



UNIVERSITE DU BURUNDI
FACULTE DES LETTRES ET SCIENCES HUMAINES
DEPARTEMENT DE LANGUE ET LITTERATURE
FRANÇAISES
MASTER EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE
ETRANGERE
PREMIERE ANNEE

Cours de Communication et Interactions en
Classe de Français Langue Etrangère

MDF1103

Volume horaire : 45h (Cours Magistral : 30h+ Travaux dirigés : 15h)

ENSEIGNANT : Dr. Adelin MPEREJIMANA

Année Académique 2023-2024

DESCRIPTION ET CONTENU DU COURS

1. Objectif général

Dans ce cours de Communication et interaction en classe de FLE, il sera question de développer les formes interactionnelles favorisant l'apprentissage du français Langue Etrangère. Ainsi, les objectifs spécifiques de ce cours seront entre autre :

- a. Analyser les stratégies efficaces de communication enseignant-élève.
- b. Identifier les facteurs qui favorisent l'interaction entre apprenant en classe du FLE

2. Contenu du cours

Le cours aborde les interactions enseignants- apprenants. Il analyse également les stratégies de communication en classe du FLE et les processus de socialisation langagière. Il traite de la diversité des situations de communication en milieu scolaire. Enfin, il va mettre en évidence l'importance de la communication verticale et horizontale dans l'enseignement-apprentissage.

3. Démarche méthodologie

La méthodologie sera basée principalement sur deux méthodes : Méthode active et méthode participative. La méthode active, dans son fondement, vise à privilégier l'activité de celui qui apprend et non l'activité de celui enseignant (Romainville, 2007). Apprendre en agissant est le concept clé des méthodes utilisées en pédagogie active. La connaissance s'acquiert non plus par simple transmission, mais bien par les interactions effectives, notamment avec les autres apprenants. Quant à la démarche participative, elle consiste à impliquer en phase de conception, différents acteurs, habituellement extérieurs au projet. Cela permet aux concepteurs d'avoir une meilleure connaissance du contenu et des besoins du projet, et de mieux les prendre en compte.

4. Mode d'évaluation

Deux modes d'évaluation seront faites dans le cadre de ce cours. D'un côté, il sera procédé à une évaluation continue qui fera suite aux exercices qui seront vus et fait en groupe ou en individuel dans le cadre des travaux dirigés. De l'autre côté, il sera procédé à une évaluation sommative à la fin du cours. Il s'agira d'examiner chaque étudiant quant à sa capacité de compréhension de différente communication et des interactions de communication du français Langue Etrangère.

1. LA DIDACTIQUE GENERALE

Est apparue en partie en réaction à la prolifération des domaines de recherche des Sciences de l'Éducation et aussi en réaction au caractère très général de la pédagogie.

Elle se centre sur la mission principale de l'école à savoir : l'enseignement et l'apprentissage des matières scolaires.

Il existe plusieurs didactiques, chacune étant propre à l'une des principales disciplines d'enseignement (français, mathématiques, éducation physique, etc.)

Une vraie didactique est « verticale », par discipline d'enseignement, et non « horizontale » (ou transversale).

Mais plusieurs concepts communs (ex: *transposition didactique*, *contrat didactique*, *situation didactique*, etc.)

Les principaux concepts et les principales théories de la didactique (triangle didactique...) ont été proposés par des chercheurs français, belges, suisses.



fig. 4 : Les trois heuristiques de la recherche didactique

Le triangle didactique est une représentation schématisée du système didactique.

Le système didactique, qui apparaît dans toute médiation du savoir entre un enseignant et un enseigné, est formé des interrelations produites entre les 3 actants suivants :

- Le savoir (en l'occurrence scolaire),

- l'enseignant
- et l'apprenant

1.1. Caractéristiques et le rôle du personnel enseignant

Situation dans les écoles : très difficile et catastrophique.

Dans ce contexte, il existe de nombreux professeurs inoubliables, qui marquent à jamais leurs élèves.

Certains sont des exemples, élargissent les horizons des élèves.

D'autres transmettent le virus d'une matière et donnent envie d'être créatif dans un domaine.

Rencontrer cette catégorie d'enseignant est un accident du destin qui illumine la vie et colore la personnalité.

Répondre à la question « Qu'est-ce qu'un bon prof ? » est bien souvent complexe.

Chacun a un avis sur la question en lien avec le vécu scolaire.

Les traits : *autorité, humour, engagement...*

2 aspects complémentaires: relation humaine et relation aux savoirs.

Le bon prof instaure avec ses élèves une relation humaine qui ne brade pas ses exigences sur les savoirs.

Par son engagement, sa motivation, les élèves peuvent se laisser happer, se laisser emmener sur les chemins de l'apprentissage.

Le bon prof est un passionné qui sait communiquer, se brancher sur la réalité de ses élèves et les motiver.

C'est une personne que l'on aimerait retrouver l'année suivante.

Un bon prof est à la fois un enseignant brillant et un enseignant qui a les yeux qui brillent.

Brillant, car il maîtrise sa matière, il se pose des questions pour faire évoluer son enseignement, il réactualise sans cesse ses connaissances et il est capable de les organiser pour les mettre à portée de ses élèves.

L'enthousiasme communicatif qu'il dégage en cours, témoigne de son intérêt pour sa discipline, pour son métier, pour ses élèves, mais également de son envie d'être là.

Il a la profonde conviction que tout élève, quel qu'il soit, est capable d'apprendre.

Les enseignants qui font plus d'effet que les autres

L'enseignant guide et praticien réflexif (*il n'est plus uniquement perçu comme un transmetteur de savoirs, il est capable d'établir un rapport cohérent et itératif entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques issus de son agir professionnel*)

L'enseignant héritier, critique et interprète de la culture (*il aide les élèves à «construire du sens» par l'établissement de nouveaux rapports aux savoirs, à eux-mêmes, au monde et à autrui*)

L'enseignant n'agit plus de façon isolée (*il travaille en réseau avec ses collègues et avec des personnes-ressources dans la planification de l'enseignement et de l'apprentissage*)

L'enseignant est un professionnel (*choix des situations d'apprentissage, ainsi que des méthodes, des stratégies et des approches pédagogiques en fonction des centres d'intérêt, des aptitudes, des modes et des rythmes d'apprentissage des élèves*)

1.2. Caractéristiques et rôle de l'apprenant

Une formation n'est pas faite pour celui qui la donne, mais pour celui ou celle qui la suit.

Il faut donc tenir compte des caractéristiques des apprenants.

Les problèmes que vit l'apprenant, lors de ses apprentissages, sont souvent dus à des troubles d'enseignement qui sont au nombre de 4 selon Giordan.

1. L'enseignant ne présente pas toutes les informations qui sont nécessaires pour que l'apprenant puisse se représenter les informations.
2. L'enseignant ne présente pas les informations de façon motivante pour l'apprenant.
3. L'enseignant ne tient pas compte du niveau de connaissances des apprenants, ce qui fait que les informations présentées ne sont pas accessibles.
4. L'enseignant ne tient pas compte que l'apprenant n'a peut-être pas les préalables nécessaires à la compréhension des informations

L'élément clé de toute formation, celui qui, plus que la méthode, l'enseignant ou les savoirs en fait sa réussite ou son échec.

Il intervient dans la formation, la subit et la modifie en fonction de ses caractéristiques propres, physiques, psychologiques et intellectuelles.

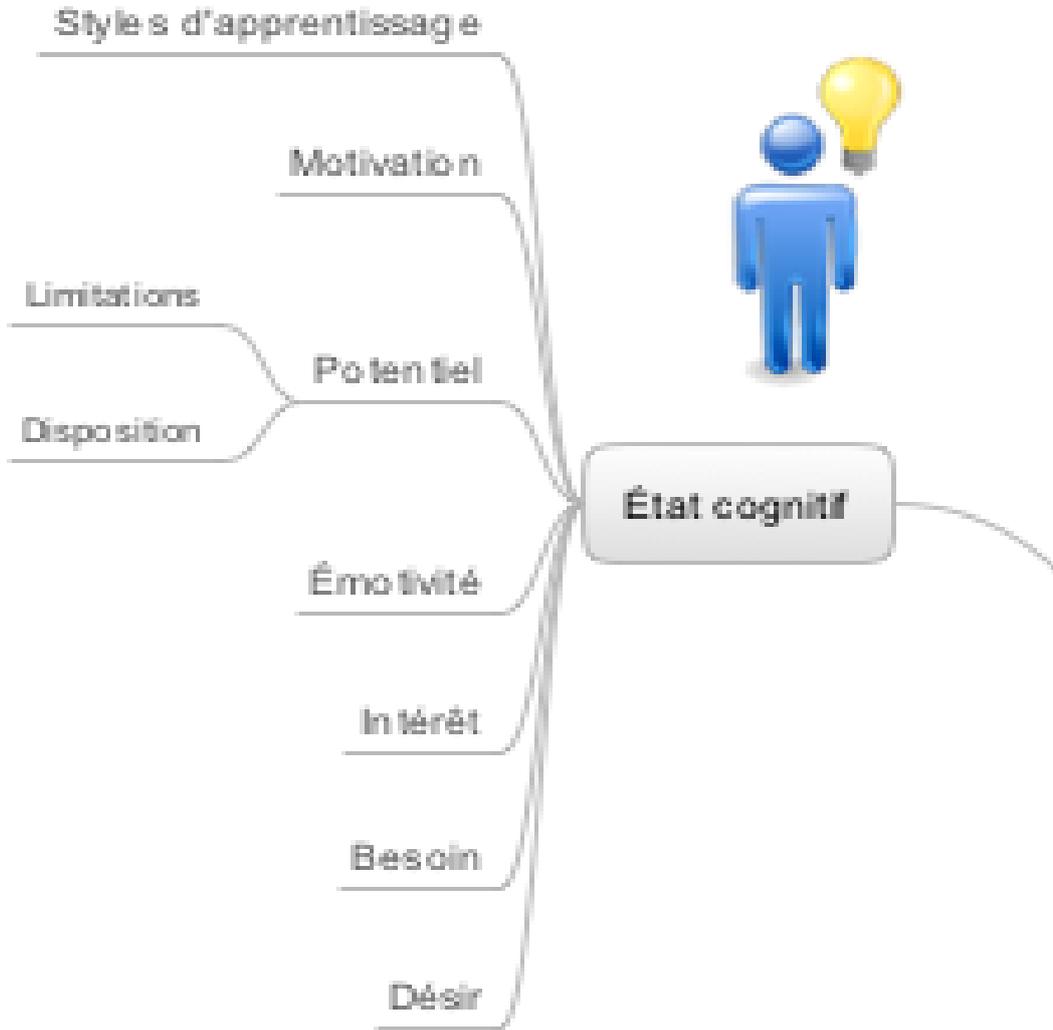
Sa démarche d'apprentissage sera différente selon son histoire de vie, sa capacité d'investissement, ses motivations, ses attentes, ses habitudes de travail...

