratégie d'apprentissage grâce à laquelle les élèves effectuent une recherche à la base de laquelle se trouvent des objectifs pratiques et qui se finalisent dans un produit matériel, appelé « produit final ». Le projet représente une méthode fondée sur le principe de l'apprentissage par action pratique, avec une finalité réelle.

Projection didactique : la réflexion et la préfiguration du processus didactique, des stratégies d'enseignement, de la manière (à titre informatif mais pas rigide) dont se déroulera l'activité.

Projection d'une unité d'enseignement : l'étape qui suit la planification annuelle/semestrielle et consiste en une succession d'éléments enchaînés logiquement qui contribuent à détailler les contenus, pour former les compétences spécifiques

Questions aux choix multiples (QCM) : exercice qui évalue la compréhension et non plus la production car l'élève choisira entre plusieurs contenus celui qui est correct.

Stratégies : dans le sens pédagogique, le concept se réfère à l'ensemble des décisions, des techniques de travail, des procédés et des opérations qui visent la modernisation et le perfectionnement des différents composants de l'enseignement.

Stratégies d'apprentissage : manière d'organiser son apprentissage

Tâche : activité proposée à l'apprenant

Test diagnostique/initial/prédictif : le test que les enseignants appliquent au début d'une nouvelle étape d'instruction pour identifier si les objectifs d'apprentissage de l'étape antérieure ont été atteints.

TICE : les outils et documents numériques conçus pour être utilisés dans le cadre de l'éducation et de l'enseignement (TICE = TIC + Education).

Index des notions

A

actes de paroles, 23, 107, 113, 115, 121, 134, 216, 217, 285
activités didactiques, 36, 183, 185, 186, 190
apprenant, 11, 13, 16, 18, 20, 23, 25, 26, 29, 30, 31, 36, 37, 48, 50, 57, 58, 88, 89, 90, 113, 116, 124, 125, 133, 134, 136, 142, 157, 158, 209, 212, 256, 276, 282, 357, 359, 360
approche actionnelle, 28, 29, 37, 115, 124, 350
Approche communicative, 8, 357
approche interculturelle, 105, 116, 125, 256
atelier théâtre, 288, 331, 341
auto-évaluation, 31, 32, 58, 110, 138, 149, 153, 154, 170, 283, 285

B

besoins d'apprentissage, 179
besoins objectifs, 58, 67, 113, 181
besoins subjectifs, 58

C

catégorie grammaticale, 163, 236
choix d'une langue, 54, 59, 66, 86, 346
compétences générales, 30, 92, 93, 95
compétences linguistiques, 31, 139, 180, 234, 249, 266, 283, 318, 325, 326, 327
compétences spécifiques, 56, 93, 95, 186, 187, 188, 189, 217, 267, 357, 360
compréhension de l'écrit, 29, 116, 133, 134, 201, 205, 231, 259, 295, 340
compréhension de l'oral, 29, 107, 140, 158, 163, 199, 201, 231, 233, 256, 262, 271, 280, 350
concept, 23, 24, 25, 57, 104, 111, 172, 182, 185, 302, 306, 345, 357, 360
contexte, 12, 21, 22, 23, 24, 35, 42, 58, 82, 94, 106, 108, 134, 136, 161, 182, 189, 200, 212, 217, 242, 244, 262, 273, 277, 285, 307, 315, 353
Curriculum, 47, 55, 90, 91, 92, 95, 166, 357

D

didactique des langues, 13, 17, 20, 23, 26, 58, 93, 99, 142, 210, 357
diversité linguistique, 28, 88, 293, 294, 304, 314
documents authentiques, 33, 34, 36, 68, 84, 102, 105, 112, 116, 121, 126, 134, 139, 141, 145, 159, 171, 176, 179, 180, 181, 213, 224, 227, 273, 277, 307, 349, 350
documents fabriqués, 158
documents sonores, 68, 71, 73, 77, 84, 85, 116, 122, 141, 143, 149, 154, 159, 163, 164, 169, 170, 172, 179, 196, 272, 275, 276, 351

F

fonctions, 23, 24, 57, 97, 98, 113, 115, 118, 175, 349
Francophonie, 9, 46

I

interaction, 25, 26, 29, 58, 205, 212, 227, 233, 248, 271, 272, 280, 325, 345, 349
interagir, 28, 125, 327, 340
interculturel, 81, 88, 105, 108, 110, 122, 123, 128, 169, 302, 312, 314, 325, 327, 331, 355

