HAL
open science

Développer les sous-habiletés d'expression orale en FLE par le programme de réflexion "thinking curriculum"

Beshir Hares

To cite this version:

Beshir Hares. Développer les sous-habiletés d'expression orale en FLE par le programme de réflexion "thinking curriculum". Education. Université Sorbonne Paris Cité, 2016. Français. NNT : 2016USPCA013 . tel-01539154

HAL Id: tel-01539154

https://theses.hal.science/tel-01539154v1

Submitted on 14 Jun 2017

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.

THÈSE

En vue de l'obtention du

Doctorat de l'université de Sorbonne-Nouvelle, Paris 3

Délivré par l'Université de Sorbonne-Nouvelle
Spécialité : Didactique de FLE

Présentée et soutenue par : Beshir HARES
Pour obtenir le grade de docteur ès sciences du langage et des langues
Le 07 janvier 2016

DÉVELOPPER LES SOUS-HABILETÉS D'EXPRESSION ORALE EN FLE PAR LE PROGRAMME DE RÉFLEXION « *THINKING CURRICULUM* »

Sous la direction de

Monsieur *JEAN-PAUL NARCY-COMBES*,
Professeur émérite des Universités,
Université Sorbonne Nouvelle - *Paris 3*

JURY

Monsieur : Bertrand DAUNAY, Professeur à l'université Charles-de-Gaulle-Lille3
Monsieur : Jean-Paul NARCY-COMBES, Professeur à l'Université Sorbonne Nouvelle-Paris3
Madame : Margaret BENTO, Professeure à l'université Paris Descartes-Paris5
Madame : Sophie BAILLY, Professeure à l'Université de Lorraine
Madame : Valérie SPAËTH, Professeure à l'Université Sorbonne Nouvelle-Paris3

École doctorale 268 : Langage et langues
Unité de recherche : Didactique des Langues, des Textes et des Cultures

Développer les sous-habiletés d'expression orale en FLE par le programme de réflexion « *thinking curriculum* »

Résumé

Cette recherche porte sur des analyses de pratiques de classe, mises en place dans le cadre d'une étude expérimentale menée dans la banlieue parisienne. Elle s'inscrit dans la réflexion sur les liens entre les processus de réflexion d'ordre supérieur (l'analyse, l'évaluation et la création) et l'apprentissage du français. Elle porte sur le développement des sous-habiletés de l'expression orale en français selon l'hypothèse qu'il existe des liens entre la réflexion et la production orale. L'objectif est de mettre en valeur les diverses pratiques basées sur le programme de réflexion « *thinking curriculum* » et voir dans quelle mesure elles favorisent la compréhension et l'expression orales chez les apprenants. Dans une perspective de regards croisés, cette recherche a été menée en deux études : théorique et expérimentale. La mise en pratiques enseignantes a permis de s'interroger sur l'efficacité de ces activités d'enseignement, notamment au regard du contexte d'apprentissage. Les résultats obtenus confirment que la prise en compte des réflexions sur et dans la langue apprise est cruciale, ce qui confirme l'importance d'une approche réflexive de l'enseignement/apprentissage du français pour assurer le passage des capacités communicatives de base à une langue de scolarisation structurée.

Mots clés : sous-habileté, production orale, expression orale, habilité de réflexion, programme de réflexion, réflexion sur la langue, réflexion en langue.

Development of oral expression's sub-skills in the FLE by thinking curriculum

Abstract

The present research focuses on the analysis of classroom practice, implemented as part of an experimental study in a Paris suburbs school. It is part of the reflection on the links between higher order thinking processes (analysis, evaluation and creation) and learning French. It focuses on the development of sub-skills of oral expression in French, according to the assumption that there are links between thinking and speaking. The aim is to highlight the various practices based on the "thinking curriculum", and to see how they promote understanding and speaking skills among learners. In order to have different perspectives, this research was carried out in two studies: a theoretical and an experimental one. The experimental study allowed questioning the effectiveness of such teaching, particularly in terms of the learning context. The results confirm that the consideration of reflections on and in language learned is crucial, which confirms the importance of a reflexive approach to teaching / learning French to ensure the passage of basic communication skills to a structured language of schooling.

Keywords: sub-skill, oral production, oral expression, thinking ability, thinking curriculum, reflection on language, thinking in language.

REMERCIEMENTS ET DÉDICACES

Qu'est ce qu'une idée?
C'est une image qui se peint dans mon cerveau
(Voltaire)

À mes Parents, Frères et Sœurs, et Grands-parents.

REMERCIEMENTS

Soyons reconnaissants aux personnes qui nous donnent
du bonheur; elles sont les charmants jardiniers
par qui nos âmes sont fleuries.
(Marcel Proust)

D'abord, un grand Merci aux personnes qui ont cru en moi et qui m'ont permis d'arriver au bout de cette thèse.

Je tiens à exprimer en premier lieu mes plus vifs remerciements à monsieur Jean-Paul Narcy-Combes (Professeur des Universités : Université Sorbonne Nouvelle - *Paris 3*), qui est mon directeur de recherche, pour m'avoir accueilli au sein de son équipe. Il fut pour moi un directeur de thèse attentif et disponible malgré ses nombreuses charges. Sa compétence, sa rigueur scientifique et sa clairvoyance m'ont beaucoup appris. Ils ont été et resteront des moteurs de mon travail de chercheur. Je lui suis également reconnaissant pour le temps conséquent qu'il m'a accordé, ses qualités pédagogiques et scientifiques, sa franchise et sa sympathie. J'ai beaucoup appris à ses côtés et je lui adresse ma gratitude pour tout cela.

J'exprime tous mes remerciements à l'ensemble des membres de mon jury :
Monsieur : Bertrand DAUNAY, Professeur à l'université Charles-de-Gaulle-Lille3
Monsieur : Jean-Paul NARCY-COMBES, Professeur à l'Université Sorbonne Nouvelle-Paris3
Madame : Margaret BENTO, Professeure à l'université Paris Descartes-Paris5
Madame : Sophie BAILLY, Professeure à l'Université de Lorraine
Madame : Valérie SPAËTH, Professeure à l'Université Sorbonne Nouvelle-Paris3.

J'adresse toute ma gratitude à tous mes ami(e)s et à toutes les personnes qui m'ont aidé dans la réalisation de ce travail. Je ne saurais terminer sans remercier toutes ces personnes dans l'ombre dont la contribution à mon travail est non négligeable, le secrétariat de l'université et de l'école doctorale, la direction et tout le personnel au collège « Guy Moquet » à Villejuif.

Je remercie toutes les personnes formidables que j'ai rencontrées à l'académie de Créteil, et qui m'ont beaucoup aidé lors de mon étude de terrain.

Est-ce un bon endroit pour dire ce genre de choses? Je n'en connais en tous cas pas de mauvais. Je vous aime.

Enfin, les mots les plus simples étant les plus forts, j'adresse toute mon affection à ma famille, et en particulier à mes parents qui m'ont fait comprendre que la vie n'est pas faite que de problèmes qu'on pourrait résoudre grâce à des formules mathématiques et des algorithmes. Malgré mon éloignement depuis de (trop) nombreuses années, leur intelligence, leur confiance, leur tendresse, leur amour me portent et me guident tous les jours. Merci pour avoir fait de moi ce que je suis aujourd'hui.

DÉDICACES

Je dédie cet ouvrage :

- à ma famille qui m'a laissé le temps et l'espace de mener cette recherche.
- à M. Narcy-Combes pour ses encouragements et ses conseils judicieux.
- à tous les collègues avec lesquels j'ai travaillé pour la richesse des contacts que nous avons eus.
- à la direction et au personnel du collège « Guy Moquet », à Villejuif (94), qui m'ont beaucoup aidé et facilité mes recherches lors de l'étude de terrain.

Introduction

Face à la complexité et la diversité des contacts entre individus, groupes sociaux ou communautés linguistiques, la didactique des langues et des cultures a connu une évolution notable dans son positionnement scientifique et ses préoccupations, comme en témoignent de nombreux travaux, tels que ceux de Lebrun, 2006 ; Anderson, 1999 ; Venturini, 2008 ; Blanchet, Moore et Asselah Rahal, 2008 ; Chiss, David et Reuter, 2008 ; Narcy-Combes, 2005 ; Zarate, 1993 et 2008 ; Chini et Goutéraux, 2008 ; Beacco, 2013 ; Dabène, M. 1993a et 1993b ; Dabène, L. 1992 et 1994 ; etc.

La maîtrise des langues des pays d'accueil est un des principaux vecteurs de l'intégration des migrants. Pourtant, l'enseignement des langues étrangères reste souvent revêtu d'attributs scolaires et peu interactif (Moore et Castelloti, 2001). Les recherches en acquisition des langues étrangères ont permis de mettre à jour la présence de séquences de développement (Perdue et Gaonac'h, 2000) : ces séquences mettent en évidence des zones de résistance et de fossilisation où l'appropriation se réalise avec plus de difficultés. Selon « l'approche naturelle » de Krashen (1981 et 1982), « l'apprentissage » explicite des savoirs linguistiques ne joue qu'un rôle mineur dans « l'acquisition » implicite : l'acquisition en milieu non guidé permet de mettre en évidence un ordre naturel d'appropriation de certains aspects de langue. Cependant, il est temps de s'affranchir ce modèle car on n'a pas le temps, dans une classe de langue, d'assurer le développement « naturel » de réseaux cognitifs performants en L2. De plus, la tâche cognitive est qualitativement différente : un réseau langagier existe déjà dans le cerveau des élèves apprenant une deuxième langue. En ce sens, l'apprentissage, en perspective constructiviste, est considéré comme un départ des représentations mentales pour les transformer afin de s'approprier un savoir nouveau. Andersen (1983) a mis en avant le phénomène de la nativisation qui influe sur le processus de l'acquisition : tout apprenant traite toute nouvelle donnée en langue étrangère selon des critères intériorisés qui ne lui appartiennent. Autrement dit, la nativisation est un processus qui conduit l'apprenant à analyser la langue apprise selon des critères qui lui sont propres ou natifs (Pilar et Jordà, 2005 : 15). Il s'agit d'un phénomène, tant culturel que langagier, qui conduit les apprenants à procéder par référence à des critères intériorisés pour traiter les données langagières en langue nouvelle (Singleton et Ryan, 2004 : 173). Narcy-Combes (2009) a évoqué ce phénomène en constatant la difficulté des apprenants à dissocier leur pensée de la L1 : l'apprenant traite toute nouvelle donnée selon des critères intériorisés (ceux de L1, mais aussi ceux qu'il

invente). Il convient donc que l'apprenant dénativise ces critères intériorisés afin que sa production langagière soit conforme aux normes de la langue apprise.

Dans une logique constructiviste, la notion d'assimilation/accommodation renvoie à l'intérêt porté sur le phénomène d'interlangue en langue étrangère (Springer, 1996 : 252). Signalons que Springer propose – en référence à Piaget – d'établir un parallèle entre nativisation et assimilation d'une part et dénativisation et accommodation de l'autre : l'assimilation consiste à intégrer un nouvel objet à un schème existant qui est déjà disponible dans le répertoire du sujet, tandis que l'accommodation consiste à modifier une conduite qui est déjà disponible pour mieux maîtriser un nouvel objet. Cela permet de considérer qu'il est difficile d'éradiquer ou de neutraliser complètement les schèmes acquis lors de la construction de la langue maternelle. C'est pourquoi, la théorie de la nativisation paraît être une traduction de ce principe constructiviste : l'apprentissage d'une langue étrangère ne consiste pas à faire acquérir des schèmes en cette langue mais à compléter, élargir ou modifier les schèmes acquis en langue maternelle. Cela permet de prendre en compte les représentations mentales de l'apprenant, pour lui permettre d'intégrer le savoir nouveau, de transformer et de construire ses représentations, incluant les représentations sur la langue, sur son apprentissage, de façon à l'aider à prendre conscience de ses stratégies d'apprentissage et à les enrichir. Il s'agit d'élaborer des outils didactiques suffisamment riches et variés pour prendre en compte les apprenants dans leurs diversités. Il y a lieu donc de s'interroger sur les tâches à proposer en fonction des activités que l'on souhaite solliciter chez l'apprenant.

En général, les enseignants ainsi que leurs élèves paraissent marqués par des conceptions restrictives de ce qu'est une langue apprise : Roulet (1999 : 5) note que les enseignants et les élèves se limitent à « *une représentation étroitement linguistique du discours comme texte, c'est-à-dire comme succession de phrases, sans tenir compte des informations extralinguistiques (connaissance du monde, de la situation d'interaction, etc.) qui sont implicitées par le texte et qui sont nécessaires à l'interprétation* ». Sur ce plan, Castellotti et Moore (1999) estiment que les élèves se représentent les langues (L1 et L2) comme des collections à inventorier, des catalogues dans lesquels on peut puiser selon ses besoins, ou des puzzles à compléter.

Les images que les élèves se forgent de l'enseignement/apprentissage de langue cible dans le cerveau sont généralement complexes. Selon Beacco (2001), la classe est régulièrement dominée par l'existence de cultures de communication de classe. Pour lui, en termes de compétences linguistiques ciblées dans la langue apprise, ces cultures sont cadrées par des routines et des habitus scolaires qui sont basés sur des représentations partagées entre élèves et enseignants des rôles de chacun, des fonctionnements discursifs et des objectifs d'apprentissage. Dans cette optique, il est intéressant de citer l'étude de Pekarek (1997) menée en Suisse sur l'enseignement/apprentissage du français L2. Cette étude a montré que les enseignants et les élèves accordent une place centrale à l'exactitude formelle des énoncés produits sur des modèles calqués qui caractérisent un monolingue-natif idéal. Les évaluations des enseignants ainsi que les auto-évaluations des élèves ont abouti à un constat d'échec de l'apprentissage, et à des inhibitions déclarées concernant la prise de parole en classe. Ces cultures dominantes dans la classe de langue sont, comme l'indique Pekarek (1997: 208), susceptible d'avoir un effet considérable sur le sens que les élèves attribuent à l'enseignement du français dans la mesure où ils peuvent être amenés à mettre en question l'utilité sociale des compétences acquises. Pour Pekarek, cela peut aussi affecter les façons dont les élèves participent à différentes situations sociales à l'intérieur et en dehors de la classe. Dans le processus d'apprentissage, on ne peut pas nier les traits constitutifs de représentations chez les élèves (le positionnement personnel et la perception des enjeux sociaux de la langue apprise).

D'un point de vue didactique, l'objet d'apprentissage ne représente pas seulement un savoir constitué à acquérir mais aussi des usages contextualisés et diversifiés à s'approprier (Giordan et De Vecchi : 1987). Pour autant, la perte de repères remet en question les systèmes de référence, les représentations et les pratiques langagières et culturelles héritées de groupe social de l'apprenant (Gohard-Radenkovic : 2004). Or, l'analyse d'une représentation sociale consiste à tenter de comprendre et d'expliquer la nature des liens sociaux qui unissent les individus, des pratiques sociales qu'ils développent, de même que les relations intra- et intergroupes (Roussiau et Bonardi, 1999 : 25).

Beaucoup de travaux[1] se focalisent sur les savoirs sociaux, et cherchent à définir les conduites d'enseignement/apprentissage qui intègrent le point de vue des apprenants ainsi que celui de leurs enseignants. À cet égard, Byram et Zarate (1996 : 9) estiment que l'enseignant, en adoptant une démarche d'ouverture vers l'autre dans un milieu scolaire socialement hétérogène, se trouve dans un dispositif contradictoire : « ***apprendre à ses élèves en quoi ils sont*** *les membres d'une communauté donnée et donc décrire l'autre à travers les représentations sociales qui circulent au sein de cette communauté ;* ***apprendre à ses élèves à se distancier*** *des valeurs de sa communauté d'appartenance et découvrir un système de valeurs qui est potentiellement différent, voire contradictoire, avec celui dans lequel ils sont socialisés* ». Pour cela, les attitudes envers la différence culturelle ne peuvent pas être traitées pédagogiquement ou didactiquement comme des attitudes qu'il faut éradiquer, car ces attitudes sont étroitement liées aux processus d'affirmation identitaire.

Le travail de Matthey et Moore (1997) traite les liens entre représentations et pratiques de l'alternance des langues dans des contextes sociolinguistiques différents. Les deux auteurs notent que les propos de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères témoignent de représentations qualifiées de « monolingues » : l'enseignement/apprentissage reste envisagé sur le mode de l'ignorance mutuelle. Celle-ci s'est imposée par l'organisation institutionnelle de la plupart des systèmes éducatifs qui s'appuient sur le principe du cloisonnement disciplinaire. Suite à ce fonctionnement, on se contente de s'intéresser aux locuteurs-modèles, qui sont souvent présentés dans les manuels de langues, comme des locuteurs monolingues dans la langue apprise. En d'autres termes, le locuteur natif est considéré dans les manuels de LE comme un modèle implicite pour l'apprenant d'une langue étrangère, et les dialogues sont présentés sous intercompréhension mutuelle sans faute, sans refléter les malentendus, sans montrer les efforts de réajustements mutuels, les reformulations ou les simplifications qu'on peut observer dans des situations naturelles d'échanges entre un natif et un non natif.

Byram et Zarate (1998 : 71) considèrent qu'on méconnaîtrait la situation sociale des apprenants d'une langue étrangère, si l'on attendait d'eux qu'ils se modèlent sur les locuteurs natifs en ce qui concerne la compétence socioculturelle : les locuteurs natifs

[1] Tels que ceux de Moliner 1996 ; Maurer 2013 ; Guimelli 1994 ; Leclerc 1999 ; Bataille 2000 ; Laurens & Roussiau 2002 ; Bertrand 2005 ; Elamé & David 2008 ; Zarate 1993.

vivent au centre d'un système de valeurs qui leur donne nécessairement une perception éthnocentrique de leur propre expérience socioculturelle et de leurs contacts avec d'autres cultures ; quant aux apprenants d'une langue étrangère, ils perçoivent différemment cette culture, vu qu'ils se situent à l'extérieur de cette culture, et qu'ils vivent dans une perspective éthnocentrique différente. Or, lorsqu'il y a une interaction entre un locuteur natif et un locuteur étranger, chacun envisage l'altérité de son interlocuteur dans sa propre perspective. D'ailleurs, tout locuteur adapte son discours en fonction du contexte dans lequel il se trouve, et en fonction de ses connaissances à la fois de la langue parlée et de la situation de communication où il se trouve. En fonction des conditions de communications et des interlocuteurs en présence, différents niveaux et registres peuvent être distingués dans la pratique de cette langue.

Le travail de passage d'une langue à l'autre revient souvent à calquer le fonctionnement de l'une pour construire des énoncés dans l'autre. De plus, le rapport à la langue première reste perçu comme un obstacle (Castellotti, 1997) : les représentations de l'enseignement/apprentissage d'une LE semblent de manière unanime imprégnées du rapport à la langue première et de son rôle. Celui-ci est souvent perçu comme prédominant dans l'accès à la langue apprise. En ce sens, Dabène (1996 : 397) montre que « *l'influence de la langue maternelle ne se limite pas à permettre aux sujets de prendre appui sur un certain nombre d'ancrages lexicaux, elle les dote d'un certain nombre d'outils heuristiques à caractère métalinguistique utilisables tout au long du parcours de déchiffrage* ». Quand on demande aux élèves de construire du sens dans une langue inconnue pour eux, ils élaborent des rapprochements ou des mises à distance à partir de schémas prélevés sur le modèle de langue maternelle (Moore et Castellotti, 2001) : cela crée chez les élèves des matrices basées sur des connaissances linguistiques et structurelles (calques lexicaux et syntaxiques). Pour ces deux auteurs, ce recours à la matrice de langue première semble comme une stratégie d'ancrage, d'appui ou de passages translinguistiques chez la plupart des élèves. Ce recours serait efficace dans le cas où les élèves réussissent à faire une décentration qui leur permet de mettre en place des hypothèses de fonctionnement différencié, et à s'en détacher pour envisager un fonctionnement différent. Il s'agit d'une activation non seulement du code de L1, mais aussi de l'organisation conceptuelle déjà mise en place. Or, la didactique du français n'a pas toujours construit un programme scientifique qui permette de penser de façon consensuelle les modalités

d'articulation entre une visée de connaissance fondamentale et une visée de transformation des pratiques (Daunay, Reuter et Schneuwly, 2011 : 22)

Pour aider les élèves à surmonter cet obstacle, il convient d'interroger les moyens qui mettent en valeur l'intercompréhension entre L1 et L2 par le développement d'outils et de dispositifs d'aides à portée translinguistique. Il est donc intéressant d'essayer des méthodes qui visent à faire réfléchir les élèves dans la langue étrangère, et les aider à être capables d'apprécier et de gérer la distance entre leur système propre et les autres systèmes, de mettre en valeur la construction de compétences transversales, et de mettre à l'épreuve leurs intuitions sur le langage et les moyens de transférer leurs compétences d'un contexte à un autre. Pour certains auteurs[2], ces méthodes s'inscrivent dans une « démarche réflexive », qui amène les apprenants à s'interroger sur la construction de leurs représentations en suscitant leurs intériorisations sur le plan individuel et collectif. De plus, cette démarche vise à définir les **contenus** et les **processus** d'enseignement sur la mise en œuvre d'opérations mentales ciblant des mouvements de déstructuration et de restructuration d'automatismes dans les relations pensée/parole. Ces méthodes s'accompagnent d'un travail réflexif de prise de conscience, qui amène les enseignants et les élèves à travailler sur leurs expériences et leurs représentations de la langue apprise (Vasseur & Grandcolas 1999). Elles favorisent les distanciations nécessaires et la relativisation de la position du système maternel vis-à-vis du système étranger, et viser à une approximation, ce qui stimule la formation d'hypothèses, et constitue un appui efficace pour l'accès aux fonctionnements des systèmes-cibles (Cain & Briane 1996). Pour ce faire, des activités basées sur le programme de réflexion « *thinking curriculum* », exprimé par le sigle de « TC », peuvent être utiles en réalisant des enseignements axés sur une optimisation didactique de la proximité inter-linguistique, et en permettant de valoriser l'expertise des apprenants, et de mettre à l'épreuve leurs intuitions sur le langage et les moyens de transférer leurs compétences d'un contexte à un autre.

Pour que l'activité de réflexion sur le fonctionnement de la langue soit réelle, il est nécessaire que cette réflexion ait une finalité, prenne du sens pour l'élève, réponde à une question ou à un problème (Tisset, 2010 : 19). De plus, la réflexion exige de ne pas s'attacher au sens des mots mais plutôt à leur fonctionnement. L'enseignement d'une culture étrangère doit passer en priorité par une analyse critique (Bablon 2004). Or, Dewey

[2] Tels que Schön 1994 ; Argyris et Schön 2002 ; Lafortune 2010 ; Cain 1998 ; Cain et Briane 1996.

(2011) recentre la pédagogie sur l'individu plutôt que sur les savoirs. Pour lui, l'école doit répondre à la curiosité naturelle de l'apprenant : la tâche essentielle de l'éducation est de lutter pour un objectif qui unit l'efficacité sociale et la culture personnelle au lieu de les opposer.

Hors des frontières de France, l'étude d'Almaliki (2014), menée sur les apprenants de l'anglais en tant que langue étrangère dans l'université de Bassra en Irak, montre que le système éducatif irakien produit des apprenants plus passifs que penseurs indépendants car l'éducation s'appuie sur la mémorisation par cœur et ne vise pas à améliorer les habiletés de la réflexion critique : beaucoup d'apprenants entament leurs études supérieures sans utiliser des habiletés de réflexion d'ordre supérieur. Ils ne savent ni raisonner sur leurs propres savoirs ni explorer leurs connaissances ni appliquer ce qu'ils ont appris dans la vie sociale. Almaliki estime que cette passivité chez les apprenants réfère au fait que les enseignants s'appuient sur l'enseignement et non sur l'apprentissage. Cela a produit des apprenants moins motivés d'apprendre comment réfléchir. En ce sens, cette éducation a établi des barrières entre le processus de l'apprentissage et la réflexion. D'ailleurs, cette recherche a montré que la réflexion critique a aidé les apprenants à structurer leurs savoirs et à appliquer ce qu'ils ont acquis dans leurs vies quotidiennes. Pour Almaliki, le développement de la réflexion critique améliore la production des connaissances et la découverte du sens.

En Égypte, le français restait un phénomène urbain, certes limité, mais d'une grande portée économique et culturelle (Luthi, 2005 : 15). De nos jours, les écoles de langue française ne sont plus l'apanage des francophones de «naissance», mais elles reçoivent également des élèves issus de milieux sociaux divers, pour la plupart non francophones (Farid, 2005 : 43). Cette démocratisation de l'enseignement, selon Farid, ne s'est malheureusement pas accompagnée d'une réflexion profonde sur les approches pédagogiques et didactiques à adopter en fonction des nouvelles données politiques et sociales. Or, les élèves se mettent en scène quand l'interlocuteur de la langue apprise n'existe pas. Il semble en effet que les élèves présentent un degré d'absence à l'altérité, quand celle-ci ne représente pas un objet de traitement explicite dans l'apprentissage scolaire. Dans les écoles et les facultés de Lettres et de pédagogie, la primauté est accordée à l'enseignement littéraire, quel que soit le niveau des étudiants. Même si les études littéraires occupent une place dominante dans l'enseignement de français, l'enseignement

de littérature est ressenti comme un poids par de nombreux étudiants qui auraient préféré un enseignement plus vivant et plus pratique (Doss, 2003 : 81-82). Étant enseignant de FLE en école secondaire en Égypte, j'ai remarqué que les manuels du français imposés par le ministère de l'éducation et de l'enseignement égyptien se focalisent sur des connaissances linguistiques plus que des savoirs sociaux, ce qui ne permet pas de structurer ces connaissances en français. Les élèves ne pratiquent le français qu'à l'intérieur de la classe avec leur enseignant. Le rôle de celui-ci n'est qu'un transmetteur des connaissances aux élèves qui en sont passivement récepteurs. L'évaluation de l'oral est quasi absente. Elle est complètement liée à l'écrit, et administrée à la fin des deux semestres de l'année scolaire.

Dans la banlieue parisienne, j'ai enseigné le français LE et L2 à des élèves d'origine francophone et non francophone dans une classe d'accueil. Les élèves francophones suivaient avec difficulté, selon leurs professeurs, les cours de sciences-géographie, de SVT (sciences de la vie et de la terre) et d'éducation civique. Quant aux élèves non francophones, ils étaient dans une situation plus ennuyeuse : vu qu'ils ne pratiquent pas le français dans leurs milieux familiaux, la structuration du français, au niveau théorique, était quasiment absente.

De fait, l'observation et l'analyse des pratiques d'enseignement du FLE révèlent que les élèves, placés dans les classes d'accueil, sont censés acquérir le français rapidement, naturellement, sans difficulté, et l'utiliser de façon spontanée (Gohard-Radenkovic, 2004 : 141-143). Contrairement à d'autres matières de l'école qui s'appuient sur des savoirs, l'enseignement de la langue française devrait, selon Gohard-Radenkovic, se fonder sur une pratique sociale de référence : une langue utilisée par des autochtones en milieu naturel, ou une langue utilisée comme moyen d'expression et outil de communication, qui véhicule de culture. Cela permet de considérer que les activités en classe devraient s'appuyer sur des pratiques qui existent à l'extérieur de l'école, et que la langue apprise sert à communiquer, puisque c'est en communiquant qu'on apprend à parler.

Les démarches suivies dans cette étude explicitent la raison qui me pousse à interroger les liens entre les processus de réflexion d'ordre supérieur et la capacité d'établir des mises en relation entre la réflexion et l'apprentissage. L'élaboration des activités, qui visent à faire réfléchir les élèves sur la langue apprise, s'appuie sur des travaux antérieurs

(Giacobbe, 1990 ; Véronique, 1990 ; 1997 ; Moore, 1995 ; Cicurel, 2011) qui ont décelé la construction de contraintes subjectives et de règles de passage inter-linguistique chez l'apprenant d'une langue à l'autre. Ces constructions m'intéressent parce qu'elles influencent les activités d'accès au sens, qui sont ainsi directement liées à l'apprentissage. Elles attirent aussi mon attention parce qu'elles visent, comme le montre De Pietro (1995), l'appropriation d'outils métalinguistiques et métacognitifs à portée translinguistique pour mettre en place une perspective pluriculturelle et plurilingue.

Cette étude s'inscrit, de manière plus large, dans une perspective réflexive, et plus pratiquement, dans la tradition des travaux (Kuhn, 2009; Padget, 2012) qui considèrent que les processus acquisitionnels sont étroitement liés aux processus de réflexion. C'est par la réflexion que se développent, se négocient, se testent et s'affinent les savoirs linguistiques et extralinguistiques : c'est par la réflexion et au cours des activités socioculturelles, situées dans ce que Vygotsky (1978 : 86) appelle la zone proximale de développement qui est « *the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving* », que l'élève peut être en mesure de déployer des savoirs socioculturels et des capacités allant au-delà de ses possibilités individuelles. Cummins (1980) a découvert que lorsque les élèves apprennent une deuxième langue, il y a une grande différence entre leur capacité à parler dans des conversations informelles, et leur capacité à comprendre le langage académique nécessaire pour réussir à l'école. Cummins a proposé une distinction entre deux compétences appelées respectivement *BICS* « *Basic Interpersonal Communicative Skills* » (qui reviendrait à désigner les habiletés phonologiques, syntaxiques et lexicales nécessaires pour communiquer dans les contextes interpersonnels quotidiens) et le niveau *CALP* « *Cognitive Academic Language Proficiency* » (qui serait requis lors des activités langagières de types métalinguistiques et académiques). La première compétence renvoie au langage utilisé dans des situations contextualisées alors que l'autre relève du domaine cognitif beaucoup plus abstrait et qui correspond à la langue dont on a besoin pour les apprentissages scolaires. *BICS* désigne la langue dont les élèves ont besoin pour fonctionner dans des situations sociales, tandis que *CALP* désigne la langue spécialisée nécessaire pour lire, écouter, parler, comprendre et écrire dans toutes les matières à l'école.

BICS et *CALP*, en représentant deux dimensions langagières, jouent un rôle dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère dans un milieu

pluriculturel qui est aussi un milieu institutionnel éducatif et formel « *formal instruction* ». Selon Furlong (2011 : 13), ce rôle montre que « *BICS places fewer demands on the learner as the language is highly contextualised and supported by other means of communication, for example gestures. On the other hand, CALP relates to the language required for the learning of the content and places greater cognitive demands because of its decontextualised nature* ».

Cette recherche est un complément à la réflexion sur le passage de *BICS* à *CALP*, passage qu'il importe de bien comprendre dès que l'enseignement se fait en milieu plurilingue et pluriculturel. Ce passage n'est même pas évident pour les élèves locuteurs natifs du français non plus (Poglia, 1995 : 183). Lorsque le français est acquis à l'école, sa maîtrise reste problématique dans le sens où cette acquisition pèche surtout par une carence d'actualisation de la langue à travers des situations de communication vécues et non factices, ce qui aboutit souvent à une confusion des registres. Or, le programme de réflexion (ou TC) , propose des activités destinées à favoriser la mise en place de démarches de raisonnement de type métalangagier (Collins et Mangieri, 2012; Erickson, 2006 ; Rhoder et French, 2012). La mise en œuvre de ces activités entraîne une réactivation des connaissances antérieurement acquises (savoirs sur le monde ou acquis scolaires) pour analyser et interpréter des environnements linguistiques nouveaux (Wilson et Wing Jan, 2012; Conklin, 2012). Par le TC, ces savoirs métalinguistiques d'appui sont constitués de façon translinguistique, ce qui permet aux élèves de réfléchir sur la langue apprise à travers des tâches précises mettant en jeu des activités de découverte et de construction.

Il convient donc d'adopter des stratégies d'enseignement qui jouent sur la simulation d'un milieu naturel utilisant la langue dont on vise l'apprentissage, et qui ne vise pas directement un niveau de connaissances lexicales ou grammaticales, mais plutôt à repérer les traces des opérations mentales (implicites) nécessaires à la mise en œuvre de toute activité langagière, à repérer des éléments autres que lexicaux, et à repérer de qui, de quoi l'on parle (Audin, 2003b). Or, l'accès au sens en langue étrangère suppose l'utilisation de nouvelles liaisons construites entre le code linguistique et les significations qu'il porte. Pour ce faire, l'élève doit mettre en œuvre des capacités d'analyse du code linguistique. En espérant d'aider les élèves à analyser ce code linguistique, et structurer leurs savoirs en langue cible, des activités, basée sur le TC, ont été mise en place afin de

développer les habiletés de réflexion d'ordre supérieur chez eux. D'où l'espoir de faire réfléchir les élèves sur et dans la langue.

Motivé par cette espérance, je mènerai cette recherche en suivant une étude théorique qui annoncera un travail autre expérimental. Je fais l'hypothèse que la méthodologie mise en place dans l'expérimentation peut susciter l'intérêt des élèves pourvu que leur activité soit constamment sollicitée, sous forme d'écoute, de recherche de régularités, de réflexion, de manipulations de la langue cible, et de verbalisations en français. Grâce à ce type d'approche – où la réflexion sur la pratique langagière permet une régulation –, j'espère progressivement faire comprendre les élèves les logiques internes de la langue apprise.

CADRE THÉORIQUE

La distinction saussurienne (langue/parole) est saluée comme équivalant à la reconnaissance de la réalité de norme sociale (Hassler, 2011 : 329) : la langue est une norme sociale, alors que la parole est une norme individuelle. Il me semble qu'une telle analyse peut permettre de mieux cerner les enjeux épistémologique et théorique de cette distinction : délimitation de l'objet langue d'une part, définition et théorisation de la langue d'autre part.

La langue est un objet théorique dont on sait qu'il est commun à tous les membres de même communauté linguistique sans que pour autant, chacun l'emploie de la même façon et avec la même habileté (Vignaux, 1988 : 61). Une langue n'a d'existence que dans la parole où elle se manifeste, et il ne peut y avoir de parole hors de la langue qu'elle manifeste (Nève, 2003 : 7). La langue est donc le principal organe de la parole. Celle-ci ne fait que concrétiser l'organisation de la langue (Ebel et Fiala, 1974 : 98).

Par ailleurs, le discours, qui renvoie à l'espace sociale de la parole, se représente comme le résultat d'une activité mentale révolue (Lowe, 2007 : 62). La langue est conçue comme une pure intériorité de pensée, et le discours comme la réalisation matérielle et sémiotique de cette langue-pensée (Chiss et Puech, 1997 : 192). Le langage est la faculté que les humains ont lentement élaborée pour communiquer et organiser leur monde (Narcy-Combes, 2006) : la réalisation physique de ce langage est parole/discours, et varie avec les sociétés, ce qui a conduit à construire le concept de langue. En conséquence, ce n'est pas sur la langue qu'il convient de s'appuyer, selon Narcy-Combes, pour mettre en place une formation en L2, mais sur la parole et/ou le discours (des situations d'emploi avéré). Or, la langue est une possession permanente, et le langage est plutôt un emploi momentané de la langue dont nous avons la possession permanente (Guillaume, 1982 : 18) : pour parler et faire acte de langage, on fait appel à la langue existant en soi ; cet acte de langage prend son origine à la langue, et il a son aboutissement au discours. En ce sens, la finalité du discours ressortit à l'expression, tandis que celle de la langue à la représentation, conditionnant et permettant l'expression. En d'autres termes, l'acte de langage, représentant l'ensemble des signes nécessaires à la manifestation extérieure des pensées, est une transition de la langue au discours. Ceci est donc un système de communication par lequel le sens est porté par des séquences de sons produits par la voix, alors que la langue est la manifestation de l'action de parler : un instrument de communication qui consiste en

signes vocaux compris de la même façon par les membres d'une même communauté linguistique.

La langue, en tant que porteuse des concepts, est un code contenant des idées à déchiffrer (Béchillon, 1993). Elle reflète la perception du monde ayant cours dans une communauté culturelle donnée (Delbecque, 2006 : 17). Elle représente aussi un des aspects qui expriment les idées, et est considérée comme un phénomène symbolique et référentiel qui désigne une émission complexe de sons : ce phénomène est expressif (désigne un symptôme) et signal (désigne un appel au récepteur) (Hörmann, 1972 : 25). Sous les trois aspects de la langue (représentations, expressions et appels «signaux »), le cerveau est considéré comme responsable de la gestion du mécanisme d'un grand nombre de mouvements dans le processus de production et d'expression orale : le cerveau est la commande motrice de l'appareil phonatoire et le lieu qui intègre, de façon consciente ou/et inconsciente, toutes les matières d'exprimer oralement (Hécaen et Dubois, 1969 : 30).

D'un point de vue constructiviste, l'apprenant agit pour apprendre. En parcourant la littérature, je me suis rendu compte que les auteurs ont souvent cherché à décrire ce que fait l'élève quand il apprend. Par exemple, Bloom (1975), en élaborant la taxonomie des objectifs éducatifs, précise qu'apprendre dans le domaine cognitif, est acquérir des connaissances, les retenir et exercer des habiletés intellectuelles (comprendre, appliquer, analyser, produire, évaluer). Il étend cette taxonomie aux domaines affectifs (vouloir recevoir, réagir, valoriser, organiser, caractériser) et psychomoteur (percevoir, se préparer, orienter, se comporter, être performant). Or, la taxonomie de De Ketele (1991 et 1993) s'appuie sur les différentes catégories de savoirs en tant qu'activités : savoir dire (citer, réciter, reproduire), savoir faire (observer, analyser, synthétiser, choisir, évaluer ou manipuler), savoir être (manifester des attitudes), savoir devenir (mettre en projet, élaborer, planifier, réaliser, évaluer, ajuster le projet). Quant à De La Garanderie (1989), il s'intéresse au savoir faire des « gestes mentaux » : l'attention, la mémorisation, la compréhension, la réflexion, l'imagination créatrice.

L'expression « prise de conscience » est fréquemment utilisée dans notre vie quotidienne : on parle de prise de conscience politique, sociale, économique, etc. Pourtant, la prise de conscience dont il est question ici concerne le domaine de la construction des savoirs, et plus particulièrement la prise de conscience de sa propre manière d'apprendre. Il semble difficile de parler de prise de conscience sans aborder la notion de conscience, mais

je n'entre pas dans une étude approfondie de ce qu'est la conscience. En fait, conscience est un des concepts les plus difficiles à définir (Comte-Sponville, 2001 : 127) : dans nombreux travaux cognitiviste et développementaux sur la conscience, celle-ci est conçue davantage en termes de connaissance-réflexion que de conscience-connaissance. Néanmoins, il existe un profond désaccord en ce qui concerne le nombre des niveaux de réflexivité et leur relation avec le niveau de développement de l'apprenant. Or, la conscience est, selon Comte-Sponville, la faculté mentale qui permet d'appréhender subjectivement les phénomènes extérieurs (sensations) ou intérieurs (états émotionnels et pensées). Dans une perspective pédagogique, la conscience est un changement de stratégie, opéré par un élève à la suite d'un processus adaptif inconscient d'essais et d'erreurs (Romainville, 2007 : 109). La conscience est aussi une donnée subjective immédiate de la vie mentale (Delacour, 2001 : 81-82) : dès ces données immédiates se manifestent, deux composantes dont l'association est la caractéristique de la conscience : une composante cognitive intentionnelle et une composante d'expérience phénoménale où s'unissent les aspects intrinsèques, qualitatifs et le caractère situé de l'expérience consciente. En ce sens, la conscience a deux niveaux (Pons, Doudin et Cuisinier, 2007 : 17-18) : le premier niveau est le fonctionnement conscient **non réflexif**. À ce niveau, l'apprenant est comme un spectateur en train de regarder ce qui se passe sur un écran. Il est conscient de ce qui se passe sur l'écran, mais n'est pas conscient de regarder l'écran. Il n'a pas non plus conscience de ce qui se passe derrière l'écran.

Le deuxième niveau est le fonctionnement conscient **réflexif**. Les phénomènes de conscience de ce niveau consistent en des réflexions, des questionnements, des évaluations et des mises en relation portant sur certains phénomènes de conscience du premier niveau. Ce n'est qu'à ce niveau que l'apprenant prend conscience d'être. En fait, au-delà de ce deuxième niveau, la conscience ne serait plus une expérience phénoménologique, mais le produit d'un raisonnement plus ou moins logique ; le spectateur est non seulement conscient de ce qui se passe à l'écran (ou derrière l'écran), mais il est aussi conscient qu'il est en train de regarder l'écran. Il n'est plus seulement un simple spectateur de ses fonctionnements, mais aussi un observateur critique de ses fonctionnements.

D'ailleurs, la conscience a des liens étroits avec le langage (Delacour, 2001 : 93) : elle s'accompagne souvent d'un discours (intérieur ou extérieur). En s'appuyant sur l'importance d'un recul, Narcy-Combes (2006) considère qu'il est important de passer

d’abord par une forme de désapprentissage pour qu’il y ait apprentissage : une déstabilisation s’impose et exige le prise de conscience d’un écart entre la représentation initiale et ce que l’apprenant vient de repérer. Selon son hypothèse, Narcy-Combes estime que c’est plutôt la verbalisation (interne ou externe) qui en permettant le recul nous rend conscient. En l’occurrence, tout apprenant se sert de ce recul, mais il lui est difficile de saisir seul les écarts qui imposent un nouvel apprentissage (Narcy-Combes, 2005 : 17) : il convient donc de mettre en place une médiation qui l’aide à gérer ses apprentissages, dans le sens où ce travail cognitif permet d’accepter d’apprendre en favorisant une prise de décision plus mesurée : quand la déstabilisation est acceptée, il est possible de modifier le perçu de départ (les conceptions et les réactions antérieures).

Fondé sur ce qui précède, l'apprentissage est un changement de comportement qui se manifeste par un accroissement de son répertoire. Qu'il soit latent, incident ou intentionnel, l'apprentissage est d'abord le fait de l'apprenant lui-même. En même temps que l'apprenant apprend, il construit des outils cognitifs. En d'autres termes, l'apprentissage ne favorise pas seulement l'acquisition de nouvelles connaissances, mais aussi la construction de nouveaux moyens pour apprendre. Cependant, cet apprentissage à apprendre demeure la plupart du temps implicite. Le rendre explicite ne peut se faire que par la prise de conscience de ses propres démarches pour apprendre. La question est de savoir si la prise de conscience peut modifier l'apprentissage en permettant à l'apprenant de connaître les fonctions qu’il remplit quand il apprend, d'évaluer et contrôler ses démarches, de découvrir un choix pertinent de stratégies et de réguler sa manière d'apprendre. En fait, le concept d'apprentissage recouvre plusieurs types et différents niveaux de conscience de l'activité d'apprentissage.

Par ailleurs, l’apprentissage d’une langue étrangère s’effectue par deux processus mentaux conscients (Sander, 2000 : 62) : la systématicité et l’instrumentalité. Pour Sander, la **systématicité** est un processus de construction des relations entre les événements langagiers, et « *qui fournit un critère de démarcation entre traits de structure et de surface* ». Grâce à ce processus, chaque événement langagier nouveau peut être interprétable. Le deuxième processus est **l’instrumentalité** qui est une programmation pédagogique destinée à faire acquérir la maîtrise d’une langue donnée. Cette instrumentalité est aussi, dans une perspective émergentiste, la capacité d’utiliser un mode d’emploi des règles d’un code social précis qui détermine le cadre de la pratique d’une

culture donnée (Dumont, 2008 :114). Le développement des habiletés métalinguistiques permet à évoluer l'aptitude de réflexion en langue étrangère, et en même temps, à améliorer le raisonnement sur les différentes composantes de la langue étrangère et sur ses différentes modalités d'expression orale (Combert, 1990 : 59). Quant à la réflexion sur une langue étrangère, Rabatel (2004 : 125) estime que ce processus exige une intentionnalité : c'est la présence d'une orientation consciente vers un but ; la réflexion sur la langue se développe au fil du développement langagier de l'apprenant et devient une réflexion en langue étrangère. Pour Rabatel, ce n'est pas la langue qui agit comme une cause sur l'apprenant et le détermine dans sa façon de penser, mais c'est plutôt la façon par laquelle il s'exprime avec des variations qu'il adopte et qu'il reprend comme façon de savoir-être, de savoir-agir ou de savoir-faire.

La langue, en tant que système de signes, sert de moyen de communication qui implique une convention interpersonnelle (Rondal, 1999 :110) : les membres de même groupe culturel doivent implicitement ou explicitement accepter un accord, proposé voire imposé, concernant la signification de ces signes (dits linguistiques). D'ailleurs, Rondal et Thibaut (1987 : 13) rappellent que le développement langagier chez les locuteurs se continue sans cesse à s'évoluer pour répondre aux besoins des membres d'une communauté linguistique donnée ainsi que pour remplir plusieurs fonctions. Loubier (2008 : 62) rappelle que ces dernières « *sont attribuées non pas en relations avec les rôles qu'exerce la langue pour l'existence et le fonctionnement d'une collectivité donnée, mais plutôt par référence à des catégories d'usages circonscrites à l'intérieur de divers espaces sociaux : espace géographique, espace humain ou espace institutionnel* ». En ce sens, une langue étrangère peut être considérée à la fois comme un système communicatif et représentatif, qui repose sur une convention socioculturelle. Parler une langue étrangère, est donc un processus complexe puisque l'apprenant doit construire ses idées à travers des signes de cette langue en utilisant leurs fonctions des relations diverses, et qu'il établit une relation directe avec le contexte extra-langagier, une relation intralinguistique avec le contexte linguistique et enfin une relation pragmatique et méta-pragmatique.

Cette recherche vise à développer d'autres pratiques pédagogiques qui impliquent des opérations de réflexion d'ordre supérieur et à faire comprendre aux apprenants que la maîtrise de l'oral est à la fois un enjeu social, personnel et identitaire car la langue parlée renvoie à celui qui parle (Halté et Rispail, 2005 : 13) : tous les aspects de la parole

dénoncent leur auteur, les choix lexicaux et syntaxiques certes, mais tout autant les éléments paraverbaux, suprasegmentaux comme l'intonation, les éléments prosodiques et bien entendu les contenus discursifs eux-mêmes. De plus, le terme de « développement », sur lequel s'appuie cette recherche, désigne que l'identité langagière ainsi que l'identité conceptuelle ne sont pas des données, mais des construits perpétuels. Il s'agit d'un développement langagier, conceptuel et cognitif. Cette recherche vise à faire engager mentalement les apprenants à ce genre de développement. Dans une perspective émergentiste, cet engagement mental pourrait assurer une activation de plusieurs d'opérations de réflexion en et/ou sur la langue cible. Cette recherche vise donc à développer la pensée analytique, critique et créative en utilisant le programme de réflexion qui consiste à faire réfléchir les apprenants.

En somme, l'activité du cerveau qui permet de percevoir a la même structure que celle qui permet de parler (D'Arcy, 1972, 58) : les deux activités ne peuvent pas s'effectuer qu'en liaison l'une avec l'autre. Pour cela, deux études permettront de prouver la possibilité de développer les sous-habiletés d'expression orale chez les apprenants du français, en tant que langue étrangère, en utilisant le programme de réflexion « *thinking curriculum* » :

1) une étude théorique qui se présente en cinq chapitres. Le premier chapitre traite la production orale sur des niveaux phonétique, phonologique et psycholinguistique. Le deuxième chapitre traite de l'expression orale en langue étrangère. Le troisième chapitre étudie la réflexion sur la langue étrangère, le quatrième chapitre explicite la réflexion en langue étrangère, et le cinquième chapitre met en évidence le programme de réflexion en tant que méthode d'enseignement.

2) une étude expérimentale qui vise à inspirer aux apprenants les habiletés de résolution de problèmes, d'auto-surveillance, et de la pensée critique, et à mettre l'accent sur la nécessité d'engager les apprenants dans un processus actif pour construire des connaissances. L'étude expérimentale consiste à proposer aux élèves des unités d'enseignement basées sur le programme de réflexion afin de développer les sous-habiletés d'expression orale, à suivre ses unités et à mesurer les effets du travail.

PLAN DE LA RECHERCHE.

Ce plan est en quelque sorte la feuille de route de la recherche. Il montre les terminologies utilisées dans cette recherche, la problématique, les objectifs, l'importance et les limites de la recherche.

1. Terminologies de la recherche.

a) Une habileté ou une compétence ?

Une compétence n'est pas une capacité abstraite isolée de tout contexte : on ne peut ni exercer ni observer une compétence à vide (Scallon, 2004, 103). Si la compétence est souvent considérée comme un agir ou une potentialité, elle doit, comme le rappelle Le Boterf (1994), être finalisée et contextualisée, c'est-à-dire qu'elle doit se rapporter à des situations précises. Cependant, et selon ce point de vue, des termes tels que « analyser », « comparer » ou « déduire », considérés comme des habiletés de réflexion d'ordre supérieur, et qui sont au cœur de TC, ne peuvent donc être employés seuls, dans la mesure où l'existence de compétences transversales ne sont pas associées à aucun contexte particulier (Rey, 1996).

En outre, le savoir-agir, qui est utilisé pour définir la compétence, n'est pas synonyme de savoir-faire (Le Boterf, 1994 : 35). Dans une logique behavioriste, une habileté correspond à des savoir-faire : c'est une capacité d'exécution qui correspond à des connaissances procédurales. En ce sens, l'habileté est une capacité de produire avec maîtrise des séquences d'opérations conduisant à un résultat attendu. Il convient donc de ne pas confondre, selon Scallon (2004), les notions de compétence et d'habileté : appliquer de façon répétée des principes ou des règles dans des situations familières est une habileté, mais pas compétence. Or, l'habileté sert à décrire des actions que l'élève peut se poser : une habileté ne prend du sens qu'à travers une capacité qui l'active dans la mise en œuvre d'une compétence en situation (Jonnaert, 2009 : 56).

En s'appuyant sur ce qui précède, j'ai préféré utiliser le terme d'« habileté ». J'ai donc remplacé le terme de « compétence » par celui d'« habileté », même après la mise en place de l'étude de terrain.

b) La production orale.

Robert (2008 : 172) définit la production orale comme « *une opération qui relève de la performance de l'énonciateur et illustre sa compétence langagière* ». Cette recherche a été mené sur une distinction entre la production orale et l'expression orale dans la mesure où les activités de production orale peuvent se produire sous formes d'annonces publiques (renseignements, instructions, etc.) ou de paroles exposées (lire un texte à haute voix, ou chanter, etc.), alors que l'expression orale est d'ordre supérieur à celui de la production orale.

c) L'expression orale.

Parler est prendre la parole pour exprimer une intention énonciative (D'Arcy, 1972, 172). En expression orale, la prononciation d'une phrase varie selon et les intentions du locuteur (Fortunata, 2007 : 9). L'expression orale peut être définie comme une activité intellectuelle qui s'appuie sur des opérations de réflexion d'ordre supérieur. Elle consiste à établir un rapport interactif entre un émetteur et un destinataire, en faisant appel à la capacité de comprendre l'autre. Il s'agit d'une habileté qui demande à surmonter non seulement des problèmes liés à la prononciation, au rythme et à l'intonation, mais aussi à la compréhension, à la grammaire de l'oral et aux savoirs socioculturels.

d) Le programme de réflexion.

Enseigner la réflexion donne aux apprenants l'opportunité de développer leur langage et leur cognition (French et Rhoder, 2012: 48) : « *the literature suggests that there can be three approaches to the development of thinking curriculum. We can teach for thinking, of thinking, and about thinking* ». Selon Debra (2007 125), le programme de réflexion est « *a middle way, which attempts to capture a situated view on learning while at the same time keeping general cognitive development in mind* ». Canedo (1990 : 1) note que le programme de réflexion développe chez les apprenants les habiletés de réflexion d'ordre supérieur dans la mesure où « *it should be used in conjunction with a thinking skills program as means of applying critical and creative thinking, and problem-solving skills through the activity of creating an innovation or invention* ». En ce sens, le programme de réflexion peut être présenté comme une méthode d'enseignement qui vise à développer les habiletés de réflexion d'ordre supérieur chez les apprenants.

e) Les habiletés de réflexion (*thinking skills*).

Selon Cookson (2004 : 5), « *there are five thinking skills: information processing, reasoning, enquiry, creative thinking and evaluation* ». Enseigner les habiletés de réflexion aide les apprenants à atteindre une autonomie considérable dans leur apprentissage (Johnson et Siegel, 2010 : 8) : « *the ability to acquire and deploy thinking skills is, then, one important aspect of the widely proclaimed educational virtue of being to learn how to learn* ».

f) Les habiletés de réflexion d'ordre supérieur.

Quant aux habiletés d'ordre supérieur, il y a, selon Brookhart (2010 : 3), trois catégories : « *(1) those that define higher-order thinking in terms of transfer, (2) those that define it in terms of critical thinking, and (3) those that define it in terms of problem solving* ». Il s'agit de trois types de pensées : la pensée analytique, critique et créative.

2. Problématique de la recherche.

La problématique de la recherche peut être explicitée en s'appuyant sur deux points : une motivation personnelle et des questions à poser.

2.1. Motivation personnelle.

L'idée de cette recherche s'est fait jour lors de mes contacts avec les élèves qui apprenaient le français en tant que langue étrangère. Étant enseignant de FLE en Égypte (2000-2005) et en France (depuis 2007), j'ai remarqué que l'enseignement de l'expression oral peine à s'imposer comme une véritable discipline de la langue française. En **Égypte**, la majorité d'élèves éprouvaient des difficultés dans les habiletés d'expression orale et celles de la compréhension de l'oral. Il y avait une lacune entre ce qui est théoriquement envisagé par les concepteurs des manuels scolaires vis-à-vis l'enseignement des habiletés d'expression orale en français et ce qui est effectivement pratiqué sur le terrain : l'écrit occupe, comme on l'a déjà montré, une grande priorité dans l'enseignement du français, et l'évaluation de l'oral est quasiment rare, voire absente, pendant les activités langagières. Cela traduit l'intérêt accordé à la mémorisation au profit des processus de réflexion malgré l'enseignement du français se déroule dans un pays étranger sans pratique concrète.

En **France**, l'enseignement de l'oral du français, pour les élèves d'origines étrangères dans les classes d'accueil, s'appuie sur le fait que l'oral est un enjeu transversal

et un vecteur d'apprentissage. En ce sens, étant enseignant de FLE dans une classe d'accueil, j'ai remarqué que l'enseignement de l'oral du français se heurte à deux obstacles majeurs :

a) un **obstacle didactique** : les pratiques de l'oral manquent de modèles auxquelles les enseignants peuvent commodément se reporter. Au niveau de collège, les élèves d'origine étrangère qui viennent à peine d'arriver en France ne pratiquent pas l'oral de même façon en français, en mathématiques, en SVT (Sciences de la vie et de la Terre) et en histoire-géographie. Il y a un langage mathématique en mathématiques, un autre d'historien en histoire, etc. ;

b) un **obstacle pédagogique** : il y a un dilemme entre la pratique de l'oral spontané et celle de l'oral régularisé (l'écrit oralisé) qui doit être utilisé dans le quotidien de classe scolaire.

D'après mes expériences, la pratique de l'expression orale se déroule généralement en deux façons : une forme d'une parole suscitée ou des réponses à des questions (exposés, présentations, etc.), et une autre d'une oralisation d'un écrit (citations, interprétation d'un texte documentaire, d'une pièce de théâtre, ré-raconter une histoire, etc.). De plus, l'expression orale fait rarement l'objet d'un apprentissage spécifique.

2.2. Questions à poser.

En didactique des langues étrangères, les besoins posent les questions alors que les objectifs proposent les réponses adéquates (Qotb, 2009 : 103). Parler n'est pas seulement s'exprimer, mais également être compris des autres (Faerber, 2006 : 163). Mener les apprenants à s'engager dans une réflexion en langue et sur la maîtrise d'expression orale peut répondre aux exigences institutionnelles dans la mesure où l'intégration socioculturelle est attachée aux savoir-être et savoir-faire oraux, et où le développement de sous-habiletés d'expression orale peut répondre au problème d'intégration qui est à la fois d'ordre linguistique, socioculturel et politique (Lafontaine, 2008 : 89). Toutefois, quand on enseigne l'oral, des questions se posent : Quelles sont les activités privilégiées ? Que peut-on faire dans la classe ? Comment s'y développe la parole des élèves ? Dans quels rapports avec la parole hors l'école ? Les élèves ont-ils l'impression d'avoir appris en oral des

notions qu'ils peuvent transférer dans d'autres situations ? De quelles façons l'oral peut-il être évalué ?

Le point de départ de cette étude consiste à répondre à cette question : « peut-on développer les sous-habiletés d'expression orale du français, chez les apprenants d'origine étrangère, par le programme de réflexion ? ». Cette question principale peut se développer en plusieurs questions :

a) Quelles sont les habiletés d'expression orale que les apprenants d'origines étrangères de la banlieue parisienne devraient maîtriser?
b) Quelles sont les pratiques d'enseignement basées sur le programme de réflexion, qui pourraient permettre d'atteindre l'objectif de cette étude ?
c) Quelles sont les habiletés de réflexion que l'on devrait développer chez les apprenants ?
d) Comment peut-on développer les sous-habiletés d'expression orale chez les apprenants ?
e) Comment peut-on faire réfléchir les apprenants dans et sur la langue ?

Basées sur la problématique de la recherche, les questions précédentes seront traduites en objectifs à atteindre.

3. Objectifs de la recherche.

Cette recherche vise à élaborer des unités d'enseignement basées sur le programme de réflexion, et à évaluer ce développement en administrant un test d'expression orale (utilisé comme pré-test et post-test). Ces unités sont construites d'activités qui visent à mettre en œuvre des habiletés de réflexion d'ordre supérieur. En somme, cette recherche vise à développer les sous-habiletés d'expression orale en français chez les élèves d'origines étrangères en utilisant trois unités d'enseignement basées sur le programme de réflexion.

4. Limites de la recherche.

Cette recherche se limite à :

a) des sous-habiletés d'expression orale (quatre habiletés principales).
b) trois unités d'enseignement, basées sur le programme de réflexion.

c) un groupe d'élèves dans un collège situé dans la banlieue parisienne où l'étude expérimentale a été menée.

Les outils précédents de la recherche ont été utilisés afin de valider l'hypothèse de la recherche.

5. Valider l'hypothèse de la recherche.

Cette recherche part de l'hypothèse qu' « *il y a statistiquement des différences significatives entre les moyennes des notes du groupe expérimental au pré-test et post-test d'expression orale en faveur du post-test* ». Pour valider cette hypothèse, une étude expérimentale a été mise en place en administrant un test des sous-habiletés d'expression orale. Ce test, en tant que pré-test, a été administré avant d'enseigner les trois unités. Après avoir enseigné ces trois unités, le même test, en tant que post-test, a été administré. Enfin, les résultats obtenus de deux tests ont été traités statistiquement pour valider l'hypothèse de la recherche.

6. Instruments de la recherche.

Cette recherche a été menée grâce à des instruments qui comprennent :

a) une liste des sous-habiletés d'expression orale (quatre habiletés principales).
b) trois unités d'enseignement basées sur le programme de réflexion.
c) chaque unité est composée d'au moins deux leçons à enseigner. Chaque leçon vise à développer une ou des habiletés de réflexion d'ordre supérieur.
d) un test d'expression orale pour l'objectif de mesurer le développement prévu concernant les sous-habiletés d'expression orale.

Ces instruments ont visé à assurer l'étude de terrain selon le plan de la recherche.

En somme, ce cadre théorique représente une feuille de route pour une recherche plus détaillée en deux parties :

- **PREMIÈRE PARTIE : ÉTUDE THÉORIQUE.**
- **DEUXIÈME PARTIE : ÉTUDE DE TERRAIN.**

PREMIÈRE PARTIE

ÉTUDE THÉORIQUE

Cette étude théorique avait pour deux objectifs majeurs : a) comprendre les liens entre les processus de réflexion et les sous-habiletés d'expression orale en s'appuyant sur la différence entre la **production orale** et l'**expression orale** ; b) déterminer une façon de concevoir des unités d'enseignement basée sur le programme de réflexion « *thinking curriculum* » en expliquant les mécanismes sur lesquels un programme de réflexion peut s'établir. Pour y arriver, l'étude s'organise autour de cinq chapitres :

- **chapitre premier** : la production orale.
- **chapitre deuxième** : l'expression orale.
- **chapitre troisième**: la réflexion sur la langue.
- **chapitre quatrième**: la réflexion en langue étrangère.
- **chapitre cinquième**: le programme de réflexion « *thinking curriculum* ».

CHAPITRE PREMIER

LA PRODUCTION ORALE

1. Les sons de la parole.
2. La production de la parole.
3. L'accentuation.
4. De la pensée à l'énoncé.
5. Vers un modèle de production orale en langue étrangère.

- Introduction.

Le système cognitif traite l'ensemble d'activités mentales et permet de mettre en œuvre et de gérer des processus mentaux tels que la perception, l'inférence, la catégorisation, la mémorisation (Marin et Legros, 2008 : 5) : ces processus sont marqués par le langage et l'usage de la langue. Cette dernière est considérée comme un acte qui associe son et sens dans un jeu de correspondances régies par des règles (Callamand, 1981 : 70). En ce sens, la production orale est liée à un sens qui démontre les idées prédominées par des processus cognitifs (Dell, 1973 : 15) : ces processus réfèrent aux activités communicatives basées sur des interactions mentales et intellectuelles.

D'un point de vue phonétique, la voix est la source de son du langage qui se produit par les vibrations des cordes vocales (Munot et Nève, 2002 : 31) : ces vibrations des cordes vocales produisent l'onde sonore laryngée qui, par l'ensemble de l'appareil phonateur, réalise les divers sons de la parole. C'est, selon Munot et Nève, en transmettant à l'oreille que l'onde sonore devient une sensation parce que l'air atmosphérique met en relation les cordes vocales du locuteur et l'oreille de l'auditeur. En ce sens, la voix sert à nous mettre en relation avec celui à qui l'on s'adresse pour échanger des informations. Grâce à la voix, on peut traduire sa pensée en une production orale (sonore) (Augé, 2011 : 23) : c'est la voix qui véhicule la parole formée mentalement et organisée en une succession de sons combinés qui forment des mots puis des énoncés. D'ailleurs, parler est un acte intentionnel qui repose sur l'extériorisation d'un sens par la voix (Bange, 2005 : 60). À cet égard, Brentano (2003) définit l'acte intentionnel comme la capacité d'avoir conscience perceptive d'un objet afin de représenter cet objet : cet acte intentionnel repose sur des représentations. La voix porte donc un sens, même si elle reste interne et n'est pas proférée (Derrida, 1967). Le mécanisme de la production orale débute, comme l'explique Bange (2005), par une activité mentale par laquelle l'information passe par un procès physiologique où les nerfs mettent en activité les organes de la parole (appareil respiratoire et appareil phonatoire). À cet égard, la production du son est un mécanisme complexe dans la mesure où elle dépend des interactions entre le système neurologique et le système physiologique : le son correspond à une création du cerveau (Kolb et Whishaw, 2002 : 320). Pour autant, l'évolution de la production orale ne réfère pas au développement du tractus vocal, mais plutôt aux capacités cognitives (Neveu, 2009 : 54).

La production orale implique tout un ensemble de travail sur la voix, tels que les sons de parole, le rythme, l'intonation, l'accent. Ce premier chapitre consiste à montrer que l'oral est une activité de réception et de production dans un mode de pensée, et que le mécanisme psychophysique permet d'extérioriser des combinaisons par lesquelles tout locuteur utilise le code d'une langue afin d'exprimer sa pensée personnelle (De Saussure, 1878 : 30-31).

1. Les sons de la parole.

Il y a plusieurs facteurs qui déterminent les caractéristiques physiques du son (Liénard, 2001 : 115) : par exemple, la vitesse d'ouverture ou de fermeture des cordes vocales ; plus cette vitesse est élevée, plus les atomes existant dans l'air vibrent vite, et plus le son produit est aigu. Pour autant, plus le mouvement des cordes vocales est lent, plus le son émis est grave. À cet égard, le son a un double caractère (Lecourt, 2006) : il est à la fois matériel en représentant l'aspect physique et aussi mental en consistant sur la perception. C'est le cerveau qui détermine si on entend un son ou non (Condamines, 1985 et Lecourt, 2006).

Le son de la parole correspond à une création du cerveau, qui n'existe pas sans lui (Kolb et Whishaw, 2002 : 320) : la valeur de son dépend principalement de sa clarté à entendre et de la capacité à l'interpréter de la part de l'auditeur. D'ailleurs, le mécanisme de la production de la parole est marqué par la séparation entre la source du son de la parole et de son modelage (Martin, 2008 : 61) : au comparable d'un compositeur qui joue de la flûte et qui doit réfléchir à la note afin de produire un morceau de musique audible, le locuteur, en réfléchissant à exprimer des idées, module les sons émis pour produire des messages sonores exprimant des idées. Pour autant, l'onde sonore émise par le locuteur n'atteint pas seulement l'oreille de l'auditeur mais également celle du locuteur lui-même. Cela signifie que le locuteur s'entend parler. Ce retour constant à l'oreille lui permet de contrôler continuellement la qualité de sa production orale.

À vrai dire, apprendre une langue mobilise non seulement un rapport au savoir mais aussi un rapport à soi-même dans un retour sur sa langue première (Anderson, 1999 : 258). Dans cette optique, la pratique d'une langue relève de règles linguistiques à respecter ainsi que de règles intériorisées par le sujet parlant. Or, la production des sons se fonde sur la sélection, dans le lexique, des mots qui correspondent à l'intention de communiquer,

l'arrangement de ces mots, selon les règles syntaxiques de la langue, et le choix d'une prosodie appropriée à l'intention globale du message (Vaissière, 2006 : 47). Les sons s'émettent dans le cerveau (Szendy, 2000 : 148). D'ailleurs, la voix est un outil non seulement pour véhiculer les idées et les sentiments mais aussi pour communiquer avec autrui (Ridel, 1988 : 40). Pour Paddison et Deliège (2001 : 149), la production sonore de la parole résulte d'une double intentionnalité. La première intention est effectuée par l'envie d'exprimer des idées et l'envie de communiquer avec l'autrui. La deuxième intention, liée et successive à la première, s'effectue par la transformation des idées et des pensées en sons exprimant des signes linguistiques.

En somme, les sons sont considérés, selon Bigand et Mc Adams (1994), comme des interprétations faites par les individus : l'appareil auditif recueille les ondes sonores en provoquant les sensations auditives qui seront analysées dans l'oreille interne et envoyées au cerveau en influx nerveux. Or, grâce à cette interprétation, l'auditeur perçoit non seulement la signification de la chaîne parlée mais aussi des interprétations sur l'identité du locuteur.

2. La production de la parole.

Les théories psycholinguistiques (Dell, 1986; Levelt, 1989) avancent que la production de la parole passe par trois étapes principales :

a) la **conceptualisation** : il s'agit d'une préparation conceptuelle du message préverbal. Dans cette étape, le message est encore non linguistique ou préverbal, et se construit d'après des représentations conceptuelles.

b) la **lexicalisation** (ou la formulation). Elle correspond au traitement lexico-sémantique ainsi qu'à l'encodage phonologique du message préverbal. Cette étape aboutit à la « parole intérieure » qui sera ensuite articulée dans l'étape suivante.

c) l'**articulation**. Dans cette étape, on traduit la parole intérieure en voix ou en sons de parole.

La production orale apparaît comme une habileté complexe dans sa structure et dans sa composition. Elle s'observe à plusieurs niveaux : lexical, syntaxique, morphologique, discursif et pragmatique. La faculté de parler une langue ne s'exerce qu'à l'aide d'un instrument fourni par une collectivité. Tout fait de conscience (dit concept) est associé aux représentations des signes linguistiques ou des images acoustiques. En

remplaçant *concept* et *images acoustiques* respectivement par *signifié* (représenté par un sens construit) et *signifiant* (représenté par une empreinte sonore), De Saussure (1878 : 98) considère que la relation entre ces derniers termes est arbitraire et qu'elle se fonde sur une convention. Dans cette optique, il convient de parler de la production orale des signes linguistiques en montrant les quatre articulations.

En fait, Martinet (1960) a théorisé sur le principe de la double articulation : la langue est fondée sur deux niveaux d'unités distinctes. Les unités de premier niveau de l'articulation (noms, verbes, préfixes, etc.) sont des signes déterminés par un signifiant (image acoustique) et signifié (une signification), alors que les unités de deuxième niveau (morphèmes) n'ont qu'un signifiant. La théorie de la double articulation semble non fausse mais incomplète (Séguy-Duclot, 2011 : 221). De ce point de vue, le langage humain engage effectivement une articulation des unités de sens et une articulation des unités des phonèmes. Mais distinguer seulement deux modes d'articulations ne suffit pas pour rendre compte de la complexité articulatoire du langage humain. Dans cette étude, je distingue la production orale de l'expression orale dans la mesure où il y a quatre articulations fondamentales, sachant que ce chiffre « quatre » n'est en rien définitif. Il est possible de dégager de nouvelles articulations du langage (voir la figure1).

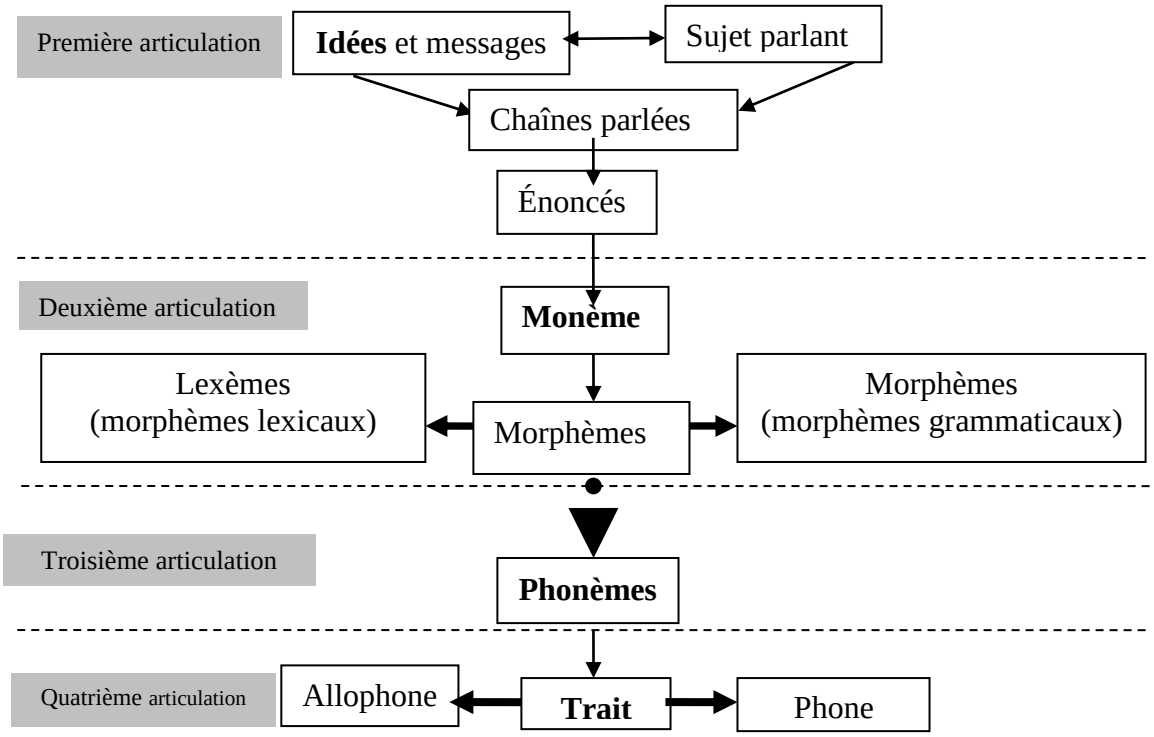


Figure 1 : Les niveaux de l'articulation

En effet, parler une langue étrangère a généralement pour objectif de s'exprimer, communiquer, apprendre ou se développer. Pour comprendre le processus de la production orale ainsi que ses distinctions avec l'expression orale, ce processus peut être expliqué selon les unités fonctionnelles de langue. Or, dans chaque niveau, l'acte de parler nécessite une sélection et une combinaison des unités fonctionnelles qui créent un niveau plus élevé de langue. Autrement dit, la sélection et la combinaison des traits, permettent de créer des monèmes qui, à leur tour, construisent des énoncés. Ensuite, on forme des unités prosodiques qui aident à exprimer les idées. Ce schéma montre que l'oral s'évolue en quatre niveaux d'articulation : les **traits** (quatrième articulation) qui constituent des **phonèmes** (troisième articulation). Ces dernières sont nécessaires pour constituer des **monèmes** (deuxième articulation) par lesquelles on construit des **énoncés** qui véhiculent des pensées en chaînes parlés (première articulation).

2.1. La première articulation.

L'acte de parler repose sur le fait que la langue est principalement une expérience humaine qui se décompose d'une multitude de concepts. Ceux-ci se sont représentés par des unités fonctionnelles. Au contraire de la théorie de la double articulation de Martinet, qui repose seulement sur deux fonctions externes de langue, cette thèse repose sur les fonctions externes et internes de langue. La première articulation est le niveau le plus élevé. Elle se fonde essentiellement sur les unités prosodiques. À ce niveau, on met en relief les distinctions entre la production orale et l'expression orales. Dans ce niveau, on exprime ses idées. Il ne s'agit pas simplement de produire oralement des énoncés, mais plutôt de savoir-faire et d'exprimer oralement des idées en reposant sur des façons que l'on devrait traiter plus loin (dans le chapitre qui suit).

2.2. La deuxième articulation.

Selon la théorie de double articulation de Martinet, cette articulation repose sur la sélection d'un certain nombre de monèmes et leur intégration sérielle. Les deux processus (la sélection et l'intégration) suivent un système morphologique et syntaxique conventionnel (Bérubé, 1991 : 54) : il s'agit des syntagmes. Autrement dit, ce niveau d'articulation se fonde sur le choix et la combinaison des monèmes qui sont les plus petites unités porteuses de sens de la langue (Bronckart, 1977 : 148). Par exemple, dans l'énoncé « mon père lit les journaux chaque matin », ces monèmes (mon, père, lit, les, journaux, chaque, matin,) s'ordonnent successivement en formant un énoncé de nature phonique. Ces

unités sémantiques s'organisent entre elles par des règles syntaxiques. C'est-à-dire que la syntaxe règle les relations entre les monèmes, ou bien, entre les syntagmes à l'intérieur de l'énoncé. Or, un syntagme désigne un groupe de mots qui constituent une unité syntaxique remplissant une fonction dans l'énoncé (Starets, 2000 : 19) : le syntagme consiste en un élément principal et, éventuellement, d'autres éléments qui s'ajoutent à cet élément principal. Par exemple, dans l'énoncé, *mon père lit les journaux*, « *mon père* » est la syntagme nominale, tandis que la syntagme verbale est « *lit les journaux* ». Dans ce niveau, le morphème est la plus petite unité linguistique distinctive (ayant une forme) et significative (ayant un sens).

2.3. La troisième articulation.

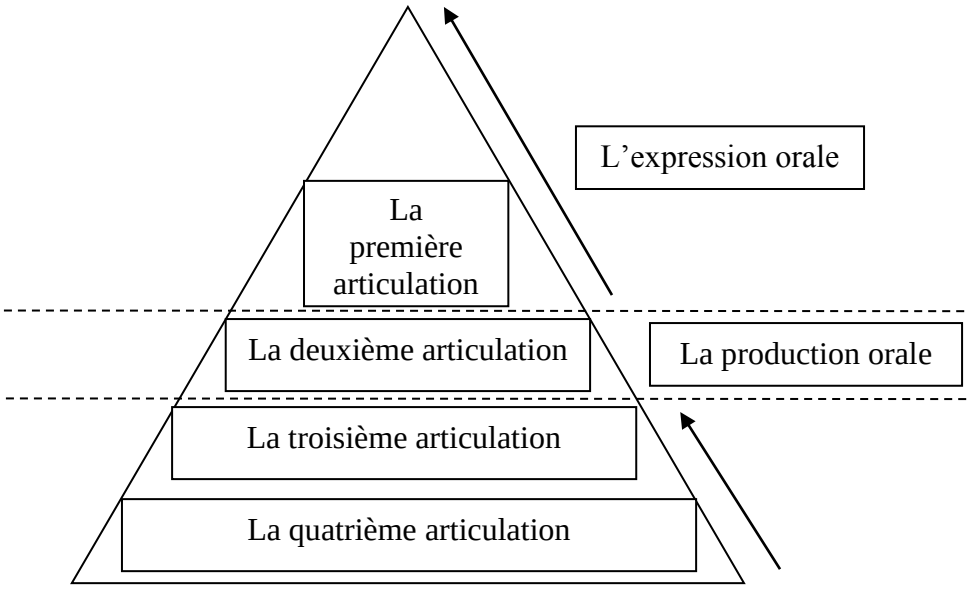
Selon Srage (2003 : 37), les morphèmes peuvent être décomposés en succession d'unités distinctives appelées « phonèmes ». La forme de chaque mot consiste en une succession de phonèmes (Duchet, 1998 : 52). Par exemple, le terme « bureau » se constitue de quatre phonèmes : b,u,r,eau. Il s'agit d'un niveau d'articulation par lequel on utilise les unités minimales distinctives et non significatives. Or, selon Duchet, les sons n'ont pas par eux-mêmes de fonction significative : leur fonction est purement distinctive. Par exemple : la différence entre « rare » /rar/ et « lard » /lar/ montre l'opposition entre le son /r/ et le son /l/. Le /r/ et le /l/ sont donc deux phonèmes servent à distinguer deux monèmes différents.

2.4. La quatrième articulation.

Le phonème n'est qu'un ensemble de traits distinctifs (Carvalho et al, 2010 : 70). Il s'agit des unités qui désignent les mouvements élémentaires de l'appareil bucco-phonatoire (Gil, 2006 : 23). Ces unités sont des propriétés invariantes constitutives de phonème. Par exemple, le mot « roi » peut être prononcé une foi avec un /R/ roulé /Rwa/ et une autre avec un /r/ non roulé /rwa/. En fait, il n'y a pas de différence entre le /R/ et le /r/. Ils sont un seul phonème parce qu'il n'y a pas d'opposition entre eux, tandis qu'ils représentent deux réalisations différentes d'un seul phonème.

En somme, cette étude s'appuie sur la thèse que le développement de l'oral en français débute de la deuxième articulation (production orale) jusqu'à la première articulation (l'expression orale). Cette étude repose sur les fonctions internes et externes de la langue, et non seulement, selon la théorie de Martinet, sur les conceptions externes : le développement de l'oral s'opère en quatre articulations. Les idées produites s'expriment

oralement par des unités prosodiques qui portent des contenus sémantiques (première articulation). Ces unités prosodiques s'opèrent à travers des chaînes parlées qui se décomposent en monèmes, ou bien des morphèmes, qui sont des unités minimales porteuses des significations (deuxième articulation). Les mots se décomposent en phonèmes qui sont des unités minimales non significatives mais plutôt distinctives (troisième articulation). Enfin, les phonèmes se réalisent à travers des traits phoniques (quatrième articulation). Ce développement peut être décrit par une relation pyramidale (voir figure 2).



Figue 2 : la pyramide orale.

L'expression orale se trouve au sommet de « la pyramide orale ». D'ailleurs, le rôle de la mémoire est évidement primordial pour assurer le développement langagier chez l'apprenant pendant les trois premiers niveaux (de la quatrième jusqu'à la deuxième articulation). Ce rôle se diminue au profit de la réflexion qui devient essentielle pour la première articulation (l'expression orale).

3. L'accentuation.

L'accentuation est un processus qui vise à provoquer une tension maximum des organes articulatoires (Landick, 2004 : 19) : il s'agit de l'art de placer les accents ou les mettre sur les voyelles qui doivent en recevoir. Pour Herboly (2001 : 109), il existe en français deux types majeurs de l'accentuation : **l'accentuation initiale** qui est optionnelle et par laquelle les unités accentuelles sont formés jusqu'à la syllabe initiale de chaque unité

lexicale. L'autre type est **l'accentuation finale** qui est obligatoire et par laquelle les unités accentuelles sont formés jusqu'à la dernière syllabe de chaque unité lexicale. Or, l'accent est la mise en valeur d'une syllabe par rapport aux autres syllabes d'une unité accentuelle grâce à la modification de l'intensité, de la durée et de la fréquence fondamentale de la syllabe (Fleis, 1984 : 107). De plus, un accent est la mise en relief d'une voyelle par rapport aux autres (Bourciez et Bourciez, 1989 : 26). L'importance de l'accent se base sur le fait qu'il donne au mot sa physionomie. Selon Rossi (1999), la fonction essentielle de l'accent est de faire un contraste entre les syllabes accentuées et les autres inaccentuées.

Il convient de faire réfléchir les apprenants du français, sur les règles de l'accentuation parce que l'accent affecte non seulement la voyelle mais principalement la syllabe dans la mesure où l'accent normal du français ne doit pas se définir à partir de sa substance phonique (Carton, 1974 : 98). Cependant, comme l'affirme Garde (1968), une modification dans les quatre traits phonétiques (la labialité, l'antériorité, l'aperture et la nasalité en tant que traits distinctifs des voyelles du français), aboutit à des changements dans le message transmis. Ces traits phonétiques ont des fonctions distinctives. En somme, le français est caractérisé par des groupes rythmiques qui portent l'accent sur leurs dernières syllabes (Renard, 2002 : 220) : chaque groupe rythmique correspond à une unité accentuelle qui porte un sens.

4. De la pensée à l'énoncé.

Selon Arcand et Nicole (1998), la production orale se produit grâce à un accès lexical et à un processus d'assemblage qui gère la construction des énoncés de façon pertinente : toute production orale commence par des processus mentaux et se termine également par des processus mentaux par le locuteur qui réévalue mentalement ce qu'il dit. En ce sens, quand l'apprenant d'une langue étrangère possède des constructions préalables, non seulement pré-linguistiques mais aussi linguistiques et conceptuelles, il peut utiliser ces constructions dans le déroulement du processus de production orale (Giacobbe, 1992 : 16) : celle-ci va engendrer, chez l'apprenant, un développement des systèmes d'appréhension et de traitement. Ce développement se déroule en deux sens : le premier vise à construire progressivement des aspects formels (phonologiques, morphologiques, syntaxiques) concernant la langue étrangère, alors que le deuxième vise à construire les aspects référentiels (sémantiques, représentatifs) qui sont nécessaires à l'émergence des concepts.

La production orale consiste à appliquer des procédures sous forme des données représentées (Burszten, 1990 : 56) : grâce à la fonction symbolique, on crée des représentations qui jouent un rôle du support de pensée. L'importance des représentations s'appuie sur le fait que la langue représente le réel par des signes linguistiques. Les représentations se trouvent donc au centre des processus de pensée et de l'ensemble de l'activité mentale. De la pensée pré-articulée (dite pré-linguistique) à la pensée articulée (dite linguistique), il existe une pensée réfléchie qui se trouve au centre de processus de réflexion (Vandeloise, 2003 : 25). Le rôle de pensée peut être discuté sur deux axes : la production orale des mots et celle des énoncés.

4.1. La production orale des mots.

Il convient de préciser que le « mot » est un porteur d'informations de diverses natures dont la somme constitue la charge sémiotique (Gruaz, 2002 : 7) : un mot est une constellation d'isotopes activés par le contexte paradigmatique dans le domaine de l'expression, et par le contexte syntagmatique dans celui du contenu. Quand un mot est considéré comme signe linguistique, il vise à établir une distinction foncière entre « sens » et « information ». Or, un nombre considérable de modèles a été proposé pour expliquer le processus de la production orale. Ces modèles peuvent se classer en deux majeures catégories (Feyereisen, 1994 : 116) : la première catégorie adopte une explication modulariste qui se base sur la neuropsychologie cognitive, tandis que la deuxième catégorie adopte les interactions contraintes entre les unités sub-symboliques.

4.1.1. La perspective modulaire.

Dans ces modèles, le processus de production orale est expliqué, comme le note Fayol (1997), par des composantes relativement autonomes et organisées de façon sérielle ou parallèle. Chaque composante peut transformer un type d'information en autre type d'information. Par exemple, on transforme une information psychologique en information linguistique. Ce mécanisme de transformation s'effectue sous des relations fonctionnelles qui sont assurées par des processus de contrôle qui règlent le transfert des informations et évaluent les produits résultants. Le modèle de Garrette/Levelt est un exemple qui explique le processus de la production orale en représentant cette perspective modulaire. Selon ce modèle, la production orale débute par un traitement des informations conceptuelles qui sont réalisées par le conceptualisateur. Ce processus de la conceptualisation est le responsable de construire des messages conceptuels qui vont prendre une forme

linguistique grâce au formateur. Le processus de la transformation, effectuée par le formateur, se déroule en deux temps. Pendant le premier temps, on construit parallèlement les structures syntaxiques (sujet/verbe/….) et les formes lexicales adéquates, tandis que, pendant le deuxième temps, on construit des représentations fonctionnelles qui doivent être envoyées à l'articulateur qui va les transformer en sons de parole.

4.1.2. La perspective connexionniste.

Selon cette perspective, la langue représente un système linguistique en soi. La transition d'une langue à une autre signifie une réorganisation d'un système linguistique en autre (Klein, 1989 : 25) : « *c'est la langue maternelle de chaque apprenant qui reste dominante* ». Pour Klein, cette dominance de la langue maternelle montre qu'on construit d'abord et partiellement l'énoncé en langue dominante, puis on le traduit et l'articule en langue cible. Il s'agit donc d'une « langue-référence » qui gère la façon de parler, et que la construction en langue apprise ne représente que des extensions de la façon de dire et de penser. De plus, la production orale des mots résulte, comme l'indique Elman (2001 : 296), d'une activité neuronale, à travers des unités fonctionnelles (nœuds) qui sont liées entre elles par des réseaux de connexions. Or, chaque nœud a plusieurs interconnexions avec d'autres nœuds. Chaque interconnexion « dite poids de connexion » se caractérise par un degré d'activation, et chaque nœud va aussi s'activer non-linéairement par d'autres nœuds. En outre, l'apprentissage s'effectue, comme le rappellent Chomel-Guillaume, Leloup et Bernard (2010 : 37), quand il y a deux nœuds qui s'activent simultanément, c'est-à-dire quand le poids de connexion entre eux est fort : pour produire oralement un mot, le mot cible sera activé parmi un ensemble des mots candidats par une activation donnée. Tous les traits du mot (sémantiques, morphologiques, phonologiques et articulatoire) se communiquent entre eux de manière interactive (Bonin, 2003 : 186). D'ailleurs, la production orale des mots se fonde sur des connectivités (Bechtel et Abrahamsen, 1993 : 244) : la langue est considérée comme un système cognitif composée d'unités fonctionnelles parce que le système agit comme un mécanisme de satisfaction de contraintes, où les contraintes sont constituées par la configuration d'activation de la mémoire de travail (MT). En d'autres termes, à l'aide de MT, les connexions entre les nœuds sont bidirectionnelles : quand ils sont activés, ils activent également les unités des règles.

4.2. La production orale des énoncés.

L'énoncé est un ensemble de mots caractérisé par un certain contour d'intonation qui montre les frontières de l'énoncé (Lebaud, et al, 2006 : 128). D'un point de vue herméneutique•, les énoncés portent une signification qui va au-delà des mots qui les composent (Climont, 2007 : 8) : grâce aux rapports modifiables entre les mots à l'intérieur des énoncés, l'expression des pensées peut être reformulée et contrôlée.

Par ailleurs, le « règne de significations » est un phénomène qui précède la production orale, et qui se fonde sur l'histoire antérieure des connaissances de l'apprenant et sur leur développement au sein d'une lignée linguistique (Paveau, 2006) : ce développement s'effectue sous deux dispositifs représentationnels : un dispositif **interne** qui s'attache à la transmission des contenus sémantiques liés aux savoirs, et un autre dispositif **externe** qui concerne les outils linguistiques. Sous cet angle, Le Ny (2005 : 125) note que la production orale des énoncés est basée sur un processus mental qui s'inscrit dans des activités cognitives complexes et dans des opérations multiples qui sont impliquées dans plusieurs niveaux :

- le niveau de planification des contenus. Il s'agit d'une activation ou une sélection des contenus dans la mémoire à long terme afin de les exprimer sous forme des signes linguistiques enchaînés (Coirier et Gaonac'h, 1996 : 146).
- le niveau lexico-grammatical. Il s'agit de choix correspondants à la position des unités différentes (sujet- objet- verbe, etc.) qui s'activent pour objectif de composer l'énoncé (Dijk et Kintsch, 1983 : 150).
- le niveau lexico-phonologique. Il s'agit d'une médiation entre la structure sémantique et le signal acoustique (Angoujard, 2006). Or, la structure sémantique est considérée comme un relais pour construire les formes lexicales et syntaxiques qui représentent la forme de surface de l'énoncé (Buyssens, 1970).
- le niveau articulatoire. La production des énoncés se termine par des unités physiques (sonores) qui représentent des codes linguistiques et portent un sens (Pollock, 1997). En somme, la hiérarchie entre les différents niveaux n'implique

• L'**herméneutique** est étymologiquement d'origine grec. Le terme « hermeneuein » en grec signifie exprimer, expliquer ou traduire d'une langue à l'autre. On peut donc définir l'herméneutique en tant que l'art de comprendre et d'interpréter [Friedrich Schleiermacher, 1987 : 5].

pas forcement des relations séquentielles, elle peut avoir des relations interactionnelles qui permettent de dépasser certains niveaux.

5. Vers un modèle de production orale en langue étrangère.

La production orale se produit en plusieurs étapes qui commencent par l'élaboration conceptuelle du message que l'on veut transmettre, et se termine par la traduction de ce message dans une suite de mots articulés (Mazaux, Pradat-Diehl et Brun, 2007 : 207). Le modèle ci-dessous peut expliquer la production orale en langue étrangère (voir figure 3).

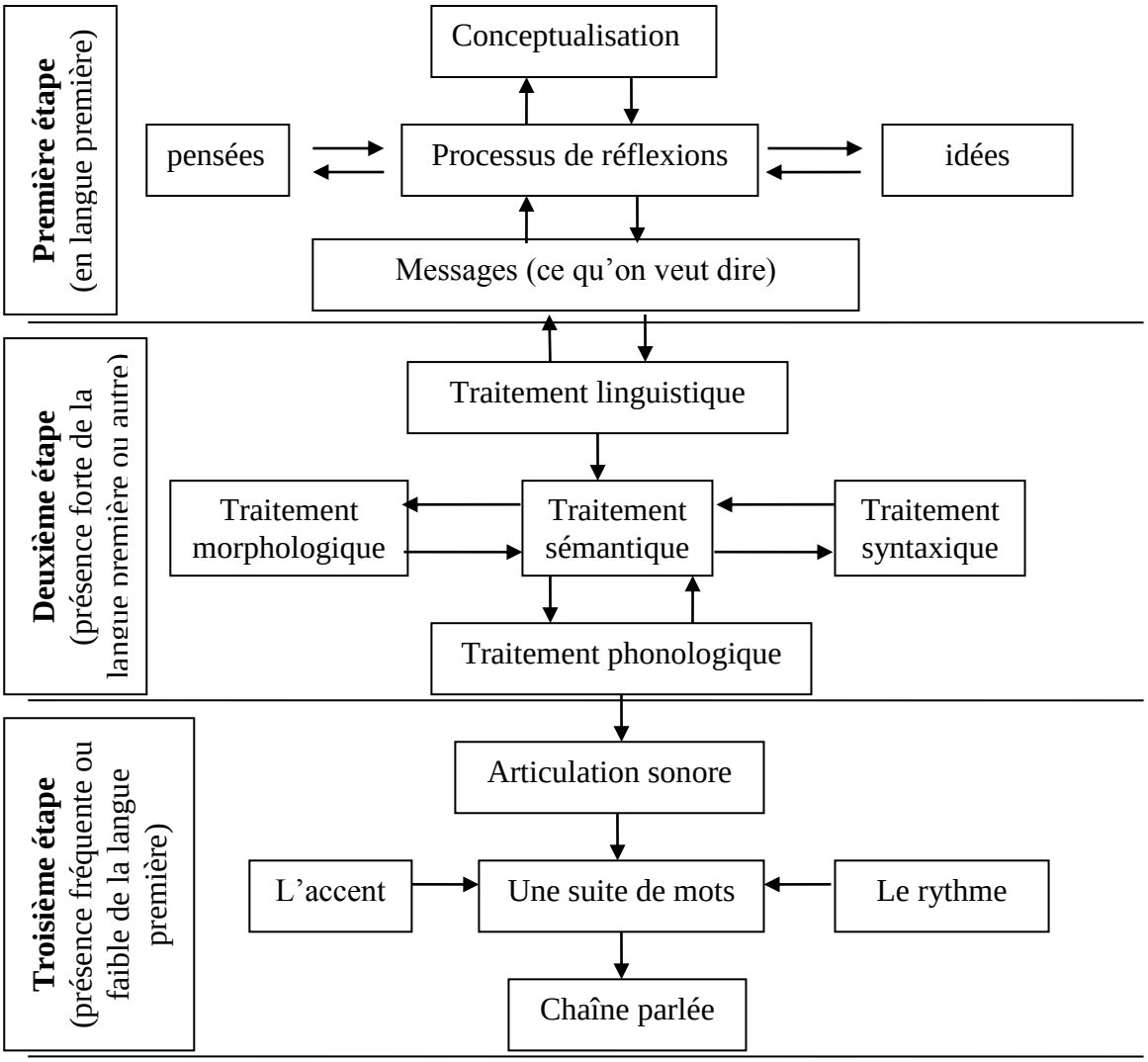


Figure 3 : la production orale en langue étrangère.

Dans ce modèle, il convient de signaler que la conceptualisation ne s'effectue pas en langue antérieure mais en s'appuyant plutôt sur des structures prédéfinies par la/les

langue(s) en place. En ce sens, la production orale en langue étrangère se produit à la suite de trois étapes principales :

a) la **conceptualisation** des messages et des idées à transmettre. Cette étape se base sur des expériences et des concepts construits et acquis en langue première.

b) la **formulation linguistique** des messages et des idées que l'on vient de les conceptualisés.

c) la **réalisation articulatoire** : l'apprenant met en action les organes de l'appareil phonatoire pour produire linguistiquement ce qu'il veut dire en formes sonores. L'émission des sons en chaînes parlées ne résulte pas forcement de la transformation d'une idée en suite successive des étapes cognitives, mais plutôt en suite interactive. C'est-à-dire que la production orale en langue étrangère dépend des traitements cognitifs séquentiels et interactifs en même temps.

En somme, les apprenants utilisent, pour parler une langue étrangère, des mécanismes cognitifs qui leur permettent de mettre en relation deux niveaux de lexique (Arcand et Bourbeau, 1998 : 38) : la **dimension référentielle** et la **dimension d'énonciation**. Parler une langue étrangère s'appuie sur une transmission des informations qui demande une action articulatoire et expressive parce que l'intention d'un message détermine, selon Arcand et Bourbeau, le choix des mots et les structures d'énoncés. La production orale en langue étrangère peut devenir automatique en activant la réflexion (Grève et Passel, 1973 : 58). Cela dit, l'expression orale dépend des processus mentaux où la réflexion est importante pour assurer les classifications et les élections les unités linguistiques et former ainsi des énoncés ayant du sens.

- Conclusion.

Au cours de production orale, le locuteur se met non seulement à sélectionner les unités lexicales pertinentes mais aussi à les associer à d'autres en fonction de règles sémantiques et syntaxiques (Fiori, 2006 : 130). Ces opérations mettent en jeu un ensemble de processus d'évaluation et de réévaluation inhérents à l'activité de production langagière (Grossmann et Plane, 2008 : 9).

Ce chapitre a conclu que la production orale est une activité fortement intégrative qui requiert l'intervention de plusieurs niveaux de représentations et de plusieurs types de traitement. De ce fait, comprendre la production orale revient non seulement à décrire les mécanismes psycholinguistiques qui sous-tendent cette activité mais aussi à expliquer comment ces mécanismes sont intégrés en vue d'atteindre un objectif. Dans ce cadre, l'un des objectifs de cette recherche menée sur la production orale consistait à mettre à l'épreuve les différentes conceptions des architectures fonctionnelles. Il s'agit de déterminer le mode de coordination des processus différents de production orale adoptés par les locuteurs.

La dimension interpersonnelle a son importance dans la dynamique de l'interaction dans laquelle chacun cherche à se situer par rapport à l'autre. Dans le cas de la classe de langue et en termes de rapport de places, la relation didactique enseignant/apprenant implique une position haute accordée à l'enseignant, tandis que la position basse est accordée à l'élève (Bock, 1996) : il s'agit d'un rapport de place de type asymétrique. Cette asymétrie peut entraîner chez l'élève des blocages ou des difficultés. En tant que professeur, je pense que le succès de réaliser une attitude positive vis-à-vis des activités axées sur l'expression orale passe par l'élaboration d'une pédagogie active et interactive qui favorise chez l'apprenant l'intégration des nouvelles connaissances, facilite l'acquisition d'automatisme et crée des liens entre les aspects cognitif et affectif de l'apprentissage de la langue cible. À cet égard, des activités basées sur les réflexions analytique, critique et créative pourraient devenir des alliées en motivant davantage l'apprenant et en faisant de lui un intervenant actif prêt à prendre en charge son apprentissage. En ce sens, et en rappelant que les éléments para-linguistiques sont des signes non-linguistiques liées à l'émission de messages verbaux, ou des éléments de nature culturelle et varient d'un groupe social à un autre (Bailleux, 2003 : 74), l'expression orale

en langue étrangère peut être considérée comme la capacité de l'apprenant de produire oralement et para-linguistiquement ce qu'il est en train de réfléchir ou sentir.

CHAPITRE DEUXIÈME

L'EXPRESSION ORALE

- Introduction.
  - 1. Les caractéristiques d'expression orale.
    - 1.1. Exprimer un sens.
    - 1.2. Énoncer une idée.
    - 1.3. Argumenter une pensée.

  - 2. Les types d'expression orale.
    - 2.1. Explication de texte écrit.
    - 2.2. Le développement de sujet d'oral.
    - 2.3. Expression discursive.
    - 2.4. Description.
    - 2.5. Raconter une histoire.

  - 3. Les niveaux d'expression orale.

  - 4. Les habiletés d'expression orale.
    - 4.1. La compréhension de l'oral.
    - 4.2. Les habiletés communicatives.
    - 4.3. Les habiletés intonatives.
    - 4.4. Les habiletés de fluidité orale.

- Introduction.

Depuis quelques années, l'étude de la communication orale est passée au premier plan des priorités de la didactique des langues. De nombreux travaux non exhaustifs[3] le témoignent. Ces travaux consistent à avoir une meilleure connaissance du fonctionnement de l'oral : ils visent à présenter les différents types de situations de communication et favoriser des échanges qui sont plus authentiques. Ces travaux ont conclu que l'appropriation des conduites langagières orales est un processus compliqué qui ne se limite pas à la maîtrise des principales structures de la langue (production orale) : il y a des facteurs qui complexifient le processus d'appropriation et qui peuvent être une source de blocage chez l'élève tels que l'association entre le verbal et le gestuel, les traits émotionnels et l'implicite que véhicule l'oral et toute les formes d'interaction. Or, ce n'est pas la somme des connaissances acquises qui permet de développer les habiletés cognitives des élèves mais la capacité d'utiliser ce que l'on sait de manière analytique, critique et pratique (Ardois, 2006 : 82). En ce sens, il est important, pour réaliser un enseignement équilibré, de donner l'opportunité aux élèves d'apprendre par la pensée analytique, critique et créative tout autant que par la mémorisation. Ce que les élèves doive intégrer, en exerçant une pensée critique et créative, ce sont les processus qui véhiculent le sens, valorisent une façon plus concrète d'appréhender la réalité, et mènent vers la compréhension, l'élaboration du sens, et le discernement (Barth, 2013).

La classe peut rester un lieu privilégié d'actualisation de discours divers propre à la langue apprise et à l'apprentissage si les activités amènent les élèves à favoriser la variation langagière en faisant en sorte que les élèves aient plus de contacts avec la langue étrangère et qu'ils s'intéressent à ces activités afin de les motiver à prendre la parole et créer le besoin de parler et de s'exprimer (Cuq et Gruca, 2005 : 182). La maîtrise de langue orale est souvent évaluée au travers de sa fluidité dans des échanges naturels. Il s'agit d'une habilité à parler de façon continue, sans forcément employer des formulations élaborées. Cependant, Il ne faut pas négliger les diverses formes de textualité orale élaborées que tout francophone pratique au quotidien.

[3] Tels que Plessis-Bélair, Lafontaine et Bergeron, 2007 ; Delbecque, 2006 ; Defays, 2003 ; Arcand et Bourbeau, 1998 ; Minder, 1999 ; Anderson, 1999 ; Lebrun, 2006 ; Reuter, 2005.

En outre, toute langue naturelle possède des signes vocaux qui représentent des significations liées à la conscience collective d'une communauté linguistique donnée (Heuvel, 1985) : grâce à cette conscience collective, ces signes requièrent une fonction symbolique gérée par une aptitude d'abstraction. En ce sens, l'expression orale se détermine par deux facteurs principaux : la production sonore et l'interprétation de cette production de la part des interlocuteurs (Van Den Heuvel, 1985 : 47). Pour Van Den Heuvel, l'expression orale se caractérise par une production sonore « *faisant appel à l'audition de l'interlocuteur, elle est caractérisée par un volume, un débit, une intonation et bien d'autres nuances. Elle est, en outre, accompagnée de la mimique expressive et du geste du sujet parlant qui font appel au visuel pour corriger ou préciser ces nuances* ». L'expression orale dépend non seulement des critères lexicaux et syntaxiques mais aussi des éléments extralinguistiques (Lapaire et Rotgé, 1993 :196). Ce chapitre consiste à établir que les sous-habiletés d'expression orale sont pertinentes dès lorsqu'elles s'inscrivent dans un apprentissage réfléchi et qu'elles répondent à des besoins langagiers et cognitifs précis.

1. Les caractéristiques d'expression orale.

L'expression orale peut non exhaustivement avoir plusieurs caractéristiques.

1.1. Exprimer un sens.

Dans l'expression orale, le sens se détermine à la fois par la composante sémantique de la structure linguistique mise en œuvre, et par le contexte dans lequel est accompli l'acte d'expression (Fløistad, 2006 : 94). Vu que le lexique devient un système de valeurs, où chaque mot ne se définit que par ses rapports avec les autres mots, toute unité lexicale prend son sens relationnel avec les autres unités (Rossi, 2005 : 175-176). Pour exprimer un sens lors de l'expression orale en langue étrangère, il convient que l'apprenant utilise le mécanisme de « double prévision discursive » (Le Goffic (2001 : 103) : **construire du sens** et **donner du sens**. C'est-à-dire, selon Le Goffic, que l'apprenant prévoit, d'une part, que son choix des mots sera adéquat à la structure sémantique du sens des idées qu'il veut transmettre. Il prévoit, d'autre part, que sa formalisation de la structure linguistique sera comprise par le récepteur.

1.1.1. Construire du sens.

La construction du sens s'appuie sur trois facteurs (Fall, et al, 2004 : 20) : le premier est la communauté sociale dans laquelle la construction du sens signifie mise en forme expressive ; le deuxième concerne les conventions discursives par lesquelles la construction du sens prend une forme des blocages du sens à l'intérieur des vocabulaires ; le troisième tourne autour de la création langagière. D'ailleurs, chaque signe linguistique possède deux plans : un plan de construction du contenu et un autre concernant l'expression du contenu de ce signe (Stockinger, 2001 : 31). À cet égard, l'expression orale dépend d'un traitement de l'information porté par chaque signe. Des opérations de réflexions sont importantes pour assurer ce « traitement de l'information » lors d'une expression orale. Les locuteurs ne peuvent pas seulement être considérés comme des énonciateurs indéterminés (qui présentent des points des vues) mais également des êtres discursifs (qui représentent des sources des points de vue spécifiques) (Nølke, 2005 : 112).

1.1.2. Donner du sens.

Donner du sens vise à établir des liens entre la mémoire individuelle et la mémoire collective (Bählar, Thommen et Vogel, 2005 : 10) : l'apprenant construit du sens selon les conventions sociolinguistiques dans lesquelles il a grandit. D'ailleurs, pour donner du sens, il faut avoir une matérialité (en raison que le sens est de nature non-physique) et un ordre (en raison qu'on ne peut pas avoir du sens, si les signes ne se présentent pas dans une espace suivant une certaine organisation) (Chazal, 2000 : 25).

1.2. Énoncer une idée.

Le sens d'un énoncé n'est qu'une description de son énonciation dans la mesure où cette énonciation, en tant qu'acte de produire un énoncé, est considérée comme produit d'une activité du locuteur (Ducrot, 1984 : 204) : « *tout énoncé est regardé comme une forme qui est la trace des opérations qui sont à l'origine de sa construction*. ». À cet égard, le locuteur est un énonciateur qui est censé de s'exprimer à travers l'énonciation. Énoncer est l'expression de ce qui résulte des opérations de réflexion : l'énonciation résulte des opérations de sélection et de combinaison des unités linguistiques.

Par ailleurs, dans l'acte de produire un énoncé, il y a une dimension qui est liée aux processus de réflexion : il s'agit de monologue intérieur qui doit être mis en corrélation avec deux phénomènes énonciatifs (Rivara, 2004 : 225). Le premier est basé sur le discours

direct qui est marqué par des dialogues tronqués. C'est-à-dire que l'énonciateur construit des énoncés authentiques qui sont adressés à un destinataire construit par l'énonciateur et que l'on appelle « le co-énonciateur fictif ». Le deuxième phénomène est basé sur le discours indirect libre qui reflète une parole rapportée. Or, le personnage rapporté ne monologue pas puisqu'il n'énonce pas. En outre, l'énonciation est un acte langagier qui vise à rendre des éléments linguistiques signifiants par l'énonciateur et son co-énonciateur dans une situation donnée (Robrieux (1998 : 94). L'énoncé est donc le résultat linguistique de l'énonciation qui est considérée comme un acte individuel et unique, et qui ne peut pas être reproduite puisqu'elle est basée sur des actes créatifs qui dépendent des processus de réflexion (Kahn, 1992 : 37).

1.3. Argumenter une pensée.

L'argumentation est un processus dialogique qui repose sur deux composantes (Grize, 1981) : une composante explicative qui consiste à des raisonnements, et une autre composante séductrice qui consiste à évoquer des valeurs idéologiques de l'auditeur. L'argumentation est une démarche qui vise à intervenir sur l'opinion et le comportement de l'auditeur (Gergely et Nysenholc, 2000 : 7). Dans un cadre communicatif, l'argumentation est un moyen d'adhésion intellectuelle de la part du locuteur (Boissinot, 1992 : 7). D'un point de vue pédagogique, enseigner à argumenter se justifie pour favoriser l'apprentissage de l'oral public (Mc Inerny, 2005 : 16) : au-delà des finalités scolaires comme l'assimilation des mécanismes de la réfutation, enseigner à argumenter répond à des finalités éducatives sociales plus larges : comprendre l'avis d'autrui et faire entendre son opinion dans un groupe. Si l'école est un lieu de savoirs, elle doit permettre une discussion des connaissances mises à l'épreuve de la vérité et un enrichissement cognitif menant à l'autonomie. Vu que l'école a un rôle important à jouer dans l'exercice de la pensée, argumenter est une activité qui permet d'évoluer vers une citoyenneté tellement nécessaire pour ne pas se laisser aveugler par une vision ne prenant en compte qu'une seule dimension, alors que la réalité est multidimensionnelle.

L'argumentation consiste à faire partager un point de vue en présentant une justification de ce point de vue (Atayan et Pirazzini : 2009 : 341). Elle repose sur la technique d'établir une intersection entre les univers mentaux dans les quels chaque interlocuteur réagit, et vise à modifier le contexte de réception en prenant en considération l'opinion de l'autrui dans sa particularité (Martel, 2000). Dans cette optique, Breton (2006)

estime que l'argumentation s'inscrit dans le triangle traditionnel de la communication orale (émetteur-message-récepteur), et qu'elle, par conséquent, vise à partager par autrui des opinions. L'argumentation est l'éveil à la pensée critique qui doit se travailler (Pallascio, Daniel et Lafortune, 2004 : 185). Pour ce faire, une étude de terrain se met en place pour donner des pistes pratiques basées sur le TC, visent à faire réfléchir les élèves de façon critique.

2. Les types d'expression orale.

Il existe une variété non exhaustive de types d'expression orale.

2.1. Explication de texte écrit.

L'explication de texte se définit comme un déploiement ou un dégagement d'un sens (Lafarge, 1996 : 6). L'enseignement des langues a connu la dominance du support écrit, dit manuel, qui reste vivace dans tous les pays (Verdelhan-Bourgade et Auger, 2011 : 307). Pourtant, la grammaire de la phrase écrite possède des propriétés qui assurent la stabilité de sa forme, tandis que la grammaire utilisée à l'oral est perçu comme un prolongement de la grammaire de la phrase écrite, et comme un domaine indépendant déterminé par l'impact des représentations cognitives et le contexte de communication (Ghiglione, Matalon et Bacri, 1985 : 11). De plus, ce ne sont pas les phrases écrites qui véhiculent par implication conversationnelle des sous-tendus, mais plutôt leur énonciation dans un contexte déterminé (Attal et Muller, 1984 : 335).

2.2. Développement de sujet d'oral.

Ce type d'expression orale est différent de l'explication de textes écrits dans la mesure où l'apprenant expose plus librement ses idées : le développement d'un sujet d'oral vise à construire une série d'opérations distinctes qui s'appuient sur une élaboration d'une représentation sémantique (analyse des concepts, verbalisation détaillée, inclusion dans un champ donné, détermination du point de vue, etc.) (Thyrion, 1997 : 202). Ces opérations consistent à mettre en place les instruments d'une exploitation/évaluation des connaissances. Il s'agit donc d'exploiter, décrire, analyser et interpréter une réalité, ce qui demande d'activer des habiletés de réflexion d'ordre supérieur. À ce propos, il convient que les apprenants composent un exposé oral cohérent et convaincant en y articulant énoncés et arguments de manière méthodique, en y organisant la succession logiques des séquences, et en y adoptant la structure qui convient le mieux au sujet à traiter et à

l'objectif à atteindre (Defays, 2003 : 123). Dans cette optique, le développement d'un sujet d'oral consiste à réfléchir et développer ses pensées, ses idées et ses questionnements (Pugibet et Gettliffe-Grant, 2005 : 19).

2.3. Expression discursive.

L'expression discursive consiste à exposer ses idées en utilisant des intonations, des gestes, des expressions de visage (Labelle et Eclère, 1995 : 186) : elle engage de façon personnelle les interlocuteurs sur des bases logiques qui donnent le caractère intellectuel. L'expression orale prend une forme discursive qui n'est pas seulement considérée comme une simple suite ordonnée de propositions, mais une organisation d'énoncés produits en situations (Grize (2008 : 17). En ce sens, l'expression discursive s'appuie sur des facteurs **externes** qui représentent les paramètres environnementaux, psychosociologiques et pragmatiques dans la situation de la communication, et des facteurs **internes** qui représentent les processus neuro-psycholinguistiques utilisés dans l'encodage et le décodage des messages verbaux réciproques (Cicurel, 1991 : 269).

2.4. Description.

En enseignement des langues, la description est entendue comme une opération qui offre peu de distance entre l'objet à décrire et l'activité intellectuelle exercée par l'élève à son propos (Cain, 1998 : 267). Il s'agit d'une création des images mentales (Wood (1995). La présence du support concret sous les yeux du descripteur est importante dans la mesure où la description peut prendre des formes selon l'objet que l'on vise à décrire (Adam, 1992). Par exemple, une description d'une image est différente de celle d'un état émotionnel.

2.4.1. Description d'image.

La description d'images est un processus qui repose sur le système perceptif qui donne à voir successivement les unités iconiques qui composent l'image (Abastado, 1980 : 208-209). Sous cet angle, le système visuel vise à combiner les informations perçues en dépendant du mécanisme de perception de voisinage afin d'éviter le désordre en articulant les mots dans une chaîne parlée signifiante (Edeline, et al, 1992 : 27). En ce sens, le signe iconique n'est pas une simple unité de code mais plutôt un processus d'élaboration de signification qui demande des opérations de réflexion.

2.4.2. Description d'état émotionnel.

La procédure d'expression verbale consiste non seulement à ce que l'on veut exprimer, mais aussi à la manière par laquelle les sentiments sont exprimés (Caron, 1989 : 52). Or, la présence d'émotions est considérée comme une communication infra-linguistique qui a des liens avec les énoncés (Garitte, 1998 : 59-60) : le sens des émotions et leurs manifestations physiologiques dépendent du contexte d'apparition de ces émotions.

2.5. Raconter une histoire.

L'expression orale peut prendre une forme narrative quand il s'agit d'une présentation orale d'une histoire. Cette présentation orale se base sur une interprétation pragmatique particulière qui est liée à une construction commune de plusieurs interlocuteurs sous la contrainte d'une situation d'énonciation précise (Laforest et Vincent, 1996 : 15). D'ailleurs, ce type expressif vise à articuler un événement sémiotique en basant, comme le souligne Bres (1994), sur une structure **sémio-narrative** et une autre **discursive**.

2.5.1. La structure sémio-narrative.

L'expression orale narrative peut être présente dans le mythe, la tragédie, la comédie, la fable, le drame, etc. Elle peut être supportée par des gestes ou des substances indicatives telles que des images (fixes ou mobiles) ou des dessins (Ablali, 2003 : 124-126). En ce sens, la structure sémio-narrative ne peut pas seulement être liée au code linguistique. L'expression narrative renvoie ultimement à ses conditions de production ou de création, c'est-à-dire aux activités intellectuelles des locuteurs qui l'inventent, la racontent ou la répètent en la transformant (Cazier, 1994 : 34).

2.5.2. La structure discursive.

Vu que le langage est une activité discursive matérialisée dans des textes, l'acquisition des genres textuels se réalise dans et à travers l'interaction sociale, et par conséquent, le rôle de l'interaction sociale devient fondamental pour le développement langagier (Bronckart, 1996). En ce sens, l'acquisition des genres textuels n'est pas le résultat d'une maturation biologique innée mais le résultat d'un processus interactif où l'entourage social (adultes ou enseignants) guide ou accompagne l'élève à maîtriser les

genres textuels (Delamotte et Akinci 2012 : 334). L'apprenant en exprimant oralement une histoire se focalise sur des processus mentaux (comme l'imagination, l'abstraction, etc.) (Barthes, 1966 : 23).

3. Les niveaux d'expression orale.

On est généralement si peu gêné par les répétitions, les hésitations et les redites propres au langage parlé improvisé, alors que c'est souvent un phénomène exaspérant quand on le perçoit par écrit (Blanche-Benveniste, 2010 : 17). On néglige généralement une partie de la forme pour retenir l'essentiel de l'information (Descamps, 2001) : si quelqu'un prend devant nous un engagement solennel, nous sommes d'emblé plus attentifs aux formes utilisées. Cependant, quand il s'agit du langage parlé à des fins d'étude, nous devons être extrêmement attentifs à toutes les paroles dites, y compris aux hésitations et répétitions. Or, les interactions verbales peuvent être réalisées sous trois formes différentes (Schneuwly, 2006 : 148) : expression orale spontanée, expression orale scripturale et expression écrite oralisée (voir figure 4).

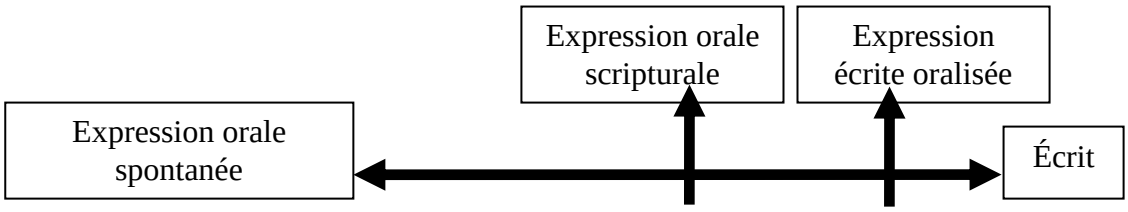


Figure 4 : les trois formes de l'expression orale selon Schneuwly (2006).

L'oral reste généralement peu valorisé par rapport à l'écrit, comme en témoigne l'ambiguïté de l'expression « oral spontané » : tantôt elle renvoie à la forme orale du français, tantôt elle renvoie à un français oral non formel et non préparé, souvent qualifié de « familier » (Detey, 2010 : 48). L'oral spontané est cependant un mode particulièrement fécond de production d'objet de discours (Sitri : 2003 : 70). Pensé comme parole improvisée, l'oral spontané se caractérise des interactions conversationnelles (Schneuwly, 2006 : 148). L'usage de l'oral spontané devient même inévitable à l'intérieur de la classe de langue (Abubakr-Moritz, 1996 : 45) : on s'appuie souvent sur des syntagmes appartenant au discours oral spontané au lieu des phrases types des modèles.

En revanche, l'oral scriptural (dit formel ou institutionnel) se construit sur l'écrit, et s'inscrit dans les interactions orales qui s'effectuent dans un ordre cultivé ou académique (Grandaty, 2001). À cet égard, l'apprentissage de l'oral nécessite de réfléchir aux enjeux

de son enseignement dans l'articulation entre « langue de la maison » et « langue de l'école » (Bourhis et al, 2013 : 74) : l'élève possède pour bagage langagier l'héritage familial, alors que l'école cherche à lui faire acquérir un langage plus construit. Selon Bourhis et al, les différences familiales conduisent à créer des différences scolaires entre les élèves, ce qui peut traduire des jugements de valeur. D'où la nécessité de ne pas privilégier l'évaluation d'un oral formel qui peut se traduire par des manques face à une norme linguistique.

Quant à l'expression écrite oralisé, l'apprenant cible à mettre en voix un texte écrit, soit par lecture, soit par récitation (Ferna Ndez-Vest, 2005 : 90) : l'apprenant sait d'avance de quoi il va parler, et le texte écrit n'est qu'un support qui joue le rôle de la mémoire. En outre, l'oral peut se produire en quatre niveaux (Roger, 1997 : ix) : l'oral soignée ou soutenue (utilisé dans les cours d'universités), l'oral standard (utilisé dans les émissions radioscopies), l'oral familier (utilisé dans les conversations courante entre des individus instruits, ou avec des personnes proches), et l'oral populaire (utilisé dans les conversations entre des individus non instruits ou dans une situation qui manque d'officialité). En somme, il convient de faire réfléchir les élèves sur les usages différents de l'oral pour qu'ils puissent véhiculer et instrumentaliser les savoirs selon les contextes différents.

4. Les sous-habiletés d''expression orale.

L'expression orale se compose de sous-habiletés indispensables pour pouvoir exprimer oralement en langue étrangère.

4.1. La compréhension de l'oral.

La compréhension d'un message oral est rarement une fin en soi. Comprendre est nécessaire pour agir, qu'il s'agisse d'une action simple (obéir à un ordre, exécuter une consigne...) ou complexe (intervenir dans une conversation, proposer des arguments...). Lorsque l'intention communicative du locuteur est en décalage avec la réalisation orale, le malentendu se produit (Bousquet, 1996 : 154). On ne peut construire une compréhension qu'à partir de ce qu'on a perçu (Rivenc, 2003 : 183). En ce sens, la compréhension de l'oral est indispensable pour développer l'expression orale dans la mesure où la compréhension de l'oral est liée à la perception. Or, la compréhension s'effectue sur deux niveaux (Gajo, 2008 : 148) : la formation des concepts et l'interprétation. Elle se définit comme une opération mentale de décodage d'un message oral par un auditeur (Robert,

2008 : 40) : cette opération nécessite des connaissances de code linguistique orale de la langue cible. D'ailleurs, l'élaboration du sens peut être vue en parenté avec la créativité (pensée créative) (Barth, 2013 : 37). Malgré la diversité des méthodes et des approches pédagogiques, les apprenants continuent de rencontrer des difficultés en matière de conception, de production et de compréhension (perception et décodage) (Souchon, 1996 : 451) : la pratique de l'analyse de discours devrait porter sur des questions telles que pragmatique du langage, codes sociolinguistiques ou savoirs sociaux.

4.2. Les habiletés communicatives.

La situation communicative se définit comme le trait le plus pertinent pour la production et l'interprétation du discours (Baylon, 2002 : 39). Dans cette optique, toute expression orale se compose d'un **fond** (un contenu, un sens, des idées, des réflexions, des sentiments, etc.) et d'une **forme** qui porte le sens expressif (Rispail, 2005 : 108). La forme d'expression orale s'organise en fonction de plusieurs composantes (Aubert-Gea, 2005 : 75) : les **composantes exécutives** (habiletés cognitives qui visent à réaliser des raisonnements, des analyses des informations, des prises des décisions, etc.), les **composantes linguistiques** (habiletés d'appliquer les règles du code de la langue), les **composantes référentielles** (connaissances et savoir-faire concernant les échanges interpersonnels), les **composantes socioculturelles** (connaissances et représentations ethno-socioculturelles qui sont partagées par les membres d'une communauté linguistique donnée) (Boyer, 2003 : 103), et les **composantes discursives** (réalisations énonciatives qui sont mises en œuvre dans les situations de communications réelles, et reflètent l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés (Moirand, 1982 : 22). La connaissance de ces composantes aide à mieux comprendre l'expression orale (voir figure 5).

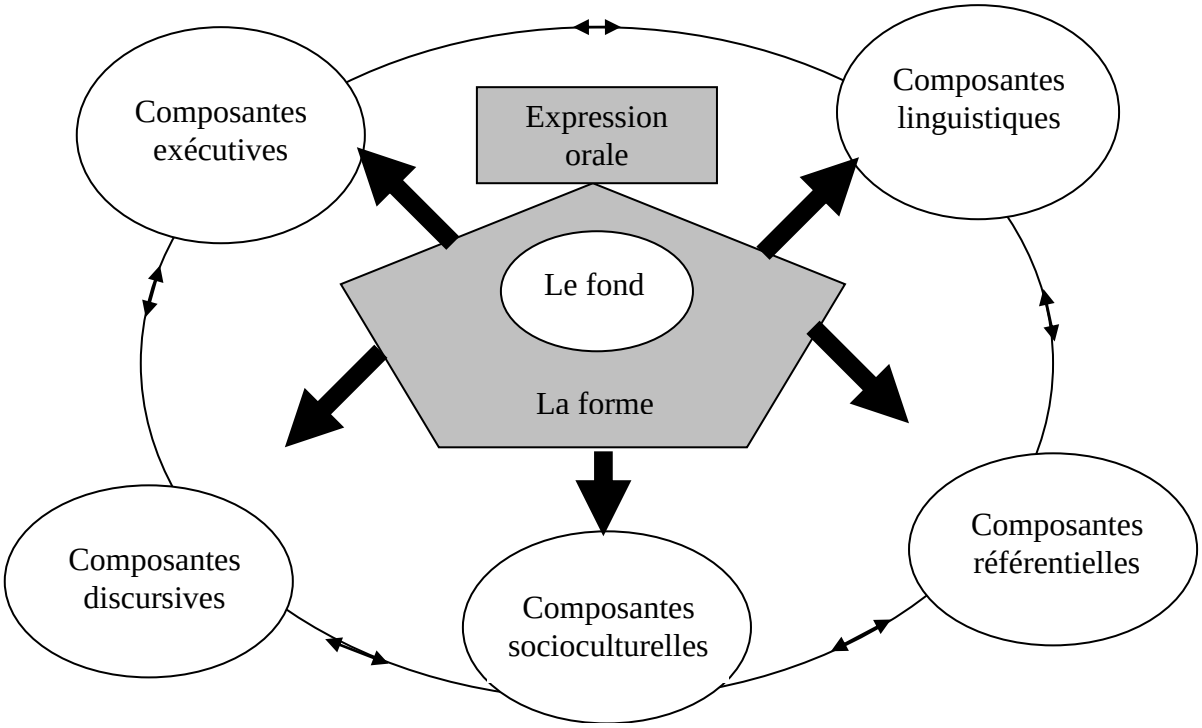


Figure 5 : les composantes de l'expression orale.

Toute interaction sociale actualise, dans un contexte donné, une rencontre des acteurs sociaux possédant une identité et des savoirs socioculturels conventionnels (Stébé, 2008 : 19) : cette interaction sociale est déterminée par le type de relation engagé (degré de connaissance, spécificité de lien amical, professionnel, etc.). Or, la parole, au-delà de sa fonction de dire ou de vouloir dire quelque chose, constitue un acte social au moyen duquel les acteurs sociaux interagissent (Bromberg, 2004). En ce sens, la compréhension de la culture liée à la langue cible est importante pour un changement d'attitude par rapport à la langue et par rapport au processus d'apprentissage (Anderson, 1999 : 143). Les sous-habiletés communicatives sont traitées, dans cette recherche, en s'appuyant sur quatre aptitudes : linguistique, socioculturelle, discursive et stratégique.

A) Les aptitudes linguistiques.

L'aptitude linguistique consiste à élaborer et à mettre en œuvre un système interprétatif qui véhicule les savoirs (Edelman et Tononi, 2000 : 127). Il s'agit des habiletés linguistiques qui consistent à organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre du sens.

B) Les aptitudes sociolinguistiques.

Les ressortissants de cultures différentes vivent dans des univers proxémiques qui leur sont propres, c'est-à-dire qu'ils structurent, codifient et organisent leurs interactions suivant des schémas de comportements proxémiques spécifiques, des manières différentes d'une culture à l'autre (Renard, 2002 : 224). Il est donc important d'apporter, dans les manuels et les méthodes du français, les éléments actualisés, informatifs, diversifiés nécessaires à la compréhension du contexte de communication, celle de l'environnement socioculturel mis en scène puisqu'il s'agit bien de restituer les usages sociaux de la langue appropriés aux situations (Gohard-Radenkovic, 2004 : 59).

C) Les aptitudes discursives.

L'aptitude discursive s'appuie sur des processus de construction des connaissances et de leur mise en discours à partir des données perçues par les sens, la mémoire et les relations sociales (Paveau, 2006 : 11). Il s'agit de capacité de combiner les formes grammaticales et les significations pour produire des énoncés en un ensemble cohérent (établir une adéquation mots/message), du fait que l'emploi des mots n'est pas exclusivement déterminé à la base de leur sens lexical (Schwarze, 2001 : 54).

D) Les aptitudes stratégiques.

Selon Dagenais (1998), les stratégies de communication consistent à **déterminer les objectifs**, **définir le message** qui devrait être transmis, **choisir des supports** de communication adaptés (gestes, mimiques, intonations, etc.), et **savoir comment persuader**, dissuader, convaincre ou confirmer ses idées. En ce sens, une stratégie de communication consiste à se positionner au plus juste selon les objectifs et les attentes de la situation communicative. Plusieurs types de stratégies de communication peuvent être utilisés dans les situations communicatives (Dagenais, 1998) : **la stratégie de coopération** (rechercher le consensus durant la communication), **la stratégie d'évitement** (fuir le dialogue ou éviter le conflit), et **la stratégie d'influence** (essayer de faire changer l'opinion ou le comportement de l'autre). Il s'agit donc de capacité de construire les idées de façon logique, et de faire comprendre ce qu'on a réellement l'intention de dire.

4.3. Les habiletés intonatives.

L'intonation se définit comme courbe mélodique de l'énoncé, essentiellement marqué par des variations de hauteur (Galisson, et Coste, 1976 : 293). Elle correspond à l'intensité des voyelles et à la mise en forme de la hauteur en fonction du contenu informationnel ou sémantique de l'énoncé (Léon, 2007) : l'intonation représente la mélodie qui repose sur la modulation de la voix, et qui dépend des phénomènes prosodiques comme l'accentuation, le rythme, le débit et la pause. Le rôle de l'intonation est important. Elle traduit l'intention de communication du locuteur, et exprime son état émotionnel (Lhote, 1995 : 132). L'intonation peut avoir plusieurs fonctions selon le contexte ou la situation de la communication. Elle permet au locuteur de dire plus d'une chose à la fois, constituant un message complexe que l'interlocuteur doit traiter (Cosnier et Kerbrat-Orecchioni, 1991 : 226). Elle permet aussi de distinguer les modalités déclaratives, interrogatives, exclamatives, impérative (Essono, 1998 : 87). En ce sens, elle permet d'exprimer des contenus expressifs, émotionnels ou intellectuels (Schneider, 1981 : 43) : l'intonation, en tant que modulation de la voix à l'intérieur d'un énoncé, est un fait prosodique qui appartient plus à la parole qu'à la langue. Selon Schneider, l'intonation est aussi une réalisation concrète de différents niveaux mentaux et émotionnels dans la mesure où elle est une substance physique basée sur des quantités d'informations qui peuvent être d'ordre psychologique, affectif, expressif, significatif ou distinctif. La maîtrise de l'expression orale s'appuie sur une connaissance de l'intonation (Rolland, 2011 : 48) : celle-ci sert à organiser le discours pour le rendre compréhensible, signaler le contenu du message, indiquer la signification grammaticale ainsi que les attitudes des locuteurs. En somme, l'importance de l'intonation s'appuie sur le fait qu'elle est considérée comme un système communicatif et représentatif, qui repose sur des conventions sociales.

4.4. Les habiletés de fluidité orale.

La fluidité orale consiste à l'aisance de l'apprenant en exprimant en langue étrangère (Rispail, 2005) : elle reflète la capacité des apprenants à organiser leurs idées et démontre leur maîtrise à réfléchir de façon productive. Améliorer la fluidité orale permet à l'apprenant de développer des automatismes verbo-moteurs tant sur le plan articulatoire que prosodique (Forsberg, 2008 : 59). Pour Forsberg, la fluidité dépend de l'articulation logique des idées et des énoncés, mais aussi des constructions syntaxiques liées à la langue parlée telles que des clivées et des énoncés lexicalisés. Il convient donc de faire réfléchir

les élèves sur cette sous-habileté qui représente une nécessité vers une expression orale maîtrisée.

En somme, après démontrer les sous-habiletés de l'expression orale, il est important de préciser que le lieu de l'apprentissage n'est pas la pensée humaine, mais le milieu socioculturel (Kalala Kabeya, 2014 : 97) : c'est plutôt à travers l'interaction que l'élève apprend avec son milieu et les autres. L'apprentissage est un processus de co-construction des significations de l'expérience. Dans ce cadre, la connaissance de langue et de culture du pays d'accueil est indispensable à l'instauration d'une meilleure cohésion sociale (Adami et Leclercq, 2012 : 10). Dans cette perspective de contextualisation, d'appropriation, et de l'usage social du français, une quête de questionnaire est mise en place pendant l'étude de terrain, afin de déterminer les sous-habiletés d'expression orale, des sous-habiletés qui conviennent au milieu social et culturel, et qui sont espérées d'être développées chez les élèves d'origine étrangère dans la banlieue parisienne. Pour ce faire, le questionnaire s'est donc adressé aux professeurs de FLE ainsi qu'aux experts en didactique de FLE (professeurs d'universités, docteurs et doctorants).

- Conclusion.

En tant que moyen de communication, l'expression orale se considère comme un instrument de communication ou d'interaction sociale. Il ne suffit pas, pour communiquer, de connaitre le système linguistique, mais savoir également s'en servir en fonction du contexte social (Hymes, 1984 : 34). Tout au long de mon expérience dans l'enseignement du français, j'ai essayé de cerner les problèmes de mauvaise expression en oral dans un contexte de classe. Une mauvaise expression peut être due à un problème de structure syntaxique, de vocabulaire ou d'élocution (phénomène d'accent, intonation, rythme…), c'est-à-dire, à une méconnaissance de l'encodage spécifique à l'oral. Or, la demande sociale vient au premier rang, compte tenu de l'évolution des pratiques sociales de la langue. En ce sens, l'utilisation d'une langue à des fins de communication est conditionnée par la coexistence des opérations mentales liées à la connaissance du système langagier, à celle du thème traité (éléments lexicaux et culturels), à la capacité d'anticipation et de reformulation. La pensée critique s'avère indissociable du langage qui lui donne sa substance (Jonnaert et Laurin, 2001 : 91) : le développement de la pensée critique sera étroitement solidaire de l'acquisition d'un savoir dire. Des activités, basées sur l'enseignement des pensées analytique, critique et créative ont été mises en pratique pendant l'étude de terrain, pour l'objectif d'aider les élèves à instrumentaliser et véhiculer leurs savoirs.

La réflexion sur la langue conduit à multiplier les paires formes-fonctions qui aideront à déclencher la conscience métalinguistique chez l'apprenant (Deleau, 2006 : 267). En d'autres termes, la réflexion sur la langue aide les apprenants à élaborer des normes pragmatiques stables pour chaque forme qui leur permet de contrôler intentionnellement leurs propres traitements linguistiques. Selon Deleau, le contrôle conscient et intentionnel sur plusieurs aspects linguistiques dépend de la différenciation mot-référent et de l'acceptabilité grammaticale. La réflexion sur une langue se réalise donc lorsque les apprenants prennent en conscience la structure linguistique de la langue cible ainsi que leur structure cognitive qui est en train de se développer suite au contact avec les savoirs, les savoir-faire et les savoir-apprendre de cette langue.

En s'appuyant sur la taxonomie de Bloom, traitée en détail plus loin dans le cinquième chapitre, l'acquisition des habiletés langagières se développe selon six

processus mentaux. Les trois premiers (la mémorisation, la compréhension et l'application) s'inscrivent aux niveaux de base : la **connaissance** qui incitent l'apprenant à se rappeler des mots, des classifications, des principes et des règles ; la **compréhension** qui provoque l'apprenant à représenter les connaissances acquises, les interpréter et les extrapoler ; l'**application** qui invite l'apprenant à utiliser des informations mémorisées. Or, les pédagogies transmissives favorisent le travail de mémorisation, tandis que les pédagogies de problème s'efforcent à cultiver mieux tous les niveaux supérieurs : l'**analyse**, l'**évaluation** et la **synthèse**. L'expression orale se diffère du processus de la production orale, du fait que l'expression orale est une construction d'énoncés qui dépend d'une maîtrise linguistique et sociolinguistique. Dans la perspective de ces six habilités de réflexion (de base et d'ordre supérieur), toute expression orale est une production orale et non pas le contraire.

Ce chapitre conclut que les gestes, les mimiques, l'intonation et les pauses peuvent avoir du sens dans la communication orale, et que l'expression orale n'est pas considérée comme simple suite ordonnée de propositions, mais plutôt comme organisation d'énoncés produits en situations. Pour que l'élève soit plus apte à contextualiser l'utilisation des formes linguistiques, il est important d'utiliser des méthodes qui donnent lieu à la construction de réflexion métalinguistique (Jean-François et Marielle: 2014 : 109). Ce chapitre conclut aussi que l'expression orale s'appuie sur plusieurs habiletés, composantes diverses et niveaux différents. D'où la nécessité de faire réfléchir les élèves **sur** cette diversité (voir chapitre troisième) pour qu'ils puissent véhiculer et contextualiser leurs savoirs : les réflexions analytique, critique et créative peuvent les aider à s'adhérer au processus d'apprentissage ainsi qu'à contextualiser leurs savoirs.

CHAPITRE TROISIÈME

LA RÉFLEXION SUR UNE LANGUE ÉTRANGÈRE

- Introduction.

- 1. La structure linguistique.

  - 1.1. La grammatisation.
  - 1.2. La structuration du discours.
  - 1.3. La pragmatisation.

- 2. La structure cognitive.

  - 2.1. La formalisation.
    - 2.1.1. L'opération de fenêtrage.
    - 2.1.2. La conscience linguistique.

  - 2.2. La contextualisation.

  - 2.3. La culturalisation.

- Introduction.

La langue n'est pas seulement un moyen de communication ou de transmissions des significations, mais aussi de savoirs nécessaires pour établir des relations entre le développement métalinguistique et celui de savoir-faire linguistique. La réflexion sur le contenu disciplinaire accorde la priorité au traitement actif de l'information en dehors du contexte du cours scolaire (Boisvert, 1999 : 32). En développant la pensée critique et créative des élèves, les enseignants les aideront à améliorer leurs résultats scolaires et à devenir des citoyens plus accomplis (Conklin, 2012 : 8) : un vrai apprentissage se met en place quand les élèves utilisent la réflexion critique et créative, représentant deux habiletés basiques de réflexion d'ordre supérieur, ce qui leur permet d'un profond apprentissage en donnant leur l'opportunité d'une pratique cognitive et de comprendre les motifs de leurs actes.

La réflexion sur une langue peut être éclaircie en parlant de la **structure linguistique** de cette langue ainsi que sa **structure cognitive**.

1. La structure linguistique.

La langue est posée comme système de signes, étant formé d'unités qui se conditionnent mutuellement, se distingue des autres systèmes par l'agencement internes de ces unités (Pirson, 1984 : 14) : il s'agit d'envisager la langue comme système organisé par une structure à déceler et à décrire. À cet égard, la réflexion sur la langue peut être considérée comme moyen qui permet de découvrir les lois des systèmes linguistiques de cette langue. La structure linguistique peut être traitée non exhaustivement par des éléments structuraux : la grammatisation, la structuration du discours, et la pragmatisation.

1.1. La grammatisation.

Les unités lexicales (mots de contenu) se distinguent des unités grammaticales (mots de fonction) (Portine, 2001 : 274) : les unités lexicales se basent sur des significations concrètes (les noms, les adjectifs, les verbes et les adverbes), alors que les unités grammaticales se basent sur des significations moins concrètes (les pronoms, les conjonctions, les prépositions et les démonstratifs). Lorsqu'une unité lexicale prend des caractéristiques d'une unité grammaticale, l'unité lexicale devient grammaticalisée. Il

s'agit d'une grammaticalisation qui est un processus de changement dynamique, et unidirectionnel, par lequel des mots lexicaux ou des constructions syntaxiques changent de statut et acquièrent un statut de forme grammaticale (Marchello-Nizia, 2006 : 16). Quant au terme de « grammatisation », il s'emploie pour désigner deux types de faits différents (Neveu, 2004 : 181) : d'une part, le processus d'enseignement/apprentissage de la grammaire scolaire, ou la formation grammaticale partagée par tous les membres d'une communauté linguistique donnée (on grammatise un individu ou un groupe d'individus) ; d'autre part, le processus par lequel on décrit une langue au moyen d'un outillage métalinguistique qui est subordonné à un dispositif conceptuel préalable (on grammatise une langue).

La grammatisation, cette création de l'outillage linguistique du français (Colombat, 2006 : 96), n'a pas eu les mêmes effets sur l'enseignement de langues comme langue de scolarisation, c'est-à-dire enseignée comme matière, comme vecteur des autres connaissances (histoire-géographie, mathématique…) et comme langue étrangère (Beacco, 2010: 67). Le fait qu'une langue soit grammatisée, signifie, selon Beacco, que l'enseignement de celle-ci comporte des activités à dimension métalinguistique. Le processus de grammatisation permet donc aux apprenants d'acquérir un savoir métalinguistique de la langue apprise (Van Campenhoudt, Lino et Costa, 2011 : 280) : ce processus de grammatisation permet aussi d'une réflexion consciente sur le fonctionnement grammaticale de la langue. Or, l'enseignement de langue a tendance de fait à devenir un apprentissage de communication dans des situations clés, où l'erreur est considérée comme inévitable et finalement accessoire (Galatanu, 2010 : 78). La perspective réflexive de cette recherche prolonge cette approche en mettant l'apprenant en interaction avec des acteurs sociaux, et en visant à l'intégration d'un savoir métalinguistique dans l'enseignement/apprentissage de la langue apprise. En ce sens, l'apprenant est considéré comme un acteur social. Il s'agit de mettre en œuvre une pédagogie de réflexion qui vise à redonner de l'authenticité à la méthode communicative et dont l'objectif premier est de motiver les élèves.

1.2. La structuration du discours.

Le discours est constamment fluctuante de nombreuses variantes y coexistent à chaque instant, non seulement dans les différents groupes sociaux mais aussi chez tout locuteur (Yaguello, 1991, 117). Or, l'apprenant d'une langue étrangère passe par un

développement implicite des habitudes langagières (dites mécanismes d'intégration) (Myers, 2004 : 28) : entre sa première langue et la langue étrangère, l'apprenant passe par une langue intermédiaire appelée « inter-langue » qui représente grosso modo sa propre langue. Selon Myers, ce développement langagier, concernant ce phénomène de l'inter-langue, exige une acquisition des habiletés pragma-linguistiques et socio-pragmatiques pour que l'apprenant devienne un complice culturel dans le sens où il s'engage mentalement à acquérir un savoir et un savoir-faire.

En oral, la structuration du discours joue un rôle prééminent : pour que l'auditeur puisse juger si un énoncé est cohérent ou non, il doit aller au-delà de la structure formelle de l'énoncé parce que cette cohérence est une dimension interprétative du discours, et que le sens du discours oral n'est pas à chercher dans la structure syntaxique seulement mais aussi dans l'habillage cognitif qui le sous-tend (Guimbretière, 2000 : 50). Dans cette perspective, la cohérence dans la construction discursive peut être non exhaustivement analysée par une structuration **prosodique** et une autre **communicative**.

1.2.1. Structuration prosodique.

L'intonation et le rythme sont des éléments prioritaires dans la sensibilisation systématique d'une langue donnée dans la mesure où la verbalisation est impossible sans s'appuyer sur des schémas rythmico-intonatifs (Renard, 2002 : 173) : l'intonation a, dans une dimension communicative, beaucoup de fonctions que l'on ne peut jamais réaliser sans elle. En ce sens, la maîtrise de la prosodie dans la classe de langue ne peut pas dépendre seulement des récitations répétitives. Elle consiste à rééduquer l'oreille des apprenants pour maîtriser la structuration prosodique avec toute sa richesse (le timbre, l'intonation, le rythme, la tonicité, les indices affectifs et sociaux, les pauses silencieuses, etc.) qui se dévoile à l'oral. Il apparaît donc essentiel de réfléchir sur la prosodie de la langue cible, et de positionner la structuration de la prosodie au cœur du processus de développement des sous-habiletés d'expression orale, parce que la maîtrise de prosodie représente un cadre primordial dans la construction du système langagier de l'apprenant.

1.2.2. La structuration communicative.

Exprimer est donner à l'interlocuteur les moyens de comprendre, et lui présenter des arguments pour lui convaincre (Breton, 2008 : 102). La situation communicative exige que le locuteur doive maîtriser une structuration du discours lors de la transformation de

son intention linguistique en expression orale (Keller, 1985 : 109). Tout énoncé s'appuie donc sur une structure communicative qui permet au locuteur de transformer le sens de l'énoncé en message (Pollet, 2001 : 49) : cette structure communicative repose sur deux valeurs : la **thématisation** et la **rhématisation**. La thématisation reflète, selon Pollet, des choix de point de vue sur le plan de structuration des énoncés et du mode de présentation des thèmes. La thématisation est un processus qui vise à mettre en position un élément ou un ensemble d'éléments qui construit l'énoncé. Quant à la rhématisation d'un terme, elle désigne une focalisation, c'est-à-dire l'opération par laquelle on fait en sorte que ce terme devienne le centre de l'information communiquée (Nølke, 1994 : 149). À cet égard, le thème, qui représente le cadre général d'un énoncé (de quoi on parle), est l'élément connu dans l'énoncé, alors que le rhème, qui représente le propos (on dit quoi ou comment), est l'élément nouveau que l'on introduit dans l'énoncé (Paltridge, 2006 : 147) : tout message se caractérise par le fait que l'on dit quelque chose (le rhème) à propos de quelque chose (thème). Dans cette optique, la structuration communicative de l'expression orale repose sur une cohérence qui se réalise par une continuité thématique et une progression rhématique. Il convient donc d'aider les élèves à être intelligibles en structurant leurs pensées verbales et développer l'enchaînement de leur expression orale pour qu'ils puissent guider la pensée de l'auditoire.

1.3. La pragmatisation.

L'interprétation des énoncés repose sur l'application des instructions qui permettent d'atteindre leur sens (Trognon et Ghiglione, 1993 : 104). Trognon et Ghiglione notent aussi que l'échange des messages oraux s'appuie sur une intention **informative** et une autre **communicative** : la première intention repose sur un sens conceptuel ou extérieur, tandis que la seconde repose sur un sens intérieur. Ce dernier se fonde sur la production et l'interprétation d'indices, assez souvent linguistiques, qui constituent autant d'opérations cognitives **mobilisées** par le locuteur pour co-construire une intention communicative spécifique et **utilisée** par l'interlocuteur pour interpréter cette intention.

La pragmatisation est un processus qui vise à donner à une unité linguistique le statut de pragmatème (qui représente une unité minimale de sens et d'interaction) (Reboul et Moeshler, 1998 : 80) : ce processus consiste à utiliser librement des morphèmes autonomes (pragmatèmes) qui s'appuient sur l'interaction et les attitudes des locuteurs. La pragmatisation se déclenche en général par des emplois innovateurs qu'un locuteur crée

pour arriver à certains buts communicatifs (Verbeken, 2009 : 128). Pour Verbeken, la pragmaticalisation est une manière de sémantisation ou de conventionnalisation de fonctions pragmatiques qui se fondent sur une organisation de l'interaction linguistique. D'ailleurs, la pragmatisation, contrairement à la grammatisation, conduit à l'émergence d'unités qui jouent des rôles sur le plan de la macro-syntaxe du discours (Dostie, 2004 : 63) : les unités pragmatiques ne participent que rarement au contenu des messages énoncés mais ils ont des fonctions pragma-sémantiques qui visent à réaliser des actes illocutoires et les lier les uns aux autres. Sous le nom de connecteurs pragmatiques, ces unités sont considérées comme des marqueurs qui indiquent des connexions intérieures dans les actes linguistiques de l'oral.

Par ailleurs, Talbot (2012 : 113) a mis l'accent sur l'idée que les méthodes traditionnelles n'accordent pas assez de place à l'activité de l'apprenant et aux relations maître-élève(s). Talbot valorise aussi le fait de détacher des approches traditionnelles en dépassant la démarche magistrale qui est très centrée sur les contenus d'enseignement, sur les processus de mémorisation, d'autorité et d'émulation. Pour autant, en se focalisant sur la sociolinguistique et la pragmatique dans l'enseignement/apprentissage des langues, les exercices grammaticaux ne se limiteront pas à la phrase, mais s'étendent à l'énoncé (Kroubo Dagnini, 2008 : 61) : cette focalisation porte sur le sens à transmettre, sur l'acte à réaliser, et sur les outils linguistiques. Autrement dit, les contenus grammaticaux sont abordés en fonction des besoins de communication (savoir-faire et actes de langage) qui sont les sujets d'étude. Dans cette optique, avec la pragmatisation des savoirs, de la formation et de la culture, l'enseignant serait moins un formateur qu'un médiateur entre l'élève et des savoirs qui n'auraient qu'une valeur d'utilité (Tardif et Lessard, 1999 : 298).

De plus, l'élaboration pragmatique s'appuie sur le fait que les concepts sont des entités vivantes, en réélaboration perpétuelle, au centre des processus de pensée (Mayen, 2008 : 55) : le système des concepts élaborés par un individu se transforme selon deux processus dont chacun étaie l'autre (le premier processus est une opération visant à résoudre un problème, tandis que le deuxième s'appuie sur le biais de la rencontre avec les autres individus et la culture). Sur ce plan, il convient que l'enseignement de langue organise, de manière consciente et volontaire, les conditions de rencontre entre les **éléments externes** des produits de la cultures que sont les savoirs et savoir-faire élaborés par les membres de la communauté linguistique concernée et les **éléments internes** de la

pensée et de l'action des élèves. En ce sens, l'enseignement des pensées analytique et critique devient une ambition afin de mettre en œuvre ces deux processus de l'élaboration du système des concepts.

Fondés sur ce qui précède, les éléments structuraux (grammatisation et pragmatisation) s'appuient sur des habiletés de réflexion (analyse, abstraction, déduction, évaluation, etc.) qui consistent à comprendre et acquérir les unités fonctionnelles et lexicales de la structure linguistique de la langue apprise. D'où la nécessité de faire réfléchir les élèves sur la structure linguistique (ou les valeurs des unités structurelles) de la langue cible.

2. La structure cognitive.

La langue, en tant que système communicatif, aide le locuteur de s'exprimer et véhiculer ses pensées à travers un contact avec l'autrui dans une communauté linguistique donnée. La structure cognitive renvoie généralement à l'étude de la structure appliquée à la psychologie. Or, le terme de « structure », en tant qu'organisation interne, peut être envisagé sous plusieurs perspectives. Il renvoie dans cette étude aux abstractions réfléchissantes qui reflètent, grâce à l'intervention du langage, un fait psychologique particulier propre à l'évolution langagier. En l'occurrence, la structure cognitive apparaît sous la forme de schème dans l'inconscient collectif (Estivals, 2002 : 93) : en apprenant une langue, on passe de la psychologie individuelle à la pensée collective, de la démarche consciente à l'inconscient collectif et, par là même, à la mémoire collective. Selon Estivals, ce schème et cette structure cognitive renvoient à la structure des phénomènes sociaux. En ce sens, la langue est considérée comme un système cognitif qui façonne le locuteur au plus profond de lui-même, et influence son attitude culturelle vis-à-vis du monde. Le développement des sous-habiletés d'expression orale peut aussi être considéré comme un processus personnel qui repose, dans une perspective sociale, sur la responsabilité de l'apprenant face à la construction des savoirs et leurs utilisations dans des situations variées et complexes.

La réflexion sur une langue vise en général à organiser la structure cognitive de l'apprenant dans la mesure où les propriétés des objets, et les caractères des concepts sont toujours abstraits. Dans cette perspective, la détermination des propriétés d'un objet et des caractères d'un concept aide à comprendre pourquoi les langues ne retiennent, dans la

nomination de l'objet, que certaines propriétés (Depecker, 2002 :54). Par exemple, on dit en français « pompier » = (pompe + agent humain), en anglais « *firefighter* » = (feu/incendie + lutter + agent humain), alors qu'en arabe, (رجل مطافئ /rajol mattafe/ [l'homme des cendriers] = (agent humain + cendriers). En ce sens, chaque langue reflète une structure cognitive qui lui est propre. Le développement des sous-habiletés d'expression orale consiste à intérioriser des informations sur la langue apprise dans la mesure où le traitement de ces informations est un processus personnel et évolutif qui demande une activité mentale continue.

2.1. La formalisation.

Toute activité langagière renvoie à deux activités de production et de reconnaissance de formes (Culioli, 1990 : 14) : la première activité renvoie à la réflexion en langue, tandis que la deuxième s'appuie sur une reconnaissance des formes linguistiques et implique une réflexion sur la langue. D'ailleurs, tout changement syntaxique entraîne un changement sémantique (Culioli, Fuchs et Pêcheux, 1970 : 7). Or, l'apprentissage d'une langue étrangère implique des systèmes intermédiaires qui construisent une interlangue. À partir d'un certain stade du développement langagier, ces systèmes se stabilisent. Ce phénomène, dit fossilisation, peut atteindre les niveaux morphologique, syntaxique, lexical et phonologique, et qui peut indiquer une tendance chez l'apprenant à garder, dans un nouveau système intermédiaire, des structures linguistiques d'un système linguistique antérieur, alors qu'elles semblaient éliminées (Robert, 2009 : 15). L'apprenant se contente d'un système intermédiaire qui représente des connaissances partielles de la langue cible. Il convient donc de réfléchir sur la langue parce que ce genre de réflexion peut mener les apprenants à comprendre le mécanisme de la langue cible en distinguant entre la **maîtrise des règles** explicites (l'interlangue d'apprentissage) et l'**élaboration des règles** implicites ou intériorisées (l'interlangue d'acquisition).

La **conscience linguistique** et **l'opération de fenêtrage** sont deux exemples que je peux présenter comme des éléments de formalisation.

2.1.1. La conscience linguistique.

La conscience linguistique a des répercussions sur la pratique de la communication verbale et sur le contrôle social qui y est lié (Scherfer, 1981 : 170). Une conscience

linguistique résulte de l'organisation conceptuelle que fait une communauté linguistique de ses expériences linguistiques : c'est d'énoncés sur la communication verbale que l'on peut déduire l'existence et les propriétés de la conscience linguistique (Gülich et Kotschi, 1995). En ce sens, la réflexion sur la langue peut porter sur des divers constituants de langue tels que la phonologie (conscience phonologique), la morphologie (conscience morphologique) et la syntaxe (conscience syntaxique) (Duneton, 1973). Le but poursuivi ici est d'expliquer le rôle que jouent la conscience phonologique, la conscience morphologique et la conscience syntaxique dans le processus de l'apprentissage.

La conscience **phonologique** peut avoir un effet de remédiation des difficultés en lecture (Briquet-Duhazé, 2013 : 13) : cette conscience concerne l'habileté à détecter et à manipuler les structures sonores de la langue orale (les syllabes, les rimes, les phonèmes, etc.) en permettant d'établir une mise en correspondance entre les phonèmes (sons) présents dans le discours oral et les graphèmes (signes qui véhiculent ces sons). Néanmoins, la conscience **morphologique** explique davantage la variance de la composante « compréhension » (Casalis, 1996 : 243) : cette conscience correspond à la signification que l'élève accorde à des marques écrites qui portent des informations morphologiques de nature grammaticale (genre, mode, temps, personne, nombre pour les verbes). Quant à la conscience **syntaxique**, elle s'appuie sur la capacité de raisonner consciemment sur des aspects syntaxiques du langage et de contrôler délibérément l'usage des règles de grammaire (Gombert, 1990 : 59). La conscience syntaxique est aussi un prédicteur puissant de la capacité d'exploiter la structure syntaxique du langage (Piérart, 2005 : 89) : il s'agit d'une tâche linguistique requérant à la fois l'analyse de la connaissance (description des règles de construction d'énoncés) et le contrôle cognitif de l'utilisation de cette connaissance (correction d'énoncés incorrectement construits). D'ailleurs, lorsqu'un apprenant doit extraire consciemment le sens de différentes structures syntaxiques qu'il ne comprend pas implicitement, ordonner les mots ou juger de la grammaticalité d'un énoncé, il doit faire appel à ses habiletés de conscience syntaxique (Dalpé, St-Pierre et Lefebvre : 2010 : 79). En ce sens, la conscience syntaxique permet à l'apprenant de synthétiser l'information, de réfléchir à la compréhension et à l'utilisation des pauses discursives (ponctuations orales), analyser la classe lexicale des mots utilisés et leurs emplois dans l'énoncé (Scott et Nagy, 2009).

En ce qui concerne la conscience lexicale, elle permettrait de réfléchir sur les frontières des mots « l'arrosoir »/la rosoir », de s'interroger sur la signification d'un mot, ou de résoudre certaines ambiguïté concernant la signification d'un mot dans un certain contexte (à l'oral, l'énoncé « *il met le [vεr] sur la table* » pourrait être interprété comme « *il met le verre sur la table* » ou « *il met le ver sur la table* » ou même « *il met le [le stylo : sous-entendu] vert sur la table* ». (Dalpé, St-Pierre et Lefebvre : 2010 : 80). Par ailleurs, la conscience sémantique est une compréhension de réalité sémantique de la langue (Marot, 2009 : 146) : il s'agit d'habileté à manipuler les unités de sens dans un message oral ou écrit. Dans cette perspective, la conscience sémantique réfère à la fois à l'habileté à reconnaître le langage en tant que code conventionnel, et à l'habileté à manipuler les mots et les unités de sens en reconnaissant que les mots sont distincts des réalités qu'ils représentent (Gombert, 2003).

Dans cette perspective de développement de la conscience linguistique, la pensée critique relève d'un mouvement réflexif de la conscience sur ses propres énoncés (Benasayag et Charlton, 1991 : 33). La pensée critique appelle à la création d'un nouveau savoir (Boisvert, 2000 : 35). Dans cette optique, la pensée critique, liée à la pensée créative, s'appuie sur l'analyse, la comparaison, la résolution des problèmes (ambiguïté linguistique), ce qui correspond aux habiletés de réflexion d'ordre supérieur. Or, le développement de la conscience linguistique en L2 s'accompagne d'une réflexion et d'une comparaison implicite et explicite avec L1 (De Man-De Vriendt : 2000 : 168). Puisque les élèves d'origine étrangère dans la banlieue parisienne sont sollicités à l'usage social du français, et au développement des habiletés langagières, quelques activités basées sur le TC sont proposées, lesquelles peuvent être réalisées dans la classe. Ces activités ont pour objectif général de familiariser les élèves avec la langue orale, en développant leur conscience linguistique.

2.1.2. L'opération de fenêtrage.

En s'appuyant sur la Théorie des Opérations Prédicatives et Énonciatives, développée par Culioli, l'activité de langage repose sur des opérations de représentation, de référenciation et de régulation (Culioli, 1990 : 14) : cette activité renvoie à une activité de production et de reconnaissance de formes. Les énoncés portant du sens, déclenchent chez autrui des représentations qui sont à la fois externes (interprétations de comportements manifestés par le locuteur) et internes (qui ont la forme d'un jugement) (Culioli, 2002 :

32). De plus, selon cette théorie, le message oral laisse chez le locuteur et l'auditeur des traces qui présupposent un système de règles et des opérations sous-jacentes (Bronckart, 1995, 314) : ces traces représentent une surface pour les énoncés qui visent à transmettre un sens qui se construit chez le locuteur ainsi que l'auditeur, dans un contexte d'énonciation, au travers de valeurs référentielles. D'où la nécessité de tenir compte de tous les paramètres (la situation d'expression orale, la construction des énoncés, les valeurs référentielles, etc.) de cette activité orale. Ces paramètres définissent la situation de l'expression orale dans son ensemble.

En outre, la situation de communication verbale est soumise à une opération cognitive (dit fenêtrage) qui se définit par un cadre événementiel (Constant, 2009 : 75). Cette notion de « fenêtrage » est liée à la notion de « représentation », au sens étymologique de « rendre présent », qui implique déjà une dimension temporelle (Col et Victorri, 2007). Une représentation n'est effectivement pas donnée, mais reconstruite (Bonnet, 2006 : 109). Ce processus de reconstruction s'accompagne du coup d'un décalage entre les événements et leur présentation dans le discours (Gosselin, 2005 : 21) : ce décalage donne à la représentation une dimension temporelle, dans la mesure où ce processus consiste pour le sujet à déplacer son attention vers un autre moment du temps, disjoint du présent, et à se le re-présenter.

Selon Constant (2009), cette opération de fenêtrage est considérée comme manifestation d'une propriété linguistique fondamentale : elle se base sur une alternative conceptuelle où le locuteur rend présent dans son cerveau le sens et les idées qu'il voudrait exprimer de manière attentionnelle et en s'appuyant sur des représentations perceptives, conceptuelles, motrices ou exécutives. L'opération de fenêtrage implique une dimension temporelle qui permet de déplacer l'attention et replacer les constructions aspecto-temporelles de l'énoncé dans un cadre sémantico-cognitif. Cela se traduit par le déplacement d'attention opéré par le locuteur. Ce processus ressemble à l'ouverture d'une fenêtre sur un événement ou sur une partie de cet événement. Chaque fenêtre a donc deux dimensions : La première est une dimension **temporelle** qui correspond au décalage entre les moments de reconstruction de représentation et de l'attention, et correspond aussi au déroulement des événements. La deuxième est une dimension **spatiale** qui correspond à l'espace dans lequel le locuteur est impliqué, ou se déroulent ces événements.

L'opération de fenêtrage montre qu'il existe deux moments : moment d'énonciation et moment du procès envisagé. Le son /s/ en arabe déclenche le premier moment qui est le sens de futur, et qui représente le cadre événementiel de la fenêtre, tandis que le verbe à l'inaccompli conjugué déclenche le deuxième moment dans lequel on construit les propriétés sémantico-cognitives qui représente le contenu de cette fenêtre. Dans les deux cas (/s/ pour le futur proche et /sawfa/ pour le futur lointain), on a toujours en arabe les mêmes caractéristiques. C'est-à-dire que les deux moments se situent sur le même plan, et que les deux sont connectés l'un à l'autre grâce à la conjugaison de verbe. En français, le déclenchement de premier moment [aller (conjugué)] reste toujours suspendu jusqu'au deuxième moment (verbe à l'infinitif), tandis qu'on déclenche, dans le cas de futur simple, le contenu de la fenêtre portant effectivement sur la construction de propriétés sémantico-cognitives (verbe à l'infinitif) avant de déclencher le cadre événementiel (terminaisons) de cette fenêtre.

L'exemple ci-dessus attire l'attention sur les différences de l'opération de fenêtrage d'une langue à l'autre et, notamment, aux cadres cognitifs différents dans le processus de construction et de reconstruction de l'énoncé français.

2.2. La contextualisation.

Selon le dictionnaire Le Petit Larousse (2012 : 258), contextualiser est le fait de « *replacer une action, un fait dans le contexte historique, sociale, artistique, etc., dans lequel ils se sont produits* ». La contextualisation repose sur des inférences et des interprétations (Gumperz, 1989 : 211) : elle consiste à mettre en relation une action cognitive avec un ensemble des conditions d'élocution d'une situation communicative. En ce sens, la contextualisation constitue une des conditions essentielle d'avoir un apprentissage ou une appropriation en profondeur. Il s'agit en effet d'un engagement conceptualisé qui se développe à travers de trois étapes (Lebrun, 2007 : 42) : la **contextualisation** (habileté à avoir conscience d'un contexte pour activer des connaissances et être en contact avec les savoirs), la **décontextualisation** (habileté à élaborer des modèles théorisés pour que les connaissances deviennent transférables à d'autres situations) et la **recontextualisation** (habileté à activer les connaissances construites). Le développement de contextualisation consiste à construire des représentations et les formaliser afin de les utiliser dans des nouvelles situations. Ce

développement s'effectue, comme le précise Jonanaert (2002 : 11), selon le schéma suivant (voir figure 6).

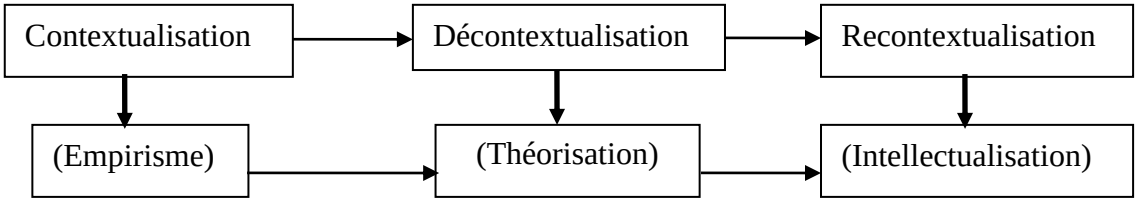


Figure 6 : le développement de contextualisation.

La contextualisation est importante pour les élèves, du fait qu'elle donne du sens à leur apprentissage (Tardif et Meirieu, 1996 : 4) : les élèves sont menés à réutiliser les apprentissages qu'ils ont réalisés (recontextualisation), mais aussi à extraire ces apprentissages hors de leur contexte d'acquisition. La décontextualisation ne vise pas à rendre les connaissances nuées de tout contexte, mais elle cherche plutôt à les mettre à distance par rapport au contexte initial d'apprentissage ou à leurs divers contextes d'utilisation (Gauthier, 2003 : 115). C'est au cours de la décontextualisation que l'enseignant peut amener les élèves à prendre conscience des connaissances dont ils disposent (Prawat, 1989 : 1).

La contextualisation des connaissances peut attribuer de manière significative et constructive à développer le savoir-faire linguistique dans la mesure où elle consiste à construire l'action réfléchie en mettant en œuvre des habiletés de réflexion d'ordre supérieur (c'est-à-dire, en donnant du sens aux savoirs acquis). De plus, la contextualisation repose sur quatre principes (Mucchielli, 2005 : 41) : le **traitement des informations** liées au contexte d'apprentissage, la **construction de représentations** dans le contexte d'apprentissage, et le choix **des stratégies de comportement** appropriées et menées par l'apprenant. En outre, il y a des indices de contextualisation qui peuvent prendre des formes linguistiques, et interviennent dans le signalement des présupposés contextuels (Gumperez, 1989 : 29) : ces indices peuvent avoir une forme linguistique ou paralinguistique pour interpréter les sous entendus. L'indice de contextualisation est donc un élément intégré dans la situation de communication orale.

Dans la perspective que l'épistémologie est la réflexion sur la construction et la gestion de savoir dans un domaine donné et dans son rapport avec les autres domaines

(Demaizière et Narcy-Combes, 2007 : 4), la contextualisation peut développer une réflexion épistémologique sur les savoirs sociolinguistiques liées à la langue cible dans la mesure où l'épistémologie fait objet de connaissance de nos manières de connaître (Fourez et Larochelle, 2004 : 9). En ce sens, un engagement épistémologique peut rendre les apprenants capables de ne pas s'engager dans des mauvaises alternatives (Stoiciu, 2006 : 61) : l'engagement épistémologique consiste à expliquer aux apprenants comment observer, comment construire les savoirs, et comment exprimer et composer des énoncés en langue cible. Or, lorsqu'un interlocuteur ne réagit pas à un indice contextuel ou ignore sa fonction, les malentendus peuvent se produire : l'interprétation de l'intention de locuteur dépend de conventions spécifiques et culturelles.

2.3. La culturalisation.

En fait, le concept correspond toujours à un sens fixé par l'usage et partagé par un ensemble d'individus (Poibeau, 2011 : 28). Le concept est ancré dans la langue qui est un lieu de couplage entre l'individu et son environnement, parce que les signifiants sont externes (bien que reconstruits dans la perception) et les signifiés internes (bien que construits à partir d'une doxa externe) (Rastier, 2006). La culturalisation est un processus de transformation du réel de telle sorte qu'il finisse par correspondre à une vision intérieure, et par devenir aussi une valeur culturelle (Tabouret-Keller, 1997 : 116). En ce sens, la culturalisation est un processus qui consiste à développer chez les apprenants des habiletés culturelles (Dutrénit, 1997 : 33) : celles-ci se composent de trois sous-composantes : **sociale**, **sociolinguistique** et **socioculturelle**.

2.3.1. L'habileté sociale.

L'intégration sociale passe par l'acquisition d'une habileté sociale (Dutrénit, 1997 : 33) : celle-ci repose sur une gestion des relations de réciprocité entre l'apprenant et l'entourage dans lequel il pratique une langue donnée, en s'appuyant sur une maîtrise de l'espace, d'une utilisation des acquis, d'une responsabilité et d'une image positive de soi.

2.3.2. L'habileté sociolinguistique.

Les variations sociales ne sont qu'une conséquence des caractérisations internes de la langue, et en même temps, la variation linguistique est une conséquence directe de la structure des relations sociales existant au sein d'une communauté linguistique donnée (Moreau, 1997 : 259). Il y a donc des relations mutuelles entre les variations linguistiques

et les variations sociales. Dans cette optique, l'habileté sociolinguistique porte sur des savoirs exigés pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale (Robert, 2008 : 37) : l'habileté sociolinguistique est omniprésente dans toute activité linguistique, elle peut être considérée comme tributaire de personnalité et de volonté de l'interlocuteur dans la mesure où elle repose sur la maîtrise de l'usage approprié de langue en fonction de la spécificité de chaque situation de communication.

2.3.3. L'habileté socioculturelle.

Les héritages sociaux et culturels sont les responsables de la construction identitaire de l'individu (Gohard-Radenkovic, 2004 : 185) : cette construction identitaire se développe chez l'apprenant, par l'appropriation inconsciente, l'appartenance socioculturelle qui induit à un ensemble de valeurs, normes, modes de vie, etc. Or, l'étranger qui ne connaît pas ces conventions socioculturelles peut interpréter le message verbal de façon erronée (Lohisse, 2006 : 188) : il faut rendre compte des dysfonctionnements qui peuvent surgir dans la communication interculturelle : l'apprenant peut se trouver dans une position d'intermédiaire culturel. Pour autant, la question qui se pose : qu'est-ce que les élèves doivent apprendre à propos d'une culture étrangère afin de pouvoir fonctionner dans cette culture ? En effet, le problème pour les enseignants de langue étrangère est le choix de matériels d'enseignements appropriés. Or, la culture peut être identifiée en quatre catégories (Moran, 2001 : 15-18) :

- savoir **quoi** (être au courant d'informations culturelles, de pratiques ou de perspectives de la culture cible et de celle de l'élève) ;
- savoir **comment** (avoir conscience des pratiques culturelles dans la vie quotidienne dans la culture cible) ;
- savoir **pourquoi** (comprendre les perspectives culturelles essentielles : valeurs, attitudes, mode de vie…) ;
- savoir **qui l'on est** (avoir conscience de soi-même : comprendre sa propre culture).

Cette recherche accorde à la notion de « **conscience interculturelle** » une importance éminente parce que cette notion est considérée comme l'aptitude à expliquer son propre point de vue culturel, à communiquer de façon efficace et appropriée, à établir et à maintenir des relations, et à exécuter des tâches avec des gens d'autres cultures (Moran, 2001 : 5). À cet égard, il convient que les élèves réfléchissent sur la culture de la

langue cible, et soient encouragés à ne pas simplement observer les similitudes et les différences entre les deux cultures, mais aussi à les analyser du point de vue des autres et à établir un rapport entre d'autres systèmes et le leur (Byram et Morgan, 1994 : 5 ; Kramsch, 2001). Le traitement du contenu culturel de la langue étrangère devrait inclure l'analyse, la comparaison et la différenciation (Pulverness, 1995), ce qui correspond davantage au programme de réflexion TC suggéré dans cette recherche.

Fondées sur ce qui précède, les pratiques langagières ont des tendances socioculturelles et sociolinguistiques. Il existe des liens entre le contenu lexical et le contenu culturel dans la mesure où la langue s'inscrit dans un contexte socioculturel (McKay, 2002 : 83). La réflexion sur le contenu socioculturel et sociolinguistique est importante car la langue reflète la culture au sein de laquelle elle est parlée.

- Conclusion.

Vu que tout énoncé a une fonction communicative qui vise à fournir un sens, et que tout énoncé est un phénomène variable lié à une activité langagière dans une situation donnée, tout énoncé est un construit de son propre énonciateur en fonction de trois éléments principaux (Agostinelli et Metge, 2008 : 104) : la situation spacio-temporelle (moment d'énonciation), les co-énonciateurs auxquels l'énonciateur s'adresse la parole, et le message qu'il veut faire passer. Dans cette optique, l'énoncé est considéré non seulement comme un acte langagier individuel mais également comme un agencement de formes constitué par un système de représentation formalisable, et comme un enchaînement des opérations constructives qui sont de nature linguistique et cognitive. Tout énoncé n'est pas un donné mais plutôt un construit.

Ce chapitre conclut que réfléchir sur une langue a pour objectif de construire des savoirs applicables, et de comprendre les composantes sociolinguistiques concernant cette langue. La réflexion sur la langue vise à développer chez les apprenants une compréhension interprétative qui se définit, selon Mannheim (1982 : 243), comme « *penetration into an experiential space, bound a community, into its formations of meaning and their existential bases* ». Ce chapitre a montré, en traitant la structure linguistique et cognitive, que la réflexion sur la langue française est importante parce que le français est souvent présenté comme une des langues les plus standardisées du monde (Ledegen, 2000 : 24). Cette standardisation du français s'est posée dès qu'il y eu écriture (Klinkenberg, 1999 : 250), et s'est déroulée au fil des siècles (Soutet, 2006 : 12). Cette nature de norme se traduit par l'attachement à la norme, et se manifeste dans la prégnance de modèle de l'écrit, et dans le rejet des fautes et de tout ce que l'on appelle « ce n'est pas du français ». Or, la culture et la langue, en tant que deux phénomènes concomitants, s'influencent mutuellement en considérant que ni la langue ni la culture n'est donnée en première. D'où l'importance de s'appuyer sur le rôle de la culture française en réfléchissant sur les conventions de prise de parole, les règles de politesse, les registres différents (formel, informel, officiel, familier, intime, etc.) et les expressions de la sagesse populaire (proverbes, adages, aphorismes, expressions idiomatiques ou familières, etc.). Cette étude met l'accent sur les habiletés de réflexion d'ordre supérieur. Elle vise à les enseigner explicitement en recourant à une méthode d'instruction directe. L'enseignement et l'exercice fréquent de ces habiletés se font dans le cadre d'un contenu qui leur est familier et sont ensuite appliqués à d'autres contenus. Le but est d'amener les

élèves à atteindre un certain niveau de compétence dans l'utilisation d'un éventail d'habileté de pensée ayant été choisies comme objectifs.

CHAPITRE QUATRIÈME

LA RÉFLEXION EN LANGUE ÉTRANGÈRE

- Introduction.

- 1. La pensée fait-elle la parole ?
- 2. Le rôle de mémoire.
- 3. La réflexion en langue étrangère.
    - 3.1. Compréhension.
    - 3.2. Jugement.
    - 3.3. Raisonnement.
- 4. La parole intérieure en langue étrangère.

- Introduction.

Le développement des habiletés langagières repose sur des structures précoces qui ne sont pas des modules prêts au fonctionnement mais se développent en interaction avec l'environnement langagier approprié (Dortier, 2011 : 55). Le développement des habiletés d'expression orale repose sur le développement des sensibilités linguistiques (Gardner, 1997 : 85) : celles-ci, considérées comme opérations clés de maîtriser une langue, comprennent des sensibilités aux sons (rythmes, inflexions, intonations), aux significations des mots, à l'ordre des mots (règles syntaxiques), et aux différentes fonctions linguistiques (convaincre, stimuler, transmettre une information). Or, la réflexion n'est pas un acte immédiat, mais un acte d'intellection sentante qui signifie l'impression ou l'appréhension de la réalité (Zubiri, 2005 : 12) : il ne s'agit pas d'une intellection qui serait en premier lieu tournée vers le sensible, mais d'une **mis en relation** entre une évocation de problème posé et une autre évocation antérieure (Zubiri, 2005 : 90). En d'autres termes, chaque réflexion exige trois opérations mentales : deux évocations (celle de problème posé et celle des règles acquises) et une connexion entre les deux évocations (une application de règles). Faire réfléchir les élèves **en** langue dépend de saisir les significations des mots et les conventions socioculturelles concernant cette langue cible. Ce chapitre vise à expliquer ce processus de réflexion en langue.

1. La pensée fait-elle la parole ?

Le langage se caractérise par trois qualificatifs (Chomsky, 2001 : 157) : intentionnel (puisqu'on a une intention de passer quelque chose à quelqu'un d'autre), syntaxique (puisqu'il y a dans tout discours humain une organisation interne qui contrôle la structure de l'acte de parole) et énonciatif (puisqu'on transmet de l'information à travers de langage). Le langage humain exige des processus mentaux (Whorf, 1969 : 114) : la parole ne fait pas la pensée mais elle l'exprime, et la langue reflète notre façon de penser et la détermine. Selon le principe de la relativité linguistique, fondé par Gardin et Marcellesi (1980 : 216), chaque langue véhicule une conception différente du monde, et autant de langues différentes, autant de sphères de pensées différentes. C'est-à-dire que la langue est instrumentale, et que les objets ont des signifiants différents, tandis qu'ils ont des signifiés analogues dans toutes les langues. En outre, les catégories linguistiques dictent la façon de penser et de réfléchir (Delbecque, 2006 : 167) : même si la relativité linguistique

présuppose l'antériorité de la langue, la pensée pré-linguistique ne peut prendre forme que par la langue, et la parole ne traduit pas la pensée mais l'accomplit. En ce sens, la parole verbalise la signification. Or, la verbalisation se définit comme mise en concret des pensées à travers des mots (Minder, 1999 : 301). L'activité de verbalisation exige une communication avec l'autrui ainsi qu'avec soi-même (Scallon, 2004 : 61). D'ailleurs, la verbalisation, en tant que processus qui vise à mettre en place des pensées à travers des mots, repose sur des activités mnémoniques.

2. Le rôle de mémoire.

La fonction de mémoire consiste à décoder puis reproduire ce qui a été enregistré (Issacharoff et Madrid, 1995 : 68). L'apprentissage d'une langue étrangère fait essentiellement appel à la mémoire qui mobilise des opérations mentales complexes de structuration de sens et d'élaboration de relations (Grebot, 1994 : 80). La capacité de mémoriser dépend de perception, d'attention, de motivation et de connaissances lexicales et grammaticales déjà acquises. À cet égard, les processus de mémorisation utilisée pendant l'acquisition d'une langue étrangère s'effectuent en trois étapes (Trocme-Fabre, 2011 : 67) :

a) l'**encodage** qui consiste à enrichir le sens de l'information (lexicale ou grammaticale) afin de faciliter sa restitution ;
b) le **stockage** qui désigne la gravure plus ou moins profonde des informations dans la mémoire à long terme (MLT) ;
c) la **restitution** qui désigne l'évocation que l'on utilise pour restituer les représentations mentales.

En fait, la mémoire est principalement responsable de stocker et restituer les informations que l'on perçoit (De Rotrou, 1993). Elle est même responsable de construire notre identité, nos connaissances et nos affectivités (Couchaere, 2001 : 11). La mémoire est nécessaire pour apprendre et parler une langue étrangère. Son rôle peut être traité sur deux niveaux : **l'acquisition/apprentissage** de langue étrangère, et la **production orale** en cette langue.

2.1. L'acquisition/apprentissage de langue étrangère.

L'empan de mémoire (capacité de la mémoire de garder des éléments) est 7 éléments en moyenne en langue maternelle, tandis qu'il est en moyenne 4 éléments en langue étrangère (Gaonac'h et Larigauderie, 2000). Cette infériorité de l'empan mnésique en LE peut être expliqué, selon Baddeley (1966), par l'incapacité de l'acquisition de nouveaux vocabulaire, ou l'incapacité d'intégrer des indices sémantiques dans les réseaux du lexique mental ou dans l'ensemble des représentations lexicales. Ce phénomène s'appuie sur le processus de l'encodage : l'apprenant transforme les informations en représentations mentales susceptible d'être codées et associées à d'autres représentations. Par exemple, pour rappeler le mot (librairie), on l'associe avec autres indices (papier, stylo, livres, etc.).

C'est grâce à son rôle d'organisateur, la mémoire à court terme (MCT) s'appelle mémoire de travail. Cette mémoire se compose, selon Baddeley (2000), d'un processeur principal (ou administrateur central) qui contrôle trois sous-système : la boucle articulatoire (mémoire phonologique), tampon épisodique (mémoire tampon) et le calepin visuospatial (mémoire spatiale) (voir figure 7). La capacité d'encoder des nouvelles règles syntaxiques est importante pour former des énoncés en langue étrangère.