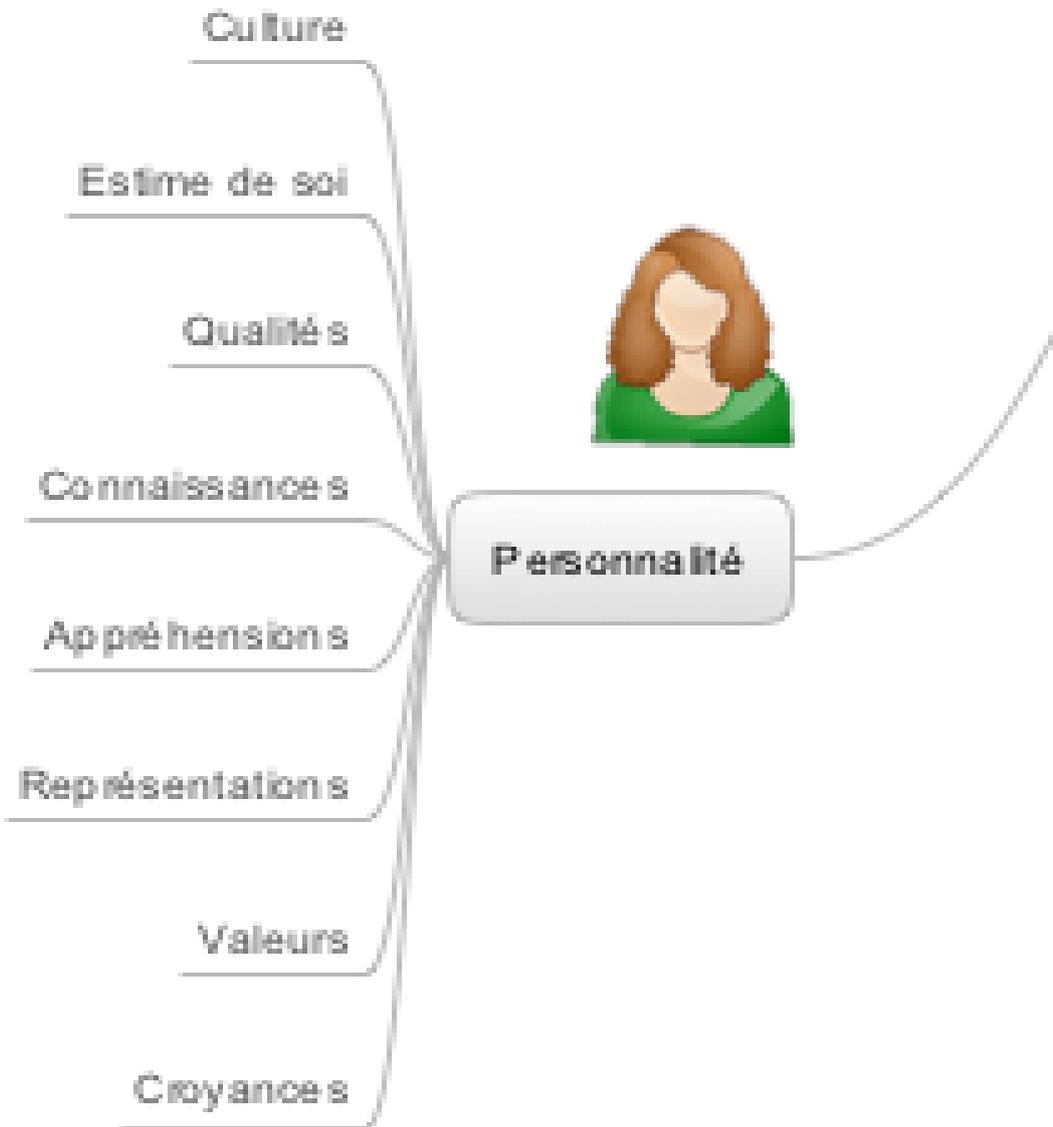
La formation proposée à un individu doit donc tenir compte de ces diverses composantes.

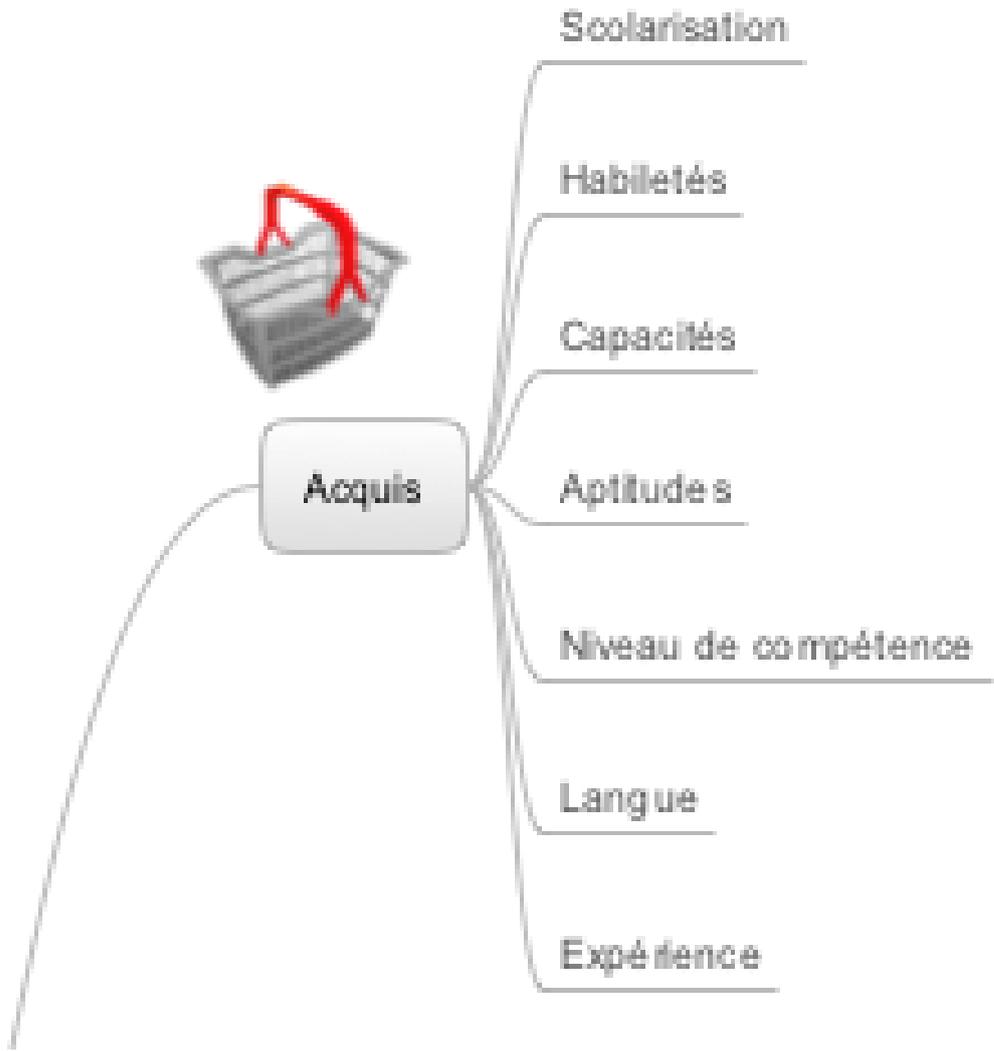
On a deux grands types d'apprenants :

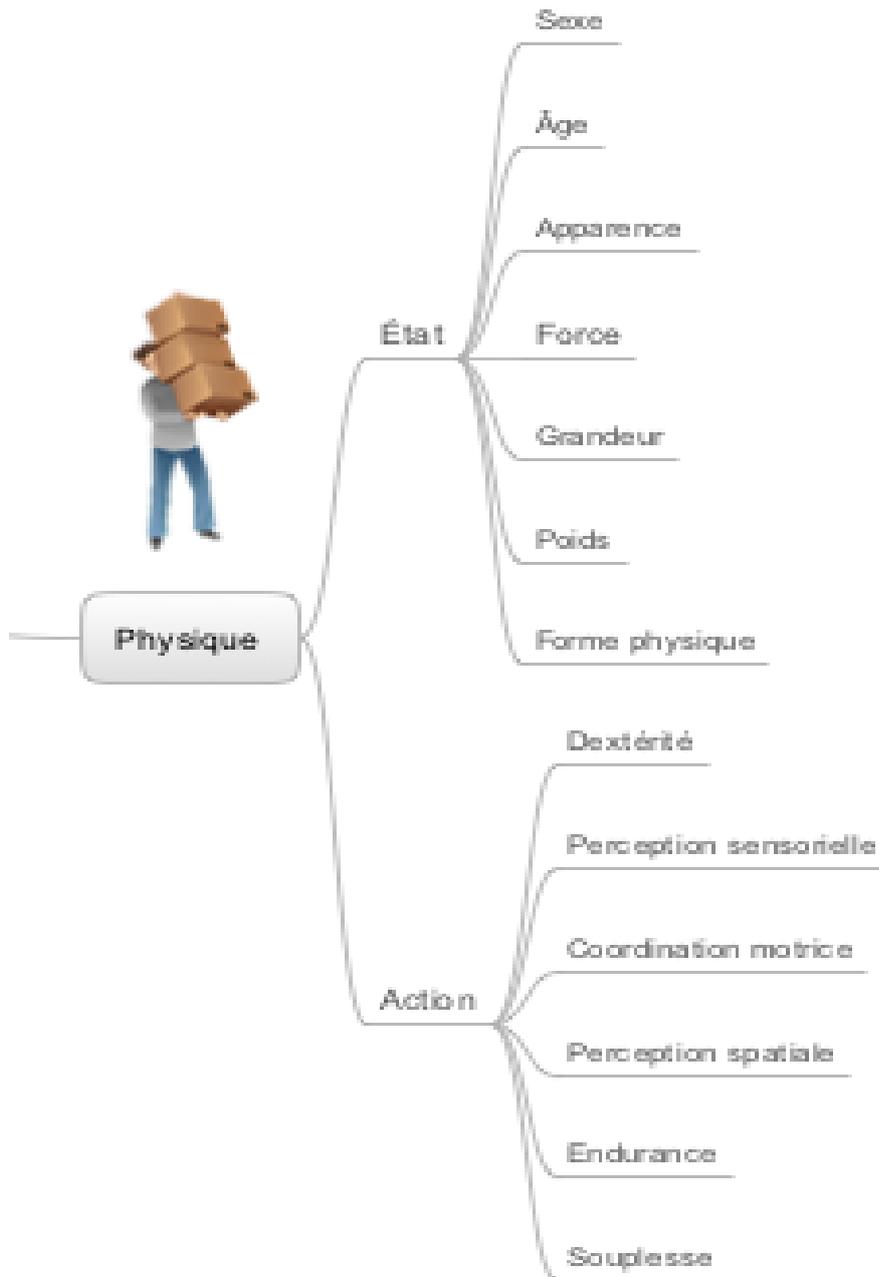
- ✓ ceux qui choisissent librement de suivre une formation que ce soit pour leur développement personnel ou pour acquérir plus de compétences professionnelles ;
- ✓ ceux qui suivent une formation comme une obligation pour avoir de nouvelles conditions de vie, de travail ou à la demande d'un organisme

- ✓ L'apprentissage ne part jamais de rien : chacun apprend en fonction de ce qu'il sait déjà et réagit aux nouvelles acquisitions selon ses caractéristiques propres et son vécu.
- ✓ Il est donc nécessaire – dans tout processus d'apprentissage – de prendre en considération l'individu avec son histoire, son intérêt, ses sensibilités et ses projets.
- ✓ Chaque individu est unique et a un vécu unique qui doit être pris en considération car il réagira différemment selon son histoire personnelle, professionnelle, ses expériences et suivant l'idée qu'il se fait de l'apprentissage et le résultat qu'il en attend.
- ✓ L'image que se fait l'individu et les affects qu'il éprouve à propos d'expériences de changements antérieures deviennent souvent déterminantes alors pour expliquer sa motivation, son engagement effectif en formation et les résultats qu'il obtiendra.
- ✓ Accorder une grande place à l'épanouissement personnel et social de l'individu.
- ✓ L'apprenant doit être acteur du choix du contexte de formation.
- ✓ Il faut évaluer les besoins, attentes, motivations de l'apprenant et lui offrir le contexte idoine pour éviter des abandons en cours de route









Du point de vue de l'enseignant,

Un bon élève est présent, ponctuel, rapide, concentré, a de l'intérêt pour les matières académiques, a une attitude respectueuse, a de bonnes notes.