M

manuels scolaires, 10, 61, 62, 73, 74, 97, 99, 100, 121, 166, 167, 168, 171, 172, 175, 176, 178, 179, 221, 247, 267, 293, 295, 322, 348, 349, 350, 352

mise en commun, 106, 142, 221, 228, 229, 240, 303
motivation, 17, 18, 25, 33, 34, 36, 37, 57, 58, 59, 62, 65, 68, 69, 72, 74, 75, 78, 79, 87, 105, 168, 178, 180, 184, 191, 195,
209, 265, 283, 286, 295, 297, 298, 301, 308, 316, 321, 322, 324, 328, 329, 330, 339, 344, 346, 347, 353

N

notions, 18, 23, 24, 98, 104, 111, 113, 115, 116, 118, 122, 125, 126, 136, 141, 143, 146, 148, 153, 154, 155, 157, 161, 165,
177, 202, 203, 204, 205, 206, 215, 265, 327

P

perspective actionnelle, 29, 109, 110, 125, 128, 129, 136, 141, 143, 149, 155, 159, 169, 170, 290, 331
planification, 91, 95, 114, 119, 121, 126, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 214, 216, 234, 235, 245, 250, 258, 264, 265, 266, 267,
268, 275, 276, 277, 288, 289, 355, 360
portfolio de langues, 168, 258, 282
processus d'apprentissage, 13, 15, 18, 58, 59, 280
processus d'enseignement, 15, 54, 175, 194, 317, 349, 356
production de l'écrit, 224, 227, 256, 273
production de l'oral, 227, 233, 247, 255, 256, 265, 272
programme scolaire, 75, 79, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 98, 123, 130, 166, 188, 217, 280, 288, 289, 300, 315, 317
projet éducatif, 297
Projet éducatif, 296, 301

Q

QCM, 106, 120, 124, 134, 136, 138, 142, 148, 149, 158, 161, 162, 163, 193, 196, 200, 240, 248, 252, 341, 360
questionnaire, 26, 60, 64, 67, 71, 81, 108, 171, 172, 179, 180, 223, 240, 290, 324, 328, 339, 352
questions ouvertes, 106, 124, 133, 136, 140, 142, 146, 151, 152, 155, 158, 196, 198, 200, 230, 248, 252, 259, 262, 269, 272

R

remédiation, 188, 192, 193, 194, 195, 197, 202, 203, 205, 207, 208, 209, 213, 286, 335, 354
ressources didactiques, 89, 184, 186
rôle, 11, 25, 31, 33, 35, 39, 42, 47, 68, 71, 72, 74, 75, 92, 93, 97, 98, 99, 106, 109, 113, 114, 119, 120, 124, 127, 129, 133,
134, 144, 159, 166, 171, 172, 179, 182, 191, 248, 278, 280, 281, 289, 290, 291, 301, 305, 306, 313, 321, 330, 332, 334,
335, 339, 340, 341, 344, 347, 350, 356

S

simulation globale, 40, 171
stratégies didactiques, 12, 82, 172, 182, 183, 214, 216, 276, 278, 348, 353, 356, 357

T

tâche, 29, 30, 58, 115, 141, 179, 190, 214, 217, 218, 220, 237, 238, 276, 289, 290, 292, 306, 311, 329, 333, 344
test d'évaluation, 37, 188, 235, 246, 249, 263, 264, 265, 273, 275, 320
test initial, 26, 157, 187, 192, 197, 199, 200, 201, 203, 204, 207, 208, 354