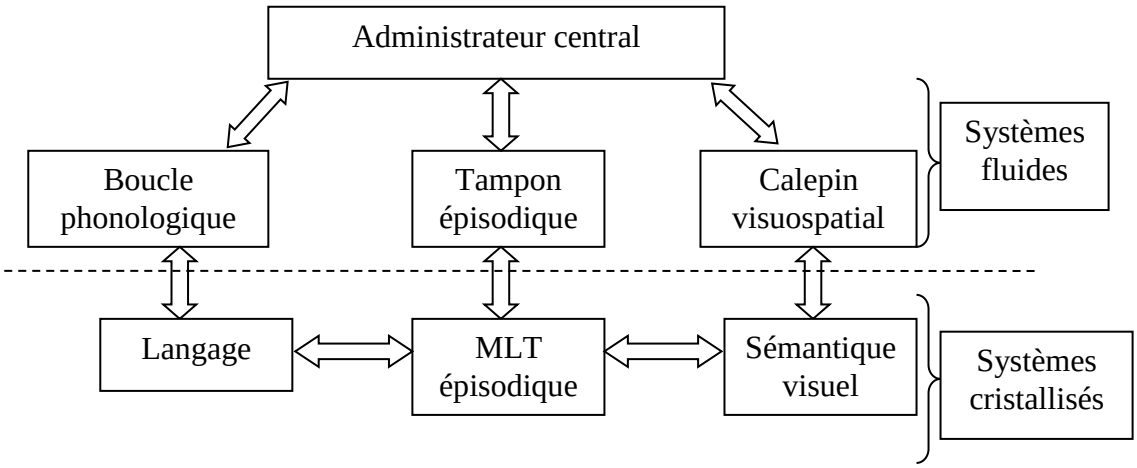


Figure 7 : modèle de la mémoire de travail, d'après Baddeley 2000.

Le rôle de MDT dans l'apprentissage d'une langue étrangère s'organise autour des trois composantes principales de langue (Belin et al, 2001 : 33-35) : la phonologie, le lexique et la syntaxe. Ce rôle s'appuie sur les sous-systèmes de la MDT. Celle-ci, déclinée de trois composantes, assure plusieurs fonctions (Widła , 2007 : 157-158) :

a) la **boucle articulatoire** (dite boucle phonologique). Elle représente la mémoire phonologique qui est le responsable de la subvocalisation (Tiberghien, 1997 : 59). L'autorépétition subvocale permet de prolonger la durée de vie de l'information verbale. Pourtant, ce n'est pas la répétition en elle-même qui permet le stockage à long terme. La répétition, comme l'indique Lieury (2005), n'est qu'un maintien artificiel dans la mémoire à court terme, et cela permet juste d'effectuer des activités de codage et d'organisation.

b) le **calepin visuospatial** (mémoire spatiale) est le responsable de la mémoire imagée. Il s'agit d'un sous-système qui est responsable de codage et de manipulation des images mentales et des formes visuelles (y compris celles des lettres et des mots) (Vianin, 2009 : 83).

c) le **tampon épisodique** (mémoire tampon) est un sous-système qui joue le rôle de coordinateur (Godefroid, 2008 : 369).

Connaître un mot est donc connaître la relation qui existe entre sa forme visuelle/auditive et sa signification (Spinelli et Ferrad, 2005) : le code sémantique d'un mot correspond aux caractéristiques conceptuelles et abstraites qui sont représentées par la signification de ce mot.

Dans l'apprentissage d'une nouvelle langue, le mouvement se fait de la langue maternelle (des codes déjà en place) vers la langue étrangère (Grebot, 1994 : 118). La MDT permet la mise en œuvre des opérations contrôlées en parallèle avec des processus automatiques (Cicurel et Véronique, 2002 : 59). Il y a un travail à faire pour mettre en œuvre de la mémoire active. Or, il faut distinguer la mémoire passive de la mémoire active (Arrivé et Marc, 2011 : 270) : la première s'exercice de la langue étrangère vers la langue maternelle (il s'agit de comprendre la langue étrangère, ou plutôt de réfléchir sur la langue), alors que la seconde suit le processus inverse (il s'agit de réfléchir en langue). Les blocages cognitifs sont dus à la non-automatisation des savoirs de base (Chini et Goutéraux, 2008 : 63) : si, par exemple, les savoirs lexicaux, phonologiques ou grammaticaux sollicités par la démarche méthodologique n'ont pas atteint un certain degré d'automatisation, la MDT sera saturée par le traitement de ces opérations de base et l'élève n'aura pas accès aux processus plus complexes qui en dépendent.

2.2. La production orale en langue étrangère.

La mémorisation consiste en des va-et-vient complexes entre la MDT et la MLT (Gaonac'h et Larigauderie, 2000 : 240) (voir figure 8).

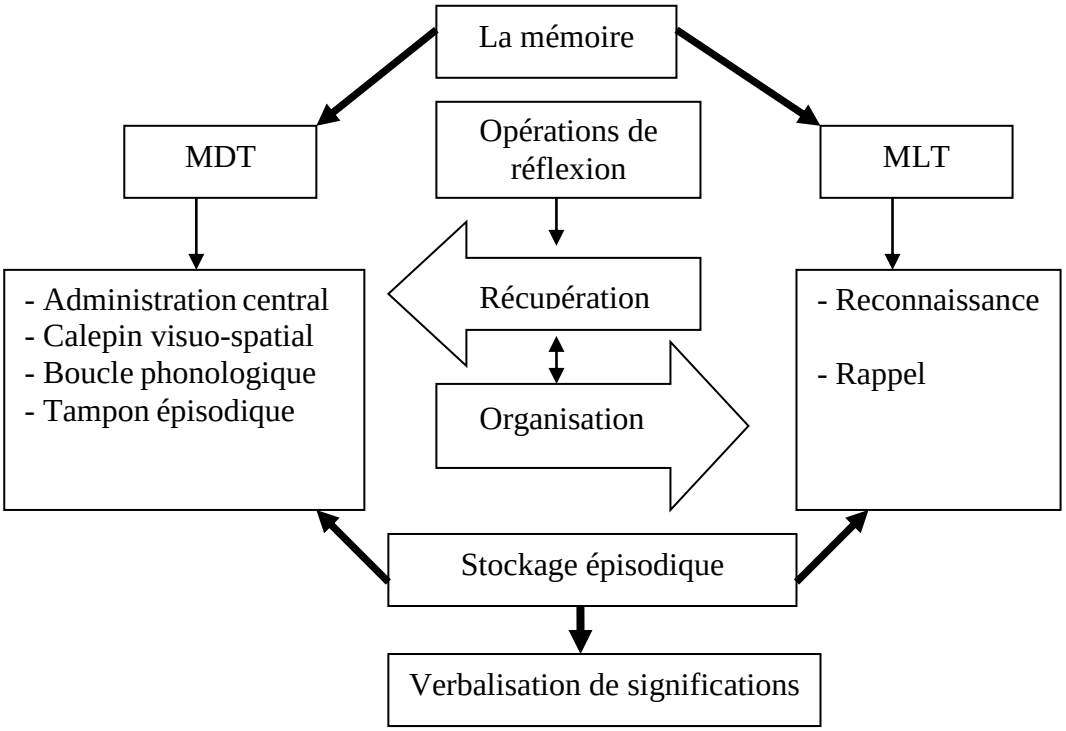


Figure 8 : le rôle de la mémoire dans la production orale, d'après Gaonac'h et Larigauderie (2000).

Les sous-systèmes de la mémoire sont impliqués dans la production graphique et orale des mots (Pillon, 1993 : 104) : ces sous-systèmes sont tous connectés à un système lexico-sémantique qui code les représentations sémantique des mots. Le buffer phonologique (dite composante fonctionnelle) intervient lors du traitement d'items lexicaux et non lexicaux dans toute tâche réclamant une production orale (Valdois, 1993 : 120) : cette composante fonctionnelle permet le stockage et le traitement d'une information codée sous forme phonologique. Valdois explique la différence mots/non-mots de la façon suivante : dans le cas des mots, le locuteur utilise les représentations lexicales stockées en MLT afin de restaurer l'information au sein du buffer phonologique, alors que cette même stratégie appliquée lors du traitement des non-mots est beaucoup moins efficace, ce qui aboutit à des lexicalisations. Le locuteur sélectionne et organise les idées récupérées en MLT, puis il les reformule en respectant un certain nombre de règles linguistiques et en tenant compte de nombreux paramètres textuels et contextuels. En ce sens, l'expression orale en langue étrangère repose sur la coordination entre la MLT et la MDT. Le rôle de la

mémoire, dans l'expression orale en langue étrangère, est donc inéluctable dans la mesure où la mémoire est omniprésente dans le processus de la réflexion en langue.

3. La réflexion en langue étrangère.

Le dictionnaire Le Petit Robert (2009 : 2159) définit la réflexion comme « *un retour de la pensée sur elle-même en vue d'examiner plus à fond une idée, une situation, un problème* ». Dans toute réflexion, il y a un double mouvement (Dewey, 2004, 112-113) : le premier mouvement est inductif, alors que le deuxième est déductif. Réfléchir est la technique opératoire avec laquelle l'intelligence exploite l'expérience dans un but donné (De Bono, 1985 : 15), ce qui montre qu'il y a des mécanismes mentaux qui interviennent dans l'acte de savoir-penser. Faire réfléchir se fonde donc sur des mécanismes mentaux non exhaustifs : la compréhension, le jugement et le raisonnement.

3.1. La compréhension.

La compréhension consiste à construire des interprétations destinées à finir une tâche (Richard, 1998) : la tâche peut être **épistémique** (la compréhension vise à construire un réseau des relations pour le stocker dans la mémoire, c'es-à-dire, pour apprendre) ou **pragmatique** (la compréhension consiste à obtenir un résultat précis à travers d'une action). Selon Smith (1979 : 10), comprendre signifie principalement donner du sens : il s'agit d'« *établir une relation entre une nouvelle expérience et l'ensemble de ce qu'on sait déjà* ». Faire comprendre les élèves est la première étape pour les faire réfléchir en langue étrangère. La compréhension peut être **de l'oral** ou **de l'écrit**.

3.1.1. La compréhension de l'oral.

La compréhension de l'oral est l'habileté à identifier des suites phonétiques basées sur des structures lexico-sémantiques et grammaticales afin d'accéder au sens (Treinsoutrot, 2009 : 10) : elle repose sur des opérations mentales qui aident à décoder la forme sonore pour parvenir à la signification. D'où la nécessité de faire réfléchir les élèves afin de développer des stratégies d'écoute et d'intériorisation des ordres linguistiques, pragmatiques et socioculturels liés à la langue cible.

3.1.2. La compréhension de l'écrit.

Comprendre consiste à saisir des rapports entre le tout et la partie, à établir une connexion entre les éléments, à constituer une synthèse et réaliser une cohérence (Rousseau, 1986 : 30). La compréhension de l'écrit en langue étrangère se définit comme traitement d'information linguistique mise en relation avec ce qui est déjà connu (Vezin, 1979 : 11) : la compréhension de l'écrit exige de saisir des relations sémantiques fondées dans les phrases dans un cadre contextuel. La compréhension de l'écrit ne se limite pas à coder l'information sémantique dans les textes écrits (Gouadec, 1974). Elle est le résultat de deux activités (Deschênes (1988) : **sémantique** qui adapte les ressemblances et les différences entre les nouvelles informations et ce qui est déjà connu ; et **inférentielle** qui permet de construire non seulement une représentation conceptuelle abstraite mais aussi de générer des inférences qui sont construites au moment de l'acquisition. La compréhension de l'écrit est donc une activité mentale multidimensionnelle qui vise à construire une représentation sémantique et mentale identique ou semblable à celle que l'auteur de texte veut la transmettre (Noizet, 1980). Vu que toute compréhension est un détour toujours susceptible d'être repris, l'art du détour est essentiel pour comprendre et améliorer les habiletés à apprendre (Berner, 2007 : 21) : il s'agit de l'habileté à ne pas seulement s'adapter à un milieu, mais aussi à adapter le milieu à sa convenance.

3.2. Le jugement.

La connaissance n'est jamais immédiate, il y a nécessairement un obstacle épistémologique que l'on trouve même dans l'acte de connaitre. Résoudre des problèmes est une des méthodes pour faire réfléchir les apprenants et développer certaine connaissance (Bachelard, 1986 : 14). L'erreur est considérée comme une reconnaissance constitutive qui assure la continuité de savoir (Petit et Laroche, 2003, 45) : si des acquisitions se font dans la continuité de celles qui les précèdent, d'autres sont en rupture. Or, l'évaluation consiste à produire des jugements de valeur (Aubret et Gilbert, 2003 : 52). Par exemple, dans l'activité de résolution de problèmes, on exerce des activités d'évaluation et d'auto-évaluation qui permettent de diagnostiquer les erreurs et de déclencher un processus de correction. En somme, les idées exprimées par les mots sont comprises par le jugement des constructions conceptuelles.

3.3. Le raisonnement.

L'oral est l'opération qui suppose à la fois le raisonnement, l'attention et la réflexion (Gruyer, 1844 : 23). Le raisonnement consiste à acquérir de nouvelles connaissances ou vérifier une information (Rossi et Van Der Henst, 2007 : 26). Il vise à produire des inférences (Tiberghien, 2007 : 162). Celles-ci sont distinguées par deux classes de raisonnement : un raisonnement épistémique et un autre pragmatique. Le premier vise à généraliser, alors que le second vise à particulariser. C'est-à-dire que le premier est orienté vers la recherche des causes et la construction de connaissances, et le deuxième vers l'application des connaissances déjà construites. En outre, le raisonnement peut être :

a) **disjonctif** (l'enthymème) qui est un syllogisme probable, et ne cherche pas à démontrer mais à convaincre (Ide, 1992 : 125) ;
b) **conditionnel** qui consiste à établir un rapport de condition à conséquence entre deux propositions (George, 1997 : 50) ;
c) **par élimination** qui consiste à examiner des interprétations ou des solutions possibles et, après avoir décidé que toutes sauf une sont inacceptables, à conclure en faveur de cette dernière (Oléron, 1983 : 46) ;
d) **par analogie** qui se fonde sur la reconnaissance de similitude de deux réalités ou de deux concepts afin d'arriver à une conclusion. (Dorolle, 1949 : 51).

Fondée sur ce qui précède, la réflexion en langue signifie une connexion entre une évocation perceptive ou mnésique (des représentations des caractères graphiques ou d'une suite des sons) et une autre évocation des représentations des règles grammaticales. Cette connexion est en mouvement de va-et-vient. Faire réfléchir en langue étrangère, c'est faire comprendre et aussi faire produire des idées. La réflexion, en tant que processus mental, peut donc s'apprendre, s'exercer et s'améliorer.

4. La parole intérieure en langue étrangère.

La parole intérieure n'est qu'une série des mots intérieurs qui forment une succession presque continue, et qui font une partie de conscience de chacun de nous (Janet, 2007 : 170) : quand on lit, on traduit l'écriture en parole, et quand on lit en silence, en traduit l'écriture en parole intérieure. Parallèlement, quand on écrit, il y a des paroles

intérieures qui dictent sans s'entendre. En revanche, quand on parle à voix haute, la parole intérieure nous dicte les mots. En ce sens, la réflexion sert de la parole intérieure que l'on utilise. D'ailleurs, la parole intérieure a deux caractéristiques principales (Janet, 2007 : 173) :

> a) le rythme de parole intérieure est plus **rapide** que celui de la parole extérieure. Cette rapidité repose sur les petits intervalles de silences qui séparent les syllabes, les mots et les compositions des énoncés. De plus, dans la parole intérieure, on n'est pas censé d'articuler correctement. On se contente souvent d'esquisser les mots. Et cela est suffit pour s'entendre soi-même ;
> b) la parole intérieure est **personnelle** : il suffit d'être compris par soi-même.

L'intériorisation de parole donne accès aux fonctions psychiques supérieures (Busino, 1987 : 129) : la relation entre la parole oralisée et la pensée ne doit pas être seulement observée sous l'aspect de liaison externe, mais également sous celui de liaison interne qui vise à constituer la signification. Les mots dans la langue intérieure sont beaucoup plus chargés de sens que dans la langue extériorisée.

Le processus de l'intériorisation forme le lexique mental qui est un système constitué de représentations lexicales. Celles-ci représentent la somme des connaissances (orthographiques, phonologiques, morphologiques, sémantiques et syntaxiques) que l'homme a intériorisée (Spinelli, 2005 : 30). Il s'agit d'une partie fonctionnelle de mémoire qui assure l'interprétation et la reconnaissance des mots. Or, l'organisation de lexique mental repose sur des liens sémantiques et des voisinages orthographiques (Babin, 1998). Le lexique mental contient deux genres des représentations mentales attachées à chaque mot stocké dans la mémoire (Baudouin et Tiberghien, 2007) : le premier concerne la forme (sonore ou/et orthographique) de mot ; le second concerne le sens de mot et son ou ses significations (voir figure 9).

Représentation lexicale

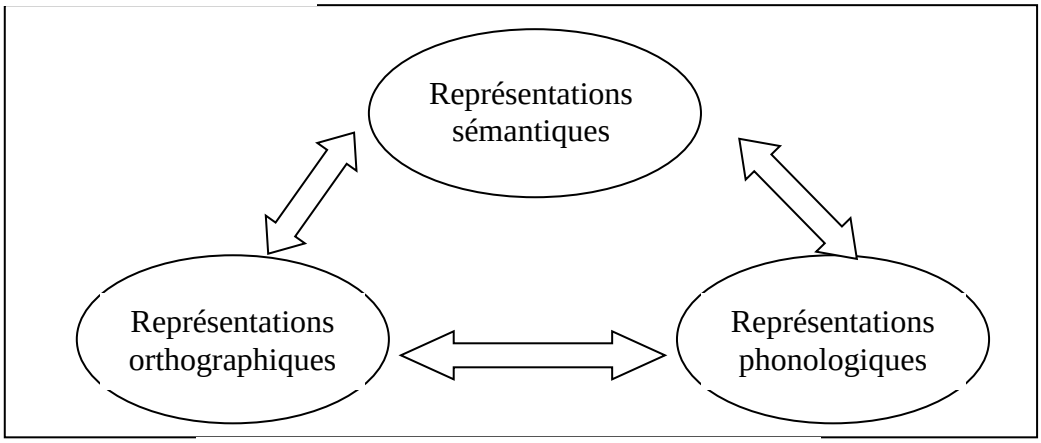


Figure 9 : la représentation lexicale des mots

L'organisation de lexique mentale s'appuie sur la catégorisation qui est une conduite adaptive fondamentale par laquelle nous découpons le réel physique et social (Cordier et François, 2002 : 19). Il s'agit d'un processus qui organise les mots dans la mémoire à long terme selon des traitements sémantiques (Rossi, 2006 : 19). En ce sens, la catégorisation se base sur le traitement de ressemblance. Ce traitement est lié aux activités de nature linguistique et psycholinguistique.

En somme, tout concept est un ensemble des relations qu'il entretient avec des concepts proches par une relation qui s'organise selon plusieurs types (sorte de, partie de, etc.) (Otman, 1996 : 111). L'énoncé reflète une idée qui provient de certaines activités mentales qui sont définies comme des activités transversales (Richard, 2004). La construction d'énoncé s'appuie sur trois *réseaux modulés*• indépendants (Pellerey, 1993) : le réseau **phonologique** qui permet de retenir en mémoire les informations d'origine verbale par un système de répétition silencieuse, le réseau **sémantique** qui facilite l'accès au sens à travers des catégories organisées différemment, et le réseau **syntaxique** qui est importante pour construire des énoncés. Pour construire un énoncé, il convient de maîtriser des façons pour exprimer adéquatement sa pensée (Boillot, 1930 : 124). Il s'agit d'une modalité discursive qui reflète l'interprétation linguistique de l'activité mentale de locuteur (Auroux, 2000 : 236). La construction énonciative s'appuie sur des activités mentales chez l'apprenant.

• D'après l'approche modulaire, proposé par NØLKE (1994), les phénomènes linguistiques peuvent être étudiés selon « un modèle théorique contenant un certain nombre de sous-systèmes autonomes appelés modules où chaque module est chargé du traitement d'une problématique restreinte. […] chaque module doit être lié au moins à un autre module par les métarègles. » P. 11.

- Conclusion.

Il existe des relations entre le développement métalinguistique et celui des savoir-faire linguistiques (Deleau, 2006 : 267) : il s'agit de développements autonomes par lesquels les habiletés métalinguistiques ne se manifestent qu'après un développement suffisant des mécanismes de compréhension et de production du langage.

Ce chapitre conclut que la langue n'est pas seulement moyen de transmettre une signification et d'agir sur autrui, mais aussi objet de savoirs particuliers qui s'appuient sur une fonction de régulation et d'optimisation de l'échange oral. Il s'agit ici d'une manifestation de l'habileté métalinguistique (capacité à réfléchir dans la langue, à porter des jugements et à établir des savoirs sur la pratique ainsi que sur les propriétés sémantiques et formelles de la langue cible). Ce chapitre conclut aussi que les activités mentales sont des activités cognitives qui consistent à construire des représentations, ce qui permet à la mémoire de fixer les connaissances linguistiques plus rapidement lorsque ces dernières sont traitées mentalement. En ce sens, les activités métalinguistiques n'interviennent que dans certaines utilisations ultérieures de la langue. D'où la nécessité de s'appuyer sur les habiletés de réflexion d'ordre supérieur (analyse, critique et créativité).

En somme, il existe des liens entre les habiletés de réflexion d'ordre supérieur et le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère : l'élève apprend à parler en apprenant à raisonner, à réfléchir et à argumenter tout ce qu'il voit, ce qu'il ressent, ce qu'il vit et ce qu'il expérimente. Afin de prouver cette synthèse, une étude de terrain est mise en place. Cette étude propose des unités d'enseignement basées sur le programme de réflexion. Elle a pour objectif de développer les habiletés d'expression orale à travers des activités basées sur les habiletés de réflexion d'ordre supérieur. Le chapitre suivant traite ce programme de réflexion et ces habiletés d'ordre supérieur.

CHAPITRE CINQUIÈME

LE PROGRAMME DE RÉFLEXION

(*THINKING CURRICULUM*)

- Introduction.

- 1. La définition du programme de réflexion.
    - 1.1. L'importance du programme de réflexion.
    - 1.2. Les caractéristiques du programme de réflexion.
- 2. Les habilités de réflexion.
- 3. Élaboration du programme de réflexion.
    - 3.1. La préparation d'un environnement de réflexion.
    - 3.2. La construction du programme de réflexion.
- 4. L'évaluation des habiletés de réflexion.
    - 4.1. L'évaluation de positionnement.
    - 4.2. L'évaluation formative.
    - 4.3. L'évaluation sommative.

- Introduction.

D’un point de vue neuropsychologique, l’oral ne devient conscient que lorsque les centres d’idéation sont activés (Roudet, 1910 : 43), où s'enregistrent les différents concepts et d'où naît le «langage intérieur» (Seron et Baron, 1998 : 32). Or, la langue représente un support fort pour réaliser des raisonnements d’un niveau plus élevé, plus varié et plus complexe (Jackendoff, 1997 : 180). C’est pourquoi « réfléchir en langue » signifie qu’on active des processus mentaux d’ordre supérieur en organisant et réorganisant constamment des structures linguistiques dans le cerveau afin d’exprimer ses idées et ses sentiments.

Parler une langue étrangère entraîne d’une activation des processus mentaux puisque parler une langue consiste à adopter une forme de comportement régie par des règles (Searle, 1972 : 81) : ces dernières peuvent êtres normatives qui gouvernent les relations interpersonnelles, ou constitutives qui créent de nouvelles formes de comportements langagiers validés par les membres de même communauté. Ces règles s’inscrivent dans une logique culturelle adoptée mentalement. La réflexion n’est pas seulement basée sur des ressources linguistiques mais également elle est liée au développement langagier (Burden et Williams, 1998 : 141). À cet égard, cette étude est fondée sur l’hypothèse suivante : les habilités de réflexion d’ordre supérieur peuvent contribuer à développer les sous-habiletés d’expression orale chez les élèves, en utilisant des unités d’enseignement basées sur le programme de réflexion. À ce propos, il convient de définir ce programme de réflexion, de parler des habilités de réflexion d’ordre supérieur, et de montrer la façon adoptée pour élaborer des unités d’enseignement basées sur ce programme.

1. La définition du programme de réflexion.

Le programme de réflexion, proposé par Resnick dans son ouvrage intitulé « *Toward the thinking curriculum : Current cognitive research* », est considéré comme une stratégie moderne qui se caractérise par un traitement éducatif permettant aux apprenants de développer leurs habiletés mentales : « *treatment of subject matter is tailored to engage students in processes of meaning construction and interpretation that link symbols to their referents*» (Resnick, 1989 : 13).

Le programme de réflexion est une méthode d'enseignement qui vise à développer les habiletés de réflexion. Il se fonde sur des stratégies d'enseignement afin de faire réfléchir les apprenants en traitant à la fois le **contenu** (avec tout ce qu'il comporte de réflexion en langue, des concepts, des réalités, des problèmes à résoudre, etc.), et les **processus** (avec tout ce qu'ils comportent de réflexion sur la langue cible, des compétences socioculturelles et sociolinguistiques, de pensée critique et créative, etc.). Il s'agit d'une démarche de perfectionnement des aptitudes qui sont nécessaires pour réaliser une fonction ou un rôle particulier. Cette démarche consiste à développer chez les apprenants l'estime de soi, le sentiment de confiance et de contrôle. Ce programme se fonde aussi sur des opérations cognitives qui dépassent les simples mémorisations des informations linguistiques, et franchissent les applications mécaniques des règles grammaticales.

1.1. L'importance du programme de réflexion.

La maîtrise d'une imagination symbolique représente un facteur essentiel pour réaliser l'équilibre psychosocial dans la mesure où les activités symboliques renforcent la découverte d'une nouvelle culture attachée à la langue cible (Durand, 1964 : 115) : le programme de réflexion favorise la maîtrise de l'imagination symbolique qui implique une pratique active dans des contextes variés. Au sein du programme de réflexion, l'acquisition et la construction des connaissances ne s'opposent pas aux processus de réflexion, mais ils sont concomitamment enseignés.

1.2. Les caractéristiques du programme de réflexion.

L'être humain agit généralement en fonction des problèmes qui se posent à lui (Meyer, 1982 : 122) : tout usage du langage est réponse à un certain problème, même lorsqu'il s'agit de l'exprimer. En ce sens, la communication orale s'effectue généralement en fonction de résolutions des problèmes, soit en expliquant le problème aux autres, soit en exprimant la résolution.

Bien que le fonctionnement linguistique tout entier s'organise autour de l'évidence du moi (Lafont, 1978 : 178), et que le locuteur est le seul qui possède l'origo• de l'acte

• **L'origo** (du Latin, qui signifie l'origine) est, selon Kwok-Ying Lau et Chan-Fai Cheung (2010 : 263), « the source of deictic references. ». Il est ainsi pragmatiquement le point de référence sur lequel on établit des relations déictiques qui déterminent les conditions particulières de l'énonciation, et qui sont liées à une

d'expression orale, le sens du message relie les représentations du locuteur au monde grâce aux processus de réflexion. Le programme de réflexion ne sépare pas le contenu des matières de leurs processus d'enseignement. Le contenu est enseigné à travers des processus utilisés dans la vie quotidienne (par exemple, la prise de décision, la résolution des problèmes et l'évaluation, etc.). Le programme de réflexion favorise les sentiments de l'**efficacité** et de la confiance chez les apprenants à travers des contenus qui permettent d'autoréguler leur propre apprentissage. À cet égard, on apprend au moment où on planifie, évalue, analyse, raisonne, construit un sens ou résout des problèmes.

Le programme de réflexion se caractérise, comme le montre Resnick (1989), d'un **apprentissage profond**. C'est-à-dire que les apprenants ont l'occasion de développer une profonde compréhension du contenu et des processus en apprenant la façon d'organiser les informations. Le programme de réflexion se concrétise par des **tâches proches de la vie quotidienne** : il incite les apprenants à une réflexion holistique proche de la vie quotidienne à travers des processus significatifs qui favorisent la prise de décision, la résolution des problèmes, et des stratégies qui développent les compétences communicatives.

2. Les habilités de réflexion.

Une habileté se définit, selon le dictionnaire Larousse (2014 : 564), comme une « *qualité de ce qui est fait avec adresse, intelligence ; ingéniosité* ». Il s'agit de la capacité à exécuter un acte avec adresse et intelligence (Lipman, 2006 : 160). Apprendre consiste à maîtriser une habileté cognitive (Poirier Proulx, 1999 : 74). Les habiletés de réflexion s'identifient en deux niveaux (Romano, 1992) : un niveau micro représenté par les habiletés fondamentales, et un niveau macro qui s'effectue par les habiletés métacognitives. Ces habiletés se fonctionnent en harmonie et en processus liés les uns aux autres (voir figure 10).

situation de communication donnée. Or, un déictique est défini, selon Oxford Dictionary, comme « *a word or expression whose meaning is dependent on the context in which it is used*. ». P. 461.

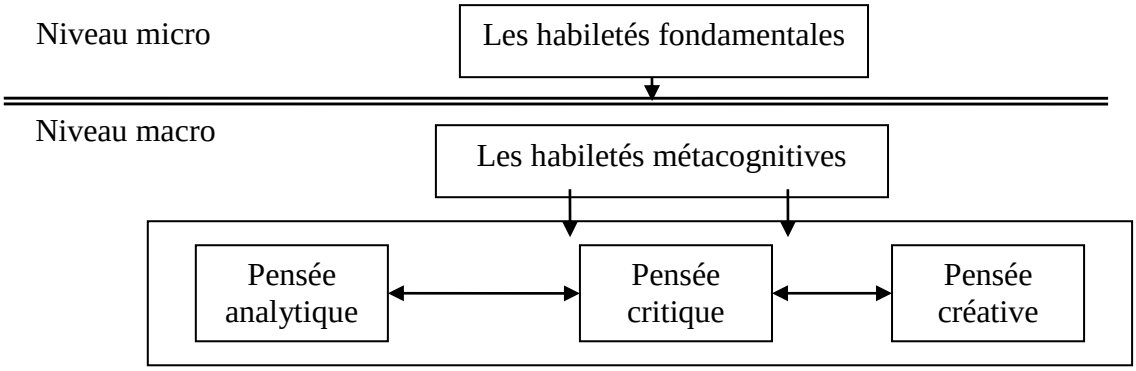


Figure 10 : la coordination des habiletés de réflexion

La figure ci-dessus montre que les habilités de réflexion d'ordre supérieur commencent à partir du niveau macro. Or, « *metacognition refers to higher order thinking skills that involve active control over the thinking processes involved in learning* » (Petroselli, 2008 : 64). Une habileté métacognitive se définit « *as consisting of the awareness and executive control of cognition* » (Taupin, 2008 : 9). Il s'agit d'ensemble des processus de réflexion qui représente les habiletés d'ordre supérieur (Brookhart, 2010 : 39-60) : la **pensée analytique**, **critique** et **créative**. L'élève devient actif lorsqu'il analyse, critique et crée (Conklin, 2012 : 21). En ce sens, les habiletés métacognitives, étant d'ordre supérieur, permettent aux apprenants de gérer les habiletés fondamentales (Sorel, 1994 : 330).

2.1. La pensée analytique.

L'existence d'un problème signifie qu'il y a un écart entre une situation présente et un but à atteindre (Proulx, 1999 : 27) : il s'agit de savoir-faire intellectuel qui repose sur des processus cognitifs. Or, les affordances qui désignent toutes les possibilités d'action sur les objets, et qui représentent des indices, aident à traiter les informations posées, et trouver finalement des solutions (Richard, 2004 : 244). D'ailleurs, l'erreur n'est pas forcement due à l'inattention des apprenants, mais plutôt à une interprétation incorrecte (Resweber, 1996 : 103) : le transfert analogique, qui consiste à transférer des connaissances obtenues d'un problème que l'on a déjà résolu afin d'en servir pour résoudre un autre nouveau, représente une stratégie de résoudre des problèmes en essayant d'apprendre par erreurs. À cet égard, la prise de décisions vise à adopter des idées précises ou sélectionner un type d'action parmi différents alternatives (Costermans, 1998 : 40). La prise de décisions consiste à la construction des réseaux sémantiques : grâce aux stratégies organisationnelles de réseaux sémantiques, on peut comprendre comment les concepts sont

liés les uns aux autres, et comment on peut organiser les informations lors d'apprentissage (Reed, 1999 : 319). Selon Lafortune, et al, (2000), la pensée analytique implique la prise de conscience et incite l'apprenant à prendre en charge le contrôle de ses processus mentaux en effectuant un dialogue intérieur ou un processus d'auto-questionnement. Elle aide à comprendre la dynamique de l'apprentissage (Paris et Ayres, 2000 : 172). Elle exploite toutes capacités des élèves à comprendre les savoirs acquis et saisir leurs applications (Ouellet, 1983 : 379).

2.2. La pensée critique.

La pensée critique est une pensée raisonnable qui repose sur des raisons acceptables afin d'atteindre et obtenir des conclusions logiques (Stratton, 1999 : 10). Elle est une pensée réflexive qui demande une forte implication personnelle, et repose sur une recherche active gérée par la conscience que l'on gère pour réaliser un objectif ou s'orienter vers une décision (Pigallet, 1998 : 127). De plus, elle désigne une activité intellectuelle consciente qui vise à savoir les causes et les conséquences des pensées (Pallascio et Lafortune, 2000 : 3). Elle s'inscrit dans une perspective intra-subjective où on accepte toute interprétation et toute opinion sans les mettre en sarcasme (Daniel et al, 2005 : 16). En ce sens, le développement de la pensée critique signifie l'émancipation et l'autonomie chez les apprenants dans la mesure où on vise à améliorer leurs expériences individuelles à travers de construction des connaissances, et non pas de leurs transmissions.

2.3. La pensée créative.

La pensée créative s'appuie sur une capacité de restructurer les idées et de prendre des risques dans un état d'alternance entre la divergence des idées et leur intégration (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001 : 147). Elle représente une technique qui vise à contextualiser et conceptualiser les sens (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001). C'est pourquoi, la pensée créative ne suit pas des règles déjà déterminées, elle suit plutôt des règles générales que les apprenants doivent les individualiser dans la mesure où il faut d'abord analyser la situation de communication orale, puis réfléchir afin d'inventer des nouvelles idées, ensuite faire un tri ou sélectionner les idées qu'on estime qu'elles seront plus utiles et écarter finalement les autres qui sont moins utiles (Oléron, 1964). La créativité consiste davantage à inciter les apprenants à adopter de nouvelles façons d'agir (Micaëlli et Fougères, 2007 : 27).

En somme, le développement d'une pensée réflexive s'articule autour d'une pensée critique et créative, et d'habilités métacognitives (Pallascio et Lafortune, 2000 : 3). À cet égard, l'enseignement devrait permettre de développer des habiletés qui rendent les élèves capables d'acquérir, d'évaluer et de produire des connaissances de façon autonome (Romano, 1992) : il est important de faire acquérir les apprenants des habiletés reliées à la pensée critique et à la résolution de problème.

3. Élaboration du programme de réflexion.

En général, le « programme scolaire » est traditionnellement ambigu, vague ou mal défini sur le plan épistémologique parce qu'il n'existe pas effectivement d'équivalent au mot anglais « curriculum » qui désigne la partie théorique des programmes d'enseignement. Le programme d'études ou le programme scolaire se définit comme un domaine d'enquête et d'action qui concerne tout ce qui touche à la scolarité, et notamment le contenu, l'enseignement dispensé, l'apprentissage des connaissances et les ressources (OCDE, 1998 : 39). Pour autant, le terme « curriculum » s'inscrit, en anglais, dans une construction de plan général des éléments du contenu. Il représente le plan général d'ensemble du contenu ou des matériels d'enseignements nécessaires que l'école devrait offrir à un étudiant afin de lui délivrer les diplômes qualifiants à une carrière professionnelle (Good, 1973 : 157). Selon Hewitt (2006: 3), « *curriculum is the substance of schooling and the reason for schools. Through schooling, curriculum links the person and society, the person and culture, and the society and culture* ». Le programme scolaire peut donc se définir comme un plan de formation qui vise à améliorer la performance des apprenants en développant certaines compétences cognitives chez eux, selon des objectifs déjà déterminés et en focalisant sur les processus autant que le contenu.

L'élaboration de programme consiste à prendre des décisions au sujet des connaissances et des pratiques (Kennedy, 1999 : 19) : le programme scolaire répond aux intérêts et aux besoins des apprenants, qui peuvent être personnels ou sociaux. L'élaboration de programmes se définit comme préparation d'un plan d'opérations afin de mettre en œuvre le plan d'étude existant (Lewy, 1992 : 29). Dans cette étude, l'élaboration des unités d'enseignement basées sur le programme de réflexion s'appuie sur deux points complémentaires : le premier consiste à **préparer un environnement de réflexion** où les apprenants seront prêts à s'impliquer dans des activités réflexives, et le deuxième s'appuie sur la **construction de programme de réflexion**.

3.1. La préparation d'un environnement de réflexion.

L'engagement dans une activité cognitive suppose que les apprenants passent par une préparation **psychologique** et **mentale** pour faire face aux exigences d'expression orale.

3.1.1. La préparation psychologique.

La maîtrise des émotions n'est pas un don inné (Feyereisen, 1994 : 115) : il s'agit de savoir-faire émotionnel ou de gérer l'intelligence émotionnelle en situations communicatives. La maîtrise des émotions consiste à tenir compte consciemment de nos jugements affectif intuitif (Ravion, 2008 : 66). À cet égard, la préparation psychologique consiste en sophrologie qui est un moyen de développement personnel en reposant sur une science qui favorise la conscience de soi, et qui vise à reconstruire une personnalité plus harmonieuse (Chéné, 2008 : 96). Elle s'appuie sur des techniques qui visent à rendre les apprenants capables de s'affirmer sans avoir recours à l'agressivité (Fanget et Rouchouse, 2007 : 24).

3.1.2. La préparation mentale.

Pour Piaget (1974 : 42), il existe deux activités qui ne s'effectuent pas séparément : l'activité mentale qui permet de percevoir et celle qui permet de parler. Les deux activités ne fonctionnent qu'avec une coordination conceptualisée qui est basée sur une autre coordination sensori-motrice. La préparation mentale s'appuie sur un ensemble de techniques de modification comportemental telles que : **la visualisation mentale** qui se distingue de la perception directe d'un objet, et qui consiste à percevoir un objet en l'absence de celui-ci Van Rillaer, 1992 : 159), **l'entraînement mental intérieur** qui est une méthode qui vise principalement à maîtriser la démarche scientifique expérimentale en partant de situations de vie quotidienne (Chosson, 2002 : 15), et **l'imagerie mentale** qui s'appuie sur une formation interne d'images par l'individu.

3.2. La construction du programme de réflexion.

Dans cette étude, l'élaboration des unités d'enseignement, basées sur le programme de réflexion, prend en considérations les points suivants : respecter les **principes** d'élaboration, **déterminer les objectifs** à atteindre et enfin **concevoir les contenus**.

3.2.1. Les principes.

Hiérarchiser les différentes opérations de réflexion facilite un traitement plus complexe, et aide les apprenants à organiser les contenus (Toussaint et Xypas, 2004 : 267) : pour ce faire, il convient de respecter les cinq principes suivants :

- **activer la participation des apprenants** à travers des stratégies qui les aident à s'intégrer dans des activités mentales ;
- **actualiser la pensée des élèves** à travers des stratégies qui créent des dialogues internes afin de les extérioriser sans contraintes ;
- **séquentialiser les processus d'apprentissage** afin d'éviter les connaissances dispersées ;
- **motiver les apprenants** en s'appuyant sur les motifs et les objectifs de ce que l'on fait. La meilleure façon de motiver des élèves à apprendre consiste à les faire réfléchir (Viau, 2006 : 126).
- **établir un contexte social** : parler en public assure une réussite d'interaction (Vermette et Cloutier, 1992 : 67).

En somme, il est important de développer chez les apprenants les habiletés sociales (Peyré, 2000 : 48) : l'instruction des habiletés sociales crée dans la classe scolaire un climat qui favorise l'amitié, la coopération, le partage et le sens du travail en équipe.

3.2.2. Déterminer les objectifs.

L'objectif de programme d'enseignement est un énoncé d'intention définissant un comportement et son produit (Strauven, 1996 : 26) : le programme d'enseignement se fonde sur des objectifs généraux qui sont inspirés des finalités de l'éducation dans un établissement scolaire, et coordonnés avec les décisions relatives aux stratégies pédagogiques dans une communauté. Or, le programme vise à réaliser des objectifs spécifiques qui doivent se référer aux objectifs généraux (Demeuse et Strauven, 2006 : 91) : les objectifs généraux restent toujours plus puissants que les objectifs spécifiques parce que les objectifs généraux sont davantage liés à plusieurs années et à plusieurs disciplines. D'ailleurs, les objectifs spécifiques doivent contenir un verbe d'action spécifique et décrire un comportement terminal (Nadeau, 1988, 260). Les objectifs spécifiques sont, dans cette étude, déterminés selon les sous-habiletés d'expression orale. Chaque sous-habileté d'expression orale s'appuie sur un certain nombre d'habiletés

mentales que l'on peut mettre en œuvre à travers un contenu et à travers des processus particuliers (voir figure 11). Par exemple, dans la sous-habileté d' « être capable de raconter une histoire », l'apprenant doit enchaîner les événements (objectif spécifique 1), et distinguer le fait historique d'une opinion de narrateur (objectif spécifique 2).

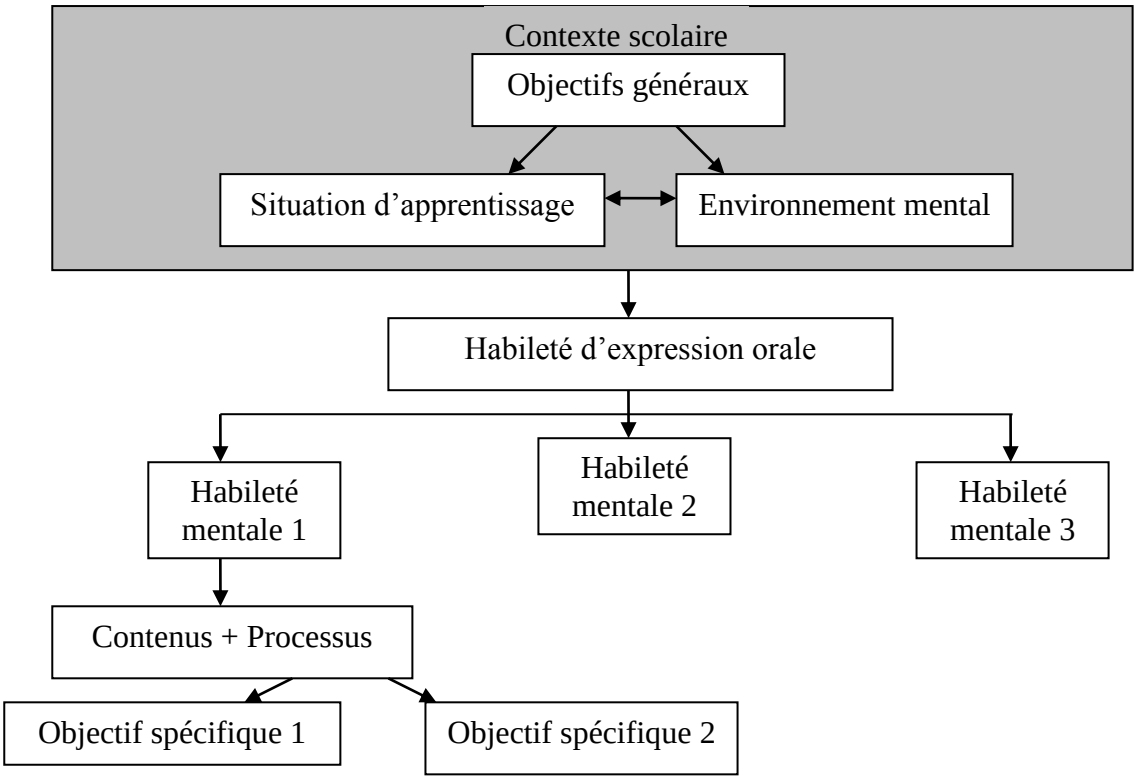


Figure 11 : la détermination des objectifs.

Les objectifs spécifiques ne sont pas soumis à un cloisonnement rigide (Depover et Noël, 2005 : 153). Le processus destiné à développer une habileté est aussi important que l'habileté elle-même. Or, le programme d'enseignement comporte, comme le note Nadeau (1988 : 275), trois types d'objectifs pédagogiques :

a) **objectifs généraux** qui reflètent l'intention principale d'un programme scolaire en décrivant le résultat attendu (par exemple, développer l'expression orale en français est l'objectif général de cette étude) ;

b) **objectifs intermédiaires** qui précise l'objectif général et construit un passage obligé et déterminable vers la réalisation de l'objectif général (par exemple, acquérir les habiletés de réflexion d'ordre supérieur est l'objectif intermédiaire dans cette recherche) ;

c) **objectifs spécifiques** qui découlent des objectifs intermédiaires, et qui doivent être opérationnalisés en évitant toute équivocité.

Les objectifs spécifiques, comme l'étude de terrain le montera, ont été formulés par des verbes d'action pour que les objectifs soient mesurables à travers de comportements observables. Dans cette optique, j'ai utilisé la stratégie de taxonomie cognitive qui détermine les objectifs spécifique de manière opérationnelle.

3.2.3. Concevoir le contenu.

Le programme de réflexion n'est pas un instrument inerte de transmission de savoir (Raucent et Vander Borght, 2006 : 104) : le contenu est au service de développement des habiletés des apprenants. Dans le programme de réflexion, le contenu est adapté aux objectifs déterminés et aux besoins des apprenants. Le contenu d'enseignement doit avoir une construction théorique et une autre pratique qui sont liées l'une à l'autre (Bijold, 1997 : 16) : le contenu pratique est essentiel parce qu'il permet aux apprenants de se faire des représentations mentales de la réalité liée au contenu théorique, alors que le contenu théorique explique le savoir-faire et aide les apprenants à développer leur capacité d'abstraction, à diagnostiquer les problèmes et trouver des solutions. Le contenu théorique peut être présenté sous forme d'énumération, de définition, de description, de narration, d'argumentation ou de raisonnement.

La taxonomie est une méthode de synthèse. Elle est basée sur une évolution constante et vise à classifier cognitivement les habiletés mentales pour organiser le fonctionnement d'opérations de réflexion (Chastrette et Cros, 1989 : 103). La taxonomie permet de concevoir des activités pédagogiques appropriées aux niveaux de réflexion. Une taxonomie, dans un sens éducatif, est une classification hiérarchisée dont la catégorisation permet, par exemple, de fonder une approche cohérente de l'évaluation (Touchon (1992 : 367). La taxonomie pédagogique est considérée comme un plan hiérarchisé d'opérations mentales (Minder, 1999 : 51). J'ai choisis la technique de taxonomie dans l'élaboration des unités d'enseignement parce qu'elle permet fonctionnement d'établir des fonctions canoniques de l'évaluation (prédictive, formative, sommative) qui aura un effet d'équilibrage.

La taxonomie de Bloom comporte six catégories principales pour organiser les objectifs éducatifs (Paquette, 2002 : 205) : chaque catégorie comporte un ensemble de

verbes qui caractérisent la catégorie, et qui reflètent les objectifs pédagogiques attendus de cette catégorie. L'utilité de cette taxonomie est de poser une série de repères lors d'un cheminement que parcourent les apprenants en acquérant des nouvelles habiletés ou en développant des autres qu'ils ont déjà acquises (Morissette et Laurencelle, 1993 : 36). La taxonomie englobe donc des objectifs de comportements hiérarchisés qui se manifestent dans une situation d'apprentissage. Ces objectifs s'organisent autour des processus mentaux des plus simples (connaissances) aux plus complexes (évaluation) (Nadeau, 1988 : 261).

Bloom estime que les habiletés mentales sont mesurées sur un continuum allant de simple à complexe, selon une suite logique. C'est-à-dire que l'échelon supérieur des habiletés mentales s'établit sur un autre échelon inférieur. En revanche, l'apprentissage des élèves, jusqu'au cycle secondaire, se limite aux trois échelons inférieurs en ne valorisant pas les degrés supérieurs de cette taxonomie (Lange (2001: 152) : l'apprentissage ne s'appuie que sur des connaissances (le premier échelon), de compréhension (le deuxième échelon), et d'application (le troisième échelon). Pour autant, il convient que les apprenants apprennent l'analyse de situations, améliorent leur réflexion de synthèse, et développent leur pensée critique. Selon les échelons proposés par Bloom, la taxonomie devient une pratique de classement de contenu à travers de développement des habiletés de réflexion (voir figure 12).

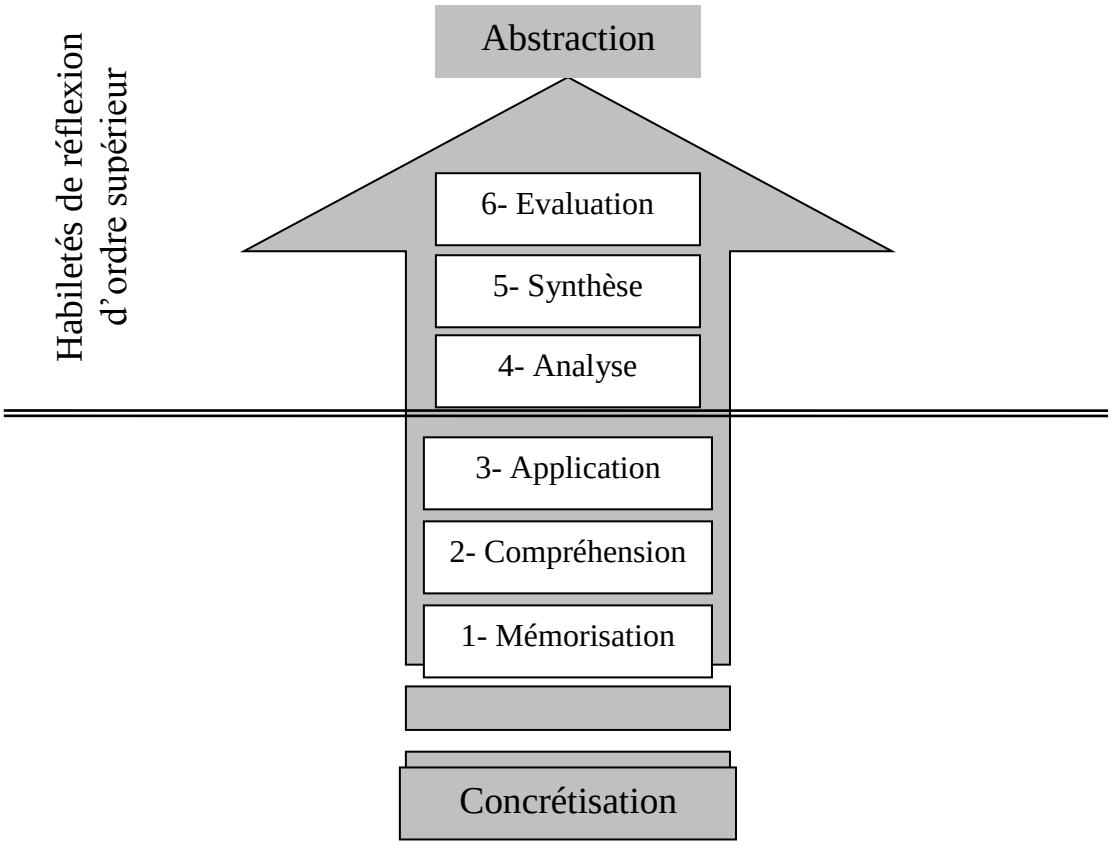


Figure 12 : le développement des habiletés de réflexion selon la taxonomie de Bloom.

Selon la figure ci-dessus, les pédagogies transmissives s'inscrivent aux niveaux de base : les **connaissances** qui incitent l'apprenant à se rappeler des mots, des classifications, des principes et des règles ; la **compréhension** qui provoque l'apprenant à représenter les connaissances acquises, les interpréter et les extrapoler ; **l'application** qui incite l'apprenant à utiliser des informations mémorisées. Les pédagogies transmissives favorisent donc le travail de mémorisation, tandis que les pédagogies du problème s'efforcent à cultiver mieux tous les niveaux supérieurs. Le développement des habiletés linguistiques de langue étrangère exige d'utiliser les deux types de pédagogies. En outre, le programme de réflexion ne cible que les habiletés de réflexion d'ordre supérieur.

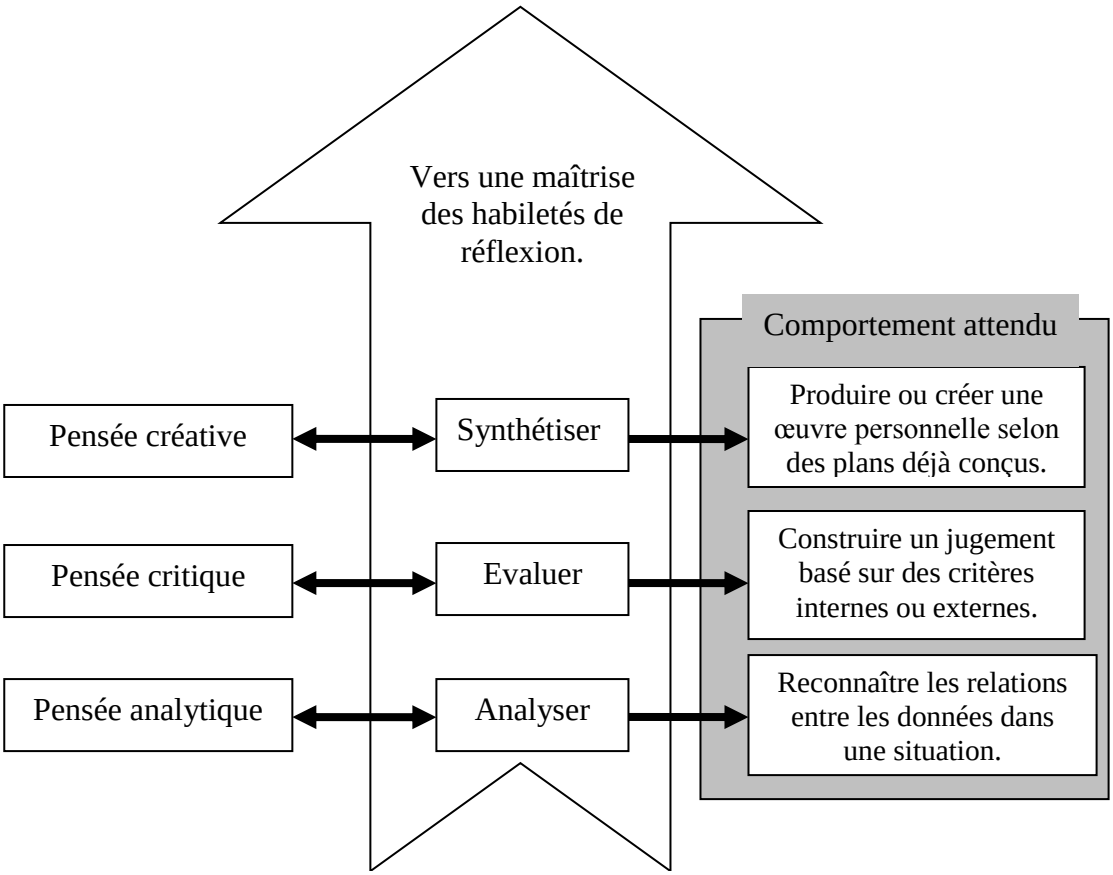


Figure 13 : concevoir le contenu de programme de réflexion selon des activités cognitives de haut niveau.

Dans cette étude, j'ai modifié l'ordonnément de Bloom (voir figure 13). J'ai fait cette modification en estimant que les apprenants font des évaluations avant de synthétiser, dans la mesure où l'auto-évaluation permet aux apprenants de réorganiser leurs informations afin de produire des idées pertinentes.

Les habiletés de réflexion permettent à l'apprenant d'améliorer ses façons d'apprendre (Paquette (2002 : 202) : elles facilitent d'apprendre de façon plus autonome. Dans cette étude, les unités d'enseignement basée sur le programme de réflexion ont été reposées sur des listes des verbes d'action : a) l'**analyse** vise à décomposer, désassembler, disséquer, diviser, expliquer, extraire, rechercher, séparer et simplifier ; b) l'**évaluation** vise à apprécier, estimer, évaluer selon des critères, juger et vérifier par des tests ; c) la **synthèse** vise à assembler, compiler, composer, construire, créer, édifier, expliquer, façonner, former un tout, intégrer, rassembler, recombiner, reconstruire, regrouper, remettre en ordre, réorganiser, structurer et systématiser (voir figure 14).

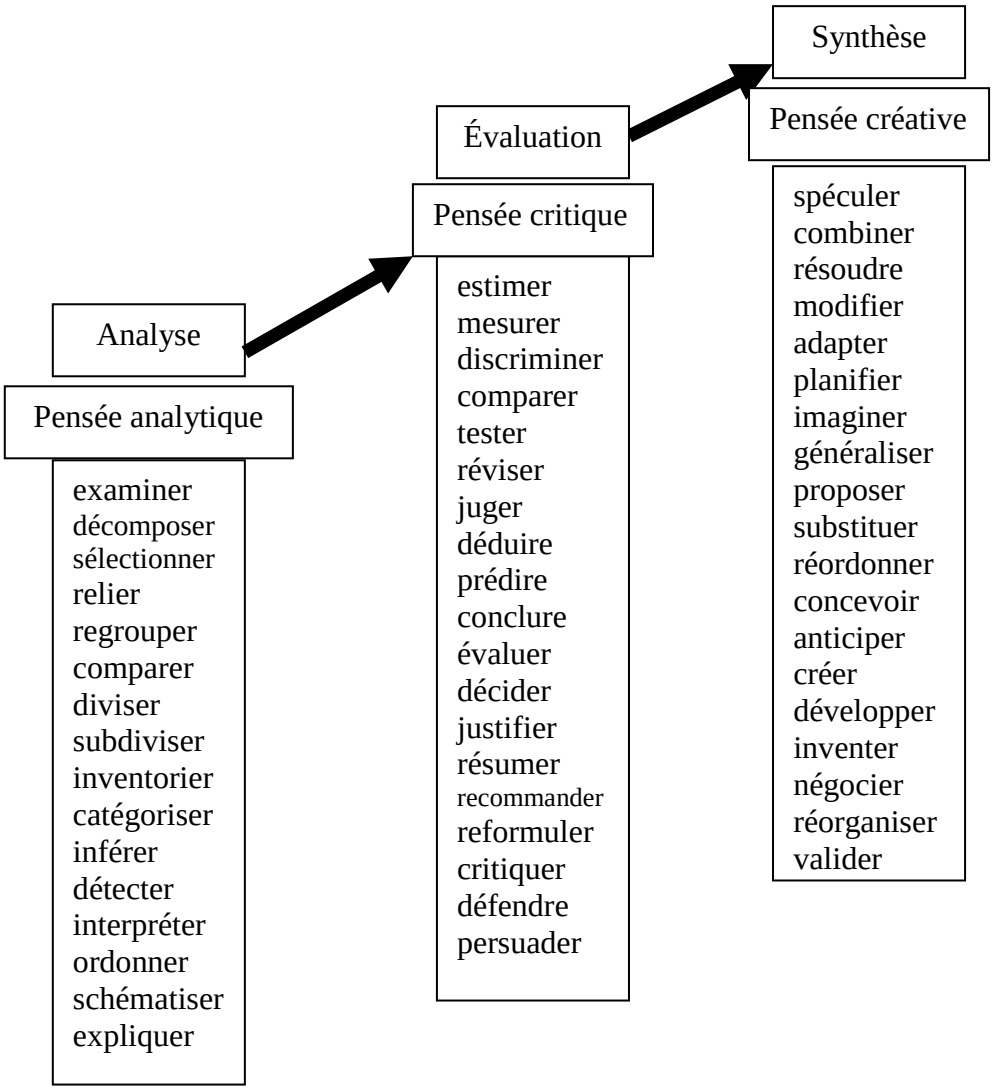


Figure 14 : les listes des verbes d'action qui devraient se traduire en comportements éducatifs.

Il est important d'expliquer aux élèves les habiletés de réflexion (Boisvert, 1999 : 45). Le programme de réflexion a pour objectif d'enseigner ce qu'est la pensée analytique, critique et créative. Il vise à développer les habiletés de réflexion d'ordre supérieur chez les apprenants.

4. L'évaluation des habiletés de réflexion.

L'évaluation, en tant que jugement de valeur, est une opération de mesure d'écart à une valeur donnée (Lecointe, 1997 : 30). Selon Aubret et Gilbert, (2003), l'évaluation a une grande importance dans un processus opératoire d'enseignement des langues étrangères parce qu'elle est considérée comme : un **outil d'apprentissage** qui aide

l'apprenant à gérer son propre apprentissage, à se repérer et à orienter son travail ; un **outil d'enseignement** qui aide l'enseignant à rectifier son action pour éviter de s'enfermer dans son monologue ; une **procédure de visibilité**. Il s'agit donc d'une action technique et instrumentale d'un repérage sur une trajectoire afin d'écarter toute ambiguïté.

Dans cette étude, l'évaluation prend une forme sommative dans un sens expérimental. En d'autres termes, un test d'habiletés d'expression orale a été administré comme pré-test et post-test. Cette démarche a visé à obtenir des notes chiffrées pour les traiter statistiquement. Cela a permis d'évaluer les acquis et les développements attendus concernant les habiletés d'expression orale chez les élèves. En somme, la pensée critique est synonyme de l'activité d'autocontrôle concernant les actions et les conduites du sujet qui apprend (Hadji, 1999 : 95). Or, l'auto-évaluation consiste à la prise de conscience en ce qui concerne ses propres fonctionnements cognitifs (Grégoire, 2001 : 201).

- Conclusion.

Bien qu'on vive actuellement dans une société où les connaissances se développent et s'accumulent rapidement, il est souhaitable d'appuyer sur des stratégies d'apprentissage qui favorisent l'autonomie intellectuelle chez les apprenants, et les aident à réfléchir sur la langue et en langue cible. Apprendre à réfléchir est une priorité qui contribue au bien-être psychologique des apprenants (Heidegger, 1959 : 22). D'ailleurs, le comportement langagier, qui accompagne l'expression orale, est lié à l'abstraction (Oléron, 1972 : 178). En ce sens, le développement intellectuel et le développement langagier sont liés par des rapports basés sur une manipulation de l'abstrait.

Ce chapitre a défini le programme de réflexion « *thinking curriculum* » et montré son importance ainsi que ses caractéristiques en s'appuyant sur la possibilité de l'appliquer méthodologiquement pour enseigner une langue étrangère. Le traitement théorique du programme de réflexion qu'il existe des liens entre la langue et les processus de réflexion, a montré qu'il est possible d'évoluer les sous-habiletés langagières en développant les habilités de réflexion d'ordre supérieur.

Les élèves qui reçoivent de l'information de manière passive ou transmissive sont moins portés à comprendre ce qu'ils ont entendu ou lu que les élèves qui ont examiné, interprété, appliqué ou testé, de manière critique cette information. Ce chapitre conclut que le programme de réflexion permet de construire un cadre pratique pour conduire les élèves à améliorer leurs capacités de créativité et de raisonnement critique.

CONCLUSION

(Étude théorique)

Le travail de Schön (1994 : 40 ; 1996 : 201), a conclu que le discours d'apprentissage est un produit de réflexion sur l'action. Selon Schön (1996 : 207-208), « *quand quelqu'un réfléchit sur l'action, il devient un chercheur dans un contexte de pratique. Il ne dépend pas des catégories découlant d'une théorie ou d'une technique préétablies, mais il édifie une nouvelle théorie de cas particulier* ». En ce sens, le discours devient un produit d'une démarche de théorisation à partir de cas particuliers. Le discours renvoie à des productions langagières, c'est-à-dire des produits dont le matériau empirique est l'oral. La production de discours s'inscrit donc dans un procès d'objectivation non seulement des représentations mentales incorporées au processus d'apprentissage, mais aussi des éléments de sa maîtrise symbolique de pratique (Accardo, 1997 : 115).

Dans ce travail, le discours est considéré comme le produit d'une énonciation. Le fait de considérer le discours comme produit d'un acte d'énonciation issu d'un champ de pratique sociale permet d'envisager un lien entre champ de pratique et champ discursif (Galatanu, 2007a : 126) : la réflexivité des énoncés, étant attachée à l'énonciation, est considérée comme une des règles constitutives de langue. En ce sens, la réflexivité de discours est une mise en œuvre de procédures d'interprétation fondées en partie sur des conventions linguistiques attachées à l'acte énonciatif.

En outre, l'enseignement des contenus disciplinaires est certes fondamental, mais un enseignement efficace prend aussi en considération des aspects transversaux essentiels et incontournables pour apprendre. Si l'on se réfère à la taxonomie des habiletés de réflexion d'ordre supérieur, l'objectif est de permettre aux élèves de construire un apprentissage grâce à la pensée analytique, critique et créative.

Cette étude théorique a conclu que la **production orale** diffère de l'**expression orale** dans la mesure où cette dernière s'appuie essentiellement sur des habilités de

réflexion d'ordre supérieur. Ces habilités s'établissent sur trois pensées principales qui se servent à la réflexion sur et dans la langue apprise : une pensée **analytique** (décomposer, relier, catégoriser, inférer, détecter, interpréter, etc.), une pensée **critique** (estimer, juger, déduire, prédire, conclure, évaluer, décider, justifier, défendre, persuader, etc.) et une pensée **créative** (spéculer, combiner, modifier, adapter, planifier, imaginer, proposer, concevoir, anticiper, créer, développer, inventer, réorganiser, valider, etc.). Le programme de réflexion vise, comme l'étude théorique a montré, à développer ces habilités d'ordre supérieur afin de faire réfléchir sur et dans la langue cible (voir figure 15).

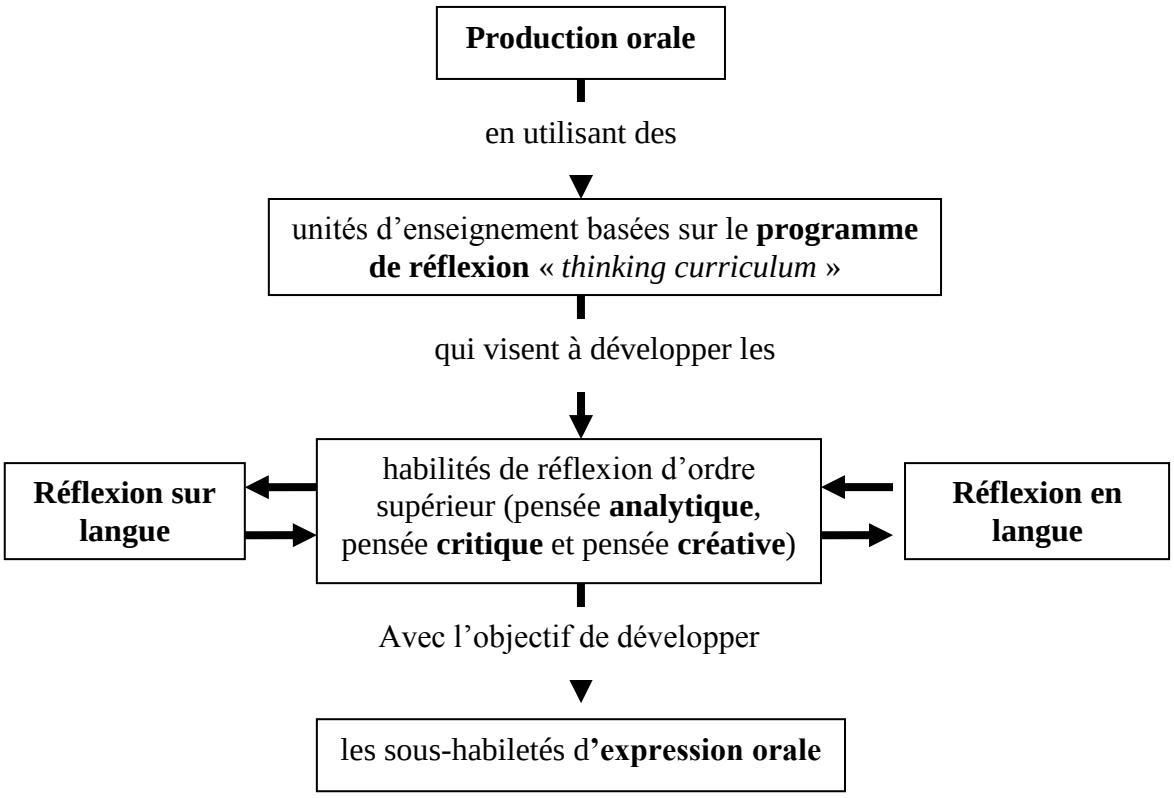


Figure 15 : le rôle du programme de réflexion

En effet, maîtriser un objet d'apprentissage n'est pas évident : donner de la saveur aux savoirs plus abstraits semble être difficile. Il est nécessaire de planifier des stratégies d'enseignement/apprentissage différentes, créatives et innovantes pour permettre à un plus grand nombre d'élèves d'apprendre.

Cette étude théorique a explicité la façon de concevoir des unités d'enseignement basées sur le programme de réflexion « *thinking curriculum* ». Cela a servi pratiquement à élaborer, pendant l'étude de terrain, des unités d'enseignement destinées aux élèves

d'origines étrangères afin de développer les habilités de réflexion d'ordre supérieur chez eux, et développer les sous-habiletés d'expression orale en français. La taxonomie de Bloom m'a aidé à élaborer des unités d'enseignement. Ces unités reposent sur les trois habilités de réflexion d'ordre supérieur, c'est-à-dire l'analyse (pensée analytique), l'évaluation (pensée critique) et la synthèse (pensée créative). Ces trois habilités ont été considérées comme des **objectifs généraux** à atteindre. Chaque unité d'enseignement vise à développer chez les apprenants des sous-habilités mentales considérées comme des **objectifs intermédiaires**. Par exemple, dans la pensée analytique, il y a des sous-habilités de réflexion comme estimer, justifier, juger, prédire, conclure, déduire, mesurer, comparer, etc. Chaque sous-habilité de réflexion est considérée comme le titre d'une leçon éducative qui dure plusieurs séances afin de développer les sous-habiletés d'expression orale en français. Les sous-habiletés d'expression orale sont considérées comme des **objectifs spécifiques**. Enfin, pour évaluer ces processus, mesurer le développement langagier et savoir si les objectifs à atteindre ont été réalisés ou non, j'ai élaboré un test (considéré comme pré-test et post-test) qui a visé à évaluer les sous-habiletés d'expression orale, et traiter statistiquement les résultats.

L'étude théorique a donc aboutit à **un savoir savant qui m'a orienté vers l'étude expérimentale : ce savoir savant était important pour l'expérimentation**. Le tableau ci-dessous montre le rôle de ce savoir savant.

L'étude théorique	Finalité
Premier chapitre : la production orale	La recherche théorique a conclu que l'expression orale se diffère de la production orale, du fait que l'expression orale est une construction d'énoncés qui dépend d'une maîtrise linguistique et sociolinguistique, et que l'expression orale est interdépendante du potentiel de réflexion de l'apprenant.
Deuxième chapitre : l'expression orale	La recherche théorique menée sur l'expression orale m'a aidé à formuler des habiletés d'expression orale pertinentes. Celles-ci ont été mises en enquête par questionnaire pendant l'étude de terrain, dans le but de les déterminer, et ensuite de les développer chez les élèves en menant une étude expérimentale.
	Dans la perspective de taxonomie de

Troisième chapitre : la réflexion sur la langue	Bloom (six habilités de réflexion de base et d'ordre supérieur), toute expression orale est une production orale et non pas le contraire. La réflexion sur et dans la langue est importante afin d'assurer une expression orale en cette langue. L'expression orale n'est pas donc considérée comme simple suite ordonnée de propositions, mais plutôt une organisation d'énoncés produits en situations. Pour que l'élève soit plus apte à contextualiser l'utilisation des formes linguistiques, il est important d'utiliser des méthodes qui donneront lieu à la construction d'une réflexion métalinguistique en français
Quatrième chapitre : la réflexion en langue	
Cinquième chapitre : le programme de réflexion	Afin d'assurer une réflexion sur et dans la langue, il convient d'appliquer le programme de réflexion qui permet de mener des activités basées sur les réflexions **analytique**, **critique** et **créative** qui pourraient devenir des alliées en motivant davantage l'apprenant et en faisant de lui un intervenant actif prêt à prendre en charge son apprentissage.

Cette étude théorique a montré qu'il existe des liens entre l'expression orale et les habiletés de réflexion d'ordre supérieur, et a conclu qu'il est possible de développer les habiletés d'expression orale en menant des activités basées sur le programme de réflexion. Une étude expérimentale a été mise en place pour prouver cette conclusion.

DEUXIÈME PARTIE

ÉTUDE DE TERRAIN

INTRODUCTION

(PLAN DE L'ÉTUDE DE TERRAIN)

La forme et le contenu de l'oral utilisé traditionnellement en classe sont très différents des formes d'échanges verbaux rencontrés hors d'école où l'élève n'y tient pas une place lui permettant de continuer un apprentissage effectif du langage oral (Aubert-Gea, 2005 : 52) : celui-ci est souvent pratiqué sous deux formes : a) un oral parlé qui est globalement suscité (répondre à une question ou présenter un exposé) ; b) une oralisation d'un écrit (oraliser un texte-document ou une réponse écrite).

La langue parlée renvoie à la personne qui la parle (Halté et Rispail, 2005 : 13) : tous les aspects de parole dénoncent leur auteur (les choix lexicaux et syntaxiques, les éléments para-verbaux et suprasegmentaux, les contenus discursifs, les éléments prosodiques, l'intonation, etc.). De même, l'expression orale d'élève reflète sa façon de réfléchir. Du fait de l'hétérogénéité des élèves d'origine étrangère, les échanges verbaux peuvent mettre à disposition les valeurs de chacun et créer un foisonnement enrichissant pour une meilleure socialisation.

Fondé sur l'étude théorique et selon la taxonomie de Bloom, l'acquisition des habiletés langagières se développe selon six processus mentaux. Les trois premiers (la mémorisation, la compréhension et l'application) s'inscrivent aux niveaux de base : 1) les **connaissances** qui incitent l'apprenant à se rappeler des mots, des classifications, des principes et des règles. 2) La **compréhension** qui provoque l'apprenant à représenter les connaissances acquises, les interpréter et les extrapoler. 3) L'**application** qui invite l'apprenant à utiliser les informations mémorisées et les méthodes comprises. Or, les pédagogies transmissives favorisent le travail de mémorisation, alors que les pédagogies du problème visent à cultiver mieux tous les niveaux supérieurs.

Pour autant, les trois derniers (l'analyse, l'évaluation et la synthèse) s'inscrivent aux niveaux d'ordre supérieur : 4) l'**analyse** vise à décomposer, désassembler, disséquer, diviser, expliquer, extraire, rechercher, séparer et simplifier. 5) L'**évaluation** vise à apprécier, estimer, évaluer selon des critères, juger et vérifier par des tests. 6) La **synthèse**

vise à assembler, compiler, composer, construire, créer, édifier, expliquer, façonner, former un tout, intégrer, rassembler, recombiner, reconstruire, regrouper, remettre en ordre, réorganiser, structurer et systématiser.

Vu que le programme de réflexion « *thinking curriculum* » vise principalement à développer les habilités de réflexion d'ordre supérieur (l'analyse, l'évaluation et la synthèse), l'étude de terrain a été menée pour élaborer des unités d'enseignement basées sur le programme de réflexion afin de prouver l'hypothèse posée dans l'étude théorique. L'étude de terrain avait donc pour objectif de développer les sous-habiletés d'expression orale en utilisant des unités d'enseignement basées sur le programme de réflexion. Pour cela, une enquête de questionnaire a été menée pour déterminer les sous-habiletés d'expression orale. Cette enquête est suivie par une étude expérimentale dans une classe d'accueil dans la banlieue parisienne.

Vu que les hypothèses ne seront pas prouvées de façon absolue dans une étude expérimentale, il est préférable d'avoir des résultats identifiables et mesurables (Binet, 2004 : 6). À cet égard, il convient de tester les hypothèses à partir d'un modèle (Pagé et al, 1999 : 6) : il s'agit d'une étude où l'expérimentateur explique objectivement ses démarches de recherche, ce qui permet que ses conclusions soient vérifiables par d'autres personnes. En ce sens, la démarche suivie pendant une expérimentation doit répondre à des critères de clarté et de cohérence. De plus, les démarches expérimentales correspondent à leurs protocoles et visent à tester ou réfuter des hypothèses (De Vecchi, 2006 : 66). Dans cette étude de terrain, nous observeront les résultats obtenus, suite à l'enseignement des unités basées sur le programme de réflexion, et destinées à développer les sous-habiletés d'expression orale chez les élèves d'origines étrangères. Pour ce faire, en s'appuyant sur la lecture de Vecchi (2006) et de Pagé et al, 1999), j'ai suivi avec attention les démarches ci-dessous :

1. élaboration d'une liste initiale des sous-habiletés d'expression orale.
2. validation de la liste initiale des sous-habiletés d'expression orale.
3. détermination de la liste finale des sous-habiletés d'expression orale.
4. élaboration du test d'expression orale à la lueur de la liste définitive.
5. validation du test d'expression orale.

6. élaboration des unités d'enseignement basées sur le programme de réflexion « *thinking curriculum* ».
7. choix d'un échantillon d'élèves, en tant que groupes expérimentaux, dans un collège dans la banlieue parisienne. Il n'y avait pas de groupe témoin.
8. application du test de l'expression orale, en tant que pré-test, sur le groupe expérimental.
9. enseignement des trois unités.
10. application du test de l'expression orale, en tant que post-test sur le groupe expérimental.
11. analyse statistique des résultats.
12. traitement et interprétation des résultats.

Pour montrer et expliquer cette étude de terrain, les démarches ci-dessus seront suivies en détails.

DÉMARCHE 1

ÉLABORATION D'UNE LISTE INITIALE DES SOUS-HABILETÉS D'EXPRESSION ORALE

1. Élaboration d'une liste initiale des sous-habiletés d'expression orale.

Après avoir consulté les études antérieures concernant l'expression orale en FLE, et mené une recherche théorique sur l'expression orale (cf. deuxième chapitre), j'ai composé une liste provisoire des sous-habiletés d'expression orale. Cette liste a été élaborée selon des critères relatifs aux élèves, des critères socio-culturaux, des critères méthodologiques et des critères concernant les sous-habiletés d'expression orale.

1.1. Critères concernant les élèves.

L'élève en milieu naturel fait preuve non seulement d'un plus grand répertoire lexical par rapport à son homologue en milieu guidé, mais son emploi lexical se rapproche plus précisément de celui du locuteur natif (Galatanu, 2010 : 236). Le contact langagier en milieu naturel permet d'aboutir non seulement à une acquisition plus approfondie, mais aussi assurer l'acquisition des nuances de langue apprise. En ce sens, il convient de faire réfléchir les apprenants dans la langue cible : il convient de changer le rôle de l'apprenant qui se limite généralement à répondre aux questions posées de la part de l'enseignant. Chez l'élève, ce changement peut valoriser l'oral en tant qu'outil de réflexion et de communication. Il convient donc de prendre en considération les critères suivants : a) faire comprendre à l'élève qu'intervenir souvent à l'oral pour répondre aux questions de professeur ne le rend pas nécessairement bon ; b) lui faire comprendre que l'expression orale signifie principalement qu'il doit être compris des autres ; c) lui faire aussi comprendre qu'il est important de clarifier ses pensées.

1.2. Critères socioculturels.

Les situations de communication orale, qui peuvent être appliquées en classe, sont nombreuses et variées (Charmeux, 1997) : elles peuvent prendre la même forme que celles qui s'effectuent en public (lecture à voix haute, exposé, débat d'argumentation, etc.), ou en petits comités (interview, communication téléphonique, conversation, etc.). La langue n'est pas considérée comme simple instrument de communication, mais aussi comme expression d'une identité socioculturelle. En ce sens, les élèves d'origine étrangère sont impliqués dans une communication interculturelle qui est traversée par des représentations sociales que les cultures se font les une des autres (Ladmiral et Lipiansky, 1989 : 17). Il est donc souhaitable que la communication interculturelle soit prise dans le développement des sous-habiletés d'expression orale.

En outre, la langue est composée à la fois de structures linguistiques et discursives (Achard, 1989 :43) : les valeurs lexicales et sémantiques des mots ne sont pas stables en langue, et dépendent entièrement de leurs emplois effectifs et de leurs référents. À cet égard, les productions langagières sont le résultat d'interaction entre la structure sociale et les éléments de personnalité des élèves. La langue contribue donc à créer un sentiment de solidarité entre les locuteurs (Garmadi, 1981 : 25) : elle contribue à les intégrer dans une communauté linguistique donnée en tenant à leur historicité, et à une tradition culturelle et littéraire.

1.3. Critères méthodologiques.

Il est important de disposer d'une liaison cohérente et équilibrée entre les trois pôles principaux de l'expression orale (Chanfrault-Duchet (2005 : 35) : le **parlé** (qui est le produit co-constructif dialogique issu d'une interaction verbale entre des interlocuteurs), **l'oral public** qui représente le noyau dur de l'oral scolaire, et **l'oralité** qui est caractérisée par des codes identitaires (vocaux, gestuels et mémoriels). Dans cette optique, il convient de réunir les conditions qui aident les élèves à apprendre en établissant des relations entre les contenus et les processus d'apprentissage. En outre, il est souhaitable d'amener les élèves à oser parler en stimulant leurs réflexions et en acceptant leurs façons de réfléchir.

1.4. Critères concernant l'élaboration des sous-habiletés d'expression orale.

Les sous-habiletés d'expression orale peuvent être définies comme des capacités de l'apprenant à utiliser à bon escient (en réfléchissant ou en activant les habiletés de réflexions d'ordre supérieur) ce qu'il sait et ce qu'il ne sait pas produire : savoirs, savoir-redire, savoir-faire et savoir-être. Toute expression orale se compose d'un **fond** (qui reflète un contenu, un sens, des idées, des réflexions, des sentiments, etc.) à travers une **forme** (qui porte le sens expressif) (Rondal, 2006 : 22). En ce sens, toute expression orale peut avoir plusieurs niveaux et plusieurs caractéristiques. Il convient donc de composer chaque sous-habileté d'expression orale en objectifs d'apprentissage à atteindre. Pour que chaque objectif soit un acte mesurable et évaluatif, j'ai formulé chaque objectif en phrase qui commence par un verbe et exprime une seule sous-habileté. Chaque sous-habileté correspond à une seule capacité, et permet aux apprenants de diagnostiquer leurs capacités.

Par ailleurs, en formulant chaque sous-habileté, il est souhaitable de prendre en considération la moyenne d'âge des élèves, leurs aptitudes mentales et psychologiques,

leurs besoins (sociales, sociétales, culturelles, etc.), les aspirations scolaires et celles de la société. De plus, les sous-habiletés doivent être holistiques dans le sens où elles doivent couvrir tous les besoins (linguistiques, discursifs, psycholinguistiques, socioculturels, etc.) des élèves. Les sous-habiletés d'expression orale sont conçues dans cette étude de terrain en quatre sous-habiletés principales : les sous-habiletés de **compréhension de l'oral**, les sous-habiletés de **communication**, les sous-habiletés **intonatives** et les sous-habiletés de **fluidité orale**.

I. Les sous-habiletés de compréhension de l'oral.

La compréhension de l'oral est indispensable pour développer l'expression orale dans la mesure où la compréhension de l'oral est liée à la perception (Rivenc, 2003 : 183) : on ne peut construire une compréhension qu'à partir de ce qu'on a perçu. La compréhension de l'oral peut se définir comme une opération mentale de décodage de message oral par un auditeur (Robert, 2008 : 40). Cette opération nécessite des connaissances de code linguistique orale de langue cible. En ce sens, la sous-habileté de compréhension de l'oral résulte du contenu et non des mots ou des énoncés isolés.

II. Les sous-habiletés de communication.

La situation de communication est l'action d'établir une relation avec l'autrui par le biais d'un ou des messages transmis à une ou plusieurs personnes (Dudouet, 2012 : 13). Cette relation nous fait nous poser des questions telles que : comment s'adapter au mieux à la situation de communication ? Comment planifier son intervention ? Comment trouver les bons mots ? Comment placer sa voix ? Comment gérer ses gestes ? Comment capter l'attention de ses interlocuteurs ? Les sous-habiletés de communication peuvent se décliner en aptitudes **linguistiques**, **sociolinguistiques**, **discursives** et **stratégiques**.

A) Les aptitudes linguistiques :

L'habileté linguistique est un savoir implicite composé d'ensemble des règles qui offrent à un individu la possibilité de générer pratiquement une infinité de productions langagières (Jonnaert, 2002 : 10). Les aptitudes linguistiques renvoient aux capacités phonologiques, morphosyntaxiques et lexicales. Les aptitudes linguistiques chez les apprenants s'appuient aussi, selon Jonnaert, sur leur capacité de reconnaître et de produire des énoncés conformes à la norme linguistique utilisée concernant la langue apprise. En ce

sens, les aptitudes linguistiques expriment la possibilité des apprenants d'établir l'adéquation structure/message.

B) Les aptitudes sociolinguistiques :

L'intégration des normes sociolinguistiques s'effectue de façon concomitante avec le développement des structures linguistiques (Moreau, 1997 : 19) : les apprenants qui ont un niveau élevé d'aptitudes sociolinguistiques ont la possibilité d'avoir des stratégies de communication correctes avec les locuteurs natifs dans la mesure où ils respectent les raisonnements et les structures socioculturelles, ils prennent conscience du système des valeurs culturelles, des marqueurs de relations sociales, de la diversité des groupes sociaux, des attitudes des personnes, des règles de politesse, etc.

C) Les aptitudes discursives :

L'habileté discursive correspond aux possibilités d'organisation énonciative, narrative et argumentative du discours, en fonction des contraintes du cadre communicationnel (Charaudeau, 2009 : 26) : les apprenants qui ont des aptitudes discursives, auront la maîtrise des outils langagiers comme la reformulation (qui les aide à redire la parole des autres et interpréter leurs intentions), la réfutation (qui les aide à montrer leurs désaccords en étayant leurs propres positions), les arguments convenables, les exemples adéquats, la transition entre les idées générales et les idées secondaires, les conclusions, etc. Il convient donc que les élèves puissent établir une adéquation mots/message.

D) Les aptitudes stratégiques :

Les habiletés stratégiques visent à assurer l'attention d'auditeur afin qu'il puisse suivre l'expression orale (Etienne, 2011 : 77) : l'habileté stratégique permet à l'apprenant de formuler son expression orale de façon compréhensible pour réussir l'acte communicatif. Les aptitudes stratégiques permettent aussi aux apprenants de prendre en conscience l'importance de la voix, de l'attitude corporelle, du regard et des gestes. Elles permettent d'ailleurs aux apprenants de maîtriser les hésitations lors d'acte de parole (Vermette et Cloutier, 1992 : 132) : l'élimination totale des hésitations lors de prise de parole en public signifie une maîtrise non négligeable d'expression orale. Il convient que l'apprenant se prête à l'observation de son auditoire et cherche à répondre aux attentes présupposées de son auditoire en faisant consciemment appel à ses propres motivations.

III. Les sous-habiletés intonatives.

Selon la théorie de Martin (1981; 1999), l'intonation française doit être traitée selon des traits binaires qui réfèrent à des contours de f0 (f « zéro »)• associés aux syllabes accentuées des mots (la dernière syllabe sans schwa). La forme de ces contours est établie via une structure intonative de dépendance : un seul contour est sélectionné par le locuteur, le contour terminal (C0), lequel porte un sens. Les autres contours sont calculés en fonction des relations de dépendance vers la droite dans la structure intonative.

La structure prosodique est a priori totalement indépendante de la structure syntaxique et de toute autre structure morphologique, sémantique, informationnelle, qui peut en déterminer une caractéristique quelconque (Martin, 2009 : 85). En ce sens, l'énoncé peut établir une relation spécifique entre un locuteur et un ou plusieurs auditeurs grâce à la structure prosodique en impliquant un sens de déclaration, d'interrogation, etc. Les sous-habiletés intonatives peuvent donc améliorer la capacité descriptive chez les élèves dans la mesure où les sous-habiletés intonatives aident les élèves à maîtriser le ton, les sons non verbaux, le rythme, le débit, les intensités articulatoires et les pauses, parce que les sous-habiletés intonatives s'appuient sur les techniques articulatoires et les schémas intonatifs de langue cible dans les situations communicatives diverses.

IV. Les sous-habiletés de fluidité orale.

La fluidité orale s'appuie sur une fluidité mentale et une autre verbale (Bénatar et Harache, 2009 : 94) : il s'agit de l'aptitude à mobiliser rapidement ses idées, et de l'aptitude à mobiliser rapidement ses mots. En d'autres termes, elle désigne la capacité à avoir un niveau élevé de continuité en production orale avec l'absence de marques de rupture du flux verbal. Elle reflète un niveau élevé de réflexe verbal qui interprète les pensées du locuteur, ainsi qu'un niveau élevé de la capacité d'organiser ses pensées. La maîtrise de l'intonation est indispensable pour réaliser un développement en expression orale dans la mesure où l'intonation sert à organiser le discours pour le rendre compréhensible, signaler le contenu du message, indiquer la signification grammaticale

• Selon Martin (2009 : 16), le terme de fréquence fondamentale, noté F0, appartient à la mesure de la fréquence laryngée à partir d'une analyse spectrale de type Fournier (il s'agit d'un type d'analyse qui décompose de petits segments successifs du signal de parole en composantes harmoniques) : la fréquence fondamentale correspond à celle de la première composante trouvée dans cette décomposition harmonique du signal, et correspond aussi à la différence de fréquence entre deux harmoniques consécutives.

ainsi que les attitudes des locuteurs (Rolland, 2011 : 48). La fluidité s'effectue donc sur deux axes : une fluidité verbale linguistique et une fluidité verbale mentale.

En respectant les critères précédents, une liste initiale des sous-habiletés d'expression orale a été proposée (voir annexe 1). Cette liste reflète les objectifs à atteindre chez les élèves d'origines étrangères.

DÉMARCHE 2

VALIDATION DE LA LISTE INITIALE DES SOUS-HABILETÉS D'EXPRESSION ORALE

2. Validation de la liste initiale des sous-habiletés d'expression orale.

- Introduction.

Selon le dictionnaire « Le Petit Larousse 2012 : 1128 », la validité est la qualité de ce « *qui n'est entaché d'aucune cause de nullité* ». Messick (1988: 33) note que «*validity is an overall evaluative judgment, founded on empirical evidence and theoretical rationales, of the adequacy and appropriateness of inferences and actions based on test scores* ». La validité d'un test, qui vise à mesurer une faculté psychologique donnée, est l'évaluation globale d'adéquation et d'appropriation des inférences et des actions fondées sur des scores de test. Cette évaluation globale est basée sur des preuves empiriques et sur des théoriques rationnelles. Or, la validité est souvent liée à utiliser des instruments de mesure (tests, questionnaires, etc.) qui visent à mesurer des qualités psychologiques (facultés, compétences, performances, etc.). La validité d'un instrument de mesure donné désigne la capacité par laquelle cet instrument peut réellement mesurer ce qu'il cible à mesurer.

2.1. Les types de validité.

La validité des instruments de mesure peut prendre plusieurs formes : validité de contenu, de façade, hypothéco-déductive, en référence, prédictive.

a) La validité de contenu.

Ce type de validité est généralement établi en interrogeant des experts (Penta et al, 2005 : 166) : elle vise à vérifier l'appropriation des composants d'un outil de mesure à l'objectif ciblé. Or, les items qui composent un outil doivent correspondre à ce que le but théorique de l'outil veut évaluer. Ce type vise à prouver que les mesures choisis constituent un échantillon représentatif.

b) La validité de façade (ou apparente).

Cette validité consiste à évaluer la valeur des items d'un instrument de mesure par des juges qui ne sont pas forcément experts dans le domaine envisagé. Elle est une procédure moins rigoureuse.

c) La validité hypothéco-déductive (dite validité conceptuelle ou théorique).

Elle repose, en recueillant un grand nombre ou quantité d'information, sur une collection d'évidences concernant la nature d'un instrument de mesure (Laveault et Grégoire, 2002 : 181). Elle vise à interpréter les données et à leurs donner du sens dans la mesure où ce type de validation est soutenu par des données empiriques. Selon Laveault et Grégoire, ce type de validité indique la qualité du rattachement ou de l'intégration d'un outil de mesure à une théorie donnée. C'est-à-dire qu'elle traite la transition de la théorie à l'application de la recherche.

d) La validité en référence à un critère externe (dite validité concurrente).

Elle repose sur l'examen des corrélations entre les scores obtenus d'un test et une autre mesure que l'on considère comme critère (Grégoire, 2005 : 104) : ce critère est pris comme une mesure valide de ce que le test vise à mesurer. Ce type vise à indiquer dans quelle mesure un outil de mesure peut remplacer un autre plus coûteux.

e) La validité prédictive.

Cette validité repose sur les procédures par lesquelles les informations obtenues permettent de prédire les performances réelles (Myers et Hansen, 2003 : 183) : elle se réalise quand ce qu'on mesure est bien ce qu'on veut mesurer. En ce sens, la validité prédictive est une qualité psychométrique qui désigne la capacité d'un outil de mesure à prédire correctement un évènement futur. La validité prédictive permet donc d'effectuer un pronostic ou diagnostic.

En somme, il convient de choisir un instrument de mesure convenable dans cette étude de terrain. Pour cela, deux types de validité ont été choisie : la validité théorique et la validité de contenu. Vu que j'ai voulu vérifier théoriquement et empiriquement la capacité des élèves de transférer ce qu'ils apprennent en pratique, ces deux types de validité peuvent être plus adéquats à valider la liste initiale de sous-habiletés d'expression orale. Afin de mesurer la légitimité représentative des sous-habiletés d'expression orale, j'ai formulé une liste initiale en questionnaire pour recueillir des données rigoureux, et déterminer les éléments composants des habiletés d'expression orale.

2.2. Reformuler la liste initiale en questionnaire.

Le questionnaire se définit comme un outil de mesure qui se présente le plus souvent sous forme écrite en consiste en un ensemble de questions prédéfinies proposant un format de réponse spécifique (choix d'un élément dans une liste, échelles, etc.) (Baggio, 2006 : 179). Il s'agit d'une suite de questions standardisées destinées à légitimer et planifier le recueil des informations.

2.2.1. Les différents types de questionnaire.

Le questionnaire, en tant que méthode empirique, n'est pas une simple juxtaposition de questions indépendantes (Juan, 1999 : 167) : les questions sont reliées par un ordre logique et provoquent le même sens pour tout le monde enquêté. Or, le type de questionnaire se détermine selon la construction des questions. L'énoncé produit de la part de l'enquêté peut être cadré et prévu (procédures fermées) ou non (procédures ouvertes). En ce sens, il y a généralement deux types de questionnaires : le **questionnaire fermé** (l'enquêté choisit une ou plusieurs réponses parmi des réponses reformulées d'avance) et le **questionnaire ouvert** (l'enquêté répond librement sans utiliser un inventaire de réponse). Dans cette étude, le questionnaire vise principalement à valider les sous-habiletés d'expression orale. Les questions se varient entre des questions fermées, dont les réponses prennent la forme trichotomique (d'accord - plus ou moins d'accord - pas d'accord), et des questions ouvertes sous la forme d'ajouter d'autres sous-habiletés et des remarques concernant chaque sous-habileté.

2.2.2. La construction du questionnaire.

Le propos du questionnaire doit être clair (De Ketele et Roegiers, 2009 : 26) : il se débute par les objectifs et les hypothèses générales de l'enquête. Il faut aussi que les questions neutralisent le risque de provoquer des réponses de façades (Mucchielli, 1993 : 37) : pour éviter tout malentendu, il faut être sûr que les questions ont le même sens pour tous les enquêtés. Le questionnaire doit être conçu en faisant sorte qu'il n'a aucun besoin d'explications autres que l'on a déjà précises (Ghiglione et Matalon, 1998 : 107) : il faut éviter les termes vagues comme « souvent » ou « beaucoup » auxquels chacun peut donner une signification différente, en fonction de son cadre de référence, et il convient de demander des estimations numériques ou proposer des échelles de fréquence.

2.2.3. Les étapes principales de recherche par questionnaire.

Afin de valider les sous-habiletés d'expression orale, dans cette enquête par questionnaire, les sous-habiletés ont été reformulées en questionnaire en suivant les étapes suivantes :

- **formuler les sous-habiletés** en forme d'items dont les réponses sont fermées selon la forme trichotomique (d'accord – plus ou moins d'accord – pas d'accord). Il y a aussi des questions ouvertes pour permettre aux enquêtés de proposer d'autres sous-habiletés ou d'ajouter des remarques.

- **présenter le questionnaire** lors d'un séminaire à la fin de l'année universitaire 2012, sous la direction de mon directeur de recherche et en présence des doctorants spécialisés en didactiques des langues, suite aux remarques et aux commentaires du directeur de recherche ainsi que des doctorants, j'ai modifié le questionnaire en ce qui concerne sa forme et ses contenus pour qu'il soit plus standardisé (voir annexe 2).

- **définir le mode d'administration du questionnaire**. Dans cette étape, j'ai défini la population interrogée. Qui doit être enquêté ? Combien de répondants ? Qui doit les interroger ? Où ? Comment ? En fait, la littérature sur l'enquête par questionnaires ne fixe pas le nombre des participants. Pourtant, il est important que l'échantillon enquêté soit suffisamment représentatif de la population soumise à l'enquête. Les participants enquêtés sont des experts dans le domaine de l'oral et de la didactique du français. J'ai donc envoyé par courriel des exemplaires aux enquêtés qui sont des professeurs d'université spécialisés en oral et en didactique des langues, maîtres de conférences, docteurs, doctorants, inspecteurs et professeurs de FLE. J'ai aussi utilisé des réseaux d'internet qui représentent des comités d'experts ou scientifiques spécialisés comme le CNAM (conservatoire des arts et métiers), le DILTEC (didactique des langues, des textes et des cultures, EA 2288), la liste de l'école doctorale ED 268, etc.

- **recueil des informations**. En recevant les réponses de la part des enquêtés, les questionnaires complétés ont été recueillis afin de coder les informations recueillies, c'est-à-dire, transformer les réponses en données chiffrées.

Enfin, j'ai analysé ces informations et les ai interprétées en utilisant des analyses descriptives et inductives afin de déterminer la liste finale des sous-habiletés d'expression orale.

DÉMARCHE 3

DÉTERMINATION DE LA LISTE FINALE DES SOUS-HABILETÉS D'EXPRESSION ORALE.

3. Détermination de la liste finale des sous-habiletés d'expression orale.

- Introduction.

L'objectivité absolue est impossible à atteindre dans une étude psycholinguistique du fait que le réel ne peut être décrit que par la médiation de catégories de perception (De Singly, 2012 : 16). Pourtant, j'ai essayé d'être objectif le plus possible dans les démarches de cette étude en traduisant les résultats obtenus en chiffres, et en faisant aussi des analyses descriptives et inductives. En ce sens, l'objectif d'utiliser un questionnaire est d'avoir un outil adapté pour recueillir des informations précises auprès d'un nombre de participants qui représente effectivement la population qui doit être enquêtée. Pour déterminer une liste finale des sous-habiletés d'expression orale, les informations recueillies doivent être quantifiables.

3.1. Recueil des questionnaires remplis.

Après avoir précisé les qualifications de l'échantillon (professeurs d'universités spécialisé en oral ou en FLE, docteurs, doctorants, professeurs du FLE en cycles de l'enseignement secondaire (collèges-lycées), des inspecteurs et des experts), j'ai sollicité l'échantillon à remplir le questionnaire par des courriels. Je me suis adressé aux écoles doctorales spécialisées en sciences des langues et des langages, notamment en FLE, en plusieurs universités (Lille, Nantes, Grenoble, Paris 8, Paris 3, etc.).

Après avoir envoyé le questionnaire, j'ai reçu petit à petit les questionnaires remplis. Ensuite, je les ai classifiés selon les professions. Dans ce questionnaire, je n'ai pas codé le contenu, c'est-à-dire je n'ai pas codé les réponses en donnant des valeurs chiffrées (d'accord = 1, plus ou moins d'accord = 2, pas d'accord = 3). Pour autant, j'ai calculé le nombre total de réponses dans tous les questionnaires remplis afin de calculer le pourcentage de chaque réponse, avec l'objectif de choisir le pourcentage le plus élevé. À la lueur de ce pourcentage, les sous-habiletés d'expression orale ont été finalement formées une liste déterminée des sous-habiletés.

3.2. Le dépouillement du questionnaire.

Le dépouillement du questionnaire permet d'analyser les résultats de l'enquête en faisant en sorte qu'on traite les informations recueillies par de nombreuses techniques

(analyses descriptives) qui permettent finalement de commenter ces résultats (analyses inductives) (Javeau, 1992 : 121). Après avoir recueilli les questionnaires remplis, il convient de les dépouiller, c'est-à-dire qu'il faut en dégager les résultats intéressants s'inscrivant dans le cadre défini par les hypothèses de travail (Legrain (2007 : 93).

3.2.1. Analyse descriptive.

L'analyse descriptive d'une enquête par questionnaire se base sur trois fonctions qui consistant à décrire, comparer et expliquer (Jones, 2000 : 196). J'ai transformé les résultats recueillis dans les questionnaires en chiffres afin de les traiter statiquement, de les interpréter et de les expliquer. Après avoir envoyé et diffusé le questionnaire, j'en ai recueilli 19 exemplaires numériques complétés par courriel. J'ai aussi recueilli 6 exemplaires imprimés qui m'ont été donnés personnellement. Tous les exemplaires imprimés ont été ensuite scannés afin d'être regroupés dans seul fichier en tant que données (voir annexe 3). Ensuite, j'ai numéroté les questionnaires complétés de 1 à 25. Le nombre de questionnaires complétés est un peu inférieur à ce qui était attendu malgré les nombreux rappels. Ce nombre inférieur peut être expliqué par le fait que j'ai appliqué le questionnaire pendant une période de préparation des examens (en mois de décembre 2012). Cependant, les questionnaires recueillis sont complétés par des enquêtés variés (voir plus haut, tous spécialisés en didactique ou enseignement du français en tant que langue étrangère).

Par ailleurs, selon Fougeyrollas-Schwebel (2003 : 222), la création d'une base de données Excel permet d'organiser et de tirer les données récoltées dans les questionnaires. Ces données fournissent un premier aperçu assez global concernant l'enquête par questionnaire (Jolivalt, 2003 : 33). Pour faire donc l'analyse descriptive, j'ai d'abord effectué le dépouillement du questionnaire en utilisant le logiciel « Excel » version 2003 (voir annexe 4).

Après avoir fini ce dépouillement des questionnaires complétés (voir annexe 5), j'ai commencé l'analyse descriptive de chaque question (voir annexes 6 et 7). Dans cette analyse descriptive, les résultats obtenus ont été décrits de la façon suivante :

I. Les sous-habiletés de la compréhension de l'oral.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord

1. Être capable d'acquérir des stratégies d'écoute qui conviennent à la langue apprise.	75%	21%	4%
2. Être capable de distinguer les sons et les intonations.	80%	16%	4%
3. Être capable de reconnaître les schémas intonatifs principaux.	75%	13%	13%
4. Être capable de reconnaître les différents registres de langue (standard, familier, etc.).	80%	16%	4%
5. Être capable d'anticiper sur le contenu du document.	43%	39%	17%
6. Être capable de résumer ce qu'on vient d'écouter.	92%	8%	---
7. Être capable de faire des analyses conceptuelles par rapport aux contextes.	45%	41%	14%
8. Être capable de saisir les données et leurs relations : conséquence, cause, effets.	78%	17%	4%

Les réponses sont assez divergentes. Cela veut dire, selon les enquêtés, que la compréhension de l'oral en français signifie principalement la capacité des apprenants à résumer ce qu'ils viennent d'écouter et reconnaître les différents registres de langue apprise. Les sous-habiletés « *être capable de résumer ce qu'on vient d'écouter* », (17% de « pas d'accord »), et « *être capable de faire des analyses conceptuelles par rapport aux contextes* », (avec 14% de « pas d'accord »), sont les plus refusées en tant que sous-habiletés de compréhension de l'oral. Selon les remarques de certains enquêtés, l'anticipation du sens et les analyses conceptuelles ne s'effectuent qu'en séquence pédagogique plus avancée dans l'apprentissage de langue cible. Autrement dit, les apprenants ne sont pas capables d'anticiper le contenu d'un document ou d'effectuer des analyses conceptuelles, ce qui devra être confirmé par des recherches.

II. les sous-habiletés de communication.

A) Les aptitudes linguistiques :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre du sens.	83%	17%	---
2. Être capable de dépasser la séquence didactique de la systématisation, c'est-à-dire d'exprimer du sens en produisant des énoncés bien formés, et non de les mémoriser et de les reproduire comme des modules.	78%	17%	4%
3. Être capable de mettre en place les formes phonologiques et syntaxiques des énoncés qui devraient convenir à un contexte donné.	68%	23%	9%

4. Être capable d'établir une adéquation structure/ message.	59%	41%	---
5. Être capable de développer un raisonnement métalinguistique concernant la langue cible.	55%	32%	14%
6. Être capable d'automatiser ses savoirs morphologiques et les investir.	71%	29%	---

De la même façon, la sous-habileté « *être capable de développer un raisonnement métalinguistique concernant la langue cible* », (14% de « pas d'accord) est beaucoup moins acceptée par les enquêtés en raison que les apprenants, lors des séquences pédagogiques débutantes, ne sont pas capables de faire des raisonnements métalinguistiques.

B) Les aptitudes sociolinguistiques :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable de développer des stratégies de communication.	96%	4%	---
2. Être capable de posséder les formes de raisonnement concernant la culture de la langue cible.	61%	39%	---
3. Être capable d'aborder les situations sociales dans leurs diversités (normes des groupes, attitudes des personnes, etc.)	72%	28%	---
4. Être capable d'adapter son comportement verbal au système de valeurs de la langue cible (règles de politesse, marqueurs de relations sociales, etc.).	92%	8%	---
5. Être capable de maîtriser un certain nombre de connaissances factuelles (dites/ne dites pas) de préférence fondée sur un bagage géographique, historique, économique, sociologique, religieux, etc.	69%	32%	---

Concernant les aptitudes sociolinguistiques, les enquêtés ont été favorables pour toutes les sous-habiletés du fait qu'il n'y a eu aucun cas refusé ou mentionné « *pas d'accord* ».

C) Les aptitudes discursives :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable de combiner les formes grammaticales et les significations pour produire des énoncés en un ensemble cohérent.	80%	20	---
2. Être capable d'adresser la parole à une foule : oser	54%	33%	13%

parler devant un groupe, maîtriser l'improvisation, et structurer sa pensée pour faire un exposé.			
3. Être capable d'établir une adéquation mots/message.	88%	13%	---
4. Être capable d'exprimer une intention énonciative communicative.	75%	25%	---
5. Être capable d'identifier les différents types discursifs (liés aux séquences textuelles) : description, narration, argumentation, etc.	72%	28%	---
6. Être capable de structurer des énoncés en termes d'organisation thématique et logique, de style et de registre.	80%	20%	---

Concernant les aptitudes discursives, les enquêtés sont favorables à toutes les sous-habiletés, sauf la sous-habileté « *être capable d'adresser la parole à une foule : oser parler devant un groupe, maîtriser l'improvisation, et structurer sa pensée pour faire un exposé* », (13% de « *pas d'accord* » via 55% de « *d'accord* »). Selon les remarques, la maîtrise de l'improvisation ne peut s'effectuer qu'en niveau avancé.

D) Les aptitudes stratégiques :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable de ponctuer ses idées clés par des gestes expressifs.	56%	36%	8%
2. Être capable d'exploiter les silences et les pauses pour faciliter l'assimilation de ses propos.	56%	32%	12%
3. Être capable d'exploiter les regards de manière à permettre de vérifier l'écoute des auditeurs et de maintenir leur attention.	68%	24%	8%
4.Être capable d'adapter la parole selon les normes sociales : l'âge, le rôle, le statut social, etc.	68%	24%	8%
5. Être capable de convaincre ses auditeurs de façon qu'ils puissent découvrir ses idées en maîtrisant une stratégie de questionnement suggestif.	40%	48%	12%
6. Être capable d'identifier et de reconnaître les dimensions humaines et instrumentales concernant la langue cible.	30%	65%	5%
7. Être capable de construire les idées d'une façon logique.	83%	8%	8%
8. Être capable de faire comprendre ce qu'on a réellement l'intention de dire.	92%	4%	4%

Quant aux aptitudes stratégiques, les réponses des enquêtés sont assez divergentes. Malgré l'importance de la communication non orale dans l'expression orale, les réponses des enquêtés n'ont pas été assez semblables.

III. Les sous-habiletés intonatives.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable de maîtriser les techniques articulatoires de la langue cible.	72%	28%	---
2. Être capable de construire des stratégies d'accès au sens d'après l'intonation.	72%	28%	---
3. Être capable d'oraliser des schémas intonatifs.	63%	38%	---
4. Être capable de segmenter correctement les enchaînements d'énoncés.	88%	13%	---
5. Être capable de maîtriser les schémas intonatifs principaux en situations communicatives.	80%	16%	4%

Au contraire des réponses concernant les aptitudes stratégiques, les réponses pour les sous-habiletés intonatives sont assez convergentes. La plupart des enquêtés sont favorables à toutes les sous-habiletés intonatives et à leur importance dans l'expression orale.

IV. Les sous-compétences de fluidité orale.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable de produire des messages clairs.	88%	8%	4%
2. Être capable de produire des messages pertinents.	75%	17%	8%
3. Être capable d'établir des liens entre les idées.	84%	16%	---
4. Être capable d'expliquer des points de vue différents concernant un seul sujet.	67%	29%	4%
4. Être capable d'imaginer et compléter une histoire.	71%	25%	4%

La majorité des réponses des enquêtés ont été pour « *d'accord* ». Cela explique la nécessité de maîtriser les sous-habiletés de fluidité orale.

3.2.2. Analyse inductive.

Dans cette analyse, les données sont décrites telles qu'elles étaient perçues, sachant qu'aucune sous-habileté n'a été ajoutée de la part des enquêtés. Pourtant, certains enquêtés ont laissé des remarques.

L'analyse des remarques des enquêtés souligne qu'ils ne sont pas favorables aux sous-habiletés qui demandent un niveau plus élevé d'abstraction chez les apprenants comme les analyses conceptuelles, l'anticipation, le raisonnement métalinguistique, etc. Ils n'étaient pas non plus très favorables aux aptitudes stratégiques qui se manifestent principalement en production non orale (regards, gestes, mimiques, etc.).

En fonction des résultats obtenus et des analyses descriptives et inductives qui ont été mené, j'ai établi une liste finale de sous-habiletés de l'expression orale.

3.3. Détermination de la liste finale.

La liste finale a été fixée et déterminée en écartant toutes les réponses qui ont un pourcentage inférieur à 70% (voir annexe 8).

Le nombre de sous-habiletés d'expression orale dans la liste finale a été fixé en 27 sous-habiletés au lieu de 43, du fait qu'il est difficile de construire un test qui peut évaluer toutes ces habiletés pendant une heure. Pour cela, j'ai fixé, en fonction du pourcentage le plus élevé, une liste composée de 15 sous-habiletés, représentant les cinq habiletés principales d'expression orale. Le test d'expression orale (administré en tant que pré-test ainsi que post-test) vise donc à évaluer les sous-habiletés ci-dessous.

I. Les sous-habiletés de compréhension de l'oral.

1. Être capable de distinguer les sons et les intonations.
2. Être capable de reconnaître les différents registres de langue (standard, familier, etc.).
3. Être capable de résumer ce qu'on vient d'écouter.
4. Être capable de saisir les données et leurs relations : conséquence, cause, effets.

II. Les sous-habiletés de communication.

A) Les aptitudes linguistiques :

1. Être capable d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre du sens.
2. Être capable de dépasser la séquence didactique de la systématisation, c'est-à-dire d'exprimer du sens en produisant des énoncés bien formés, et non de les mémoriser et de les reproduire comme des modules.

B) Les aptitudes sociolinguistiques :

1. Être capable de développer des stratégies de communication.

C) Les aptitudes discursives :

1. Être capable de combiner les formes grammaticales et les significations pour produire des énoncés en un ensemble cohérent.
2. Être capable d'établir une adéquation mots/message.

D) Les aptitudes stratégiques :

1. Être capable de construire les idées d'une façon logique.
2. Être capable de faire comprendre ce qu'on a réellement l'intention de dire.

III. Les sous-habiletés intonatives.

1. Être capable de segmenter correctement les enchaînements d'énoncés.
2. Être capable de maîtriser les schémas intonatifs principaux en situations communicatives.

IV. Les sous-habiletés de fluidité orale.

1. Être capable de produire des messages clairs.
2. Être capable d'établir des liens entre les idées.

En fonction de cette liste ci-dessus, le test d'expression orale a été élaboré. Ce test a été administré comme pré-test et post-test.

DÉMARCHE 4

ÉLABORATION DU TEST D'EXPRESSION ORALE.

4. Élaboration du test d'expression orale.

- Introduction.

Un test, qui vise à mesurer une habileté, se définit comme une technique ou procédé scientifiquement élaboré qui permet d'évaluer objectivement les aptitudes individuelles (Planchard, 1972 : 39). Le test permet d'obtenir des notes moins subjectives et variables, en s'appuyant sur les procédures psychométriques, et plus largement sur des démarches expérimentales (Huver et Springer, 2011 : 24). Le test, qui est considéré comme un moyen de différencier les individus, est une épreuve scientifiquement élaborée dans la mesure où l'élaboration du test doit, selon Huver et Springer, se baser sur quatre critères fondamentaux qui assurent au test sa valeur d'instrument objectif : la validation, l'étalonnage, la fidélité et la standardisation.

4.1. Détermination des objectifs d'enseignement.

La détermination des objectifs d'enseignement aide à fixer le contenu du test d'expression orale qui est administré en tant que pré-test (avant d'appliquer le programme proposé) et tant que post-test (après l'application du programme proposé). De plus, l'application du programme proposé vise à réaliser ces objectifs en développant les sous-habiletés d'expression orale (voir figure 16).

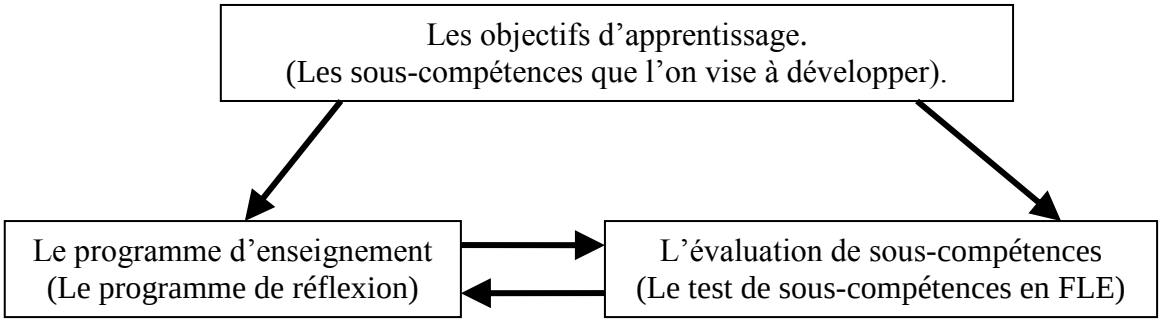


Figure 16 : l'importance de déterminer les objectifs d'apprentissage.

À la lueur de la liste définitive de sous-habiletés d'expression orale, (la liste déjà fixée, voir annexe 8), et grâce aux références consultées et aux conseils de certains professeurs de FLE rattachés à l'académie de Créteil, le test de sous-habiletés d'expression orale a été élaboré, visant à évaluer les 25 items de la liste définitive (voir annexe 9).

4.2. Élaboration de formulaire convenable.

Il s'agit d'élaboration d'un test convenable aux élèves. Bien que la réalisation du test ne doive pas exercer d'influence sur le résultat du test et sur les réponses des examinés, j'ai présenté aux élèves examinés un formulaire convenable afin d'atteindre une objectivité rassurante (voir annexe 10). Les consignes étaient claires et compréhensibles. Ce formulaire a été fait de façon lisible en évitant toute ambiguïté par mise en page convenable, et utilisation d'un vocabulaire simple dans les questions. Les examinés n'écrivent pas beaucoup, mais cochent ou soulignent les réponses aux questions de grammaire.

4.3. Élaboration de fiche d'évaluation.

Afin d'atteindre plus d'objectivité dans l'évaluation, j'ai élaboré une fiche d'évaluation (voir annexe 11). Cette fiche m'a aidé à transformer les réponses des apprenants en chiffres qui ont été interprétés plus tard.

DÉMARCHE 5

VALIDATION DU TEST D'EXPRESSION ORALE.

5. Validation du test d'expression orale.

- Introduction.

L'objectif de cette démarche est d'être plus objectif, de dénoncer la subjectivité arbitraire des pratiques de notation et de proposer un certain nombre de remédiation visant à en garantir l'objectivité. En ce sens, il convient de prouver que le test des sous-habiletés d'expression orale est un instrument qui mesure, selon les critères docimologiques, ce qu'il prétend effectivement mesurer. Le test doit donc être objectif (impartial), valide, et fiable (ou fidèle).

5.1. L'objectivité.

De Landsheere (1979) définit l'objectivité comme un caractère de ce qui donne une image non déformée. Pour lui, l'objectivité d'un test est « le fait qu'il est relativement exempt d'erreurs de jugement ou de corrections ». L'objectivité se base sur la valeur de vérité d'un jugement (Bonniol et Vial, 1997 : 61). Dans cette étude, l'objectivité, premier critère docimologique, s'est rapportée à la **passation du test**, au **dépouillement** et à l'**interprétation des résultats obtenus**.

Concernant la passation du test, tous les apprenants ont été testés dans les mêmes conditions fixées à l'avance. Il s'agit de l'indication de la durée du test, de la nature des consignes de travail, etc. La durée de passation a été fixée pour une heure pour chaque élève. Tous les élèves ont passé individuellement le test. Ils ont eu les mêmes explications des consignes concernant les questions posées, surtout les questions ouvertes. Quant au dépouillement du test, le test a donné des résultats indépendants de la subjectivité du correcteur : j'ai fixé à l'avance un nombre de points pour toute bonne réponse afin de les utiliser plus tard dans le traitement statistiques. Enfin, pour atteindre ces trois formes d'objectivité, j'ai fait une fiche d'évaluation (voir annexe 11). Il s'agit d'une fiche de correction concernant les réponses attendues des candidats.

5.2. La validité.

La validité d'un test concerne la relation entre ce que le test mesure en réalité et ce qu'il est censé mesurer (Rondal, 2000 : 384). Plusieurs types de validité ont été distingués.

5.2.1. La validité d'apparence.

Pour réaliser la validité d'apparence, j'ai pris en considération la nature des examinés. Autrement dit, j'ai respecté leurs références culturelles et leurs niveaux d'âge. Par exemple, dans ce test de sous-habiletés d'expression orale qui est destiné aux jeunes apprenants (de 14 à 17 ans environ), le contenu du test est adapté à leur niveau mental : j'ai évités les sujets et les termes qui sont très enfantins ou très abstraits.

5.2.2. La validité théorique.

Le test est théoriquement valide si l'on sait ce qu'il mesure, c'est-à-dire si les évaluations faites au moyen du test peuvent être interprétées en référence à des théories cohérentes étayées par des faits expérimentaux (Eme, 2003 : 26). Il s'agit de valider le modèle théorique sur lequel la construction du test est basée dans : la construction du test se réfère aux méthodes et aux études antérieures. Un test non validé théoriquement est un test faible, c'est-à-dire qu'il ne représente clairement pas la base interprétative sur laquelle il peut être administré. Dans cette étude, j'ai construit le test en fonction des bases référentielles et des tests qui sont déjà administrés dans d'autres contextes.

5.2.3. La validité empirique.

Il s'agit d'établir une corrélation, suffisamment acceptée, entre les résultats obtenus dans un test et ceux qui sont déjà obtenus dans un autre test qui a évalué les mêmes habiletés. Dans cette étude, je n'ai pas fait ce genre de validité en raison de manque d'études semblables.

5.2.4. La validité interne (ou de contenu).

Ce type de validité consiste à demander aux experts d'évaluer dans quelle mesure les items d'un test sont représentatifs du concept ou du domaine visé (Laveault et Grégoire, 2002 : 164). Cette validité ne s'appuie pas sur des procédés statistiques mais plutôt sur une comparaison entre les objectifs à atteindre et le contenu du test.

Le test de sous-habiletés d'expression orale a été envoyé par courriel au directeur de cette recherche ainsi qu'aux professeurs de FLE, notamment la professeure de FLE

(Alexandra NGO) au collège Guy Môquet à Villejuif dans la banlieue parisienne. Suite aux réponses reçues, le contenu du test a été largement modifié.

5.3. La fidélité (fiabilité).

Il ne faut déterminer la fiabilité d'un test qu'après en avoir suffisamment assuré la validité, car un test fiable non valide est sans valeur (Bolton, 1987 : 10). La fidélité se réfère principalement à la stabilité des résultats obtenus pour l'usage du test. Pour ce faire, la fidélité (dite aussi la fiabilité) vise fondamentalement à éliminer les erreurs de mesure par le calcul d'un coefficient de stabilité. Ce coefficient représente la corrélation entre les notes obtenues en faisant passer deux fois le même test aux mêmes apprenants testés. En ce sens, la fidélité désigne la stabilité des résultats d'un test dans un intervalle de temps déterminé. Un test doit être fidèle quand il est administré deux fois et aboutit essentiellement aux mêmes résultats. D'ailleurs, j'ai pris conscience qu'il y a une marge d'erreur qui ne devrait pas, selon Rondal (2000), excéder 5%, et que la répétition du même test peut améliorer, au moins, légèrement la performance des apprenants testés.

Pour prouver la fidélité du test de sous-habiletés d'expression orale, cinq élèves de troisième ont été choisis pour passer le test. Leur professeur de français m'a proposée les cinq élèves qui ont tous un bon niveau en français (langue maternelle). Les élèves sont du même collège Guy Moquet où la recherche a été menée. Les 5 élèves, choisis de 3e C, sont tous des locuteurs natifs du français (sauf un élève qui est d'origine étrangère mais qui est né et a grandi en France). Grâce à leur professeur de français, j'ai choisi les élèves qui ont la moyenne la plus élevée en français. L'administration du test a commencé lors de la première semaine du mois de février, tandis que celle du second test a eu lieu faite la dernière semaine du mois de mars.

Pour assurer que le test des sous-habiletés d'expression orale mesure effectivement avec objectivité ce qu'il prétend mesurer, il faut que ce test, en tant qu'un instrument d'évaluation, possède une bonne fidélité dans le temps. Or, une bonne fidélité (test/retest) signifie que les notes obtenues lors de la seconde passation du test sont fortement corrélées aux notes qui avaient été recueillies lors de la première passation du test (Hansenne, 2003 : 61). Il s'agit d'une fidélité qui donne des scores très semblables chaque fois qu'un même sujet est mesuré (Myers et Hansen, 2003 : 180). La fidélité se mesure donc en corrélant les évaluations correspondant aux mêmes sujets à deux moments différents dans le temps. Les

élèves ont donc passé le même test deux fois avec un intervalle de temps de six semaines entre la première et la deuxième passation dans les mêmes conditions. Autrement dit, ils avaient tous la même durée de réponse aux questions, une heure pour chaque passation du test, et les mêmes consignes concernant les questions posées. Après avoir recueilli les notes de cinq élèves de 3e C (voir annexe 12), j'ai calculé le coefficient de corrélation entre les notes obtenues dans les deux passations du test afin d'évaluer la fidélité du test (voir annexe 13).

Selon les résultats obtenus, le coefficient de corrélation entre les notes de test/retest « r » est = 0,64549722. C'est-à-dire que le coefficient de corrélation s'approche de « 1 », la liaison entre les résultats de deux tests est donc forte. Cela signifie que le test de sous-habiletés d'expression orale est statistiquement et suffisamment fidèle ou bien « fiable ».

Ce qui précède permet de dire que le test a une forte stabilité qui établit une fiabilité satisfaisante de l'évaluation des sous-habiletés d'expression orale chez les apprenants des origines étrangères. En conséquent, ce test peut donc être administré comme pré-test et également comme post-test.

DÉMARCHE 6

ÉLABORATION DU PROGRAMME DE RÉFLEXION

6. Élaboration du programme de réflexion.

- Introduction.

Vu que l'élaboration d'un programme d'enseignement est un processus complexe qui dure plusieurs mois, et doit suivre plusieurs étapes avant d'être validé et valable, je n'ai pas élaboré ici un programme d'enseignement mais trois unités d'enseignement basées sur le programme de réflexion. Il s'agit des activités basées sur les habilités de réflexion d'ordre supérieur (l'analyse, l'évaluation et la synthèse). Dans cette optique, les sous-habiletés d'expression orale sont considérées comme des objectifs à atteindre à travers une méthode d'enseignement. Pour autant, avant de montrer la façon utilisée pour élaborer les trois unités d'enseignement, il convient de préciser certaines définitions autour desquelles une typologie comparatiste peut être établie.

6.1. Définitions à préciser.

6.1.1. Habileté.

Une connaissance se construit généralement selon une modalité de cumul d'expériences empiriques en fonction d'un besoin ou d'une problématique (Blanchet, 2011 : 10) : elle résulte d'un traitement cognitif de ce cumul d'expériences en utilisant explicitement certains outils d'analyses. Elle s'apprend et se manifeste lors de sa mise en œuvre (Richer, 2012 : 73). De plus, elle ne se réduit pas à un corpus de connaissance ou de savoir-faire, elle désigne plutôt un savoir-faire, un savoir-être et un savoir-agir basés sur une connaissance (Scallon, 2004 : 104).

6.1.2. Manuel scolaire/curriculum/programme d'étude.

Le manuel scolaire se définit traditionnellement comme un outil imprimé, intentionnellement structuré pour s'inscrire dans un processus d'apprentissage, en vue d'en améliorer l'efficacité (Gerard et Roegiers, 2009 : 10). À cet égard, le manuel scolaire sert essentiellement à transmettre des connaissances en possédant également une fonction de véhiculer, implicitement ou explicitement, les valeurs sociales et culturelles d'une société. Or, la réalisation d'un manuel scolaire a quatre fonctions principales (Chopin, 2005 : 39-40) :

- une fonction **référentielle** (dite curriculaire ou programmatique) qui se réfère au fait que le manuel est la traduction fidèle de programme ;
- une fonction **instrumentale** : le manuel favorise l'acquisition de savoirs et l'appropriation de savoir-faire ;
- une fonction **idéologique** et culturelle : le manuel favorise la construction identitaire en visant à acculturer les jeunes générations ;
- une fonction **documentaire** : le manuel vise à fournir un ensemble de documents en développant chez les élèves l'esprit critique et en favorisant leur autonomie.

Le manuel scolaire ne peut donc pas être considéré comme un programme d'étude, mais plutôt comme une sorte d'indicateur intermédiaire : les programmes prescrits déterminent généralement le contenu des manuels qui influencent les pratiques des enseignants et conditionnent fondamentalement les apprentissages des élèves (voir figure 17) : le manuel parle à la fois à l'enseignant et à l'élève. Cependant, il parle plus à l'enseignant qu'à l'élève (Vargas, 2006 : 22).

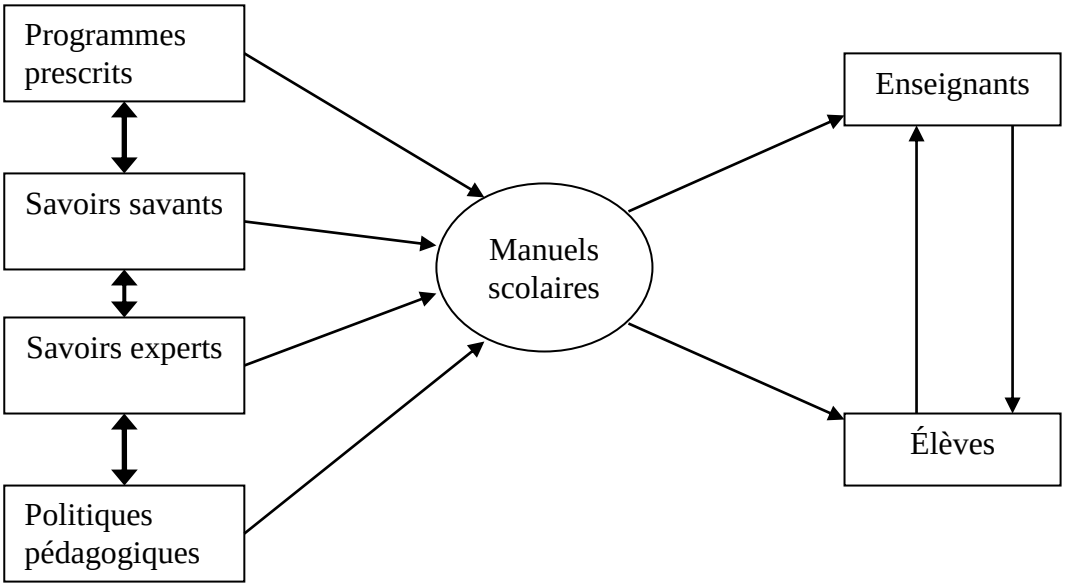


Figure 17 : le rôle intermédiaire des manuels scolaires

Quant au terme « curriculum », auparavant, il n'était pas utilisé de la même façon qu'aujourd'hui (Wiles, 2009 : 2) : les spécialistes dans le domaine du curriculum ne se sont pas mis d'accord sur une définition pour ce terme. Certains le considéraient, selon Wiles, comme une ou des séries de matières scolaires, d'autres comme un ensemble des

expériences scolaires. En revanche, ce terme est aujourd'hui considéré comme un plan d'étude lié aux objectifs et aux méthodes. En ce sens, le curriculum est une construction qui exige des prises en compte de l'enseignement et de l'apprentissage effectif des apprenants et des conditions réelles de mise en œuvre dans les écoles. Il est une construction plus large que le programme d'enseignement : le curriculum assure une cohérence externe entre les différents niveaux des fonctions éducatives (objectifs à atteindre, manuels scolaires, évaluations, examens, etc.) et une cohérence interne entre les différents niveaux disciplinaires (Forquin, 2008 : 73-74). Curriculum fait donc référence à la dimension cognitive et culturelle de l'enseignement. C'est pourquoi, je préfère, dans cette étude, utiliser le terme « curriculum » parce que « curriculum » est didactiquement plus cohérent que le terme de « programme d'études ». Cette préférence se réfère au fait que cette étude vise à développer des sous-habiletés socioculturelles qui sont, selon l'hypothèse de cette étude, inséparables des habiletés d'expression orale.

6.1.3. Programme de réflexion « *thinking curriculum* ».

En 1989, et grâce à Resnick qui est spécialisée en science cognitive, le terme de « *thinking curriculum* » commence à être utilisé. Dans son livre « *Education and learning to think* », Resnick estime que la méthode de «*out-of-school learning* » ou (l'apprentissage hors de l'école) est très bénéfique pour les élèves. Cette méthode vise à développer chez les apprenants les capacités de réflexion en faisant des liens entre ce que l'on apprend à l'intérieur de l'école et ce que l'on peut appliquer dans la vie quotidienne. Les expériences de « *out-of-school learning* » peuvent être organisées en partenariat avec des communautés culturelles (musées, cinémas, exposés, etc.). En fait, l'objectif de « *out-of-school learning* » est de développer chez les élèves les habiletés de réflexions d'ordre supérieur « *higher order skills* » qui se définissent, selon Resnick (1987 : 3), par les caractéristiques suivantes :

- les habiletés d'ordre supérieur sont « *nonalgorithmic* » (ou non algorithmique) où le chemin d'action n'est pas toujours déterminé en avance.
- elles sont fondées sur « *uncertainty* » (ou l'incertitude).
- elles sont « *effortful* » (ou exigent de l'effort ». Elles demandent de travail mental et des jugements.

- elles s'appuient sur « *imposing meaning* » (ou imposer du sens). Il faut donner du sens à ce que l'on apprend.
- elles comportent les processus de « *self-regulation* » (ou autorégulation) dans les opérations de réflexion.
- elles permettent aux apprenants de trouver plusieurs solutions face à un problème à résoudre.

Le programme de réflexion « *thinking curriculum* » vise à enseigner les habiletés de réflexion d'ordre supérieur en donnant l'occasion aux apprenants de réfléchir de façon critique, de raisonner, de résoudre des problèmes, d'interpréter et d'appliquer ces réflexions de façon créative. Le programme de réflexion consiste aussi à engager les apprenants dans les processus de construction de connaissances en faisant intellectuellement des liens entre les contenus et les contextes de vie réelle. Les élèves apprennent non seulement les contenus des connaissances, mais aussi les processus de construire et d'appliquer ces connaissances.

6.2. Les caractéristiques du programme de réflexion.

Le programme de réflexion inspire aux apprenants un apprentissage basé sur l'automotivité en les accordant des habiletés de cross-discipline dans la résolution des problèmes (Mialaret, 1999 : 45) : il constitue un cadre de référence à l'intérieur duquel s'organisent les relations professeur-élèves, les réactions psychologiques, psychosociales, l'ensemble des processus d'apprentissage. En ce sens, le programme de réflexion est considéré comme un programme didactique ayant un format maniable qui donne l'occasion de procéder, de penser, de poser des problèmes et trouver des solutions, et donc d'avoir des habitudes de réflexions. Il se caractérise par :

- une **pertinence** : il s'appuie sur les besoins intellectuelles des apprenants, consiste à établir des liens précis entre les objectifs et les standards du programme d'une part, et entre les orientations et le contenu d'autre part (Mialaret, 1999 : 46).
- une **cohérence** : il y a un équilibre entre ses composantes. Cette cohérence s'appuie sur une articulation dans un ordre hiérarchique en permettant d'une organisation structurée des objectifs à atteindre (Canedo, 1990 : 1).

- une **harmonie** : l'harmonisation du programme s'appuie sur les liens et la continuité entre les sous-habiletés visées. Or, le développement d'une sous-habileté s'effectue dans le même ordre d'une autre. (Leicester et Taylor, 2010 : 7).

6.3. Élaboration des unités basées sur « le programme de réflexion ».

Pour élaborer des unités d'enseignement fondées sur le curriculum de réflexion, chaque démarche est structurée en fonction d'une finalité particulière : selon les objectifs d'action constituant les pensées (analytique, critique et créative), basés sur la taxonomie de Bloom et traités dans le cinquième chapitre, chaque unité d'enseignement cible une pensée. Pour ce faire, les deux points suivants ont été pris en considération : **principe à respecter**, et **démarches à suivre**.

6.3.1. Principe à respecter.

Lors du processus d'élaboration du programme de réflexion, j'ai pris en compte une vision d'un ensemble cohérent, planifié et structuré. Cet ensemble doit être conçu de manière à constituer un outil opérationnel (Demeuse et Strauven, 2006 : 12) : un bon curriculum crée un outil opérationnel qui aide les apprenants à coordonner les savoirs entre eux selon les besoins produits dans les situations différentes. De plus, l'outil opérationnel aide les apprenants à élaborer des automatismes qui sont nécessaires pour tout bon fonctionnement cognitif (Crahay, 2011 : 25) : l'élève qui utilise des automatismes avec intelligence, requiert un contrôle métacognitif. D'ailleurs, connaître une langue n'est pas seulement comprendre, parler, lire et écrire des phrases, mais aussi savoir comment les énoncés sont utilisées à des fins de communication (Widdowson, 1981 : 11). D'où la nécessité d'enseigner les processus de réflexion et de développer chez les apprenants les habiletés de réflexion d'ordre supérieur, car apprendre une langue, n'est pas seulement savoir construire des énoncés corrects, mais aussi savoir les employer de façon appropriée.

6.3.2. Démarches à suivre.

En s'appuyant sur la taxonomie de Bloom, les unités d'enseignement ont été élaborées : les trois unités visent à développer les trois pensées (analytique, critique et créative). Les trois unités ciblent les habiletés de réflexion d'ordre supérieur en espérant de réaliser une réflexion sur et dans la langue apprise (chapitres 3 et 4). Chaque unité contient des leçons qui sont élaborées selon les objectifs d'actions (comparer, imaginer, etc.) qui

expriment les trois pensées (ou les habiletés de réflexion d'ordre supérieur). En s'appuyant sur la conclusion qui indique que l'expression orale diffère de la production orale, et que les habiletés d'expression orale entraînent des habiletés de réflexion d'ordre supérieur (chapitres 1 et 2), chaque leçon, dans les trois unités d'enseignement, a été élaborée, en basant sur un objectif d'action précis, afin de développer certaines habiletés d'expression orale.

Pour élaborer donc les unités d'enseignement (pensée analytique, critique et créative) fondées sur le curriculum de réflexion, selon la taxonomie de Bloom traitée dans le cinquième chapitre, des démarches ont été mises en place : étude théorique et élaboration des unités d'enseignement.

6.3.2.1. Une étude théorique.

L'objectif de l'étude théorique était de comprendre le fonctionnement des mécanismes de réflexion notamment en langue étrangère, et de poser des perspectives pour le programme de réflexion. Or, la réflexion, en tant que processus de mise en œuvre opérationnelle, se définit comme une construction mentale qui vise à mettre une idée à la suite d'une autre en constituant une chaîne afin de poursuivre un but (Ramond, 2007 : 12) : pour atteindre ce but, cette chaîne mentale forme un raisonnement efficace en éliminant les idées inutiles et gardant les autres qui sont pertinentes et logiques. En somme, cette étude se base sur l'hypothèse que le développement des habiletés d'expression orale se lie au développement des habiletés de réflexion d'ordre supérieur. Pour autant, la question qui se pose : Que signifie-t-on par les habiletés de réflexion d'ordre supérieur ? Pour répondre à cette question, il convient d'expliquer la taxonomie de Bloom.

6.3.2.1.1. Que signifie la taxonomie de Bloom ?

La taxonomie de Bloom se définit comme un modèle pédagogique qui propose une hiérarchie décrivant la qualité des processus mentaux, depuis les plus simples jusqu'aux plus complexes (Ellen Weinstein et Hume, 2001 : 78). La taxonomie de Bloom consiste à une classification hiérarchique du système cognitif des habiletés de réflexion (Moore et Stanley, 2010 : 2) : elle classifie les niveaux de réflexion en 6 niveaux. Chaque niveau supérieur englobe les niveaux précédents (voir figure 18). Chaque niveau entraîne différemment des processus de réflexion. Cependant, connaître une information n'est pas le niveau le plus facile de réflexion, mais plutôt le moins complexe.

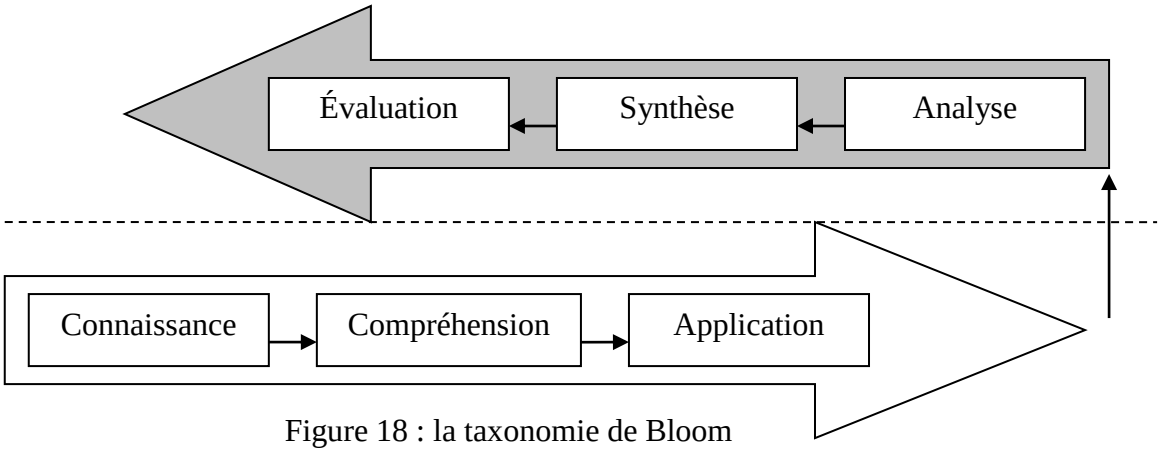


Figure 18 : la taxonomie de Bloom

6.3.2.1.2. Que passe-t-il dans chaque niveau ?

La taxonomie de Bloom aide à concevoir des activités pédagogiques et élaborer de façon appropriée les leçons (Heacox, 2002 : 67) : pendant le processus d'apprentissage, les apprenants utilisent les six différents types de réflexions :

a) **connaissance** : c'est le niveau de réflexion le moins complexe qu'utilisent les enseignants demandant aux élèves de se rappeler une information. Par exemple, demander aux apprenants de dire en français les noms des objets, les couleurs, les métiers, etc. Ce niveau est le plus familier. L'enseignant utilise souvent des questions qui commencent par qui, quoi, quand, où, choisis, trouve, classifie, mettre en ordre, sélectionne, etc.

b) **compréhension** : c'est le deuxième niveau de réflexion. Les apprenants montrent leur compréhension pour les faits en comparant, organisant, traduisant, interprétant ou décrivant les idées. L'enseignant utilise souvent des questions qui commencent par comparez, démontrez, expliquez, reliez, redites autrement, etc.

c) **application** : les apprenants résolvent des nouveaux problèmes en appliquant leurs connaissances antérieures. Par exemple, conjuguer des verbes ou transformer des phrases en voix passive. L'enseignant utilise souvent des questions qui commencent par appliquez, développez, organisez, identifiez, etc.

d) **analyse** : c'est la capacité de diviser l'information en parties en cherchant les motifs, identifiant les causes, faisant des inférences et ensuite

trouvant des raisons de généraliser. À ce niveau, l'enseignant utilise souvent des questions qui commencent par distinguez, trouvez des liens ou des fonctions, découvrez, simplifiez, divisez, analysez, etc.

e) **synthèse** : ce niveau consiste à combiner les éléments séparés pour construire des nouvelles solutions.

f) **évaluation** : ce niveau consiste à défendre ses idées, faire des jugements et valider les pensées selon des critères données.

En somme, ces différents types de réflexion sont liés les uns aux autres. Ils peuvent être interprétés selon des activités cognitives concernant le développement langagier (voir figure 19).

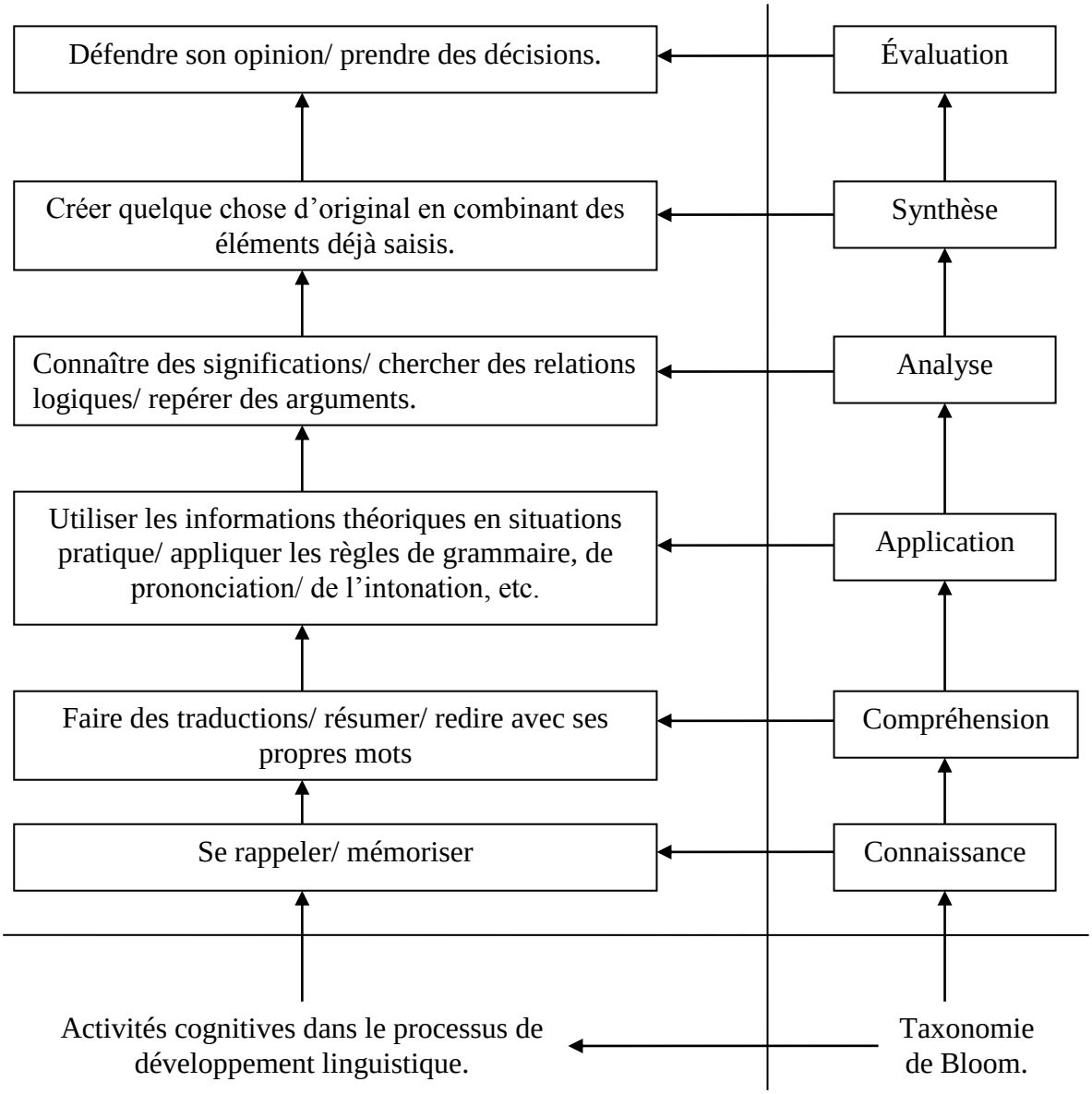


Figure 19 : la taxonomie de Bloom et son interprétation

6.3.2.1.3. Adopter la taxonomie de Bloom.

Les objectifs cognitifs peuvent être classifiés selon la taxonomie de Bloom (Paquette, 2002 : 205) : ils peuvent être organisés en six catégories principales ordonnés du simple au complexe. Vu que ces objectifs se réalisent en comportements, chaque catégorie peut se réaliser en comportements interprétés par des verbes qui expriment les habiletés à atteindre. D'ailleurs, la taxonomie de Boom est importante pour développer la réflexion critique chez les élèves. Cette importance repose sur le fait que la taxonomie de Bloom est considérée comme un guide pour développer les habiletés de réflexion dans la mesure où elle assure une conscience et une auto-évaluation, sans lesquelles les élèves ne seront pas penseurs critiques (Brown, 2004 : 78). Dans cette étude, j'ai adopté la taxonomie de Bloom en modifiant l'ordre des deux dernières habiletés (voir figure 20).

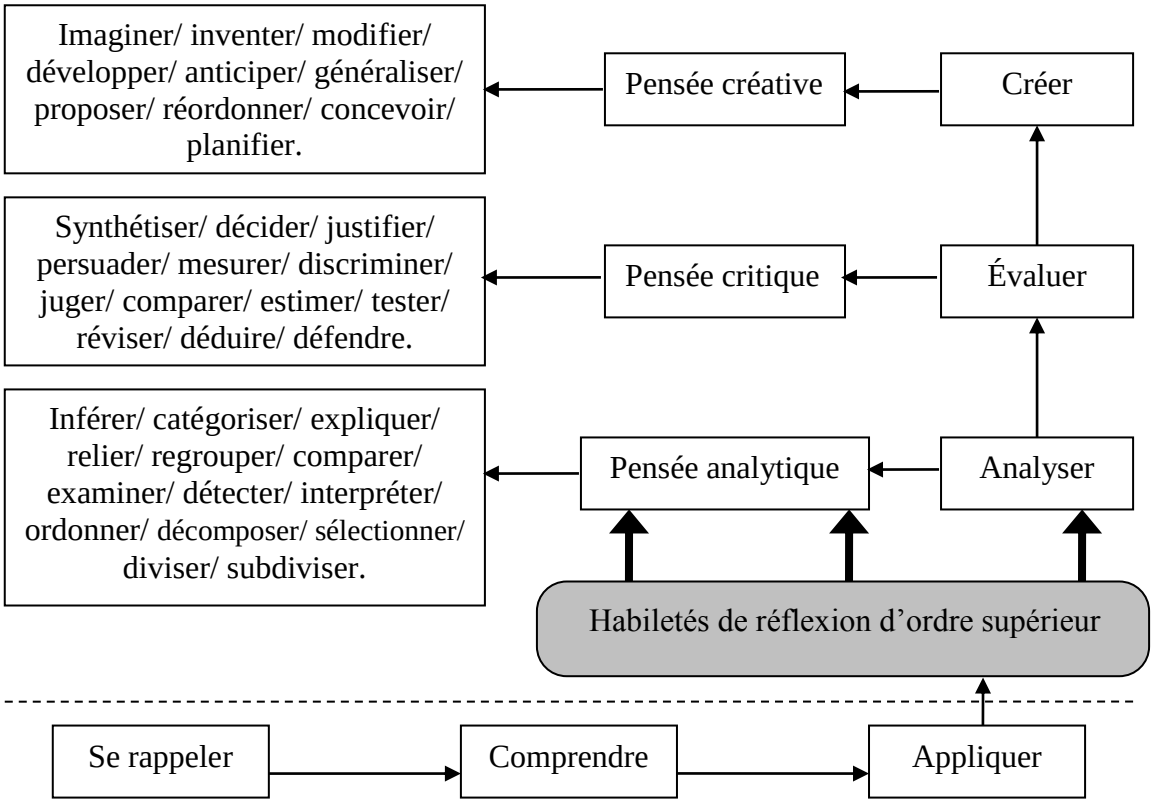


Figure 20 : les habiletés de réflexion d'ordre supérieur.

Grâce aux habiletés de réflexion d'ordre supérieur, classées selon la taxonomie de Bloom, les apprenants peuvent atteindre le contenu d'un sujet étudié avec rigueur et acquérir des outils de réflexions : les élèves, qui essaient de trouver une solution à un problème dans une histoire, doivent d'abord comprendre et utiliser des informations déjà

acquises. Ils ne font donc pas seulement des analyses et des évaluations, mais aussi des créations. Trouver des solutions ou prendre des décisions signifie «analyser », « évaluer » et enfin « créer » des nouvelles idées. Pour ce faire, en adoptant la taxonomie de Bloom, j'ai modifié la classification des habiletés de réflexion d'ordre supérieur pour parvenir à l'ordre ci-dessous (voir figure 21).

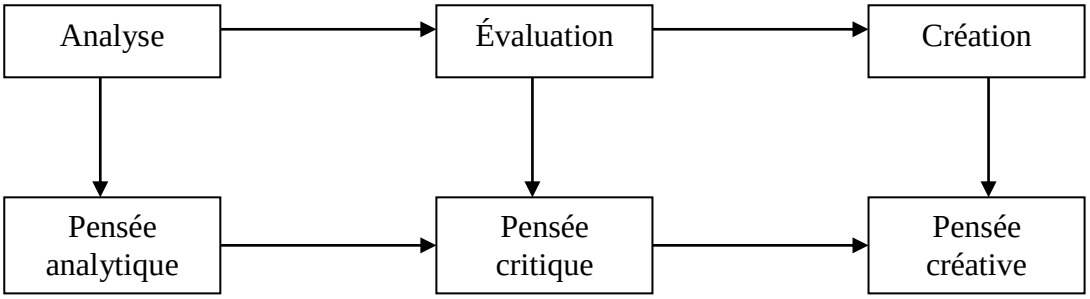


Figure 21 : adoption de la taxonomie de Bloom.

6.3.2.2. Élaboration des unités applicables.

Les trois unités ont respectivement ciblé le développement des habiletés de réflexion d'ordre supérieur (pensée analytique, pensée critique et pensée créative). Cela a permis d'interpréter en unités éducatives ce qui a été étudié théoriquement : la production orale diffère de l'expression orale qui dépend des habiletés de réflexion d'ordre supérieur. Celles-ci permettraient de réfléchir sur et dans la langue.

Chaque unité contient deux leçons d'apprentissage (activités éducatives basées sur les objectifs d'action qui déterminent les habiletés de réflexion d'ordre supérieur) : chaque leçon vise à atteindre un objectif d'action précis (comparer, imaginer, etc.). En ce sens, les trois unités d'enseignement ont été élaborées : pensée analytique, pensée critique et pensée créative.

6.3.2.2.1. La pensée analytique.

Vu que la pensée analytique consiste à diviser et séparer le tout en parties identifiables et catégorisables, j'ai transformé les visées de la pensée analytique en objectifs à atteindre et les élaborés en verbes réalisables qui peuvent servir à développer certaines sous-habiletés d'expression orale (voir unité 1 : la pensée analytique, pp. 181-269).

6.3.2.2.2. La pensée critique.

La pensée critique est une forme de pensée qui consiste à utiliser des critères pour juger adéquatement une situation donnée. On a souvent besoin d'une pensée critique pour défendre et faire ses idées plus cohérentes. Cette unité vise à munir les apprenants des outils intellectuels qui les aident à organiser leurs informations et leurs idées (voir unité 2 : la pensée critique, pp. 270-345).

6.3.2.2.3. La pensée créative.

Selon Delarue-Breton (2012 : 77), la pensée créative consiste en deux niveaux : le premier est nommée la **pensée créative générative** (ou la pensée créatrice) qui constitue en soi un acte créateur. Le deuxième niveau est nommé la **pensée créative interprétative** qui constitue une réflexion sur le produit d'un acte créateur. La pensée créative vise à inventer quelque chose de nouveau. Or, la création ou l'invention prend souvent un sens personnel. La pensée créative se manifeste dans le passage d'un sens convergent à l'évaluation divergente des sens énoncés, ce qui situe l'intervention des élèves dans l'intersubjectivité orientée vers la recherche du sens. Cette unité vise à munir les apprenants des outils qui leur permettent de réfléchir de façon créative (voir unité 3 : la pensée créative, pp. 346-440).

En somme, la langue est une représentation intégrale du pensable (Monneret, 2003 : 15) : l'acte de discours prend son origine au pensable et trouve sa fin au pensé. Un acte d'expression orale est lié à la construction d'une représentation donnée qui vient d'être achevée par des processus de réflexion.

DÉMARCHE 7

CHOIX DE L'ÉCHANTILLON EXPÉRIMENTAL

7. Choix de l'échantillon expérimental.

- Introduction.

L'échantillonnage est un processus expérimental qui vise à sélectionner des sujets d'une étude dans une population cible (Lebrun et Berthelot, 1994 : 248) : ce processus consiste à créer une situation pour tester une hypothèse causale concernant la mesure d'un comportement précis (sous-habiletés d'expression orale) en fonction d'une variation (unités d'enseignement basées sur le programme de réflexion). L'échantillon construit est représentatif de la population définie. Selon Lebrun et Berthelot, le critère de représentativité est très important dans ce type de recherche car l'échantillon est considéré comme une population miniature. Il convient donc de montrer la cause d'établir un dispositif (pré-test/post-test), de parler des types de l'échantillonnage et comment l'échantillon a été choisi dans cette étude.

7.1. Pourquoi un dispositif « pré-test/post-test » ?

Dans cette étude, l'accent n'est pas mis sur un groupe témoin qui ne reçoit aucun traitement, c'est plutôt la comparaison entre niveaux de traitement qui a paru pertinente. Toutefois, cela n'exclut pas la présence d'un groupe témoin sans traitement (groupe de 3e C avec lequel la fidélité du test a été prouvée).

Les tests de comparaison de moyennes devront être effectués afin de déterminer où sont les différences entre les groupes (Evola, 2013 : 49). Il s'agit de vérification d'influence de la **variable indépendante** (trois unités d'enseignement basées sur le programme de réflexion) sur la **variable dépendante** (les sous-habiletés d'expression orale). Le dispositif (pré-test/pos-test) a pour objectif de prouver la fidélité du test des sous-habiletés d'expression orale à travers du groupe témoin (groupe de 3e C) qui ne reçoit pas de traitement. En outre, ce dispositif a pour objectif de mesurer les différences entre les niveaux des élèves avant et après l'application de programme de réflexion. Ce dispositif a été administré pour tester l'hypothèse posée dans le cadre théorique et prouver l'effet des unités d'enseignement basées sur le programme de réflexion « *thinking curriculum* ». Pour ce faire, il convenait de construire un échantillon.

7.2. Les types différents de l'échantillonnage.

La façon de choix d'un échantillon influence les conclusions que l'on peut tirer des résultats obtenus (Myers et Hansen, 2003 : 97) : pour avoir des résultats significatifs, l'échantillon doit être représentatif de population mère. Pourtant, on ne pourra pas avoir un échantillon qui a exactement les mêmes caractéristiques de sa population mère dans la mesure où la représentativité ne peut jamais être parfaite. C'est pourquoi, la représentativité comporte toujours une marge d'erreur qui est connue par « une erreur d'échantillonnage » (Dépelteau, 2010 : 215). D'ailleurs, deux types d'échantillonnage sont possibles, selon Dépelteau :

- l'échantillonnage probabiliste qui se fonde sur le choix au hasard (ou tirage aléatoire) et s'appuie sur la théorie mathématique des probabilités. C'est-à-dire que chaque sujet doit avoir exactement la même chance que les autres d'être choisi.
- l'échantillonnage non probabiliste qui consiste à identifier quelques critères significatifs dans la population mère puis essayer de respecter ces critères dans l'échantillon des individus. Le choix des sujets composant l'échantillon n'est pas donc dû au hasard.

7.3. Choisir l'échantillon de l'étude.

Les bonnes méthodes d'échantillonnage sont celles qui utilisent le tirage au hasard (Laurencelle, 2005 : 95) : le choix des sujets au hasard assure la représentativité de l'échantillon et la généralisation des données. Cependant, le choix d'un échantillon représentatif des élèves d'origines étrangères dans toute la banlieue parisienne était assez difficile. J'ai donc choisi le collège « Guy Moquet » située dans la banlieue parisienne, à Villejuif. L'administration rattachée à l'académie de Créteil m'a accordé l'autorisation administrative pour mener l'étude expérimentale (voir annexe 14). L'échantillon était toute la classe d'accueil (CLA) qui comporte tous les élèves qui viennent d'arriver en France avec leurs familles (voir annexe 15).

J'ai donc administré le test de sous-habiletés d'expression orale, en tant que pré-test ainsi que post-test, et appliqué les trois unités d'enseignement sur toute la classe qui représente ici l'échantillon expérimental. Cette classe a été divisée en deux groupes

expérimentaux : un groupe d'élèves d'origine **francophone** et un autre groupe d'élèves d'origines **non francophones** (voir annexe 16). J'ai effectué ces démarches à partir du 17 décembre 2012 en collaboration avec la professeure principale de la classe.

DÉMARCHE 8

ADMINISTRATION DU PRÉ-TEST

8. Administration du pré-test.

- Introduction.

Dans une situation expérimentale, le pré-test se définit comme une évaluation du niveau initial des sujets dans la notion à acquérir (Foulin et Mouchon, 2005 : 41). Les pré-tests servent à déterminer la réaction et le degré de maîtrise des groupes cibles vis-à-vis des habiletés destinées à provoquer des changements de comportements. Expérimenter est fondamentalement étudier les effets et les influences d'une variable manipulée par l'expérimentateur (la variable indépendante) sur une ou plusieurs variables (les variables dépendantes) (Godefroid, 2008 : 102) : ces dernières dépendent directement des sujets ou du phénomène étudié.

8.1. L'objectif de pré-test.

Cette démarche de recherche, en tant que protocole expérimental, fait partie de l'examen de recherche en visant à prouver l'effet sur le développement qualitatif des habiletés académiques (variables dépendants), des exercices censés développer un présumé pré-requis (variables indépendants) (Maren, 2004 : 241). Pour ce faire, le pré-test a été administré. Le pré-test est donc une démarche expérimentale importante : il vise à prouver l'existence d'un lien entre les variables dépendantes (les habiletés de réflexion d'ordre supérieur ainsi que les sous-habiletés d'expression orale) et la variable indépendante (trois unités d'enseignement fondées sur le programme de réflexion) sans évaluer les variations de cette dernière.

8.2. Administrer le pré-test.

Il faut préciser que les notes obtenues au pré-test constituent la mesure de base qui a été comparée avec celles obtenues au post-test. Ce test de sous-habiletés d'expression orale, en tant que pré-test, a été administré à partir du 07 janvier 2013. Le test a été appliqué à tous les élèves : les deux groupes expérimentaux (groupe d'élèves d'origines francophones et celui d'origines non francophones). Cela a durée une semaine. Tous les élèves avaient les mêmes conditions de passation : une heure pour passer le test, avec explication des consignes, passation dans une salle isolée et dans une atmosphère assez calme. Les élèves ont passé le pré-test selon l'ordre alphabétique individuellement et consécutivement en accord avec leurs professeurs dans une salle libre.

Une fois la passation du pré-test terminée, j'ai commencé, à partir de la semaine suivante, à appliquer et enseigner les trois unités fondées sur le programme de réflexion.

DÉMARCHE 9

DÉROULEMENT DE L'ENSEIGNEMENT DES TROIS UNITÉS

9. Enseignement des trois unités éducatives.

- Introduction.

Apprendre et penser ne sont pas deux entités distinctes et indépendantes (Ardois, 2006 : 11) : les trois modes de pensée (analytique, créative et pratique) sont nécessaires pour un apprentissage efficace. En ce sens, s'exprimer signifie maîtriser ses réflexions et ses activités mentales : l'expression orale entraîne de se mouvoir, d'éprouver des émotions, de maintenir des expressions gestuelles, de saisir l'intonation, de savoir réagir à ce que l'autre dit ou fait, etc. Sous cet angle, l'apprentissage de langue étrangère touche l'identité propre de tout apprenant dans son expression orale face aux autres. L'apprentissage de langue passe par une prise de conscience physique de rythme, de mélodie, d'accents toniques, de sonorités qui caractérisent cette langue (Hinglais, 2011: 9). Réfléchir sur et dans la langue est important car les élèves sont censés apprendre à moduler des énoncés pour donner du sens, associer le geste à la parole, savoir travailler le rythme, et savoir improviser.

9.1. Les objectifs pédagogiques.

Apprendre suppose un ensemble complexe de processus mentaux comme comprendre, déduire, juger, vérifier, rechercher dans sa mémoire (Cosnefroy, 1996 : 9) : le travail scolaire est avant tout un travail intellectuel et le système cognitif peut se développer. Or, prédéterminer des objectifs pédagogiques permet d'évaluer le travail effectué (Debray, 1997 : 39). À cet égard, Demnard (2009 : 41) note qu'il y a des critères pour valider un objectif pédagogique : l'objectif pédagogique doit être **réaliste** (il faut réfléchir aux possibilités effectives de l'appliquer) et **positif** (il faut montrer les bénéfices attendus). Le terme « objectif » a une valeur pédagogique et didactique : il donne une direction précise au processus d'enseignement/apprentissage de langue cible. Le travail de réflexion auquel se livrent les élèves s'apparente à un cheminement qui progresse d'étape en étape. Il s'agit d'une suite d'opérations mentales qui sont ciblées par des objectifs cohérents pré-imposés. J'ai donc précisé au début de chaque unité d'enseignement, les objectifs à atteindre.

9.2. L'interaction enseignant/apprenant.

Il convient que l'élaboration des objectifs pédagogiques s'effectue de façon cohérente, réaliste et praticable car le savoir théorique sur langue ne garantit pas la

possibilité de communiquer dans cette langue (Blanchet, 1998 : 116). Or, l'efficacité des interactions enseignant/apprenant peut être améliorée par un renforcement des habiletés coopératives en menant les apprenants à s'engager dans des interactions pour élaborer ensemble les savoirs (Buchs et al, 2006 : 187). En ce sens, l'acte d'enseignement de langue n'est pas seulement une succession de méthodes pédagogiques, mais aussi une capacité de créer une interaction intellectuelle. Celle-ci peut changer l'image habituelle de relation enseignant/apprenant dans un sens autoritaire ou asymétrique dans la mesure où l'élève est toujours là pour juste recevoir et non pas participer.

La relation enseignant/apprenant varie souvent en fonction des méthodes utilisées (Robert, 2008 : 32) : dans les méthodes traditionnelles, l'enseignant a un rôle assez autoritaire - la relation est fonctionnée à sens unique - et l'enseignant doit transformer les savoirs aux apprenants dans une atmosphère silencieux. En revanche, dans les méthodes modernes, la relation enseignant-enseigné fonctionne désormais au profit de ce dernier. Dans cette optique, cette étude porte sur le fait que les habiletés de réflexion d'ordre supérieur peuvent changer cette image autoritaire d'enseignant en amenant les apprenants à analyser, à critiquer et à créer les savoirs : l'apprenant peut devenir un acteur effectif dans le processus d'enseignement/apprentissage car il peut, en réfléchissant, développer sa confiance en lui-même, sa capacité d'organiser ses idées, son désir de prendre l'initiative de parler, son pouvoir de persuader ou dissuader, sa potentialité de s'engager dans une conversation, etc.

9.3. Le déroulement des cours.

En fait, les trois unités d'enseignement, basées sur le programme de réflexion, visent à développer les habiletés de réflexion d'ordre supérieur (l'analyse « pensée analytique », l'évaluation « pensée critique » et la synthèse « pensée créative »). Dans toute unité, j'ai enseigné aux élèves les façons de penser (pensée analytique, critique ou créative), sa définition, son importance et ses composantes. Toute forme de pensée enseignée s'est traduite en objectifs d'action à atteindre (voir figure 21). C'est-à-dire que j'ai mis les objectifs en verbes pour qu'ils soient, comme l'étude théorique a traité, mesurables et identifiables. Chaque objectif d'action se traduit en leçons à apprendre.

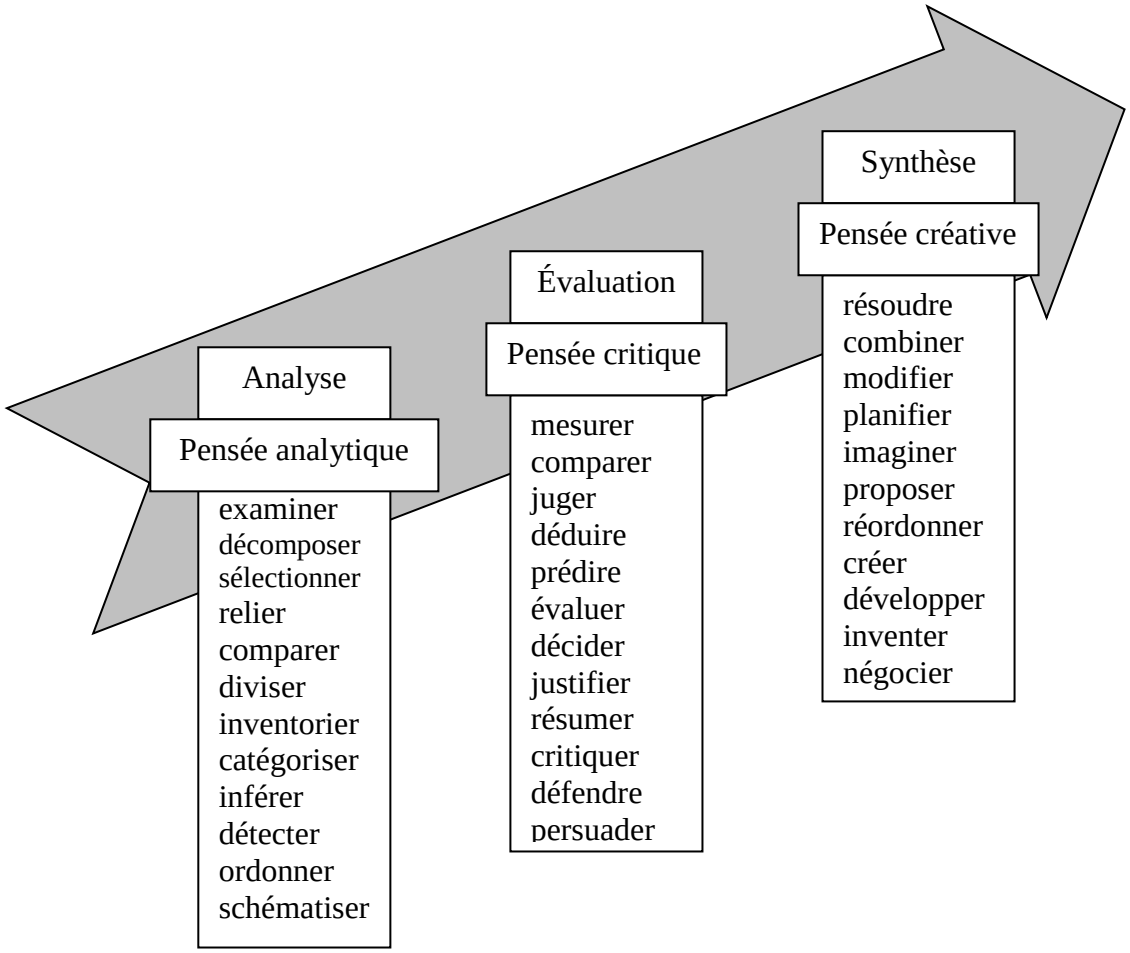


Figure 21 : verbes d'action qui se traduisent en comportements éducatifs.

Les leçons ont été conçues en s'appuyant sur des sujets extraits de la vie quotidienne, des manuels du français ou des manuels d'autres matières que les apprenants étudient. Chaque unité comprend deux leçons éducatives, et chaque leçon vise à atteindre un objectif d'action (inférer, catégoriser, synthétiser, justifier, etc.). Chaque objectif peut interférer avec un ou des objectif(s).

Par ailleurs, tout programme d'enseignement comporte trois types d'objectifs pédagogiques (Nadeau, 1988 : 275) : a) **objectifs généraux** qui reflètent l'intention principale de programme scolaire en décrivant le résultat attendu ; b) **objectifs intermédiaires** qui précisent l'objectif général et construit un passage obligé et déterminable vers la réalisation de l'objectif général ; c) **objectifs spécifiques** qui découlent des objectifs intermédiaires, et qui doivent être opérationnalisés en évitant toute équivocité (voir figure 22).

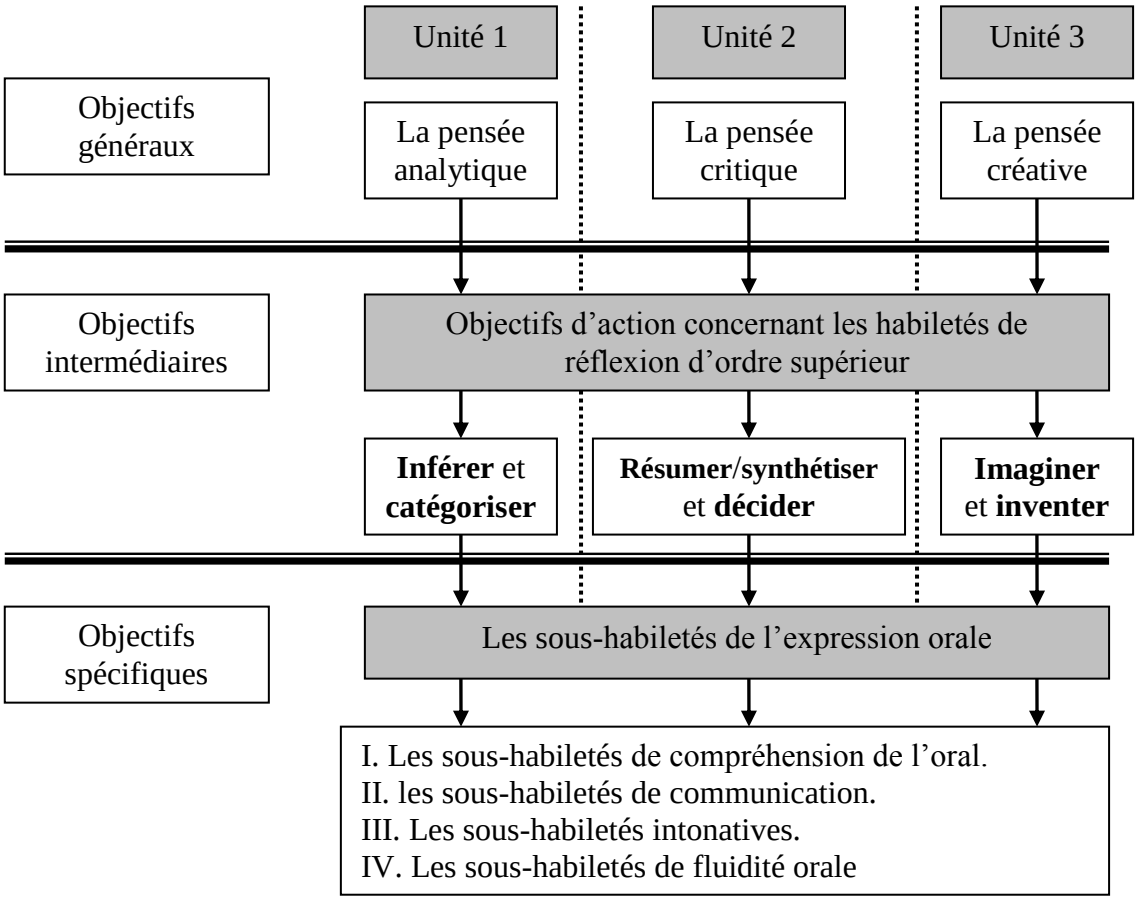


Figure 22 : les objectifs à atteindre dans les trois unités d'enseignement basées sur le programme de réflexion « *thinking curriculum* ».

Les trois unités se sont donc construites autour des trois types d'objectifs :

a) objectifs généraux qui visent à développer les pensées analytique, critique et créative.

b) objectifs intermédiaires qui traduisent les objectifs d'action (inférer, catégoriser, résumer, etc.).

c) objectifs spécifiques qui visent à développer les sous-habiletés d'expression orale (les sous-habiletés de compréhension de l'oral, les sous-habiletés de communication, les sous-habiletés intonatives et les sous-habiletés de fluidité orale).

Chaque leçon a duré entre 4 et 6 séances environ, en fonction de l'emploi de temps de la professeure de la classe et du contenu de chaque leçon. En outre, les leçons sont

construites sur la base des thèmes étudiés non seulement en français, en tant que matière à étudier, mais aussi en d'autres matières. Pendant le déroulement des cours, l'essentiel était de donner des leçons qui ciblent les objectifs généraux concernant les pensées **analytique**, **critique** et **créative**.

Chaque leçon a été commencée par un apport théorique, considéré comme une introduction théorique, et suivi par des exemples. Cette introduction visait la définition et l'importance de chaque habileté de réflexion (inférence, catégorisation, etc.) : il s'agit d'un contenu théorique qui élucide l'objectif de chaque leçon. J'ai donc expliqué aux élèves la définition, l'importance et les types différents de chaque habileté de réflexion. Les exemples ont aidé à expliquer toute habileté ciblée, et montrer aux élèves la façon de pensée.

Dans les trois unités (pensée analytique, critique et créative), chaque unité a été commencée par une explication rapide sur son objectif et ce qu'on attend des élèves. Ensuite, des exemples ont été menés au début de chaque leçon afin de montrer la façon de penser. Les pages suivantes explicitent en détails le déroulement de l'enseignement de chaque unité.

Unité 1

LA PENSÉE ANALYTIQUE

9.3.1. Unité 1 : la pensée analytique.

Cette unité vise à développer la pensée analytique chez les élèves. Avant d'enseigner les leçons, il a fallu, comme l'étude théorique l'a traitée (cf. chapitre 5), commencer par une préparation mentale.

Les démarches à suivre

J'ai expliqué aux élèves la définition, l'importance, les objectifs d'actions et les applications de pensée analytique en montrant que ce type de pensée est souvent utilisé en toutes matières étudiées car elle est essentielle pour comprendre ce que l'on étudie.

- La définition de la pensée analytique.

J'ai expliqué aux élèves que la pensée analytique est une pensée délibérée (dirigée consciemment) et logique, et qu'elle intervient lorsqu'un jugement est insuffisant (Conne et Lemoyene, 1999 : 159) : elle survient au moyen des activités rationnelles ou des abstractions d'imagination. La pensée analytique aide à analyser les plus petits éléments car elle est une pensée qui consiste à séparer le tout en parties et catégories. Or, l'addition de tous les éléments analysés donne la compréhension de l'ensemble.

- L'importance de la pensée analytique.

Ensuite, j'ai essayé de montrer l'importance de la pensée analytique en expliquant qu'elle permet de connaître les détails d'un état, d'une situation ou d'un phénomène : elle permet de s'exprimer oralement avec toute clarté et précision. Elle permet aussi de ne pas accepter les choses telles qu'elles sont mais plutôt de discuter et poser des questions pour mieux comprendre et trouver des explications. C'est pourquoi, il est primordial de développer l'habileté analytique de la pensée (le raisonnement). Cette habileté permet d'acquérir de l'information rapidement. J'ai aussi essayé de montrer que les élèves ayant une aptitude intellectuelle analytique ont de la facilité à comprendre les faits et retiennent

facilement ce qu'ils ont appris. Par conséquent, ils acquièrent un vocabulaire riche et possèdent un vaste bagage d'informations générales.

- Les objectifs à atteindre.

J'ai expliqué aux élèves que le sens n'est pas un «déjà-là» : le mot n'est pas le sens. Le mot se réfère au sens, qui se trouve dans le vécu, dans l'expérience subjective de chacun, et dans le contexte singulier. L'objectif essentiel était de rendre les élèves capables de conceptualiser : c'est-à-dire **percevoir** (donner une signification aux sensations), **comparer** (distinguer des ressemblances et des différences en fonction d'un critère qu'il faut déterminer), **inférer** à partir d'éléments observés, tirer une conclusion hypothétique sur la nature de ces éléments en allant au-delà des éléments donnés.

La pensée analytique vise donc à réaliser les objectifs d'actions suivants : examiner – décomposer – sélectionner – relier – regrouper – comparer - diviser – subdiviser – inventorier – catégoriser – inférer – détecter – interpréter – ordonner – schématiser – expliquer.