Du point de vue des élèves ou même de la société

L'excellent élève peut être admiré, jaloué, bafoué, moqué.

Un large panel de mots utilisés par les autres élèves pour caractériser les très bons élèves : *l'intello, le choucou, le favori, le lèche-bottes, le préféré, l'élú, le meilleur...*

Les apprenants que tout enseignant aimerait avoir

- ✓ **L'élève engagé affectivement** dans la construction de ses connaissances et le développement de ses compétences

- ✓ **L'élève actif et réflexif** (cognition et métacognition) dans la construction de ses connaissances et le développement de ses compétences

- ✓ **L'élève en interaction** avec ses pairs, ses enseignants et son environnement le développement de ses compétences

1.3. Nature et caractéristiques des savoirs

Des contenus et des thèmes :

- Capables de susciter l'intérêt des apprenants
- Contextualisés
- Adaptés au niveau des élèves
- Transmis dans un langage accessible

2. LA DIDACTIQUE DES LANGUES

Discipline en pleine émergence, la didactique des langues a progressé de manière importante au cours des dernières années.

Des projets de recherche variés permettent de faire avancer les connaissances tant au niveau régional qu'international.

En établissant des ponts entre les découvertes scientifiques et la pratique, cette didactique favorise le développement d'une démarche d'enseignement dans les domaines de la didactique de la lecture, de l'écriture, de la grammaire et de l'oral.

Elle s'adresse au personnel enseignant déjà en poste ou aux aspirants qui souhaitent enseigner les langues comme langue première, seconde ou étrangère.

La didactique des langues pose le problème de la prise en compte de la complexité de l'enseignement - apprentissage d'une langue.

Les relations entre la didactique d'une discipline (la didactique des langues, par exemple) et la didactique générale reflètent le type de relations qui existent entre le général et le spécifique.

La didactique disciplinaire se déploie en sous-domaines et en champs ou sous-champs d'analyse de plus en plus spécifiques. Dans le cas particulier de la didactique des langues, pareille perspective encourage les transversalités nécessaires entre didactiques de langue maternelle et de langues étrangères ou secondes

La Didactique des langues ne se définit pas seulement comme une réflexion, mais aussi comme une action sur la réalité linguistique, et par conséquent humaine, il faut que ceux qui y travaillent situent leur action dans le cadre d'une réflexion éthique.

L'objet

La Didactique des langues a pour objet *l'étude des conditions et des modalités d'enseignement et d'appropriation des langues.*

Son objet ainsi défini, l'enseignement est conçu comme le guidage des apprenants dans leur acte d'appropriation linguistico-culturel.

2.1. Champs scientifiques de référence

- Sciences du langage-linguistique (langue)
- Anthropologie-ethnologie (culture)
- Sociologie (réalités sociales dans lesquelles les locuteurs des langues sont ancrés)
- Psychologie (ce qui se passe dans la tête du locuteur et comment on apprend une langue)

2.2. Les raisons de son émergence

Dans leurs propos, de nombreux enseignants faisaient très souvent montre de méfiance vis-à-vis du rôle de la langue première dans l'apprentissage d'autres langues, ainsi, éventuellement, que de celui d'autres langues apprises précédemment ou en même temps.

Ce type de conception où l'on considère les compétences dans chaque langue comme devant être soigneusement et irrémédiablement séparées les unes des autres, leur rapprochement ne pouvant déboucher que sur un résultat catastrophique.

Or l'un des enjeux majeurs en matière de langue, c'est aujourd'hui une importance incontournable, de la pluralité linguistique, de plus en plus présente dans de nombreuses sphères de la vie sociale.

Les orientations récentes en matière d'enseignement et d'apprentissage des langues insistent fortement sur le caractère plurilingue et pluriculturel de la compétence à construire au moyen de cet apprentissage (Conseil de l'Europe 2001).

La Didactique des Langues invite à arrêter de penser l'enseignement en langue comme une spécialisation dans **une** langue, n'intégrant, dans le meilleur des cas, que quelques tentatives de rapprochement avec la langue première.

Choix dominant de restreindre pendant longtemps l'enseignement des langues au système linguistique, au code, de la prononciation, de la grammaire, du vocabulaire... détaché des pratiques de communication.

Les choix didactiques dominants ont consisté à penser que pour pouvoir bien communiquer dans une langue d'une part il suffisait d'apprendre cette langue point et d'autre part en maîtriser le système.

Pour communiquer dans une langue il fallait d'abord avant même de communiquer en connaître la mécanique.

Faire fonctionner la phonétique, la phonologie, la syntaxe, le lexique... ensuite à partir de cela on pouvait activer les pratiques communicatives.

La forte tendance à enseigner la grammaire a imposé aux apprenants des taux d'exigence très élevés de la maîtrise de la mécanique linguistique (hors de leur portée) et cela au détriment des pratiques communicatives et des usages des langues.

Cela est une erreur didactique, l'une des explications qualitatives de l'échec de l'enseignement des langues vivantes aux jeunes dans les systèmes éducatifs.

Bien sûr dans les langues il y a du système, du verbal, du lexique... mais il y a également avant tout des usages sociaux, de la relation, de l'interaction et du culturel

2.3. Nouvelle tendance

La priorité c'est de mettre l'accent sur le dialogue, l'échange, la communication, l'interaction, la rencontre interculturelle avec l'altérité (qui appelle les apprentissages linguistiques, les rendent nécessaires, qui les inscrivent dans un contexte qui leur donne du sens, qui les rendent possible et efficace).

L'acquisition du linguistique, du code est à inscrire comme une conséquence de la compétence à communiquer, de la compétence interculturelle, à rencontrer les autres et à vivre avec eux.

Il faut d'abord susciter le besoin de communication ce qui appelle la maîtrise du code.

Les interrogations suivantes sur la nature de la langue à enseigner et sur les voies de l'acquisition sont celles qui émergent de la réflexion didactique sur les langues:

Quelle langue apprendre et partant, quelle langue enseigner ?

Langue objet d'apprentissage

Comment apprend-il une langue ? Comment apprend-il à l'utiliser ?

Rôle de l'apprenant

Comment favoriser l'apprentissage d'une langue ? Quelle méthodologie pour de l'enseignement / apprentissage ?

Rôle de l'enseignant

Une langue = code dans lequel on puise en fonction d'intentions, des moyens lexicaux, syntaxiques et morphologiques auxquels se superpose, pour le canal oral un ensemble de traits prosodiques au service de l'organisation d'un discours.

L'objet d'apprentissage devient donc le discours et non le code. La question devient dès lors de savoir choisir à bon escient la variété de discours la plus adaptée à une situation de communication.

La forme à enseigner sera donc celle qui est la plus adaptée à l'intention de communication du locuteur.

Ce qui sera alors recherché sera moins la rigueur formelle que l'aisance et la flexibilité

2.4. Langue écrite et langue orale

La belle langue est représentée par l'écrit, et non par l'oral.

La norme se définit très souvent par la langue écrite, celle des grands écrivains, tandis que l'oral est associé au *fautif*.

Cette norme prend corps dans les grammaires scolaires de français langue maternelle, qui visent à transmettre un code écrit, celui de l'orthographe, et une manière de bien parler, celle de l'écrit.

L'enseignement des langues reste souvent prisonnier de cette vision.

Exemple: la question par inversion vue comme la marque d'un langage soutenu par opposition à son équivalent la question par intonation considérée comme familier.

2.4.1. La timide entrée de l'oral dans la classe

La plupart des ouvrages de l'enseignement du français intègre de manière assez timide les données de l'oral.

Ils adoptent une position normative, décrivant uniquement les énoncés conformes aux normes de l'écrit.

L'oral serait du côté du dégradé, du familier, tandis que l'écrit serait la langue de la culture et de l'école.

Autrement dit, l'oral serait une forme imparfaite de l'écrit.

Caractéristiques de l'oral

L'oral est marquée par des :

- répétitions,
- inachèvements,
- hésitations,
- réajustements discursifs,
- de nombreuses incises ce qui lui vaut d'être traité de fautif.

L'oral serait dépourvu de formes grammaticales complexes, et dominé par la parataxe (juxtaposition de propositions sans rapport) , la répétition, les dislocations.

Etat des lieux de l'enseignement de l'oral

Pendant longtemps, son enseignement se limitait à posséder une bonne prononciation, une bonne intonation, et à employer un débit approprié.

Les enseignants se contentaient de former les élèves à avoir une élocution claire, juste et harmonieuse, qui tienne compte du sens, de la forme et de l'expressivité de la communication.

L'enseignement de l'oral, s'il y en avait un, était restreint aux éléments prosodiques : « On perfectionne son élocution par le souci constant de bien se faire comprendre ».

Il fallait habituer l'élève à prononcer clairement les voyelles et les consonnes ; à utiliser l'intonation à bon escient ; à tenir compte des phénomènes de liaison, d'assimilation.

L'oral d'antan

Le **savoir** est **détenu** par l'**enseignant**.

L'enseignant le **transmet** à l'élève

Interactions en sens unique

Erreur sanctionnée "Outrage à la langue"

L'oral est utilisé comme médium d'enseignement, car tous les enseignants parlent en classe et font parler leurs élèves, sans nécessairement leur enseigner comment le faire.

L'oral est utilisé comme médium d'enseignement

Il sert bien la lecture, l'écriture et la grammaire. Les enseignants font faire de la lecture à haute voix aux élèves, de la correction d'exercices divers en grammaire, en compréhension de textes et lorsqu'ils demandent aux élèves de s'exprimer en grand groupe sur un sujet.

Les activités d'oral ne sont pas enseignées même si elles sont régulièrement pratiquées en classe.

Les enseignants réalisent un exposé oral devant les élèves, mais seulement pour illustrer ce qu'ils veulent ou qu'ils ne désirent pas voir dans la production finale.

De plus, les enseignants ne font que donner des explications et des consignes sur le contenu de l'activité (par exemple : « Vous devez faire une introduction, un développement et une conclusion ») et sur les faits de langue exigés (par exemple : « vous devez utiliser un registre de langue correct et une intonation variée.

L'oral fait partie intégrante de l'enseignement du français. Dans leur formation les enseignants n'ont pas reçu de formation en didactique de l'oral.

Malgré le matériel et les ressources pédagogiques qui sont mis à leur disposition, les enseignants de français ressentent un inconfort devant l'enseignement de l'oral.

Leur difficulté à évaluer l'oral et d'en cerner les contenus d'apprentissage sont autant d'éléments contribuant à ce malaise.

Ils ont tendance à considérer l'oral comme un simple moyen d'enseignement au service des autres volets de l'enseignement du français

En résumé

La didactique des langues doit adopter une démarche pédagogique réaliste respectant les besoins et les aptitudes de chacun et s'orientant vers des objectifs sélectionnés à partir de besoins constatés par l'enseignant lors de productions orales et écrites réalisées en classe

La didactique des langues veut permettre à l'élève de prendre le langage qu'il possède déjà et de l'enrichir en tenant compte des différentes situations de communication.

L'école, dans une didactique des langues, doit favoriser des situations de communication réelles et formatrices auprès de l'élève et qu'elle doit donc être interactive et active dans l'ensemble des disciplines.