U

unité d'enseignement, 105, 186, 191, 352

Index des tableaux

- Tableau n°1** : La répartition des classes d'élèves par spécialités
- Tableau n° 2** : Citations de réponses d'élèves au questionnaire « Motivation et besoins dans l'apprentissage d'une langue »
- Tableau n°3** : La situation des inscriptions à l'épreuve orale de langue à l'examen de baccalauréat entre 2006 - 2010
- Tableau n° 4** : Structure de l'unité 3 du manuel *Crescendo* - L2, méthode de français pour la 10^e
- Tableau n° 5** : Planification de l'unité 9 du manuel *La rose des vents* - L2, méthode de français pour la 11^e
- Tableau n° 6** : Évaluation des manuels de français analysés
- Tableau n° 7** : Propositions des enseignants pour améliorer les compétences de communication des élèves
- Tableau n° 8** : Planification semestrielle pour le manuel *Limba franceza* - L2, pour la 9^e
- Tableau n° 9** : Planification de l'unité 1 du manuel *Limba franceza* - L2, pour la 9^e
- Tableau n° 10** : Les moyennes par classe aux tests initiaux de français
- Tableau n° 11** : Grille 1 d'évaluation d'un enseignant de langue
- Tableau n° 12** : Grille 2 d'évaluation d'un enseignant de langue
- Tableau n° 13** : Le planning pour l'unité 2, *Euro-échanges*, du *Manual de franceza* - L2, pour la 9^e
- Tableau n° 14** : Planification semestrielle de l'unité 6 (extrait) du manuel *Limba franceza* - L2, pour la 12^e
- Tableau n° 15** : Extrait de la planification annuelle du manuel *Progetto italiano* - L2, pour la 10^e
- Tableau n° 16** : Bénéfices de l'évaluation par portfolio
- Tableau n° 17** : Projets européens ayant comme langue d'échange le français déroulés avant 2009
- Tableau n° 18** : Projets annuels concernant certains événements médiatiques ou faits de société
- Tableau n° 19** : Résumé des actions déroulées pour célébrer « la journée européenne des langues »
- Tableau n° 20** : Actions déroulées pour célébrer la « journée internationale de la francophonie »
- Tableau n° 21** : Les projets *eTwinning* au Lycée économique « Anghel Rugina » Vaslui
- Tableau n° 22** : Activités mensuelles déroulées dans le cadre du projet *eTwinning* « Polish Romanian Culture Vulture »
- Tableau n° 23** : Présentation du projet « Langue, culture et civilisation à travers l'Europe »
- Tableau n° 24** : Points de vue concernant les cours auxquels ont participé les élèves roumains

BIBLIOGRAPHIE

Dictionnaires

CHOPPIN, Alain (1998), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris, Nathan Université, 2ème éd.

CUQ, Jean-Pierre (sous la direction de) (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International.

Dictionnaire méthodique du français actuel (1996), Paris, Le Robert, 1553 p.

DUBOIS, Jean (1986), *Dictionnaire de la langue française*, Paris, LEXIS, Larousse, 2109 p.

GALISSON, Robert et COSTE, Daniel (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Collection F, Paris, Hachette.

LANDSHEER, Gilbert de (1979), *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, P.U.F.

LEGENDRE, Rénaud (1993), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin, Paris, Eska.

ROBERT, Jean-Pierre (2008), *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, 2^e édition revue et augmentée. Prise en compte détaillée du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, Paris, Ophrys, 224 p.

Ouvrages et articles

ALEN-GARABATO, Carmen, AUGER, Nathalie, GARDIES, Patricia, KOTUL, Eva (2003), *Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures. Enquêtes et analyses*, Paris, L'Harmattan, 141 p.

ABERNOT, Yvan (1988), *Les méthodes d'évaluation scolaire*, Paris, Bordas, 119 p.

ALTET, Marguerite (1994), *La Formation Professionnelle des Enseignants*, Paris, PUF, 283 p.

ALTET, Marguerite (2002), « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle », *Revue française de pédagogie* 138, pp. 85 - 93

AUGER, Nathalie (2007), *Construction de l'interculturel dans les manuels de langue*, Collection dirigée par Luc Collès, E.M.E. & InterCommunications/Belgique, Proximités « Didactiques », 236 p.

BAILLY, Nadine et COHEN, Michael (s. d.), *L'approche communicative* : <http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html>, 12.01.2008

BARRIERE, Isabelle (2006), NTIC et FLE : <<http://www.edufle.net/NTIC-et-FLE>>

BOURGUIGNON, Claire (2007), « *Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action* » :

<<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865>>, 14.09.2009

BEACCO, Jean Claude (2000), *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette, 191 p.

BELLENGER, Lionel, COUCHAERE, Marie-Josée (2002), *Animer et gérer un projet - Un concept et des outils pour anticiper l'action et le futur*, Paris, ESF, 175 p.

BERARD, Evelyne (1990), *L'approche communicative : théorie et pratiques*, Paris, Clé International, 126 p.

BESSE, Henri, GALISSON, Robert (1980), *Polémique en didactique. Du nouveau en question*, Paris, Clé International, 144 p.

BESSE, Henri (1991), *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Hatier-Didier, Collection Langues et apprentissage des langues, 286 p.

BESSE, Henri (2005), *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, CREDIF, École Normale Supérieure de Fontenay/Saint-Cloud, Didier, 182 p.

BOGAARDS, Paul (2001), « Lexical units and the learning of foreign vocabulary », *Studies in Second Language Acquisition* 23, p. 321-343.

BOUCHARD, Robert et al. (1991), *Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches*, Acquisition et enseignement/apprentissage des langues, Actes du VIII^e Colloque International, Grenoble, Université Stendhal - Grenoble III, 530 p.