Les leçons

Chaque objectif d'action se traduit en leçon. Chaque leçon dure entre 4 et 6 séances (deux objectifs d'actions ont été ciblés dans cette étude). Chaque séance commence par une rapide préparation mentale. Ensuite, les activités concernées ont été enseignées. À la fin de chaque leçon, plusieurs exercices ont été menés afin d'aider les élèves à approfondir leurs apprentissages.

Dans cette unité, deux objectifs d'action ont été ciblés (choisis de la liste des objectifs) en les traduisant en deux leçons, du fait qu'ils interfèrent avec d'autres objectifs visant au développement de la pensée analytique : **inférer** et **catégoriser**.

Les leçons ont été construites sur la base des thèmes étudiés non seulement en français, en tant que matière à étudier, mais aussi en autres matières. Les pages suivantes montrent le déroulement de deux leçons.

Leçon 1

L'INFÉRENCE

9.3.1.1. Leçon 1 : l'inférence.

Cette leçon s'est déroulée selon l'objectif général : mettre en place des stratégies visant à améliorer chez les élèves la capacité de penser de façon analytique. Cette leçon s'est déroulée donc selon le tableau ci-dessous.

Leçon 1 : l'inférence	
Objectifs	a) Exprimer ses idées et ses connaissances à travers des énoncés comprenant des déclencheurs inférentiels. b) Exprimer certains éléments de son quotidien et de ses connaissances acquises à travers des inférences.
Déroulement	a) Expliquer les objectifs de cette leçon, et les démarches à suivre pour réaliser ces objectifs en montrant leur valeurs ou ce qu'ils vont apporter aux apprenants. b) Le travail se déroule soit individuellement (si l'on a besoin), soit en groupe.
Rôle de l'enseignant	a) Rendre explicite aux apprenants les procédures d'inférences. b) Fournir aux apprenants des séries de situations (textes écrits ou enregistrés) afin de leur donner l'occasion d'entraîner à traiter des inférences pour l'objectif de les réinvestir en situation d'expression orale.
Intérêt et finalité	a) Expérimenter son potentiel analytique. b) S'exprimer devant un groupe autrement que d'habitude. c) S'exprimer par le biais du verbal et du para-verbal (gestes, mimiques, pauses, etc.).
Durée	Cette leçon a duré 6 séances.

Le contenu de cette leçon s'est appuyé sur un **apport théorique** à enseigner, des **activités éducatives** (basées sur les objectifs intermédiaires ainsi que les objectifs spécifiques et sous-spécifiques) et des **exercices**.

Apport théorique

Cet apport représente le contenu théorique que les élèves étaient censés savoir. L'objectif était faire savoir les élèves ce qui est une inférence. Ce contenu théorique a été expliqué aux élèves avant de mener les activités.

Je leur ai donc montré que l'inférence est une des composantes principales de la logique et de la construction de connaissances dans le sens où elle permet de savoir la réalité d'une chose ou d'un phénomène que l'on ne perçoit pas directement : il s'agit d'un mécanisme qui permet d'interpréter explicitement des règles implicites. Cette interprétation prend la forme d'une expression qui vise à élucider et mettre en évidence tout ce qui est implicite. D'ailleurs, l'expression orale semble comme une langue formelle qui consiste à déterminer le vocabulaire adéquat, et choisir une interprétation univoque pour générer un ensemble de formules dites « bien formées ». Or, toute expression orale peut être qualifiée sur trois niveaux : la syntaxe qui concerne la forme des expressions, la sémantique qui concerne les significations de ces expressions, et la pragmatique qui concerne les usages de ces expressions. La production des inférences s'implique dans ces trois niveaux dans la mesure où l'inférence est une opération logique qui consiste à mettre en relation d'un ensemble d'objets, de propositions ou de pensées afin d'avoir une conclusion générale. Il s'agit d'un processus qui vise à produire une information nouvelle à partir des informations disponibles. Ensuite, j'ai expliqué aux élèves la définition, l'importance et les types différents de l'inférence.

- La définition de l'inférence.

L'inférence consiste à refléter l'organisation des connaissances dans laquelle l'énoncé s'inscrit (De Vogüé, 1990 : 8) : les inférences sont considérées comme des interprétations ou des mises en relation qui ne sont pas explicites car elles consistent à rendre explicite une information. Or, elles se varient en fonction de la base de connaissances et de stratégies du lecteur ou de l'auditeur. De plus, il existe, selon De Vogüé, dans la parole un certain nombre de déclencheurs inférentiels qui permettent l'auditeur d'interpréter à partir des informations annoncées des autres informations qui ne sont pas annoncées.

- L’importance de l’inférence.

La capacité de produire des inférences est importante parce que l’inférence aide à **exprimer** oralement (le locuteur ne peut pas tout énoncer, il laisse relativement une part implicite à l’auditeur pour l’interpréter), et à **comprendre** (activité mentale qui se fonde sur une recherche des informations dans la mémoire à long terme afin de les ajouter à l’information traitée pour faciliter sa compréhension et ensuite la réexpliquer ou l’exprimer oralement de manière bien formée syntaxiquement, sémantiquement et pragmatiquement).

- Les types différents de l’inférence.

Les inférences peuvent être :

- **logiques** : par exemple, « *Jean n’aime pas le calcul, il aime plutôt la littérature* ». À la bibliothèque, on lui propose les maths et le français pour travailler cet après-midi, qu’est-ce qu’il va choisir ? (évidement le français).
- **pragmatiques** ou créatives : par exemple, « *La sorcière voulait transformer Jean en chien mais elle a oublié le sel et Jean commence à miauler* » (la connaissance du verbe miauler permet à l’auditeur d’inférer que Jean a été transformé en chat).

En outre, les inférences peuvent se varient en plusieurs formes d’informations : Agent (qui fait l’action), lieu (en quel endroit l’action s’est passée), temps (quand s’est passé l’action), action (ce qu’on fait), sentiment (une attitude accompagnée l’action), instrument (ce qu’on utilise en faisant l’action), cause ou conséquence de l’action.

Activités éducatives

En travaillant sur le développement d'expression orale, j'ai précisé le type d'inférence traité (lieu, temps, action, etc.) en suivant les trois étapes : a) mettre les indices ou les déclencheurs inférentiels en évidence ; b) effectuer l'inférence ; c) justifier l'inférence. Par exemple, « *Jacques jette un coup d'œil sur son chapeau, posé par terre, qui ne contenait qu'un peu de monnaie. Jacques soupait en reprenant sa guitare*. ». Dans cet exemple, les élèves ont compris du premier coup que Jacques est un musicien qui mendie. Il est donc important de mettre les **indices inférentiels** en évidence, les effectuer et les justifier.

Dans un autre exemple, j'ai demandé aux élèves d'inférer dans les énoncés suivants les personnages que l'on parle et les lieux où on pourrait les entendre, en montrant aussi les **déclencheurs inférentiels** dans chaque énoncé.

a) « *Ils sont arrivés avec leur camion, et commencent à dérouler la lance d'incendie et la dirige vers les flammes*. ».
b) « *Elle place son vieux chaudron sur le feu, puis elle y met de la bave de crapaud et des pattes de lapin*. ».
c) « *Il s'est penché au-dessus sur mon petit frère, et lui demander d'ouvrir la bouche pour voir la carie* ».
d) « *Il était heureux quand il a finit, surtout quand il verse la pâte dans un moule puis il le met dans le four*. ».
e) « *Elle commence à crier de joie lorsqu'elle a vu les manèges et les vendeurs de barbe à papa*. ».

Les réponses des élèves ont été variées. Pour savoir quels étaient les déclencheurs inférentiels selon eux, je leur ai toujours posé la question « *comment tu l'as su* ? » ou « *pourquoi tu dis …. ?* », sachant qu'il y avait des élèves qui savaient la réponse mais ils ne savaient pas comment le dire en français. Ce genre d'exercices a été l'occasion

d'apprendre de nouveaux mots. Toutefois, il y avait des réponses qui montrent que les élèves se mettre à réfléchir. Par exemple, dans la première phrase énoncée, il y avait des réponses comme : *chauffeur de camion/sur la route*, ou *un policier/sur la route*. – Comment tu le sais ? – *Parce qu'on parle d'un camion qui arrive*…. Dans la phrase C, il y avait des réponses comme : *un père ou une mère/ à la maison*. – Comment tu le sais ? – *Parce qu'on parle de mon petit frère*.

Dans l'exemple suivant, j'ai lu à haute voix le texte, puis j'ai demandé aux élèves de répondre à la question posée.

- Écoutez bien l'extrait suivant et dites **pourquoi le berger ne semble pas étonné à la fin** ? : « *J'étais en train de garder mes bêtes en lisant. Il y avait du vent ce jour-là. Je m'endormais un peu, lorsque mon chien labri se mit à aboyer. Je n'y pris pas garde tout de suite. Puis je réalisai que trois brebis s'étaient écartées. Avec l'aide de mon labri, il me fallut peu de temps pour les ramener. Mais en revenant, plus de chapeau, plus de journal ! Ah naturellement, me dis-je, je ne fais jamais attention* ! ».

Les réponses ont été variées : certains ont répondus « *parce que le chien aboie* », d'autres répondaient « *parce que trois brebis s'écartent* » et d'autres, surtout des francophones, ont donné la bonne réponse. D'ailleurs, je refusais toujours la réponse « *je ne sais pas* », il fallait que chaque élève donne une réponse, je répliquais aussi chaque réponse « *comment tu le sais* ? ». Il faut aussi rappeler que je ne m'arrêtais aux bonnes réponses, j'expliquais souvent le sens d'un nouveau vocabulaire et les règles grammaticales (réflexion sur langue).

Après ce travail suivi d'une explication du rôle des « déclencheurs inférentiels », j'ai pratiqué avec les élèves des activités éducatives. Ces dernières ont été menées dans cette leçon, basée sur l'inférence (objectif intermédiaire), selon les objectifs spécifiques suivants.

I. Les sous-habiletés de compréhension de l'oral.

- **Activité 1**.

Dans cette activité, l'objectif sous-spécifique était : « être capable d'identifier un interlocuteur ».

J'ai demandé aux élèves d'écouter l'enregistrement suivant : il s'agit d'un dialogue entre une femme, qui s'appelle Marie, et un employé.

- Marie : - Bonjour, c'est pour un passeport.
- L'employé : - Votre nom s'il vous plaît ?
- Marie : - Mérieux
- L'employé : - Comment ça s'écrit ?
- Marie : - M.E.R.I.E.U.X.
- L'employé : - Nom de jeune fille ?
- Marie : - Pairon. P.A.I.R.O.N.
- L'employé : - Prénom ?
- Marie : - Marie.
- L'employé : - Date de naissance ?
- Marie : - Le 12 mai 1965.
- L'employé : - Vous êtes née où ?
- Marie : - À Lille.
- L'employé : - Situation de famille ?
- Marie : - Mariée, trois enfants.
- L'employé : - Qu'est-ce que vous faites dans la vie ?
- Marie : - Fleuriste.
- L'employé : - Adresse.
- Marie : - 6 rue Voltaire à Lille.
- L'employé : - Est-ce que vous avez les trois photos ?
- Marie :- Oui, voilà.
- L'employé : - C'est bon, merci.
- Marie : - Excuse-moi, vous n'êtes pas Paul Tessier.
- L'employé : - Mais si… Ah, Marie, toujours aussi belle !
- Marie : - Oh je vieillis ! Et toi, toujours célibataire ?
- L'employé : - Et non, divorcé, j'ai un enfant…

- Après la première écoute, j'ai demandé d'associer une de ces deux images au dialogue.

La plupart des élèves ont hésité entre les deux images. Certaines élèves on répondu l'image n° 1. Cependant, j'ai repassé encore une deuxième fois l'enregistrement pour vérifier leur compréhension, puis j'ai posé quelques questions : - *où se passe la scène ? / Pourquoi la femme est-elle là ? / Les deux personnes se connaissent-elles ? / Est-ce que l'employé est marié ?*

- Les réponses des élèves étaient :

1- **où se passe la scène ?** (un *bureau*/ la *poste*/ un *commissariat*/ une *préfecture* {ils ne savaient pas ce mot « préfecture », c'est une élève francophone qui l'a dit et je l'ai écrit sur le tableau})
2- **pourquoi la femme est-elle là ?** (*pour passeport*)
3- **les deux personnes se connaissent-elles ?** (*oui/non*)
4- **est-ce que l'employé est marié ?** (*oui/non*)

Dans les réponses de la première question, certains élèves ont répondu « *poste* », je leur ai expliqué que la poste est l'endroit où l'on peut envoyer des lettres, des colis, etc. Quant au « *commissariat* », je leur ai dit que c'est l'endroit où l'on peut déposer des porte-plaintes en raison d'un crime, un vol, etc. Dans les réponses de 3e et 4e questions, j'ai demandé à celui qui répond « oui » ou « non » de dire la raison par laquelle il a inféré sa réponse. À la suite de réponses des élèves à la question de « pourquoi tu dis oui ? Pourquoi tu dis non ? ». Certains élèves ont correctement répondu à la 3e question : oui, parce que Marie sait le nom de l'employé et il lui a répondu « *ah Marie toujours aussi belle* ». Pour la 4e question, il y a eu des élèves qui ont répondu « *oui* » parce qu'il a un enfant. Ceux qui ont répondu « *non* » ne savaient pas pourquoi, je leur ai donc expliqué que la réponse est « non » parce qu'il est actuellement divorcé, c'est-à-dire qu'il était marié, mais il est maintenant séparé de la femme qui était son épouse.

Selon les réponses des élèves, le résultat de cette activité peut être résumé dans le tableau ci-dessous en montrant si l'objectif sous-spécifique visé a été atteint ou non.

	L'objectif sous-spécifique : « être capable d'identifier un interlocuteur ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones		x	
élèves non-francophones			x

Selon les réponses des élèves francophones, l'objectif sous-spécifique n' pas été atteint : j'ai corrigé beaucoup de leurs réponses. Cependant, leurs progressions étaient en cours. Par ailleurs, il manquait aux non-francophones beaucoup de connaissances de bases (vocabulaire, règles grammaticales, etc.) qui les ont empêchées de comprendre les consignes et de progresser.

- **Activité 2**.

Le même objectif sous-spécifique a été ciblé : « être capable d'identifier un interlocuteur ».

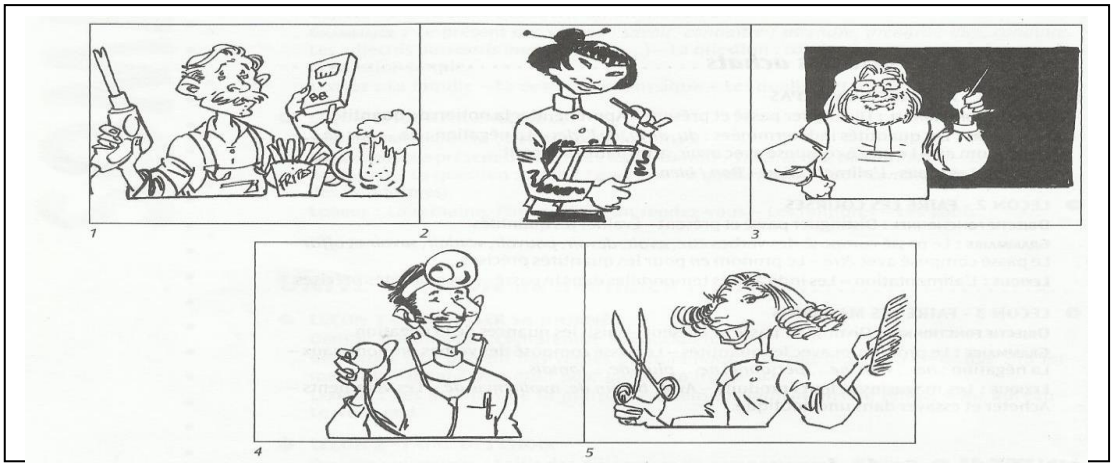
- Déroulement :

- Première étape.

J'ai demandé aux élèves d'écouter attentivement l'enregistrement puis répondez aux questions :

- Animateur : - Bonjour, ici Radio Sud, je vous présente nos invités de ce soir. Andrea, vous êtes italien, vous avez 34 ans, vous êtes médecin et vous habitez où ?
- Andrea : - À Montpellier.
- Animateur : - Jane, vous habitez à Paris mais vous êtes anglaise, vous êtes coiffeuse. Vous avez quel âge ?
- Jane : 32 ans.
- Animateur : - Frédéric, vous êtes électricien à Marseille, vous avez 50 ans et quelle est votre nationalité ?
- Frédéric : - Je suis belge.
- Animateur : - Dimitri, vous êtes russe mais vous travaillez à Lille, vous êtes professeur, vous avez 38 ans.

- Dimitri : - C'est ça.
- Animateur : - Et enfin… Yuko… Yuka… Excuse-moi, comment vous vous appelez ?
- Yuki :- Yuki.
- Animateur : - Alors Yuki, vous êtes japonais, vous avez 22 ans et vous êtes étudiante à Lyon. Vivre en France…



- Associez chaque invité à son image.

1er invité : n° ……. 2e invité : n°…… 3e invité : n°…. 4e invité : n° …… 5e invité : n° ……

Les élèves étaient peu perdus. J'ai donc repassé l'enregistrement une deuxième fois et demandé aux élèves de prendre des notes. Pour faciliter cette tâche, je leur ai demandé de choisir l'âge, la nationalité et la profession de chaque invité selon le tableau suivant :

	38 ans	22 ans	32 ans	34 ans	50 ans	Belge	Anglais/e	Russe	Japonais/e	Italien/ne	étudiant/e	professeur	électricien/ne	coiffeur/euse	médecin
Andrea															
Jane															
Frédéric															
Dimitri															
Yuko															

Grâce à la technique de « déclencheurs inférentiels », les élèves ont été incités à répondre à cette question. À vrai dire, ce tableau a beaucoup aidé les élèves à répondre à la question posée. Toutes les réponses étaient correctes sauf celles de trois élèves : 1er invité : n° 4. 2e invité : n° 5. 3e invité : n° 1. 4e invité : n° 3. 5e invité : n° 2.

Le tableau ci-dessous montre, selon les réponses des élèves, le résultat de cette activité :

	l'objectif sous-spécifique « être capable d'identifier un interlocuteur »		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non-francophones		x	

Dans cette activité, les élèves non-francophones ont sensiblement participé. Leurs participations étaient courageuses, même s'il leur manquait de connaissances linguistiques. Pourtant, les francophones étaient plus participants et plus en confiance.

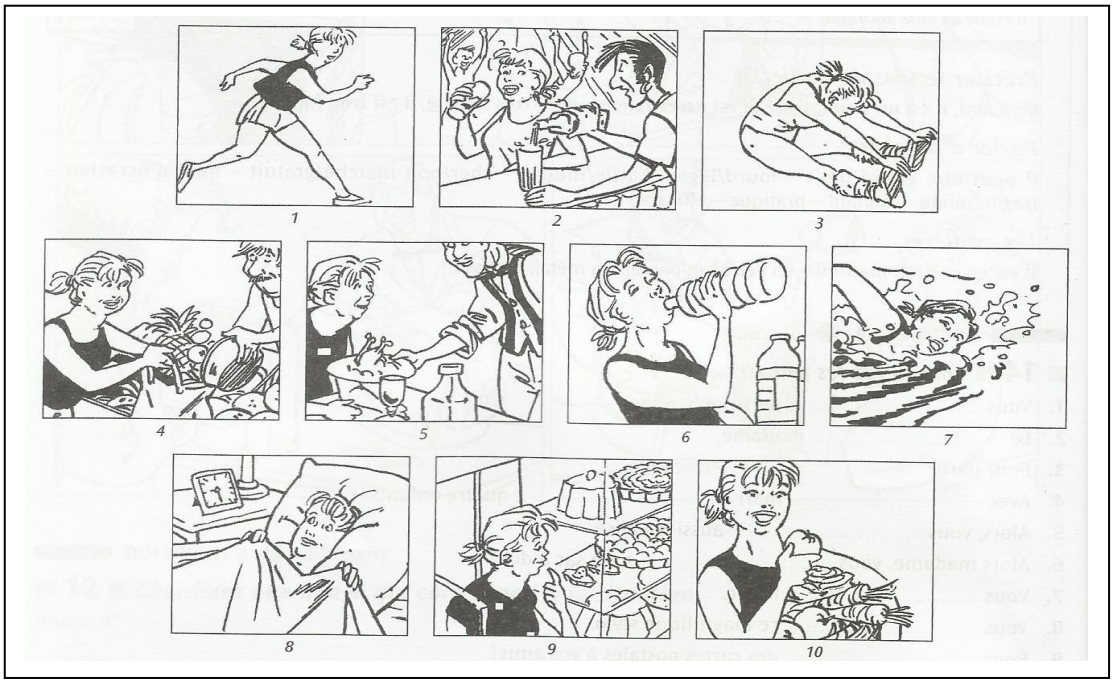
- Activité 3.

Dans cette activité, j'ai ciblé un autre objectif sous-spécifique de compréhension de l'oral. L'objectif sous-spécifique dans cette activité était : « être capable de comprendre les consignes ou les opinions des autres».

J'ai d'abord demandé aux élèves d'écouter l'enregistrement, qui est un dialogue entre Estelle et Léa, puis de répondre à la question posée.

- Estelle: - Oh Léa, je suis fatiguée, on s'arrête ?
- Léa : - Si tu veux.
- Estelle: - Comment tu fais pour être en forme comme ça ?
- Léa : - Ben, je fais du sport, je mange assez… mais je ne mange pas trop, je me couche tôt…
- Estelle: - Moi, je voudrais maigrir un peu, mais c'est difficile.
- Léa : - Fais quelque chose ! cours un peu, nage, fais de la gymnastique !
- Estelle : - C'est fatiguant, et puis j'ai toujours faim.
- Léa : - Fais attention ! ne va pas au restaurant, bois beaucoup de l'eau bien sûr, et mange des légumes.

- Estelle: - Et puis, j'adore les gâteaux !
- Léa : - Ne rentre pas dans les pâtisseries, ne regarde pas les gâteaux et achète des fruits.
- Estelle: - Et le soir, dans les discothèques, qu'est-ce que je peux boire ?
- Léa : - Ah ! ne bois pas d'alcool et puis, ne sors pas trop le soir et va au lit plus tôt !
- Estelle : - Oh finalement, je préfère être grosse !



Avant de poser la question, j'ai mené une petite discussion avec les élèves autour du sujet de l'obésité, et des moyens d'être toujours en forme. J'ai commencé cette discussion en posant la question « qu'est-ce que vous avez compris de cet enregistrement ? ». Je cite certaines réponses :

- *il y a deux femmes font du sport.*
- *la femme aime aller au restaurant, manger gâteaux, faire du sport.*
- *la femme est fatiguée et elle est malade.*
- *la femme veut maigrir mais elle mange trop.*

Les élèves ne parlaient pas trop. Cependant, j'ai posé une autre question « comment faire pour être en forme ou en bonne santé ? ». Ils ont répondu :

- *faire du sport et ne pas manger trop.*

- *il ne faut pas manger trop du sucre ou du salé.*
- *il faut manger des fruits et faire du sport.*

L'objectif de cette petite discussion est atteint. L'essentiel était de vérifier qu'ils seraient capables d'identifier les déclencheurs inférentiels dans l'enregistrement ou non. Après finir cette petite discussion avec les élèves, j'ai repassé encore une fois l'enregistrement puis je leur ai demandé de répondre à la question suivante : dans cet enregistrement, Léa donne des conseils à son amie Estelle, regardez les images et classez-les.

Qu'est-ce qu'elle doit faire ? Qu'est-ce qu'elle ne doit pas faire ?

n° …… n° ……..

La plupart des réponses était correcte : n° 1,3,4,6,7,8 et 10 pour ce qu'**elle doit faire**, tandis que n° 2,5 et 9 pour ce qu'**elle ne doit pas faire**.

Le tableau ci-dessous indique le résultat de cette activité.

	l'objectif sous-spécifique : « être capable de comprendre les opinions des autres ou les consignes »		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non-francophones		x	

En somme, vu que les réponses des élèves étaient assez courtes, surtout dans l'activité 1, j'ai demandé aux élèves de me donner des réponses complètes. Dans l'activité 1, ils répondaient avec un ou deux mots. Je leur ai ensuite demandé de donner une phrase énoncée complète, et cela apparaissait dans leurs réponses dans l'activité 3. Après avoir passé ces trois activités, j'ai conclu que les objectifs sous-spécifiques étaient sensiblement atteints pour les élèves francophones, alors que les élèves non-francophones avaient de difficultés de s'impliquer ou de participer. Pourtant, ces élèves non-francophones étaient en cours de développement : il ne leur manque pas de motivation, mais plutôt de connaissances linguistiques. Il restait à vérifier, par des exercices à la fin de cette leçon, si les autres objectifs sous-spécifiques étaient atteints ou non. L'objectif spécifique a été vérifié plus tard par le post-test.

II. Les sous-habiletés de communication.

Les sous-habiletés de communication sont considérées comme le deuxième objectif spécifique à atteindre et à vérifier après finir l'application de trois unités d'enseignement ainsi que le passage du post-test. Dans les sous-habiletés de communication, les objectifs sous-spécifiques étaient ciblés autour des aptitudes suivantes.

A) Les aptitudes linguistiques.

- Activité 4.

Dans cette activité j'ai ciblé un objectif sous-spécifique : « être capable d'appréhender les pronoms compléments d'objet indirects (COI) ». J'ai expliqué aux élèves que les pronoms COI remplacent **à quelqu'un** en donnant l'exemple suivant :

On parle **à quelqu'un**.
Sophie **me** parle, Sophie ne **me** parle pas.
Sophie **te** parle.
Sophie **lui** parle (**à** son père, **à** sa mère)
Sophie **nous** parle.
Sophie **vous** parle.
Sophie **leur** parle (**à** ses sœurs, **à** ses frères).

Ensuite, je leur ai fait écouter l'enregistrement suivant puis je leur ai demandé de répondre aux questions posées.

- Sophie : - J'aime beaucoup le salon !
- L'homme : - Et voilà la cuisine équipée, entrez, mesdames ! Vous avez une cuisinière avec un four, un frigo avec un congélateur, et un lave-vaisselle. L'évier est très grand..
- Marie : - Oui, c'est bien, et tu as beaucoup de place libre. Là, tu peux mettre ta cafetière, ton mixeur…
- L'homme :- ça vous plaît, madame ?
- Sophie : - Oui, ça me plaît, mais… je dois parler à mon marie…
- Marie : - Eh bien, tu lui téléphones.

- Sophie : - Maintenant ? Oui, tu as raison. Excusez-moi, je lui parle une minute et je reviens. Allô, Nobert… (*on entend une porte*).
- Marie : - Elle veut lui parler parce qu'il passe beaucoup de temps dans la cuisine.
- L'homme : - Ah, bon ?
- Marie : - Oui, elle a un mari idéal, il adore faire la cuisine, il fait les courses….

- Notez les pronoms COI que vous entendez (j'ai repassé l'enregistrement une deuxième fois puis demandé aux élèves de répondre en phrase énoncée complète).

1. Ça …….. plaît, madame ?
2. Oui, ça …… plaît.
3. Eh bien, tu …… téléphones.
4. Je …….. parle une minute.
5. Elle veut ……. parler.

Seuls les élèves francophones ont pu répondre à cette question. Afin d'approfondir l'apprentissage des élèves, je leur ai demandé de répondre à la question suivante en utilisant la technique des indices inférentiels.

- Dans les phrases de l'exercice précédent, que remplacent les pronoms COI ?

Phrase n° 1	A. à mon mari
Phrase n° 2	B. à son mari
Phrase n° 3	C. à moi (Sophie)
Phrase n° 4	D. à la dame (Sophie)
Phrase n° 5	E. à ton mari

Les élèves m'ont demandé de repasser l'enregistrement avant de répondre. En général, les réponses des élèves, surtout celles des francophones, étaient quasiment correctes :

Phrase n° 1 ⟶ D. à la dame (Sophie)
Phrase n° 2 ⟶ C. à moi (Sophie)
Phrase n° 3 ⟶ E. à ton mari

Phrase n° 4 ⟶ A. à mon mari

Phrase n° 5 ⟶ B. à son mari

Le résultat de cette activité peut être montré par le tableau ci-dessous :

	l'objectif sous-spécifique : « être capable d'appréhender les pronoms compléments d'objet indirects (COI) »		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones		x	
élèves non-francophones			x

La carence de connaissances des règles grammaticales empêchait toujours les élèves non francophones de s'impliquer dans l'apprentissage.

- **Activité 5**.

Dans cette activité, j'ai ciblé l'objectif sous-spécifique suivant : « *être capable de distinguer présent et futur* ». J'ai fait écouter les élèves l'enregistrement suivant.

- Alain : - Sophie, où es-tu ?
- Sophie : - Dans la salle de bain.
- Alain : - Mais, qu'est-ce que tu fais ?
- Sophie : - J'en ai marre, je vais tout changer ici.
- Alain : - Mais qu'est-ce que tu vas changer ? C'est très bien comme ça.
- Sophie : - Je vais peindre les murs en bleu comme la mer.
- Alain : - C'est tout ?
- Sophie : - Non, je vais changer la baignoire.
- Alain : - Et pourquoi ?
- Sophie : - Elle est trop vieille, je vais mettre une douche, c'est plus pratique.
- Alain : - On va avoir de la place alors. On va installer le lave-linge ici.
- Sophie : - Pourquoi pas ?
- Alain : - Tu ne veux pas changer le lavabo ?
- Sophie : - Mais si, je vais mettre deux lavabos et un grand miroir.
- Alain : - Et qui va payer ?
- Sophie : - C'est toi, mon chéri, mais je vais t'aider.

Ensuite, je leur ai demandé de répondre à la question suivante : complétez avec les verbes au futur proche que vous entendez.

1. Je ……. Ici
2. Mais qu'est-ce que tu …….. ?
3. Je ……les murs en bleu.
4. Je ……la baignoire.
5. Je ……une douche.
6. On …….de la place alors.
7. On ……le lave-linge ici.
8. Je ……deux lavabos.
9. Et qui …….. ?
10. Mais je …….. .

Dans cette activité, j'ai demandé aux élèves de noter seulement les verbes qu'ils entendent, puis de répondre à voix haute en mettant les verbes une fois au futur proche et une autre au présent. Tous les élèves, même les non francophones, ont participé à cette activité. Les réponses, concernant le futur proche, étaient correctes. Cependant, celles qui concernent le présent, surtout les verbes de 3e groupe, étaient incorrectes. Par exemple, – Je vais *peindre* les murs en bleu. Pour mettre ce verbe au présent, beaucoup d'élèves disaient /pɛ́/. Afin de mettre en relief la bonne réponse, je leur ai demandé de l'épeler. Beaucoup d'élèves ont épelé « peinds » malgré la bonne réponse est « peins ».

En somme, l'objectif de ce type d'activité était de ne pas négliger les règles grammaticales, et de créer l'occasion d'expliquer aux élèves certaines règles grammaticales.

Le tableau ci-dessous montre le résultat obtenu de cette activité :

	l'objectif sous-spécifique : « être capable de distinguer présent et futur ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones		x	
élèves non-francophones		x	

Tous les élèves (francophones et non-francophones) avaient besoin de s'appuyer sur les connaissances concernant les règles grammaticales (conjugaisons, concordances des temps, etc.).

B) Les aptitudes sociolinguistiques.

- Activité 6.

Dans cette activité, la cible était l'objectif sous-spécifique suivant : « être capable d'exprimer son appréciation ou son mécontentement dans une situation donnée ». J'ai demandé aux élèves de jouer à trois la scène suivante :

Deux personnes commandent au restaurant. Les clients consultent le menu, le serveur fait des recommandations et prend la commande. À la fin du repas, les clients font des commentaires (sur le lieu, sur la nourriture ou/et sur le service).

Pour aider les élèves, j'ai posé deux questions (qui faisaient office de déclencheurs inférentiels).

1. a) Caractérisez l'élément souligné avec un des adjectifs suivants (plusieurs choix sont possibles). Attention à la place des adjectifs !

Excellent – petit – antipathique – nouveau – banal – original – sans saveur – modeste – ordinaire – raisonnable – beau – mauvais – désagréable.

Exemple : On y vient pour l'ambiance. → – Il y a une bonne ambiance/une ambiance agréable.

- La cuisine mérite trois étoiles. C'est une …….
- La cuisine n'a rien extraordinaire. C'est une …….
- Le personnel ne sourit jamais. C'est un ……..
- Le restaurant vient d'ouvrir. C'est un …….
- On a apprécié ce restaurant pour ses prix. Ce sont des …….

Les élèves ont répondu à cette question mais les réponses correctes venaient des élèves francophones. Voici les réponses.

- *La cuisine mérite trois étoiles. C'est une modeste cuisine.*

- *La cuisine n'a rien extraordinaire. C'est une cuisine ordinaire/modeste.*
- *Le personnel ne sourit jamais. C'est un personnel désagréable.*
- *Le restaurant vient d'ouvrir. C'est un restaurant original.*
- *On a apprécié ce restaurant pour ses prix. Ce sont des prix raisonnables.*

Ensuite, j'ai continué à travailler sur la même question mais de façon différente, comme le montre l'exercice suivant.

b) Transformez vos réponses pour dire le contraire.

Exemple : Il y a une bonne ambiance. ⟶ il y a une mauvaise ambiance/une ambiance désagréable.

Beaucoup de réponses des élèves étaient correctes malgré les fautes grammaticales que j'ai corrigées. Voici les réponses.

- *La cuisine mérite trois étoiles. C'est une modeste cuisine.*

⟶ *– La cuisine mérite cinq étoiles. C'est une excellente cuisine.*

- *La cuisine n'a rien extraordinaire. C'est une cuisine ordinaire/modeste.*

⟶ *– La cuisine est extraordinaire. C'est une cuisine originale.*

- *Le personnel ne sourit jamais. C'est un personnel pathétique.*

⟶ *– Le personnel sourit toujours. C'est un personnel agréable.*

- *Le restaurant vient d'ouvrir. C'est un restaurant original.*

⟶ *– Le restaurant est ouvert depuis plusieurs années. C'est un restaurant banal.*

- *On a apprécié ce restaurant pour ses prix. Ce sont des prix raisonnables.*

⟶ *- On n'a pas apprécié ce restaurant pour ses prix. Ce sont des prix extraordinaires.*

2. a) Dites sur quoi portent les appréciations suivantes : le lieu, la nourriture ou le service ?

	Lieu	Nourriture	Service
- Un demi-heure qu'on attend ! Tout le mode est servi, sauf nous. C'est incroyable !			
- On se sent vraiment bien, ici.			

- Il y a trop de monde et trop de bruit ici ! Je ne viendrai plus !			
- Très professionnel, le garçon !			
- Tu as goûté la viande ? Je la trouve imaginable.			
- La présentation, la qualité, tout est parfait, vraiment !			
- Hum, succulent, ce dessert !			

b) Dites si les appréciations sont positives ou négatives.

	Positive	Négative
- Un demi-heure qu'on attend ! Tout le mode est servi, sauf nous. C'est incroyable !		
- On se sent vraiment bien, ici.		
- Il y a trop de monde et trop de bruit ici ! Je ne viendrai plus !		
- Très professionnel, le garçon !		
- Tu as goûté la viande ? Je la trouve imaginable.		
- La présentation, la qualité, tout est parfait, vraiment !		
- Hum, succulent, ce dessert !		

Pour répondre à la question précédente (a et b), j'ai mené une discussion avec toute la classe. Je leur ai expliqué quelques mots qu'ils ne savaient pas comme qualité, professionnel, succulent. Les tableaux ci-dessous montrent les réponses des élèves.

a)

	Lieu	Nourriture	Service
- Un demi-heure qu'on attend ! Tout le mode est servi, sauf nous. C'est incroyable !			x
- On se sent vraiment bien, ici.	x		
- Il y a trop de monde et trop de bruit ici ! Je ne viendrai plus !	x		
- Très professionnel, le garçon !			x
- Tu as goûté la viande ? Je la trouve imaginable, savoureuse !		x	
- La présentation, la qualité, tout est parfait, vraiment !			x
- Hum, succulent, ce dessert !		x	

b)

	Positive	Négative
- Un demi-heure qu'on attend ! Tout le mode est servi, sauf nous. C'est		x

incroyable !		
- On se sent vraiment bien, ici.	x	
- Il y a trop de monde et trop de bruit ici ! Je ne viendrai plus !		x
- Très professionnel, le garçon !	x	
- Tu as goûté la viande ? Je la trouve imaginable, savoureuse !	x	
- La présentation, la qualité, tout est parfait, vraiment !	x	
- Hum, succulent, ce dessert !	x	

Après avoir donné toutes les réponses, les élèves étaient censés jouer à trois la situation : le premier élève joue le rôle de serveur et les deux autres jouent le rôle des clients (au début, c'était moi qui jouais le rôle de serveur). Voici les réponses.

Le serveur : *Bonjour mesdemoiselles, vous avez choisi ?*

Élève 1 : *Bonjour, oui, moi, je prends une côte de bœuf grillée*.

Élève 2 : *Moi, je vais prendre la même chose*.

Le serveur : *Vous désirez boire quelque chose ?*

Élève 1 : *Une bouteille de l'eau*.

Élève 2 : *Une bouteille de l'eau minérale*.

Élève 1 : *La cuisine est parfaite*.

Élève 2 : *Oui, c'était délicieux. Tu as goûté la viande ? Je la trouve imaginable*.

Élève 1 : *Oui, c'est vrai*.

Élève 2 : *Il y a une bonne ambiance.*

Élève 1 : *Oui, on se sent bien ici*.

Le serveur : *Vous avez choisi les desserts ?*

Élève 1 : *Oui, je prends une crème caramel*.

Élève 2 : *Moi, je vais prendre une salade de fruit*.

Le serveur : *Vous désirez des cafés ?*

Élève 1 : *Oui, deux cafés, s'il vous plaît*.

Élève 2 : *Et l'addition*.

Le serveur : *Merci, au revoir*.

- Une autre réponse :

Le serveur (un élève) : *Bonjour, <u>vous choisi quoi ?</u>*

Élève 1 : *Je vais prendre une pizza trois fromages*.

Élève 2 : *Je vais prendre un kebab avec mayonnaise*.

Le serveur : *<u>Vous boire quelque chose ?</u>*

Élève 1 : *Un coca*.

Élève 2 : *Un coca aussi*.

Élève 1 : *Il y a une mauvaise ambiance ici.*

Élève 2 : *Oui, et le garçon ne sourit jamais*.

Élève 1 : *La pizza est désagréable*.

Élève 2 : *Le kebab est dégoûtant*.

Élève 1 : *Le service et la qualité sont nuls ici*.

Le serveur : *Vous voulez desserts* ?

Élève 1 : *Je vais prendre une tarte de pomme.*

Élève 2 : *Je vais prendre un crème chocolat*.

Élève 1 : *Le dessert n'est pas bon*.

Élève 2 : *C'est vrai*.

Le serveur : *Vous voulez cafés ?*

Élève 1 : *Non, Merci. L'addition*.

Le serveur : *Merci*.

Après cette activité, j'ai conclu que les indices inférentiels ont joué un rôle essentiel chez les élèves qui ne savaient pas que dire exactement au début. Ces indices ont dirigé la réflexion des élèves dans l'emploi des expressions adéquates dans cette situation. J'ai aussi remarqué que la pratique de cette activité était un peu difficile avec les élèves non francophones (exemple, l'élève qui jouait le rôle de serveur dans la deuxième réponse : il savait que dire mais il le disait incorrectement).

Le tableau ci-dessous montre le résultat obtenu de cette activité :

	l'objectif sous-spécifique : « être capable d'exprimer son appréciation ou son mécontentement dans une situation donnée ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non-francophones		x	

Les élèves francophones ont pu réfléchir et s'exprimer : grâce aux indices inférentiels, ils ont pu répondre aux questions posées. Pourtant, les réponses des élèves non-francophones ont montré que leurs capacités de s'exprimer en français se développent en cours. Cela dit, les deux groupes (francophones et non-francophones) n'ont pas

exactement le même problème, et les modifications survenues suite à cette activité ne sont pas sur la même échelle.

- Activité 7.

Dans cette activité, j'ai ciblé un autre objectif sous-spécifique concernant les aptitudes sociolinguistiques : « être capable de développer des stratégies de communication ». Il s'agit de la façon de coordonner la communication avec l'autrui en précisant son but et ses moyens pendant cette communication. Il y a plusieurs types de ces stratégies (cf. chapitre deuxième : 60), parmi lesquelles **la stratégie de coopération** (rechercher le consensus durant la communication), **la stratégie d'évitement** (fuir le dialogue ou éviter le conflit), et **la stratégie d'influence** (essayer de faire changer l'opinion ou le comportement de l'autre).

J'ai demandé aux élèves de répondre à la question suivante en utilisant ces stratégies : imaginez la discussion dans la situation suivante.

Situation
Tu veux partir en vacances avec tes amis au bord de la mer. Tes parents refusent que tu y allies parce que tu étais en train de se noyer l'année dernière mais on t'a sauvé la dernière minute. Tu essaies de les convaincre mais ils refusent totalement.

- Indices inférentieles qui peuvent être utilisées :

Oui, ……mais / je vous explique / croyez-moi / je ne suis pas du tout d'accord / attendez / ne vous inquiétez pas.

Pour aider les élèves de jouer cette situation, je leur ai demandé d'abord d'imaginer ce qu'ils pouvaient dire à leurs parents. Je cite deux exemples de leurs réponses.

Élève 1 : *Excusez-moi, je veux partir avec mes amis au bord de la mer. J'ai envie de passer des bons moments avec mes amis. Je fais attention*.

Élève 2 : *S'il vous plaît, je veux partir au bord de la mer avec mes amis. Vous travaillez toute la journée et je ne veux pas rester tout seul à la maison pendant les vacances. Je ne descends pas dans l'eau.*

Ensuite, j'ai demandé aux élèves d'imaginer les réponses possibles de parents. Et voici, une part de leurs réponses.

Élève 3 : *Non, je refuse parce que tu étais en train de te noyer l'année dernière*.
Élève 4 : *Non, je ne suis pas d'accord, je m'inquiète*.

Quand les élèves ont joué la scène, je leur ai demandé de faire attention au refus total des parents. Je leur ai donc demandé d'utiliser la stratégie d'évitement. Voici leurs réponses.

Élève 1 : *Excusez-moi, papa, je veux partir en vacances avec mes amis au bord de la mer*.
Élève 2 : *Non, je refuse*.
Élève 1 : *Pourquoi ?*
Élève 2 : *Parce que tu étais en train de te noyer l'année dernière, tu te souviens ?*
Élève 1 : *Oui, mais je vais passer des bons moments avec mes amis.*
Élève 2 : *Je ne suis pas d'accord, tu ne partiras pas.*
Élève 1 : *Ok, d'accord, mais tu me promets de me laisser partir l'année prochains ?*
Élève 2 : *D'accord*.

- Une autre réponse :
Élève 1 : *Je veux partir avec mes amis au bord de la mer pendant les vacances de l'été, s'il te plaît, papa*.
Élève 2 : *Non, je ne suis pas d'accord*.
Élève 1 : *Pour quoi ?*
Élève 2 : *Parce que tu étais en train de te noyer l'année dernière*.
Élève 1 : *Mais, je veux partir avec eux*.
Élève 2 : *Ce n'est pas possible.*
Élève 1 : *Ok, mais tu m'achète le portable que je voulais ?*
Élève 2 : *Oui*.
Élève 1 : *Merci papa*.

La participation des élèves était plus courageuse. Ils ont fait des efforts et essayé de donner de bonnes réponses.

Le tableau ci-dessous montre le résultat obtenu de cette activité :

	l'objectif sous-spécifique : « être capable de développer des stratégies de communication ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones		x	
élèves non-francophones			x

Selon les réponses des élèves, j'ai conclu que l'objectif sous-spécifique n'est pas tout à fait atteint. Cependant, les élèves avaient progressé. J'ai aussi conclu que les indices inférentiels ont contribué à changer la façon de réfléchir des élèves ainsi que la manière dont ils ont traité la situation et répondu à la question posée.

C) Les aptitudes discursives.

- Activité 8.

Dans cette activité, la cible était l'objectif sous-spécifique suivant : « être capable de prendre part d'une conversation ». Pour ce faire, les élèves étaient sollicités d'imaginer la situation suivante et de jouer les rôles.

Situation

Vous passez dans la rue devant un café. Un ami qui est assis à la terrasse de ce café vous reconnaît, se lève et vous appelle. Mais vous, vous ne le reconnaissez pas immédiatement parce que cela fait longtemps que vous ne vous êtes pas revus. Il vous invite à prendre un café pour discuter ensemble. Vous acceptez avec plaisir.

Les réponses des élèves étaient assez courtes et on arrivait souvent à une sorte de blocage. Ils ont commencé à jouer la situation, ensuite ne savaient pas que dire. Je cite une de ces situations :

- Anis : *Bonjour, ça va ?*
- Kaur : *Oui, ça va, et toi ?*
- Anis : *Ça va, ça fait longtemps.*
- Kaur : *Oui, c'est vrai.*
- Anis : - *Qu'est-ce que tu deviens ?*
- Kaur : - *Je suis toujours élève.*

- Anis : - *Ah, ok, moi aussi.*

Ensuite, j'ai demandé à tous les élèves de préparer ce qu'ils devaient dire (une sorte de préparation mentale) avant de jouer la situation. Chaque élève devait préciser à l'avance ce qu'il doit dire en choisissant parmi la liste ci-dessous ce qu'il fait. Cette liste a aidé les élèves d'inférer les paroles échangées (ce que peuvent dire les personnages), et cela est apparu dans leurs réponses.

Ce que je fais (déclencheurs inférentiels)	
1. J'exprime ma surprise.	
2. Je fais des commentaires sur l'apparence de mon ami.	
3. Je m'informe sur la vie présente de mon ami.	
4. Je m'informe sur les événements passés de la vie de mon ami.	
5. Je cherche à savoir quels sont les projets futurs de mon ami.	
6. Je parle de ma vie présente.	
7. Je parle de mes expériences passées.	
8. Je parle de mes projets d'avenir.	
9. Je propose à mon ami de nous revoir.	
10. Je propose à mon ami d'échanger nos coordonnées.	

J'ai discuté avec les élèves sur chaque phrase (le fait) affichée dans ce tableau. Par exemple, j'ai demandé aux élèves : qu'est-ce qu'on dit généralement pour exprimer sa surprise en voyant un ancien ami après des années qu'on ne s'est pas revu ? J'ai précisé aussi qu'on doit utiliser l'intonation pour exprimer son expression. Certains élèves m'ont répondu : « *saluuuuuut, c'est toi ?/ c'est impossible, c'est toi ?/ Noooon, je crois pas, c'est toi ?* ». Après cette discussion, j'ai demandé aux élèves de jouer la situation en mettant souvent un élève francophone avec un autre non francophone. Voici leurs réponses :

Aïcha : *Non, c'est impossible, c'est toi ? C'est Yaya ?*

Yaya : *Oui, c'est moi.*

Aïcha : *Tu ne te rappelles pas de moi ?*

Yaya : *Ah ! C'est Aïcha !*

Aïcha : *Qu'est-ce que tu deviens maintenant ?*

Yaya : *Je suis au collège Guy Moquet.*

Aïcha : *Moi aussi.*

Yaya : *Tu habites toujours à Ivry-sur-Seine ?*

Aïcha : *Oui, et toi ?*

Yaya : *J'habite à Villejuif.*

Aïcha : *Il faut se revoir bientôt.*

Yaya : *Oui, bien sûr. Tu me donnes ton numéro de téléphone ?*

Aïcha : *Bien sûr. Tu me donnes le tien ?*

Yaya : *Oui, Au revoir.*

Aïcha : *Au revoir.*

Les réponses des élèves étaient un peu courtes. J'ai donc demandé aux élèves d'imaginer leur avenir. J'ai demandé de préciser le métier qu'ils aimeraient faire à l'avenir et de faire comme s'ils le pratiquent actuellement. Voici les réponses.

Bakary : *C'est toi Chenxin ? Salut !*

Chenxin : *Oui, Bakary, je ne t'ai pas reconnu.*

Bakary : *Qu'est-ce que tu deviens depuis ce temps ?*

Chenxin : *Maintenant, je suis professeur d'anglais et toi ?*

Bakary : *Je suis ingénieur en informatique.*

Chenxien : *Tu habites toujours à Villejuif ?*

Bakary : *non, j'habite maintenant à Paris, et toi ?*

Chenxien : *Moi, j'habite toujours à Kremlin Bicêtre.*

Bakary : *Qu'est-ce que tu vas faire à l'avenir ?*

Chenxien : *Je compte de partir aux États-Unis, et toi ?*

Bakary : *Moi, je veux ouvrir une grande société.*

Chenxien : *Nous restons en contact ?*

Bakary : *Oui, donne-moi ton numéro de téléphone.*

Chenxien : *06.. Je prends le tiens ?*

Bakary : *Oui, 06.. il faut se revoir bientôt.*

Chnxien : *Oui, au revoir.*

Bakary : *Au revoir.*

Le tableau ci-dessous montre le résultat obtenu de cette activité :

	l'objectif sous-spécifique : « être capable de prendre part d'une conversation ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint

élèves francophones		x	
élèves non-francophones		x	

Dans cette activité, les élèves ont pu développer leurs réponses grâce à la technique de déclencheurs inférentiels. Pourtant, les deux groupes (francophones et non-francophones) n'avaient pas la même réalisation : les réponses des francophones étaient plus fluides et cohérentes, alors que des problèmes de syntaxe et de lexique se persistent dans celles de non-francophones

- Activité 9.

Dans le cadre des aptitudes discursives, j'ai ciblé, dans cette activité, un autre objectif sous-spécifique : « être capable d'établir une adéquation mots/message ». J'ai demandé aux élèves de répondre aux questions suivantes.

- **Dites la même chose en utilisant le verbe indiqué**. Ex. a. je vous demande pardon.

a. Pardon ! (demander).

b. Voici un petit cadeau ! (offrir).

c. Voici monsieur Dupré. (Présenter).

d. Je suis très content d'être en vacances. (Faire plaisir).

Les réponses des élèves n'étaient pas correctes. Il y avait des problèmes de conjugaison. Par exemple, ils ont répondu « *je vous offri un petit cadeau* » pour n° b, « voici un petit cadeau ! (offrir) ». Après avoir corrigé et expliqué leurs erreurs, je leur ai proposé un l'activité suivante.

- **Complétez en donnant un conseil**. Ex. a. Écris-moi.

a. Je n'ai pas reçu de lettre de toi….. (écrire).

b. Cette région est belle …. (visiter).

c. Ce sandwich n'est pas bon…. (manger).

d. Nous voulons rester seuls ….. (laisser).

e. Johan (5 ans) joue au bord de la rivière ….. (laisser jouer).

f. Margot a envie de venir avec nous ….. (faire plaisir).

Dans cet exercice, j'ai insisté sur le jeu des déclencheurs inférentiels en posant aux élèves des questions sur chaque énoncé comme : « qu'est-ce que cet énoncé vous fait comprendre ? Comment réagissez-vous après avoir compris ce que l'énoncé explicite (le message de chaque énoncé) ?

Ces questions ont permet aux élèves de proposer d'autres réactions. Voici les réponses.

a. « *N'hésite pas à m'écrire* », « *écris-moi* ».
b. « *Il faut visiter cette région* ».
c. « *Il* ne *faut pas manger ce sandwich* », « *il faut jeter ce sandwich à la poubelle* », « *il ne faut plus acheter de ce magasin* ».
d. « *Laissez-nous seuls s'il vous plait* ».
e. « *Il ne faut pas laisser Johan jouer tout seul* ».
f. « *Cela nous plaisir que Margot vient avec nous* ».

Après avoir donné de bonnes réponses, les élèves ont participé à la question suivante.
- **Répondez avec y.** Ex. Elle habite à Paris ?→ *Oui, elle y habite*.
a. Vous vous promenez souvent sur la plage ? - Oui, …….
b. Il est allé sur l'île la semaine dernière ? - Non, ……
c. Tu vas à la piscine demain ? - Oui, …….
d. Elle a voyagé en Amérique de sud cette année ? - Non, ……..

Dans cet exercice, j'ai d'abord révisé avec les élèves les règles grammaticales concernant le pronom « y ». Les élèves ont pu répondre, mais il y avait une certaine difficulté en ce qui concerne la place de « y » dans les temps composés. Par exemple, dans le n° b, certains ont répondu « *non, il n'est pas y allé sur l'île la semaine dernière* ». Voici leurs réponses.

a. Vous vous promenez souvent sur la plage ? - Oui, nous nous y promenons souvent.
b. Il est allé sur l'île la semaine dernière ? - Non, il n'y est pas allé la semaine dernière.
c. Tu vas à la piscine demain ? - Oui, j'y vais demain.
d. Elle a voyagé en Amérique de sud cette année ? - Non, elle n'y a pas voyagé cette année.

Le tableau ci-dessous montre le résultat obtenu de cette activité :

	l'objectif sous-spécifique : « être capable d'établir une adéquation mots/message ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones		x	
élèves non-francophones		x	

En somme, l'objectif n'a pas été complètement atteint parce qu'il y avait des erreurs. Pourtant, les élèves ont appris d'interpréter des messages en faisant l'adéquation mots/messages. Les interprétations se sont appuyées sur les déclencheurs inférentiels. Cependant, il restait à vérifier ce progrès chez les élèves (par le post-test administré à la fin de l'application du programme).

D) Les aptitudes stratégiques.

- **Activité 10**.

L'objectif sous-spécifique dans cette activité était « être capable de faire comprendre ce qu'on a réellement l'intention de dire ». J'ai donc demandé aux élèves d'imaginer de courts dialogues en utilisant des verbes déjà précis qui peuvent jouer le rôle de déclencheurs inférentiels.

- Imaginez de courts dialogues. Utilisez les verbes indiqués.

a. Un employé quitte son entreprise. Ses collègues lui font un cadeau.

Offrir – remercier – ouvrir – faire plaisir.

J'ai attiré l'attention des élèves qu'il faut parler au nom de tous les collègues, c'est-à-dire qu'il faut utiliser le pronom « nous » au lieu de « je ».

Élève 1 : *Nous voulons vous offrir un cadeau*.
Élève 2 : *Je vous remercie*.
Élève 1 : *Allez ! Ouvre le cadeau*.
Élève 2 : *Cela me fait plaisir*.

b. On lui a volé sa voiture.

Voler – prêter – faire attention – rendre.

Au début, les élèves ont imaginé que ce petit dialogue peut arriver dans un commissariat, mais je leur ai dit qu'il peut arriver aussi entre deux amis.

Élève 1 : *On m'a volé ma voiture. Tu peux me prêter ta voiture ?*
Élève 2 : *D'accord, mais tu fais attention.*
Élève 1 : *Ok, je te la rend ce soir.*

Dans cette réponse, il y avait des fautes grammaticales. Je les leur ai expliquées.

c. Barbara (19 ans) est en vacances à l'étranger. Elle n'a plus d'argent. Elle appelle ses parents.

Coûter – ne plus avoir – donner – envoyer – recevoir.

Élève 1 : Allô ! Papa,
Élève 2 : Oui, Barbara, ça va ?
Élève 1 : Non, le séjour dans l'hôtel coûte très cher et je n'ai plus d'argent.
Élève 2 : Comment je peux te donner de l'argent ?
Élève 1 : Tu peux me l'envoyer par poste ?
Élève 2 : D'accord, tu le recevras demain.

Ces petits trois dialogues étaient un peu répétitifs, chaque paire d'élèves répétait le même dialogue.

Le tableau ci-dessous montre le résultat obtenu de cette activité :

	l'objectif sous-spécifique : « être capable de faire comprendre ce qu'on a réellement l'intention de dire ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non-francophones		x	

Les élèves ont réalisé des progrès qui n'étaient pas sur la même échelle : les francophones avaient la facilité de s'impliquer et de comprendre les consignes.

- **Activité 11**.

Cette activité avait pour objectif sous-spécifique : « être capable de construire les idées de façon logique ».

- **Réfléchissez ensemble à la question : qu'est-ce qu'un véritable ami ? Répondez en au moins 5 énoncés**.

Exemple (indice inférentiel) : « - un véritable ami me téléphone …….. - Je peux lui parler de …. »

Les élèves ont travaillé en groupe pendant cette activité. Un élève en représentant chaque groupe est considéré comme le porte-parole. Voici leurs réponses.

- *Un véritable ami me téléphone tout le temps*.
- *Je peux lui parler de ma vie privée*.
- *Je peux lui parler de mes projets d'avenir*.
- *Il m'aide quand j'ai besoin d'aide*.
- *Je peux aller chez lui*.
- *Je peux faire confiance*.

Le tableau ci-dessous montre le résultat obtenu de cette activité :

	l'objectif sous-spécifique : « être capable de construire les idées de façon logique ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones		x	
élèves non-francophones			x

Dans cette activité, j'ai conclu que l'objectif sous-spécifique (exposer ses idées de façon logique) n'était pas tout à fait atteint car les énoncés produits par certains des élèves étaient assez courts.

III. Les sous-habiletés intonatives.

Les sous-habiletés intonatives reflètent la capacité des élèves de s'exprimer avec des schémas intonatifs appropriés et produire ainsi des messages très clairs. Pour cela, j'ai

ciblé cet objectif sous-spécifique, « être capable de maîtriser les schémas intonatifs », en pratiquant avec les élèves les activités suivantes.

- Activité 12.

D'abord, j'ai expliqué aux élèves les schémas suivants qui sont utilisés en tant qu'indices inférentiels.

Les variations de la voix (son intensité et sa hauteur) peuvent donner des indications sur le sens de l'énoncé, et porter ainsi des messages ayant de sens.	aigu moyen grave Très bien, je vous passe mon père.

- 1ère indice : un accent descendant = une affirmation.

Dans une affirmation, la fin de l'énoncé est marquée par un accent descendant.	Elle vient. ↘

- 2e indice : un accent montant = une question.

Dans une question simple, la dernière syllabe est marquée par un accent montant.	Elle vient ? ↗

Ensuite, j'ai demandé aux élèves d'écouter l'enregistrement puis répondre aux questions posées.

1. *Vous êtes plus âgé. / Vous êtes plus âgé ?*
2. *Je vous le passe ? / Je vous le passe.*
3. *Ils vont travailler ensembles ? / Ils vont travailler ensemble.*

4. *Il a un numéro où l'on peut le joindre. / Il a un numéro où l'on peut le joindre ?*
5. *Ils vont bien. / Ils vont bien ?*

- Précisez ce que vous entendez : une affirmation ou une question ?

	Affirmation	Question
1. *Vous êtes plus âgé*		
1. *Vous êtes plus âgé*		
2. *Je vous le passe*		
2. *Je vous le passe*		
3. *Ils vont travailler ensemble*		
3. *Ils vont travailler ensemble*		
4. *Il a un numéro où l'on peut le joindre*		
4. *Il a un numéro où l'on peut le joindre*		
5. *Ils vont bien*		
5. *Ils vont bien*		

Le tableau ci-dessous montre le résultat obtenu de cette activité :

	l'objectif sous-spécifique : « être capable de maîtriser les schémas intonatifs ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones			x
élèves non-francophones			x

Les réponses des élèves n'étaient pas totalement correctes. J'ai donc repassé l'enregistrement une deuxième fois afin de corriger leurs erreurs. Ensuite, je leur ai demandé de répéter ce qu'ils venaient d'écouter, puis j'ai écrit chaque énoncé sur le tableau sans ponctuation et leur demande comment s'exprimer une affirmation ou une question.

- **Activité 13**.

J'ai continué à travailler sur le même objectif sous-spécifique mais en donnant d'autres indices.

- 1ère indice : une voix plus haute et plus forte = une exclamation enthousiaste.

Les variations de la voix (son intensité et sa hauteur) peuvent aussi donner des indications sur l'émotion. Dans une exclamation, la voix est plus haute et plus forte. Selon le contexte, une exclamation peut exprimer l'enthousiasme.	aigu moyen grave Je l'aime bien !

- 2e indice : une vois moyenne avec accent final descendant = un manque d'enthousiasme.

À l'inverse, la même phrase, déclarative, peut exprimer le manque d'enthousiasme.	aigu moyen grave Je l'aime bien.

Comme dans l'activité précédente, j'ai demandé aux élèves d'écouter l'enregistrement puis répondre aux questions posées.

1. *Je vais partir en vacances ! / Je vais partir en vacances.*
2. *Ça me fait plaisir. / Ça me fait plaisir !*
3. *C'est très original ! / C'est très original.*
4. *Tu te rends compte. / Tu te rends compte !*
5. *Le temps passe vite ! / Le temps passe vite.*

- Précisez ce que vous entendez : enthousiasme ou pas enthousiasme ?

	Avec enthousiasme	Sans enthousiasme
1. *Je vais partir en vacances*		
1. *Je vais partir en vacances*		
2. *Ça me fait plaisir*		
2. *Ça me fait plaisir*		
3. *C'est très original*		
3. *C'est très original*		

4. *Tu te rends compte*		
4. *Tu te rends compte*		
5. *Le temps passe vite*		
5. *Le temps passe vite*		

Le tableau ci-dessous montre le résultat obtenu de cette activité :

	l'objectif sous-spécifique : « être capable de maîtriser les schémas intonatifs ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones		x	
élèves non-francophones		x	

Un certain progrès a été remarqué dans les réponses des élèves. Pour vérifier ce progrès, j'ai écrit, comme dans l'activité précédente, tous les énoncés sur le tableau. Chaque fois, je demandais aux élèves d'exprimer de l'enthousiasme ou un manque d'enthousiasme sur l'énoncé précisé.

IV. Les sous-habiletés de fluidité orale

La capacité à concevoir des séries d'énoncés articulés entre eux en termes de cohésion, cohérence, organisation rhétorique ou logique, est posée comme le fondement des sous-habiletés de fluidité orale dans le programme de réflexion « *thinking curriculum* ». L'objectif sous-spécifique, « être capable de produire des messages clairs », a été ciblé dans les activités suivantes.

- **Activité 14**.

- Parle de tes activités et de tes goûts (exprime tes goûts de manière positive et négative).

Pour aider les élèves, j'ai demandé à chaque élève de créer sa propre fiche outil, en tant qu'indice inférentiel, avec des expressions qui pourraient être utiles selon le modèle ci-dessous. Cette fiche n'était pas exhaustive, c'était une sorte des propositions à enrichir.

Fiche outil : parler de ses activités et de ses goûts	
Décrire ses activités	Je fais du sport / Je lis / Je me balade/
Parler de soi	Je suis assez curieux Je suis sportif J'ai 13 ans

Donner son avis	Je suis certain/sûr que ….. Je crois que …… Moi, je trouve que…. À mon avis, …….. / Pour moi, ……
Exprimer ses goûts de manière positive	J'aime bien ….. Ça me fait plaisir de ….. Ce qui m'intéresse, c'est ….. Ce qui me plaît, c'est ….
Exprimer ses goûts de manière négative	Je n'aime pas tellement ….. Je ne supporte pas ….. Ça n'a pas l'air….

J'ai laissé les élèves travailler cinq minutes afin qu'ils puissent formuler leurs expressions. Les réponses des élèves n'étaient pas comme je les attendais. Je cite deux exemples de leurs réponses : a) «*j'ai 12 ans. Je suis sportif. Je fais du sport. Je suis certain que le sport est bien pour la santé. J'aime bien jouer au football. Je n'aime pas tellement le tennis* ». b) « *J'ai 12 ans. Je lis chaque jour. Je suis assez curieux. À mon avis, la lecture est très importante. Ce qui me plaît, ce sont les romans romantiques. Je ne supporte pas les romans policiers* ».

Le tableau ci-dessous montre le résultat obtenu de cette activité :

	l'objectif sous-spécifique : « être capable de produire des messages clairs ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones		x	
élèves non-francophones			x

En fait, les réponses des élèves n'avaient pas dépassé le modèle donné, et il était très difficile pour les élèves de s'exprimer spontanément. Quand ils parlaient, ils avaient toujours besoin de regarder leurs propres fiches. Ils ont donné l'impression de lire plutôt que de parler spontanément. Quand je leur demandais de ne pas regarder dans la fiche, il leur était très difficile de continuer.

- **Activité 15**.

Vous venez d'être engagé à nouveau travail, dans une société située à 2 heures de chez vous. Vous expliquez en quoi consiste cet emploi, ce qui vous plait le plus, le moins, et comment se déroulent vos journées.

Dans cette activité, je n'ai pas donné aux élèves de fiche outil. Pourtant, je leur ai demandé de créer leur propre fiche en faisant attention à ce que le sujet traité dans cette activité soit différent. Les élèves ont montré une certaine difficulté à répondre (ils ont pris beaucoup plus de temps que dans l'activité 15, certains élèves ne savaient pas que dire). Voici une de leurs réponses : « *j'ai trouvé un nouveau travail dans une société située à 2 heures de chez moi. Je suis vendeuse dans un magasin de vêtement. Ce qui me plaît, c'est le travail. Ce qui ne me plaît pas, c'est le transport. La journée est dure* ».

Le tableau ci-dessous montre le résultat obtenu de cette activité :

	l'objectif sous-spécifique : « être capable de produire des messages clairs ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones		x	
élèves non-francophones		x	

Les réponses des élèves ont montré qu'on avait toujours le même problème : manque de cohérence entre les énoncés, manque de succession dans leur parole, difficulté de s'exprimer spontanément, et difficulté d'établir des relations information donnée/information nouvelle ou cause/conséquence. En revanche, il y avait sensiblement de progrès.

Les résultats obtenus dans toutes ces activités (15 activités) peuvent être résumés par le tableau ci-dessous.

	Les objectifs sous-spécifiques		
	Atteints	Atteints en cours	Non atteints
élèves francophones	4 activités	10 activités	1 activité
élèves non-francophones	0 activité	9 activités	6 activités

Ces résultats élucident que le développement des habiletés d'expression orale ne s'effectue pas sur la même échelle chez tous les élèves : la carence des connaissances linguistiques ralentissait l'apprentissage chez les élèves non-francophones.

À la fin de toutes les activités, j'ai administré des exercices afin de vérifier la capacité des élèves à inférer.

Exercices

Dans les exercices suivants, j'ai demandé aux élèves de travailler en groupes. Ensuite, chaque groupe dit sa réponse en discutant avec toute la classe.

- **Procéder à des inférences**.

Inférer	Énoncés	Réponse
L'agent	Qui est-il ? : Il tient le peigne dans une main et les ciseaux dans l'autre en racontant des histoires à son client.	
Le lieu	Où sommes-nous ? : L'hôtesse lui demande de boucler la ceinture parce qu'il y aura lieu l'atterrissement dans quelques minutes.	
Le temps	À quel moment se passe la scène ? : Quand le lampadaire de la rue s'éteignit brutalement, on ne vit plus rien.	
L'instrument	Quel instrument utilise-t-il ? : Jacques, assis sur la terrasse, en écoutant la musique a mis trois morceaux de sucre dans son café.	
La cause	Qu'est-ce qui a causé cette situation ? : Le matin, on avait découvert que plusieurs arbres étaient déracinés, tandis que d'autres avaient perdu leurs branches.	

Les élèves ont pu répondre à cet exercice. Le tableau suivant montre leurs réponses.

L'agent	Un coiffeur
Le lieu	Dans un avion
Le temps	La nuit
L'instrument	Une cuillère
La cause	Une tempête

Le tableau ci-dessous montre le résultat de cet exercice.

	La capacité de réfléchir de façon analytique en s'appuyant sur la technique d'inférence.		
	Acquise	Non acquise	Non participants
élèves francophones (5 élèves)	3 élèves	Un élève	Un élève
élèves non francophones (15 élèves)	2 élèves	9 élèves	4 élèves

Le résultat de cet exercice montre qu'il était difficile pour e les élèves non francophones d'inférer, ce qui n'était pas le cas chez les francophones.

- **Répondez aux questions suivantes :**

- Quel rapport ?

a) Il va apparemment neiger. La maman propose au papa de faire les courses.

b) Après l'accident, Daniel ne pouvait plus marcher. Antoinette, son épouse, commence à chercher un travail.

c) À la télévision, on parlait du tirage de loto. Papa se mit à chercher fébrilement dans son portefeuille.

Dans cet exercice, seuls les élèves francophones ont pu répondre : *a) quand il neige, il est difficile de circuler. b) Daniel arrête de travailler et reste à la maison. c) pour savoir s'il a gagné ou non.*

Voici le résultat de cet exercice.

	La capacité de réfléchir de façon analytique en s'appuyant sur la technique d'inférence.		
	Acquise	Non acquise	Non participants
élèves francophones (5 élèves)	3 élèves	-	2 élèves
élèves non francophones (15 élèves)	-	7 élèves	8 élèves

Les élèves francophones étaient généralement plus en confiance, alors que les non francophones avaient de difficultés de comprendre les questions.

- **Écoutez attentivement puis répondez aux questions**.

a) *J'achète ma place. Je rentre dans la salle déjà noire. Je me dirige vers un fauteuil. Quelques instants plus tard, l'écran s'illumine. Les publicités défilent. Je suis arrivée juste à temps pour le début de la séance*. Où suis-je ?

b) *Maintenant, à cause de lui, Georges était au lit. Il faisait près de 40° de fièvre, ses muscles étaient douloureux et sa mère lui donnait régulièrement de l'aspirine. Il avait la grippe. Tout compte fait, il aurait préféré être à l'école. Mais non, cloué au lit, il en voulait à ce minuscule envahisseur qui lui causait tant d'ennuis*. Qui est l'envahisseur?

c) *C'est un personnage à la fois rusé et naïf, joyeux et triste, gourmand et paresseux, mais optimiste et farceur. Il attire la sympathie du public, car il fait rire. Il porte généralement un déguisement amusant et un gros nez*. Qui est ce bizarre de personnage?

Les élèves n'ont pu répondre qu'à la première question : *a) au cinéma. b) ……. c) …….* Cependant, je leur ai expliqué le vocabulaire. Ils ne savaient pas le sens d « envahisseur », « microbe », « virus », alors qu'ils connaissaient dans le n° c le personnage, mais ils ne connaissent pas le mot « clown » en français.

Voici le résultat de cet exercice.

	La capacité de réfléchir de façon analytique en s'appuyant sur la technique d'inférence.		
	Acquise	Non acquise	Non participants
élèves francophones (5 élèves)	2 élèves	-	3 élèves
élèves non francophones (15 élèves)	-	9 élèves	6 élèves

En somme, les réponses des élèves sur ces exercices ont montré que les activités menées dans cette leçon ont pu sensiblement aider les élèves à réfléchir de façon analytique. La carence de connaissances linguistiques empêchait beaucoup d'élève de répondre correctement. Autrement dit, les connaissances linguistiques de base sont très importantes pour mettre en œuvre les habiletés de réflexion d'ordre supérieur. Rappelons que les conditions de l'expérience ne permettaient pas d'enregistrer toutes les interventions des élèves, et qu'une mesure individuelle des résultats ne pouvait qu'être prise par le post-test.

- Synthèse (leçon 1).

Dans cette première leçon, l'objectif d'action « **inférer** » a été ciblé. J'ai commencé par enseigner un apport théorique (le rôle de l'inférence, sa définition, ses types différents). Ensuite, des activités éducatives ont été proposées afin de développer les sous-habiletés d'expression orale en utilisant l'inférence. J'ai enfin administré des exercices pour vérifier le progrès des élèves. Les activités éducatives ont donc visé, par l'inférence, à développer :

- **les sous-habiletés de compréhension de l'oral**. Les objectifs sous-spécifiques ont été atteints. Cependant, les réponses des élèves étaient assez courtes. Cela a été changé quand j'ai exigé de répondre avec des énoncés complets malgré les erreurs grammaticales qui sont apparues dans leurs réponses.

- **les sous-habiletés de communication**. Dans ces sous-habiletés, j'ai ciblé quatre aptitudes : a) aptitudes linguistiques pour lesquelles j'ai menées des activités qui ont pour objectif d'améliorer la maîtrise des règles grammaticales ; b) aptitudes sociolinguistiques ciblées par des objectifs sous-spécifiques qui ne sont pas tout à fait atteints. Il parait que cela réfère au temps consacré à ces aptitudes, il fallait donner plus de temps pour atteindre les objectifs sous-spécifique du fait que les aptitudes sociolinguistique s'appuient sur des expériences langagières concernant la langue apprise ; c) aptitudes discursives dont les objectifs sous-spécifiques ont rigoureusement atteints grâce à la technique de déclencheurs inférencieles ; d) aptitudes stratégiques dont l'objectif sous-spécifique n'a pas tout à fait été atteint parce que les réponses des élèves étaient assez courtes, il fallait s'appuyer sur des sujets quotidiens pour que les élèves aient un niveau élevé de production à l'oral.

- **les sous-habiletés intonative**. Les élèves ont réalisé sensiblement de progrès en ce qui concerne la maîtrise de schémas intonatifs. En revanche, il reste encore d'autres schémas intonatifs à maîtriser. Ces derniers ont été ciblés dans les autres leçons.

- **les sous-habiletés de fluidité orale**. Le progrès des élèves était faible. Dans leurs réponses, il y avait un grand manque de cohérence dans leurs énoncés produits. Cependant, les indices inférentiels les ont aidées à organiser leurs idées.

En somme, j'ai conclu, selon les réponses des élèves lors d'application de la première leçon, que l'inférence, qui fait partie de l'analyse (une habileté de réflexion d'ordre supérieur), a aidé les élèves à développer la plupart de leurs sous-habiletés d'expression orale.

Leçon 2

LA CATÉGORISATION

9.3.1.2. Leçon 2 : la catégorisation

Cette leçon vise à développer la catégorisation en tant qu'activité essentielle pour tout système cognitif : apprendre des mots n'est pas seulement apprendre des mots isolés, mais plutôt les faire intégrer dans des catégories reliées entre elles dans des réseaux sémantiques. Le tableau ci-dessous en donne le développement.

Leçon 2 : la catégorisation	
Objectifs	a) Exprimer ses idées et ses connaissances à travers des énoncés catégorisés. b) Utiliser la catégorisation conceptuelle pour exprimer oralement ses connaissances acquises. c) Développer une attitude réflexive, argumentative et communicative.
Déroulement	a) Expliquer les objectifs de cette leçon, et les démarches à suivre pour réaliser ces objectifs en montrant leur valeurs ou ce qu'ils vont apporter aux apprenants. b) Former des catégories et classer par contexte. c) Traiter oralement des sujets en utilisant la catégorisation.
Rôle de l'enseignant	a) Rendre explicite aux apprenants les procédures de catégorisation. b) Fournir aux apprenants des séries de situations (textes écrits ou enregistrés) afin de leur donner l'occasion de faire des catégorisations pour en servir à développer des compétences de l'expression orale sur les aspects lexicales, syntaxiques, morphologiques et pragmatiques.
Intérêt et finalité	a) S'exprimer de manière analytique et constitutive en utilisant la catégorisation. b) S'exprimer oralement en basant sur la prise de décision et les formes d'interaction avec l'environnement.
Durée	Cette leçon a duré 5 séances.

Le contenu de cette leçon s'appuie sur un **apport théorique**, des **activités éducatives** (basées sur les objectifs intermédiaires ainsi que les objectifs spécifiques et sous-spécifiques) et des **exercices**.

Apport théorique

Il s'agit d'un contenu théorique à enseigner aux élèves pour les aider à réfléchir de façon analytique. Je leur ai donc expliqué que la catégorisation est une opération qui vise à organiser des ensembles d'observations en groupes homogènes et contrastés : il s'agit de résumer de façon équivalente un ensemble d'information, qui partage des caractéristiques communes, selon des associations et des relations variables, et de mettre en évidence des liens structurels entre les données. J'ai aussi expliqué que la catégorisation permet de développer les habiletés cognitives et les concepts : savoir catégoriser permet de surmonter les difficultés rencontrées lors d'expressions orales en mettant les connaissances en ordre. Ensuite, j'ai expliqué la définition, l'importance et les types différents de catégorisation.

- Définition de catégorisation.

La catégorisation est un processus mental qui correspond à une activité cognitive conduisant l'individu à traiter de la même façon des objets différents, et donc à dépasser les spécificités au profit de la généralité (Bonthoux et al, 2004 : 4) : elle permet à l'individu d'organiser ses connaissances en les hiérarchisant par un traitement moins couteux cognitivement. J'ai expliqué aux élèves que la catégorisation est une activité cognitive analytique qui consiste à découper la réalité en ensembles d'événements (le voyage en vacances, le départ à l'école, le petit déjeuner, etc.), de scènes (la gare, la classe, la maison, etc.) et d'objets (les véhicules, les meubles, les appareils électriques, etc.).

- L'importance de catégorisation.

La catégorisation est une activité de base pour toute sorte de pensée structurée et de raisonnement (Combert, 1990 : 122). J'ai expliqué aux élèves que le traitement des informations suppose que les individus disposent de catégories non seulement stables pour maintenir une certaine cohérence dans leur perception du monde, mais aussi flexibles de façon à s'adapter à une grande variété de situations et aux changements susceptibles de se produire. La catégorisation aide à comprendre les choses (mot, règle grammaticale, terme,

etc.) et saisir les savoirs concernés ces choses : l'activité de catégorisation se fonde sur une classification qui consiste à affecter un objet à une catégorie donnée.

- Les types différents de catégorisation.

J'ai montré aux élèves qu'on peut généralement avoir des catégories taxonomiques qui regroupent les éléments qui partagent des propriétés communes (oiseaux, poissons, etc.), ou des catégories fonctionnelles qui regroupent les éléments qui peuvent paraître dans une même scène ou peuvent être associés dans un événement (dans le voyage en vacances : gare/billet/valise/train/ etc.). Ce qui nous concerne ici, ce sont les catégorisations discursives (lexicale, syntaxique, morphologique et pragmatique).

a) La catégorisation lexicale.

J'ai parlé aux élèves de catégorisation lexicale qui consiste à prendre conscience de toutes sortes de signes linguistiques qui représentent des images mentales en exprimant des gens, des objets, des faits, des actions, etc. La catégorisation lexicale vise à constituer des concepts de base pour réaliser des analyses de la sémantique lexicale : il s'agit d'une technique importante dans le développement lexicale concernant une deuxième langue dans la mesure où elle consiste à élaborer conceptuellement des degrés d'appartenance. En ce sens, la catégorisation perceptuelle des lexiques permet de construire des réseaux sémantiques et constituer des connaissances en effectuant d'autres opérations de réflexions (le rappel, la déduction, le raisonnement, etc.). Par exemple, quand on parle d'une ferme, on construit mentalement la catégorie « ferme » en faisant appel au lexique : fermier, chien, râteau mouton, coq, poulet, tracteur, vache, etc. En revanche, quand on parle d'animaux dans une ferme, on utilise la même catégorie en triant et rejetant le tracteur, le râteau, etc. La catégorisation lexicale est donc une technique essentielle dans la construction énonciative d'expression orale. Le manque de vocabulaire pourrait déformer l'expression des idées même si on effectue les opérations de réflexions d'ordre supérieur. Pour cette raison, les mots sont comme les pivots de langue autour desquels s'organisent toutes données sémantique, syntaxiques, phonétique, morphologique et rhétorique. Par ailleurs, la catégorisation lexicale est une attitude réflexive et mnésique : le processus de traiter un thème pour l'exprimer oralement fait appel au répertoire lexicale (action mnésique) et en même temps aux processus de réflexion (on s'interroge toujours sur le nom ou la signification d'un fait, d'un phénomène, d'un objet, etc.). Dans cette optique, les

combinaisons lexicales sont primordiales pour une expression orale dans la mesure où elles assurent la fluidité et la pertinence.

b) La catégorisation syntaxique.

Comprendre la logique de catégorisation revient à comprendre qu'un même objet est porteur d'une multiplicité de relations qui permet de l'apparier avec une multiplicité d'autres objets. Cela dit qu'on peut changer de règles de tri en traitant un thème donné. Dans les exemples suivants, on peut exprimer le même complément par des différentes catégories syntaxiques : - *Claude espère qu'elle partira rapidement*. - *Claude espère partir rapidement.* - *Claude espère un départ rapide*.

c) La catégorisation morphologique.

J'ai montré aux élèves que la catégorisation morphologique a pour objectif de faire prendre en conscience la forme interne des mots (représentée par la morphologie flexionnelle), et externe (représentée par la morphologie constructionnelle). La **morphologie flexionnelle** regroupe les formes différentes de même mot. Par exemple, toutes les formes d'un verbe conjugué, selon un certain nombre de relations, peuvent être catégorisées ensembles comme : « part, partira, partirait, est parti » ont une même valeur de « il » ou de 3e personne singulier masculin. De même, toutes les formes « partirai, partiras, partirons » ont la même valeur de « futur ». Quant à la **morphologie constructionnelle**, elle regroupe les différents mots ayant des correspondances sémantiques. Par exemple, le suffixe « -eur » peut renvoyer à une personne qui fait l'action d'un verbe (comme « vendeur »), à l'instrument qui fait l'action du verbe (comme « écailleur ») ou à la fois aux deux sens (comme « détecteur »). On peut aussi, grâce à la catégorisation morphologique, avoir des familles morphologiques qui regroupent tous les mots qui partagent même racine. Par exemple, on peut dire que (acheter – acheteur – acheteuse – achat) est une famille morphologique.

d) La catégorisation pragmatique.

Le développement de catégorisation pragmatique repose sur une interaction étroite entre les prédispositions, les dispositions et la distribution des catégories dans l'environnement linguistique. J'ai expliqué cela aux élèves en leur montrant l'exemple de l'association « thé » et « croissant ». On prend les deux même si le premier est buvable

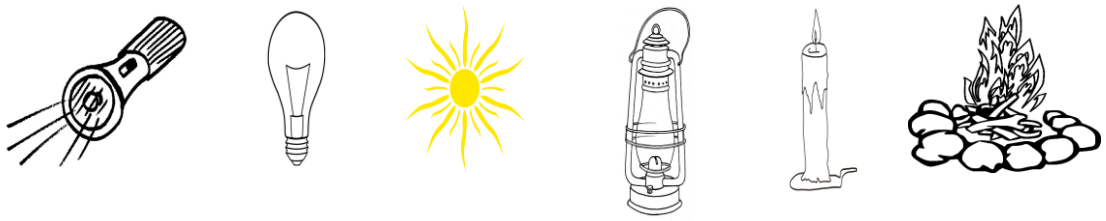
alors que le deuxième est mangeable : les deux sont liés à un moment pour faire une pause ou prendre son petit déjeuner. De même, le traitement d'un thème donné dans la classe ne sera pas traité de même façon avec les amis autour d'une table.

Activités éducatives

Afin de passer des spécificités aux généralités, on peut utiliser tous les types de la catégorisation discursive. Par exemple, on utilise la même façon de construire des énoncés dans le traitement des différents événements. Quand on traite un sujet sur la pomme, on fait, comme le montre le tableau ci-dessous, l'image d'une pomme avec les associations possibles.

	catégorie	Associations possibles
L'image d'une pomme	fruit	mangue, raisin,…
	aliment	riz, viande,…
	sucré	gâteau, bonbon,…
	a des pépins	orange, concombre,…
	vert	pastique, courgette,…
	jaune	banane, citron,….

Un autre exemple : exprimer les fonctions communes que partagent les images suivantes. Ensuite, traiter le rôle et l'importance de chacune dans la vie.



Dans cet exemple, j'ai discuté avec les élèves le rôle de lumière dans notre vie, les moyens de lumière et ses ressources. Les élèves ont aussi fait des comparaisons entre les moyens de lumière dans leurs pays natals et la France. J'ai discuté avec eux les différences

entre ces moyens. Certains élèves ont même proposé d'autres moyens comme le téléphone portable, la lune, le briquet, etc. en catégorisant tout ce qui est de feu et ce qui n'est pas. Il faut rappeler que certains élèves, surtout les non francophones, ayant un manque de vocabulaire, essayaient d'expliquer les mots qu'ils voulaient dire. Par exemple, l'élève qui a proposé « *la lune* », il ne savait pas comment le dire en français, il disait « *le soleil de nuit* ». Ses camarades lui ont répliqué en riant « *c'est la luuuuuune* ».

Dans l'exemple suivant « les **répliques de journal** », j'ai donné une vingtaine d'extraits d'articles divers des journaux aux élèves. Ces extraits ont été imprimés via des sites de journaux sur l'internet (Le Figaro, Le Point, La Libération, etc.). Le travail s'effectuait en groupes. Ensuite, je leur ai demandé de :

- classer les articles selon les répliques voulues (sport, politique, économique, fait-divers, etc.).
- ordonner chronologiquement les articles dans chaque réplique.
- catégoriser dans chaque réplique les articles similaires (qui traitent un peu près la même chose).
- choisir, chaque fois qu'on traite un sujet déterminé, un porte-parole pour chaque groupe pour parler du sujet des articles catégorisés.

Pendant le travail des élèves, je restais toujours à leur disposition pour expliquer à chaque groupe ce qu'ils me demandaient. Ce travail était très riche pour les élèves dans la mesure où il y avait beaucoup de vocabulaire à expliquer. Le porte-parole de chaque groupe, qui devait parler du sujet des articles catégorisés, était toujours un élève francophone. L'essentiel dans ce travail, ce n'était pas d'interpréter exactement tout ce qui est écrit dans les articles mais d'exprimer plutôt l'idée générale selon ce qu'ils ont compris et de montrer comment ils ont catégorisé les sujets pertinents (il s'agit ici de déclencheurs inférentiels).

Après avoir donné ces exemples en expliquant le rôle de différents types de catégorisation, j'ai pratiqué avec les élèves des activités éducatives. Ces dernières ont été menées dans cette leçon, basée sur la catégorisation (objectif intermédiaire), selon les quatre objectifs spécifiques suivants.

I. Les sous-habiletés de compréhension de l'oral.

Atteindre ce premier objectif spécifique s'appuyait sur tous les types de catégorisation. Chaque activité a ciblé un objectif sous-spécifique.

- Activité 1.

Dans cette activité, la cible était l'objectif spécifique suivant : « être capable de saisir les données et leurs relations ». J'ai demandé aux élèves d'écouter attentivement l'enregistrement puis répondre aux questions posées.

- Situation 1

- Le client : - Vous avez des magazines de mots croisés ?
- La vendeuse : - Oui, j'en ai beaucoup. Vous connaissez Motus ?
- Le client : - Non, je ne le connais pas, c'est bien ?
- La vendeuse : - Très bien.
- Le client : - Bon, je le prends.

- Situation 2

- La femme : - Vous avez de la fièvre ?
- L'homme : - Oui, je crois que j'en ai un peu.
- La femme : - Voilà, de l'aspirine mais n'en prenez pas trop.

- Situation 3

- La femme : - Le nouveau livre de Paul Dupré, vous l'avez ?
- L'homme : - Oui, je l'ai, il est arrivé hier.
- La femme : - J'en ai voudrais dix.
- L'homme : - Dix ! mais, je n'en ai pas assez !

- Situation 4

- L'homme : - On prend des gâteaux ?
- La femme : - Oui, mais, n'en prends pas trop, les enfants n'en mangent pas.
- L'homme : - Tu les choisis ?
- La femme : - Oh ! il y a des bonbons, on en prend un peu pour les enfants ?

- Associez les images aux situations.

Situation 1 : image n° …… Situation 2 : image n°…….

Situation 3 : image n° …… Situation 4 : image n°……..

- Dans quel magasin sont-ils ?

	Situation 1	Situation 2	Situation 3	Situation 4
Une bijouterie				
Une épicerie				
Une pharmacie				
Un kiosque à journaux				
Une pâtisserie				
Une librairie				

Après la première écoute, la moitié des réponses des élèves n'étaient pas bonnes. De plus, après la deuxième écoute, il n'y avait pas de grands changements dans leurs réponses. J'ai utilisé avec les élèves la technique de catégorisation lexicale (qui consiste à prendre en conscience toute sorte de signes linguistiques liés aux représentations mentales qui expriment en catégories des objets, des gens, des endroits, des événements, etc.). J'ai donc posé quelques questions, utilisées en tant que déclencheurs ou indices catégoriels, pour que les élèves puissent donner de bonnes réponses.

Dans la première question, ils ont donné une bonne réponse, « situation 1 : image n° 4 ». Je leur ai demandé : pourquoi/comment vous le savez ? Ils m'ont répondu : *parce que la femme cherche un magazine*. Je leur ai demandé : « comment appelle-t-on cet endroit ? » Ils ont répondu : « *magasin de journal* ». Je leur ai expliqué que cet endroit s'appelle « kiosque à journaux ». Dans la situation 2, ils n'ont pas donné la bonne réponse. Je leur ai demandé où peut-on entendre le mot « fièvre » ? Ils ne savaient pas ce mot mais quand je le leur ai expliqué, ils ont répondu « *à la maison, à l'hôpital, à la pharmacie* ». Je

leur ai demandé « où peut-on acheter des médicaments ? » Ils ont répondu « *la pharmacie* », ensuite, ils sont arrivés à la bonne réponse : l'image « *n° 1* ». Dans la situation 3, ils n'ont pas donné la bonne réponse. Je leur demandé : « où peut-on avoir des livres ? » Ils ont répondu « *à l'école, à la bibliothèque* ». Je leur aussi demandé : « où peut-on acheter des livres ? » Ils ne savaient pas le mot « librairie », je leur expliqué que c'est l'endroit où on peut acheter des livre. Je leur ai demandé de regarder bien dans les images et me dire à quelle image correspond la situation 3 ? Ils ont répondu : « image n° 2 ». Quant à la situation 4, ils ont donné la bonne réponse. C'est l'image n° 3. Je leur ai demandé pourquoi ? Ils ont répondu : « *parce qu'on entendu le mot gâteaux* ».

Pour développer le sens catégoriel chez les élèves, je leur ai posé la deuxième question après avoir repassé l'enregistrement. Le tableau suivant montre leurs réponses.

	Situation 1	Situation 2	Situation 3	Situation 4
Une bijouterie				
Une épicerie				
Une pharmacie		x		
Un kiosque à journaux	x			
Une pâtisserie				x
Une librairie			x	

Les réponses des élèves sur la deuxième question ont montré qu'ils ont compris le contenu dans cette activité. Cependant, pour développer le sens catégoriel chez eux, je leur ai demandé : « qu'est-ce qu'on peut acheter ou trouver dans ces endroits ? ». À vrai dire, cette dernière question les a aidés à savoir de nouveaux mots. Voici leurs réponse : dans une bijouterie, on peut trouver « *un bijou, un bijoutier, une montre, une bague, etc.* ». Ils ne savaient pas tous les mots. Je leur demandais souvent : « *comme s'appelle la chose qu'on porte dans les oreilles ?* » Tous les élèves ont participé en me demandant aussi « *comment s'appelle cela en français ?* ».

Le résultat de cette activité peut être résumé dans le tableau ci-dessous.

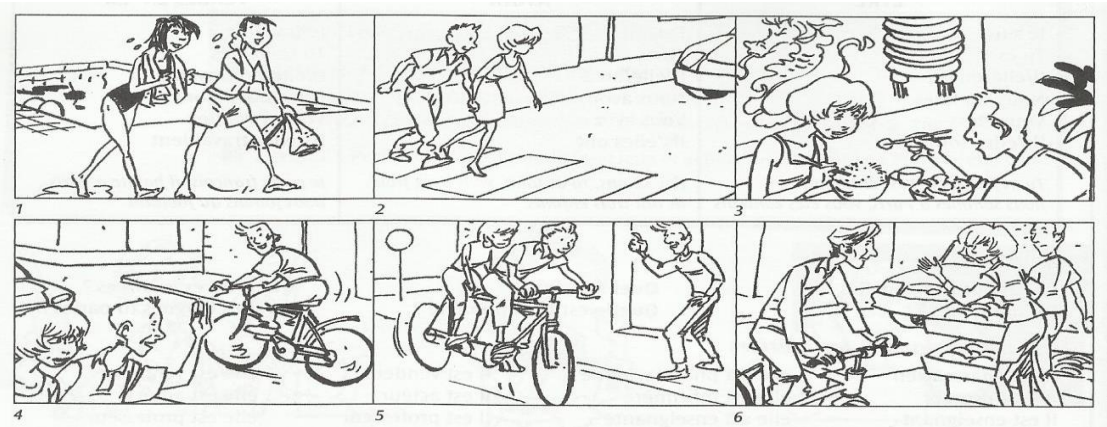
	l'objectif sous-spécifique : « être capable de saisir les données et leurs relations ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones		x	
élèves non-francophones			x

Cette activité est apparue difficile pour les élèves non-francophones : leurs participations étaient limitées et marquées par d'erreurs. Quant aux francophones, le progrès était lent mais ils ont arrivé finalement à comprendre le contenu de cette activité.

- Activité 2.

Cette activité a été ciblée sur l'objectif sous-spécifique suivant : « être capable d'identifier un interlocuteur et saisir ce qu'il dit ». J'ai demandé aux élèves d'écouter l'enregistrement puis répondre aux questions posées.

- Patrice : - C'est vert, on traverse. … Bon, qu'est-ce qu'on fait, on va à la piscine ?
- Sophie : - Ah non, je suis fatiguée.
- Patrice : - Bon, on va au restaurant chinois ?
- Sophie : - Non, je n'ai pas faim.
- Patrice : - On va au cinéma alors.
- Sophie : - Bof, pour voir quel film ? Oh regarde, c'est Julien. Julien ! Julien !
- Julien : - Salut !
- Sophie et Patrice : - Salut !
- Sophie : - Qu'est-ce que tu fais ici ?
- Julien : - Tu vois, je fais du vélo. Et vous, vous allez où ?
- Patrice : - Oh, Sophie est fatiguée, on rentre à la maison.
- Julien : - Moi, je vais au théâtre.
- Sophie : - Qu'est-ce que tu vas voir ?
- Julien : - Une comédie musicale.
- Sophie : - Ah super, une comédie musicale ! On va avec Julien ?
- Patrice : - Mais, tu n'es pas fatiguée ?!



Pour assurer la compréhension des élèves, je leur ai d'abord demandé de dire quelles images correspondent à ce qu'ils viennent d'écouter. Après la première écoute, la majorité des réponses n'étaient pas bonnes. Par exemple, il y avait des élèves qui avaient choisi l'image 3 et 1, et quand j'ai demandé pourquoi vous avez choisi ces images, ils ont répondu « *parce que j'ai entendu les mots (piscine et restaurant)* ». J'ai donc repassé l'enregistrement une deuxième fois, et leur ai demandé de répondre à une autre question « *qui dit cela ?* ». Cette pratique était comme une sorte de technique d'indices catégoriels. J'ai écrit, comme le montre l'exemple ci-dessous, sur le tableau des énoncés dits par les interlocuteurs et les noms de trois interlocuteurs. Ensuite, j'ai repassé l'enregistrement encore une fois en demandant aux élèves de cocher devant l'énoncé dit.

- Qui dit cela ?

	Sophie	Patrice	Julien
1. On traverse.			
2. Je suis fatiguée.			
3. Pour voir quel film ?			
4. Vous allez où ?			
5. Qu'est-ce que tu vas voir ?			
6. Tu n'es pas fatiguée ?!			

La majorité de réponses des élèves était bonne cette fois comme le montre le tableau suivant.

	Sophie	Patrice	Julien
1. On traverse.		x	
2. Je suis fatiguée.	x		
3. Pour voir un quel film ?	x		
4. Vous allez où ?			x
5. Qu'est-ce que tu vas voir ?	x		
6. Tu n'es pas fatiguée ?!		x	

À la suite des réponses des élèves qui reflètent qu'ils ont mieux compris l'enregistrement, je suis revenu à la première question. Ils ont dit la bonne réponse : « *l'image 2 et 6* ». J'ai aussi discuté avec eux sur les mauvaises réponses : ce n'est pas possible qu'ils soient les images 1 et 3 qui correspondent à l'enregistrement parce qu'ils ne sont allé ni à la piscine ni au restaurant. De même, ce n'est pas possible qu'ils soient les images 4 et 5 car c'était Sophie qui appelait Julien qui était seul sur son vélo.

Le tableau ci-dessous montre la finalité de l'objectif sous-spécifique dans cette activité.

	l'objectif sous-spécifique : « être capable d'identifier un interlocuteur et saisir ce qu'il dit ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones		x	
élèves non-francophones		x	

Tous les élèves ont fait des efforts. Les non-francophones étaient sur la bonne voie : leurs participations étaient plus fréquentées dans cette activité.

- **Activité 3**.

L'objectif sous-spécifique dans cette activité était : « être capable d'identifier les qualités d'une personne ». J'ai fait écouter les élèves un enregistrement autour une discussion entre un homme et sa femme pour choisir un babysitter.

- L'homme : - Bon, maintenant, on choisit : Séverine, Olivier ou Léa.
- La femme : - Léa ! Elle est sympathique, gentille, amusante…
- L'homme : - Oui, mais moi, je préfère Olivier, il est sérieux, intelligent…
- La femme : - Ah, mais Léa n'est pas stupide !
- L'homme : - Je ne dis pas qu'elle est stupide, je dis qu'Olivier a beaucoup de qualités.
- La femme : - Et Séverine ? Moi, je la trouve très intéressante.
- L'homme : - Oh non, elle est ennuyeuse et antipathique !
- La femme : - Mais non, et puis elle conduit. Si Max est malade, c'est utile !
- L'homme : - C'est vrai. Mais pour promener Max dans la rue le soir, tu ne préfère pas un jeune homme ?
- La femme : - Si, tu as raison. Alors, on prend Olivier ?
- L'homme : - Tu es d'accord, Max ?
- Le chien : - HHow, HHow !!
- La femme : - Mais… il aime les chiens, Olivier ?

Avec la même technique utilisée dans l'activité précédente, j'ai écrit, comme le montre l'exemple ci-dessous, sur le tableau les trois noms de personnages afin de catégoriser leurs qualités ainsi que leurs défauts.

Notez les qualités et les défauts des trois personnes.

Personne	Qualités	Défauts
Séverine		
Olivier		
Léa		

Les élèves ont pu répondre à cette question après repasser l'enregistrement encore deux fois. Voici leurs réponses.

Personne	Qualités	Défauts
Séverine	intéressante, sait conduire	ennuyeuse et antipathique
Olivier	sérieux, intelligent, a beaucoup de qualités	On ne sait pas s'il aime les chiens.
Léa	sympathique, gentille, amusante, n'est pas stupide	

Selon les réponses des élèves, le résultat de cette activité peut être conclu par le tableau ci-dessous.

	l'objectif sous-spécifique : « être capable d'identifier les qualités d'une personne ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non-francophones		x	

Les élèves francophones ont réussi, tandis que les non-francophones ont sensiblement progressé.

En somme, toutes les activités précédentes avaient pour objectif de faire réfléchir les élèves de façon catégorielle. Or, les réponses des élèves ont montré qu'ils peuvent arriver aux bonnes réponses et acquérir des nouveaux vocabulaires s'ils réfléchissent de façon catégorielle.

II. Les sous-habiletés de communication.

Le développement des sous-habiletés de communication s'appuient sur les aptitudes suivantes.

A) Les aptitudes linguistiques.

J'ai insisté sur la catégorisation syntaxique et morphologique pour rendre les élèves conscients de forme interne et externe des mots et des énoncés, et pour cibler ainsi l'objectif spécifique suivant : « être capable d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre du sens ».

- Activité 4.

Cette activité a visé à rendre les élèves capables d'identifier et savoir la place des adjectifs qualificatifs. Je leur ai d'abord expliqué le tableau ci-dessous pour l'utiliser comme un guide catégoriel. Ensuite, je leur ai posé des questions.

Les adjectifs placés devant le nom	Les adjectifs placés avant le nom
- Tous les adjectifs qui permettent de faire une classification, une distinction, une description, que ce soit : une nationalité : un écrivain anglais. une couleur : une chemise grise. un goût : un yaourt sucré. une apparence : il a l'air content. **- Tous les adjectifs de plus de trois syllabes**: ex. une ville extraordinaire. **- Tous les participes employés comme adjectifs** : ex. un pantalon déchiré. **- Les adjectifs donnant une notion de temps** : ex. l'année prochaine, le jour suivant.	**- Tous les adjectifs qui qualifient un nom propre** : ex. le grand avocat Marc. **- Tous les adjectifs affectifs qui permettent une appréciation** : ex. un gentil garçon, une belle femme, une bonne note. **- Tous les adjectifs qui font partie d'un groupe nominal** : ex. ma belle-mère. **- Tous les adjectifs courts et utilisés couramment** : ex. un bon livre. **- Les adjectifs numéraux** : ex. le dernier train.

- Écoutez attentivement les énoncés suivants puis catégorisez.

1. J'ai perdu mon petit chat blanc.
2. J'ai vu une jolie voiture japonaise.
3. Je n'aime pas les grands appartements froids.
4. J'ai vu un mauvais film comique.
5. On est en première année universitaire.
6. Il aime la belle musique classique.
7. Elle a un nouveau caméscope numérique.
8. J'aime les gros chiens affectueux.
9. J'adore les bons restaurants traditionnels.
10. Il a une vieille valise bleue.

J'ai écrit deux catégories sur le tableau et lisais à voix haute. Après chaque énoncé, les élèves étaient invités à catégoriser les adjectifs qu'ils attenaient.

Les adjectifs placés devant le nom	Les adjectifs placés après le nom

Les élèves ont correctement répondu. Voici leurs réponses.

Les adjectifs placés devant le nom	Les adjectifs placés après le nom
petit, jolie, grands, mauvais, première, belle, nouveau, gros, bons, vieille.	blanc, japonaise, froids, comique, universitaire, classique, numérique, affectueux, traditionnels, bleue.

Afin d'approfondir leur apprentissage, je leur ai posé la question suivant.

- Mettez les mots dans l'ordre qui convient.

1. basse / petite / table. → Une …… 2. américain / bon / musicien. → Un …….

3. bâtement / grand / moderne. → Un ….. 4. chanson / italienne / jolie. → Une ….

5. gris / nouveau / tapis. → Un …… 6. chaud / gros / manteau. → Un …..

Les élèves ont donné de bonnes réponses, du type :

1. une petite table basse.

2. un bon musicien américain.

3 un grand bâtiment moderne.

4. une jolie chanson italienne.

5. un nouveau tapis gris.

6. un gros manteau chaud.

Le tableau ci-dessous résume le résultat de cette activité.

	l'objectif sous-spécifique : « être capable d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre du sens ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non-francophones		x	

En somme, l'objectif de cette activité a été rigoureusement atteint : contrairement aux élèves non-francophones, les francophones ont pu, selon leurs réponses, réfléchir de façon catégorielle.

- **Activité 5**.

Cette activité a visé à développer chez les élèves la catégorisation perceptuelle du lexique qui permet de construire des réseaux sémantiques et constituer ainsi des connaissances en effectuant d'autres opérations de réflexions (le rappel, la déduction, le raisonnement, etc.). Or, la catégorisation lexicale est une technique qui consiste à élaborer conceptuellement des degrés d'appartenance.

Déroulement :

- Première étape.

Pour savoir les compositions d'un menu à la carte, j'ai demandé aux élèves de catégoriser les compositions de plats en cochant la (les) bonne (s) colonne (s).

	viande	poisson	légumes	fruits
1. un saumon grillé, riz aux champignons				
2. un filet de bœuf, gratin de courgettes				
3. Une fricassée de poulet aux poivrons rouges				
4. Une salade d'asperges à l'orange				
5. un sorbet à la fraise				

J'ai écrit les titres des catégories sur le tableau puis j'ai lu à haute voix chaque énoncé. Ensuite, je leur ai posé des questions : ex. « est-ce qu'il y a de poisson dans le plat n°1 ? », « il y a quoi comme poisson ? » De cette façon, on a rempli tout le tableau.

	viande	**poisson**	**légumes**	**fruits**
1. un saumon grillé, riz aux champignons		saumon	champignon	
2. un filet de bœuf, gratin de courgettes	bœuf		courgettes	
3. Une fricassée de poulet aux poivrons rouges	poulet		poivrons	
4. Une salade d'asperges à l'orange			asperges	orange
5. un sorbet à la fraise				fraise

- Deuxième étape.

J'ai demandé aux élèves de citer les noms de 5 légumes et de 5 fruits qu'ils aiment et les catégoriser en deux catégories. Chaque élève les a notés sur une feuille selon le tableau suivant.

légumes	**fruits**

- Troisième étape.

J'ai demandé à chaque élève de parler de cinq fruits et de cinq légumes qu'il aime et les décrire. Les élèves ont répondu avec des énoncés courts. Voici les réponses.

> « *pour les légumes, j'aime le concombre, l'aubergine, la tomate, la carotte et l'oignon. Le concombre est vert, l'aubergine est noire, la tomate est rouge et ronde, la carotte est jaune, l'oignon est blanc. Pour les fruits, j'aime la banane, l'ananas, la fraise, la pomme et la figue. La banane est blanche, l'ananas est jaune et sucré, la fraise est rouge, la pomme est rouge ou verte, la figue est marron* ».

Il n'y avait pas beaucoup de variétés dans les réponses des élèves. La plupart d'élèves répétaient les réponses de leurs camarades.

Cette activité peut être résumée par le tableau ci-dessous.

	l'objectif sous-spécifique : « être capable d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre du sens ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non-francophones		x	

La catégorisation lexicale a, comme l'ont montré les réponses des élèves, représenté un moyen d'enrichir le vocabulaire chez les élèves.

B) Les aptitudes sociolinguistiques.

Développer les aptitudes sociolinguistiques permet de découvrir le fonctionnement de la société française. Les activités menées à ce propos avaient pour objectif d'approprier l'environnement social et culturel.

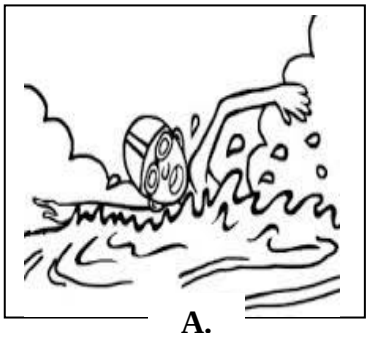
- Activité 6.

Cette activité avait pour objectif sous-spécifique d' « être capable de s'exprimer ce qu'on fait pendant les loisirs ».

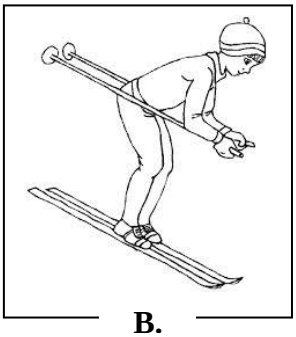
Déroulement :

- Première étape.

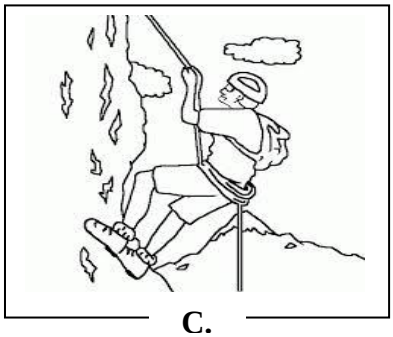
Cette étape visait à faire connaître les noms des sports et des instruments. J'ai demandé aux élèves de regarder aux images puis d'associer les pictogrammes au sport ou à l'instrument concerné.



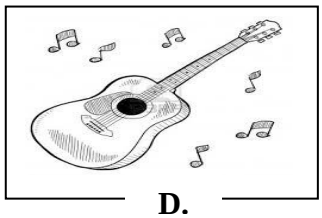
A.



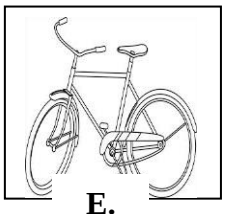
B.



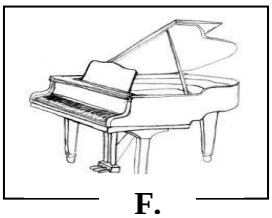
C.



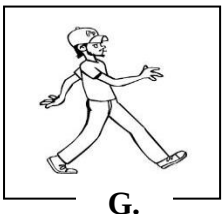
D.



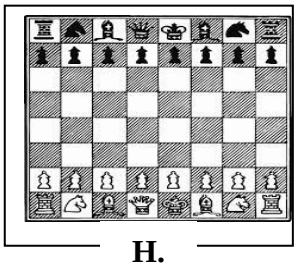
E.



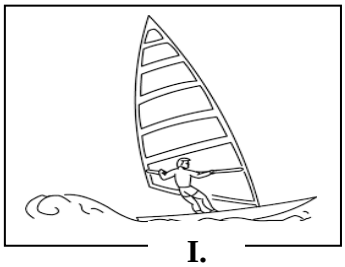
F.



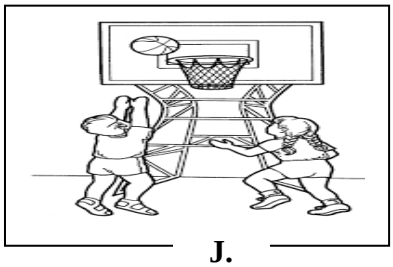
G.



H.



I.



J.

1. l'escalade …… 2. la marche …….. 3. le ski …… 4. la natation ……. 5. la guitare…..

6. le vélo ……. 7. les échecs 8. la voile ……. 9. le basket-ball…. 10. le piano….

- Deuxième étape.

J'ai enseigné aux élèves le tableau catégoriel ci-dessous.

Sport	Instrument musical
Jouer à + le sport : ex. *je joue au football*. Faire de + l'activité culturelle : ex. *je fais du sport. Elle fait de la musique.*	Jouer de + l'instrument : ex. *Je joue du violon*.

- Troisième étape.

J'ai demandé aux élèves de catégoriser les images précédentes en deux catégories. Ils ont répondu correctement. Le tableau suivant montre leurs réponses.

Sport	Instrument
l'escalade, la marche, le ski, la natation, le vélo, les échecs, la voile, le basket-ball	la guitare, le piano

- Quatrième étape.

J'ai demandé à chaque élève d'exprimer toutes ses activités pendant le week-end en utilisant les verbes « jouer » et « faire ».

- Je joue ……
- Je fais …….

Les élèves ont correctement répondu à la question posée :

- *Élève 1. Je joue au basket-ball et je fais de la natation.*
- *Élève 2. Je joue au tennis et je fais du piano.*
- *Élève 3. Je joue au foot et je fais du piano.*
- *Élève 4. Je joue aux échecs et je fais de la musique.*

Le tableau suivant résume le résultat de cette activité.

	l'objectif sous-spécifique : « être capable de s'exprimer ce qu'on fait pendant les loisirs ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint

élèves francophones	x		
élèves non-francophones		x	

J'ai conclu que la réflexion de façon catégorielle a aidé les élèves à acquérir des nouvelles expressions dans cette activité.

- **Activité 7**.

Cette activité a ciblé l'objectif sous-spécifique suivant : « exprimer ses activités en utilisant des moyens de locomotion ».

Déroulement :

- Première étape.

J'ai enseigné aux élèves le contenu de tableau ci-dessous qui représentait un guide catégoriel.

en	**à**
« en » est associé à	**« à »** est associé à
Voiture, avion, train, métro, bus, RER, tramway.	Moto, vélo, pied.

- Deuxième étape.

En lisant à voix haute chaque énoncé, j'ai demandé aux élèves de répondre à la question suivante : - **Exprimez de façon équivalente** :

Ex. Pour aller au bureau, je prends le bus. ⟶ - Je vais au bureau en bus.

1. Pour aller au Bruxelles, nous prenons le train.
2. Pour rentrer à la maison, les employés prennent le métro.
3. Pour aller travailler, elle prend son vélo.
4. Pour aller à son rendez-vous, il prend un taxi.

En répondant à cette question, les élèves ont commis des erreurs au niveau de construction syntaxique de l'énoncé équivalent. Je leur ai expliqué la façon de transformation des énoncés en leur donnant un exemple écrit sur le tableau. Ensuite, les élèves ont pu donner des bonnes réponses.

1. Pour aller à Bruxelles, nous prenons le train. ⟶ *Nous allons à Bruxelles en train.*

2. Pour rentrer à la maison, les employés prennent le métro. ⟶ *Les employeurs rentrent en métro à la maison*

3. Pour aller travailler, elle prend son vélo. ⟶ *Elle va au travail à vélo.*

4. Pour aller à son rendez-vous, il prend un taxi. ⟶ *Il va à son rendez-vous en taxi.*

Le tableau ci-dessous résume le résultat de cette activité.

	l'objectif sous-spécifique : « exprimer ses activités en utilisant des moyens de locomotion ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non-francophones		x	

En somme, les bonnes réponses des élèves reflètent que la réflexion de façon catégorielle peut contribuer à développer les aptitudes socioculturelles. Cependant, il reste de vérifier cela par des exercices à la fin de leçon.

C) Les aptitudes discursives.

Les aptitudes discursives partent, dans cette étude, du principe que la communication entre les individus ne se fait pas à l'aide des mots ou même des énoncés, mais par le biais de différentes formes de discours propres à une situation de communication donnée.

- Activité 8.

Cette activité s'appuyait sur l'objectif sous-spécifique suivant : « être capable d'établir une adéquation mots/message ».

Déroulement :

- Première étape.

Cette étape visait à faire savoir les élèves la façon d'exprimer leur inquiétude et de réconforter quelqu'un. Pour les faire réfléchir de façon catégorielle, je leur ai demandé d'écouter les énoncés que je disais et de les catégoriser en deux catégories.

- J'étais inquiète ! - Ne t'inquiète pas. – Je n'étais pas rassuré.

- Mais tu ne te rends pas compte ! - Tout va bien. – Je n'ai pas dormi de la nuit !

- Tout ira bien. – Ne t'en fais pas. – ça m'angoisse !

- N'aie pas peur. – calme-toi. – Tu n'es pas toute seule ici.

Exprimer son inquiétude	Réconforter quelqu'un

Voici les réponses des élèves.

Exprimer son inquiétude	Réconforter quelqu'un
J'étais inquiète !	Tout ira bien
Je n'étais pas rassuré.	N'aie pas peur.
Je n'ai pas dormi de la nuit !	Ne t'en fais pas.
Mais tu ne te rends pas compte !	Calme-toi.
ça m'angoisse !	Tu n'es pas toute seule ici.
	Tout va bien.
	Ne t'inquiète pas.

- Deuxième étape.

Après avoir pu catégoriser les énoncés précédents, les élèves ont écouté l'enregistrement suivant en leur demandant de faire attention aux énoncés qui exprimer l'inquiétude et ceux qui sont utilisés pour réconforter afin de les catégoriser en deux groupes.

- Ça ne va pas ?

- Non, pas trop. J'ai trop de travail. Je ne vais jamais y arriver.

- Bah, je peux t'aider si tu veux.

- Non, non, tu ne peux pas ! C'est mon travail, il faut que je le fasse !

- Mais enfin, calme-toi !

- Non, je ne peux pas me calmer. Je suis fatiguée, j'ai trop de travail et si ça ne marche pas, je perds mon boulot. Je ne sais pas quoi faire. Ça m'angoisse. Je n'arrive plus à dormir la nuit !

- Attends, t'es pas toute seule ici. Explique-moi quel est le problème et tu vas voir, on va trouver une solution.

Expressions utilisées pour dire son inquiétude	Expressions utilisées pour réconforter

J'ai passé l'enregistrement deux fois pour que les élèves puissent répondre. Voici leurs réponses.

Expressions utilisées pour dire son inquiétude	Expressions utilisées pour réconforter
Je ne vais jamais y arriver. Je ne sais pas quoi faire. Ça m'angoisse. Je suis fatiguée. Il faut que je le fasse ! Je n'arrive plus à dormir la nuit !	- Je peux t'aider si tu veux. - Calme-toi ! - T'es pas toute seule ici. - On va trouver une solution.

- Troisième étape.

Les élèves ont travaillé en groupes afin d'imaginer et jouer la situation suivante en utilisant les expressions qu'on a déjà catégorisées. Deux élèves de chaque groupe ont joué la scène. Un élève joue le rôle de maman et l'autre joue le rôle d'enfant.

Situation.
Tu as un examen dans quelques heures. Tu n'es pas sûr que tu ailles arriver à passer cet examen. Ta maman te rassure mais tu es très angoissé et tu n'as pas dormi la nuit. Elle te propose de prendre ton petit déjeuner mais tu n'a pas envie de manger. Imaginez et jouez la situation.

Les élèves ont donné de bonne réponse. Là-voici.

L'enfant : - Bonjour maman.

Maman : - Bonjour ma fille. Ça va ce matin ?

L'enfant : - Non, je suis inquiète. Je n'ai pas dormi la nuit.

Maman : - Ne t'inquiète pas ! Ça va aller pour ton examen.

L'enfant : - Non, j'ai tout oublié. Ça m'angoisse.

Maman : - Tu vas prendre ton petit déjeuner et tout ira bien.

L'enfant : - Non, je n'ai pas envie de manger.

Le tableau ci-dessous résume le résultat de l'activité 8.

	l'objectif sous-spécifique : « être capable d'établir une adéquation mots/message ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non-francophones		x	

J'ai conclu, à la suite des réactions des élèves et de leurs réponses, que la technique de catégorisation a facilité cette activité. La catégorisation a aidé les élèves, notamment les non-francophones, d'acquérir d'expressions discursives utilisées dans la vie quotidienne. Cependant, il reste toujours à vérifier ce développement langagier chez les élèves par des exercices ou un test.

D) Les aptitudes stratégiques.

En général, les aptitudes stratégiques visent, dans cette étude, à développer chez l'élève la capacité de savoir gérer et structurer son oral par rapport à son organisation thématique, sa cohérence et cohésion, ses relations logiques, son style et registre.

- **Activité 9**. (Message d'invitation).

L'objectif sous-spécifique est, dans cette activité, d'« être capable de construire des idées de façon logique ».

Déroulement :

- Première étape.

Cette étape visait à catégoriser les énoncés ci-dessous (non exhaustifs). J'ai écrit sur le tableau les titres de quatre catégories. En répétant les énoncés à haute voix, les élèves ont catégorisé les énoncés que je les disais.

- Le restaurant n'est pas loin de ….. – Dans deux semaines/ quelques jours.
- À l'occasion de ….. – La fête sera …….
- Vous prenez le bus n°…, le métro, ligne … - Ça me fera plaisir si vous acceptez….
- Je vous invite à ….. – Vous pouvez y aller en …./à ….
- Le restaurant est près de ….. – Le restaurant se situe à/dans….

- Je serai ravi si vous venez à …
- La fête aura lieu à/dans ….
- La fête commence à ….heure.
– Demain soir à ….heure.

Expressions utilisées pour inviter	**Expressions utilisées pour montrer les moyens de transport**	**Expressions utilisées pour déterminer la date et l'heure**	**Expressions utilisées pour déterminer une localisation**

Tous les élèves ont participé en donnant beaucoup d'exemples en remplissant le vide trouvant dans les énoncés. Par exemple, quand on catégorisait les énoncés concernés la présentation d'une invitation, je demandais aux élèves de compléter les énoncés : « *à l'occasion de* *ma réussite/mon anniversaire/mon mariage*, *etc.* ». Voici les réponses des élèves.

Expressions utilisées pour inviter	**Expressions utilisées pour montrer les moyens de transport**	**Expressions utilisées pour déterminer la date et l'heure**	**Expressions utilisées pour déterminer une localisation**
- À l'occasion de ….. - Ça me fera plaisir si vous acceptez…. - Je serai ravi si vous venez à …	- Vous prenez le bus n°…, le métro, ligne …	– Dans deux semaines/ quelques jours. – Demain soir à ….heure.	- Le restaurant n'est pas loin de ….. - Le restaurant est près de ….

- Deuxième étape.

J'ai demandé aux élèves de construire des messages simples pour décrire et expliquer une invitation d'après la scène suivante.

Message d'invitation

Vous finissez votre mission en France et vous rentrez dans votre pays. Vous téléphonez à vos amis pour les inviter au restaurant pour fêter votre départ. Quand vous appelez un ami, son téléphone est éteint. Vous lui laissez un message d'invitation. Précisez : les coordonnées du restaurant (l'adresse et la localisation), les moyens de transport pour aller au restaurant, la date et l'heure du rendez-vous.

Il y avait une certaine variété dans les réponses des élèves en s'appuyant sur les énoncés traités dans l'étape précédente et en reformulant les énoncés (vous --- tu) car ils

parlent à un ami. Voici leurs réponses : « *bonjour Alain ! À l'occasion de mon départ, j'organise une fête. Je serai ravi si tu viendras. La fête sera dans un restaurant qui se trouve à Villejuif. Le restaurant n'est pas loin de la station de métro. Tu peux prendre le métro ligne 7. La fête sera demain soir à 20 heure* ».

Le tableau ci-dessous résume le résultat de cette activité.

	l'objectif sous-spécifique : « être capable de construire des idées de façon logique ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non-francophones		x	

Cette activité a montré que la réflexion de façon catégorielle aide les élèves à savoir gérer leur oral en s'appuyant sur une certaine cohérence logique.

III. Les sous-habiletés intonatives.

Les activités visées à développer les sous-habiletés intonatives s'appuient généralement sur l'objectif de permettre aux apprenants de s'exercer au rythme et à l'intonation de langue française.

- **Activité 10**.

Objectif sous-spécifique : « être capable de segmenter correctement les enchaînements d'énoncés ».

Déroulement :

- Première étape.

J'ai expliqué aux élèves qu'il y a deux types de rythme qui peuvent marquer la fin d'un énoncé déclaratif : le premier type marque la continuité d'énoncé, alors que le deuxième marque sa fin.

Continuité	**Fin**
Pour indiquer la continuité, la dernière syllabe de chaque groupe de mots est marquée par un **accent montant**.↑	Pour indiquer la fin de chaque groupe de mots, la dernière syllabe accentuée d'un énoncé déclaratif est marquée par **accent descendant**.↓

Exemple : si je ne trouve **rien** (*continuité*), je serai bien emb**êté** (*fin*)

Cette explication avait pour objectif de faire réfléchir les élèves de façon catégorielle afin de marquer la continuité ou la fin d'un énoncé déclaratif lors de leur expression orale.

- Deuxième étape.

J'ai écrit sur le tableau les énoncés ci-dessous, puis j'ai demandé aux élèves d'exprimer la continuité et la fin des énoncés en s'appuyant sur les syllabes accentuées comme l'exemple l'a explicité.

- On n'est pas pressé, on va attendre un peu.
- Vendredi matin, pas de problème.
- S'il y a un contretemps, on s'appelle.
- Je suis désolé de vous déranger, mais je dois reporter notre rendez-vous.
- Je vous appelle, comme prévu.

Au début, il y avait une certaine difficulté (à cause de la timidité de certains élèves). Quand je les ai fait répétés ce que je disais, ils ont arrivé à marquer la continuité et la fin des énoncés. Voici les réponses des élèves.

- On n'est pas pre**ssé** , on va attendre un **peu**
- Vendredi ma**tin**, pas de prob**lème**

Le tableau suivant résume le résultat de cette activité.

	l'objectif sous-spécifique : « être capable de segmenter correctement les enchaînements d'énoncés ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones		x	
élèves non-francophones			x

Au contraire des élèves francophones, les non-francophones avaient beaucoup de difficulté de progresser dans cette activité.

- **Activité 11**.

- Objectif sous-spécifique : être capable de maîtriser les schémas intonatifs.

Déroulement :

- Première étape.

Cette étape avait pour objectif de faire les élèves réfléchir de façon catégorielle aux intonations qui transmettent un étonnement ou d'une question. J'ai donc expliqué aux élèves qu'un énoncé exclamatif peut exprimer l'étonnement ou la surprise, et que le même énoncé peut, grâce à l'intonation, donner un sens interrogatif.

Pour exprimer l'étonnement, la dernière syllabe de l'énoncé exclamatif est marquée par un accent montant.	(très aigu) aigu moyen grave Tu es au courant ! (étonnement)

Pour exprimer le questionnement ou donner un sens interrogatif, la voix monte moins haut que dans un énoncé exclamatif.	aigu moyen grave Tu es au courant ? (question)

- Deuxième étape.

J'ai passé l'enregistrement suivant puis j'ai demandé aux élèves de catégoriser les énoncés attendus selon les deux schémas intonatifs qu'ils viennent d'apprendre.

1- Il a pu rentrer chez lui ?

2- Elle a six enfants ?

3- Et personne n'a rien dit !

4- Elle a appris l'italien ?

5- Tom a un emploi en ce moment !

6- Il parle trois langues étrangères !

7- Elle est débutante en informatique ?

8- Elsa a partagé un appartement avec une anglaise !

9- Luc a travaillé dans un hôtel ?

10- Marie a vécu à Londres !

J'ai écrit sur le tableau les titres de deux catégories. Après chaque énoncé prononcé, les élèves devaient dire sous quelle catégorie appartient l'énoncé.

Les énoncés interrogatifs	**Les énoncés marquant d'étonnement**

Les élèves ont pu répondre. Voici leurs réponses.

Les énoncés interrogatifs	**Les énoncés marquant d'étonnement**
1/2/4/7/9	3/5/6/8/10

- Troisième étape.

J'ai écrit sur le tableau tous les énoncés que les élèves venaient d'écouter et d'autres énoncés puis je leur ai demandé individuellement de donner un sens interrogatif et un sens d'étonnement en utilisant le même énoncé. Tous les élèves ont correctement répondu.

Le tableau ci-dessous montre le résultat de cette activité.

	l'objectif sous-spécifique : « être capable de maîtriser les schémas intonatifs ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non-francophones		x	

En somme, quand les élèves réfléchissaient de façon catégorielle, ils réagissaient avec motivation. Cela leur a permet de faciliter les tâches demandées. Ils ont même trouvé qu'il est plus facile d'apprendre de cette façon.

IV. Les sous-habiletés de fluidité orale.

- **Activité 12**.

- Objectif sous-spécifique : être capable d'établir des liens entre les idées.

Déroulement :

- Première étape.

Pour faire réfléchir les élèves de façon catégorielle, j'ai écrit sur le tableau les articulateurs logiques ci-dessous puis je leur ai demandé de les catégoriser selon son utilisation. Les élèves ne savaient pas le sens de tous ces termes. On a donc travaillé sur ce qu'ils savaient, ensuite j'ai expliqué ce qu'ils ne savaient pas.

- Pour	- à cause de	- mais
- Puisque	- c'est pourquoi	- afin de
- pour que	- pourtant	- grâce à
- donc	- en revanche	- parce que
- alors	- afin que	- par conséquent
- même si …	- comme	- bien que

Pour exprimer la **cause**	Pour exprimer la **conséquence**	Pour exprimer **l'opposition**	Pour exprimer le **but**

La catégorisation lexicale travaillée aves les élèves a donné le résultat suivant.

Pour exprimer la **cause**	Pour exprimer la **conséquence**	Pour exprimer **l'opposition**	Pour exprimer le **but**
Parce que, puisque, à cause de, grâce à, comme.	Alors, donc, par conséquent, c'est pourquoi,	Mais, pourtant, en revanche, bien que, même si…	Afin de, afin que, pour que, pour

- Deuxième étape.

Pour approfondir l'apprentissage des élèves sur le sens et l'utilisation de ces articulateurs logiques, je leur ai demandé de catégoriser les énoncés suivants.

1- Je vais aller chez ma tante, même si mon père n'est pas d'accord.

2- La route a été fermée en raison de la neige qui est tombée hier soir.

3- Non, vous ne pourrez pas traverser le pays parce que vous n'avez pas de visa.

4- Le directeur a raté son avion, c'est pourquoi la réunion a été annulée.

5- Je vais vous envoyer un plan pour que vos puissiez trouver facilement la maison.

6- On le fera même si le directeur n'est pas d'accord.

7- Il a prêté de l'argent à tous ses amis, il n'a plus donc rien pour vivre.

Pour exprimer la **cause**	Pour exprimer la **conséquence**	Pour exprimer **l'opposition**	Pour exprimer le **but**

J'ai écrit les titres des quatre catégories sur le tableau, puis j'ai prononcé les énoncés à haute voix. Après chaque énoncé, je demandais aux élèves de le catégoriser. Voici leurs réponses.

Pour exprimer la **cause**	Pour exprimer la **conséquence**
- La route a été fermée en raison de la neige qui est tombée hier soir. - La route a été fermée en raison de la neige qui est tombée hier soir.	- Le directeur a raté son avion, c'est pourquoi la réunion a été annulée. - Il a prêté de l'argent à tous ses amis, il n'a plus donc rien pour vivre.

Pour exprimer **l'opposition**	Pour exprimer le **but**
- Je vais aller chez ma tante, même si mon père n'est pas d'accord. - On le fera même si le directeur n'est pas d'accord.	- Je vais vous envoyer un plan pour que vos puissiez trouver facilement la maison.

- Troisième étape.

Dans cette étape, j'ai demandé aux élèves d'inventer d'autres exemples pour prouver s'ils ont compris le sens et l'utilisation de ces expressions. On a donc travaillé sur chaque catégorie à part. Voici les réponses.

Pour exprimer la **cause**

- En raison d'un incident sur la ligne 7, le trafic est interrompu.
- J'ai acheté une voiture grâce à mon père.
- Je ne suis pas venu à l'école hier parce que j'étais malade.
- Je suis triste à cause de la mort de mon chien.

Pour exprimer la **conséquence**

- J'étais malade, c'est pourquoi je ne suis pas venu hier.
- J'aime bien Sara, alors je l'invite à ma fête d'anniversaire.

Pour exprimer **l'opposition**

- Il sait très bien que je n'aime pas le football, pourtant il me propose toujours d'aller au stade.
- Je n'ai pas faim mais j'ai soif.

Pour exprimer le **but**

- Je vais travailler dur pour devenir un grand médecin.
- Je suis venu pour te parler.

- Quatrième étape.

Pour savoir si les élèves étaient capables d'établir des liens entre les énoncés, j'ai demandé aux élèves de répondre à la question suivante en utilisant les quatre catégories d'articulateurs logiques (chaque élève devait répondre au moins en 5 énoncés cohérents).

« Est-il important de parler plusieurs langues ? Pourquoi ? »

Vu que le niveau des élèves était hétérogène, les réponses des élèves étaient variées. Les réponses étaient : « *parler plusieurs langues, c'est important pour parler avec étrangères….. j'ai beaucoup des amis français, alors j'apprends français …… le français est difficile mais je dois apprendre ……. j'apprends français pour vivre et travailler en France* ». Une autre réponses : « *il est important de parler plusieurs langues parce que les langues étrangères nous aident de voyager beaucoup. J'aime les langues, donc, je peux travailler dans une grande société. Je ne parle que deux langue mais j'apprends la troisième. J'apprends l'anglais pour aller aux États-Unis et étudier la médecine* ».

Le tableau suivant résume le résultat de cette activité.

	l'objectif sous-spécifique : « être capable d'établir des liens entre les idées ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non-francophones		x	

À la fin de cette activité, j'ai conclu, en m'appuyant sur les réponses des élèves, que les élèves non francophones ont logiquement plus de difficultés au niveau des sous-habiletés de fluidité que les élèves francophones. Cela apparait par la pause qui est plus longue dans leurs paroles. Cependant, la réflexion de façon catégorielle, concernant les articulateurs logiques, a aidé tous les élèves (francophones et non francophones) à réaliser de progrès au niveau de construction des énoncés assez cohérents.

Les résultats obtenus dans toutes les activités précédentes peuvent être résumés par le tableau ci-dessous :

	Les objectifs sous-spécifiques		
	Atteints	Atteints en cours	Non atteints
élèves francophones	9 activités	3 activités	0 activité
élèves non-francophones	0 activité	10 activités	2 activités

Selon ces résultats, le développement des habiletés d'expression orale ne s'est pas effectué de même façon chez les élèves francophones et non-francophones : ces derniers se progressaient sensiblement, alors que les résultats des francophones ont montré qu'ils ont réussi et atteint les objectifs sous-spécifiques.

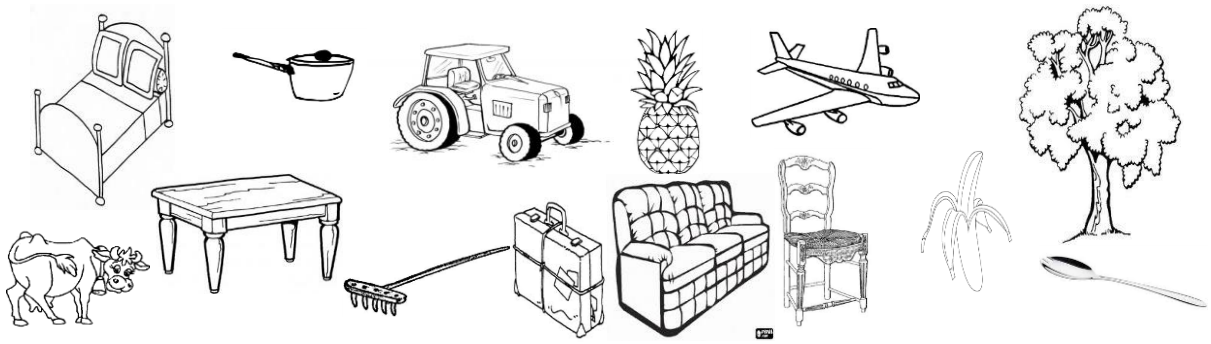
Après avoir fini les activités, j'ai administré quelques exercices afin d'évaluer les acquis des élèves.

Exercices

Ces exercices avaient pour objectif de mettre en évidence la capacité des élèves de mener des catégorisations linguistiques (réflexion sur langue).

a) **Exercices sur la catégorie lexicale**.

- Catégorisez les images suivantes selon les titres catégoriels suivants : **fruit – voyage – maison - compagne**. Développez chaque catégorie en ajoutant d'autres éléments. Racontez une petite histoire ou traiter un sujet en utilisant les éléments de chaque catégorie.



Objectif : l'objectif de cet exercice s'est appuyé sur le fait qu'il faut avoir une gamme de vocabulaire adéquate pour raconter une histoire ou traiter un sujet donné. L'objectif était donc d'évaluer la capacité des élèves de réfléchir de façon catégorielle.

Déroulement : cet exercice s'est déroulé en deux étapes.

- Première étape.

L'objectif de cette étape était d'aider les élèves à catégoriser les noms des images ci-dessus en ajoutant d'autres éléments. J'ai donc écrit sur le tableau les titres de quatre catégories. Le tableau suivant montre les réponses des élèves.

fruit	voyage	maison	compagne
Banane – ananas – pomme – orange – fraise – poire – raisin – cerise.	Avion – valise – billet – aéroport – salle de départ – salle d'arrivée.	Table – lit – canapé – casserole – chaise – cuillère – fauteuil – tapi – frigo – lave-vaisselles – lave-linge – télé – radio.	Vache – arbre – pelle – tracteur – chien – agneau – champ – légume – fruit – cheval.

- Deuxième étape :

Les élèves devaient, dans cette étape, traiter un sujet ou raconter une petite histoire à leur choix mais en utilisant les éléments concernant la catégorie donnée. Voici leurs réponses.

1) « *J'ai passé les vacances de l'été dernier chez mon oncle dans la campagne. J'ai vu beaucoup d'arbres, de vaches, d'agneaux et de champs. J'ai conduit le tracteur et j'ai joué avec le chien de mon oncle* ».

- Une autre réponse : « *J'aime la compagne. Je veux vivre dans une compagne et voir tous les jours les vaches et jouer dans les champs* ».

2) « *J'aime manger de fruits. C'est bon pour la santé. Je bois jus d'orange le matin. J'aime aussi les fruits rouge comme la fraise et la cerise* ».

3) « *Nous avons déménagé dans une nouvelle maison. Nous avons acheté une télé, un frigo, des tapis, une machine à laver, des vaisselles, deux lits et une grande table* ».

4) « *Il y a 3 mois, je suis allé à l'aéroport pour prendre l'avion et partir au Maroc. J'avais deux grandes valises. Le billet n'était pas cher* ».

Le tableau ci-dessous montre le résultat de cet exercice.

	La capacité de réfléchir de façon analytique en s'appuyant sur la technique de catégorisation.		
	Acquise	Non acquise	Non participants
élèves francophones (5 élèves)	5 élèves	-	-
élèves non francophones (15 élèves)	10 élèves	2 élèves	3 élèves

Selon les réponses obtenues, la catégorisation lexicale a aidé les élèves à traiter un sujet ou raconter une petite histoire du fait qu'avoir un répertoire lexical est nécessaire pour exprimer des idées. La participation des élèves non francophones était courageuse même s'ils avaient de difficultés de prononciation.

b) **Exercices sur la catégorisation syntaxique**.

- Donnez à chaque groupe de mots suivants la catégorie qu'il appartient.

(adjectif – déterminant - verbe - conjonction - nom – adverbe – pronom - préposition)

1. belle, délicieuse, permanent, dactylographié, rouge, petit. ( )
2. la, leurs, des, plusieurs, beaucoup de, trois, tous les, un. ( )
3. Jacques, maison, panier, automne, spectacle, autobus ( )
4. manger, avoir réalisé, a été jeté, travaille, ait fonctionné ( )
5. environ, hier, jamais, dehors, souvent, actuellement ( )
6. à, de, sans, pour ( )
7. mais, ou, et, donc, car, ni, or ( )
8. celle-ci, il, eux, soi-même, je, se ( )

Voici les réponses des élèves.

1. belle, délicieuse, permanent, dactylographié, rouge, petit. (*adjectif*)
2. la, leurs, des, plusieurs, beaucoup de, trois, tous les, un. (*déterminant*)
3. Jacques, maison, panier, automne, spectacle, autobus (*nom*)
4. manger, avoir réalisé, a été jeté, travaille, ait fonctionné (*verbe*)
5. environ, hier, jamais, dehors, souvent, actuellement (adverbe)
6. à, de, sans, pour (*préposition*)
7. mais, ou, et, donc, car, ni, or (conjonction)
8. celle-ci, il, eux, soi-même, je, se (pronom)

Après avoir fini cet exercice, j'ai proposé un autre sur la catégorie syntaxique.

(adverbe - nom – adjectif – déterminant- pronom - conjonction – verbe - préposition)

- Julie aime les fleurs.

  _____ 2. _____ 3. _____

- Il est tombé dans l'escalier.

  _____ 2. _____ 3. _____

- Mon frère a mangé du spaghetti gratiné.

_____ 2. _____ 3. _____

- Les filles sont allées dehors.

  _____ 2. _____ 3. _____

- Tu as vraiment de grandes oreilles!

  _____ 2. _____ 3. _____

Voici les réponses.

- Julie aime les fleurs.

  ___*nom*_____ 2. _____*déterminant*___ 3. _____*nom*_____

- Il est tombé dans l'escalier.

  _____*verbe*_____ 2. _____*préposition*__ 3. _____*déterminant*____

- Mon frère a mangé du spaghetti gratiné.

  ___ *déterminant* _____ 2. ___ *nom* _____ 3. ___ *adjectif* _____

- Les filles sont allées dehors.

  _____ *nom* _____ 2. ____ *verbe* _____ 3. ____ *adverbe* _____

- Tu as vraiment de grandes oreilles!

  ____ *pronom* _____ 2. ____ *déterminant* ____ 3. ____ *nom* _____

Le tableau ci-dessous montre le résultat de cet exercice.

	La capacité de réfléchir de façon analytique en s'appuyant sur la technique de catégorisation.		
	Acquise	Non acquise	Non participants
élèves francophones (5 élèves)	5 élèves	-	-
élèves non francophones (15 élèves)	8 élèves	4 élèves	3 élèves

Pendant ce travail sur la catégorisation syntaxique, il m'a fallu expliquer d'abord aux élèves certaines règles grammaticales. Dans chaque exercice, j'ai écrit sur le tableau les titres de catégories, puis j'ai articulé à haute voix les mots et les énoncés. Ensuite, j'ai demandé aux élèves de catégoriser. La participation des élèves francophones était évidente, alors que celle des non francophones était moins active. En somme, le travail sur la

catégorisation lexicale était un peu difficile, voire compliqué, parce que je devais souvent écrire l'énoncé sur le tableau et expliquer certaines règles grammaticales.

c) **Exercices sur la catégorisation morphologiques**.

- Catégorisez les mots selon les préfixes et les suffixes.

Déroulement :

- Première étape.

J'ai expliqué aux apprenants la différence entre un suffixe et un préfixe :

a) le préfixe modifie le sens d'un mot, il se place avant le radical et permet d'obtenir des dérivés : *heureux, malheureux*.

b) le suffixe change un verbe en nom (passer, passage) ou en adjectif (charme, charmant). Il change un adjectif en adverbe (évident, évidemment).

Ensuite, j'ai demandé aux élèves de catégoriser, selon le modèle ci-dessous, les mots qui suivent en précisant le sens de préfixe ou de suffixe et en donnant des autres exemples semblables.

préfixe	suffixe	sens	exemples	Autres exemples
in/im/il/dé/mal/mé		négation (le contraire)	inhabituel	impossible
mono		seul	monoplace	monocoque
re		faire encore	redire	revoir
pré		avant	préscolaire	préjuger
	age	change le sens d'un verbe en nom	passage	décalage
	ment	change le sens d'un adjectif en adverbe	vivement	oralement
	able	qui peut être (en rapport avec le verbe associé)	portable	acceptable
	eur/euse	désigne une personne impliquée, ou un appareil, dans une	chanteur	parleur

		action. Il se construit à partir d'un verbe		
	ation	résultat	création	relation

malhonnête	redire	décoller	préhistoire
illisible	détestable	monoprix	débrancher
homonyme	vendeur	temporairement	intervention
mangeable	employeur	lavage	cassable
mécontent	imprudent	maladroit	inexact

Les élèves ont pu donner de bonnes réponses, du type :

a) **préfixe** : négation (le contraire) : *malhonnête* / *illisible* / *mécontent* / *maladroit* / *inexact*.

b) **suffixe** : qui peut être : *cassable* / *mangeable* / *détestable* / *valable* / *buvable*.

- Deuxième étape.

Dans la première étape, on s'appuyait beaucoup sur l'écrit pour expliquer aux élèves toutes ces règles morphologiques. Je prononçais les mots et demandais aux élèves d'indiquer les préfixes et les suffixes en donnant leur sens :

a) inconnu b) représentation c) prélavage
d) rapidement e) malhonnête f) malchanceux
g) redire

Les élèves ont répondu à cette question en précisant le radical de mot et le préfixe ou le suffixe. Voici leurs réponses.

a) « Inconnu » : le radical est « *connu* », et « *in* » est un préfixe qui donne le sens de contraire.

b) « Représentation » : le radical est « *représent* », et « *ation* » est un suffixe qui donne le sens d'un résultat.

c) « Prélavage » : le radical est « *prélav* », et « *age* » est le suffixe qui vise à changer le sens d'un verbe en nom

d) « Rapidement » : le radical est « *rapide* », et « *ment* » est le suffixe qui vise à changer le sens d'un adjectif en adverbe

e) « Malhonnête » : le radical est « *honnête* », et « *mal* » est un préfixe qui donne le sens de contraire.

f) « Malchanceux » : le radical est « *chanceux* », et « *mal* » est un préfixe qui donne le sens de contraire.

g) « Redire » : le radical est « *dire* », et « *re* » est un préfixe qui donne le sens de répétition ou « faire encore ».

Le tableau ci-dessous montre le résultat de cet exercice.

	La capacité de réfléchir de façon analytique en s'appuyant sur la technique de catégorisation.		
	Acquise	Non acquise	Non participants
élèves francophones (5 élèves)	5 élèves	-	-
élèves non francophones (15 élèves)	9 élèves	3 élèves	3 élèves

Ces résultats montrent que les élèves francophones étaient plus en confiance, alors que l'habileté d'expression orale chez les non francophones était au cours de développement. À la fin de l'étude de terrain, le post-test a été mis en place afin d'éprouver ces résultats.

- Synthèse (leçon 2).

Dans cette deuxième leçon, l'objectif d'action « **catégoriser** » a été ciblé. J'ai commencé par enseigner un apport théorique (le rôle de la catégorisation, sa définition, ses différents types). Ensuite, j'ai proposé des activités éducatives qui visaient à développer les sous-habiletés d'expression orale en utilisant une réflexion catégorielle. J'ai enfin administré des exercices pour vérifier le progrès des élèves. Les activités éducatives ont donc visé, par la catégorisation, à développer :

- **les sous-habiletés de compréhension de l'oral**. Les objectifs sous-spécifiques ont été atteints. Cependant, il reste de vérifier ces objectifs et confirmer le progrès des élèves.
- **les sous-habiletés de communication**. Dans ces sous-habiletés, j'ai ciblé quatre aptitudes : a) aptitudes linguistiques pour lesquelles j'ai mené des activités qui avaient pour objectif d'améliorer la maîtrise des règles grammaticales ; b) aptitudes sociolinguistiques (les objectifs sous-spécifiques ont été atteints) ; c) aptitudes discursives dont les objectifs sous-spécifiques ont rigoureusement atteints grâce à la façon catégorielle appliquée ; d) aptitudes stratégiques dont l'objectif sous-spécifique a suffisamment atteint.
- **les sous-habiletés intonative**. Les élèves ont maîtrisé quelques schémas intonatifs et ont appris quelques règles rythmiques. La réflexion de façon catégorielle a aidé les élèves de réaliser certains progrès. Cependant, il reste encore d'autres schémas intonatifs à maîtriser. Ces derniers ont été ciblés dans les autres leçons éducatives.
- **les sous-habiletés de fluidité orale**. Les progrès des élèves sont plus ou moins évidents du fait que les niveaux des élèves étaient très hétérogènes. Cependant, les élèves ont réalisé certain progrès au niveau d'établir des liens entre les énoncés et de rendre leur parole plus cohérente. Or, la réflexion de façon catégorielle a aidé les élèves d'appliquer les articulateurs logiques de manière plus adéquate.

En somme, j'ai conclu, selon les réponses des élèves lors d'application de la deuxième leçon, que la catégorisation, qui fait partie de l'analyse (une habileté de réflexion

d’ordre supérieur), a aidé les élèves à développer la plupart de leurs sous-habiletés d’expression orale. En revanche, il restait au post-test de prouver cette conclusion.

- Compte-rendu (unité 1) : la pensée analytique.

Sous-habiletés d'expression orale	Objectifs sous-spécifiques	Leçon 1 : **inférer**			Leçon 2 : **catégoriser**		
		atteint	Plus ou moins atteint	Non atteint	atteint	Plus ou moins atteint	Non atteint
I. Les sous-habiletés de compréhension de l'oral.	1. Être capable de distinguer les sons et les intonations.						
	2. Être capable de reconnaître les différents registres de langue (standard, familier, etc.).						
	3. Être capable de résumer ce qu'on vient d'écouter.						
	4. Être capable de saisir les données et leurs relations : conséquence, cause, effets.		x		x		
II. Les sous-habiletés de communication.							
A) Les aptitudes linguistiques	1. Être capable d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre du sens.		x		x		
	2. Être capable de dépasser la séquence didactique de la systématisation, c'est-à-dire d'exprimer du sens en produisant des énoncés bien formés, et non de les mémoriser et de les reproduire comme des modules.						
B) Les aptitudes sociolinguistiques	1. Être capable de développer des stratégies de communication.			x	x		
C) Les aptitudes discursives	1. Être capable de combiner les formes grammaticales et les significations pour produire des énoncés en un ensemble cohérent.						
	2. Être capable d'établir une adéquation mots/message.	x			x		
D) Les aptitudes stratégiques	1. Être capable de construire les idées d'une façon logique.			x	x		
	2. Être capable de faire						

	comprendre ce qu'on a réellement l'intention de dire.						
III. Les sous-habiletés intonatives.	1. Être capable de segmenter correctement les enchaînements d'énoncés.				x		
	2. Être capable de maîtriser les schémas intonatifs principaux en situations communicatives.		x				
IV. Les sous-habiletés de fluidité orale.	1. Être capable de produire des messages clairs.			x			
	2. Être capable d'établir des liens entre les idées.					x	

Le tableau ci-dessus montre que je n'ai pas ciblé dans la première unité que les objectifs sous-spécifiques considérés comme les plus adéquats aux habiletés de réflexion d'ordre supérieur (inférer et catégoriser). Ces deux habiletés de réflexion (qui font partie de la pensée analytique) ont été ciblées en tant qu'objectifs intermédiaires. Ces derniers ont, selon les réponses des élèves, été suffisamment atteints. Cela révèle à la timidité de beaucoup d'élèves, surtout les non francophones, qui n'avaient pas osé parler et paraissaient hésités à prendre des initiatives.

Selon ce tableau, un seul objectif sous-spécifique, concernant l'aptitude discursive, a été atteint lors de la première leçon. La plupart des objectifs sous-spécifiques a été sensiblement atteinte. En revanche, lors de la deuxième leçon, tous les objectifs sous-spécifiques ont été atteints sauf celui qui concerne les sous-habiletés de fluidité orale. Cela dit, les élèves ont réalisé dans la deuxième leçon certains progrès concernant toutes les sous-habiletés sauf celle de fluidité orale.

- Conclusion (unité 1).

Dans la première unité, j'ai visé au développement de pensée analytique chez les élèves. D'après les réponses des élèves, réfléchir analytiquement requiert de connaissances linguistiques de la part des élèves. Cela est apparu dans les réponses dont les effets sont nuancés : celles des élèves francophones et celles des élèves non francophones. Cela est aussi apparu dans les réponses concernant les sous-habiletés de compréhension orale et celles de communication : les élèves ont réalisé certains progrès en ce qui concerne ces deux sous-habiletés, alors que les sous-habiletés intonatives et celles de fluidité orale ont été moins développées.

Dans cette unité, l'objectif était de développer chez les élèves l'habileté d'analyse. La plupart d'élèves, surtout les francophones, ont fait de progrès. Ils avaient même, de plus en plus, la volonté de parler et de s'exprimer. Mon rôle était de diriger la classe en menant les activités qui ont ciblés les objectifs sous-spécifiques et en faisant les élèves réfléchir de façon analytique. Je laissais du temps pour les élèves pour qu'ils puissent s'exprimer en osant et sans avoir peur de se tromper. Or, il y avait, presque toujours, un petit problème que je devrais surmonter dans chaque activité concernant les sous-habiletés intonatives dû à la timidité de certains élèves, surtout les non francophones. D'ailleurs, la moquerie de certains de leurs camarades quand ils parlaient a empêché d'autres élèves de prendre l'initiative de répondre. Je devais donc rassurer les élèves et les encourager à parler.

En somme, la réflexion analytique a suffisamment contribué au développement des deux premières sous-habiletés (celles de compréhension de l'oral et celles de communication), alors que les deux dernières (celles de l'intonation et celles de la fluidité orale) ont modérément été développées. Dans les autres unités d'enseignement (la pensée critique et la pensée créative), j'ai continué travailler sur les mêmes sous-habiletés d'expression orale qui devraient être mesurées à la fin de l'application de trois unités d'enseignement.

Unité 2

LA PENSÉE CRITIQUE

9.3.2. Unité 2 : la pensée critique.

La pensée critique est l'art d'évaluer des informations en utilisant des idées abstraites afin d'approfondir des connaissances : elle vise à juger des informations, à évaluer des arguments et à formuler clairement des idées et les rendre plus plausibles et convaincantes. La pensée critique implique l'évaluation, la synthèse et la reconstruction de conviction et de concepts. Pour cela, cette unité vise à développer la pensée critique chez les apprenants. Avant d'enseigner les leçons, j'ai commencé par une préparation mentale (parler de pensée critique).

Les démarches à suivre

Afin de développer une attitude critique, différentes stratégies peuvent être mises en œuvre dans la classe, mais la délibération et l'explicitation des définitions sont essentielles. Dans cette unité, j'ai expliqué d'abord la définition de pensée critique, son importance et ses applications. Ensuite, j'ai montré aux apprenants qu'on peut utiliser la pensée critique dans plusieurs opérations de réflexion, et qu'on peut l'appliquer dans toutes les matières étudiées en envisageant des différents thèmes.

- La définition de pensée critique.

J'ai expliqué aux élèves que la pensée critique est une stratégie de pensée faisant appel à plusieurs opérations coordonnées (Boisvert, 2000 : 2), et qu'elle se définit comme un processus d'investigation critique (Pallascio et Lafrortune, 2000 : 13) : elle vise à explorer une situation donnée afin de formuler une hypothèse dans la mesure où elle est un processus avant même d'être un résultat. Elle est donc une pratique évaluative qui se fonde sur une démarche réflexive et auto-correctrice prenant plusieurs ressources comme critères ou référents (habiletés de réflexion, connaissances, personnes, matériel, etc.) (Pallascio et Lafortune, 2000 : 35). En ce sens, j'ai essayé d'expliquer aux élèves que la pensée critique est un sous-ensemble de trois types de pensée : le raisonnement, la formation des jugements et décisions et la résolution de problèmes.

Dans cette introduction (préparation mentale) concernant la deuxième unité, j'ai essayé de créer une attitude de pensée critique en posant la question « *De quoi parlons-nous lorsque nous parlons de citoyenneté ?* », j'ai demandé aux élèves de ne pas croire toujours ce qu'ils voient, entendent ou lisent ; il est important d'être critique au sujet des sources, des auteurs et des contenus. Il convient surtout de former et de formuler sa propre opinion et essayer de trouver les moyens de la mettre en pratique ; ce qui est particulièrement important pour la citoyenneté. La citoyenneté devrait non seulement être un outil pour acquérir des connaissances et des compétences mais aussi pour devenir conscient de l'injustice dans le monde et pour, au moins, réfléchir aux moyens de contribuer à une société plus juste.

- Les éléments de pensée critique.

Ensuite, j'ai expliqué aux élèves que la pensée critique peut les aider à comprendre leur vie scolaire et sociale en analysant leurs propres opérations mentales, et s'appuyant sur quatre éléments (Boisvert, 2000) :

a) une logique **inductive** qui s'effectue du particulier vers le général, et vise à constituer des critères.
b) une logique **déductive** qui s'effectue du général vers le particulier, et dépend des connaissances antérieures et des observations.
c) une pensée **dialogique** qui assure l'intervention des échanges d'opinions entre les interlocuteurs.
d) une pensée **dialectique** qui aide à dégager les forces et les faiblesses de points de vue opposées.

- L'importance de pensée critique.

J'ai montré que la pensée critique peut être appliquée dans tout contexte éducatif : elle permet d'analyser, évaluer, expliquer et restructurer les connaissances, les informations et les acquisitions. Elle n'inclut pas simplement une acquisition ou une mémorisation d'informations, mais aussi un traitement évaluatif qui continue tout au long de processus de construction de connaissances et même après apprendre les contenus et adapter les procédures appropriées.

- Les objectifs à atteindre.

L'enseignement de pensée critique vise à réaliser les objectifs d'action suivants : estimer – mesurer – discriminer – comparer – tester – réviser – juger – déduire – prédire – conclure – évaluer – décider – justifier – résumer – recommander – reformuler – critiquer – défendre – persuader.

Les leçons

Dans cette unité, j'ai visé deux objectifs d'action : **résumer/synthétiser** et **décider**.

Leçon 1

LE RÉSUMÉ/LA SYNTHÈSE

9.3.2.1. Leçon 1 : le résumé/la synthèse.

Cette leçon a consisté à mettre en place des stratégies visant à améliorer chez les élèves la capacité de penser de façon critique en développant l'habileté à résumer et à synthétiser. Elle s'est déroulée selon le tableau ci-dessous.

Leçon 1 : le résumé/la synthèse	
Objectifs	a) Exprimer les arguments discursifs d'un auteur ou d'un locuteur. b) Exprimer des éléments de ses connaissances acquises à travers des exposés basés sur des problématiques.
Déroulement	a) Commencer par exposer les objectifs de cette leçon, son importance et les démarches à suivre. b) Travailler de manière individuelle avec les élèves ou en groupe. c) Présenter aux élèves des textes (écrits ou oraux), des documents filmés ou enregistrés, puis leur demander à les résumer.
Rôle de l'enseignant	a) Rendre explicite aux élèves les procédures de résumé et de synthèse. b) Fournir aux élèves des séries de situations (textes écrits ou enregistrés) et leur expliquer les démarches à suivre.
Intérêt et finalité	a) Expérimenter son potentiel critique.
Durée	Cette leçon a duré 6 séances.

Le contenu de cette leçon s'est appuyé sur un **apport théorique**, des **activités éducatives** (basées sur les objectifs intermédiaires ainsi que les objectifs spécifiques et sous-spécifiques) et des **exercices**.

Apport théorique

Cet apport a représenté un contenu théorique que les élèves étaient censés apprendre. J'ai montré que résumer ou synthétiser des textes écrits (articles, documents, lettres, etc.) ou des contenus oraux (films, conversations enregistrées, conférences, etc.) entraîne d'une pensée critique ainsi qu'une compréhension. La technique de résumé ou de synthèse est utile parce qu'elle met en œuvre un certain nombre d'aptitudes fondamentales dans plusieurs domaines académiques et professionnels. Ensuite, j'ai expliqué aux élèves la définition de résumé et de synthèse, leur importance, et les démarches à suivre pour résumer ou synthétiser.

- Définitions.

J'ai montré que synthétiser est une activité cognitive qui consiste à établir des liens entre différents contenus (Roegiers, 2004 : 78) : la synthèse est à la fois un produit et une démarche personnelle. Une synthèse est une démarche intellectuelle et originale qui demande, selon Roegiers, à innover et à ne pas être forcement finalisée. Pour autant, le résumé est une technique de recomposer un texte, écrit ou oral, un discours ou un exposé afin d'exprimer des idées ou des arguments avec un minimum d'expressions en restant fidèle à ce développement des idées et des arguments. Dans une synthèse, les énoncés sont plus personnels. Il ne s'agit pas de résumer énoncé par énoncé, mais élément de sens par élément de sens en montrant son jugement.

- L'importance de résumé et de synthèse.

J'ai expliqué aux élèves que la technique de résumé est l'une des plus utiles parce qu'elle met en œuvre un certain nombre d'aptitudes fondamentales dans n'importe quel domaine, académique ou professionnel, où il faut interpréter des textes de façon systématique, efficace et rigoureuse : la **compréhension** (avant de pouvoir résumer un texte, il faut l'avoir bien compris) ; **l'analyse** (pour résumer, il faut extraire du texte les idées principales).

Le résumé est un outil important parce qu'il condense l'argumentation et aide à éclairer l'auditeur de la notice d'indexation sur le contenu dans un langage clair et descriptif. C'est une façon d'enrichir l'information. En ce sens, l'expression orale résumée

ou synthétisée assure l'engagement à suivre avec toute concentration les idées avec leurs arguments.

- Démarches à suivre.

Pour faire un résumé (résumé analytique) ou une synthèse (résumé synthétique), j'ai demandé aux élèves de respecter certaines démarches :

a) faire preuve d'objectivité (De Oliveira Gomes, 2006 : 26) : le résumé n'est pas un amoncellement des idées, des informations ou des opinions du texte d'origine, mais il doit s'établir sur les liens qui les unissent dans le texte d'origine.

b) lire ou écouter de manière critique : reconnaître la problématique d'auteur en se posant deux questions. La première est quel est le thème développé dans le texte ? La seconde est quelle est la thèse de l'auteur ?

c) relever les idées : relever les idées les unes après les autres en saisissant les liens entre ces idées et en utilisant un système d'énonciation neutre et une expression orale appropriée.

En somme, les différences entre les démarches à suivre pour un résumé (résumé analytique) et une synthèse (résumé synthétique) sont :

a) concernant le résumé analytique : suivre le texte pas à pas, inclure chaque idée importante, ne pas juger.
b) concernant le résumé synthétique : caractériser le texte globalement, réorganisant les données si nécessaire, émettre des jugements de valeur, rassembler les idées de résumé analytique, pour n'en retenir que les caractères généraux.

Ce contenu théorique précédent a été considéré comme un prélude des activités. Il avait pour objectif de faire savoir les élèves ce qui est un résumé ou une synthèse.

Activités éducatives

Afin de sensibiliser le sens de résumé et de synthèse, j'ai donné aux élèves des exemples avant de commencer les activités éducatives. Dans l'exemple suivant, j'ai demandé aux élèves de parler d'eux-mêmes en utilisant les points suivants qui peuvent les aider à présenter le contenu de leur parole.

« **Parle-nous de toi** »

1. Je m'appelle ……. je viens de ……. Donc, je suis ……..
2. Je suis en France depuis …….. j'habite à ……. C'est (loin/proche) de l'école, donc je viens à l'école (à/en) ……
3. Après l'école, je fais d'habitude ……., …….. et …… mais le week-end je fais ……
4. Dans mon pays d'origine, il y a des villes touristiques comme ……. qui sont connues par …….
5. Je veux devenir ……. Pour ……..
6. À mon avis, le français est une langue (facile/difficile) parce que …….

J'ai distribué aux élèves ces phrases sur feuilles imprimées pour qu'ils travaillent sur ces phrases chez eux. On a commencé la séance suivante par cet exemple. Or, les réponses des élèves étaient une présentation résumée d'eux-mêmes. Les élèves devaient répondre sans regarder dans les petites feuilles. Voici les réponses : « *je m'appelle Bakary, je viens de Mali. Donc, je suis malien. Je suis en France depuis trois mois. J'habite à Vitry-sur-Seine. C'est loin de l'école, donc je viens à l'école en bus. Après l'école, je vais d'habitude au club pour jouer au foot, mais le week-end je reste à la maison. Dans mon pays d'origine, il y a des villes touristiques comme Djenné qui est connue par sa grande mosquée et par l'histoire des nomades. Je veux devenir un grand footballeur pour gagner beaucoup d'argent. À mon avis, le français est une langue facile parce que je parle français depuis mon enfance* ».

Après que chacun a présenté son résumé, les autres élèves ont pu poser des questions à celui qui vient de parler pour mieux le connaître ou pour savoir plus de son pays d'origine. À vrai dire, cet exemple était une occasion pour les élèves de mieux se connaître.

Dans l'exemple suivant, j'ai demandé aux élèves d'écouter attentivement l'enregistrement suivant, puis de résumer ce qu'il vient d'entendre.

La mère : Oh zut !
La fille : Qu'est-ce qu'il y a, maman ? Tu veux un coup de main ?
La mère : *•Ben oui…. J'ai complètement oublié d'acheter le pain. Tu veux bien y aller ?
La fille : Bien sûr, maman, je prends ta voiture ?
La mère : *c'est pas vraiment nécessaire, mais prend-la ?
La fille : *Ouais super !
La mère : ça t'ennuierait de passer à la pharmacie ? j'ai besoin d'un sirop pour la toux.
La fille : D'accord, mais je peux m'acheter une crème pour bronzer ?
La mère : oui mais pas trop chère.
La fille : Ah *t'es sympa !
La mère : Une dernière chose, à ton retour, tu ne pourrais pas ranger ta chambre ?
La fille : Ah non maman, ça c'est au-dessus de mes moyens ?

Dans cet exemple, les élèves francophones prenaient l'initiative. J'ai demandé ensuite aux élèves de répondre à quelques questions comme : à ton avis, quel âge a la fille ? Que demande la mère ? Comment la fille réagit-elle aux différentes demandes ? - Jouez la scène.

Les élèves non francophones m'ont demandé de leur faire écouter l'enregistrement une deuxième fois. Certains, parmi eux, n'arrivaient pas à résumer. Pourtant, ils ont commencé à participer après avoir écouter plusieurs fois les réponses de leurs camarades francophones.

Après ce travail suivi d'une explication sur le résumé et la synthèse, j'ai pratiqué avec les élèves des activités éducatives. Celles-ci ont été menées dans cette leçon, basée

• J'ai expliqué aux élèves la différence entre un langage familial et un autre standard.

sur **résumé** (réflexion analytique)/**synthèse** (réflexion critique), en tant qu'objectif intermédiaire, selon les objectifs spécifiques suivants.

I. Les sous-habiletés de compréhension de l'oral.

- **Activité 1**.

- Objectif sous-spécifique : être capable de résumer ce qu'on vient d'écouter.

Déroulement :

- Première étape.

J'ai fait écouter les élèves l'enregistrement suivant, puis je leur ai demandé de résumer et synthétiser ce message oral.

Bienvenue à bord de l'Eurostar
Mesdames et messieurs, bienvenue à bord de l'Eurostar 9015 à destination de Londres où nous arriverons à 10h 13, heure locale. Notre trajet durera exactement trois heures et nous roulerons à une vitesse de 300 km/heure jusqu'à notre arrivée au tunnel sous la Manche. Par mesure de sécurité, nous vous demandons de bien vouloir vérifier que vos bagages sont placés dans les compartiments prévus à cet effet à chaque extrémité des voitures et qu'ils ne gênent pas l'accès aux portes. Nous vous rappelons qu'il est strictement interdit de fumer dans le train, sauf dans les voitures fumeurs. Quatre cabines de téléphone et deux espaces nursery sont à votre disposition. Deux bars situés en tête et en milieu de train seront ouverts dans peu de temps. Vous y trouverez des sandwichs et un grand choix de boissons et de plats, chauds ou froids. Les voyageurs non ressortissants de l'Union européenne sont priés de remplir une fiche d'immigration qui sera distribuée par notre chef de train. Elle vous sera demandée par le service de contrôle des douanes à la gare de Waterloo. Nous restons à votre disposition pendant toute la durée de notre voyage que nous vous souhaitons le plus agréable possible.

Avant que les élèves répondent, je leur ai expliqué que le résumé d'un message oral vise principalement à saisir le sens principal de ce message, et à comprendre ce que le locuteur veut dire. Je leur ai aussi expliqué qu'on peur ajouter des avis personnels en faisant une synthèse de message oral, alors que ce n'est pas le cas dans un résumé où on traduit exactement et de façon condensée le contenu de message : un résumé peut être considéré comme « une traduction analytique », alors qu'une synthèse peut être considérée

comme « une interprétation critique ». Ensuite, j'ai incité les élèves à résumer et puis à synthétiser le contenu de ce message oral en trois ou quatre énoncés maximum.

- Deuxième étape.

Les élèves ont répondu : « *le voyage durera trois heures. Il ne faut fumer que dans les voitures fumeurs. Dans le train, il y quatre cabines de téléphones et des bars. Les non ressortissants européens doivent remplir une fiche spéciale* ». Quant à la synthèse : « *le voyage durera trois heures, c'est lourd ! Mais je suis content qu'il y ait des bars pour trouver à manger et à boire, et qu'il y a aussi des cabines de téléphones pour bavarder avec mes amis et faire passer le temps. Heureusement, il y a des voitures pour les fumeurs parce que la fumée des cigarettes me dérange* ».

Le tableau ci-dessous élucide le résulté de cette activité.

	l'objectif sous-spécifique : « être capable de résumer ce qu'on vient d'écouter ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones		x	
élèves non-francophones			x

En somme, seuls les élèves francophones ont pu répondre dans cette activité. Certains élèves non francophones ont répondu avec des énoncés très courts qui n'explicitent pas le contenu de message oral. Certains pensaient même qu'on parlait des voitures qui roulent sur une route.

II. Les sous-habiletés de communication.

En ce qui concerne les sous-habiletés de communication, les quatre aptitudes suivantes ont été ciblées.

A) Les aptitudes linguistiques.

- **Activité 2**.

- Objectif sous-spécifique : « être capable d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre de sens ». Les élèves devaient dans cette activité apprendre comment reproduire des messages oraux courts en utilisant le pronom personnel « y ».

Déroulement :

- Première étape.

J'ai expliqué aux élèves que le pronom personnel « y » représente en général :

1. **des choses** : ex. pense à ta valise. => penses-y ;
2. **des notions abstraites** : ex. je réfléchis à mon avenir => j'y réfléchis ;
3. **les lieux** : ex. je vais chez le médecin => j'y vais.

- Deuxième étape.

J'ai demandé aux élèves de reproduire les énoncés suivants de façon condensée en utilisant le pronom personnel « y ».

1. Il faut que j'aille faire les courses.
2. Je ne suis jamais allé à Paris mais Laurent habite à Paris.
3. J'ai déjà pensé depuis longtemps à mes projets.
4. Demain, je vais chez le dentiste.
5. Je ne vais pas au bureau aujourd'hui.

Les élèves ont donné de bonnes réponses. Cependant, certains élèves ont eu des difficultés en ce qui concerne les temps composés. Par exemple, « *je ne suis jamais y allé* ».

Le résultat de cette activité peut être résumé de manière suivante :

	l'objectif sous-spécifique : « être capable d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre de sens ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non-francophones			x

Cette activité était très difficile pour les élèves non-francophones : ils ne participaient pas souvent aux enseignements. Quand ils participaient, leurs réponses étaient fausses. En revanche, les francophones ont arrivé à répondre correctement.

- Activité 3.

- Objectif sous-spécifique : le même objectif ciblé dans l'activité précédente ; « être capable d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre de sens ».

Déroulement :

- Première étape.

J'ai expliqué aux élèves qu'on peut utiliser des pronoms personnels pour résumer une idée déjà exprimée et pour éviter la répétition.

Pour résumer
(le, en, y)

le, **en**, **y** permettent de reprendre une idée déjà exprimé pour résumer en évitant des répétitions.
- **Quand l'idée est un complément direct du verbe, on utilise « le »**
Ex. j'aimerais vous voir. Je **le** souhaite vraiment (je souhaite vraiment vous voir)

- **Quand le verbe utilisé se construit avec « de », on utilise « en »**
Ex. il faut que tu m'expliques ! J'**en** ai besoin (j'ai besoin que tu m'explique)

- **Quand le verbe utilisé se construit avec « à », on utilise « y »**
Ex. où on part en avril ? On n'**y** a pas encore réfléchi (on n'a pas encore réfléchi où on partait en avril)

- Deuxième étape.

J'ai demandé aux élèves de reprendre l'idée de chaque énoncé en le résumant.

1. Nous n'acceptons pas de travailler plus sans gagner plus !
2. Elle est passionnée d'art moderne. Elle s'intéresse de plus en plus à l'art moderne.
3. On a bien profité de nos vacances au Sénégal.
4. Je sais bien qu'il est parti au Brésil l'année dernière !
5. Je suis sûr qu'ils ne viendront pas samedi !

Les élèves ont donné de bonnes réponses. Voici leurs réponses.

1. *Nous ne l'acceptons pas !*
2. *Elle est passionnée d'art moderne. Elle s'y intéresse de plus en plus*.
3. *On en a bien profité*.
4. *Je le sais bien !*
5. *Je en suis sûr !*

Le résultat de cette activité peut être résumé par le tableau ci-dessous.

	l'objectif sous-spécifique : « être capable d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre de sens ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non-francophones		x	

Dans cette activité, la participation des élèves non-francophones était évidente. Ils ont pu donner de bonnes réponses. En somme, la technique de résumé était utile pour faire acquérir des règles linguistiques et rendre les élèves capables d'organiser syntaxiquement des énoncés portant de sens.

B) Les aptitudes sociolinguistiques.

- **Activité 4**.

- Objectif sous-spécifique : être capable de développer des stratégies de communication.

Déroulement :

- Première étape.

J'ai lu à haute voix le passage ci-dessous. Ensuite, j'ai demandé aux élèves de le résumer.

> Le langage courant et le langage familier
>
> Selon qu'on s'adresse à des copains, des parents, des supérieurs, on utilise des registres de langue différents. Il existe essentiellement 3 niveaux de langage: soutenu, courant, familier. Ce qui nous intéresse plus particulièrement ici, c'est les deux derniers : 1) le **langage courant** s'emploie dans la vie de tous les jours avec sa famille ou des personnes que l'on ne connaît pas. Par exemple, *il vit dans une très belle maison*. 2) Le **langage familier** est employé surtout à l'oral avec des copains, ou des proches. Le langage est relâché, avec des fautes, des gros-mots ou des vulgarités. Par exemple, *il crèche dans une super baraque*.

Les élèves francophones ont répondu : « *en français, on utilise un langage courant quand on parle avec des gens plus âgés ou inconnus. Il y a un autre langage familier utilisé entre les amis* ».

- Deuxième étape.

J'ai demandé aux élèves de critiquer les gens qui parlent de façon familière. Dans chaque énoncé, j'ai parlé à haute voix et les élèves devaient me répondre : « *il ne faut pas parler comme ça, il faut dire….* ». Ils devaient donc transformer, les énoncés familiers suivants en langage courant.

1. J'suis crevé. 2. J'encaisse pas ce type. 3. Ferme-la s'te plait.

Les élèves ont répondu : je leur ai expliqué le premier énoncé. Les élèves francophones ont répondu sur le deuxième et troisième énoncé, alors que les non francophones ne savaient que la réponse de troisième ; « *je suis très fatigué* », « *je n'aime pas cet homme* », « *tais-toi, s'il te plait !* ».

- Troisième étape.

J'ai utilisé la même technique avec d'autres énoncés.

1. Arrête de me faire rigoler, nous allons être punis !
2. On entend les gosses crier dans la cour de l'école.
3. Grouillez-vous ! Nous sommes en retard !
4. Mes parents ont commandé une nouvelle bagnole
5. Je profite des soldes pour m'acheter des fringues.

Les élèves ont pu répondu. Voici leurs réponses : « *arrête de me faire rire, nous allons être punis !* », « *on entend les enfants crier dans la cour de l'école* », « *dépêchez-vous ! Nous sommes en retard !* », « *mes parents ont commandé une nouvelle voiture* », « *je profite des soldes pour m'acheter des fringues* ».

Le tableau ci-dessous présente un résumé du résultat de cette activité.

	l'objectif sous-spécifique : « être capable de développer des stratégies de communication ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non-francophones		x	

Dans cette activité, les élèves non-francophones n'ont pas tout à fait atteints l'objectif ciblé. Cependant, leurs efforts ont élucidé qu'ils sont sur le bon chemin. En somme, résumer le contenu exposé, puis parler de façon critique a aidé tous les élèves dans cette activité à distinguer les langages différents utilisés à l'oral.

C) Les aptitudes discursives.

- **Activité 5**.

- Objectif sous-spécifique : être capable de combiner les formes grammaticales et les significations pour produire des énoncés en un ensemble cohérent.

Déroulement :

- Première étape.

J'ai expliqué aux élèves les règles suivantes de la forme grammaticale du gérondif.

Le gérondif

Le gérondif est un mode invariable qui se forme avec le participe présent (formes en -ant) précédé de en. Il est employé dans la fonction de complément circonstanciel. Il exprime, par rapport au verbe principal, une action simultanée. Il indique que deux actions se font en même temps : je marche sous la pluie en chantant.

Attention : le gérondif a toujours le même sujet que le verbe principal de l'énoncé.

Formation : nous allons → en all**ant** - nous prenons → en pren**ant**

Exceptions : être → étant – avoir → ayant - Savoir → sachant

- Deuxième étape.

J'ai demandé aux élèves de résumer tout ce qu'ils avaient compris. Ils ont répondu : « *on conjugue le verbe au présent avec nous puis on remplace le nous par en et la terminaison du verbe par ant* ». Ils ont compris les bases de la règle de cette forme grammaticale. Pourtant, j'ai insisté sur l'utilisation du gérondif en leur demandant pour quoi on utilise cette forme grammaticale ? Ils sont répondu : « *pour dire les choses qui se passent en même temps* ».

- Troisième étape.

Pour approfondir leur apprentissage, je leur ai demandé de transformer les énoncés que je disais comme l'exemple que j'ai donné :

J'ai pensé à toi quand j'ai vu cette photo.

→ « *J'ai pensé à toi en voyant cette photo* ».

1. Il a salué tout le monde quand il est arrivé.
2. Lucie a souris quand elle a compris la situation.
3. J'ai tout compris quand j'ai lu ton message.
4. Tu ronfles quand tu dors.

Les élèves ont donné de bonnes réponses. Voici leurs réponses : « *Il a salué tout le monde en arrivant. Lucie a souri en comprenant la situation. J'ai tout compris en lisant ton message* ». Je leur ai donné d'autres exercices mais en mettant le deuxième verbe à l'infinitif. Par exemple :

Elle a consulté ses comptes. (Taper le code confidentiel).

→ « *Elle a consulté ses comptes en tapant le code confidentiel* ».

1. Elle a rencontré le conseiller. (Prendre rendez-vous).
2. Elle a payé son loyer. (Faire un virement).
3. J'ai trouvé un emploi. (Lire les petites annonces).
4. Tu as obtenu des renseignements. (Appeler le service clientèle).
5. Vous retirez de l'argent au distributeur. (Introduire votre carte de crédit).

Les élèves ont aussi donné de bonnes réponses : « *elle a rencontré le conseiller en prenant rendez-vous. Elle a payé son loyer en faisant un virement. J'ai trouvé un emploi en lisant les petites annonces. Tu as obtenu des renseignements en appelant le service clientèle. Vous retirez de l'argent au distributeur en introduisant votre carte de crédit* ».

Le tableau suivant nous fait savoir si l'objectif sous-spécifique a été atteint ou non.

	l'objectif sous-spécifique : « être capable de combiner les formes

	grammaticales et les significations pour produire des énoncés en un ensemble cohérent ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non-francophones	x		

Selon leurs réponses, tous les élèves ont appris dans cette activité à produire des énoncés en un ensemble cohérent en utilisant une forme grammaticale « le gérondif ».

D) Les aptitudes stratégiques.

En s'appuyant sur la technique de résumé, l'objectif spécifique ciblé dans cette activité est d' « faire réfléchir les élèves de façon critique ».

- Activité 6.

- Objectif sous-spécifique : être capable de faire comprendre ce qu'on a réellement l'intention de dire.

Déroulement :

- Première étape.

L'objectif de cette étape était de rendre les élèves capables de résumer un contenu donné en leur expliquant que résumer est avant tout « reproduire court » : je leur ai expliqué que le résumé est « une description condensée » des thèmes ou des idées générales. Ensuite, j'ai distribué aux élèves le contenu imprimé ci-dessous « pour faire des reproches » afin qu'ils travaillent chez eux et présentent une description condensée lors de la séance suivante.

FAIRE DES REPROCHES

1- Des expressions à employer

Je n'admets pas… - Je ne supporte pas… - Je ne vous permets pas de… - Tu m'as menti (désobéi, fais mal…) - Tu as eu tort… - Après tout ce que j'ai fait pour toi ! Tous les défauts : ex : Tu es paresseux, sale, gourmand, vaniteux, égoïste, indiscipliné, faible, lâche, ingrat !…

2- Des formes grammaticales

- **Obligation** : imparfait/conditionnel : « il ne fallait pas faire… - Il fallait faire… - Tu aurais dû… - Tu n'aurais pas dû… - Tu devais… »
- **Ne… que** : « tu ne penses qu'à toi. - Tu ne dis que des bêtises. - Elle ne parle que d'elle-même ».
- **Intensité** : « tu parles trop ! - Tu exagères ! - Ça suffit ! - Assez ! - Tu sais que ce n'est pas très gentil de.. ; pas beau de… - Tu n'as pas assez travaillé. - Ce que tu as ronflé cette nuit ! ».
- **Adverbes** : toujours, jamais… : « tu ne viens jamais me voir. - C'est toujours moi qui écris. - Je vous ai déjà dit… ai dit plusieurs fois… - Je ne cesse de vous répéter… ».
- **Fausse interrogation** (on n'attend pas de réponse) : « je me demande comment tu as pu… - Comment as-tu pu oser faire cela ? - Comment oses-tu ? - De quel droit as-tu fait cela ? - C'est bientôt fini ? - T'as vu ta tête, aujourd'hui ? ».
- **Négation** : « ce n'est pas un travail, ça ! - Ce n'est plus une classe ! - Tu n'es pas un homme ! ».