La langue en classe doit être développée et valorisée en tant que pratique et moyen de communication utile dans le contexte scolaire et extra scolaire, sans oublier que la production orale et écrite est une pratique de classe indispensable aux apprentissages qui a son importance.

La langue pour un apprenant est un moyen d'exposition de son imagination. Il est aussi pour beaucoup d'élèves un bon support de perception et d'apprentissage, les élèves se souviennent mieux d'une idée ou d'une notion qu'ils ont entendue ou lue.

2.5. Didactique des langues et activités orales en classe

Une didactique de la langue qui répond aux objectifs de l'enseignement-apprentissage de l'oral demande toujours une corrélation entre deux activités de base qui sont la compréhension et l'expression.

En suivant une approche communicative on commence nécessairement par comprendre avant de produire.

Compréhension orale

C'est une compétence qui vise à créer progressivement chez l'apprenant une stratégie d'écoute et de compréhension de l'énoncé oral, pour l'objectif de former des apprenants autonomes au moment de la prise de parole, et même de réinvestir ce qu'ils ont appris en classe à l'extérieur (vie quotidienne).

Ses objectifs sont d'ordre lexicaux, socioculturels, communicatifs, phonétiques, discursifs, morphosyntaxiques...

A travers la séance de compréhension orale les apprenants peuvent reconnaître des structures grammaticales, des sons, un lexique en situation d'énonciation, et des structures de communication qui amènent l'élève à une compréhension globale puis détaillée de l'activité proposée.

Production orale

L'expression orale, rebaptisée production orale, est une compétence que les apprenants doivent progressivement acquérir, qui consiste à s'exprimer dans des situations d'énonciation diverses.

Il s'agit toujours d'un rapport interactif entre un émetteur et un récepteur qui consiste à faire appel aux compétences de compréhension, pour que l'apprenant soit capable de produire oralement des énoncés dans des différentes situations de communication, pour qu'il puisse répondre, interroger, s'exprimer, demander, communiquer, après avoir surmonté les problèmes de prononciation, du rythme et d'énonciation, de grammaire, et d'autres liés à la compréhension.

Enseigner une langue, c'est donner le goût du risque aux élèves, développer avec eux des projets de découverte.

Apprendre une langue, c'est être conscient qu'une langue sert à communiquer, elle permet à des personnes d'échanger des informations, de réagir, d'exprimer des désirs, des sentiments, des opinions, elle permet d'interagir...

Apprendre une langue, c'est aborder une autre manière de voir le monde, découvrir un univers culturel et linguistique différent de sa culture d'origine: la perception des autres, la compréhension.

Pour créer le désir d'apprendre chez les apprenants, pour révéler la pertinence de l'apprentissage, il faut mettre en place une stratégie d'enseignement qui consiste à créer un affect positif entre l'apprenant et la langue cible.

L'apprentissage d'une langue devrait se définir au sens large, comme une approche faisant appel à tous les sens: l'ouïe, le toucher, le goût, l'odorat, la vue, approche réalisable grâce aux moyens audiovisuels: les cassettes audio, la vidéo, l'Internet...

Les supports utilisés en classe de l'oral

L'enseignement est toujours appuyé autant que possible sur les supports pédagogiques de son époque, livre, tableau, images, cassette, CD,...etc.

Ces supports ne sont pas de simples changements de la technologie moderne et d'actualité mais c'est l'occasion de renouvellement des pratiques et une remise en cause des rapports entre le savoir, l'apprenant et l'enseignant.

Le support tableau

Le tableau est un support visible par tous, sur lequel on peut écrire une infinité des mots, exercices, énoncés, etc.

C'est un support de connaissance et de construction. Pendant une séance orale le tableau deviendra un champ d'illustration et d'explication si une idée dite oralement est ambiguë pour certains apprenants.

L'image

L'image est l'un des supports utilisés dans la didactique des langues au primaire pour son pouvoir de véhiculer le sens aux enfants.

L'image est capable de faire appel à l'imagination de l'enfant, la chose qui l'encourage à parler et s'exprimer, sans oublier que c'est un support de concrétisation de l'abstrait et un moyen d'illustration.

Le support audio

Pendant la séance de l'oral l'enseignant peut utiliser des documents sonores, cassette, CD... enregistrés par des francophones, ou bien il peut faire ses propres enregistrements.

L'outil audio peut présenter une chanson, conte, dialogue... les écoutes de l'apprenant aux produits sonores vont l'aider à construire une idée sur le contexte qui va l'amener vers une production orale au moment de répondre aux questions posées.

L'audiovisuel comme support didactique

Les évolutions pédagogiques liées aux développements technologiques des dernières années placent les apprenants et les enseignants en relation directe avec le présent, l'actualité.

Elles facilitent l'accès diversifié à l'information et mènent logiquement à l'action et l'interaction immédiate en langue cible.

Les moyens audiovisuels en classe, bien maîtrisés, apportent un impact plus appuyé aux dires du professeur et soulignent les points importants qu'il désire faire acquérir.

Le son et l'image constituent non seulement un moyen d'apprendre la langue vivante, telle quelle, mais aussi un lien avec la culture de l'autre, dans sa diversité, et un lieu de découverte de la réalité multiculturelle française et francophone.

Enseigner une langue, c'est donner le goût du risque aux élèves, développer avec eux des projets de découverte.

Apprendre une langue, c'est être conscient qu'une langue sert à communiquer, elle permet à des personnes d'échanger des informations, de réagir, d'exprimer des désirs, des sentiments, des opinions, elle permet d'interagir...

Apprendre une langue, c'est aborder une autre manière de voir le monde, découvrir un univers culturel et linguistique différent de sa culture d'origine: la perception des autres, la compréhension.

Pour créer le désir d'apprendre chez les apprenants, pour révéler la pertinence de l'apprentissage, il faut mettre en place une stratégie d'enseignement qui consiste à créer un affect positif entre l'apprenant et la langue cible.

L'apprentissage d'une langue devrait se définir au sens large, comme une approche faisant appel à tous les sens: l'ouïe, le toucher, le goût, l'odorat, la vue, approche réalisable grâce aux moyens audiovisuels: les cassettes audio, la vidéo, l'Internet...

Par exemple, la vidéo doit rester un outil que l'enseignant utilise pour apporter des informations complémentaires, argumenter son cours, servir de facteur déclenchant.

Seul des extraits spécifiques doivent être exploités. Une séquence courte, qui tient compte de la spécificité de l'audiovisuel, suffit pour mettre en œuvre une séance de travail.

La question qui se posera au professeur de langue sera celle des critères de choix du document audiovisuel: types d'émission, rapport image/son, richesse du langage, difficulté de la langue, références culturelles, actualité, potentiel de motivation des élèves, etc.

Il s'agira ensuite de déterminer des objectifs pédagogiques pour concevoir des activités adaptées aux caractéristiques du document.

Selon qu'on privilégiera le plan visuel ou sonore, les activités retenues seront de différentes natures: un bulletin météo permettra d'étudier la géographie ou d'acquérir un lexique particulier, les publicités seront l'occasion pour les élèves de travailler l'expression de la comparaison, les adjectifs qualificatifs et de comprendre l'exploitation des référents culturels

Exemples d'exercices à appliquer pour enseigner l'oral :

– repérer des éléments d'information:

On visionne une séquence, d'abord sans le son (demander aux apprenants de noter les informations livrées par l'image) puis avec le son (demander aux étudiants de noter les infos complémentaires livrées par la bande son.

On peut aussi proposer aux élèves une liste de mots qu'ils seront chargés de cocher quand ils auront été suggérés par l'image ou entendus dans la bande son.

– zapper intelligemment :

On projette une minute d'un extrait de programme enregistré ou capté en direct et on fait déterminer le type d'émission : pub, météo, résultats sportifs, bandes annonces, informations, dessins animés, feuilletons... tout en demandant aux apprenants de justifier leurs réponses.

– regarder le journal télévisé :

demander aux apprenants de regarder le 20 heures d'une des chaînes. Le lendemain demander de lister les titres des différents sujets abordés, en respectant l'ordre de diffusion.

Comparer les résultats de l'enquête avec la liste exacte. Analyser le pourquoi de la mémorisation sélective des sujets qui a été constatée.

Après visionnement accéléré du JT, déterminer la façon dont les sujets ont été introduits, l'ordre dans lequel ils ont été diffusés et traités.

On essayera ainsi de repérer la stratégie du réalisateur.

– regarder le journal télévisé :

demander aux apprenants de regarder le 20 heures d'une des chaînes. Le lendemain demander de lister les titres des différents sujets abordés, en respectant l'ordre de diffusion.

Comparer les résultats de l'enquête avec la liste exacte. Analyser le pourquoi de la mémorisation sélective des sujets qui a été constatée.

Après visionnement accéléré du JT, déterminer la façon dont les sujets ont été introduits, l'ordre dans lequel ils ont été diffusés et traités.

On essayera ainsi de repérer la stratégie du réalisateur.

3. LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

En matière d'enseignement du français, l'école est supposée introduire le français standard dans les salles de classe (Corbeil 2000 ; Martel 2006 ; Martel et Cajolet-Laganière 1996).

Les observations sur le déséquilibre identitaire des élèves, créé par la compétition entre le français standard enseigné dans les écoles et le parler local ou les variétés locales de français, devraient inciter à reconsidérer l'enseignement du français dans les écoles.

Il faudrait reconnaître les pratiques langagières et les références identitaires des élèves.

Le français occupe une place centrale dans le système éducatif parce qu'il est à la fois objet et moyen d'enseignement.

Son enseignement est cependant le lieu de conflits de valeurs et d'oppositions idéologiques passionnelles, de tensions politiques intenses qui expliquent que la didactique du français est restée à la traîne, alors que des didactiques se constituaient en mathématique et en science.

3.1. Essai de définition

La didactique du français est la discipline scientifique où sont discutés et interrogés les théories, principes, méthodes et méthodologies qui régissent l'enseignement du français.

Jean-François HALTE (2000 : 15) : « l'objet de la didactique du français est l'ensemble des problèmes que pose la transmission appropriation des savoirs et savoir-faire de la matière française.

La définition de Christian PUREN (2004 : 21) : « discipline d'observation et d'intervention sur le processus conjoint d'enseignement et d'apprentissage des langues cultures ».