BRAESCU, Maria (1979), *Méthodologie de l'enseignement du français*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 219 p.

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Apprendre, enseigner, évaluer. Conseil de l'Europe, 2000, 196 p. :

<<http://eduscol.education.fr/D0067/cecr1.htm>>

Cahiers l'ASDIFLE n° 6 (1994) « Lexique et didactique du français langue étrangère » actes des 13^e et 14^e Rencontres.

Cahiers de l'ASDIFLE n° 9 (1998), « Multimédia et langue étrangère », Paris, Association de didactique du français langue étrangère.

Cahiers pédagogiques 337 (avril, 1996), « Le théâtre à l'école, qu'est-ce que ça fait? »

CASTELLOTTI, Véronique, et CHALABI, Hocine (2006), *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*, Paris, l'Harmattan, Paris, 320 p.

CERGHIT, Ioan (1997), *Metode de învățământ*, București, Editura Didactica și Pedagogică, 265 p.

CERGHIT, Ioan (2002), *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*, București, Aramis, 400 p.

CHOPPIN, Alain (1998), *Du bon usage des manuels : une perspective historique.* - Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré, n° 369.

- COLLES, Luc. *et al.* (2001), *Didactiques des langues romanes : le développement de compétences chez l'apprenant*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 621 p.
- COLLES, Luc, DUFAYS, Jean-Louis et THYRION, Francine (éds.) (2006), *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?*, Belgique, E.M.E. & InterCommunications SPRL, 149 p.
- CONDEI, Cecilia (2006), « Le discours sur le monde de l'Autre dans les manuels roumains de FLE. La construction des représentations collectives », in J.-L. Dufays et M. Lebrun, (éds), *L'interculturel en francophonie. Représentations des apprenants et discours des manuels*, Belgique, E.M.E. & InterCommunications, p. 117-130.
- Conseil de l'Europe (2001), *Un cadre commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, 187 p : <<http://culture2.coe.int/portfolio//documents/cadrecommun.pdf>>
- COSTE, Daniel (1994), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris, Hatier - Crédif, Coll. LAL
- COSTE, Daniel (1989), « Débats à propos des langues étrangères à la fin du XIXe siècle et didactique du français langue étrangère depuis 1950 », *Langue française* 82, p. 20-27.
- COURTILLON, Janine (2003), *Élaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette, 159 p.
- CUCOS, Constantin (2006), *Pedagogie*, Iași, Editura Polirom, 464 p.
- CUCOS, Constantin (2008), *Teoria și metodologia evaluării*, Iași, Editura Polirom, 272 p.
- CUQ, Jean-Pierre, GRUCA, Isabelle (2002), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble - PUG, 452 p.
- CUQ, Jean-Pierre, GRUCA, Isabelle (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, PUG - 2^e édition, 504 p.
- CUNITA, Alexandra et al. (1997), *Predarea și învățarea limbilor străine în România în perspectivă europeană*, București, Ed. Alternative
- DEFAYS, Jean-Marc en collaboration avec DELTOUR, Sarah (2003) *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*, Liège, Mardaga Editions, 288 p.
- DENIAU, Xavier (1992), *La Francophonie*, Editeur Paris, P.U.F, 126 p.
- DORT, Bernard (1995), *Le spectateur en dialogue*, Paris, P.O.L, 288 p.
- DOSPINESCU, Vasile (2002), *Didactique des langues et ... analyse critique des manuels*, Iași, Junimea.
- DRAGULANESCU, Nicolae (1994), « La Roumanie francophone » *Interférences*, bulletin d'information édité par la Ligue de coopération culturelle et scientifique Roumanie-France, Bucarest, 16 p.
- DRAGULANESCU, Nicolae (1995), *Être francophone en Roumanie* : <<http://forum.portal.edu.ro/index.php?showtopic=94253&st=25>>, 15.03.2008
- FANOVA, A. (2006), « Un des enjeux de la compétence interculturelle : la décentration de l'apprenant par rapport à sa culture maternelle », in V. Louis, N. Auger et I. Belu, (éds.)

Former les professeurs de langues à l'interculturel. À la rencontre des publics, Bruxelles, E.M.E.& InterCommunications, p. 65-75.

FARACO, Martine (dir.) (2006), *La classe de langue - théories, méthodes et pratique*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 332 p.

FENOUILLET, Fabien (2003), *Motivation*, Paris, Dunod, Coll. Les Topos, 120 p.