3- Certaines expressions familières exclamatives.

- J'en ai marre ! - Ça suffit ! - Ne vous gênez pas ! - Et alors ! - Ah non ! ça alors ! - Non, mais dites donc ! - Pour qui tu te prends ! - Tu ne t'es pas regardé !

4. Les figures de style.

- **Certaines comparaisons et métaphores stéréotypées** : « tu écris comme un chat ! - Tu manges comme un cochon ! - Tu ressembles à ton père ! - On dirait un voyou. - Qu'est ce que c'est que ce cirque ! - Tu es bête à manger du foin ! - Tu mens comme tu respires ! ».

- **Des proverbes** (ils permettent d'exprimer des reproches dans des situations très précises) : « qui vole un œuf vole un bœuf. - Qui se ressemble s'assemble. - Il ne faut pas vendre la peau de l'ours avant de l'avoir tué. - Tout flatteur vit aux dépens de celui qui l'écoute. Il faut tourner sept fois sa langue dans sa bouche avant de parler. - L'avenir appartient à ceux qui se lèvent tôt. - Tel père tel fils ! - Les conseilleurs ne sont pas toujours les payeurs.

- **<u>Reproches implicites</u>** (déguisés) : « ça sent la fumée ici ! – Tiens, il n'y a plus de chocolat ! - Plus rien à boire ? à manger ? ».

- Deuxième étape.

Pendant le cours suivant, les élèves ont individuellement présenté leurs résumés. Les élèves ont présenté ce qu'ils avaient compris. Chaque élève parlait sans regarder la feuille pour une minute au plus. Leurs réponses étaient de l'ordre de celle-ci : « *c'est pour nous aider à dire des reproches. Il y a beaucoup d'expressions pour reprocher les autres comme je n'admets pas, je ne supporte pas, j'en ai marre, je ne peux plus…* ». Grâce à ce travail de résumé, les élèves ont retenu beaucoup d'expressions de reproches.

- Troisième étape.

Afin de sensibiliser le sens de réflexion critique chez les élèves, j'ai demandé aux élèves d'écouter l'enregistrement suivant en cochant devant chaque énoncé s'il s'agit d'un reproche ou d'une justification.

	Reproches	justifications
1. Nous avons fait tout notre possible.		
2. Dites donc, vous avez vu l'heure ?		
3. Il n'est même pas minuit.		
4. Vous pourriez faire moins de bruit !!		
5. Je fais ce que je veux !		
6. Excusez-moi, mais j'étais avant vous.		
7. Il faut faire la queue, madame.		
8. Je suis pressé.		
9. Ah te voilà ! J'attends depuis une heure !		
10. J'ai oublié.		
11. Tu exagères !		
12. J'ai eu de problèmes.		

Les élèves ont donné des bonnes réponses. Voici les réponses :

	Reproches	justifications
1. Nous avons fait tout notre possible.		x
2. Dites donc, vous avez vu l'heure ?	x	
3. Il n'est même pas minuit.		x
4. Vous pourriez faire moins de bruit !!	x	
5. Je fais ce que je veux !		x
6. Excusez-moi, mais j'étais avant vous.		x

7. Il faut faire la queue, madame.		x
8. Je suis pressé.		x
9. Ah te voilà ! J'attends depuis une heure !	x	
10. J'ai oublié.		x
11. Tu exagères !	x	
12. J'ai eu de problèmes.		x

- Quatrième étape.

J'ai demandé aux élèves d'écouter l'enregistrement suivant. Il s'agit d'un dialogue entre deux personnes dans un local de service après-vente. Ensuite, je leur ai demandé de résumer ce qu'ils viennent d'écouter.

- *Bonjour, monsieur, qu'est-ce qui se passe ?*
- *Oui, c'est inadmissible. Ce répondeur téléphonique, qu'on m'a offert pour mon anniversaire, ne fonctionne pas.*
- *Ah ! C'est assez surprenant. On n'a jamais eu d'ennui avec ce genre d'appareil.*
- *Regardez-moi cette notice ! On n'y comprend rien ! Impossible d'enregistrer le message d'appel !*
- *Excusez-moi. Vous avez bien mis l'appareil sous tension ?*
- *Vous vous moquez de moi ! Ça ne va pas se passer comme ça. Appelez-moi le directeur.*

Les réponses étaient de l'ordre suivant : « *c'est un client qui reproche un monsieur parce que l'appareil qu'il a acheté ne se fonctionne plus, et impossible d'enregistrer des messages* ». Ensuite, je leur ai demandé : « *quelles formes grammaticale et quel vocabulaire permettent d'exprimer les reproches ?* ». J'ai donc repassé l'enregistrement une deuxième fois, pour qu'ils puissent répondre. Ils ont donné des bonnes réponses : « *c'est inadmissible. Vous vous moquez de moi ! Ça ne va pas se passer comme ça.* ».

- Cinquième étape.

Quoi qu'ils expriment un reproche ou une justification, j'ai demandé aux élèves de jouer la scène (par deux) dans les situations suivantes en utilisant le vocabulaire et les formes grammaticales qu'ils ont retenus :

1. Vous êtes dans un bus. Vous êtes assis parce que vous vous êtes blessé à la jambe en faisant du sport et vous ne pouvez pas rester debout. Une personne âgée vous reproche de ne pas laisser votre place à une femme enceinte qui vient de monter dans le bus.

Les réponses des élèves étaient variées, de l'ordre de :

Élève 1 (la personne âgée) : - *Ce n'est pas très gentil de laisser une femme enceinte debout*.
Élève 2 : - *Oui, mais ma jambe est blessée, je ne peux pas rester debout*.

2. Vous arrivez encore en retard à votre école. Votre directeur vous demande des explications.

Élève 1 (le directeur) : - *Dis donc, tu as vu l'heure ?*
Élève 2 : - *J'ai eu un problème.*

À la fin de cette étape, j'ai demandé aux élèves de retenir que le reproche s'adresse toujours à une personne présente dans une situation de communication directe. Lorsqu'on parle de quelqu'un d'absent, il s'agit non d'un reproche mais d'une critique.

- Sixième étape.

J'ai demandé aux élèves de jouer les scènes puis de faire des critiques (en interprétant les reproches en critiques) en résumant les scènes suivantes :

1. Un père de famille lit le bulletin trimestriel de son fils. Les résultats sont très mauvais.
2. Une mère reproche à son fils d'arriver en retard au repas : - elle est d'abord calme, puis elle s'énerve.
3. Un frère aîné reproche à son jeune frère de lui prendre toujours ses affaires (vêtements, jeux, articles de sport, disques, cassettes).
4. Le professeur rend un devoir. Il reproche à ses élèves de n'avoir pas fait les recherches demandées, d'avoir passé trop peu de temps sur le travail…

Voici les réponses des élèves. Dans la **première** situation :
Élève 1 : - *C'est inadmissible ! Tes notes sont très mauvaises*.

Élève 2 : - *Je ne comprends rien de ce que les profs disent.*
Élève 1 : - *Tu exagères ! Tu n'aurais pas dû passer ton temps à jouer sur ton ordinateur. Tu dois être sérieux.*

Ensuite, ils ont formulé des critiques : « *il ne fallait pas passer son temps à jouer sur son ordinateur. C'est inadmissible ! Ce fils n'est pas sérieux. Ce n'est pas bien d'avoir toujours de mauvaises notes.* »

Dans la **deuxième** situation, leurs réponses étaient de l'ordre suivant :

Élève 1 : - *Je me demande comment tu arrives toujours en retard ! Je t'ai appelé depuis une heure.*
Élève 2 : - *J'étais au téléphone avec mon ami.*
Élève 1 : - *Ça suffit ! Je t'ai déjà dit ! Il faut respecter l'heure de repas.*

Quant à la critique concernant cette situation : « *ce fils ne respecte pas l'heure de repas. C'est impoli de désobéir sa maman* ».

Dans la **troisième** situation :
Élève 1 : - *C'est incroyable ! Arrêtes de prendre mes affaires !*
Élève 2 : - *Ma mère m'a dit qu'on peut les partager.*
Élève 1 : - *Non ! Ce n'est pas acceptable !*

Quant à la critique concernant cette situation : « *le petit frère ne respecte pas son grand frère* ».

Dans la **quatrième** situation :
Élève 1 : - *C'est inadmissible ! Vous n'avez pas fait ce que je vous demandé !*
Élève 2 : - *C'était très difficile.*
Élève 1 : - *Non ! Vous n'avez pas passé assez de temps dans vos recherches !*

Quant à la critique concernant cette situation : « *les élèves n'étaient pas sérieux* ».

Le résultat obtenu dans cette activité se résume dans le tableau suivant.

	l'objectif sous-spécifique : « être capable de faire comprendre ce qu'on a réellement l'intention de dire ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint

élèves francophones	x		
élèves non-francophones		x	

Les participations des élèves non-francophones étaient positives dans cette activité : beaucoup de leurs réponses étaient correctes. Selon les réponses des élèves, les objectifs (spécifique et sous-spécifique) ont été atteints. Les élèves ont pu, en réfléchissant de façon critique, résumer les contenus donnés et aussi transmis ce qu'ils ont réellement l'intention de dire. Il reste à vérifier la permanence des résultats dans le post-test.

III. Les sous-habiletés intonatives.

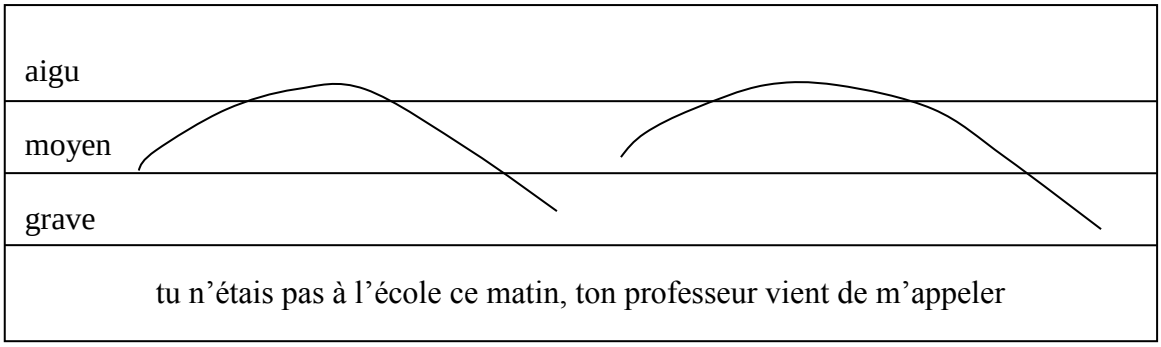
- **Activité 7**.

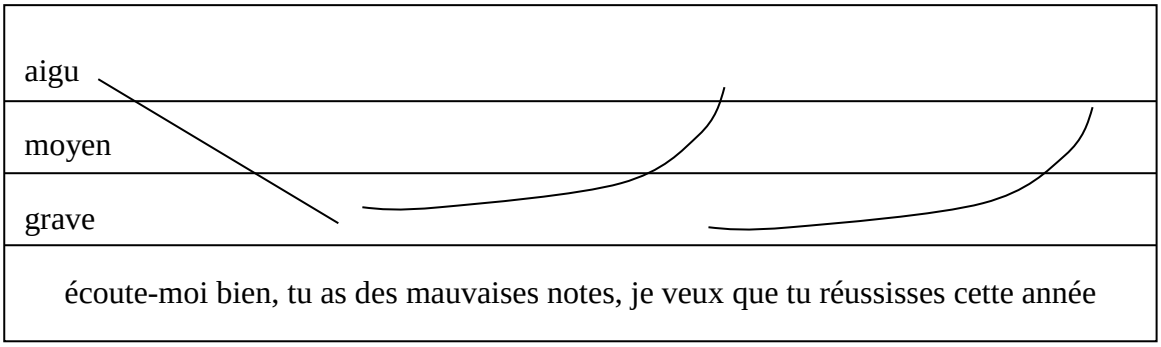
- Objectif sous-spécifique : « être capable de maîtriser des schémas intonatifs ».

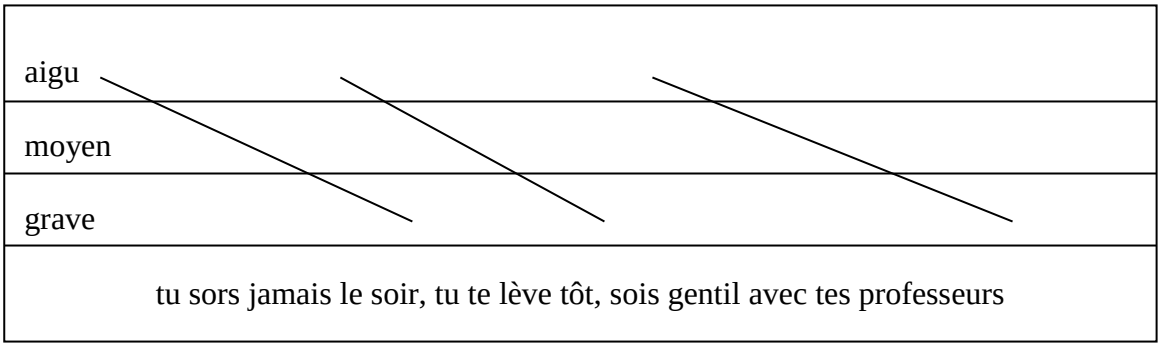
Déroulement :

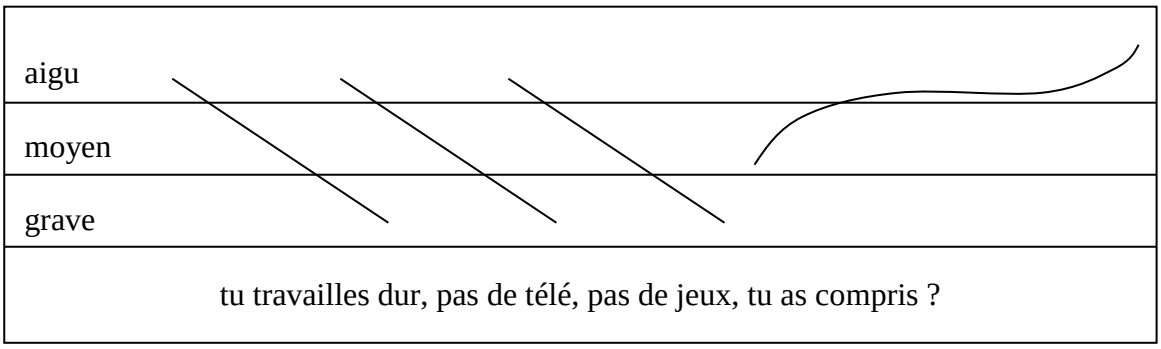
-Première étape.

J'ai demandé aux élèves d'écouter l'enregistrement suivant. Il s'agit d'un extrait de dialogue entre un élève et son grand frère. Ensuite, je leur ai demandé de résumer l'attitude du grand frère en deux ou trois mots : « *tu n'étais pas à l'école ce matin, ton professeur vient de m'appeler. Écoute-moi bien ! Tu as des mauvaises notes, je veux que tu réussisses cette année. Tu sors jamais le soir, tu te lève tôt. Sois gentil avec tes professeurs, tu travailles dur, pas de télé, pas de jeux, tu as compris ?* »





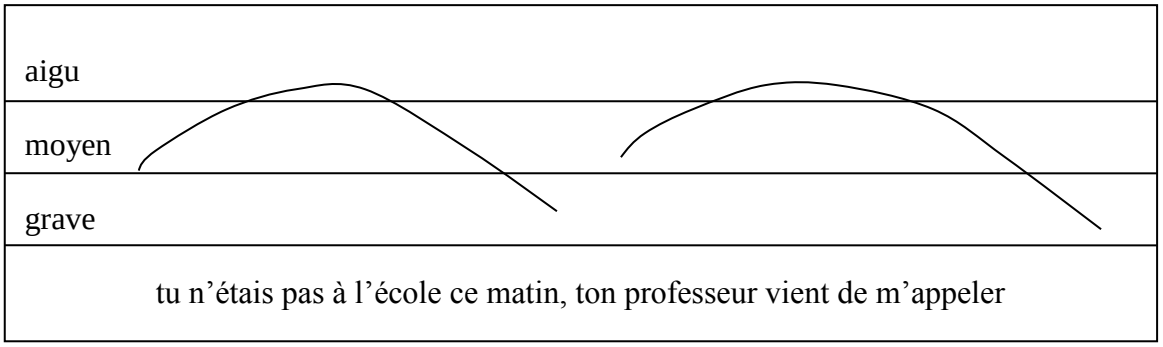


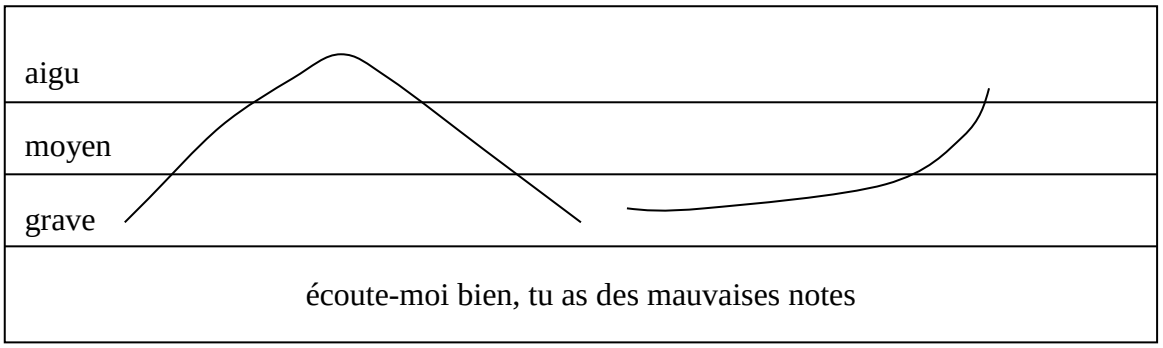


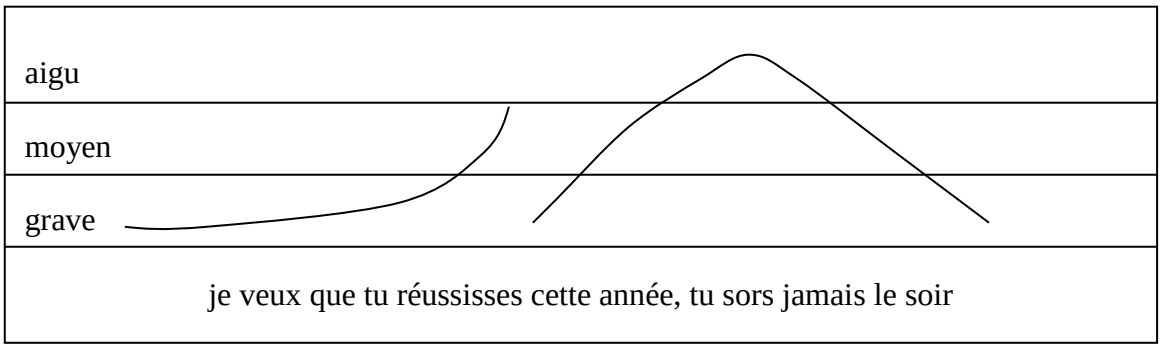
Les élèves ont répondu : « *le grand frère est énervé* », « *il est fâché* », « *il est en colère* ».

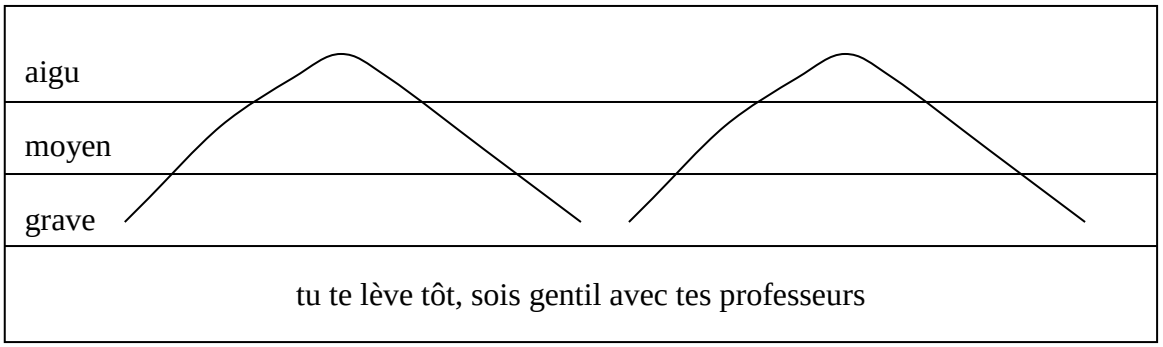
- Deuxième étape.

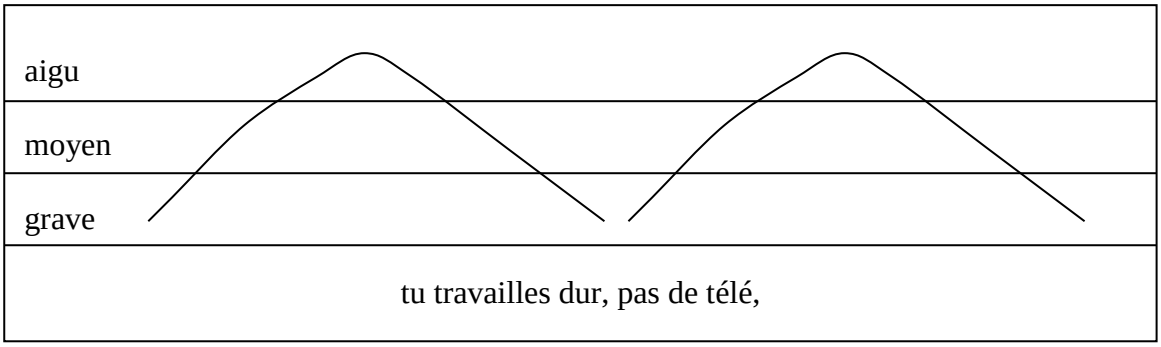
J'ai demandé aux élèves d'écouter l'enregistrement suivant. Il s'agit du même message sonore mais avec une intonation différente. Ensuite, je leur ai demandé de résumer l'attitude du grand frère en deux ou trois mots.

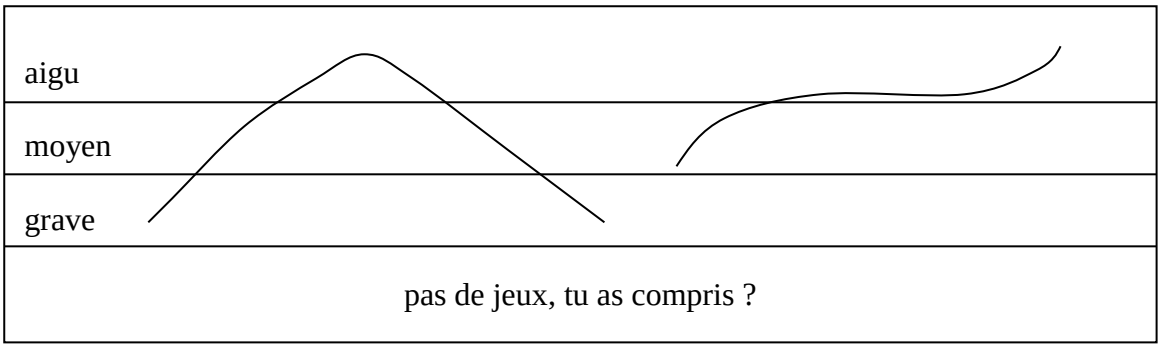

aigu
moyen
grave
tu n’étais pas à l’école ce matin, ton professeur vient de m’appeler


aigu
moyen
grave
écoute-moi bien, tu as des mauvaises notes


aigu
moyen
grave
je veux que tu réussisses cette année, tu sors jamais le soir


aigu
moyen
grave
tu te lève tôt, sois gentil avec tes professeurs





Les élèves ont répondu : « *le grand frère n'est pas énervé* », « *il n'est pas fâché* ».

- Troisième étape.

J'ai demandé aux élèves de synthétiser la différence entre les deux enregistrements : « pourquoi vous sentez que le grand frère était énervé dans le premier enregistrement, alors qu'il ne l'est pas dans le deuxième ? ». Les élèves n'ont pas répondu : ils ne savaient que dire. Je le leur ai donc expliqué, en utilisant le tableau ci-dessous, que « *le grand frère donnait des ordres. C'est pourquoi, vous avez l'impression que le grand frère était énervé ou fâché, alors que ce n'est pas le cas dans le deuxième enregistrement parce qu'il n'ordonne pas son petit frère mais il lui demande poliment* ». J'ai expliqué aux élèves la différence entre l'intonation qui donne le sens d'ordre et celle qui donne le sens de demande poli.

Dans un énoncé impératif qui donne le sens d'un ordre, le ton de la voix descend du plus aigu au plus grave.	aigu moyen grave Donne-moi ce livre !
Dans un énoncé impératif qui donne le sens d'une demande polie, l'intonation est la même que pour un énoncé déclaratif.	aigu moyen grave Donne-moi ce livre.
On peut aussi formuler une demande polie par un énoncé interrogatif.	aigu moyen grave Tu peux me donner ce livre ?

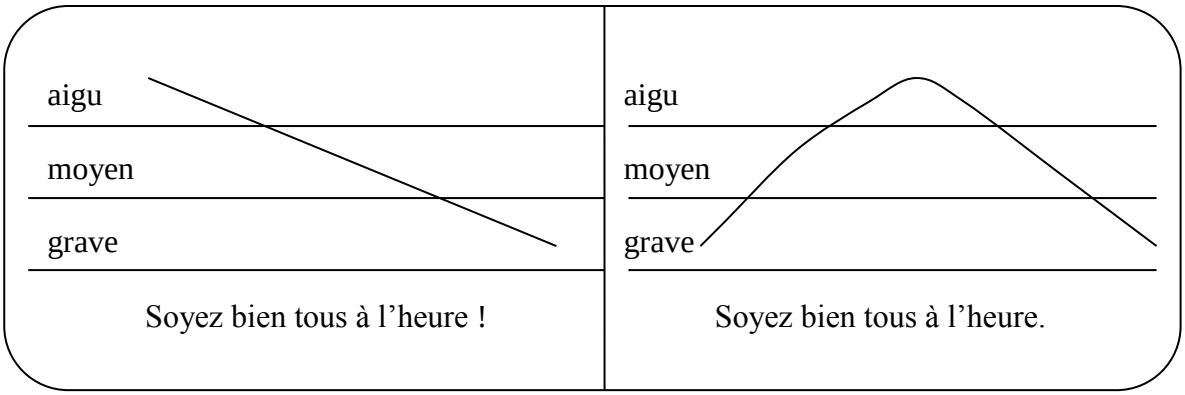
- Quatrième étape.

J'ai demandé aux élèves d'exprimer le sens d'un ordre et d'une demande polie en utilisant les mêmes énoncés suivants.

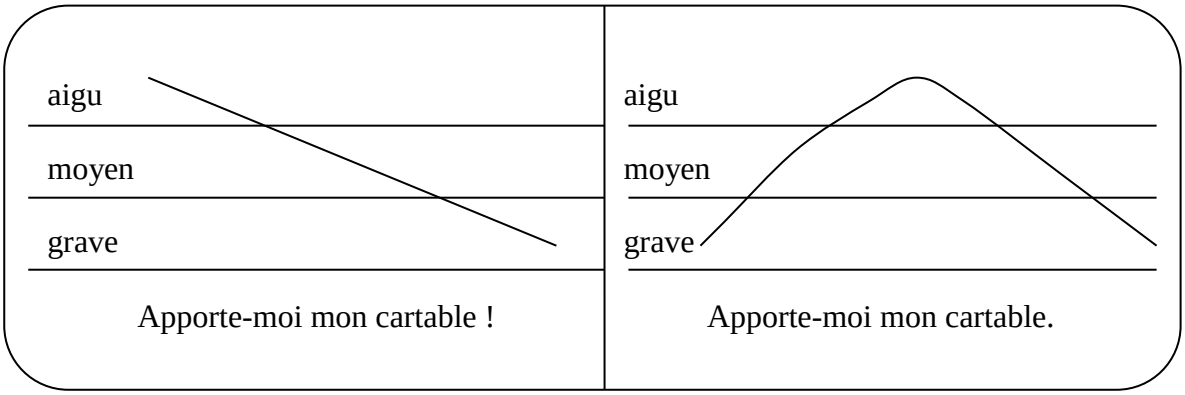
1. Soyez bien tous à l'heure.
2. Apporte-moi mon cartable.
3. Tu peux m'apporter mon cartable ?
4. Et surtout, n'oublie pas les clés.

Voici leurs réponses :

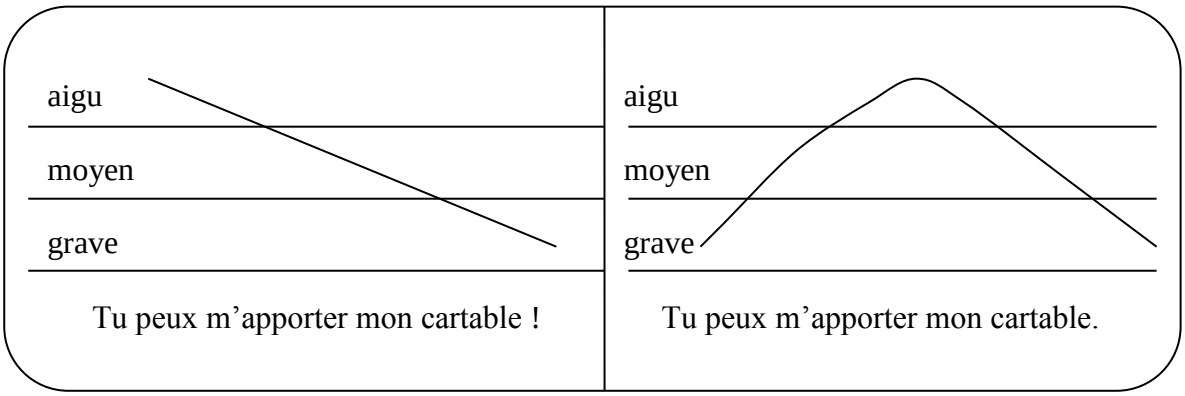
1.



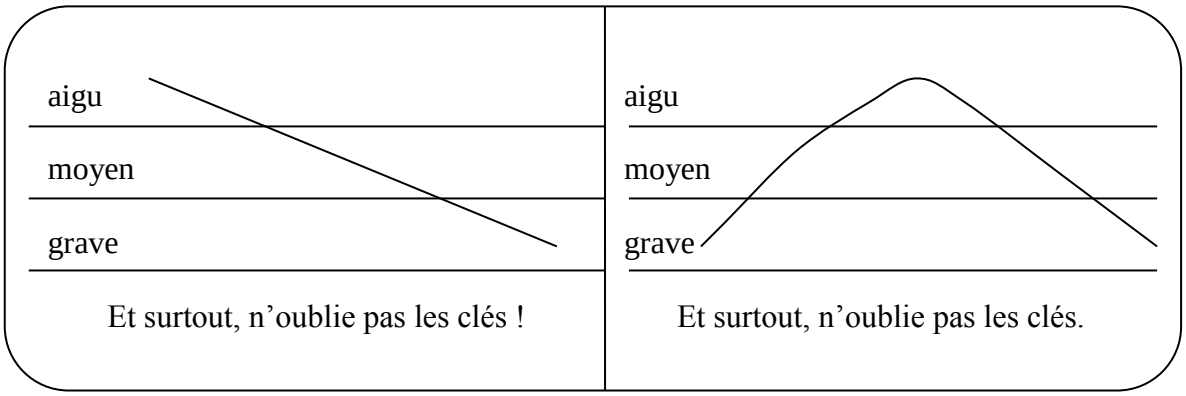
2.



3.



4.



Les réponses des élèves ont reflété un bon apprentissage de la part de tous les élèves, concernant les schémas intonatifs étudiés. Le tableau suivant montre le résultat de cette activité.

	l'objectif sous-spécifique : « être capable de maîtriser des schémas intonatifs ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non-francophones	x		

En somme, l'objectif sous-spécifique paraissait rigoureusement, dans cette activité, atteint. J'ai conclu que la réflexion de façon critique, par résumé ou synthèse, a aidé les élèves à maîtriser certaines schémas intonatifs.

IV. Les sous-habiletés de fluidité orale.

- **Activité 8**.

- Objectif sous-spécifique : être capable de produire des messages clairs.

Déroulement :

- Première étape.

Pour résumer un contenu d'un message oral, il faut le comprendre et saisir au moins le sens général de ce message. J'ai donc fait écouter l'enregistrement suivant. Ensuite, je leur ai demandé de résumer, puis synthétiser, dans un seul énoncé ce qu'ils ont entendu.

Vous écoutez la radio et vous entendez : « *en Europe, c'est la France qui compte le plus d'animaux de compagnie. Il y en a plus de 61 millons. Une famille sur deux possède un chien, un chat, un poisson rouge ou un rongeur : pour ceux qui ne connaissent pas qu'est-ce que c'est un rongeur, bah ça peur être une souris, un rat ou un hamster qui sont de la famille des rongeurs. Mais les animaux préférés des Français sont les poissons ! Après, ce sont les chats et les chiens. Une famille française sur quatre possède au moins un chien mais le nombre de chats augmente parce que les maisons sont plus petites, il y a moins de jardins et les chats prennent moins de place. Les français dépensent au moins 800 € pour un chien et 600 € pour un chat. Quand on fait un classement de dépenses des français, la nourriture vient à la première place, ensuite, le vétérinaire et les vaccins, après la propreté et l'hygiène, et enfin, les gadgets, c'est-à-dire les jouets, les petites balles, etc. Et vous, avez-vous un animal domestique ?* »

Les élèves ont répondu : « *il y a beaucoup d'animaux de compagnie en France* ». Ils sont aussi synthétisé que « *les français aiment les animaux de compagnie* ».

- Deuxième étape.

J'ai demandé aux élèves de répondre à la question posée à la fin de l'enregistrement en développant leurs réponse en au moins cinq énoncés, et en justifiant leurs réponses (dire pourquoi, comment, combien, etc.) : « *avez-vous un animal domestique ?* ».

Les élèves ont répondu : certains ont dit « *oui, j'ai un chien parce que j'aime jouer avec lui* », des autres ont dit « *non, j'aime pas les animaux domestiques*. ».

En somme, selon les réponses des élèves dans cette activité, j'ai conclu que l'objectif sous-spécifique n'est pas atteint bien que les élèves aient compris le contenu du message oral et ont pu le résumer et le synthétiser. Le tableau ci-dessous le désigne.

	l'objectif sous-spécifique : « être capable de produire des messages clairs ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones			x
élèves non-francophones			x

J'estime que l'objectif sous-spécifique n'a pas été atteint parce que l'activité précédente (activité 8) a été basée sur réflexion analytique de façon condensée, alors que la fluidité dépend d'une production orale multiple, expressive et cohérente. Autrement dit, la

technique de résumé (en tant qu'objectif d'action) n'est pas compatible avec l'habileté de fluidité orale qui entraîne de développement des idées, production des nombreux énoncés cohérents, etc. C'est pourquoi, j'ai ciblé le même objectif sous-spécifique dans l'activité suivante (activité 9) en s'appuyant sur un autre objectif d'action qui fait partie des objectifs d'action concernant la pensée analytique : **persuader**.

- **Activité 9**.

- Objectif sous-spécifique : être capable de produire des messages clairs.

Déroulement :

- Première étape.

J'ai expliqué aux élèves que persuader consiste à amener quelqu'un à changer d'avis, à faire ce que l'on désire qu'il fasse, à penser ce que l'on souhaite qu'il pense. Pour obtenir quelque chose de quelqu'un, on peut soit lui donner des ordres, soit le persuader. Chaque fois que c'est possible, il vaut mieux persuader qu'ordonner : quand on cherche à persuader, on marque son respect pour l'interlocuteur, on lui laisse la liberté de changer d'avis ou non.

Pour réussir à persuader, il ne faut jamais perdre de vue le but à atteindre. Pour faire admettre ce but, on utilise de bonnes raisons que l'on communique à son interlocuteur. Ces raisons (ou arguments) n'ont pas besoin d'être très nombreuses. En revanche, il faut savoir les choisir de façon qu'ils soient bien adaptés au destinataire. Vous savez également par expérience que le moment de persuasion doit être bien choisi.

Un argument bien choisi peut s'adresser au bon sens, à la logique, à l'intelligence de l'interlocuteur. On dit alors que l'on cherche à le convaincre. Pour persuader quelqu'un, on cherche à l'émouvoir, à « jouer sur la corde sensible », à insister sur ce qui le touche le plus, à le séduire comme le fait la publicité.

- Deuxième étape.

J'ai lu à haute voix les répliques extraites d'une conversation entre une fille cadette et sa grande sœur. Les énoncés sont tous par la cadette qui essaie de persuader sa grande sœur. J'ai donc demandé aux élèves d'écouter attentivement ces énoncés et observer comment la sœur cadette persuade sa sœur aînée.

- La sœur aînée (Samia) : …….
- **Lilia** (la sœur cadette) : *Samia, j'ai vu un pull super en vitrine, à 15 euros*
- …….
- **Lilia** : *La couleur t'irait bien à toi aussi. Nous avons la même taille*.
- …….
- **Lilia** : *Je pourrais te le prêter pour la soirée de Noémie. Tu serais la star* !
- …….
- **Lilia** : *Peux-tu me prêter 10 euros pour l'acheter ?*

J'ai invité les élèves à réfléchir en répondant à quelques questions que j'ai posées :

1. Qu'est-ce que la sœur cadette veut obtenir de l'aînée ?
2. Présente-t-elle cette demande d'emblée ? Pourquoi ?
3. Que veut-elle suggérer d'abord ?
4. Quels sentiments veut-elle faire naître chez l'aînée?

Ces questions représentaient une discussion réflexive avec les élèves. On (toute la classe) a pu répondre aux questions :

1. Elle veut 10 €.
2. Non, parce qu'elle a peur que sa sœur aînée refuse.
3. Elle a suggéré qu'elle pourrait le prêter à sa sœur.
4. Les sentiments de persuasion et conviction.

- Troisième étape.

J'ai expliqué aux élèves que persuader consiste à solliciter, suggérer, prier, insister ou mettre en garde. Il y a beaucoup d'**expressions persuasives** qui aident à persuader ou convaincre quelqu'un.

Pour suggérer :
Et si tu faisais… ? - Je te propose de… - Est-ce que tu pourrais… ? - Est-ce que tu ne pourrais pas… ? - Ne pourriez-vous pas… ? - Pourquoi est-ce que tu ne ferais pas… ? - On pourrait essayer de…

Pour solliciter :
Je te serais très reconnaissant si tu pouvais - Ça te dérangerait beaucoup de… ? Tu serais gentil de… - Ce serait gentil de ta part si tu pouvais… - S'il te plaît, peux-tu… ? - Est-ce que je peux te demander quelque chose ? - Est-ce que tu pourrais me rendre un petit service ?

Pour prier :
Essaie de… - Sois gentil… - Pourquoi ne pas… - Si possible…
Pour insister :
Je vous assure que… - Je vous jure que… - Je vous garantis que… - Il n'y a qu'à… - Vous auriez tort… - Ce serait bête de…
Pour mettre en garde :
À ta place, je ferais… - Tu ne devrais pas… - Attention, je te préviens que… - N'oublie pas que… - Je pense que tu devrais te souvenir que… - Mets-toi à ma place… - Il vaudrait mieux que tu… - Si j'avais un conseil à te donner… - Je te recommande fortement de… - J'aimerais te mettre en garde contre… - Permettez-moi d'attirer votre attention sur…

- Quatrième étape.

Les élèves ont répondu, en utilisant des expressions persuasives et en s'appuyant sur l'exemple précédent, aux questions suivantes au moins en une dizaine d'énoncés pour chaque situation.

1. Vous voulez persuader vos parents de vous emmener un dimanche à Eurodisney.
2. Tu as besoin d'argent, et tu voudrais vendre un objet personnel à un copain : vêtement, cassette, dvd, sac à dos, baladeur…
3. Un de vos copains arrive le soir à la maison pour passer un moment. Vous aimeriez qu'il parte parce que vous avez d'autres projets pour la soirée.

Voici les réponses des élèves :

1. « *je vous propose d'aller à Eurodisney. Vous savez qu'Eurodisney organise, chaque dimanche, des jeux intéressants et convenables pour les gens âgé comme vous. Chaque dimanche, il y a des promotions. Vous seriez gentils d'emmener à Eurodisney, je vous assure que cette journée sera inoubliable. À votre place, j'accepterais de faire plaisir à mon enfant* ».

2. « *Je te propose d'acheter une chemise à 10 €. Je l'ai acheté la semaine dernière à 30 €, mais je te la vends parce que j'ai vraiment d'argent. Je t'assure que cette chemise est de bonne qualité. À ta place, j'accepterais de l'acheter parce que c'est de marque* ».

3. « *J'aime bien que tu restes avec moi, mais je suis désolé. J'ai beaucoup de devoirs à faire. Mon prof de mathématiques m'a donné beaucoup de travaux. J'ai besoin de me concentrer et être tout seul* ».

Le résultat de cette activité peut être résumé par le tableau ci-dessous.

	l'objectif sous-spécifique : « être capable de produire des messages clairs ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non-francophones		x	

Les élèves (francophones et non francophones) ont réalisé certains progrès concrets : ils ont produit des énoncés plus cohérents et plus nombreux. Ce progrès a été réalisé grâce au changement de façon de réflexion critique (activité 8 basée sur la technique de résumé), et au choix d'autre façon (activité 9 basée sur la technique de persuasion) qui est plus convenable à la fluidité orale.

En somme, les réponses des élèves ont montré que la technique de résumé a aidé les élèves de se progresser. Or, les résultats obtenus dans toutes les activités précédentes, pendant la leçon 1, peuvent être résumés dans le tableau ci-dessous.

	Les objectifs sous-spécifiques		
	Atteints	Atteints en cours	Non atteints
élèves francophones	7 activités	1 activité	1 activité
élèves non-francophones	2 activités	4 activités	3 activités

Lors des 9 activités menées dans cette leçon, les objectifs sous-spécifiques ont été atteints dans 7 activités pour les élèves francophones via 2 pour les non-francophones. Les

objectifs n'ont pas été atteints dans trois activités pour les élèves non-francophones, et dans une seule activité pour les francophones. L'atteinte des objectifs était en cours dans 4 activités pour les élèves non-francophones via une seule activité pour les francophones. Ces résultats élucident que le développement des habiletés d'expression orale ne s'effectue pas, en utilisant la technique de résumé, de la même façon chez les élèves francophones et non-francophones. Ces derniers se progressent sensiblement.

Après avoir proposé les activités précédentes, j'ai administré quelques exercices afin d'évaluer les acquis.

Exercices

Ces exercices avaient pour objectif d'« évaluer la capacité des élèves de penser de façon critique en s'appuyant sur la technique du résumé ».

a) Fais un petit résumé des inconvénients de fumer en répondant aux questions suivantes.

1. Qui sont les grands fumeurs dans ton pays ? les femmes, les hommes ou les jeunes ?
2. À ton avis, pourquoi les jeunes commencent-ils à fumer ?
3. Est-ce que les gens font du sport dans ton pays ? quel sport est le plus préféré ?
4. Quels sports pratiquent les hommes et les femmes ?
5. Et toi, pratiques-tu un sport ? lequel ? pourquoi ?

Voici les réponses :

Élève 1 : « *Au Mali, les grands fumeurs sont les hommes. À mon avis, les jeunes fument pour se faire plaisir. Les gens préfèrent jouer au football. Moi, je fais du vélo parce que je l'aime* ».

Élève 2 : « *En Algérie, les grands fumeurs sont les hommes. Les jeunes fument pour se font grandir. Le jeu le plus préféré est le football. Les hommes et les femmes ne font pas du sport. Les jeunes jouent au foot. Moi, je ne fais pas du sport, je joue aux jeux vidéo* ».

Élève 3 : « *Au Tibet, les hommes fument beaucoup. Oui, les gens font du sport. Les hommes font du sport. Moi, je fais du jogging* ».

Élève 4 : « *Les gens fument beaucoup en Inde. Les hommes ne font pas du sport mais les jeunes jouent au cricket. Je fais de la natation* ».

Élève 5 : « *Je joue au foot et je ne fume pas* ».

Élève 6 : « *En Tchétchénie, les gens ne font pas du sport. Les jeunes fument. Je fais du jogging* ».

Élève 7 : « *En Côte d'Ivoire, les gens aiment le football. Le fumer est mauvais pour la santé. Les jeunes fument parce que ça fait plaisir pour eux. Les hommes jouent au football, les femmes ne jouent pas. Moi, je joue au foot parce que je l'aime* ».

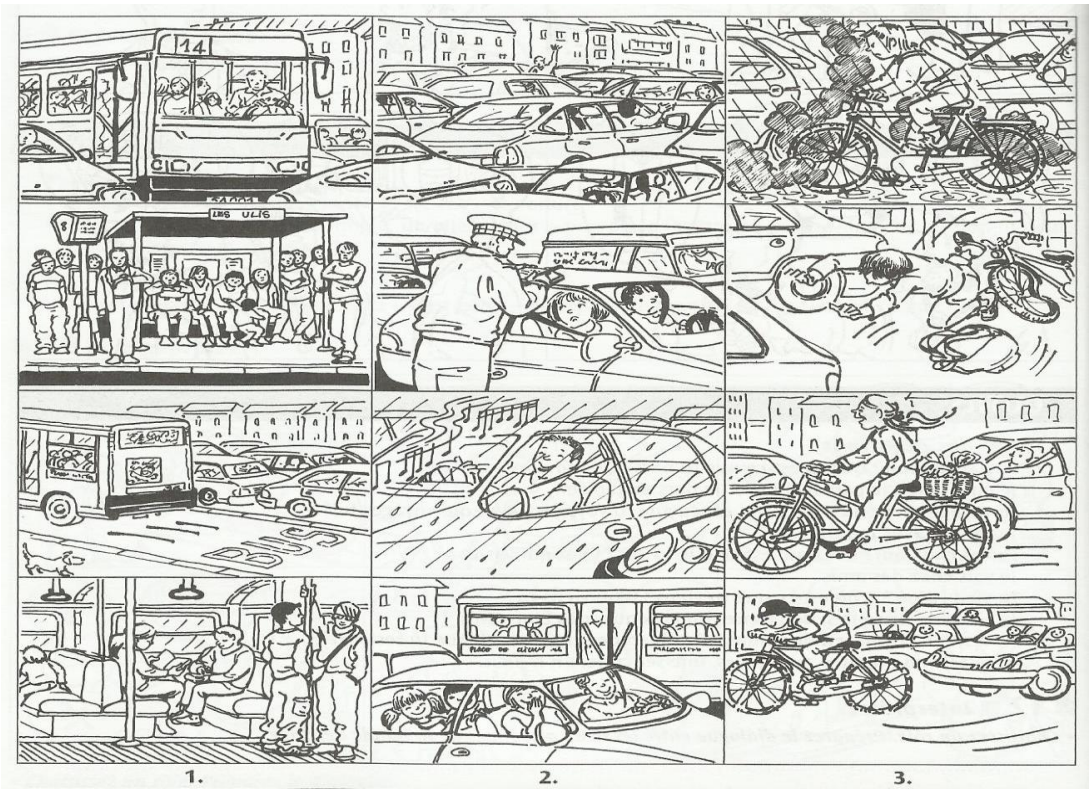
Le tableau ci-dessous résume le résultat de cet exercice.

	La capacité de réfléchir de façon critique en s'appuyant sur la technique de résumé.

	Acquise	Non acquise	Non participants
élèves francophones (5 élèves)	3 élèves	-	2
élèves non francophones (15 élèves)	3 élèves	9 élèves	3 élèves

Le résultat de cet exercice élucide que les élèves francophones étaient plus capables de réfléchir de façon critique que les non francophones. Ceux-ci avaient plus de difficultés de présenter un résumé en répondant aux questions posées.

b) Dans cet exercice, j'ai demandé aux élèves de regarder à l'image afin de résumer leurs trajets à l'école en répondant aux questions suivantes : quels sont les avantages et les inconvénients du vélo, du bus, du métro et de la voiture ? Quel moyen de transport préférez-vous ? Pourquoi ?



Voici leurs réponses :

1) « *je vais à l'école à vélo. C'est pratique parce que les bouchons sur la route ne m'empêchent pas de rouler. Quand il fait beau, c'est agréable mais quand il fait mauvais ou froid, c'est dur* ». D'autres réponses : « *je préfère*

le vélo parce que je fais du sport quand j'utilise le vélo », « *j'utilise le vélo parce que je n'habite pas loin* », « *je n'aime pas le vélo. C'est dangereux* ».

2) « *je préfère aller à l'école en bus parce qu'il est spacieux, et je peux m'assoir. Il est pratique même s'il y a des bouchons, car il y a des pistes routières spéciales pour les bus. Pourtant, on attend parfois longtemps* ». D'autres réponses : « *je prends le bus parce qu'il n'y a pas de métro près de chez moi* », « *je prends le bus parce que mes amis prennent la même ligne de* bus ».

3) « *je ne préfère pas aller à l'école en voiture parce qu'il est très ennuyeux quand il y a des bouchons. Il risque toujours d'avoir des amendes. Pourtant, on peut écouter librement de la musique même s'il fait mauvais dehors* ». D'autres réponses : « *je viens toujours à l'école en voiture parce que mon père refuse que je prends les transports communs* », « *je préfère que ma mère m'amène à l'école en voiture parce que je n'aime pas attendre le bus* ».

Le tableau ci-dessous résume le résultat de cet exercice.

	La capacité de réfléchir de façon critique en s'appuyant sur la technique de résumé.		
	Acquise	Non acquise	Non participants
élèves francophones (5 élèves)	5 élèves	-	-
élèves non francophones (15 élèves)	4 élèves	8 élèves	3 élèves

Ce tableau montre que les élèves francophones ont participé correctement à l'exercice, alors que les non francophones ont essayé. Leurs participations étaient plutôt courageuses même si leurs réponses étaient assez courtes.

En somme, les résultats obtenus montrent que la capacité de réfléchir de façon critique est plus élevée chez les élèves francophones. Afin d'éprouver l'effet de pensée critique (habileté de réflexion d'ordre supérieur) sur le développement des habiletés d'expression orale chez les élèves, le post-test a été mis en place plus tard.

- Synthèse (leçon 1).

Dans cette leçon, l'objectif d'action « **résumer/synthétiser** » a été ciblé. J'ai commencé par enseigner un apport théorique (la définition de technique de résumé, ses types différents). Ensuite, des activités ont été présentées dans le but de développer les sous-habiletés d'expression orale en utilisant la technique de résumé/synthèse. Des exercices ont été enfin menés pour vérifier le progrès des élèves. Les activités éducatives ont visé à développer :

- **les sous-habiletés de compréhension de l'oral**. Les élèves francophones ont montré certain progrès. En revanche, les élèves non francophones ont eu de difficultés pour saisir le message oral.

- **les sous-habiletés de communication**. Dans ces sous-habiletés, j'ai ciblé quatre aptitudes : a) aptitudes linguistiques pour lesquelles des activités ont été menées pour améliorer la maîtrise des règles grammaticales ; b) aptitude sociolinguistique ciblée par des objectifs sous-spécifiques qui étaient sensiblement atteints ; c) aptitudes discursives dont les objectifs sous-spécifiques ont atteints ; d) aptitudes stratégiques dont l'objectif sous-spécifique a été sensiblement atteint.

- **les sous-habiletés intonative**. Les élèves ont réalisé certains progrès en ce qui concerne la maîtrise de certains schémas intonatifs.

- **les sous-habiletés de fluidité orale**. Les progrès des élèves sont restés faibles. Dans leurs réponses, il y avait un grand manque de cohérence entre les énoncés produits.

En somme, j'ai conclu, selon les réponses des élèves, que résumer et synthétiser un contenu de message oral ont aidé à impliquer les élèves dans une réflexion critique dans le sens où un résumé est considéré comme traduction analytique, tandis qu'une synthèse est considérée comme interprétation critique.

Leçon 2

LA PRISE DE DÉCISION

9.3.2.2. Leçon 2 : la prise de décision.

Cette leçon consiste à mettre en place des stratégies visant à améliorer chez les élèves la capacité de penser de façon critique en développant l'habileté à prendre des décisions. Cette leçon s'est déroulée selon le tableau ci-dessous.

Leçon 2 : prise de décision	
Objectifs	d) Exprimer les processus de prise de décisions, de justification et de planification d'une expression orale. e) Exprimer des éléments de ses connaissances acquises à travers des processus décisionnels.
Déroulement	a) Présenter les objectifs de cette leçon, son importance et les étapes à suivre pour prendre des décisions. b) Présenter aux apprenants des textes (écrits ou oraux), des documents filmés ou enregistrés, afin de leur donner l'occasion de choisir les bonnes alternatives puis justifier leur choix.
Rôle de l'enseignant	a) Rendre explicite aux apprenants les processus décisionnels. b) Fournir aux apprenants des séries de situations (textes écrits ou enregistrés) et leur expliquer les démarches à suivre.
Intérêt et finalité	a) Expérimenter son potentiel critique.
Durée	Cette leçon a duré entre 6 séances.

L'expression orale peut être considérée comme une capacité d'interagir ou de prendre de décisions concernant certains ajustements portant sur l'espace, le temps, le corps, la voix, les relations, les supports et les propos (expressions linguistiques, rhétoriques, etc.). Le contenu de cette leçon s'appuie sur un **apport théorique**, des **activités éducatives** et des **exercices.**

Apport théorique

Il s'agit d'un contenu théorique qui a visé à faire connaître les élèves ce qui est une prise de décision. J'ai donc expliqué aux élèves que tout le monde prend tous les jours, même instantanément, des décisions qui se varient entre les plus importantes, décisives ou habituelles : la prise de décisions impose qu'on a des choix innombrables qui s'offrent. Dans les cas anodins, on prend des décisions, bien souvent, sans même s'en rendre compte. En revanche, les grandes décisions, qui peuvent susciter des impacts durables, peuvent causer des soucis, des hésitations et même des angoisses de tomber dans le regret d'avoir pris la mauvaise décision. Ensuite, j'ai expliqué aux élèves la définition de prise de décision, son importance et ses étapes.

- Définition.

J'ai montré que la prise de décision est une option parmi plusieurs schémas d'actions possibles (Berthoz, 2003 : 9) : la prise de décision est une technique qui intervient dans plusieurs domaines et activités cognitives.

- L'importance de la prise de décision.

J'ai expliqué que la technique de prise de décision aide à éviter l'échec dans la mesure où exprimer oralement impose la question « comment ? ». Celle-ci incite les apprenants à prendre une liste de décisions selon la situation donnée : « *je vais commencer à dire que…* », *« je vais utiliser tel vocabulaire, tel rythme, telle intonation, telles gestes, etc.* », et « *je termine en disant que…..* ». En d'autres termes, les décisions prises montrent l'identité réflexive et langagière de l'individu.

- Les étapes de la prise de décision.

Prendre une décision consiste à évaluer les conséquences positives et négatives des différents choix qui sont offerts, et à adopter une stratégie de sélection d'un choix parmi d'autres (Tiberghien, 2007 : 176) : une décision s'effectue en certaines étapes :

- **identifier la situation** : identifier sur quoi va porter sa décision. Cela peut être un problème, une situation ou un défi. Il faut étudier le contexte

de la décision en posant des questions comme : Quelles sont les ambiguïtés et les déséquilibres dans la situation ? Quelle est l'importance de prendre ces décisions ? Pourquoi faut-il prendre ces décisions ?

- **préciser les objectifs et les mesures** : prioriser les informations recherchées, construire des options explicites et définir ce qui compte réellement dans la décision affrontée.
- **créer des options inventives** : créer de bonnes options qui permettent d'aborder directement la situation concernée.
- **cerner les conséquences** : comparer les options et restreindre les objectifs dans le cadre des compromis essentiels.
- **clarifier les compromis** : se tenir à la décision prise en justifiant ses choix.

Après avoir fini cette introduction théorique, j'ai proposé des activités qui ont visés à développer les habiletés d'expression orale.

Activités éducatives

Afin de sensibiliser au fait de « décider » dans un sens langagier et expressif, des exemples ont été présentés avant de proposer les activités.

a) Dans l'exemple suivant, j'ai demandé aux élèves d'imaginer et de prendre une décision à la place de Damien : « *Damien est un jeune homme de 15 ans. Il souhaite arrêter ses études parce qu'il pense que c'est ennuyeux d'aller à l'école. Au lieu de cela, il veut travailler comme* ____ (insérer un métier) ».

Dans cet exemple, j'ai discuté avec les élèves pour montrer comment faire une analyse (ou une étude de cas) pour cette situation. En imaginant le scénario que Damien prend la décision de continuer ses études, ou bien de quitter l'école et chercher un travail. J'ai insisté sur les causes qui font Damien prendre telle décision (par exemple, pour aider financièrement sa famille, etc.). Ensuite, j'ai posé des questions telles que : si vous étiez à la place de Damien, qu'est-ce que vous auriez dû décider ? Continuer vos études ou chercher un travail ? Pourquoi ? Quel travail vous auriez dû choisir ? Pourquoi ?

Les réponses des élèves étaient variées : certains répondaient « *footballeur ou chanteur pour gagner beaucoup d'argent* ». D'autres disaient « *je préfère travailler et continuer mes études parce que je veux devenir pilote d'avion* ». Les élèves ont appris par cet exemple que quand on apprend une décision, il y a des causes et des suites à cette décision.

- De la même manière, on a analysé d'autres situations comme :

« *Daniel est un jeune homme de 16 ans. Il a rencontré des amis qui ont essayé de droguer en lui disant qu'il devrait en faire autant* ». (Pourquoi arrive-t-on à ce point-là ? Si vous étiez à la place de Daniel, qu'est-ce que vous auriez décidé ? Pourquoi ?). Je cite une de réponses des élèves : « *si j'étais à la place de Daniel, je refuse d'accepter parce que fumer est dangereux pour la santé* ».

b) Dans l'exemple suivant, j'ai demandé aux élèves de choisir une activité préférée et justifier leur choix.

- Que pensez-vous de ces activités ? Sont-elles utiles, agréables, dangereuse… ?

Vu qu'une prise de décision s'appuie sur une justification, les élèves ont justifié leur choix par le fait qu'ils avaient du mal à s'exprimer, les élèves non francophones choisissent « *la plage pour passer les vacances* », mais je leur ai demandé « *pourquoi as-tu refusé les autres activités ?* » afin de les obliger à parler. Ils répondaient « *parce que je l'aime pas* » mais j'insistais et refusais ce genre de réponse pour leur faire donner une cause convaincante.

En revanche, les élèves francophones ont pu justifier leurs choix. Par exemple, « *j'aime manger au restaurant parce que le goût des plats est différent, et je peux passer des bon moments avec mes amis, j'aime pas la pêche parce que ça m'ennuie* ».

Après ce travail suivi d'une explication du rôle de prise de décision et de justification de son choix, j'ai proposé aux élèves des activités qui ont été menées avec les objectifs spécifiques suivants.

I. Les sous-habiletés de compréhension de l'oral.

- **Activité 1**.

- Objectif sous-spécifique : « être capable de saisir les données et leurs relations : conséquence, cause, effets ».

Déroulement :

- Première étape.

J'ai demandé aux élèves d'écouter attentivement cet extrait d'une interview.

- **Journaliste** : vos enfants portent-ils des marques ? Les adolescents semblent accros aux marques que ce soit pour les vêtements ou les derniers modèles de téléphones portables. Les filles s'habillent en lolita et les garçons adorent les logos liés au monde du sport. Nous avons essayé de comprendre comment, dans les familles, on vit aves cette folie pour les marques. Vincent Ducroc, vous êtes sociologue. Vous avez écrit un livre intitulé Bas les marques ! Vous pouvez nous expliquer ce phénomène ?

- **V. Ducroc** : chez les jeunes, les marques ont un double rôle. D'abord, les parques ça permet de s'identifier aux autres, à ses copains, et si on n'a pas de marques, les autres disent qu'on n'est pas à la mode, qu'on n'a pas d'argent. Alors, c'est pour ça que les jeunes portent des marques, pour être comme les autres. Et puis, il faut en avoir pour se différencier des autres groupes. Et les jeunes ont l'impression, avec les marques, d'acquérir une personnalité.

- **Journaliste** : ce sont les marques qui donnent une personnalité ?

- **V. Ducroc** : Hé, oui, c'est ce qu'ils pensent. Les marques, c'est pour se donner une image, ça sert à dire à quel groupe on appartient, quel genre d'homme on est. Au sein d'un même groupe, tout le monde porte les mêmes marques. Si par exemple, un groupe a adopté la marque, je ne vais pas citer de nom, la marque Tartempion, tous les membres du groupe vont se connaître par cette marque Tartempion. Voyez-vous, ça devient une marque du groupe. Et parce qu'ils se reconnaissent dans le groupe, parce qu'ils se sentent reconnus grâce à la marque, alors ils se sentent plus forts.

- Deuxième étape.

J'ai posé aux élèves quelques questions afin d'éprouver leur compréhension de ce qu'ils viennent d'écouter : dites si les énoncés suivants sont vrais ou faux en justifiant la réponse.

1. Les jeunes portent des vêtements de marque quand ils ont beaucoup d'argent.
2. Selon, Vincent Ducroc, pour être accepté dans un groupe de jeunes, il faut porter les marques du groupe.
3. Les adultes choisissent des vêtements plus pour le style que pour la marque.

Les élèves ont répondu. Voici leurs réponses.

1. *Oui, parce que les marques coûtent très cher et pour que les gens disent qu'on est riche*.
2. *Oui, parce que les membres du groupe se sentent qu'ils se reconnaissent et qu'ils sont plus forts*.
3. *Non, ils choisissent les vêtements plus pour la marque que pour le style parce qu'ils se sentent reconnus*.

- Troisième étape.

J'ai demandé aux élèves de répondre à la question suivante : aimez-vous porter des marques ? Pourquoi ? Est-ce que porter des marques peut poser un problème dans la société ? Justifier vos réponses ?

Voici leurs réponses : «*oui, j'aime les marques parce qu'on trouve toujours les bonnes qualités avec les marques, et je me sens bien avec les marques. Porter des marques ne pose pas de problème parce que c'est bien* » ; « *non, j'aime pas les habits de marques parce qu'ils sont toujours très chers. Porter des marques ne pose pas de problèmes dans la société parce qu'il y a des gens qui sont riches et peuvent acheter des choses très chères* » ; *« j'aime les marques mais je n'ai pas souvent suffisamment l'argent pour acheter des vêtements de marque. Porter des marques peut poser des problèmes parce qu'il y a des gens qui sont jaloux mais n'ont pas suffisamment d'argent* ».

Le tableau ci-dessous montre le résultat obtenu dans cette activité.

	l'objectif sous-spécifique : « être capable de saisir les données et leurs relations : conséquence, cause, effets ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non-francophones		x	

Contrairement aux élèves non francophones, les élèves francophones prenaient l'initiative de répondre à la question posée dans la troisième étape. Ils étaient plus capables de justifier leurs réponses ou leurs choix. Cela reflète le fait qu'ils ont saisi les donnés et leurs relations mais aussi qu'ils sont plus en confiance.

II. Les sous-habiletés de communication.

A) Les aptitudes linguistiques.

- Activité 2.

Objectif sous-spécifique : « être capable d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre de sens ».

Déroulement :

- Première étape.

Quand on justifie une décision, on met en relief certains éléments dans les énoncés. Pour mettre en relief, on peut répéter les mots sous une autre forme. J'ai expliqué d'abord aux élèves la nomination.

La nomination

Les noms sont souvent formés à partir des verbes.

A) Certaines transformations sont simples :

- Contrôler - un contrôle -visiter - une visite
- acheter - un achat - traverser - une traversée
- arriver - une arrivée

Attention : partir - un départ.

B) Pour d'autres, on ajoute, par exemple :

-**tion** ou –**ation** : diminuer – une diminu**tion** - communiquer - une communic**ation**
-**ment** : loger - un loge**ment** - changer - un change**ment**
-**age** : passer - un pass**age** - décoller - décoll**age**
-**ure** : - lire - une lect**ure** - ouvrir - une ouvert**ure**

- Deuxième étape.

J'ai demandé aux élèves de renforcer l'idée principale dans toutes les décisions suivantes (mettre en relief le verbe principal).

Exemple : tu dois changer ton comportement.

→ - *Tu dois changer ton comportement, c'est maintenant, le changement !*

1. Demain, on part à 18h.

2. On visite le quartier historique le soir.
3. Tu dois écrire cette lettre maintenant.
4. Vous lisez sans bruit.

Tous les élèves francophones ont participé dans cette activité. Les élèves non francophones ont essayé de donner de bonnes réponses : leurs implications étaient plutôt positives. De bonnes réponses ont été donc données, du type :

1. *Demain, on part à 18h. Le départ, à 18h !*
2. *On visite le quartier historique le soir. La visite est le soir !*
3. *Tu dois écrire cette lettre maintenant. Maintenant, c'est l'écriture de cette lettre !*
4. *Vous lisez sans bruit. La lecture, sans bruit !*

Le tableau suivant élucide le résultat de cette activité.

	l'objectif sous-spécifique : « être capable d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre de sens ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non-francophones		x	

Les élèves, notamment les francophones, ont appris dans cette activité la façon de renforcer ou insister une décision par mettre en relief certains éléments en les répétant sous d'autres formes.

B) Les aptitudes sociolinguistiques.

- **Activité 3**.

- Objectif sous-spécifique : « être capable de développer des stratégies de communication ».

Déroulement :

- Première étape.

J'ai sensibilisé les élèves à la réaction suite d'une prise de décision. Quand nous faisons un choix ou prenons une décision, nous réagissons généralement, soit en exprimant

une surprise, soit en approuvant la décision. Pour ce faire, j'ai expliqué aux élèves certaines expressions qu'on utilise dans une situation semblable.

Exprimer une surprise	**Approuver une décision**
- C'est incroyable ! - Ah ! Bon ! - C'est vrai ! / Non ! Ce n'est pas vrai ?! - J'ai du mal à le croire. - Je ne l'aurais jamais cru. - C'est étonnant ! - Mais je rêve ! Je n'arrive pas à le croire !	- C'est évident - C'est sûr que tu as raison. - Il n'y a pas de doute ! - Certes ! / C'est certain. - Absolument ! / Bien sûr ! - Évidement ! - Je suis entièrement d'accord avec toi. - Mais oui / C'est claire !

- Deuxième étape.

J'ai invité les élèves à jouer, par deux, la scène en utilisant les expressions précédentes dans les situations suivantes.

1. Ton (ta) copain (copine) t'annonce qu'il (elle) est fatigué(e) et qu'il (elle) va partir seul(e) en vacances.
2. Au travail, tu devais obtenir un poste plus intéressant mais c'est un de tes collègues qui prend cette place. Tu vas voir votre patron.
3. Ton ami t'explique qu'il va participer cet après-midi à une manifestation en faveur du commerce équitable.

Tous les élèves ont répondu : les élèves non-francophones n'ont pu répondre qu'à la première question. Voici leurs réponses :

1.
Élève 1 : - C'est vrai ?! Tu va partir en vacances tout seul ?
Élève 2 : - Évidement ! Je suis très fatigué et j'ai besoin de partir en vacances.
Élève 1 : - Bien sûr ! Tu as raison ! Je suis entièrement d'accord avec toi !

2.
Élève 1 : - C'est incroyable ! Vous avez donné le poste à mon collègue. J'ai du mal à le croire ! Ce n'est pas vrai ?!
Élève 2 : - C'est évident. Tu ne travailles pas bien, et tu es toujours en retard.
Élève 1 : - C'est clair !

3.
Élève 1 : - C'est très bien ! Tu va participer cet après-midi à une manifestation en faveur du commerce équitable !

Élève 2 : - Évidement ! C'est très important pour notre société.
Élève 1 : - Tu as raison ! Je suis d'accord.

Le résultat de cette activité se résume dans le tableau suivant.

	l'objectif sous-spécifique : « être capable de développer des stratégies de communication ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non francophones		x	

Selon les résultats obtenus dans cette activité, l'objectif sous-spécifique a été atteint pour les élèves francophones, alors que les non francophones étaient en cours de progresser et d'avoir confiance en eux-mêmes.

C) Les aptitudes discursives.

- **Activité 4**.

- Objectif sous-spécifique : « être capable de combiner les formes grammaticales et les significations pour produire des énoncés en un ensemble cohérent ».

Déroulement :

- Première étape.

Vu que la prise de décision s'appuie sur une justification pour cette décision, j'ai sensibilisé chez les élèves dans cette activité le sens de justifier un choix. J'ai d'abord demandé aux élèves de relever, dans les énoncés entendus, ce qui permet de justifier un choix ou une décision.

1. Les jeunes portent des vêtements de marque parce que leurs copains en portent aussi.
2. Dans chaque groupe, il y a des marques, c'est pour ça que les jeunes portent des marques.
3. Les marques, c'est pour se donner une image.
4. Si on n'a pas de marques, les autres disent qu'on n'est pas à la mode.
5. Les marques, ça permet de s'identifier aux autres.

Au début, les élèves ne savaient que dire. Je leur ai donc expliqué qu'il y a des expressions qui établissent des liens entre nos choix (nos décisions) et les motifs qui nous font ce choix : « *parce que, c'est pour ça que, c'est pour, ça permet de, ça sert à, etc*. ». Ensuite, je leur ai donné quelques exemples :

1. les jolis vêtements, ça sert à se sentir bien.
2. Je vais prendre le rouge parce que je n'aime pas beaucoup le bleu.
3. une veste en cuir, ça permet de se protéger du froid.

Après cette explication, les élèves ont pu répondre à la question posée : « *1. parce que. 2. C'est pour ça que. 3. C'est pour.* ».

- Deuxième étape.

J'ai demandé aux élèves de répondre à la question suivante en justifiant leurs réponses selon l'exemple donné :

Exemple : Tu veux venir plus tôt ? ⟶ **Parce que…**

a. Non, je ne viendrai qu'à 21 heures parce que je dois voir une amie avant.
b. Oui, j'aimerais bien parce qu'il n'y a pas beaucoup de bus après 21 heures.

1. Tu t'es inscrit dans un club de sport ? ⟶ **C'est pour ça que**…
2. Tu aimes beaucoup le sport ? ⟶ **Ça sert à…**
3. Et pourquoi tu fais du yoga ? ⟶ **Ça permet de…**
4. Tu fais aussi de la natation ? ⟶ **C'est pour…**
5. Mais tu passes beaucoup de temps à faire tous ces sports ? ⟶ **Si…**

Les élèves ont pu répondu, mais la plupart de bonnes réponses venaient des élèves francophones. Voici les réponses :

1. *j'aime beaucoup le sport, c'est pour ça que je me suis inscrit dans un club de sport*.
1. *Je veux devenir grand footballeur comme Messi, c'est pour ça que je me suis inscrit dans un club de sport*.
2. *Oui, j'aime beaucoup le sport, ça sert à être en bonne santé*.
2. *Non, je n'aime pas le sport, ça sert à rien*.
3. *Je fais du yoga, ça permet de me détendre*.
4. *Je fais de la natation, c'est pour être toujours en forme*.

5. *Oui, je passe beaucoup de temps à faire tous ces sport, si je les fais pas, je ne me sens pas bien.*

Le résultat de cette activité se résume dans le tableau suivant.

	l'objectif sous-spécifique : « être capable de combiner les formes grammaticales et les significations pour produire des énoncés en un ensemble cohérent ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non francophones		x	

Les participations rares des élèves non francophones ont montré que le développement d'aptitude discursive chez eux est en cours de se développer, et que leur confiance en eux-mêmes s'augmente petit à petit. D'ailleurs, les réponses des élèves francophones montrent que l'objectif sous-spécifique a été atteint dans cette activité.

D) Les aptitudes stratégiques.

- **Activité 5**.

- Objectif sous-spécifique : « être capable de faire comprendre ce qu'on a réellement l'intention de dire ».

Déroulement :

- Première étape.

Pour aider les élèves à confirmer ce qu'ils disent ou ce qu'ils justifient, cette étape avait pour objectif de sensibiliser chez eux le sens de mise en relief. J'ai demandé aux élèves de comparer les énoncés suivants et de répondre aux questions posées :

1. Lilia a raison. ⟶ – C'est Lilia qui a raison.
2. On n'aime pas l'expression personnelle à l'école. ⟶ C'est l'expression personnelle qu'on n'aime pas à l'école.
3. On veut imposer une sorte d'uniforme dans les écoles. ⟶ – C'est une sorte d'uniforme qu'on veut imposer dans les écoles.

Après avoir proposé ces énoncés aux élèves, je leur ai posé ces deux questions suivantes :

- Quel est l'effet produit par « c'est…qui, c'est…que » dans les énoncés ?
- Pourquoi utilise-t-on « qui » dans le premier énoncé et « que » dans le deuxième et le troisième ?

Les élèves n'ont pas répondu aux questions. Je leur ai expliqué qu'il s'agit de montrer ce qu'on a vraiment l'intention de dire en donnant plus d'importance à un élément dans l'énoncé. Je leur ai expliqué la façon de mise en relief avec des exemples selon le tableau ci-dessous.

La mise en relief

La mise en relief permet de donner plus d'importance à un élément dans notre parole. On peut l'utiliser avec un nom, un pronom ou un proverbe :

- avec un nom ou pronom :

Elle ira à Paris. ⟶ **C'est** elle **qui** ira à Paris.
J'ai parlé à Tom. ⟶ **C'est** à Tom **que** j'ai parlé.
J'ai besoin de ce livre. ⟶ **C'est** de ce livre **que** j'ai besoin.

- avec un verbe :

Son comportement m'énerve. ⟶ **Ce qui** m'énerve, **c'est** son comportement.
Je voudrais partir loin d'ici. ⟶ **Ce que** je voudrais, **c'est** partir loin d'ici.

- Deuxième étape.

Les élèves devaient, dans chaque énoncé que j'ai prononcé à haute voix, relever les éléments qui servent à mettre en relief.

1. Oui, et donc, ce que je veux dire, c'est qu'on arrive au même résultat qu'en Angleterre.
2. Ce que j'aimerais vraiment, c'est être libre de porter les vêtements que j'aime.
3. Ce qui est vraiment inquiétant pour les écoles, c'est le manque de profs.

Les élèves ont répondu correctement : « *1. ce que…c'est. 2. Ce que…c'est. 3. Ce qui…c'est* ».

- Troisième étape.

J'ai demandé aux élèves d'imaginer les énoncés de base en supprimant la mise en relief « *c'est…qui et c'est…que* » comme dans l'exemple suivant :

C'est Marie qui est arrivée la première. ⟶ Marie est arrivée la première.

1. C’est la question numéro 5 que je ne comprends pas.
2. C’est toi qui as pris le dictionnaire.
3. C’est à toi que je parle, Vincent.
4. C’est avec Tom qu’elle travaille.

Les élèves, notamment les francophones, ont donné de bonnes réponses.

1. C’est la question numéro 5 que je ne comprends pas. → – *Je ne comprends pas la question numéro 5.*
2. C’est toi qui as pris le dictionnaire. → – *Tu as pris le dictionnaire.*
3. C’est à toi que je parle, Vincent. → – *Je te parle Vincent.*
4. C’est avec Tom qu’elle travaille. → – *Elle travaille avec Tom.*

- Quatrième étape.

J’ai demandé aux élèves de transformer les énoncés suivants en mettant en relief les éléments que j’ai précisés.

1. L’architecture m’intéresse le plus. (*L’architecture*), (*m’intéresse le plus*).
2. Elle aimerait que tu la laisses tranquille. (*Elle aimerait*).
3. Elle voudrait qu’on puisse passer plus de temps ensemble. (*Elle voudrait*)
4. J’ai compris qu’il n’avait plus d’argent. (*J’ai compris*).

De bonnes réponses ont été données.
« *1. c’est l’architecture qui m’intéresse le plus. 1. Ce qui m’intéresse le plus, c’est l’architecture. 2. C’est elle qui aimerait que tu la laisses tranquille. 3. C’est elle qui voudrait qu’on puisse passer plus de temps ensemble. 4. C’est moi qui ai compris qu’il n’avait plus d’argent.* ».

- Cinquième étape.

J’ai demandé aux élèves de défendre leur décision en mettant en relief les énoncés suivants:
- j’aime aller au cinéma.

- je vais manger de poisson aujourd'hui.
- je vais continuer mes études à la Sorbonne.

Voici les réponses des élèves : « - *c'est au cinéma que je vais aller.* - *C'est de poisson que je vais manger aujourd'hui.* - *C'est à la Sorbonne que je vais continuer mes études* ».

Le tableau suivant résume le résultat de cette activité.

	l'objectif sous-spécifique : « être capable de faire comprendre ce qu'on a réellement l'intention de dire ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non francophones			x

Deux élèves non francophones ont seulement participé dans cette activité : leurs participations étaient courageuses. Les francophones étaient plus actifs et ont appris une façon de défendre leurs décisions en mettant en relief les éléments qu'ils veulent donner plus d'importance.

III. Les sous-habiletés intonatives.

- **Activité 6**.

Objectif sous-spécifique : « être capable de segmenter correctement les enchaînements d'énoncés ».

Déroulement :
- Première étape.

J'ai expliqué aux élèves qu'on peut mettre en relief, par le rythme, les éléments qu'on veut transmettre à son auditeur. Pour indiquer ces éléments, on insiste sur certaines ou toutes les syllabes pour les rendre accentuées. Pour exprimer une décision, pour approuver cette décision ou pour même exprimer sa surprise via cette décision, on peut utiliser l'insistance rythmique.

Pour insister ou attire l'attention sur un énoncé complet, la première ou toutes les syllabes sont accentuées. →	Je veux **cet** appareil pho**to**. Je suis **é-pou-van-té**.
On peut aussi répéter les mots sous une autre forme pour les mettre en relief. →	**Il** est très bien, **cet** appareil. **Cette** machine, **elle** est très pratique.

- Deuxième étape.

J'ai écrit sur le tableau les énoncés suivants et demandé aux élèves d'utiliser l'insistance rythmique pour mettre en relief les éléments qu'ils veulent transmettre.

1. C'est inacceptable !
2. C'est toi qui vas t'en servie, ce n'est pas moi !
3. Elle est comment, votre valise ?
4. Je n'ai pas dit « demain », j'ai dit « matin ».
5. Mon numéro de téléphone, je vous l'ai déjà donné.

Au début, il y a eu une certaine timidité qui régnait l'atmosphère en classe, mais les élèves ont pu répondre. De bonnes réponses ont été donc données.

1. « *C'est **in**acceptable !* », « *C'est **in-ac-cep-table** !* »
2. « *C'est **toi** qui vas t'en servie, ce n'est pas **moi** !* »
3. « *Elle est **com-ment**, votre val**ise** ?* »
4. « Je n'ai pas dit « **demain** », j'ai dit « **matin** » ».
5. « Mon numéro de téléphone, je vous **l**'ai **déjà** donné ».

Le tableau ci-dessous résume, selon les réponses des élèves, le résultat de cette activité.

	l'objectif sous-spécifique : « être capable de segmenter correctement les enchaînements d'énoncés ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones		x	
élèves non francophones			x

Les élèves non francophones n'avaient pas de confiance en eux-mêmes pendant cette activité. La timidité a empêché tous les élèves de donner de bonnes réponses : beaucoup de réponses ont été corrigées par moi. Leurs participations étaient quasiment absentes, alors que celles des francophones étaient évidentes et courageuses.

- Activité 7.

Objectif sous-spécifique : « être capable de maîtriser les schémas intonatifs principaux en situations communicatives ».

Déroulement :

- Première étape.

J'ai expliqué aux élèves que l'intonation utilisée pour approuver une décision est différente de celle utilisée pour exprimer notre surprise suite à une décision prise.

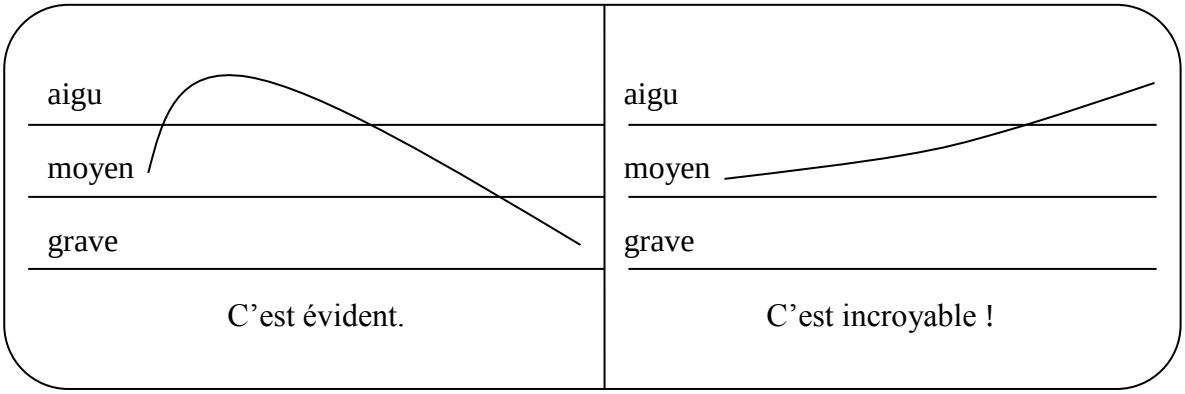
Pour ajouter de la force à un énoncé ou pour appuyer son argumentation, on peut préférer un énoncé de tonalité interrogative ou exclamative, plutôt que déclarative, pour impliquer l'auditeur.	aigu moyen grave énoncé neutre (approuver une décision): Tu ne veux pas que notre rue devienne une poubelle. aigu moyen grave énoncé expressif (exprimer sa surprise): Tu ne veux pas que notre rue devienne une poubelle ?!

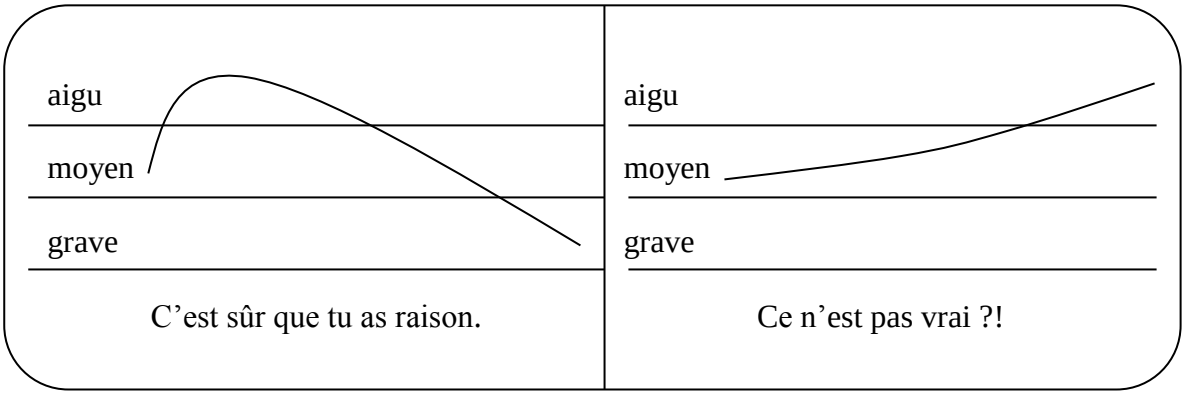
- Deuxième étape.

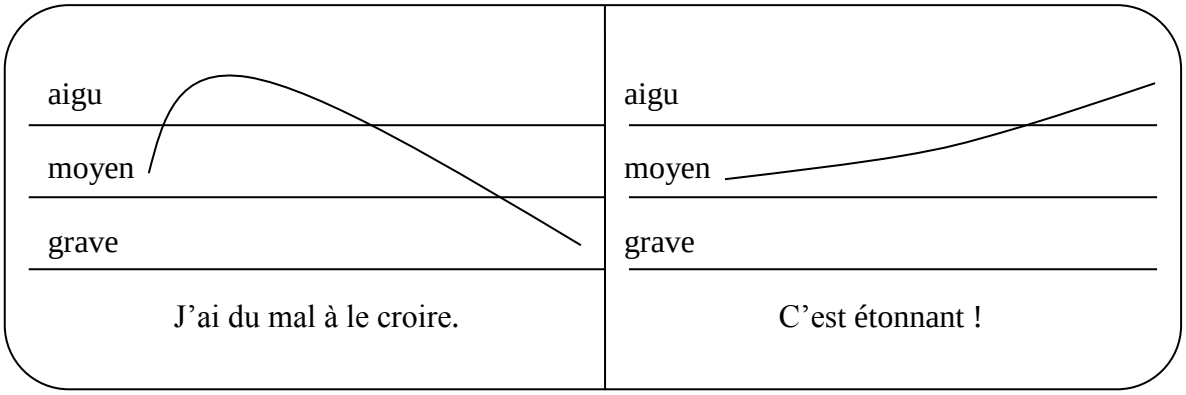
J'ai demandé aux élèves de prononcer, avec une intonation convenable, les mêmes expressions utilisées dans l'activité 3 (approbation de décision ou expression de surprise suite à une décision)

Exprimer une surprise	**Approuver une décision**
- C’est incroyable ! - Ah ! Bon ! - C’est vrai ! / Non ! Ce n’est pas vrai ?! - J’ai du mal à le croire. - Je ne l’aurais jamais cru. - C’est étonnant ! - Mais je rêve ! Je n’arrive pas à le croire !	- C’est évident - C’est sûr que tu as raison. - Il n’y a pas de doute ! - Certes ! / C’est certain. - Absolument ! / Bien sûr ! - Évidement ! - Je suis entièrement d’accord avec toi. - Mais oui / C’est claire !

Les élèves ont utilisé une tonalité exclamative ou interrogative avec les énoncés qui donnent le sens de surprise, alors qu’ils ont utilisé une tonalité déclarative avec les énoncés qui donnent le sens d’approbation d’une décision. Voici les réponses.







Voici le résultat de cette activité en s'appuyant sur les réponses des élèves.

	l'objectif sous-spécifique : « être capable de maîtriser les schémas intonatifs principaux en situations communicatives ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non francophones			x

Les élèves francophones ont appris dans cette activité que le rythme et l'intonation sont importants pour exprimer une décision, l'approuver ou la protester. D'après leurs réponses, il était évident que l'objectif sous-spécifique a été atteint. En revanche, il y avait beaucoup d'erreurs dans les rares participations des élèves non francophones.

IV. Les sous-habiletés de fluidité orale.

- **Activité 8**.

Objectif sous-spécifique : « être capable d'établir des liens entre les idées ».

Déroulement :

- Première étape.

Les élèves ont écouté l'enregistrement suivant. Il s'agit d'extrait d'un reportage à la radio.

La France qui nous rend fiers et moins fiers

Les français sont-ils fiers de leur pays ?

C'est souvent ce que pensent les étrangers mais qu'en est-il exactement ?

Parmi les pays occidentaux les plus riches, la France est celui où le sentiment de fierté nationale est le plus faible. D'après un récent sondage, seule une minorité de français (35%) se déclarait fière d'être française. La fierté nationale était plus forte ailleurs : en Italie (41%), en Angleterre (54%), an Canada (61 %) et aux États-Unis d'Amérique (76%). Seuls les Allemands étaient encore moins fiers de leur pays (20%). Voici quelques interventions :

Flore, 19 ans : Française, italienne, espagnole, allemande, quelle est la différence, au juste ? Moi, j'aime les gens de toutes origines, de toutes couleurs et je n'ai pas de sentiment d'appartenance. Fière d'être française ? Moi ? Pas spécialement. Pourquoi serais-je fière ?

Daniel, 45 ans : On dit que c'est le plus beau pays, le pays de la culture. Mais ce constat est très étriqué, très égoïste. On ne devrait pas oublier que le monde ne s'arrête pas à notre pays et qu'il y a de magnifiques territoires au-delà de notre Hexagone.

Jean, 71 ans : c'est un pays magnifique, le plus beau d'Europe. Nous avons des plaines, des mers, des montagnes, un bon climat et notre cuisine et la meilleure du monde. Ah ! Oui, j'aime mon pays et suis heureux d'être né français !

Lucie, 37 ans : Je me sens plutôt européenne. J'ai vraiment le sentiment que les bonnes valeurs se perdent en France. Je trouve que depuis quelques années, il y a moins de solidarité et de fraternité entre les gens et c'est vraiment dommage !

Laurie, 29 ans : notre pays est magnifique et présente, d'une région à une autre, des paysages très différents. Sincèrement, je ne suis pas triste d'être française !

- Deuxième étape.

Afin de vérifier comment les élèves avaient l'extrait, je leur ai demandé d'associer les éléments en disant quelle personne pourrait prononcer chacune de ces énoncés ? J'ai écrit les noms de personnes sur le tableau, puis j'ai dit chaque énoncé à haute voix.

Laurie - Daniel – Lucie – Jean – Flore	
- La France n'est pas le seul beau pays au monde !	
- Vive la France !	

- Ce sont les gens qui font les pays	
- Je suis heureuse de vivre dans ce beau pays.	
- Les valeurs disparaissent au fil des années.	

Les élèves ont donné de bonnes réponses :

- La France n'est pas le seul beau pays au monde !	Daniel
- Vive la France !	Jean
- Ce sont les gens qui font les pays	Flore
- Je suis heureuse de vivre dans ce beau pays.	Laurie
- Les valeurs disparaissent au fil des années.	Lucie

- Troisième étape.

J'ai demandé aux élèves de répondre à la question suivante. « *Et vous ! Que pensez-vous de votre pays ? En êtes-vous fier ou pas ? Expliquez pourquoi en dizaine d'énoncés* ».

Ce sujet était une occasion pour les élèves de parler et de s'exprimer sur les cultures de leurs pays. Les élèves francophones ont donné de réponses.

1. « *Oui, je suis fier de mon pays. Le Maroc est un grand pays. Il y a beaucoup de villes touristiques. Il fait beau là-bas. Il y a le désert et le safari, beaucoup de plages. On a une culture différente et une cuisine magnifique. J'aime mon pays et je vais vivre là-bas* ».

2. « *Mon pays est magnifique. Je viens du Mali. Je suis fier de mon origine. Le Mali est un pays calme. J'ai une grande famille au Mali. Je garde toujours beaucoup de souvenirs de mon village. C'est un petit village qui se trouve au nord du pays. J'espère que je passerai les vacances d'été à mon village* ».

3. « *Je viens d'Algérie. Je suis fière de mon origine. L'Algérie est un grand pays où il y a beaucoup de villes touristiques. Ma ville natale s'appelle Biskra. C'est une belle ville. Toute ma famille vit à Biskra* ».

Les réponses des élèves non francophones étaient plus courtes.

1. « *Je viens du Tibet. Je suis tibétaine. Je suis fière de mon pays* ».
2. « *Je viens de l'inde. Je suis fière de mon origine parce que l'Inde est un grand pays* ».

En s'appuyant sur les réponses des élèves, le résultat de cette activité peut être résumé dans le tableau suivant.

	L'objectif sous-spécifique : « être capable d'établir des liens entre les idées ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non francophones		x	

Les élèves ont réalisé de progrès dans cette activité. L'objectif sous-spécifique est sensiblement atteint pour les élèves non francophones. Or, les résultats obtenus dans toutes les activités précédentes, pendant la leçon 2, peuvent être résumés par le tableau ci-dessous :

	Les objectifs sous-spécifiques		
	Atteints	Atteints en cours	Non atteints
élèves francophones	7 activités	1 activité	0 activité
élèves non-francophones	0 activité	5 activités	3 activités

Selon ces résultats, les objectifs sous-spécifiques ont été atteints chez les élèves francophones. Pourtant, les non francophones ont fait de progrès et le développement de leurs habiletés est en cours.

Après avoir fini les activités, j'ai administré quelques exercices.

Exercices

Ces exercices avaient pour objectif d'« évaluer la capacité des élèves de réfléchir de façon critique en s'appuyant sur la technique de prendre des décisions » : après avoir proposé des activités dans la leçon 2 « prise de décision », il convenait d'évaluer les acquis.

a) Dans cet exercice, l'objectif est d'apprendre la technique de prendre des décisions lexicales.

- Indiquez une valeur en face de chaque notion et justifiez-la.

notion	**Valeur** (qu'est-ce que signifie pour toi ?)	**Justification** (pourquoi ? Comment ?)
Famille nombreuse		
Salaire élevé		
Monument		
Avoir des diplômes		
Regarder la télévision		
Lire un livre		

Les élèves se mettaient à réfléchir et essayaient de répondre. Par exemple, le sens ou la valeur de mot livre : il y avait des réponses comme « *il est très important pour réussir à l'école* », « *important pour savoir des informations* ». Voici leurs réponses.

notion	**Valeur** (qu'est-ce que signifie pour toi ?)	**Justification** (pourquoi ? Comment ?)
Famille nombreuse	C'est la fierté d'avoir une famille nombreuse	Quand on est nombreux, on est fort
Salaire élevé	C'est important	Pour partir en vacances et acheter tout ce qu'on veut
Monument	C'est un trésor historique.	Parce que ça nous rappelle de notre histoire
Avoir des diplômes	C'est très nécessaire	Parce qu'un bon diplôme

		nous aide à trouver un bon boulot et gagner beaucoup d'argent
Autre réponse	Ce n'est important	Je peux travailler sans diplôme
Regarder la télévision	C'est important	Parce qu'on apprend beaucoup d'informations
Autre réponse	C'est ennuyeux	On perd beaucoup de temps, je préfère l'internet.

Le tableau ci-dessous résume le résultat de cet exercice.

	La capacité de réfléchir de façon critique en s'appuyant sur la technique de prise de décision.		
	Acquise	Non acquise	Non participants
élèves francophones (5 élèves)	5 élèves	-	-
élèves non francophones (15 élèves)	2 élèves	8 élèves	5 élèves

Selon les résultats obtenus, les élèves non francophones avaient de difficulté de répondre aux questions posées malgré leurs efforts.

b) **Exprimez-vous selon le modèle** « *si vous étiez …, vous serez…… pourquoi ?* ».

1. Si vous étiez une lettre, vous serez (……), pourquoi ?
2. Si vous étiez un verbe de 1er, 2e, et 3e groupe, vous serez, (…..), (…..) et (…..) pourquoi ?
3. Si vous étiez un animal, vous serez (…….) pourquoi ?
4. Si vous étiez un pays, vous serez (…….) pourquoi ?

Les élèves ont répondu. Voici leurs réponses.

1. *Si j'étais une lettre, je serai M parce que mon prénom et les prénoms de la majorité de membres de ma famille commencent par M.*
2. *Si j'étais un verbe de 1er, 2e, et 3e groupe, je serai « jouer, réussir et apprendre », parce que j'aimer jouer au foot, je veux réussir et apprendre beaucoup de choses dans ma vie.*
3. *Si j'étais un animal, je serai un chien parce que les chiens sont fidèles.*

- Autre réponse : « *si j'étais un animal, je serai un lion parce qu'il est le plus fort* ».

4. *Si j'étais un pays, je serai le Maroc parce que ce pays est magnifique et il y a beaucoup de villes touristiques*.

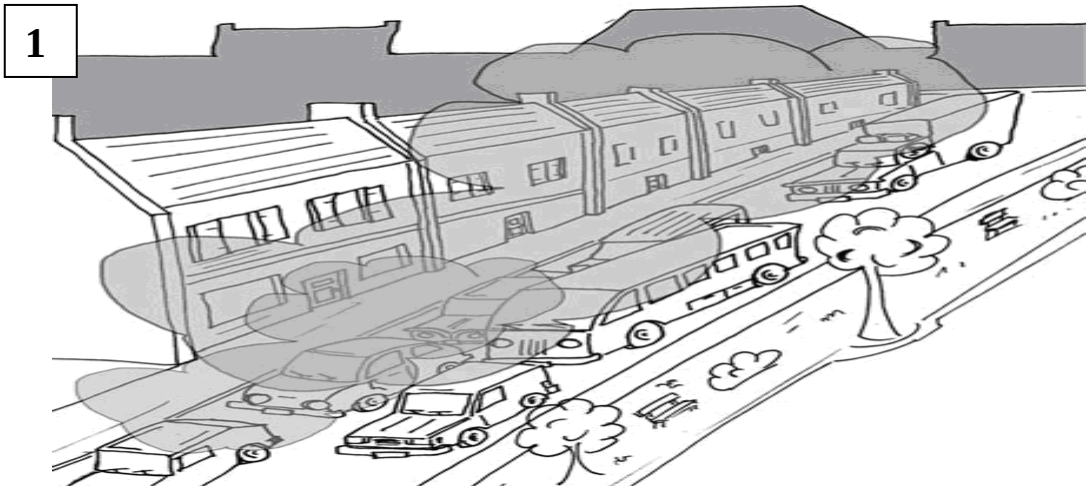
- Autre réponse : « *si j'étais un pays, je serai le Mali parce que c'est un très joli pays* ».
- Une autre : « *si j'étais un pays, je serai le Tibet, parce que c'est joli* ».

Le tableau ci-dessous résume le résultat de cet exercice.

	La capacité de réfléchir de façon critique en s'appuyant sur la technique de prise de décision.		
	Acquise	Non acquise	Non participants
élèves francophones (5 élèves)	4 élèves	-	Un élève
élèves non francophones (15 élèves)	3 élèves	8 élèves	4 élèves

Le résultat de cet exercice a montré que la capacité de réfléchir de façon critique était élevée chez les élèves francophones, alors que le développement de cette capacité était en cours chez les non francophones.

c) Dans cet exercice, l'objectif était d'évaluer la capacité des élèves de justifier leurs choix. *Choisissez une caricature qui vous intéresse, explique-la, commente-la puis justifiez votre choix*.



Source : www.patrimoine.recitus.qc.ca

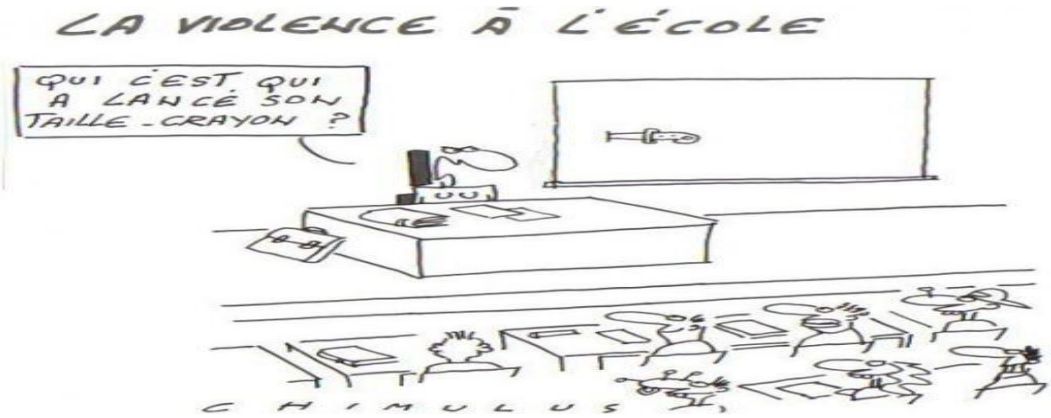
2

Source : www.leblogdecoco.fr

3

Source : www.burkina-faso.ca

4



Source : www.francaisdefrance.wordpress.com

Voici les réponses des élèves.

1. « *Dans le dessin 1, la pollution est dans les grandes villes à cause des fumées des voitures. J'ai choisit ce dessin parce que la pollution est dangereuse pour la santé* ».

- D'autres réponses : « *dans le dessin 1, il y a des bouchons. Je choisis ce dessin parce que la pollution est grave* ». « *Je choisis le dessin 1 pour dire que la vie moderne a beaucoup d'inconvénients* ».

2. « *Je choisi le dessin 2 parce que la pollution salit l'environnement* ». - Une autre réponse : « *je choisis le dessin 2 parce que les belles plages deviennent sales à cause de la pollution* ».

3. « *Je choisis le dessin 3 parce que l'école doit être gratuite pour tout le monde* ». D'autres réponses : « *je choisis le dessin 3 parce que les pauvres ont le droit d'aller à l'école et apprendre* », « *je choisis le dessin 3 parce que tout le monde a le droit d'apprendre* ».

4. « *Dans le dessin 4, c'est la violence dans l'école. Je choisis ce dessin parce que l'école doit être un endroit pour apprendre et non pas pour faire des bagarres* ». Une autre réponse : « *je choisis le dessin 4 parce que la violence contre les profs et les élèves est grave* ».

Le tableau ci-dessous résume le résultat de cet exercice.

	La capacité de réfléchir de façon critique en s'appuyant sur la technique de prise de décision.		
	Acquise	Non acquise	Non participants
élèves francophones (5 élèves)	5 élèves	-	-
élèves non francophones (15 élèves)	5 élèves	8 élèves	2 élèves

Les résultats obtenus montrent que les élèves francophones sont plus en confiance, et que les non francophones ont fait de progrès. Le post-test a été mis plus tard en place afin d'éprouver ces résultats.

- Synthèse (leçon 2).

Dans cette leçon, j'ai ciblé l'objectif d'action « **décider** ». J'ai commencé par enseigner un apport théorique (le rôle de la prise des décisions, sa définition, ses types différents). Ensuite, j'ai proposé des activités éducatives qui ont visé à développer les sous-habiletés d'expression orale en utilisant la technique de prise de décision (justifier une décision, approuver une décision et exprimer sa surprise suit à une décision). J'ai enfin administré des exercices pour vérifier le progrès des élèves. Les activités éducatives ont visé à développer :

- **les sous-habiletés de compréhension de l'oral**. Les objectifs sous-spécifiques ont été atteints.

- **les sous-habiletés de communication**. Dans ces sous-habilités, quatre aptitudes ont été ciblées : a) aptitudes linguistiques pour lesquelles j'ai menées des activités qui ont pour objectif d'améliorer la maîtrise des règles grammaticales ; b) aptitudes sociolinguistiques ; c) aptitudes discursives ; d) aptitudes stratégiques.

- **les sous-habiletés intonative** : les élèves ont réalisé certains progrès.

- **les sous-habiletés de fluidité orale**. Le progrès des élèves était faible.

En somme, j'ai conclu, selon les réponses des élèves, que la technique de prise de décisions a aidé les élèves à s'impliquer dans une réflexion critique dans le sens où une prise de décision s'appuie sur une justification de cette décision, une approbation ou une réaction surprenante.

- Compte-rendu (unité 2) : la pensée critique.

Sous-habiletés d'expression orale	Objectifs sous-spécifiques	Leçon 1 : **résumer/ synthétiser**			Leçon 2 : **décider**		
		atteint	Plus ou moins atteint	Non atteint	atteint	Plus ou moins atteint	Non atteint
I. Les sous-habiletés de compréhension de l'oral.	1. Être capable de distinguer les sons et les intonations.						
	2. Être capable de reconnaître les différents registres de langue (standard, familier, etc.).						
	3. Être capable de résumer ce qu'on vient d'écouter.	x					
	4. Être capable de saisir les données et leurs relations : conséquence, cause, effets.				x		
II. Les sous-habiletés de communication.							
A) Les aptitudes linguistiques	1. Être capable d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre du sens.	x			x		
	2. Être capable de dépasser la séquence didactique de la systématisation, c'est-à-dire d'exprimer du sens en produisant des énoncés bien formés, et non de les mémoriser et de les reproduire comme des modules.						
B) Les aptitudes sociolinguistiques	1. Être capable de développer des stratégies de communication.	x			x		
C) Les aptitudes discursives	1. Être capable de combiner les formes grammaticales et les significations pour produire des énoncés en un ensemble cohérent.		x		x		
	2. Être capable d'établir une adéquation mots/message.						
D) Les aptitudes stratégiques	1. Être capable de construire les idées d'une façon logique.						
	2. Être capable de faire	x				x	

	comprendre ce qu'on a réellement l'intention de dire.						
III. Les sous-habiletés intonatives.	1. Être capable de segmenter correctement les enchaînements d'énoncés.				x		
	2. Être capable de maîtriser les schémas intonatifs principaux en situations communicatives.		x		x		
IV. Les sous-habiletés de fluidité orale.	1. Être capable de produire des messages clairs.		x				
	2. Être capable d'établir des liens entre les idées.					x	

Selon le tableau ci-dessus, je n'ai pas ciblé que les objectifs sous-spécifiques considérés comme les plus adéquats aux habiletés de réflexion d'ordre supérieur (résumer/synthétiser et décider). Ces habiletés de réflexion ont été ciblées en tant qu'objectifs intermédiaires qui ont été suffisamment atteints.

Dans ce tableau, la plupart des objectifs sous-spécifiques a été, lors de la première leçon, atteinte sauf l'objectif sous-spécifique concernant l'aptitude discursive. Il a été sensiblement atteint. En outre, les objectifs sous-spécifiques, concernant les sous-habiletés intonative et celles de fluidité orale, ont été aussi sensiblement atteints. En revanche, tous les objectifs sous-spécifiques ont été atteints lors de la deuxième leçon sauf ceux qui concernent les aptitudes stratégiques et les sous-habiletés de fluidité orale. Dans la deuxième leçon, les élèves ont donc réalisé certains progrès qui devraient être vérifiés plus tard par le post-test.

- Conclusion (unité 2).

Dans la deuxième unité, j'ai ciblé le développement de pensée critique chez les élèves. D'après les réponses des élèves, réfléchir de façon critique exigeait de connaissances linguistiques chez les élèves. Cela est apparu dans les réponses nuancées : celles des élèves francophones et celles des élèves non francophones. Cela est aussi apparu dans les réponses concernant les sous-habiletés de compréhension de l'oral et celles de communication : les élèves ont réalisé certains progrès en ce qui concerne ces deux sous-habiletés, alors que les sous-habiletés intonatives et celles de fluidité orale ont été moins développées.

Dans cette unité, la plupart des élèves, surtout les francophones, ont fait de progrès. Ils avaient même, de plus en plus, la volonté de parler et de s'exprimer. Enfin, l'objectif était de développer chez les élèves l'habileté critique en tant qu'art d'évaluer des informations en utilisant des idées abstraites afin d'approfondir leurs connaissances et de formuler clairement leurs idées et les rendre plus plausibles et convaincantes.

Unité 3

la pensée créative

9.3.3. Unité 3 : la pensée créative.

Cette unité a visé à développer la pensée créative chez les élèves. Avant d'enseigner les leçons, un apport théorique a été proposé.

Les démarches à suivre

J'ai commencé cette unité par proposer un contenu théorique (introduction) qui s'est appuyé sur une définition de pensée créative, son importance et ses composantes.

- La définition de pensée créative.

J'ai expliqué aux élèves que la pensée créative entraîne de générer des idées nouvelles, des possibilités ou des alternatives susceptibles d'aider aux résolutions des problèmes (Bonnardel, 2006 : 22) : la nouveauté ne suffit seulement pas pour que l'on considère qu'une idée est créative, il faut également qu'elle satisfasse à différentes contraintes liées à la situation considérée. J'ai montré que la pensée créative ne suit pas de règles déterminées : elle est plutôt un processus individuel. De plus, les contraintes peuvent être soit externes (explicites ou implicites) à la personne, soit internes et viennent de la personne elle-même. Faire preuve de créativité est la capacité de produire une idée exprimable, novatrice et mesurable qui porte une certaine valeur (Limpan, 1995 : 233) : il s'agit d'une pensée qui contribue au jugement. J'ai indiqué que la pensée créative se produit mieux lorsqu'elle est ciblée et orientée vers un objectif à atteindre. La pensée créative est une force que chacun peut l'utiliser pour la développer afin d'obtenir ce qu'il désire.

- L'importance de la pensée créative.

J'ai expliqué aux élèves que l'importance de pensée créative se résume dans les points suivants :

a) la pensée créative aide à résoudre pratiquement des problèmes posés en trouvant des solutions.
b) elle permet d'avoir de nombreuses idées.

c) elle peut fournir aux élèves de nouvelles perspectives.
d) elle peut « booster » le moral d'élèves en modifiant efficacement leur attitude, et en leur permettant d'avoir plus confiance en eux.
e) elle aide davantage à s'affranchir de difficultés éducatives.

- Les objectifs à atteindre.

La pensée créative vise à réaliser les objectifs d'actions suivants : spéculer - combiner - modifier – adapter – planifier – imaginer – généraliser – proposer - substituer – réordonner – concevoir – anticiper – créer – développer – inventer – négocier – réorganiser – valider.

J'ai expliqué aux élèves que chaque objectif peut interférer avec d'autres objectifs : pour imaginer, on peut analyser, critiquer, planifier, adapter, etc.

Les leçons éducatives

Les leçons ont été conçues en s'appuyant sur des sujets extraits de vie quotidienne, de manuel du français ou de manuel des autres matières que les apprenants étudient. Dans cette unité, j'ai ciblé deux objectifs d'action visant à développer la pensée créative : **imaginer** et **résoudre**.

Leçon 1

L'IMAGINATION

9.3.3.1. Leçon 1 : l'imagination.

Cette leçon s'est déroulée selon le tableau ci-dessous.

Leçon 1 : l'imagination créative	
Objectifs	a) Exprimer sa créativité à travers des exercices d'imagerie mentale et de visualisation créative. b) Exprimer certains éléments de son quotidien à travers de fiction dialoguée.
Déroulement	a) Expliquer les objectifs de cette leçon, et les démarches à suivre. Montrer les valeurs de pensée créative. b) Montrer qu'il est possible d'appliquer ces techniques (imagerie mentale et visualisation créative) sur des leçons qu'on a déjà apprises en français ou en autres matières.
Rôle de l'enseignant	a) Rendre explicite les procédures d'inférences. b) Fournir aux élèves des séries de situations (textes écrits ou enregistrés) afin de leur donner l'occasion d'entraîner à penser de façon créative.
Intérêt et finalité	Expérimenter son potentiel créatif.
Durée	Cette leçon a duré 8 séances.

Cette leçon a consisté à mettre en place des stratégies visant à améliorer chez les élèves la capacité de pensée créative en développant l'habileté d'imaginer. Le contenu de cette leçon s'est appuyé sur un **apport théorique**, des **activités** et des **exercices**.

L'imagination est, comme le rappelle Cornuéjols (2001), la faculté de se représenter des objets en leur absence. Elle est reproductrice (ordinaire) ou créative dans le sens où elle peut être un processus qui aide à comprendre les phénomènes ou les questions qui se posent. Il s'agit de processus qui se réalise en action et génère toutes les images qui ont une tendance à prendre une forme concrète. Cette leçon a été déroulée en deux parties selon deux techniques : l'**imagerie mentale** et la **visualisation créative**.

(1)

L'IMAGERIE MENTALE

Apport théorique

Cet apport a été proposé en tant qu'une introduction théorique qui a visé à faire savoir les élèves ce qui est une imagerie mentale.

- Définition.

J'ai expliqué aux élèves qu'une image mentale est une représentation qui évoque des qualités sensorielles d'un objet absent, et que l'imagerie mentale est une activité cognitive qui permet de percevoir des objets, des personnages, et même des comportements en leur absence. Or, l'imagerie mentale correspond à créer une ou des images de choses. Ces images peuvent être liées aux formes réelles (comme des personnes, des animaux, des endroits, etc.) ou aux formes imaginaires (relations humaines, figures abstraites, monstres, etc.).

J'ai aussi montré qu'on utilise souvent ses capacités de l'imagerie mentale en plusieurs activités quotidiennes comme une simulation d'un itinéraire, une saisie d'une description verbale, une résolution de problèmes, une compréhension des reconnaissances, etc. Dans les activités complexes, on est sollicité à utiliser l'imagerie mentale pour qu'on puisse à simuler l'enchaînement d'opérations pour vérifier si on serait capable de dépasser les obstacles affrontées ou non. Par exemple, quand on joue aux échecs, on simule mentalement le déplacement de ses pièces ainsi que celles de son adversaire, sans les toucher. On peut aussi anticiper mentalement, lors d'un aménagement d'une pièce, les meilleurs emplacements des meubles sans aucun effort physique. Les images mentales sont toujours propres à la personne qui les génère, puisqu'elles naissent de ses expériences personnelles. Par exemple, si on demande à deux personnes d'imaginer un jardin, il serait

certain que chacune l'imaginerait de manière différente. C'est pourquoi, il convient de disposer des compétences d'imagerie mentale pour être créatif.

- L'importance d'images mentales.

J'ai indiqué que l'imagerie mentale contribue à l'apprentissage grâce aux capacités des élèves de créer des représentations qui se réfèrent plusieurs domaines sensoriels (auditifs, visuels ou kinesthésiques). Les représentations d'expressivité intonationnelle et gestuelles peut par exemple assurer l'expression orale et la communication avec autrui en langue étrangère.

J'ai montré aux élèves que l'imagerie mentale est importante en expression orale parce qu'elle peut les aider à exprimer leurs idées en utilisant, par exemple, les figures stylistiques afin d'exprimer ce qu'ils veulent dire. Deux exemples des figures stylistiques ont été étudiés avec les élèves : la **métaphore** et l'**allégorie**.

- La métaphore.

J'ai expliqué aux élèves que la métaphore est une manière de s'exprimer en modifiant le langage ordinaire pour le rendre plus expressif. Elle est basée sur l'analogie ou la substitution qui vise, sans outils de comparaison, à associer un terme à un autre afin d'exprimer une idée plus riche et plus complexe. Par exemple, a) *mon enfance s'est déroulée sans des nuages*. b) *Cet homme d'affaires est un requin*. c) *J'ai vu des vagues de manifestants qui avaient envahi la rue*.

- L'allégorie.

Quant à l'allégorie, elle repose sur l'abstraction personnifiée. Elle est une personnification d'une pensée ou d'une idée. C'est une autre manière de dire les choses en basant sur des images figuratives ou figurées. Elle consiste à rendre concrète une idée abstraite par des éléments symboliques. On l'utilise souvent sous forme de narration ou de description : chaque élément d'abstraction est représenté métaphoriquement. Par exemple, a) *ce pauvre homme a beaucoup marché sur les épines dans sa vie*. b) *Cette femme profiteuse a beaucoup marché sur les maux des autres*. c) *La démocratie a des canines*.

Activités éducatives

Avant de commencer les activités proposées dans cette leçon, un exemple a été présenté aux élèves.

- « *Vous êtes allés dans un magasin pour acheter un cadeau pour quelqu'un qui compte beaucoup pour vous* ». Imaginez la situation. Informations stratégiques :

a) le vendeur adore la langue française et exige toujours de parler correctement et joliment le français.
b) il vous offrira le cadeau que vous aller choisir, si vous parleriez de manière attractive.
c) vous ne savez pas quel genre de cadeau que vous devrez achetez.

Dans cet exemple, les élèves ont été invités à utiliser le français standard. Les élèves non francophones avaient du mal à parler de façon littéraire, en revanche, les élèves francophones le pouvaient. En général, j'ai aidé tous les élèves d'imaginer les situations de conversation avec la technique de « jeu de rôle » et de former des énoncés standards en utilisant des figures stylistiques. J'ai d'abord expliqué aux élèves le conditionnel, et surtout comment utiliser des formules comme « *pourriez-vous, je devrais, etc*. ». Ensuite, j'ai réexpliqué l'exemple. Voici les réponses.

- Élève 1 (le client) : Bonjour monsieur.
- Élève 2 (le vendeur) : Bonjour.
- Élève 1 : Je voudrais acheter un cadeau. Pourriez-vous m'aider ?
- Élève 2 : Bien sûr. C'est pour quelqu'un qui compte pour vous ?
- Élève 1 : Oui, c'est pour ma mère ; la source de ma vie !
- Élève 2 : Tenez ! Je vous offre ce cadeau !
- Élève 1 : Je vous remercie.

Une autre réponse.
- Élève 1 (le client) : Bonjour monsieur.
- Élève 2 (le vendeur) : Bonjour, que désirez-vous ?
- Élève 1 : Je voudrais acheter un cadeau, et je n'aurais pas d'idées.

- Élève 2 : Je peux vous aider. C'est pour quelqu'un qui compte pour vous.
- Élève 1 : Oui, c'est pour ma copine ; c'est le soleil de ma vie !
- Élève 2 : Tenez ! Je vous offre ce cadeau.
- Élève 1 : Merci monsieur.

Les élèves francophones ont participé à cet exercice : ils ont essayé de donner de bonnes réponses en utilisant des figures stylistiques. En revanche, les non francophones n'ont pas participé.

Après ce travail suivi d'une explication du rôle d'imagerie mentale, j'ai proposé quelques activités. Ces dernières ont été menées selon les objectifs spécifiques suivants.

I. Les sous-habiletés de compréhension de l'oral.

- **Activité 1**.

- Objectif sous-spécifique : « être capable de résumer ce qu'on vient d'écouter et de saisir les données et leurs relations ».

Déroulement :
- Première étape.

J'ai demandé aux élèves d'écouter attentivement le dialogue ci-dessous.

Le docteur Bonnet : - Bonjour, monsieur Delpeuch, entrez, je vous en prie.
M. Delpeuch : - Bonjour, docteur.
Le docteur Bonnet : - Asseyez-vous. Ça n'a pas l'air d'aller aujourd'hui, qu'est-ce qui vous arrive.
M. Delpeuch : - Oh là là, docteur, j'ai un mal de dos épouvantable ! Je n'ai pas fermé l'œil de la nuit.
Le docteur Bonnet : - Allons bon, qu'est-ce qui s'est passé ?
M. Delpeuch : - Eh bien, c'est un peu de ma faute, vous savez.
Le docteur Bonnet : - Qu'est-ce que vous avez donc fait ?
M. Delpeuch : - Eh bien, hier matin, j'ai voulu aider mon fils qui déménageait. À un moment, je me suis baissé pour soulever un carton et alors là, impossible de me relever ! Je

suis resté coincé comme ça un bon moment, et puis, finalement, j'ai réussi à m'asseoir. Alors quand j'ai pu rentrer chez moi, je me suis allongé immédiatement.

Le docteur Bonnet : - Et vous avez pris des médicaments ?

M. Delpeuch : - Oui, ma femme m'a acheté des calmants et de la pommade, elle m'a fait des massages, je n'ai pas voulu vous appeler hier soir. Maintenant, ça va un peu mieux, mais j'ai encore mal.

Le docteur Bonnet : - Bon, nous allons voir ça. Vous enlevez votre pull…

- Deuxième étape.

J'ai demandé aux élèves d'imaginer la situation pour déterminer le cadre de la communication à l'aide du questionnaire suivant.

1. Vous entendez :

a. une personne b. deux personnes c. trois personnes d. davantage.

2. Les personnes :

a. se connaissent b. ne se connaissent pas c. se tutoient d. se vouvoient

3. La situation se passe :

a. en face à face b. au téléphone c. à la radio ou à la télé d. autre

4. Résumez la situation en un énoncé : …….

Les élèves ont participé à imaginer la situation pour déterminer le cadre de communication. Ils ont donné de bonnes réponses : « *1. deux personnes. 2. se connaissent, se vouvoient. 3. en face à la face. 4. M. Delpeuch a mal au don/ M. Delpeuch est chez le médecin* ».

- Troisième étape.

Après une deuxième écoute, j'ai écrit sur le tableau les énoncés ci-dessous puis j'ai demandé aux élèves de numéroter de 1 à 5. Je leur ai demandé d'imaginer la situation pour qu'ils puissent répondre à la question suivante :

<u>Dans quel ordre entendez-vous ces énoncés</u>.

a. Je me suis allongé. .....

b. Je me suis baissé pour soulever un carton. ….

c. J'ai réussi à m'asseoir. …….

d. Je suis resté coincé comme ça un bon moment. …….
e. J'ai pu rentrer chez moi. ……..

Les élèves, surtout les francophones, ont pu donner de bonnes réponses. Voici leurs réponses.

a. Je me suis allongé. ……..5
b. Je me suis baissé pour soulever un carton. ……. 1
c. J'ai réussi à m'asseoir. …….3
d. Je suis resté coincé comme ça un bon moment. …….2
e. J'ai pu rentrer chez moi. …….. 4

Les participations des élèves non francophones étaient très limitées. Le tableau ci-dessous résume le résultat de cette activité.

	L'objectif sous-spécifique : « être capable de résumer ce qu'on vient d'écouter et de saisir les données et leurs relations ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non francophones			x

Selon le résultat de cette activité, les élèves francophones étaient plus actifs. Vu qu'il y avait une certaine difficulté pour les élèves non francophones lors de cette première activité, j'ai mené une autre activité en ciblant le même objectif sous-spécifique.

- Activité 2.

- Objectif sous-spécifique : le même objectif ; « être capable de résumer ce qu'on vient d'écouter et de saisir les données et leurs relations ».

Déroulement : cette activité s'est déroulée en adoptant les mêmes étapes suivies dans l'activité précédente.
- Première étape.

Les élèves ont écouté l'enregistrement ci-dessous.

Marine : - Alors, Pierre, ça fait trois quarts d'heure que je t'attends et sous la pluie en plus !

Pierre : - Excuse-moi, mais ce n'est vraiment pas de ma faute, je vais te raconter. D'abord, je suis descendu de chez moi, je n'avais pas vu qu'il pleuvait, alors, je suis remonté prendre mon parapluie. Au moment de repartir, le téléphone sonne, c'était ma mère qui voulait me raconter son week-end, je lui ai dit que j'étais pressé et finalement je repars. Donc, j'étais dans la rue, j'allais à la station de métro, je marchais assez vite à cause de la pluie et, à un moment, j'étais au feu pour traverser, on était plusieurs d'ailleurs, une voiture est arrivée très vite et on a tous été éclaboussés. Les gens étaient furieux ! Et moi, j'ai dû retourner une deuxième fois chez moi pour me changer parce que j'étais trempé. Voilà, c'est pour ça que je suis en retard, quoi ! Bon, ben, tu ne m'en veux pas ?
Marine : - Non, mais en ce moment, ça t'arrive souvent quand même !

- Deuxième étape.

Les élèves ont été invités à imaginer le cadre de communication après une deuxième écoute.

1. Vous entendez :

a. une personne b. deux personnes c. trois personnes d. davantage.

2. Les personnes :

a. se connaissent b. ne se connaissent pas c. se tutoient d. se vouvoient

3. La situation se passe :

a. en face à face b. au téléphone c. à la radio ou à la télé d. autre

4. Résumez la situation en un énoncé : …….

Après une discussion avec les élèves sur le contenu de cet enregistrement, ils ont pu répondre : « *1. deux personnes. 2. se connaissent, se tutoient. 3. au téléphone. 4. Marine attend Pierre sous la pluie/ Pierre arrive souvent en retard/ Pierre s'excuse pour son retard* ».

- Troisième étape.

Après une deuxième écoute, j'ai écrit sur le tableau les énoncés ci-dessous puis j'ai demandé aux élèves de numéroter de 1 à 5. Je leur ai demandé d'imaginer la situation pour qu'ils puissent répondre à la question suivante :

<u>Retrouvez l'ordre des actions, numérotez de 1 à 5.</u>

a. Il a changé de vêtements. …

b. Il a répondu au téléphone …..

c. Une voiture est arrivée très vite …..

d. Il a retrouvé son amie Marine ……

e. Il est remonté prendre son parapluie. ….

Les élèves ont pu donner de bonnes réponses. Les non francophones en ont participé. Voici les réponses.

a. Il a changé de vêtements. …4

b. Il a répondu au téléphone …..2

c. Une voiture est arrivée très vite …..3

d. Il a retrouvé son amie Marine ……5

e. Il est remonté prendre son parapluie. ….1

Il était évident que la participation des élèves non francophones était courageuse dans cette activité. Le résultat peut se résumer dans le tableau ci-dessous.

	L'objectif sous-spécifique : « être capable de résumer ce qu'on vient d'écouter et de saisir les données et leurs relations ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non francophones		x	

En s'appuyant sur une imagerie mentale de la situation, les élèves ont pu, après une première écoute, résumer ce qu'ils venaient d'entendre. D'ailleurs, les élèves non francophones ont aussi pu, après une deuxième écoute, comprendre les contenus oraux et mettre en ordre les actions mentionnées dans les messages oraux.

II. Les sous-habiletés de communication.

A) Les aptitudes linguistiques.

- **Activité 3**.

- Objectif sous-spécifique : « être capable d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre de sens ».

Déroulement :

- Première étape.

J'ai distribué aux élèves sur des feuilles imprimées l'image ci-dessous, puis je leur ai demandé d'imaginer les situations de ces trois personnes qui voudraient bien changer de vie.

Ensuite, je leur ai posé la question suivant : choisissez un rôle et imaginez où vous iriez et ce que vous feriez.

Les élèves ont répondu. Voici les réponses.

- Dans la situation 1 : « *je vais partir en vacances. Je vais me reposer* ».
- Dans la situation 2 : « *je vais acheter une ferme et des vaches. Je vais acheter une voiture* ».

Selon les réponses des élèves, ceux-ci n'ont pas répondu correctement parce qu'ils n'ont pas donné le sens imaginaire ou pu exprimer une envie (utiliser le conditionnel).

- Deuxième étape.

J'ai expliqué aux élèves la formation et l'utilisation du conditionnel.

Le conditionnel

On utilise généralement le conditionnel pour :

- Exprimer une envie : verbe au conditionnel + bien
Ex. J'aimerais bien faire un voyage en bateau. / Je ferais bien un voyage en bateau.

- Parler d'une chose imaginaire (qui n'est pas encore réalisée).
Ex. Je voyagerais aux États-Unis. Tu serais mon guide. On visiterait le monde entier.

Sa formation

Le conditionnel se forme du radical (identique au radical du futur simple) + des terminaisons (identiques à celles de l'imparfait)
Je parler**ais**, tu partir**ais**, il lir**ait**, nous chanter**ions**, vous partir**iez**, ils vendr**aient**.
- **Attention aux verbes irréguliers :**

Être : je serais	avoir : j'aurais	faire : je ferais
Aller : j'irais	vouloir : je voudrais	pouvoir : je pourrais
Venir : je viendrais	tenir : je tiendrais	devoir : je devrais

- Troisième étape.

J'ai demandé aux élèves de répondre à nouveau à la question posée au début de cette activité en utilisant le conditionnel. Ils ont donné de bonnes réponses.

- Dans la situation 1, « *j'aurais bien beaucoup d'argent. J'aimerais bien avoir une grande maison. Je ne ferais rien. J'aurais bien une femme de ménage et une baby-sitting* ».
- Dans la situation 2, « *j'aimerais bien avoir des grands champs. J'aurais bien une grande ferme et j'aurais bien beaucoup de vaches* ».

Le tableau suivant résume le résultat de cette activité.

	L'objectif sous-spécifique : « être capable d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre du sens ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non francophones		x	

Malgré la production orale faible dans cette activité, les élèves, en utilisant d'imagerie mentale, ont pu syntaxiquement et phonologiquement organiser des énoncés afin de transmettre de sens. Grâce à l'imagination, l'objectif sous-spécifique a été rigoureusement atteint dans cette activité.

B) Les aptitudes sociolinguistiques.

- **Activité 4**.

- Objectif sous-spécifique : « être capable de développer des stratégies de communication ». Cette activité a ciblé la stratégie d'influence. Rappelons que les stratégies de communication (cf. l'étude théorique : 2e chapitre) sont la stratégie de coopération (recherche du consensus durant la communication), la stratégie d'évitement (évitement du conflit) et la stratégie d'influence (faire changer l'opinion ou le comportement de l'autre).

Déroulement :
- Première étape.

J'ai demandé aux élèves d'imaginer une situation en trois répliques afin de proposer ou de faire des suggestions pour :

1. partir à vélo.
2. jouer aux cartes.
3. faire une croisière.
4. aller au cinéma.
5. manger dans un restaurant chinois.

Les élèves n'ont pas donné les réponses attendues, de type :
1. « - *est-ce que tu veux partir à vélo ? – Oui, avec plaisir. – Ok…* »
2. « - *est-ce que tu veux jouer aux cartes ? – Oui. – Allez...* »
3. « - est-ce que tu veux faire une croisière ? – Oui. – On y va. »

- Deuxième étape.

J'ai expliqué aux élèves qu'il y a des expressions qu'on utilise pour proposer quelque chose à quelqu'un.

Proposer quelque chose ou faire une suggestion	
Ça te plairait de …/ Ça te dirait de …. Ça ne te plairait pas de …/ Ça ne te dirait pas de … Ce serait sympa de … / Pourquoi ne pas…	+ verbe à l'infinitif
Et si + énoncé à l'imparfait… ?	

- Troisième étape.

J'ai demandé aux élèves de répondre à la question suivante : comme dans l'exemple, imaginez une situation en trois répliques.

Exemple : A – Ça te dirait d'aller voir un film ?

B – Oui, mais j'ai faim !

C – Eh bien, on va manger avant de partir.

1. Partir à vélo.
2. Jouer aux cartes.
3. Faire une croisière.
4. Aller au cinéma.
5. Manger dans un restaurant chinois.

Les élèves francophones et non francophones ont arrivé difficilement à donner de bonnes réponses. Voici leurs réponses.

1. A – *Ça te dirait de partir à vélo ?*
   B – *Oui, mais je dois prévenir ma mère !*
   C – *Eh bien, on va l'appeler avant de partir.*
2. A – *Ce sera sympa de jouer aux cartes.*
   B – *Oui, mais j'ai des devoirs à faire* !
   C – *Eh bien, on va le faire avant de jouer.*
3. A – *Ça te dirait de faire une croisière ?*
   B – *Oui, mais je dois prévenir ma mère !*
   C – *Eh bien, Tu l'appelle avant de partir.*
4. A – *Et si on allait au cinéma ?*
   B – *Oui, mais j'ai faim !*

C – *Eh bien, on va manger avant d'aller.*

5. A – Ce sera amusant d'aller manger dans un restaurant chinois !

B – *Oui, mais je n'ai pas faim maintenant !*

C – *Eh bien, on y va demain soir. .*

- Quatrième étape.

J'ai demandé aux élèves d'imaginer, dans les deux mini-dialogues suivants, ce que les personnes parlent (de quoi ils parlent) et la suite de chaque conversation.

1. Une femme : - *C'est de 19h à 20h 30, ça te dirait de venir avec moi ?*

   Un homme : - *Tu sais, moi, je ne suis pas très doué.*

   Une femme : - *Aucune importance, ça ne te dirait pas d'apprendre ?*

2. Un homme : - *Ce serait sympa d'inviter tout le monde.*

   Une femme : - *Tu crois ?*

   Un homme : - *Évidement, c'est une grande occasion.*

La participation des élèves non francophones était évidente. Ils ont répondu. Voici les réponses :

1. « *la femme l'invite pour jouer aux jeux vidéos/ un cours de danse/ jouer à la guitare* ». La suite de dialogue *: « l'homme peut dire, oui, je viendrai avec plaisir. Oui, j'aime apprendre. D'accord, je viens* ».
2. « *l'homme demande à la femme d'inviter tout le monde à la fête de son anniversaire/ de son mariage/ d'une soirée entre amis* ». La suite de dialogue : *« la femme peut dire, oui, tu as raison. C'est une grande occasion de revoir nos anciens amis* ».

Le résultat de cette activité peut se résumer dans le tableau suivant.

	L'objectif sous-spécifique : « être capable de développer des stratégies de communication ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones		x	
élèves non francophones		x	

En s'appuyant sur les réponses des élèves, le développement d'aptitude communicative était en cours chez tous les élèves (francophones et non francophones) même si ce développement n'était pas sur le même échelle : la carence de connaissances linguistiques chez les non francophones ralentit ce développement. Cependant, à la fin de cette activité, j'ai conclu que l'imagerie mentale a aidé sensiblement tous les élèves à saisir une de stratégies de communication : stratégie d'influence (savoir proposer quelque chose ou faire une suggestion).

C) Les aptitudes discursives.

- **Activité 5**.

- Objectif sous-spécifique : « être capable de combiner les formes grammaticales et les significations pour produire des énoncés en un ensemble cohérent ».

Déroulement :
- Première étape.

J'ai expliqué aux élèves quelques formes grammaticales qui peuvent être utilisées dans des situations discursives diverses.

Formes grammaticales

<u>Proposer son aide ou ses services</u>
- Je peux t'aider ? – Tu as besoin d'aide ? – Tu veux un coup de main ?

<u>Exprimer son découragement</u>
- C'est trop pour moi. – Je n'y arriverais jamais. – C'est au-dessus de mes moyens.

<u>Demander un service</u>

- Tu peux / vous pouvez ….
- Tu veux bien / vous voulez bien…
- Tu ne pourrais pas / vous ne pourriez pas… m'aider à + verbe à l'infinitif
- Tu pourrais / vous pourriez… me donner un coup de main pour + verbe à l'infinitif
- Ça t'/ vous ennuierait de…
- Ça ne t'/ vous ennuierait pas de…

- Deuxième étape.

J'ai distribué aux élèves l'image ci-dessous. Ensuite, je leur ai demandé d'imaginer la situation et expliquer leurs avis, avec des arguments, en disant qui devrait faire la vaisselle ?

Beaucoup d'élèves non francophones ont participé. Certains ont répondu : « *c'est la femme qui doit faire la vaisselle parce que son mari a travaillé toute la journée et il vient de rentrer* ». D'autres élèves ont dit : « *c'est l'homme qui doit faire la vaisselle parce que sa femme a mal aux pieds, elle est très fatiguée. Son mari n'a pas l'air fatigué* ». Il y a eu d'autres réponses : « *les deux doivent faire la vaisselle parce que les deux travaillent* ».

- Troisième étape.

J'ai demandé aux élèves de jouer deux scènes en utilisant les formes grammaticales qui ont été expliquées plutôt : 1) elle lui demande un service ; 2) il lui propose ses services.

1) Elle lui demande un service.

Pour la première scène :

Élève 1 (la femme) : - *Tu peux m'aider à faire la vaisselle ?*

Élève 2 (l'homme) : - *Je suis très fatigué, c'est trop pour moi*.

Élève 1 : - *Moi aussi, je suis fatiguée*.

Élève 2 : - *Ok, je vais t'aider*.

2) Il lui propose ses services.

Quant à la deuxième scène,

Élève 1 (l'homme) : - *Je peux t'aider ?*

Élève 2 (la femme) : - *Oui, tu pourrais m'aider à faire la vaisselle.*

Élève 1 : - *Ok, avec plaisir*.

La participation des élèves non francophones était évidente. Le résultat de cette activité peut être résumé dans le tableau suivant.

	L'objectif sous-spécifique : « être capable de combiner les formes grammaticales et les significations pour produire des énoncés en un ensemble cohérent ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non francophones		x	

L'objectif sous-spécifique a été atteint pour les élèves francophones. D'après les réponses et les implications des élèves pendant cette activité, j'ai conclu que l'imagerie mentale a servi à saisir certaines formes grammaticales pour produire des énoncés en un ensemble cohérent.

D) Les aptitudes stratégiques.

- **Activité 6**.

- Objectif sous-spécifique : « être capable de construire les idées de façon logique ».

Déroulement :

- Première étape.

J'ai expliqué aux élèves comment on peut rapporter la parole de quelqu'un.

Le style indirect

On l'utilise pour répéter les paroles de quelqu'un à une personne.

-Elle dit : « il est malade ». ⟶ Elle dit **qu**'il est malade.
- Elle dit « faites attention ». ⟶ Elle dit **de** faire attention
- Elle demande : « **est-ce que** tout va bien ? »⟶ Elle demande **si** tout va bien
- Elle demande : « **qu'est-ce qu**'il a ? »⟶ Elle demande **ce qu**'il a.
- Elle demande : « **pourquoi** est-il malade ? »⟶Elle demande **pourquoi** il est malade
- Elle demande : « **où** a-t-il mal ? »⟶ Elle demande **où** il a mal.
- Elle demande : « **quand** est-il tombé malade ? » ⟶ Elle demande **quand** il est tombé malade.

- Deuxième étape.

J'ai demandé aux élèves d'imaginer une situation où se trouve une personne qui a du mal à entendre les autres (dialogue de sourds). Les élèves ont joué chaque scène à trois : un élève dit un énoncé. Un deuxième demande : « qu'est-ce qu'il dit ? » ou « qu'est-ce qu'il demande ? » Et un troisième répète l'énoncé au style indirect.

J'ai expliqué un exemple aux élèves pour leur montrer comment jouer la scène :

Élève 1 : - Qu'est-ce que tu fais maintenant ?
Élève 2 : - Qu'est-ce qu'il me demande ?
Élève 3 : - Il te demande ce que tu fais maintenant.

Les élèves avaient le choix de dire ce qu'ils veulent. Voici leurs réponses.

Élève 1 : - Je fais mon devoir.
Élève 2 : - Qu'est-ce qu'il dit ?
Élève 3 : - Il dit qu'il fait son devoir.

Élève 1 : - Est-ce que tu vas bien ?
Élève 2 : - Qu'est-ce qu'il me demande ?
Élève 3 : - Il te demande si tu vas bien.

Élève 1 : - Je pars en vacances à la montagne.
Élève 2 : - Qu'est-ce qu'il me dit ?
Élève 3 : - Il te dit qu'il part en vacances à la montagne.

Élève 1 : - Qu'est-ce que tu manges ?
Élève 2 : - Qu'est-ce qu'il me demande ?
Élève 3 : - Il te demande ce que tu manges.

La participation de tous les élèves était évidente. Voici le résultat de cette activité.

	L'objectif sous-spécifique : « être capable de construire les idées de façon logique ».

	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non francophones		x	

J'ai conclu que l'utilisation d'imagerie mentale a incité les élèves à construire des idées de façon logique en les impliquant dans une réflexion créative. L'objectif sous-spécifique a été suffisamment atteint.

III. Les sous-habiletés intonatives.

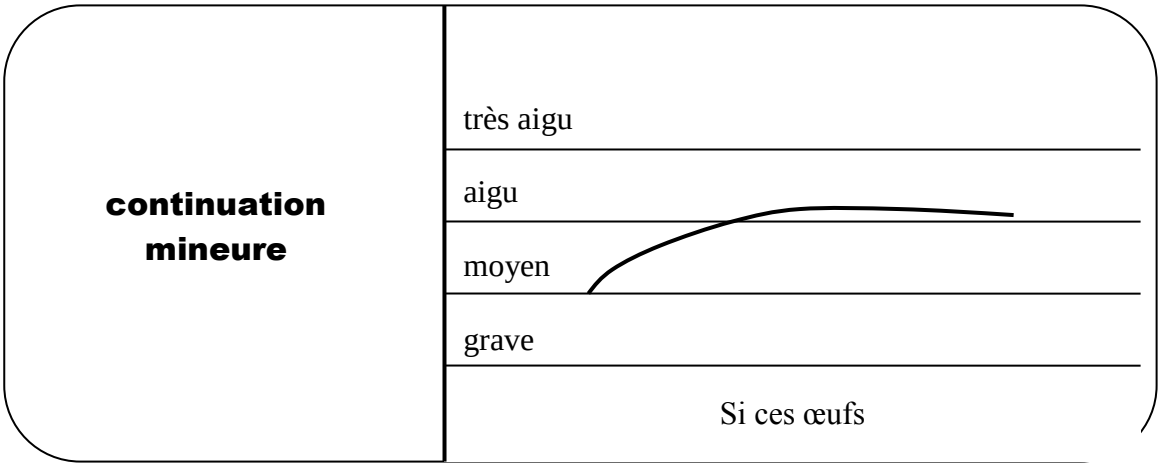
- **Activité 7**.

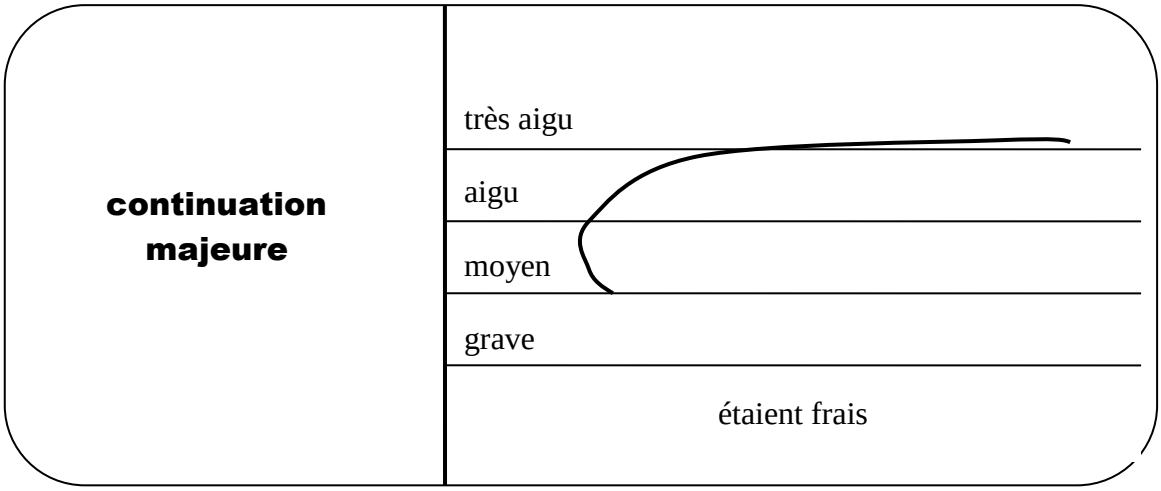
- Objectif sous-spécifique : « être capable de segmenter correctement les enchaînements d'énoncés ».

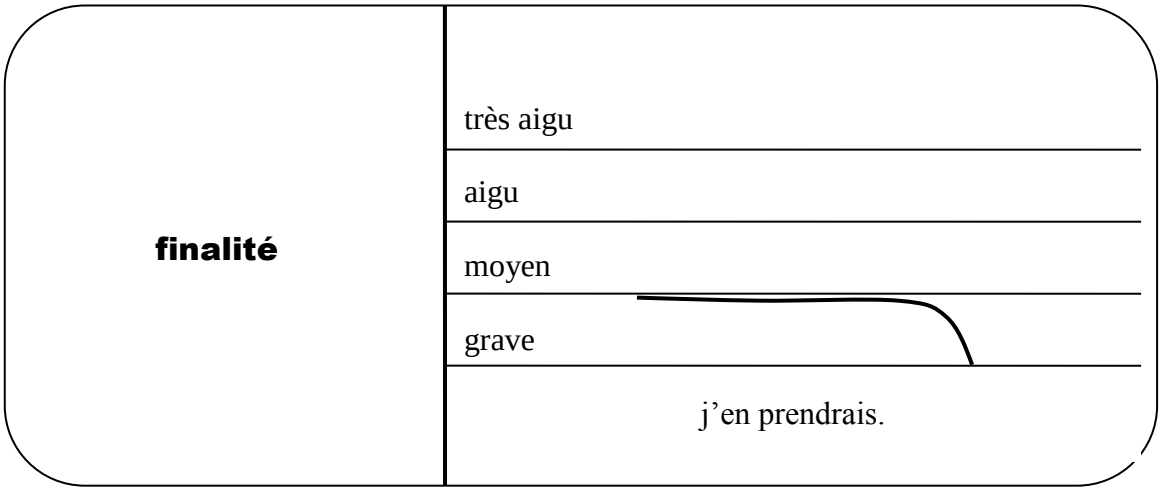
Déroulement :

- Première étape.

J'ai expliqué aux élèves qu'avec l'intonation, on change la hauteur de voix. On modifie l'intonation de sa voix pour éviter la monotonie. Dans l'énoncé conditionnel, il faut segmenter correctement les enchaînements d'énoncés en maîtrisant, comme l'explicitent les tableaux ci-dessous, les trois schémas intonatifs suivants : **continuation mineure** + **continuation majeure** + **finalité**. Par exemple, *si ces œufs étaient frais, j'en prendrais*.







- Deuxième étape.

J'ai demandé aux élèves d'exprimer une condition en utilisant les éléments suivants.

1. Il (avoir) le choix- il (préférer) partir en vacances.
2. Je (partir) plus tôt- je (arriver) à l'heure.
3. Elle (lire) ce livre- elle (améliorer) son français.
4. Je (être) plus courageux- je (faire) mes exercices.
5. Tu (travailler) davantage- tu (obtenir) de meilleurs résultats.

J'ai prononcé chaque énoncé à haute voix. Les élèves devaient exprimer une condition simple (le premier verbe dans le présent, alors que le deuxième dans le futur). J'ai choisi une condition simple parce que l'essentiel était de les faire maîtriser les trois schémas intonatifs et savoir segmenter correctement les enchaînements énonciatifs. Les élèves ont répondu malgré les petites erreurs grammaticales que j'ai corrigées. Voici les réponses :

1. *s'il a le choix, il préférera partir en vacances*.
2. *si je pars plus tôt, j'arriverai à l'heure.*
3. *si elle lit ce livre, elle améliorera son français*.
4. *si je suis plus courageux, je ferai mes exercices*.
5. *si tu travailles davantage, tu obtiendras de meilleurs résultats*.

Selon les réponses des élèves, j'ai remarqué que les élèves n'ont pas marqué les frontières des groupes rythmiques. Par exemple, certains élèves ont dit, concernant le premier énoncé, « *si / il a / le choix… / il préféra / partir / en vacances* » au lieu de dire « s'il a / le choix, / il préféra partir en vacances.

- Troisième étape.

Cette étape était basée sur l'imagerie mentale. J'ai demandé aux élèves d'imaginer des faits selon la technique « que ferez-vous si… ? ». D'abord, pour l'objectif d'impliquer les élèves de réfléchir, je leur ai demandé de continuez cette série d'énoncés :

- s'il pleut dimanche, j'irai au cinéma.
- si je vais au cinéma, je choisirai un film comique.
- si je choisis un film comique, je rirais beaucoup.
- si je ris beaucoup…

J'ai prononcé les énoncés en respectant les schémas intonatifs adéquats. Les élèves ont complété la série d'énoncé :

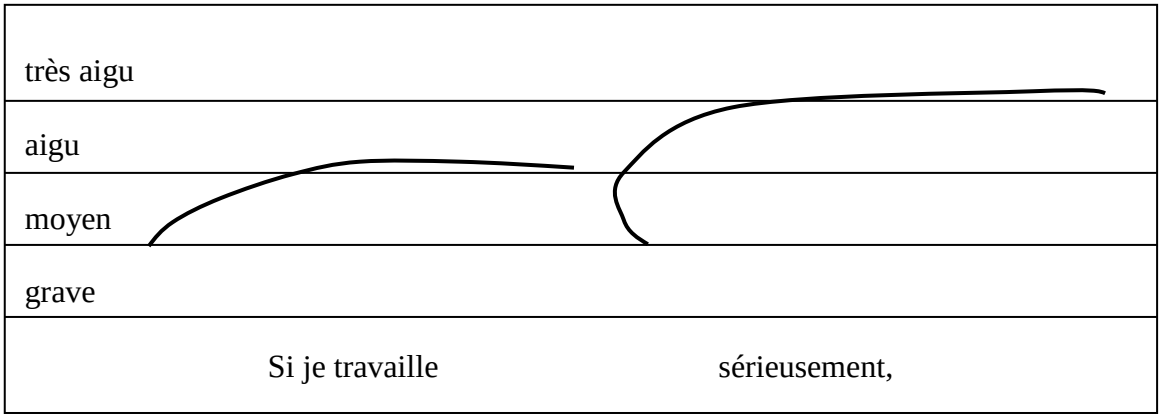
- *si je ris beaucoup, je serai content/heureux.*
- *si je suis heureux, je serai en bonne santé*.

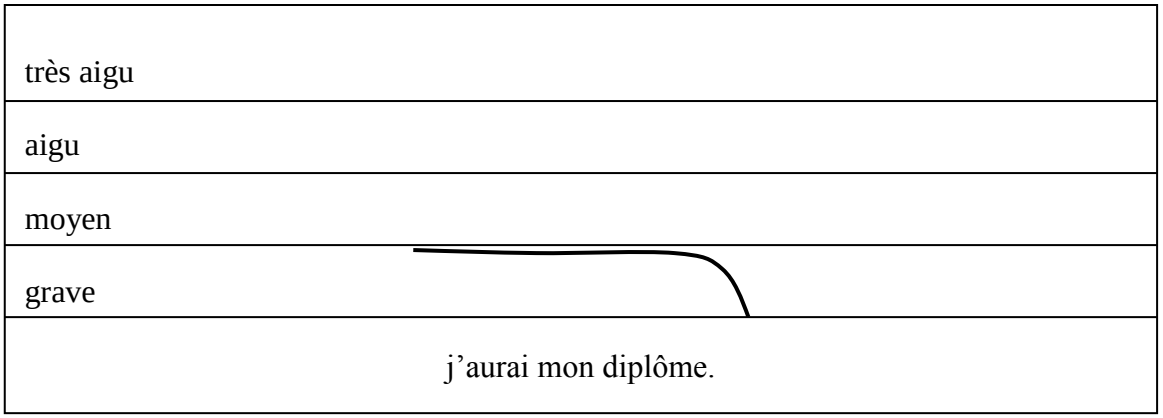
Ensuite, sur le même modèle, je leur ai demandé de construire des séries d'énoncés et jouer la scène par 5 élèves. Je cite les réponses :

- *si je travaille sérieusement, j'aurai mon diplôme*.
- *si j'ai mon diplôme, je trouverai un travail.*
- *si je trouve un travail, je gagnerai beaucoup d'argent*.
- *si je gagne beaucoup d'argent, j'achèterai une grande maison*.
- *si j'achète une grande maison, j'épouserai*.

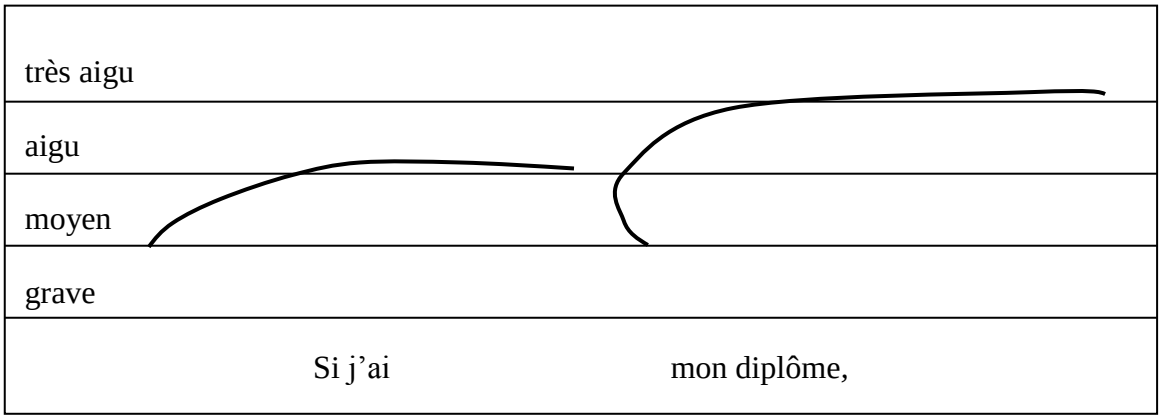
Ils ont tous segmenté correctement les enchaînements énonciatifs en respectant les schémas intonatifs adéquats. Par exemple,

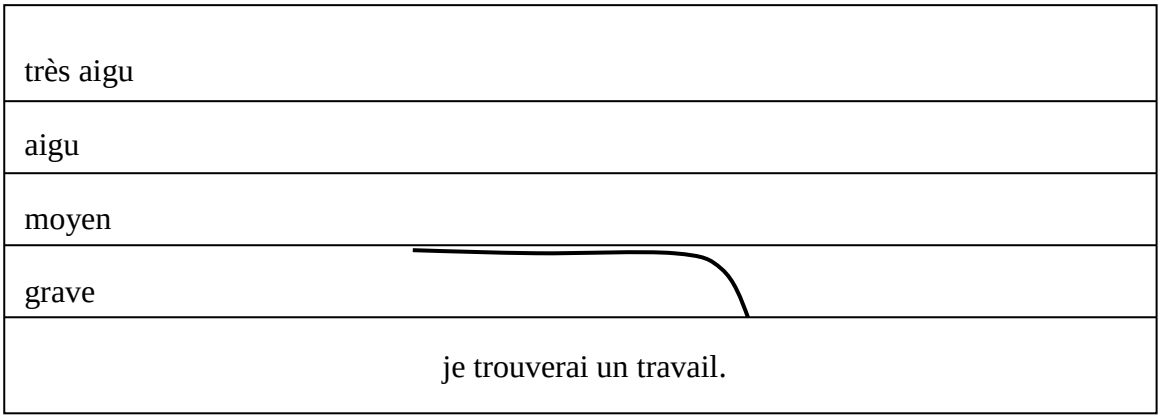
1. - *si je travaille sérieusement, j'aurai mon diplôme*.





2. - *si j'ai mon diplôme, je trouverai un travail.*





Tous les élèves (francophones et non francophones) ont pu segmenter correctement les chaînes intonatives. Voici le résultat de cette activité.

	L'objectif sous-spécifique : « être capable de segmenter correctement les enchaînements d'énoncés ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non francophones	x		

En somme, comme les réponses des élèves l'indiquent, l'imagerie mentale a aidé les élèves à saisir certains schémas intonatifs et à segmenter correctement les enchaînements énonciatifs.

IV. Les sous-habiletés de fluidité orale.

- **Activité 8**.

- Objectif sous spécifique : « être capable de produire des messages clairs ».

Déroulement :
- Première étape.

J'ai demandé aux élèves d'exprimer ce qu'ils veulent ou ce qu'ils souhaitent en utilisant le subjonctif. Ils n'ont pas pu répondre.

- Deuxième étape.

J'ai rappelé aux élèves qu'on utilise le subjonctif pour exprimer un fait souhaité qui n'a pas été réalisé au moment où nous nous exprimons. Je leur ai expliqué sa formation et son utilisation. Je leur ai aussi expliqué que le subjonctif s'emploie avec des verbes exprimant l'envie, le souhait, le désir, l'émotion, l'obligation, le doute ou l'incertitude, et que le subjonctif est un mode que l'on emploie essentiellement dans les énoncés subordonnés. Le subjonctif est commandé par le verbe de l'énoncé principal ou des locutions qui introduisent l'énoncé subordonné. Par exemple :

- *je veux **qu'on le tienne** au courant.*
- *Il faut **que tu ailles** aux urgences.*
- *Il est possible **qu'il vienne** en train.*

On utilise donc le subjonctif après les verbes et les locutions verbales qui expriment une volonté comme (aimer, avoir envie, exiger, préférer, refuser, falloir, souhaiter, vouloir, désirer, demander, craindre, etc.), sauf espérer : « *je veux, je souhaite, je voudrais, j'aimerais, j'accepte, j'ai envie…**que tu viennes**. J'espère **que tu viendras*** ».

- Deuxième étape.

J'ai distribué aux élèves l'image ci-dessous sur des feuilles en leur demandant d'imaginer tout ce qu'ils veulent dire dans cette situation. Je leur ai donné des exemples : *je voudrais que tu t'occupe de toi…, j'ai envie qu'on sorte ensemble…, etc*.

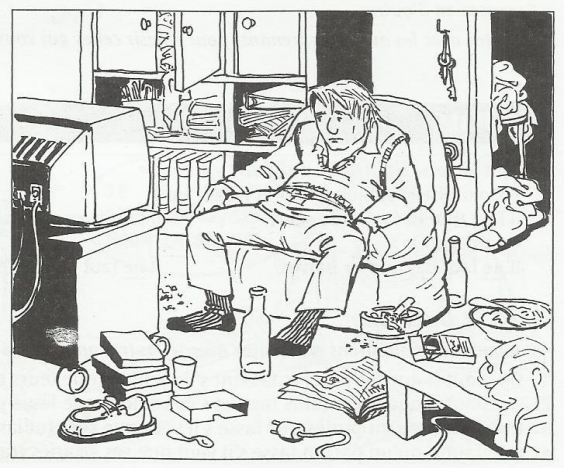
imaginez

Votre meilleur ami a beaucoup changé.

Vous l'aimez beaucoup mais vous aimeriez qu'il redevienne comme avant : dynamique, sportif, élégant, charmant.

Vous avez envie de faire des choses avec lui.

Imaginez tout ce que vous pouvez lui dire.



J'ai exigé que les élèves reproduisent oralement au moins dizaine d'énoncés et que les pauses ne soient pas très longues entre les énoncés. Voici les réponses :

- Élève 1 : « *Je veux que tu t'occupes de toi. J'aimerais que tu te réveilles tôt. Je souhaite que tu travailles sérieusement. Je souhaite que tu ne sois pas triste* ».

- Élève 2 : « *J'aimerais que tu t'arrêtes de fumer et de boire de l'alcool* ».

- Élève 3 : « *Je veux que tu prennes une douche. Je souhaite que tu fasses du sport. Je veux que tu ranges ta chambre. J'aime que tu ne regardes trop la télé* ».

- Élève 4 : « *Je veux que tu sortes pour aller au cinéma ou se promener. J'aimerais que tu sois dynamique et actif* ».

Le résultat obtenu de cette activité peut se résumer dans le tableau suivant.

	L'objectif sous-spécifique : « être capable de produire des messages clairs ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones		x	
élèves non francophones		x	

Dans cette activité, les élèves ont correctement répondu. En s'appuyant cependant sur les réponses des élèves, j'ai conclu que les pauses silencieuses étaient assez longues chez tous les élèves, et que les énoncés produits ont manqué de liens cohérents (ordre enchaîné) et ne sont pas assez nombreux (aucun élève n'a produit dizaine d'énoncés). L'objectif sous-spécifique a été sensiblement atteint dans la mesure où les élèves ont pu produire oralement des énoncés qui portent des messages clairs. Dans cette activité, le développement d'habileté de fluidité orale était en cours chez tous les élèves (francophones et non francophones) même s'ils ne sont pas sur la même échelle d'acquis.

Les résultats obtenus dans toutes les activités précédentes, pendant cette première partie (imagerie mentale) de leçon 1, peuvent être résumés par le tableau ci-dessous :

	Les objectifs sous-spécifiques		
	Atteints	Atteints en cours	Non atteints
élèves francophones	6 activités	2 activités	0 activité
élèves non-francophones	1 activité	6 activités	1 activité

Selon ces résultats, les objectifs sous-spécifiques ont été atteints chez les élèves francophones. Pourtant, les non francophones ont fait de progrès et le développement de leurs habiletés était en cours.

Après avoir fini les activités, j'ai administré quelques exercices.

Exercices

Les exercices avaient pour objectif d'évaluer l'effet d'imagerie mentale chez les élèves.

A- En utilisant une figure stylistique (comparaison, métaphore, personnification ou allégorie), décrivez :

a) une personne que vous connaissez (décrire sa bonté, sa méchanceté, sa beauté).

b) un ami très malin.

c) ton petit frère qui est paresseux.

d) une grande foule dans un moyen de transport.

e) souvenir inoubliable.

f) une leçon bien comprise et aimée à expliquer.

g) un endroit à visiter ou déjà visité.

Cet exercice était un peu difficile car les réponses exigeaient une forte connaissance de figures stylistiques. Pourtant, j'ai rappelé les élèves qu'une figure de style est un procédé de langage qui permet de rendre un discours plus convaincant en évoquant une idée donnée. Je leur ai expliqué, selon le tableau ci-dessous, les quatre figures stylistiques (comparaison, métaphore, personnification et allégorie) en leur donnant des exemples.

La comparaison

C'est un style qui permet de faire des liens ou des rapprochements entre deux êtres ou deux choses. C'est-à-dire qu'on met deux choses différentes en vis-à-vis en utilisant toujours un terme de comparaison (comme, ainsi que, tel, identique à, semblable, pareil à, une sorte de, ressembler, semblable à, avoir l'air de, tel, ...). Il y a donc trois éléments : le comparé – l'outil de comparaison – le comparant. Par exemples : *elle est belle comme le jour*. - *Cet enfant est blanc comme un cachet d'aspirine*.

La métaphore

Tout comme la comparaison, la métaphore permet de faire des liens, des rapprochements entre deux êtres ou deux choses sans outil de comparaison. Par exemples : *l'œil d'un homme est une fenêtre*. - *Cet homme d'affaires est un requin*. - *Une mer de manifestants envahit la rue*.

La personnification

C'est le style qui prête des sentiments, des pensées ou des actes à un animal ou à un objet. C'est-à-dire qu'il permet une représentation humaine d'une chose ou d'un animal. Exemples : - *le monde est malade*. - *les flammes dansent dans la cheminée*. - *Les livres dormaient sur la bibliothèque.*

L'allégorie

Elle consiste à matérialiser une idée abstraite. Par exemple : *la colombe de la Paix*.

Ensuite, j'ai incité les élèves à réfléchir et former des images mentales en utilisant des figures stylistiques. Voici les réponses :

a) *mon père est un ange. Ma copine est un canon. Ma copine est une perle. Mon petit frère est un démon. Mon voisin est méchant, il est comme un serpent*.

b) *il est comme un renard. Un renard vient de passer*.

c) *mon petit frère est une tortue*.

d) *hier, les gens étaient dans le métro comme des sardines dans une boite*.

e) *ce souvenir m'a fait une cicatrice dans la tête*.

f) *cet endroit est un paradis. Il est comme le sucre dans le gâteau*.

g) *j'ai compris la leçon, elle est simple comme bonjour*.

Dans cet exercice, j'ai remarqué que les réponses des élèves s'appuyaient généralement sur les deux premières figures stylistiques (comparaison et métaphore). Je pense que cela réfère au fait que les deux dernières (personnification et allégorie) consistent à avoir un niveau plus élevé d'abstraction.

Le tableau ci-dessous résume le résultat de cet exercice.

	La capacité de réfléchir de façon créative en s'appuyant sur la technique d'imagerie mentale.		
	Acquise	Non acquise	Non participants
élèves francophones (5 élèves)	5 élèves	-	-
élèves non francophones (15 élèves)	8 élèves	3 élèves	4 élèves

Selon les résultats obtenus, la participation des élèves non francophones était courageuse.

B- Écoutez le dialogue puis répondez à la question :

Le mari : - Nicole, ne m'attends pas pour dîner ce soir, c'est possible que je sois obligé de travailler tard.

La femme : - Tu plaisantes ? On a invité les Lambert. Il est nécessaire que tu sois là. Je ne veux pas me retrouver seule avec eux !

Le mari : - Annule le repas !

La femme : - C'est préférable que tu le fasses toi-même. Ce sont tes amis.

Le mari : - Oui, mais je n'ai pas le temps. Ce serait gentil que tu le fasses à ma place.

La femme : Ah non alors, tu exagères ! C'est énervant que tu ….

- Imaginez la suite du dialogue

Pour pouvoir imaginer la suite du dialogue, les élèves devaient comprendre le contenu de ce dialogue. J'ai donc dû repasser l'enregistrement pour une deuxième fois. Toute la classe a participé. Chaque élève devait imaginer la suite ainsi que la réplique de l'autre interlocuteur.

Voici les réponses :

- la femme : - « *c'est énervant que tu me laisse toujours faire les choses à ta place* ».
  - « *c'est énervant que tu n'assumes pas ta responsabilité* ».
  - « *c'est énervant que tu ne sois pas là* ».
  - « *c'est énervant que tu sois pas absent* ».
- Le mari : - « *je suis désolé, j'ai beaucoup de travail* ».
  - « *je suis navré, mon travail est important* ».
  - « *je regrette, je n'ai pas le choix* ».
  - « *je suis désolé, je suis occupé* ».

Le tableau ci-dessous résume le résultat de cet exercice.

	La capacité de réfléchir de façon créative en s'appuyant sur la technique d'imagerie mentale.		
	Acquise	Non acquise	Non participants
élèves francophones (5 élèves)	5 élèves	-	-
élèves non francophones (15 élèves)	13 élèves	2 élèves	-

Dans cet exercice, j'ai invité les élèves non francophones qui ne participaient pas souvent de redire ou répéter ce qui leurs camarades disent. Leurs participations étaient plutôt courageuses.

C- Même exercice :

La femme : - Luc, j'en ai assez, je voudrais que tu m'aides un peu plus dans la maison.

Luc : - Mais qu'est-ce que tu veux que je fasse ?

La femme : - D'abord, j'aimerais que tu ranges tes affaires.

Luc : - Bon, ça, je peux essayer.

La femme : - Mais ce n'est pas tout. Je voudrais aussi que tu m'aides, que tu fasses la cuisine de temps en temps, que tu ailles faire les courses, que ….

Luc : - Oh ça suffit ! Toi non plus tu n'es pas parfaite ! Moi, je voudrais que…

- Imaginez la suite du dialogue

Voici les réponses :

- Luc : - « *je voudrais que tu m'achètes un ordinateur* ».
  - « *je voudrais que tu m'aides à faire les devoirs* ».
  - « *je voudrais que tu viennes à l'école pour voir mes profs* ».
  - « *je voudrais que tu me donnes plus d'argent de poche* ».
- La femme : - « *je t'achèterai l'ordinateur si tu m'aides* ».
  - « *je ne peux plus, c'est trop pour moi* ».
  - « *si tu m'aides, je t'aiderai et je te donnerai de l'argent* ».

Le tableau ci-dessous résume le résultat de cet exercice.

	La capacité de réfléchir de façon créative en s'appuyant sur la technique d'imagerie mentale.		
	Acquise	Non acquise	Non participants
élèves francophones (5 élèves)	5 élèves	-	-
élèves non francophones (15 élèves)	14 élèves	1 élève	-

Tous les élèves ont participé dans cet exercice. Beaucoup de non francophones ont répété ce que leurs camarades disaient. Les non francophones ont fait de progrès. Le post-test a été mis plus tard en place afin d'éprouver ces résultats.

- Conclusion (première partie : l'imagerie mentale).

Pendant cette première partie (l'imagerie mentale), l'objectif était d'impliquer les élèves à réfléchir afin d'acquérir de nouveaux outils linguistiques. La plupart des objectifs sous-spécifiques ciblés, pendant toutes les activités éducatives, ont été atteints. J'ai donc commencé par enseigner un apport théorique concernant l'imagerie mentale. Ensuite, j'ai proposé des activités qui ont visé à sensibiliser l'imagination, en tant qu'objectif intermédiaire, afin de développer certaines sous-habiletés d'expression orale. J'ai enfin administré des exercices pour vérifier le progrès des élèves. Les activités éducatives ont donc visé à développer :

- **les sous-habiletés de compréhension de l'oral**. Les objectifs sous-spécifiques ont été manifestement atteints.

- **les sous-habiletés de communication**. Dans ces sous-habiletés, j'ai ciblé quatre aptitudes : a) aptitudes linguistiques pendant lesquelles les élèves ont saisi des règles grammaticales ; b) aptitude sociolinguistiques pendant les quelles les élèves ont saisi certaines variations langagières ; c) aptitudes discursives qui visent à développer chez les élèves la capacité de s'approprier aux différents types communicatifs ; d) aptitudes stratégiques qui visent à développer chez les élèves les savoirs et les savoir-faire concernant la régulation des échanges interpersonnels.

- **les sous-habiletés intonative** : les élèves ont réalisé certains progrès.

- **les sous-habiletés de fluidité orale**. Le progrès des élèves était modérément bien.

En somme, j'ai conclu, selon les réponses des élèves, que la technique de l'imagerie mentale a aidé les élèves à acquérir des savoirs et des savoir-faire relatifs aux constituants et fonctionnements du français.

(2)

La visualisation créative

Apport théorique

Cette deuxième partie (la visualisation créative) de la première leçon (l'imagination) a été commencée par un contenu théorique (introduction théorique). Celle-ci avait l'objectif de faire savoir les élèves ce qui est une visualisation créative.

- Définition.

En s'appuyant sur les travaux de Gawain (2004), j'ai expliqué aux élèves que la visualisation créative est un processus qui permet d'utiliser la puissance d'imagination et d'images mentales afin d'introduire des comportements positifs : il s'agit d'une fonction mentale qui consiste à représenter des images liées au mode visuel, auditif, olfactif ou kinesthésique. Selon l'intensité des ces représentations, on pourrait avoir les mêmes effets physiologiques qu'on a en réalité. La visualisation créative est une technique qui vise à utiliser des images mentales afin de développer des habiletés ou changer des comportements. Selon Day (2002), afin de réaliser cette technique, il faut se mettre dans un état de relaxation, puis il faut se donner un objectif qu'on désire à réaliser dans la réalité.

- Les étapes de visualisation créative.

En s'appuyant sur les travaux de Randolph (2014), j'ai montré aux élèves que la visualisation créative se déroule en quatre étapes :

a) **fixer un objectif** (commencer par des objectifs simples qu'on pense pouvoir réaliser dans l'avenir proche) ;
b) **créer une image très claire** (les détails sont très importants pour qu'on puisse créer une image mentale qui aide à réaliser l'objectif pour lequel on s'est mis à une visualisation créative) ;
c) **se concentrer sur la réalisation de l'objectif** ;
d) **se faire de l'énergie positive**.

Après ce travail suivi d'une explication rapide du rôle de la visualisation créative, j'ai proposé aux élèves certaines activités.

Activités éducatives

Afin de sensibiliser le sens de visualisation créative, j'ai donné aux élèves des exemples avant de commencer les activités éducatives.

a) Oser parler.

Pour certains élèves, la timidité représente un grand obstacle qui les empêche de développer leurs habiletés d'expression orale.

- Objectif : Surmonter la timidité gênante pendant son expression orale.
- Technique de visualisation :

Imaginez-vous que vous assistez une fête (soirée entre copains) dans un appartement d'un copain. Vous sentez en pleine forme, ravissant, et en pleine confiance en vous. Visualisez tous ce qui est dans l'appartement : les invités, la chaine stéréo, l'éclairage, le bruit, les conversations, l'emplacement des tables et des canapés, etc. Au début de la fête, vous êtes triste ou inquiet, puis vous sentez à l'aise (dites pourquoi ?). Décrivez vos sentiments tout au long de la visualisation.

- Consigne : essayez de créer la scène dans ses moindres détails.

Pendant cet exercice, le travail était collectif. J'ai demandé aux élèves d'imaginer qu'ils étaient tous dans cette soirée et qu'ils avaient tous le même sentiment. Tous les élèves devaient participer. J'intervenais souvent pour les aider. Voici les participations : «*le samedi dernier, j'ai assisté une soirée festive chez un ami à Paris. Ses parents lui ont laissé l'appartement pour qu'on fasse la fête. Ils ont un grand appartement bien meublé. Il y a eu des canapés confortables, des vases antiques et des tableaux d'art fixés sur les murs. La soirée a commencé de 18 heures. On a resté jusqu'à 5 heures de matin. J'étais en*

pleine forme, je me suis bien habillé. J'ai mis du parfum. Au début de la fête, j'étais inquiet parce que j'avais peur que la fille la plus chère pour moi ne viendrait pas. Mais quand elle est venue, j'étais en bon humeur. J'étais content aussi parce que j'ai rencontré beaucoup d'ami. Il y avait une grande ambiance. On a dansé, chanté, raconté des blagues et beaucoup rigolé ».

b) Convaincre.

Essaie de convaincre tes parents pour partir aux États-Unis pour faire un stage de langue qui dure 6 mois. Montrez l'importance de ce stage, d'apprendre une nouvelle langue et d'avoir de nouvelles expériences. Décrivez votre état émotionnel et les réactions de vos parents.

J'ai d'abord dirigé une discussion avec les élèves afin de visualiser cette situation. Ensuite, je les ai aidés à organiser leurs idées. Voici les participations : « *avant d'avoir demandé à mes parents pour me permettre de partir aux États-Unis, j'étais inquiet parce que j'avais peur qu'ils refusent de me laisser partir. J'ai d'abord parlé à ma mère. Elle était d'accord et contente pour moi. Elle m'a rassuré car elle essayait de convaincre mon père pour accepter mon départ. Quand j'en ai parlé à mon papa, il était inquiet parce qu'il sait bien que je ne suis pas indépendant et que je fais beaucoup de bêtises. Moi et ma mère lui ont convaincu. Je lui ai expliqué que ce stage est très important pour ma future vie professionnelle. Il a finalement accepté de partir et me payer les frais de ce stage. J'étais très content et en plein joie* ».

Dans ces exemples, la technique de visualisation a été une occasion pour les élèves d'exprimer oralement de façon abondante.

Après ce travail suivi d'une explication du rôle de visualisation mentale en tant que moyen de pensée créative, des activités basées sur visualisation mentale ont été proposées. Les activités ont été menées selon les objectifs spécifiques suivants.

I. Les sous-habiletés de compréhension de l'oral.

- **Activité 1**.

- Objectif sous-spécifique : « être capable de saisir les données et leurs relations ».

Déroulement :

- Première étape.

J'ai demandé aux élèves d'écouter attentivement l'enregistrement suivant.

Thérèse : - Allô, oui !

Philippe : - Allô, Thérèse ? Oui, c'est Philippe. Dis-moi, je viens d'avoir Jean au téléphone, il m'a dit pour ton cambriolage…

Thérèse : - Bonjour, oui… tu es au courant !

Philippe : - Oh là là ! Et quand est-ce que ça s'est passé ?

Thérèse : - Lundi dernier.

Philippe : - Oh !

Thérèse : - Le matin. J'ai quitté la maison vers 8 heures et demi et, quand je suis rentrée vers midi et demi, j'ai trouvé la porte de l'appartement entrouverte, j'ai compris tout de suite, tu penses, tout était sens dessus dessous !

Philippe : - Ils ont fracturé la porte d'entrée ! Et ils ont emporté beaucoup de choses ?

Thérèse : - Malheureusement, oui ! Je pense qu'ils étaient plusieurs parce qu'ils ont emporté le magnétoscope, un superbe appareil photo qu'on venait de s'acheter, la chaîne hi-fi, l'ordinateur, des cassettes vidéo… Et, le plus important, un bracelet qui venait de ma grand-mère, ça, tu vois, ça m'a fait mal au cœur… Bref, j'ai tout de suite appelé la police, ils sont venus assez vite, mais ils ne peuvent pas faire grand-chose, tu sais…

Philippe : - Et personne n'a rien vu ? Rien entendu ?

Thérèse : - Non, les voisins aussi étaient au travail ! Non, personne n'a rien remarqué ! Donc, maintenant il ne me reste plus qu'à faire ma déclaration pour les assurances. À ce propos, je vais te quitter parce que je voudrais m'occuper de tous ces papiers cet après-midi. Écoute, je te rappelle plus tard, parce que, là, je n'ai vraiment pas le temps. D'accord ?

Philippe : - Entendu ! À plus tard, Thérèse, et bon courage !

Thérèse : - Merci, au revoir !

J'ai demandé aux élèves, en visualisant la situation de cambriolage, de répondre aux questions suivantes

- Vrai ou faux ?

1. Philippe connaît la nouvelle.
2. Thérèse est malade.
3. Les voleurs sont entrés par la fenêtre.

4. Ça a eu lieu dans la matinée.

5. La police n'est pas venue.

6. Les voisins travaillent dans une compagnie d'assurances.

7. Les voleurs ont pris un vieil appareil photo.

- Dites qui peut faire…

	Les cambrioleurs	Les policiers	Les voisins
1. Ils n'ont rien entendu.			
2. Ils ont fracturé la porte d'entrée.			
3. Ils étaient plusieurs.			
4. Ils étaient au travail.			
5. Ils sont venus assez vite.			
6. Ils ne peuvent pas faire grand-chose.			
7. Ils ont emporté le magnétoscope.			

Les élèves ont répondu. Voici leurs réponses.

1. Philippe connaît la nouvelle. *Non*.

2. Thérèse est malade. *Non*.

3. Les voleurs sont entrés par la fenêtre. *Non*.

4. Ça a eu lieu dans la matinée. *Oui*.

5. La police n'est pas venue. *Non*.

6. Les voisins travaillent dans une compagnie d'assurances. *Non*.

- Dites qui peut faire…

	Les cambrioleurs	Les policiers	Les voisins
1. Ils n'ont rien entendu.			x
2. Ils ont fracturé la porte d'entrée.	x		
3. Ils étaient plusieurs.	x		
4. Ils étaient au travail.			x
5. Ils sont venus assez vite.		x	
6. Ils ne peuvent pas faire grand-chose.			x
7. Ils ont emporté le magnétoscope.	x		

- Deuxième étape.

J'ai demandé aux élèves de visualiser l'état émotionnel de Thérèse suite à ce cambriolage, et de justifier leurs réponses. Ils ont dit : « *elle avait mal au cœur parce qu'elle perdu le bracelet de sa grand-mère. / Elle était triste parce qu'elle a perdu beaucoup de choses* ». Ensuite, je leur ai demandé de dire, en visualisant ce cambriolage, ce qu'ils pourraient faire s'ils étaient à la place de Thérèse pour éviter ce cambriolage.

Voici quelques réponses : « *j'installe des caméras de surveillance à la porte d'entrée. / Je ferme bien la porte et les fenêtres d'appartement. / Je mets les objets chers dans un coffre. / Il faut mettre l'alarme* ».

J'ai demandé aux élèves de visualiser la suite (ce qui s'est passé après cet appel téléphonique) ainsi que l'état émotionnelle de Thérèse. Ils ont répondu : « *la police a arrêté les voleurs et trouvé les objets volés, et la dame était contente. / Elle a mis d'alarme partout dans l'appartement. / La police n'a pas arrêté les cambrioleurs, et Thérèse est toujours triste* ».

Les bonnes réponses venaient souvent des élèves francophones. Cependant, beaucoup de non francophones ont positivement participé. Voici le résultat de cette activité.

	L'objectif sous-spécifique : « être capable de saisir les données et leurs relations ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non francophones		x	

Selon les réponses des élèves, la participation des élèves non francophones était évidente. Pourtant, ils ont souvent commis d'erreurs. En somme, la technique de visualisation a servi à saisir les données et leurs relations (causes/conséquences).

II. Les sous-habiletés de communication.

A) Les aptitudes sociolinguistiques.

- **Activité 2**.

- Objectif sous-spécifique : « être capable de développer des stratégies de communication ».

Déroulement :

- Première étape.

J'ai expliqué aux élèves un outil d'expression de son opinion : cet outil (consensus/dissensus) peut être considéré comme une stratégie de communication.