Dans sa synthèse, Yves REUTER (2005 : 212) tend vers une vision plus générale de ce qu'est la didactique du français en tant qu'objet scolaire (FLE, FLS, FLM...). Il insiste sur « trois éléments définitoires » mêlant les savoirs théoriques aux actions à savoir :

- « la didactique serait centrée sur des savoirs et des savoir-faire propres à la discipline (ce qui la distinguerait de la pédagogie);
- elle se caractériserait par une « matrice disciplinaire » spécifiée par la production/réception des discours oraux et écrits) ;
- elle se construirait dans un réseau de relations et d'interactions entre des pratiques d'enseignement/apprentissage ; des théories et des recherches ; l'histoire et l'épistémologie de la discipline ».
- L'enseignement de français est la discipline instrumentale des autres disciplines.
- En même temps, le français est aussi un bien commun à l'extérieur de l'école.
- Sa fonction de socialisation, d'intégration dans le corps social par la culture et la langue, est indiscutable.
- La didactique du français couvre le champ des pratiques scolaires ayant trait à l'enseignement de la langue et de ses enjeux culturels qu'elle analyse et qu'elle veut modifier ou orienter.
- Ce travail inclut une réflexion sur les savoirs, leur transformation en matière scolaire et leur appropriation par les apprenants.
- La didactique du français mène des recherches et des interventions qui devraient influencer la formation des enseignants et permettre de mieux comprendre les problèmes des apprenants.
- Lieu d'enseignement de la langue et de la communication, il est attendu par la communauté enseignante qu'il développe des savoirs utiles à toutes les disciplines.
- Le français est le bien commun de tous les enseignements : à ce titre, il fait l'objet de demandes et de pressions qui tendent à le tirer vers la satisfaction de demandes transdisciplinaires.
- L'enseignement du français présente un enjeu tout particulier au sein des disciplines scolaires dans la mesure où ses objets disciplinaires ont une fonction qui dépasse de loin la sphère du cours de français : la langue et la culture étant très largement partie prenante de la réussite de l'élève dans toutes les disciplines.
- L'objectif général de l'enseignement du français est de transmettre et faire construire un ensemble de savoirs et de savoir-faire sur le langage, la langue, la communication, les textes, la littérature, qui permettent à l'élève de mieux penser et s'exprimer et d'être un acteur social critique et créatif.
- Le français est une discipline scolaire éclatée en pratiques et dénominations rendues instables par les réformes successives. À l'université se distinguent, voire s'opposent, deux champs d'enseignement et de recherche, langue et littérature.
- Dans l'enseignement secondaire, pour ce qui concerne la France, la discipline "français" intègre des activités de production et de réception. Elle se répartit en

quatre composantes à un premier niveau d'analyse : la lecture, l'écriture, l'oral et l'étude ou la maîtrise de la langue.

- Cette dernière composante disciplinaire se subdivise elle-même usuellement en vocabulaire, orthographe, grammaire et conjugaison
- La particularité de l'enseignement du français est que c'est la même langue qui permet de produire des discours et de rendre compte de leur fonctionnement: la langue est à la fois moyen et objet d'enseignement.
- La didactique du français englobe aujourd'hui le champ de la didactique du français langue maternelle, celui de la didactique du français langue étrangère et de la didactique du français langue seconde.
- Il serait intéressant avant d'en préciser le sens, d'éclairer d'abord les notions de Français Langue Maternelle, Français Langue Etrangère et Français Langue Seconde.

3.2. Les notions de FLM, FLE ET FLS

Les concepts FLM, FLS et FLE sont étroitement liés, il est dès lors difficile de les traiter séparément.

Chaque composante de ces notions de base possède divers termes dont les significations sont variables, instables et imprécises.

Nous essayerons d'appréhender ces termes à partir de la dénomination des langues.

Besse H. (1987 : 13), conçoit la langue maternelle comme la langue acquise dès le plus jeune âge par simple interaction avec la mère et plus largement avec l'environnement familial.

Cuq (1991 : 97). Elle est la première langue qui s'impose à chacun

Ngalasso (1992 : 33) dans l'ordre d'acquisition et de maîtrise, la langue maternelle se positionne comme la *langue première* (L1).

Verdelhan (2002 : 11) : "c'est bien dans la langue maternelle que se développe la compétence de communication, et surtout l'oralité. L'enfant apprend les modes de communication en usage dans le milieu familial et social, les manières de s'adresser aux pairs ou aux aînés, de poser les questions ou d'y répondre, et les règles qui régissent la façon de parler. L'accès à la communication écrite n'existe bien sûr pas si la langue maternelle est purement orale, comme c'est parfois le cas".

Dans le but de dissiper le flou qui règne dans la définition de la notion de *langue maternelle* CUQ et GRUCA (2002, p.92) écrivent: "*La diversité des pratiques sociales autorise à appeler langue maternelle, la langue de la mère, du père, de la famille..., bref, du premier groupe social dans lequel l'enfant développe ses capacités langagières*".

Dans le même temps ces deux auteurs, expliquent que les linguistes emploient aussi le terme de *langue source*, qui désigne le système idiomatique initial du sujet, et les didacticiens les termes de *langue de départ* c'est-à-dire, le premier idiome dans lequel l'enfant se construit ou *langue de référence*, qui insistent surtout sur l'aspect dynamique de

l'appropriation. On a aussi le concept de *langue d'appartenance*, qui rend compte du fait que la langue est un élément important de la définition des nationalités et des ethnies, et pouvant susciter des revendications identitaires.

3.2.2. La notion de FLE

Différents contenus selon les auteurs.

Cuq (1991 : 99): "Nous entendons langue étrangère dans un sens beaucoup plus restreint, et qui tient compte du paramètre individuel au détriment du paramètre national : toute langue non première est langue étrangère".

La difficulté pour cerner avec précision la notion de *LE* conduit Verdelhan (1997 : 14) à suggérer que l'adjectif "étrangère" soit interprété de deux points de vue, du point de vue de l'individu et du point de vue du pays. Pour l'individu, le français est une *langue étrangère* à son milieu familial ce qui la distingue de sa langue maternelle, tandis qu'au niveau du pays, le français est *langue étrangère* parce que ne bénéficiant d'aucun rôle social ni institutionnel.

Dénomination récente, qui trouve son origine dans la situation linguistique des pays d'Afrique francophone et de son enseignement.

Unanimité sur la pertinence de l'objet spécifique auquel se réfère le FLS.

Discorde (sur la désignation de cet objet) qui se fonde sur l'emploi de l'adjectif « seconde » qui revêt un caractère « mystificateur » et « mensonger » (Dumont et Maurer, 1995, p.189).

L'adjectif « seconde » indique en français une fin de série ; en Afrique par ex, l'apprenant a parfois 2 langues ou plus dans son répertoire verbal avant de commencer l'apprentissage du français ; masque le sort des langues minorées (le Français étant langue 1^{ère})

Dumont et Maurer proposent une autre conceptualisation, celle de « langue privilégiée »

Vigner (1992, p.39). FL2

Voisin (1981) « langue seconde, langue étrangère privilégiée, langue de travail, langue d'accès à la connaissance scientifique et technique, langue des échanges avec la civilisation nationale et internationale, langue des échanges avec la civilisation étrangère »

Ngalasso (1992) «langue d'enseignement, langue de culture, langue d'écriture, langue de développement, langue de la science et de la technique, langue de l'unification nationale, langue de l'ouverture au monde et d'autres encore ».

Ngalasso (1992 : 30-31), le français est considéré comme une langue seconde partout où, bien que langue étrangère, il est langue officielle et utilisé, à ce titre, de façon privilégiée.

Dumont (2002 : 112) entend par français langue seconde (FLS), une langue non maternelle qui, sans être parlée dans le milieu parental, est parlée dans le milieu scolaire, et éventuellement dans le milieu social et institutionnel.

Verdelhan (2002, p.19), précise que c'est "une langue non maternelle, c'est-à-dire apprise après la langue maternelle, mais qui, dans le pays considéré, a un statut particulier, lié à différentes causes : il est pratiqué par une partie de la population, il a une influence plus forte que d'autres langues sur le développement global de l'individu".

Jung (2004), « il existe plusieurs définitions du FLS ; elles ont pour point commun de retenir qu'il s'agit de la langue de la scolarité ».

Le FLS est alors désignée par la notion de *français de scolarisation*.

Cette notion peut se définir comme une langue apprise pour enseigner d'autres matières qu'elle-même et qui peut, dans certains pays, être présente dans l'environnement économique et social des élèves".

Verdelhan (2002) : "c'est une langue apprise et utilisée à l'école et par l'école" et elle a un triple rôle :

1. *d'abord matière d'enseignement: sa place est réservée dans les instructions officielles, les programmes, l'emploi du temps;*
2. *de permettre à l'élève de mener des apprentissages fondamentaux et d'apprendre d'autres disciplines (rôle de médiation par rapport à d'autres champs du savoir);*
3. *conditionne l'insertion dans le système et la réussite scolaire à travers des évaluations en tous genres, depuis l'oral quotidien de la classe jusqu'à la certification ultime.*

3.3. Les didactiques du FLM, FLE et FLS

3.3.1. La Didactique du FLM

Comme point de convergence, la LM est la langue du pays ou de la communauté d'origine de l'individu ou la langue parlée par l'environnement parental immédiat.

C'est celle que le locuteur, dès son enfance est à mesure d'acquérir ou non au cours de son apprentissage langagier.

La discipline qui s'occupe de l'enseignement du français en tant que langue maternelle se dénomme la *DFLM*.

Claude Simard (1994 : 481-482) discipline relativement jeune. Son champ comme l'indique Simard est situé à l'intersection de deux grands domaines de référence, d'une part celui de l'enseignement/apprentissage, qu'étudient particulièrement les sciences de l'éducation et la psychologie, d'autre part celui de la langue, qui relève notamment des sciences du langage et des théories de la littérature.

Pour Vigner (2001 : 27) l'enseignement du FLM est celui qui s'appuie sur les capacités spontanées d'apprentissage de l'élève.

Une didactique dite du FLM vise à faire découvrir les structures d'une langue que l'on parle déjà naturellement ; d'où l'insistance sur l'orthographe plutôt que sur la prononciation, d'où aussi la place faite à la découverte explicite des règles et des formes grammaticales.

Rôle capital de la LM

La langue joue un rôle essentiel dans l'enseignement. C'est à travers la langue, en écoutant, lisant, parlant et écrivant, que les enfants apprennent. S'ils commencent l'école dans une langue qu'ils connaissent bien soit la langue qu'ils parlent à la maison, souvent appelée langue maternelle, ils peuvent comprendre ce qu'on leur enseigne et peuvent alors apprendre à lire et écrire.

Il est évident que le meilleur support pour enseigner à un enfant est sa langue maternelle. Psychologiquement, c'est le système des signes compris qui marche automatiquement dans son esprit pour s'exprimer et comprendre. Sociologiquement, c'est un moyen de s'identifier aux membres de la communauté à laquelle il appartient. Sur le plan pédagogique, il apprend plus rapidement par son biais que par celui d'un support linguistique qui ne lui est pas familier. (UNESCO, 1953, p. 41)

Un rapport de l'UNICEF de 1999 concordait avec l'UNESCO:

De nombreuses recherches montrent que les élèves apprennent plus vite à lire et à acquérir de nouvelles connaissances lorsqu'ils ont reçu un premier enseignement dans leur langue maternelle. Ils apprennent également plus rapidement une seconde langue que ceux qui ont d'abord appris à lire dans une langue qui ne leur était pas familière. (UNICEF, 1999, p. 41)

La LM est importante dans le développement sensori-moteur, cognitif, psycho-affectif moral et culturel de l'enfant. Elle conditionne l'équilibre psychologique et il existe une corrélation entre LM, d'une part, et succès ou échec scolaire, d'autre part.

La fonction d'outil d'acquisition des premiers apprentissages scolaires ne peut, à l'évidence, être confiée à une langue étrangère dont le niveau d'acquisition est encore trop approximatif dans les premiers temps de la scolarité. Elle revient tout naturellement à la LM qui offre la seule possibilité de verbalisation active, indispensable pour l'appréhension des opérateurs de base, des constructions abstraites, opératoires ou logiques.

Ne pas en tirer les conclusions sur le plan de la scolarité, c'est placer l'enfant en situation de régression, c'est l'empêcher de concrétiser et de maîtriser, tout en les formulant, ses observations et ses investigations sensorielles.

Un enfant peut subir des conséquences négatives graves du choc brutal provoqué par l'emploi exclusif d'une langue non maternelle dès la première heure de sa scolarité. On parle en général, dans de tels cas, d'enseignement *par submersion*.

La LM comme langue d'enseignement est essentiel dans la mesure où sa maîtrise est la clé pour les processus de communication en classe et, par conséquent, pour la construction des connaissances par les élèves.