GAGNE, R. M., BRIGGS, L. J, WAGER, W (1977), *Principii de design al instruirii*, București, Editura Didactică și Pedagogică.

GERARD, François-Marie et ROEGIERS, Xavier (1993), *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*, Bruxelles, De Boeck-Wesmæl.

GOULLIER, Francis (2005), *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue, CECR et Portfolios*, Paris, Didier, 127 p.

GOUGENHEIM, Georges, MICHEA, René, RIVENC, Paul et SAUVAGEOT, Aurélien (1964), *L'élaboration du français fondamental : étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*, Paris, Didier.

GRIGORE, Mihaela-Cristina (2006), *Didactique du français langue étrangère I*, București, Ministerul Educației și Cercetării, Proiectul pentru Învățământul Rural, 155 p.

HAINAUT, Louis d' (1985), *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Bruxelles, Editions Labor, 500 p.

IONESCU, Miron, RADU, Ioan (coord.) et al. (2001), *Didactica modernă*, Cluj-Napoca, Editura Dacia.

IONESCU, Miron (2000). *Demersuri creative în predare și învățare*, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană.

JINGA, Ioan, ISTRATE, Elena (2007), *Manual de pedagogie*, București, Editura ALL.

KNAK, Agatha (s. d.), Les activités théâtrales dans l'enseignement du français : <http://www.ceco-fipf.eu/IMG/pdf/les_activites_theatrales.pdf>, 12.09.2009

LALLEMENT, Brigitte et PIERRET Nathalie (2007), *L'essentiel du CECR pour les langues. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : École, Collège, Lycée*, Paris, Hachette Éducation, 190 p.

LOUIS, Vincent, AUGER, Nathalie et BELU, Ioana, éd. (2006), *Former les professeurs de langues à l'interculturel*, Bruxelles, E.M.E.& InterCommunications, 273 p.

MANGENOT, François (1998), *Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues*, ALSIC 1, n°2 : <<http://www.alsic.org/>>, le 03.03.2008

MARTINEZ, Pierre (1996), *La didactique des langues étrangères*, Paris, P.U.F., 126 p.

MEIRIEU, Philippe (dir.) (1987), *Apprendre...oui mais comment*, Paris, ESF Éditeur, 163 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Le français fondamental (1^{er} degré : 1300 mots – 2^e degré : 1000 mots)*, Paris, IPN.

MOIRAND, Sophie (1982) : *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Coll. F-autoformation, Paris, Hachette, 192 p.

NICA, Traian et ILIE, Cătălin (1995), *Tradition et modernité dans la didactique du français, langue étrangère*, Oradea, Celina, Oradea.

NICOLA, Ioan (2003), *Tratat de pedagogie școlară*, București, Ed. Didactică și Pedagogică.

PAGE, Christian (1997), *Pratiques du théâtre*, Paris, Hachette Éducation.

POP, Rodica (1993), « Francophilie et francophonie dans l'espace littéraire roumain », dans *Lettres et cultures de langue française* n°18, p.85

PORCHER, Louis (2004), *L'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hachette, 125 p.

PORQUIER, Rémy et PY, Bernard (2005), *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Paris, Didier, Collection CREDIF Essais, 122 p.

PORTINE, Henri (1996), « *Le Multimédia dans la Méthodologie de la Didactique des Langues* » Y. CHEVALIER (sous la dir.) Actes du Colloque : *Outils Multimédia et Stratégies d'Apprentissage*, Lille, Cahiers de la Maison de la Recherche de l'Université Charles de Gaulle

<http://www.univ-lille3.fr/www/Colloques/colloque_FLE/TH>, 21/12/2007

POSTIC, Marcel (1979), *La relation éducative*, Paris, PUF, Pédagogie d'aujourd'hui, 246 p.

POSTIC, Marcel et DE KETELE, Jean-Marie (1988), *Observer les situations éducatives*, Paris, PUF.

PUREN, Christian (2006), « Le Cadre européen commun de référence et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures : un chantier à reprendre » :

<http://www.aplv-languesmodernes.org/article.php3?id_article=35>, 05.04.2009

PUREN, Christian (2002), « L'évolution des perspectives actionnelles et culturelles en didactique des langues-culture: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », *Les langues modernes* 3/2002, p. 55-71.

PUREN, Christian. (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-Clé International, 447 p. Republication en ligne :

<<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article813>>, 05.02.2008

PUREN, Christian, BERTOCCHINI, Paola et COSTANZO, Edwige (1998), *Se former en didactique des langues*, Paris, Ellipses, 204 p.