Expression de son opinion

1. Introduire son opinion :
À mon avis,… pour ma part,…
D'après moi,… pour moi,…
Selon moi,… personnellement,…
Je pense, crois, trouve, estime que,…

2. Exprimer son accord ou son désaccord :
Je suis d'accord – je ne suis pas d'accord
Je suis de votre (ton) avis – je ne suis pas de votre (ton) avis
Je suis pour – je suis contre
Tu as raison – tu as tort.

3. Les constructions impersonnelles avec l'infinitif :
On peut former beaucoup de locutions verbales à sujet impersonnel avec le verbe « être »
Il est (c'est) nécessaire / utile / pratique…
Il est (c'est) possible / interdit / dangereux …
Il est (c'est) agréable / ennuyeux / amusant…
} de + verbe à l'infinitif

- Deuxième étape.

J'ai demandé aux élèves de visualiser des situations autour des sujets donnés afin de montrer leurs attitudes en exprimant leurs opinions. J'ai joué avec eux la scène suivante en tant qu'exemple.

Exemple : l'apprentissage du français.

A- *Le français, c'est très facile*.

B- *Ah non ! Je ne suis pas d'accord avec toi. Personnellement, j'ai des difficultés*.

A- *À mon avis, tu ne travailles pas assez*.

B- *Je ne suis pas de ton avis, je travaille autant que toi !*

Ensuite, les élèves ont été invités à visualiser des situations autour des sujets suivants en quatre répliques (à jouer la scène par deux élèves). J'ai demandé aux élèves d'être sincères en visualisant leurs attitudes dans les sujets posés.

1. Quitter l'école et chercher un boulot.
2. Faire du sport.
3. Respecter son professeur.
4. Manger trop.
5. Aller au cinéma.

Voici les réponses.

1.

Élève 1 : - *Il est ennuyeux d'aller à l'école tous les jours*.

Élève 2 : - *Ah non ! Je ne suis pas d'accord avec toi. Pour moi, il est nécessaire d'apprendre*.

Élève 1 : - *Selon moi, l'école est une perte de temps. Il est pratique de chercher un boulot pour gagner beaucoup d'argent*.

Élève 2 : - *Je ne suis pas de ton avis. J'apprends beaucoup de choses à l'école*.

2.

Élève 1 : - *Il est utile de faire du sport*.

Élève 2 : - *Je suis de ton avis. À mon avis, il est dangereux de faire un sport violent*.

Élève 1 : - *Je suis d'accord avec toi. D'après moi, il est agréable de faire de la natation*.

Élève 2 : - *Tu as raison*.

3.

Élève 1 : - *Il est important de respecter son professeur*.

Élève 2 : - *Je suis d'accord. Pour moi, il est essentiel d'écouter à son professeur*.

Élève 1 : - *Bien sûr. D'après moi, le professeur nous aide à apprendre*.

Élève 2 : - *Tu as raison*.

4.

Élève 1 : - *Il est utile de manger bien pour être en forme*.

Élève 2 : - *C'est vrai ! À mon avis, il ne faut manger ni trop sucré, ni trop sal ni trop gras*.

Élève 1 : - *Tu as raison. Personnellement, il est dangereux de manger trop sans faire du sport.*

Élève 2 : - *Je suis de ton avis*.

5.

Élève 1 : - *Il est amusant d'aller au cinéma.*

Élève 2 : - *Je suis de ton avis. Je pense que le cinéma est une source importante de culture.*

Élève 1 : - *C'est vrai ! À mon avis, il est agréable d'aller au cinéma avec les amis*.

Élève 2 : - *Tu as raison*.

Tous les élèves ont participé et donné de bonnes réponses. Beaucoup d'élèves non francophones étaient actifs. Voici le résultat de cette activité.

	L'objectif sous-spécifique : « être capable de développer des stratégies de communication ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non francophones	x		

Dans cette activité, la visualisation a incité les élèves à réfléchir et à acquérir certaines expressions considérées nécessaires pour établir des stratégies de communication. J'ai donc conclu que l'objectif sous-spécifique a été suffisamment atteint.

B) Les aptitudes discursives.

- **Activité 3**.

- Objectif sous-spécifique : « être capable d'établir une adéquation mots/message ».

Déroulement :

- Première étape.

J'ai expliqué aux élèves les éléments d'écoute. Ceux-ci servent à maintenir le contact avec les interlocuteurs et gérer l'acte de communication.

Les éléments d'écoute

On utilise des éléments d'écoute pour encourager quelqu'un à continuer son récit ou sa parole.

1. En demandant ce qui s'est passé après :
- Et alors ? - Et après ? - Et qu'est-ce que tu as fait/ dit/ répondu ?

2. En demandant une confirmation ou une explication :
- Vraiment ? - C'est vrai ? - Sérieusement ? - Non ! Tu es sûr ?

3. En répétant le dernier mot ou le dernier énoncé sur un ton interrogatif.
Exemple : - Sophie est à Paris. – À Paris ?

- Deuxième étape.

J'ai demandé aux élèves de visualiser un sentiment d'étonnement ou une attitude de surprise en utilisant des éléments d'écoute dans les situations proposées. J'ai joué avec les élèves la situation suivant pour leur montrer un exemple.

A- Notre ami a acheté une voiture.
B- Une voiture ?
A- Oui, il en avait assez de faire du vélo.
B- Et alors ?
A- Il est très content, il arrive toujours à l'heure.

Ensuite, j'ai demandé aux élèves de jouez la scène, par deux, dans les situations suivantes.

1. Ton amie (Mélanie) a réussi à l'examen.
2. Ta voisine a gagné au loto.
3. Ton frère (Jacques) a acheté un nouveau portable.
4. Ton équipe a gagné le championnat.
5. Ton cousin a construit une nouvelle maison.

Voici les réponses des élèves.
1.
Élève 1 : - *Mélanie a réussi son examen*.
Élève 2 : - *Vraiment ?*
Élève 1 : - *Oui, elle a 18 sur 20*.
Élève 2 : - *Et alors ?*
Élève 1 : - *Elle aura une bourse*.
Élève 2 : - *Une bourse ?*
Élève 1 : - *Oui, et elle va s'inscrire à la faculté de médecine*.

2.
Élève 1 : - *Ma voisine a gagné au loto*.
Élève 2 : - *C'est vrai ?*

Élève 1 : - *Oui, elle a gagné un million d'euros*.

Élève 2 : - *Un million d'euros !*

Élève 1 : - *Oui, elle a acheté une nouvelle voiture, une nouvelle maison et un grand yacht.*

3.

Élève 1 : - *Jacques a acheté un nouveau portable*.

Élève 2 : - *Vraiment ?*

Élève 1 : - *Oui, il a trouvé un nouveau travail.*

Élève 2 : - *Un nouveau travail !*

Élève 1 : - *Oui, il gagne plus de 3000 euros par mois.*

4.

Élève 1 : - *Le PSG a gagné le championnat de France.*

Élève 2 : - *Tu es sérieux ?*

Élève 1 : - *Oui, il a battu l'OM hier.*

Élève 2 : - *L'OM !*

Élève 1 : - *Oui, il a bien joué et il mérite ce championnat.*

5.

Élève 1 : - *Mon cousin a construit une nouvelle maison*.

Élève 2 : - *C'est vrai ?*

Élève 1 : - *Oui, il a hérité une grande somme d'argent*.

Élève 2 : - *Il a hérité !*

Élève 1 : - *Oui, mon oncle était très riche, il a laissé à son fils une grande fortune.*

Tous les élèves ont participé aux réponses. Le tableau ci-dessous indique le résultat obtenu.

	L'objectif sous-spécifique : « être capable d'établir une adéquation mots/message ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non francophones	x		

Dans cette activité, j'ai conclu que la technique de visualisation a contribué à acquérir des éléments d'écoute qui aident à maintenir le contact avec l'autrui. Cela signifie que l'objectif sous-spécifique a été suffisamment atteint dans le sens où les élèves ont pu établir l'adéquation mots/message.

C) Les aptitudes stratégiques.

- **Activité 4**.

- Objectif sous-spécifique : « être capable de construire les idées de façon logique ».

Déroulement :

- Première étape.

J'ai proposé aux élèves certaines indications temporelles (cf. tableau ci-dessous) qu'on peut utiliser lors d'une visualisation donnée.

Les indications temporelles

- situer une action dans le présent : en ce moment, maintenant, actuellement…
Ex. *En ce moment,* je fais mes devoirs.
- situer une action dans le futur : dans
Ex. Il partira *dans* deux jours.
- Situer une action dans le passé : il y a
Ex. Il est parti *il y a* trois mois.
- Situer le début d'une action dans le passé et dire qu'elle continue dans le présent : depuis.
Ex. Il habite à paris depuis six mois.
(verbe au présent : l'action commencée dans le passé continue dans le présent)

- Deuxième étape.

J'ai demandé aux élèves de raconter, en visualisant des attitudes ou des sentiments déjà vécus, ce qu'ils ont fait, ce qu'ils font et ce qu'ils feront.

- Visualisez un événement vécu et racontez-le en situant vos activités dans le temps et en utilisant « depuis », « il y a », « dans » et « en ce moment » :

- un accident.
- une joie.

- une maladie.

Voici les interventions des élèves.

- « *Je suis à l'hôpital depuis trois semaines. Il y a trois semaines, j'ai eu un accident et je me suis casser la jambe. J'avais beaucoup de mal. J'étais angoissé. Je renterai à la maison dans deux jours. En ce moment, je me sens beaucoup mieux* ».
- « *Il y a deux jours, j'ai reçu mon bulletin scolaire. J'ai eu de bonnes notes. À cette occasion, mon père m'a offert un cadeau. Dans deux semaines, je vais voyager en Espagne. En ce moment, je me prépare à ce voyage. Je suis très contente* ».
- « *Hier, j'étais malade. J'avais de la fièvre. Ma mère était très inquiète. Elle est restée toute la nuit à côté de moi. En ce moment, je vais bien. Mais je devrais voir le médecin dans trois jours* ».

Tous les élèves ont participé. Cependant, la participation des élèves non francophones était limitée mais courageuse.

	L'objectif sous-spécifique : « être capable de construire les idées de façon logique ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non francophones		x	

En s'appuyant sur la visualisation mentale, les élèves ont acquis des indications temporelles qui ont servi à construire, de façon logique, un ensemble d'énoncés. Cela dit, l'objectif sous-spécifique a été atteint chez les francophones, alors qu'il est en cours chez les non francophones.

Les résultats obtenus dans toutes les activités précédentes, pendant cette deuxième partie (visualisation mentale) de leçon 1, peuvent être résumés dans le tableau ci-dessous :

	Les objectifs sous-spécifiques		
	Atteints	Atteints en cours	Non atteints
élèves francophones	4 activités	-	-

élèves non-francophones	2 activités	2 activités	-

Selon ces résultats, les objectifs sous-spécifiques ont été atteints chez les élèves francophones. Pourtant, les non francophones ont fait de progrès et le développement de leurs habiletés était en cours.

Après avoir fini les activités, j'ai administré quelques exercices.

Exercices

J’ai mené quelques exercices avec les élèves pour l’objectif d’évaluer la capacité des élèves de visualiser.

A. Visualisez la situation suivante.

Un entretien d’embauche

Demain, vous avez un rendez-vous d’embauche. Vous êtes dans votre chambre, vous réviser ce que vous allez dire. C’est l’heure de dîner, vos parents vous appellent « à table ! », vous avez l’air soucieux. Le lendemain, vous sortez de chez vous et prenez un taxi pour aller à l’endroit où vous avez le rendez-vous. Vous arrivez, entrez dans le bâtiment, dirigez vers l’ascenseur et croisez des gens. Vous arrivez au bon étage, discutez avec la réceptionniste qui vous demande d’attendre cinq minutes. Ensuite, vous rencontrez le directeur avec qui vous passez l’entretien. C’est un homme de grande gentillesse. Le premier contact se passe très bien. La discussion débute et dure un moment. Imaginez l'homme qui vous pose les questions. Votre confiance grandit d’une réponse à l’autre. En sortant, vous recevez un appel de vos parents.

- Consignes : Développez les dialogues ou les discussions avec vos parents pendant le dîner, le chauffeur de taxi, les gens que vous croisez dans l’ascenseur, la réceptionniste, le directeur, et enfin vos parents qui vous appellent pour savoir comment l’entretient est-il passé ?

J’ai travaillé avec toute la classe. J’ai demandé à tous les élèves de choisir un rôle à jouer dans cette expérience visualisée. Voici leurs réponses.

À la maison :

- Élève 1 (la mère) : - À table !
- Élève 2 : - Bonsoir, je n’ai pas envie de manger.
- Élève 1 : - Tu as l’aire soucieux !
- Élève 2 : - Oui, je suis angoissé parce que j’ai un entretien demain matin.
- Élève 1 : - Tu t’en fais pas ! Ça va aller. Il faut que tu manges !
- Élève 2 : - Ok.

Dans le taxi :

- Élève 3 (le chauffeur) : - Vous avez l'air soucieux, monsieur !
- Élève 2 : - Oui, un peu, j'ai un entretien d'embauche dans une heure.
- Élève 3 : - Vous n'inquiétez pas ! Je vous fais écouter quelques musiques.
- Élève 2 : - Merci.

Dans l'ascenseur :

- Élève 4 (un employé) : - Vous montez quel étage ?
- Élève 2 : - Quatrième étage.
- Élève 4 : - Vous travaillez ici ?
- Élève 2 : - Non, j'ai un entretien d'embauche avec le directeur de la société.
- Élève 4 : - Moi, je suis employé dans la même société. Vous n'inquiétez pas ! Notre directeur est très gentil.

Dans le bureau du directeur :

- Élève 5 : - Vous avez l'aire angoissé !
- Élève 2 : - Oui, parce que j'ai besoin de ce travail.
- Élève 5 : - Vous n'inquiétez pas ! Votre CV nous intéresse beaucoup. J'accepte que vous travailliez dans notre société.

Élève 2 : - Merci beaucoup.

Au téléphone avec les parents :

- Élève 1 (la mère) : - Alors ! L'entretien est bien passé ?
- Élève 2 : - Oui, on m'a accepté.
- Élève 1 : - Félicitations ! Tu es encore soucieux ?!
- Élève 2 : Non, je suis très content.

Le tableau ci-dessous résume le résultat de cet exercice.

	La capacité de réfléchir de façon créative en s'appuyant sur la technique de visualisation mentale.		
	Acquise	Non acquise	Non participants
élèves francophones	5 élèves	-	-

(5 élèves)			
élèves non francophones (15 élèves)	11 élèves	2 élèves	2 élèves

Toute la classe a participé à cet exercice. Les élèves non francophones étaient très motivés. Leurs participations étaient souvent correctes.

B. Regardez les images et visualisez.

Vous avez amené votre petit frère au magasin de vêtement pour lui acheter un nouveau blouson. Dans le magasin, vous avez choisi un blouson qui ne lui a pas plu. Quand vous lui avez proposé un autre, il était très content. Visualisez les réactions et les sentiments de votre petit frère dès que vous lui avez annoncé à la maison que vous alliez acheter un blouson pour lui jusqu'au moment où vous êtes rentrés chez vous.

Le travail était en équipe dans cet exercice. Chaque élève devait participer au moins par un ou deux énoncés. Voici les réponses des élèves.

« Q*uand j'ai dit à mon frère « je vais t'amener dans magasin de vêtement pour t'acheter un nouveau blouson », il était très content. Il m'a fait beaucoup de bisous. Dans le magasin, j'ai choisi un blouson noir mais il n'était pas content, il était fâché. Il a préféré un autre blouson bleu. Il était très content. Quand il est rentré à la maison, il ne voulait attendre jusqu'au lendemain. Il a porté le blouson et il était très heureux* ».

Le tableau suivant résume le résultat de cet exercice.

	La capacité de réfléchir de façon créative en s'appuyant sur la technique de visualisation mentale.		
	Acquise	Non acquise	Non participants
élèves francophones (5 élèves)	5 élèves	-	-
élèves non francophones (15 élèves)	12 élèves	2 élèves	1 élève

Tous les élèves ont participé dans cet exercice. Beaucoup de non francophones ont répété ce que leurs camarades disaient. Les non francophones ont fait de progrès. Le post-test a été mis plus tard en place afin d'éprouver ces résultats.

- Conclusion (deuxième partie : la visualisation mentale).

Pendant cette deuxième partie (la visualisation mentale), l'objectif était d'impliquer les élèves dans une réflexion créative afin d'acquérir de nouveaux outils linguistiques. La plupart des objectifs sous-spécifiques ciblés, pendant toutes les activités, ont été atteints. J'ai commencé par l'enseignement d'apport théorique concernant la visualisation mentale. Ensuite, j'ai proposé des activités qui ont visé à sensibiliser la pensée créative, en tant qu'objectif intermédiaire, afin de développer certaines sous-habiletés d'expression orale. J'ai enfin administré des exercices pour vérifier le progrès des élèves. Les activités ont visé à développer des habiletés qui conviennent avec la technique de visualisation :

- **les sous-habiletés de compréhension de l'oral**. L'objectif sous-spécifique a été atteint.
- **les sous-habiletés de communication**. Trois aptitudes ont été ciblées : a) aptitude sociolinguistique pendant laquelle les élèves ont saisi certaines variations langagières ; b) aptitude discursive pendant laquelle les élèves devaient s'approprier aux différents types communicatifs ; c) aptitude stratégique pendant laquelle les élèves devaient développer les savoir-faire concernant la régulation des échanges interpersonnels.

En somme, j'ai conclu, selon les réponses des élèves, que la technique de visualisation mentale a aidé les élèves à acquérir de savoirs et de savoir-faire relatifs aux certaines sous-habiletés d'expression orale en français. La réflexion de façon créative a assuré une participation active de la part de tous les élèves pendant les activités d'enseignement. Concernant les élèves non francophones, leurs participations sont devenues de plus en plus actives malgré les difficultés qui réfèrent essentiellement à leur carence linguistique.

Leçon 2

LA RÉSOLUTION DE PROBLÈMES.

9.3.3.2. Leçon 2 : la résolution de problèmes.

Cette leçon s'est déroulée selon le tableau ci-dessous.

Leçon 2 : résoudre	
Objectifs	a) Exprimer sa créativité à travers des problèmes à résoudre. b) Exprimer oralement ses observations sur les situations rencontrées.
Déroulement	d) Expliquer les objectifs de cette leçon, et les démarches à suivre.
Rôle de l'enseignant	a) Inciter les capacités d'imagination et de création des idées. b) Éviter les contraintes qui empêchent d'inventer des idées.
Intérêt et finalité	a) Expérimenter son potentiel créatif.
Durée	Cette leçon a duré 5 séances.

Le contenu de cette leçon s'est appuyé sur un **apport théorique**, des **activités** et des **exercices**.

Apport théorique

Cet apport a été considéré comme une introduction théorique qui a visé à faire savoir les élèves ce qui est une résolution de problème.

- La définition de résolution de problème.

En s'appuyant sur les travaux de Fournier (1999), Scallon (2004) et Reed (1999), j'ai expliqué aux élèves que la résolution de problèmes est une technique qui vise à inventer des idées soit au début de perception du problème, soit lors des processus qui se dirigent vers la résolution, soit en ayant une ou des solutions pour le problème posé. Dans cette technique, il n'y a ni bonne ni mauvaise solution, toutes les solutions sont acceptées à condition que l'on explique et donne des arguments.

En adoptant la définition de Poirier Proulx (1999 : 28), j'ai montré que la résolution de problèmes signifie un passage d'une situation non satisfaisante à une autre situation satisfaisante : ce passage entraîne des processus ou des démarches à suivre. Or, il est important de distinguer une résolution d'un problème (qui implique un sens de découverte ou de créativité) d'un exercice (qui implique un sens d'application ou de reproduction). Le travail des apprenants peut être individuel, intragroupe ou intergroupe.

- Les étapes de résolution de problèmes.

Dans la technique de résolution de problèmes, tout type de pensée peut être utilisée notamment la pensée analytique et la pensée critique. En ce sens, j'ai expliqué aux élèves que la résolution de problèmes se constitue en trois étapes principales (Costermans, 1998 : 97) :

a) la perception de problème (situation initiale) qui repose sur la sensibilisation de la situation-problème. Celle-ci fait appel à plusieurs types de connaissances (déclaratives, procédurales et conditionnelles) qui sollicitent l'engagement des apprenants, en leur permettant de construire des savoirs ;

b) les procédures (démarches de résolution) qui assurent l'engagement intellectuel des apprenants dans le sens où la réflexion de manière créative est un processus individuel. Ces procédures peuvent être l'observation, le brainstorming, la dissection des solutions, l'examen des solutions obtenues, etc. ;

c) validation de la solution (situation finale). Après avoir examiné la solution, on arrive à l'étape de valider la solution en expliquant son efficacité, et montrant la cause pour laquelle on a choisi celle-ci et éliminé les autres.

Après avoir finir cette introduction théorique, j'ai proposé aux élèves les activités pertinentes.

Activités éducatives

Afin de sensibiliser le sens de résolution de problèmes en réfléchissant de façon créative, j'ai donné aux élèves des exemples avant de commencer les activités éducatives.

A) J'ai demandé aux élèves d'imaginer une conversation dans une bibliothèque entre un bibliothécaire et un élève.

- Problème : « tu as perdu le livre que tu as emprunté ». Trouvez une solution.

À la suite des explications, j'ai noté les participations des élèves.

- Élève 1 (le bibliothécaire) : *est-ce que tu as ramené le livré que tu as emprunté depuis 3 semaines ?*
- Élève 2 : *non, je suis désolé. Je l'ai perdu*.
- Élève 1 : *c'est vraiment un problème ! Il faut trouver une solution*.
- Élève 2 : *j'achèterai un autre*.

Une autre réponse.
- Élève 1 (le bibliothécaire) : *tu ne m'as pas rendu le livre que tu as emprunté !*
- Élève 2 : *je suis désolé. Je ne le trouve plus chez moi*.
- Élève 1 : *tu n'es pas sérieux. Il faut que tu trouve une solution pour ce problème*.
- Élève 2 : *d'accord. Je vais acheter un autre.*

B) Problèmes relatifs à la société.

J'ai demandé aux élèves de réfléchir au problème de drogue : « *si vous connaissez quelqu'un qui prend de la drogue, aidez-le en lui proposant des solutions* ». Racontez son problème avec la drogue, et proposez la solution.

Après avoir discuté avec les élèves, j'ai noté leurs participations.

- « *j'ai un ami qui prenait de la drogue. Il a perdu le sens de vie. Il croyait que la drogue lui permettrait d'échapper à ses problèmes. Mais, c'était pire. Il avait beaucoup de problème avec ses parents, et il ne travaille plus. Je lui ai proposé d'aller dans un centre de soins. Il faut s'occuper des choses intéressantes pour s'éloigner de la drogue* ».

Après ce travail suivi d'une explication du rôle de résolution de problèmes, j'ai proposé aux élèves des activités pertinentes. Ces dernières ont été menées selon les objectifs spécifiques suivants.

I. Les sous-habiletés de compréhension de l'oral.

- **Activité 1**.

- Objectif sous-spécifique : « être capable de saisir les données et leurs relations : conséquence, cause, effets ».

Déroulement :

- Première étape.

J'ai demandé aux élèves d'écouter attentivement l'enregistrement suivant. Il s'agit de trois extraits enregistrés de radio. Lors d'émission de « la libre antenne » à la radio « Europe1 », l'animatrice a reçu trois messages.

Extrait 1

Je m'appelle Sophie, j'ai 32 ans, je suis divorcée et j'ai trois enfants de 2, 4 et 7 ans. Je suis employée par une compagnie d'assurance mais je travaille chez moi. C'est très pratique pour les enfants parce que mon ex-mari n'a pas le temps de s'occuper d'eux, mais je suis très seule et je n'ai pas l'occasion de connaître de nouvelles personnes. **Comment pourrais-je changer cette situation ?**

Extrait 2

Je m'appelle Éric. J'ai une mère très possessive qui contrôle tout ce que je fais. Vraiment, j'en peux plus. Je dois lui dire où je vais, avec qui, à quelle heure je vais rentrer, ce que j'ai mangé le soir, ce que j'ai fait au bureau. Tous mes amis se moquent de moi car elle me téléphone 15 fois par jour. Mon chef trouve qu'elle me dérange dans mon travail et ma femme est fatiguée des conseils que ma mère lui donne. Je ne sais pas quoi faire, si je disais à ma mère de ne plus m'appeler, elle serait très malheureuse. **Que feriez-vous si vous étiez à ma place ?**

Extrait 3

Je m'appelle Valentine. Je suis sûre que vous pourrez me comprendre. J'ai 16 ans et je suis amoureuse. C'est normal mais le problème (pour mes parents) c'est que l'homme que j'aime a 34 ans. Mes parents pensent qu'il est trop vieux pour moi. Nous avons décidé de vivre ensemble mais mes parents se sont pas d'accord, ils voudraient que je termine mes études avant. Nous sommes très amoureux et je voudrais partir avec lui mais je ne suis pas majeure, **alors que faire ?**

- Deuxième étape.

J'ai demandé aux élèves de répondre à la question suivante : que diriez-vous si vous étiez à la place de l'animatrice ? Que feriez-vous si vous étiez à la place des participants ? Mettez-vous d'accord sur les meilleurs conseils à donner afin de résoudre leurs problèmes.

Les élèves ont travaillé en petits groupes. Ils m'ont demandé de repasser l'enregistrement encore deux fois. Ils avaient le choix de proposer des solutions à une situation ou à toutes les trois. Les élèves ont répondu de deux manières :

a) en remplaçant l'animatrice :

1. « *vous pouvez vous inscrire sur un site de rencontre. Vous pouvez rencontre quelqu'un qui ressemble à votre profil* ».
2. « *Vous pouvez lui expliquer qu'elle met votre vie en danger. Vous devez lui expliquer que si elle continue comme ça, vous perdez votre travail et votre femme* ».
3. « *Vous demandez à vos parents qu'ils acceptent de vous vous inscrire dans une autre école près de l'endroit où vous vous installer avec votre compagnon* ».

b) en remplaçant les participants et en utilisant la formule « si j'étais à la place de… je ferais… » :

1. « *si j'étais à la place de Sophie, j'organiserais une soirée chez moi et inviterais des anciens amis. J'aurais peut-être la chance de rencontrer* quelqu'un ».
2. « *Si j'étais à la place d'Éric, j'amènerais ma mère dans une maison de retraite. Là-bas, elle pourrait trouver des choses intéressantes qui occupent son* temps ».

3. « *si j'étais à la place de Valentine, je partirais avec lui et j'arrêterais mes études* ».

Dans cette activité, les groupes étaient mixtes (francophones aves non francophones). Pourtant, les participations de ceux-ci restaient limitées. Les solutions qui ont été proposées par les élèves, ont montré la compréhension des contenus des messages oraux. Voici le résultat de cette activité.

	L'objectif sous-spécifique : « être capable de saisir les données et leurs relations : conséquence, cause, effets ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non francophones		x	

En s'appuyant sur les réponses des élèves, l'objectif sous-spécifique a été atteint chez les francophones, alors que les non francophones avaient encore besoin de développer leurs connaissances lexicales et syntaxiques.

II. Les sous-habiletés de communication.

A) Les aptitudes linguistiques.

- **Activité 2**.

- Objectif sous-spécifique : « être capable d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre du sens ».

Déroulement :

- Première étape.

J'ai enseigné aux élèves le pronom personnel « en » :

Le pronom « en » remplace « **de + quelque chose** »
Exemples :
- Tu as besoin de la voiture ? ⟶ - Oui, j'en ai besoin.
- Il a parlé de son pays. ⟶ – il en a parlé.
- Tu as bien profité de tes vacances ? ⟶ - Oui, j'en ai bien profité.

⟶ Autres verbes suivis de la préposition « de » : avoir envie de, avoir peur de, discuter de, être content de, être fier de, s'occuper de, se plaindre de, rêver de, se servir de,…

⟶ Quand ces verbes sont suivis d'un nom de personne, on utilise « de + un pronom tonique ».
- Il a parlé **de ses trois sœurs**. – Il a perlé **d'elles**.

- Deuxième étape.

J'ai distribué aux élèves les images ci-dessous. J'ai mené avec eux une petite discussion en leur posant des questions, du type : quel est le point commun des trois personnes ? Ils ont répondu : « *les trois personnes ont toutes utilisé (en)* ». Ensuite, je leur ai demandé de regarder bien les images et d'imaginer ce que ces personnes pensent pour répondre à la question suivante : de quoi le premier a-t-il besoin ? De quoi le deuxième parle-t-on ? De quoi la troisième profite-t-elle bien ? Ils ont répondu : « *le premier a besoin d'argent. Le deuxième a parlé d'un crédit / ou de l'argent. La troisième a profité des promotions ou des soldes* ».

Enfin, j'ai demandé aux élèves de répondre, en regardant à chaque image, à la question suivante : et vous, en avez besoin ? Qu'en faites-vous ? Chaque élève a dû donner trois réponses. Voici leurs réponses :

1. « *oui, j'en ai besoin pour acheter un nouveau téléphone portable* ».

2. « *Oui, j'en ai besoin pour acheter une* maison ».

3. « *Oui, j'en ai besoin pour acheter des vêtements, des chaussures et des parfums* ».

- Troisième étape.

Vu que la résolution d'un problème dépend du fait de deviner des solutions, j'ai proposé une devinette, basée sur la question « De quoi s'agit-il ? ». Cette dernière question a représenté un exemple à suivre avec les élèves. Les élèves devaient dire « *on donne sa langue au chat* » quand ils ne savaient pas la réponse. Cela dit, « continuez à décrire cette chose ou cet objet ».

Moi	Les élèves
- On en a besoin pour être propre.	- On donne sa langue au chat.
- On s'en plaint quand elle fait du bruit.	- On donne sa langue au chat.
- On en rêve quand elle est en panne.	- On donne sa langue au chat.
- On en a envie quand on est obligé d'aller à la laverie.	- On donne sa langue au chat.
- On s'en sert pour ne pas laver ses vêtements à la main.	- Une machine à laver.

- Quatrième étape.

De la même manière, les élèves ont joué la scène suivante entre eux. Un élève se met devant la classe en donnant son dos au tableau. J'écrivais un mot sur le tableau. Toute la classe voit ce mot sauf l'élève qui tourne le dos au tableau. Tous les élèves devaient produire des énoncés en utilisant le pronom « en ». Si l'élève interrogé n'arrive toujours pas à savoir la solution, il continue de dire « je donne ma langue au chat ». Quant cet élève trouvait la bonne réponde, il était remplacé par un autre élèves avec un mot différent : une télévision – un métro - un livre – un avion – des vacances – une maison. Voici quelques réponses.

Les autres élèves (toute la classe)	Élève 1
- On s'en sert pour se déplacer.	- Je donne ma langue au chat.
- On s'en plaint quand il est en retard.	- Je donne ma langue au chat.
- On s'en sert pour gagner beaucoup temps.	- Je donne ma langue au chat.
- On en rêve quand on est obligé d'aller à pied, prendre le bus ou faire du vélo.	- Je donne ma langue au chat.
- Les parisiens en ont besoin tous les jours.	- Je donne ma langue au chat.
- On en a 14 lignes à Paris.	- Le métro.

Tous les élèves ont participé, et ont essayé de donner de bonnes réponses. Voici le résultat de cette activité.

	L'objectif sous-spécifique : « être capable d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre du sens ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non francophones	x		

Selon les participations des élèves, l'objectif sous-spécifique de cette activité a été atteint chez tous les élèves (sauf trois élèves non francophones qui avaient toujours de difficulté).

- Activité 3.

- Objectif sous-spécifique : j'ai continué travaillé sur le même objectif : « être capable d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre du sens ». Autrement dit, j'ai utilisé la même technique pour viser à d'autres règles grammaticales.

Déroulement :

- Première étape.

J'ai expliqué aux élèves les pronoms relatifs.

Les pronoms relatifs

- Je connais une ville **qui** est au bord d'une mer.
→ - **Cette ville** est au bord d'une mer. (qui = sujet)
- Je connais une ville **que** les touristes adorent.
→ - Les touristes adorent **cette ville**. (que = COD)
- Je connais une ville **où** il y a une belle église.
→ - Il y a une belle église **dans cette ville**. (où = lieu)
- Je connais une ville **dont** les habitants sont gentils.
→ - Les habitants **de cette villes**/ses habitants.
- Je connais une ville **dont** tu souviendras.
→ - Tu te souviens **de cette ville**. (dont = de qqch.).

- Deuxième étape.

Comme l'activité précédente, j'ai proposé une devinette, basée sur la question « qu'est-ce que c'est ? », en tant qu'exemple à suivre, avec les élèves. Quand je disais un énoncé (et les élèves ne savaient pas toujours la solution), ils devaient chaque fois me répondre « on donne sa langue au chat ». Ce dernier énoncé, dit par les élèves, représente un signe pour me dire « continuer à décrire cette chose ou cet objet ».

Moi	Les élèves
C'est un lieu **qui** reçoit beaucoup de monde l'été.	- On donne sa langue au chat.
C'est un lieu **dont** on rêve pendant l'hiver.	- On donne sa langue au chat.
C'est un lieu **où** on va surtout quand il fait chaud.	- On donne sa langue au chat.
C'est un lieu **que** les enfants aiment beaucoup.	- On donne sa langue au chat.
C'est un lieu **où** on fait des châteaux.	- Une plage.

- Troisième étape.

De la même manière, les élèves ont joué la scène entre eux. Un élève se mettait devant la classe en donnant son dos au tableau. J'écrivais un mot sur le tableau. Toute la classe voyait ce mot sauf l'élève qui tournait le dos au tableau. Tous les élèves devaient produire des énoncés en utilisant les pronoms relatifs. Si l'élève interrogé n'arrivait toujours pas à trouver la solution, il continuait dire « je donne ma langue au chat ». Quand cet élève trouvait la bonne réponse, il a été remplacé par un autre élève avec un mot différent : Paris – une voiture – une rivière – une mer – une ferme (à la compagne). Voici leurs participations.

Les autres élèves (toute la classe)	Élève 1
- C'est une ville qui reçoit beaucoup de touristes.	- Je donne ma langue au chat.
- C'est une ville où on peut trouver des musés, des cinémas, des cafés et des théâtres.	- Je donne ma langue au chat.
- C'est une ville que les amoureux aiment beaucoup.	- Je donne ma langue au chat.
- C'est une ville dont on rêve, surtout quand on parle de l'art, de la littérature et de l'histoire.	- Je donne ma langue au chat.
- C'est une ville dont tu te souviendras toute ta vie.	- Je donne ma langue au chat.

- C'est une ville où il y a un grand musé qui s'appelle Le Louvre.	- Paris.

Les participations des élèves étaient évidentes. Voici le résultat de cette activité.

	L'objectif sous-spécifique : « être capable d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre du sens ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non francophones	x		

En somme, selon les réponses et les participations des élèves, la technique de résolution de problèmes a aidé les élèves à acquérir des règles grammaticales. Il était évident que l'objectif sous-spécifique a été atteint dans cette activité chez les élèves.

B) Les aptitudes sociolinguistiques.

- **Activité 4**.

- Objectif sous-spécifique : « être capable de développer des stratégies de communication ».

Déroulement :

- Première étape.

J'ai expliqué les règles linguistiques qu'on utilise pour proposer ou interdire des choix différents.

Proposer ou interdire des choix différents

<u>- Pour proposer :</u>

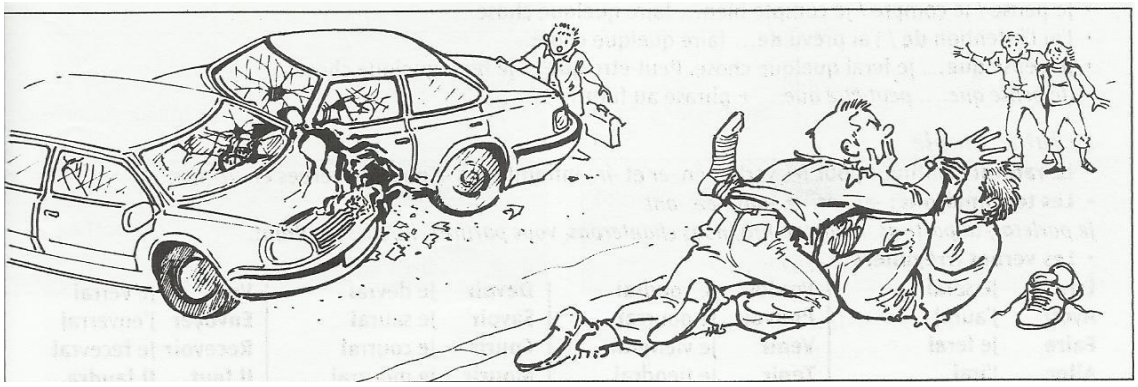
Pour circuler en ville, tu peux prendre un vélo, une moto **ou**/**ou bien** une patinette.
Tu peux voyager, **soit** à pied, **soit** en vélo, **soit** en voiture.
Soit tu sors avec nous, **soit** tu restes à la maison.

<u>- Pour interdire :</u>

Tu **ne** peux prendre **ni** le bus, **ni** le tramway, **ni** le métro parce qu'ils sont en grève.
Vous **ne** pouvez **ni** rester ici, **ni** aller chez vos amis.

- Deuxième étape.

J'ai distribué aux élèves l'image suivante. Je leur ai demandé d'imaginer le problème, de montrer le problème et de proposer des solutions en utilisant ces règles linguistiques.



Tous les élèves ont participé : chaque élève a dû dire un prononcé. Si la construction grammaticale de l'énoncé n'est pas correcte, les autres élèves devaient la corriger. Voici leurs interventions.

> « *Vous ne pouvez réparer vos voitures ni par les bagarres, ni par les disputes. Soit vous allez discuter tranquillement et essayer de trouver une solution, soit vous allez au commissariat. Pour réparer vos voitures, soit vous contacter l'assurance, soit vous cherchez un mécanicien moins cher. Vous pouvez contacter l'assurance, soit par téléphone, soit par mail. Pour trouver un mécanicien moins cher, soit vous cherchez dans les quartiers populaires à Paris, soit vous cherchez dans la banlieue parisienne* ».

Les participations des élèves non francophones étaient plutôt courageuses. Le tableau ci-dessous élucide le résultat de cette activité.

	L'objectif sous-spécifique : « être capable de développer des stratégies de communication ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non francophones		x	

Les élèves ont saisi dans cette activité un moyen pour proposer ou interdire des choix différents. La technique de résolution de problèmes a sensiblement développé chez les élèves une stratégie de communication.

C) Les aptitudes discursives.

- **Activité 5**.

- Objectif sous-spécifique : « être capable de combiner les formes grammaticales et les significations pour produire des énoncés en un ensemble cohérent ».

Déroulement :

- Première étape.

Pour résoudre un problème, il faut savoir les causes pour trouver des solutions. Dans la technique de résolution de problèmes, on utilise la cause pour exprimer et pour argumenter. Dans cette étape, j'ai expliqué aux élèves les façons pour exprimer la cause en proposant ou en cherchant des solutions pour résoudre des problèmes.

- La cause pour exprimer :
Pourquoi est-il fatigué ?
Il est fatigué *parce qu*'il a trop travaillé. Il est fatigué *à cause de* son travail (cause négative)

- La cause pour argumenter :
Puisqu'il est fatigué, il doit aller se coucher.

J'ai demandé aux élèves de jouer la scène : un élève pose un problème et l'autre essaie de le résoudre (exprimer des causes et proposer des solutions). J'ai joué avec eux la scène suivant en tant qu'exemple :

- Un élève : - *J'ai faim*.
- Moi : - *Tu as faim parce que tu n'as rien mangé ce matin. Tu as faim à cause de ton régime.*

- *Puisque tu as faim, va t'acheter un croissant.*

- Deuxième étape.

Les élèves ont joué (à quatre) la scène autour des problèmes suivants (ils pouvaient parler d'autres problèmes) : « il fait froid ici / j'ai mal aux yeux ».

Voici les réponses :

Élève 1 : - *Il fait froid ici*.

Élève 2 : - *If fait froid ici parce que le système de chauffage est en panne*.

Élève 3 : - *Il fait froid ici à cause de la panne du système de chauffage*.

Élève 4 : - *Puisque tu as froid, va te chercher un blouson chaud*.

Élève 1 : - *J'ai mal aux yeux*.

Élève 2 : - *Tu as mal aux yeux parce que tu te couches trop tard et que tu reste beaucoup d'heures devant l'écran de la télé*.

Élève 3 : - *Tu as mal aux yeux à cause du maque de sommeil*.

Élève 4 : - *Puisque tu as mal aux yeux, il faut voir un médecin*.

Cette activité était peu difficile pour les élèves non francophones. Cela explique leurs participations limitées. Voici le résultat de cette activité.

	L'objectif sous-spécifique : « être capable de combiner les formes grammaticales et les significations pour produire des énoncés en un ensemble cohérent ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non francophones		x	

Dans cette activité, la technique de résolution de problèmes a aidé les élèves à exprimer des causes d'un problème posé et de proposer des solutions argumentées.

D) Les aptitudes stratégiques.

- **Activité 6**.

- Objectif sous-spécifique : « être capable de construire les idées de façon logique ».

Déroulement :

- Première étape.

J'ai expliqué aux élèves la règle linguistique suivante.

Le subjonctif après « il faut que… »

Pour éviter la généralité dans son parole et rendre ainsi ses énoncés plus concernés, on utilise le subjonctif après il faut que…

<u>En forme affirmative :</u>

- Il faut que tu fasses du sport. Il faut faire du sport (généralité)

<u>En forme négative :</u>

- Il ne faut pas que tu boives. Il ne faut pas boire (généralité).

- Deuxième étape.

J'ai distribué aux élèves l'image ci-dessous, puis je leur ai demandé de regarder à l'image et d'imaginer le problème : vous étiez dans un restaurant ; vous ne fumez pas ; les gens assis sur la table voisine fument ; l'air dans le restaurant était plein de fumée qui vous a beaucoup dérangé. En utilisant l'outil linguistique, comment vous réagissez pour résoudre ce problème ?

J'ai expliqué aux élèves qu'il faut montrer les causes, les conséquences ou les effets d'un problème pour être plus convaincant et pour que les idées soient construites de façon logique. J'ai donc participé avec les élèves pour trouver une solution pour ce problème posé.

Voici des interventions.

- En parlant aux fumeurs : « *il ne faut pas que vous fumiez dans un endroit fermé. Il faut que vous respectiez les autres qui ne fument pas* ».

- En parlant au garçon (serveur) du restaurant : « *il ne faut pas que nous restions à côté de ces fumeurs. Il faut que je parle au directeur du restaurant* ».

- Troisième étape.

J'ai demandé aux élèves d'essayer de résoudre, en suivant l'exemple précédent, les problèmes suivants ou d'autres problèmes proposés qui sont vécus dans leurs vies quotidiennes.

1- Votre voisin d'au-dessus fait la fête toutes les nuits jusqu' à 4 heures de matin.
2- Vous habitez à 17e étage. L'ascenseur est toujours en panne. Le gardien ne veut rien faire.
3- Vous avez un examen demain. Vous ne comprenez pas une leçon. Vous demandez à votre professeur d'expliquer cette leçon mais il refuse complètement.

Les élèves ont répondu. Chaque élève a dû participer par au moins un énoncé. Je cite leurs interventions.

1. « *Il faut que vous arrêtiez faire du bruit tard. Je commence mon travail demain matin à 8 heures, il faut que je dorme tôt. Mon père est malade, il faut qu'il se repose. Il faut que vous sachiez que vous n'habitez pas seul dans ce bâtiment* ».

2. « *Il faut que vous fassiez quelque chose. Il faut que vous appeliez la société qui s'occupe de dépannage des ascenseurs* ».

3. « *Il faut que m'expliquiez cette leçon, s'il vous plait, parce que je ne le comprends pas. Il faut que je révise ce soir* ».

Les interventions des élèves non francophones étaient rares, alors que les francophones étaient plus en confiance. Voici le résultat de cette activité.

	L'objectif sous-spécifique : « être capable de construire les idées

	de façon logique ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non francophones		x	

J'ai conclu à la fin de cette activité que la technique de résolution de problèmes a aidé les élèves de réfléchir de façon créative en cherchant des solutions.

III. Les sous-habiletés intonatives.

- **Activité 7**.

- Objectif sous-spécifique : « être capable de segmenter correctement les enchaînements d'énoncés ».

Déroulement :
- Première étape.

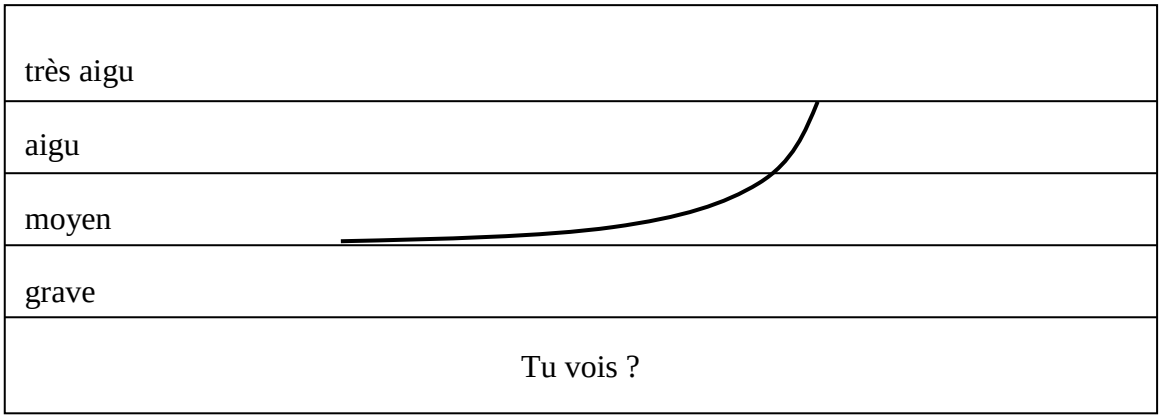
J'ai expliqué aux élèves que l'intonation est une unité linguistique actualisée par la mélodie, et qu'elle englobe les différents paramètres acoustiques et contient du sens ainsi que de l'affectivité.

Quand on se trouve confronté à un problème, il faut trouver des solutions. Présenter des solutions à un problème demande une variation dans son intonation pour rythmer son intervention et mettre l'accent sur ce qui est essentiel dans ses propos.

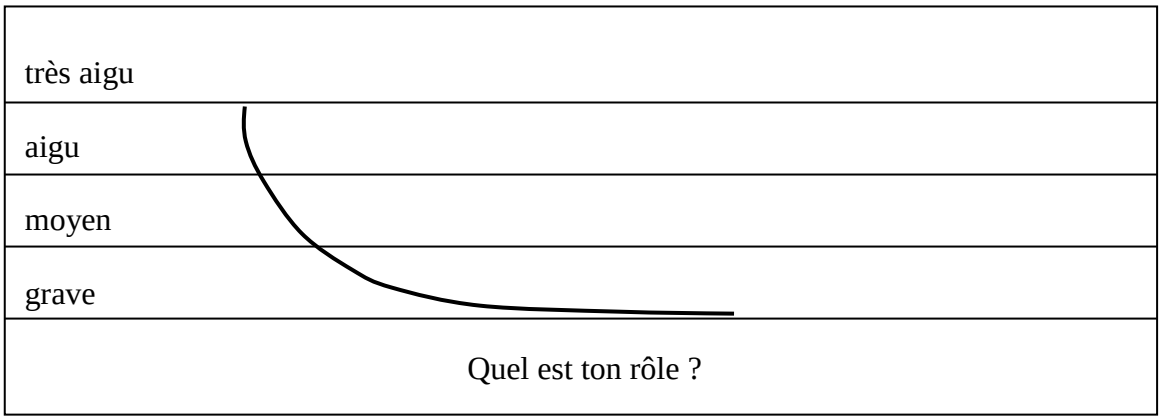
La résolution d'un problème a donc besoin d'une variation des schémas intonatifs afin de s'imposer et donner à ses propositions une sorte de validation. Dans cette étape, j'ai expliqué aux élèves des types intonatifs différents et je leur ai demandé de se rappeler des schémas intonatifs étudiés dans les leçons précédentes.

a) Pour s'assurer de compréhension de son interlocuteur.

On utilise une intonation qui donne le sens d'une question (sur laquelle la réponse est oui/non) en s'appuyant sur des formules linguistiques comme : - Tu vois ? / Vous voyez ? - Tu comprends ? / Vous comprenez ? - Tu me suis ? / Vous me suivez ? - C'est clair ? - C'est bon ?

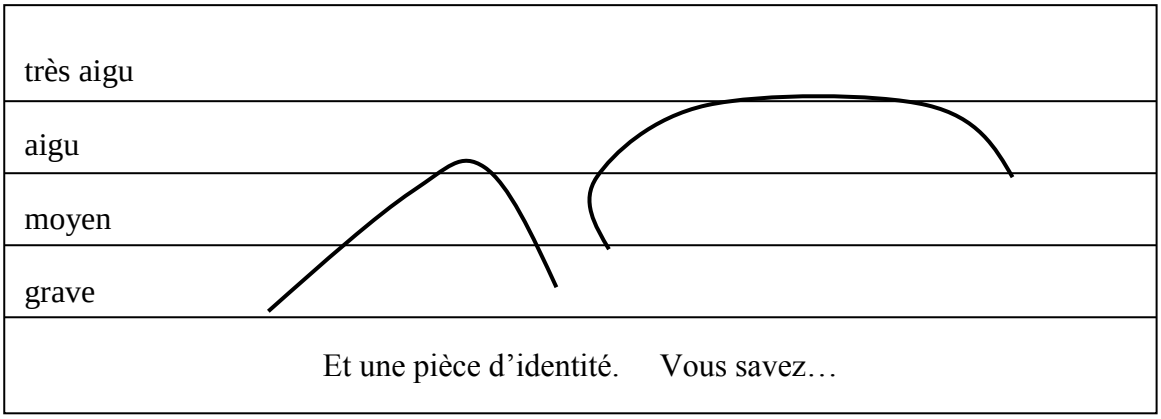


Pourtant, j'ai demandé aux élèves de faire attention : l'intonation qui donne le sens d'une question n'est pas la même intonation qui donne le sens d'une interrogation. Par exemple, dans les deux énoncés « Tu vois ? » et « Quel est ton rôle ? », on n'a pas la même intonation.



<u>b) Pour marquer l'implication</u>.

On utilise un énoncé implicatif (on interrompt un énoncé et laisser l'auditeur le poursuivre mentalement). Il s'agit d'un type d'énoncés qui ne sont volontairement pas terminées par le locuteur afin que l'interlocuteur en déduise la finalité. Dans les énoncés de ce type, l'intonation est uniquement montante puisqu'on ne retrouve pas explicitement la conclusion qui ferme ou termine l'énoncé par une intonation descendante. Par exemple, et une pièce d'identité. Vous savez… / évidement… / J'y suis allé hier...

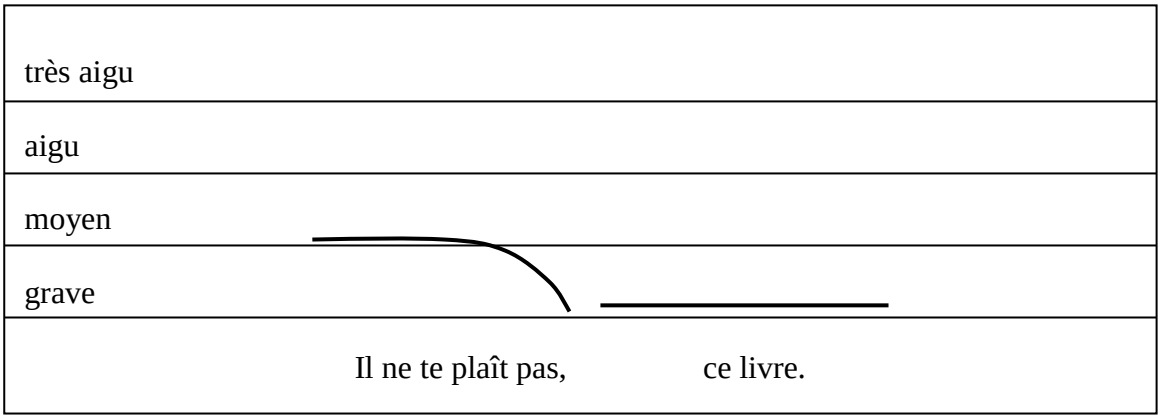


<u>c) Pour marquer les parenthèses (les échos)</u>.

Lors d'une expression orale, on utilise souvent des informations connues qui servent, par l'intonation, à illustrer ou à rappeler un fait. Il y a deux types de parenthèse.

- La parenthèse basse.

Le faite de dire que « ce livre » ne te plaît pas sert juste à illustrer un propos. On termine le premier énoncé avec une tonalité descendante, puis on prononce la partie qui porte une information déjà connue un bas écho (parenthèse basse) en accentuant la dernière syllabe.



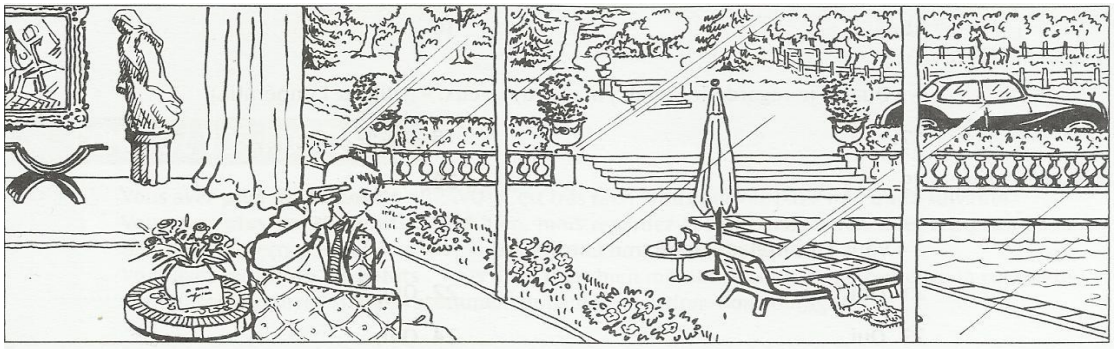
- La parenthèse haute.

Avec les énoncés questions, on procède de même pour la parenthèse haute. On prononce l'énoncé question comme s'il s'arrête juste avant l'information déjà connue, puis on prononce la partie qui porte une information déjà connue comme un haut écho (parenthèse haute) en accentuant la dernière syllabe.

très aigu	
aigu	
moyen	
grave	
Il ne te plaît pas,	ce livre ?

- Deuxième étape.

J'ai distribué aux élèves l'image suivante, puis je leur ai demandé de regarder à l'image et de répondre à la question posée. Votre ami, Jacques (qui est très riche) a un problème : sa femme vient de le quitter et il veut se suicider. Pouvez-vous l'aider à surmonter ce problème et à le sauver la vie ? Utilisez des types intonatifs variés en présentant votre solution de ce problème.

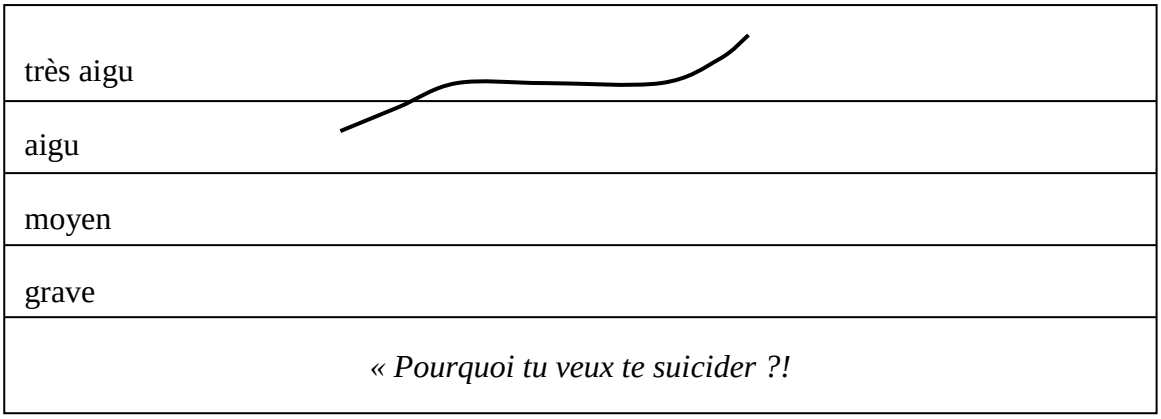


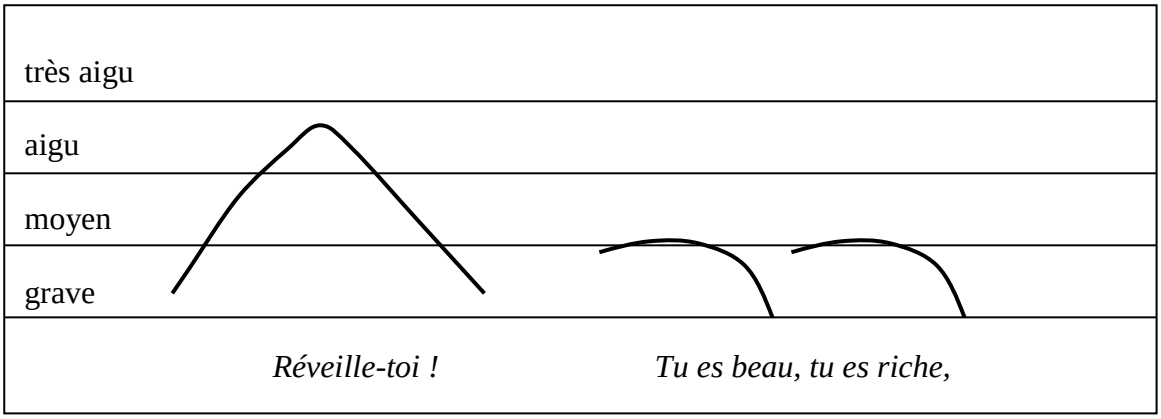
Pour répondre à la question précédente : a) tous les élèves ont dû d'abord participer à résoudre ce problème et à trouver des solutions. b) Ensuite, après avoir formulé toutes les solutions convaincantes, j'ai demandé aux élèves de jouer la scène. L'élève qui présente sa solution pour le problème a dû varier les types intonatifs utilisés pour donner l'impression qu'il s'impose.

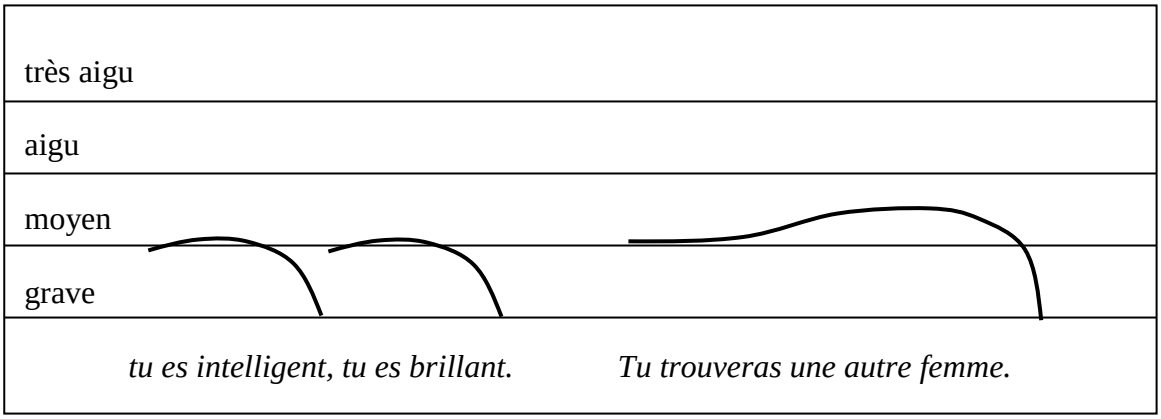
Voici les réponses: « *Pourquoi tu veux te suicider ?! Réveille-toi ! Tu es beau, tu es riche, tu es intelligent, tu es brillant. Tu trouveras une autre femme. La vie est belle,*

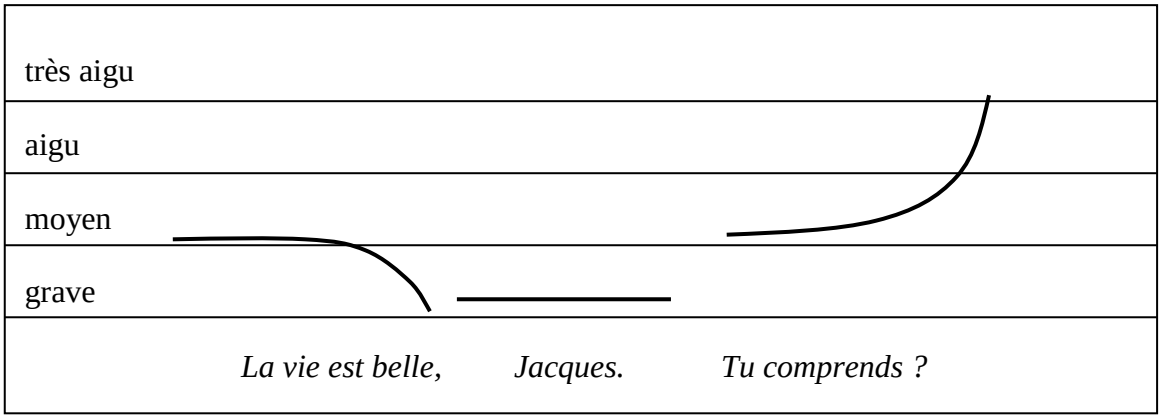
Jacques. Tu comprends ? Elle t'a quitté, ta femme ? Et alors ?! Tu vas prendre des vacances. Inscris-toi sur un site de rencontre ! Et tu vas rencontrer une très belle femme ».

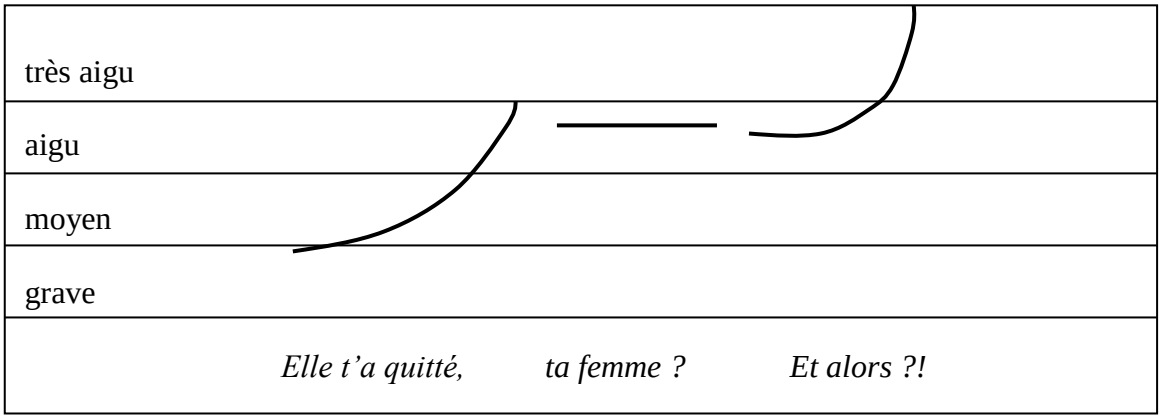
J'ai ensuite aidé les élèves à jouer la scène en utilisant des schémas intonatifs variés :

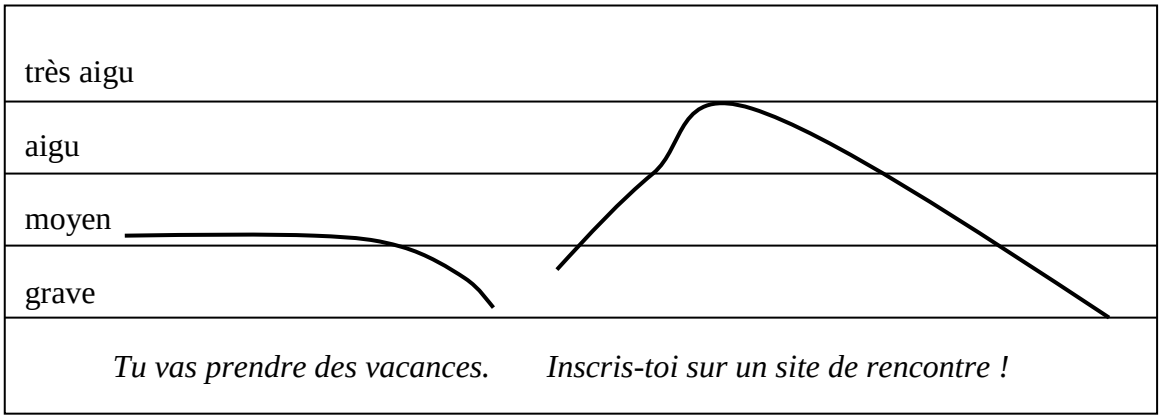


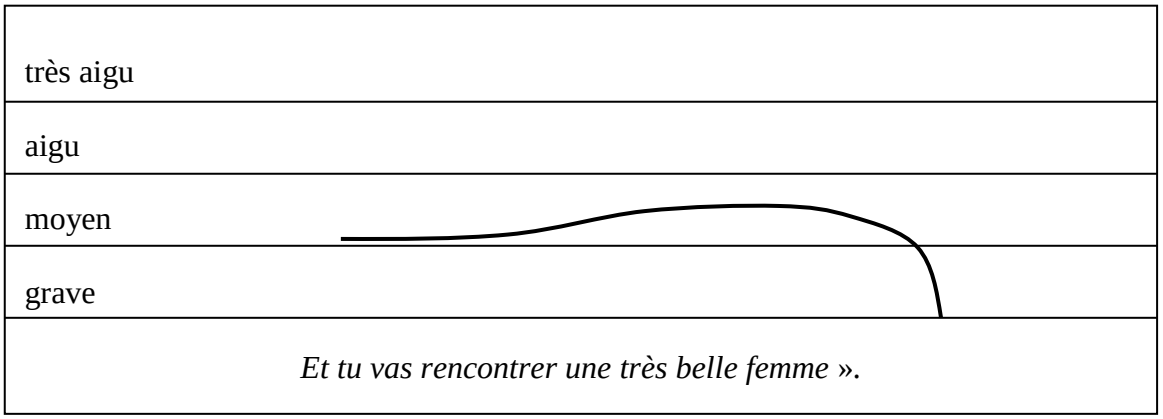





très aigu
aigu
moyen
grave
La vie est belle, Jacques. Tu comprends ?


très aigu
aigu
moyen
grave
Elle t'a quitté, ta femme ? Et alors ?!

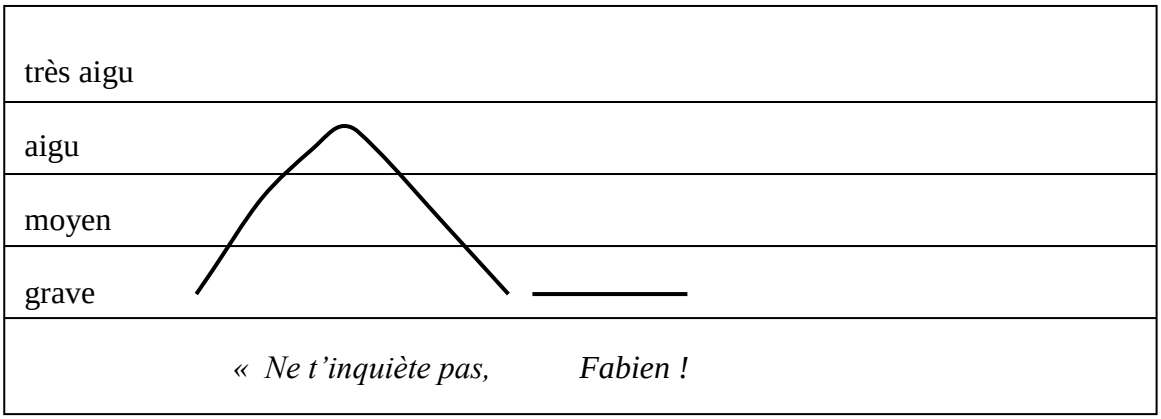

très aigu
aigu
moyen
grave
Tu vas prendre des vacances. Inscris-toi sur un site de rencontre !

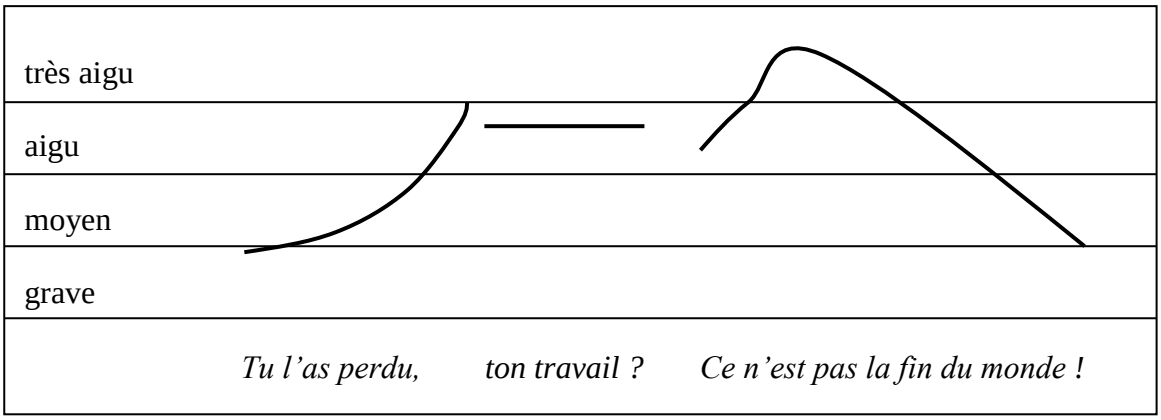

très aigu
aigu
moyen
grave
Et tu vas rencontrer une très belle femme ».

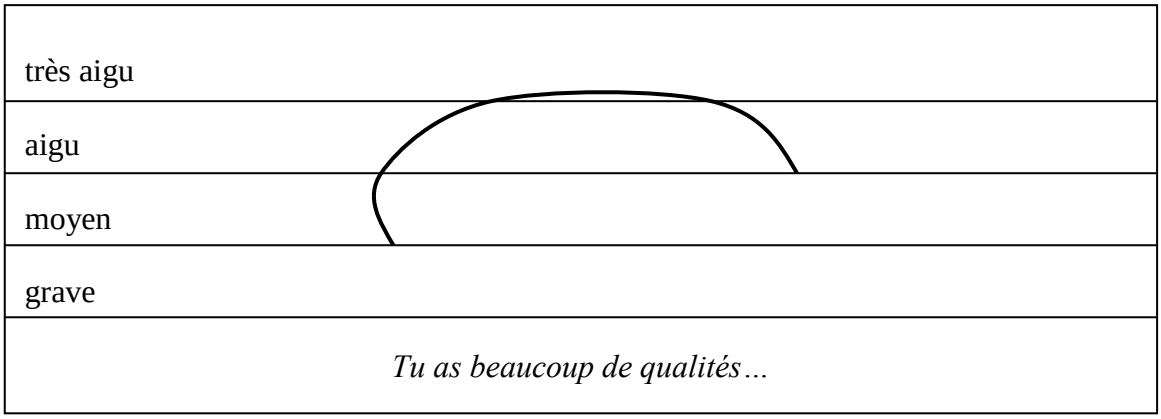
- Troisième étape.

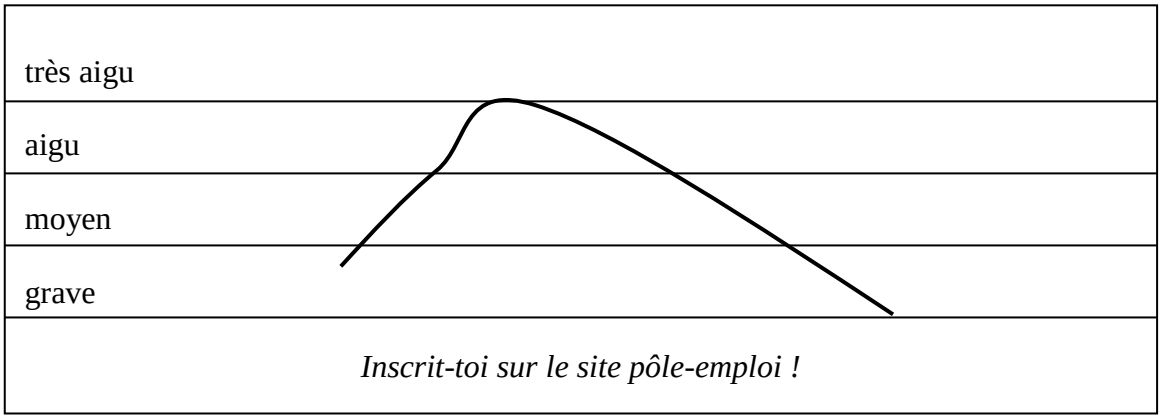
Sur le même modèle fait dans la deuxième étape, j'ai demandé aux élèves de réfléchir pour résoudre le problème suivant. « Ton ami, Fabien, a perdu son travail. Il est ingénieur. Il a beaucoup de qualité. Il est encore sous le choc, il ne sait que faire. Tu peux l'aider pour surmonter ce problème ? Qu'est-ce tu peux lui dire ? ».

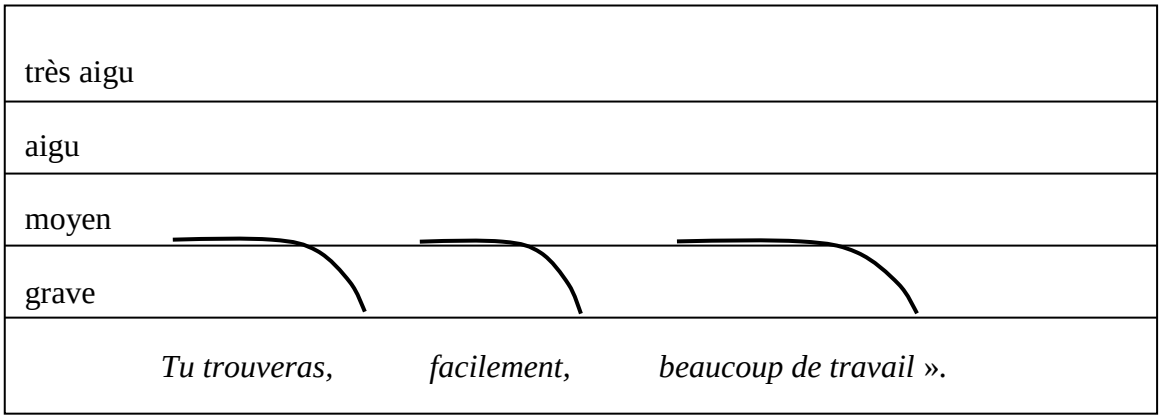
Voici les participations des réponses : « *Ne t'inquiète pas, Fabien ! Tu l'as perdu, ton travail ? Ce n'est pas la fin du monde ! Tu as beaucoup de qualités… Inscrit-toi sur le site pôle-emploi ! Tu trouveras, facilement, beaucoup de travail* ».











Les participations des élèves non francophones étaient limitées. Le tableau suivant élucide le résultat de cette activité.

	L'objectif sous-spécifique : « être capable de segmenter correctement les enchaînements d'énoncés ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non francophones		x	

J'ai conclu, à la fin de cette activité et selon les réponses et les implications des élèves, que la technique de résolution de problème les a aidés à maîtriser des schémas intonatifs variés (pour l'objectif de s'imposer lors de son expression orale) et à segmenter correctement les enchaînements d'énoncés. Dans ce sens, l'objectif sous-spécifique a été manifestement atteint dans cette activité chez les élèves francophones.

IV. Les sous-habiletés de fluidité orale.

- Activité 8.

- Objectif sous-spécifique : « être capable d'établir des liens entre les idées ».

Déroulement :

- Première étape.

J'ai expliqué aux élèves la formation et l'emploi du subjonctif.

Emplois du subjonctif

Pour décrire des actions non *réalisées* qui expriment :

- un souhait : j'ai envie, je désire, je souhaite…qu'il vienne ce soir.
- une volonté : je voudrais, je veux, je demande…que ma mère soit là.
- un jugement : il faut, il est bon, il est important, il est nécessaire…que tu comprennes bien.
- un doute : je doute, il n'est pas certain, il n'est pas possible, je ne crois pas…que nous rentrions samedi.

Pour exprimer une impression :

Je regrette, j'ai peur, je suis heureux, triste, désolé, surpris….

Après certaines expressions : pour que, afin que, sans que, avant que…

- Deuxième étape.

J'ai demandé aux élèves de réfléchir pour résoudre le problème suivant.

Le problème d'Alice

Alice a un problème. Pour la première fois, elle va décoller en aile delta. Son petit ami est très inquiet et la mère d'Alice va essayer de la rassurer. Son père est très fier de sa fille.	

- Le petit ami (j'ai peur, je regrette, je doute…)
- La mère (il n'est pas possible, je ne pense pas, je ne crois pas…)
- Le père (je suis heureux que, je suis sûr que, il faut que…)

- Problème : « Alice ne sait pas comment plaire tout le monde. Elle n'a pas de confiance en elle-même. Elle a besoin qu'on la rassure. Imaginez d'abord ce que peuvent dire chacun des personnages. Ensuite, en tant qu'ami d'Alice, vous l'aidez, en utilisant le subjonctif, à surmonter ce problème. Jouez à cinq ».

Je cite leurs réponses.

- Alice : - *J'ai un problème. Je suis angoissée. Il est important que je m'entraîne. Il faut que je fasse cet exercice*.
- Le petit ami : - *J'ai peur que tu tombes. Je craints que tu ailles un accident*.
- La mère d'Alice : - *Il n'est pas possible que tu abandonnes cet exercice. Je ne crois pas que tu sois faible*.
- Le père d'Alice : - *Je suis sûre que tu arrives à le faire. Il faut que tu sois courageuse*.
- Un ami : - *Pour que tu surmontes ce problème, il faut tu ailles confiance en toi. Il est nécessaire que tu comprennes bien cet exercice avant de décoller. Il est important que tu obéisses les instructions de ton entraîneur*.

Dans cette activité, les participations des élèves non francophones étaient rares. Voici le résultat de cette activité.

	L'objectif sous-spécifique : « être capable d'établir des liens entre les idées ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones		x	
élèves non francophones			x

Malgré les participations évidentes des élèves francophones, mes interventions les ont aidés à donner de bonnes réponses. Autrement dit, l'objectif sous-spécifique a été sensiblement atteint chez eux. Pour cela, le même objectif a été ciblé dans une autre activité.

- Activité 9.

- Objectif sous-spécifique : j'ai continué à travaillé sur le même objectif, « être capable d'établir des liens entre les idées ».

Déroulement :
- Première étape.

J'ai distribué aux élèves les images ci-dessous sur des feuilles puis je leur ai demandé de regarder aux images et de réfléchir au problème suivant : Tom discute avec sa sœur Sara. Ils se disent ce qu'ils aiment et ce qu'ils n'aiment pas.

Jouez un rôle, dites ce que vous aimez dans votre (mari ou femme) et ce que vous n'aimez pas dans votre (mari ou femme). Parlez, en utilisant le subjonctif, des problèmes (ce que vous n'aimez pas) et votre sœur/frère vous allez vous proposer des solutions.

Je cite leurs réponses.

- Tom : - *Je suis heureux que ma femme fasse la cuisine. Il est bon qu'elle aide les enfants à faire leurs devoirs. Il est important qu'elle sache conduire*.
- Sara : - *Je suis heureuse que mon mari m'offre des fleurs. Il est bon qu'il m'invite toujours dans un restaurant. Il est important qu'il joue avec les enfants*.
- Tom : - *Le problème avec ma femme, c'est qu'elle fait des choses insupportables. Il est incroyable qu'elle se lève à midi. Il est insupportable qu'elle fasse des soirées avec ses amies jusqu'à 3 heures de matin. Je suis triste qu'elle achète des choses inutiles*.
- Sara : - *Le problème avec mon mari, c'est qu'il fait des choses insupportables. Il est incroyable qu'il entre à la maison avec ses chaussures sales. Il est insupportable qu'il passe beaucoup de temps avec ses amis ou devant l'ordinateur ou la télé. J'ai peur qu'il conduise vite*.

- Tom : - *Je pense que ton problème est simple. Il faut que ton mari enlève ses chaussures à la porte. Il est nécessaire qu'il passe plus de temps avec vous. Il est important qu'il conduise lentement*.
- Sara :- *Moi, je pense aussi que ton problème est simple. Il faut que ta femme se réveille tôt. Il est important qu'elle ne fasse pas des soirées tard. Il est nécessaire qu'elle n'achète que des choses utiles et moins chères*.

Le tableau ci-dessous montre le résultat de cette activité.

	L'objectif sous-spécifique : « être capable d'établir des liens entre les idées ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non francophones		x	

En somme, la technique de résolution de problèmes a engagé les élèves dans une pensée créative. Ils ont saisi une façon d'établir des liens entre les idées en utilisant le subjonctif et en exprimant un souhait, une volonté, un jugement, etc. L'objectif sous-spécifique a été atteint chez les francophones, alors qu'il n'a pas été atteint chez les non francophones.

Les résultats obtenus dans toutes les activités précédentes, pendant cette deuxième leçon, peuvent être résumés dans le tableau ci-dessous :

	Les objectifs sous-spécifiques		
	Atteints	Atteints en cours	Non atteints
élèves francophones	8 activités	1 activité	-
élèves non-francophones	2 activités	6 activités	1 activité

Selon ces résultats, j'ai conclu que les objectifs sous-spécifiques ont été atteints chez les élèves francophones. Pourtant, les non francophones ont fait de progrès évident et le développement de leurs habiletés était en cours.

Après avoir fini les activités, j'ai administré quelques exercices.

Exercices

J'ai administré les exercices suivants pour l'objectif d'évaluer la capacité des élèves d'exprimer oralement en s'appuyant sur la technique de résolution des problèmes.

A) D'après le dessin ci-dessous, imaginez ce que rêvent les nouveaux mariés et essayez de trouver une solution pour le problème qui se pose.

Le problème, ce qu'ils viennent de se marier mais ils ne rêvent pas de la même vie.

• *Ils viennent de se marier mais ils ne rêvent pas de la même vie.*

Dans cet exercice, et après une discussion avec les élèves, ils ont arrivé à trouver une solution : « *ils peuvent vivre dans une ville et passer les vacances dans la compagne* ». En revanche, « *s'il la femme est paysanne, ils peuvent vivre dans la compagne et passer leurs vacances dans une ville* ». Ce genre de solution était toujours acceptable dans la mesure où elle est justifiée. Voici leurs réponses : « *pour qu'ils soient heureux, il faut qu'ils cherchent une solution acceptable pour les deux. Il est possible qu'ils vivent dans une ville qui n'est pas loin d'un village. Il est bon qu'ils possèdent deux maisons, une dans la ville et l'autre dans la compagne* ».

Le tableau suivant résume le résultat de cet exercice.

	La capacité de réfléchir de façon créative en s'appuyant sur la technique de résolution de problèmes.

	Acquise	Non acquise	Non participants
élèves francophones (5 élèves)	5 élèves	-	-
élèves non francophones (15 élèves)	8 élèves	4 élèves	3 élèves

Les participations des élèves étaient plutôt positives. Beaucoup de non francophones avaient encore de difficultés de donner de bonnes réponses.

B) L'abandon scolaire est un problème chronique qui laisse ses effets sur l'individu, la famille et la société. Exprimer ce problème et les solutions que vous proposez.

Certains élèves ont pensé que cela n'est pas un problème : « *si je quitte l'école, je trouve un boulot* », d'autres ont pensé que cela est un problème : « *il faut aller à l'école pour apprendre et avoir un diplôme* ». J'ai invité ceux qui le considèrent un problème d'en parler et de montrer aux autres la gravité de ce problème. Ensuite, j'ai invité toute la classe de réfléchir pour proposer des solutions à ce problème.

Voici leurs réponses après une discussion avec eux : « *il est dangereux que nous arrêtions nos études. Il est nécessaire que nous aillions un diplôme. Il est certain que l'abandon scolaire laisse des effets négatifs sur l'individu. La personne qui quitte l'école, il est moins cultivé. Il ne trouvera pas facilement un travail. Sa famille aura beaucoup de difficulté parce qu'il n'a pas d'argent. Ils ne vont pas en vacances. La famille vit toujours dans des problème* ». Quant aux solutions proposées : « *il est nécessaire qu'on aider les élèves jusqu'à l'obtention un diplôme pour trouver un travail stable. Il est important qu'on aider la famille pour qu'elle envoie les enfants à l'école* ».

Le résultat de cet exercice peut être résumé dans le tableau ci-dessous.

	La capacité de réfléchir de façon créative en s'appuyant sur la technique de résolution de problèmes.		
	Acquise	Non acquise	Non participants
élèves francophones (5 élèves)	5 élèves	-	-
élèves non francophones (15 élèves)	9 élèves	3 élèves	3 élèves

Les élèves ont fait des efforts, et les implications de non francophones étaient courageuses.

C) Vous êtes à l'aéroport, vous découvrez qu'il y a un problème qui vous empêche de prendre l'avion et partir vers votre destination. Quel problème avez-vous vécu ? Qu'avez-vous fait pour résoudre ce problème ?

Dans cet exercice, les élèves n'ont pas pu imaginer des problèmes. Il me fallait donc de les poser : par exemple, « *tu as perdu ta valise* ». Les réponses étaient variées : « *je fais porte-plainte* », « *j'annule mon voyage* », « *je ne voyage pas* », « *je ne prends pas l'avion* », etc. Un autre exemple, « *tu as oublié ton passeport à la maison* », il y avait des réponses comme « *j'appelle ma sœur pour me le ramener* », « *je pars le lendemain* », etc. En général, les réponses étaient courtes. Toutefois, j'essayais de les développer avec les élèves en posant des questions. Par exemple, dans la réponse « *je pars le lendemain* », j'ai demandé « *et s'il n'y pas de voyage pour ta destination ?* » ou dans la réponse « *j'appelle ma sœur pour me le ramener* », j'ai demandé « *et si ta sœur n'est pas là* », etc.

Le tableau suivant résume le résultat de cet exercice.

	La capacité de réfléchir de façon créative en s'appuyant sur la technique de résolution de problèmes.		
	Acquise	Non acquise	Non participants
élèves francophones (5 élèves)	5 élèves	-	-
élèves non francophones (15 élèves)	12 élèves	3 élèves	3 élèves

En s'appuyant sur les réponses des élèves, j'ai conclu que les interventions des élèves étaient plutôt positives.

D) Observez le programme de télévision de ce soir. Ta sœur veut regarder le film français, alors que tu veux, comme tu fais des études en histoire, regarder le film documentaire sur l'Égypte. Comment tu peux résoudre cette situation ? Jouez la scène.

TF1	France 2	ARTE
20.55 **Star Académy.** Des chansons, encore des chansons, avec ce soir un invité surprise, et des grandes vedettes de la chanson française : Patricia Kass, Michel Sardou…	21.00 **Les Choristes.** Un grand film français de Christophe Barratier, plein d'émotion…	20.45 **Voyage en Égypte.** Documentaire passionnant sur l'Égypte des pharaons et la construction des pyramides…

Les élèves ont participé à la construction de ce dialogue. Il a fallu qu'ils présentent des solutions convaincantes. Voici leurs réponses.

La sœur : - *Il est important que je voie Les Choriste*.

Le frère : - *Il est nécessaire que je regarde le film documentaire sur la construction des pyramides. C'est très important pour mes études*.

La sœur : - *il faut que je voie ce film. Tu sais que Christophe Barratier est mon acteur préféré. Et ça fait une semaine que j'attendais pour que je voie ce film*.

Le frère : - *Écoute, le film sur l'Égypte dure 30 minutes, et le film français commence à 21 heures. Nous pouvons regarder ensemble le film documentaire et après, je te laisse regarder le film français. Tu ne rateras pas grande chose, c'est que le début du film*.

Le tableau suivant résume le résultat de cet exercice.

	La capacité de réfléchir de façon créative en s'appuyant sur la technique de résolution de problèmes.		
	Acquise	Non acquise	Non participants
élèves francophones (5 élèves)	5 élèves	-	-
élèves non francophones (15 élèves)	6 élèves	4 élèves	5 élèves

Selon les réponses des élèves les participations des élèves non francophones étaient peu limités dans cet exercice.

E) L'obésité représente-t-elle selon vous un problème ?

Pour certains élèves, ils ont répondu que « *ce n'est pas un problème parce que je connais une amie, elle est normale mais c'est à cause de ses parents* (génétique) ». Il y a

eu d'autres élèves pensent que « *c'est un problème parce que les autre élèves se moquent des élèves gros* (obésités) ». Quand j'ai demandé de proposer des solutions, il y a eu des réponses comme « *il faut aller chez le médecin* », « *il faut faire de sport* », « *il ne faut pas manger trop* », etc.

J'ai donc demandé aux élèves de travailler sur ce sujet chez eux et de faire des recherches sur l'internet pour le présenter comme un exposé oral court pendant la séance qui suivait. Il a fallu qu'ils parlent de la gravité de ce problème et qu'ils proposent des solutions.

Les élèves ont préparé le sujet. Voici leurs réponses : « *l'obésité est une accumulation excessive de graisse corporelle qui peut nuire à la santé. Il ne faut pas manger trop gras, trop salé et trop sucré. Il faut manger au moins cinq fruits et légumes par jour. Quand on est obèse, il faut consulter un médecin et aller à la salle de gym* ». Une autre réponse : « *c'est une maladie qui représente un problème de santé publique dans beaucoup de pays. Elle empêche les personnes de faire des efforts physiques. Ces personnes souffrent quand elles montent un escalier. Elles ne peuvent pas jouer au foot ou courir. Il faut qu'elles voient le médecin et perdent de poids* ».

Le tableau suivant résume le résultat de cet exercice.

	La capacité de réfléchir de façon créative en s'appuyant sur la technique de résolution de problèmes.		
	Acquise	Non acquise	Non participants
élèves francophones (5 élèves)	5 élèves	-	-
élèves non francophones (15 élèves)	6 élèves	4 élèves	5 élèves

En somme, ces exercices, basés sur la technique de résolution de problèmes, ont sensibilisés, comme le montrent les réponses des élèves, le sens de pensée créative chez eux. En d'autres termes, la résolution de problèmes a impliqué, dans cette leçon, les élèves à une réflexion créative. Le post-test a été mis plus tard en place afin d'éprouver ces résultats.

- Synthèse (leçon 2).

Dans cette leçon, j'ai ciblé l'objectif d'action « **résoudre** ». J'ai d'abord présenté un apport théorique. Ensuite, j'ai proposé des activités qui ont visé à développer les sous-habiletés d'expression orale en utilisant la technique de résolution de problèmes (exposer un problème, parler de ses causes et de ses effets, proposer des solutions). J'ai enfin administré des exercices pour vérifier le progrès des élèves. Les activités ont donc visé à développer :

- **les sous-habiletés de compréhension de l'oral**. Les objectifs sous-spécifiques ont été atteints.

- **les sous-habiletés de communication**. J'ai ciblé quatre aptitudes : a) aptitudes linguistiques pour lesquelles j'ai proposé des activités qui ont pour objectif d'améliorer la maîtrise des règles grammaticales ; b) aptitude sociolinguistiques (l'objectif sous-spécifique a été atteint) ; c) aptitudes discursives (les objectifs sous-spécifiques ont été atteints) ; d) aptitudes stratégiques (l'objectif sous-spécifique a été sensiblement atteint).

- **les sous-habiletés intonative** : les élèves ont réalisé certains progrès.

- **les sous-habiletés de fluidité orale**. Le progrès des élèves était courageux.

J'ai conclu, selon les réponses des élèves, que la technique de résolution de problèmes a aidé les élèves à s'impliquer dans une réflexion créative dans le sens où une résolution d'un problème exige de réfléchir de façon créative pour trouver des solutions.

- Compte-rendu (unité 3) : la pensée créative.

Sous-habiletés d'expression orale	Objectifs sous-spécifiques	Leçon 1 : **imaginer**			Leçon 2 : **résoudre**		
		atteint	Plus ou moins atteint	Non atteint	atteint	Plus ou moins atteint	Non atteint
I. Les sous-habiletés de compréhension de l'oral.	1. Être capable de distinguer les sons et les intonations.						
	2. Être capable de reconnaître les différents registres de langue (standard, familier, etc.).						
	3. Être capable de résumer ce qu'on vient d'écouter.	x 1ère partie					
	4. Être capable de saisir les données et leurs relations : conséquence, cause, effets.	x 2ère partie			x		
II. Les sous-habiletés de communication.							
A) Les aptitudes linguistiques	1. Être capable d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre du sens.	x 1ère partie			x		
	2. Être capable de dépasser la séquence didactique de la systématisation, c'est-à-dire d'exprimer du sens en produisant des énoncés bien formés, et non de les mémoriser et de les reproduire comme des modules.						
B) Les aptitudes sociolinguistiques	1. Être capable de développer des stratégies de communication.		x 1ère partie x 2ère partie			x	
C) Les aptitudes discursives	1. Être capable de combiner les formes grammaticales et les significations pour produire des énoncés en un ensemble cohérent.	x 1ère partie			x		

	2. Être capable d'établir une adéquation mots/message.		x 2ère partie				
D) Les aptitudes stratégiques	1. Être capable de construire les idées d'une façon logique.	x 2ère partie	x 1ère partie		x		
	2. Être capable de faire comprendre ce qu'on a réellement l'intention de dire.						
III. Les sous-habiletés intonatives.	1. Être capable de segmenter correctement les enchaînements d'énoncés.	x 1ère partie			x		
	2. Être capable de maîtriser les schémas intonatifs principaux en situations communicatives.						
IV. Les sous-habiletés de fluidité orale.	1. Être capable de produire des messages clairs.		x 1ère partie				
	2. Être capable d'établir des liens entre les idées.				x		

Le tableau précédent montre que ces habiletés de réflexion (imaginer et résoudre) ont été ciblées en tant qu'objectifs intermédiaires qui ont été suffisamment atteints.

Dans ce tableau, la plupart des objectifs sous-spécifiques ont été atteints. En revanche, les objectifs concernant les aptitudes sociolinguistiques, discursives et stratégiques ont été sensiblement atteints. Cela a apparu dans les réponses et les prises de parole des élèves lors de la première leçon. Dans la deuxième leçon, les élèves ont réalisé de progrès concernant toutes les aptitudes sauf l'aptitude sociolinguistique.

Quant aux sous-habiletés de fluidité orale, l'objectif sous-spécifique ciblé dans la première leçon a été sensiblement atteint, mais celui qui était ciblé dans la deuxième leçon a été atteint. Cela montre que les élèves ont réalisé certains progrès qui ont été vérifiés plus tard par le post-test.

- Conclusion (unité 3).

Dans la troisième unité, j'ai ciblé le développement de pensée créative chez les élèves. En s'appuyant sur les réponses des élèves, la plupart des élèves, surtout les francophones, ont fait de progrès. Ils avaient même, de plus en plus, la volonté de parler et de s'exprimer. Enfin, l'objectif était de développer chez les élèves l'habileté créative en utilisant des idées abstraites afin d'approfondir les connaissances des élèves, et de rendre leurs idées plus plausibles et convaincantes.

En somme, dans cette unité (la pensée créative), l'imagination était l'outil sur lequel je me suis appuyé pour faire réfléchir les élèves. À vrai dire, la technique de résolution de problèmes a aidé les élèves à réfléchir de façon créative.

Conclusion

(DÉMARCHE 9 : enseignement des trois unités éducatives)

L'enseignement de ces trois unités a duré environ 5 mois (de début janvier 2013 à fin juin 2013). Les unités ont été enseignées à la classe de CLA toute entière. Chaque cours était méthodologiquement varié et commençait par une discussion sur un sujet (préparé déjà en tant que devoir à la maison par les élèves). Jouer une scène était une méthode souvent utilisée : les élèves écoutaient par exemple un dialogue enregistré, puis jouaient les rôles en respectant les intonations. Les questions, qui commencent par « pourquoi ? » et « comment ? », ont souvent été utilisées et posées par tous les participants dans les cours.

Plus les sujets des discussions étaient abstraits, moins les élèves participaient. Les sujets des discussions étaient variés et gradués du simple au plus complexe : « présente-toi », « qu'est-ce que tu fais pendant le week-end ? », « que fais-tu pendant les vacances ? », « que veux-tu faire comme métier à l'avenir ? », « que signifie la mode pour toi ? », « comment convaincre quelqu'un de faire quelque chose », « raconte une histoire à ton choix », etc.

En outre, l'objectif fondamental de tous les cours était de faire réfléchir les élèves dans la langue française et sur elle. Cependant, à vrai dire, la participation des élèves d'origine non francophone était réduite par rapport à celle des francophones. En fait, au début de l'enseignement des trois unités, la plupart des prises de parole ou des réponses des élèves non francophones était « *je sais la réponse mais je ne sais pas comment dire cela en français* ». Certains élèves parlaient même à leurs camarades, qui viennent de même pays d'origine, dans leur langue maternelle pour leur expliquer ce qu'ils devaient dire en français. Ensuite, je me suis rendu compte qu'il fallait les séparer pour qu'ils soient obligés de parler en français. En revanche, les élèves francophones répondaient « *je sais quoi dire mais je ne sais pas comment l'expliquer* ». Le problème pour eux, n'était pas souvent un manque de vocabulaire mais plutôt une façon de s'exprimer. Enfin, les cours, s'appuyant

complètement sur des thèmes oraux, sont devenus, petit à petit, intéressants pour les élèves parce qu'ils trouvaient l'occasion de s'exprimer. Lors de chaque cours, je donnais aux élèves un sujet à travailler à la maison pour qu'il soit discuté avec eux dans le cours suivant. Ces sujets s'appuyaient généralement sur des informations personnelles (chanteurs préférés, sports préférés, souhaits d'avenir, etc.) ou des comparaisons entre le mode de vie dans leurs pays natals et celui dans le pays d'accueil (la France). Par exemple, la différence entre la vie scolaire dans les deux pays, comment passer le temps de loisir dans les deux pays, etc.

À vrai dire, le fait de cibler le développement des habiletés de réflexion d'ordre supérieur a manifestement aidé à impliquer les élèves dans des processus de réflexion, et cette implication dans des processus de réflexion a assuré un apprentissage actif.

Il faut aussi rappeler que le choix des objectifs sous-spécifiques a été fait selon la nature de l'activité menée ainsi que l'objectif intermédiaire ciblé (pensée analytique, critique ou créative) par un objectif d'action donné (inférer, catégoriser, résumer, imaginer, décider, résoudre, etc.).

En s'appuyant sur le tableau des finalités de l'étude théorique (cf. page 116-117) et sur les résultats obtenus à la fin de l'application des activités proposées aux élèves, l'étude théorique n'était que du savoir savant qui m'a guidé dans l'étude expérimentale : grâce à la recherche théorique sur la production orale et l'expression orale (deux premiers chapitre), j'ai réussi à formuler les habiletés d'expression orale qui ont été déterminées par le questionnaire qui a été mené pendant l'étude de terrain. L'étude théorique (ou le savoir savant) m'a aussi aidé à déterminer les habiletés de réflexion d'ordre supérieur (pensée analytique, critique et créative) qui permettraient des réflexions sur et dans la langue.

Grâce à ce savoir savant, en étudiant théoriquement le programme de réflexion, j'ai réussi d'élaborer des activités qui ont permis des réflexions sur et dans la langue en s'appuyant sur des pratiques qui existent à l'extérieur de l'école. Cela prouve ce qui a été étudié dans l'étude théorique : la langue apprise sert à communiquer, puisque c'est en communiquant qu'on apprend à parler, et la langue, comme moyen d'expression et outil de communication, véhicule de culture.

À la fin de formation, les résultats des trois unités, basées sur le programme de réflexion « *thinking curriculum* », étaient variés et prenaient un sens évolutif :

- Dans la première unité (la pensée analytique), les sous-habiletés d'expression orale ont été modérément développées :

I. **les sous-habiletés de compréhension de l'oral**. Le progrès réalisé par les élèves était modestement modéré lors de la première leçon, alors qu'ils ont réalisé certains progrès lors de la deuxième leçon.

II. **les sous-habiletés de communication**. Après la première leçon, j'ai constaté que le progrès des élèves était faible, alors qu'ils ont réalisé modérément certains progrès à la fin de la deuxième leçon.

III. **les sous-habiletés intonatives**. Il y avait une difficulté de faire parler les élèves. Ils n'ont pas réalisé des progrès concrets lors de la première leçon, alors que le progrès était modeste à la fin de la deuxième leçon.

IV. **les sous-habiletés de fluidité orale**. Le progrès des élèves était faible. Cela a apparu dans les réponses des élèves qui ont subi manifestement d'un manque linguistique.

Ces résultats modérés, après la première unité, peuvent référer généralement à un manque linguistique, à la découverte de nouvelle méthode menée et basée sur le programme de réflexion, et à la timidité chez, surtout, les élèves non francophones.

- Dans la deuxième unité (la pensée critique), les sous-habiletés d'expression orale ont été généralement progressées :

I. **les sous-habiletés de compréhension de l'oral**. Les élèves ont réalisés de progrès concrets à la fin de la première, alors qu'ils ont réalisé modérément un certain progrès à la deuxième leçon. Ce déclin de résultats des élèves peut être expliqué par le fait que certains objectifs intermédiaires (objectifs d'action qui déterminent la façon de réflexion comme : résumer, décider, comparer, etc.) peuvent être adéquats à certains objectifs sous-spécifiques (concernant les sous-habiletés d'expression orale), alors que d'autres ne conviennent pas.

II. **les sous-habiletés de communication**. Le progrès était généralement remarquable aux niveaux des aptitudes linguistiques et sociolinguistiques, alors qu'il était, aux niveaux des aptitudes discursives et stratégiques, modéré lors de deux leçons.

III. **les sous-habiletés intonatives**. Le progrès était modéré lors de deux leçons.

IV. **les sous-habiletés de fluidité orale**. Le progrès était assez modéré.

À la fin de la deuxième unité, j'ai constaté que les élèves ont généralement fait de progrès par rapport à la première unité. En revanche, les élèves avaient de difficultés au niveau de certaines aptitudes, surtout l'aptitude sociolinguistique. Ces progrès peuvent référer aux savoirs acquis et à la familiarisation, de la part des élèves, aux méthodes suivies et basées sur le programme de réflexion.

- Dans la troisième unité (la pensée créative), les sous-habiletés d'expression orale ont été développées :

I. **les sous-habiletés de compréhension de l'oral**. Les élèves ont réalisés des progrès concrets à la fin de la première et la deuxième leçon.

II. **les sous-habiletés de communication**. Le progrès était modéré lors de la première leçon, alors qu'il était généralement remarquable lors de la deuxième leçon.

III. **les sous-habiletés intonatives**. Le progrès était faible lors de la première leçon. Les élèves ont réalisé certains progrès lors de la deuxième leçon.

IV. **les sous-habiletés de fluidité orale**. Le progrès était modéré.

Après avoir appliqué la troisième unité, j'ai constaté que le progrès réalisé a pris un sens évolutif : le développement des sous-habiletés de l'expression orale est devenu de plus en plus concret.

Selon les réponses des élèves et les résultats obtenus dans les trois unités, le tableau ci-dessous présente globalement un résumé final pour les résultats obtenus à la fin de l'application des trois unités basées sur le programme de réflexion « *thinking curriculum* ».

Les sous-habiletés de l'expression orale	résultats
I. les sous-habiletés de la compréhension de l'oral.	développées
II. les sous-habiletés de communication.	développées
III. les sous-habiletés intonatives	développées modérément
IV. les sous-habiletés de fluidité orale	développées sensiblement

À la fin de l'application de ces trois unités et après avoir obtenu ces résultats ci-dessus, un post-test a été administré afin de réaliser trois objectifs interdépendants : le premier est de vérifier les résultats obtenus à la fin de l'application du programme (trois unités basées sur le programme de réflexion « *thinking curriculum* »). Le deuxième objectif est d'avoir des résultats clairement chiffrés. Ceux-ci, comparés à ceux obtenus lors du pré-test, permettront d'un traitement statistique qui donnera une qualité scientifique à tous les résultats et aux démarches de cette recherche. Ces résultats permettront aussi de vérifier l'hypothèse proposée dans le cadre théorique. Le troisième objectif est pour comparer les résultats des élèves francophones à ceux de non francophones.

DÉMARCHE 10

ADMINISTRATION DU POST-TEST

10. Administration du post-test.

En fait, l'objectif était à la fois de valider l'hypothèse proposée dans le cadre théorique, et de valider avec plus de précision les résultats du travail effectué pendant les leçons que je n'avais pu évaluer qu'en gros.

Après avoir fini l'enseignement des trois unités fondées sur le programme de réflexion «*thinking curriculum* », j'ai commencé, dès début juin 2013, et pendant une semaine, à administrer le test de sous-habiletés d'expression orale en tant que post-test.

Les élèves ont passé le post-test dans les mêmes conditions de passations que le pré-test (cf. Démarche 8 : administration du pré-test). Dans l'ordre alphabétique, chacun avait une heure pour passer le test. Ils avaient objectivement les mêmes explications de consignes.

Après avoir terminé la passation du post-test, les notes des élèves ont été dépouillées afin de les traiter statistiquement et d'interpréter les résultats.

.

DÉMARCHE 11

ANALYSE STATISTIQUE DES RÉSULTATS

11. Analyse statistique des résultats.

- Introduction.

Le traitement statistique dans cette étude s'appuie sur une statistique descriptive qui vise à décrire au mieux un nombre de caractéristiques, et sur des inférences statistiques afin de tirer des conclusions sur la population étudiée à partir d'un échantillon dont tout élève représente un élément individuel de cette population statistique. Cette dernière se constitue d'un ensemble sur lequel j'ai étudié des données précises. Or, pour avoir des données dans une recherche, il faut se poser une ou plusieurs questions afin de trouver des solutions qui peuvent se servir à résoudre la problématique de la recherche. Pour ce faire, j'ai émis une solution que je crois possible (hypothèse). À cet égard, l'hypothèse a été considérée comme réponse possible à la problématique de la recherche à travers d'une ou des questions posées. D'ailleurs, et d'un point de vue épistémologique, le traitement statistique vise, selon Cadet (1996 : 8), à rechercher des éléments de preuves à l'appui ou à l'encontre d'une hypothèse.

Fondé sur ce qui précède, le traitement statistique a été destiné à répondre à deux fonctions : la première fonction est **descriptive** qui consiste à effectuer des comptages et à rassembler des observations, tandis que la deuxième fonction est **inférentielle** qui consiste à savoir dans quelle mesure on pourrait généraliser les caractéristiques observées à l'ensemble de la population statistique.

11.1. Émettre des hypothèses.

Dans cette étude, l'hypothèse s'est élaborée autour de l'objectif principal de la recherche dans la mesure où l'élaboration d'une hypothèse est un processus qui vise à définir l'idée principale de l'étude. Dans cette optique, il était important de respecter certains principes en élaborant une hypothèse.

11.1.1. Les principes d'élaboration de l'hypothèse.

Cette recherche vise à confirmer ou infirmer l'hypothèse principale. Pour ce faire, la forme de l'hypothèse devait être simple et claire pour qu'elle soit opérationnelle. L'hypothèse a été considérée comme vraie probablement car elle est inspirée d'un cadre

théorique. Une hypothèse, en tant que supposition ou une réponse anticipée, doit aussi former en énoncé déclaratif et précis.

11.1.2. Élaboration des hypothèses.

Selon Lavarde (2008 : 110), l'élaboration des hypothèses se développe en trois étapes consécutives : le chercheur doit d'abord construire des hypothèses théoriques, ensuite des hypothèses de recherche (hypothèses opérationnelles) et enfin des hypothèses statistiques. L'hypothèse générale précise la problématique et guide la recherche documentaire et oriente la réflexion de chercheur. Pour l'hypothèse opérationnelle, elle inspire directement la méthodologie de recherche en montrant les moyens par lesquels l'hypothèse générale peut être concrétisée. Quant à l'hypothèse statistique, elle vise principalement à interpréter ou décrire un ensemble de données, numériques ou observées, par dénombrement.

11.1.3. Les hypothèses de la recherche.

Cette étude a été basée sur une hypothèse générale qui précise que les sous-habiletés d'expression orale, en français chez les élèves d'origines étrangères dans la banlieue parisienne, peuvent être développées par le programme de réflexion « *thinking curriculum* ». Cette hypothèse générale a déterminé la méthodologie suivie afin d'orienter la recherche et prouver l'hypothèse statistique suivante : « il y a statistiquement des différences significatives entre les moyennes des groupes expérimentaux au pré-test de sous-habiletés d'expression orale et celles au post-test au profit de ce dernier ».

11.2. Traitement statistique des notes obtenues.

Pour prouver l'hypothèse précédente, les notes obtenues dans le pré-test et le post-test (voir annexe 17) ont été utilisées pour les traiter statistiquement (voir annexe 18).

En somme, les notes ont été donc traitées statistiquement pour qu'elles soient interprétées dans la démarche suivante.

DÉMARCHE 12

TRAITEMENT ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

12. Traitement et interprétation des résultats.

- Introduction.

Le traitement statistique permet d'étudier en détail les propriétés des méthodes présentées (Foucart, 1991 : 2) : la statistique reste toujours un moyen fiable de mesurer et prouver objectivement les hypothèses. Grâce aux logiciels informatiques, les informations obtenues lors de la recherche ont été traité statistiquement. Or, la corrélation entre deux variables signifie la façon par laquelle j'ai essayé d'ajuster une droite pour donner une statistique sur l'existence voire l'intensité de la liaison entre ces deux variables.

Les trois unités et les sous-habiletés d'expression orale prennent le nom de variables parce que les sujets d'analyses (les élèves) peuvent leur attribuer des valeurs différentes. Toute variable peut donc être considérée comme une caractéristique qui peut être mesurée et soumise à des analyses. Lorsque les valeurs des variables sont identiques, la variable prend le nom de constante. Les analyses statistiques donnent donc l'occasion de mieux comprendre le phénomène étudié et les caractéristiques des élèves qui sont considérés comme des sujets d'analyse dans la mesure où les informations (quantitatives) sont cueillies, organisées et soumises à des procédures arithmétiques (R. Haccoun, et Cousineau, 2007 : 17) : en utilisant des analyses statistiques, les résultats obtenus à la fin de recherche visent à mieux comprendre le phénomène étudié et d'en tirer des conclusions expressives et fiables.

Le post-test a été donc administré, à la fin de l'application de trois unités basées sur le programme de réflexion « *thinking curriculum* », dans le but d'obtenir des résultats chiffrés pour être servis à un traitement statistique et donner aussi la qualité de fiabilité aux démarches suivies dans notre recherche. Ce but a été interprété par trois objectifs interdépendants à atteindre :

1) **prouver l'hypothèse** de la recherche qui était proposée dans l'étude théorique ;
2) **comparer les résultats** des élèves francophones à ceux de non francophones ;
3) **prouver les résultats** obtenus après l'application de trois unités.

12.1. L'épreuve des hypothèses.

En effet, le principe fondamental pour vérifier une hypothèse consiste à émettre l'hypothèse nulle (H0), dans le but de la voir éventuellement rejeté au profit de l'hypothèse alternative (H1) (Godefroid, 2008 : 115). Dans cette optique, j'ai formulé l'hypothèse statistique concernant les différences des moyennes de l'échantillon de cette étude (les deux groupes expérimentaux). En d'autres termes, l'hypothèse nulle (H0) est l'hypothèse que l'on désire contrôler. Elle consiste à dire qu'il n'existe pas de différences entre les paramètres comparés (les notes des élèves dans les deux tests : pré-test et post-test) et que la différence observée n'est pas significative. Cette hypothèse est formulée dans le but d'être rejetée.

En outre, l'hypothèse alternative (H1) est la négation de H0. Elle consiste à dire que H0 est fausse. La décision de rejeter H0 signifie que H1 est réalisée et vraie.

En l'occurrence, je cite l'hypothèse de notre recherche : « *il y a statistiquement des différences significatives entre les moyennes des notes du groupe expérimental au pré-test et post-test d'expression orale en faveur du post-test* ». Le H0 (hypothèse nulle) dans cette recherche sera donc « *il n'y a pas statistiquement des différences significatives entre les moyennes des notes du groupe expérimental au pré-test et post-test d'expression orale* ».

Dans cette étude, la variable indépendante représente les trois unités éducatives des habiletés de réflexion d'ordre supérieur. Or, l'hypothèse nulle (ou H0) suppose, comme le rappelle Godefroid (2008), que la variable indépendante n'a pas d'effet, c'est-à-dire que les différences entre les moyennes ne sont pas suffisamment importantes, tandis que l'hypothèse alternative (ou H1), qui correspond fondamentalement à l'hypothèse principale de la recherche, est acceptée si H0 est réfutée ou rejetée. Dans ce sens, j'ai utilisé les tests statistiques (pré-test et post-test) pour analyser la différence entre les moyennes. Si le traitement statistique rejette le H0, cela signifie que le H1 est acceptée et, par conséquent, que l'hypothèse sur laquelle est basée la recherche sera acceptée et confirmée. Pour ce faire, j'ai calculé statistiquement le coefficient de corrélation de Bravais-Pearson « r ».

$$r = \frac{\text{covariance}(X, Y)}{\sqrt{\text{variance } X * \text{variance} \mathrm{Y}}}$$

C'est-à-dire que :

$$r = \quad Correl(X,Y) = \frac{\sum (x-\bar{x})(y-\bar{y})}{\sqrt{\sum (x-\bar{x})^2 \sum (y-\bar{y})^2}}$$

Le « r » symbolise le coefficient de corrélation, le symbole Σ représente la somme ou le total. La variable X représente les notes des élèves dans le pré-test, tandis que la variable Y représente leurs notes obtenues dans le post-test. Pourtant, j'ai utilisé directement le logiciel « Excel 2003 » pour calculer ce coefficient de corrélation (voir Annexe 18 : traitement statistique des notes obtenus).

Le calcul de coefficient de corrélation vise, selon Rude et Retel (2000 : 304), à montrer l'existence d'une liaison entre deux variables quantitatives et déterminer l'intensité de cette liaison. Les démarches statistiques ont donc prouvé l'hypothèse fondamentale de la recherche qui suppose qu' « il y a statistiquement des différences significatives entre les moyennes des groupes expérimentaux au pré-test de sous-habiletés d'expression orale et celles au post-test au profit de ce dernier ». L'épreuve de cette hypothèse a été interprétée à travers des deux hypothèses suivantes :

H0 : c'est-à-dire que si « r » = 0, cela signifie qu'il y une indépendance linéaire entre les variables X (notes du pré-test) et Y (notes du post-test).

H1 : c'est-à-dire que l'on rejette et refuse l'hypothèse précédente (H0), et qu'il existe une relation linéaire entre les variables X et Y.

Par ailleurs, la valeur de « r » doit toujours, comme le rappellent Rude et Retel (2000), être comprise entre -1 et +1. Or, la valeur de « r » ou le coefficient de corrélation entre les notes des élèves (les deux groupes expérimentaux : francophones et non francophones) est, d'après le traitement statistique mené dans l'annexe 18, « **0. 336** » ou bien « **0.3** ».

Fondé sur ce qui précède, la valeur de « r » ne vaut pas « 0 ». Bien que le « r » n'équivaille pas au « zéro », on peut réfuter l'hypothèse nulle (H0) de cette recherche, et

accepter l'hypothèse alternative (H1) qui est fortement liée à l'hypothèse principale de la recherche.

Vu que la valeur de « r » (**0.3**) est positive, ce résultat signifie que la corrélation entre les notes de deux tests (pré-test et post-test) est positive. Autrement dit, il y a positivement des changements sur la **variable dépendante** (sous-habiletés d'expression orale) suite à l'intervention de **variable indépendante** (trois unité basées sur le programme de réflexion) et que l'hypothèse de la présente recherche est prouvée. En d'autres termes, « il y a statistiquement des différences significatives entre les moyennes du groupe expérimental au pré-test de sous-habiletés d'expression orale et celles au post-test au profit de ce dernier ». Cela signifie que l'utilisation du programme de réflexion « *thinking curriculum* » a contribué au développement des sous-habiletés d'expression orale.

En revanche, la valeur de « r », qui est « **0. 336** » ou bien « **0.3** », n'est pas forte. Elle n'est proche de « 1 ». Cela signifie que le développement des sous-habiletés d'expression orale n'était pas fort. Cependant, pour être plus juste, il était nécessaire de comparer les résultats des élèves francophones à ceux de non francophones vu que le nombre des élèves francophones est faible par rapport à celui des élèves non francophones (5 élèves francophones contre 9 élèves non francophones).

12.2. La comparaison des résultats.

Pour comparer les résultats des élèves francophones à ceux de non francophones, il a fallu calculer séparément la valeur de « r » : j'ai calculé la valeur de coefficient de corrélation « r1 » concernant les notes des élèves francophones (groupe expérimental 1). Ensuite, j'ai calculé la valeur de coefficient de corrélation « r2 » concernant les notes des élèves non francophones (groupe expérimental 2).

Selon les résultats statistiques obtenus dans l'annexe 18, le « r1 » = « 0,826 » ou bien « **0.8** », alors que le « r2 = « 0,268 » ou bien « **0,3** »

C'est-à-dire que le « r1 » représente le coefficient de corrélation entre les notes des élèves du groupe expérimental 1 (les élèves d'origines francophones) dans le test de sous-habiletés d'expression orale (pré-test et post-test), tandis que le « r2 » représente le coefficient de corrélation entre les notes des élèves du groupe 2 (les élèves d'origines non francophones) dans le test de sous-habiletés d'expression orale.

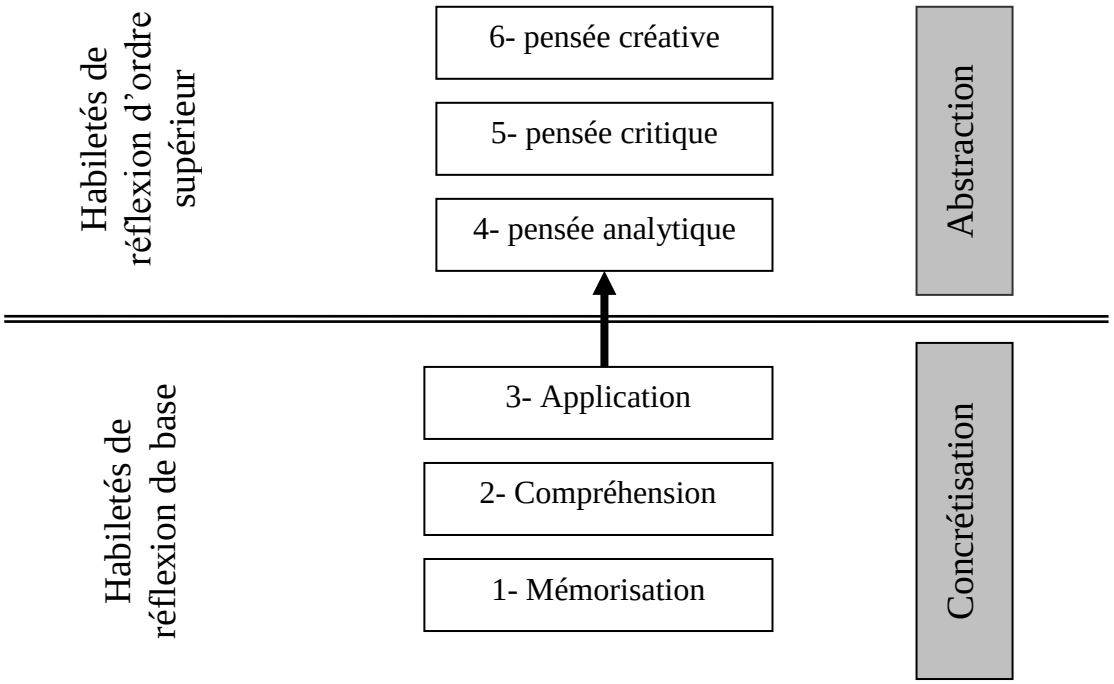
12.2.1. Groupe 1.

Le coefficient de corrélation concernant le premier groupe « r1 », qui est 0,8, est considéré positif et fort. Cela prouve que l'hypothèse fondamentale de la recherche peut être fortement acceptée, c'est-à-dire qu'il y a statistiquement des différences significatives entre les moyennes au pré-test et celles au post-test au profit de ce dernier, et qu'il y a des liaisons fortes entre les deux variables. Autrement dit, la variable indépendante (le programme de réflexion) a bien influencé sur les sous-habiletés d'expression orale chez les élèves. Cela prouve l'efficacité du programme de réflexion dans le développement des sous-habiletés d'expression orale.

12.2.2. Groupe 2.

Quant au groupe 2, le coefficient de corrélation « r2 », qui est 0,3, sera considéré positif mais moins fort. Cela prouve également l'hypothèse fondamentale de la recherche qui suppose qu'il y a statistiquement des différences significatives entre les moyennes au pré-test de sous-habiletés d'expression orale et celles au post-test au profit de ce dernier, et qu'il existe des liaisons entre les deux variables (le programme de réflexion et les sous-habiletés d'expression orale) mais moins fortes que celles du groupe 1.

Selon les résultats de deux groupes, l'intervention de la variable indépendante (programme de réflexion) n'a pas le même effet sur la variable dépendante (sous-habiletés d'expression orale) chez les deux groupes expérimentaux. Cela signifie que le programme de réflexion n'est pas adéquat à un niveau débutant, et qu'il est plus convenable d'appliquer ce programme sur des élèves qui ont déjà des connaissances linguistiques. Cette déduction prouve ce qui a été traité dans le cinquième chapitre dans l'étude théorique : je cite la figure ci-dessous qui montre, selon la taxonomie de Bloom que les habiletés de réflexion d'ordre supérieur, sur lesquelles le programme de réflexion est basé, s'inscrivent, de façon hiérarchique, dans des niveaux plus élevés. Chaque niveau supérieur de réflexion englobe les niveaux précédents. Les habiletés de réflexion d'ordre supérieur doivent donc interférer avec les habiletés de réflexion de base (mémorisation, compréhension et application). Ces dernières rassurent une connaissance linguistique qui est nécessaire pour les habiletés de réflexion d'ordre supérieur, ce que les élèves non francophones manquent.



Afin d'obtenir fortement des résultats positifs de l'application du programme de réflexion, il faut l'appliquer sur des élèves ayant des connaissances linguistiques. Autrement dit, le programme de réflexion est plus utile et efficace avec les élèves qui sont au niveau *CALP*. Comme les élèves non francophones sont encore dans l'étape de concrétisation, il était donc difficile, pour eux, de réaliser de progrès considérables. Cela explique leur développement faible.

12.3. L'épreuve des résultats.

Le troisième objectif de l'administration du post-test était de confirmer les résultats obtenus lors de l'application de trois unités. Pour ce faire, il fallait comparer les résultats obtenus après l'application de trois unités aux résultats chiffrés ou arithmétiques obtenus après la passation du post-test.

La comparaison, qui visait à prouver les résultats obtenus après l'application des trois unités, a été faite en suivant les démarches suivantes :

A) J'ai calculé la moyenne des réponses des élèves concernant toutes les sous-habiletés d'expression orale lors de la passation des deux tests (pré-test et post-test) (voir annexe 19). En prenant en compte les moyennes, les résultats des élèves après la passation du post-test peuvent être expliqués de la façon suivante :

I. **les sous-habiletés de compréhension de l'oral** (la note maximale pour ces sous-habiletés est 60).

Les élèves francophones ont eu « **22.6** » comme moyenne dans le pré-test, alors qu'ils ont eu « **44.6** » dans le post-test. Quant aux élèves non francophones, « 18.7 » pour le pré-test et « 35.4 » pour le post-test. Cela signifie qu'il y avait généralement un développement qui était réalisé même si ce développement n'était pas rigoureux pour les élèves non francophones.

II. **les sous-habiletés de communication** (La note maximale est 100).

Les élèves francophones ont eu « **25.6** » comme moyenne dans le pré-test, alors qu'ils ont eu « **71.8** » dans le post-test. Quant aux élèves non francophones, « 23.1 » pour le pré-test et « 40.7 » pour le post-test. Cela dit qu'il y avait manifestement des progrès.

III. **les sous-habiletés intonatives** (la note maximale est 20).

Les élèves francophones ont eu « **12.6** » comme moyenne dans le pré-test, alors qu'ils ont eu « **18.2** » dans le post-test. Quant aux élèves non francophones, « 13.4 » pour le pré-test et « 15.2 » pour le post-test. Selon ces chiffres, il y avait un développement remarquable pour les élèves francophones, alors que le développement était faible pour les non francophones.

IV. **les sous-habiletés de fluidité orale** (La note maximale est 20).

Les élèves francophones ont eu « **7.2** » comme moyenne dans le pré-test, alors qu'ils ont eu « **17.4** » dans le post-test. Quant aux élèves non francophones, « 6.8 » pour le pré-test et « 9.3 » pour le post-test. Ces résultats montrent qu'il y avait manifestement des progrès pour les francophones. Quant aux élèves non francophones, le progrès était faible.

Fondé sur ce qui précède, les résultats, obtenus selon les moyennes des élèves, peuvent être généralement montrés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 1 : les résultats d'après les moyennes

Les sous-habiletés de l'expression orale	**résultats**
I. les sous-habiletés de la compréhension de l'oral.	développées
II. les sous-habiletés de communication.	développées
III. les sous-habiletés intonatives	développées modérément
IV. les sous-habiletés de fluidité orale	développées modérément

B) Après le traitement des observations qui sont faites à la fin de l'application de trois unités, j'ai résumé généralement les résultats dans le tableau ci-dessous.

Tableau 2 : les résultats observés après l'application de trois unités

Les sous-habiletés de l'expression orale	**résultats**
I. les sous-habiletés de la compréhension de l'oral.	développées
II. les sous-habiletés de communication.	développées
III. les sous-habiletés intonatives	développées modérément
IV. les sous-habiletés de fluidité orale	développées sensiblement

En comparant entre les deux tableaux, on remarque que les résultats sont quasiment identiques sauf ceux concernant les sous-habiletés de fluidité orale : elles sont développées **sensiblement** selon le traitement des résultats observés à la fin de l'application de trois unités, alors qu'elles sont développées **modérément** selon les résultats obtenus après la passation du post-test. Cette petite différence peut se référer à la question posée concernant les sous-habiletés de fluidité orale dans le post-test (voir annexe 10). La question est apparue plus accessible et les sujets posés ont déjà été traités lors du pré-test. La comparaison entre les deux résultats confirme donc les résultats observés à la fin de l'application de trois unités.

12.4. La description résumée des observations.

À la fin d'une recherche et après des résultats statistiques, il est important, comme le note Reuchlin (1995 : 63), de faire une descriptive résumée des observations afin de déduire les caractères systématiques des phénomènes étudiés et arriver à une conclusion qui résume la valeur de la recherche.

Selon les résultats obtenus, l'observation la plus importante qui attire l'attention est le développement de sous-habiletés d'expression orale chez les élèves d'origine non francophone était moins fort que celui chez les francophones. Cela explique la différence entre la valeur de deux coefficients de corrélation pour les deux groupes expérimentaux. Les autres observations peuvent être, selon les résultats obtenus, traitées dans les points suivants.

12.4.1. Les sous-habiletés de compréhension de l'oral.

Selon les notes obtenues concernant les deux groupes expérimentaux (voir annexe 19), les élèves ont montré une performance dans les stratégies d'écoute. Par exemple, ils ont arrivé à différencier entre le français familier et le français standard. Cependant, la performance des élèves d'origine francophone était plus élevée que celle de leurs camarades non francophones. Les élèves francophones parviennent à faire des résumés cohérents avec ce qu'ils viennent d'écouter, alors que leurs camarades non francophones n'ont pas fait beaucoup de progrès notables.

12.4.2. Les sous-habiletés communicatives.

Au début, les deux groupes avaient certaines difficultés concernant les **aptitudes linguistiques**. Ils ont fait, petit à petit, lors de l'application de trois unités certains progrès en ce qui concerne l'automatisation de leurs savoirs morphologiques et syntaxiques en établissant une adéquation structure/message. De plus, les élèves francophones ont fait de progrès en grammaire contrairement à leurs homologues non francophones.

Pour les **aptitudes socioculturelles**, les élèves d'origine européenne ou latine ont montré beaucoup plus de progrès que ceux qui viennent d'Asie ou même d'Afrique. Par exemple, en répondant, lors de passation du test (pré-test et post-test), à la question suivante : « *les français adorent jouer avec leur langue : qu'ils soient écrivains, hommes politiques, chauffeurs de taxi, dialoguistes de films, enfants des cités de banlieue ou humoristes. Tous ont en commun la passion des mots. La culture devient donc le lieu principal d'expression de cette langue qui bouge. Connais-tu des expressions de la sagesse populaire française (proverbes ou expressions de valeur)? Donne des exemples ? Dans quelles situations peut-on les citer ?* », les élèves asiatiques n'ont pas pu répondre à cette question. Afin de les inciter à répondre en leur disant autrement la question, je leur ai demandé s'ils connaissaient ce que veulent dire certains énoncés comme « donner carte

blanche à quelqu'un, avoir du sang bleu, voir la vie en rose, etc. ». J'ai donc conclu qu'ils avaient certaines difficultés pour adapter leurs comportements verbaux au système de valeurs communicatives du français (les valeurs interpersonnelles ou sociales, les marqueurs culturels, etc.).

Quant aux **aptitudes stratégiques**, il a y avait une grande diversité qui s'est imposé. Par exemple, lors de passation du test et dans les réponses sur la question suivante : « *utilise des gestes pour exprimer tes idées dans les situations suivantes. a) Tu demandes à ton petit frère de se taire pour que tu puisses travailler. b) Tu as très faim. Tu demandes à ton professeur de sortir de la classe pour manger. c) Exprime à ton père que tu as croisé ce matin dans le métro un homme fou. Il avait aussi de mauvaise odeur qui a dérangé tout le monde*», les gestes, les mimiques et les expressions non-verbales étaient beaucoup variées. Il fallait leur expliquer et leur montrer ces variétés.

Par ailleurs, les élèves ont répondu (dans les deux tests : pré-test et post-test) à la question suivante : « ***quelle est ton attitude face à la mode ?*** *Exprimer tes idées autour de ce sujet. Essaie de convaincre les auditeurs en utilisant des questions suggestives dans ton expression. Voici quelques questions qui pourraient t'aider à exposer ton attitude. Faut-il en être victime ou l'ignorer ? Car suivre la mode, ce n'est pas un crime, après tout ! Les femmes suivent la mode pour que les hommes les suivent ?! Comment expliques-tu le grand intérêt des français à la mode ?*». Les réponses des élèves ont montré que la stratégie de questionnement suggestif est développée plus facilement chez les élèves francophones et européens que les autres élèves. Quant à la capacité d'exprimer des arguments, de convaincre, persuader ou dissuader quelqu'un de faire quelque chose ou d'adopter une idée, elle est sensiblement développée chez les élèves francophones. Les élèves non francophones n'ont fait presque aucun progrès concernant cette capacité communicative stratégique.

12.4.3. Les sous-habiletés intonatives.

Les élèves francophones et ceux dont les langues utilisent les caractères latins ont réalisé de progrès notables concernant les schémas intonatifs de la langue française (voir annexe 22). Par ailleurs, les capacités de reconnaissance des schémas intonatifs principaux en situations communicatives ont été simultanément développées chez les deux groupes

expérimentaux du même degré (voir les moyennes de deux groupes, dans le pré-test et dans le post-test, concernant ces sous-habiletés intonatives dans l'annexe 22).

12.4.4. Les sous-habiletés de fluidité orale.

Tous les élèves ont fait de progrès dans la capacité de produire des messages clairs et pertinents. En revanche, les élèves francophones ont davantage fait de progrès en ce qui concerne la capacité de faire des liens entre leurs les idées exprimées en complétant une histoire ou expliquant des points de vue différents.

En somme, selon ces observations et ces résultats obtenus, les unités d'enseignement basées sur le programme de réflexion ont développé les sous-habiletés d'expression orale chez les élèves francophones, tandis que le progrès chez les élèves non francophones était relativement positif.

CONCLUSION

L'expression orale en langue étrangère est une habileté complexe dans la mesure où elle est liée non seulement au système cognitif de l'apprenant (ses connaissances antérieures, sa façon d'obtenir ces connaissances, etc.) et à son système psychologique (son estime de soi, son attitude vis à la langue apprise, etc.), mais aussi à son système mental (sa façon de penser, ses outils de réflexion, sa manière de construire des arguments, etc.). Dans la pratique de l'oral, il n'y a pas une logique unique commune aux différentes façons de produire du sens (François, 1993 : 3) : les multiples façons de produire du sens reflètent la diversité de manières de réfléchir.

Par ailleurs, donner du sens est une forme de métacognition dans la mesure où poser des actes métacognitifs, c'est-à-dire réfléchir, sur nos manières de faire, de dire, de chercher, de penser, etc., contribue à donner du sens à nos expériences (Sasseville, et Gagnon, 2007 : 164). Dans cette optique, donner du sens implique de maîtriser les habiletés de réflexion d'ordre inférieur (mémorisation, compréhension et application) ainsi que celles d'ordre supérieur (pensée analytique, critique et créative). Cette recherche a étudié l'influence exercée par le développement des habiletés de réflexion d'ordre supérieur sur les sous-habiletés d'expression orale.

Un résumé synthétique de cette recherche accompagné de quelques suggestions formera cette conclusion.

1. Synthèse.

Vu que la problématique se bâtit et se structure autour d'un problème principal ou question centrale (N'da, 2007 : 43), cette recherche consiste fondamentalement à développer l'expression orale. Certes, il y a toujours des efforts pour améliorer la performance des apprenants à l'oral. Pourtant, et selon cette étude, faire réfléchir les apprenants sur la langue et dans la langue apprise les aide à maîtriser l'oral dans la mesure où il existe des liens entre l'oral et les habiletés de réflexion. Cette recherche s'établit sur l'objectif principal de développer les sous-habiletés d'expression orale par le programme de réflexion. Pour ce faire, deux études de nature différente ont été mise en place :

1.1. Une étude théorique.

Dans l'étude théorique, la recherche est basée sur une hypothèse principale qui estime que les sous-habiletés d'expression orale en français peuvent être influencées par le

développement des habiletés de réflexion d'ordre supérieur. Pour ce faire, j'ai d'abord mené une recherche pour savoir et comprendre ce que signifie l'expression orale en langue étrangère. J'ai donc essayé de répondre à certaines questions comme : y a-t-il des différences entre la production orale et l'expression orale ? Quelles sont les caractéristiques de l'expression orale ? Quels sont les types de l'expression orale ? Quels sont les niveaux et les composantes de l'expression orale ? Et enfin, quelles sont les habiletés de l'expression orale ?

Ensuite, j'ai approfondi les recherches théoriques pour savoir ce que l'on signifie par réfléchir. L'objectif primordial était de savoir les différences entre une réflexion sur une langue étrangère et une réflexion en langue étrangère. Je me suis donc posé beaucoup de questions comme : quels sont les outils de réflexion ? Comment faire réfléchir en langue étrangère ? Y a-t-il une parole intérieure en langue étrangère ? Comment réfléchir sur une langue étrangère ?

Enfin, il fallait de comprendre ce que l'on entend par le programme de réflexion, sa définition, son importance, ses caractéristiques, et ce l'on entend par « les habiletés de réflexion d'ordre supérieur ». Il est également important de comprendre de quelle façon on peut théoriquement élaborer des unités éducatives basées sur le programme de réflexion ou plutôt « *thinking curriculum* » ?

1.2. Une étude de terrain.

Fondée sur l'étude théorique, et en reprenant tous les éléments au niveau des activités et du contenu, l'étude de terrain a été menée pour prouver l'hypothèse essentielle de la recherche selon laquelle j'ai supposé qu'il existe des différences statistiques entre les résultats des élèves dans un pré-test et un post-test au profit de ce dernier grâce à l'utilisation du programme de réflexion.

La première étape de cette étude était de déterminer et préciser les sous-habiletés d'expression orale que le programme de réflexion censée développer chez les élèves d'origines étrangère. Pour ce faire, j'ai mis en place une enquête par questionnaire qui faisait appel essentiellement à des experts, doctorants, docteurs et professeurs de FLE. Après avoir établi une liste finale des sous-habiletés d'expression orale, grâce à ce questionnaire, j'ai élaboré un test pour évaluer ces sous-habiletés. Ensuite, j'ai validé ce test et prouvé sa fidélité (ou sa fiabilité) pour pouvoir l'utiliser en tant que pré-test ainsi

que post-test. À la fin de cette étape, j'ai construit trois unités fondées sur le curriculum de réflexion en ciblant le développement des habilités de réflexion d'ordre supérieur (pensée analytique, critique et créative). Chaque unité vise à développer une pensée, sachant que toute pensée comprend une liste d'objectifs d'action (il s'agit des objectifs formulés en verbes pour qu'ils soient, comme l'étude théorique l'a traité, identifiables et mesurables). Par exemple, la pensée analytique comprend des objectifs d'action comme : examiner, décomposer, sélectionner, relier, regrouper, comparer, diviser, subdiviser, inventorier, catégoriser, inférer, interpréter, etc. Il faut signaler aussi que tout objectif d'action peut interférer avec d'autres objectifs.

Chaque objectif d'action a été ciblé par une leçon éducative. Dans la première unité (pensée analytique), par exemple, pour cibler l'objectif d'action « catégoriser », le contenu de la leçon et les activités menées lors des cours ont été basés sur : des thèmes extraits d'autres matières éducatives (histoire-géographique, SVT, etc.) que les élèves étudient, des extraits des manuels du français, des sujets de vie quotidienne, des expériences personnelles concernant les élèves, etc. Parmi ces activités éducatives, pour cibler l'objectif d'action « catégoriser » qui peut interférer avec d'autres objectifs :

> a) pour faire réfléchir les élèves **sur** la langue, j'ai demandé aux élèves, en faisant des listes, de citer des verbes se terminant par « yer », « cer », etc. Pourquoi faire ces listes ? De la même manière, j'ai travaillé avec les élèves sur d'autres règles de grammaire (accord de l'attribut, formation des adverbes, à quoi sert un adverbe ? etc.) ;
>
> b) pour faire réfléchir les élèves **dans** la langue, je leur ai demandé, par exemple, de faire une comparaison entre la vie à la compagne et la vie dans une ville, les avantages et les inconvénients, et quel serait leur choix s'il leur était donné et pourquoi, etc.

Un autre exemple, en coordination de leur professeur d'histoire-géographique, j'ai demandé à chaque élève de faire une comparaison entre deux périodes historiques ainsi que entre deux régions géographiques de la France. À la fin de cette activité, tous les élèves ont participé à ce travail de catégorisation.

L'étape suivante visait à choisir un échantillon sur lequel le programme de recherche a été appliqué. J'ai choisi un collège situé dans la banlieue parisienne (à Villejuif). Il s'agissait d'une classe d'accueil qui reçoit des élèves venant de s'installer en France avec leurs familles. Le choix d'un échantillon avait pour objectif d'administrer d'abord le test de sous-habiletés d'expression orale en tant que pré-test sur deux groupes expérimentaux (élèves d'origine francophone et d'autres d'origine non francophone), puis enseigner les trois unités fondées sur le programme de réflexion, et enfin ré-administrer le test de sous-habiletés d'expression orale, mais cette fois, en tant que post-test. J'ai traité enfin les notes des élèves de façon statistique, et interprété tous les résultats obtenus pour arriver au terme de cette recherche à confirmer l'hypothèse émise au début et à confirmer les résultats obtenus lors de l'application de trois unités.

Selon les résultats de deux groupes, l'intervention de la variable indépendante (programme de réflexion) n'a pas le même effet sur la variable dépendante (sous-habiletés d'expression orale) chez les deux groupes expérimentaux. Cela signifie que le programme de réflexion n'est pas adéquat à un niveau débutant, et qu'il est plus convenable d'appliquer ce programme sur des élèves qui ont déjà des connaissances linguistiques. J'ai donc conclu que les trois unités basées sur le programme de réflexion « *thinking curriculum* » ont développé les sous-habiletés d'expression orale. Or, les sous-habiletés d'expression orale chez les élèves francophones ont été manifestement développées, alors qu'elles ont été relativement développées chez les non francophones. Cela confirme donc tout ce qui a été traité pendant l'étude théorique :

a) la production orale n'est pas morphologiquement l'expression orale, alors que la première fait partie de la dernière dans la mesure où les sous-habiletés d'expression orale, dépendant de certains niveaux d'abstraction, se fondent sur des habiletés de réflexion d'ordre supérieur. Il faut rappeler que la présente étude repose sur la thèse que la langue française est représentée par quatre niveaux d'articulation (le **premier** niveau est « l'expression orale », le **deuxième** « les monèmes » ou « la production orale », le **troisième** « les phonèmes » et le **quatrième** « les traits phoniques » ou « les phones »). Cette étude repose donc sur les fonctions internes et externes de la langue, et non seulement, selon la théorie de Martinet, sur les conceptions externes. Cela

confirme aussi notre thèse (traitée dans la première chapitre) que le développement de l'expression orale en langue étrangère débute de la deuxième articulation (production orale) en évoluant jusqu'à la première articulation (l'expression orale) qui représente le niveau dans lequel on peut exprimer ses idées, et développer sa capacité à s'exprimer en langue étrangère. Il ne s'agit pas simplement de produire oralement des énoncés en langue étrangère, mais plutôt de savoir-faire et d'exprimer oralement des idées

b) le programme de réflexion a aidé à réaliser une réflexion **sur** la langue (aptitudes linguistique, sous-habiletés intonatives…). Il a incité les apprenants à réfléchir sur le système linguistique et le contenu culturel du français et sur son organisation fonctionnelle, au lieu de se limiter seulement à accumuler ses connaissances linguistiques. Il a aussi aidé à réaliser, en établissant une connexion entre une évocation perceptive ou mnésique et une évocation de nature linguistique, une réflexion **en** française (aptitudes stratégiques, sous-habiletés de compréhension, de fluidité...). En nous appuyant sur le schéma de Cummins (1980), qui propose de conceptualiser les habiletés langagières à partir d'un continuum oscillant entre le niveau ***BICS*** (*basic intercommunication skills*) « capacités de communication interpersonnelle de base » et le niveau ***CALP*** (*cognitive academic language proficiency*) « maîtrise de la langue des études universitaires », je suis fondé à postuler que le programme de réflexion a permis de mettre en place le passage de *BICS* à *CALP* en contribuant à mieux appréhender les disciplines que l'école enseigne. *BICS* reviendrait, comme le montre Batiana (1998 : 89), à désigner les habiletés phonologiques, syntaxiques et lexicales nécessaires pour communiquer dans des contextes interpersonnels quotidiens, alors que *CALP* serait requis lors des activités langagières de type métalinguistique et académique. En ce sens, ces processus peuvent conduire à un apprentissage plus approfondi que d'autres.

c) le développement de sous-habiletés d'expression orale chez les élèves d'origine non francophone était logiquement moins avancé que celui des élèves francophones. Cela explique la différence entre la valeur de deux

coefficients de corrélation pour les deux groupes expérimentaux dans les deux tests (pré-test et post-test). Le programme de réflexion est donc plus adéquat à un niveau intermédiaire ou avancé (abstraction) qu'à un niveau débutant (concrétisation). Selon Cenoz et Jessner (2000 : 61), « *the sequential nature of BICS/CALP acquisition was suggested as typical in the specific situation of immigrant children learning a second language* ». En ce sens, quand le français est acquis à l'école, sa maîtrise demeure problématique dans la mesure où cette acquisition pèche surtout, comme le montre Dumont (1984 : 28), par manque d'actualisation de la langue à travers des situations de communications vécues et non factices, ce qui aboutit souvent à une confusion des registres. Selon Cummins (2000 : 67), *CALP* se définit comme « *the extent to which an individual has access to and command of the oral and written academic registers of schooling* ». Le passage de *BICS* à *CALP* est donc plus problématique pour les apprenants dont la langue de scolarisation n'est pas la langue de la maison parce qu'il est fait dans une langue qui n'est pas encore structurée pour eux.

Par ailleurs, le résultat final obtenu par l'étude théorique et l'étude de terrain, encourage et évoque à supposer quelques suggestions et recommandations.

2. Recommandations et suggestions.

Yeo (2012 : 16) conseille de conclure le travail de recherche en proposant des pistes vers de nouvelles perspectives pour d'autres chercheurs. Les suggestions consistent à élargir le problème, à interroger l'avenir pour y chercher des solutions, et à ouvrir le sujet sur d'autres thèmes non traités. En ce sens, et d'après les résultats obtenus dans cette recherche, les suggestions et les recommandations suivantes paraissent pertinentes :

a) Cette recherche a montré que le travail qu'elle proposait n'est pas principalement destiné aux apprenants de niveau débutant, mais plutôt de niveau intermédiaire. Pour cela, il est recommandé de faire des recherches semblables sur d'autres niveaux linguistiques. Par exemple, les niveaux avancés ou très avancés.

b) Cette recherche ouvre de nouvelles perspectives de compréhension des mécanismes des processus de réflexion et leurs rapports avec le développement linguistique.

c) Grâce aux résultats obtenus, on peut recommander d'élaborer des unités éducatives basées sur le curriculum de réflexion pour objectif de développer des autres habiletés langagières, par exemple les sous-habiletés d'expression de l'écrit.

d) Il est possible de faire des recherches en utilisant le curriculum de réflexion afin de développer d'autres habiletés discursives.

e) Il est recommandé de faire des recherches semblables en cherchant à développer les habiletés d'expression orale et écrite ainsi celles de compréhension de l'oral et de l'écrit chez les apprenants de FLE à l'étranger.

f) Cette étude ouvre de nouvelles perspectives de recherche sur des différentes habiletés langagières en utilisant le curriculum de réflexion, soit en français en tant que langue maternelle, soit en d'autres langues étrangères (arabe, anglais, espagnol, etc.).

g) Cette recherche pourrait inspirer les planificateurs de programmes d'études à concevoir des programmes destinées à améliorer les performances des apprenants dans d'autres matières scolaires.

h) Cette recherche pourrait aussi être bénéfique pour les professeurs de classes de langue en leur inspirant d'autres manières de préparer leurs cours, et en leur offrant des nouvelles perspectives d'agir différemment avec les élèves qui ont certaines difficultés linguistiques.

Finalement, je dirais que cette recherche (étude théorique et étude de terrain) a contribué à la compréhension générale de la façon dont les sous-habiletés d'expression orale ont une importance primordiale dans le processus d'acquisition/apprentissage du français en tant que langue étrangère et en tant que langue de l'école pour des francophones. Elle a aussi aidé à la compréhension du fonctionnement des outils de réflexion, et de la façon dont les habiletés de réflexion peuvent contribuer au développement des sous-habiletés d'expression orale et donc au passage de *BICS* à *CALP*. En s'appuyant sur les résultats obtenus dans cette recherche, le programme de réflexion a favorisé explicitement ce passage (de *BICS* à *CALP*), et que si on fait un travail de réflexion explicite incluant francophones et non-francophones, les deux groupes

progressent, et que sans doute, les francophones entraînent les autres : les élèves non francophones vont moins vite, mais grâce aux activités proposées, ils ont avancé néanmoins au lieu d'être perdus et ont bénéficié dans un environnement non menaçant d'un travail partagé avec leur camarades francophones.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

A. JONES, Russel (2000). *Méthodes de recherche en sciences humaines*. Trad. Nathalie Burnay et Olivier Servais. Paris, Bruxelles, De Boeck Université.

ABASTADO, Claude (1980). *Messages de médias*. Paris, CEDIC.

ABLALI, Driss (2003). *La sémiotique du texte : du discontinu au continu*. Paris, L'Harmattan.

ABUBAKR-MORITZ, Nuzha (1996). Les activités discursives en classe de langue étrangère. In. SOUCHON, Marc. *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères : Acte du Xe colloque international (acquisition d'une langue étrangère : Perspectives et recherches)*. Besançon, Presses Universitaires Franc-Comtoises.

ACCARDO, Alain (1997). *Introduction a une sociologie critique. Lire Bourdieu*. Bordeaux (France), Le Mascaret.

ACHARD, Pierre (1989). Quelques propositions en sociologie du langage. In. Gabrielle Drigeard, Pierre Fiala, Maurice Tournier (Dir.) : *Courants sociolinguistiques*. Paris, Klincksieck.

ACKERMANN, Paul (1848). *Traité de l'accent appliqué à la théorie de la versification*. 2e édition, Paris, Aimé-André.

ADAM, Jean-Michel (1992). *Les textes : types et prototypes.* Paris, Nathan.

ADAMI Hervé & LECLERCQ, Véronique (2012). *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : acquisition en milieu naturel et formation*. Villeneuve d'Ascq (France), Presses Universitaires du Septentrion.

AGOSTINELLI, Serge & METGE, Marielle (2008). *Espaces communs de communication des connaissances : EC3*. Bordeaux (France), Presses Universitaires de Bordeaux.

AKYÜZ, Anne et al. (2002). Exercices d'oral en contexte : Niveau intermédiaire. Paris, Hachette.

ALMALIKI, Muhammad (2014). *I Think "Critically", Therefore I am: The Application of Critical Thinking Skills to the Teaching of Undergraduate Students of English at the University of Basra-Iraq*. Thèse de doctorat. Berlin, Humboldt-Universität zu Berlin. PP. 557.

AMÉGAN, Samuel (1995). *Pour une pédagogie active et créative*. 2e édition, Québec, Presses Universitaire du Québec.

AMOSSY, Ruth (2006). *L'argumentation dans le discours*. 2e édition. Paris, Armand Colin.

ANDERSEN, R. (1983). *Pidginization and Creolization as Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.

ANDERSON, Patrick (1999). *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*. Besançon (France), Presses Universitaires Franc-Comtoises.

ANGOUJARD, Jean-Pierre (1997). *Théorie de la syllabe : Rythme et qualité*. Paris, CNRS Éditions.

ANGOUJARD, Jean-Pierre (2006). *Phonologie déclarative*. Paris, CNRS Éditions.

ANSCOMBRE, Jean-Claude & DUCROT, Oswald (1983). *L'argumentation dans la langue*. Bruxelles, Pierre Mardaga Éditeur.

ARCAND, Richard & BOURBEAU, Nicole (1998). *La communication efficace : De l'intention aux moyens d'expression*. Paris, Bruxelles, De Boeck Supérieur.

ARDOIS, Corinne (2006). *Éduquer l'intelligence : Comment développer la pensée critique des élèves ?* Bruxelles, éditions De Boeck Université.

ARGOD-DUTARD, Françoise (1996). *Éléments de phonétique appliquée*. Paris, Armand Colin/Masson.

ARGYRIS, Chris & SCHÖN, Donald (2002). *Apprentissage organisationnel : Théorie, méthode, pratique*. Trad. Marianne Aussanaire & Pierre Gracia-Melgares. Paris, Bruxelles, De Boeck Université.

ARRIVÉ, Jean-Yves & MARC, Edmond (2011). *Guide de la formation et du développement professionnel*. Paris, Retz.

ASTÉSANO, Corine (2001). *Rythme et accentuation en français : Invariance et variabilité stylistique*. Paris, L'Harmattan.

ASTOLFI, Jean-Pierre (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF.

ATAYAN, Vahram & PIRAZZINI, Daniela (2009). *Argumentation : théorie, langue, discours*. Frankfurt (Allemagne), Peter Lang.

ATTAL, Pierre & MULLER, Claude (1984). *De la Syntaxe à la Pragmatique*. Amsterdam, John Benjamins.

AUBERT-GEA, Colette (2005). *Quelle formation pour enseigner l'oral ?* Paris, L'Harmattan.

AUBRET, Jacques & GILBERT, Patrick (2003). *L'évaluation des compétences*. Sprimont (Belgique), Pierre Mardaga éditeur.

AUDIN, Line (2003b). *Les débuts de l'apprentissage de l'anglais, CM2/6e, rapport de recherche*, INRP, (non publié).

AUGÉ, Agnès (2011). *Vivre mieux avec sa voix*. Paris, Odile Jacob.

BABIN, Jean-Philippe (1998). *Lexique mental et morphologie lexicale*. Berne, Peter Lang.

BABLON, Frédéric (2004). *Enseigner une langue étrangère à l'école*. Paris, Hachette.

BACHELARD, Gaston (1986). *La formation de l'esprit scientifique : Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, treizième édition, Paris, Librairie Philosophique J. VARIN.

BADDELEY, Alan (1966). *The influence of acoustic and semantic similarity on long-term memory for word sequences*. In. Quarterly Journal of Experimental Psychology. 18, 302-309.

BADDELEY, Alan (1993). *La mémoire humaine, Théorie et pratique*, Trad. Solange Hollard. Grenoble (France), Presses Universitaires de Grenoble.

BAGGIO, Stéphanie (2006). *Psychologie sociale*. Bruxelles, De Boeck Université.

BÄHLAR, Ursula, & THOMMEN, Évelyne & VOGEL, Christina (2005). *Donner du sens : Études de sémiotique théorique et appliqué*. Paris, L'Harmattan.

BAILLEUX, Bernadette (2003). *Et dedans Et dehors... la voix*. Louvain (Belgique), Presses Universitaires de Louvain.

BALLY, Charles (1942). *Syntaxe de la modalité explicite*. Paris, s.n.

BANGE, Pierre (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère : cognition et interaction*. Paris, L'Harmattan.

BARBIER, Jean-Marie & GALATANU, Olga (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences*. Paris, L'Harmattan, coll. Action et savoir.

BARFÉTY, Michèle & BEAUJOUIN, Patricia (2005). Compréhension orale. Paris, CLE International.

BARTH, Britt-Mari (2013a). *Le savoir en construction*. Paris, éditions Retz/VEUF.

BARTH, Britt-Mari (2013b). *Élève chercheur, enseignant médiateur : Donner du sens aux savoirs*. Paris, Retz.

BARTHES, Roland (1966). Introduction à l'analyse structurale des récits. In. Communication. *Recherches sémiologiques : L'analyse structurale du récit*. Paris, Seuil.

BATAILLE, Michel (2000) *Représentations et engagements : des repères pour l'action*. Toulouse (France), Presses Universitaires du Mirail.

BATIANA, André (1998). *Francophonies africaines*. Rouen (France), Université de Rouen.

BAUDOUIN, Jean-Yves & TIBERGHIEN Guy (2007). *Psychologie cognitive, L'adulte*. Tome 1. Paris, éditions Bréal.

BAUTIN, Louis (1859). *L'esprit humain et ses facultés*. Volume 1, Paris, Didier.

BAYLON, Christian (2002). *Sociolinguistique : Société, langue et discours*. 2e éditions, Paris, Nathan/VUEF.

BEACCO, Jean-Claude (2001). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris, Hachette.

BEACCO, Jean-Claude (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris, éditions Didier.

BEACCO, Jean-Claude (éd.) (2013). *Éthique et politique en didactique des langues : Autour de la notion de responsabilité*. Paris, éditions Didier.

BEAUMONT-JAMES, Colette (1999). *Le français chanté, ou, la langue enchantée des chansons*. Paris, L'Harmattan.

BECHTEL, William & ABRAHAMSEN, Adel (1993). *Le connexionnisme et l'esprit : Introduction au traitement parallèle par réseaux*. Trad. Joëlle Proust, Paris, Éditions La Découverte.

BELIN, Catherine et al. (2001). *Relations entre perception, mémoire de travail et mémoire à long terme*. Bruxelles, De Boeck Université.

BELLENGER, Lionel (2001). *L'excellence à l'oral : Développer son charisme*. Issy-les-Moulineaux (France), ESF éditeur.

BENASAYAG Miguel, CHARLTON Édith (1991). *Cette douce certitude du pire : pour une théorie critique de l'engagement*. Paris, éditions La Découverte.

BÉNATAR, Laurence & HARACHE, Christine (2009). *Tout pour bien communiquer à l'oral*. Paris, éditions Groupe Eyrolles.

BENDER-BERLAND, Geneviève (2000). *La publicité radiophonique : Analyse linguistique de messages publicitaires français et allemands*. Hamburg (Allemagne), Helmut Buske Verlag.

BÉRARD, Évelyne (2005). *Grammaire du français, niveaux A1/A2 du cadre européen : Comprendre, réfléchir, communiquer*. Paris, Les Éditions Didier.

BERGSON, Henri (1938). *La pensée et le mouvant*. Paris, Quadrige/PUF.

BERIT HANSEN, Anita (1998), *Les voyelles nasales des français parisien moderne : Aspects linguistiques, sociolinguistiques et perceptuels des changements en cours*. Copenhague. Museum Tusculanum Press.

BERNARD, Th. (1883). *La théorie du syllogisme*, Paris, Alphonse Picard.

BERNER, Christian (2007). *Au détour du sens : Perspectives d'une philosophie hermétique*, Paris, Les Éditions du Cerf.

BERTHOZ, Alain (2003). *La décision*. Paris, Odile Jacob.

BERTRAND, Olivier (Dir.) (2005). *Diversités culturelles et apprentissage du français : Approche interculturelle et problématiques linguistiques*. Palaiseau (France), éditions de l'École Polytechnique.

BÉRUBÉ, Louise (1991). *Terminologie de neuropsychologie et de neurologie du comportement*. Montréal (Canada), les Éditions de la Chemelière.

BIGAND, Emmanuel & MC ADAMS, Stephen (1994). *Penser les sons : Psychologie cognitive de l'audition*. Paris, Presses Universitaires de France.

BIJOLD, Nérée (1997). *L'exposé oral en enseignement*. Québec, PUQ, Presses Universitaires du Québec.

BINET, Alfred (2004). *L'étude expérimentale de l'intelligence*. Paris, L'Harmattan.

BLANCHE-BENVENISTE, Claire (2010). *Approches de la langue parlée en français*. Paris, éditions Ophrys.

BLANCHET, Philippe (1998). *Introduction à la complexité de l'enseignement du français langue étrangère*. Louvain (Belgique), Peeters et Publications Linguistique de Louvain.

BLANCHET, Philippe, MOORE, Danièle & ASSELAH RAHAL, Safia (2008). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris, Archives contemporaines.

BLANCHET, Philippe (2011). Nécessité d'une réflexion épistémologique. In. Philippe Blanchet et Patrick Chardenet : *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées*. Paris, Éditions des Archives Contemporaines (EAC).

BLOOM, Benjamin (1975). Taxonomie des objectifs pédagogiques. Vol. 1. *Domaine cognitif*. Trad. M. Lavallée. Québec, Presses de l'Université du Québec.

BOCK, J.K. (1996). *Methods for studying language production*. Psychonomic Bulletin and Reviews, 3, 395-421.

BOË, Louis-Jean (1977). *Anatomie et physiologie de la phonation : Une introduction*. Grenoble, Bibliothèque de l'institut de phonétique de Grenoble.

BOISSINOT, Alain (1992). *Les textes argumentatifs*. Toulouse, CRDP.

BOISVERT, Jacques (2000). *La formation de la pensée critique : théorie et pratique*. Bruxelles, De Boeck Université.

BOLTON, Sibylle (1987). *Évaluation de compétence communicative en langue étrangère*. Trad. Yves Bertrand. Paris, Hatier.

BONDY, Léon (1968). *Éléments de phonétique*. Paris, J.-B. BAILLIÈRE et Fils Éditeurs.

BONNARD, Henri (2001). *Les trois logiques de la grammaire française*. Bruxelles, De Boeck.

BONNARDEL, Nathalie (2006). *Créativité et conception : Approches cognitives et ergonomiques*. Marseille (France), SOLAL Éditeurs.

BONNEFOUS, Édouard (1973). *L'homme ou la nature ?* Paris. Éditions J'ai lu.

BONNET, Claude (2006). La perception. In. C. Amy & M. Piolat : *Psychologie cognitive*. 2e édition. Paris, éditions Bréal. PP. 70-130.

BONNIOL, Jean-Jacques & VIAL, Michel (1997). *Les modèles de l'évaluation : Textes fondateurs avec commentaires*. Bruxelles, Éditons De Boeck Université.

BONTHOUX, Françoise & BERGER, Carole & BLAYE, Agnès (2004). *Naissance et développement des concepts chez l'enfant : Catégoriser pour comprendre*. Paris, Dunod.

BOULARÈS, Michèle & FRÉROT, Jean-Louis (1997). *Grammaire progressive du français*. Paris, CLE International.

BOURCIEZ, Jean & BOURCIEZ, Édouard (1989). *Phonétique française : Étude historique*. Paris, Éditions Klincksieck.

BOURDIEU, Pierre (1982). *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*. Paris. Librairie Arthème Fayard.

BOURDIEU, Pierre (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris, Éditions du Seuil.

BOURHIS, Véronique et al (2013). *Objectif CRPE épreuve écrite de français*. Paris, Hachette Livre.

BOUSQUET, Sylvie (1996). Malentendus en situation d'enseignement/apprentissage. In. Francine Cicurel et Eliane Blondel : *La construction interactive des discours de la classe de langue*. Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle.

BOUTET, Josiane (1997). *Construire le sens*. 2e édition. Paris, Peter Lang SA. BRETON.

BOUTON, Charles (1974). *L'acquisition d'une langue étrangère : Aspects théoriques et pratiques : Conséquences pédagogiques essentielles*. Paris, Éditions Klincksieck.

BOYER, Henri (1996). *Éléments de sociolinguistique : Langue, communication et société*. 2e éditions, Paris, DUNOD.

BOYER, Henri (2003). *De l'autre côté du discours : Recherches sur le fonctionnement des représentations communautaires*. Paris, L'Harmattan.

BRENTANO, Franz (2003). *L'origine de la connaissance morale, suivi de « La Doctrine du jugement correct »*. Trad. Marc de Launay. Paris, Gallimard.

BRES, Jacques (1994). *La narrativité*. Louvain-la-Neuve (Belgique), Éditions Duculot.

BRETEGNIER, Aude & LEDEGEN, Gudrun (2002). *Sécurité/insécurité linguistique : Terrains et approches diversifiés, propositions théoriques et méthodologiques*. Paris, L'Harmattan.

BRETON, Philippe (2006). *L'argumentation dans la communication*. 4e édition, Paris, Éditions La Découverte.

BRETON, Philip (2008). *Convaincre sans manipuler : Apprendre à argumenter*. Paris, Éditions La Découverte.

BRICHLER-LABAEYE, Catherine (1970). *Les voyelles françaises : Mouvements et positions articulatoires à la lumière de la radiocinématographie*. Paris, Éditions Klincksieck.

BRIQUET-DUHAZÉ, Sophie (2013). *Entraînement de la conscience phonologique et progrès en lecture d'élèves en lecture d'élèves en grande difficulté*. Paris, L'Harmattan.

BROMBERG, Marcel (2004). Contrat de communication et co-construction du sens. In. Marcel Bromberg et Alain Trognon (Coord.) : *Psychologie sociale et communication*. Paris, Dunod. PP. 95-108.

BROMBERG, Marcel (2007). Plaidoyer pour une psycho-socio-pragmatique de la communication. In. Claude Chabrol et Isabelle Olry-Louis (éds.) : *Interactions communicatives et psychologie*. Paris, Presses Sorbonne Nouvelle. PP. 27-42.

BRONCKART, Jean-Paul (1977). *Théories du langage : Une introduction critique*. Liège (Belgique), Pierre Mardaga.

BRONCKART, Jean-Paul (1995). *Théories du langage : Une introduction critique*. 4e édition, Liège (Belgique), Mardaga.

BRONCKART, Jean-Paul (1996). *Genres de textes, types de discours et opérations psycholinguistiques*. In. Voies livres, V78, Lyon, 1-20.

BROOKHART, Susan (2010). *How to Assess Higher-Order Thinking Skills in Your Classroom*. Alexandria, V.A. (U.S.A.), ASCD.

BROWN, Tanya (2004). Bloom's Taxonomy and Critical Thinking. In. Danny K. Weil, Joe L. Kincheloe (Dir.): *Critical thinking and learning: An encyclopedia for parents and teachers*. Westport, CT (USA), Greenwood Publishing Group.

BRUNET, G. et al. (1980). *Recherches en linguistique étrangère*. Volume 5, Paris, Les Belles Lettres.

BUCHS, Céline, LEHRAUS, Katia et BUTERA, Fabrizio (2006). Quelles interactions sociales au service de l'apprentissage en petits groupes ? In. Philippe Dessus et Édouard Gentaz (Dir.) : *Apprentissages et enseignement : Sciences cognitives et éducation*. Paris, Dunod.

BURDEN, Robert & WILLIAMS, Marion (1998). *Thinking through the curriculum*. Bodmin, Great Britain, MPG Books Ltd, Routledge.

BURSZTEN, Claude (1990). La représentation et son développement, point de vue cognitif. In. Bernard Golse et Claude Burszten : *Penser, Parler, représenter : Émergences chez l'enfant*. Paris, Masson.

BUSINO, Giovanni (1987). *Pensée naturelle, logique et langage*. Genève. Université de Neuchâtel. Centre de recherche sémiologique, Librairie Droz.

BUYSSENS, Eric (1969). *Vérité et langue : Langue et pensée*. 2e tirage, Bruxelles, éditions de l'institut de sociologie, Université libre de Bruxelles.

BUYSSENS, Eric (1970). *La communication et l'articulation linguistique*. Bruxelles, Presses Universitaires de Bruxelles.

BUZAN, Tony & BUZAN, Barry (2003). *Mind map : Dessine-moi l'intelligence*. Trad. Florence Paban, 2e édition, Paris, Éditions d'Organisation.

BYRAM, Michael & MORGAN, Carol (1994). *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Clevedon (UK), Multilingual Matters Ltd.

BYRAM, Michael & ZARATE, Geneviève (1996). *Les jeunes confrontés à la différence, Des propositions de formation*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.

BYRAM, Michael & ZARATE, Geneviève (1998). Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle. In. Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation : *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*. Vanves (France), EDICEF, éditions du Conseil de l'Europe.

CADET, Bernard (1996). *Méthodes statistiques en psychologie*. Caen (France), Presses Universitaires de Caen.

CAIN, Albane & BRIANE Claudine (1996). *Culture, civilisation : Propositions pour un enseignement en classe d'anglais*. Paris, Ophrys.

CAIN, Albane (1998). Description et enseignement des langues, passage obligé, risque d'impasse ? In. Yves Reuter. *La description : Théories, recherches, formation, enseignement*. Paris, Presses Universitaires du Septentrion.

CAIN, Albane (1998). *Contenus culturels et enseignements des langues : quelle conception selon quelle langue ?* Les langues Modernes 4. PP. 6-17.

CAIN, Kate & OAKHILL, Jane (2007). *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language: A Cognitive Perspective*. New York NY (USA), The Guilford Press.

CALLAMAND, Monique (1981). *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation : Organisation de la matière phonique du français et correction phonétique*. Paris, CLE International.

CAMBIER, Jean (2001). *La mémoire*, Paris, le Cavalier Bleu.

CANEDO, Marion (1990). *The Inventive Thinking Curriculum Project*. Washington, D.C. Diane Publishing.

CAQUINEAU-GÜNDÜZ, Marie-Pierre, DELATOUR, Yvonne et al. (2007). *Les 500 exercices de grammaire*. Paris, Hachette.

CONKLIN, Wendy (2012). *Strategies for Developing Higher-Order Thinking Skills*. Huntington Beach (Canada), Shell Educational Publishing, Inc.

CORNUÉJOLS, Martine (2001). *Sens du mot, sens de l'image*. Paris, L'Harmattan.

CARON, Jean (1989). *Précis de psycholinguistique*. Paris, Presses Universitaires de France.

CARON, Jean (1997). *Précis de psycholinguistique*. 4e édition, Paris, Presses Universitaire de France.

CARRON, Jean-Claude (1986). *Discours de l'errance amoureuse*. Volume 50, Paris, Librairie Philosophique J. Vrin.

CARTON, Fernand (1974). *Introduction à la phonétique du français*. Paris, Bordas.

CARTON, Fernand (1997). *Introduction à la phonétique du français*. 2e édition, Paris, Dunod.

CASALIS, Séverine (1996). *Apprentissage de la lecture et compréhension d'énoncés*. Villeneuve d'Ascq (France), Presses Universitaires du Septentrion.

CASTELLOTTI, Véronique (1997). L'apprentissage des langues en contexte scolaire : Images de lycéens. In. Marinette Matthey (éd.) : *Les langues et leurs images*. Neuchâtel (Suisse), IRDP. PP. 225-230.

CASTELLOTI, Véronique & MOORE, Danièle (1999). *Schémas en coupe du plurilinguisme*. Bulletin de la VALS/ASLA. Neuchâtel (Suisse), Université de Neuchâtel. PP. 27-49.

CATTELL, Ray (2006). *An Introduction to Mind: Consciousness and Language*. London and New York, Continuum.

CAZIER, Pierre (1994). *Mythe et création*. Lille (France), Presses Universitaires de Lille.

CENOZ, Jasone & JESSNER, Ulrike (2000). *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon (UK). WBC Book Manufacturers Ltd.

CHAMPAGNE-MUZAR, Cécile & BOURDAGES, Johannes (1998). *Le point sur la phonétique*. Paris, CLE International.

CHANFRAULT-DUCHET, Marie-Françoise (2005). Pour une didactique globale de l'oral : L'apprentissage de l'elocutio dans l'exposé scolaire. In. Jean-François Halté et

Marielle Rispail : *L'oral dans la classe : Compétences, enseignement, activités*. Paris, L'Harmattan.

CHARAUDEAU, Patrick (2009). *Identités sociales et discursives du sujet parlant*. Paris, L'Harmattan.

CHARBONNEAU, Jacqueline & OUELLET, Lise (2007). Regard sur la communication orale en français, langue d'enseignement au secondaire dans le programme de formation de l'école québécoise. In. Ginette Plessis-Bélair, Lizanne Lafontaine et Real Bergeron (Dirs.) : *La didactique du français oral au Québec : recherches actuelles et applications dans les classes*. Québec, Presses de l'Université du Québec.

CHARMEUX, Éveline (1997). *Apprendre la parole : L'oral aussi, ça s'apprend*. Toulouse (France), SEDRAP Éducation.

CHARRU, François (2007). *Instabilités hydrodynamiques*. Paris, EDP Sciences.

CHASTRETTE, Maurice & CROS, Danièle (1989). *Guide du formateur*. 2e édition. Bruxelles, éditions De Boeck Université.

CHAZAL, Gérard (2000). *Les réseaux du sens : De l'informatique aux neurosciences*. Ain (France), Éditions Champ Vallon.

CHÉNÉ, Patrick-André (2008). *Sophrologie*. Paris, Éditions Ellebore.

CHEVRIER, Jacques (2009). La spécification de la problématique. In. Benoît Gauthier (Dir.) : *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données*. 5e édition, Québec, Presses de l'Université du Québec.

CHINI, Danielle & GOUTÉRAUX, Pascale (2008). *Psycholinguistique et didactique des langues étrangères*. Paris, éditions Ophrys.

CHISS, Jean-Louis & FILLIOLET, Jacques & MAINGUENEAU, Dominique (1993). *Linguistique française : Notions fondamentales, phonétique-lexique*. Paris, Hachette-Livre.

CHISS, Jean-Louis & PUECH, Christian (1997). *Fondations de la linguistique: études d'histoire et d'épistémologie*. 2e édition. Louvain-la-Neuve (Belgique), Duculot.

CHISS, Jean-Louis (2006). Le français langue seconde en France : Aspects institutionnels et didactiques. In. Véronique CASTELLOTTI & Hocine CHALABI (Dir.) : *Le français langue étrangère et seconde : Des paysages didactiques en contexte*. Paris, L'Harmattan.

CHISS, Jean-Louis, DAVID, Jacques & REUTER, Yves (2008). *Didactique du français : Fondements d'une discipline*. 8e édition. Bruxelles, De Boeck Université.

CHOLLET, Isabelle & ROBERT, Jean-Michel (2008). *Les expressions idiomatiques*. Paris, Black Cat-Cideb, Cle International.

CHOMEL-GUILLAUME, Sophie & LELOUP, Gilles & BERNARD, Isabelle (2010). *Les aphasies : Évaluation et rééducation*. Issy-les-Moulineaux (France), Elsevier Masson SAS.

CHOMSKY, Noam (1865). *Aspects of the theory of syntax*. Massachusetts (USA), MIT Press.

CHOMSKY, Noam (2001). *Le langage et la pensée*. Paris, Editions Payot & Rivage.

CHOPIN, Alain (2005). L'édition scolaire française et ses contraintes : Une perspective historique. In. Éric Bruillard : *Manuels scolaires, regards croisés*. Caen (France), CRDP de Basse-Normandie.

CHOSSON, Jean-François (2002). *Pratiques de l'entraînement mental*. Paris, L'Harmattan.

CICUREL, Francine (1991). L'identité discursive d'un apprenant en langue. In. Colette Russier, Henriette Stoffel et Daniel Veronique : *Interactions en langue étrangère*. Aix-en-Provence (France), Publications de l'université de Provence.

CICUREL, Francine & VÉRONIQUE, Daniel (2002). *Discours, action et appropriation des langues*. Paris, Presses Sorbonne Nouvelle.

CICUREL, Francine (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues : Agir professoral et pratiques de classe*. Paris, éditions Didier.

CLIMONT, Jean de (2007). *L'énoncé*. Éditions d'Assailly.

COIRIER, Pierre & GAONAC'H, Daniel & PASSERAULT, Jean-Michel (1996). *Psycholinguistique textuelle : Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Paris, Armand Colin/Masson.

COL, Gilles & VICTORRI, Bernard (2007). Comment formaliser en linguistique cognitive ? Opération de fenêtrage et calcul du sens temporel. In. Achard-Bayle, G. & Paveau, M.-A. (éds.) : *Cognition, discours, contextes*. N° spécial de Correla (revue en ligne) : http://corela.revues.org/1504

COLLINS, Cathy & MANGIERI, John (2012). *Teaching Thinking: An Agenda for the Twenty-first Century*. New York NY (USA), Routledge.

COLOMBAT, Bernard (2006). Les accidents du verbe, les genera verborum et le subjonctif dans les premières grammaires françaises. In. Jean-Claude Colbus & Brigitte Hébert : *Les outils de la connaissance: enseignement et formation intellectuelle en Europe entre 1453 et 1715*. Saint-Étienne (France), Publications de l'Université de Saint-Étienne.

COMBERT, Jean (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris, Presses Universitaires de France.

COMTE-SPONVILLE, André (2001). *Dictionnaire philosophique*. Paris, PUF.

CONDAMINES, Roland (1985). *Introduction à l'acoustique psycho-physique*. Paris, Masson.

CONKLIN, Wendy (2012a). *Higher-Order Thinking Skills to Develop 21st Century Learners*. Huntington Beach (Canada), Shell Education.

CONKLIN, Wendy (2012b). *Strategies for Developing Higher-Order Thinking Skills*. Huntington Beach, California (USA), Shell Educational Publishing.

CONNE, François & LEMOYENE, Gisèle (1999). *Le cognitif en didactique des mathématiques*. Québec, Les presses de l'Université de Montréal.

COOKSON, Dave (2004). *Thinking Skills*. Cheltenham (United Kingdom), Nelson Thornes.

Conseil de la coopération culturelle Comité de l'éducation (1998). *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen : langues vivantes*. Strasbourg, éditions du Conseil de l'Europe.

CONSTANT, Matthieu (2009). *Description linguistique pour le traitement automatique du français*. Louvain (Belgique), Presses Universitaire de Louvain.

CORBIN, Danielle (1991). *La formation des mots : Structures et interprétations*, Presses universitaire de Lille.

CORNAIRE, Claudette (1998). *La compréhension orale*. Paris, CLE International.

CORNUEJOLS, Martine (2001). *Sens du mot, sens de l'image*. Paris, L'Harmattan.

CORSINI, Raymond J. (1999). *The dictionary of psychology*, Philadelphia (USA), Brunner/MAZEL, Taylor & Francis Group.

COSNEFROY, Laurent (1996). *Méthodes de travail et démarches de pensée*. Bruxelles, Éditions De Boeck Université.

COSNIER, Jacques & KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1991). *Décrire la conversation*. 2e édition. Lyon (France), Presses Universitaire de Lyon.

COSTERMANS, Jean (1980). *Psychologie du langage*. Bruxelles, Pierre Mardaga.

COSTERMANS, Jean (1998). *Les activités cognitives : Raisonnement, décision et résolution de problèmes*. Bruxelles. De Boeck Université.

COUCHAERE, Marie-Josée (2001). *Le développement de la mémoire : outils pour une mémoire dynamisée*. Issy-les-Moulineaux (France), ESF éditeur.

CRAHAY, Marcel (2011). Curriculum et théorie de l'apprentissage : Dans quelle mesure les curriculums prennent-ils en compte ce que l'on sait des apprentissages scolaires ? In. Myriam De Kesel, Jean-Louis Dufays et Alain Meurant (Dir.) : *Le curriculum en questions : La progression et les ruptures des apprentissages disciplinaires de la maternité à l'université*. Louvain-la-Neuve (Belgique), Presses Universitaires de Louvain. P. 25.

CUCHE, Denys (2010). *La notion de culture dans les sciences sociales*. 4e édition, Paris, La Découverte.

CULIOLI, Antoine & FUCHS, Catherine & PÊCHEUX, Michel (1970). *Considérations théoriques à propos du traitement formel du langage : Tentative d'application au problème des déterminants*. Paris, Association Jean-Favard pour le développement de la linguistique quantative.

CULIOLI, Antoine (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation : Opérations et représentations*. Tome 1, Paris, Ophrys.

CULIOLI, Antoine (2002). *Variations sur la linguistique : Entretiens avec Frédéric Fau*. Paris, Klincksieck.

CUMMUINS, Jim (1980). The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency : Implications for Bilingual Eduaction and the Optimal age Issue. TESOL Quarterly 14 :175-88.

CUMMUINS, Jim (2000). *Language, Power and pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon (UK). Multilingual Matters.

CUQ, Jean Pierre & GRUCA, Isabelle (2005). *Cours de didactique de français langue étrangère et second*. 2e édition. Grenoble (France). Presses Universitaires de Grenoble.

CUSIN-BERCHE, Fabienne (2003). *Les mots et leurs contextes*. Paris, Presses Sorbonne Nouvelle.

CRAHAY, Marcel (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, 3e édition, Bruxelles, De Boeck Université.

DABÈNE, Louise (1992). *Le développement de la connaissance métalinguistique : un objet commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères*. Repères. Langues vivantes et français à l'école. N° 6. PP. 13-21.

DABÈNE, Michel (1993a). La didactique du français : autonomie et interactivité. In. Martine Lebrun & Marie-Christine Paret (éds.) : *L'hétérogénéité des apprenants : un défi pour la classe de français*. Neuchâtel (Suisse), Delachaux et Niestlé.