De nombreuses recherches ont confirmé que des formes d'enseignement fondé sur la LM (*mother tongue-based education*) augmentent significativement les chances de réussite scolaire et donnent de meilleurs résultats.

Selon Baker 2001; Cummins 2000; CAL 2001 et surtout Benson 2004)

« L'acquisition de la langue écrite est plus efficace quand les élèves connaissent déjà la langue. Ils peuvent en effet employer des stratégies psycholinguistiques de formation d'hypothèses sur les correspondances entre l'image graphique et un mot connu; ils peuvent aussi commencer à communiquer par écrit dès qu'ils comprennent les règles sous-jacentes à l'orthographe de leur langue. En situation de submersion, par contre, les élèves peuvent arriver à décoder des mots écrits dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas ou mal, mais cela peut prendre des années jusqu'à ce qu'ils comprennent ce qu'ils lisent et arrivent à s'articuler par écrit ».

Si la construction des connaissances a lieu en L1, celle-ci commence bien plus tôt. La construction de nouveaux concepts dans la négociation entre enseignant et apprenants crée des contextes acquisitionnels participatifs qui favorisent simultanément les développements cognitifs et linguistiques. En situation de submersion ils sont par contre plus ou moins exclus de cette interaction par leurs connaissances linguistiques réduites.

L'évaluation des progrès des élèves est facilitée si ces derniers sont contrôlés en L1 tandis que, dans la situation submersive, les compétences linguistiques et les connaissances se confondent souvent de telle manière que l'enseignant ne sait pas si l'élève n'a pas compris un concept ou s'il a des difficultés d'expression.

Le domaine affectif, en particulier la confiance en soi-même, l'assurance, l'amour-propre et l'identité des enfants, sort renforcé de l'emploi de la L1 comme langue d'enseignement. Ceci augmente la motivation, l'initiative ainsi que la créativité des élèves et leur permet de développer leur personnalité et leur intelligence. Au contraire, l'enseignement submersif rend silencieux et passifs; le mode de répétition mécanique engendre des frustrations et finalement des échecs scolaires.

3.3.2. La Didactique FLE

Le FLE apporte une vision différente de l'apprentissage et de l'enseignement. Le français ne s'enseigne pas de la même façon à des étrangers qu'aux natifs de langue maternelle : les enjeux, les exigences, les méthodes, les contraintes et les contenus ne sont pas les mêmes. En FLE, l'apprenant dispose déjà du substrat de sa langue maternelle qui pourra influencer positivement (transferts) ou négativement (interférences) sur l'apprentissage du français.



Depuis une cinquantaine d'années, la discipline du FLE a placé la communication au cœur de ses préoccupations, perçue à la fois comme un objectif, mais aussi comme un moyen et une méthode d'apprentissage. Des activités spécifiques ont ainsi été développées comme les mises en situation globales ou encore les jeux de rôle. Ces exercices traduisent la volonté d'inscrire l'enseignement du français dans une perspective communicative.

Dans les premiers temps de l'apprentissage, la communication en FLE est principalement axée sur le développement de la compétence orale. Elle s'accompagne d'un certain équilibre vis-à-vis de l'écrit, mais tient en compte des besoins spécifiques des apprenants.

Le rapport à l'erreur est différent en FLE. Celle-ci est interprétée, non pas comme une faute, mais comme l'indice de l'étape de construction de la langue dans laquelle se situe l'apprenant.

En FLE, ce qui est enseigné/appris est « la pratique sociale d'une variété orale d'une langue dont les apprenants ne maîtrisent encore aucune autre variété » (Besse, 1989 : 37), tandis qu'en FLM, l'élève maîtrise déjà au moins une variété (orale) du français.

La didactique du FLE se démarque donc de la visée culturelle et normative qui a longtemps caractérisé l'enseignement du français langue maternelle, par une visée d'abord sociale qui s'intéresse aux besoins sociaux et individuels des apprenants.

De plus, le FLM s'est longtemps uniquement focalisé sur l'écrit : celui qu'il fallait connaître (les « grands auteurs »), celui qu'il fallait savoir écrire (l'apprentissage de la lecture et de l'écriture d'abord, et les différents types de rédaction et dissertation), tandis que le FLE a accordé, depuis le début du XXe siècle du moins, une large place à l'oral.

S'agissant de son apprentissage Cuq (1991 : 99) précise que quand le français est *langue étrangère* il est le plus souvent librement choisi par l'apprenant adulte, mais en principe par la famille de l'apprenant mineur.

Le FLE a l'avantage de la facilité, puisqu'il s'agit d'une langue essentiellement orale, aux contraintes moindres que la langue écrite, de comporter un lexique réduit et de recourir aux méthodes audiovisuelles, ce qui donne aux apprenants l'illusion d'apprendre en s'amusant.

Pratiquer une langue étrangère laisse l'apprenant irrémédiablement à l'extérieur des mécanismes profonds de cette langue et de la culture qu'elle sous-tend, le maintenant dans une espèce de prolétariat linguistique et culturel.

3.3.3. La Didactique du FLS

L'émergence de la DFLS est due au fait que les deux démarches méthodologiques préconisées jusqu'alors pour couvrir toutes les situations d'enseignement/apprentissage du français à savoir la DFLM et la DFLE, étaient devenues caduques pour caractériser les situations où le français est langue étrangère à statut privilégié comme c'est largement le cas dans les pays africains francophones.

Dans ces situations le français n'est pas une langue maternelle, il n'est pas une langue totalement étrangère. Il serait aberrant de l'enseigner comme une langue étrangère ordinaire. C'est donc pour répondre à ces situations particulières que sont nés "l'objet-FLS et le projet d'une didactique spécifique du FLS".

La DFLS s'adresse le plus souvent à des élèves dont les langues relèvent de familles complètement distinctes de celles des langues européennes. Ces élèves doivent gérer tout à la fois des contraintes d'ordre développemental, et d'ordre sociolinguistique liées au statut du français par rapport à leur langue d'origine.

La DFLS reste toute entière à être inventée. Elle n'a pas accouché jusqu'ici d'une méthodologie spécifiquement structurée, équivalente à celle de la DFLE. Cela pourrait

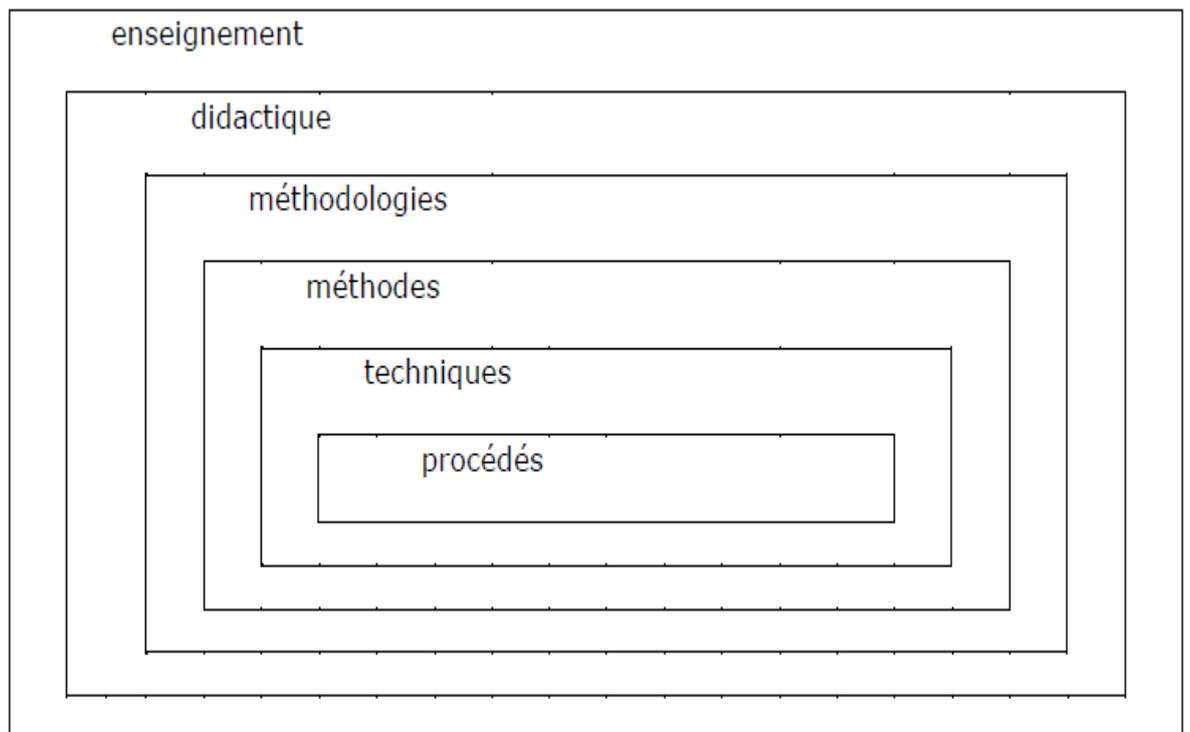
s'expliquer par l'étendue de la notion FLS et de la diversité de situations qu'elle recouvre, la complexité du concept.

Si le FLE possède depuis longtemps une didactique constituée et évolutive, le FLS ne connaît que quelques éléments épars, articles didactiques ou manuels. La problématique essentielle qui fait la différence entre DFLS et DFLE c'est que le FLS est une langue qui est un moyen d'acquisition d'autres savoirs.

Selon VERDELHAN (2002) le FLS présente 2 cas de figure principaux:

- ◆ Hors de France, l'enseignement du FLS est généralement régi par les textes officiels du pays considéré. C'est en tout cas ce qui se passe en Côte d'Ivoire, pays où le français est langue officielle.
- ◆ En France, même s'il n'y a pas de programmes, de méthodologie du FLS ni de cadrage officiel, l'enseignement du français langue seconde concerne les élèves issus de l'immigration. La finalité du FLS ici c'est d'être une langue transitoire qui assure le passage du FLE au FLM. La spécificité du FLS par rapport au FLE en matière de didactique, c'est la précocité de cet enseignement. Des enfants de cinq, six, sept ans sont confrontés à une langue qu'ils ne connaissent pas et qu'ils doivent comprendre pour pouvoir suivre les cours de mathématiques, histoire, géographie, etc.
- ◆ Cela impose pour l'élève, comme pour l'enseignant, une vigilance de tous les instants. Plus qu'ailleurs, l'élève en FLS a besoin d'un accompagnement constant dans son apprentissage qui pourra revêtir des formes variées.
- ◆ Les apprenants concernés par la DFLS, sont en général en situation de pluralité des langues et le plus souvent issus de sociétés dans lesquels ils ne sont qu'exceptionnellement confrontés à l'écrit. Cette condition du multilinguisme est à prendre en compte tout comme la tradition de l'oralité, les effectifs pléthoriques, les normes endogènes du français qu'on rencontre le plus souvent en situation de FLS notamment en Afrique.
- ◆ Il s'agit de tenir compte de l'environnement culturel de l'apprenant.
- ◆ Il est bon de s'appuyer sur les situations réelles de communication pour faire progresser la connaissance puis la maîtrise des outils linguistiques.
- ◆ Il importe avant de commencer l'apprentissage de la lecture, de faire comprendre à l'apprenant la fonction, l'utilité, de la chose écrite dans la société et non pas seulement dans l'univers scolaire.
- ◆ La fragilité des acquis étant plus significatives plus qu'ailleurs et les besoins immenses en matière d'usage et de maîtrise de la langue, enseigner le français comme langue seconde demande de la rigueur et de l'attention.