QUENTIN, Gérard (1999), *Enseigner avec aisance grâce au théâtre*, Lyon, Chronique Sociale, 1999.

RADU, Ion (1974), *Psihologie școlară*, București, Editura Științifică.

RADU, Ion (coord.) (1994), *Psihologie socială*, Cluj-Napoca, Editura EXE S.R.L.

Réseau Eurydice (2001), *L'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire en Europe* : <<http://www.eurydice.org>>, 17.06.2008

RODRIGUEZ, Seara (2004), « L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours » :

<http://www.uned.es/ca-tudela/revista/n001/art_8.htm>, 31.10.2007

ROEGIERS, Xavier (2000), *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Collection : Pédagogies En Développement, Bruxelles, De Boeck, 304 p.

ROMAN, Dorina (1994), *La didactique du français langue étrangère*, Baia Mare, Umbria, 236 p.

STAN, Emil (2003), *Managementul clasei*, Aramis, 96 p.

TAGLIANTE, Christine (2006), *La classe de langue*, Paris, CLE International, Collection Techniques et pratiques de classe, 87 p.

TAGLIANTE, Christine (2005), *L'évaluation et le Cadre européen*, Paris, CLE international, p.38

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

Universitatea din București, Facultatea de limbi și literaturi straine, Catedra de lingvistica romanică, Limbi și literaturi iberoromâne (2007), *Istoricul predării și studierii limbilor și literaturilor spaniolă, portugheză și catalană la Universitatea din București*, 65 p.

VERREMAN, Alain, « La perspective actionnelle peut-elle constituer un nouveau modèle didactique en DLE ? » : <<http://averreman.fre.fr/aplv/num65-perspective.htm>>, 05.10.2009

VIGNER, Gérard (1987), « Images vidéo et approches audio-visuelles », *Le français dans le monde* 207 (février-mars), Paris, Hachette-Larousse, p. 54-58.

VLAD, Monica (2006), *Lire des textes en français langue étrangère à l'école*, Belgique, E.M.E. & InterCommunications, 260 p.

VOGEL Klaus, (1995), *L'interlangue. La langue de l'apprenant*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 322 p.

WEISS, François (2002), *Jouer, communiquer, apprendre*, Pratiques de classe, Paris, Hachette, 128 p.

ZARATE, Geneviève (2007), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Essais. Collection CREDIF dirigée par Françoise LAPEYRE, Paris, Didier, 128 p.

Manuels et méthodes d'enseignement :

ADAMESTEANU, Mariana et TANASE, Alice-Ileana (2004), *Limba italiană - L2*, manuel pour la 9^e, București, Edition Logos, 144 p.

ARON, Luminita, PASTIN, Iuliana et NASTA, Dan-Ion (2005), *La rose des vents - L2*, manuel pour la 11^e, București, Ed. Sigma, 102 p.

Conseil de l'Europe et Commission Européenne (2001), *T-kit Une méthodologie de l'apprentissage des langues* www.training-youth.net.

EVANS, Virginia et DOOLEY, Jenny (2005), *Mission 2, Coursebook*, Limba engleza - L1, manuel pour la 9^e, Berkshire, Express Publishing, 208 p.

GRIGORE, Mihaela et COSMA, Mihaela (2004), *Limba franceza - L2*, manuel pour la 12^e, București, Ed. Niculescu, 144 p.

MARIN, Telis et MAGNELLI, Sandro (2003), *Progetto italiano 2, Corso di lingua e civiltà italiana*, IV edizione - Livello intermedio - medio, Libro dei testi, EDILINGUA, L2, 160 pages

NASTA, Dan Ion (2005), *Crescendo - L2*, méthode de français pour la 10^e, București, Ed. Sigma, 125 p.

POPA, Mariana et POPA, Monica Anca (2004) *Limba franceza - L2*, manuel pour la 9^e, Bucarest, Humanitas Educational, 112 p.

RADU, Ines et GAVRILA, Adelina, Mihaela (2006), *Limba spaniola - L2*, manuel pour la 10^e, București, Ed. Logos, 139 p.

RADULESCU, Camelia et ANGELESCU-SIMA, Flavia (2005), *Limba spaniolă - L3*, manuel pour la 10^e, București, Ed. Logos, 144 p.

WILSON, Ken et TAYLOR, James (1999), *PROSPECTS, Student's book, Intermediate*, MacMillan Education, 119 p.

Thèses de doctorat

PERRICHON, Émilie (2008), *Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères, enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle*, Université Jean Monet de Saint Etienne

KARTAL, Erdoğan (2004), *La place et les fonctions des produits multimédias dans la didactique du français langue étrangère*, Université de Hacettepe, Institut des Sciences Sociales, Ankara.