DABÈNE, Michel (1993b). *Situations d'enseignement/apprentissage des langues et didactiques en contact*. Tome 2. Besançon (France), Les Belles Lettres. PP. 705-713.

DABÈNE, Louise (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris, Hachette.

DABÈNE, Louise (1996). *Pour une contrastivité revisitée*. ELA 104, 393-400.

DAGENAIS, Bernard (1998). *Le plan de communication : l'art de séduire ou de convaincre les autres*. Québec, Presses Université Laval.

DALPÉ, Véronique, ST-PIERRE, Marie-Catherine & LEFEBVRE, Pascal (2010). Habiletés mises en jeu dans la lecture et l'écriture et facteurs d'influence. In. Marie-Catherine St-Pierre et al. : *Difficultés de lecture et d'écriture*. Québec, Presses de l'Université du Québec.

DANIEL, Marie-France (2005). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*. Québec. Presses de l'Université du Québec.

D'ARCY, Philippe (1972). *La réflexion*. Paris, Presses Universitaires de France.

DAUNAY, Bertrand, REUTER Yves et SCHNEUWLY, Bernard (Dirs) (2011). *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. Namur (Belgique), Presses universitaire de Namur.

DAY, Jennifer (2002). *Développer l'imagination créatrice des enfants*. Genève, Éditions Vivez Soleil.

DE BÉCHILLON, Denys (1993). *Le cerveau : La machine-pensée*. Paris, L'Harmattan.

DE BONO, Edward (1985). *Réfléchir mieux : Outils et techniques*, Trad. Hélène Trocmé, Christiane et David Ellis, Paris, les éditions d'Organisation.

DE BONO, Edward (2006). *Réfléchir vite et bien*. Trad. Hélène Trocmé, Christine Ellis et David Ellis. Paris, éditions Eyrolles.

DE GRÈVE, Marcel & VAN PASSEL, Frans (1973). *Linguistique et enseignement des langues étrangères*. 2e édition, Bruxelles, Labor et Paris, Nathan.

DE KETELE, Jean-Marie (1991). *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles, De Boeck Université.

DE KETELE, Jean-Marie (1993). L'évaluation conjuguée en paradigmes. In. *Revue française de pédagogie*. N° 103, avril-juin. PP. 59-80.

DE KETELE, Jean-Marie & ROEGIERS, Xavier (2009). *Méthodologie du recueil d'informations : Fondements des méthodes d'observation, de questionnement, d'interview et d'étude de documents*. 4e édition, Bruxelles, De Boeck Université.

DE LANDSHEERE, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris, PUF.

DE LA GARANDERIE, Antoine (1989). *Les profils pédagogiques : discerner les aptitudes scolaires*. Paris, Le Centurion.

DE MAN-DE VRIENDT, Marie-Jeanne (2000). Comment donner du sens au discours oral et écrit dans une classe bilingue ? In. Marie-Jeanne De Man-De Vriendt (éd.) : *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde : parcours et procédures de construction du sens*. Bruxelles, De Boeck Université. PP. 164-170.

DE OLIVEIRA GOMES, Claudia (2006). *Réussir la note de synthèse*. 2e édition, Le Vallois-Perret (France), Studyrama.

DE PIETRO, Jean-François (1995). *Vivre et apprendre autrement les langues à l'école*. Babylonia. Vol. 2. PP. 32-36.

DE ROTROU, Jocelyne (1993). *La mémoire en pleine forme, comment l'entretenir, la préserver, la développer*, Paris, Éditions Robert Laffont.

DE SAUSSURE, Ferdinand (1878). *Remarques de grammaire et de phonétique*. Paris, Daupeley.

DE SAUSSURE, Ferdinand De (1995). *Cours de linguistique générale*. 4e édition. Paris, éditions Payot & Rivages.

DE SÉCHELLES, Suzanne (1993). *L'articulation et la parole*. Paris, Masson.

DE SINGLY, François (2012). *L'enquête et ses méthodes : Le questionnaire*. 3e édition, Paris, Armand Colin.

DE VECCHI, Gérard (2006). *Enseigner l'expérimental en classe*. Paris, Hachette Livre.

DE VOGÜÉ, Sarah (1990). *Le gré des langues*. Paris, L'Harmattan.

DEBRA, McGregor (2007). *Developing Thinking: Developing Learning : A Guide to Thinking Skills in Education*. New York. McGraw-Hill International.

DEBRAY, Rosine (1997). *Apprendre à penser : Le programme de R. Feuerstein : Une issue à l'échec scolaire et professionnel*. Paris, Éditions Eshel.

DECLERCQ, Gilles (1992). *L'art d'argumenter : Structures rhétoriques et littéraires*. Paris, Éditions Universitaires.

DEFAYS, Jean-Marc (2003a). *Principes et pratiques de la communication scientifique et technique*. Bruxelles, De Boeck Université.

DEFAYS, Jean-Marc (2003b). *Le français langue étrangère et seconde : Enseignement et apprentissage*, Sprimont (Belgique), Pierre Mardage.

DEHERRIPON, Jean-Luc & JOSIEN, Michel (2004). *Assurer à l'oral*. Paris, Ellipses.

DELACOUR, Jean (2001). *Conscience & cerveau: la nouvelle frontière des neurosciences*. Bruxelles, De Boeck Université.

DELADRIÈRE, Jean-Luc & LE BIHAN, Frédéric & MONGIN, Pierre & REBAUD, Denis (2007). *Organisez vos idées avec le Mind Mapping*. 2e édition, Paris, Dunod.

DELAMOTTE, Régine & Akinci, Mehmet-Ali (2012). *Récits d'enfants : développement, genre, contexte*. Rouen (France), Presses Universitaires de Rouen et du Havre.

DELARUE-BRETON, Cathérine (2012). *Discours scolaire et paradoxe*. Louvain-la-Neuve (Belgique), Éditions Harmattan-Academia.

DELBECQUE, Nicole (2006). *Linguistique cognitive : comprendre comment fonctionne le langage*. Bruxelles, De Boeck Université.

DELBECQUE, Nicole (2006). *Linguistique cognitive: Comprendre comment fonctionne le langage*. 2e édition. Bruxelles, De Boeck Université.

DELEAU, Michel (2006). *Psychologie du développement*. 2e édition, Paris, Éditions Bréal.

DELEUZE, Gilles (1989). *Différence et répétition*, Paris, Presse Universitaire de France.

DELL, François (1973). *Les règles et les sons : introduction à la phonologie générative*. Paris, Hermann.

DELL, G.S. (1986). *A spreading-activation theory of retrieval in sentence production*. Psychological Review, 93, 283-321.

DELORME, André & FLÜCKIGER, Michelangelo (2003). *Perception et réalité : Une introduction à la psychologie des perceptions*. Bruxelles, Éditions De Boeck Université.

DELVAUX, Benoît (2009). *Des idées à la carte : Mind Mapping et Cie pour manager de 180° à 360°*. Cormelles-le-Royal (France), Éditions EMS.

DEMAIZIÈRE Françoise, NARCY-COMBES Jean-Paul, 2007, « *Du positionnement épistémologique aux données de terrain* », dans Méthodologie de recherche en didactique des langues, Cahiers Acedle n°4 Journées NeQ, Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Étrangères, IUFM d'Aquitaine, Bordeaux, pages 1 à 20.

DEMEUSE, Marc & STRAUVEN, Christiane (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation : Des options politiques au pilotage*. Bruxelles, Éditions De Boeck Université.

DEMNARD, Dimitri (2009). *L'aide à la scolarité par la PNL : Comprendre et résoudre les difficultés scolaires*. 2e édition. Bruxelles, Édition De Boeck Université.

DENIS, Michel (1989). *Image et cognition*. Paris, PUF.

DEPOVER, Christian & NOËL, Bernadette (2005). *Le curriculum et ses logiques : Une approche contextualisée pour analyser les réformes et les politiques éducatives*. Paris, L'Harmattan.

DEPECKER, Loïc (2002). *Entre signe et concept : Éléments de terminologie générale*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle.

DÉPELTEAU, François (2010). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : De la question de départ à la communication des résultats*. 2e édition, Bruxelles, De Boeck Supérieur.

DEPRETTO, Catherine (1997). *L'héritage de Bakhtine*. Bordeaux (France), Presses Universitaires de Bordeaux.

DERIVE, Jean (1975). *Collecte et traduction des littératures orales*, Paris, Société d'Études Linguistiques et Anthropologiques de France, SELAF-PARIS.

DERRIDA, Jacques (1967). *La voix et le phénomène*. Paris, Presses Universitaire de France.

DERRIDA, Jacques (1972). *Marges de la philosophie*. Paris, Minuit.

DESCAMPS, Florence (2001). *L'historien, l'archiviste et le magnétophone : de la constitution de la source orale à son exploitation*. Paris, Comité pour l'histoire économique et financière de la France.

DESCHÊNES, André-Jacques (1988). *La compréhension et la production de textes*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

DESPRINGRE, André-Marie (1997). *Chants enfantins d'Europe*. Paris, L'Harmattan.

DETEY, Sylvain (2010). *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone: ressources pour l'enseignement*. Paris, éditions Ophrys.

DEWEY, John (2004). *Comment nous pensons*, Trad. Ovide Decroly, Paris, Le Seuil.

DEWEY, Jean (2011). *Démocratie et éducation : suivi de Expérience et éducation*, Paris, Armand Colin.

DIONNE, Carmen & ROUSSEAU, Nadia (2006). *Transformation des pratiques éducatives : La recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec, Presses Universitaires du Québec.

DOROLLE, Maurice (1949). *Le raisonnement par analogie*, Paris, Presses Universitaires de France.

DORTIER, Jean-François Dir. (2011). *Le cerveau et la pensée : Le nouvel âge des sciences cognitives*. Auxerre (France), Éditions Sciences Humaines.

DOSS, Madiha (2003). *Le français en Égypte : Histoire et présence actuelle*. Le Caire, Université du Caire.

DOSTIE, Gaétane (2004). *Pragmaticalisation et marqueurs discursif : Analyse sémantique et traitement lexicographique*. Bruxelles, Du Boeck.

DUCARD, Dominique (2004). *Entre grammaire et sens : Études sémiologiques et linguistiques*. Paris, Éditions Ophrys.

DUCROT, Oswald (1984). *Le dire et le dit*. Paris, les éditions de Minuit.

DUDOUET, Gérald (2012). *Savoir communiquer*. Paris, Éditions d'Organisation.

DUFOUR, Michel (2008). *Argumenter*, Paris, Armand Colin.

DUMONT, Annie & CALBOUR, Christian (2002). *Voir la parole : Lecture labiale, perception audiovisuelle de la parole*. Paris, Masson.

DUMONT, Pierre (1984). *Le français et les langues nationales au Sénégal*. Thèse de doctoral d'État, Université Paul Valéry Montpellier III.

DUMONT, Renaud (2008). *De la langue à la culture : Un itinéraire didactique obligé*. Paris, L'Harmattan.

DUNETON, Claude (1973). *Parler croquant*. Paris, Stock.

DUPONT, Malika & LEJEUNE, Brigitte (2010). *Rééducation de la boucle audio-phonatoire : Chez les adultes sourds porteurs d'un implant cochléaire*. Issy-les-Moulineaux (France), Elsevier Masson.

DUPOUX, Emmanuel (2002). *Les langages du cerveau*, Paris, Éditions Odile Jacob.

DURAN, Pierre (1985). *Variabilité acoustique et invariance en français : Consonnes occlusives et voyelles*. Volume 4, Paris, Centre National de la Recherche Scientifique.

DURAND, Gilbert (1964). *L'imagination symbolique*. Paris, Presses Universitaires de France.

DUTRÉNIT, Jean-Marc (1997). *La compétence sociale : Diagnostic et développement*. Paris, L'Harmattan.

DWORCZAK, Fabien (2004). *Neurosciences de l'éducation : Cerveau et apprentissage*. Paris, L'Harmattan.

EBEL, M. & FIALA, P. (1974). Les notions de sémiotique et de sémantique chez Emile Beneveniste. In. Jean-Blaise Grize (dir.) : *Recherches sur le discours et l''argumentation*. N° 32. Genève, Librairie Droz. PP. 95-114.

EDELINE, Francis & KLINKENBERG, Jean-Marie & MINGUET, Philippe & Groupe MU (1992). *Traité du signe visuel : Pour une rhétorique de l'image*. Paris, Éditions du Seuil.

EDELMAN, Gerald & TONONI, Giulio (2000). *Comment la matière devient conscience*. Paris, éditions Odile Jacob.

EGGER, Victor (1881). *La parole intérieure, Essai de psychologie descriptive*, Paris, Librairie Germer Baillière.

ELAMÉ, Esoh & DAVID, Jean (2008). *L'éducation interculturelle pour un développement durable: Propositions de formation des enseignants et éducateurs sociaux*. Édition Publibook.

ELLEN WEINSTEIN, Claire & M. HUME, Laura (2001). *Stratégies pour un apprentissage durable*. Trad. Marianne Aussanaire-Garcia. Paris, Bruxelles, De Boeck Université.

ELMAN, Jeffrey (2001). Connectionism and language acquisition. In. Michael Tomasello et Elizabeth Bates: *Language development: The Essential Readings*. Oxford (UK), Blackwell Publishers Ltd.

EME, Elsa (2003). *Psychologie différentielle*. Paris, Armand Colin/Vuef.

ERICKSON, Lynn (2006). *Concept-Based Curriculum and Instruction for the Thinking Classroom*. California (USA), Corwin Press.

ESSER, Monique (2004). *La programmation neurolinguistique en débat*. 2e édition. Paris, L'Harmattan.

ESSONO, Jean-Marie (1998). *Précis de linguistique générale*. Paris, L'Harmattan.

ESTIVALS, Robert (2002). *Théorie générale de la schématisation : Épistémologie des sciences cognitives*. Paris, L'Harmattan.

ETARD, Olivier & TZOURIO-MAZOYER, Nathalie (2003). *Cerveau et langage*, Paris, Lavoisier.

ETIENNE, Dany (2011). *Enseigner les langues étrangères : Quels sont nos objectifs et nos priorités ?*. Bruxelles, De Boeck.

EVOLA, Robert (2013). *Manuel d'enquête par questionnaire en sciences sociales expérimentales*. Paris, Éditions Publibook.

FAERBER, Johan & BARRABAND, Mathilde & PIGEAT, Aurélien (éds.) (2006). *Le mot juste : Des mots à l'essai, aux mots à l'œuvre*. Paris, Presses Sorbonne Nouvelle.

FAHANDEJ SAADI, Rahim (2008). Analyse des erreurs dans les productions orales des Persanophones en français langue étrangère. Thèse de doctorat. Dir. Jean-Louis Chiss. Paris, Université de Paris III-Sorbonne Nouvelle.

FALL, Khadiyatoulah & FORGET, Danielle & VIGNAUX, Georges (2004). *Construire le sens, dire l'identité : catégories, frontières, ajustements*. Saint-Nicolas (Québec), Canada, Les Presses de l'Université Laval.

FAMERY, Sarah (2003). Savoir et oser dire Non, 2e édition, Paris, Éditions Eyrolles.

FANGET, Frédéric & ROUCHOUSE, Bernard (2007). L'affirmation de soi : Une méthode de thérapie. Paris, Odile Jacob.

FARID, Hana (2005). *Réflexions sur l'enseignement du FLE en Égypte : le français sur objectifs spécifiques*. Synergies Monde arabe, N° 2 : l'enseignement du français dans les pays méditerranéens. Disponible sur : http://gerflint.fr/Base/Mondearabe2/Hanaf.pdf

FAYOL, Michel (1997). Des idées au texte : *Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris, Presses Universitaires de France.

FENNER, Anne-Brit & NEWBY, David (2002). *Réflexion sur la conception de supports dans les manuels en Europe: la mise en œuvre des principes d'authenticité, d'autonomie*

de l'apprenant et de sensibilisation à la culture. Strasbourg (France), éditions du Conseil de l'Europe.

FERNA NDEZ-VEST, Jocelyne (2005). *Oralité et cognition : Incarnée ou située ?*, Paris, L'Harmattan.

FEYEREISEN, Pierre (1994). *Le cerveau et la communication*. Paris, Presses Universitaires de France.

FIORI, Nicole (2006). *Les neurosciences cognitives*. Paris, Armand Colin.

FISCHETTI, Antonio (2001). *Initiation à l'acoustique*. Paris, Éditions BELIN.

FLEIS, Willy (1984). *Phonétique descriptive et expérimentale*. Louvain-la-Neuve (Belgique), Agora, Librairie-Conseil Agora.

FLEISHER, Alain (2005). *L'Accent : Une langue fantôme*. Paris, Éditions du Seuil.

FLØISTAD, Guttorm (2006). *Language, Meaning, Interpretation.* Volume 2 de Philosophical Problem Today. USA, Springer Science & Business Media.

FÓNAGY, M. (2005). *Dynamique et changement*. Louvain (Belgique) et Paris, Éditions Peeters.

FÓNAGY, Ivan (1991). La vive voix : *Essais de psycho-phonétique*. Paris, Éditions Payot.

FORQUIN, Jean-Claude (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes (France), Presses Universitaires de Rennes.

FORSBERG, Fanny (2008). *Le langage préfabriqué : Formes, fonctions et fréquences en français parlé L2 et L1*. Bern (Suisse), Peter Lang.

FORTUNATA, Maha (2007). *Notions élémentaires sur l'expression orale du français*. Paris, L'Harmattan.

FOUCART, Thierry (1991). *Introduction aux tests statistiques : Enseignement assisté par ordinateur*. Paris, Éditions Technip.

FOUGEROUSE, Marie-Christine (2010). *L'évaluation des productions complexes en français langue étrangère/seconde dans l'enseignement supérieur*. Paris, L'Harmattan.

FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, Dominique (Réd.) (2003). *Le genre comme catégorie d'analyse : Sociologie, histoire, littérature*. Paris, L'Harmattan.

FOULIN, Jean-Noël & MOUCHON, Serge (2005). *Psychologie de l'éducation*. Paris, Nathan.

FOULLEY, Michel-Marie (1979). *L'obstacle épistémologique en psychologie*, Paris, Centre de Documentation Sciences Humaines.

FOUREZ, Gérard & LAROCHELLE, Marie (2004). *Apprivoiser l'épistémologie*. 2e édition, Bruxelles, De Boeck Université.

FOURNIER, Jean-Yves (1999). *À l'école de l'intelligence : Comprendre pour apprendre*. Paris, Esf Éditeur.

FRACHET, Bruno et VORMÈS, Emilie (2009). *Le guide de l'audition*. Paris, Odile Jacob.

FRANCÈS, Robert (1984). *La perception de la musique*. Volume 14 (Études de psychologie et philosophie), 2e édition, Paris, Librairie philosophique J. VRIN.

FRANÇOIS, Frédéric (1993). *Pratiques de l'oral : Dialogue, jeu et variations des figures du sens*. Paris, Éditions Nathan.

FREGA, Roberto (2006). *Pensée, expérience, pratique : Essai sur la théorie du jugement de John Dewey*. Paris, L'Harmattan.

FRENAY, Mariane (2004). Du transfert des apprentissages au transfert des connaissances. In. Annie Presseau & Mariane Frenay (dirs.) : *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir*. Québec, Presses de l'Université Laval. PP. 7-42.

FRENCH, Joce & RHODER, Carol (2012). *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*. New York (U.S.A.), Routledge.

FUCHS, Catherine (1994). *Paraphrase et énonciation*. Paris, Éditions Ophrys.

FURLONG, Aine, ONCKHEERE, Sofie & KERVAN, Martine (2011). *Plurilingualism and Pluriculturalism in content-based Teaching: A Training Kit*. Graz (Austria). Council of Europe Publishing.

GAJO, Laurent (2008). L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue. In. Virginie Conti et François Grin : *S'entendre entre langues voisines : Vers l'intercompréhension*, Genève, Éditions Georg.

GALATANU, Olga (2007a). Sémantique et élaboration discursive des identités : l'Europe de la connaissance dans les discours académiques. In. Suomela-salmi, E. & Dervin, F. : *Perspectives interculturelles et interlinguistiques sur le discours académique*. Finlande, Turku, Publication du département d'études françaises, n° 8, Université de Turku, 120 - 148.

GALATANU, Olga (2010). *Enseigner les structures langagières en FLE*. Bruxelles, éditions Peter Lang.

GALISSON, Robert & COSTE, Daniel (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris, Librairie Hachette.

GAONAC'H, Daniel & LARIGAUDERIE, Pascale (2000). *Mémoire et fonctionnement cognitif : La mémoire de travail*, Paris, Arman Colin/HER.

GARDE, Paul (1968). *L'Accent*. Pris, Presses Universitaires de France.

GARDNER, Howard (1997). *Les formes de l'intelligence*. Trad. Jean-Paul Mourlon et Sylvie Taussig. Paris, Éditions Odile Jacob.

GARDIN, Bernard & MARCELLESI, Jean-Baptiste (1980). *Sociolinguistique : Approches, théories, appliques*. Rouen (France), Presses Universitaire de France.

GARITTE, Catherine (1998). *Le développement de la conversation chez l'enfant*. Bruxelles, De Boeck Université.

GARMADI, Juliette (1981). *La sociolinguistique*. Paris, Presses Universitaires de France.

GAUTHIER, Clermont (2003). Mots de passe pour mieux enseigner. Québec, Presses de l'Université Laval.

GAUTHIER, Yvon **(**1991). *La logique interne*. Paris, Librairie Philosophique J. Vrin.

GAUTHIER, Yvon (2005). *Entre science et culture: introduction critique à la philosophie des sciences*. Montréal (Kanada), Presses de l'Université de Montréal.

GAWAIN, Shakti (2004). *Techniques de visualisation créatrice*. Paris, J'ai lu éditeur.

GEIGER-JAILLET, Anemone (2005). *Le bilinguisme pour grandir : Naître bilingue ou le devenir par l'école*. Paris, L'Harmattan.

GELBERT, Gisèle (2005). *Lire ou ne pas lire ? Le combat : Séminaires II*. Paris, Odile Jacob.

GEORGE, Christian (1997). *Polymorphisme du raisonnement humain : Une approche de la flexibilité de l'activité inférentielle*, Paris, Presses Universitaires de France.

GERARD, François-Marie & ROEGIERS, Xavier (2009). *Des manuels scolaires pour apprendre : Concevoir, évaluer, utiliser*. 2e édition, Bruxelles, Éditions De Boeck Université.

GÉRARD-NAEF, Josselyne (1987). *Savoir parler : Savoir dire, savoir communiquer*. Paris, Delachaux et Niestlé.

GERGELY, Thomas & NYSENHOLC, Adolphe (2000). *Information et persuation : Argumenter*. 2e édition. Bruxelles, Éditions De Boeck Université.

GHIGLIONE, Rodolpe & MATALON, Benjamin & BACRI, Nicole (1985). *Les dires analysés : L'analyse propositionnelle du discours*. Paris, Presses Universitaires de Vincennes.

GHIGLIONE, Rodolphe & MATALON, Benjamin (1998). *Les enquêtes sociologiques : Théories et pratique*. 6e édition, Paris, Armand Colin.

GIACOBBE, Jorge (1990). Le recours à la langue première : une approche cognitive. In. D. Gaonac'h, D. Mac Nally et M.F. Ballaire (Eds.) : *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive*. Le français dans le monde, Recherches et applications. N° 147-158 du février-mars. Paris, EDICEF. PP. 115-123.

GIACOBBE, Jorge (1992). *Acquisition d'une langue étrangère : Cognition et interaction*. Paris, CNRS Éditions.

GIACOBB, Jorge (2000). Développement du langage et acquisition des langues secondes : Quelques rappels théoriques et un exemple. In. Pierre Martinez et Simona Pekarek

Doehler : *La notion de contact de langues en didactique : Notions en questions, rencontres en didactique des langues*. Fontenay-aux-Roses (France), Éditions ENS.

GINESTE, Marie-Dominique & LE NY, Jean-François (2002). *Psychologie cognitive du langage*. Paris, Dunod.

GIORDAN, André & DE VECCHI, Gérard (1987). *Conceptions et connaissances*. Berne (Suisse), Peter Lang.

GIORDAN, André & DE VECCHI, Gérard (1990). *Les origines du savoir : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Neuchatel (Suisse), Delachaux et Niestlé.

GODEFROID, Jo (2008). *Psychologie: Science humaine et science cognitive*. 2e édition. Bruxelles, De Boeck Université.

GOHARD-RADENKOVIC, Aline (2004). *Communiquer en langue étrangère : De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. 2e édition, Bern (Suisse), Peter Lang.

GOLSE, Bernard (2008). *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant : Complément sur l'émergence du langage*, 4e édition, Issy-les-Moulineaux (France), Elsevier Masson.

GOMBERT, Jean-Émile (2003). *Implicit and Explicit Learning to Read: Implication as for Subtypes of Dyslexia*. Current psychology letters [Online], 10, Vol. 1. Disponible: URL : http://cpl.revues.org/202

GOMBERT, Jean-Émile (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris, PUF.

GOOD, Carter (1973). *Dictionary of Education*, 3e edition. New York, McGraw-Hill Book, Company.

GOODY, Jack (1979). *La raison graphique : La domestication de la pensée sauvage.* Trad. Jean Bazin et Alba Bensa, Paris, Éditions de Minuit.

GOOSSE, André & GREVISSE, Maurice (1995). *Nouvelle grammaire française*. Volume 103, 3e édition. Bruxelles (Belgique). De Boeck.

GOSSELIN, Laurent (2005). *Temporalité et modalité. De la représentation comme dispositif sémantique*. Bruxelles, De Boeck Duculot.

GOUADEC, Daniel (1974). *De la compréhension à l'explication de texte*, Paris, O.C.D.L.

GRAMMONT, Maurice (1965). *Traité de phonétique*. Paris, Librairie Delagrave.

GRANDATY Michel (2001). *L'oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire*. Paris, Institut national de recherche pédagogique.

GREBOT, Elisabeth (1994). *Images mentales et stratégies d'apprentissage : explication et critique, les outils modernes de la gestion mentale*. Paris, ESF.

GRÉGOIRE, Jacques (2001). L'évaluation psychologique : Évaluation des modèles et des méthodes. *L'évolution psychologique*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, Psychologie française, N° 46-33, 195-202.

GRÉGOIRE, Jacques (2005). *L'évaluation clinique de l'intelligence de l'enfant : Théorie et pratique du WISC-III*. Sprimont (Belgique), éditions Pierre Mardaga.

GRÉGOIRE, Jacques (2008). *Évaluer les apprentissages : Les apports de la psychologie cognitive*. Bruxelles, De Boeck Université.

GRÉGOIRE, Maïa & THIÉVENAZ, Odile (1995). *Grammaire progressive du français*. Paris, CLE International.

GREIMAS, Algirdas Julien (1970). *Du sens : Essais sémiotiques*. Paris, Éditions du Seuil.

GRIZE, Jean-Blaise (1981). L'argumentation : Explication ou séduction. In. Centre de Recherche en Linguistique et Sémantique de l'Université Lyon II. *L'argumentation*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

GRIZE, Jean-Blaise (2008). Le discours explicatif. In. Christian Hudelot, Anne Salazar Orvig et Edy Veneziano. *L'explication : Enjeux cognitifs et interactionnels*. Paris, Peeters.

Groupe d'Entrevernes (1979). *Analyse sémiotique des textes : Introduction, théories, pratiques*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

GROSSMANN, Francis & PLANE, Sylvie (2008). *Les apprentissages lexicaux : lexique et production verbale*. Villeneuve d'Ascq (France), Presses Universitaires du Septentrion.

GROUSSIER, Marie-Line (2008). À propos du tableau des niveaux du modèle énonciatif. In. Marie-Line Groussier & Claude Rivière. *De la notion à l'énonciation et retour*. Cahiers de recherche, Tome 10, Paris, Éditions Ophrys.

GRUAZ, Claude (2002). *Quand le mot fait signe*. Rouen (France), Publication de l'Université de Rouen.

GRUYER, Louis Auguste (1844). *Des causes conditionnelles et productrices des idées, ou, De l'enchaînement naturel des propriétés et des phénomènes de l'âme*, Paris, Librairie Philosophique à Ladrange.

GUÉGUEN, Nicolas (2005). *Statistique pour psychologues : Cours et exercices*. 3e édition. Paris, Dunod.

GUÉNARD, Hervé (2001). *Physiologie humaine*. 3e édition, Rueil-Malmaison (France), Groupe Liaisons SA.

GUILLAUME, Gustave (1982). *Grammaire particulière du français et grammaire générale (IV)*. 2e édition. Québec, Les Presses de l'Université Laval.

GUILLAUME, Gustave & LOWE, Ronald & HALER, Eugen & TREMBLAY, Renée (2005). *Leçons de linguistique de Gustave Guillaume – 1941-1942 : Théorie du mot et typologie linguistique, limitation et construction du mot à travers les langues.* Volume 17, Québec (Canada), Les Presses de l'Université Laval.

GUIMBRETIÈRE, Elisabeth (2000). *Apprendre, enseigner, acquérir : La prosodie au cœur du débat*. Rouen (France), Publication de l'Université de Rouen.

GUIMELLI, Christian (1994). *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel (Suisse), Delachaux et Niestlé.

GÜLICH, Elisabeth & KOTSCHI, Thomas (1995). Discourse production in oral communication: a study based on French. In. U.M. Quasthoff (éd.): *Aspects of oral communication*. Berlin, de Gruyter. PP. 30-66.

GUMPEREZ, John (1989). *Engager la conversation : Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Trad. Michel Dartevelle, Martine Gilbert et Isaac Joseph. Paris, Éditions de Minuit.

HACCOUN R., Robert & COUSINEAU, Denis (2007). *Statistiques : Concepts et applications*. Montréal (Canada), Les presses de l'Université de Montréal.

HADJI, Charles (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. Paris, Presses Universitaires de France.

HADJI, Charles (1999). *L'évaluation démystifiée : Mettre l'évaluation scolaire au service des apprentissages*. 2e édition, Paris, ESF éditeur.

HADDOU, Marie (2003). *Savoir dire non : Apprendre à refuser pour enfin s'affirmer*. Paris, Éditions J'ai lu.

HALTÉ, Jean-François & PETITJEAN, André (1977). *Pratiques du récit*. Paris, Éditions CEDIC.

HALTÉ, Jean-François & RISPAIL, Marielle (2005). *L'oral dans la classe : Compétence, enseignement, activités*. Paris, L'Harmattan.

HANSENNE, Michel (2003). *La psychologie de la personnalité*. Bruxelles, Éditions De Boeck Université.

HARRIS, Errol E. (1989). *Pensée formelle, transcendantale et dialectique : Logique et réalité*, Giromagny (France), L'Age d'Homme.

HASSLER, Gerda (2011). *History of Linguistics 2008*. Amsterdam, Jean Benjamin Publishing.

HEACOX, Diane (2002). *Differentiating instruction « in the regular » classroom: How to reach and teach all learners*. Minneapolis, MN (USA), Free Sprit Publishing Inc.

HEIDEGGER, Martin (1959). *Qu'appelle-t-on penser ?*, Paris, Presses Universitaires de France.

HELMHOLTZ, Hermann Von (1990). *Théorie physiologique de la musique, fondée sur l'étude des sensations auditives*. Sceaux (France), Éditions Jacques Gabay.

HÉNAULT, Anne & BEYAERT Anne (2004). *Ateliers de sémiotique visuelle*. Paris, Presses Universitaires de France.

HERBOLY, Anna (2001). *La musicalité des langues*. Norderstedt (Germany), GRIN Verlag.

HERVO, Corinne (2004). *Excel 2003 : Fonctions de base*. Nantes (France), Editions ENI.

HEWITT, Thomas (2006) . *Understanding and Shaping Curriculum : What We Teach and Why*. California (USA). Sage Publications.

HINGLAIS, Sylvaine (2011). *Enseigner le français : Par des activités d'expression et de communication*. Paris, Éditions Retz.

HÖRMANN, Hans (1972). *Introduction à la psycholinguistique*. Trad. Françoise Dubois-Charlier. Paris, Librairie Larousse.

HUVER, Emmanuelle & SPRINGER, Claude (2011). *L'évaluation en langues – Nouveaux enjeux et perspectives : Langues et didactique*. Paris, Les Éditions Didier.

HYMES, Dell (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris, Hatier-Crédif.

IDE, Pascal (1992). *L'art de penser*, Paris, Éditions Médialogue.

ISSACHAROFF, Michael & MADRID, Lelia (1995). *De la pensée au langage*, Paris, Librairie José Corti.

JACKENDOFF, Ray (1997). *The Architecture of the Language Faculty*. London, Massachausetts institute of Technology.

JAKOBSON, Roman (1963). Linguistique et poétique. In. *Essais de linguistique générale*. Paris, Minuit.

JAKOBSON, Roman & WAUGH, Linda (1980). *La charpente phonique du langage*. Trad. Alain Kihm, Paris, Les Éditions de Minuit.

JACQUES, Vermette & CLOUTIER, Richard (1992). *La parole en public : Savoir être, savoir faire*. Québec et Ottawa, Les Presses de l'Université Laval.

JANET, Pierre (2007). *La pensée intérieure et ses troubles: leçons au Collège de France, 1926-1927*. Paris, L'Harmattan.

JAVEAU, Claude (1992). *L'enquête par questionnaire : Manuel à l'usage du praticien*. 4e édition, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles.

JEAN-FRANÇOIS, Pietro & MARIELLE, Rispail (2014). *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme : vers une didactique contextualisée*. Namur (Belgique), Presses Universitaires de Namur.

JEUGE-MAYNART, Isabelle (2012). *Le Petit Larousse Illustré*. Paris, éditions-Larousse.

JEUGE-MAYNART, Isabelle (Dir.) (2014). *Le grand Larousse illustré*. Paris, Éditions Larousse.

JOHNSON, Stephen & SIEGEL Harvery (2010). *Teaching Thinking Skills*. London et New York, Continuum International Publishing Group.

JOLIVALT, Bernard (2003). *Excel 2002 et 2003*. Paris, CampusPress.

JONNAERT, Philippe. « Une notion tenace ». In. : *Les Cahiers pédagogiques*, n° 408, novembre 2002, p. 11-12.

JONNAERT, Philippe (2002). *Compétences et socioconstructivisme : Un cadre théorique*. 2e édition, Bruxelles, De Boeck Université.

JONNAERT, Philippe (2009). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*. 2e édition. Bruxelles, De Boeck Université.

JONNAERT, Philippe & LAURIN, Suzanne (2001). *Les didactiques des disciplines : un débat contemporain*. Québec, Presses de l'Université du Québec.

JOSEPH GUMPERZ, John (1989). *Sociolinguistique interactionnelle : Une approche interprétative*. Paris, L'Harmattan.

JOSEPH MATTE, Edouard (1982). *Histoire des modes phonétiques du français*. Genève. Librairie Droz.

JOURDAIN, Christine (2004). *L'enseignement des valeurs à l'école : L'impasse contemporaine*. Paris, L'Harmattan.

JUAN, Salvador (1999). *Méthodes de recherche en sciences sociohumaines : Exploration critique des techniques*. Paris, Presses Universitaires de France.

KAHN, Gérard (1992). *Manières de dire : Éléments de rhétorique*. Paris, Crédif.

KALALA KABEYA, Paulin (2014). *Développer les compétences des apprenants dès l'école*. Padova (Italie), éditions Prima.

KELLER, Eric (1985). *Introduction aux systèmes psychologiques*. Québec. Gaëtan Morin éditeur.

KENNEDY, Kerry (1999). Un programme scolaire pour une société mondialisée. In. L'OCDE : *Les écoles innovantes*. Paris, OECD Publishing.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1987). La mise en place. In. Jacques Cosnier et Catherine Kerbrat-Orecchioni : *Décrire la conversation*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

KLEIN, Wolfgang (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. Trad. Colette Noyau, Paris, Armand Colin.

KLINKENBERG, Jean-Marie (1999). *Des langues romanes: Introduction aux études de linguistique romane*. 2e édition. Bruxelles, De Boeck Université.

KOLB, Bryan & WHISHAW, Ian Q. (2002). *Cerveau et comportement*. Trad. Jean-Christophe Cassel et Hélène Jeltsch. Paris. De Boeck.

KRAMSCH, Claire (2001). *Language and Culture*. Oxford (UK), Oxford University Press.

KRASHEN, Stephen (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford (UK), Pergamon.

KRASHEN, Stephen (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford (UK), Pergamon.

KRATSCHMER, Alexandra (2009). *La polyphonie : outil heuristique linguistique, littéraire et culturel. Berlin*, Frank & Timme GmbH.

KROUBO DAGNINI, Jérémie (2008). *Permanence ou évolution dans les contenus grammaticaux en FLE ?* Paris, éditions Publibook.

KUHN, Deanna (2009). *Education for Thinking*. Massachusetts (USA), Harvard University Press.

LABELLE, Jacques & ECLÈRE, Christian (1995). *Lexiques-Grammaires comparés en français*. Amsterdam, John Benjamins.

LACHELIER, Jules (1924). *Du fondement de l'induction : Suivi de psychologie et métaphysique*, Paris, Librairie Félix Alcan.

LADMIRAL, Jean-René & LIPIANSKY, Edmond Marc (1989). *La communication interculturelle*. Paris, Armand Colin.

LAFARGE, Françoise (1996). *L'explication de texte à l'oral*. Paris, Éditions Nathan.

LAFONTAINE, Lizanne, BEREGERON, Réal, PLESSIS-BÉLAIR, Ginette (2008). *L'articulation oral-écrit en classe : Une diversité de pratiques*. Québec, Presses de l'Université du Québec.

LAFOREST, Marty & VINCENT, Diane (1996). Du récit littéraire à la narration quotidienne. In. Marty Laforest : *Autour de la narration*. Québec, Nuit Blanche Éditeur.

LAFORTUNE, Louise & JACOB, Suzanne & HÉBERT, Danièle (2000). *Pour guider la métacognition*. Québec, Presses de l'Université du Québec.

LAFORTUNE, Louise (2010). *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension*. Québec, Presses de l'Université de Québec.

LAKOFF, Georges & JOHNSON, Mark (1985). *Les métaphores de la vie quotidienne*. Paris, éditions de Minuits.

LANDERCY, Albert & RENARD, Raymond (1977). *Éléments de phonétique*. 2e édition, Bruxelles, Didier.

LANDICK, Marie (2004). *Enquête sur la prononciation du français de référence : Les voyelles moyennes et l'harmonie vocalique*. Paris, L'Harmattan.

LANDOWSKI, Eric (1997). *Présence de l'autre : Essais de socio-sémiotique II*. Paris, Presses Universitaires de France.

LANGE, Jean-Marie (2001). *Une introduction à la psychopédagogie : Des méthodes d'éducation active aux méthodes d'intervention sociale spécifiques*. Liège (Belgique), Éditions du CÉFAL.

LAPAIRE, Jean-Rémi & ROTGÉ, Wilfrid (1993). *Séminaire pratique de linguistique anglaise*. Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.

LAPLANE, Dominique (2005). *Penser, C'est-à-dire ? : Enquête neurophilosophique*. Paris, Armand Colin.

LAROY, André (s.d.). *Savoir penser, savoir parler : Ordonner ses idées pour les bien exposer*. 2e édition, Paris, L'Assurance Française.

LAVARDE, Anne-Marie (2008). *Guide méthodologique de la recherche en psychologie*. Bruxelles, Éditions De Boeck Université.

LAVEAULT, Dany & GRÉGOIRE, Jacques (2002). *Introductions aux théories des tests : En psychologie et en sciences de l'éducation*. 2e éditions, Bruxelles, Éditions De Boeck Université.

LAVEAUX, Jean-Charles (1818). *Dictionnaire raisonné des difficultés grammaticales et littéraires de la langue française*. Paris, Librairie Chez Lefèvres.

LAU, Kwork-Ying & CHEUNG, Chan-Fai (Eds.) (2010). *Identity and Alterity : Phenomenology and Cultural Traditions*. Hong Kong. Königshausen & Neumann.

LAURENCELLE, Louis (2005). *Abrégé sur les méthodes de recherche et la recherche expérimentale*. Québec, Presses Universitaires du Québec.

LAURENS, Stéphane & ROUSSIAU, Nicolas (2002). *La mémoire sociale: identités et représentations sociales*. Rennes (France), Presses Universitaires de Rennes.

LAUTERY, Jacques & RICHARD, Jean-François (2005). *L'intelligence*. Paris, Lavoisier.

LE BOTERF, Guy (1994). *De la compétence : essai pour un attracteur étrange*. Paris, éditions d'Organisation.

LE BOTERF, Guy (2008). *Travailler efficacement en réseau: une compétence collective*. 2e édition. Paris, éditions Eyrolles.

LE QUERLER, Nicole (1996). *Typologie des modalités*. Caen (France). Presses Universitaires de Caen.

LE GOFFIC, Pierre (2001). *Le présent en français*. Amsterdam et New York, NY. Éditions Rodopi, B.V.

LE HUCHE, François & ALLALI, André (2001). *La voix : Anatomie et physiologie des organes de la voix et de la parole*. Tome 1, 3e édition. Paris, Masson.

LE MOIGNE, Jean Louis (2003). *Le constructivisme : Modéliser pour comprendre*. Tome 3. Paris L'Harmattan.

LE NY, Jean-François (2005). *Comment l'esprit produit du sens*. Paris, Éditions Odile Jacob.

LEBAUD, Daniel, & PAULIN, Catherine & PLOOG, Katja (2006). *Constructions verbales et production de sens*. Besançon (France), Presses Universitaires de Franche-Comté, Université de Franche-Comté.

LEBRUN, Johanne (2006). *Le matériel didactique et pédagogique : soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative*. Québec, Les presses de l'Université Laval.

LEBRUN, Nicole & BERTHELOT, Serge (1994). *Plan pédagogique : une démarche systématique de planification de l'enseignement*. Ottawa, Les Éditions Nouvelles.

LEBRUN, Marcel (2007). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* 2e édition, Bruxelles, De Boeck Université.

LECHEVALIER, Bernard & PLATEL, Hervé & EUSTACHE, Francis (2006). *Le cerveau musicien : Neuropsychologie et psychologie de la perception musicale*. Bruxelles, De Boeck.

LECLERC, Chantal (1999). *Comprendre et construire les groupes*. Québec, Presses de l'Université Laval.

LECOCQ Pierre & SEGUI Juan (1989). *L'accès lexical*. Lille (France), Presse universitaire de Lille.

LECOURT, Édith (2006). *Le sonore et la figurabilité*. Paris, L'Harmattan.

LECOINTE, Michel (1997). *Les enjeux de l'évaluation*. Paris, L'Harmattan.

LEDEGEN, Gudrun (2000). *Le bon français : Les étudiants et la norme linguistique*. Paris, L'Harmattan.

LEGRAIN, Marc (2007). *Théorie et pratique des enquêtes par questionnaire*. Liège (Belgique), Éditions des CCI SA.

LEICESTER, Mal & TAYLOR, Denise (2010). *Critical Thinking across the Curriculum: Developing Critical Thinking Skills, Literacy and Philosophy in the Primary Classroom*. New York, NY (USA), McGraw-Hill International.

LÉON, Pierre & MARTIN, Philippe (1969). *Prolégomènes à l'étude des structures intonatives*. Ottawa, Marcel Didier.

LÉON, Pierre & BURSTYNSKY, Edward & SCHOGT, Henry (1977). *La phonologie : Les écoles et les théories*. Paris, Éditions Klincksieck.

LÉON, Pierre (2007). *Phonétisme et prononciation du français*. 5e édition, Paris, Armand Colin.

LEUTENEGGER, Francia & SAADA-ROBERT, Madelon (éds.) (2002). *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. Bruxelles, De Boeck Université.

LEVELT, W.J.M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA : MIT Press.

LEVRAT, Jacques (2003). *La force du dialogue*. Rabat (Maroc), Éditions Marsam.

LEWY, Arieh (1992). *L'élaboration des programmes scolaires à l'échelon central et à l'échelon des écoles*. Paris, UNISCO, Institut international de planification de l'éducation.

LHOTE, Élisabeth (1982). *La parole et la voix*. Hamburg (Allemagn), Helmut Buske Verlag Hamburg.

LHOTE, Élisabeth (1995). *Enseigner l'oral en interaction : Percevoir, écouter, comprendre*. Vanves, Hachette F.L.E.

LIÉNARD, Pierre (2001). *Petite histoire de l'acoustique : Bruits, son et musique*. Paris, Lavoisier.

LIEURY, Alain (2005). *Psychologie de la mémoire, Histoires, Théories, Expériences*, Paris, Dunod.

LIMPAN, Matthew (1995). *À l'école de la pensée*. Trad. Nicole Decostre. Bruxelles, De Boeck.

LIPMAN, Matthew (2006). *À l'école de la pensée : Enseigner une pensée holistique*. Trad. Nicole Decostre, Bruxelles, 2e édition, De Boeck Supérieur.

LOHISSE, Jean (2006). *La communication: De la transmission à la relation*. 2e edition, Bruxelles, De Boeck Université.

LOUBIER, Christiane (2008). *Langues au pouvoir : Politique et symbolique*. Paris, L'Harmattan.

LOWE, Ronald (2007). *Introduction à la psychomécanique du langage: Psychosystématique du nom*. Québec, Les Presses de l'Université Laval.

LUTHI, Jean-Jacques (2005). *En quête du Français d'Egypte : Adoption, évolution, caractères*. Paris, L'Harmattan.

MAIGRE, Étienne (1907). *Étude sur la réflexion*. In : L'année psychologique. Vol. 14. PP. 380-389.

MALMBERG, Bertil (1954). *La phonétique*. Paris, Presses Universitaires de France.

MANNHEIM, Karl (1982). *Structurs of thinking*, Volume ten, New York, Routledge & Kegan Paul.

MANSKI, Charles (2007). *Identification for Prediction and Decision*. Harvard (USA). Harvard University Press. MANSKI, Charles (2007). *Identification for Prediction and Decision*. New York, NY (USA). Harvard University Press.

MARCHELLO-NIZIA, Christiane (2006). *Grammaticalisation et changement linguistique*. Bruxelles, De Boeck.

MARIN, Brigitte & LEGROS, Denis (2008). *Psycholinguistique cognitive: Lecture, compréhension et production de texte*. Bruxelles, De Boeck Université.

MAROT, Thierry (2009). *Lecture-Écriture : Apprendre autrement*. Le Coudray-Macouard (France), éditions Cheminements.

MARQUILLÓ LARRUY, Martine (2003). *L'interprétation de l'erreur*. Paris, CLE International.

MARTEL, Guylaine (2000). *Autour de l'argumentation : Rationaliser l'expérience quotidienne*. Québec, les éditions Nota Bene.

MARTIN, Philippe (1979). « Une théorie syntaxique de l'accentuation en français ». In. FONAGY, Ivan & LÉON, Pierre : *L'accent en français contemporain*. Studia phonetica 15, Ottawa, Didier.

MARTIN, Philippe (2008). *Phonétique acoustique : Introduction à l'analyse acoustique de la parole*. Paris, Armand Colin.

MARTIN, Philippe (2009). *Intonation du français*. Paris, Armand Colin.

MARTIN, Vincent (2007). *Élément d'acoustique générale : De quelques lieux communs de l'acoustique à la maîtrise des champs sonores*. Lausanne (Suisse), Presses polytechniques et universitaires romandes.

MARTINET, André (1960). *Élément de linguistique générale*. Paris, Armand Colin.

MARTINET, André (1969). *Langue et fonction*. Paris, Gonthier.

MARTINET, André (1975). *Évolution des langues et reconstruction*. Paris, P.U.F.

MARTINS-BALTAR, Michel (1977). *De l'énoncé à l'énonciation : Une approche des fonctions intonatives*. Paris, CREDIF, Didier.

MASLOW, Abraham (1972). *Vers une pédagogie de l'être*. Paris, Fayard.

MATRAS, Jean-Jacques (1984). *Le son*. Paris, Presses Universitaires de France.

MATTHEY, Marinette & MOORE, Danièle (1997). *Alternance des langues en classe : pratiques et représentations dans deux situations d'immersion*. N° 27. Neuchâtel (Suisse), Travaux Neuchâtelois de Linguistique. PP. 63-82.

MAURER, Bruno (2013). *Représentations sociales des langues en situation multilingue : la méthode d'analyse combinée, nouvel outil d'enquête*. Paris, éditions des Archives Contemporaines.

MAYEN, Patrick (2008). Intégrer les savoirs à l'action. In. Marguerite Altet et Claude Lessard (dirs.) : *Conflits de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles, De Boeck Université. PP. 43-58.

MAZAUX, Jean-Michel & PRADAT-DIEHL, Pascale & BRUN, Vincent (2007). *Aphasies et aphasiques*. Issy-les-Moulineaux (France), Elsevier Masson SAS.

MCCOMBS, Barbara & POPE, James (2000). *Motiver ses élèves : Donner le goût d'apprendre*. Bruxelles, Éditions De Boeck Université.

MC INERNY, Dennis (2005). *La logique facile : réfléchir, argumenter, convaincre*. Paris, éditions Eyrolles.

MCKAY, Sandra (2002). *Teaching English as an international language: rethinking goals and approaches*. Oxford (UK), Oxford University Press.

MEBIAME-AKONO, Pamphile (2009). *De la linguistique aux sciences du langage : évolution théorique d'une discipline*. Paris, L'Harmattan.

MERCIER, André & NICULÆ, Laura (2004). Le sujet sans voix : Narration omnisciente et récit contemporain. In. Marie-pascale Hugio & Sarah Rocheville. *Raconter ? : Les enjeux de la voix narrative dans le récit contemporain*. Paris, L'Harmattan.

MERLEAU-PONTY, Maurice (1971). *Existence et dialectique*. Paris, Presses Universitaires de France.

MESCHONNIC, Henri (1982). Critique du rythme : Anthropologie historique du langage. Lagrasse, Verdier.

MESSICK, Samuel (1988). The once and future issues of validity: Assessing the meaning and consequences of measuring. In. Howard Wainer et Henry I. Braun : *Test Validity*. New Jersey (USA), Lawrence Erlbaum Associates.

MEYER, Michel (1982). *Logique, langage et argumentation*. Paris, Hachette.

MIALARET, Gaston (1999). *Psychologie de l'éducation*. Paris, Presses Universitaires de France.

MICAËLLI, Jean-Pierre & FOUGÈRES, Alain-Jérôme (2007). *L'évaluation créative*. Belfort (France), Université de technologie de Belfort-Montbéliard.

MILLET, Adrien (1937). L'articulation des voyelles : *Étude expérimentale des conditions physiques et physiologiques de la résonance vocalique*. Paris, Librairie J. Vrin.

MILLET, Sébastien (2004). Médiation phonologique, Accès lexical et contrôle oculomoteur en lecture. Th Doctorat. Université Charles-de-Gaulle- Lille III.

MINDER, Michel (1999). *Didactique fonctionnelle : Objectifs, stratégies, évaluation*. 8e édition, Paris, Bruxelles. De Boeck Université.

MOIRAND, Sophie (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris, Hachette.

MOLINER, Pascal (1996). *Images et représentations sociales : De la théorie des représentations à l'étude des images sociales*. Grenoble (France), Presses Universitaires de Grenoble.

MONGIN, Pierre & GARCIA, Luis (2011). *Organisez vos projets avec le Mind Mapping : Des dessins au service de vos desseins*. Paris, Dunod.

MONNERET, Philippe (1998). Linguistique et rhétorique. In. Jean Gayon, Jean-Claude Gens et Jacques Poirier. *La rhétorique : Enjeux de ses résurgences*. Bruxelles, Éditions OUSIA.

MONNERET, Philippe (2003). *Notions de neurolinguistique théorique*. Dijon (France), Éditions Universitaires de Dijon.

MOORE, Betsy, STANLEY, Todd (2010). *Critical thinking and formative assessments: Increasing the rigor in your classroom*. Larchmont, NY (USA), Eye On Education.

MOORE, Danièle (1995). *Éduquer au langage pour mieux apprendre les langues*. Babylonia 2/5. PP. 26-31.

MOORE, Danièle & CASTELLOTTI, Véronique (2001). Comment le plurilinguisme vient aux enfants. In. Véronique Castellotti (Ed.) : *D'une langue à d'autres langues : Pratiques et perspectives*. Rouen (France), Publications de l'Université de Rouen. PP. 151-189.

MORAN, Patrick (2001). *Teaching culture : perspectives in practice*. Boston (USA), Heinle & Heinle.

MOREAU, Marie-Louise (1997). *Sociolinguistique : Concepts de base*. 2e édition, Sprimont (Belgique), Éditions Pierre Mardaga.

MORINEAU, Alain & CHATELIN, Yves-Marie (Coord.) (2005). *L'analyse statistique des données : Apprendre, comprendre et réaliser avec Excel*. Paris, Éditions Ellipses.

MORISSETTE, Dominique & LAURENCELLE, Louis (1993). *Les examens de rendement scolaire*. 3e édition. Ottawa et Québec, Presses Université Laval.

MUCCHIELLI, Alex (2005). *Étude des communications : Approche par la contextualisation*. Paris, Alain Colin.

MUCCHIELLI, Roger (1993). *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale*. 10e édition, Paris, Les Éditions ESF.

MUNOT, Philippe & NÈVE, François-Xavier (2002). *Une introduction à la phonétique : Manuel à l'intention des linguistes, orthophonistes et logopèdes*. Liège (Belgique), Éditions du CÉFAL.

MYERS, Anne & HANSEN, Christine H. (2003). *Psychologie expérimentale*. Trad. Alain Brossard. Bruxelles, Paris, De Boeck Université.

MYERS, Marie (2004). *Modalités d'apprentissage d'une langue seconde*. Bruxelles, De Boeck & Larcier, Éditions Duculot.

NADEAU, Marc-André (1988). *L'évaluation de programme : Théorie et pratique*. 2e édition, Québec et Ottawa, Presses Université Laval.

NAKACHE, Jean-Pierre & CONFAIS, Josiane (2005). *Approche pragmatique de la classification : Arbres hiérarchiques, partitionnements*. Paris, Éditions Technip.

NARCY-COMBES, Jean-Paul (1990). *Apprendre une langue étrangère : Didactique des langues, le cas d'anglais*. Paris, Les Éditions d'Organisation.

NARCY-COMBES, Jean-Paul (2005). *Didactique des langues et TIC : Vers une recherche-action responsable*. Paris, Éditions OPHRYS.

NARCY-COMBES, Jean-Paul (2006). La didactique de L2 à la croisée des chemins, *Les Cahiers de l'Acedle, n°2, Numéro special : Des objets aux pratiques de la recherche en didactique des langues*. Disponible sur : http://acedle.u-strasbg.fr/ (dernière consultation : 28.02.2008).

NARCY-COMBES, Jean-Paul (2009). « La correction dans l'enseignement/apprentissage des langues : un problème malaisé à construire », *Cahiers de l'APLIUT* [En ligne], Vol. XXVIII N° 3, document 3, consulté le 24 février 2015. URL : http://apliut.revues.org/78.

N'DA, Pierre (2007). *Méthodologie et guide pratique du mémoire de recherche et de la thèse de doctorat en lettres, arts, sciences humaines et sociales : Informations, normes et recommandations universitaires, techniques et pratiques actuelles*. Paris, L'Harmattan.

NÈVE, François-Xavier (2003). *Minidico de linguistique et des langues*. Liège (Belgique), éditions du Céfal.

NEVEU, Franck (2004). *Dictionnaire des sciences du langage*. Paris, Armand Colin.

NEVEU, Franck (2009). *Lexique des notions linguistiques*. 2e édition. Paris, Armand Colin.

NICOLAÏ, ROBERT (2011). *La construction du sémiotique : Sur les dynamiques langagières et l'activisme des acteurs de la communication*. Paris, L'Harmattan.

NOIZET, Georges (1980). *De la perception à la compréhension de langage : Un modèle psycholinguistique du locuteur*, Paris, Presses Universitaires de France.

NØLKE, Henning (1994). *Linguistique modulaire : de la forme au sens*, Paris, Éditions Peeters.

NØLKE, Henning (2005). Le locuteur comme constructeur du sens. In. Jacques Bres, Pierre-Patrick Haillet, Sylvie Mellet et Henning Nølke. *Dialogisme et Polyphonie : Approches linguistiques*. Bruxelles, De Boeck.

OCDE (1998). *Programmes scolaires : Mode d'emploi*. Paris, OECD Publishing.

OLÉRON, Pierre (1964). *Les activités intellectuelles*. Paris, Presses Universitaires de France.

OLÉRON, Pierre (1972). *Langage et développement mental*. Bruxelles, Charles Dessart.

OLÉRON, Pierre (1983). *L'argumentation*, Paris, Presses Universitaires de France.

ONILLON, Sandrine (2008). *Pratiques et représentations de l'écrit*. Bern, Peter Lang SA.

OSTIGUY, Luc & SARRASIN, Robert & IRONS, Glenwood (1996). *Introduction à la phonétique comparée : Les sons : Le français et l'anglais nord-américains*. Saint-Nicolas (Québec), Les Presses de l'Université Laval.

OTMAN, Gabriel (1996). *Les représentations sémantiques en terminologie*. Paris, Masson.

OTT, Jacqueline & OTT Bertrand (2006). *La pédagogie du chant classique et les techniques européennes de la voix*. Paris, L'Harmattan.

OUELLET, André (1983). *L'évaluation créative : Une approche systémique des valeurs*. Sillery, Québec, Presses de l'Université du Québec.

PAGÉ, Jocelyne & BOISCLAIR, Gilles & MATHIEU, Richard (1999). *Guide des sciences expérimentales : Méthodes et démarches*. 2e édition. Bruxelles, De Boeck Université.

PAQUETTE, Gilbert (2002). *Modélisation des connaissances et des compétences: un langage graphique pour concevoir et apprendre*. Québec, Presses Universitaires du Québec.

PADDISON, Max & DELIÈGE, Irène (2001). *Musique contemporaine : perspective théoriques et philosophiques*. Sprimont (Belgique), Pierre Mardaga éditeur.

PADGET, Steve (2012). *Creativity and Critical Thinking*. New York NY (USA), Routledge.

PALLASCIO, Richard & LAFORTUNE, Louise (2000). *Pour une pensée réflexive en éducation*. Sainte-Foy, Québec, Presses de l'Université du Québec.

PALLASCIO Richard, DANIEL, Marie-France & LAFORTUNE, Louise (2004). *Pensée et réflexivité : théories et pratiques*. Québec, Presses de l'Université du Québec.

PALTRIDGE, Brian (2006). *Discourse Analysis: An Introduction*. New York NY (USA), A&C Black.

PARIS, Gaston (1862). *Étude sur le rôle de l'accent latin dans la langue française*. Paris, Librairie A. Franck.

PARIS, Scott & AYRES, Linda (2000). *Réfléchir et devenir : apprendre en autonomie*. Bruxelles, De Boeck Université.

PARRET, Herman (1986). *Les passions : Essai sur la mise en discours de la subjectivité*. Bruxelles, Éditions Pierre Margada.

PARRET, Herman (2002). *La voix et son temps. Bruxelles*, Éditions De Boeck Université.

PAULHAN, Frédéric (1928). *Les puissances de l'abstraction*, Paris, Librairie Gallimard.

PAVEAU, Marie-Anne (2006). *Les prédiscours* : Sens, mémoire, cognitions. Paris, Presses Sorbonne Nouvelle.

PEKAREK, Simona (1997). Images contrastées en classe de français L2: compétences et besoins langagiers des élèves-apprenants. In. Marinette Matthey (Ed.) : *Les langues et leurs images*. Neuchâtel (Suisse), IRDP, AELPL. PP. 203-210.

PELLEREY, Roberto (1993). *La théorie de la construction directe de la phrase : Analyse de la formation d'une idéologie linguistique*, Paris, Larousse.

PENTA, Massimo & ARNOULD, Carlyne & DECRUYNAERE, Céline (2005). *Développer et interpréter une échelle de mesure : Application du modèle de Rasch*. Sprimont (Belgique), Pierre Mardaga éditeur.

PERDUE, Clive. & GAONAC'H, Daniel. (2000). Acquisition des langues secondes. In M. Kail & M. Fayol (dir.) : *L'Acquisition Du Langage : Le Langage en Développement*. Paris, Presses Universitaires de France. PP. 215-246.

PERET, Michèle (2008). *Introduction à l'histoire de la langue française*. 3e édition, Paris, Armand Colin.

PERRENOUD, Philippe (1998). *L'évaluation des élèves : De la fabrication de l'excellence à la régulation*. Paris, Bruxelles, De Boeck Université.

PETIT, Sylvie & LAROCHE, Christian (2003). *Apprendre à parler à l'école maternelle*, Paris, l'Harmattan.

PETITOT-COCORDA, Jean (1985). *Les catastrophes de la parole*. Paris, Maloine S.A. Éditeur.

PETROSELLI, Calvin (2008). *Science Education Issues and Developments*. New York (USA). Nova Science Publishers.

PEYRÉ, Pierre (2000). *Compétences sociales et relations à autrui : une approche complexe*. Paris, L'Harmattan.

PIAGET, Jean (1967). *La psychologie de l'intelligence*, Paris, Librairie Armand Colin.

PIAGET, Jean (1974). *La prise de conscience*. Paris, Presses Universitaires de France.

PIÉRART, Bernadette (2005). *Le langage de l'enfant : comment l'évaluer ?* Bruxelles, De Boeck Université.

PIERRET, Jean-Marie (1994). *Phonétique historique du français et notions de phonétique générale*. Louvain-La-Neuve (Belgique), Peeters.

PIGALLET, Philippe (1998). *Les outils de la pensée : Éduquer le sens critique*, Paris, ESF.

PILAR, Maria & JORDÀ, Safont (2005). *Third Language Learners: Pragmatic Production and Awareness*. Clevedon (UK), Multilingual Matters Ltd.

PILLON, Agnesa (1993). *La mémoire des mots : ses unités, son organisation*. Liège (Belgique), Pierre Mardaga.

PINKER, Steven (1999). *L'instinct du langage*. Trad. Marie-France Desjeux, Paris, éditions Odile Jacob.

PIRSON, Jean-François (1984). *La structure et l'objet : essais, expériences et rapprochements*. Liège (Belgique), Pierre Mardage éditeur.

PLANCHARD, Émile (1972). *Théorie et pratique des tests*. Paris, Éditions Nauwelaerts.

PLESSIS-BÉLAIR, Ginette, LAFONTAINE, Lizanne & BERGERON, Real (2007). *La didactique du français oral au Québec: recherches actuelles et applications dans les classes*. Québec, Presses de l'Université du Québec.

POGLIA, Edo (1995). *Pluralité culturelle et éducation en Suisse : être migrant*. Bern, éditions Peter Lang.

POIBEAU, Thierry (2011). *Traitement automatique du contenu textuel*. Paris, éditions Lavoisier.

POIRIER PROULX, Lise (1999). *La résolution de problèmes en enseignement : Cadre référentiel et outil de formation.* Paris, Bruxelles, De Boeck Université.

POLLET, Marie-Christine (2001). *Pour une didactique des discours universitaires : Étudiants et système de communication à l'université*. Bruxelles, De Boeck Université.

POLLOCK, Jean-Yves (1997). *Langage et cognition : Introduction au programme minimaliste de la grammaire générative*. Paris, Presses Universitaires de France.

POMPIGNAC-POISSON, Marylise (2009). *Des maux aux mots : Du corps à la parole, du sensible à l'intelligible*. Domont (France), Cheminements.

PONS, Francisco, DOUDIN, Pierre-André & CUISINIER, Frédérique (2007). Nature, causes et fonctions de la conscience. In. Francisco Pons et Pierre-André Doudin (dirs.) : *La Conscience : Perspectives Pédagogiques et Psychologiques*. Québec, Presses de l'Université du Québec.

PORCHER, Louis (1990). L'évaluation des apprentissages en langue étrangère. In. Louis Porcher (Corrd.) : *L'évaluation en didactique des langues et des cultures*. Études de linguistique appliquée. 80. Paris, Didier Érudition.

PORTINE, Henri (2001). Grammaticalisation de l'alterité spatiale: D'ailleurs et l'assertion allo-centrée. In. Gilles Col et Daniel Roulland : *Grammaticalisation -2- : Concepts et cas*. Rennes (France), Presses Universitaires de Rennes.

PRAWAT, Richard (1989). *Promoting access to knowledge, strategy and disposition in students : a research synthesis*. Review of educational research. Vol 59, N°1. PP.1-41.

PUGIBET, Veronica & GETTLIFFE-GRANT, Nathalie (2005). *Pluralité des langues et des supports : descriptions et approches didactiques*. Lyon (France), ENS.

PULVERNESS, Alan (1995). Cultural studies : British studies and EFL. *Modern English Teacher*. N° 4. PP. 7-11.

QOTB, Hani (2009). *Vers une didactique du français sur objectifs spécifiques médié par Internet*. Paris, éditions Publibook.

QUEYRAT, Frédéric (1895). *L'abstraction et son rôle dans l'éducation intellectuelle*, Paris, Félix Alcan.

RANDOLPH, Keith (2014). *La visualisation créatrice : comprendre la richesse de votre pensée*. Paris, éditions Octave.

RAMOND Philippe (2007). *De la réflexion stratégique à l'action*. Paris, Maxima.

RASTIER, François (2006). De l'origine du langage à l'émergence du milieu sémantique. *Marges Linguistique*. 11 : 297-326.

RAUCENT, Benoît & VANDER BORGHT, Cécile (2006). *Être enseignant : Magister ? Metteur en scène ?* Bruxelles, Éditions De Boeck Université.

RAVION, Daniel (2008). *Apprivoiser ses émotions : L'intelligence des situations*. Paris, Groupe Eyrolles.

REBOUL, Anne & MOESHLER, Jacques (1998). *Pragmatique du discours : De l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours*. Paris, Armand Colin.

REBOUL, Anne (1992). *Rhétorique et stylistique de la fiction*. Nancy (France), Presses Universitaires de Nancy.

REED, Stefen (1999). *Cognition : Théories et applications*. Trad. Teresa Blicharski et Pascal Casenave-Tapie. Bruxelles, De Boeck Université.

RENARD, Raymond (2002). *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde la phonétique verbo-tonale*. Volume 2. Bruxelles, De Boeck Université.

RENARD, Xavier (2008). *Précis d'Audioprothèse : Production, phonétique et acoustique de la parole*. Issy-les-Moulineaux (France), Elsevier Masson SAS.

RESNICK, Lauren (1987). *Education and learning to think*. Washington, D.C. National Academy Press.

RESNICK, Lauren & (1989). *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*. New Jersey (USA). Lawrence Erlbaum and Associates, Inc.

RESNICK, Lauren & KLOPFER, Leopold (1989). *Toward the thinking curriculum: Current cognitive research*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

RESWEBER, Jean-Paul (1996). *Le transfert : enjeux cliniques, pédagogiques et culturels*. Paris, L'Harmattan.

REUCHLIN, Maurice (1995). *Les méthodes en psychologie*. 10e édition, Paris, Presses Universitaires de France.

REUTER, Yves (2005). *Pédagogie du projet & didactique du français : penser et débattre avec Francis Ruellan*. Villeneuve d'Ascq (France), Presses Universitaires du Septentrion.

REY, Alain (2006). *Le Robert micro : Dictionnaire de la langue française*, Paris, dictionnaires le Robert.

REY, André (1969). *Problèmes de développement mental*. Neuchatel (Suisse), Delachaux et Niestlé.

REY, Bernard (1996). *Les compétences transversales en questions*. Paris, ESF.

RHODER, Carol & FRENCH, Joyce (2012). *Teaching Thinking Skills: Theory & Practice*. New York NY (USA), Routledge.

RICHARD, Jean-François (1998). *Les activités mentales : Comprendre, Raisonner, Trouver des solutions*, Paris, Armand Colin.

RICHARD, Jean-François (2004). *Les activités mentales : De l'interprétation de l'information à l'action*, 4e édition, Paris, Arman Colin.

RICHAUD, Renée-Laetitia (2000), *Une maïeutique du sujet pensant : approche clinique ou l'art, l'adolescent et son thérapeute*. Paris, L'Harmattan.

RICHER, Jean-Jacques (2012). *La didactique des langues interrogée par les compétences*. Bruxelles, E.M.E. & Inter Communications.

RIDEL, Alice (1988). *Le pouvoir de la voix 2*. La Celle-St-Cloud (France), Éditions B.A.M.I.

RISPAIL, Marielle (2005). *L'oral dans la classe : Compétences, enseignement, activités*. Paris, L'Harmattan.

RIVARA, René (2004). *Pragmatique et énonciation*. Aix-en-Provence (France), Publications de l'Université de Provence.

RIVENC, Marie-Madeleine. La compréhension orale chez les débutants en langue étrangère : Stratégies de réception, stratégies d'enseignement. In : DE MAN-DEVRIENDT, Marie-Jeanne (2000). *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde : Parcours et procédures de construction du sens*. Bruxelles, Éditions De Boeck université.

RIVENC, Paul (2003). *Apprentissage d'une langue étrangère-seconde : La méthodologie*. Bruxelles, Éditions De Boeck Université.

RIVIÈRE, Angel (1990). *La psychologie de Vygotsky*. Liège, Pierre Mardaga.

ROBERT, Jean-Pierre (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. 2e édition, Paris, Ophrys.

ROBERT, Jean-Michel (2009). *Manières d'apprendre : Pour des stratégies d'apprentissage différenciées*. Paris, Hachette Livre.

ROBERT, Paul (2008). *Le nouveau Petit Robert : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris, Dictionnaires Le Robert-SEJER.

ROBERT, Paul (2009). *Le nouveau petit Robert : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, Paris*, Dictionnaires Le Robert-SEJER.

ROBRIEUX, Jean-Jacques (1998). *Les figures de style et de rhétorique*. Paris, Dunod.

ROEGIERS, Xavier (2004). *Une pédagogie de l'intégration : Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. 2e édition, Bruxelles, De Boeck Université.

ROGERS, Carl (1972). *Le développement de la personne*. Paris, Dunod.

ROLAND CHRISTENSEN, C. & GARVIN, David & SWEET, Ann (1994). *Former à une* pensée *autonome : La méthode de l'enseignement par la discussion*. Trad. Larry Cohen. Bruxelles, De Boeck Université.

ROLLAND, Yvon (2011). *Apprendre à prononcer : Quels paradigmes en didactique des langues ?* Paris, Éditions Belin.

ROMAINVILLE, Marc (2007). Conscience, métacognition, apprentissage : les cas des compétences méthodologiques. In. Francisco Pons et Pierre-André Doudin : *La Conscience: Perspectives Pédagogiques et Psychologiques*. Québec, Presses de l'Université du Québec.

ROMANO, Guy (1992). « Comment favoriser le développement des habiletés de pensée chez les élèves? », dans *Pédagogie collégiale*, vol. 6, no 1. PP. 17-21.

RONDAL, Jean-Adolph (2000). Évaluation du langage : Langage oral. In. Jean-Adolph RONDAL et Xavier SERON (Dir.) : *Troubles du langage : Bases théoriques, diagnostic et rééducation*. Sprimont (Belgique), Éditions Pierre Mardaga.

RONDAL, Jean-Adolphe (2006). *Expliquer l'acquisition du langage : Caveats et perspectives*. Sprimont (Belgique), Pierre Mardaga éditeur.

ROSSI, Mario (1999). *L'intonation, le système du français : Description et modélisation*. Paris, Éditions Ophrys.

ROSSI, Mario (2007). *Audio*. Lausanne (Suisse), Presses Polytechniques et Universitaires Romandes.

ROSSI, Micaela (2005). Du monde et des mots : pour une définition du sens lexical. In. Francis Grossmann, Marie-Anne Paveau et Gérard Petit : *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*. Grenoble (France), Université Stendhal, éditions ELLUG.

ROSSI, Jean-Pierre (2006). *Psychologie de la mémoire*. Bruxelles, De Boeck Université.

ROSSI, Sandrine & VAN DER HENST, Jean-Baptiste (2007). *Psychologies du raisonnement*, Bruxelles, De Boeck.

ROUDET, Léonce (1910). *Éléments de phonétique générale*. Paris, Librairie universitaire, H. WELTER, Éditeur.

ROULET, Eddy (1999). *La description de l'organisation du discours : Du dialogue au discours*. Paris, Didier.

ROULIN, Jean-Luc (Dir.) (2006). *Psychologie cognitive*. 2e édition. Paris, éditions Bréal.

ROUSSEAU, Nicolas (1986). *Connaissance et langage chez Condillac*, Genève, Librairie Droz S. A.

ROUSSIAU, Nicolas & BONARDI, Christine (1999). *Les représentations sociales*. coll. Topos. Paris, Dunod.

RUDE, Nathalie & RETEL, Olivier (2000). *Statistique en psychologie*. Paris, Éditions In Press.

SANDER, Emmanuel (2000). *L'analogie, du naïf au créatif : Analogie et catégorisation*. Paris, L'Harmattan.

SANTAMARIA, Pablo (2010). *Les réunions assistées par informatique : L'apport du mind-mapping*. Paris, Lavoisier.

SARFATI, Georges-Elia (2002 a). Cultural studies, doxa, dictionnaries : the case of jewish identity. In : *Doxa and discourse : How common knowledge works*. R. Amossy - M. Sternberg (Dirs.). *Poetics Today*, vol. 23, n° 3, Duke University Press, 489-513.

SASSEVILLE, Michel &GAGNON, Mathieu (2007). *Penser ensemble à l'école : Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action*. Québec, Les presses de l'Université de Laval.

SAUVAGEOT, Aurélien (1957). *Les procédés expressifs du français contemporain*. Paris, Librairie C. Klincksieck.

SCALLON, Gérard (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Québec, éditions du Renouveau pédagogique Inc.

SCANDURA, Joseph (1983). Instructional strategies based on the structural learning theory. In. C.M. Reigeluth (Ed.): *Instructional-design theories and models: An overview of their current status*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.

SCHERFER, Peter (1981). À propos d'une théorie et de l'étude empirique de la conscience linguistique. In. Lucien Cherchi : *Recherches en linguistique étrangère*. Volume 7. Paris, Les Belles Lettres. PP.167-182.

SCHLEIERMACHER, Friedrich (1987). *Herméneutique*. Genève, Éditions Labor et Fides.

SCHNEIDER, Alfred (1981). *Intonation, accentuation et rythme : Nature, fonction et indices sur l'apprentissage d'une langue étrangère*. Hambourg (Allemagne), Helmut Buske Verlag Hamburg.

SCHNEUWLY, Bernard (2006). *Analyses des objets enseignés : Le cas du français*. Bruxelles, De Boeck Supérieur.

SCHOGT, Henry (1985). Dialogue pédagogique et dialogue du réel. In. Pierre Léon et Paul Perron : *Le dialogue*. Ottawa (Canada), Marcel Didier.

SCHÖN, Donald (1994). *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal (Canada), Les Editions Logiques, collection Formation des maîtres.

SCHÖN, Donald (1996). À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In. Barbier, J.M. : *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris, PUF. PP. 201-223.

SCHULER Eric (1992). *Comment s'affirmer : L'assertivité au quotidien, ni hérisson, ni paillasson*. Paris, Les Éditions d'Organisation.

SCHWARZE, Christoph (2001). *Introduction à la sémantique lexicale*. Tübingen (Allemagne), Gunter Narr Verlag.

SCOTT, Judith & NAGY, William (2009). Developing word consciousness. In. M. Graves (éd.) : *Essential reading on vocabulary instruction*. Newark, DE, International Reading Association. PP. 106-117.

SEARLE, John (1972). *Les actes de langage : Essai de philosophie du langage*. Paris, Hermann.

SÉGUY-DUCLOT, Alain (2011). *Recherches sur le langage*. Paris, Librairie Philosophique J. VRIN.

SERON, Xavier, BARON, Jean-Claude (1998). *Neuropsychologie humaine*. Sprimont (Belgique), éditions Mardaga.

SERVANT, Dominique (2007). *Gestion du stress et de l'anxiété*. 2e édition, Issy-les-Moulineaux, Elsevier Masson SAS.

SILVER, Harvey et al. (2012). *Inference : Teaching Students to Develop Hypotheses, Evaluate Evidence, and Draw Logical Conclusions*. Alexandria, VA (USA). Éditions ASCD.

SIMON, Péla (1967). *Les consonnes françaises : Mouvements et positions articulatoires à la lumière de la radiocinématographie*. Paris, Librairie C. Klincksieck.

SINGLETON, David & RYAN, Lisa (2004). *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon (UK), Multilingual Matters Ltd.

SITRI, Frédérique (2003). *L'objet du débat*. Paris, Presses Sorbonne Nouvelle.

SKOPINSKAJA, Liljana (2005). Le rôle de la culture dans les matériels d'enseignement de langues étrangères : une évaluation d'un point de vue interculturel. In. Ildikó Lázár : *Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants*. Strasbourg (France), Conseil de l'Europe.

SLAMA-CAZACU, Tatiana (1972). *La psycholinguistique : Lectures*. Paris, Éditions Klinchsieck.

SMITH, Frank (1979). *La compréhension et l'apprentissage : Un cadre de référence pour l'enseignement*, Trad. Alain Vézina, Kanada, Montréal, Les éditions HRW.

SOREL, Maryvonne (1994). *Pratiques nouvelles en éducation et en formation : L'éducabilité cognitive*. Paris, L'Harmattan.

SOUCHON, Marc (1996). *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères*. Besançon (France), Presses Universitaires Franc-Comtoises.

SOUTET, Olivier (2006). *Études de linguistique contrastive*. Paris, Presses de l'Université Paris-Sorbonne.

SPINELLI Elsa & FERRAD Ludovic (2005). *Psychologie du langage*. Paris, Armand Colin.

SPRINGER, Claude (1996). *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*. Paris, éditions Ophrys.

SPRINGER, Sally P. & DEUTSCH, Georg (2000). Cerveau *gauche cerveau droit: À la lumière des neurosciences*. Trad. Simone Benoit-Dubrocard et Jeannine Blanc-Garin, Paris et Bruxelles, De Boeck Université.

STARETS, Moshe (2000). *Théories syntaxiques du français contemporain*. Québec, Presses de l'Université Laval.

STEVENSON, Angus (ed.) (2010). *Oxford Dictionary of English*. 3d edition. Oxford (UK). Oxford University Press.

STÉBÉ, Jean-Marc (2008). *Risques et enjeux de l'interaction sociale*. Cachan (France), éditions Lavoisier.

STEELE, Ross (2002). *Civilisation progressive du français*. Paris, CLE International.

STOCKINGER, Peter (2001). *Traitement et contrôle de l'information : Procédures sémiotiques et textuelles*. Paris, Hermes Science Publications.

STOICIU, Gina (2006). *Comment comprendre l'actualité : Communication et mise en scène*. Québec, Presses de l'Université de Québec.

STORDEUR, Joseph (2006). *Enseigner et / ou apprendre: Pour choisir nos pratiques*. 2e édition. Bruxelles, De Boeck.

STRAKA, Georges (1965). *Album phonétique*. Québec, Presses de l'université Laval.

STRATTON, Jon (1999). *Critical Thinking for College Students*. Oxford (UK), Rowmann & Littlfeild Publishers.

STRAUVEN, Christiane (1996). *Construire une formation : Définition des objectifs pédagogiques et exercices d'application*. 2e édition, Paris, Bruxelles, De Boeck Université.

SZENDY, Peter (2000). *L'écoute*. Paris, L'Harmattan.

TABOURET-KELLER, Andrée (1997). *Les enjeux de la nomination des langues*. Levain (Belgique), éditions Peeters.

TALBOT, Laurent (2012). *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. Toulouse (France), éditions ÉRÈS.

TARDIF, Jacques & MEIRIEU, Philippe (1996). *Stratégie en vue de favoriser le transfert des connaissances*. Vie Pédagogique. N° 98. PP. 4-7.

TARDIF, Jacques & MEIRIEU, Philippe (1998). *Quelques contributions de la recherche pour favoriser le transfert des apprentissages*. Vie Pédagogique. N° 108. PP. 39-44.

TARDIF, Maurice & LESSARD, Claude (1999). *Le travail enseignant au quotidien: contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec, Presses de l'Université Laval.

TAUPIN, Philippe (2008). *Meta-cognition : A Recent Review of Research, Theory and Perspectives*. New York (USA). Nova Science Publishers.

TERWAGNE, Sergo & LAFONTAINE, Annette & VANHULLE, Sabine (2004). *Les cercles de lecture : Interagir pour développer ensemble des compétences de lecture*. 2e édition, Bruxelles, De Boeck Supérieur.

THOMAS, Jacqueline & BOUQUIAUX, Luc & CLOAREC-HEISS, France (1976). *Initiation à la phonétique : Phonétique articulatoire et phonétique distinctive*. Paris, Presses Universitaires de France.

THYRION, Francine (1997). *L'écrit argumenté : questions d'apprentissage*. Louvain (Belgique), Peeters.

TIBERGHIER, Guy (1997). *La mémoire oubliée*, Sprimont (Belgique), Pierre Mardaga.

TIBERGHIEN, Guy (2007). *Psychologie cognitive : Tome 1, l'adulte*. Paris, éditions Bréal.

TISSET, Carole (2010). *Enseigner la langue française à l'école : la grammaire, l'orthographe et la conjugaison*. Paris, Hachette.

TOCHON, François (1992). De l'épistémologie pragmatique à la signification paradoxale : En quête de la comptabilité. In. Jean Hassenforder et Jean-Pierre Astolfi : *Chercheurs en éducation*. Paris, L'Harmattan.

TOMALIN, Barry & STEMPLESKI, Susan (1993). *Cultural Awareness*. Oxoford (UK), Oxford University Press.

TOUSSAINT, Rodolphe & XYPAS, Constantin (2004). *La notion de compétence en éducation et en formation* : Fonctions et enjeux. Paris, L'Harmattan.

TRAVERSO, Véronique (1996). *La conversation familière : Analyse pragmatique des interactions*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

TREINSOUTROT, Pascal (2009). Étude de la mise en place d'une situation de compréhension de l'oral en classe d'anglais et d'espagnol. In. Dominique Groux : *Approches comparées de l'enseignement des langues et de la formation des enseignants*. Paris, L'Harmattan.

TRÉVISIOL-OKAMURA, Pascale & KOMUR-THILLOY, Greta (2011). *Discours, acquisition et didactique des langues : Les termes d'un dialogue*. Paris, L'Harmattan.

TROCME-FABRE, Hélène (2011) *J'apprends, donc je suis*. Paris, éditions d'Organisation.

TROGNON, Alain & GHIGLIONE, Rodolphe (1993). *Où va la pragmatique ? De la pragmatique à la psychologie sociale*. Grenoble (France), Presses Universitaires de Grenoble.

VAISSIÈRE, Jacqueline (2006). *La phonétique*. Paris, Presses Universitaires de France.

VALDOIS, Syviane (1993). Les transformations segmentales d'origine aphasique. In. Jean-Louis Signoret, Francis Eustache, Bernard Lechevalier (Coords.) : *Langage et aphasie*. Bruxelles, De Boeck Supérieur.

VALÉRY, Paul (1968). *Variété IV*. Paris, Gallimard.

VAN CAMPENHOUDT, Marc, LINO, Teresa et COSTA, Rute (2011). *Passeurs de mots, passeurs d'espoir: lexicologie, terminologie et traduction face au défi de la diversité*. Paris, éditions des archives contemporaines.

VANDELOISE, Claude (2003). *Langues et cognition*. Paris, Lavoisier.

VAN DEN HEUVEL, Pierre (1985). *Parole, mot, silence : Pour une poétique de l'énonciation*. Paris, Librairie José Corti.

VAN KLEECK, A. (1994). Metalinguistic development. In. G. Wallach & K. Butler (Eds.): *language learning disabilities in school-age children and adolescents*. New York, Merrill. PP. 53-98.

VAN RILLAER, Jacques (1992). *La gestion de soi*. Sprimont (Belgique), Pierre Mardaga éditeur.

VANDERVEKEN, Daniel (1985). Les différentes espèces de forces illocutoires et les différents modes d'accomplissement d'actes de discours dans le dialogue. In. Pierre Léon et Paul Perron : *Le dialogue*. Ottawa (Canada), Marcel Didier.

VANDERVEKEN, Daniel (1988). *Les actes de discours : Essaie de philosophie du langage et de l'esprit sur la signification des énoncés*. Liège (Belgique), Éditions Pierre Mardaga.

VANDER MAREN, Jean-Marie (2004). *Méthode de recherche pour l'éducation*. 2e édition. Bruxelles, Éditions De Boeck Université.

VANDER VORST, André (1995). *Transmission, propagation et rayonnement*. Bruxelles, De Boeck Université.

VAN DIJK, Teun & KINTSCH, Walter (1983). *Strategies of Discours Comprehension*. Orlando, Florida (USA), Academic Press.

VANNESTE, Alex (2005). Le français du XXIe siècle : *Introduction à la francophonie : Éléments de phonétique, de phonologie et de morphologie*. Somersstraat (Belgique), Garant Uitgevers.

VARGAS, Claude (2006). Les manuels scolaires : Imperfections nécessaires, imperfections inhérentes et imperfections contingentes. In. Monique Lebrun : *Le manuel scolaire : Un outil à multiples facettes*. Québec, Presses de l'Université du Québec.

VASSEUR, Marie-Thérèse & GRANDCOLAS, Bernadette (1999). *Conscience d'enseignant, conscience d'apprenant : réflexions interactives pour la formation*. Paris, Publication Socrates-Lingua. Université René Descartes-Paris V.

VEGA Y VEGA, Jorge Juan (2000). *L'enthymème : Histoire et actualité de l'inférence du discours*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

VELLAS, Etiennette (2006). *Situations de formation et problématisation*. Bruxelles, De Boeck Université.

VELTCHEFF, Caroline & HILTON, Stanley (2003). *L'évaluation en FLE*. Paris, Hachette livre.

VENTURINI, Patrice (2008). *Analyse de situations didactiques: perspectives comparatistes*. Toulouse (France), Presses Universitaires du Mirail.

VERBEKEN, Dominique (2009). *Entre sens et signification : Constitution du sens, points de vue sur l'articulation sémantique-pragmatique*. Paris, L'Harmattan.

VERDELHAN-BOURGADE, Michèle & AUGER, Natalie (2011). Les manuels et supports pédagogiques : catégorisations. In. Philippe Blanchet et Patrick Chardenet (Dirs.) : *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*. Paris, éditions des Archives Contemporaines (EAC).

VERMETTE, Jacques & CLOUTIER, Richard (1992). *La parole en public : savoir être, savoir faire*. Québec et Ottawa, Presses Université Laval.

VÉRONIQUE, Daniel (1990). *À la rencontre de l'autre langue : réflexions sur les représentations dans l'apprentissage d'une langue étrangère*. Le français dans le monde, Recherches et applications. Paris, EDICEF.

VÉRONIQUE, Daniel (1997). *La didactique des langues et des cultures face à l'apprenant de langues étrangères et à ses activités d'appropriation*. Études de linguistique appliquée. 105, Janvier-mars. Paris, éditions Didier. PP. 93-110.

VETTRAINO-SOULARD, Marie-Claude (1993). *Lire une image : Analyse de contenu iconique*. Paris, Armand Colin Éditeur.

VEZIN, Liliane (1979). *Aspects constructifs de la compréhension d'énoncés et acquisition de connaissances*, Paris, éditions du CNRS.

VIANIN, Pierre (2009). *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire: Comment donner à l'élève les clés de sa réussite*. Bruxelles, De Boeck Université.

VIAU, Rolland (2006). *La motivation en contexte scolaire*. 3e édition, Bruxelles, De Boeck Supérieur.

VIGNAUX, Georges (1988). *Le discours, acteur du monde: énonciation, argumentation et cognition*. Paris, Ophrys.

VIGNAUX, Georges (2004). Une approche cognitive de l'argumentation. In. Marianne Doury & Sophie Moirand. *L'Argumentation aujourd'hui : Positions théoriques en confrontation*. Paris, Presses Sorbonne Nouvelle.

VIROLE, Benoît (2006). *Psychologie de la surdité*. 3e édition. Bruxelles, De Boeck.

VOGELEER, Svetlana (1995). *L'interprétation du texte et la traduction*. Bruxelles, Peeters Louvain-la-neuve.

VYGOTSKI, Lev (1997). *Pensée et langage*. Trad. Françoise Sève. Paris, La Dispute/SNÉDIT.

WALTER, Henriette (1976). *La dynamique des phonèmes dans le lexique français contemporain*. Paris, Librairie Droz.

WASTON RODGER, Valentine (1997). *Mieux traduire, mieux s'exprimer : Cahier d'exercices pour l'apprentissage du français écrit et oral*. Toronto, Ontario, Canadian scholars' Press Inc.

WHORF, Benjamin (1969). *Linguistique et anthropologie*. Trad. Claude Carme, Paris, Denoël/Gonthier.

WIDDOWSON, H.G. (1981). *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Trad. Kasty et Gérard Blamont. Paris, Hatier.

WIDLA, Halina (2007). *L'acquisition du français - langue troisième: problèmes méthodologiques et implications pratiques*. Uniwersytet Slaski.

WILES, Jon (2009). *Leading Curriculum Development*. California (USA), Corwin Press.

WILKS, Susan (2005). *Designing a Thinking Curriculum*. Camberwell, Victoria (Australia), ACER (Australian Council for Educational Research Ltd.

WILLARD, Charles (1991). L'argumentation et les fondements sociaux de la connaissance. In. Colloque de Cerisy. *L'argumentation*. Liège, Pierre Mardaga Éditeur.

WILSON, Jeni & WING JAN, Lesley (2012). *Smart Thinking: A Programme for Developing Thinking Skills in 7 to 12 Year Olds*. New York NY (USA), Routledge.

WINDISCH, Uli (1985). *Le raisonnement et le parler quotidiens*, Lausanne, l'Âge d'Homme.

WIOLAND, François (2005). *La vie sociale des sons du français*. Paris, L'Harmattan.

WLODARCZYK, André (2004). Centres d'intérêt et ordres communicatifs. In. Pierre Cotte, Martine Dalmas et Hélène Wlodarczyk. *Énoncer : L'ordre informatif dans les langues*. Paris, L'Harmattan.

WOOD, Monica (1995). *Description*. Ohio, USA, Writer's Digest Books.

WUNDERLI, Peter (1987). *L'intonation des séquences extraposées en français*. Tübingen (Allemagne), Gunter Narr Verlag.

YAGUELLO, Marina (1991). *En écoutant parler la langue*. Paris, Éditions du Seuil.

YEO, Lacina (2012). *Guide pratique de rédaction et de présentation d'un travail de recherche*. Paris, L'Harmattan.

ZACZYK, Christian (2005). *Comment avoir de bonnes relations avec les autres*. Paris, Odile Jacob.

ZARATE, Geneviève (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris, éditions Didier.

ZARATE, Geneviève (2008). Introduction : Appartenances et lien social. In. Geneviève Zarate, Danielle Levy & Claire Kramsch (éd.) : *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris, éditions des Archives Contemporaines. PP. 173-180.

ZUBIRI, Xavier (2005). *L'intelligence sentante : Intelligence et Réalité*. Trad. Philibert Secretan. Paris, L'Harmattan.

Glossaire

- **Expression orale** : une activité intellectuelle qui exige des opérations de réflexion d'ordre supérieur. Celles-ci nous aident à développer les habiletés communicatives et psycholinguistiques, et s'exprimer oralement dans des situations communicatives diverses. L'expression orale s'appuie sur deux facteurs principaux : la production sonore et l'interprétation de cette production de la part des interlocuteurs.

- **Habilité de réflexion** « *thinking skill* » : une capacité d'exécuter un acte avec une adresse et une intelligence.

- **Habilité de réflexion de base** : il s'agit de trois habilités fondamentales de réflexion : **mémorisation** (repérer de l'information et s'en souvenir), **compréhension** (saisir des significations, traduire des connaissances dans un nouveau contexte, et interpréter des faits à partir d'un cadre donné), et **application** (réinvestir des méthodes, des concepts et des théories dans de nouvelles situations).

- **Habilité de réflexion d'ordre supérieur** : il s'agit de trois habilités supérieures de réflexion : **analyse** = pensée analytique (reconnaître les sous-entendus), **évaluation** = pensée critique (distinguer des idées, et poser des choix en fonction d'arguments raisonnés), et **synthèse** = pensée créative (mettre en rapport des connaissances issues de plusieurs domaines, et utiliser des idées disponibles pour en créer de nouvelles).

- **LE** : langue étrangère.

- **MCT** : mémoire à court terme.

- **MDT** : mémoire de travail.

- **MLT** : mémoire à long terme.

- **Objectif d'action** : un objectif représenté par un niveau de réflexion et traduit par un verbe. Par exemple, dans l'habilité de réflexion « **Synthèse** », « arranger, assembler, collecter, composer, construire, créer, etc. », sont tous des objectifs d'action.

Pré-tes/post-test : un test qui vise évaluer le développement de sous-habiletés d'expression orale.

- **Production orale** : une opération qui relève de la performance de l'énonciateur et illustre son habileté langagière.

- **Programme de réflexion** « *thinking curriculum* : TC» : une méthode d'enseignement qui vise à développer les habiletés de réflexion.

- **Réflexion en langue** : une connexion entre une évocation perceptive ou mnésique (des représentations des caractères graphiques ou d'une suite des sons) et une autre évocation des représentations des règles grammaticales.

- **Réflexion sur une langue** : une analyse d'énoncés concernant cette langue. Il s'agit d'une réflexion onomasiologique qui va du sens à la forme linguistique afin de déclencher la conscience métalinguistique chez l'apprenant

- **Sous-habiletés d'expression orale** : il s'agit, dans cette étude, de quatre sous-habiletés principales ; sous-habiletés de compréhension de l'oral, sous-habiletés de communication, sous-habiletés intonatives et sous-habiletés de fluidité orale.

- **Taxonomie de Bloom** : un modèle pédagogique, proposé par Bloom en 1956, et basé sur une classification des niveaux d'acquisition des connaissances selon les habilités de réflexion. Ce modèle organise les habilités de réflexion en six niveaux de façon hiérarchique, de la simple restitution de faits jusqu'à la manipulation complexe des concepts. Chaque niveau supérieur englobe les niveaux précédents :

1. **Mémorisation** : connaître, arranger, définir, dupliquer, étiqueter, lister, mémoriser, nommer, ordonner, identifier, relier, rappeler, répéter, reproduire.

2. **Compréhension** : classifier, décrire, discuter, expliquer, exprimer, identifier, indiquer, situer, reconnaître, rapporter, reformuler, réviser, choisir, traduire

3. **Application** : appliquer, choisir, démontrer, employer, illustrer, interpréter, opérer, pratiquer, planifier, schématiser, résoudre, utiliser, écrire.

4. **Analyse** : analyser, estimer, calculer, catégoriser, comparer, contraster, critiquer, différencier, discriminer, distinguer, examiner, expérimenter, questionner, tester, cerner.

5. **Synthèse** : arranger, assembler, collecter, composer, construire, créer, concevoir, développer, formuler, gérer, organiser, planifier, préparer, proposer, installer, écrire.

6. **Évaluation** : arranger, argumenter, évaluer, rattacher, choisir, comparer, justifier, estimer, juger, prédire, chiffrer, élaguer, sélectionner, supporter.

Index

1- Mots clés :

E

expression orale, - 3 -, - 21 -, - 24 -, - 25 -, - 26 -, - 27 -, - 28 -, - 29 -, - 30 -, - 31 -, - 33 -, - 38 -, - 39 -, - 40 -, - 41 -, - 47 -, - 48 -, - 50 -, - 52 -, - 53 -, - 55 -, - 56 -, - 57 -, - 58 -, - 59 -, - 60 -, - 63 -, - 64 -, - 65 -, - 66 -, - 70 -, - 71 -,- 73 -, - 74 -, - 77 -, - 86 -, - 91 -, - 96 -, - 98 -, - 100 -, - 104 -, - 105 -, - 106 -, - 112 -, - 113 -, - 114 -, - 116 -, - 117 -, - 119 -, - 120 -, - 121 -, - 122 -, - 123 -, - 124 -, - 125 -, - 126 -, - 128 -, - 129 -, - 130 -, - 131 -, - 132 -, - 133 -, - 134 -, - 135 -, - 136 -, - 141 -, - 142 -, - 143 -, - 144 -, - 145 -, - 147 -, - 148 -, - 149 -, - 150 -, - 151 -, - 153 -, - 155 -, - 158 -, - 163 -, - 164 -, - 166 -, - 167 -, - 170 -, - 173 -, - 176 -, - 182 -, - 183 -, - 185 -, - 219 -, - 223 -, - 224 -, - 226 -, - 228 -, - 252 -, - 258 -, - 265 -, - 266 -, - 267 -, - 269 -, - 276 -, - 277 -, - 306 -, - 310 -, - 311 -, - 313 -, - 315 -, - 342 -, - 343 -, - 352 -, - 381 -, - 383 -, - 400 -, - 420 -, - 425 -, - 437 -, - 438 -, - 442 -, - 443 -, - 444 -, - 445 -, - 447 -, - 450 -, - 452 -, - 453 -, - 454 -, - 455 -, - 456 -, - 458 -, - 459 -, - 460 -, - 462 -, - 464 -, - 465 -, - 467 -, - 469 -, - 470 -, - 497 -, - 538 -, - 537 -

H

habiletés de réflexion, - 14 -, - 18 -, - 26 -, - 27 -, - 28 -, - 30 -, - 31 -, - 55 -, - 73 -, - 76 -, - 79 -, - 83 -, - 96 -, - 97 -, - 99 -, - 100 -, - 106 -, - 108 -, - 109 -, - 110 -, - 111 -, - 114 -, - 117 -, - 156 -, - 157 -, - 158 -, - 161 -, - 162 -, - 163 -, - 170 -, - 174 -, - 222 -, - 268 -, - 271 -, - 344 -, - 439 -, - 442 -, - 453 -, - 456 -, - 464 -, - 465 -, - 467 -, - 470 -, - 538 -

P

pensée analytique, - 25 -, - 28 -, - 51 -, - 101 -, - 102 -, - 111 -, - 114 -, - 115 -, - 116 -, - 158 -, - 163 -, - 174 -, - 177 -, - 178 -, - 179 -, - 180 -, - 267 -, - 268 -, - 269 -, - 302 -, - 403 -, - 442 -, - 443 -, - 464 -, - 466 -, - 537 -
pensée créative, - 60 -, - 76 -, - 102 -, - 115 -, - 116 -, - 163 -, - 164 -, - 174 -, - 269 -, - 346 -, - 347 -, - 348 -, - 350 -, - 384 -, - 400 -, - 429 -, - 435 -, - 438 -, - 440 -, - 444 -, - 537 -
pensée critique, - 25 -, - 51 -, - 55 -, - 65 -, - 68 -, - 76 -, - 99 -, - 102 -, - 103 -, - 108 -, - 112 -, - 115 -, - 116 -, - 163 -, - 174 -, - 269 -, - 270 -, - 271 -, - 272 -, - 273 -, - 276 -, - 310 -, - 343 -, - 345 -, - 403 -, - 443 -, - 473 -, - 478 -, - 489 -, - 537 -
post-test, - 30 -, - 31 -, - 112 -, - 116 -, - 121 -, - 142 -, - 143 -, - 145 -, - 151 -, - 166 -, - 167 -, - 170 -, - 193 -, - 194 -, - 210 -, - 222 -, - 265 -, - 267 -, - 294 -, - 310 -, - 341 -, - 344 -, - 380 -, - 399 -, - 436 -, - 439 -, - 445 -, - 446 -, - 447 -, - 450 -, - 452 -, - 453 -, - 454 -, - 455 -, - 456 -, - 457 -, - 458 -, - 459 -, - 461 -, - 462 -, - 465 -, - 466 -, - 467 -, - 469 -, - 538 -
pré-test, - 30 -, - 31 -, - 112 -, - 116 -, - 121 -, - 142 -, - 143 -, - 145 -, - 151 -, - 166 -, - 167 -, - 169 -, - 170 -, - 171 -, - 445 -, - 447 -, - 450 -, - 453 -, - 454 -, - 455 -, - 456 -, - 458 -, - 459 -, - 461 -, - 462 -, - 465 -, - 466 -, - 467 -, - 469 -
production orale, - 3 -, - 25 -, - 27 -, - 33 -, - 34 -, - 35 -, - 36 -, - 37 -, - 38 -, - 39 -, - 40 -, - 42 -, - 43 -, - 44 -, - 45 -, - 46 -, - 47 -, - 48 -, - 51 -, - 66 -, - 87 -, - 90 -, - 114 -, - 116 -, - 127 -, - 158 -, - 163 -, - 301 -, - 360 -, - 442 -, - 465 -, - 467 -, - 538 -
programme de réflexion, - 3 -, - 13 -, - 17 -, - 25 -, - 26 -, - 27 -, - 30 -, - 31 -, - 33 -, - 82 -, - 96 -, - 97 -, - 98 -, - 99 -, - 100 -, - 103 -, - 104 -, - 107 -, - 109 -, - 110 -, - 111 -, - 113 -, - 115 -, - 117 -, - 120 -, - 121 -, - 152 -, - 153 -, - 156 -, - 157 -, - 158 -, - 166 -, - 170 -, - 171 -, - 174 -, - 216 -, - 442 -, - 443 -, - 444 -, - 445 -, - 447 -, - 450 -, - 452 -, - 455 -, - 456 -, - 457 -, - 462 -, - 464 -, - 465 -, - 467 -, - 468 -, - 469 -, - 470 -, - 155 -, - 538 -

R

réflexion en langue, - 3 -, - 24 -, - 25 -, - 29 -, - 33 -, - 74 -, - 85 -, - 86 -, - 91 -, - 93 -, - 99 -, - 117 -, - 465 -
réflexion sur la langue, - 3 -, - 24 -, - 25 -, - 33 -, - 65 -, - 68 -, - 74 -, - 75 -, - 83 -, - 99 -, - 116 -, - 468 -

T

taxonomie de Bloom, - 158 -, - 161 -, - 162 -, - 537 -, - 538 -

2- Auteurs :

A

Ablali, - 57 -
Abrahamsen, - 44 -
Abubakr-Moritz, - 58 -
Accardo, - 114 -
Achard, - 124 -, - 486 -
Adam, - 56 -
Adami, - 64 -
Agostinelli, - 83 -
Akinci, - 58 -, - 491 -
Almaliki, - 14 -
Andersen, - 8 -
Anderson, - 8 -, - 36 -, - 51 -, - 61 -
Angoujard, - 45 -
Arcand, - 42 -, - 47 -, - 51 -
Ardois, - 51 -, - 173 -
Argyris, - 13 -
Arrivé, - 89 -
Asselah Rahal, - 8 -
Atayan, - 54 -
Attal, - 55 -
Aubert-Gea, - 60 -, - 119 -
Aubret, - 92 -, - 111 -
Audin, - 17 -
Augé, - 35 -
Auger, - 55 -
Auroux, - 95 -
Ayres, - 102 -

B

Babin, - 94 -
Bablon, - 13 -
Bachelard, - 92 -
Bacri, - 55 -
Baddeley, - 88 -
Baggio, - 132 -
Bählar, - 53 -
Bailleux, - 48 -
Bange, - 35 -
Baron, - 98 -
Barth, - 51 -, - 60 -
Barthes, - 58 -
Bataille, - 11 -
Baudouin, - 94 -
Baylon, - 60 -
Beacco, - 8 -, - 10 -, - 69 -
Béchillon, - 21 -
Bechtel, - 44 -
Belin, - 88 -, - 525 -
Bénatar, - 127 -
Bergeron, - 51 -, - 484 -
Bernard, - 44 -, - 481 -, - 482 -, - 486 -, - 489 -, - 496 -, - 499 -, - 501 -, - 506 -, - 511 -, - 524 -, - 527 -, - 532 -
Berner, - 92 -
Berthelot, - 166 -
Berthoz, - 314 -
Bertrand, - 11 -
Bérubé, - 39 -
Bigand, - 37 -
Bijold, - 107 -
Binet, - 120 -
Blanche-Benveniste, - 58 -
Blanchet, - 8 -, - 153 -, - 174 -
Bloom, - 21 -, - 66 -, - 107 -, - 108 -, - 110 -, - 116 -, - 119 -, - 157 -, - 158 -, - 159 -, - 161 -, - 162 -, - 456 -
Bock, - 48 -
Boillot, - 95 -
Boissinot, - 54 -
Boisvert, - 68 -, - 76 -, - 111 -, - 271 -, - 272 -
Bonardi, - 10 -
Bonin, - 44 -
Bonnardel, - 347 -
Bonnet, - 77 -, - 354 -, - 355 -
Bonniol, - 148 -
Bonthoux, - 227 -
Bourbeau, - 47 -, - 51 -
Bourciez, - 42 -
Bourhis, - 59 -
Bousquet, - 59 -
Boyer, - 60 -
Brentano, - 35 -
Bres, - 57 -, - 518 -
Breton, - 55 -, - 70 -, - 164 -
Briane, - 13 -
Briquet-Duhazé, - 75 -
Bromberg, - 61 -, - 480 -
Bronckart, - 39 -, - 58 -, - 77 -
Brookhart, - 28 -, - 101 -
Brown, - 162 -
Brun, - 46 -
Buchs, - 174 -
Burden, - 98 -
Burszten, - 43 -, - 481 -
Busino, - 94 -
Buyssens, - 45 -
Byram, - 11 -, - 82 -

C

Cadet, - 449 -
Cain, - 13 -, - 56 -
Callamand, - 35 -
Canedo, - 27 -, - 156 -
Carton, - 42 -
Carvalho, - 40 -
Casalis, - 75 -
Castelloti, - 8 -
Castellotti, - 9 -, - 12 -
Cazier, - 57 -
Cenoz, - 469 -
Charaudeau, - 126 -
Charmeux, - 123 -

Chastrette, - 107 -
Chazal, - 53 -
Chéné, - 104 -
Chini, - 8 -, - 89 -
Chiss, - 8 -, - 20 -
Chomsky, - 86 -
Chopin, - 153 -
Chosson, - 104 -
Cicurel, - 16 -, - 56 -, - 89 -, - 479 -
Climont, - 45 -
Cloutier, - 105 -, - 126 -
Coirier, - 45 -
Col, - 77 -, - 522 -
Collins, - 17 -
Colombat, - 69 -
Combert, - 24 -, - 227 -
Comte-Sponville, - 22 -
Condamines, - 36 -
Conklin, - 17 -, - 68 -, - 101 -
Conne, - 179 -
Constant, - 77 -
Cookson, - 28 -
Cordier, - 95 -
Cornuéjols, - 350 -
Cosnefroy, - 173 -
Cosnier, - 63 -, - 507 -
Costa, - 69 -
Coste, - 63 -
Costermans, - 101 -, - 403 -
Cousineau, - 452 -
Crahay, - 157 -
Cros, - 107 -
Cuisinier, - 22 -
Culioli, - 74 -, - 76 -
Cummins, - 16 -, - 468 -, - 469 -
Cuq, - 51 -

D

D'Arcy, - 25 -, - 27 -
Dabène, - 8 -, - 12 -
Dagenais, - 62 -
Dalpé, - 75 -, - 76 -
Daniel, - 55 -, - 102 -, - 221 -, - 316 -, - 333 -, - 334 -, - 485 -, - 486 -, - 499 -, - 502 -, - 510 -, - 520 -, - 522 -, - 523 -, - 533 -, - 534 -
Daunay, - 13 -, - 489 -
David, - 8 -, - 11 -
Day, - 382 -
De Ketele, - 21 -, - 132 -
De La Garanderie, - 21 -
De Landsheere, - 148 -
De Man-De Vriendt, - 76 -, - 490 -
De Oliveira Gomes, - 277 -
De Pietro, - 16 -
De Rotrou, - 87 -
De Saussure, - 36 -, - 38 -
De Singly, - 136 -
De Vecchi, - 10 -, - 120 -
De Vogüé, - 183 -
Debra, - 27 -
Debray, - 173 -
Defays, - 51 -, - 56 -
Delacour, - 22 -, - 23 -
Delbecque, - 21 -, - 51 -, - 86 -
Deleau, - 65 -, - 96 -
Deliège, - 37 -
Dell, - 35 -, - 37 -, - 505 -
Demeuse, - 105 -, - 157 -
Demnard, - 173 -
Depecker, - 74 -
Dépelteau, - 167 -
Depover, - 106 -
Derrida, - 35 -
Descamps, - 58 -
Deschênes, - 92 -
Detey, - 58 -
Dewey, - 13 -, - 91 -
Dijk, - 45 -
Dorolle, - 93 -
Dortier, - 86 -
Doss, - 15 -
Dostie, - 72 -
Doudin, - 22 -
Dubois, - 21 -
Duchet, - 40 -, - 124 -
Ducrot, - 53 -
Dudouet, - 125 -
Dumont, - 24 -, - 469 -
Duneton, - 75 -
Durand, - 99 -
Dutrénit, - 80 -

E

Ebel, - 20 -
Eclère, - 56 -
Edeline, - 56 -
Edelman, - 61 -
Elamé, - 11 -
Ellen Weinstein, - 158 -
Elman, - 44 -
Eme, - 149 -
Essono, - 63 -
Estivals, - 73 -
Etienne, - 126 -
Evola, - 166 -

F

Faerber, - 29 -
Fall, - 53 -
Fanget, - 104 -
Farid, - 14 -
Fayol, - 43 -, - 520 -
Ferna Ndez-Vest, - 59 -
Ferrad, - 89 -
Feyereisen, - 43 -, - 104 -
Fiala, - 20 -
Fiori, - 48 -
Fleis, - 42 -
Fløistad, - 52 -
Forquin, - 155 -
Forsberg, - 63 -
Fortunata, - 27 -
Foucart, - 452 -
Fougères, - 102 -
Fougeyrollas-Schwebel, - 137 -
Foulin, - 170 -
Fournier, - 127 -, - 402 -

François, - 66 -, - 95 -, - 464 -, - 483 -, - 484 -, - 485 -, - 486 -, - 490 -, - 492 -, - 493 -, - 499 -, - 500 -, - 501 -, - 504 -, - 509 -, - 510 -, - 517 -, - 521 -, - 523 -, - 524 -, - 531 -, - 536 -
French, - 3 -, - 17 -, - 27 -
Friedrich Schleiermacher, - 45 -
Fuchs, - 74 -
Furlong, - 17 -

G

Gagnon, - 464 -
Gajo, - 60 -
Galatanu, - 69 -, - 114 -, - 123 -
Galisson, - 63 -
Gaonac'h, - 8 -, - 45 -, - 88 -, - 90 -
Garde, - 42 -
Gardin, - 86 -
Gardner, - 86 -
Garitte, - 57 -
Garmadi, - 124 -
Gauthier, - 79 -, - 484 -
Gawain, - 382 -
George, - 93 -
Gergely, - 54 -
Gettliffe-Grant, - 56 -
Ghiglione, - 55 -, - 71 -, - 132 -
Giacobbe, - 16 -, - 42 -
Gil, - 40 -
Gilbert, - 92 -, - 111 -, - 494 -, - 504 -, - 519 -
Giordan, - 10 -
Godefroid, - 89 -, - 170 -, - 453 -
Gohard-Radenkovic, - 10 -, - 15 -, - 62 -, - 81 -
Gombert, - 75 -, - 76 -
Good, - 103 -
Gosselin, - 77 -
Gouadec, - 92 -
Goutéraux, - 8 -, - 89 -
Grandaty, - 59 -
Grandcolas, - 13 -
Grebot, - 87 -, - 89 -
Grégoire, - 112 -, - 131 -, - 149 -
Grève, - 47 -
Grize, - 54 -, - 56 -, - 495 -
Grossmann, - 48 -, - 526 -
Gruaz, - 43 -
Gruca, - 51 -
Gruyer, - 93 -
Guillaume, - 20 -, - 44 -
Guimbretière, - 70 -
Guimelli, - 11 -
Gülich, - 75 -
Gumperez, - 79 -
Gumperz, - 78 -

H

Hadji, - 112 -
Halté, - 25 -, - 119 -
Hansen, - 131 -, - 150 -, - 167 -
Hansenne, - 150 -
Harache, - 127 -
Hassler, - 20 -
Heacox, - 159 -
Hécaen, - 21 -
Heidegger, - 113 -
Henri, - 102 -, - 477 -, - 478 -, - 479 -, - 515 -, - 522 -
Herboly, - 41 -
Heuvel, - 52 -
Hewitt, - 103 -
Hinglais, - 173 -
Hörmann, - 21 -
Hume, - 158 -
Hymes, - 65 -

I

Ide, - 93 -
Issacharoff, - 87 -

J

Jackendoff, - 98 -
Janet, - 93 -
Javeau, - 137 -
Jessner, - 469 -
Johnson, - 28 -
Jolivalt, - 137 -
Jonanaert, - 79 -
Jones, - 137 -
Jonnaert, - 26 -, - 65 -, - 125 -
Jordà, - 8 -
Juan, - 132 -, - 511 -, - 533 -

K

Kahn, - 54 -
Kalala Kabeya, - 64 -
Keller, - 71 -, - 80 -
Kennedy, - 103 -
Kerbrat-Orecchioni, - 63 -, - 507 -
Kintsch, - 45 -
Klinkenberg, - 83 -
Kolb, - 35 -, - 36 -
Kotschi, - 75 -
Kramsch, - 82 -, - 536 -
Krashen, - 8 -
Kroubo Dagnini, - 72 -
Kuhn, - 16 -

L

Ladmiral, - 123 -
Lafarge, - 55 -
Lafont, - 100 -
Lafontaine, - 30 -, - 51 -
Laforest, - 57 -, - 508 -
Lafortune, - 13 -, - 55 -, - 102 -, - 103 -, - 271 -
Lafrortune, - 271 -
Lange, - 108 -
Lapaire, - 52 -
Larigauderie, - 88 -, - 90 -
Laroche, - 92 -
Laurencelle, - 108 -, - 167 -
Laurens, - 11 -
Laurin, - 65 -
Laveault, - 131 -, - 149 -
Le Boterf, - 26 -
Le Goffic, - 52 -

Le Ny, - 45 -
Lebaud, - 45 -
Lebrun, - 8 -, - 51 -, - 78 -, - 166 -
Leclerc, - 11 -
Leclercq, - 64 -
Lecointe, - 111 -
Lecourt, - 36 -
Ledegen, - 83 -
Lefebvre, - 75 -, - 76 -
Legrain, - 137 -
Legros, - 35 -
Leicester, - 157 -
Leloup, - 44 -
Lemoyene, - 179 -
Léon, - 63 -, - 478 -, - 528 -, - 533 -
Lessard, - 72 -, - 514 -
Levelt, - 37 -, - 43 -
Lewy, - 103 -
Lhote, - 63 -
Liénard, - 36 -
Lieury, - 89 -
Limpan, - 347 -
Lino, - 69 -
Lipiansky, - 123 -
Lipman, - 100 -
Lohisse, - 81 -
Loubier, - 24 -
Lowe, - 20 -
Lundgren-Cayrol, - 102 -
Luthi, - 14 -

M

Madrid, - 87 -
Mangieri, - 17 -
Mannheim, - 83 -
Marc, - 89 -, - 239 -, - 472 -, - 479 -, - 491 -, - 492 -, - 494 -, - 508 -, - 511 -, - 517 -, - 525 -, - 529 -, - 530 -, - 532 -
Marcellesi, - 86 -
Marchello-Nizia, - 69 -
Maren, - 170 -
Marielle, - 66 -, - 473 -, - 484 -, - 504 -, - 524 -
Marin, - 35 -
Marot, - 76 -
Martel, - 55 -
Martin, - 36 -, - 127 -, - 504 -
Martinet, - 38 -, - 39 -, - 40 -, - 468 -
Matalon, - 55 -, - 132 -
Maurer, - 11 -
Mayen, - 72 -
Mazaux, - 46 -
Mc Adams, - 37 -
Mc Inerny, - 54 -
McKay, - 82 -
Meirieu, - 79 -
Messick, - 130 -
Metge, - 83 -
Meyer, - 99 -
Mialaret, - 156 -
Micaëlli, - 102 -
Minder, - 51 -, - 87 -, - 107 -
Moeshler, - 71 -
Moirand, - 60 -, - 535 -
Moliner, - 11 -
Monneret, - 164 -
Moore, - 8 -, - 9 -, - 11 -, - 12 -, - 16 -, - 158 -
Moran, - 81 -, - 82 -
Moreau, - 81 -, - 126 -
Morgan, - 82 -
Morissette, - 108 -
Mouchon, - 170 -
Mucchielli, - 79 -, - 132 -
Muller, - 55 -
Munot, - 35 -
Myers, - 70 -, - 131 -, - 150 -, - 167 -

N

N'da, - 464 -
Nadeau, - 105 -, - 106 -, - 108 -, - 175 -
Nagy, - 75 -
Narcy-Combes, - 8 -, - 20 -, - 23 -, - 80 -
Nève, - 20 -, - 35 -
Neveu, - 35 -, - 69 -
Nicole, - 42 -, - 378 -, - 473 -, - 491 -, - 497 -, - 500 -, - 510 -, - 512 -
Noël, - 106 -, - 498 -
Noizet, - 92 -
Nølke, - 53 -, - 71 -, - 518 -
Nysenholc, - 54 -

O

OCDE, - 103 -, - 507 -, - 518 -
Oléron, - 93 -, - 102 -, - 113 -
Otman, - 95 -
Ouellet, - 102 -

P

Padget, - 16 -
Pagé, - 120 -
Pallascio, - 55 -, - 102 -, - 103 -, - 271 -
Paltridge, - 71 -
Paquette, - 107 -, - 110 -, - 161 -
Passel, - 47 -
Paveau, - 45 -, - 62 -, - 486 -, - 526 -
Pêcheux, - 74 -
Pekarek, - 10 -
Pellerey, - 95 -
Penta, - 130 -
Perdue, - 8 -
Petit, - 78 -, - 91 -, - 92 -, - 130 -, - 506 -, - 525 -, - 526
Petroselli, - 101 -
Peyré, - 105 -
Piaget, - 104 -
Piérart, - 75 -
Pigallet, - 102 -
Pilar, - 8 -
Pillon, - 90 -
Pirazzini, - 54 -
Pirson, - 68 -
Planchard, - 145 -
Plane, - 48 -
Plessis-Bélair, - 51 -, - 484 -
Poglia, - 17 -
Poibeau, - 80 -
Poirier Proulx, - 100 -, - 403 -
Pollet, - 71 -
Pollock, - 46 -

Pons, - 22 -
Portine, - 68 -
Pradat-Diehl, - 46 -
Proulx, - 101 -
Puech, - 20 -
Pugibet, - 56 -

Q

Qotb, - 29 -

R

R. Haccoun, - 452 -
Rabatel, - 24 -
Ramond, - 158 -
Randolph, - 382 -
Rastier, - 80 -
Raucent, - 107 -
Ravion, - 104 -
Reboul, - 71 -
Reed, - 102 -, - 402 -
Renard, - 42 -, - 62 -, - 70 -
Resnick, - 98 -, - 100 -, - 155 -
Resweber, - 101 -
Retel, - 454 -
Reuchlin, - 460 -
Reuter, - 8 -, - 13 -, - 51 -, - 482 -, - 489 -
Rey, - 26 -
Rhoder, - 17 -, - 27 -
Richard, - 91 -, - 95 -, - 101 -, - 473 -, - 505 -, - 519 -, - 522 -, - 534 -
Richer, - 153 -
Ridel, - 37 -
Rispail, - 25 -, - 60 -, - 63 -, - 119 -
Rivara, - 54 -
Rivenc, - 59 -, - 125 -
Robert, - 27 -, - 60 -, - 74 -, - 81 -, - 91 -, - 125 -, - 174 -
Robrieux, - 54 -
Roegiers, - 132 -, - 153 -, - 276 -
Roger, - 59 -, - 516 -
Rolland, - 63 -, - 128 -, - 534 -
Romainville, - 22 -
Romano, - 100 -, - 103 -
Rondal, - 24 -, - 124 -, - 148 -, - 150 -
Rossi, - 42 -, - 52 -, - 93 -, - 95 -
Rotgé, - 52 -
Rouchouse, - 104 -
Roudet, - 98 -
Roulet, - 9 -
Rousseau, - 92 -
Roussiau, - 10 -, - 11 -
Rude, - 454 -
Ryan, - 8 -

S

Sander, - 23 -
Sasseville, - 464 -
Scallon, - 26 -, - 87 -, - 153 -, - 402 -
Scherfer, - 74 -
Schneider, - 63 -
Schneuwly, - 13 -, - 58 -, - 489 -
Schön, - 13 -, - 114 -
Schwarze, - 62 -
Scott, - 75 -, - 519 -
Searle, - 98 -
Séguy-Duclot, - 38 -
Seron, - 98 -
Siegel, - 28 -
Singleton, - 8 -
Sitri, - 58 -
Smith, - 91 -
Sorel, - 101 -
Souchon, - 60 -
Spinelli, - 89 -, - 94 -
Springer, - 9 -, - 145 -
Srage, - 40 -
Stanley, - 158 -, - 534 -
Starets, - 40 -
Stébé, - 61 -
Stockinger, - 53 -
Stoiciu, - 80 -
St-Pierre, - 75 -, - 76 -, - 489 -
Stratton, - 102 -
Strauven, - 105 -, - 157 -
Szendy, - 37 -

T

Talbot, - 72 -
Tardif, - 72 -, - 79 -
Taupin, - 101 -
Taylor, - 157 -, - 487 -
Thibaut, - 24 -
Thommen, - 53 -
Thyrion, - 55 -
Tiberghien, - 89 -, - 93 -, - 94 -, - 314 -
Tisset, - 13 -
Tononi, - 61 -
Touchon, - 107 -
Toussaint, - 105 -
Treinsoutrot, - 91 -
Trocme-Fabre, - 87 -
Trognon, - 71 -, - 480 -

V

Vaissière, - 37 -
Valdois, - 90 -
Van Campenhoudt, - 69 -
Van Den Heuvel, - 52 -
Van Rillaer, - 104 -
Vandeloise, - 43 -
Vander Borght, - 107 -
Vargas, - 154 -
Vasseur, - 13 -
Venturini, - 8 -
Verbeken, - 72 -
Verdelhan-Bourgade, - 55 -
Vermette, - 105 -, - 126 -, - 505 -
Véronique, - 16 -, - 89 -
Vezin, - 92 -
Vial, - 148 -
Vianin, - 89 -
Viau, - 105 -
Victorri, - 77 -
Vignaux, - 20 -
Vincent, - 57 -, - 318 -, - 326 -, - 327 -, - 513 -, - 514 -
Vogel, - 53 -

Vygotsky, - 16 -

W

Whishaw, - 35 -, - 36 -
Whorf, - 86 -
Widdowson, - 157 -
Widła, - 88 -
Wiles, - 154 -
Williams, - 98 -
Wilson, - 17 -
Wing Jan, - 17 -
Wood, - 56 -

X

Xypas, - 105 -

Y

Yaguello, - 69 -
Yeo, - 469 -

Z

Zarate, - 8 -, - 11 -
Zubiri, - 86 -

Les Annexes

SOMMAIRE DES ANNEXES

ANNEXE 1: LA LISTE INITIALE DES SOUS-HABILETES D'EXPRESSION ORALE..... - 548 -
ANNEXE 2 **: LE QUESTIONNAIRE ..... - 550 -**
ANNEXE 3 **: QUESTIONNAIRES RECUEILLIS ET COMPLETES..... - 556 -**
ANNEXE 4 **: COMMENT DEPOUILLER LES QUESTIONNAIRES REMPLIS ? ..... - 702 -**
ANNEXE 5 **: LE DEPOUILLEMENT DES QUESTIONNAIRES ..... - 705 -**
ANNEXE 6 : ANALYSE DES RESULTATS DE CHAQUE QUESTION..... - 706 -
ANNEXE 7 : LES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE..... - 712 -
ANNEXE 8 : LA LISTE FINALE DE SOUS-HABILETES D'EXPRESSION ORALE ..... - 723 -
ANNEXE 9 : LE TEST DE L'EXPRESSION ORALE..... - 724 -
ANNEXE 10 : LE FORMULAIRE DU TEST PRESENTE AUX APPRENANTS **..... - 729 -**
ANNEXE 11 : LA FICHE DE L'EVALUATION **..... - 734 -**
ANNEXE 12 : LES NOTES DES CINQ ELEVES DE 3E C**..... - 739 -**
ANNEXE 13 : CALCULER LE COEFFICIENT DE CORRELATION **..... - 740 -**
ANNEXE 14 : L'AUTORISATION ADMINISTRATIVE**..... - 745 -**
ANNEXE 15 : LA LISTE DES ELEVES **..... - 746 -**
ANNEXE 16 : LA LISTE DE DEUX GROUPES **..... - 747 -**
ANNEXE 17 : LES NOTES DE DEUX GROUPES EXPERIMENTAUX EN PRE-TEST ET EN POST-TEST**..... - 748 -**
ANNEXE 18 : TRAITEMENT STATISTIQUE DES NOTES OBTENUES **..... - 749 -**
ANNEXE 19 : LA MOYENNE DES NOTES DE DEUX GROUPES EXPERIMENTAUX CONCERNANT LES SOUS-HABILETES D'EXPRESSION ORALE EN PRE-TEST ET EN POST-TEST**..... - 754 -**

ANNEXE 1

(La liste initiale des sous-habiletés d'expression orale)

I. Les sous-habiletés de compréhension de l'oral.

1. Être capable d'acquérir des stratégies d'écoute qui conviennent à la langue apprise.
2. Être capable de distinguer les sons et les intonations.
3. Être capable de reconnaître les schémas intonatifs principaux.
4. Être capable de reconnaître les différents registres de langue (standard, familier, etc.).
5. Être capable de deviner à l'avance le contenu d'un texte oral ou sonore/vidéo.

II. les sous-habiletés de communication.

A) Les aptitudes linguistiques :

1. Être capable d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre du sens.
2. Être capable d'exprimer du sens en produisant des énoncés bien formés, et non de les mémoriser et de les reproduire comme des modules.
3. Être capable de mettre en place les formes phonologiques et syntaxiques des énoncés qui devraient convenir à un contexte donnée.
4. Être capable d'établir une adéquation structure/ message.
5. Être capable de développer un raisonnement métalinguistique concernant la langue cible.

B) Les aptitudes sociolinguistiques :

1. Être capable de développer des stratégies de communication.
2. Être capable de posséder les formes de raisonnement concernant la culture de la langue cible.
3. Être capable d'aborder les situations sociales dans leurs diversités (normes des groupes, attitudes des personnes, etc.)
4. Être capable d'adapter son comportement verbal au système de valeurs de la langue cible (règles de politesse, marqueurs de relations sociales, etc.).
5. Être capable de maîtriser un certain nombre de connaissances factuelles (dites/ne dites pas) de préférence fondée sur un bagage géographique, historique, économique, sociologique, religieux, etc.

C) Les aptitudes discursives :

1. Être capable de combiner les formes grammaticales et les significations pour produire des énoncés en ensembles cohérents.
2. Être capable de renvoie la parole à une foule : oser de parler devant un groupe, maîtriser l'improvisation, et structurer sa pensée pour faire un exposé.
3. Être capable d'établir une adéquation mots/message.

4. Être capable d'exprimer une intention énonciative.
5. Être capable d'identifier les différents genres discursifs (description, narration, argumentation, etc.).

D) Les aptitudes stratégiques :

1. Être capable de ponctuer ses idées clés par des gestes expressifs.
2. Être capable d'exploiter les silences et les pauses pour faciliter l'assimilation de ses propos.
3. Être capable d'exploiter les regards de manière qui permettrait de vérifier l'écoute des auditeurs et de maintenir leur attention.
1. 4.Être capable de faire adapter la parole selon les normes sociales : l'âge, le rôle, le statut social, etc.
4. Être capable de convaincre ses auditeurs en les faisant découvrir ses idées, et en maîtrisant une stratégie de questionnement suggestif.

III. Les sous-habiletés intonatives.

1. Être capable de maîtriser les techniques articulatoires de la langue cible.
2. Être capable de construire des stratégies d'accès au sens d'après l'intonation.
3. Être capable d'oraliser des schémas intonatifs.
4. Être capable de segmenter correctement les enchaînements d'énoncés.
5. Être capable de maîtriser les schémas intonatifs principaux en situations communicatives.

IV. Les sous-habiletés de fluidité orale.

1. Être capable de produire des messages clairs.
2. Être capable de produire des messages pertinents.
3. Être capable d'établir des liens entre les idées.
4. Être capable d'expliquer des points de vue différents concernant un seul sujet.
5. Être capable d'imaginer et compléter une histoire.

ANNEXE 2

LE QUESTIONNAIRE

QUESTIONNAIRE

(Déterminer les sous-compétences de l'expression orale en FLE)

Dans le cadre d'une thèse de doctorat intitulée :

« Développer l'expression orale en FLE par le curriculum de réflexion »

Rédigée par : Beshir Hares

Sous la direction de

JEAN-PAUL NARCY-COMBES,
Professeur des Universités,
Université Sorbonne Nouvelle - *Paris 3*.

PHILIPPE MARTIN,
Professeur des Universités,
Paris Diderot-*Paris 7*

QUESTIONNAIRE

(Déterminer les sous-habiletés d'expression orale en FLE)

Parler une langue seconde ou étrangère, ce n'est pas uniquement s'exprimer en cette langue mais aussi être compris des autres, c'est pourquoi l'oral est l'objet d'une réflexion poussée en tant qu'objectif d'apprentissage.

Dans le cadre des travaux que le chercheur mène pour développer les sous-compétences de l'expression orale (quatre sous-compétences principales) chez les élèves d'origines étrangères, il est nécessaire de déterminer les sous-compétences de l'expression orale. À la lueur des résultats de ce questionnaire, le chercheur construira un modèle de méthode basée sur le programme de réflexion «Thinking Curriculum ».

Les sous-compétences de l'expression orale sont traitées sous la forme des objectifs à atteindre et conçus en phrases qui commencent par des verbes d'action. Ce questionnaire est donc destiné aux experts, docteurs, doctorants et professeurs spécialisés en didactique de FLE. Le but de ce questionnaire est d'aider le chercheur à mieux connaître et déterminer davantage les sous-compétences de l'expression orale en français langue étrangère. Toute réponse est bonne.

Je tiens de vous remercier par avance de remplir ce questionnaire qui peut m'aider à avancer dans ma recherche. Veillez cocher la case exprimant la réponse qui parraît la plus correcte selon vous. La réponse (1) pour montrer que vous êtes d'accord, (2) plus ou moins d'accord ou (3) pas d'accord]. Veuillez répondre en fonction de ce que vous faites réellement, et non de ce que vous pensez qu'il faudrait faire. Vous pouvez également ajoutez vos remarques ou/et ajouter d'autres sous-compétences.

Merci de bien préciser votre statut professionnel, et de bien vouloir prendre le temps nécessaire pour remplir le présent questionnaire.

Nom (facultatif) : …….

Profession (recommandé) : ……

I. LES SOUS-HABILETÉS DE COMPRÉHENSION DE L'ORAL.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable d'acquérir des stratégies d'écoute qui conviennent à la langue apprise.			
2. Être capable de distinguer les sons et les intonations.			
3. Être capable de reconnaître les schémas intonatifs principaux.			
4. Être capable de reconnaître les différents registres de langue (standard, familier, etc.).			
5. Être capable d'anticiper sur le contenu du document.			
6. Être capable de résumer ce qu'on vient d'écouter.			
7. Être capable de faire des analyses conceptuelles par rapport aux contextes.			
8. Être capable de saisir les données et leurs relations : conséquence, cause, effets.			
7. ……..			

Remarques :
……
…

II. LES SOUS-HABILETÉS DE COMMUNICATION.

A) Les aptitudes linguistiques :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre du sens.			
2. Être capable de dépasser la séquence didactique de la systématisation, c'est-à-dire d'exprimer du sens en produisant des énoncés bien formés, et non de les mémoriser et de les reproduire comme des modules.			
3. Être capable de mettre en place les formes phonologiques et syntaxiques des énoncés qui devraient convenir à un contexte donné.			
4. Être capable d'établir une adéquation structure/ message.			
5. Être capable de développer un raisonnement métalinguistique concernant la langue cible.			
6. Être capable d'automatiser ses savoirs morphologiques et les investir.			
7. ……			

Remarques :
……
…

B) Les aptitudes sociolinguistiques :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable de développer des stratégies de communication.			
2. Être capable de posséder les formes de raisonnement concernant la culture de la langue cible.			
3. Être capable d'aborder les situations sociales dans leurs diversités (normes des groupes, attitudes des personnes, etc.)			
4. Être capable d'adapter son comportement verbal au système de valeurs de la langue cible (règles de politesse, marqueurs de relations sociales, etc.).			
5. Être capable de maîtriser un certain nombre de connaissances factuelles (dites/ne dites pas) de préférence fondée sur un bagage géographique, historique, économique, sociologique, religieux, etc.			
6. ……..			

Remarques :
……
……
……

C) Les aptitudes discursives :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable de combiner les formes grammaticales et les significations pour produire des énoncés en un ensemble cohérent.			
2. Être capable d'adresser la parole à une foule : oser parler devant un groupe, maîtriser l'improvisation, et structurer sa pensée pour faire un exposé.			
3. Être capable d'établir une adéquation mots/message.			
4. Être capable d'exprimer une intention énonciative communicative.			
5. Être capable d'identifier les différents types discursifs (liés aux séquences textuelles) : description, narration, argumentation, etc.			
6. Être capable de structurer des énoncés en termes d'organisation thématique et logique, de style et de registre.			

7. ……..			

Remarques :
……
……
……

D) Les aptitudes stratégiques :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable de ponctuer ses idées clés par des gestes expressifs.			
2. Être capable d'exploiter les silences et les pauses pour faciliter l'assimilation de ses propos.			
3. Être capable d'exploiter les regards de manière à permettre de vérifier l'écoute des auditeurs et de maintenir leur attention.			
4.Être capable d'adapter la parole selon les normes sociales : l'âge, le rôle, le statut social, etc.			
5. Être capable de convaincre ses auditeurs de façon qu'ils puissent découvrir ses idées en maîtrisant une stratégie de questionnement suggestif.			
6. Être capable d'identifier et de reconnaître les dimensions humaines et instrumentales concernant la langue cible.			
7. Être capable de construire les idées d'une façon logique.			
8. Être capable de faire comprendre ce qu'on a réellement l'intention de dire.			
9. ……..			

Remarques :
……
……
……

III. LES SOUS-HABILETÉS INTONATIVES.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable de maîtriser les techniques articulatoires de la langue cible.			
2. Être capable de construire des stratégies d'accès au sens d'après l'intonation.			
3. Être capable d'oraliser des schémas intonatifs.			

4. Être capable de segmenter correctement les enchaînements d'énoncés.			
5. Être capable de maîtriser les schémas intonatifs principaux en situations communicatives.			
6. ……			

Remarques :
……
……
……
……

IV. LES SOUS-HABILETÉS DE FLUIDITÉ ORALE.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable de produire des messages clairs.			
2. Être capable de produire des messages pertinents.			
3. Être capable d'établir des liens entre les idées.			
4. Être capable d'expliquer des points de vue différents concernant un seul sujet.			
4. Être capable d'imaginer et compléter une histoire.			
5. ……			

Remarques :
……
……
……
……

ANNEXE 3

Questionnaires recueillis et complétés

QUESTIONNAIRE

(DÉTERMINER LES SOUS-COMPÉTENCES DE L'EXPRESSION ORALE EN FLE)

Dans le cadre d'une thèse de doctorat intitulée :

« Développer l'expression orale en FLE par le curriculum de réflexion »

Rédigée par : Beshir Hares

Sous la direction de

JEAN-PAUL NARCY-COMBES,
Professeur des Universités,
Université Sorbonne Nouvelle - *Paris 3*.

PHILIPPE MARTIN,
Professeur des Universités,
Paris Diderot-*Paris 7*

QUESTIONNAIRE

(Déterminer les sous-compétences de l'expression orale en FLE)

Parler une langue seconde ou étrangère, ce n'est pas uniquement s'exprimer en cette langue mais aussi être compris par les autres, c'est pourquoi l'oral devrait être l'objet d'une réflexion poussée en tant qu'un objectif d'apprentissage.

Dans le cadre des travaux que le chercheur mène pour bien développer les compétences de l'expression orale (quatre compétences principales) en français FLE chez les élèves ressortissants des origines étrangères, nous avons besoin de mieux déterminer les sous-compétences selon lesquelles on devrait construire un modèle de méthode basée sur le programme de réflexion «Thinking Curriculum ».

Les sous-compétences de l'expression orale seraient traitées sous la forme des objectifs à atteindre, conçus en phrases qui commencent par des verbes d'action. Ce questionnaire serait destiné donc aux experts, docteurs, doctorants et professeurs spécialisés en didactique de FLE.

Le but de ce questionnaire est d'aider le chercheur à mieux connaître et déterminer davantage les sous-compétences de l'expression orale en français langue étrangère. Toute réponse est bonne si on en connaît les avantages et les inconvénients.

Je tiens de vous remercier par avance de remplir ce questionnaire qui pourrait m'aider beaucoup d'avancer dans ma recherche. Veillez cocher la case la plus proche de ce qui convient à votre situation professionnelle. Veillez répondre [en déterminant (1) pour montrer que vous êtes d'accord, (2) plus ou moins d'accord ou (3) pas d'accord] en fonction de ce que vous faites réellement, et non de ce que vous pensez qu'il faudrait faire. Vous pouvez ajoutez vos remarques ou/et ajouter d'autres sous-compétences.

Merci de bien préciser votre statut professionnel, et de bien vouloir prendre le temps nécessaire pour remplir le présent questionnaire.

Nom (facultatif) : …….

Profession (recommandé) : doctorante

I. Les sous-compétences de compréhension orale.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable d'acquérir des stratégies d'écoute qui conviennent à la langue apprise.	Comprends pas la question		
2. Être capable de distinguer les sons et les intonations.		Les plus importants seulement	
3. Être capable de reconnaître les schémas intonatifs principaux.	X		
4. Être capable de reconnaître les différents registres de langue (standard, familier, etc.).	X		
5. Être capable de deviner à l'avance le contenu d'un texte oral ou sonore/vidéo.			X
6. Être capable de résumer ce qu'on vient d'écouter.		X	
7. Être capable de faire des analyses conceptuelles par rapport aux contextes.	Comprends pas la question		
8. Être capable de saisir les données et leurs relations : conséquence, cause, effets.	X		

Remarques :

Qu'est-ce que vous entendez par « stratégies d'écoute » et par « analyses conceptuelles » dans le cas des interactions orales de la vie de tous les jours ?

II. Les sous-compétences de communication.

A) Les aptitudes linguistiqueS :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
9. Être capable d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre du sens.		X	
10. Être capable d'exprimer du sens en produisant des énoncés bien formés, et non de les mémoriser et de les reproduire comme des modules.	X		
11. Être capable de mettre en place les formes phonologiques et syntaxiques des énoncés qui devraient convenir à un contexte donnée.	X		
12. Être capable d'établir une adéquation structure/ message.	X		
13. Être capable de développer un raisonnement métalinguistique concernant la langue cible.			X
14. Être capable d'automatiser ses savoirs morphologiques et les investir.		X	

Remarques :

……

……
……

B) Les aptitudes sociolinguistiques :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
15. Être capable de développer des stratégies de communication.	Comprends pas la question		
16. Être capable de posséder les formes de raisonnement concernant la culture de la langue cible.	Comprends pas la question		
17. Être capable d'aborder les situations sociales dans leurs diversités (normes des groupes, attitudes des personnes, etc.)	X		
18. Être capable d'adapter son comportement verbal au système de valeurs de la langue cible (règles de politesse, marqueurs de relations sociales, etc.).	X		
19. Être capable de maîtriser un certain nombre de connaissances factuelles (dites/ne dites pas) de préférence fondée sur un bagage géographique, historique, économique, sociologique, religieux, etc.	X		

Remarques :
Qu'est-ce que vous entendez par « stratégies de communication » et comment peut-on « être capable de posséder » quelque chose ? Par ailleurs, « les formes de raisonnement » ne sont-elles pas très diverses d'un individu à l'autre, même au sein d'une même culture ?

C) Les aptitudes discursives :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
20. Être capable de combiner les formes grammaticales et les significations pour produire des énoncés en ensembles cohérents.		X	
21. Être capable de renvoie la parole à une foule : oser de parler devant un groupe, maîtriser l'improvisation, et structurer sa pensée pour faire un exposé.		X	
22. Être capable d'établir une adéquation mots/message.	X		
23. Être capable d'exprimer une intention énonciative.	Comprends pas la question		
24. Être capable d'identifier les différents genres discursifs (description, narration, argumentation, etc.).		X	
25. Être capable de structurer des énoncés en termes d'organisation thématique et logique, de style et de registre.	X		

Remarques : C'est quoi une « intention énonciative » ?

D) Les aptitudes stratégiques :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
26. Être capable de ponctuer ses idées clés par des gestes expressifs.	X		
27. Être capable d'exploiter les silences et les pauses pour faciliter l'assimilation de ses propos.	X		
28. Être capable d'exploiter les regards de manière qui permettrait de vérifier l'écoute des auditeurs et de maintenir leur attention.	X		
29.Être capable de faire adapter la parole selon les normes sociales : l'âge, le rôle, le statut social, etc.	X		
30. Être capable de convaincre ses auditeurs en les faisant découvrir ses idées, et en maîtrisant une stratégie de questionnement suggestif.		X	
31. Être capable d'identifier et de reconnaître les dimensions humaines et instrumentales concernant la langue cible.	Question peu claire		
32. Être capable de construire les idées d'une façon logique.	?		
33. Être capable de faire comprendre ce qu'on a réellement l'intention de dire.	?		

Remarques : La notion de « logique » est extrêmement variable et subjective, me semble-t-il. En outre, toutes ces compétences sont utiles mais elles ne viennent pas avec la maîtrise de la langue, la preuve c'est que bien des natifs ont du mal à les maîtriser. C'est en faisant des formations de type Sciences Po et pas en apprenant sa/une langue qu'on acquiert ce genre de compétences. Quant à « faire comprendre ce qu'on a réellement l'intention de lire », la vie quotidienne nous montre qu'on y arrive pas toujours ni avec tout le monde, on ne peut pas maîtriser complètement la réception d'un message émis en situation « naturelle » de communication.

III. LES SOUS-COMPÉTENCES INTONATIVES.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
34. Être capable de maîtriser les techniques articulatoires de la langue cible.		X	
35. Être capable de construire des stratégies d'accès au sens d'après l'intonation.	X		
36. Être capable d'oraliser des schémas intonatifs.	?		
37. Être capable de segmenter correctement les enchaînements d'énoncés.	X		
38. Être capable de maîtriser les schémas intonatifs principaux en situations communicatives.	X		

. ……			

Remarques :
……
……
……
……

IV. LES SOUS-COMPÉTENCES DE FLUIDITÉ ORALE.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
39. Être capable de produire des messages clairs.	?		
40. Être capable de produire des messages pertinents.	Par rapport à quoi ?		
41. Être capable d'établir des liens entre les idées.	X		
42. Être capable d'expliquer des points de vue différents concernant un seul sujet.		X	
43. Être capable d'imaginer et compléter une histoire.		X	
. ……			

Remarques : La notion de « clarté », comme celle de « logique », est axiologique. Expliquer des points de vue différents est très utile, tout comme la capacité d'imaginer, mais là encore ça ne dépend pas uniquement des compétences en langue (langue première incluse)… en tout cas ça ne relève pas, à mon humble avis, de la « fluidité ».

Références

BANGE, Pierre (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction.* Paris, L'Harmattan.

BELLENGER, Lionel (2001). *L'excellence à l'oral : Développer son charisme*. Issy-les-Moulineaux (France), ESF éditeur.

FOUGEROUSE, Marie-Christine (2010). *L'évaluation des productions complexes en français langue étrangère/seconde dans l'enseignement supérieur*. Paris, L'Harmattan.

LOHISSE, JEAN (2005). *La communication : De la transmission à la relation*. 2e édition, Bruxelles, De Boeck Supérieur.

NARCY-COMBES, Jean-Paul (1990). *Apprendre une langue étrangère : Didactique des langues, le cas d'anglais*. Paris, Les Éditions d'Organisation.

TRÉVISIOL-OKAMURA, Pascale & KOMUR-THILLOY, Greta (2011). *Discours, acquisition et didactique des langues : Les termes d'un dialogue*. Paris, L'Harmattan.

2

QUESTIONNAIRE

(Déterminer les sous-compétences de l'expression orale en FLE)

Dans le cadre d'une thèse de doctorat intitulée :

« Développer l'expression orale en FLE par le curriculum de réflexion »

Rédigée par : Beshir Hares

Sous la direction de

JEAN-PAUL NARCY-COMBES,
Professeur des Universités,
Université Sorbonne Nouvelle - *Paris 3*.

PHILIPPE MARTIN,
Professeur des Universités,
Paris Diderot-*Paris 7*

QUESTIONNAIRE

(Déterminer les sous-compétences de l'expression orale en FLE)

Parler une langue seconde ou étrangère, ce n'est pas uniquement s'exprimer en cette langue mais aussi être compris par les autres, c'est pourquoi l'oral devrait être l'objet d'une réflexion poussée en tant qu'un objectif d'apprentissage.

Dans le cadre des travaux que le chercheur mène pour bien développer les compétences de l'expression orale (quatre compétences principales) en français FLE chez les élèves ressortissants des origines étrangères, nous avons besoin de mieux déterminer les sous-compétences selon lesquelles on devrait construire un modèle de méthode basée sur le programme de réflexion «Thinking Curriculum ».

Les sous-compétences de l'expression orale seraient traitées sous la forme des objectifs à atteindre, conçus en phrases qui commencent par des verbes d'action. Ce questionnaire serait destiné donc aux experts, docteurs, doctorants et professeurs spécialisés en didactique de FLE.

Le but de ce questionnaire est d'aider le chercheur à mieux connaître et déterminer davantage les sous-compétences de l'expression orale en français langue étrangère. Toute réponse est bonne si on en connaît les avantages et les inconvénients.

Je tiens de vous remercier par avance de remplir ce questionnaire qui pourrait m'aider beaucoup d'avancer dans ma recherche. Veillez cocher la case la plus proche de ce qui convient à votre situation professionnelle. Veillez répondre [en déterminant (1) pour montrer que vous êtes d'accord, (2) plus ou moins d'accord ou (3) pas d'accord] en fonction de ce que vous faites réellement, et non de ce que vous pensez qu'il faudrait faire. Vous pouvez ajoutez vos remarques ou/et ajouter d'autres sous-compétences.

Merci de bien préciser votre statut professionnel, et de bien vouloir prendre le temps nécessaire pour remplir le présent questionnaire.

Nom (facultatif) : Fanny Auzéau…….

Profession (recommandé) : Doctorante et enseignante FLE……

I. Les sous-compétences de compréhension orale.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable d'acquérir des stratégies d'écoute qui conviennent à la langue apprise.	x		
2. Être capable de distinguer les sons et les intonations.	x		
3. Être capable de reconnaître les schémas intonatifs principaux.	x		
4. Être capable de reconnaître les différents registres de langue (standard, familier, etc.).	x		
5. Être capable de deviner à l'avance le contenu d'un texte oral ou sonore/vidéo.		x	
6. Être capable de résumer ce qu'on vient d'écouter.	x		
7. Être capable de faire des analyses conceptuelles par rapport aux contextes.	x		
8. Être capable de saisir les données et leurs relations : conséquence, cause, effets.	x		
. ……..			

Remarques : …Tout cela dépend également du niveau des apprenants. Nos attentes seront plus précises et pointues pour un niveau avancé (B1 –B2) que pour des niveaux A1-A2 ……

II. Les sous-compétences de communication.

A) Les aptitudes linguistique :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
9. Être capable d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre du sens.	x		
10. Être capable d'exprimer du sens en produisant des énoncés bien formés, et non de les mémoriser et de les reproduire comme des modules.	x		
11. Être capable de mettre en place les formes phonologiques et syntaxiques des énoncés qui devraient convenir à un contexte donnée.	x		
12. Être capable d'établir une adéquation structure/ message.	x		
13. Être capable de développer un raisonnement métalinguistique concernant la langue cible.	x		
14. Être capable d'automatiser ses savoirs morphologiques et les investir.	x		
…….			

Remarques : même remarque que pour le tableau précédent
……
……
……

B) Les aptitudes sociolinguistiques :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
15. Être capable de développer des stratégies de communication.	x		
16. Être capable de posséder les formes de raisonnement concernant la culture de la langue cible.	x		
17. Être capable d'aborder les situations sociales dans leurs diversités (normes des groupes, attitudes des personnes, etc.)	x		
18. Être capable d'adapter son comportement verbal au système de valeurs de la langue cible (règles de politesse, marqueurs de relations sociales, etc.).	x		
19. Être capable de maîtriser un certain nombre de connaissances factuelles (dites/ne dites pas) de préférence fondée sur un bagage géographique, historique, économique, sociologique, religieux, etc.	x		
. ……..			

Remarques :
……
……
……

C) Les aptitudes discursives :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
20. Être capable de combiner les formes grammaticales et les significations pour produire des énoncés en ensembles cohérents.	x		
21. Être capable de renvoie la parole à une foule : oser de parler devant un groupe, maîtriser l'improvisation, et structurer sa pensée pour faire un exposé.		x	
22. Être capable d'établir une adéquation mots/message.	x		
23. Être capable d'exprimer une intention énonciative.	x		
24. Être capable d'identifier les différents genres discursifs (description, narration, argumentation, etc.).	x		
25. Être capable de structurer des énoncés en termes d'organisation thématique et logique, de style et de registre.	x		
. ……..			

Remarques :
……
……
……

D) Les aptitudes stratégiques :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
26. Être capable de ponctuer ses idées clés par des gestes expressifs.	x		
27. Être capable d'exploiter les silences et les pauses pour faciliter l'assimilation de ses propos.		x	
28. Être capable d'exploiter les regards de manière qui permettrait de vérifier l'écoute des auditeurs et de maintenir leur attention.	x		
29.Être capable de faire adapter la parole selon les normes sociales : l'âge, le rôle, le statut social, etc.	x		
30. Être capable de convaincre ses auditeurs en les faisant découvrir ses idées, et en maîtrisant une stratégie de questionnement suggestif.		x	
31. Être capable d'identifier et de reconnaître les dimensions humaines et instrumentales concernant la langue cible.		x	
32. Être capable de construire les idées d'une façon logique.	x		
33. Être capable de faire comprendre ce qu'on a réellement l'intention de dire.	x		
. ……..			

Remarques :
……
……
……

III. LES SOUS-COMPÉTENCES INTONATIVES.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
34. Être capable de maîtriser les techniques articulatoires de la langue cible.	x		
35. Être capable de construire des stratégies d'accès au sens d'après l'intonation.	x		
36. Être capable d'oraliser des schémas intonatifs.	x		
37. Être capable de segmenter correctement les enchaînements d'énoncés.	x		

38. Être capable de maîtriser les schémas intonatifs principaux en situations communicatives.	x		
…….			

Remarques :
……
……
……

IV. LES SOUS-COMPÉTENCES DE FLUIDITÉ ORALE.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
39. Être capable de produire des messages clairs.	x		
40. Être capable de produire des messages pertinents.	x		
41. Être capable d'établir des liens entre les idées.	x		
42. Être capable d'expliquer des points de vue différents concernant un seul sujet.	x		
43. Être capable d'imaginer et compléter une histoire.		x	
. ……			

Remarques :
……
……
……

Références

BANGE, Pierre (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction.* Paris, L'Harmattan.

BELLENGER, Lionel (2001). *L'excellence à l'oral : Développer son charisme*. Issy-les-Moulineaux (France), ESF éditeur.

FOUGEROUSE, Marie-Christine (2010). *L'évaluation des productions complexes en français langue étrangère/seconde dans l'enseignement supérieur*. Paris, L'Harmattan.

LOHISSE, JEAN (2005). *La communication : De la transmission à la relation*. 2e édition, Bruxelles, De Boeck Supérieur.

NARCY-COMBES, Jean-Paul (1990). *Apprendre une langue étrangère : Didactique des langues, le cas d'anglais*. Paris, Les Éditions d'Organisation.

TRÉVISIOL-OKAMURA, Pascale & KOMUR-THILLOY, Greta (2011). *Discours, acquisition et didactique des langues : Les termes d'un dialogue*. Paris, L'Harmattan.

3

QUESTIONNAIRE

(Déterminer les sous-compétences de l'expression orale en FLE)

Dans le cadre d'une thèse de doctorat intitulée :

« Développer l'expression orale en FLE par le curriculum de réflexion »

Rédigée par : Beshir Hares

Sous la direction de

JEAN-PAUL NARCY-COMBES,
Professeur des Universités,
Université Sorbonne Nouvelle - *Paris 3*.

PHILIPPE MARTIN,
Professeur des Universités,
Paris Diderot-*Paris 7*

QUESTIONNAIRE

(Déterminer les sous-compétences de l'expression orale en FLE)

Parler une langue seconde ou étrangère, ce n'est pas uniquement s'exprimer en cette langue mais aussi être compris par les autres, c'est pourquoi l'oral devrait être l'objet d'une réflexion poussée en tant qu'un objectif d'apprentissage.

Dans le cadre des travaux que le chercheur mène pour bien développer les compétences de l'expression orale (quatre compétences principales) en français FLE chez les élèves ressortissants des origines étrangères, nous avons besoin de mieux déterminer les sous-compétences selon lesquelles on devrait construire un modèle de méthode basée sur le programme de réflexion «Thinking Curriculum ».

Les sous-compétences de l'expression orale seraient traitées sous la forme des objectifs à atteindre, conçus en phrases qui commencent par des verbes d'action. Ce questionnaire serait destiné donc aux experts, docteurs, doctorants et professeurs spécialisés en didactique de FLE.

Le but de ce questionnaire est d'aider le chercheur à mieux connaître et déterminer davantage les sous-compétences de l'expression orale en français langue étrangère. Toute réponse est bonne si on en connaît les avantages et les inconvénients.

Je tiens de vous remercier par avance de remplir ce questionnaire qui pourrait m'aider beaucoup d'avancer dans ma recherche. Veillez cocher la case la plus proche de ce qui convient à votre situation professionnelle. Veillez répondre [en déterminant (1) pour montrer que vous êtes d'accord, (2) plus ou moins d'accord ou (3) pas d'accord] en fonction de ce que vous faites réellement, et non de ce que vous pensez qu'il faudrait faire. Vous pouvez ajoutez vos remarques ou/et ajouter d'autres sous-compétences.

Merci de bien préciser votre statut professionnel, et de bien vouloir prendre le temps nécessaire pour remplir le présent questionnaire.

Nom (facultatif) : …….

Profession (recommandé) : ……

I. Les sous-compétences de compréhension orale.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable d'acquérir des stratégies d'écoute qui conviennent à la langue apprise.	+		
2. Être capable de distinguer les sons et les intonations.		+	
3. Être capable de reconnaître les schémas intonatifs principaux.	+		
4. Être capable de reconnaître les différents registres de langue (standard, familier, etc.).	+		
5. Être capable de deviner à l'avance le contenu d'un texte oral ou sonore/vidéo.		+	
6. Être capable de résumer ce qu'on vient d'écouter.	+		
7. Être capable de faire des analyses conceptuelles par rapport aux contextes.		+	
8. Être capable de saisir les données et leurs relations : conséquence, cause, effets.		+	
……..			

Remarques :
……
……
……

II. Les sous-compétences de communication.

A) Les aptitudes linguistique :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
9. Être capable d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre du sens.		+	
10. Être capable d'exprimer du sens en produisant des énoncés bien formés, et non de les mémoriser et de les reproduire comme des modules.	+		
11. Être capable de mettre en place les formes phonologiques et syntaxiques des énoncés qui devraient convenir à un contexte donnée.	+		
12. Être capable d'établir une adéquation structure/ message.		+	
13. Être capable de développer un raisonnement métalinguistique concernant la langue cible.			+
14. Être capable d'automatiser ses savoirs morphologiques et les investir.		+	
. …….			

Remarques :
……
……
……

B) Les aptitudes sociolinguistiques :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
15. Être capable de développer des stratégies de communication.	+		
16. Être capable de posséder les formes de raisonnement concernant la culture de la langue cible.	+		
17. Être capable d'aborder les situations sociales dans leurs diversités (normes des groupes, attitudes des personnes, etc.)		+	
18. Être capable d'adapter son comportement verbal au système de valeurs de la langue cible (règles de politesse, marqueurs de relations sociales, etc.).		+	
19. Être capable de maîtriser un certain nombre de connaissances factuelles (dites/ne dites pas) de préférence fondée sur un bagage géographique, historique, économique, sociologique, religieux, etc.		+	
. ……..			

Remarques :
……
……
……

C) Les aptitudes discursives :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
20. Être capable de combiner les formes grammaticales et les significations pour produire des énoncés en ensembles cohérents.		+	
21. Être capable de renvoie la parole à une foule : oser de parler devant un groupe, maîtriser l'improvisation, et structurer sa pensée pour faire un exposé.	+		
22. Être capable d'établir une adéquation mots/message.	+		
23. Être capable d'exprimer une intention énonciative.	+		
24. Être capable d'identifier les différents genres discursifs (description, narration, argumentation, etc.).		+	
25. Être capable de structurer des énoncés en termes d'organisation thématique et logique, de style et de registre.	+		
. ……..			

Remarques :
……
……
……

D) Les aptitudes stratégiques :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
26. Être capable de ponctuer ses idées clés par des gestes expressifs.		+	
27. Être capable d'exploiter les silences et les pauses pour faciliter l'assimilation de ses propos.		+	
28. Être capable d'exploiter les regards de manière qui permettrait de vérifier l'écoute des auditeurs et de maintenir leur attention.	+		
29.Être capable de faire adapter la parole selon les normes sociales : l'âge, le rôle, le statut social, etc.		+	
30. Être capable de convaincre ses auditeurs en les faisant découvrir ses idées, et en maîtrisant une stratégie de questionnement suggestif.	+		
31. Être capable d'identifier et de reconnaître les dimensions humaines et instrumentales concernant la langue cible.		+	
32. Être capable de construire les idées d'une façon logique.	+		
33. Être capable de faire comprendre ce qu'on a réellement l'intention de dire.	+		
. ……..			

Remarques :
……
……
……

III. LES SOUS-COMPÉTENCES INTONATIVES.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
34. Être capable de maîtriser les techniques articulatoires de la langue cible.	+		
35. Être capable de construire des stratégies d'accès au sens d'après l'intonation.	+		
36. Être capable d'oraliser des schémas intonatifs.		+	
37. Être capable de segmenter correctement les enchaînements d'énoncés.		+	

38. Être capable de maîtriser les schémas intonatifs principaux en situations communicatives.	+		
. ……			

Remarques :
……
……
……
……

IV. LES SOUS-COMPÉTENCES DE FLUIDITÉ ORALE.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
39. Être capable de produire des messages clairs.	+		
40. Être capable de produire des messages pertinents.	+		
41. Être capable d'établir des liens entre les idées.	+		
42. Être capable d'expliquer des points de vue différents concernant un seul sujet.		+	
43. Être capable d'imaginer et compléter une histoire.	+		
……			

Remarques :
……
……
……

Références

BANGE, Pierre (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction.* Paris, L'Harmattan.

BELLENGER, Lionel (2001). *L'excellence à l'oral : Développer son charisme*. Issy-les-Moulineaux (France), ESF éditeur.

FOUGEROUSE, Marie-Christine (2010). *L'évaluation des productions complexes en français langue étrangère/seconde dans l'enseignement supérieur*. Paris, L'Harmattan.

LOHISSE, JEAN (2005). *La communication : De la transmission à la relation*. 2e édition, Bruxelles, De Boeck Supérieur.

NARCY-COMBES, Jean-Paul (1990). *Apprendre une langue étrangère : Didactique des langues, le cas d'anglais*. Paris, Les Éditions d'Organisation.

TRÉVISIOL-OKAMURA, Pascale & KOMUR-THILLOY, Greta (2011). *Discours, acquisition et didactique des langues : Les termes d'un dialogue*. Paris, L'Harmattan.

4

QUESTIONNAIRE

(Déterminer les sous-compétences de l'expression orale en FLE)

Dans le cadre d'une thèse de doctorat intitulée :

« Développer l'expression orale en FLE par le curriculum de réflexion »

Rédigée par : Beshir Hares

Sous la direction de

JEAN-PAUL NARCY-COMBES,
Professeur des Universités,
Université Sorbonne Nouvelle - *Paris 3*.

PHILIPPE MARTIN,
Professeur des Universités,
Paris Diderot-*Paris 7*

QUESTIONNAIRE

(DÉTERMINER LES SOUS-COMPÉTENCES DE L'EXPRESSION ORALE EN FLE)

Parler une langue seconde ou étrangère, ce n'est pas uniquement s'exprimer en cette langue mais aussi être compris par les autres, c'est pourquoi l'oral devrait être l'objet d'une réflexion poussée en tant qu'un objectif d'apprentissage.

Dans le cadre des travaux que le chercheur mène pour bien développer les compétences de l'expression orale (quatre compétences principales) en français FLE chez les élèves ressortissants des origines étrangères, nous avons besoin de mieux déterminer les sous-compétences selon lesquelles on devrait construire un modèle de méthode basée sur le programme de réflexion «*thinking curriculum* ».

Les sous-compétences de l'expression orale seraient traitées sous la forme des objectifs à atteindre, conçus en phrases qui commencent par des verbes d'action. Ce questionnaire serait destiné donc aux experts, docteurs, doctorants et professeurs spécialisés en didactique de FLE.

Le but de ce questionnaire est d'aider le chercheur à mieux connaître et déterminer davantage les sous-compétences de l'expression orale en français langue étrangère. Toute réponse est bonne si on en connaît les avantages et les inconvénients.

Je tiens de vous remercier par avance de remplir ce questionnaire qui pourrait m'aider beaucoup d'avancer dans ma recherche. Veillez cocher la case la plus proche de ce qui convient à votre situation professionnelle. Veillez répondre [en déterminant (1) pour montrer que vous êtes d'accord, (2) plus ou moins d'accord ou (3) pas d'accord] en fonction de ce que vous faites réellement, et non de ce que vous pensez qu'il faudrait faire. Vous pouvez ajoutez vos remarques ou/et ajouter d'autres sous-compétences.

Merci de bien préciser votre statut professionnel, et de bien vouloir prendre le temps nécessaire pour remplir le présent questionnaire.

Nom (facultatif) : …….

Profession (recommandé) : …**Professeur de Langue Vivante**

I. Les sous-compétences de compréhension orale.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable d'acquérir des stratégies d'écoute qui conviennent à la langue apprise.	**X**		
2. Être capable de distinguer les sons et les intonations.	**X**		
3. Être capable de reconnaître les schémas intonatifs principaux.	**X**		
4. Être capable de reconnaître les différents registres de langue (standard, familier, etc.).		**X**	
5. Être capable de deviner à l'avance le contenu d'un texte oral ou sonore/vidéo.		**X**	
6. Être capable de résumer ce qu'on vient d'écouter.	**X**		
7. Être capable de faire des analyses conceptuelles par rapport aux contextes.		**X**	
8. Être capable de saisir les données et leurs relations : conséquence, cause, effets.	**X**		
. ……..			

Remarques :
……
……
……

II. Les sous-compétences de communication.

A) Les aptitudes linguistique :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
9. Être capable d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre du sens.	**X**		
10. Être capable d'exprimer du sens en produisant des énoncés bien formés, et non de les mémoriser et de les reproduire comme des modules.			**X**
11. Être capable de mettre en place les formes phonologiques et syntaxiques des énoncés qui devraient convenir à un contexte donnée.		**X**	
12. Être capable d'établir une adéquation structure/ message.		**X**	
13. Être capable de développer un raisonnement métalinguistique concernant la langue cible.		**X**	
14. Être capable d'automatiser ses savoirs morphologiques et les investir.		**X**	

…….			

Remarques :
……
……
……

B) Les aptitudes sociolinguistiques :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
15. Être capable de développer des stratégies de communication.	**X**		
16. Être capable de posséder les formes de raisonnement concernant la culture de la langue cible.		**X**	
17. Être capable d'aborder les situations sociales dans leurs diversités (normes des groupes, attitudes des personnes, etc.)		**X**	
18. Être capable d'adapter son comportement verbal au système de valeurs de la langue cible (règles de politesse, marqueurs de relations sociales, etc.).	**X**		
19. Être capable de maîtriser un certain nombre de connaissances factuelles (dites/ne dites pas) de préférence fondée sur un bagage géographique, historique, économique, sociologique, religieux, etc.		**X**	
……..			

Remarques :
……
……
……

C) Les aptitudes discursives :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
20. Être capable de combiner les formes grammaticales et les significations pour produire des énoncés en ensembles cohérents.	**X**		
21. Être capable de renvoie la parole à une foule : oser de parler devant un groupe, maîtriser l'improvisation, et structurer sa pensée pour faire un exposé.			**X**
22. Être capable d'établir une adéquation mots/message.	**X**		
23. Être capable d'exprimer une intention énonciative.		**X**	
24. Être capable d'identifier les différents genres discursifs (description, narration, argumentation, etc.).		**X**	
25. Être capable de structurer des énoncés en termes d'organisation thématique et logique, de style et de registre.		**X**	
. ……..			

Remarques :
……
……
……

D) Les aptitudes stratégiques :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
26. Être capable de ponctuer ses idées clés par des gestes expressifs.		**X**	
27. Être capable d'exploiter les silences et les pauses pour faciliter l'assimilation de ses propos.	**X**		
28. Être capable d'exploiter les regards de manière qui permettrait de vérifier l'écoute des auditeurs et de maintenir leur attention.		**X**	
29.Être capable de faire adapter la parole selon les normes sociales : l'âge, le rôle, le statut social, etc.		**X**	
30. Être capable de convaincre ses auditeurs en les faisant découvrir ses idées, et en maîtrisant une stratégie de questionnement suggestif.			**X**
31. Être capable d'identifier et de reconnaître les dimensions humaines et instrumentales concernant la langue cible.		**X**	
32. Être capable de construire les idées d'une façon logique.			**X**
33. Être capable de faire comprendre ce qu'on a réellement l'intention de dire.	**X**		
. ……..			

Remarques :
……
……
……

III. LES SOUS-COMPÉTENCES INTONATIVES.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
34. Être capable de maîtriser les techniques articulatoires de la langue cible.		**X**	
35. Être capable de construire des stratégies d'accès au sens d'après l'intonation.	**X**		
36. Être capable d'oraliser des schémas intonatifs.		**X**	
37. Être capable de segmenter correctement les enchaînements d'énoncés.	**X**		
38. Être capable de maîtriser les schémas intonatifs principaux en situations communicatives.	**X**		

. ……			

Remarques :
……
……
……
……

IV. LES SOUS-COMPÉTENCES DE FLUIDITÉ ORALE.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
39. Être capable de produire des messages clairs.		**X**	
40. Être capable de produire des messages pertinents.			**X**
41. Être capable d'établir des liens entre les idées.		**X**	
42. Être capable d'expliquer des points de vue différents concernant un seul sujet.	**X**		
43. Être capable d'imaginer et compléter une histoire.		**X**	
. ……			

Remarques :
……
……
……
……

Références

BANGE, Pierre (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction.* Paris, L'Harmattan.

BELLENGER, Lionel (2001). *L'excellence à l'oral : Développer son charisme*. Issy-les-Moulineaux (France), ESF éditeur.

FOUGEROUSE, Marie-Christine (2010). *L'évaluation des productions complexes en français langue étrangère/seconde dans l'enseignement supérieur*. Paris, L'Harmattan.

LOHISSE, JEAN (2005). *La communication : De la transmission à la relation*. 2e édition, Bruxelles, De Boeck Supérieur.

NARCY-COMBES, Jean-Paul (1990). *Apprendre une langue étrangère : Didactique des langues, le cas d'anglais*. Paris, Les Éditions d'Organisation.

TRÉVISIOL-OKAMURA, Pascale & KOMUR-THILLOY, Greta (2011). *Discours, acquisition et didactique des langues : Les termes d'un dialogue*. Paris, L'Harmattan.

5

QUESTIONNAIRE

(Déterminer les sous-compétences de l'expression orale en FLE)

Dans le cadre d'une thèse de doctorat intitulée :

« Développer l'expression orale en FLE par le curriculum de réflexion »

Rédigée par : Beshir Hares

Sous la direction de

JEAN-PAUL NARCY-COMBES,
Professeur des Universités,
Université Sorbonne Nouvelle - *Paris 3*.

PHILIPPE MARTIN,
Professeur des Universités,
Paris Diderot-*Paris 7*

QUESTIONNAIRE

(Déterminer les sous-compétences de l'expression orale en FLE)

Parler une langue seconde ou étrangère, ce n'est pas uniquement s'exprimer en cette langue mais aussi être compris par les autres, c'est pourquoi l'oral devrait être l'objet d'une réflexion poussée en tant qu'un objectif d'apprentissage.

Dans le cadre des travaux que le chercheur mène pour bien développer les compétences de l'expression orale (quatre compétences principales) en français FLE chez les élèves ressortissants des origines étrangères, nous avons besoin de mieux déterminer les sous-compétences selon lesquelles on devrait construire un modèle de méthode basée sur le programme de réflexion «Thinking Curriculum ».

Les sous-compétences de l'expression orale seraient traitées sous la forme des objectifs à atteindre, conçus en phrases qui commencent par des verbes d'action. Ce questionnaire serait destiné donc aux experts, docteurs, doctorants et professeurs spécialisés en didactique de FLE.

Le but de ce questionnaire est d'aider le chercheur à mieux connaître et déterminer davantage les sous-compétences de l'expression orale en français langue étrangère. Toute réponse est bonne si on en connaît les avantages et les inconvénients.

Je tiens de vous remercier par avance de remplir ce questionnaire qui pourrait m'aider beaucoup d'avancer dans ma recherche. Veillez cocher la case la plus proche de ce qui convient à votre situation professionnelle. Veillez répondre [en déterminant (1) pour montrer que vous êtes d'accord, (2) plus ou moins d'accord ou (3) pas d'accord] en fonction de ce que vous faites réellement, et non de ce que vous pensez qu'il faudrait faire. Vous pouvez ajoutez vos remarques ou/et ajouter d'autres sous-compétences.

Merci de bien préciser votre statut professionnel, et de bien vouloir prendre le temps nécessaire pour remplir le présent questionnaire.

Nom (facultatif) : ……GOMRA…….

Profession (recommandé) : ……Thésarde……

I. Les sous-compétences de compréhension orale.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable d'acquérir des stratégies d'écoute qui conviennent à la langue apprise.		*	
2. Être capable de distinguer les sons et les intonations.	*		
3. Être capable de reconnaître les schémas intonatifs principaux.			*
4. Être capable de reconnaître les différents registres de langue (standard, familier, etc.).	*		
5. Être capable de deviner à l'avance le contenu d'un texte oral ou sonore/vidéo.			*
6. Être capable de résumer ce qu'on vient d'écouter.	*		
7. Être capable de faire des analyses conceptuelles par rapport aux contextes.	*		
8. Être capable de saisir les données et leurs relations : conséquence, cause, effets.	*		
……..			

Remarques :
……
……
……

II. Les sous-compétences de communication.

A) Les aptitudes linguistique :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
9. Être capable d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre du sens.	*		
10. Être capable d'exprimer du sens en produisant des énoncés bien formés, et non de les mémoriser et de les reproduire comme des modules.	*		
11. Être capable de mettre en place les formes phonologiques et syntaxiques des énoncés qui devraient convenir à un contexte donnée.	*		
12. Être capable d'établir une adéquation structure/ message.	*		
13. Être capable de développer un raisonnement métalinguistique concernant la langue cible.	*		
14. Être capable d'automatiser ses savoirs morphologiques et les investir.	*		
. …….			

Remarques :
……
……
……

B) Les aptitudes sociolinguistiques :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
15. Être capable de développer des stratégies de communication.	*		
16. Être capable de posséder les formes de raisonnement concernant la culture de la langue cible.	*		
17. Être capable d'aborder les situations sociales dans leurs diversités (normes des groupes, attitudes des personnes, etc.)	*		
18. Être capable d'adapter son comportement verbal au système de valeurs de la langue cible (règles de politesse, marqueurs de relations sociales, etc.).	*		
19. Être capable de maîtriser un certain nombre de connaissances factuelles (dites/ne dites pas) de préférence fondée sur un bagage géographique, historique, économique, sociologique, religieux, etc.	*		
. ……..			

Remarques :
……
……
……

C) Les aptitudes discursives :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
20. Être capable de combiner les formes grammaticales et les significations pour produire des énoncés en ensembles cohérents.	*		
21. Être capable de renvoie la parole à une foule : oser de parler devant un groupe, maîtriser l'improvisation, et structurer sa pensée pour faire un exposé.		*	
22. Être capable d'établir une adéquation mots/message.	*		
23. Être capable d'exprimer une intention énonciative.	*		
24. Être capable d'identifier les différents genres discursifs (description, narration, argumentation, etc.).	*		
25. Être capable de structurer des énoncés en termes d'organisation thématique et logique, de style et de registre.	*		
. ……..			

Remarques :
……
……
……

D) Les aptitudes stratégiques :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
26. Être capable de ponctuer ses idées clés par des gestes expressifs.	*		
27. Être capable d'exploiter les silences et les pauses pour faciliter l'assimilation de ses propos.	*		
28. Être capable d'exploiter les regards de manière qui permettrait de vérifier l'écoute des auditeurs et de maintenir leur attention.	*		
29.Être capable de faire adapter la parole selon les normes sociales : l'âge, le rôle, le statut social, etc.	*		
30. Être capable de convaincre ses auditeurs en les faisant découvrir ses idées, et en maîtrisant une stratégie de questionnement suggestif.	*		
31. Être capable d'identifier et de reconnaître les dimensions humaines et instrumentales concernant la langue cible.		*	
32. Être capable de construire les idées d'une façon logique.	*		
33. Être capable de faire comprendre ce qu'on a réellement l'intention de dire.	*		
. ……..			

Remarques :
……
……

III. LES SOUS-COMPÉTENCES INTONATIVES.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
34. Être capable de maîtriser les techniques articulatoires de la langue cible.	*		
35. Être capable de construire des stratégies d'accès au sens d'après l'intonation.	*		
36. Être capable d'oraliser des schémas intonatifs.	*		
37. Être capable de segmenter correctement les enchaînements d'énoncés.	*		
38. Être capable de maîtriser les schémas intonatifs principaux en situations communicatives.	*		

. ……			

Remarques :
……
……
……

IV. LES SOUS-COMPÉTENCES DE FLUIDITÉ ORALE.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
39. Être capable de produire des messages clairs.	*		
40. Être capable de produire des messages pertinents.		*	
41. Être capable d'établir des liens entre les idées.	*		
42. Être capable d'expliquer des points de vue différents concernant un seul sujet.	*		
43. Être capable d'imaginer et compléter une histoire.	*		
. ……			

Remarques :
……
……
……

Références

BANGE, Pierre (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction.* Paris, L'Harmattan.

BELLENGER, Lionel (2001). *L'excellence à l'oral : Développer son charisme*. Issy-les-Moulineaux (France), ESF éditeur.

FOUGEROUSE, Marie-Christine (2010). *L'évaluation des productions complexes en français langue étrangère/seconde dans l'enseignement supérieur*. Paris, L'Harmattan.

LOHISSE, JEAN (2005). *La communication : De la transmission à la relation*. 2e édition, Bruxelles, De Boeck Supérieur.

NARCY-COMBES, Jean-Paul (1990). *Apprendre une langue étrangère : Didactique des langues, le cas d'anglais*. Paris, Les Éditions d'Organisation.

TRÉVISIOL-OKAMURA, Pascale & KOMUR-THILLOY, Greta (2011). *Discours, acquisition et didactique des langues : Les termes d'un dialogue*. Paris, L'Harmattan.

6

QUESTIONNAIRE

(Déterminer les sous-compétences de l'expression orale en FLE)

Dans le cadre d'une thèse de doctorat intitulée :

« Développer l'expression orale en FLE par le curriculum de réflexion »

Rédigée par : Beshir Hares

Sous la direction de

JEAN-PAUL NARCY-COMBES,
Professeur des Universités,
Université Sorbonne Nouvelle - *Paris 3.*

PHILIPPE MARTIN,
Professeur des Universités,
Paris Diderot-*Paris 7*

QUESTIONNAIRE

(Déterminer les sous-compétences de l'expression orale en FLE)

Parler une langue seconde ou étrangère, ce n'est pas uniquement s'exprimer en cette langue mais aussi être compris par les autres, c'est pourquoi l'oral devrait être l'objet d'une réflexion poussée en tant qu'un objectif d'apprentissage.

Dans le cadre des travaux que le chercheur mène pour bien développer les compétences de l'expression orale (quatre compétences principales) en français FLE chez les élèves ressortissants des origines étrangères, nous avons besoin de mieux déterminer les sous-compétences selon lesquelles on devrait construire un modèle de méthode basée sur le programme de réflexion «Thinking Curriculum ».

Les sous-compétences de l'expression orale seraient traitées sous la forme des objectifs à atteindre, conçus en phrases qui commencent par des verbes d'action. Ce questionnaire serait destiné donc aux experts, docteurs, doctorants et professeurs spécialisés en didactique de FLE.

Le but de ce questionnaire est d'aider le chercheur à mieux connaître et déterminer davantage les sous-compétences de l'expression orale en français langue étrangère. Toute réponse est bonne si on en connaît les avantages et les inconvénients.

Je tiens de vous remercier par avance de remplir ce questionnaire qui pourrait m'aider beaucoup d'avancer dans ma recherche. Veillez cocher la case la plus proche de ce qui convient à votre situation professionnelle. Veillez répondre [en déterminant (1) pour montrer que vous êtes d'accord, (2) plus ou moins d'accord ou (3) pas d'accord] en fonction de ce que vous faites réellement, et non de ce que vous pensez qu'il faudrait faire. Vous pouvez ajoutez vos remarques ou/et ajouter d'autres sous-compétences.

Merci de bien préciser votre statut professionnel, et de bien vouloir prendre le temps nécessaire pour remplir le présent questionnaire.

Nom (facultatif) : …….