- ◆ L'enseignant doit mobiliser une gamme très large d'outils didactiques adaptés au milieu non seulement pour l'enseignement du français, mais aussi pour celui des autres matières véhiculées en français.
- ◆ Il faut que l'enseignant ait une formation adéquate à enseigner une langue non maternelle. Il ne doit plus simplement être un diffuseur de l'information scolaire, mais un animateur de la place, formé dans certains cas (Afrique) à gérer des grands groupes.
- ◆ **3.4. Histoire des méthodologies du FLE / FLS**
- ◆ **Méthodologie** : ensemble de principes fondamentaux qu'on va mettre en œuvre à travers une méthode ou les principes qui sous-tendent l'utilisation des outils
- ◆ **Méthodes** : outils constitués de manuels, textes et dialogues, supports, films, livre du maître (instrument où les consignes sont élucidées...), programmes...
- ◆ **Procédé**: Moyen destiné à faire quelque chose, à obtenir un résultat.
- ◆ Une **technique** correspond à un ensemble de **procédés**, et si l'on conserve le terme d'**enseignement** comme le plus général, tous ces termes clés se définiraient donc par des niveaux d'inclusion réciproque que l'on pourrait représenter ainsi :



- ◆ Dans l'évolution méthodologique, l'on a connu une succession de différentes méthodologies:
- ◆ **traditionnelle**
- ◆ **directe**

- ◆ active
- ◆ audiovisuelle
- ◆ communicative
- ◆ actionnelle

ÉVOLUTION HISTORIQUE DES APPROCHES
EN DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES EN FRANCE

APPROCHE PAR...	ORIENTATION OBJET ^a (LE CONNAÎTRE)			ORIENTATION SUJET ^b (L'AGIR)		
	1 LA GRAMMAIRE	2 LE LEXIQUE	3 LA CULTURE	4 LA COMMUNICATION		5 L'ACTION
SUPPORTS	phrases isolées d'exemples	documents visuels (représentations) et textuels (descriptions)	documents textuels (récits)	documents audiovisuels (dialogues)	tous types de documents, y compris authentiques	documents produits par les apprenants eux-mêmes pour réaliser leur projet
ACTIVITÉS	comprendre, produire	observer, décrire	analyser, interpréter, comparer, extrapoler, transposer, réagir	reproduire, s'exprimer	s'informer, informer	agir, interagir
HABILITÉS	CE	EO	combinaison ^c CE-EO	combinaison CO-EO	juxtapositions ^d variées CE, CO, EE, EO	articulations ^e variées CE/CO/EE/EO
MÉTHODOLOGIE DE RÉFÉRENCE	« méthodologie traditionnelle »	« méthodologie directe »	« méthodologie active »	« méthodologie audiovisuelle »	« approche communicative »	« perspective co-actionnelle »
PÉRIODES ^f	1840-1900	1900-1910	1920-1960	1960-1990	1970-1990	2000-?

La méthodologie traditionnelle

Dans la méthodologie traditionnelle, le titre et l'unité de la « leçon » étaient donnés par le point de grammaire qui y était traité, et la progression d'enseignement suivait l'ordre canonique de la grammaire morphosyntaxique de référence, auquel on empruntait par conséquent comme principe de distribution.

Pendant longtemps d'ailleurs, au moins jusqu'à la fin du XIXe siècle (et parfois jusque dans les années 1950 en Italie et en Espagne) ce que l'on appelle maintenant des « manuels » de langue s'appelaient toujours des « grammaires ».

C'est le cas de la *Nouvelle Grammaire espagnole* de Charles MARQUARD SAUER publiée chez Groos, Heidelberg-Paris, en 1882, et intitulé par ailleurs sur la page de garde *Méthode Gaspey-Otto-Sauer* (cette nouvelle appellation de « méthode », aux connotations plus modernistes, s'imposera par la suite).

On peut y lire dans la préface :

La méthode de cet ouvrage est basée sur une alliance de la théorie et de la pratique. De nombreux exercices de lecture, de traduction et de conversation appuient sans cesse les

règles qui exposent dans un ordre logique et rationnel, et de façon succincte et lucide, les préceptes essentiels de la langue.

Les titres des premières leçons étaient les suivants :

- Leçon 1 : De l'article
- Leçon 2 : Du pluriel des substantifs
- Leçon 3 : Déclinaison des substantifs
- Leçon 4 : Des prépositions
- Leçon 5 : Le substantif sans article (partitif)
- Leçon 6 : Des finales augmentatives et diminutives
- Leçon 7 : Des noms propres
- Leçon 8 : Le verbe auxiliaire *haber* (avoir)
- La méthodologie directe**
- Avec la méthodologie directe s'opère une première rupture fondamentale, puisque l'on passe d'une approche par la forme (la grammaire) à une approche par le sens (le lexique).
- L'instruction du 13 septembre 1890, qui propose pour les tout débuts de l'enseignement la technique de la « leçon de mots » – empruntée à la « leçon de choses » qui s'était imposée à l'époque dans la pédagogie rénovée du français langue maternelle à l'école primaire –, commence par cette phrase : « La première chose à donner à l'élève, ce sont les éléments de la langue, c'est-à-dire les mots ».
- L'unité de l'unité didactique est désormais assurée par l'unicité du vocabulaire thématique, auquel sont empruntés les titres des leçons, comme dans l'exemple suivant d'un manuel des années 1900 :
- 1e leçon : La salle de classe
- 2e leçon : La cour
- 3e leçon : La maison
- 4e leçon : La place de la ville
- 5e leçon : Le bazar
- 6e leçon : Le parc de la ville
- 7e leçon : Le jardin d'agrément
- 8e leçon : Le jardin potager
- 9e leçon : Le marché

- ❑ 10e leçon : Les métiers
- ❑ Le principe de distribution va lui aussi être emprunté à la nouvelle pédagogie du primaire et à ses principes de progression : ce sont les « centres d'intérêt » qui partent de la personne de l'élève *hic et nunc*, en classe, et qui s'en éloignent progressivement d'abord à l'intérieur du monde physique, puis en passant au monde de la société (« le commerce », « la vie sociale »,...) et finalement des idées (« qualités et défauts »,...).
- ❑ Voici comment ce principe est présenté dans la suite de la même instruction du 13 septembre 1890 :
 - ❑ *La seule règle à observer, c'est de ne prendre que des mots concrets répondant à des objets que l'élève a sous les yeux, ou du moins qu'il ait vus et qu'il puisse aisément replacer devant son imagination. Si l'école possède des tableaux servant aux leçons de choses, on ne manquera pas d'en profiter. Aux substantifs on joindra aussitôt quelques adjectifs exprimant eux-mêmes des qualités toutes extérieures, telles que la forme, la dimension, la couleur. Que manque-t-il pour former de petites propositions ? La troisième personne de l'indicatif présent du verbe être, et, avec deux questions fort simples : Qu'est ceci ? Comment est ceci ?, **on fera le tour de la salle d'école, de la cour, de la maison paternelle, de la ville et de la campagne.***
- ❑ **LA METHODOLOGIE ACTIVE**
 - ❑ Avec la méthodologie active s'opère, à partir du début des années 1920, un fort recentrage sur l'objectif culturel de l'enseignement scolaire des langues.
 - ❑ La conception contemporaine de la culture oblige à combiner trois approches hétérogènes : littéraire, historique et géographique. Un type de texte présente la particularité remarquable de combiner ces trois approches : c'est le récit de voyage, genre effectivement très utilisé dans certains manuels de second cycle au cours de la période 1920-1960.
 - ❑ Mais ce genre sans doute trop marqué et peu motivant pour les élèves a finalement été supplanté par le roman, vraisemblablement parce qu'il était le plus polyvalent en termes d'approches didactiques : on peut en effet en extraire des textes descriptifs, narratifs et/ou narratifs, et même dialogués.

Chaque unité didactique va désormais être construite à partir d'un document unique servant de support pour des activités dans la totalité des domaines, langagiers et culturels.

C'est le dispositif dit « d'intégration didactique maximale », fournit les formes linguistiques qui vont être reprises constamment par les élèves au cours de leur commentaire oral – et comme un modèle de culture – il est choisi comme hautement représentatif de sa culture de référence pour servir de prétexte à mobilisation par les élèves de connaissances culturelles

antérieures, et à extraction par les élèves ou apport par l'enseignant de nouvelles connaissances culturelles – : on comprend que ce soit massivement le texte littéraire qui ait été privilégié pour remplir une telle fonction, dès les tout débuts de l'apprentissage pour les langues de plus grande accessibilité immédiate (les langues néo-latines), dès que possible pour les autres.

On retrouve l'intérêt de ce dispositif didactique réaffirmé encore en 1985 pour toutes les langues dans les *Programmes des collèges* :

La pratique progressivement enrichie de la langue et la lecture, dès la quatrième, de textes de qualité, initient l'élève aux civilisations des pays dont il étudie la langue et aux aspects les plus représentatifs de leurs cultures. (Arrêté du 14 novembre 1985)

LES METHODOLOGIES AUDIOVISUELLE ET COMMUNICATIVE

Dans l'approche communicative, comme son nom l'indique bien, on passe à une « approche par la communication » qui se propose d'englober en cohérence tous les domaines.

C'est la fonction du concept de « compétence de communication », définie par ses composantes parmi lesquelles on retrouve les anciens domaines de la grammaire (dans la composante « linguistique »), du lexique (dans la composante « référentielle ») et de la culture (dans la composante « socioculturelle »).

Cette approche par la communication émerge déjà dans la méthodologie audiovisuelle, comme on le voit à la simple lecture des titres du manuel prototypique de première génération, *Voix et Images de France* (1961).

Ci-dessous quelques exemples significatifs :

- 2e leçon : La maison
- 4e leçon : L'appartement
- 6e leçon : La famille
- 9e leçon : À la fenêtre
- 10e leçon : Dans l'ascenseur
- 11e leçon : Dans la rue
- 20e leçon : À la poste
- 25e leçon : Au café
- 26e leçon : À l'hôtel
- 27e leçon : Au restaurant
- 14e leçon : En rangeant l'armoire
- 21e leçon : Mme Thibaut fait ses courses
- 22e leçon : M. Robin achète son journal

À côté de titres renvoyant encore à l'approche par le lexique (leçons 2, 4 et 6) apparaissent plus nombreux (leçons 9, 10, 11, 20, 25, 26 et 27) des titres de lieux, lesquels désignent symboliquement l'unité de communication.

Avec des dialogues de base audiovisuel, ce sont des personnages qui échangent en un temps limité un ensemble fini de répliques portant sur un même sujet.

Les lieux choisis :

- à la poste, les personnages vont acheter des timbres, poster du courrier ou retirer un paquet ;
- au café, commander différentes consommations ;
- au restaurant, choisir entre les différents plats du menu ;
- dans la rue, parler de la circulation.
- LA METHODOLOGIE ACTIONNELLE**
- Dans le *Cadre européen commun de référence* de 2001 (*CECR*, 1e édition provisoire 1996) s'amorce le passage à une nouvelle approche, une approche par l'action appelée, dans le chapitre 2.1 qui l'ébauche (pp. 15 *sqq.*), « perspective actionnelle ».
- Le moteur du changement est l'évolution de l'objectif social de référence de l'enseignement/apprentissage des langues en Europe :
- Tant que l'objectif social de référence était de préparer les élèves au contact avec des documents de langue-culture étrangère, la cohérence de l'enseignement pouvait être fondée sur l'intégration didactique, dans laquelle l'enseignant organise ses tâches d'enseignement de manière concentrique à partir et à propos d'un document unique.
- La « perspective actionnelle » du *CECR* correspond à la prise en compte d'un nouvel objectif social lié aux progrès de l'intégration européenne, celui de préparer les apprenants à vivre et travailler, dans leur propre pays ou dans un pays étranger, avec des natifs de différentes langues-cultures étrangères (comme c'est déjà le cas par exemple d'entreprises en Allemagne ou des Allemands, des Espagnols, des Français travaillent ensemble en anglais).
- Il ne s'agit plus de communiquer avec l'autre (de s'informer et d'informer) mais d'agir avec l'autre en langue étrangère. La langue n'est plus (ou plus seulement) un instrument de communication, mais un instrument d'action sociale.