MAVROMARA-LAZARIDOU, Catherine (2006), *La pédagogie de projet pratiquée en FLE (français langue étrangère) dans les deux premières classes du collège public grec*, École Supérieure de Pédagogie de Karlsruhe.

NISSEN, Elke (2003), *Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle. Effets de l'interaction sociale*, Université Strasbourg I - Louis Pasteur.

Programmes et documents scolaires

MINISTERUL EDUCATIEI SI CERCETARII : *Programa scolara de limba franceza pentru clasa a 9-a, ciclul inferior al liceului, Aprobata prin Ordin al ministrului educatiei, cercetarii si tineretului nr. 3458/09.03.2004 (Le Programme scolaire de français pour la classe de 9^e, cycle inférieur du lycée, approuvé par l'ordre du ministre de l'éducation, de la recherche et de la jeunesse n° 3458/ 09.03.2004)*, Bucarest.

MINISTERUL EDUCATIEI SI CERCETARII : *Programa școlară de limba franceză pentru clasa a 10-a, ciclul inferior al liceului, aprobat prin ordin al ministrului nr. 4598/31.08.2004, Le Programme scolaire de français pour la classe de 10^e, cycle inférieur du lycée, approuvé*

par l'ordre du ministre de l'éducation, de la recherche et de la jeunesse n° 4598/31.08.2004), Bucarest.

MINISTERUL EDUCATIEI SI CERCETARII : *Programa școlară de limba engleză pentru clasa a 10-a, ciclul inferior al liceului, aprobat prin ordin al ministrului nr. 4598/31.08.2004, Le Programme scolaire d'anglais pour la classe de 10^e, cycle inférieur du lycée, approuvé par l'ordre du ministre de l'éducation, de la recherche et de la jeunesse n° 4598/31.08.2004*, Bucarest.

MINISTERUL EDUCATIEI SI CERCETARII : *Programa școlară de limba spaniolă pentru clasa a 10-a, ciclul inferior al liceului, aprobat prin ordin al ministrului nr. 4598/31.08.2004, Le Programme scolaire d'espagnol pour la classe de 10^e, cycle inférieur du lycée, approuvé par l'ordre du ministre de l'éducation, de la recherche et de la jeunesse n° 4598/31.08.2004*), Bucarest.

MINISTERUL EDUCATIEI SI CERCETARII : *Programa școlară de limba italiană pentru clasa a 10-a, ciclul inferior al liceului, aprobat prin ordin al ministrului nr. 4598/31.08.2004, Le Programme scolaire d'italien pour la classe de 10^e, cycle inférieur du lycée, approuvé par l'ordre du ministre de l'éducation, de la recherche et de la jeunesse n° 4598/31.08.2004*), Bucarest.

FRUNZA, Virgil *et al.* (2008), *Programul Național de Dezvoltare a competențelor de evaluare a cadrelor didactice (DeCeE), inițiat de Ministerul Educației, Cercetării și Inovării*, support de cours disponible sur le site du MEC.

<<http://www.edu.ro/index.php/articles/c889/>>, 18.05.2010

Sites Internet

Association française des professeurs de langues vivantes

<<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2793>>, 05.09.2009

Agence nationale pour les programmes communautaires du domaine de l'éducation et de la formation professionnelle, Bucarest.

<<http://www.anpcdefp.ro/>>, 16.04.2010

Conseil de l'Europe : Le Portfolio Européen des Langues .

<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/main_pages/introductionf.html>, 12.11.2007

<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Portfolio_FR.asp>, 12.11.2007

<<http://iportfolio.fr/documentation/>>, 12.06.2010

ÉduFLE.net : site coopératif où tous les acteurs du Français Langue Étrangère sont invités à partager expériences et ressources pédagogiques :

<<http://www.edufle.net/NTIC-et-FLE>>, 8.03.2008

<<http://www.edufle.net/L-utilisation-de-la-video-en>>, 12.07.2010

LCCSF (Ligue de coopération culturelle et scientifique Roumanie-France) Roumanie - France : être francophone :

<<http://www.roumanie-france.ro/157>>, 12.01.2008

Article : Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues
<<http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference.html>>,
15.03.2008
<<http://eduscol.education.fr/D0067/cecr1.htm>>, 05.03.2008