Profession (recommandé) : ……MCF……

I. Les sous-compétences de compréhension orale.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable d'acquérir des stratégies d'écoute qui conviennent à la langue apprise.	x		
2. Être capable de distinguer les sons et les intonations.		x	
3. Être capable de reconnaître les schémas intonatifs principaux.		x	
4. Être capable de reconnaître les différents registres de langue (standard, familier, etc.).	x		
5. Être capable de deviner à l'avance le contenu d'un texte oral ou sonore/vidéo. [= anticiper sur le contenu du document]	X		
6. Être capable de résumer ce qu'on vient d'écouter.	X		
7. Être capable de faire des analyses conceptuelles par rapport aux contextes. [[? à quel phase de la séquence didactique ?]			
8. Être capable de saisir les données et leurs relations : conséquence, cause, effets. [pas assez explicite. Tout dépend du contenu du document.]		x	
. ……..			

Remarques :
……
……
……

II. Les sous-compétences de communication.

A) Les aptitudes linguistique :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
9. Être capable d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre du sens.	x		
10. Être capable d'exprimer du sens en produisant des énoncés bien formés [? à quel phase de la séquence didactique ? = suite à la compréhension globale et détaillée ? En ce cas : non.] , et non de les mémoriser et de les reproduire comme des modules [? à quel phase de la séquence didactique ? = lors de la systématisation ? En ce cas : oui].			
11. Être capable de mettre en place les formes phonologiques et syntaxiques des énoncés qui devraient convenir à un contexte donnée.	x		
12. Être capable d'établir une adéquation structure/ message.	x		

13. Être capable de développer un raisonnement métalinguistique concernant la langue cible.	x		
14. Être capable d'automatiser ses savoirs morphologiques et les investir.	x		
. ……			

Remarques :
……
……

B) Les aptitudes sociolinguistiques :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
15. Être capable de développer des stratégies de communication.	x		
16. Être capable de posséder les formes de raisonnement concernant la culture de la langue cible.	x		
17. Être capable d'aborder les situations sociales dans leurs diversités (normes des groupes, attitudes des personnes, etc.)	x		
18. Être capable d'adapter son comportement verbal au système de valeurs de la langue cible (règles de politesse, marqueurs de relations sociales, etc.).	x		
19. Être capable de maîtriser un certain nombre de connaissances factuelles (dites/ne dites pas) de préférence fondée sur un bagage géographique, historique, économique, sociologique, religieux, etc.	x		
. ……..			

Remarques :
……
……
……

C) Les aptitudes discursives :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
20. Être capable de combiner les formes grammaticales et les significations pour produire des énoncés en ensembles cohérents.	x		
21. Être capable de renvoie la parole à une foule : oser de parler devant un groupe, maîtriser l'improvisation, et structurer sa pensée pour faire un exposé.	x		
22. Être capable d'établir une adéquation mots/message.	x		
23. Être capable d'exprimer une intention énonciative. [de communication ?]	x		
24. Être capable d'identifier les différents genres [?] discursifs ([= séquence textuelles =>] description, narration, argumentation, etc.).	X		

25. Être capable de structurer des énoncés en termes d'organisation thématique et logique, de style et de registre.	X		
. ……..			

Remarques :
……
……
……

D) Les aptitudes stratégiques :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
26. Être capable de ponctuer ses idées clés par des gestes expressifs.		X	
27. Être capable d'exploiter les silences et les pauses pour faciliter l'assimilation de ses propos.	X		
28. Être capable d'exploiter les regards de manière qui permettrait de vérifier l'écoute des auditeurs et de maintenir leur attention.	X		
29.Être capable de faire adapter la parole selon les normes sociales : l'âge, le rôle, le statut social, etc.	X		
30. Être capable de convaincre ses auditeurs en les faisant découvrir ses idées, et en maîtrisant une stratégie de questionnement suggestif.		X	
31. Être capable d'identifier et de reconnaître les dimensions humaines et instrumentales concernant la langue cible.		X	
32. Être capable de construire les idées d'une façon logique.	X		
33. Être capable de faire comprendre ce qu'on a réellement l'intention de dire.	X		
. ……..			

Remarques :
……
……

III. LES SOUS-COMPÉTENCES INTONATIVES.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
34. Être capable de maîtriser les techniques articulatoires de la langue cible.		X	
35. Être capable de construire des stratégies d'accès au sens d'après l'intonation.		X	
36. Être capable d'oraliser des schémas intonatifs.		X	
37. Être capable de segmenter correctement les enchaînements d'énoncés.	x		

38. Être capable de maîtriser les schémas intonatifs principaux en situations communicatives.	x		
. ……			

Remarques :
……
……
……

IV. LES SOUS-COMPÉTENCES DE FLUIDITÉ ORALE.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
39. Être capable de produire des messages clairs.	x		
40. Être capable de produire des messages pertinents.	x		
41. Être capable d'établir des liens entre les idées.	x		
42. Être capable d'expliquer des points de vue différents concernant un seul sujet.	x		
43. Être capable d'imaginer et compléter une histoire.	x		
. ……			

Remarques :
……
……

Références

BANGE, Pierre (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction.* Paris, L'Harmattan.

BELLENGER, Lionel (2001). *L'excellence à l'oral : Développer son charisme*. Issy-les-Moulineaux (France), ESF éditeur.

FOUGEROUSE, Marie-Christine (2010). *L'évaluation des productions complexes en français langue étrangère/seconde dans l'enseignement supérieur*. Paris, L'Harmattan.

LOHISSE, JEAN (2005). *La communication : De la transmission à la relation*. 2e édition, Bruxelles, De Boeck Supérieur.

NARCY-COMBES, Jean-Paul (1990). *Apprendre une langue étrangère : Didactique des langues, le cas d'anglais*. Paris, Les Éditions d'Organisation.

TRÉVISIOL-OKAMURA, Pascale & KOMUR-THILLOY, Greta (2011). *Discours, acquisition et didactique des langues : Les termes d'un dialogue*. Paris, L'Harmattan.

7

QUESTIONNAIRE

(Déterminer les sous-compétences de l'expression orale en FLE)

Dans le cadre d'une thèse de doctorat intitulée :

« Développer l'expression orale en FLE par le curriculum de réflexion »

Rédigée par : Beshir Hares

Sous la direction de

JEAN-PAUL NARCY-COMBES,
Professeur des Universités,
Université Sorbonne Nouvelle - *Paris 3*.

PHILIPPE MARTIN,
Professeur des Universités,
Paris Diderot-*Paris 7*

QUESTIONNAIRE

(Déterminer les sous-compétences de l'expression orale en FLE)

Parler une langue seconde ou étrangère, ce n'est pas uniquement s'exprimer en cette langue mais aussi être compris par les autres, c'est pourquoi l'oral devrait être l'objet d'une réflexion poussée en tant qu'un objectif d'apprentissage.

Dans le cadre des travaux que le chercheur mène pour bien développer les compétences de l'expression orale (quatre compétences principales) en français FLE chez les élèves ressortissants des origines étrangères, nous avons besoin de mieux déterminer les sous-compétences selon lesquelles on devrait construire un modèle de méthode basée sur le programme de réflexion «Thinking Curriculum ».

Les sous-compétences de l'expression orale seraient traitées sous la forme des objectifs à atteindre, conçus en phrases qui commencent par des verbes d'action. Ce questionnaire serait destiné donc aux experts, docteurs, doctorants et professeurs spécialisés en didactique de FLE.

Le but de ce questionnaire est d'aider le chercheur à mieux connaître et déterminer davantage les sous-compétences de l'expression orale en français langue étrangère. Toute réponse est bonne si on en connaît les avantages et les inconvénients.

Je tiens de vous remercier par avance de remplir ce questionnaire qui pourrait m'aider beaucoup d'avancer dans ma recherche. Veillez cocher la case la plus proche de ce qui convient à votre situation professionnelle. Veillez répondre [en déterminant (1) pour montrer que vous êtes d'accord, (2) plus ou moins d'accord ou (3) pas d'accord] en fonction de ce que vous faites réellement, et non de ce que vous pensez qu'il faudrait faire. Vous pouvez ajoutez vos remarques ou/et ajouter d'autres sous-compétences.

Merci de bien préciser votre statut professionnel, et de bien vouloir prendre le temps nécessaire pour remplir le présent questionnaire.

Nom (facultatif) : …….

Profession (recommandé) : ……professeure université……

I. Les sous-compétences de compréhension orale.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable d'acquérir des stratégies d'écoute qui conviennent à la langue apprise.			xx
2. Être capable de distinguer les sons et les intonations.	x		
3. Être capable de reconnaître les schémas intonatifs principaux.	x		
4. Être capable de reconnaître les différents registres de langue (standard, familier, etc.).	x		
5. Être capable de deviner à l'avance le contenu d'un texte oral ou sonore/vidéo.			x
6. Être capable de résumer ce qu'on vient d'écouter.	x		
7. Être capable de faire des analyses conceptuelles par rapport aux contextes.	x		
8. Être capable de saisir les données et leurs relations : conséquence, cause, effets.	x		
. ……..			

Remarques :
……
……
……

II. Les sous-compétences de communication.

A) Les aptitudes linguistique :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
9. Être capable d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre du sens.	x		
10. Être capable d'exprimer du sens en produisant des énoncés bien formés, et non de les mémoriser et de les reproduire comme des modules.	x		
11. Être capable de mettre en place les formes phonologiques et syntaxiques des énoncés qui devraient convenir à un contexte donnée.	x		
12. Être capable d'établir une adéquation structure/ message.	x		
13. Être capable de développer un raisonnement métalinguistique concernant la langue cible.	x		
14. Être capable d'automatiser ses savoirs morphologiques et les investir.	x		

. …….			

Remarques :
……
……
……

B) Les aptitudes sociolinguistiques :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
15. Être capable de développer des stratégies de communication.	x		
16. Être capable de posséder les formes de raisonnement concernant la culture de la langue cible.	x		
17. Être capable d'aborder les situations sociales dans leurs diversités (normes des groupes, attitudes des personnes, etc.)	x		
18. Être capable d'adapter son comportement verbal au système de valeurs de la langue cible (règles de politesse, marqueurs de relations sociales, etc.).	x		
19. Être capable de maîtriser un certain nombre de connaissances factuelles (dites/ne dites pas) de préférence fondée sur un bagage géographique, historique, économique, sociologique, religieux, etc.	x		
. ……..			

Remarques :
……
……
……

C) Les aptitudes discursives :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
20. Être capable de combiner les formes grammaticales et les significations pour produire des énoncés en ensembles cohérents.	x		
21. Être capable de renvoie la parole à une foule : oser de parler devant un groupe, maîtriser l'improvisation, et structurer sa pensée pour faire un exposé.	x		
22. Être capable d'établir une adéquation mots/message.	x		
23. Être capable d'exprimer une intention énonciative.	x		
24. Être capable d'identifier les différents genres discursifs (description, narration, argumentation, etc.).	x		
25. Être capable de structurer des énoncés en termes d'organisation thématique et logique, de style et de registre.	x		
. ……..			

Remarques :
……

……
……

D) Les aptitudes stratégiques :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
26. Être capable de ponctuer ses idées clés par des gestes expressifs.			x
27. Être capable d'exploiter les silences et les pauses pour faciliter l'assimilation de ses propos.			x
28. Être capable d'exploiter les regards de manière qui permettrait de vérifier l'écoute des auditeurs et de maintenir leur attention.			x
29.Être capable de faire adapter la parole selon les normes sociales : l'âge, le rôle, le statut social, etc.			x
30. Être capable de convaincre ses auditeurs en les faisant découvrir ses idées, et en maîtrisant une stratégie de questionnement suggestif.			x
31. Être capable d'identifier et de reconnaître les dimensions humaines et instrumentales concernant la langue cible.			x
32. Être capable de construire les idées d'une façon logique.			x
33. Être capable de faire comprendre ce qu'on a réellement l'intention de dire.			x
. ……..			

Remarques :
……
……
……

III. LES SOUS-COMPÉTENCES INTONATIVES.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
34. Être capable de maîtriser les techniques articulatoires de la langue cible.	x		
35. Être capable de construire des stratégies d'accès au sens d'après l'intonation.	x		
36. Être capable d'oraliser des schémas intonatifs.		x	
37. Être capable de segmenter correctement les enchaînements d'énoncés.	x		
38. Être capable de maîtriser les schémas intonatifs principaux en situations communicatives.	x		
. …….			

Remarques :
……
……

……
……

IV. LES SOUS-COMPÉTENCES DE FLUIDITÉ ORALE.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
39. Être capable de produire des messages clairs.	x		
40. Être capable de produire des messages pertinents.			x
41. Être capable d'établir des liens entre les idées.	x		
42. Être capable d'expliquer des points de vue différents concernant un seul sujet.	x		
43. Être capable d'imaginer et compléter une histoire.	x		
. ……			

Remarques :
……
……
……
……

Références

BANGE, Pierre (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction.* Paris, L'Harmattan.

BELLENGER, Lionel (2001). *L'excellence à l'oral : Développer son charisme*. Issy-les-Moulineaux (France), ESF éditeur.

FOUGEROUSE, Marie-Christine (2010). *L'évaluation des productions complexes en français langue étrangère/seconde dans l'enseignement supérieur*. Paris, L'Harmattan.

LOHISSE, JEAN (2005). *La communication : De la transmission à la relation*. 2e édition, Bruxelles, De Boeck Supérieur.

NARCY-COMBES, Jean-Paul (1990). *Apprendre une langue étrangère : Didactique des langues, le cas d'anglais*. Paris, Les Éditions d'Organisation.

TRÉVISIOL-OKAMURA, Pascale & KOMUR-THILLOY, Greta (2011). *Discours, acquisition et didactique des langues : Les termes d'un dialogue*. Paris, L'Harmattan.

8

QUESTIONNAIRE

(Déterminer les sous-compétences de l'expression orale en FLE)

Dans le cadre d'une thèse de doctorat intitulée :

« Développer l'expression orale en FLE par le curriculum de réflexion »

Rédigée par : Beshir Hares

beshir.hares@gmail.com

Sous la direction de

JEAN-PAUL NARCY-COMBES,
Professeur des Universités,
Université Sorbonne Nouvelle - *Paris 3*.

PHILIPPE MARTIN,
Professeur des Universités,
Paris Diderot-*Paris 7*

QUESTIONNAIRE

(Déterminer les sous-compétences de l'expression orale en FLE)

Parler une langue seconde ou étrangère, ce n'est pas uniquement s'exprimer en cette langue mais aussi être compris par les autres, c'est pourquoi l'oral devrait être l'objet d'une réflexion poussée en tant qu'un objectif d'apprentissage.

Dans le cadre des travaux que le chercheur mène pour bien développer les compétences de l'expression orale (quatre sous-compétences principales) en français FLE chez les élèves ressortissants des origines étrangères, il une nécessité de déterminer les sous-compétences de l'expression orale. Selon ces dernières, on peut construire un modèle de méthode basée sur le programme de réflexion «Thinking Curriculum ».

Les sous-compétences de l'expression orale seraient traitées sous la forme des objectifs à atteindre, conçus en phrases qui commencent par des verbes d'action. Ce questionnaire serait destiné donc aux experts, docteurs, doctorants et professeurs spécialisés en didactique de FLE.

Le but de ce questionnaire est d'aider le chercheur à mieux connaître et déterminer davantage les sous-compétences de l'expression orale en français langue étrangère. Toute réponse est bonne si on en connaît les avantages et les inconvénients.

Je tiens de vous remercier par avance de remplir ce questionnaire qui pourrait m'aider à avancer dans ma recherche. Veillez cocher la case la plus proche de ce qui convient à votre situation professionnelle. Veillez répondre [en déterminant (1) pour montrer que vous êtes d'accord, (2) plus ou moins d'accord ou (3) pas d'accord] en fonction de ce que vous faites réellement, et non de ce que vous pensez qu'il faudrait faire. Vous pouvez ajoutez vos remarques ou/et ajouter d'autres sous-compétences.

Merci de bien préciser votre statut professionnel, et de bien vouloir prendre le temps nécessaire pour remplir le présent questionnaire.

Nom (facultatif) : …….

Profession (recommandé) : …doctorante……

I. Les sous-compétences de compréhension orale.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable d'acquérir des stratégies d'écoute qui conviennent à la langue apprise.	x		
2. Être capable de distinguer les sons et les intonations.			x
3. Être capable de reconnaître les schémas intonatifs principaux.			x
4. Être capable de reconnaître les différents registres de langue (standard, familier, etc.).	x		
5. Être capable d'anticiper sur le contenu du document.	x		
6. Être capable de résumer ce qu'on vient d'écouter.	x		
7. Être capable de faire des analyses conceptuelles par rapport aux contextes.	x		
8. Être capable de saisir les données et leurs relations : conséquence, cause, effets.	x		
. ……..			

Remarques :
……
…

II. Les sous-compétences de communication.

A) Les aptitudes linguistique :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
9. Être capable d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre du sens.		x	
10. Être capable de dépasser la séquence didactique de la systématisation, c'est-à-dire d'exprimer du sens en produisant des énoncés bien formés, et non de les mémoriser et de les reproduire comme des modules.	x		
11. Être capable de mettre en place les formes phonologiques et syntaxiques des énoncés qui devraient convenir à un contexte donnée.			x
12. Être capable d'établir une adéquation structure/ message.		x	
13. Être capable de développer un raisonnement métalinguistique concernant la langue cible.	x		
14. Être capable d'automatiser ses savoirs morphologiques et les investir.		x	
. …….			

Remarques :
……
…

B) Les aptitudes sociolinguistiques :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
15. Être capable de développer des stratégies de communication.	x		
16. Être capable de posséder les formes de raisonnement concernant la culture de la langue cible.	x		
17. Être capable d'aborder les situations sociales dans leurs diversités (normes des groupes, attitudes des personnes, etc.)	x		
18. Être capable d'adapter son comportement verbal au système de valeurs de la langue cible (règles de politesse, marqueurs de relations sociales, etc.).	x		
19. Être capable de maîtriser un certain nombre de connaissances factuelles (dites/ne dites pas) de préférence fondée sur un bagage géographique, historique, économique, sociologique, religieux, etc.	x		
. ……..			

Remarques :
……
……
……

C) Les aptitudes discursives :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
20. Être capable de combiner les formes grammaticales et les significations pour produire des énoncés en ensembles cohérents.	x		
21. Être capable de s'adresser la parole à une foule : oser parler devant un groupe, maîtriser l'improvisation, et structurer sa pensée pour faire un exposé.	x		
22. Être capable d'établir une adéquation mots/message.	x		
23. Être capable d'exprimer une intention énonciative communicative.		x	
24. Être capable d'identifier les différents types discursifs (liés aux séquences textuelles) : description, narration, argumentation, etc.	x		
25. Être capable de structurer des énoncés en termes d'organisation thématique et logique, de style et de registre.	x		

. ……..			

Remarques :
……
……
……

D) Les aptitudes stratégiques :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
26. Être capable de ponctuer ses idées clés par des gestes expressifs.	x		
27. Être capable d'exploiter les silences et les pauses pour faciliter l'assimilation de ses propos.		x	
28. Être capable d'exploiter les regards de manière à permettre de vérifier l'écoute des auditeurs et de maintenir leur attention.	x		
29.Être capable d'adapter la parole selon les normes sociales : l'âge, le rôle, le statut social, etc.	x		
30. Être capable de convaincre ses auditeurs de façon qu'ils puissent découvrir ses idées en maîtrisant une stratégie de questionnement suggestif.	x		
31. Être capable d'identifier et de reconnaître les dimensions humaines et instrumentales concernant la langue cible.	x		
32. Être capable de construire les idées d'une façon logique.	x		
33. Être capable de faire comprendre ce qu'on a réellement l'intention de dire.	x		
. ……..			

Remarques :
……
……
……

III. LES SOUS-COMPÉTENCES INTONATIVES.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
34. Être capable de maîtriser les techniques articulatoires de la langue cible.		x	
35. Être capable de construire des stratégies d'accès au sens d'après l'intonation.		x	
36. Être capable d'oraliser des schémas intonatifs.		x	
37. Être capable de segmenter correctement les enchaînements d'énoncés.		x	

38. Être capable de maîtriser les schémas intonatifs principaux en situations communicatives.		x	
. ……			

Remarques :
……
……
……
……

IV. LES SOUS-COMPÉTENCES DE FLUIDITÉ ORALE.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
39. Être capable de produire des messages clairs.	x		
40. Être capable de produire des messages pertinents.	x		
41. Être capable d'établir des liens entre les idées.	x		
42. Être capable d'expliquer des points de vue différents concernant un seul sujet.	x		
43. Être capable d'imaginer et compléter une histoire.	x		
. ……			

Remarques :
……
……
……

Références

BANGE, Pierre (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction.* Paris, L'Harmattan.

BELLENGER, Lionel (2001). *L'excellence à l'oral : Développer son charisme*. Issy-les-Moulineaux (France), ESF éditeur.

FOUGEROUSE, Marie-Christine (2010). *L'évaluation des productions complexes en français langue étrangère/seconde dans l'enseignement supérieur*. Paris, L'Harmattan.

LOHISSE, JEAN (2005). *La communication : De la transmission à la relation*. 2e édition, Bruxelles, De Boeck Supérieur.

NARCY-COMBES, Jean-Paul (1990). *Apprendre une langue étrangère : Didactique des langues, le cas d'anglais*. Paris, Les Éditions d'Organisation.

TRÉVISIOL-OKAMURA, Pascale & KOMUR-THILLOY, Greta (2011). *Discours, acquisition et didactique des langues : Les termes d'un dialogue*. Paris, L'Harmattan.

9

QUESTIONNAIRE

(Déterminer les sous-compétences de l'expression orale en FLE)

Dans le cadre d'une thèse de doctorat intitulée :

« Développer l'expression orale en FLE par le curriculum de réflexion »

Rédigée par : Beshir Hares

beshir.hares@gmail.com

Sous la direction de

JEAN-PAUL NARCY-COMBES,
Professeur des Universités,
Université Sorbonne Nouvelle - *Paris 3*.

PHILIPPE MARTIN,
Professeur des Universités,
Paris Diderot-*Paris 7*

QUESTIONNAIRE

(Déterminer les sous-compétences de l'expression orale en FLE)

Parler une langue seconde ou étrangère, ce n'est pas uniquement s'exprimer en cette langue mais aussi être compris par les autres, c'est pourquoi l'oral devrait être l'objet d'une réflexion poussée en tant qu'un objectif d'apprentissage.

Dans le cadre des travaux que le chercheur mène pour bien développer les compétences de l'expression orale (quatre sous-compétences principales) en français FLE chez les élèves ressortissants des origines étrangères, il une nécessité de déterminer les sous-compétences de l'expression orale. Selon ces dernières, on peut construire un modèle de méthode basée sur le programme de réflexion «Thinking Curriculum ».

Les sous-compétences de l'expression orale seraient traitées sous la forme des objectifs à atteindre, conçus en phrases qui commencent par des verbes d'action. Ce questionnaire serait destiné donc aux experts, docteurs, doctorants et professeurs spécialisés en didactique de FLE.

Le but de ce questionnaire est d'aider le chercheur à mieux connaître et déterminer davantage les sous-compétences de l'expression orale en français langue étrangère. Toute réponse est bonne si on en connaît les avantages et les inconvénients.

Je tiens de vous remercier par avance de remplir ce questionnaire qui pourrait m'aider à avancer dans ma recherche. Veillez cocher la case la plus proche de ce qui convient à votre situation professionnelle. Veillez répondre [en déterminant (1) pour montrer que vous êtes d'accord, (2) plus ou moins d'accord ou (3) pas d'accord] en fonction de ce que vous faites réellement, et non de ce que vous pensez qu'il faudrait faire. Vous pouvez ajoutez vos remarques ou/et ajouter d'autres sous-compétences.

Merci de bien préciser votre statut professionnel, et de bien vouloir prendre le temps nécessaire pour remplir le présent questionnaire.

Nom (facultatif) : Sandrine Chapon

Profession (recommandé) : Enseignante d'anglais du droit à la faculté de Grenoble

I. Les sous-compétences de compréhension orale.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable d'acquérir des stratégies d'écoute qui conviennent à la langue apprise.	✓		
2. Être capable de distinguer les sons et les intonations.	✓		
3. Être capable de reconnaître les schémas intonatifs principaux.	✓		
4. Être capable de reconnaître les différents registres de langue (standard, familier, etc.).	✓		
5. Être capable d'anticiper sur le contenu du document.	✓		
6. Être capable de résumer ce qu'on vient d'écouter.	✓		
7. Être capable de faire des analyses conceptuelles par rapport aux contextes.	✓		
8. Être capable de saisir les données et leurs relations : conséquence, cause, effets.	✓		
. ……..			

Remarques :
……
…

II. Les sous-compétences de communication.

A) Les aptitudes linguistique :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
9. Être capable d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre du sens.	✓		
10. Être capable de dépasser la séquence didactique de la systématisation, c'est-à-dire d'exprimer du sens en produisant des énoncés bien formés, et non de les mémoriser et de les reproduire comme des modules.		✓	
11. Être capable de mettre en place les formes phonologiques et syntaxiques des énoncés qui devraient convenir à un contexte donnée.	✓		
12. Être capable d'établir une adéquation structure/ message.	✓		
13. Être capable de développer un raisonnement métalinguistique concernant la langue cible.	✓		
14. Être capable d'automatiser ses savoirs morphologiques et les investir.	✓		
. …….			

Remarques :
……
…

B) Les aptitudes sociolinguistiques :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
15. Être capable de développer des stratégies de communication.			
16. Être capable de posséder les formes de raisonnement concernant la culture de la langue cible.		✓	
17. Être capable d'aborder les situations sociales dans leurs diversités (normes des groupes, attitudes des personnes, etc.)	✓		
18. Être capable d'adapter son comportement verbal au système de valeurs de la langue cible (règles de politesse, marqueurs de relations sociales, etc.).	✓		
19. Être capable de maîtriser un certain nombre de connaissances factuelles (dites/ne dites pas) de préférence fondée sur un bagage géographique, historique, économique, sociologique, religieux, etc.	✓		
. ……..			

Remarques : je ne comprends pas ce que signifie « des stratégies de communication » dans les compétences sociolinguistiques

C) Les aptitudes discursives :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
20. Être capable de combiner les formes grammaticales et les significations pour produire des énoncés en ensembles cohérents.	✓		
21. Être capable de s'adresser la parole à une foule : oser parler devant un groupe, maîtriser l'improvisation, et structurer sa pensée pour faire un exposé.	✓		
22. Être capable d'établir une adéquation mots/message.	✓		
23. Être capable d'exprimer une intention énonciative communicative.	✓		
24. Être capable d'identifier les différents types discursifs (liés aux séquences textuelles) : description, narration, argumentation, etc.	✓		
25. Être capable de structurer des énoncés en termes d'organisation thématique et logique, de style et de registre.	✓		
. ……..			

Remarques :
……

……
……

D) Les aptitudes stratégiques :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
26. Être capable de ponctuer ses idées clés par des gestes expressifs.	✓		
27. Être capable d'exploiter les silences et les pauses pour faciliter l'assimilation de ses propos.	✓		
28. Être capable d'exploiter les regards de manière à permettre de vérifier l'écoute des auditeurs et de maintenir leur attention.	✓		
29.Être capable d'adapter la parole selon les normes sociales : l'âge, le rôle, le statut social, etc.	✓		
30. Être capable de convaincre ses auditeurs de façon qu'ils puissent découvrir ses idées en maîtrisant une stratégie de questionnement suggestif.	✓		
31. Être capable d'identifier et de reconnaître les dimensions humaines et instrumentales concernant la langue cible.	✓		
32. Être capable de construire les idées d'une façon logique.	✓		
33. Être capable de faire comprendre ce qu'on a réellement l'intention de dire.	✓		
. ……..			

Remarques :
……
……
……

III. LES SOUS-COMPÉTENCES INTONATIVES.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
34. Être capable de maîtriser les techniques articulatoires de la langue cible.	✓		
35. Être capable de construire des stratégies d'accès au sens d'après l'intonation.	✓		
36. Être capable d'oraliser des schémas intonatifs.	✓		
37. Être capable de segmenter correctement les enchaînements d'énoncés.	✓		
38. Être capable de maîtriser les schémas intonatifs principaux en situations communicatives.	✓		
. …….			

Remarques :
……
……
……

IV. LES SOUS-COMPÉTENCES DE FLUIDITÉ ORALE.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
39. Être capable de produire des messages clairs.	✓		
40. Être capable de produire des messages pertinents.	✓		
41. Être capable d'établir des liens entre les idées.	✓		
42. Être capable d'expliquer des points de vue différents concernant un seul sujet.	✓		
43. Être capable d'imaginer et compléter une histoire.	✓		
. ……			

Remarques :
……
……
……

Références

BANGE, Pierre (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction.* Paris, L'Harmattan.

BELLENGER, Lionel (2001). *L'excellence à l'oral : Développer son charisme*. Issy-les-Moulineaux (France), ESF éditeur.

FOUGEROUSE, Marie-Christine (2010). *L'évaluation des productions complexes en français langue étrangère/seconde dans l'enseignement supérieur*. Paris, L'Harmattan.

LOHISSE, JEAN (2005). *La communication : De la transmission à la relation*. 2e édition, Bruxelles, De Boeck Supérieur.

NARCY-COMBES, Jean-Paul (1990). *Apprendre une langue étrangère : Didactique des langues, le cas d'anglais*. Paris, Les Éditions d'Organisation.

TRÉVISIOL-OKAMURA, Pascale & KOMUR-THILLOY, Greta (2011). *Discours, acquisition et didactique des langues : Les termes d'un dialogue*. Paris, L'Harmattan.

10

QUESTIONNAIRE

(Déterminer les sous-compétences de l'expression orale en FLE)

Dans le cadre d'une thèse de doctorat intitulée :

« Développer l'expression orale en FLE par le curriculum de réflexion »

Rédigée par : Beshir Hares

beshir.hares@gmail.com

Sous la direction de

JEAN-PAUL NARCY-COMBES,
Professeur des Universités,
Université Sorbonne Nouvelle - *Paris 3*.

PHILIPPE MARTIN,
Professeur des Universités,
Paris Diderot-*Paris 7*

QUESTIONNAIRE

(Déterminer les sous-compétences de l'expression orale en FLE)

Parler une langue seconde ou étrangère, ce n'est pas uniquement s'exprimer en cette langue mais aussi être compris par les autres, c'est pourquoi l'oral devrait être l'objet d'une réflexion poussée en tant qu'un objectif d'apprentissage.

Dans le cadre des travaux que le chercheur mène pour bien développer les compétences de l'expression orale (quatre sous-compétences principales) en français FLE chez les élèves ressortissants des origines étrangères, il une nécessité de déterminer les sous-compétences de l'expression orale. Selon ces dernières, on peut construire un modèle de méthode basée sur le programme de réflexion «Thinking Curriculum ».

Les sous-compétences de l'expression orale seraient traitées sous la forme des objectifs à atteindre, conçus en phrases qui commencent par des verbes d'action. Ce questionnaire serait destiné donc aux experts, docteurs, doctorants et professeurs spécialisés en didactique de FLE.

Le but de ce questionnaire est d'aider le chercheur à mieux connaître et déterminer davantage les sous-compétences de l'expression orale en français langue étrangère. Toute réponse est bonne si on en connaît les avantages et les inconvénients.

Je tiens de vous remercier par avance de remplir ce questionnaire qui pourrait m'aider à avancer dans ma recherche. Veillez cocher la case la plus proche de ce qui convient à votre situation professionnelle. Veillez répondre [en déterminant (1) pour montrer que vous êtes d'accord, (2) plus ou moins d'accord ou (3) pas d'accord] en fonction de ce que vous faites réellement, et non de ce que vous pensez qu'il faudrait faire. Vous pouvez ajoutez vos remarques ou/et ajouter d'autres sous-compétences.

Merci de bien préciser votre statut professionnel, et de bien vouloir prendre le temps nécessaire pour remplir le présent questionnaire.

Nom (facultatif) : …….

Profession (recommandé) : enseignante d'allemand

I. Les sous-compétences de compréhension orale.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable d'acquérir des stratégies d'écoute qui conviennent à la langue apprise.	X		
2. Être capable de distinguer les sons et les intonations.	X		
3. Être capable de reconnaître les schémas intonatifs principaux.	X		
4. Être capable de reconnaître les différents registres de langue (standard, familier, etc.).	X		
5. Être capable d'anticiper sur le contenu du document.	X		
6. Être capable de résumer ce qu'on vient d'écouter.	X		
7. Être capable de faire des analyses conceptuelles par rapport aux contextes.		X	
8. Être capable de saisir les données et leurs relations : conséquence, cause, effets.	X		
. ……..			

Remarques : 6. Pble avec les nouvelles modalités du bac qui demandent un résumé dans la langue maternelle.

II. Les sous-compétences de communication.

A) Les aptitudes linguistique :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
9. Être capable d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre du sens.	X		
10. Être capable de dépasser la séquence didactique de la systématisation, c'est-à-dire d'exprimer du sens en produisant des énoncés bien formés, et non de les mémoriser et de les reproduire comme des modules.	X		
11. Être capable de mettre en place les formes phonologiques et syntaxiques des énoncés qui devraient convenir à un contexte donné.	X		
12. Être capable d'établir une adéquation structure/ message.	X		
13. Être capable de développer un raisonnement métalinguistique concernant la langue cible.		X	
14. Être capable d'automatiser ses savoirs morphologiques et les investir.	X		
. …….			

Remarques : j'enseigne en collège et lycée, d'où certaines réponses

B) Les aptitudes sociolinguistiques :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
15. Être capable de développer des stratégies de communication.	X		
16. Être capable de posséder les formes de raisonnement concernant la culture de la langue cible.	X		
17. Être capable d'aborder les situations sociales dans leurs diversités (normes des groupes, attitudes des personnes, etc.)	X		
18. Être capable d'adapter son comportement verbal au système de valeurs de la langue cible (règles de politesse, marqueurs de relations sociales, etc.).	X		
19. Être capable de maîtriser un certain nombre de connaissances factuelles (dites/ne dites pas) de préférence fondée sur un bagage géographique, historique, économique, sociologique, religieux, etc.	X		
. ……..			

Remarques : 5. Plutôt en lycée qu'en collège.

C) Les aptitudes discursives :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
20. Être capable de combiner les formes grammaticales et les significations pour produire des énoncés en ensembles cohérents.	X		
21. Être capable d 'adresser la parole à une foule : oser parler devant un groupe, maîtriser l'improvisation, et structurer sa pensée pour faire un exposé.	X		
22. Être capable d'établir une adéquation mots/message.	X		
23. Être capable d'exprimer une intention énonciative communicative.	X		
24. Être capable d'identifier les différents types discursifs (liés aux séquences textuelles) : description, narration, argumentation, etc.	X		
25. Être capable de structurer des énoncés en termes d'organisation thématique et logique, de style et de registre.	X		
. ……..			

Remarques :
……
……
……

D) Les aptitudes stratégiques :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
26. Être capable de ponctuer ses idées clés par des gestes expressifs.		X	
27. Être capable d'exploiter les silences et les pauses pour faciliter l'assimilation de ses propos.		X	
28. Être capable d'exploiter les regards de manière à permettre de vérifier l'écoute des auditeurs et de maintenir leur attention.		X	
29.Être capable d'adapter la parole selon les normes sociales : l'âge, le rôle, le statut social, etc.		X	
30. Être capable de convaincre ses auditeurs de façon qu'ils puissent découvrir ses idées en maîtrisant une stratégie de questionnement suggestif.		X	
31. Être capable d'identifier et de reconnaître les dimensions humaines et instrumentales concernant la langue cible.		X	
32. Être capable de construire les idées d'une façon logique.	X		
33. Être capable de faire comprendre ce qu'on a réellement l'intention de dire.	X		
. ……..			

Remarques : difficiles à mettre en place avec des collégiens/lycéens qui ont déjà des difficultés à la faire dans leur langue maternelle.

III. LES SOUS-COMPÉTENCES INTONATIVES.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
34. Être capable de maîtriser les techniques articulatoires de la langue cible.	X		
35. Être capable de construire des stratégies d'accès au sens d'après l'intonation.	X		
36. Être capable d'oraliser des schémas intonatifs.	X		
37. Être capable de segmenter correctement les enchaînements d'énoncés.	X		
38. Être capable de maîtriser les schémas intonatifs principaux en situations communicatives.	X		
. …….			

Remarques :

……

……
……
……

IV. Les sous-compétences de fluidité orale.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
39. Être capable de produire des messages clairs.	X		
40. Être capable de produire des messages pertinents.	X		
41. Être capable d'établir des liens entre les idées.	X		
42. Être capable d'expliquer des points de vue différents concernant un seul sujet.	X		
43. Être capable d'imaginer et compléter une histoire.	X		
. ……			

Remarques : tout cela correspondant à la fois aux instructions ministérielles et au CECRL

Références

BANGE, Pierre (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction.* Paris, L'Harmattan.

BELLENGER, Lionel (2001). *L'excellence à l'oral : Développer son charisme*. Issy-les-Moulineaux (France), ESF éditeur.

FOUGEROUSE, Marie-Christine (2010). *L'évaluation des productions complexes en français langue étrangère/seconde dans l'enseignement supérieur*. Paris, L'Harmattan.

LOHISSE, JEAN (2005). *La communication : De la transmission à la relation*. 2e édition, Bruxelles, De Boeck Supérieur.

NARCY-COMBES, Jean-Paul (1990). *Apprendre une langue étrangère : Didactique des langues, le cas d'anglais*. Paris, Les Éditions d'Organisation.

TRÉVISIOL-OKAMURA, Pascale & KOMUR-THILLOY, Greta (2011). *Discours, acquisition et didactique des langues : Les termes d'un dialogue*. Paris, L'Harmattan.

11

QUESTIONNAIRE

(Déterminer les sous-compétences de l'expression orale en FLE)

Dans le cadre d'une thèse de doctorat intitulée :

« Développer l'expression orale en FLE par le curriculum de réflexion »

Rédigée par : Beshir Hares

beshir.hares@gmail.com

Sous la direction de

JEAN-PAUL NARCY-COMBES,
Professeur des Universités,
Université Sorbonne Nouvelle - *Paris 3*.

PHILIPPE MARTIN,
Professeur des Universités,
Paris Diderot-*Paris 7*

QUESTIONNAIRE

(DÉTERMINER LES SOUS-COMPÉTENCES DE L'EXPRESSION ORALE EN FLE)

Parler une langue seconde ou étrangère, ce n'est pas uniquement s'exprimer en cette langue mais aussi être compris par les autres, c'est pourquoi l'oral devrait être l'objet d'une réflexion poussée en tant qu'un objectif d'apprentissage.

Dans le cadre des travaux que le chercheur mène pour bien développer les compétences de l'expression orale (quatre sous-compétences principales) en français FLE chez les élèves ressortissants des origines étrangères, il est nécessaire ~~une nécessité~~ de déterminer les sous-compétences de l'expression orale. Selon ces dernières, on peut construire un modèle de méthode basé~~e~~ sur le programme de réflexion «Thinking Curriculum ».

Les sous-compétences de l'expression orale seraient traitées sous la forme des objectifs à atteindre, conçus en phrases qui commencent par des verbes d'action. Ce questionnaire serait destiné donc aux experts, docteurs, doctorants et professeurs spécialisés en didactique de FLE.

Le but de ce questionnaire est d'aider le chercheur à mieux connaître et à déterminer davantage les sous-compétences de l'expression orale en français langue étrangère. Toute réponse est bonne si on en connaît les avantages et les inconvénients.

Je tiens de vous remercier par avance de remplir ce questionnaire qui pourrait m'aider à avancer dans ma recherche. Veillez cocher la case la plus proche de ce qui convient à votre situation professionnelle. Veillez répondre [en déterminant (1) pour montrer que vous êtes d'accord, (2) plus ou moins d'accord ou (3) pas d'accord] en fonction de ce que vous faites réellement, et non de ce que vous pensez qu'il faudrait faire. Vous pouvez ajoutez vos remarques ou/et ajouter d'autres sous-compétences.

Merci de bien préciser votre statut professionnel, et de bien vouloir prendre le temps nécessaire pour remplir le présent questionnaire.

Nom (facultatif) : ……GILLES Fabrice…….

Profession (recommandé) : ……doctorant et enseignant de lettres modernes……

I. Les sous-compétences de compréhension orale.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable d'acquérir des stratégies d'écoute qui conviennent à la langue apprise.		x	
2. Être capable de distinguer les sons et les intonations.	x		
3. Être capable de reconnaître les schémas intonatifs principaux.	x		
4. Être capable de reconnaître les différents registres de langue (standard, familier, etc.).	x		
5. Être capable d'anticiper sur le contenu du document.		x	
6. Être capable de résumer ce qu'on vient d'écouter.	x		
7. Être capable de faire des analyses conceptuelles par rapport aux contextes.			
8. Être capable de saisir les données et leurs relations : conséquence, cause, effets.	x		
. ……..			

Remarques :
Pour le 1, je dirais : avoir acquis des stratégies (un apprenant peut parfaitement être capable d'acquérir ces stratégies d'écoute, mais ne pas les avoir acquises du tout. Du reste, qu'est-ce que c'est que ces « stratégies d'écoute qui conviennent à la langue apprise ? Est-ce que c'est spécifique, en quoi ?).
C'est souvent le problème général de ce type de formulation en « être capable ». Les élèves sont la plupart du temps capables d'acquérir, mais s'ils ne le veulent pas, s'ils ne font pas l'effort, au bout du compte, ils ne savent pas grand-chose de ce qu'on voudrait qu'ils sachent. Je parle ici d'apprendre, mais ce serait un peu la même chose si j'affirmais : je suis capable de laver les toilettes deux fois par semaine : si je ne les lave pas, elles resteront sales (excusez-moi pour cet exemple trivial…).
Pour 2 et 3, quelles différences y a-t-il entre intonations et schémas intonatifs ? Pourrait-on avoir à la place : être capable de distinguer les sons ; être capable de reconnaitre les schémas intonatifs principaux (affirmation, demande, injonction, surprise…)
Pour le 7, je me demande ce que sont ces « analyses conceptuelles ».

II. Les sous-compétences de communication.

A) Les aptitudes linguistique :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
9. Être capable d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre du sens.			
10. Être capable de dépasser la séquence didactique de la systématisation, c'est-à-dire d'exprimer du sens en produisant des énoncés bien formés, et non de les mémoriser et de les reproduire comme des modules.		x	

11. Être capable de mettre en place les formes phonologiques et syntaxiques des énoncés qui devraient convenir à un contexte donnée.	x		
12. Être capable d'établir une adéquation structure/ message.			
13. Être capable de développer un raisonnement métalinguistique concernant la langue cible.	x		
14. Être capable d'automatiser ses savoirs morphologiques et les investir.	x		
. ……			

Remarques :
Pour le1 : qu'est-ce qu'organiser phonologiquement un énoncé ?
Pour le 2 : peut-être deux compétences. Celle qui consiste à produire des énoncés types dans des situations de la vie courante. Celle qui consiste à s'affranchir de ces énoncés types et de former des énoncés corrects (à l'infini).
Pour le 3 : « mettre en place », est-ce utiliser ?
Le 4 ne veut rien dire pour moi.
Le 6 correspond peut-être à ce que je propose de distinguer dans la question 2.

B) Les aptitudes sociolinguistiques :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
15. Être capable de développer des stratégies de communication.	x		
16. Être capable de posséder les formes de raisonnement concernant la culture de la langue cible.			
17. Être capable d'aborder les situations sociales dans leurs diversités (normes des groupes, attitudes des personnes, etc.)	x		
18. Être capable d'adapter son comportement verbal au système de valeurs de la langue cible (règles de politesse, marqueurs de relations sociales, etc.).	x		
19. Être capable de maîtriser un certain nombre de connaissances factuelles (dites/ne dites pas) de préférence fondée sur un bagage géographique, historique, économique, sociologique, religieux, etc.		x	
. ……..			

Remarques :
Pour le 2 : maitriser les formes au lieu d'être capable de posséder.
Le 5 est trop riche. Peut-être faut-il distinguer. Le 4 et le 5 sont liés, je crois.

C) Les aptitudes discursives :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord

20. Être capable de combiner les formes grammaticales et les significations pour produire des énoncés en ensembles cohérents.	x		
21. Être capable d~~e s~~'adresser la parole à une foule : oser parler devant un groupe, maîtriser l'improvisation, et structurer sa pensée pour faire un exposé.		x	
22. Être capable d'établir une adéquation mots/message.		x	
23. Être capable d'exprimer une intention énonciative communicative.		x	
24. Être capable d'identifier les différents types discursifs (liés aux séquences textuelles) : description, narration, argumentation, etc.	x		
25. Être capable de structurer des énoncés en termes d'organisation thématique et logique, de style et de registre.	x		
. ……..			

Remarques :
Pour le 2, je fais une remarque : je peux oser parler à un groupe sans que ma pensée soit structurée. Je peux aussi avoir une pensée structurée mais être paralysé par la peur.
Pour le 3 et le 4 , je ne suis pas certain de comprendre la formulation.

D) Les aptitudes stratégiques :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
26. Être capable de ponctuer ses idées clés par des gestes expressifs.	x		
27. Être capable d'exploiter les silences et les pauses pour faciliter l'assimilation de ses propos.	x		
28. Être capable d'exploiter les regards de manière à permettre de vérifier l'écoute des auditeurs et de maintenir leur attention.	x		
29. Être capable d'adapter la parole selon les normes sociales : l'âge, le rôle, le statut social, etc.	x		
30. Être capable de convaincre ses auditeurs de façon qu'ils puissent découvrir ses idées en maîtrisant une stratégie de questionnement suggestif.		x	
31. Être capable d'identifier et de reconnaître les dimensions humaines et instrumentales concernant la langue cible.			
32. Être capable de construire les idées d'une façon logique.	x		
33. Être capable de faire comprendre ce qu'on a réellement l'intention de dire.	x		
. ……..			

Remarques :
Pour le 1 : des gestes propres à la culture cible.

Pour le 2 : ménager silences et pauses pour faciliter…
Pour le 5 : commencez la phrase par la fin ! Utiliser une stratégie de questionnement suggestif (mais je ne sais pas ce que c'est) de manière à convaincre ses auditeurs.
Je ne comprends pas la 6, mais je voudrais bien : l'idée semble séduisante !
Pour le 8 : parfois, c'est mieux de ne pas faire comprendre les choses, pour éluder, se débarrasser de quelqu'un de fâcheux, pour avoir la paix, pour mentir, etc. L'hypocrisie entre aussi pour une grande part dans la communication, même si ce n'est pas souvent reconnu. Cela permet la concorde sociale.
On pourrait aussi dire : savoir taire certaines informations capitales en vue de manipuler l'autre… (mais je deviens cynique).

III. Les sous-compétences intonatives.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
34. Être capable de maîtriser les techniques articulatoires de la langue cible.	x		
35. Être capable de construire des stratégies d'accès au sens d'après l'intonation.	x		
36. Être capable d'oraliser des schémas intonatifs.	x		
37. Être capable de segmenter correctement les enchaînements d'énoncés.	x		
38. Être capable de maîtriser les schémas intonatifs principaux en situations communicatives.	x		
. ……			

Remarques :
Le 1 et le 5 : maitriser et non être capable de maitriser.

IV. Les sous-compétences de fluidité orale.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
39. Être capable de produire des messages clairs.			x
40. Être capable de produire des messages pertinents.	x		
41. Être capable d'établir des liens entre les idées.		x	
42. Être capable d'expliquer des points de vue différents concernant un seul sujet.	x		
43. Être capable d'imaginer et compléter une histoire.	x		
. ……			

Remarques :

Pour le 1 : mon message peut être très fluide sans que mon interlocuteur saisisse la teneur de mon message. Est-ce que la clarté entrerait plutôt en compte dans les aptitudes linguistiques ?
Pour le 2, on pourrait mentionner aussi la capacité à changer de sujet si on veut éluder, parler d'autre chose, orienter la conversation. Mais cette compétence n'est pas liée à une langue étrangère, elle est déjà là dans la L1.
Pour le 3 : établir des liens entre les idées et rebondir sur une idée émise par un interlocuteur pour exprimer son avis.
Je trouve le 4 intéressant, mais je le verrais plutôt dans les aptitudes discursives.

Références

BANGE, Pierre (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction.* Paris, L'Harmattan.

BELLENGER, Lionel (2001). *L'excellence à l'oral : Développer son charisme*. Issy-les-Moulineaux (France), ESF éditeur.

FOUGEROUSE, Marie-Christine (2010). *L'évaluation des productions complexes en français langue étrangère/seconde dans l'enseignement supérieur*. Paris, L'Harmattan.

LOHISSE, JEAN (2005). *La communication : De la transmission à la relation*. 2e édition, Bruxelles, De Boeck Supérieur.

NARCY-COMBES, Jean-Paul (1990). *Apprendre une langue étrangère : Didactique des langues, le cas d'anglais*. Paris, Les Éditions d'Organisation.

TRÉVISIOL-OKAMURA, Pascale & KOMUR-THILLOY, Greta (2011). *Discours, acquisition et didactique des langues : Les termes d'un dialogue*. Paris, L'Harmattan.

12

QUESTIONNAIRE

(DÉTERMINER LES SOUS-COMPÉTENCES DE L'EXPRESSION ORALE EN FLE)

Dans le cadre d'une thèse de doctorat intitulée :

« Développer l'expression orale en FLE par le curriculum de réflexion »

Rédigée par : Beshir Hares

beshir.hares@gmail.com

Sous la direction de

JEAN-PAUL NARCY-COMBES,
Professeur des Universités,
Université Sorbonne Nouvelle - *Paris 3*.

PHILIPPE MARTIN,
Professeur des Universités,
Paris Diderot-*Paris 7*

QUESTIONNAIRE

(Déterminer les sous-compétences de l'expression orale en FLE)

Parler une langue seconde ou étrangère, ce n'est pas uniquement s'exprimer en cette langue mais aussi être compris par les autres, c'est pourquoi l'oral devrait être l'objet d'une réflexion poussée en tant qu'un objectif d'apprentissage.

Dans le cadre des travaux que le chercheur mène pour bien développer les compétences de l'expression orale (quatre sous-compétences principales) en français FLE chez les élèves ressortissants des origines étrangères, il une nécessité de déterminer les sous-compétences de l'expression orale. Selon ces dernières, on peut construire un modèle de méthode basée sur le programme de réflexion «Thinking Curriculum ».

Les sous-compétences de l'expression orale seraient traitées sous la forme des objectifs à atteindre, conçus en phrases qui commencent par des verbes d'action. Ce questionnaire serait destiné donc aux experts, docteurs, doctorants et professeurs spécialisés en didactique de FLE.

Le but de ce questionnaire est d'aider le chercheur à mieux connaître et déterminer davantage les sous-compétences de l'expression orale en français langue étrangère. Toute réponse est bonne si on en connaît les avantages et les inconvénients.

Je tiens de vous remercier par avance de remplir ce questionnaire qui pourrait m'aider à avancer dans ma recherche. Veillez cocher la case la plus proche de ce qui convient à votre situation professionnelle. Veillez répondre [en déterminant (1) pour montrer que vous êtes d'accord, (2) plus ou moins d'accord ou (3) pas d'accord] en fonction de ce que vous faites réellement, et non de ce que vous pensez qu'il faudrait faire. Vous pouvez ajoutez vos remarques ou/et ajouter d'autres sous-compétences.

Merci de bien préciser votre statut professionnel, et de bien vouloir prendre le temps nécessaire pour remplir le présent questionnaire.

Nom (facultatif) : …….

Profession (recommandé) : …Doctorante……

I. Les sous-compétences de compréhension orale.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable d'acquérir des stratégies d'écoute qui conviennent à la langue apprise.	1		
2. Être capable de distinguer les sons et les intonations.	1		
3. Être capable de reconnaître les schémas intonatifs principaux.	1		
4. Être capable de reconnaître les différents registres de langue (standard, familier, etc.).		2	
5. Être capable d'anticiper sur le contenu du document.		2	
6. Être capable de résumer ce qu'on vient d'écouter.	1		
7. Être capable de faire des analyses conceptuelles par rapport aux contextes.		2	
8. Être capable de saisir les données et leurs relations : conséquence, cause, effets.	1		
. ……..			

Remarques :
……
…

II. Les sous-compétences de communication.

A) Les aptitudes linguistique :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
9. Être capable d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre du sens.	1		
10. Être capable de dépasser la séquence didactique de la systématisation, c'est-à-dire d'exprimer du sens en produisant des énoncés bien formés, et non de les mémoriser et de les reproduire comme des modules.	1		
11. Être capable de mettre en place les formes phonologiques et syntaxiques des énoncés qui devraient convenir à un contexte donnée.		2	
12. Être capable d'établir une adéquation structure/ message.		2	
13. Être capable de développer un raisonnement métalinguistique concernant la langue cible.	1		
14. Être capable d'automatiser ses savoirs morphologiques et les investir.	1		
. …….			

Remarques :
……
…

B) Les aptitudes sociolinguistiques :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
15. Être capable de développer des stratégies de communication.	1		
16. Être capable de posséder les formes de raisonnement concernant la culture de la langue cible.		2	
17. Être capable d'aborder les situations sociales dans leurs diversités (normes des groupes, attitudes des personnes, etc.)		2	
18. Être capable d'adapter son comportement verbal au système de valeurs de la langue cible (règles de politesse, marqueurs de relations sociales, etc.).	1		
19. Être capable de maîtriser un certain nombre de connaissances factuelles (dites/ne dites pas) de préférence fondée sur un bagage géographique, historique, économique, sociologique, religieux, etc.	1		
. ……..			

Remarques :
……
……
……

C) Les aptitudes discursives :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
20. Être capable de combiner les formes grammaticales et les significations pour produire des énoncés en ensembles cohérents.	1		
21. Être capable de s'adresser la parole à une foule : oser parler devant un groupe, maîtriser l'improvisation, et structurer sa pensée pour faire un exposé.		2	
22. Être capable d'établir une adéquation mots/message.	1		
23. Être capable d'exprimer une intention énonciative communicative.	1		
24. Être capable d'identifier les différents types discursifs (liés aux séquences textuelles) : description, narration, argumentation, etc.	1		
25. Être capable de structurer des énoncés en termes d'organisation thématique et logique, de style et de registre.		2	
. ……..			

Remarques :
……
……
……

D) Les aptitudes stratégiques :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
26. Être capable de ponctuer ses idées clés par des gestes expressifs.		2	
27. Être capable d'exploiter les silences et les pauses pour faciliter l'assimilation de ses propos.		2	
28. Être capable d'exploiter les regards de manière à permettre de vérifier l'écoute des auditeurs et de maintenir leur attention.		2	
29.Être capable d'adapter la parole selon les normes sociales : l'âge, le rôle, le statut social, etc.	1		
30. Être capable de convaincre ses auditeurs de façon qu'ils puissent découvrir ses idées en maîtrisant une stratégie de questionnement suggestif.		2	
31. Être capable d'identifier et de reconnaître les dimensions humaines et instrumentales concernant la langue cible.		2	
32. Être capable de construire les idées d'une façon logique.	1		
33. Être capable de faire comprendre ce qu'on a réellement l'intention de dire.	1		
. ……..			

Remarques :
……
……
……

III. LES SOUS-COMPÉTENCES INTONATIVES.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
34. Être capable de maîtriser les techniques articulatoires de la langue cible.		2	
35. Être capable de construire des stratégies d'accès au sens d'après l'intonation.		2	
36. Être capable d'oraliser des schémas intonatifs.	1		
37. Être capable de segmenter correctement les enchaînements d'énoncés.	1		
38. Être capable de maîtriser les schémas intonatifs principaux en situations communicatives.	1		

. ……			

Remarques :
……
……
……

IV. LES SOUS-COMPÉTENCES DE FLUIDITÉ ORALE.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
39. Être capable de produire des messages clairs.	1		
40. Être capable de produire des messages pertinents.	1		
41. Être capable d'établir des liens entre les idées.	1		
42. Être capable d'expliquer des points de vue différents concernant un seul sujet.		2	
43. Être capable d'imaginer et compléter une histoire.		2	
. ……			

Remarques :
……
……
……

Références

BANGE, Pierre (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction.* Paris, L'Harmattan.

BELLENGER, Lionel (2001). *L'excellence à l'oral : Développer son charisme*. Issy-les-Moulineaux (France), ESF éditeur.

FOUGEROUSE, Marie-Christine (2010). *L'évaluation des productions complexes en français langue étrangère/seconde dans l'enseignement supérieur*. Paris, L'Harmattan.

LOHISSE, JEAN (2005). *La communication : De la transmission à la relation*. 2e édition, Bruxelles, De Boeck Supérieur.

NARCY-COMBES, Jean-Paul (1990). *Apprendre une langue étrangère : Didactique des langues, le cas d'anglais*. Paris, Les Éditions d'Organisation.

TRÉVISIOL-OKAMURA, Pascale & KOMUR-THILLOY, Greta (2011). *Discours, acquisition et didactique des langues : Les termes d'un dialogue*. Paris, L'Harmattan.

13

QUESTIONNAIRE

(Déterminer les sous-compétences de l'expression orale en FLE)

Dans le cadre d'une thèse de doctorat intitulée :

« Développer l'expression orale en FLE par le curriculum de réflexion »

Rédigée par : Beshir Hares

beshir.hares@gmail.com

Sous la direction de

JEAN-PAUL NARCY-COMBES,
Professeur des Universités,
Université Sorbonne Nouvelle - *Paris 3*.

PHILIPPE MARTIN,
Professeur des Universités,
Paris Diderot-*Paris 7*

QUESTIONNAIRE

(Déterminer les sous-compétences de l'expression orale en FLE)

Parler une langue seconde ou étrangère, ce n'est pas uniquement s'exprimer en cette langue mais aussi être compris par les autres, c'est pourquoi l'oral devrait être l'objet d'une réflexion poussée en tant qu'un objectif d'apprentissage.

Dans le cadre des travaux que le chercheur mène pour bien développer les compétences de l'expression orale (quatre sous-compétences principales) en français FLE chez les élèves ressortissants des origines étrangères, il une nécessité de déterminer les sous-compétences de l'expression orale. Selon ces dernières, on peut construire un modèle de méthode basée sur le programme de réflexion «Thinking Curriculum ».

Les sous-compétences de l'expression orale seraient traitées sous la forme des objectifs à atteindre, conçus en phrases qui commencent par des verbes d'action. Ce questionnaire serait destiné donc aux experts, docteurs, doctorants et professeurs spécialisés en didactique de FLE.

Le but de ce questionnaire est d'aider le chercheur à mieux connaître et déterminer davantage les sous-compétences de l'expression orale en français langue étrangère. Toute réponse est bonne si on en connaît les avantages et les inconvénients.

Je tiens de vous remercier par avance de remplir ce questionnaire qui pourrait m'aider à avancer dans ma recherche. Veillez cocher la case la plus proche de ce qui convient à votre situation professionnelle. Veillez répondre [en déterminant (1) pour montrer que vous êtes d'accord, (2) plus ou moins d'accord ou (3) pas d'accord] en fonction de ce que vous faites réellement, et non de ce que vous pensez qu'il faudrait faire. Vous pouvez ajoutez vos remarques ou/et ajouter d'autres sous-compétences.

Merci de bien préciser votre statut professionnel, et de bien vouloir prendre le temps nécessaire pour remplir le présent questionnaire.

Nom (facultatif) : …….

Profession (recommandé) : …traductrice interprète……

I. Les sous-compétences de compréhension orale.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable d'acquérir des stratégies d'écoute qui conviennent à la langue apprise.	X		
2. Être capable de distinguer les sons et les intonations.	X		
3. Être capable de reconnaître les schémas intonatifs principaux.	X		
4. Être capable de reconnaître les différents registres de langue (standard, familier, etc.).	X		
5. Être capable d'anticiper sur le contenu du document.	X		
6. Être capable de résumer ce qu'on vient d'écouter.	X		
7. Être capable de faire des analyses conceptuelles par rapport aux contextes.		X	
8. Être capable de saisir les données et leurs relations : conséquence, cause, effets.	X		
. ……..			

Remarques :
……
…

II. Les sous-compétences de communication.

A) Les aptitudes linguistique :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
9. Être capable d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre du sens.			
10. Être capable de dépasser la séquence didactique de la systématisation, c'est-à-dire d'exprimer du sens en produisant des énoncés bien formés, et non de les mémoriser et de les reproduire comme des modules.			
11. Être capable de mettre en place les formes phonologiques et syntaxiques des énoncés qui devraient convenir à un contexte donnée.			
12. Être capable d'établir une adéquation structure/ message.			
13. Être capable de développer un raisonnement métalinguistique concernant la langue cible.			
14. Être capable d'automatiser ses savoirs morphologiques et les investir.			
. …….			

Remarques :
……
…

B) Les aptitudes sociolinguistiques :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
15. Être capable de développer des stratégies de communication.	X		
16. Être capable de posséder les formes de raisonnement concernant la culture de la langue cible.	X		
17. Être capable d'aborder les situations sociales dans leurs diversités (normes des groupes, attitudes des personnes, etc.)	X		
18. Être capable d'adapter son comportement verbal au système de valeurs de la langue cible (règles de politesse, marqueurs de relations sociales, etc.).	X		
19. Être capable de maîtriser un certain nombre de connaissances factuelles (dites/ne dites pas) de préférence fondée sur un bagage géographique, historique, économique, sociologique, religieux, etc.	X		
. ……..			

Remarques :
……
……
……

C) Les aptitudes discursives :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
20. Être capable de combiner les formes grammaticales et les significations pour produire des énoncés en ensembles cohérents.	X		
21. Être capable de s'adresser la parole à une foule : oser parler devant un groupe, maîtriser l'improvisation, et structurer sa pensée pour faire un exposé.		X	
22. Être capable d'établir une adéquation mots/message.	X		
23. Être capable d'exprimer une intention énonciative communicative.	X		
24. Être capable d'identifier les différents types discursifs (liés aux séquences textuelles) : description, narration, argumentation, etc.	X		
25. Être capable de structurer des énoncés en termes d'organisation thématique et logique, de style et de registre.	X		

. ……..			

Remarques :
……
……
……

D) Les aptitudes stratégiques :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
26. Être capable de ponctuer ses idées clés par des gestes expressifs.	X		
27. Être capable d'exploiter les silences et les pauses pour faciliter l'assimilation de ses propos.		X	
28. Être capable d'exploiter les regards de manière à permettre de vérifier l'écoute des auditeurs et de maintenir leur attention.		X	
29.Être capable d'adapter la parole selon les normes sociales : l'âge, le rôle, le statut social, etc.		X	
30. Être capable de convaincre ses auditeurs de façon qu'ils puissent découvrir ses idées en maîtrisant une stratégie de questionnement suggestif.		X	
31. Être capable d'identifier et de reconnaître les dimensions humaines et instrumentales concernant la langue cible.		X	
32. Être capable de construire les idées d'une façon logique.		X	
33. Être capable de faire comprendre ce qu'on a réellement l'intention de dire.	X		
. ……..			

Remarques :
……
……
……

III. LES SOUS-COMPÉTENCES INTONATIVES.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
34. Être capable de maîtriser les techniques articulatoires de la langue cible.	X		
35. Être capable de construire des stratégies d'accès au sens d'après l'intonation.	X		
36. Être capable d'oraliser des schémas intonatifs.	X		
37. Être capable de segmenter correctement les enchaînements d'énoncés.	X		
38. Être capable de maîtriser les schémas intonatifs principaux en situations communicatives.	X		

. ……			

Remarques :
……
……
……
……

IV. LES SOUS-COMPÉTENCES DE FLUIDITÉ ORALE.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
39. Être capable de produire des messages clairs.	X		
40. Être capable de produire des messages pertinents.		X	
41. Être capable d'établir des liens entre les idées.	X		
42. Être capable d'expliquer des points de vue différents concernant un seul sujet.		X	
43. Être capable d'imaginer et compléter une histoire.		X	
. ……			

Remarques :
……
……
……

Références

BANGE, Pierre (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction.* Paris, L'Harmattan.

BELLENGER, Lionel (2001). *L'excellence à l'oral : Développer son charisme*. Issy-les-Moulineaux (France), ESF éditeur.

FOUGEROUSE, Marie-Christine (2010). *L'évaluation des productions complexes en français langue étrangère/seconde dans l'enseignement supérieur*. Paris, L'Harmattan.

LOHISSE, JEAN (2005). *La communication : De la transmission à la relation*. 2e édition, Bruxelles, De Boeck Supérieur.

NARCY-COMBES, Jean-Paul (1990). *Apprendre une langue étrangère : Didactique des langues, le cas d'anglais*. Paris, Les Éditions d'Organisation.

TRÉVISIOL-OKAMURA, Pascale & KOMUR-THILLOY, Greta (2011). *Discours, acquisition et didactique des langues : Les termes d'un dialogue*. Paris, L'Harmattan.

14

QUESTIONNAIRE

(Déterminer les sous-compétences de l'expression orale en FLE)

Dans le cadre d'une thèse de doctorat intitulée :

« Développer l'expression orale en FLE par le curriculum de réflexion »

Rédigée par : Beshir Hares

beshir.hares@gmail.com

Sous la direction de

JEAN-PAUL NARCY-COMBES,
Professeur des Universités,
Université Sorbonne Nouvelle - *Paris 3*.

PHILIPPE MARTIN,
Professeur des Universités,
Paris Diderot-*Paris 7*

QUESTIONNAIRE

(Déterminer les sous-compétences de l'expression orale en FLE)

Parler une langue seconde ou étrangère, ce n'est pas uniquement s'exprimer en cette langue mais aussi être compris par les autres, c'est pourquoi l'oral devrait être l'objet d'une réflexion poussée en tant qu'un objectif d'apprentissage.

Dans le cadre des travaux que le chercheur mène pour bien développer les compétences de l'expression orale (quatre sous-compétences principales) en français FLE chez les élèves ressortissants des origines étrangères, il une nécessité de déterminer les sous-compétences de l'expression orale. Selon ces dernières, on peut construire un modèle de méthode basée sur le programme de réflexion «Thinking Curriculum ».

Les sous-compétences de l'expression orale seraient traitées sous la forme des objectifs à atteindre, conçus en phrases qui commencent par des verbes d'action. Ce questionnaire serait destiné donc aux experts, docteurs, doctorants et professeurs spécialisés en didactique de FLE.

Le but de ce questionnaire est d'aider le chercheur à mieux connaître et déterminer davantage les sous-compétences de l'expression orale en français langue étrangère. Toute réponse est bonne si on en connaît les avantages et les inconvénients.

Je tiens de vous remercier par avance de remplir ce questionnaire qui pourrait m'aider à avancer dans ma recherche. Veillez cocher la case la plus proche de ce qui convient à votre situation professionnelle. Veillez répondre [en déterminant (1) pour montrer que vous êtes d'accord, (2) plus ou moins d'accord ou (3) pas d'accord] en fonction de ce que vous faites réellement, et non de ce que vous pensez qu'il faudrait faire. Vous pouvez ajoutez vos remarques ou/et ajouter d'autres sous-compétences.

Merci de bien préciser votre statut professionnel, et de bien vouloir prendre le temps nécessaire pour remplir le présent questionnaire.

Nom (facultatif) : ABOU HAIDAR Laura

Profession (recommandé) : Enseignant-chercheur

I. Les sous-compétences de compréhension orale.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable d'acquérir des stratégies d'écoute qui conviennent à la langue apprise.	1		
2. Être capable de distinguer les sons et les intonations.	1		
3. Être capable de reconnaître les schémas intonatifs principaux.	1		
4. Être capable de reconnaître les différents registres de langue (standard, familier, etc.).	1		
5. Être capable d'anticiper sur le contenu du document.	1		
6. Être capable de résumer ce qu'on vient d'écouter.	1		
7. Être capable de faire des analyses conceptuelles par rapport aux contextes.		2	
8. Être capable de saisir les données et leurs relations : conséquence, cause, effets.	1		
. ……..			

Remarques :
……
…

II. Les sous-compétences de communication.

A) Les aptitudes linguistique :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
9. Être capable d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre du sens.	1		
10. Être capable de dépasser la séquence didactique de la systématisation, c'est-à-dire d'exprimer du sens en produisant des énoncés bien formés, et non de les mémoriser et de les reproduire comme des modules.	1		
11. Être capable de mettre en place les formes phonologiques et syntaxiques des énoncés qui devraient convenir à un contexte donnée.	1		
12. Être capable d'établir une adéquation structure/ message.	1		
13. Être capable de développer un raisonnement métalinguistique concernant la langue cible.		2	
14. Être capable d'automatiser ses savoirs morphologiques et les investir.	1		
. ……			

Remarques :
……
…

B) Les aptitudes sociolinguistiques :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
15. Être capable de développer des stratégies de communication.	1		
16. Être capable de posséder les formes de raisonnement concernant la culture de la langue cible.	1		
17. Être capable d'aborder les situations sociales dans leurs diversités (normes des groupes, attitudes des personnes, etc.)	1		
18. Être capable d'adapter son comportement verbal au système de valeurs de la langue cible (règles de politesse, marqueurs de relations sociales, etc.).	1		
19. Être capable de maîtriser un certain nombre de connaissances factuelles (dites/ne dites pas) de préférence fondée sur un bagage géographique, historique, économique, sociologique, religieux, etc.	1		
. ……..			

Remarques :
……
……
……

C) Les aptitudes discursives :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
20. Être capable de combiner les formes grammaticales et les significations pour produire des énoncés en ensembles cohérents.		2	
21. Être capable de s'adresser la parole à une foule : oser parler devant un groupe, maîtriser l'improvisation, et structurer sa pensée pour faire un exposé.			
22. Être capable d'établir une adéquation mots/message.	1		
23. Être capable d'exprimer une intention énonciative communicative.	1		
24. Être capable d'identifier les différents types discursifs (liés aux séquences textuelles) : description, narration, argumentation, etc.	1		
25. Être capable de structurer des énoncés en termes d'organisation thématique et logique, de style et de registre.	1		
. ……..			

Remarques :
……
……
……

D) Les aptitudes stratégiques :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
26. Être capable de ponctuer ses idées clés par des gestes expressifs.	1		
27. Être capable d'exploiter les silences et les pauses pour faciliter l'assimilation de ses propos.	1		
28. Être capable d'exploiter les regards de manière à permettre de vérifier l'écoute des auditeurs et de maintenir leur attention.	1		
29.Être capable d'adapter la parole selon les normes sociales : l'âge, le rôle, le statut social, etc.	1		
30. Être capable de convaincre ses auditeurs de façon qu'ils puissent découvrir ses idées en maîtrisant une stratégie de questionnement suggestif.	1		
31. Être capable d'identifier et de reconnaître les dimensions humaines et instrumentales concernant la langue cible.	1		
32. Être capable de construire les idées d'une façon logique.	1		
33. Être capable de faire comprendre ce qu'on a réellement l'intention de dire.	1		
. ……..			

Remarques :
……
……
……

III. LES SOUS-COMPÉTENCES INTONATIVES.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
34. Être capable de maîtriser les techniques articulatoires de la langue cible.	1		
35. Être capable de construire des stratégies d'accès au sens d'après l'intonation.	1		
36. Être capable d'oraliser des schémas intonatifs.	1		
37. Être capable de segmenter correctement les enchaînements d'énoncés.	1		
38. Être capable de maîtriser les schémas intonatifs principaux en situations communicatives.	1		

. ……			

Remarques :
……
……
……
……

IV. Les sous-compétences de fluidité orale.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
39. Être capable de produire des messages clairs.	1		
40. Être capable de produire des messages pertinents.	1		
41. Être capable d'établir des liens entre les idées.	1		
42. Être capable d'expliquer des points de vue différents concernant un seul sujet.	1		
43. Être capable d'imaginer et compléter une histoire.	1		
. ……			

Remarques :
……
……
……
……

Références

BANGE, Pierre (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction.* Paris, L'Harmattan.

BELLENGER, Lionel (2001). *L'excellence à l'oral : Développer son charisme*. Issy-les-Moulineaux (France), ESF éditeur.

FOUGEROUSE, Marie-Christine (2010). *L'évaluation des productions complexes en français langue étrangère/seconde dans l'enseignement supérieur*. Paris, L'Harmattan.

LOHISSE, JEAN (2005). *La communication : De la transmission à la relation*. 2e édition, Bruxelles, De Boeck Supérieur.

NARCY-COMBES, Jean-Paul (1990). *Apprendre une langue étrangère : Didactique des langues, le cas d'anglais*. Paris, Les Éditions d'Organisation.

TRÉVISIOL-OKAMURA, Pascale & KOMUR-THILLOY, Greta (2011). *Discours, acquisition et didactique des langues : Les termes d'un dialogue*. Paris, L'Harmattan.

15

QUESTIONNAIRE

(Déterminer les sous-compétences de l'expression orale en FLE)

Dans le cadre d'une thèse de doctorat intitulée :

« Développer l'expression orale en FLE par le curriculum de réflexion »

Rédigée par : Beshir Hares

beshir.hares@gmail.com

Sous la direction de

JEAN-PAUL NARCY-COMBES,
Professeur des Universités,
Université Sorbonne Nouvelle - *Paris 3*.

PHILIPPE MARTIN,
Professeur des Universités,
Paris Diderot-*Paris 7*

QUESTIONNAIRE

(Déterminer les sous-compétences de l'expression orale en FLE)

Parler une langue seconde ou étrangère, ce n'est pas uniquement s'exprimer en cette langue mais aussi être compris par les autres, c'est pourquoi l'oral devrait être l'objet d'une réflexion poussée en tant qu'un objectif d'apprentissage.

Dans le cadre des travaux que le chercheur mène pour bien développer les compétences de l'expression orale (quatre sous-compétences principales) en français FLE chez les élèves ressortissants des origines étrangères, il une nécessité de déterminer les sous-compétences de l'expression orale. Selon ces dernières, on peut construire un modèle de méthode basée sur le programme de réflexion «Thinking Curriculum ».

Les sous-compétences de l'expression orale seraient traitées sous la forme des objectifs à atteindre, conçus en phrases qui commencent par des verbes d'action. Ce questionnaire serait destiné donc aux experts, docteurs, doctorants et professeurs spécialisés en didactique de FLE.

Le but de ce questionnaire est d'aider le chercheur à mieux connaître et déterminer davantage les sous-compétences de l'expression orale en français langue étrangère. Toute réponse est bonne si on en connaît les avantages et les inconvénients.

Je tiens de vous remercier par avance de remplir ce questionnaire qui pourrait m'aider à avancer dans ma recherche. Veillez cocher la case la plus proche de ce qui convient à votre situation professionnelle. Veillez répondre [en déterminant (1) pour montrer que vous êtes d'accord, (2) plus ou moins d'accord ou (3) pas d'accord] en fonction de ce que vous faites réellement, et non de ce que vous pensez qu'il faudrait faire. Vous pouvez ajoutez vos remarques ou/et ajouter d'autres sous-compétences.

Merci de bien préciser votre statut professionnel, et de bien vouloir prendre le temps nécessaire pour remplir le présent questionnaire.

Nom (facultatif) : …….

Profession (recommandé) : enseignant-chercheur spécialiste en Linguistique française (syntaxe de l'écrit/oral du français contemporain)

I. Les sous-compétences de compréhension orale.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable d'acquérir des stratégies d'écoute qui conviennent à la langue apprise.	(1)		
2. Être capable de distinguer les sons et les intonations.	(1)		
3. Être capable de reconnaître les schémas intonatifs principaux.			(3)
4. Être capable de reconnaître les différents registres de langue (standard, familier, etc.).	(1)		
5. Être capable d'anticiper sur le contenu du document.	(1)		
6. Être capable de résumer ce qu'on vient d'écouter.	(1)		
7. Être capable de faire des analyses conceptuelles par rapport aux contextes.	(1)		
8. Être capable de saisir les données et leurs relations : conséquence, cause, effets.			
. ……..			

Remarques :
En 2. les sons me semblent importants, mais vous parlez d'intonation à la fois en 2 et 3 or la reconnaissance phonologique me semble plus importante que la discrimination prosodique sauf dans le cas de langues où l'accentuation détermine le sens (accent d'intensité).
Je ne comprends pas le point 7. S'agit-il de la compréhension qui s'appuie sur des contextes extra-linguistiques ? Dans ce cas je dis (1)
Je ne comprends ce à quoi renvoie « données ». S'agit-il des unités syntaxiques ? Les relations envisagées ne sont-elles que d'ordre sémantique ?
Vous ne parlez pas de la variation de prononciation des unités.

II. Les sous-compétences de communication.

A) Les aptitudes linguistique :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
9. Être capable d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre du sens.	(1)		
10. Être capable de dépasser la séquence didactique de la systématisation, c'est-à-dire d'exprimer du sens en produisant des énoncés bien formés, et non de les mémoriser et de les reproduire comme des modules.	(1)		
11. Être capable de mettre en place les formes phonologiques et syntaxiques des énoncés qui devraient convenir à un contexte donnée.	(1)		

12. Être capable d'établir une adéquation structure/ message.			
13. Être capable de développer un raisonnement métalinguistique concernant la langue cible.	(1)		
14. Etre capable d'automatiser ses savoirs morphologiques et les investir.	(1)		
. ……			

Remarques :

B) Les aptitudes sociolinguistiques :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
15. Être capable de développer des stratégies de communication.	(1)		
16. Être capable de posséder les formes de raisonnement concernant la culture de la langue cible.		(2)	
17. Être capable d'aborder les situations sociales dans leurs diversités (normes des groupes, attitudes des personnes, etc.)	(1)		
18. Être capable d'adapter son comportement verbal au système de valeurs de la langue cible (règles de politesse, marqueurs de relations sociales, etc.).	(1)		
19. Être capable de maîtriser un certain nombre de connaissances factuelles (dites/ne dites pas) de préférence fondée sur un bagage géographique, historique, économique, sociologique, religieux, etc.		(2)	
. ……..			

Remarques :

……

……

C) Les aptitudes discursives :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
20. Être capable de combiner les formes grammaticales et les significations pour produire des énoncés en un ensembles cohérents.	(1)		
21. Être capable de s'adresser la parole à une foule : oser parler devant un groupe, maîtriser l'improvisation, et structurer sa pensée pour faire un exposé.			(3)
22. Être capable d'établir une adéquation mots/message.	(1)		
23. Être capable d'exprimer une intention énonciative communicative.	(1)		
24. Être capable d'identifier les différents types discursifs (liés aux séquences textuelles) : description, narration, argumentation, etc.	(1)		
25. Être capable de structurer des énoncés en termes	(1)		

d'organisation thématique et logique, de style et de registre.			
. ……..			

Remarques :

……

D) Les aptitudes stratégiques :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
26. Être capable de ponctuer ses idées clés par des gestes expressifs.		(2)	
27. Être capable d'exploiter les silences et les pauses pour faciliter l'assimilation de ses propos.			(3)
28. Être capable d'exploiter les regards de manière à permettre de vérifier l'écoute des auditeurs et de maintenir leur attention.			(3)
29.Être capable d'adapter la parole selon les normes sociales : l'âge, le rôle, le statut social, etc.	(1)		
30. Être capable de convaincre ses auditeurs de façon qu'ils puissent découvrir ses idées en maîtrisant une stratégie de questionnement suggestif.		(2)	
31. Être capable d'identifier et de reconnaître les dimensions humaines et instrumentales concernant la langue cible.			
32. Être capable de construire les idées d'une façon logique.	(1)		
33. Être capable de faire comprendre ce qu'on a réellement l'intention de dire.		(2)	
. ……..			

Remarques :

En (1) , je dirais seulement si l'objectif est de mieux se faire comprendre

En (2), peut-être dans certains types discursifs (comme les discours publics).

Je ne comprends pas (6)

En (8), difficile de maîtriser l'intention donnée et la façon dont s'est reçu !

III. LES SOUS-COMPÉTENCES INTONATIVES.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
34. Être capable de maîtriser les techniques articulatoires de la langue cible.	(1)		
35. Être capable de construire des stratégies d'accès au sens d'après l'intonation.		(2)	
36. Être capable d'oraliser des schémas intonatifs.	(1)		
37. Être capable de segmenter correctement les enchaînements d'énoncés.			
38. Être capable de maîtriser les schémas intonatifs			(3)

principaux en situations communicatives.			
. ……			

Remarques :
Je ne comprends pas (4), l'oral étant difficile à segmenter (pas de phrases)

IV. LES SOUS-COMPÉTENCES DE FLUIDITÉ ORALE.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
39. Être capable de produire des messages clairs.		(2)	
40. Être capable de produire des messages pertinents.		(2)	
41. Être capable d'établir des liens entre les idées.	(1)		
42. Être capable d'expliquer des points de vue différents concernant un seul sujet.	(1)		
43. Être capable d'imaginer et compléter une histoire.			(3)
. ……			

Remarques :
……
Quelques questions que je me pose :
Vous êtes-vous interrogé si les compétences citées étaient celles qu'on attendait chez un natif ? ou bien chez un enfant à qui on enseigne à améliorer sa compréhension et son expression orales ?

Références

BANGE, Pierre (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction.* Paris, L'Harmattan.

BELLENGER, Lionel (2001). *L'excellence à l'oral : Développer son charisme*. Issy-les-Moulineaux (France), ESF éditeur.

FOUGEROUSE, Marie-Christine (2010). *L'évaluation des productions complexes en français langue étrangère/seconde dans l'enseignement supérieur*. Paris, L'Harmattan.

LOHISSE, JEAN (2005). *La communication : De la transmission à la relation*. 2e édition, Bruxelles, De Boeck Supérieur.

NARCY-COMBES, Jean-Paul (1990). *Apprendre une langue étrangère : Didactique des langues, le cas d'anglais*. Paris, Les Éditions d'Organisation.

TRÉVISIOL-OKAMURA, Pascale & KOMUR-THILLOY, Greta (2011). *Discours, acquisition et didactique des langues : Les termes d'un dialogue*. Paris, L'Harmattan.

16

QUESTIONNAIRE

(Déterminer les sous-compétences de l'expression orale en FLE)

Dans le cadre d'une thèse de doctorat intitulée :

« Développer l'expression orale en FLE par le curriculum de réflexion »

Rédigée par : Beshir Hares

beshir.hares@gmail.com

Sous la direction de

JEAN-PAUL NARCY-COMBES,
Professeur des Universités,
Université Sorbonne Nouvelle - *Paris 3*.

PHILIPPE MARTIN,
Professeur des Universités,
Paris Diderot-*Paris 7*

QUESTIONNAIRE

(Déterminer les sous-compétences de l'expression orale en FLE)

Parler une langue seconde ou étrangère, ce n'est pas uniquement s'exprimer en cette langue mais aussi être compris par les autres, c'est pourquoi l'oral devrait être l'objet d'une réflexion poussée en tant qu'un objectif d'apprentissage.

Dans le cadre des travaux que le chercheur mène pour bien développer les compétences de l'expression orale (quatre sous-compétences principales) en français FLE chez les élèves ressortissants des origines étrangères, il une nécessité de déterminer les sous-compétences de l'expression orale. Selon ces dernières, on peut construire un modèle de méthode basée sur le programme de réflexion «Thinking Curriculum ».

Les sous-compétences de l'expression orale seraient traitées sous la forme des objectifs à atteindre, conçus en phrases qui commencent par des verbes d'action. Ce questionnaire serait destiné donc aux experts, docteurs, doctorants et professeurs spécialisés en didactique de FLE.

Le but de ce questionnaire est d'aider le chercheur à mieux connaître et déterminer davantage les sous-compétences de l'expression orale en français langue étrangère. Toute réponse est bonne si on en connaît les avantages et les inconvénients.

Je tiens de vous remercier par avance de remplir ce questionnaire qui pourrait m'aider à avancer dans ma recherche. Veillez cocher la case la plus proche de ce qui convient à votre situation professionnelle. Veillez répondre [en déterminant (1) pour montrer que vous êtes d'accord, (2) plus ou moins d'accord ou (3) pas d'accord] en fonction de ce que vous faites réellement, et non de ce que vous pensez qu'il faudrait faire. Vous pouvez ajoutez vos remarques ou/et ajouter d'autres sous-compétences.

Merci de bien préciser votre statut professionnel, et de bien vouloir prendre le temps nécessaire pour remplir le présent questionnaire.

Nom (facultatif) : …….

Profession (recommandé) : …Enseignante FLE……

I. Les sous-compétences de compréhension orale.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable d'acquérir des stratégies d'écoute qui conviennent à la langue apprise.	x		
2. Être capable de distinguer les sons et les intonations.	x		
3. Être capable de reconnaître les schémas intonatifs principaux.	x		
4. Être capable de reconnaître les différents registres de langue (standard, familier, etc.).	x		
5. Être capable d'anticiper sur le contenu du document.	x		
6. Être capable de résumer ce qu'on vient d'écouter.	x		
7. Être capable de faire des analyses conceptuelles par rapport aux contextes.		x	
8. Être capable de saisir les données et leurs relations : conséquence, cause, effets.		x	
. ……..			

Remarques :
……
…

II. Les sous-compétences de communication.

A) Les aptitudes linguistique :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
9. Être capable d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre du sens.	x		
10. Être capable de dépasser la séquence didactique de la systématisation, c'est-à-dire d'exprimer du sens en produisant des énoncés bien formés, et non de les mémoriser et de les reproduire comme des modules.	x		
11. Être capable de mettre en place les formes phonologiques et syntaxiques des énoncés qui devraient convenir à un contexte donnée.	x		
12. Être capable d'établir une adéquation structure/ message.	x		
13. Être capable de développer un raisonnement métalinguistique concernant la langue cible.		x	
14. Être capable d'automatiser ses savoirs morphologiques et les investir.	x		
. ……			

Remarques :
……

B) Les aptitudes sociolinguistiques :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
15. Être capable de développer des stratégies de communication.	x		
16. Être capable de posséder les formes de raisonnement concernant la culture de la langue cible.		x	
17. Être capable d'aborder les situations sociales dans leurs diversités (normes des groupes, attitudes des personnes, etc.)	x		
18. Être capable d'adapter son comportement verbal au système de valeurs de la langue cible (règles de politesse, marqueurs de relations sociales, etc.).	x		
19. Être capable de maîtriser un certain nombre de connaissances factuelles (dites/ne dites pas) de préférence fondée sur un bagage géographique, historique, économique, sociologique, religieux, etc.		x	
. ……..			

Remarques : Les réponses correspondent à ce que je fais en cours, ce qui est aussi lié au niveau des apprenants (ici, niveau débutant et intermédiaire)
……
……

C) Les aptitudes discursives :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
20. Être capable de combiner les formes grammaticales et les significations pour produire des énoncés en ensembles cohérents.	x		
21. Être capable d'adresser la parole à une foule : oser parler devant un groupe, maîtriser l'improvisation, et structurer sa pensée pour faire un exposé.	x		
22. Être capable d'établir une adéquation mots/message.	x		
23. Être capable d'exprimer une intention énonciative communicative.	x		
24. Être capable d'identifier les différents types discursifs (liés aux séquences textuelles) : description, narration, argumentation, etc.	x		
25. Être capable de structurer des énoncés en termes d'organisation thématique et logique, de style et de registre.	x		
. ……..			

Remarques :
……
……

D) Les aptitudes stratégiques :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
26. Être capable de ponctuer ses idées clés par des gestes expressifs.	x		
27. Être capable d'exploiter les silences et les pauses pour faciliter l'assimilation de ses propos.	x		
28. Être capable d'exploiter les regards de manière à permettre de vérifier l'écoute des auditeurs et de maintenir leur attention.	x		
29.Être capable d'adapter la parole selon les normes sociales : l'âge, le rôle, le statut social, etc.	x		
30. Être capable de convaincre ses auditeurs de façon qu'ils puissent découvrir ses idées en maîtrisant une stratégie de questionnement suggestif.		x	
31. Être capable d'identifier et de reconnaître les dimensions humaines et instrumentales concernant la langue cible.		x	
32. Être capable de construire les idées d'une façon logique.	x		
33. Être capable de faire comprendre ce qu'on a réellement l'intention de dire.	x		
. ……..			

Remarques :
……
……

III. LES SOUS-COMPÉTENCES INTONATIVES.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
34. Être capable de maîtriser les techniques articulatoires de la langue cible.	x		
35. Être capable de construire des stratégies d'accès au sens d'après l'intonation.	x		
36. Être capable d'oraliser des schémas intonatifs.	x		
37. Être capable de segmenter correctement les enchaînements d'énoncés.		x	
38. Être capable de maîtriser les schémas intonatifs principaux en situations communicatives.	x		
. …….			

Remarques : ……Les cours que je dispense ne permettent pas de travailler particulièrement la segmentation des énoncés bien que ce soit très utile ……

IV. Les sous-compétences de fluidité orale.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
39. Être capable de produire des messages clairs.	x		
40. Être capable de produire des messages pertinents.	x		
41. Être capable d'établir des liens entre les idées.	x		
42. Être capable d'expliquer des points de vue différents concernant un seul sujet.	x		
43. Être capable d'imaginer et compléter une histoire.	x		
. ……			

Remarques :
……
……
……

Références

BANGE, Pierre (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction.* Paris, L'Harmattan.

BELLENGER, Lionel (2001). *L'excellence à l'oral : Développer son charisme*. Issy-les-Moulineaux (France), ESF éditeur.

FOUGEROUSE, Marie-Christine (2010). *L'évaluation des productions complexes en français langue étrangère/seconde dans l'enseignement supérieur*. Paris, L'Harmattan.

LOHISSE, JEAN (2005). *La communication : De la transmission à la relation*. 2e édition, Bruxelles, De Boeck Supérieur.

NARCY-COMBES, Jean-Paul (1990). *Apprendre une langue étrangère : Didactique des langues, le cas d'anglais*. Paris, Les Éditions d'Organisation.

TRÉVISIOL-OKAMURA, Pascale & KOMUR-THILLOY, Greta (2011). *Discours, acquisition et didactique des langues : Les termes d'un dialogue*. Paris, L'Harmattan.

17

QUESTIONNAIRE

(Déterminer les sous-compétences de l'expression orale en FLE)

Dans le cadre d'une thèse de doctorat intitulée :

« Développer l'expression orale en FLE par le curriculum de réflexion »

Rédigée par : Beshir Hares

beshir.hares@gmail.com

Sous la direction de

JEAN-PAUL NARCY-COMBES,
Professeur des Universités,
Université Sorbonne Nouvelle - *Paris 3*.

PHILIPPE MARTIN,
Professeur des Universités,
Paris Diderot-*Paris 7*

QUESTIONNAIRE

(Déterminer les sous-compétences de l'expression orale en FLE)

Parler une langue seconde ou étrangère, ce n'est pas uniquement s'exprimer en cette langue mais aussi être compris par les autres, c'est pourquoi l'oral devrait être l'objet d'une réflexion poussée en tant qu'un objectif d'apprentissage.

Dans le cadre des travaux que le chercheur mène pour bien développer les compétences de l'expression orale (quatre sous-compétences principales) en français FLE chez les élèves ressortissants des origines étrangères, il une nécessité de déterminer les sous-compétences de l'expression orale. Selon ces dernières, on peut construire un modèle de méthode basée sur le programme de réflexion «Thinking Curriculum ».

Les sous-compétences de l'expression orale seraient traitées sous la forme des objectifs à atteindre, conçus en phrases qui commencent par des verbes d'action. Ce questionnaire serait destiné donc aux experts, docteurs, doctorants et professeurs spécialisés en didactique de FLE.

Le but de ce questionnaire est d'aider le chercheur à mieux connaître et déterminer davantage les sous-compétences de l'expression orale en français langue étrangère. Toute réponse est bonne si on en connaît les avantages et les inconvénients.

Je tiens de vous remercier par avance de remplir ce questionnaire qui pourrait m'aider à avancer dans ma recherche. Veillez cocher la case la plus proche de ce qui convient à votre situation professionnelle. Veillez répondre [en déterminant (1) pour montrer que vous êtes d'accord, (2) plus ou moins d'accord ou (3) pas d'accord] en fonction de ce que vous faites réellement, et non de ce que vous pensez qu'il faudrait faire. Vous pouvez ajoutez vos remarques ou/et ajouter d'autres sous-compétences.

Merci de bien préciser votre statut professionnel, et de bien vouloir prendre le temps nécessaire pour remplir le présent questionnaire.

Nom (facultatif) : Peter Prince

Profession (recommandé) : Maître de Conférences

I. Les sous-compétences de compréhension orale.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable d'acquérir des stratégies d'écoute qui conviennent à la langue apprise.	X		
2. Être capable de distinguer les sons et les intonations.	X		
3. Être capable de reconnaître les schémas intonatifs principaux.	X		
4. Être capable de reconnaître les différents registres de langue (standard, familier, etc.).	X		
5. Être capable d'anticiper sur le contenu du document.	X		
6. Être capable de résumer ce qu'on vient d'écouter.	X		
7. Être capable de faire des analyses conceptuelles par rapport aux contextes.		X	
8. Être capable de saisir les données et leurs relations : conséquence, cause, effets.	X		
. ……..			

Remarques :
……
…

II. Les sous-compétences de communication.

A) Les aptitudes linguistique :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
9. Être capable d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre du sens.	X		
10. Être capable de dépasser la séquence didactique de la systématisation, c'est-à-dire d'exprimer du sens en produisant des énoncés bien formés, et non de les mémoriser et de les reproduire comme des modules.	X		
11. Être capable de mettre en place les formes phonologiques et syntaxiques des énoncés qui devraient convenir à un contexte donnée.		X	
12. Être capable d'établir une adéquation structure/ message.		X	
13. Être capable de développer un raisonnement métalinguistique concernant la langue cible.		X	
14. Être capable d'automatiser ses savoirs morphologiques et les investir.	X		
. …….			

Remarques :
……
…

B) Les aptitudes sociolinguistiques :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
15. Être capable de développer des stratégies de communication.	X		
16. Être capable de posséder les formes de raisonnement concernant la culture de la langue cible.		X	
17. Être capable d'aborder les situations sociales dans leurs diversités (normes des groupes, attitudes des personnes, etc.)		X	
18. Être capable d'adapter son comportement verbal au système de valeurs de la langue cible (règles de politesse, marqueurs de relations sociales, etc.).		X	
19. Être capable de maîtriser un certain nombre de connaissances factuelles (dites/ne dites pas) de préférence fondée sur un bagage géographique, historique, économique, sociologique, religieux, etc.		X	
. ……..			

Remarques :
……
……
……

C) Les aptitudes discursives :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
20. Être capable de combiner les formes grammaticales et les significations pour produire des énoncés en ensembles cohérents.	X		
21. Être capable de s'adresser la parole à une foule : oser parler devant un groupe, maîtriser l'improvisation, et structurer sa pensée pour faire un exposé.	X		
22. Être capable d'établir une adéquation mots/message.	X		
23. Être capable d'exprimer une intention énonciative communicative.	X		
24. Être capable d'identifier les différents types discursifs (liés aux séquences textuelles) : description, narration, argumentation, etc.		X	
25. Être capable de structurer des énoncés en termes d'organisation thématique et logique, de style et de registre.	X		

. ……..			

Remarques :
……
……
……

D) Les aptitudes stratégiques :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
26. Être capable de ponctuer ses idées clés par des gestes expressifs.		X	
27. Être capable d'exploiter les silences et les pauses pour faciliter l'assimilation de ses propos.			X
28. Être capable d'exploiter les regards de manière à permettre de vérifier l'écoute des auditeurs et de maintenir leur attention.		X	
29.Être capable d'adapter la parole selon les normes sociales : l'âge, le rôle, le statut social, etc.			X
30. Être capable de convaincre ses auditeurs de façon qu'ils puissent découvrir ses idées en maîtrisant une stratégie de questionnement suggestif.			X
31. Être capable d'identifier et de reconnaître les dimensions humaines et instrumentales concernant la langue cible.			
32. Être capable de construire les idées d'une façon logique.	X		
33. Être capable de faire comprendre ce qu'on a réellement l'intention de dire.	X		
. ……..			

Remarques : ……Je ne comprends pas bien le 6
……
……

III. LES SOUS-COMPÉTENCES INTONATIVES.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
34. Être capable de maîtriser les techniques articulatoires de la langue cible.		X	
35. Être capable de construire des stratégies d'accès au sens d'après l'intonation.		X	
36. Être capable d'oraliser des schémas intonatifs.	X		
37. Être capable de segmenter correctement les enchaînements d'énoncés.	X		

38. Être capable de maîtriser les schémas intonatifs principaux en situations communicatives.	X		
. …….			

Remarques :
……
……

IV. LES SOUS-COMPÉTENCES DE FLUIDITÉ ORALE.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
39. Être capable de produire des messages clairs.	X		
40. Être capable de produire des messages pertinents.	X		
41. Être capable d'établir des liens entre les idées.	X		
42. Être capable d'expliquer des points de vue différents concernant un seul sujet.		X	
43. Être capable d'imaginer et compléter une histoire.		X	
. ……			

Remarques :
……
……

Références

BANGE, Pierre (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction.* Paris, L'Harmattan.

BELLENGER, Lionel (2001). *L'excellence à l'oral : Développer son charisme*. Issy-les-Moulineaux (France), ESF éditeur.

FOUGEROUSE, Marie-Christine (2010). *L'évaluation des productions complexes en français langue étrangère/seconde dans l'enseignement supérieur*. Paris, L'Harmattan.

LOHISSE, JEAN (2005). *La communication : De la transmission à la relation*. 2e édition, Bruxelles, De Boeck Supérieur.

NARCY-COMBES, Jean-Paul (1990). *Apprendre une langue étrangère : Didactique des langues, le cas d'anglais*. Paris, Les Éditions d'Organisation.

TRÉVISIOL-OKAMURA, Pascale & KOMUR-THILLOY, Greta (2011). *Discours, acquisition et didactique des langues : Les termes d'un dialogue*. Paris, L'Harmattan.

18

QUESTIONNAIRE

(Déterminer les sous-habiletés de l'expression orale en FLE)

Dans le cadre d'une thèse de doctorat intitulée :

« Développer l'expression orale en FLE par le curriculum de réflexion »

Rédigée par : Beshir Hares

beshir.hares@gmail.com

Sous la direction de

JEAN-PAUL NARCY-COMBES,
Professeur des Universités,
Université Sorbonne Nouvelle - *Paris 3*.

PHILIPPE MARTIN,
Professeur des Universités,
Paris Diderot-*Paris 7*

QUESTIONNAIRE

(Déterminer les sous-compétences de l'expression orale en FLE)

Parler une langue seconde ou étrangère, ce n'est pas uniquement s'exprimer en cette langue mais aussi être compris par les autres, c'est pourquoi l'oral devrait être l'objet d'une réflexion poussée en tant qu'un objectif d'apprentissage.

Dans le cadre des travaux que le chercheur mène pour bien développer les compétences de l'expression orale (quatre sous-compétences principales) en français FLE chez les élèves ressortissants des origines étrangères, il une nécessité de déterminer les sous-compétences de l'expression orale. Selon ces dernières, on peut construire un modèle de méthode basée sur le programme de réflexion «Thinking Curriculum ».

Les sous-compétences de l'expression orale seraient traitées sous la forme des objectifs à atteindre, conçus en phrases qui commencent par des verbes d'action. Ce questionnaire serait destiné donc aux experts, docteurs, doctorants et professeurs spécialisés en didactique de FLE.

Le but de ce questionnaire est d'aider le chercheur à mieux connaître et déterminer davantage les sous-compétences de l'expression orale en français langue étrangère. Toute réponse est bonne si on en connaît les avantages et les inconvénients.

Je tiens de vous remercier par avance de remplir ce questionnaire qui pourrait m'aider à avancer dans ma recherche. Veillez cocher la case la plus proche de ce qui convient à votre situation professionnelle. Veillez répondre [en déterminant (1) pour montrer que vous êtes d'accord, (2) plus ou moins d'accord ou (3) pas d'accord] en fonction de ce que vous faites réellement, et non de ce que vous pensez qu'il faudrait faire. Vous pouvez ajoutez vos remarques ou/et ajouter d'autres sous-compétences.

Merci de bien préciser votre statut professionnel, et de bien vouloir prendre le temps nécessaire pour remplir le présent questionnaire.

Nom (facultatif) : Martine FARACO

Profession (recommandé) : Direction de service universitaire de FLE et MCF en 7e section

I. Les sous-compétences de compréhension orale.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable d'acquérir des stratégies d'écoute qui conviennent à la langue apprise.		X	
2. Être capable de distinguer les sons et les intonations.		X	
3. Être capable de reconnaître les schémas intonatifs principaux.		X	
4. Être capable de reconnaître les différents registres de langue (standard, familier, etc.).		X	
5. Être capable d'anticiper sur le contenu du document.			
6. Être capable de résumer ce qu'on vient d'écouter.	X		
7. Être capable de faire des analyses conceptuelles par rapport aux contextes.	X		
8. Être capable de saisir les données et leurs relations : conséquence, cause, effets.	X		
. ……..			

Remarques :
……
…

II. Les sous-compétences de communication.

A) Les aptitudes linguistique :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
9. Être capable d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre du sens.		X	
10. Être capable de dépasser la séquence didactique de la systématisation, c'est-à-dire d'exprimer du sens en produisant des énoncés bien formés, et non de les mémoriser et de les reproduire comme des modules.	X		
11. Être capable de mettre en place les formes phonologiques et syntaxiques des énoncés qui devraient convenir à un contexte donnée.		X	
12. Être capable d'établir une adéquation structure/ message.		X	
13. Être capable de développer un raisonnement métalinguistique concernant la langue cible.	X		
14. Être capable d'automatiser ses savoirs morphologiques et les investir.	X		
. …….			

Remarques :
……

B) Les aptitudes sociolinguistiques :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
15. Être capable de développer des stratégies de communication.	X		
16. Être capable de posséder les formes de raisonnement concernant la culture de la langue cible.	X		
17. Être capable d'aborder les situations sociales dans leurs diversités (normes des groupes, attitudes des personnes, etc.)	X		
18. Être capable d'adapter son comportement verbal au système de valeurs de la langue cible (règles de politesse, marqueurs de relations sociales, etc.).	X		
19. Être capable de maîtriser un certain nombre de connaissances factuelles (dites/ne dites pas) de préférence fondée sur un bagage géographique, historique, économique, sociologique, religieux, etc.	X		
. ……..			

Remarques :
……
……
……

C) Les aptitudes discursives :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
20. Être capable de combiner les formes grammaticales et les significations pour produire des énoncés en ensembles cohérents.		X	
21. Être capable de s'adresser la parole à une foule : oser parler devant un groupe, maîtriser l'improvisation, et structurer sa pensée pour faire un exposé.	X		
22. Être capable d'établir une adéquation mots/message.		X	
23. Être capable d'exprimer une intention énonciative communicative.	X		
24. Être capable d'identifier les différents types discursifs (liés aux séquences textuelles) : description, narration, argumentation, etc.	X		
25. Être capable de structurer des énoncés en termes d'organisation thématique et logique, de style et de registre.	X		
. ……..			

Remarques :
……
……

D) Les aptitudes stratégiques :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
26. Être capable de ponctuer ses idées clés par des gestes expressifs.	X		
27. Être capable d'exploiter les silences et les pauses pour faciliter l'assimilation de ses propos.	X		
28. Être capable d'exploiter les regards de manière à permettre de vérifier l'écoute des auditeurs et de maintenir leur attention.	X		
29.Être capable d'adapter la parole selon les normes sociales : l'âge, le rôle, le statut social, etc.	X		
30. Être capable de convaincre ses auditeurs de façon qu'ils puissent découvrir ses idées en maîtrisant une stratégie de questionnement suggestif.	X		
31. Être capable d'identifier et de reconnaître les dimensions humaines et instrumentales concernant la langue cible.	X		
32. Être capable de construire les idées d'une façon logique.		X	
33. Être capable de faire comprendre ce qu'on a réellement l'intention de dire.	X		
. ……..			

Remarques :
……
……
……

III. LES SOUS-COMPÉTENCES INTONATIVES.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
34. Être capable de maîtriser les techniques articulatoires de la langue cible.	X		
35. Être capable de construire des stratégies d'accès au sens d'après l'intonation.	X		
36. Être capable d'oraliser des schémas intonatifs.	X		
37. Être capable de segmenter correctement les enchaînements d'énoncés.	X		
38. Être capable de maîtriser les schémas intonatifs principaux en situations communicatives.	X		

. ……			

Remarques :
……
……
……

IV. LES SOUS-COMPÉTENCES DE FLUIDITÉ ORALE.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
39. Être capable de produire des messages clairs.	X		
40. Être capable de produire des messages pertinents.	X		
41. Être capable d'établir des liens entre les idées.	X		
42. Être capable d'expliquer des points de vue différents concernant un seul sujet.	X		
43. Être capable d'imaginer et compléter une histoire.	X		
. ……			

Remarques :
……
……
……

Références

BANGE, Pierre (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction.* Paris, L'Harmattan.

BELLENGER, Lionel (2001). *L'excellence à l'oral : Développer son charisme*. Issy-les-Moulineaux (France), ESF éditeur.

FOUGEROUSE, Marie-Christine (2010). *L'évaluation des productions complexes en français langue étrangère/seconde dans l'enseignement supérieur*. Paris, L'Harmattan.

LOHISSE, JEAN (2005). *La communication : De la transmission à la relation*. 2e édition, Bruxelles, De Boeck Supérieur.

NARCY-COMBES, Jean-Paul (1990). *Apprendre une langue étrangère : Didactique des langues, le cas d'anglais*. Paris, Les Éditions d'Organisation.

TRÉVISIOL-OKAMURA, Pascale & KOMUR-THILLOY, Greta (2011). *Discours, acquisition et didactique des langues : Les termes d'un dialogue*. Paris, L'Harmattan.

19

QUESTIONNAIRE

(Déterminer les sous-compétences de l'expression orale en FLE)

Dans le cadre d'une thèse de doctorat intitulée :

« Développer l'expression orale en FLE par le curriculum de réflexion »

Rédigée par : Beshir Hares

beshir.hares@gmail.com

Sous la direction de

JEAN-PAUL NARCY-COMBES,
Professeur des Universités,
Université Sorbonne Nouvelle - *Paris 3*.

PHILIPPE MARTIN,
Professeur des Universités,
Paris Diderot-*Paris 7*

QUESTIONNAIRE

(Déterminer les sous-compétences de l'expression orale en FLE)

Parler une langue seconde ou étrangère, ce n'est pas uniquement s'exprimer en cette langue mais aussi être compris par les autres, c'est pourquoi l'oral devrait être l'objet d'une réflexion poussée en tant qu'un objectif d'apprentissage.

Dans le cadre des travaux que le chercheur mène pour bien développer les compétences de l'expression orale (quatre sous-compétences principales) en français FLE chez les élèves ressortissants des origines étrangères, il une nécessité de déterminer les sous-compétences de l'expression orale. Selon ces dernières, on peut construire un modèle de méthode basée sur le programme de réflexion «Thinking Curriculum ».

Les sous-compétences de l'expression orale seraient traitées sous la forme des objectifs à atteindre, conçus en phrases qui commencent par des verbes d'action. Ce questionnaire serait destiné donc aux experts, docteurs, doctorants et professeurs spécialisés en didactique de FLE.

Le but de ce questionnaire est d'aider le chercheur à mieux connaître et déterminer davantage les sous-compétences de l'expression orale en français langue étrangère. Toute réponse est bonne si on en connaît les avantages et les inconvénients.

Je tiens de vous remercier par avance de remplir ce questionnaire qui pourrait m'aider à avancer dans ma recherche. Veillez cocher la case la plus proche de ce qui convient à votre situation professionnelle. Veillez répondre [en déterminant (1) pour montrer que vous êtes d'accord, (2) plus ou moins d'accord ou (3) pas d'accord] en fonction de ce que vous faites réellement, et non de ce que vous pensez qu'il faudrait faire. Vous pouvez ajoutez vos remarques ou/et ajouter d'autres sous-compétences.

Merci de bien préciser votre statut professionnel, et de bien vouloir prendre le temps nécessaire pour remplir le présent questionnaire.

Nom (facultatif) : …….

Profession (recommandé) : ……Doctorante……

I. Les sous-compétences de compréhension orale.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable d'acquérir des stratégies d'écoute qui conviennent à la langue apprise.	x		
2. Être capable de distinguer les sons et les intonations.	x		
3. Être capable de reconnaître les schémas intonatifs principaux.	x		
4. Être capable de reconnaître les différents registres de langue (standard, familier, etc.).	x		
5. Être capable d'anticiper sur le contenu du document.	x		
6. Être capable de résumer ce qu'on vient d'écouter.	x		
7. Être capable de faire des analyses conceptuelles par rapport aux contextes.	x		
8. Être capable de saisir les données et leurs relations : conséquence, cause, effets.	x		
. ……..			

Remarques :
……
…

II. Les sous-compétences de communication.

A) Les aptitudes linguistique :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
9. Être capable d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre du sens.	x		
10. Être capable de dépasser la séquence didactique de la systématisation, c'est-à-dire d'exprimer du sens en produisant des énoncés bien formés, et non de les mémoriser et de les reproduire comme des modules.	x		
11. Être capable de mettre en place les formes phonologiques et syntaxiques des énoncés qui devraient convenir à un contexte donné.	x		
12. Être capable d'établir une adéquation structure/ message.	x		
13. Être capable de développer un raisonnement métalinguistique concernant la langue cible.	x		
14. Être capable d'automatiser ses savoirs morphologiques et les investir.	x		
. …….			

Remarques :
……
…

B) Les aptitudes sociolinguistiques :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
15. Être capable de développer des stratégies de communication.	x		
16. Être capable de posséder les formes de raisonnement concernant la culture de la langue cible.	x		
17. Être capable d'aborder les situations sociales dans leurs diversités (normes des groupes, attitudes des personnes, etc.)	x		
18. Être capable d'adapter son comportement verbal au système de valeurs de la langue cible (règles de politesse, marqueurs de relations sociales, etc.).	x		
19. Être capable de maîtriser un certain nombre de connaissances factuelles (dites/ne dites pas) de préférence fondée sur un bagage géographique, historique, économique, sociologique, religieux, etc.	x		
. ……..			

Remarques :
……
……
……

C) Les aptitudes discursives :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
20. Être capable de combiner les formes grammaticales et les significations pour produire des énoncés en un ensemble cohérent.	x		
21. Être capable de s'adresser la parole à une foule : oser parler devant un groupe, maîtriser l'improvisation, et structurer sa pensée pour faire un exposé.	x		
22. Être capable d'établir une adéquation mots/message.	x		
23. Être capable d'exprimer une intention énonciative communicative.	x		
24. Être capable d'identifier les différents types discursifs (liés aux séquences textuelles) : description, narration, argumentation, etc.	x		
25. Être capable de structurer des énoncés en termes d'organisation thématique et logique, de style et de registre.	x		

. ……..			

Remarques :

D) Les aptitudes stratégiques :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
26. Être capable de ponctuer ses idées clés par des gestes expressifs.	x		
27. Être capable d'exploiter les silences et les pauses pour faciliter l'assimilation de ses propos.	x		
28. Être capable d'exploiter les regards de manière à permettre de vérifier l'écoute des auditeurs et de maintenir leur attention.	x		
29.Être capable d'adapter la parole selon les normes sociales : l'âge, le rôle, le statut social, etc.	x		
30. Être capable de convaincre ses auditeurs de façon qu'ils puissent découvrir ses idées en maîtrisant une stratégie de questionnement suggestif.	x		
31. Être capable d'identifier et de reconnaître les dimensions humaines et instrumentales concernant la langue cible.	x		
32. Être capable de construire les idées d'une façon logique.	x		
33. Être capable de faire comprendre ce qu'on a réellement l'intention de dire.	x		
. ……..			

Remarques :

……

……

III. LES SOUS-COMPÉTENCES INTONATIVES.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
34. Être capable de maîtriser les techniques articulatoires de la langue cible.	x		
35. Être capable de construire des stratégies d'accès au sens d'après l'intonation.	x		
36. Être capable d'oraliser des schémas intonatifs.	x		
37. Être capable de segmenter correctement les enchaînements d'énoncés.	x		
38. Être capable de maîtriser les schémas intonatifs principaux en situations communicatives.	x		
. ……			

Remarques :

……

……
……

IV. LES SOUS-COMPÉTENCES DE FLUIDITÉ ORALE.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
39. Être capable de produire des messages clairs.	x		
40. Être capable de produire des messages pertinents.	x		
41. Être capable d'établir des liens entre les idées.	x		
42. Être capable d'expliquer des points de vue différents concernant un seul sujet.	x		
43. Être capable d'imaginer et compléter une histoire.	x		
. ……			

Remarques :
……
……
……

Références

BANGE, Pierre (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction.* Paris, L'Harmattan.

BELLENGER, Lionel (2001). *L'excellence à l'oral : Développer son charisme*. Issy-les-Moulineaux (France), ESF éditeur.

FOUGEROUSE, Marie-Christine (2010). *L'évaluation des productions complexes en français langue étrangère/seconde dans l'enseignement supérieur*. Paris, L'Harmattan.

LOHISSE, JEAN (2005). *La communication : De la transmission à la relation*. 2e édition, Bruxelles, De Boeck Supérieur.

NARCY-COMBES, Jean-Paul (1990). *Apprendre une langue étrangère : Didactique des langues, le cas d'anglais*. Paris, Les Éditions d'Organisation.

TRÉVISIOL-OKAMURA, Pascale & KOMUR-THILLOY, Greta (2011). *Discours, acquisition et didactique des langues : Les termes d'un dialogue*. Paris, L'Harmattan.

UNIVERSITÉ
SORBONNE
NOUVELLE
PARIS 3

QUESTIONNAIRE

(DÉTERMINER LES SOUS-COMPÉTENCES DE L'EXPRESSION ORALE EN FLE)

Dans le cadre d'une thèse de doctorat intitulée :

« Développer l'expression orale en FLE par le curriculum de réflexion »

Rédigée par : Beshir Hares

beshir.hares@gmail.com

Sous la direction de

JEAN-PAUL NARCY-COMBES,
Professeur des Universités,
Université Sorbonne Nouvelle - *Paris 3*.

PHILIPPE MARTIN,
Professeur des Universités,
Paris Diderot-*Paris 7*

20

QUESTIONNAIRE

(DÉTERMINER LES SOUS-COMPÉTENCES DE L'EXPRESSION ORALE EN FLE)

Parler une langue seconde ou étrangère, ce n'est pas uniquement s'exprimer en cette langue mais aussi être compris par les autres, c'est pourquoi l'oral devrait être l'objet d'une réflexion poussée en tant qu'un objectif d'apprentissage.

Dans le cadre des travaux que le chercheur mène pour bien développer les compétences de l'expression orale (quatre sous-compétences principales) en français FLE chez les élèves ressortissants des origines étrangères, il une nécessité de déterminer les sous-compétences de l'expression orale. Selon ces dernières, on peut construire un modèle de méthode basée sur le programme de réflexion «Thinking Curriculum ».

Les sous-compétences de l'expression orale seraient traitées sous la forme des objectifs à atteindre, conçus en phrases qui commencent par des verbes d'action. Ce questionnaire serait destiné donc aux experts, docteurs, doctorants et professeurs spécialisés en didactique de FLE.

Le but de ce questionnaire est d'aider le chercheur à mieux connaître et déterminer davantage les sous-compétences de l'expression orale en français langue étrangère. Toute réponse est bonne si on en connaît les avantages et les inconvénients.

Je tiens de vous remercier par avance de remplir ce questionnaire qui pourrait m'aider à avancer dans ma recherche. Veillez cocher la case la plus proche de ce qui convient à votre situation professionnelle. Veillez répondre [en déterminant (1) pour montrer que vous êtes d'accord, (2) plus ou moins d'accord ou (3) pas d'accord] en fonction de ce que vous faites réellement, et non de ce que vous pensez qu'il faudrait faire. Vous pouvez ajoutez vos remarques ou/et ajouter d'autres sous-compétences.

Merci de bien préciser votre statut professionnel, et de bien vouloir prendre le temps nécessaire pour remplir le présent questionnaire.

Nom (facultatif) : ……

Profession (recommandé) : ...Professeure...

I. LES SOUS-COMPÉTENCES DE COMPRÉHENSION ORALE.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable d'acquérir des stratégies d'écoute qui conviennent à la langue apprise.		X	
2. Être capable de distinguer les sons et les intonations.	X		
3. Être capable de reconnaître les schémas intonatifs principaux.			
4. Être capable de reconnaître les différents registres de langue (standard, familier, etc.).			✓
5. Être capable d'anticiper sur le contenu du document.			
6. Être capable de résumer ce qu'on vient d'écouter.		✓	
7. Être capable de faire des analyses conceptuelles par rapport aux contextes.			✓
8. Être capable de saisir les données et leurs relations : conséquence, cause, effets.			
11. ……			

Remarques :

……

II. LES SOUS-COMPÉTENCES DE COMMUNICATION.

A) Les aptitudes linguistique :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre du sens.	✓		
2. Être capable de dépasser la séquence didactique de la systématisation, c'est-à-dire d'exprimer du sens en produisant des énoncés bien formés, et non de les mémoriser et de les reproduire comme des modules.	✓		
3. Être capable de mettre en place les formes phonologiques et syntaxiques des énoncés qui devraient convenir à un contexte donnée.		✓	
4. Être capable d'établir une adéquation structure/ message.	✓		
5. Être capable de développer un raisonnement métalinguistique concernant la langue cible.		✓	
6. Être capable d'automatiser ses savoirs morphologiques et les investir.		✓	
7. ……			

Remarques :

……

D) Les aptitudes stratégiques :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable de ponctuer ses idées clés par des gestes expressifs.	✓		
2. Être capable d'exploiter les silences et les pauses pour faciliter l'assimilation de ses propos.		✓	
3. Être capable d'exploiter les regards de manière à permettre de vérifier l'écoute des auditeurs et de maintenir leur attention.	✓		
4.Être capable d'adapter la parole selon les normes sociales : l'âge, le rôle, le statut social, etc.		✓	
5. Être capable de convaincre ses auditeurs de façon qu'ils puissent découvrir ses idées en maîtrisant une stratégie de questionnement suggestif.		✓	
6. Être capable d'identifier et de reconnaître les dimensions humaines et instrumentales concernant la langue cible.			
7. Être capable de construire les idées d'une façon logique.	✓		
8. Être capable de faire comprendre ce qu'on a réellement l'intention de dire.	✓		
9. ……			

Remarques :

……

……

III. LES SOUS-COMPÉTENCES INTONATIVES.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable de maîtriser les techniques articulatoires de la langue cible.	✓		
2. Être capable de construire des stratégies d'accès au sens d'après l'intonation.	✓		
3. Être capable d'oraliser des schémas intonatifs.		✓	
4. Être capable de segmenter correctement les enchaînements d'énoncés.	✓		
5. Être capable de maîtriser les schémas intonatifs principaux en situations communicatives.		✓	
6. ……			

Remarques :

……

……

……

B) Les aptitudes sociolinguistiques :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable de développer des stratégies de communication.	✓		
2. Être capable de posséder les formes de raisonnement concernant la culture de la langue cible.		✓	
3. Être capable d'aborder les situations sociales dans leurs diversités (normes des groupes, attitudes des personnes, etc.)		✓	
4. Être capable d'adapter son comportement verbal au système de valeurs de la langue cible (règles de politesse, marqueurs de relations sociales, etc.).	✓		
5. Être capable de maîtriser un certain nombre de connaissances factuelles (dites/ne dites pas) de préférence fondée sur un bagage géographique, historique, économique, sociologique, religieux, etc.		✓	
6. ……			

Remarques :

……

……

C) Les aptitudes discursives :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable de combiner les formes grammaticales et les significations pour produire des énoncés en ensembles cohérents.	✓		
2. Être capable de s'adresser la parole à une foule : oser parler devant un groupe, maîtriser l'improvisation, et structurer sa pensée pour faire un exposé.		✓ →	
3. Être capable d'établir une adéquation mots/message.	✓		
4. Être capable d'exprimer une intention énonciative communicative.	✓		
5. Être capable d'identifier les différents types discursifs (liés aux séquences textuelles) : description, narration, argumentation, etc.		✓	
6. Être capable de structurer des énoncés en termes d'organisation thématique et logique, de style et de registre.		✓	
7. ……			

Remarques :

……

……

IV. LES SOUS-COMPÉTENCES DE FLUIDITÉ ORALE.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable de produire des messages clairs.	✓		
2. Être capable de produire des messages pertinents.		✓	
3. Être capable d'établir des liens entre les idées.	✓		
4. Être capable d'expliquer des points de vue différents concernant un seul sujet.		✓	
4. Être capable d'imaginer et compléter une histoire.	✓		
5.			

Remarques :
.....
.....
.....

Références

BANGE, Pierre (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction.* Paris, L'Harmattan.

BELLENGER, Lionel (2001). *L'excellence à l'oral : Développer son charisme*. Issy-les-Moulineaux (France), ESF éditeur.

FOUGEROUSE, Marie-Christine (2010). *L'évaluation des productions complexes en français langue étrangère/seconde dans l'enseignement supérieur*. Paris, L'Harmattan.

LOHISSE, JEAN (2005). *La communication : De la transmission à la relation*. 2e édition, Bruxelles, De Boeck Supérieur.

NARCY-COMBES, Jean-Paul (1990). *Apprendre une langue étrangère : Didactique des langues, le cas d'anglais*. Paris, Les Éditions d'Organisation.

TRÉVISIOL-OKAMURA, Pascale & KOMUR-THILLOY, Greta (2011). *Discours, acquisition et didactique des langues : Les termes d'un dialogue*. Paris, L'Harmattan.

21

QUESTIONNAIRE

(DÉTERMINER LES SOUS-COMPÉTENCES DE L'EXPRESSION ORALE EN FLE)

Parler une langue seconde ou étrangère, ce n'est pas uniquement s'exprimer en cette langue mais aussi être compris par les autres, c'est pourquoi l'oral devrait être l'objet d'une réflexion poussée en tant qu'un objectif d'apprentissage.

Dans le cadre des travaux que le chercheur mène pour bien développer les compétences de l'expression orale (quatre compétences principales) en français FLE chez les élèves ressortissants des origines étrangères, nous avons besoin de mieux déterminer les sous-compétences selon lesquelles on devrait construire un modèle de méthode basée sur le programme de réflexion «Thinking Curriculum ».

Les sous-compétences de l'expression orale seraient traitées sous la forme des objectifs à atteindre, conçus en phrases qui commencent par des verbes d'action. Ce questionnaire serait destiné donc aux experts, docteurs, doctorants et professeurs spécialisés en didactique de FLE.

Le but de ce questionnaire est d'aider le chercheur à mieux connaître et déterminer davantage les sous-compétences de l'expression orale en français langue étrangère. Toute réponse est bonne si on en connaît les avantages et les inconvénients.

Je tiens de vous remercier par avance de remplir ce questionnaire qui pourrait m'aider beaucoup d'avancer dans ma recherche. Veillez cocher la case la plus proche de ce qui convient à votre situation professionnelle. Veillez répondre [en déterminant (1) pour montrer que vous êtes d'accord, (2) plus ou moins d'accord ou (3) pas d'accord] en fonction de ce que vous faites réellement, et non de ce que vous pensez qu'il faudrait faire. Vous pouvez ajoutez vos remarques ou/et ajouter d'autres sous-compétences.

Merci de bien préciser votre statut professionnel, et de bien vouloir prendre le temps nécessaire pour remplir le présent questionnaire.

Nom (facultatif) : Mme GUION-FIRMIN

Profession (recommandé) : enseignante

I. LES SOUS-COMPÉTENCES DE COMPRÉHENSION ORALE.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable d'acquérir des stratégies d'écoute qui conviennent à la langue apprise.	X		
2. Être capable de distinguer les sons et les intonations.	X		
3. Être capable de reconnaître les schémas intonatifs principaux.	X		
4. Être capable de reconnaître les différents registres de langue (standard, familier, etc.).		X	
5. Être capable de deviner à l'avance le contenu d'un texte oral ou sonore/vidéo.			X
6. Être capable de résumer ce qu'on vient d'écouter.			
7. Être capable de faire des analyses conceptuelles par rapport aux contextes.			X
8. Être capable de saisir les données et leurs relations : conséquence, cause, effets.			X
11. ……			

Remarques :

……

……

II. LES SOUS-COMPÉTENCES DE COMMUNICATION.

A) Les aptitudes linguistique :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre du sens.	X		
2. Être capable d'exprimer du sens en produisant des énoncés bien formés, et non de les mémoriser et de les reproduire comme des modules.	/		
3. Être capable de mettre en place les formes phonologiques et syntaxiques des énoncés qui devraient convenir à un contexte donné.			X
4. Être capable d'établir une adéquation structure/ message.	X		
5. Être capable de développer un raisonnement métalinguistique concernant la langue cible. ?			
6. Être capable d'automatiser ses savoirs morphologiques et les investir.	X		
7. ……			

Remarques :

……

……

B) Les aptitudes sociolinguistiques :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable de développer des stratégies de communication.	X		
2. Être capable de posséder les formes de raisonnement concernant la culture de la langue cible.		/	
3. Être capable d'aborder les situations sociales dans leurs diversités (normes des groupes, attitudes des personnes, etc.)		/	
4. Être capable d'adapter son comportement verbal au système de valeurs de la langue cible (règles de politesse, marqueurs de relations sociales, etc.).	X		
5. Être capable de maîtriser un certain nombre de connaissances factuelles (dites/ne dites pas) de préférence fondée sur un bagage géographique, historique, économique, sociologique, religieux, etc.	X		
6. ……			

Remarques :
……
……

C) Les aptitudes discursives :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable de combiner les formes grammaticales et les significations pour produire des énoncés en ensemble cohérent.		/	
2. Être capable de renvoie la parole à une foule : oser de parler devant un groupe, maîtriser l'improvisation, et structurer sa pensée pour faire un exposé.		/	
3. Être capable d'établir une adéquation mots/message. ?			
4. Être capable d'exprimer une intention énonciative.		/	
5. Être capable d'identifier les différents genres discursifs (description, narration, argumentation, etc.).		/	
6. Être capable de structurer des énoncés en termes d'organisation thématique et logique, de style et de registre.		/	
7. ……			

Remarques :
……
……

D) Les aptitudes stratégiques :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable de ponctuer ses idées clés par des gestes expressifs.	X		
2. Être capable d'exploiter les silences et les pauses pour faciliter l'assimilation de ses propos.	X		
3. Être capable d'exploiter les regards de manière qui permettrait de vérifier l'écoute des auditeurs et de maintenir leur attention.	X		
4.Être capable de faire adapter la parole selon les normes sociales : l'âge, le rôle, le statut social, etc.		/	
5. Être capable de convaincre ses auditeurs en les faisant découvrir ses idées, et en maîtrisant une stratégie de questionnement suggestif.		/	
6. Être capable d'identifier et de reconnaître les dimensions humaines et instrumentales concernant la langue cible.		/	
7. Être capable de construire les idées d'une façon logique.	X		
8. Être capable de faire comprendre ce qu'on a réellement l'intention de dire.	X		
9. ……			

Remarques :

……

……

III. LES SOUS-COMPÉTENCES INTONATIVES.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable de maîtriser les techniques articulatoires de la langue cible.		/	
2. Être capable de construire des stratégies d'accès au sens d'après l'intonation.		/	
3. Être capable d'oraliser des schémas intonatifs.		/	
4. Être capable de segmenter correctement les enchaînements d'énoncés.	X		
5. Être capable de maîtriser les schémas intonatifs principaux en situations communicatives.	X		
6. ……			

Remarques :

……

……

……

IV. LES SOUS-COMPÉTENCES DE LA FLUIDITÉ ORALE.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable de produire des messages clairs.	X		
2. Être capable de produire des messages pertinents.	X		
3. Être capable d'établir des liens entre les idées.		X	
4. Être capable d'expliquer des points de vue différents concernant un seul sujet.			
4. Être capable d'imaginer et compléter une histoire.		X	X
5. ……			

Remarques :

……

……

……

Références

BANGE, Pierre (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction.* Paris, L'Harmattan.

BELLENGER, Lionel (2001). *L'excellence à l'oral : Développer son charisme*. Issy-les-Moulineaux (France), ESF éditeur.

FOUGEROUSE, Marie-Christine (2010). *L'évaluation des productions complexes en français langue étrangère/seconde dans l'enseignement supérieur*. Paris, L'Harmattan.

LOHISSE, JEAN (2005). *La communication : De la transmission à la relation*. 2e édition, Bruxelles, De Boeck Supérieur.

NARCY-COMBES, Jean-Paul (1990). *Apprendre une langue étrangère : Didactique des langues, le cas d'anglais*. Paris, Les Éditions d'Organisation.

TRÉVISIOL-OKAMURA, Pascale & KOMUR-THILLOY, Greta (2011). *Discours, acquisition et didactique des langues : Les termes d'un dialogue*. Paris, L'Harmattan.

22

QUESTIONNAIRE

(DÉTERMINER LES SOUS-COMPÉTENCES DE L'EXPRESSION ORALE EN FLE)

Parler une langue seconde ou étrangère, ce n'est pas uniquement s'exprimer en cette langue mais aussi être compris par les autres, c'est pourquoi l'oral devrait être l'objet d'une réflexion poussée en tant qu'un objectif d'apprentissage.

Dans le cadre des travaux que le chercheur mène pour bien développer les compétences de l'expression orale (quatre compétences principales) en français FLE chez les élèves ressortissants des origines étrangères, nous avons besoin de mieux déterminer les sous-compétences selon lesquelles on devrait construire un modèle de méthode basée sur le programme de réflexion «Thinking Curriculum ».

Les sous-compétences de l'expression orale seraient traitées sous la forme des objectifs à atteindre, conçus en phrases qui commencent par des verbes d'action. Ce questionnaire serait destiné donc aux experts, docteurs, doctorants et professeurs spécialisés en didactique de FLE.

Le but de ce questionnaire est d'aider le chercheur à mieux connaître et déterminer davantage les sous-compétences de l'expression orale en français langue étrangère. Toute réponse est bonne si on en connaît les avantages et les inconvénients.

Je tiens de vous remercier par avance de remplir ce questionnaire qui pourrait m'aider beaucoup d'avancer dans ma recherche. Veillez cocher la case la plus proche de ce qui convient à votre situation professionnelle. Veillez répondre [en déterminant (1) pour montrer que vous êtes d'accord, (2) plus ou moins d'accord ou (3) pas d'accord] en fonction de ce que vous faites réellement, et non de ce que vous pensez qu'il faudrait faire. Vous pouvez ajoutez vos remarques ou/et ajouter d'autres sous-compétences.

Merci de bien préciser votre statut professionnel, et de bien vouloir prendre le temps nécessaire pour remplir le présent questionnaire.

Nom (facultatif) : ……

Profession (recommandé) : ..prof.....FLE.....

I. LES SOUS-COMPÉTENCES DE COMPRÉHENSION ORALE.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable d'acquérir des stratégies d'écoute qui conviennent à la langue apprise.	X		
2. Être capable de distinguer les sons et les intonations.	X		
3. Être capable de reconnaître les schémas intonatifs principaux.	X		
4. Être capable de reconnaître les différents registres de langue (standard, familier, etc.).	X		
5. Être capable de deviner à l'avance le contenu d'un texte oral ou sonore/vidéo.		X	
6. Être capable de résumer ce qu'on vient d'écouter.	X		
7. Être capable de faire des analyses conceptuelles par rapport aux contextes.			X ?
8. Être capable de saisir les données et leurs relations : conséquence, cause, effets.		X	
11. ……			

Remarques :

……

……

II. LES SOUS-COMPÉTENCES DE COMMUNICATION.

A) Les aptitudes linguistique :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre du sens.	X		
2. Être capable d'exprimer du sens en produisant des énoncés bien formés, et non de les mémoriser et de les reproduire comme des modules.	X		
3. Être capable de mettre en place les formes phonologiques et syntaxiques des énoncés qui devraient convenir à un contexte donnée.	X		
4. Être capable d'établir une adéquation structure/ message.		X	?
5. Être capable de développer un raisonnement métalinguistique concernant la langue cible.	X	X	plus tard
6. Être capable d'automatiser ses savoirs morphologiques et les investir.	X		
7. ……			

Remarques :

……

……

B) Les aptitudes sociolinguistiques :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable de développer des stratégies de communication.		X	
2. Être capable de posséder les formes de raisonnement concernant la culture de la langue cible.	X		
3. Être capable d'aborder les situations sociales dans leurs diversités (normes des groupes, attitudes des personnes, etc.)	X		
4. Être capable d'adapter son comportement verbal au système de valeurs de la langue cible (règles de politesse, marqueurs de relations sociales, etc.).	X		
5. Être capable de maîtriser un certain nombre de connaissances factuelles (dites/ne dites pas) de préférence fondée sur un bagage géographique, historique, économique, sociologique, religieux, etc.	X		
6. ……			

Remarques :

……

……

C) Les aptitudes discursives :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable de combiner les formes grammaticales et les significations pour produire des énoncés en ensembles cohérents.	X		
2. Être capable de renvoie la parole à une foule : oser de parler devant un groupe, maîtriser l'improvisation, et structurer sa pensée pour faire un exposé.	X		
3. Être capable d'établir une adéquation mots/message.	X		
4. Être capable d'exprimer une intention énonciative.		X	
5. Être capable d'identifier les différents genres discursifs (description, narration, argumentation, etc.).		X	
6. Être capable de structurer des énoncés en termes d'organisation thématique et logique, de style et de registre.		X	
7. ……			

Remarques :

……

……

D) Les aptitudes stratégiques :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable de ponctuer ses idées clés par des gestes expressifs.		X	
2. Être capable d'exploiter les silences et les pauses pour faciliter l'assimilation de ses propos.	X		
3. Être capable d'exploiter les regards de manière qui permettrait de vérifier l'écoute des auditeurs et de maintenir leur attention.	X		
4.Être capable de faire adapter la parole selon les normes sociales : l'âge, le rôle, le statut social, etc.	X		
5. Être capable de convaincre ses auditeurs en les faisant découvrir ses idées, et en maîtrisant une stratégie de questionnement suggestif.			X
6. Être capable d'identifier et de reconnaître les dimensions humaines et instrumentales concernant la langue cible.			X
7. Être capable de construire les idées d'une façon logique.	X		
8. Être capable de faire comprendre ce qu'on a réellement l'intention de dire.	X		
9. ……			

Remarques :

……

……

III. LES SOUS-COMPÉTENCES INTONATIVES.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable de maîtriser les techniques articulatoires de la langue cible.	X		
2. Être capable de construire des stratégies d'accès au sens d'après l'intonation.	X		
3. Être capable d'oraliser des schémas intonatifs.	X		
4. Être capable de segmenter correctement les enchaînements d'énoncés.	X		
5. Être capable de maîtriser les schémas intonatifs principaux en situations communicatives.		X	
6. ……			

Remarques :

……

……

……

IV. LES SOUS-COMPÉTENCES DE FLUIDITÉ ORALE.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable de produire des messages clairs.	X		
2. Être capable de produire des messages pertinents.	X		
3. Être capable d'établir des liens entre les idées.		X	
4. Être capable d'expliquer des points de vue différents concernant un seul sujet.			X plus tard
4. Être capable d'imaginer et compléter une histoire.	X		
5. ……			

Remarques :

……

……

……

Références

BANGE, Pierre (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction.* Paris, L'Harmattan.

BELLENGER, Lionel (2001). *L'excellence à l'oral : Développer son charisme*. Issy-les-Moulineaux (France), ESF éditeur.

FOUGEROUSE, Marie-Christine (2010). *L'évaluation des productions complexes en français langue étrangère/seconde dans l'enseignement supérieur*. Paris, L'Harmattan.

LOHISSE, JEAN (2005). *La communication : De la transmission à la relation*. 2e édition, Bruxelles, De Boeck Supérieur.

NARCY-COMBES, Jean-Paul (1990). *Apprendre une langue étrangère : Didactique des langues, le cas d'anglais*. Paris, Les Éditions d'Organisation.

TRÉVISIOL-OKAMURA, Pascale & KOMUR-THILLOY, Greta (2011). *Discours, acquisition et didactique des langues : Les termes d'un dialogue*. Paris, L'Harmattan.

23

QUESTIONNAIRE

(DÉTERMINER LES SOUS-COMPÉTENCES DE L'EXPRESSION ORALE EN FLE)

Parler une langue seconde ou étrangère, ce n'est pas uniquement s'exprimer en cette langue mais aussi être compris par les autres, c'est pourquoi l'oral devrait être l'objet d'une réflexion poussée en tant qu'un objectif d'apprentissage.

Dans le cadre des travaux que le chercheur mène pour bien développer les compétences de l'expression orale (quatre compétences principales) en français FLE chez les élèves ressortissants des origines étrangères, nous avons besoin de mieux déterminer les sous-compétences selon lesquelles on devrait construire un modèle de méthode basée sur le programme de réflexion «Thinking Curriculum ».

Les sous-compétences de l'expression orale seraient traitées sous la forme des objectifs à atteindre, conçus en phrases qui commencent par des verbes d'action. Ce questionnaire serait destiné donc aux experts, docteurs, doctorants et professeurs spécialisés en didactique de FLE.

Le but de ce questionnaire est d'aider le chercheur à mieux connaître et déterminer davantage les sous-compétences de l'expression orale en français langue étrangère. Toute réponse est bonne si on en connaît les avantages et les inconvénients.

Je tiens de vous remercier par avance de remplir ce questionnaire qui pourrait m'aider beaucoup d'avancer dans ma recherche. Veillez cocher la case la plus proche de ce qui convient à votre situation professionnelle. Veillez répondre [en déterminant (1) pour montrer que vous êtes d'accord, (2) plus ou moins d'accord ou (3) pas d'accord] en fonction de ce que vous faites réellement, et non de ce que vous pensez qu'il faudrait faire. Vous pouvez ajoutez vos remarques ou/et ajouter d'autres sous-compétences.

Merci de bien préciser votre statut professionnel, et de bien vouloir prendre le temps nécessaire pour remplir le présent questionnaire.

Nom (facultatif) : .....

Profession (recommandé) : ..prof....FLE.....

I. LES SOUS-COMPÉTENCES DE COMPRÉHENSION ORALE.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable d'acquérir des stratégies d'écoute qui conviennent à la langue apprise.		X	
2. Être capable de distinguer les sons et les intonations.	X		
3. Être capable de reconnaître les schémas intonatifs principaux.	X		
4. Être capable de reconnaître les différents registres de langue (standard, familier, etc.).	X		
5. Être capable de deviner à l'avance le contenu d'un texte oral ou sonore/vidéo.		X	
6. Être capable de résumer ce qu'on vient d'écouter.	X		
7. Être capable de faire des analyses conceptuelles par rapport aux contextes.	X		
8. Être capable de saisir les données et leurs relations : conséquence, cause, effets.	X		
11.			

Remarques :

.....

.....

II. LES SOUS-COMPÉTENCES DE COMMUNICATION.

A) Les aptitudes linguistique :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre du sens.	X		
2. Être capable d'exprimer du sens en produisant des énoncés bien formés, et non de les mémoriser et de les reproduire comme des modules.	X		
3. Être capable de mettre en place les formes phonologiques et syntaxiques des énoncés qui devraient convenir à un contexte donnée.	X		
4. Être capable d'établir une adéquation structure/ message.		X	
5. Être capable de développer un raisonnement métalinguistique concernant la langue cible.	X		
6. Être capable d'automatiser ses savoirs morphologiques et les investir.	X		
7.			

Remarques :

.....

.....

B) Les aptitudes sociolinguistiques :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable de développer des stratégies de communication.	X		
2. Être capable de posséder les formes de raisonnement concernant la culture de la langue cible.	X		
3. Être capable d'aborder les situations sociales dans leurs diversités (normes des groupes, attitudes des personnes, etc.)	X		
4. Être capable d'adapter son comportement verbal au système de valeurs de la langue cible (règles de politesse, marqueurs de relations sociales, etc.).	X		
5. Être capable de maîtriser un certain nombre de connaissances factuelles (dites/ne dites pas) de préférence fondée sur un bagage géographique, historique, économique, sociologique, religieux, etc.	X		
6. ……			

Remarques :

……

……

C) Les aptitudes discursives :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable de combiner les formes grammaticales et les significations pour produire des énoncés en ensembles cohérents.	X		
2. Être capable de renvoie la parole à une foule : oser de parler devant un groupe, maîtriser l'improvisation, et structurer sa pensée pour faire un exposé.		X	
3. Être capable d'établir une adéquation mots/message.	X		
4. Être capable d'exprimer une intention énonciative.	X		
5. Être capable d'identifier les différents genres discursifs (description, narration, argumentation, etc.).	X		
6. Être capable de structurer des énoncés en termes d'organisation thématique et logique, de style et de registre.	X		
7. ……			

Remarques :

……

……

D) Les aptitudes stratégiques :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable de ponctuer ses idées clés par des gestes expressifs.		X	
2. Être capable d'exploiter les silences et les pauses pour faciliter l'assimilation de ses propos.	X		
3. Être capable d'exploiter les regards de manière qui permettrait de vérifier l'écoute des auditeurs et de maintenir leur attention.	X		
4.Être capable de faire adapter la parole selon les normes sociales : l'âge, le rôle, le statut social, etc.	X		
5. Être capable de convaincre ses auditeurs en les faisant découvrir ses idées, et en maîtrisant une stratégie de questionnement suggestif.	X		
6. Être capable d'identifier et de reconnaître les dimensions humaines et instrumentales concernant la langue cible.	X		
7. Être capable de construire les idées d'une façon logique.	X		
8. Être capable de faire comprendre ce qu'on a réellement l'intention de dire.	X		
9.			

Remarques :

.....

.....

III. LES SOUS-COMPÉTENCES INTONATIVES.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable de maîtriser les techniques articulatoires de la langue cible.	X		
2. Être capable de construire des stratégies d'accès au sens d'après l'intonation.	X		
3. Être capable d'oraliser des schémas intonatifs.		X	
4. Être capable de segmenter correctement les enchaînements d'énoncés.	X		
5. Être capable de maîtriser les schémas intonatifs principaux en situations communicatives.	X		
6.			

Remarques :

.....

.....

.....

IV. LES SOUS-COMPÉTENCES DE FLUIDITÉ ORALE.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable de produire des messages clairs.	X		
2. Être capable de produire des messages pertinents.	X		
3. Être capable d'établir des liens entre les idées.	X		
4. Être capable d'expliquer des points de vue différents concernant un seul sujet.	X		
4. Être capable d'imaginer et compléter une histoire.	X		
5.			

Remarques :

.....

.....

.....

Références

BANGE, Pierre (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction.* Paris. L'Harmattan.

BELLENGER, Lionel (2001). *L'excellence à l'oral : Développer son charisme*. Issy-les-Moulineaux (France). ESF éditeur.

FOUGEROUSE, Marie-Christine (2010). *L'évaluation des productions complexes en français langue étrangère/seconde dans l'enseignement supérieur*. Paris, L'Harmattan.

LOHISSE, JEAN (2005). *La communication : De la transmission à la relation*. 2e édition, Bruxelles, De Boeck Supérieur.

NARCY-COMBES, Jean-Paul (1990). *Apprendre une langue étrangère : Didactique des langues, le cas d'anglais*. Paris, Les Éditions d'Organisation.

TRÉVISIOL-OKAMURA, Pascale & KOMUR-THILLOY, Greta (2011). *Discours, acquisition et didactique des langues : Les termes d'un dialogue*. Paris, L'Harmattan.

24

QUESTIONNAIRE

(DÉTERMINER LES SOUS-COMPÉTENCES DE L'EXPRESSION ORALE EN FLE)

Parler une langue seconde ou étrangère, ce n'est pas uniquement s'exprimer en cette langue mais aussi être compris par les autres, c'est pourquoi l'oral devrait être l'objet d'une réflexion poussée en tant qu'un objectif d'apprentissage.

Dans le cadre des travaux que le chercheur mène pour bien développer les compétences de l'expression orale (quatre sous-compétences principales) en français FLE chez les élèves ressortissants des origines étrangères, il une nécessité de déterminer les sous-compétences de l'expression orale. Selon ces dernières, on peut construire un modèle de méthode basée sur le programme de réflexion «Thinking Curriculum ».

Les sous-compétences de l'expression orale seraient traitées sous la forme des objectifs à atteindre, conçus en phrases qui commencent par des verbes d'action. Ce questionnaire serait destiné donc aux experts, docteurs, doctorants et professeurs spécialisés en didactique de FLE.

Le but de ce questionnaire est d'aider le chercheur à mieux connaître et déterminer davantage les sous-compétences de l'expression orale en français langue étrangère. Toute réponse est bonne si on en connaît les avantages et les inconvénients.

Je tiens de vous remercier par avance de remplir ce questionnaire qui pourrait m'aider à avancer dans ma recherche. Veillez cocher la case la plus proche de ce qui convient à votre situation professionnelle. Veillez répondre [en déterminant (1) pour montrer que vous êtes d'accord, (2) plus ou moins d'accord ou (3) pas d'accord] en fonction de ce que vous faites réellement, et non de ce que vous pensez qu'il faudrait faire. Vous pouvez ajoutez vos remarques ou/et ajouter d'autres sous-compétences.

Merci de bien préciser votre statut professionnel, et de bien vouloir prendre le temps nécessaire pour remplir le présent questionnaire.

Nom (facultatif) : .....

Profession (recommandé) : Professeur de Français

I. LES SOUS-COMPÉTENCES DE COMPRÉHENSION ORALE.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable d'acquérir des stratégies d'écoute qui conviennent à la langue apprise.	x		
2. Être capable de distinguer les sons et les intonations.	x		
3. Être capable de reconnaître les schémas intonatifs principaux.	x	x	
4. Être capable de reconnaître les différents registres de langue (standard, familier, etc.).	x		
5. Être capable d'anticiper sur le contenu du document.		x	
6. Être capable de résumer ce qu'on vient d'écouter.	x		
7. Être capable de faire des analyses conceptuelles par rapport aux contextes.		x	
8. Être capable de saisir les données et leurs relations : conséquence, cause, effets.	x		
11. ……			

Remarques :

……

II. LES SOUS-COMPÉTENCES DE COMMUNICATION.

A) Les aptitudes linguistique :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre du sens.	x		
2. Être capable de dépasser la séquence didactique de la systématisation, c'est-à-dire d'exprimer du sens en produisant des énoncés bien formés, et non de les mémoriser et de les reproduire comme des modules.		x	
3. Être capable de mettre en place les formes phonologiques et syntaxiques des énoncés qui devraient convenir à un contexte donnée.			
4. Être capable d'établir une adéquation structure/ message.		x	
5. Être capable de développer un raisonnement métalinguistique concernant la langue cible.			x
6. Être capable d'automatiser ses savoirs morphologiques et les investir.		x	
7. ……			

Remarques :

……

B) Les aptitudes sociolinguistiques :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable de développer des stratégies de communication.	X		
2. Être capable de posséder les formes de raisonnement concernant la culture de la langue cible.		X	
3. Être capable d'aborder les situations sociales dans leurs diversités (normes des groupes, attitudes des personnes, etc.)	X		
4. Être capable d'adapter son comportement verbal au système de valeurs de la langue cible (règles de politesse, marqueurs de relations sociales, etc.).	X		
5. Être capable de maîtriser un certain nombre de connaissances factuelles (dites/ne dites pas) de préférence fondée sur un bagage géographique, historique, économique, sociologique, religieux, etc.		X	
6. ……			

Remarques :
……
……

C) Les aptitudes discursives :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable de combiner les formes grammaticales et les significations pour produire des énoncés en ensembles cohérents.	X		
2. Être capable de s'adresser la parole à une foule : oser parler devant un groupe, maîtriser l'improvisation, et structurer sa pensée pour faire un exposé.	X		
3. Être capable d'établir une adéquation mots/message.	X		
4. Être capable d'exprimer une intention énonciative communicative.		X	
5. Être capable d'identifier les différents types discursifs (liés aux séquences textuelles) : description, narration, argumentation, etc.	X		
6. Être capable de structurer des énoncés en termes d'organisation thématique et logique, de style et de registre.	X		
7. ……			

Remarques :
……
……

D) Les aptitudes stratégiques :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable de ponctuer ses idées clés par des gestes expressifs.			✓
2. Être capable d'exploiter les silences et les pauses pour faciliter l'assimilation de ses propos.		✓	
3. Être capable d'exploiter les regards de manière à permettre de vérifier l'écoute des auditeurs et de maintenir leur attention.		✓	
4.Être capable d'adapter la parole selon les normes sociales : l'âge, le rôle, le statut social, etc.	✓		
5. Être capable de convaincre ses auditeurs de façon qu'ils puissent découvrir ses idées en maîtrisant une stratégie de questionnement suggestif.	✓		
6. Être capable d'identifier et de reconnaître les dimensions humaines et instrumentales concernant la langue cible.		✓	
7. Être capable de construire les idées d'une façon logique.	✓		
8. Être capable de faire comprendre ce qu'on a réellement l'intention de dire.	✓		
9. ……			

Remarques :

……

……

III. LES SOUS-COMPÉTENCES INTONATIVES.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable de maîtriser les techniques articulatoires de la langue cible.	✓		
2. Être capable de construire des stratégies d'accès au sens d'après l'intonation.	✓		
3. Être capable d'oraliser des schémas intonatifs.	✓		
4. Être capable de segmenter correctement les enchaînements d'énoncés.	✓		
5. Être capable de maîtriser les schémas intonatifs principaux en situations communicatives.	✓		
6. ……			

Remarques :

……

……

……

IV. LES SOUS-COMPÉTENCES DE FLUIDITÉ ORALE.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable de produire des messages clairs.	x		
2. Être capable de produire des messages pertinents.	x		
3. Être capable d'établir des liens entre les idées.	x		
4. Être capable d'expliquer des points de vue différents concernant un seul sujet.	x	x	
4. Être capable d'imaginer et compléter une histoire.	x		
5.			

Remarques :

.....

.....

.....

Références

BANGE, Pierre (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction.* Paris, L'Harmattan.

BELLENGER, Lionel (2001). *L'excellence à l'oral : Développer son charisme*. Issy-les-Moulineaux (France), ESF éditeur.

FOUGEROUSE, Marie-Christine (2010). *L'évaluation des productions complexes en français langue étrangère/seconde dans l'enseignement supérieur*. Paris, L'Harmattan.

LOHISSE, JEAN (2005). *La communication : De la transmission à la relation*. 2e édition, Bruxelles, De Boeck Supérieur.

NARCY-COMBES, Jean-Paul (1990). *Apprendre une langue étrangère : Didactique des langues, le cas d'anglais*. Paris, Les Éditions d'Organisation.

TRÉVISIOL-OKAMURA, Pascale & KOMUR-THILLOY, Greta (2011). *Discours, acquisition et didactique des langues : Les termes d'un dialogue*. Paris, L'Harmattan.

25

QUESTIONNAIRE

(DÉTERMINER LES SOUS-COMPÉTENCES DE L'EXPRESSION ORALE EN FLE)

Parler une langue seconde ou étrangère, ce n'est pas uniquement s'exprimer en cette langue mais aussi être compris par les autres, c'est pourquoi l'oral devrait être l'objet d'une réflexion poussée en tant qu'un objectif d'apprentissage.

Dans le cadre des travaux que le chercheur mène pour bien développer les compétences de l'expression orale (quatre sous-compétences principales) en français FLE chez les élèves ressortissants des origines étrangères, il une nécessité de déterminer les sous-compétences de l'expression orale. Selon ces dernières, on peut construire un modèle de méthode basée sur le programme de réflexion «Thinking Curriculum ».

Les sous-compétences de l'expression orale seraient traitées sous la forme des objectifs à atteindre, conçus en phrases qui commencent par des verbes d'action. Ce questionnaire serait destiné donc aux experts, docteurs, doctorants et professeurs spécialisés en didactique de FLE.

Le but de ce questionnaire est d'aider le chercheur à mieux connaître et déterminer davantage les sous-compétences de l'expression orale en français langue étrangère. Toute réponse est bonne si on en connaît les avantages et les inconvénients.

Je tiens de vous remercier par avance de remplir ce questionnaire qui pourrait m'aider à avancer dans ma recherche. Veillez cocher la case la plus proche de ce qui convient à votre situation professionnelle. Veillez répondre [en déterminant (1) pour montrer que vous êtes d'accord, (2) plus ou moins d'accord ou (3) pas d'accord] en fonction de ce que vous faites réellement, et non de ce que vous pensez qu'il faudrait faire. Vous pouvez ajoutez vos remarques ou/et ajouter d'autres sous-compétences.

Merci de bien préciser votre statut professionnel, et de bien vouloir prendre le temps nécessaire pour remplir le présent questionnaire.

Nom (facultatif) : .....

Profession (recommandé) : ..Professeure certifiée en lettres Modernes

I. LES SOUS-COMPÉTENCES DE COMPRÉHENSION ORALE.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable d'acquérir des stratégies d'écoute qui conviennent à la langue apprise.	1		
2. Être capable de distinguer les sons et les intonations.	1		
3. Être capable de reconnaître les schémas intonatifs principaux.		2	
4. Être capable de reconnaître les différents registres de langue (standard, familier, etc.).	1		
5. Être capable d'anticiper sur le contenu du document.		2	
6. Être capable de résumer ce qu'on vient d'écouter.	1		
7. Être capable de faire des analyses conceptuelles par rapport aux contextes.	1		
8. Être capable de saisir les données et leurs relations : conséquence, cause, effets.	1		
11. ……			

Remarques :

……

II. LES SOUS-COMPÉTENCES DE COMMUNICATION.

A) Les aptitudes linguistique :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre du sens.	1		
2. Être capable de dépasser la séquence didactique de la systématisation, c'est-à-dire d'exprimer du sens en produisant des énoncés bien formés, et non de les mémoriser et de les reproduire comme des modules.		2	
3. Être capable de mettre en place les formes phonologiques et syntaxiques des énoncés qui devraient convenir à un contexte donnée.	1		
4. Être capable d'établir une adéquation structure/ message.	1		
5. Être capable de développer un raisonnement métalinguistique concernant la langue cible.		2	
6. Être capable d'automatiser ses savoirs morphologiques et les investir.		2	
7. ……			

Remarques :

……

B) Les aptitudes sociolinguistiques :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable de développer des stratégies de communication.	1		
2. Être capable de posséder les formes de raisonnement concernant la culture de la langue cible.	1		
3. Être capable d'aborder les situations sociales dans leurs diversités (normes des groupes, attitudes des personnes, etc.)		2	
4. Être capable d'adapter son comportement verbal au système de valeurs de la langue cible (règles de politesse, marqueurs de relations sociales, etc.).	1		
5. Être capable de maîtriser un certain nombre de connaissances factuelles (dites/ne dites pas) de préférence fondée sur un bagage géographique, historique, économique, sociologique, religieux, etc.	1		
6. ……			

Remarques :
……
……

C) Les aptitudes discursives :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable de combiner les formes grammaticales et les significations pour produire des énoncés en ensembles cohérents.	X		
2. Être capable de s'adresser la parole à une foule : oser parler devant un groupe, maîtriser l'improvisation, et structurer sa pensée pour faire un exposé.	X		
3. Être capable d'établir une adéquation mots/message.		X	
4. Être capable d'exprimer une intention énonciative communicative.	X		
5. Être capable d'identifier les différents types discursifs (liés aux séquences textuelles) : description, narration, argumentation, etc.	X		
6. Être capable de structurer des énoncés en termes d'organisation thématique et logique, de style et de registre.	X		
7. ……			

Remarques :
……
……

D) Les aptitudes stratégiques :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable de ponctuer ses idées clés par des gestes expressifs.	X		
2. Être capable d'exploiter les silences et les pauses pour faciliter l'assimilation de ses propos.	X		
3. Être capable d'exploiter les regards de manière à permettre de vérifier l'écoute des auditeurs et de maintenir leur attention.	X		
4.Être capable d'adapter la parole selon les normes sociales : l'âge, le rôle, le statut social, etc.	X		
5. Être capable de convaincre ses auditeurs de façon qu'ils puissent découvrir ses idées en maîtrisant une stratégie de questionnement suggestif.	X		
6. Être capable d'identifier et de reconnaître les dimensions humaines et instrumentales concernant la langue cible.		X	
7. Être capable de construire les idées d'une façon logique.	X		
8. Être capable de faire comprendre ce qu'on a réellement l'intention de dire.	X		
9. ……..			

Remarques :

……

……

III. LES SOUS-COMPÉTENCES INTONATIVES.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable de maîtriser les techniques articulatoires de la langue cible.	X		
2. Être capable de construire des stratégies d'accès au sens d'après l'intonation.		X	
3. Être capable d'oraliser des schémas intonatifs.		X	
4. Être capable de segmenter correctement les enchaînements d'énoncés.	X		
5. Être capable de maîtriser les schémas intonatifs principaux en situations communicatives.		X	
6. ……			

Remarques :

……

……

……

IV. LES SOUS-COMPÉTENCES DE FLUIDITÉ ORALE.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable de produire des messages clairs.	X		
2. Être capable de produire des messages pertinents.	X		
3. Être capable d'établir des liens entre les idées.	X		
4. Être capable d'expliquer des points de vue différents concernant un seul sujet.	X		
4. Être capable d'imaginer et compléter une histoire.	X		
5. ……			

Remarques :

……

……

……

Références

BANGE, Pierre (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction.* Paris, L'Harmattan.

BELLENGER, Lionel (2001). *L'excellence à l'oral : Développer son charisme*. Issy-les-Moulineaux (France), ESF éditeur.

FOUGEROUSE, Marie-Christine (2010). *L'évaluation des productions complexes en français langue étrangère/seconde dans l'enseignement supérieur*. Paris, L'Harmattan.

LOHISSE, JEAN (2005). *La communication : De la transmission à la relation*. 2e édition, Bruxelles, De Boeck Supérieur.

NARCY-COMBES, Jean-Paul (1990). *Apprendre une langue étrangère : Didactique des langues, le cas d'anglais*. Paris, Les Éditions d'Organisation.

TRÉVISIOL-OKAMURA, Pascale & KOMUR-THILLOY, Greta (2011). *Discours, acquisition et didactique des langues : Les termes d'un dialogue*. Paris, L'Harmattan.

ANNEXE 4

Comment dépouiller les questionnaires remplis ?

Pour dépouiller le questionnaire, j'ai utilisé le logiciel ou le tableur « Excel » version 2003 en suivant les étapes suivantes :

4.1. Créer une feuille « tableau des réponses ».

Il est vrai qu' « *un classeur étant composé de plusieurs feuilles, Excel affiche, dans le bas de la fenêtre du classeur, des onglets de feuilles pour les identifier*. »[4]. Je donne donc à la première feuille le nom de « tableau des réponses. ». À partir de la cellule A2, j'écris verticalement les noms de questionnaires qui désigne aussi leur nombre (du questionnaire 1 jusqu'au questionnaire 25). Ainsi, à partir de la cellule B1, j'écris horizontalement les noms de questions selon leur ordre dans le questionnaire. Au total, dans chaque questionnaire, on 43 questions fermées à répondre.

A1 | Questionnaire 0

	A	B	C	D	E	F
1	Questionnaire 0	Question 1	Question 2	Question 3	Jusqu'à la question 43	
2	Questionnaire 1					
3	Questionnaire 2					
4	Questionnaire 3					
5	Questionnaire 4					
6	Jusqu'au questionnaire 25					
7						

4.2. Créer une autre feuille « options de réponses ».

Dans cette feuille, j'ai écrit verticalement sous chaque question les réponses. Or, l'enquêté devait choisir, parmi ces réponses, une réponse dont il pense qu'elle est la plus correcte. Toutes les réponses sur les 34 questions sont pareilles. Il s'agit d'un choix multiple (D'accord – plus ou moins d'accord – pas d'accord).

A1 | Question 1

	A	B	C	D	E
1	Question 1	Question 2	Question 3	Jusqu'à la question 43	
2	d'accord	d'accord	d'accord	d'accord	
3	plus ou moins	plus ou moins	plus ou moins	plus ou moins d'accord	
4	pas d'accord	pas d'accord	pas d'accord	pas d'accord	
5					
6					

4.3. Nommer toutes les réponses pour chaque question.

Afin de nommer les réponses de chaque question, il faut :

a) Sélectionner, sans le titre, toutes les réponses concernant chaque question en cliquant sur « Ne recopier que la mise en forme ».

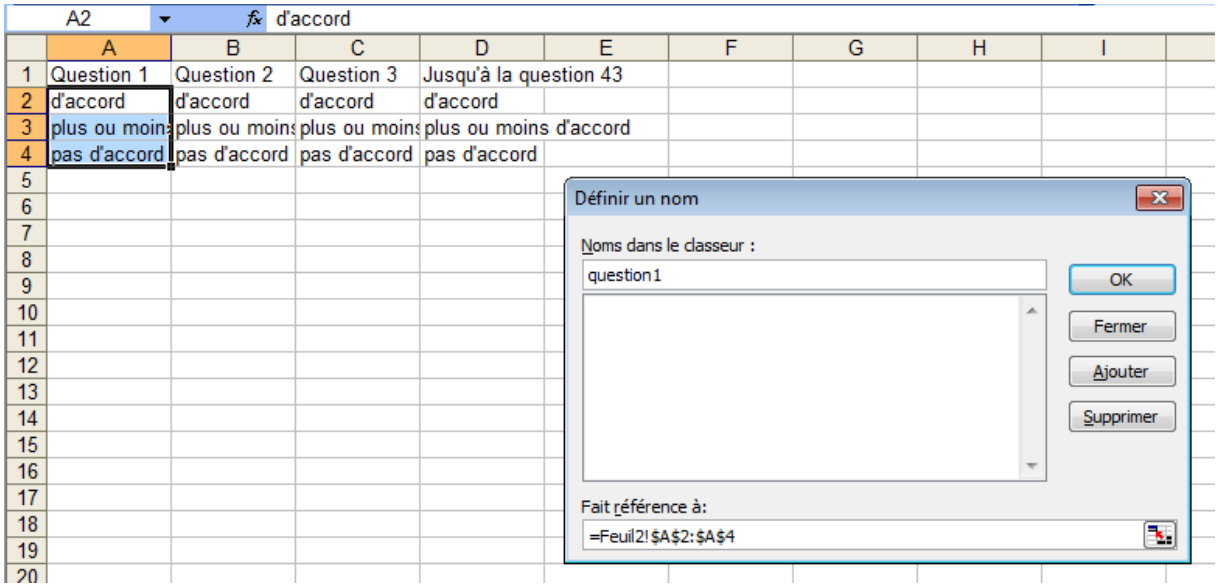
A2 | d'accord

	A	B	C	D	E
1	Question 1	Question 2	Question 3	Jusqu'à la question 43	
2	d'accord	d'accord	d'accord	d'accord	
3	plus ou moins	plus ou moins	plus ou moins	plus ou moins d'accord	
4	pas d'accord	pas d'accord	pas d'accord	pas d'accord	
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					

Copier les cellules
Ne recopier que la mise en forme
Recopier les valeurs sans la mise en forme

[4] HERVO, Corinne (2004). *Excel 2003 : Fonctions de base*. Nantes (France), Editions ENI. P. 12.

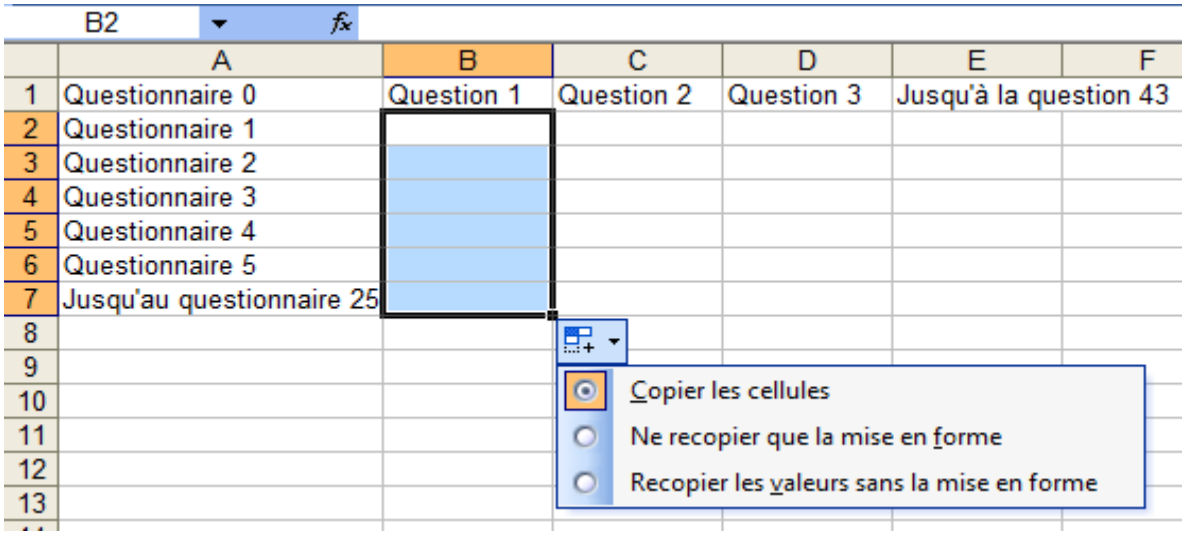
b) Cliquer sur « Insertion », « Nom » et puis « Définir ».
c) Donner un nom pour chaque contenu sélectionné. Ici, on donne, par exemple pour « Question 1 » le nom de « question1 », « Question 2 » le nom de « question2 », et ainsi de suite pour toutes les questions, jusqu'à la question 43, sans majuscule, sans accent et sans espace.



4.4. Valider les données.

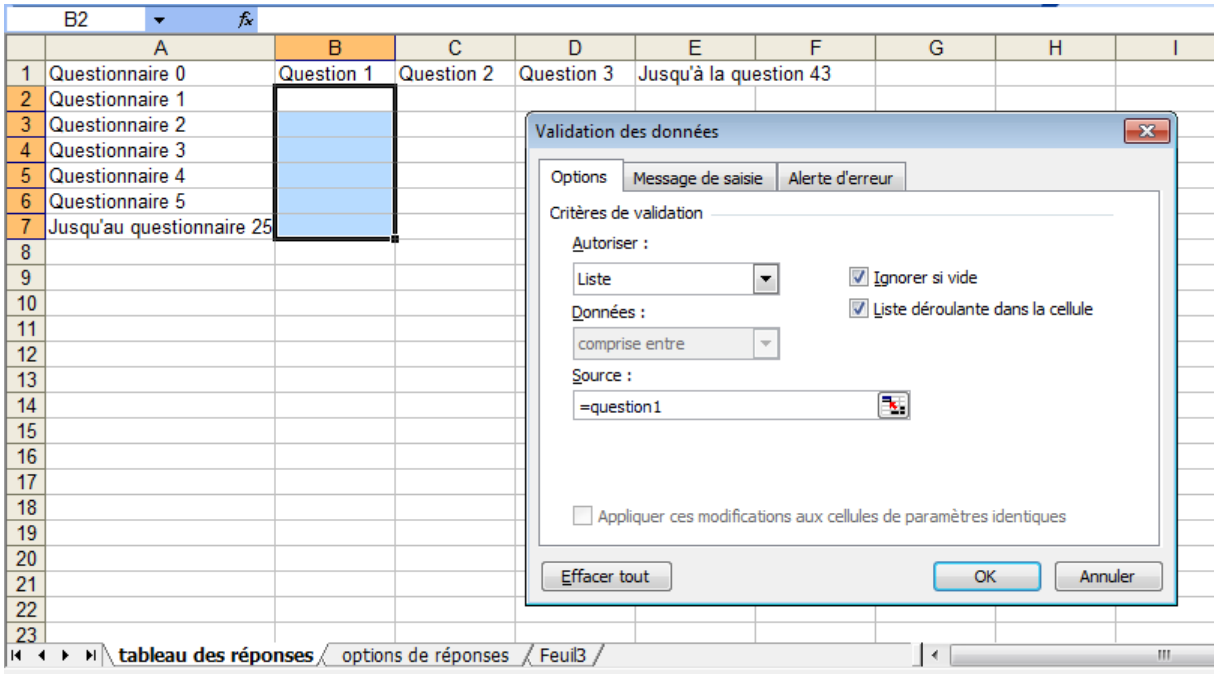
Pour que je puisse valider les données, c'est-à-dire les réponses, et finir le dépouillement, il faut :

a) Reprendre la feuille « tableau des réponses ».
b) Se positionner sur la colonne « Question 1 » et ensuite sélectionner verticalement toutes les cellules sans le titre « Question 1 » jusqu'au dernier questionnaire « Questionnaire 25 », avec le choix de « Copier les cellules ».

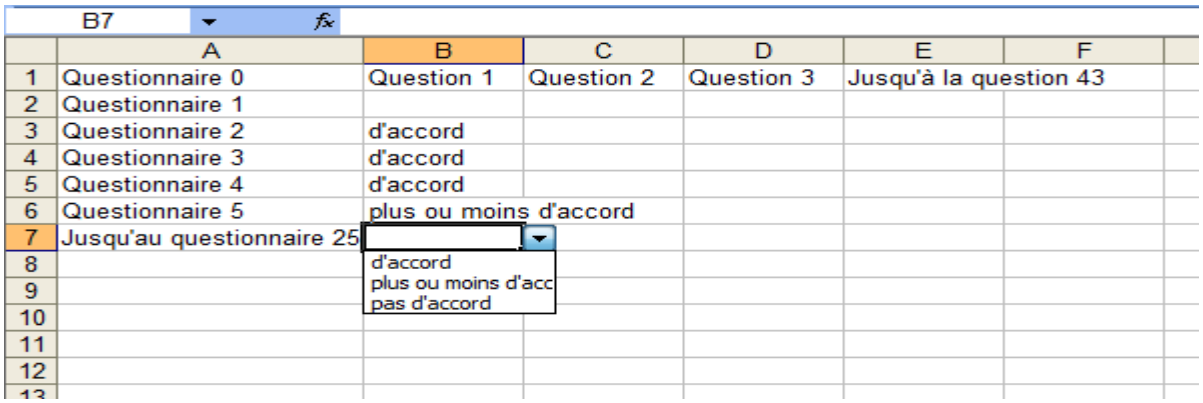


c) Cliquer sur « Données », puis « Validation… ».
d) Dans la fenêtre qui s'affiche, sélectionner « Liste » dans « Autoriser ».
e) Écrire « question1 » dans « Source ».

f) Cliquer sur « Ok ».



Pour finir le dépouillement du questionnaire, il faut refaire les étapes précédentes avec toutes les questions. Or, les quatre dernières étapes aboutissent au résultat ci-dessous qui aidera à calculer le nombre de chaque choix (d'accord – plus ou moins d'accord – pas d'accord) qui pourrait paraître dans chaque question à travers l'ensemble des questionnaires complétés. Dans le cas où l'enquêté ne répond pas à une question pour la raison d'omission ou de ne pas pouvoir comprendre la question, on laisse la case vide.



ANNEXE 5

Le dépouillement des questionnaires

En utilisant le logiciel « Microsoft Excel » :

Questionnaire 0	Question 1	Question 2	Question 3	Question 4	Question 5	Question 6	Question 7	Question 8	Question 9	Question 10	Question 11	Q
Questionnaire 1		plus ou moins	d'accord	d'accord	pas d'accord	plus ou moins	d'accord	d'accord	plus ou moins	d'accord	d'accord	d
Questionnaire 2	d'accord	d'accord	d'accord	d'accord	plus ou moins	d'accord	d'accord	d'accord	d'accord	d'accord	d'accord	d
Questionnaire 3	d'accord	plus ou moins	d'accord	d'accord	plus ou moins	d'accord	plus ou moins	plus ou moins	plus ou moins	d'accord	d'accord	p
Questionnaire 4	d'accord	d'accord	d'accord	plus ou moins	plus ou moins	d'accord	plus ou moins	d'accord	d'accord	pas d'accord	plus ou moins	p
Questionnaire 5	plus ou moins	d'accord	pas d'accord	d'accord	pas d'accord	d'accord	d'accord	d'accord	d'accord	d'accord	d'accord	d
Questionnaire 6	d'accord	plus ou moins	plus ou moins	d'accord	d'accord	d'accord		plus ou moins	d'accord		d'accord	d
Questionnaire 7	pas d'accord	d'accord	d'accord	d'accord	pas d'accord	d'accord	d'accord	d'accord	d'accord	d'accord	d'accord	d
Questionnaire 8	d'accord	pas d'accord	pas d'accord	d'accord	d'accord	d'accord	d'accord	d'accord	plus ou moins	d'accord	pas d'accord	p
Questionnaire 9	d'accord	d'accord	d'accord	d'accord	d'accord	d'accord	d'accord	d'accord	d'accord	plus ou moins	d'accord	d
Questionnaire 10	d'accord	d'accord	d'accord	d'accord	d'accord	d'accord	plus ou moins	d'accord	d'accord	d'accord	d'accord	d
Questionnaire 11	plus ou moins	d'accord	d'accord	d'accord	plus ou moins	d'accord		d'accord		plus ou moins	d'accord	
Questionnaire 12	d'accord	d'accord	d'accord	plus ou moins	plus ou moins	d'accord	plus ou moins	d'accord	d'accord	d'accord	plus ou moins	p
Questionnaire 13	d'accord	d'accord	d'accord	d'accord	d'accord	d'accord	plus ou moins	d'accord				
Questionnaire 14	d'accord	d'accord	d'accord	d'accord	d'accord	d'accord	plus ou moins	d'accord	d'accord	d'accord	d'accord	d
Questionnaire 15	d'accord	d'accord	pas d'accord	d'accord	d'accord	d'accord	ccord		d'accord	d'accord	d'accord	
Questionnaire 16	d'accord	d'accord	d'accord	d'accord	d'accord	d'accord	plus ou moins	plus ou moins	d'accord	d'accord	d'accord	d
Questionnaire 17	d'accord	d'accord	d'accord	d'accord	d'accord	d'accord	plus ou moins	d'accord	d'accord	d'accord	plus ou moins	p
Questionnaire 18	plus ou moins	plus ou moins	plus ou moins	plus ou moins	d'accord	d'accord	d'accord	d'accord	plus ou moins	d'accord	plus ou moins	p
Questionnaire 19	d'accord	d'accord	d'accord	d'accord	d'accord	d'accord	d'accord	d'accord	d'accord	d'accord	d'accord	d
Questionnaire 20	plus ou moins	d'accord		pas d'accord		plus ou moins	pas d'accord		d'accord	d'accord	plus ou moins	d
Questionnaire 21	d'accord	d'accord	d'accord	plus ou moins	pas d'accord		pas d'accord	pas d'accord	d'accord	d'accord	pas d'accord	d

Suite :

Questionnaire 22	d'accord	d'accord	d'accord	d'accord	plus ou moins	d'accord	pas d'accord	plus ou moins	d'accord	d'accord	d'accord
Questionnaire 23	plus ou moins	d'accord	d'accord	d'accord	plus ou moins	d'accord	d'accord	d'accord	d'accord	d'accord	d'accord
Questionnaire 24	d'accord	d'accord	d'accord	d'accord	plus ou moins	d'accord	plus ou moins	d'accord	d'accord	plus ou moins	d'accord
Questionnaire 25	d'accord	d'accord	plus ou moins	d'accord	plus ou moins	d'accord	d'accord	d'accord	d'accord	plus ou moins	d'accord

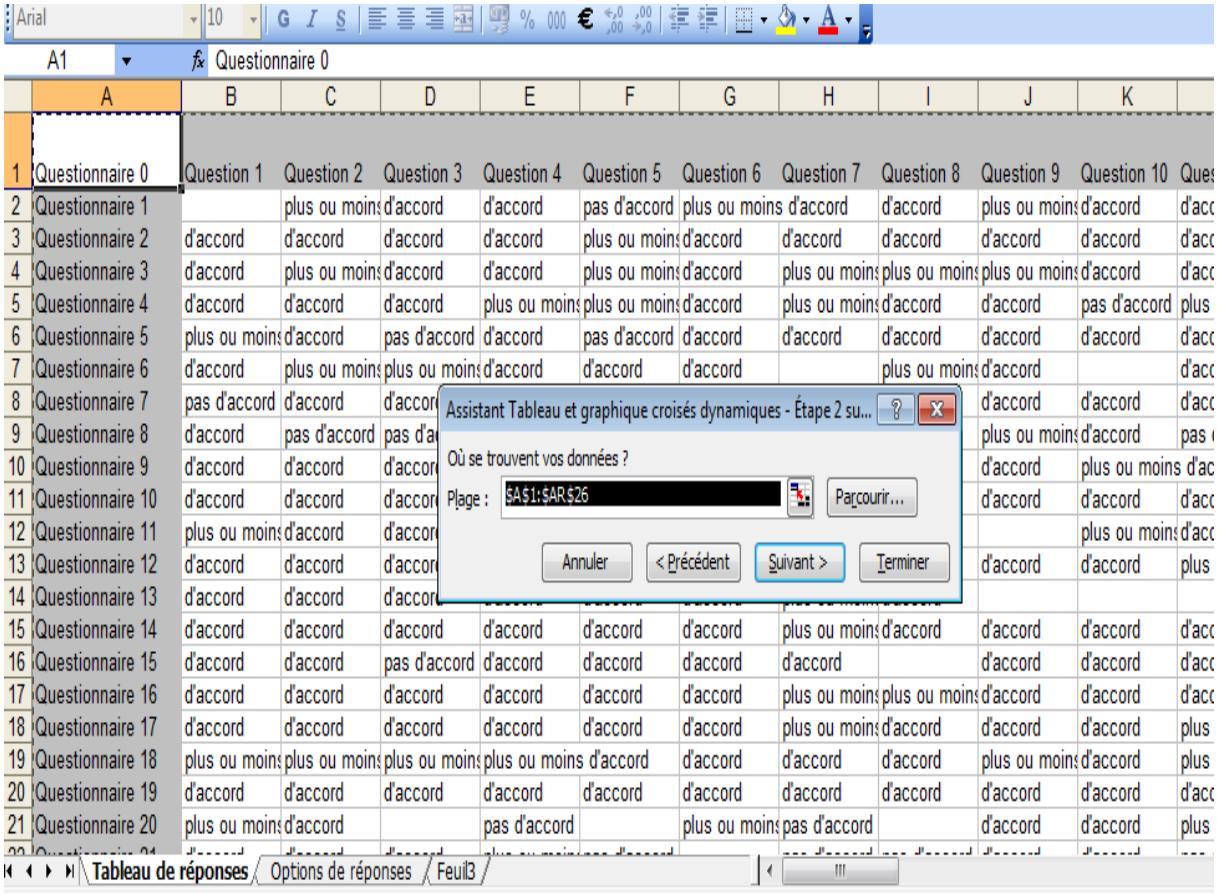
ANNEXE 6

Analyse des résultats de chaque question

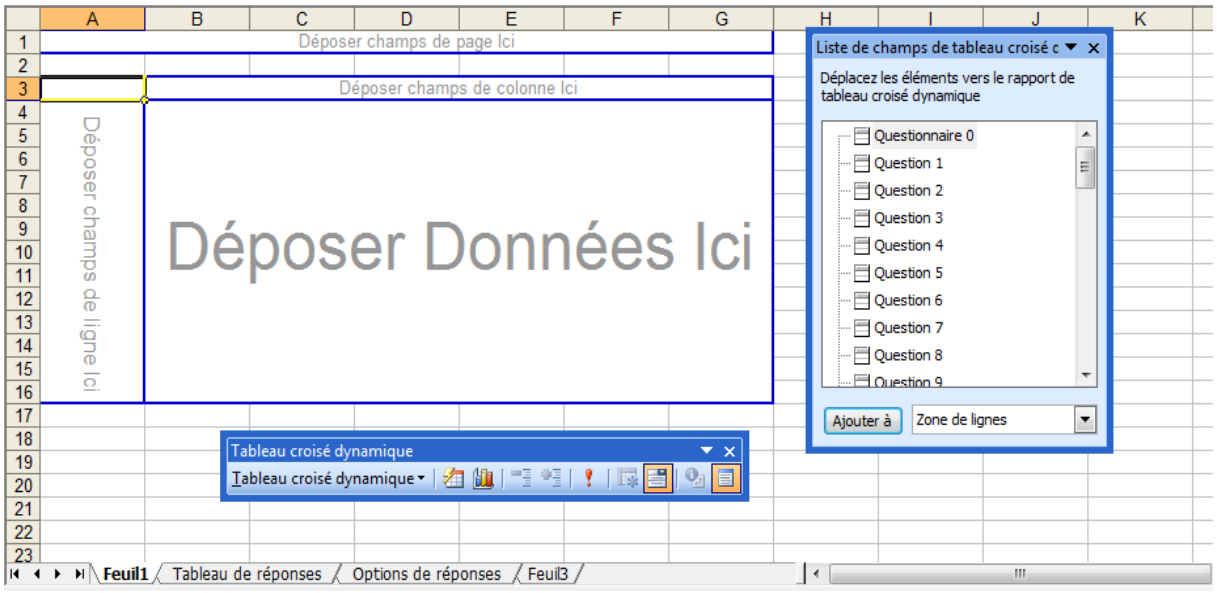
L'analyse des résultats de chaque question peut s'effectuer par utiliser la technique des tableaux dynamiques, ensuite je calcule le pourcentage de chaque réponse, et je finis par faire des graphiques qui aideront à écarter les sous-compétences les moins recommandées et fixer ainsi une liste finale. Je commence par la première question, puis je répète les mêmes étapes pour chaque question. Pour cela, il faut suivre les étapes suivantes :

6.1. Je positionne le curseur sur la cellule A1 dans la feuille (Tableau des réponses).

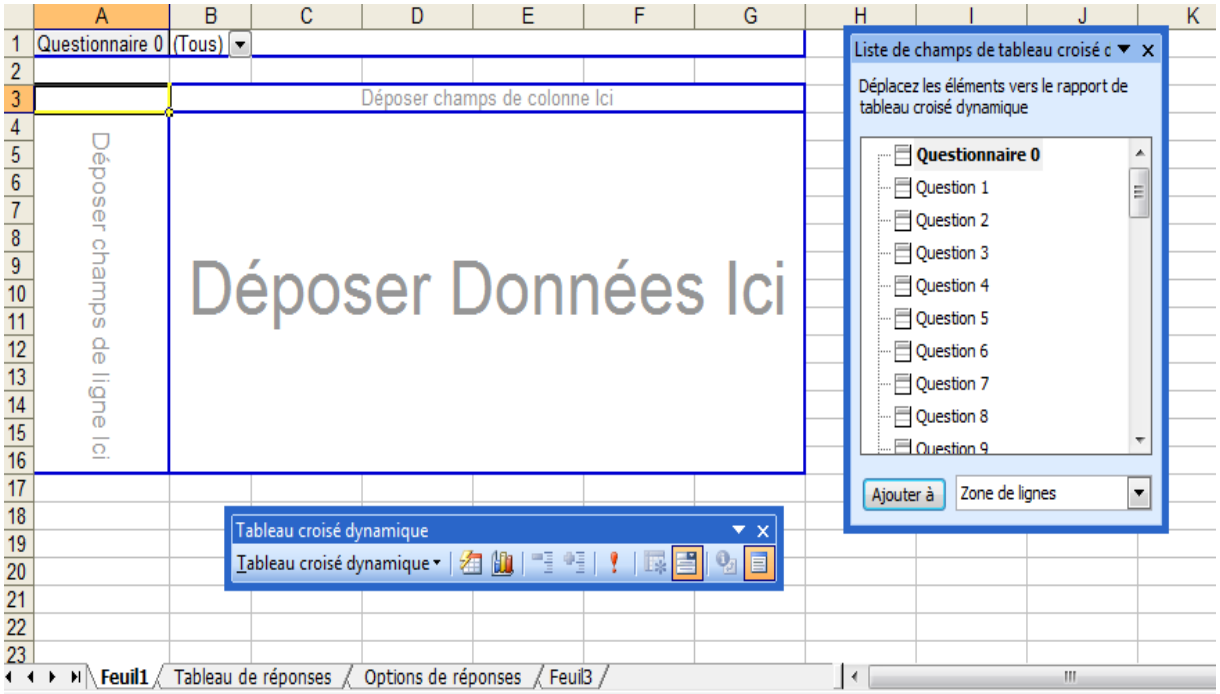
6.2. Je clique sur « Données », puis « Rapport de tableau croisé dynamique… ».