Organisation Internationale de la francophonie. Ce site s'adresse aux professeurs de français dans le monde qui souhaitent se former et s'informer :
<http://www.franparler.org/fiches/theatre_sommaire.htm>, 21.01.2010
<http://www.franparler.org/dossiers/precoce_methodes_synthese.htm>, 14.04.2010

Site pédagogique « Insuffler des idées, offrir des documents aux professeurs de FLE d'ici et d'ailleurs », initié par Jean Michel DUCROT :
<<http://insuf-fle.hautetfort.com/> consulté>, 05.09.2009

Tecla, revue électronique consultable en ligne
<<http://www.mepsyd.es/external/uk/es/tecla/tecla.shtml>>, 15.05.2009

Université de Bucarest
<<http://www.unibuc.ro/eBooks/StiinteEDU/CrengutaOprea/cap7.pdf>>, 07.03.2010

L'enseignement des langues romanes et de l'anglais dans un lycée roumain : analyse des manuels scolaires et pratiques pédagogiques

Résumé

Cette recherche trouve sa justification dans l'esprit d'ouverture vers les langues dans les pays de l'Union européenne. Comme, depuis janvier 2007, la Roumanie est entrée dans cette grande famille, l'enseignement des langues y est devenu, plus que jamais, une priorité.

Notre questionnement porte sur :

- la place des langues romanes et de l'anglais dans l'enseignement roumain actuel ;
- la manière dont les documents officiels actuels (programmes scolaires, curriculum national, manuels scolaires) du ministère de l'Éducation et de la Recherche de Roumanie intègrent le nouveau dispositif du Conseil de l'Europe, le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) ;
- les manuels scolaires actuels pour les langues romanes (français, italien, espagnol) et l'anglais ;
- les pratiques pédagogiques dans l'enseignement des différentes langues.

Les façons d'apprendre et d'enseigner les langues à l'heure actuelle sont nombreuses, mais notre analyse reste dans le cadre théorique du CECR, dans l'objectif d'aider les enseignants, les élèves et les concepteurs de cours à coordonner leurs efforts pour augmenter la qualité de l'acte éducatif.

Notre recherche ouvre la porte sur une réflexion plus approfondie concernant l'efficacité des méthodes utilisées aujourd'hui dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères au lycée. La didactique moderne essaie de répondre aux demandes de la société, en proposant des stratégies multiples et adaptées pour former les élèves. L'expérience de la tradition associée à la capacité d'innovation sont les nouveaux repères de l'école pour une société multiculturelle. Si l'école roumaine veut s'inscrire dans la modernité, elle devra poursuivre le travail de fond engagé dans le respect et l'application du CECR, s'assurer que les professeurs y sont formés et leur donner les moyens d'intégrer cette modernité dans leurs pratiques scolaires.

Mots clés

activités périscolaires, anglais, approche communicative, évaluation, manuels scolaires, langues romanes, lycée, objectifs d'enseignement, planification, portfolio, perspective actionnelle, programmes scolaires, Roumanie, stratégies didactiques, tests

The teaching of Romance languages and of the English language in a Romanian High School: analysis of the school textbooks and of the pedagogical activity

Abstract

This research finds its justification in the spirit of the opening towards the modern foreign languages in the European Union. As, since January 2007, Romania has entered this big family, the teaching of modern foreign languages has become, more than ever, a priority.

In this research we were interested in:

- the place of the Romance languages and of the English language in the Romanian education system of today;
- the way in which the current official documents (school curricula, national curricula, school textbooks) of the Ministry of Education and Research of Romania integrates a new framework of the European Council, Common European Framework of Reference for Languages (CEFR);
- the current school textbooks of the Romance languages (French, Italian, Spanish) and of English;
- the pedagogical activity in the teaching of various foreign languages.

Nowadays, the ways of learning and teaching are numerous, but our analysis follows the theoretical framework of CEFR, with the purpose of helping teachers, students and the authors of courses coordinate their efforts to enhance the quality of the teaching process.

Our research opens the way for a deeper reflection as to the efficiency of the methods used today in the field of teaching foreign languages in high school. The modern Didactics tries to answer the requests of the society, proposing multiple strategies and adapted to form the students. The experience of the tradition associated with the capacity of innovation sets the new landmarks of school for a multicultural society. If the Romanian educational system wants to keep pace with the modernity, will have to continue the steps already made observing and applying the CEFR rules, to secure that the teachers are formed and are given the means to integrate this modernity in the actual teaching and practice in schools.

Key words

extracurricular activities, English, communicative approach, evaluation, school textbooks, Romance languages, high school, objectives of learning, planning, portfolio, acting perspective, school curriculum, Romania, didactical strategies, tests