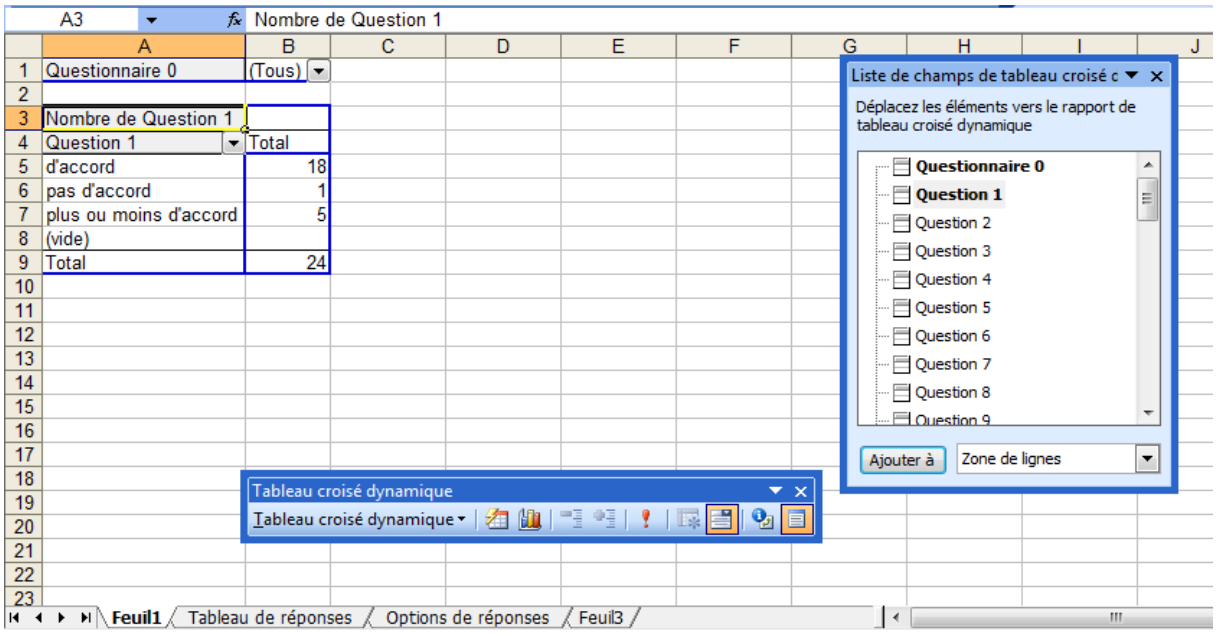
6.3. Je clique sur « Suivant », puis on choisit « Nouvelle feuille » afin de placer le rapport de tableau croisé dynamique dans une autre feuille. Ensuite, on clique « Terminer » pour obtenir le résultat ci-dessous.



6.4. Le champ de page sera le questionnaire, alors que les questions seront le champ de ligne et le champ des données. Je clique-glisse donc « questionnaire 0 » sur la cellule A1 (champs de page).



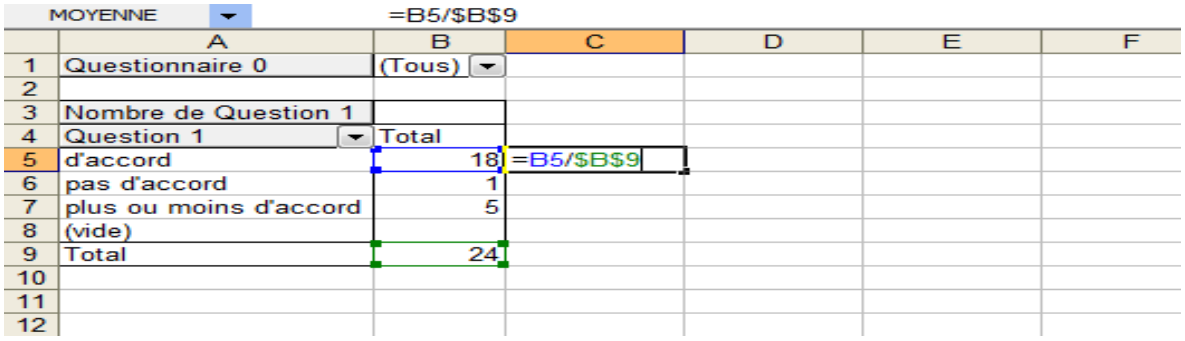
6.5. Je clique-glisse la première question « Question 1 » et la dépose sur le champ de ligne. Enfin, je clique-glisse à nouveau la même question, c'est-à-dire, ici, « Question 1 » vers le champ de « Déposer Donnée Ici » pour obtenir le résultat ci-dessous.



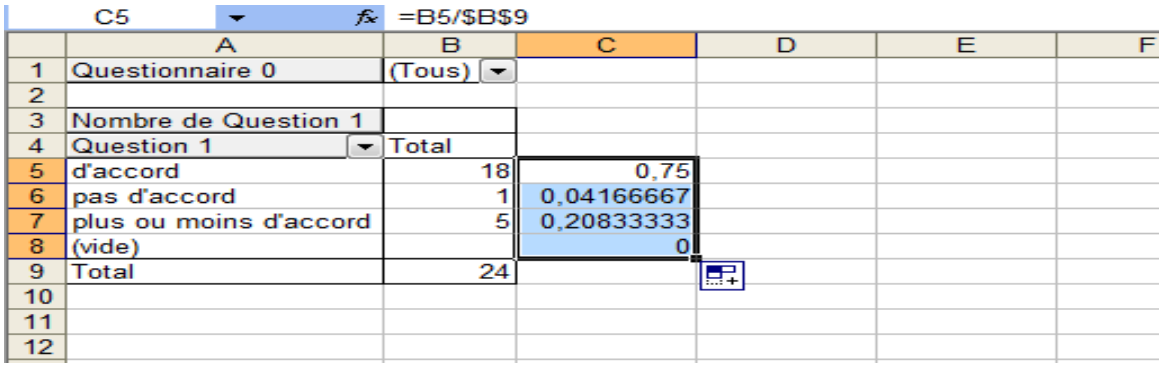
Il y a 18 réponses pour le choix « d'accord », une réponse pour « pas d'accord », 5 pour « plus ou moins d'accord » et une case vide qui signifie qu'il y a un enquêté n'a pas répondu à cette question.

6.6. Calculer le pourcentage.

D'abord, je calcule la moyenne de chaque réponse (choix). Je clique ensuite sur la cellule C5 et divise le nombre des choix « d'accord », c'est-à-dire 18, par le total des réponses. Je tape (sans espace) dans cette cellule choisie la formule suivante « =C5/$B$9 », sachant que le $ devant la lettre ou le chiffre signifie que cette donnée est invariable.



Je copie ensuite cette formule vers le bas jusqu'à la ligne C8 pour obtenir le résultat ci-dessous.



Je calcule maintenant le total de cette nouvelle colonne on tapant dans la cellule C9 la formule suivante : « =SOMME(C5:C8) ».

MOYENNE =SOMME(C5:C8)

	A	B	C	D	E	F
1	Questionnaire 0	(Tous)				
2						
3	Nombre de Question 1					
4	Question 1	Total				
5	d'accord	18	0,75			
6	pas d'accord	1	0,04166667			
7	plus ou moins d'accord	5	0,20833333			
8	(vide)		0			
9	Total	24	=SOMME(C5:C8)			
10			SOMME(nombre1; [nombre2]; ...)			
11						
12						

Le total doit toujours être égal à « 1 », bien que toutes les différentes cellules soient comprises entre « 0 » et « 1 ».

C9 =SOMME(C5:C8)

	A	B	C	D	E	F
1	Questionnaire 0	(Tous)				
2						
3	Nombre de Question 1					
4	Question 1	Total				
5	d'accord	18	0,75			
6	pas d'accord	1	0,04166667			
7	plus ou moins d'accord	5	0,20833333			
8	(vide)		0			
9	Total	24	1			
10						
11						

Pour convertir les données en pourcentages, je sélectionne toutes les données dans la colonne C, ensuite, dans « Format », je sélectionne « Cellule… ».

C5 =B5/$B$9

	A	B	C
1	Questionnaire 0	(Tous)	
2			
3	Nombre de Question 1		
4	Question 1	Total	
5	d'accord	18	0,75
6	pas d'accord	1	0,04166667
7	plus ou moins d'accord	5	0,20833333
8	(vide)		0
9	Total	24	1

Format de cellule

Nombre | Alignement | Police | Bordure | Motifs | Protection

Catégorie : Standard, Nombre, Monétaire, Comptabilité, Date, Heure, Pourcentage, Fraction, Scientifique, Texte, Spécial

Exemple 75%

Nombre de décimales : 0

Les formats Pourcentage multiplient la valeur de la cellule par 100 et affichent le résultat avec le symbole pourcentage.

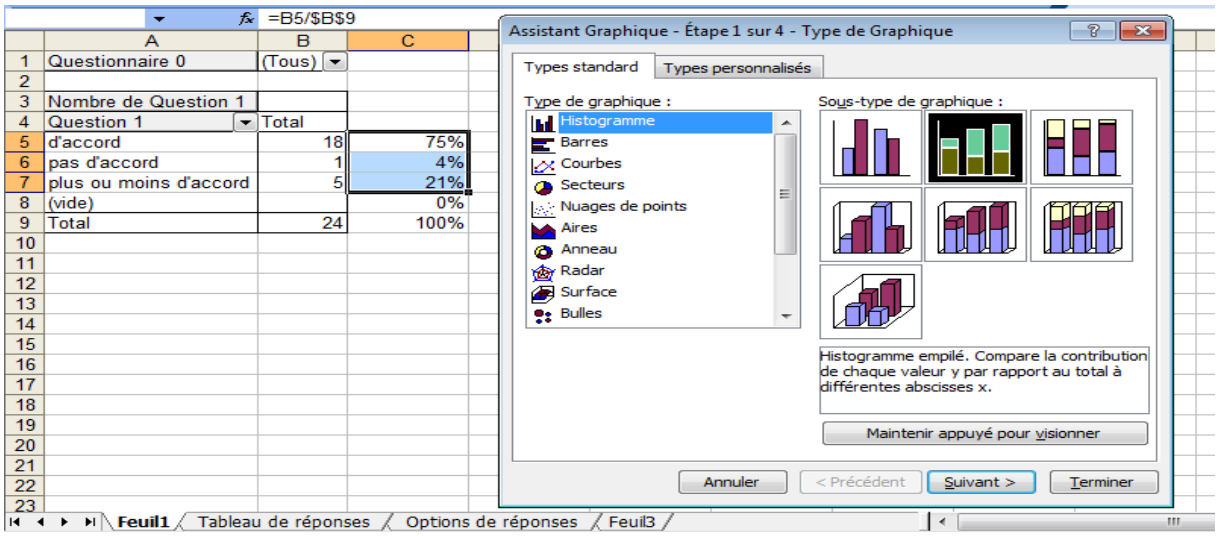
OK Annuler

Feuil1 / Tableau de réponses / Options de réponses / Feuil3

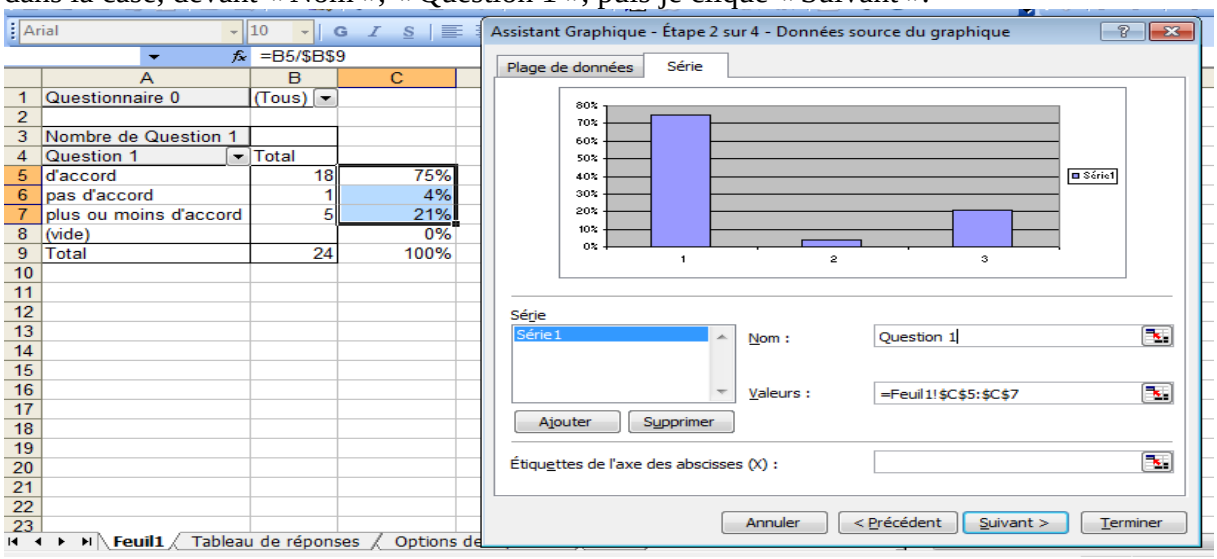
Une nouvelle fenêtre s'ouvre, je sélectionne « Pourcentage » dans la partie « Nombre ». Dans la partie « Nombre de décimales », je choisis « 0 » pour obtenir un pourcentage brut (sans virgule), puis je tape « Ok » pour avoir le résultat ci-dessous.

	A	B	C
1	Questionnaire 0	(Tous)	
2			
3	Nombre de Question 1		
4	Question 1	Total	
5	d'accord	18	75%
6	pas d'accord	1	4%
7	plus ou moins d'accord	5	21%
8	(vide)		0%
9	Total	24	100%

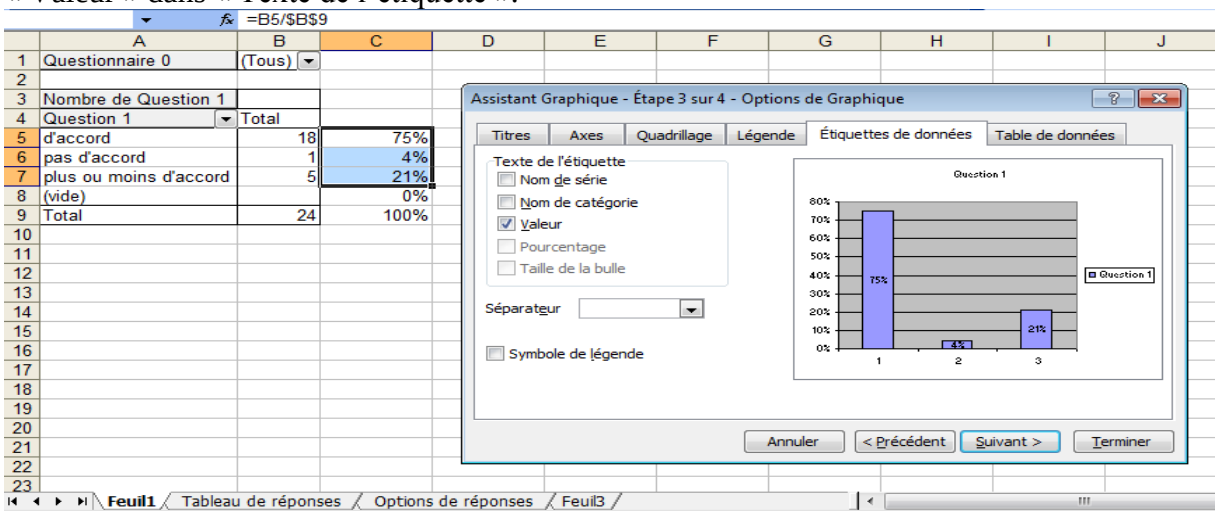
Pour transformer ces données en graphique : je sélectionne les données qui expriment les trois choix (d'accord – plus ou moins d'accord – pas d'accord). Dans « Insertion », je choisis « Graphique ». Une nouvelle fenêtre s'ouvre. Je choisis « Histogramme », « Histogramme empilé ».



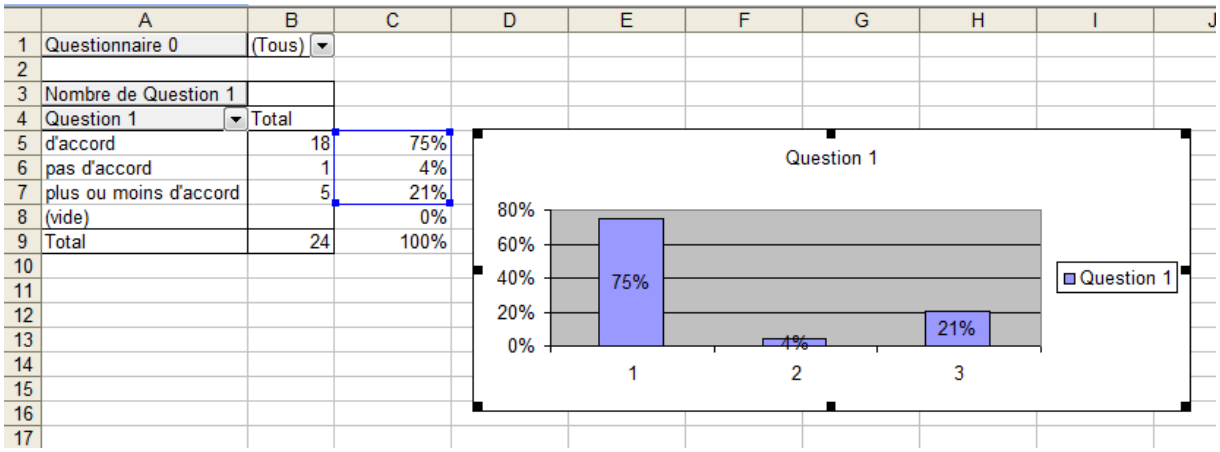
Ensuite, je tape « Suivant ». Une autre fenêtre s'ouvre. Dans la partie « Série », je tape dans la case, devant « Nom », « Question 1 », puis je clique « Suivant ».



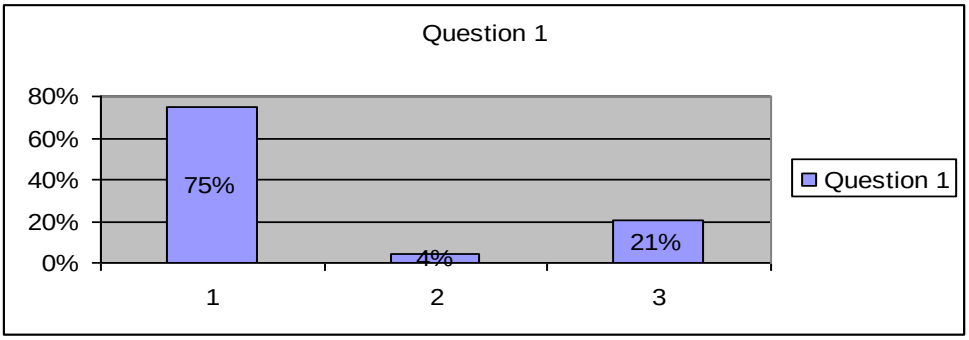
Une autre fenêtre s'ouvre. Dans la partie « Étiquettes de données », je choisis « Valeur » dans « Texte de l'étiquette ».



Je clique « Suivant », puis « Terminer » pour obtenir le résultat final suivant : 1 représente le pourcentage du choix « d'accord », 2 représente le pourcentage du choix « pas d'accord » et 3 représente le pourcentage du choix « plus ou moins d'accord ». Il y a donc 75% pour « d'accord », 4% pour « pas d'accord » et 21% pour « plus ou moins d'accord ».



Le pourcentage de la première question est donc ci-dessous :

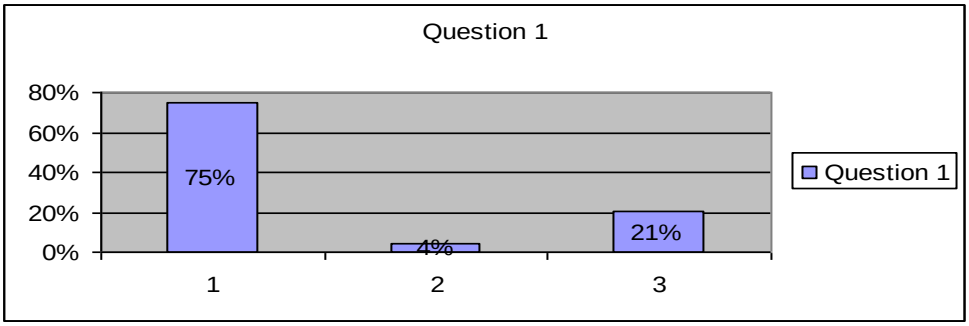


De la même manière, je refais exactement ces dernières étapes avec toutes les questions afin d'obtenir les résultats de chaque question, c'est-à-dire, le pourcentage de chaque choix. Voir « Annexe 7 : Résultats du questionnaire. ».

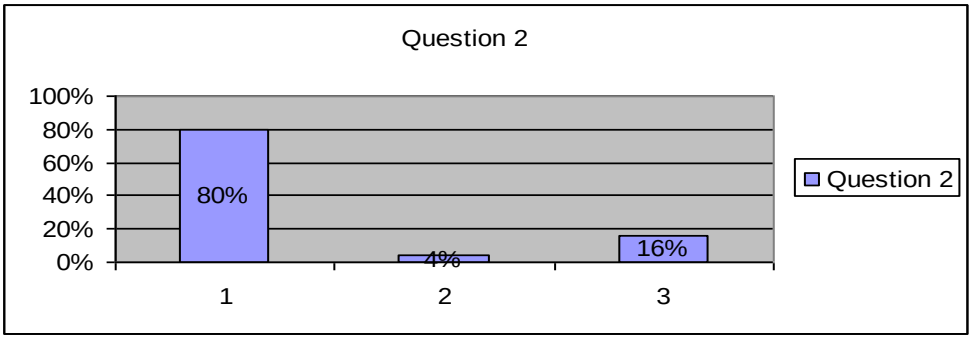
ANNEXE 7

Les résultats du questionnaire

- Question 1 :

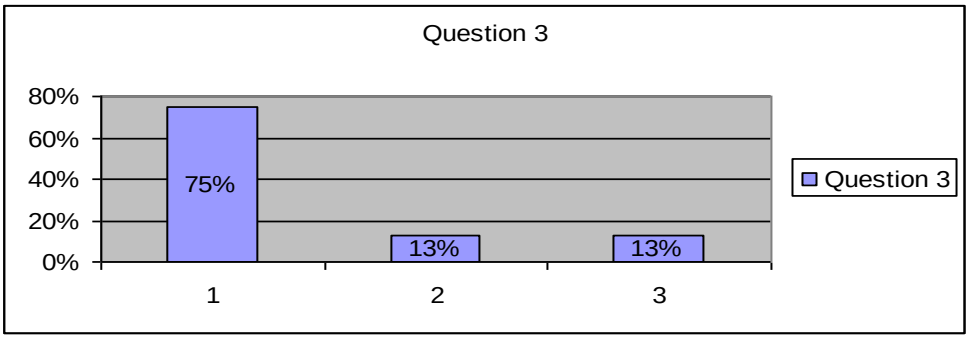


- Question 2 :

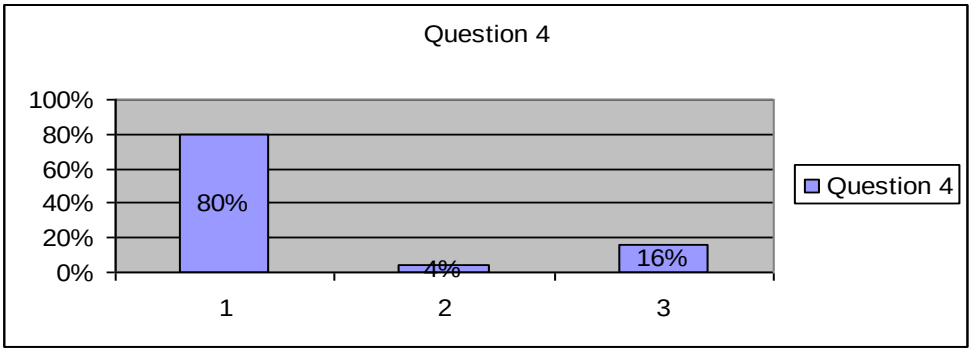


Dans les graphiques, 1 représente toujours le choix « d'accord », 2 signifie le choix « pas d'accord » et 3 est pour le choix « plus ou moins d'accord ».

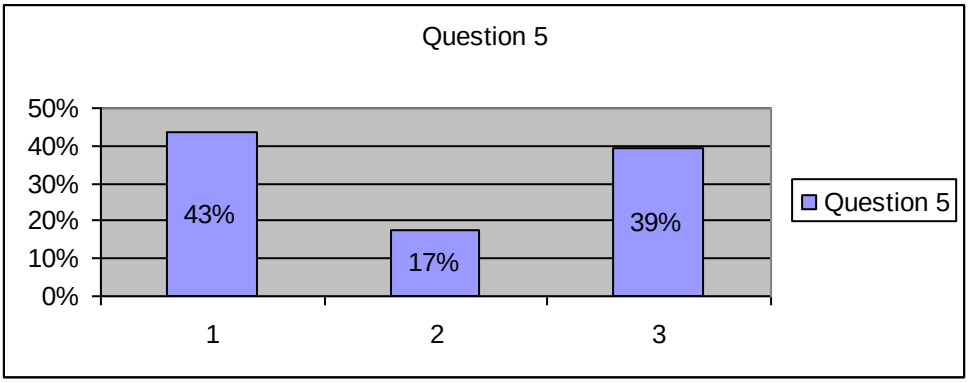
- Question 3 :



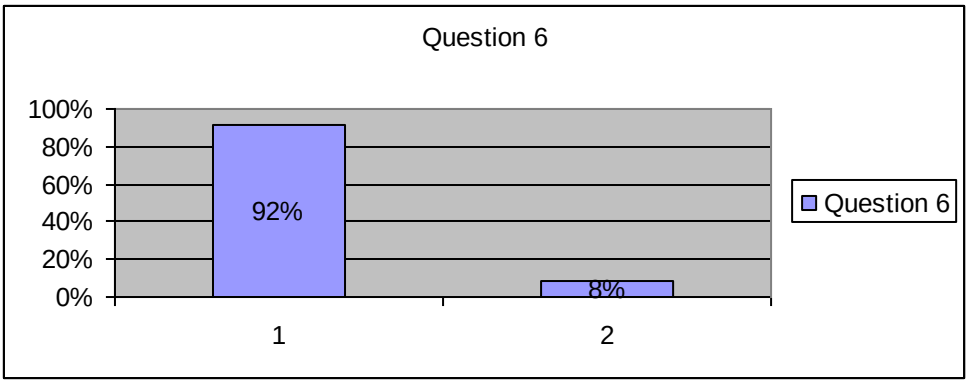
- Question 4 :



- Question 5 :

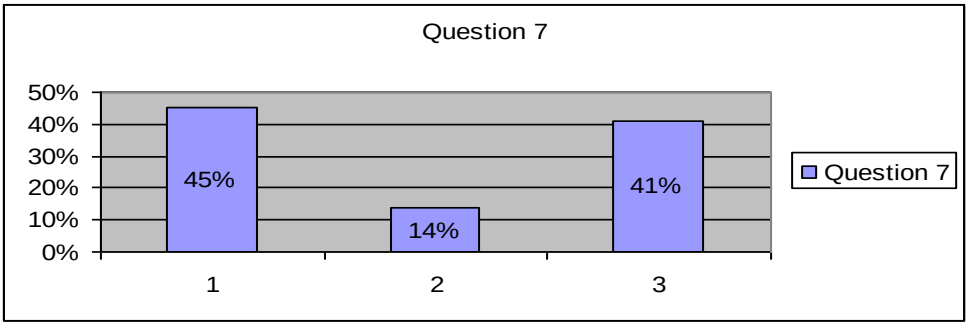


- Question 6 :

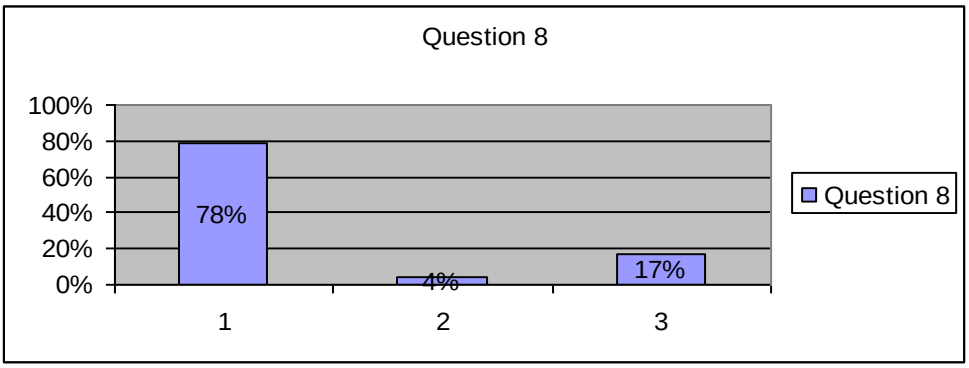


Dans la question 6, 1 représente le choix « d'accord », tandis que 2 représente le choix « plus ou moins d'accord ». Il n'y a aucune réponse pour le choix « pas d'accord ».

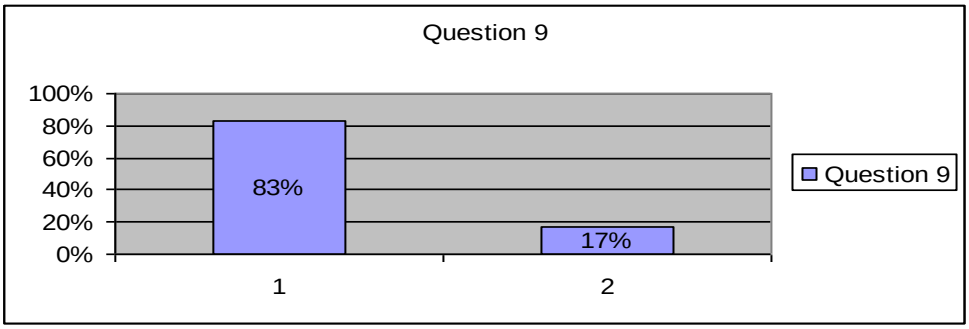
- Question 7 :



- Question 8 :

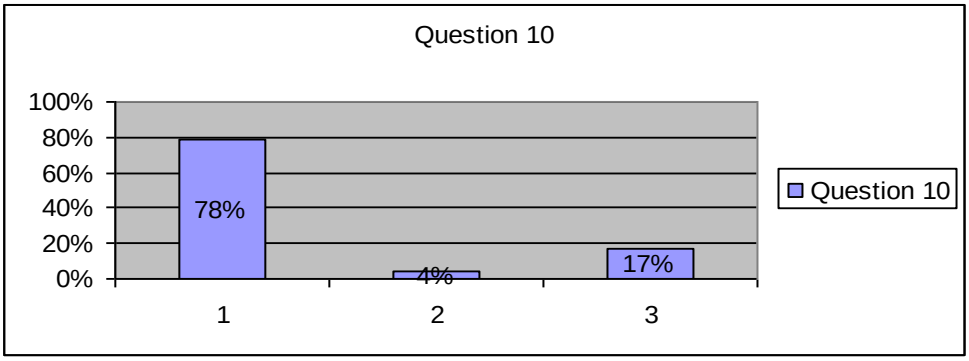


- Question 9 :

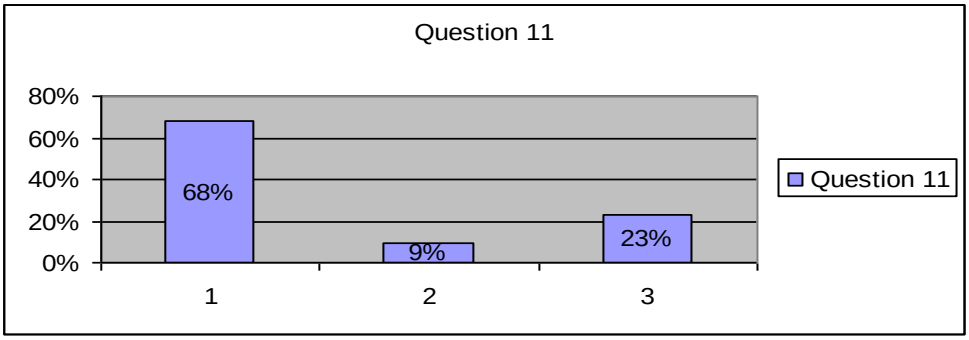


Dans la question 9, il n'y a pas de réponses pour le choix « pas d'accord ».

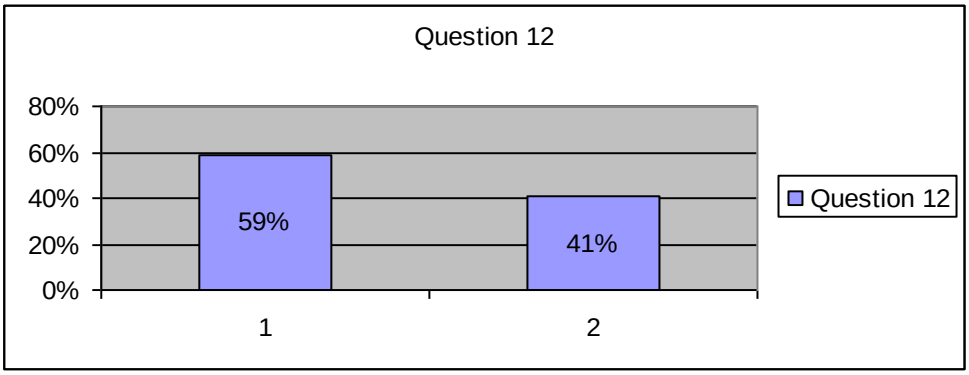
- Question 10 :



- Question 11 :

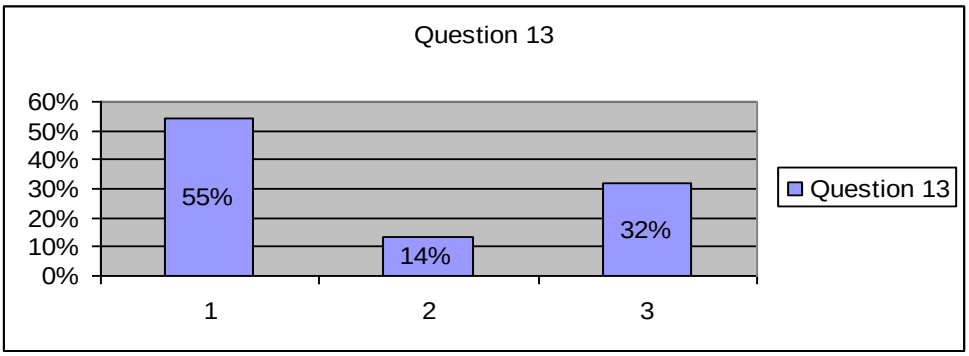


- Question 12 :

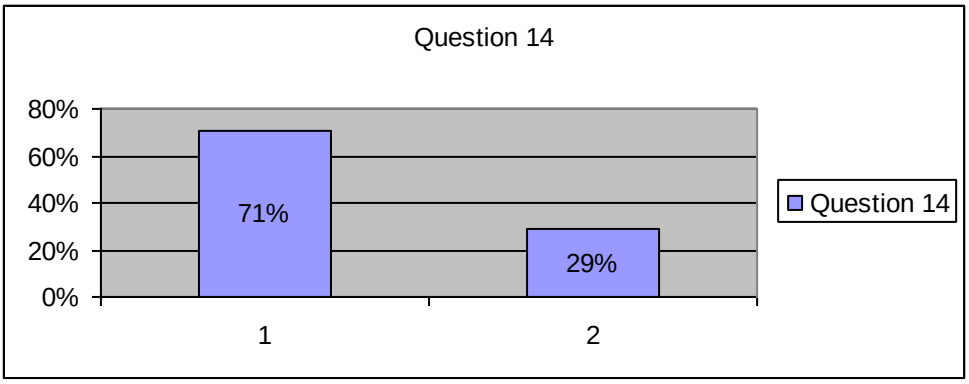


Dans la question 12, il n'y a pas de réponses pour le choix « pas d'accord ».

- Question 13 :

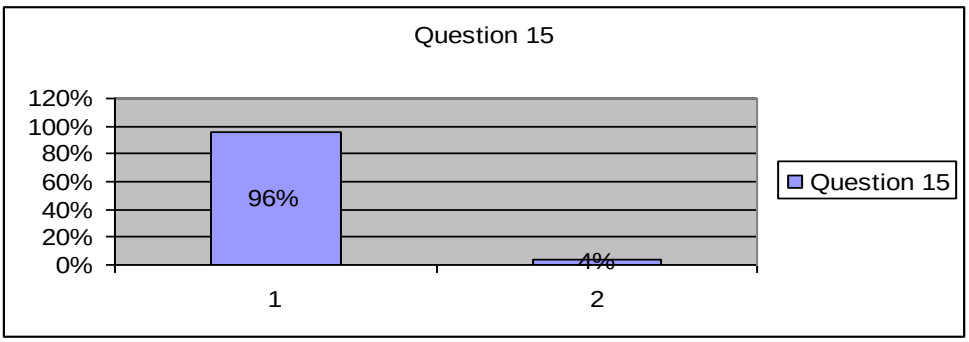


- Question 14 :



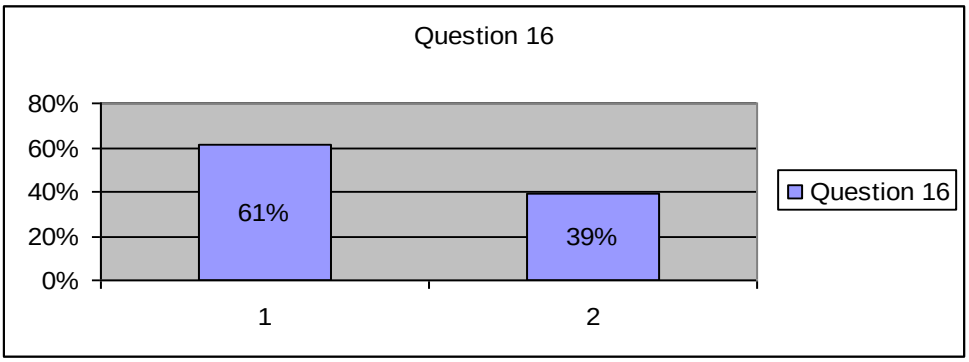
Dans la question 14, il n'y a pas de réponses pour le choix « pas d'accord ».

- Question 15 :



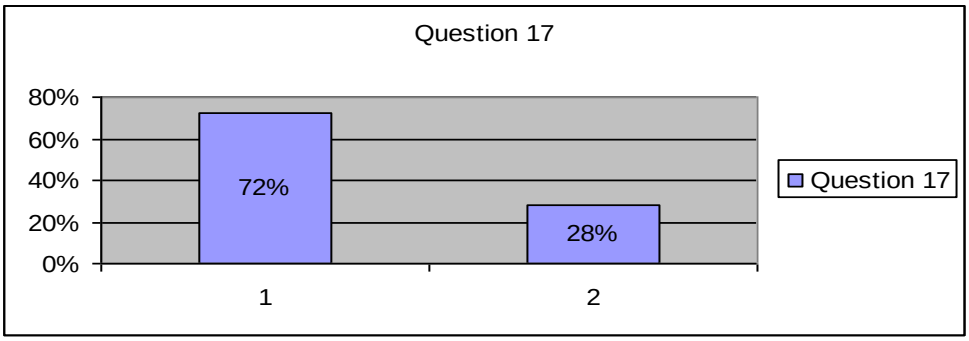
Dans la question 15, il n'y a pas de réponses pour le choix « pas d'accord ».

- Question 16 :



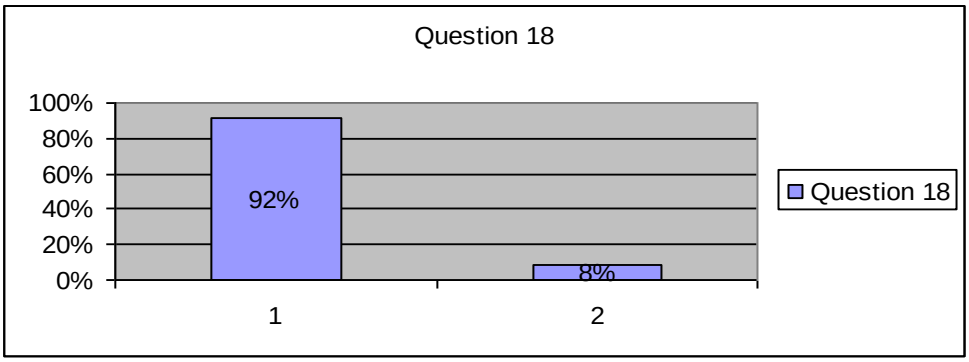
Dans la question 16, il n'y a pas de réponses pour le choix « pas d'accord ».

- Question 17 :



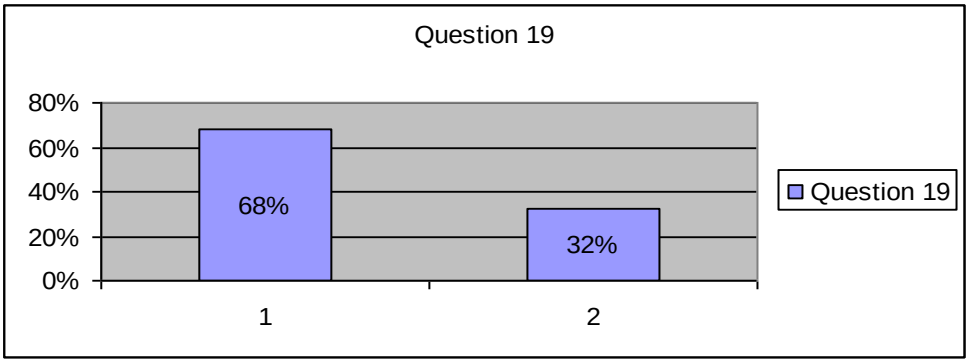
Dans la question 17, il n'y a pas de réponses pour le choix « pas d'accord ».

- Question 18 :



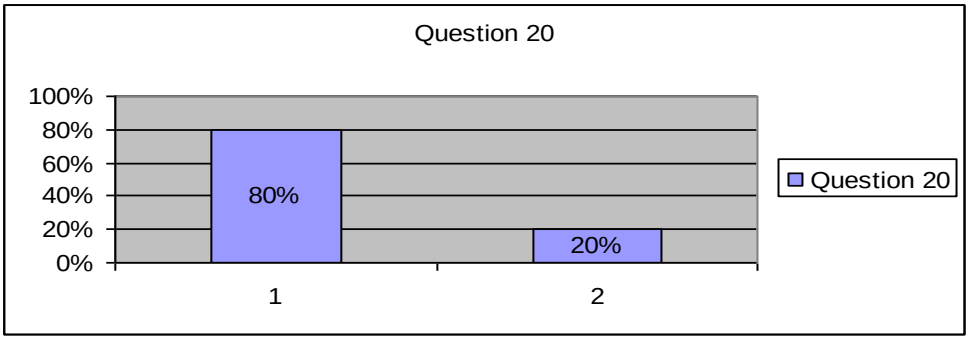
Dans la question 18, il n'y a pas de réponses pour le choix « pas d'accord ».

- Question 19 :



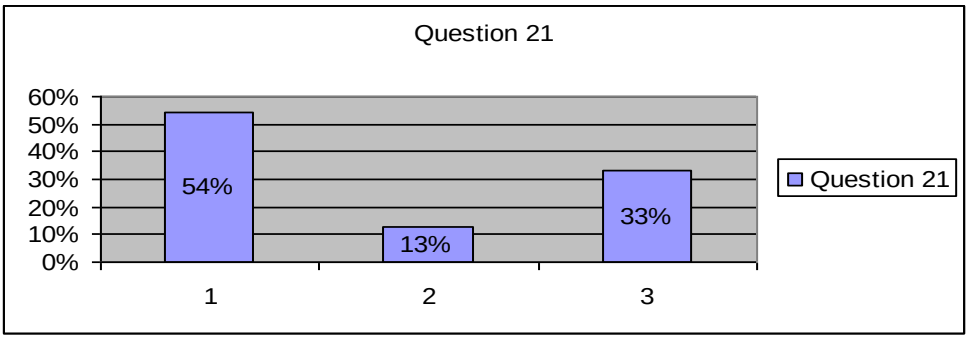
Dans la question 19, il n'y a pas de réponses pour le choix « pas d'accord ».

- Question 20 :

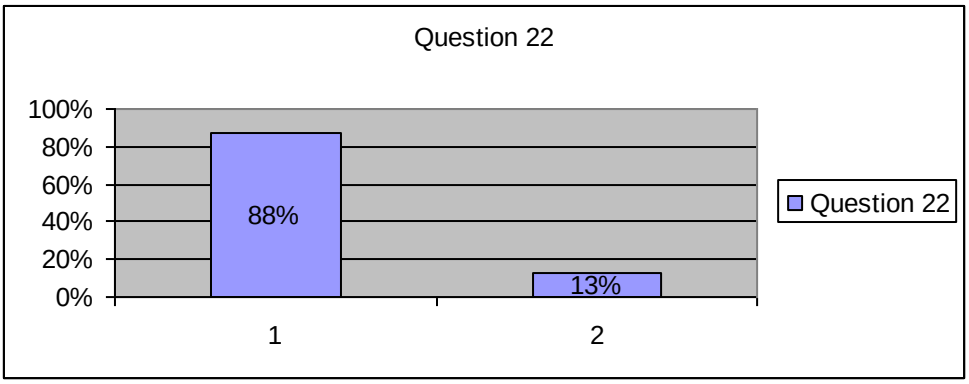


Dans la question 20, il n'y a pas de réponses pour le choix « pas d'accord ».

- Question 21 :

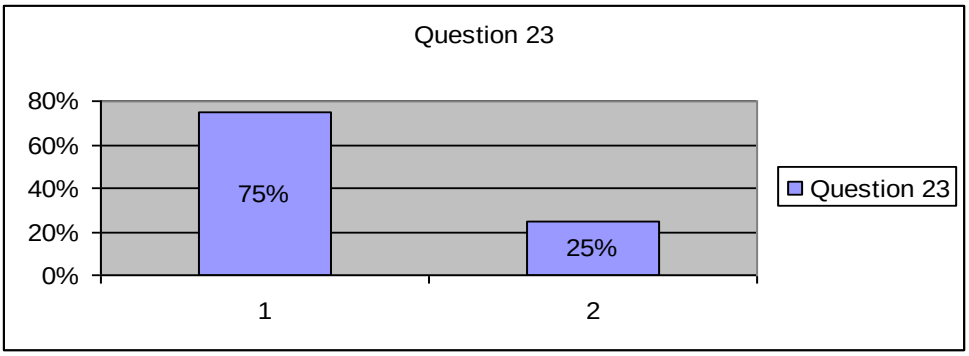


- Question 22 :



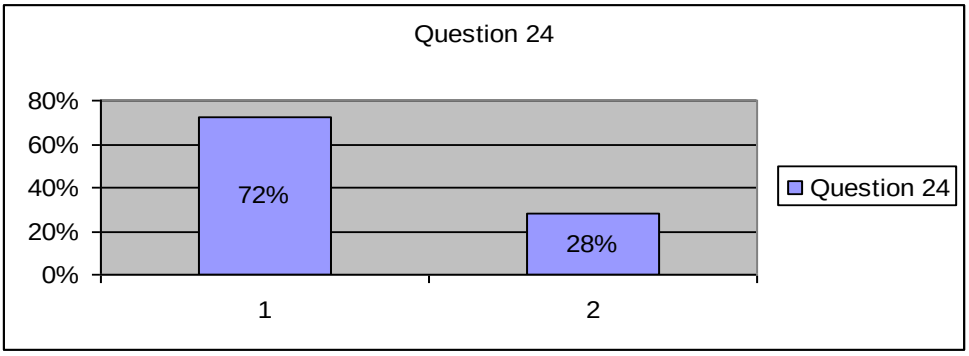
Dans la question 22, il n'y a pas de réponses pour le choix « pas d'accord ».

- Question 23 :



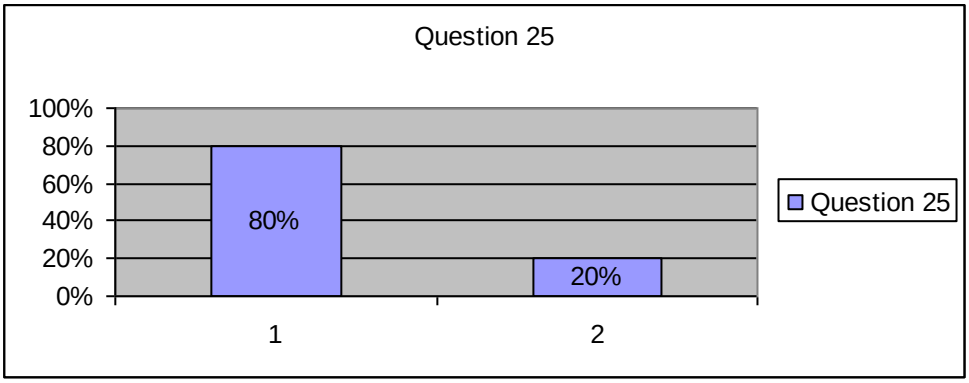
Dans la question 23, il n'y a pas de réponses pour le choix « pas d'accord ».

- Question 24 :



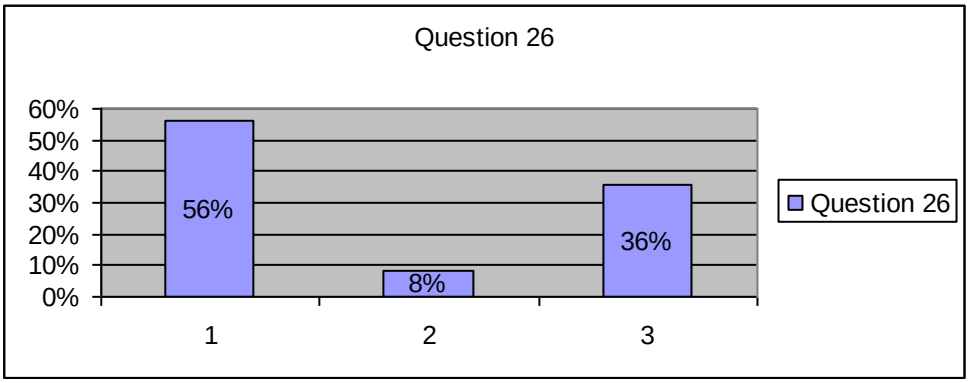
Dans la question 24, il n'y a pas de réponses pour le choix « pas d'accord ».

- Question 25 :

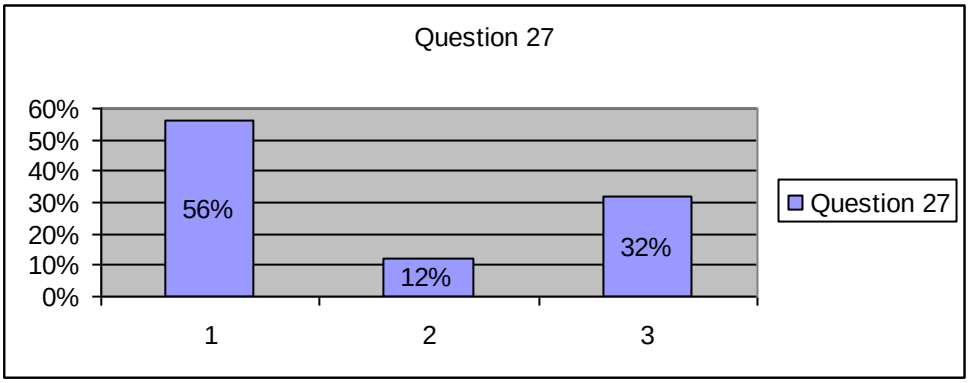


Dans la question 25, il n'y a pas de réponses pour le choix « pas d'accord ».

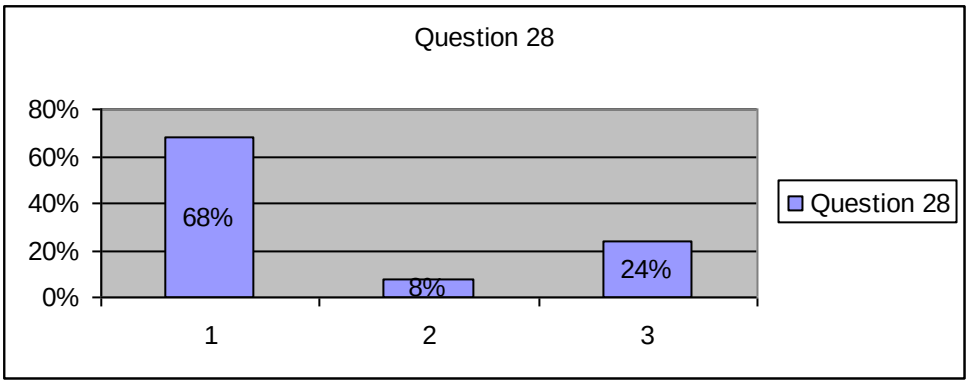
- Question 26 :



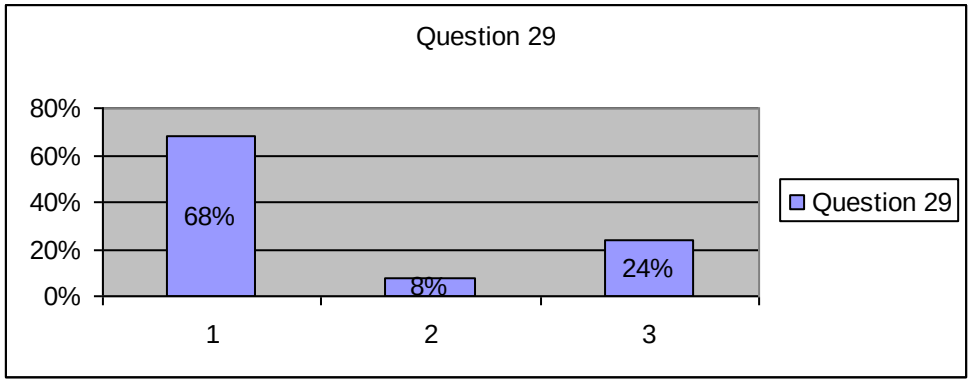
- Question 27 :



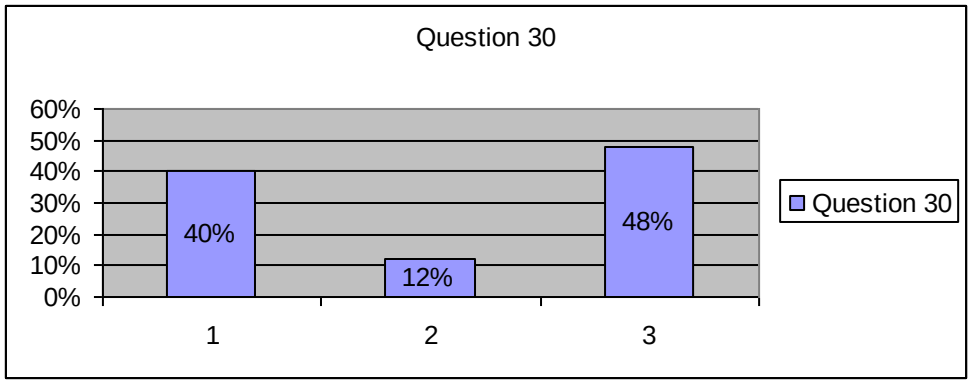
- Question 28 :



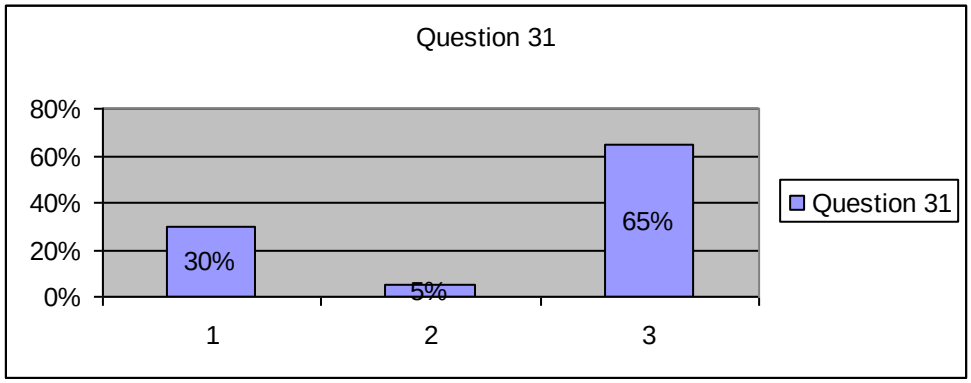
- Question 29 :



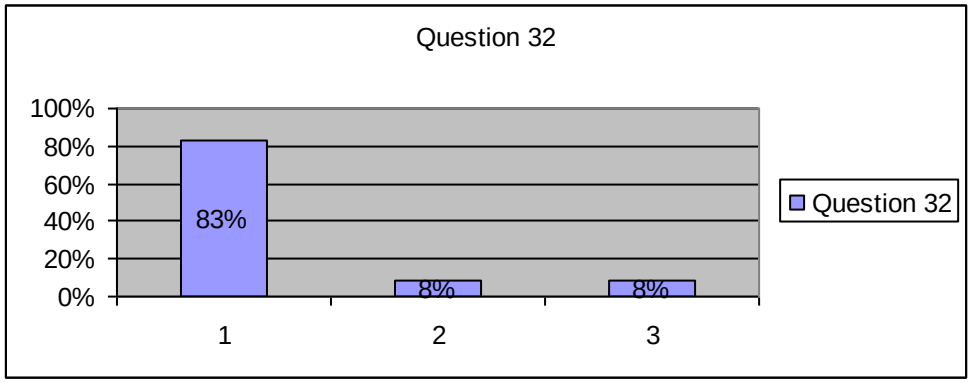
- Question 30 :



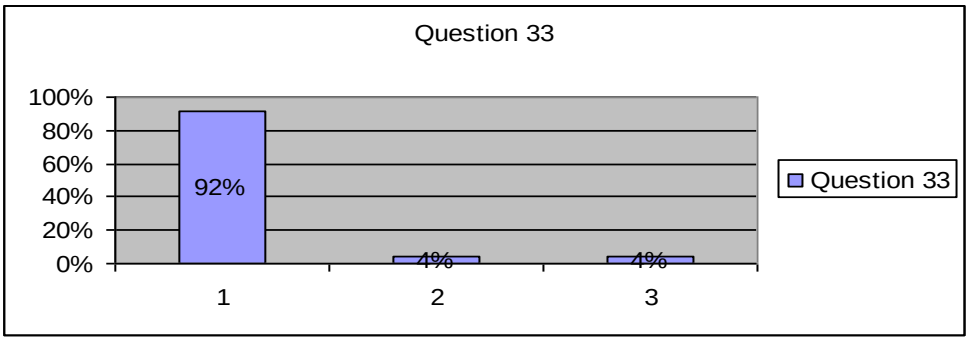
- Question 31 :



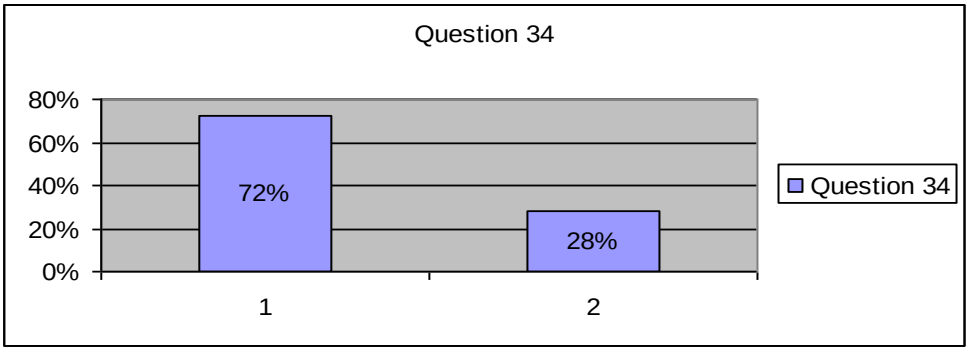
- Question 32 :



- Question 33 :

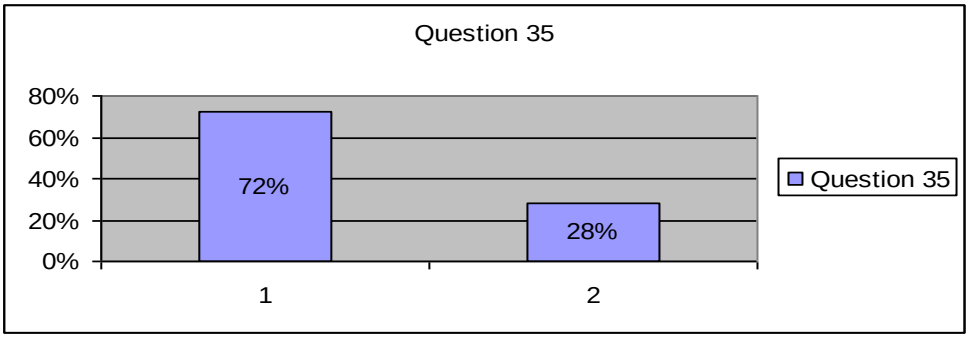


- Question 34 :



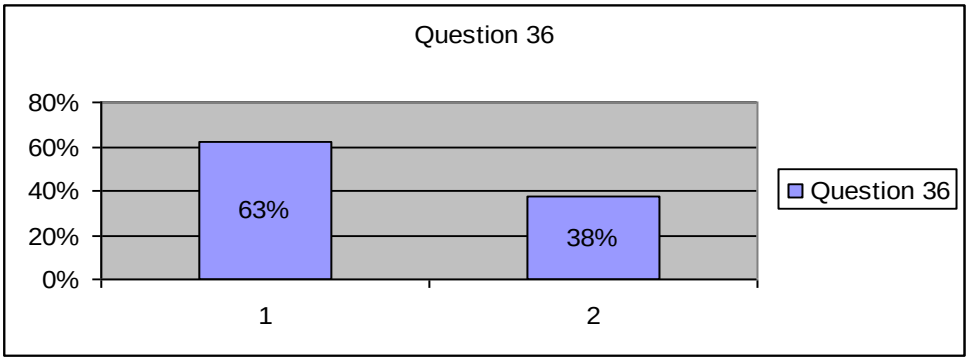
Dans la question 34, il n'y a pas de réponses pour le choix « pas d'accord ».

- Question 35 :



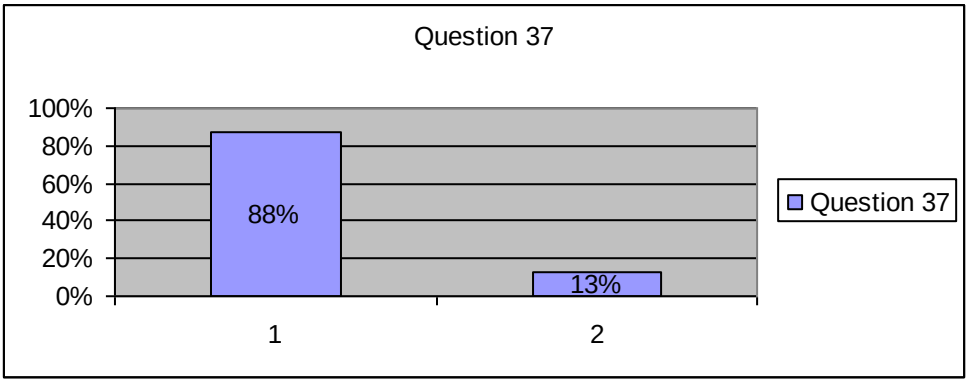
Dans la question 35, il n'y a pas de réponses pour le choix « pas d'accord ».

- Question 36 :



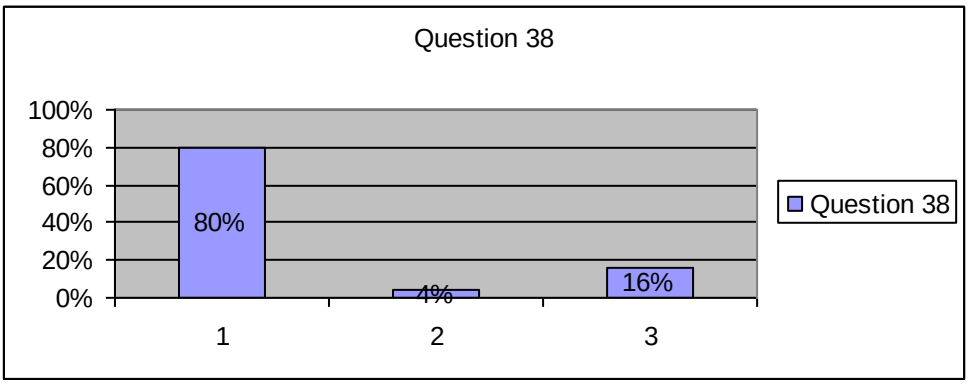
Dans la question 36, il n'y a pas de réponses pour le choix « pas d'accord ».

- Question 37 :

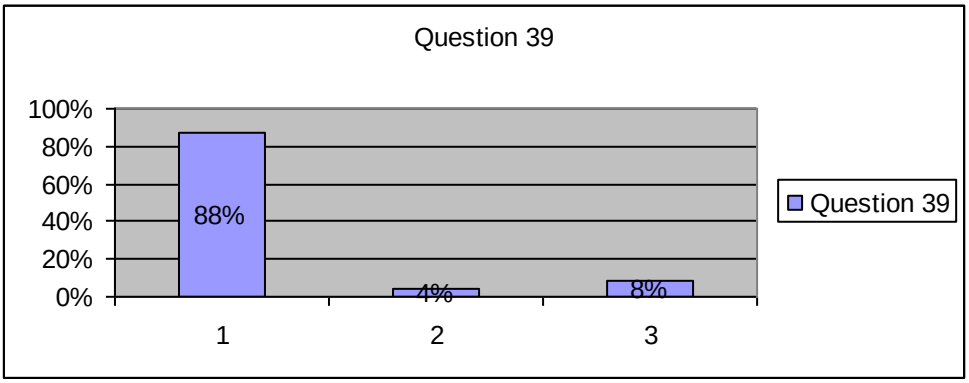


Dans la question 37, il n'y a pas de réponses pour le choix « pas d'accord ».

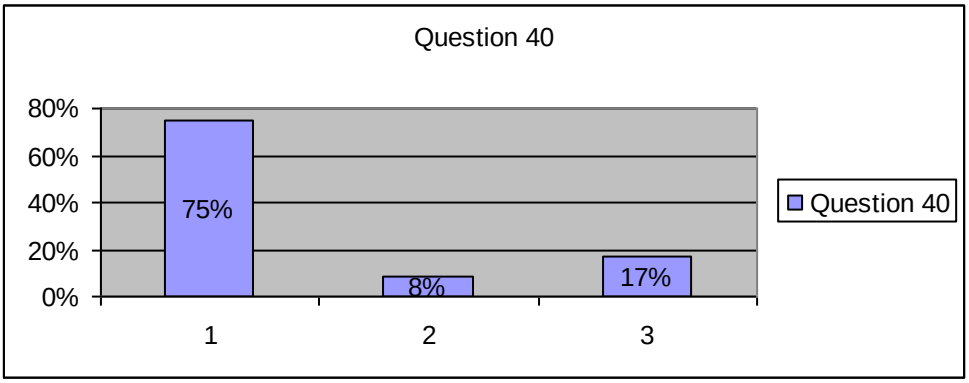
- Question 38 :



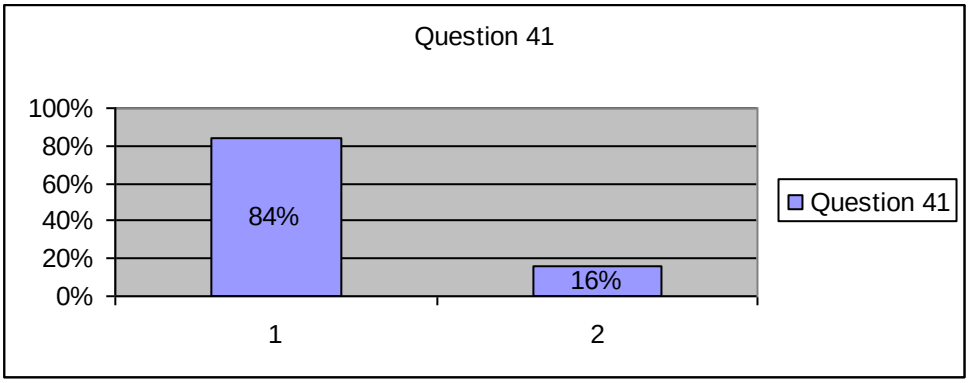
- Question 39 :



- Question 40 :

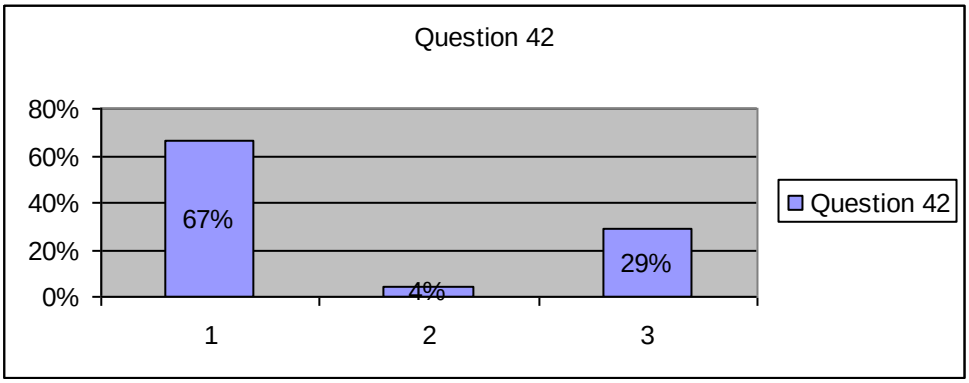


- Question 41 :

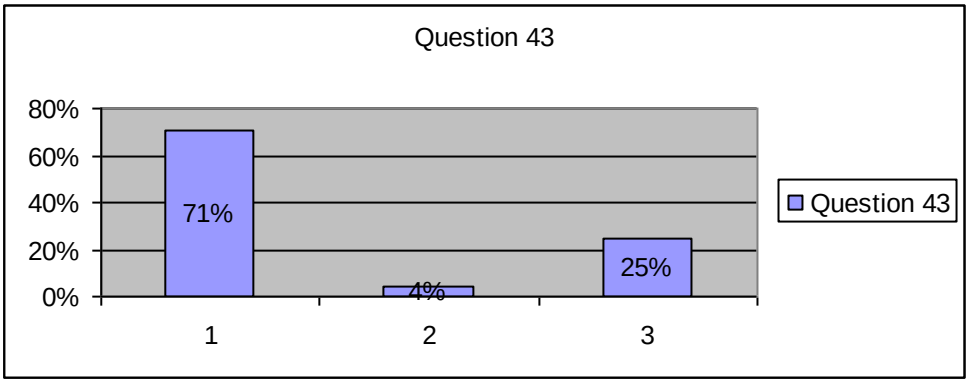


Dans la question 41, il n'y a pas de réponses pour le choix « pas d'accord ».

- Question 42 :



- Question 43 :



ANNEXE 8

La liste finale de sous-habiletés d'expression orale

I. Les sous-habiletés de compréhension de l'oral.

1. Être capable d'acquérir des stratégies d'écoute qui conviennent à la langue apprise.
2. Être capable de distinguer les sons et les intonations.
3. Être capable de reconnaître les schémas intonatifs principaux.
4. Être capable de reconnaître les différents registres de langue (standard, familier, etc.).
5. Être capable de résumer ce qu'on vient d'écouter.
6. Être capable de saisir les données et leurs relations : conséquence, cause, effets.

II. les sous-habiletés de communication.

A) Les aptitudes linguistiques :

1. Être capable d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre du sens.
2. Être capable de dépasser la séquence didactique de la systématisation, c'est-à-dire d'exprimer du sens en produisant des énoncés bien formés, et non de les mémoriser et de les reproduire comme des modules.
3. Être capable d'automatiser ses savoirs morphologiques et les investir.

B) Les aptitudes sociolinguistiques :

1. Être capable de développer des stratégies de communication.
2. Être capable d'aborder les situations sociales dans leurs diversités (normes des groupes, attitudes des personnes, etc.)
3. Être capable d'adapter son comportement verbal au système de valeurs de la langue cible (règles de politesse, marqueurs de relations sociales, etc.).

C) Les aptitudes discursives :

1. Être capable de combiner les formes grammaticales et les significations pour produire des énoncés en un ensemble cohérent.
2. Être capable d'établir une adéquation mots/message.
3. Être capable d'exprimer une intention énonciative communicative.
4. Être capable d'identifier les différents types discursifs (liés aux séquences textuelles) : description, narration, argumentation, etc.
5. Être capable de structurer des énoncés en termes d'organisation thématique et logique, de style et de registre.

D) Les aptitudes stratégiques :

1. Être capable de construire les idées d'une façon logique.
2. Être capable de faire comprendre ce qu'on a réellement l'intention de dire.

III. Les sous-habiletés intonatives.

1. Être capable de maîtriser les techniques articulatoires de la langue cible.
2. Être capable de construire des stratégies d'accès au sens d'après l'intonation.
3. Être capable de segmenter correctement les enchaînements d'énoncés.
4. Être capable de maîtriser les schémas intonatifs principaux en situations communicatives.

IV. Les sous-habiletés de fluidité orale.

1. Être capable de produire des messages clairs.
2. Être capable de produire des messages pertinents.
3. Être capable d'établir des liens entre les idées.
4. Être capable d'imaginer et compléter une histoire.

ANNEXE 9

Le test de l'expression orale

Test de sous-habiletés d'expression orale.

Nom de l'élève : ……
Durée totale du test : 50 minutes

I. Les sous-habiletés de compréhension de l'oral.

(10 minutes)

1) **Être capable de distinguer les sons et les intonations.**

Écoute, indique les liaisons et les enchaînements consonantiques et lis à voix haute.

1. Cet immeuble a été construit il y a trois ans.
2. Nous voudrions une maison de deux étages.
3. Nous aurons une interprète pour visiter le musée.
4. Nous irons demain en Italie et nous résiderons dans un hôtel trois étoiles.
5. Je cherche un atelier assez vaste à partager, nous sommes six architectes.
6. Nous ne sommes pas retournés à Toulouse depuis vingt ans.
7. En Alsace, vous apprécierez la visite en bateau de Strasbourg et son centre historique.
8. À Beaune, nous avons visité les célèbres hospices.
9. Vézelay et son imposante basilique romane vous attendent en Bourgogne.
10. À deux heures en TGV de Paris, Lyon est un centre industriel important.

****

2) **Être capable de résumer ce qu'on vient d'écouter**.

Écoute attentivement le dialogue enregistré, puis résume ce que tu viens d'entendre sans omettre les éléments principaux. Ton résumé doit répondre aux questions suivantes : De quoi s'agit-il ? Où peut-il se passer ce dialogue ? Comment appelle-t-on la personne qui interroge la dame ? Pourquoi la dame s'est endormie ?

****

3) **Être capable de reconnaître les différents registres de langue (standard, familier, etc.)**.

Écoute bien chaque énoncé et coche la bonne réponse (s'agit-il un français familier ou un français standard ?).

	Français familier	Français standard
1.	☐	☐
2.	☐	☐
3.	☐	☐
4.	☐	☐
5.	☐	☐
6.	☐	☐
7.	☐	☐
8.	☐	☐
9.	☐	☐
10.	☐	☐

4) **Être capable de saisir les données et les relations : conséquence, cause, effets.**
Écoute l'enregistrement, observe l'image et réponds aux questions.

A) Précise les trois éléments qui ne doivent pas être existées dans l'image selon l'enregistrement.

1. ……..
2. ……..
3. ……..

B) Écoute l'enregistrement pour la deuxième fois et réponds aux questions suivantes.
1. Quoi doit faire Élisabeth avant d'aller déjeuner ?
2. Courir, est-ce important pour Cécile ? Justifie ta réponse.

****

II. LES SOUS-HABILETÉS DE COMMUNICATION.

(20 minutes)

A) Les aptitudes linguistiques :

1) **Être capable d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre du sens.**
a) Donner des informations de façon impersonnelle.
Transforme à la voix passive.
- Plusieurs personnes aident Elsa pour son travail scolaire.
…….

- Un inconnu a sauvé une petite fille de 6 ans tombée dans la rivière.
…….

b) Utiliser la négation avec différents temps.
Réponds aux questions.

- Tu n'as pas oublié quelque chose ? Non, ……
- Personne n'a pas apporté une montre pour moi ? Si, ……

****

2) **Être capable d'exprimer du sens en produisant des énoncés bien formés, et non de les mémoriser et de les reproduire comme des modules.**

- Relie les deux phrases par une expression de concession ou d'opposition appropriée.

- Nous allons nous promener. Il pleut.
- Alain est un bon acteur. Il a mal joué dans son dernier film.
- Ils se sont mariés. Personne ne le savait.

- Complète pour exprimer une concession.

- Les voitures polluent les villes, pourtant …….

****

B) Les aptitudes sociolinguistiques :

Être capable de développer des stratégies de communication.

Les français adorent jouer avec leur langue : qu'ils soient écrivains, hommes politiques, chauffeurs de taxi, dialoguistes de films, enfants des cités de banlieue ou humoristes. Tous ont en commun la passion des mots. La culture devient donc le lieu principal d'expression de cette langue qui bouge.

Connais-tu des expressions de la sagesse populaire française (proverbes ou expressions de valeur)? Donne des exemples ? Dans quelles situations peut-on les citer ?

****

C) Les aptitudes discursives :

1) **Être capable de combiner les formes grammaticales et les significations pour produire des énoncés en ensembles cohérents.**

a) Complète en choisissant un connecteur qui convient :

1. Elle est malade, …….. elle ne peut pas travailler. (mais – donc – parce que).
2. Tu arrives en retard …….. tu n'as pas fait ton travail. (mais – donc – et en plus).
3. ……. tes conseils, j'ai réussi à l'examen. (à cause de – grâce à – parce que)

b) Complétez en choisissant un indicateur de temps qui convient : (depuis – il y a – pendant – dans)

…….. toujours, elle aime aller au bord de la mer ……. les vacances. ……. cinq ans, elle a découvert une île magnifique. ……. quelques jours, elle va partir là-bas.

****

2) **Être capable d'établir une adéquation mots/messages.**

- Sortir, prendre l'air.
- Partir, être trop fatigué.
- Partir en Grèce, prendre quelques jours de vacances.

Redire ces phrases en les reformuler pour exprimer une demande, un ordre, un conseil et une suggestion.

****

D) Les aptitudes stratégiques :

1) **Être capable de construire les idées d'une façon logique.**

Utilise des gestes pour exprimer tes idées dans les situations suivantes.

a) Tu demande à ton petit frère de se taire pour que tu puisses travailler.
b) Tu as très faim. Tu demande à ton prof de sortir de la classe pour manger.
c) Exprime à ton père que tu as croisé ce matin dans le métro un homme fou. Il avait aussi de mauvaise odeur qui a dérangé tout le monde.

****

2) **Être capable de faire comprendre ce qu'on a réellement l'intention de dire.**

Quelle est ton attitude face à la mode ?

Exprimer tes idées autour de ce sujet. Essaie de convaincre les auditeurs en utilisant des questions suggestives dans ton expression. Voici quelques questions qui pourraient t'aider à exposer ton attitude.

- Faut-il en être victime ou l'ignorer ? Car suivre la mode, ce n'est pas un crime, après tout !
- Les femmes suivent la mode pour que les hommes les suivent ?!
- Comment expliques-tu le grand intérêt des français à la mode ?

****

III. LES SOUS-HABILETÉS INTONATIVES.

(10 minutes)

1) **Être capable de segmenter correctement les enchaînements d'énoncé.**

Écoute et lis à voix haute. Dis, qu'entends-tu de chaque phrase ? (demande de confirmation ou une question).

1. C'est un grand appartement ? / C'est un grand appartement ?

2. Il se trouve au rez-de-chaussée ? / Il se trouve au rez-de-chaussée ?
3. Vol et séjour, tout est compris ? / Vol et séjour, tout est compris ?
4. Le restaurant domine la baie ? / Le restaurant domine la baie ?
5. C'est sur route-là ? / C'est sur route-là ?

****

2) **Être capable de maîtriser les schémas intonatifs principaux en situations communicatives**.

Écoute et coche la bonne réponse (s'agit-il d'une question ou d'un étonnement ?).

	Question	Étonnement
1.	☐	☐
2.	☐	☐
3.	☐	☐
4.	☐	☐
5.	☐	☐
6.	☐	☐
7.	☐	☐
8.	☐	☐
9.	☐	☐
10.	☐	☐

****

IV. LES SOUS-HABILETÉS DE FLUIDITÉ ORALE.

(10 minutes)

1) **Être capable de produire des messages clairs.**

Ton père veut vider le grenier de la maison de vos grands-parents. Il y a de vieux vêtements qui appartiennent à toi et à ton frère. Il y a aussi du matériel hi-fi que personne n'utilise plus. Ton frère était d'accord avec ton père, alors que tu essayais de le dissuader de le faire. Exprime tes points de vue ainsi ceux de ton frère.

****

2) **Être capable d'établir des liens entre les idées.**

Un dimanche, une mère prend son petit enfant, René, pour le promener dans le zoo. Il aime beaucoup regarder les animaux notamment les chevaux et les vaches. Ce jour-là, il y avait du monde dans le zoo. Pendant la maman était occupée de parler au téléphone à Rudy, son mari, le petit René est disparu. Complète l'histoire.

Ces éléments peuvent être utiles pour toi.

- La maman, qui ne sait pas quoi faire, rappelle Rudy.
- La police arrive.
- Céline, leur voisine, est stérile, et rêve depuis toujours d'avoir un bébé.
- On trouve René le lendemain sain et sauf.

****

ANNEXE 10

Le formulaire du test présenté aux apprenants

Test de sous-habiletés d'expression orale.

Nom de l'élève : ……
Durée totale du test : 50 minutes

I. Les sous-habiletés de compréhension de l'oral.

(10 minutes)

1) Écoute, indique les liaisons et les enchaînements consonantiques et lis à voix haute.

1. Cet immeuble a été construit il y a trois ans.
2. Nous voudrions une maison de deux étages.
3. Nous aurons une interprète pour visiter le musée.
4. Nous irons demain en Italie et nous résiderons dans un hôtel trois étoiles.
5. Je cherche un atelier assez vaste à partager, nous sommes six architectes.
6. Nous ne sommes pas retournés à Toulouse depuis vingt ans.
7. En Alsace, vous apprécierez la visite en bateau de Strasbourg et son centre historique.
8. À Beaune, nous avons visité les célèbres hospices.
9. Vézelay et son imposante basilique romane vous attendent en Bourgogne.
10. À deux heures en TGV de Paris, Lyon est un centre industriel important.

****

2)

Écoute attentivement le dialogue enregistré, puis résume ce que tu viens d'entendre sans omettre les éléments principaux. Ton résumé doit répondre aux questions suivantes : De quoi s'agit-il ? Où peut-il se passer ce dialogue ? Comment appelle-t-on la personne qui interroge la dame ? Pourquoi la dame s'est endormie ?

****

3)

Écoute bien chaque énoncé et coche la bonne réponse (s'agit-il un français familier ou un français standard ?).

	Français familier	Français standard
1.	☐	☐
2.	☐	☐
3.	☐	☐
4.	☐	☐
5.	☐	☐
6.	☐	☐
7.	☐	☐
8.	☐	☐
9.	☐	☐
10.	☐	☐

4) Écoute l'enregistrement, observe l'image et réponds aux questions.

A) Précise les trois éléments qui ne doivent pas être existées dans l'image selon l'enregistrement.

1. ……..
2. ……..
3. ……..

B) Écoute l'enregistrement pour la deuxième fois et réponds aux questions suivantes.
1. Quoi doit faire Élisabeth avant d'aller déjeuner ?
2. Courir, est-ce important pour Cécile ? Justifie ta réponse.

****
****

II. LES SOUS-HABILETÉS DE COMMUNICATION.

(20 minutes)

A) Les aptitudes linguistiques :

a) Transforme à la voix passive.
- Plusieurs personnes aident Elsa pour son travail scolaire.
…….
- Un inconnu a sauvé une petite fille de 6 ans tombée dans la rivière.
…….

b) Réponds aux questions.

- Tu n'as pas oublié quelque chose ? Non, ……
- Personne n'a pas apporté une montre pour moi ? Si, ……

****

2)

- Relie les deux phrases par une expression de concession ou d'opposition appropriée.
  - Nous allons nous promener. Il pleut.
  - Alain est un bon acteur. Il a mal joué dans son dernier film.
  - Ils se sont mariés. Personne ne le savait.

- Complète pour exprimer une concession.
  - Les voitures polluent les villes, pourtant …….

****

B) Les aptitudes sociolinguistiques :

Les français adorent jouer avec leur langue : qu'ils soient écrivains, hommes politiques, chauffeurs de taxi, dialoguistes de films, enfants des cités de banlieue ou humoristes. Tous ont en commun la passion des mots. La culture devient donc le lieu principal d'expression de cette langue qui bouge.

Connais-tu des expressions de la sagesse populaire française (proverbes ou expressions de valeur)? Donne des exemples ? Dans quelles situations peut-on les citer ?

****

C) Les aptitudes discursives :

1)

a) Complète en choisissant un connecteur qui convient :

1. Elle est malade, …….. elle ne peut pas travailler. (mais – donc – parce que).
2. Tu arrives en retard …….. tu n'as pas fait ton travail. (mais – donc – et en plus).
3. ……. tes conseils, j'ai réussi à l'examen. (à cause de – grâce à – parce que)

b) Complétez en choisissant un indicateur de temps qui convient : (depuis – il y a – pendant – dans)

…….. toujours, elle aime aller au bord de la mer ……. les vacances. ……. cinq ans, elle a découvert une île magnifique. ……. quelques jours, elle va partir là-bas.

****

2)

- Sortir, prendre l'air.
- Partir, être trop fatigué.
- Partir en Grèce, prendre quelques jours de vacances.

Redire ces phrases en les reformuler pour exprimer une demande, un ordre, un conseil et une suggestion.

D) Les aptitudes stratégiques :

1) Utilise des gestes pour exprimer tes idées dans les situations suivantes.

1. Tu demande à ton petit frère de se taire pour que tu puisses travailler.
2. Tu as très faim. Tu demande à ton prof de sortir de la classe pour manger.
3. Exprime à ton père que tu as croisé ce matin dans le métro un homme fou. Il avait aussi de mauvaise odeur qui a dérangé tout le monde.

****

2)

Quelle est ton attitude face à la mode ?

Exprimer tes idées autour de ce sujet. Essaie de convaincre les auditeurs en utilisant des questions suggestives dans ton expression. Voici quelques questions qui pourraient t'aider à exposer ton attitude.

- Faut-il en être victime ou l'ignorer ? Car suivre la mode, ce n'est pas un crime, après tout !
- Les femmes suivent la mode pour que les hommes les suivent ?!
- Comment expliques-tu le grand intérêt des français à la mode ?

****
****

III. LES SOUS-HABILETÉS INTONATIVES.

(10 minutes)

1) Écoute et lis à voix haute. Qu'entends-tu de chaque phrase ? (une demande de confirmation ou une question).

1. C'est un grand appartement ? (une demande de confirmation ou **une question**).
/ C'est un grand appartement ? (une demande de confirmation ou **une question**).
2. Il se trouve au rez-de-chaussée ? (une demande de confirmation ou **une question**).
/ Il se trouve au rez-de-chaussée ? (une demande de confirmation ou **une question**).
3. Vol et séjour, tout est compris ? (une demande de confirmation ou **une question**).
/ Vol et séjour, tout est compris ? (une demande de confirmation ou **une question**).
4. Le restaurant domine la baie ? (une demande de confirmation ou **une question**).
/ Le restaurant domine la baie ? (une demande de confirmation ou **une question**).
5. C'est sur route-là ? (une demande de confirmation ou **une question**).
/ C'est sur route-là ? (une demande de confirmation ou **une question**).

****

2) Écoute et coche la bonne réponse (s'agit-il d'une question ou d'un étonnement ?).

Question	Étonnement
1. ☐	☐
2. ☐	☐
3. ☐	☐
4. ☐	☐
5. ☐	☐
6. ☐	☐
7. ☐	☐

8. □ □
9. □ □
10. □ □

****

IV. LES SOUS-HABILETÉS DE FLUIDITÉ ORALE.

(10 minutes)

1)

Ton père veut vider le grenier de la maison de vos grands-parents. Il y a de vieux vêtements qui appartiennent à toi et à ton frère. Il y a aussi du matériel hi-fi que personne n'utilise plus. Ton frère était d'accord avec ton père, alors que tu essayais de le dissuader de le faire. Exprime tes points de vue ainsi ceux de ton frère.

****

2)

Un dimanche, une mère prend son petit enfant, René, pour le promener dans le zoo. Il aime beaucoup regarder les animaux notamment les chevaux et les vaches. Ce jour-là, il y avait du monde dans le zoo. Pendant la maman était occupée de parler au téléphone à Rudy, son mari, le petit René est disparu. Complète l'histoire.

Ces éléments peuvent être utiles pour toi.

- La maman, qui ne sait pas quoi faire, rappelle Rudy.
- La police arrive.
- Céline, leur voisine, est stérile, et rêve depuis toujours d'avoir un bébé.
- On trouve René le lendemain sain et sauf.

ANNEXE 11

La fiche de l'évaluation

Fiche d'évaluation Des sous-habiletés d'expression orale

I. Les sous-habiletés de compréhension de l'oral.

(Note totale de cette sous-compétence = /60)

1) **Être capable d'acquérir des stratégies d'écoute qui conviennent à la langue apprise**.

(/30)

Chaque énoncé sera noté par 3 points = un point pour l'indication les liaisons, un pour les enchaînements consonantique, et un pour la lecture correcte à voix haute.

1. Cet immeuble a été construit il y a trois ans.
2. Nous voudrions une maison de deux étages.
3. Nous aurons un interprète pour visiter le musée.
4. Nous irons demain en Italie et nous résiderons dans un hôtel trois étoiles.
5. Je cherche un atelier assez vaste à partager, nous sommes six architectes.
6. Nous ne sommes pas retournés à Toulouse depuis vingt ans.
7. En Alsace, vous apprécierez la visite en bateau de Strasbourg et son centre historique.
8. À Beaune, nous avons visité les célèbres hospices.
9. Vézelay et son imposante basilique romane vous attendent en Bourgogne.
10. À deux heures en TGV de Paris, Lyon est un centre industriel important.

****

2) **Être capable de résumer ce qu'on vient d'écouter**. (/10)

Critères	Notes
De quoi s'agit-il ?	(/2)
Où peut-il se passer ce dialogue	(/2)
Comment appelle-t-on la personne qui interroge la dame ?	(/2)
Pourquoi la dame s'est endormie ?	(/2)

Respecter l'ordre chronique des événements.	(/2)

3) **Être capable de reconnaître les différents registres de langue (standard, familier, etc.)**.

(/10)

Un point pour chaque réponse correcte.

1. Français familier : Il connaît Paris, ton cousin ?
2. Français standard : ça ne m'amuse pas tellement.
3. Français familier : Si je ne suis pas là.
4. Français standard : ça n'arrête pas.
5. Français familier : Il y a toujours un problème.
6. Français familier : Tu n'as pas eu de réponse ?
7. Français standard : Il faut que je me renseigne !
8. Français familier Virginie, elle fait quoi pendant les vacances ?
9. Français standard : S'il y a un contretemps.
10. Français standard : Ce n'est pas trop grave ?

****

4) **Repérer la logique en appréhendant une description.**

(/10)

A) Précise les trois éléments qui ne doivent pas être existées dans l'image selon l'enregistrement.

1. Élisabeth ne doit pas manger. (2 points)
2. L'horloge sur le mur doit annoncer qu'il est 12 h:30, et non pas 6h :30. (2 points)
3. Cécile ne doit pas être là en ce moment. Elle doit s'entraîner. (2 points)

B) Écoute l'enregistrement pour la deuxième fois et réponds aux questions suivantes.

1. Quoi doit faire Élisabeth avant d'aller déjeuner ? Elle doit terminer le dossier. (2 points)
2. Courir, est-ce important pour Cécile ? Justifie ta réponse. Oui, elle se prépare pour le marathon New York. (2 points)

****

II. LES SOUS-HABILETÉS DE COMMUNICATION.

(Note totale de cette sous-compétence = /100)

A) Les aptitudes linguistiques :

1) **Être capable d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre du sens.**

(/10).

a) Donner des informations de façon impersonnelle.

- Plusieurs personnes aident Elsa pour son travail scolaire.

…**Elsa est aidée pour son travail scolaire par plusieurs personnes**. (3 points)

- Un inconnu a sauvé une petite fille de 6 ans tombée dans la rivière.

…**Une fille de 6 ans tombée dans la rivière a été sauvée par un inconnu**. (3 points)

b) Utiliser la négation avec différents temps.

- Tu n'as pas oublié quelque chose ? Non, <u>je n'ai rien oublié</u>. (2 points)

- Personne n'a pas apporté des lunettes pour moi ? Si, quelqu'un a apporté une montre pour toi. (2 points)

2) **Être capable d'exprimer du sens en produisant des énoncés bien formés, et non de les mémoriser et de les reproduire comme des modules.**

(/20)

- Relie les deux phrases par une expression de concession ou d'opposition appropriée.
  - Il pleut, mais nous allons nous promener. (5 points).
  - Alain est un bon acteur, pourtant il a mal joué dans son dernier film. (5 points).
  - Ils se sont mariés sans que personne ne le sache. (5 points).

- Complète pour exprimer une concession.
  - Les voitures polluent les villes, pourtant il y en a plus en plus. (5 points)

****

B) Les aptitudes sociolinguistiques :

Être capable de posséder les formes de raisonnement concernant la culture de la langue cible.

(/20)

On évalue les réponses des élèves selon la grille suivante.

Critères	Notes
Citer des proverbes ou des adages.	(/10 points)
Savoir les contextes dans lesquels on pourrait utiliser ces expressions.	(/10 points)

****

C) Les aptitudes discursives :

1) **Être capable de combiner les formes grammaticales et les significations pour produire des énoncés en ensembles cohérents.** (/10)

a) donc – et en plus – grâce à. (/6)
b) depuis – pendant – il y a – dans. (/ 4)

****

3) **Être capable d'exprimer une intention énonciative.**

(/20)

Critères	Les points
Être capable d'exprimer les formes différentes de l'acte de parole. (8 points)	
Utiliser les formes grammaticales convenables à chaque acte de parole. (6 points)	
Utiliser les formes intonatives convenables à chaque acte de parole. (6 points)	
	Total = /20

D) Les aptitudes stratégiques :

1) **Être capable de ponctuer ses idées clés par des gestes expressifs.**

(/10)

On évalue les réponses des élèves par la grille d'observation suivante.

Critères	Notes
Utiliser des expressions du visage (grimaces, moues, etc.).	(/4)
Utiliser des expressions corporelles (haussements d'épaules, mouvements des mains, etc.).	(/4)
Utiliser des gestes symboliques ou mimiques.	(/2)

****

2) **Être capable de convaincre ses auditeurs en les faisant découvrir ses idées, et en maîtrisant une stratégie de questionnement suggestif.**

(/10)

On évalue les réponses des élèves par la grille d'observation suivante.

critères	Notes
Utiliser des idées claires qui expriment son attitude.	(/3)
Utiliser des exemples qui éclaircissent ses idées.	(/3)
Utiliser correctement les questions suggestives pour réorienter ou guider la compréhension de ses auditeurs.	(/4)

****

III. LES SOUS-HABILETÉS INTONATIVES.

(Note totale de cette sous-compétence = /20)

1) **Être capable d'oraliser des schémas intonatifs.** (un point si l'élève peut indiquer le schéma intonatif correct, et un autre point pour être capable de le prononcer).

Critères	Notes
6. C'est un grand appartement ? / C'est un grand appartement ?	(/2)
7. Il se trouve au rez-de-chaussée ? / Il se trouve au rez-de-chaussée ?	(/2)
8. Vol et séjour, tout est compris ? / Vol et séjour, tout est compris ?	(/2)
9. Le restaurant domine la baie ? / Le restaurant domine la baie ?	(/2)
10. C'est sur route-là ? / C'est sur route-là ?	(/2)
	Total = /10

****

2) **Être capable de maîtriser les schémas intonatifs principaux en situations communicatives**.

(/10) : Un point pour chaque réponse correcte.

1. Question : Qu'est-ce qui s'est passé ?
2. Étonnement : Mais qu'est-ce que vous avez donc fait ?
3. Question : Vous avez pris des médicaments ?
4. Étonnement : Tu es au courant ?
5. Étonnement : Ils ont fracturé la porte d'entrée !
6. Question : Beaucoup de choses ont disparu ?
7. Étonnement : Et personne n'a rien vu !
8. Question : À votre retour, vous avez fait quoi ?
9. Étonnement : Vous ne l'avez pas indiqué !
10. Question : Vous êtes disponible quand ?

****

IV. LES SOUS-HABILETÉS DE FLUIDITÉ ORALE.

(Note totale de cette sous-compétence = /20)

1) **Être capable d'expliquer des points de vue différents concernant un seul sujet**.

(/10).

D’après la réponse de l’élève, on peut évaluer cette sous-compétence par la grille suivante.

Critères	Notes
Exprimer enchaînement ses idées pour une durée raisonnable (3-4 minutes)	(/2)
Être à l’aise en parlant.	(/2)
Construire des pensées de façon pertinente.	(/3)
Utiliser modérément des pauses structurantes.	(/3)

****

2) **Être capable d’imaginer et compléter une histoire**.

(/10).

D’après la réponse de l’élève, on peut évaluer cette sous-compétence par la grille suivante.

critères	Notes
La structure orale doit être logique, chronologique, narrative et descriptive.	(/2)
Le débit de voix doit être au moins moyen et non pas lent.	(/2)
Utiliser des informations adéquates au thème.	(/3)
Posséder une richesse de vocabulaire.	(/3)

DONC,

I. LES SOUS-HABILETÉS DE COMPRÉHENSION DE L’ORAL.

(Note totale de cette sous-compétence = /60)

II. LES SOUS- HABILETÉS DE COMMUNICATION.

(Note totale de cette sous-compétence = /100)

III. LES SOUS- HABILETÉS INTONATIVES.

(Note totale de cette sous-compétence = /20)

IV. LES SOUS- HABILETÉS DE FLUIDITÉ ORALE.

(Note totale de cette sous-compétence = /20)

Note totale de l’élève = /200

Note finale de l’élève = /20 =

ANNEXE 12

Les notes des cinq élèves de 3e C

Les notes des cinq élèves de 3e C en test de sous-compétences de l'expression orale.

	Nom	Moyenne du français (langue maternelle) lors de 2e trimestre	Notes du test 1	Notes du test 2
Elève 1	Cynthia Desfontaines	14	18	19
Elève 2	Justine Dubois	13	18	19
Elève 3	Marilyn Tchikaya	13.5	18	18
Elève 4	Jade Faivre	11	17	18
Elève 5	Tapash Chowdhury	10	19	19

ANNEXE 13

Calculer le coefficient de corrélation

Afin de prouver la fidélité de test-retest, en réalisant la corrélation entre les notes des élèves (5 élèves de 3e C) lors de la première passation du test de sous-habiletés d'expression orale et celles de la deuxième passation, j'utilise le coefficient de corrélation de Pearson en appliquant l'équation ci-dessous et en suivant les étapes suivantes :

$$r = \frac{\text{covariance}(X, Y)}{\sqrt{\text{variance } X * \text{variance} Y}}$$

C'est-à-dire que :

$$r = \quad Correl(X, Y) = \frac{\sum (x - \bar{x})(y - \bar{y})}{\sqrt{\sum (x - \bar{x})^2 \sum (y - \bar{y})^2}}$$

Le « r » symbolise le coefficient de corrélation, le symbole Σ représente la somme ou le total. La variable X représente les notes obtenues après la première passation du test, tandis que la variable Y représente les notes obtenues après la deuxième passation du même test. Les `X et `Y représentent respectivement la moyenne de X et celle de Y. Du surcroît, selon Nicolas Guéguen (2005 : 242), le coefficient de corrélation de Bravais-Pearson est un test d'hypothèse puisque l'objectif est de tester l'existence d'une liaison observé par rapport à une liaison théorique. Or, la valeur de « r » est toujours comprise entre « -1 » et « +1 ».

En revanche, j'utilise dans cette analyse la formule ci-dessous qui est la plus simplifiée où le « n » symbolise le nombre l'échantillon, c'est-à-dire le nombre d'élèves qui ont passé le test-retest. Le « n » signifie donc ici « 5 ».

$$r = \frac{n\sum XY - (\sum X)(\sum Y)}{\sqrt{\{n\sum X^2 - (\sum X)^2\}\{n\sum Y^2 - (\sum Y)^2\}}}$$

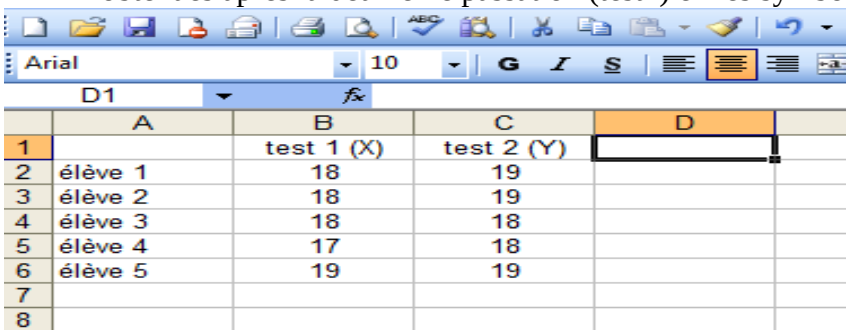
En outre, le coefficient de corrélation de Bravais-Pearson est un indice qui exprime l'intensité de la relation entre deux variables quantitatives. Ce coefficient permet donc de mesurer l'intensité de liaison entre les notes des élèves après administrer les deux passations du test des sous-compétences de l'expression orale. Le résultat de ce coefficient varie entre (-1 et +1). Cela veut dire que l'intensité de cette relation serait forte quand la valeur du coefficient s'approche de +1 (relation croissante) ou de -1 (relation décroissante). En revanche, l'intensité serait faible quand la valeur du coefficient s'approche de 0.

La fidélité du test des sous-habiletés d'expression orale s'appuie donc sur le coefficient de corrélation entre le test et le retest. Plus la valeur est proche de 1, plus le test est fidèle.

a) Il existe plusieurs moyens pour calculer ce coefficient : manuellement en utilisant une calculatrice, avec le logiciel ou le tableur « Excel » ou avec un logiciel

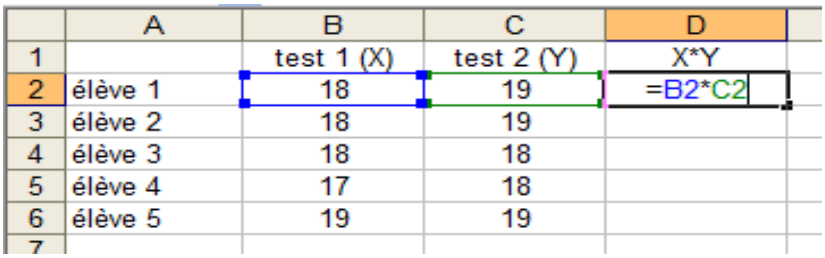
spécifique dans le traitement statistique comme le logiciel « SPSS » ou le logiciel « Minitab ».

b) En utilisant le tableur « Excel 2003 », je tape les notes obtenues après la première passation (test1) en les exprimant par la variable (X). Du même, j'écris les notes obtenues après la deuxième passation (test2) en les symbolisant par la variable (Y).



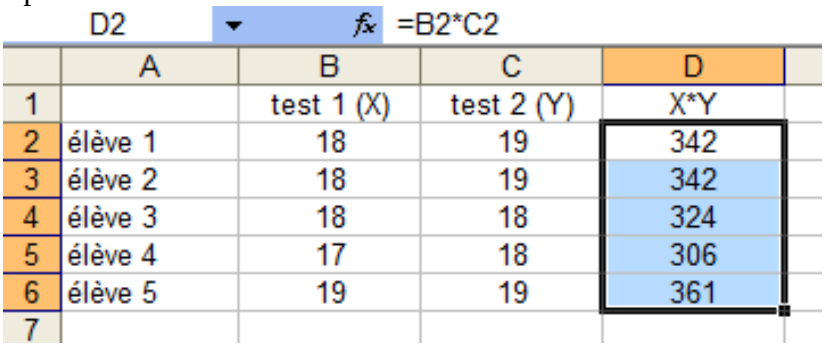
	A	B	C	D
1		test 1 (X)	test 2 (Y)	
2	élève 1	18	19	
3	élève 2	18	19	
4	élève 3	18	18	
5	élève 4	17	18	
6	élève 5	19	19	
7				
8				

Je calcule la multiplication des notes des élèves dans le test X et le test Y, c'est-à-dire (X*Y). Je tape donc dans la cellule D2 la fonction « =B2*C2 », puis je tape « Enter », sachant qu' « *une fonction d'Excel s'écrit dans une cellule de la feuille de calcul afin d'y obtenir l'affichage du résultat associé à cette fonction*. »[5].



	A	B	C	D
1		test 1 (X)	test 2 (Y)	X*Y
2	élève 1	18	19	=B2*C2
3	élève 2	18	19	
4	élève 3	18	18	
5	élève 4	17	18	
6	élève 5	19	19	
7				

Ensuite, je clique-glisse vers le bas jusqu'à la cellule D6 afin de calculer la multiplication des autres notes.



D2 fx =B2*C2

	A	B	C	D
1		test 1 (X)	test 2 (Y)	X*Y
2	élève 1	18	19	342
3	élève 2	18	19	342
4	élève 3	18	18	324
5	élève 4	17	18	306
6	élève 5	19	19	361
7				

c) Je calcule le carré des notes de la variable X ainsi que celui des notes de la variable Y. Je tape donc dans la cellule E2 la fonction « B2^2 », puis on tape « Enter ».

[5] MORINEAU, Alain & CHATELIN, Yves-Marie (Coord.) (2005). *L'analyse statistique des données : Apprendre, comprendre et réaliser avec Excel*. Paris, Éditions Ellipses. P. 2.

	A	B	C	D	E	F
1		test 1 (X)	test 2 (Y)	X*Y	X²	Y²
2	élève 1	18	19	342	=B2^2	
3	élève 2	18	19	342		
4	élève 3	18	18	324		
5	élève 4	17	18	306		
6	élève 5	19	19	361		
7						

Ensuite, je clique-glisse vers le bas jusqu'à la cellule E6. Du même, je calcule le carré des notes concernant la variable Y.

F2 fx =C2^2

	A	B	C	D	E	F
1		test 1 (X)	test 2 (Y)	X*Y	X²	Y²
2	élève 1	18	19	342	324	361
3	élève 2	18	19	342	324	361
4	élève 3	18	18	324	324	324
5	élève 4	17	18	306	289	324
6	élève 5	19	19	361	361	361
7						

d) Je calcule le total de chaque matrice (tableau de nombres). D'abord, pour calculer le total des notes de la variable X, je se positionne sur la cellule B8 puis on tape la fonction « SOMME(B2 :B6) » et je tape « Enter ».

RACINE =SOMME(B2:B6

SOMME(**nombre1**; [nombre2]; ...)

	A	B	C	D	E	F
1		test 1 (X)	test 2 (Y)	X*Y	X²	Y²
2	élève 1	18	19	342	324	361
3	élève 2	18	19	342	324	361
4	élève 3	18	18	324	324	324
5	élève 4	17	18	306	289	324
6	élève 5	19	19	361	361	361
7						
8	TOTAL	OMME(B2:B6				
9						

Ensuite, pour calculer le total des autres matrices, je clique-glisse vers la droite jusqu'à la cellule F8.

B8 fx =SOMME(B2:B6)

	A	B	C	D	E	F
1		test 1 (X)	test 2 (Y)	X*Y	X²	Y²
2	élève 1	18	19	342	324	361
3	élève 2	18	19	342	324	361
4	élève 3	18	18	324	324	324
5	élève 4	17	18	306	289	324
6	élève 5	19	19	361	361	361
7						
8	TOTAL	90	93	1675	1622	1731
9						
10						

En appliquant l'équation ci-dessous (formule simplifiée) et en remplaçant les symboles par les chiffres obtenus, je peux calculer le coefficient de corrélation « r » et avoir le résultat suivant :

$$r = \frac{n\sum XY - (\sum X)(\sum Y)}{\sqrt{\{n\sum X^2 - (\sum X)^2\}\{n\sum Y^2 - (\sum Y)^2\}}}$$

$$r = \frac{5(1675) - (90)(93)}{\sqrt{\{5(1622) - (90)^2\}\{5(1731) - (93)^2\}}}$$

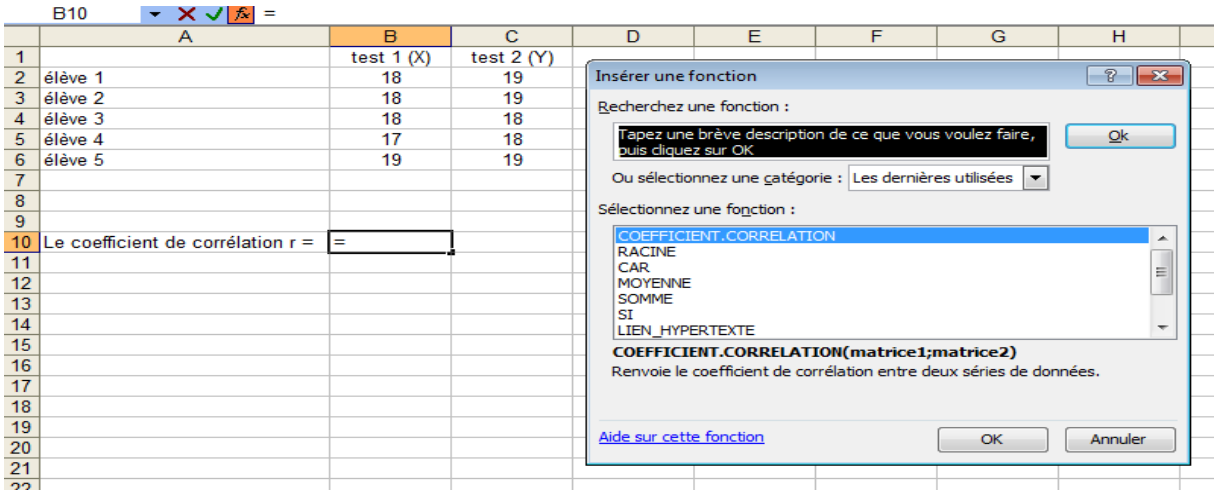
$$r = \frac{8375 - 8370}{\sqrt{\{8110 - 8100\}\{8655 - 8649\}}}$$

$$r = \frac{5}{\sqrt{\{10\}\{6\}}} = \frac{5}{\sqrt{60}} = \frac{5}{7,74596669}$$

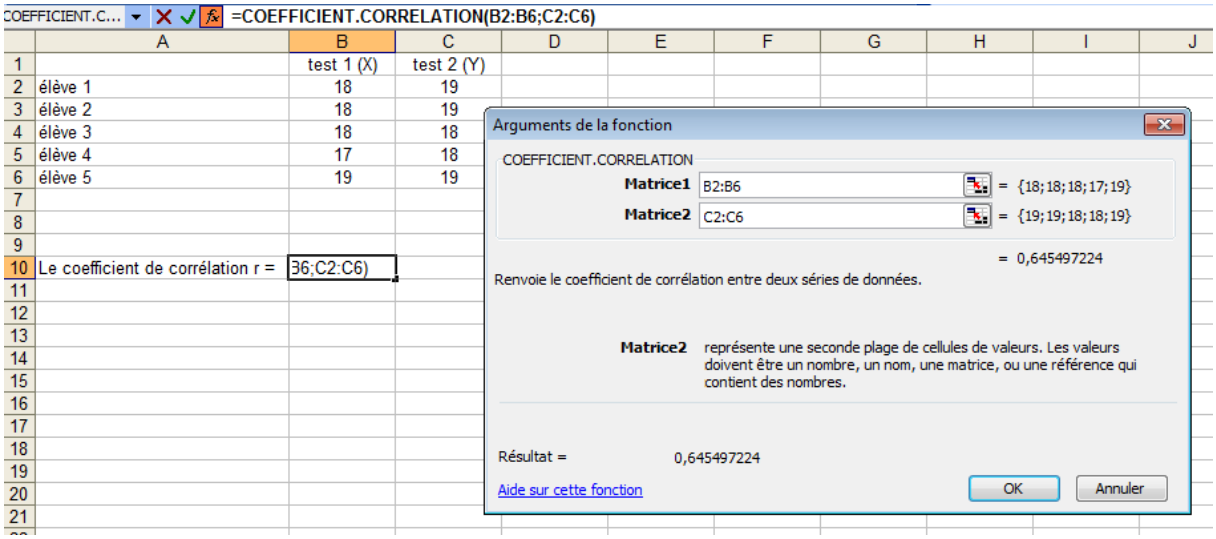
Donc, r = 0,64549722

Pour vérifier ce résultat obtenu, j'applique une autre méthode informatique plus directe avec le logiciel « Excel 2003 » en seulement deux étapes :

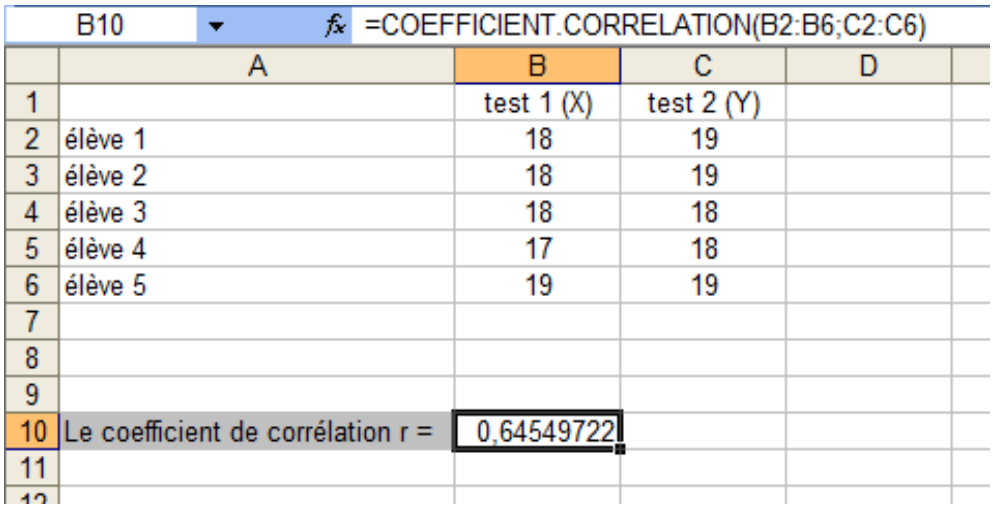
a) Je tape les notes des élèves obtenus dans le test 1 et test 2 en deux matrices. Je choisis une autre cellule un peu plus loin pour calculer le coefficient de corrélation « r ». Dans la cellule B10, j'établis la fonction du coefficient de corrélation. Dans la barre de menu, je clique « Insertion » puis « Fonction ». Une fenêtre ou une boîte de dialogue s'apparaît. Dans la partie « Sélectionner une fonction », je choisis « COEFFICIENT.CORRELATION », puis je tape « Ok » pour qu'une boîte de dialogue s'apparaisse.



b) Dans la partie « Matrice1 », je tape « B2:B6 », alors qu'on tape « C2:C6 » dans la partie « Matrice2 ».



Ensuite, je clique « Ok » pour obtenir le résultat suivant :



Donc, le coefficient de corrélation entre les notes de tes-retes « r » est toujours = 0,64549722

ANNEXE 14

L'autorisation administrative

Académie de Créteil,
Collège Guy Moquet,
1 rue Darwin,
94800 Villejuif

Villejuif, le 03 Juin 2013

académie Créteil

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

Attestation de permission

Je soussigné, monsieur De Paz le proviseur principal du collège Guy Moquet, atteste que M. Beshir Hares, doctorant inscrit à l'université Sorbonne-Nouvelle Paris3, a été autorisé d'appliquer son projet de recherche à l'école à partir du 17 décembre 2012 jusqu'au 03 juin 2013. Il a fait son étude de terrain pendant cette période sur la classe d'accueil CLA en concordance avec leur professeur principale Mme NGO.

Signatures

Monsieur DE PAZ
Le proviseur principal

Collège Guy MOQUET · LE PRINCIPAL · 94800 VILLEJUIF

Madame NGO
La professeur principale

ANNEXE 15

La liste des élèves

CLG GUY MOQUET COLLEGE GUY MOQUET [0941039U] *Année 2012-2013*

LISTE DES ÉLÈVES PAR DIVISION

CLA - CLA

NOM - PRENOM	SEXE	NE(E) LE	REG.	OPT1	OPT2	OPT3	OPT4	MEF	DIV. D'ORIG.	Doublant
ABREU RICARDO Luisa	F	26/11/1998	DP 4 J	AGL1 O				6EME D'ACCUEIL		
BELAID Badredin	M	21/05/2000	DP 4 J	AGL1 O				6EME D'ACCUEIL		
DE OLIVEIRA Amanda	F	31/07/2000	DP 4 J	AGL1 O				6EME D'ACCUEIL	CLA	X
GAGAN PREET Kaur	F	31/12/2000	EXTERN	AGL1 O				6EME D'ACCUEIL	CLIN	
HODIKINA Anastasija	F	20/07/1999	EXTERN	AGL1 O				6EME D'ACCUEIL		
HOVHANNISSYAN Arsen	M	09/06/1997	DP 4 J	AGL1 O				6EME D'ACCUEIL		
HOVHANNISSYAN Karen	M	03/08/1998	DP 4 J	AGL1 O				6EME D'ACCUEIL		
KANDASAMY SOUNDARAJAN Roshalini	F	27/11/1998	EXTERN	AGL1 O				6EME D'ACCUEIL	CLA	X
KHACHATRYAN Arman	M	25/05/1997	EXTERN	AGL1 O				6EME D'ACCUEIL	CLA	X
KONE Aïcha	F	25/01/1997	DP 4 J	AGL1 O				6EME D'ACCUEIL		
KOUTSANG MITSANG Lobsang Dolma	F	01/08/1997	DP 4 J	AGL1 O				6EME D'ACCUEIL	CLA	X
LEE Ching	F	01/07/1997	DP 4 J	AGL1 O				6EME D'ACCUEIL	CLA	X
NEDJAR Anis	M	21/07/2000	DP 4 J	AGL1 O				6EME D'ACCUEIL		
NEDJAR Yamina	F	05/11/1997	DP 4 J	AGL1 O				6EME D'ACCUEIL		
OROSCO VILLANUEVA Ivone	F	15/07/2001	DP 4 J	AGL1 O				6EME D'ACCUEIL		
POCULET Iana	F	28/02/2000	DP 4 J	AGL1 O				6EME D'ACCUEIL	CM2 ?	
SISSAKO Bakary	M	01/05/2000	EXTERN	AGL1 O				6EME D'ACCUEIL	CM1 ?	
SOARES SIMAO Evandro	M	11/12/1999	DP 4 J	AGL1 O				6EME D'ACCUEIL	CM1 ?	
SY Yaya	M	10/09/1997	EXTERN	AGL1 O				6EME D'ACCUEIL	CLA	
WANG Qingye	F	01/11/1996	DP 4 J	AGL1 O				6EME D'ACCUEIL	CLA	X
ZHAN Chenxin	F	08/11/1998	DP 4 J	AGL1 O				6EME D'ACCUEIL	CLA	X

AGL1 O: 21

	DP 4 J	EXTERN	TOTAL
Fille	10	3	13
Garçon	5	3	8
Sexe non renseigné	0	0	0
Total	15	6	21

Total : 21

Récapitulatif

	DP 4 J	EXTERN	TOTAL
Fille	10	3	13
Garçon	5	3	8
Sexe non renseigné	0	0	0
Total	15	6	21

25/03/2013 *Page 1 / 1*

ANNEXE 16

La liste de deux groupes

1. Élèves d'origines francophones :

	Nom-prénom		Nom-prénom
1	KONE Aïcha	4	SISSAKO Bakary
2	NEDJAR Anis	5	SY Yaya
3	NEDJAR Yamina		

2. Élèves d'origines non francophones :

	Nom-prénom		Nom-prénom
1	ABREU RICARDO Luisa	9	HOVHANNISSYAN Arsen
2	DE OLIVEIRA Amanda	10	HOVHANNISSYAN Karen
3	GAGAN PREFT Kaur	11	KANDASAMY SOUNDARAJAN Roshalini
4	HODIKINA Anastasija	12	KHACHATRYAN Arman
5	KOUTSANG MITSANG Dolma	13	LEE Ching
6	OROSCO VILLANUEVA Ivone	14	POCULET Iana
7	SOARES SIMAO Evandro	15	WANG Qingye
8	ZHAN Chenxin		

ANNEXE 17

Les notes de deux groupes expérimentaux en pré-test et en post-test

Groupe expérimental 1

1. Élèves des origines francophones :

	Nom-prénom	Pré-test	Post-test
1	KONE Aïcha	8,8	15,9
2	NEDJAR Anis	6	15,6
3	NEDJAR Yamina	10	16,4
4	SISSAKO Bakary	7	14
5	SY Yaya	4	13

Groupe expérimental 2

2. Élèves des origines non francophones :

	Nom-prénom	Pré-test	Post-test
1	ABREU RICARDO Luisa		
2	DE OLIVEIRA Amanda	5,8	11,9
3	GAGAN PREFT Kaur	6,6	11,4
4	HODIKINA Anastasija		
5	HOVHANNISSYAN Arsen	4,1	8,5
6	HOVHANNISSYAN Karen	6,6	11,6
7	KANDASAMY SOUNDARAJAN Roshalini	3,5	7,9
8	KHACHATRYAN Arman		
9	KOUTSANG MITSANG Dolma	9,9	7
10	LEE Ching		
11	OROSCO VILLANUEVA Ivone	11,6	13,9
12	POCULET Iana		
13	SOARES SIMAO Evandro	6,1	16
14	WANG Qingye		
15	ZHAN Chenxin	5,6	8,1

ANNEXE 18

Traitement statistique des notes obtenues

Pour arriver à prouver l'hypothèse de cette recherche, j'ai traité statistiquement les notes de deux groupes expérimentaux (ensemble puis séparément) en calculant le coefficient de corrélation entre les notes des élèves au pré-test et celles au post-test.

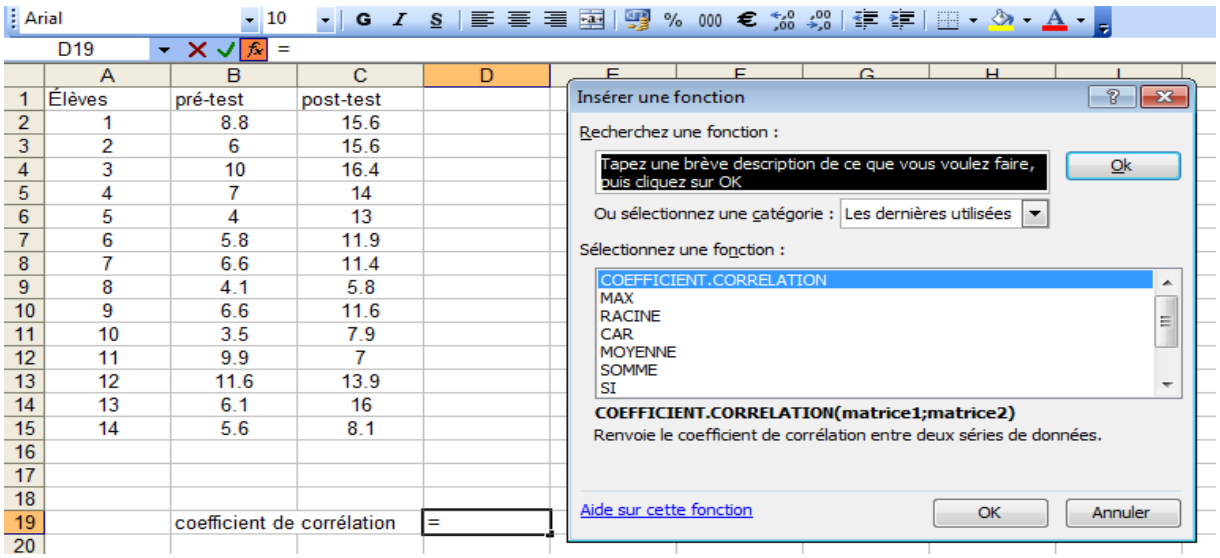
- **Le coefficient de corrélation de deux groupes** (ensemble).

Toutes les notes des élèves, dans le pré-test et le post-test, sont corrigées et calculées sur 20. Or, j'ai calculé le coefficient de corrélation entre les notes de tous les élèves en pré-test et en post-test en suivant les étapes suivantes : en utilisant le logiciel « Excel 2003 », j'ai inséré les notes des élèves dans les deux tests (pré-test et post-test) en deux matrices.

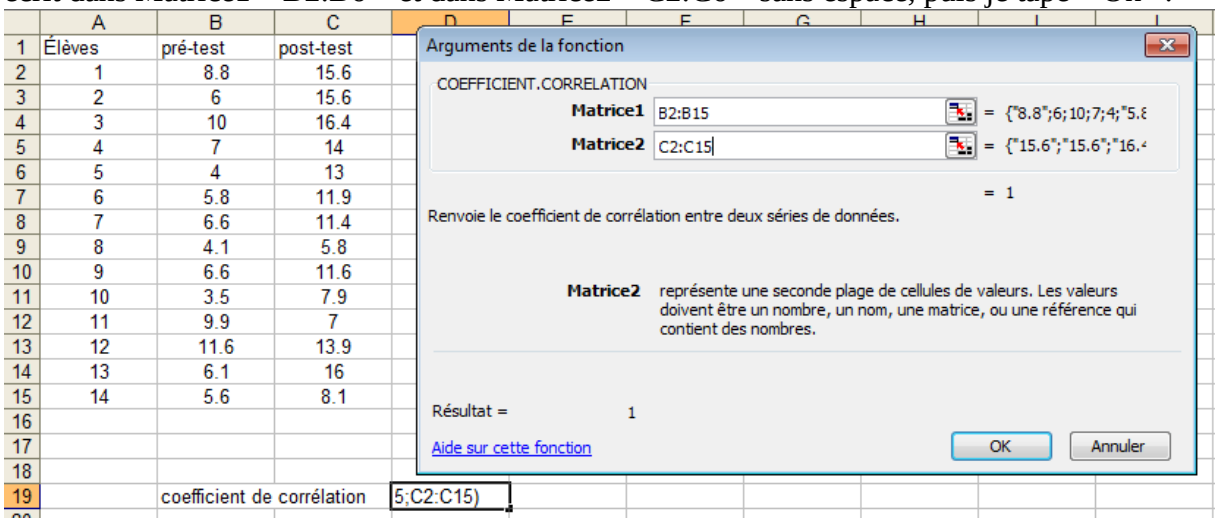
D19

	A	B	C	D	E	F
1	Élèves	pré-test	post-test			
2	1	8.8	15.6			
3	2	6	15.6			
4	3	10	16.4			
5	4	7	14			
6	5	4	13			
7	6	5.8	11.9			
8	7	6.6	11.4			
9	8	4.1	5.8			
10	9	6.6	11.6			
11	10	3.5	7.9			
12	11	9.9	7			
13	12	11.6	13.9			
14	13	6.1	16			
15	14	5.6	8.1			
16						
17						
18						
19		coefficient de corrélation				

Ensuite, je me suis positionné sur la cellule (D19) pour calculer le coefficient de corrélation entre les notes dans les deux tests. Dans la barre de menu qui permet d'accéder aux fonctions de ce logiciel, j'ai choisi « Insertion », puis « Fonction… » pour qu'une fenêtre s'affiche sous le nom de « Insérer une fonction ». J'ai choisi « COEFFICIENT.CORRELATION » et j'ai tapé « Ok »



Quand la fenêtre s'affiche sous le nom de « Arguments de la fonction » pour déterminer les matrices pour lesquelles je dois calculer le coefficient de corrélation, j'ai écrit dans Matrice1 « B2:B6 » et dans Matrice2 « C2:C6 » sans espace, puis je tape « Ok ».



J'ai obtenu le coefficient de corrélation pour tous les élèves (les deux groupes). Le résultat est « 0. 336 » ou bien « 0.3 ».

	A	B	C	D
1	Élèves	pré-test	post-test	
2	1	8,8	15,6	
3	2	6	15,6	
4	3	10	16,4	
5	4	7	14	
6	5	4	13	
7	6	5,8	11,9	
8	7	6,6	11,4	
9	8	4,1	8,5	
10	9	6,6	11,6	
11	10	3,5	7,9	
12	11	9,9	7	
13	12	11,6	13,9	
14	13	6,1	16	
15	14	5,6	8,1	
16				
17				
18				
19		coefficient de corrélation		0,3361746

- **Le coefficient de corrélation de deux groupes** (séparément).

Pour calculer séparément le coefficient de corrélation j'ai suivi les étapes suivantes.

A) **Groupe 1** (élève d'origines francophones).

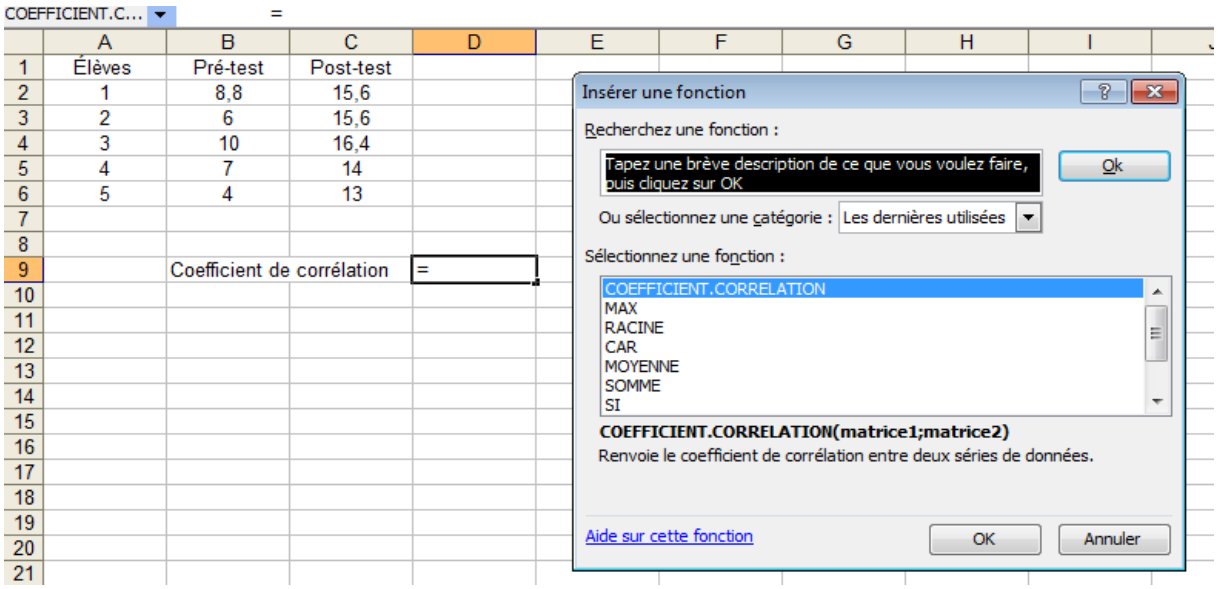
Toutes les notes des élèves, dans le pré-test et le post-test, sont corrigées et calculées sur 20. Or, j'ai calculé le coefficient de corrélation entre les notes des élèves de ce groupe en pré-test ainsi qu'en post-test en suivant les étapes suivantes :

a) En utilisant le logiciel « Excel 2003 », j'ai inséré les notes des élèves dans les deux tests (pré-test et post-test) en deux matrices.

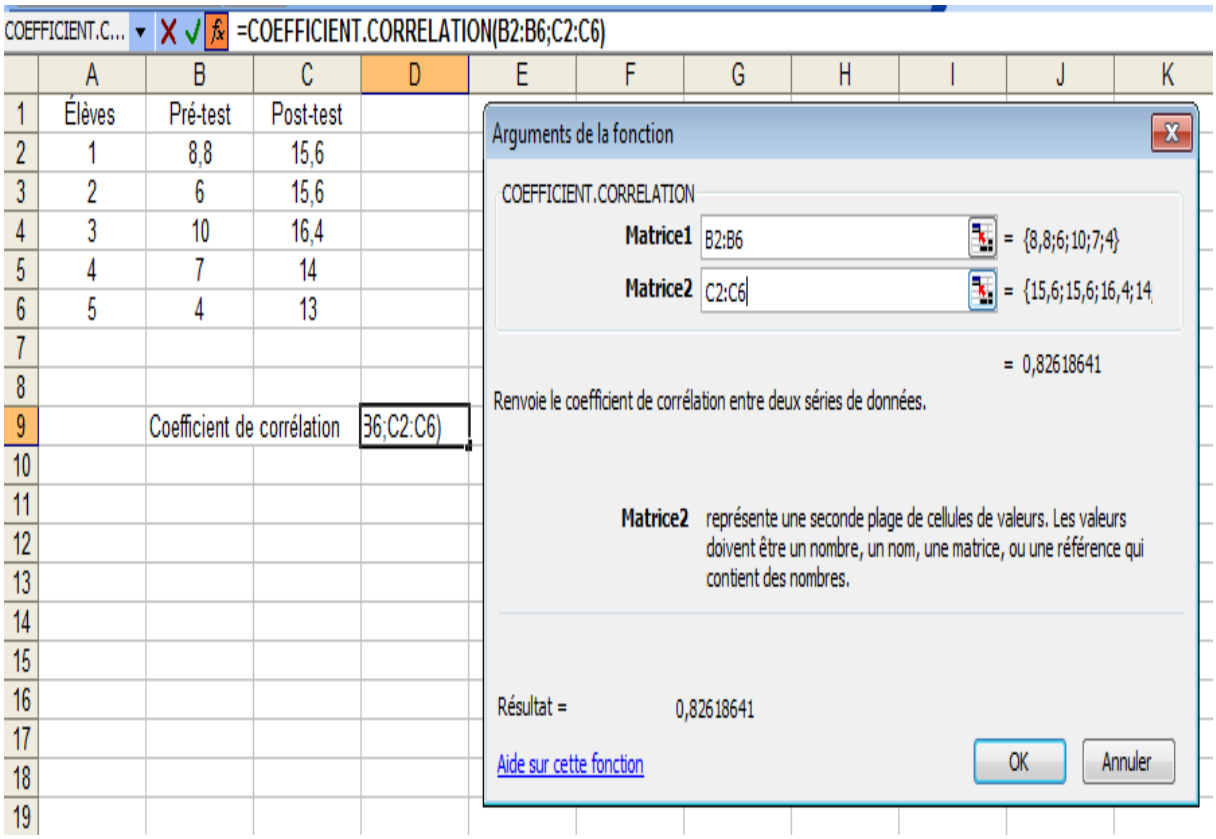
D9

	A	B	C	D	E
1	Élèves	Pré-test	Post-test		
2	1	8,8	15,6		
3	2	6	15,6		
4	3	10	16,4		
5	4	7	14		
6	5	4	13		
7					
8					
9		Coefficient de corrélation			
10					

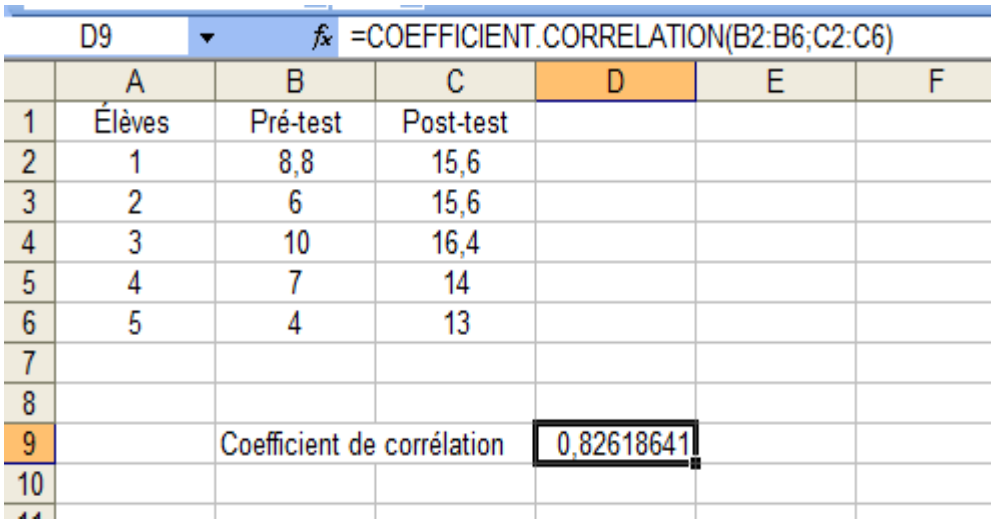
b) Je me suis positionné sur une cellule (D9) par exemple pour calculer le coefficient de corrélation entre les notes dans les deux tests. Ensuite, dans la barre de menu qui permet d'accéder aux fonctions de ce logiciel, j'ai choisi « Insertion », puis « Fonction… » pour qu'une fenêtre s'affiche sous le nom de « Insérer une fonction ». J'ai choisi « COEFFICIENT.CORRELATION » et j'ai tapé « Ok ».



c) Une autre fenêtre s'affiche sous le nom de « Arguments de la fonction » pour déterminer les matrices pour lesquelles je dois calculer le coefficient de corrélation. J'ai écrit donc dans Matrice1 « B2:B6 » et dans Matrice2 « C2:C6 » sans espace, puis j'ai tapé « Ok ».



d) J'ai obtenu le coefficient de corrélation pour ce groupe. Le résultat est 0,8261, ou bien 0,8.

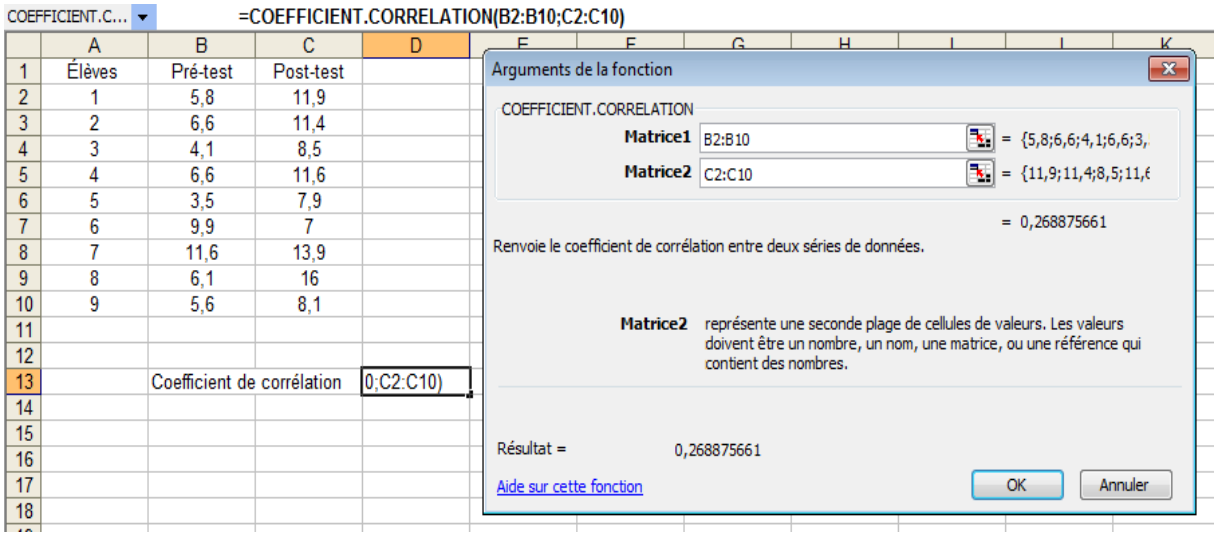


B) Groupe 2 (élèves d'origines non francophones).

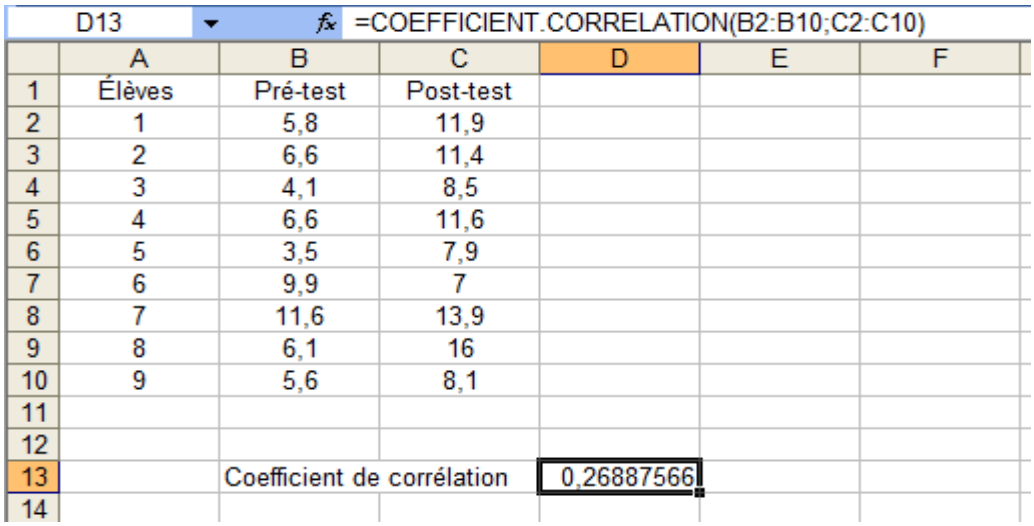
En suivant les mêmes étapes précédentes, j'ai pu calculer le coefficient de corrélation de groupe 2 entre leurs notes en pré-test et celles en post-test. D'ailleurs, il a faut préciser qu'il y avait des élèves qui sont arrivés pour joindre à la classe de CLA après commencer l'administration du pré-test et l'enseignement du programme. Il y avait aussi des élèves qui sont partis pendant l'application du programme et après leur passation du pré-test. Pour ces

deux raisons, j'écarte les résultats des élèves qui manquent la passation du post-test. Les élèves doivent donc passer les deux tests (pré-test et post-test), et étudier les trois unités fondées sur le programme de réflexion.

Il y a donc 9 élèves dans groupe 2 qui ont passé les deux tests de sous-compétences de l'expression orale.



En calculant le coefficient de corrélation de leurs notes dans les deux tests, j'obtiens le résultat suivant.



En résumé, je peux dire que le coefficient de corrélation entre les notes des élèves dans les deux tests pour le groupe 1 est « 0,8 » et pour le groupe 2 est « 0,268 » ou bien « 0,3 ».

ANNEXE 19

La moyenne des notes de deux groupes expérimentaux concernant les sous-habiletés d'expression orale en pré-test et en post-test

Groupe expérimental 1 : (élèves d'origine francophone)

1.1. Les sous-habiletés de compréhension de l'oral. La note maximale pour ces sous-habiletés est 60.

	Nom-prénom	Pré-test	Post-test
1	KONE Aïcha	25	48
2	NEDJAR Anis	17	40
3	NEDJAR Yamina	29	55
4	SISSAKO Bakary	24	46
5	SY Yaya	18	34
Somme		113	223
Moyenne		22.6	44.6

1.2. Les sous-habiletés de communication. La note maximale est 100.

	Nom-prénom	Pré-test	Post-test
1	KONE Aïcha	42	78
2	NEDJAR Anis	19	68
3	NEDJAR Yamina	23	70
4	SISSAKO Bakary	37	83
5	SY Yaya	7	60
Somme		128	359
Moyenne		25.6	71.8

1.3. Les sous-habiletés intonatives. La note maximale est 20.

	Nom-prénom	Pré-test	Post-test
1	KONE Aïcha	13	12
2	NEDJAR Anis	14	20
3	NEDJAR Yamina	15	20
4	SISSAKO Bakary	10	20
5	SY Yaya	11	19
Somme		63	91
Moyenne		12.6	18.2

1.4. Les sous-habiletés de fluidité orale. La note maximale est 20.

	Nom-prénom	Pré-test	Post-test
1	KONE Aïcha	8	18
2	NEDJAR Anis	10	16
3	NEDJAR Yamina	7	19
4	SISSAKO Bakary	7	17
5	SY Yaya	4	17
Somme		36	87
Moyenne		7.2	17.4

Groupe expérimental 2 : (élèves d'origine non francophone)

1.1. Les sous-habiletés de compréhension de l'oral. La note maximale pour ces sous-habiletés est 60.

	Nom-prénom	Pré-test	Post-test
1	DE OLIVEIRA Amanda	26	44
2	GAGAN PREFT Kaur	27	34
3	HOVHANNISSYAN Arsen	5	31
4	HOVHANNISSYAN Karen	15	44
5	KANDASAMY SOUNDARAJAN Roshalini	8	25
6	KOUTSANG MITSANG Dolma	8	15
7	OROSCO VILLANUEVA Ivone	36	39
8	SOARES SIMAO Evandro	16	49
9	ZHAN Chenxin	28	38
Somme		169	319
Moyenne		18.7	35.4

1.2. Les sous-habiletés de communication. La note maximale est 100.

	Nom-prénom	Pré-test	Post-test
1	DE OLIVEIRA Amanda	2	10
2	GAGAN PREFT Kaur	19	52
3	HOVHANNISSYAN Arsen	19	33
4	HOVHANNISSYAN Karen	30	42
5	KANDASAMY SOUNDARAJAN Roshalini	15	35
6	KOUTSANG MITSANG Dolma	43	28
7	OROSCO VILLANUEVA Ivone	52	69
8	SOARES SIMAO Evandro	18	78
9	ZHAN Chenxin	10	20
Somme		208	367
Moyenne		23.1	40.7

1.3. Les sous-habiletés intonatives. La note maximale est 20.

	Nom-prénom	Pré-test	Post-test
1	DE OLIVEIRA Amanda	6	19
2	GAGAN PREFT Kaur	13	9
3	HOVHANNISSYAN Arsen	10	14
4	HOVHANNISSYAN Karen	16	20
5	KANDASAMY SOUNDARAJAN Roshalini	9	12
6	KOUTSANG MITSANG Dolma	20	13
7	OROSCO VILLANUEVA Ivone	18	19
8	SOARES SIMAO Evandro	15	16
9	ZHAN Chenxin	14	15
Somme		121	137
Moyenne		13.4	15.2

1.4. Les sous-habiletés de fluidité orale. La note maximale est 20.

	Nom-prénom	Pré-test	Post-test
1	DE OLIVEIRA Amanda	6	10
2	GAGAN PREFT Kaur	7	9
3	HOVHANNISSYAN Arsen	7	7
4	HOVHANNISSYAN Karen	7	10
5	KANDASAMY SOUNDARAJAN Roshalini	3	7
6	KOUTSANG MITSANG Dolma	12	3
7	OROSCO VILLANUEVA Ivone	10	13
8	SOARES SIMAO Evandro	6	17
9	ZHAN Chenxin	4	8
Somme		62	84
Moyenne		6.8	9.3

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS ET DÉDICACES ..... **- 4 -**

INTRODUCTION ..... **- 7 -**

CADRE THÉORIQUE ..... **- 19 -**

PLAN DE LA RECHERCHE. ..... **- 26 -**

1. TERMINOLOGIES DE LA RECHERCHE. ..... - 26 -
   a) Une habileté ou une compétence ? ..... *- 26 -*
   b) La production orale. ..... *- 27 -*
   c) L'expression orale. ..... *- 27 -*
   d) Le programme de réflexion. ..... *- 27 -*
   e) Les habiletés de réflexion (thinking skills). ..... *- 28 -*
   f) Les habiletés de réflexion d'ordre supérieur. ..... *- 28 -*
2. PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE. ..... - 28 -
   2.1. Motivation personnelle. ..... *- 28 -*
   2.2. Questions à poser. ..... *- 29 -*
3. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE. ..... - 30 -
4. LIMITES DE LA RECHERCHE. ..... - 30 -
5. VALIDER L'HYPOTHESE DE LA RECHERCHE. ..... - 31 -
6. INSTRUMENTS DE LA RECHERCHE. ..... - 31 -

PREMIÈRE PARTIE : ÉTUDE THÉORIQUE ..... **- 32 -**

CHAPITRE PREMIER : LA PRODUCTION ORALE ..... **- 34 -**

- INTRODUCTION. ..... **- 35 -**

1. LES SONS DE LA PAROLE. ..... **- 36 -**

2. LA PRODUCTION DE LA PAROLE. ..... **- 37 -**

2.1. LA PREMIERE ARTICULATION. ..... - 39 -
2.2. LA DEUXIEME ARTICULATION. ..... - 39 -
2.3. LA TROISIEME ARTICULATION. ..... - 40 -
2.4. LA QUATRIEME ARTICULATION. ..... - 40 -

3. L'ACCENTUATION. ..... **- 41 -**

4. DE LA PENSEE A L'ENONCE. ..... **- 42 -**

4.1. LA PRODUCTION ORALE DES MOTS. ..... - 43 -
   4.1.1. La perspective modulaire. ..... *- 43 -*
   4.1.2. La perspective connexionniste. ..... *- 44 -*
4.2. LA PRODUCTION ORALE DES ENONCES. ..... - 45 -

- CONCLUSION. ..... **- 48 -**

CHAPITRE DEUXIÈME : L'EXPRESSION ORALE ..... **- 50 -**

- INTRODUCTION. ..... **- 51 -**

1. LES CARACTERISTIQUES D'EXPRESSION ORALE. ..... **- 52 -**

1.1. EXPRIMER UN SENS. ..... - 52 -
   1.1.1. Construire du sens. ..... *- 53 -*

1.1.2. Donner du sens. ..... *- 53 -*
1.2. ÉNONCER UNE IDEE. ..... - 53 -
1.3. ARGUMENTER UNE PENSEE. ..... - 54 -

2. LES TYPES D'EXPRESSION ORALE. ..... - 55 -

2.1. EXPLICATION DE TEXTE ECRIT. ..... - 55 -
2.2. DEVELOPPEMENT DE SUJET D'ORAL. ..... - 55 -
2.3. EXPRESSION DISCURSIVE. ..... - 56 -
2.4. DESCRIPTION. ..... - 56 -
2.4.1. Description d'image. ..... *- 56 -*
2.4.2. Description d'état émotionnel. ..... *- 57 -*
2.5. RACONTER UNE HISTOIRE. ..... - 57 -
2.5.1. La structure sémio-narrative. ..... *- 57 -*
2.5.2. La structure discursive. ..... *- 57 -*

3. LES NIVEAUX D'EXPRESSION ORALE. ..... - 58 -

4. LES SOUS-HABILETES D''EXPRESSION ORALE. ..... - 59 -

4.1. LA COMPREHENSION DE L'ORAL. ..... - 59 -
4.2. LES HABILETES COMMUNICATIVES. ..... - 60 -
A) Les aptitudes linguistiques. ..... *- 61 -*
B) Les aptitudes sociolinguistiques. ..... *- 62 -*
C) Les aptitudes discursives. ..... *- 62 -*
4.3. LES HABILETES INTONATIVES. ..... - 63 -
4.4. LES HABILETES DE FLUIDITE ORALE. ..... - 63 -

- CONCLUSION. ..... - 65 -

CHAPITRE TROISIÈME : LA RÉFLEXION SUR UNE LANGUE ÉTRANGÈRE ..... - 67 -

- INTRODUCTION. ..... - 68 -

1. LA STRUCTURE LINGUISTIQUE. ..... - 68 -

1.1. LA GRAMMATISATION. ..... - 68 -
1.2. LA STRUCTURATION DU DISCOURS. ..... - 69 -
1.2.1. Structuration prosodique. ..... *- 70 -*
1.2.2. La structuration communicative. ..... *- 70 -*
1.3. LA PRAGMATISATION. ..... - 71 -

2. LA STRUCTURE COGNITIVE. ..... - 73 -

2.1. LA FORMALISATION. ..... - 74 -
2.1.1. La conscience linguistique. ..... *- 74 -*
2.1.2. L'opération de fenêtrage. ..... *- 76 -*
2.2. LA CONTEXTUALISATION. ..... - 78 -
2.3. LA CULTURALISATION. ..... - 80 -
2.3.1. L'habileté sociale. ..... *- 80 -*
2.3.2. L'habileté sociolinguistique. ..... *- 80 -*
2.3.3. L'habileté socioculturelle. ..... *- 81 -*

- CONCLUSION. ..... - 83 -

CHAPITRE QUATRIÈME : LA RÉFLEXION EN LANGUE ÉTRANGÈRE ..... - 85 -

- INTRODUCTION. ..... - 86 -

1. LA PENSEE FAIT-ELLE LA PAROLE ? ..... - 86 -

2. LE ROLE DE MEMOIRE. ..... - 87 -

2.1. L'ACQUISITION/APPRENTISSAGE DE LANGUE ETRANGERE. ..... - 88 -
2.2. LA PRODUCTION ORALE EN LANGUE ETRANGERE. ..... - 90 -

3. LA REFLEXION EN LANGUE ETRANGERE. ..... - 91 -

3.1. LA COMPREHENSION. ..... - 91 -
3.1.1. La compréhension de l'oral. ..... - 91 -
3.1.2. La compréhension de l'écrit. ..... - 92 -
3.2. LE JUGEMENT. ..... - 92 -
3.3. LE RAISONNEMENT. ..... - 93 -

4. LA PAROLE INTERIEURE EN LANGUE ETRANGERE. ..... - 93 -

- CONCLUSION. ..... - 96 -

CHAPITRE CINQUIÈME : LE PROGRAMME DE RÉFLEXION ..... - 97 -

- INTRODUCTION. ..... - 98 -

1. LA DEFINITION DU PROGRAMME DE REFLEXION. ..... - 98 -

1.1. L'IMPORTANCE DU PROGRAMME DE REFLEXION. ..... - 99 -
1.2. LES CARACTERISTIQUES DU PROGRAMME DE REFLEXION. ..... - 99 -

2. LES HABILITES DE REFLEXION. ..... - 100 -

2.1. LA PENSEE ANALYTIQUE. ..... - 101 -
2.2. LA PENSEE CRITIQUE. ..... - 102 -
2.3. LA PENSEE CREATIVE. ..... - 102 -

3. ÉLABORATION DU PROGRAMME DE REFLEXION. ..... - 103 -

3.1. LA PREPARATION D'UN ENVIRONNEMENT DE REFLEXION. ..... - 104 -
3.1.1. La préparation psychologique. ..... - 104 -
3.1.2. La préparation mentale. ..... - 104 -
3.2. LA CONSTRUCTION DU PROGRAMME DE REFLEXION. ..... - 104 -
3.2.1. Les principes. ..... - 105 -
3.2.2. Déterminer les objectifs. ..... - 105 -
3.2.3. Concevoir le contenu. ..... - 107 -

4. L'EVALUATION DES HABILETES DE REFLEXION. ..... - 111 -

- CONCLUSION. ..... - 113 -

CONCLUSION : (ÉTUDE THEORIQUE) ..... - 114 -

DEUXIÈME PARTIE : ÉTUDE DE TERRAIN **..... - 118 -**

INTRODUCTION : **(PLAN DE L'ÉTUDE DE TERRAIN) ..... - 119 -**

DÉMARCHE 1 : ÉLABORATION D'UNE LISTE INITIALE DES SOUS-HABILETES D'EXPRESSION ORALE ..... - 122 -

1.1. CRITERES CONCERNANT LES ELEVES. ..... - 123 -
1.2. CRITERES SOCIOCULTURELS. ..... - 123 -
1.3. CRITERES METHODOLOGIQUES. ..... - 124 -
1.4. CRITERES CONCERNANT L'ELABORATION DES SOUS-HABILETES D'EXPRESSION ORALE. ..... - 124 -
I. Les sous-habiletés de compréhension de l'oral. ..... - 125 -
II. Les sous-habiletés de communication. ..... - 125 -
A) Les aptitudes linguistiques : ..... - 125 -
B) Les aptitudes sociolinguistiques : ..... - 126 -
C) Les aptitudes discursives : ..... - 126 -
D) Les aptitudes stratégiques : ..... - 126 -
III. Les sous-habiletés intonatives. ..... - 127 -
IV. Les sous-habiletés de fluidité orale. ..... - 127 -

DÉMARCHE 2 : VALIDATION DE LA LISTE INITIALE DES SOUS-HABILETES D'EXPRESSION ORALE ..... **- 129 -**

- INTRODUCTION. ..... **- 130 -**

2.1. LES TYPES DE VALIDITE. ..... - 130 -
a) La validité de contenu. ..... *- 130 -*
b) La validité de façade (ou apparente). ..... *- 130 -*
c) La validité hypothéco-déductive (dite validité conceptuelle ou théorique). ..... *- 131 -*
d) La validité en référence à un critère externe (dite validité concurrente). ..... *- 131 -*
e) La validité prédictive. ..... *- 131 -*
2.2. REFORMULER LA LISTE INITIALE EN QUESTIONNAIRE. ..... - 132 -
2.2.1. Les différents types de questionnaire. ..... *- 132 -*
2.2.2. La construction du questionnaire. ..... *- 132 -*
2.2.3. Les étapes principales de recherche par questionnaire. ..... *- 133 -*

DÉMARCHE 3 : DETERMINATION DE LA LISTE FINALE DES SOUS-HABILETES D'EXPRESSION ORALE. ..... **- 135 -**

- INTRODUCTION. ..... **- 136 -**

3.1. RECUEIL DES QUESTIONNAIRES REMPLIS. ..... - 136 -
3.2. LE DEPOUILLEMENT DU QUESTIONNAIRE. ..... - 136 -
3.2.1. Analyse descriptive. ..... *- 137 -*
3.2.2. Analyse inductive. ..... *- 141 -*
3.3. DETERMINATION DE LA LISTE FINALE. ..... - 142 -

DÉMARCHE 4 : ÉLABORATION DU TEST D'EXPRESSION ORALE ..... **- 144 -**

- INTRODUCTION. ..... **- 145 -**

4.1. DETERMINATION DES OBJECTIFS D'ENSEIGNEMENT. ..... - 145 -
4.2. ÉLABORATION DE FORMULAIRE CONVENABLE. ..... - 146 -
4.3. ÉLABORATION DE FICHE D'EVALUATION. ..... - 146 -

DÉMARCHE 5 : VALIDATION DU TEST D'EXPRESSION ORALE ..... **- 147 -**

- INTRODUCTION. ..... **- 148 -**

5.1. L'OBJECTIVITE. ..... - 148 -
5.2. LA VALIDITE. ..... - 148 -
5.2.1. La validité d'apparence. ..... *- 149 -*
5.2.2. La validité théorique. ..... *- 149 -*
5.2.3. La validité empirique. ..... *- 149 -*
5.2.4. La validité interne (ou de contenu). ..... *- 149 -*
5.3. LA FIDELITE (FIABILITE) ..... - 150 -

DÉMARCHE 6 : ÉLABORATION DU PROGRAMME DE REFLEXION ..... **- 152 -**

- INTRODUCTION. ..... **- 153 -**

6.1. DEFINITIONS A PRECISER ..... - 153 -
6.1.1. Habileté. ..... *- 153 -*
6.1.2. Manuel scolaire/curriculum/programme d'étude. ..... *- 153 -*
6.1.3. Programme de réflexion « thinking curriculum ». ..... *- 155 -*
6.2. LES CARACTERISTIQUES DU PROGRAMME DE REFLEXION. ..... - 156 -
6.3. ÉLABORATION DES UNITES BASEES SUR « LE PROGRAMME DE REFLEXION ». ..... - 157 -
6.3.1. Principe à respecter. ..... *- 157 -*
6.3.2. Démarches à suivre. ..... *- 157 -*
6.3.2.1. Une étude théorique. ..... *- 158 -*
6.3.2.1.1. Que signifie la taxonomie de Bloom ? ..... - 158 -

6.3.2.1.2. Que passe-t-il dans chaque niveau ? - 159 -
6.3.2.1.3. Adopter la taxonomie de Bloom. - 161 -
6.3.2.2. Élaboration des unités applicables. - 162 -
6.3.2.2.1. La pensée analytique. - 162 -
6.3.2.2.2. La pensée critique. - 163 -
6.3.2.2.3. La pensée créative. - 163 -

DÉMARCHE 7 : CHOIX DE L'ECHANTILLON EXPERIMENTAL - 164 -

- INTRODUCTION. - 165 -

7.1. POURQUOI UN DISPOSITIF « PRE-TEST/POST-TEST » ? - 165 -
7.2. LES TYPES DIFFERENTS DE L'ECHANTILLONNAGE. - 166 -
7.3. CHOISIR L'ECHANTILLON DE L'ETUDE. - 166 -

DÉMARCHE 8 : ADMINISTRATION DU PRE-TEST - 168 -

- INTRODUCTION. - 169 -

8.1. L'OBJECTIF DE PRE-TEST. - 169 -
8.2. ADMINISTRER LE PRE-TEST. - 169 -

DÉMARCHE 9 : DEROULEMENT DE L'ENSEIGNEMENT DES TROIS UNITES - 171 -

- INTRODUCTION. - 172 -

9.1. LES OBJECTIFS PEDAGOGIQUES. - 172 -
9.2. L'INTERACTION ENSEIGNANT/APPRENANT. - 172 -
9.3. LE DEROULEMENT DES COURS. - 173 -

UNITE 1 : LA PENSEE ANALYTIQUE - 177 -

LEÇON 1 : L'INFERENCE - 180 -

APPORT THEORIQUE - 182 -

ACTIVITES EDUCATIVES - 184 -

I. LES SOUS-HABILETES DE COMPREHENSION DE L'ORAL. - 185 -

II. LES SOUS-HABILETES DE COMMUNICATION. - 193 -

A) LES APTITUDES LINGUISTIQUES. - 193 -
C) LES APTITUDES DISCURSIVES. - 204 -
D) LES APTITUDES STRATEGIQUES. - 209 -

III. LES SOUS-HABILETES INTONATIVES. - 211 -

IV. LES SOUS-HABILETES DE FLUIDITE ORALE - 215 -

EXERCICES - 219 -

- SYNTHESE (LEÇON 1). - 222 -

LEÇON 2 : LA CATEGORISATION - 224 -

APPORT THEORIQUE - 226 -

ACTIVITES EDUCATIVES - 230 -

I. LES SOUS-HABILETES DE COMPREHENSION DE L'ORAL. - 232 -

II. LES SOUS-HABILETES DE COMMUNICATION. - 238 -

A) LES APTITUDES LINGUISTIQUES. ..... - 239 -
B) LES APTITUDES SOCIOLINGUISTIQUES. ..... - 243 -
C) LES APTITUDES DISCURSIVES. ..... - 246 -
D) LES APTITUDES STRATEGIQUES. ..... - 249 -

III. LES SOUS-HABILETES INTONATIVES. ..... - 251 -

IV. LES SOUS-HABILETES DE FLUIDITE ORALE. ..... - 255 -

EXERCICES ..... **- 259 -**

- SYNTHESE (LEÇON 2). ..... - 266 -

- COMPTE-RENDU (UNITE 1) : LA PENSEE ANALYTIQUE. ..... - 268 -

- CONCLUSION (UNITE 1). ..... - 270 -

UNITE 2 : LA PENSEE CRITIQUE ..... - 271 -

LES DEMARCHES A SUIVRE ..... **- 272 -**

LEÇON 1 : LE RESUME/LA SYNTHESE ..... - 275 -

APPORT THEORIQUE ..... **- 277 -**

ACTIVITES EDUCATIVES ..... **- 279 -**

I. LES SOUS-HABILETES DE COMPREHENSION DE L'ORAL. ..... - 281 -

II. LES SOUS-HABILETES DE COMMUNICATION. ..... - 282 -

A) LES APTITUDES LINGUISTIQUES. ..... - 282 -
B) LES APTITUDES SOCIOLINGUISTIQUES. ..... - 285 -
C) LES APTITUDES DISCURSIVES. ..... - 287 -
D) LES APTITUDES STRATEGIQUES. ..... - 289 -

III. LES SOUS-HABILETES INTONATIVES. ..... - 295 -

IV. LES SOUS-HABILETES DE FLUIDITE ORALE. ..... - 301 -

EXERCICES ..... **- 308 -**

- SYNTHESE (LEÇON 1). ..... - 312 -

LEÇON 2 : LA PRISE DE DECISION ..... - 313 -

APPORT THEORIQUE ..... **- 315 -**

ACTIVITES EDUCATIVES ..... **- 317 -**

I. LES SOUS-HABILETES DE COMPREHENSION DE L'ORAL. ..... - 318 -

II. LES SOUS-HABILETES DE COMMUNICATION. ..... - 321 -

A) LES APTITUDES LINGUISTIQUES. ..... - 321 -
B) LES APTITUDES SOCIOLINGUISTIQUES. ..... - 322 -
C) LES APTITUDES DISCURSIVES. ..... - 324 -
D) LES APTITUDES STRATEGIQUES. ..... - 326 -

III. LES SOUS-HABILETES INTONATIVES. ..... - 329 -

IV. LES SOUS-HABILETES DE FLUIDITE ORALE. ..... - 333 -

EXERCICES ..... **- 337 -**

- SYNTHESE (LEÇON 2). ..... - 342 -

- COMPTE-RENDU (UNITE 2) : LA PENSEE CRITIQUE. ..... - 343 -

- CONCLUSION (UNITE 2). ..... - 345 -

UNITE 3 : LA PENSEE CREATIVE ..... - 346 -

LEÇON 1 : L'IMAGINATION ..... - 349 -
L'IMAGERIE MENTALE ..... - 351 -
APPORT THEORIQUE ..... - 351 -
ACTIVITES EDUCATIVES ..... - 353 -
I. LES SOUS-HABILETES DE COMPREHENSION DE L'ORAL. ..... - 354 -
II. LES SOUS-HABILETES DE COMMUNICATION. ..... - 358 -
A) LES APTITUDES LINGUISTIQUES. ..... - 358 -
B) LES APTITUDES SOCIOLINGUISTIQUES. ..... - 361 -
C) LES APTITUDES DISCURSIVES. ..... - 364 -
D) LES APTITUDES STRATEGIQUES. ..... - 366 -
III. LES SOUS-HABILETES INTONATIVES. ..... - 368 -
IV. LES SOUS-HABILETES DE FLUIDITE ORALE. ..... - 372 -
EXERCICES ..... - 376 -
- CONCLUSION (PREMIERE PARTIE : L'IMAGERIE MENTALE). ..... - 381 -

LA VISUALISATION CREATIVE ..... - 382 -
APPORT THEORIQUE ..... - 382 -
ACTIVITES EDUCATIVES ..... - 383 -
I. LES SOUS-HABILETES DE COMPREHENSION DE L'ORAL. ..... - 384 -
II. LES SOUS-HABILETES DE COMMUNICATION. ..... - 387 -
A) LES APTITUDES SOCIOLINGUISTIQUES. ..... - 387 -
B) LES APTITUDES DISCURSIVES. ..... - 390 -
C) LES APTITUDES STRATEGIQUES. ..... - 393 -
EXERCICES ..... - 396 -
- CONCLUSION (DEUXIEME PARTIE : LA VISUALISATION MENTALE). ..... - 400 -

LEÇON 2 : LA RESOLUTION DE PROBLEMES ..... - 401 -
APPORT THEORIQUE ..... - 402 -
ACTIVITES EDUCATIVES ..... - 404 -
I. LES SOUS-HABILETES DE COMPREHENSION DE L'ORAL. ..... - 405 -
II. LES SOUS-HABILETES DE COMMUNICATION. ..... - 407 -
A) LES APTITUDES LINGUISTIQUES. ..... - 407 -
B) LES APTITUDES SOCIOLINGUISTIQUES. ..... - 412 -
C) LES APTITUDES DISCURSIVES. ..... - 414 -
D) LES APTITUDES STRATEGIQUES. ..... - 415 -
III. LES SOUS-HABILETES INTONATIVES. ..... - 418 -
IV. LES SOUS-HABILETES DE FLUIDITE ORALE. ..... - 426 -
EXERCICES ..... - 431 -
- SYNTHESE (LEÇON 2). ..... - 436 -

- COMPTE-RENDU (UNITE 3) : LA PENSEE CREATIVE. ..... - 437 -

- CONCLUSION (UNITE 3). ..... - 439 -

CONCLUSION : (DÉMARCHE 9 : ENSEIGNEMENT DES TROIS UNITES EDUCATIVES) ..... - 440 -

DÉMARCHE 10 : ADMINISTRATION DU POST-TEST ..... - 445 -

DÉMARCHE 11 : ANALYSE STATISTIQUE DES RESULTATS ..... - 447 -

- INTRODUCTION. ..... - 448 -

11.1. ÉMETTRE DES HYPOTHESES. ..... - 448 -
11.1.1. Les principes d'élaboration de l'hypothèse. ..... - 448 -
11.1.2. Élaboration des hypothèses. ..... - 449 -
11.1.3. Les hypothèses de la recherche. ..... - 449 -
11.2. TRAITEMENT STATISTIQUE DES NOTES OBTENUES. ..... - 449 -

DÉMARCHE 12 : TRAITEMENT ET INTERPRETATION DES RESULTATS- 450 -

- INTRODUCTION. ..... - 451 -

12.1. L'EPREUVE DES HYPOTHESES. ..... - 452 -
12.2. LA COMPARAISON DES RESULTATS. ..... - 454 -
12.2.1. Groupe 1. ..... - 455 -
12.2.2. Groupe 2. ..... - 455 -
12.3. L'EPREUVE DES RESULTATS. ..... - 456 -
12.4. LA DESCRIPTION RESUMEE DES OBSERVATIONS. ..... - 458 -
12.4.1. Les sous-habiletés de compréhension de l'oral. ..... - 459 -
12.4.2. Les sous-habiletés communicatives. ..... - 459 -
12.4.3. Les sous-habiletés intonatives. ..... - 460 -
12.4.4. Les sous-habiletés de fluidité orale. ..... - 461 -

CONCLUSION ..... - 462 -

1. SYNTHESE. ..... - 463 -

1.1. UNE ETUDE THEORIQUE. ..... - 463 -
1.2. UNE ETUDE DE TERRAIN. ..... - 464 -

2. RECOMMANDATIONS ET SUGGESTIONS. ..... - 468 -

RÉFÉRENCES ..... - 471 -

BIBLIOGRAPHIQUES ..... - 471 -

GLOSSAIRE ..... - 536 -

INDEX ..... - 539 -

LES ANNEXES ..... - 546 -

Développer les sous-habiletés d'expression orale en FLE par le programme de réflexion « *thinking curriculum* »

Résumé

Cette recherche porte sur des analyses de pratiques de classe, mises en place dans le cadre d'une étude expérimentale menée dans la banlieue parisienne. Elle s'inscrit dans la réflexion sur les liens entre les processus de réflexion d'ordre supérieur (l'analyse, l'évaluation et la création) et l'apprentissage du français. Elle porte sur le développement des sous-habiletés de l'expression orale en français selon l'hypothèse qu'il existe des liens entre la réflexion et la production orale. L'objectif est de mettre en valeur les diverses pratiques basées sur le programme de réflexion « *thinking curriculum* » et voir dans quelle mesure elles favorisent la compréhension et l'expression orales chez les apprenants. Dans une perspective de regards croisés, cette recherche a été menée en deux études : théorique et expérimentale. La mise en pratiques enseignantes a permis de s'interroger sur l'efficacité de ces activités d'enseignement, notamment au regard du contexte d'apprentissage. Les résultats obtenus confirment que la prise en compte des réflexions sur et dans la langue apprise est cruciale, ce qui confirme l'importance d'une approche réflexive de l'enseignement/apprentissage du français pour assurer le passage des capacités communicatives de base à une langue de scolarisation structurée.

Mots clés : sous-habileté, production orale, expression orale, habilité de réflexion, programme de réflexion, réflexion sur la langue, réflexion en langue.

Development of oral expression's sub-skills in the FLE by thinking curriculum

Abstract

The present research focuses on the analysis of classroom practice, implemented as part of an experimental study in a Paris suburbs school. It is part of the reflection on the links between higher order thinking processes (analysis, evaluation and creation) and learning French. It focuses on the development of sub-skills of oral expression in French, according to the assumption that there are links between thinking and speaking. The aim is to highlight the various practices based on the "thinking curriculum", and to see how they promote understanding and speaking skills among learners. In order to have different perspectives, this research was carried out in two studies: a theoretical and an experimental one. The experimental study allowed questioning the effectiveness of such teaching, particularly in terms of the learning context. The results confirm that the consideration of reflections on and in language learned is crucial, which confirms the importance of a reflexive approach to teaching / learning French to ensure the passage of basic communication skills to a structured language of schooling.

Keywords: sub-skill, oral production, oral expression, thinking ability, thinking curriculum, reflection on language, thinking in language.

École doctorale 268 : Langage et langues

Unité de recherche : Didactique des Langues, des Textes et des Cultures