Cette dernière approche par l'action a commencé à apparaître depuis quelques années dans les titres des matériels didactiques, en particulier pour l'enseignement précoce, pour lequel elle est particulièrement adaptée : les enfants, en effet, ne sont motivés ni pour telle langue

ni pour telle culture en elles-mêmes, mais pour faire des choses intéressantes : un professeur enseignant une langue étrangère à des enfants, c'est d'abord un pédagogue qui met les élèves en activité, et qui introduit à cette occasion la langue et la culture comme instruments d'action (et non pas seulement de communication).

Voici par exemple les titres des six unités didactiques de *Busy Box* (2002), nommées significativement « projets » :

1. Les héros. Réaliser un poster de ses héros préférés
2. Les animaux. Enregistrer une émission de radio sur les animaux
3. Joyeux Noël. Préparer un spectacle de Noël
4. Bon anniversaire. Fêter un anniversaire à l'école
5. La nourriture. Faire ses courses en anglais
6. Mini-Olympiades. Organiser des mini-Olympiades à l'école

Les titres des Unités :

Unité 1. Qui sommes-nous?

Unité 2. Elle est très sympa

Unité 3. En route!

Unité 4. Levez une jambe!

Unité 5. Vous parlez italien?

Unité 6. Ça coûte combien?

Unité 7. Salé ou sucré?

Unité 8. En train ou en avion?

Unité 9. On vit bien ici!

Unité 1. Nous allons avoir un premier contact avec la langue française et les pays où l'on parle français et nous allons mieux connaître les personnes qui suivent ce cours.

Unité 2. Nous allons placer à table des invités à un repas de mariage.

Unité 3. Nous allons organiser des vacances en groupe.

Unité 4. Dans cette unité, nous allons élaborer un guide pour mieux vivre.

Unité 5. Nous allons sélectionner des candidats pour quatre emplois.

Unité 6. Nous allons organiser une fête d'anniversaire et nous allons chercher des cadeaux pour nos camarades de classe.

Unité 7. Nous allons faire un recueil de cuisine avec nos meilleures recettes.

Unité 8. Dans cette unité, nous allons mettre au point les détails d'un voyage.

Unité 9. Nous allons discuter des problèmes d'une ville et proposer des solutions en établissant une liste de priorités.

4. L'IMPORTANCE DE L'ORAL EN CLASSE DE FRANÇAIS

L'oral en classe doit être développé et valorisé en tant que pratique et moyen de communication utile dans le contexte scolaire et extra scolaire, sans oublier que la production orale est une pratique de classe indispensable aux apprentissages qui a son importance.

L'oral pour un apprenant est un moyen d'exposition de son imagination. Il est aussi pour beaucoup d'élèves un bon support de perception et d'apprentissage, les élèves se souviennent mieux d'une idée ou une notion qu'ils ont entendue.

Ainsi l'oral permet l'entraînement à formuler et à réfléchir, puisque la connaissance est mieux structurée lorsqu'elle est exprimée oralement.

Au moment de l'apprentissage oral, l'élève a le droit à l'erreur en tant qu'outil d'enseignement, donc l'erreur à l'oral permet à l'élève de reformuler sa parole jusqu'à ce que l'idée soit juste et la notion soit exprimée d'une manière correcte, pour l'objectif d'améliorer sa performance.

L'expression orale en classe est indispensable dans la construction du savoir, c'est une activité qui permet aux enseignants de vérifier et d'évaluer la compréhension des élèves à travers la participation et le débat.

4.1. Les difficultés de la prise de parole en classe de FLE

Devant une langue toute nouvelle dont ils n'ont qu'un minimum de connaissance, ils ne savent pas de quoi parler.

Même lorsqu'ils éprouvent une envie de s'exprimer, faute de moyens suffisants d'expression et de peur de commettre des fautes devant les autres, ils finissent par choisir de se taire.

Schiffler (1991 : 65) décrit ce phénomène de la manière suivante :

L'une des plus grandes difficultés dans l'élaboration d'un enseignement interactif des langues étrangères est assurément le fait que les élèves doivent communiquer entre eux dans une langue qu'ils apprennent, et donc que, le plus souvent, ils maîtrisent encore très imparfaitement.

Lorsque l'enseignant parvient réellement à motiver les élèves pour une intercommunication, ceux-ci prennent conscience de l'écart important qui sépare leur compétence en langue maternelle et en L.E. La seule issue pour eux est généralement de s'exprimer dans leur L.M. Si l'enseignant ne les y autorise pas, alors leur est ôtée toute motivation à s'exprimer.

Comment aider les étudiants débutants à franchir cet obstacle et les conduire vers une autonomie langagière dans la vie ?

C'est de les libérer en classe. Quand les étudiants parlent spontanément le français en classe, ils commenceront naturellement à en faire autant après la classe.

Les étudiants de FLE suivent des cours en : vocabulaire, compréhension et expression orales.

Le premier cours consiste à leur faire acquérir une connaissance précise du vocabulaire et de la grammaire ainsi qu'une base élémentaire mais solide de la langue française

Le second vise plutôt à leur faire pratiquer leurs acquis langagiers et surtout à développer leur compétence de compréhension et d'expression orales. L'enseignant de ce cours se doit de mobiliser les étudiants à prendre la parole autant que possible en classe.

Facile à dire, mais difficile à faire : comment motiver les étudiants ?

Quelles mesures mettre en place pour élaborer un cours de compréhension et d'expression orales faisable et efficace ?

4.2. Deux approches de l'enseignement des langues étrangères

4.2.1. L'approche communicative

Bien acceptée mais aussi largement pratiquée dans le milieu du F.L.E. Cette approche, développée depuis le début des années 70 du siècle dernier, privilège la « *compétence communicative* » et considère la langue comme « *un instrument de communication* » ou « *un instrument d'interaction sociale* » (Germain, 1993 : 202).

Son objectif est d'amener les apprenants à s'exprimer dans une langue étrangère de la façon la plus proche possible de celle des natifs.

Pour atteindre ce but, l'enseignant introduit largement en classe des « *documents authentiques* » et fait imiter ces « *morceaux choisis* » aux étudiants, pour que ces derniers puissent communiquer de manière efficace plus tard avec les natifs.

En appliquant cette méthode, l'enseignant essaie de créer en classe des situations ou des contextes sociaux liés aux sujets enseignés, afin de faire réaliser des interactions verbales aux étudiants comme dans la vie réelle.

Il faut admettre que ces activités permettent dans une large mesure aux étudiants d'utiliser certaines formes linguistiques de façon convenable dans une situation indiquée et avec la bonne personne en tenant compte de l'intention de communication.

Pourtant, il faut noter qu'en fin de compte, aucun de ces situations ou des contextes créés en classe n'est « réel » ni « authentique », ils sont tous « artificiels », copiés de la vie.

Est-il donc impossible de réaliser des interactions vraiment sociales et réelles en classe de FLE ?

L'approche communicative a souvent négligé un fait, c'est que la classe de langue constitue elle-même un contexte social qui permet à effectuer d'innombrables échanges réels en langue cible. Kramsch (1991) a dit : « *La classe de langue est un lieu privilégié où apprenants*

et enseignants créent une réalité sociale qui est la leur, par la construction d'un discours étranger »

En effet, la classe est une mini-société où travaillent ensemble les étudiants. Ils apprennent ensemble dans le même groupe où il pourrait exister beaucoup d'échanges verbaux entre les membres du groupe. Pourquoi l'on ne profite pas de « *cette réalité sociale* » de classe ?

Si l'on favorise ce genre d'interaction réelle en classe, les étudiants s'apercevront que les sujets de leurs communications en classe leur sont en fait très familiers, que leurs actes de paroles concernent leur vie réelle et éprouveront un certain plaisir en voyant la possibilité d'exprimer ces sujets dans la langue qu'ils sont en train d'apprendre.

Ce plaisir d'apprentissage les rendra actifs en classe et les conduira à prendre la parole même si c'était en langue étrangère. Ainsi l'objectif de notre cours sera atteint, et la compétence orale des étudiants sera améliorée.

Sur ce point, Schiffler (1991) a raison de dire qu'« *il n'est pas de réussite pédagogique sans l'établissement de bons rapports sociaux au sein de la classe* ». La question qui se pose maintenant est la suivante : comment établir ces « *bons rapports sociaux au sein de la classe* » ?

4.2.2. L'approche actionnelle

Cette approche semble pouvoir apporter des solutions à cette question. Ayant vu le jour au milieu des années 90 du siècle dernier et développée par le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, cette approche considère les apprenants comme des « *acteurs sociaux* » et met l'accent sur l'utilisation de la langue : l'apprenant apprend à agir et il agit pour apprendre.

On ne parle pas pour ne rien dire. L'enseignement de langue étrangère vise plutôt les compétences générales qui reposent à la fois sur savoirs et savoir-faire, mais aussi sur savoir-être et savoir-apprendre.

Faire parler les étudiants en classe de FLE

C'est en parlant qu'on apprend à parler.

Tous les professeurs de français encouragent leurs étudiants à pratiquer le plus possible le français non seulement en classe de langue mais aussi dans la vie quotidienne.

4.3. L'interaction en classe

L'interaction est définie comme « *l'activité réciproque de deux ou plusieurs phénomènes* »

La notion interaction a été adoptée par beaucoup de disciplines par rapport à la communication humaine et par rapport aux relations entre individus qui entrent en communication.

Dans une classe de langue l'interaction se caractérise par la co-présence des partenaires (enseignant et apprenants) qui leur permet de se comprendre mutuellement en utilisant ...

des éléments verbaux (articulation, débit, intonation expressive et significative, volume de son adapté à la distance, structure phrastique...)

et

non verbaux (geste, sourire, regard, mimique ...),

et même les pauses et les silences sont significatifs ; par exemple en classe de l'oral l'enseignant, par un bref silence peut vérifier si ses apprenants ont compris. A l'écrit la ponctuation (... ? ! ,

L'expression orale commence par:

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

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

Du langage:

de la correction linguistique et de l'adéquation socioculturelle.

Dans une communication courante, l'important est de se faire comprendre et d'exprimer ce que l'on a réellement l'intention de dire, plutôt que de produire, au détriment de la communication, des énoncés neutres mais parfaits. Un mot qui manque peut être demandé à l'interlocuteur, qui sera ravi de le donner.

La forme de l'expression orale se compose :

_ **Du non verbal:** gestes, sourires, signes divers... On se fera mieux comprendre en étant détendu et décontracté, en illustrant ce que l'on dit avec des gestes naturellement adaptés.

_ **De la voix:** de son volume, de l'articulation, du débit, de l'intonation. Le volume doit être adapté à la distance. En français, vos apprenants devront plus soigner leur articulation et le débit. L'intonation doit être expressive et significative.

Des pauses, des silences, des regards. En effet, c'est par le regard par exemple que l'on pourra vérifier si l'on a été compris. Les pauses et les silences sont aussi significatifs, et il est important de leur apprendre aussi à en user.

Dans une situation didactique en classe de langues l'émotion de l'élève influence toujours son action d'apprentissage.

On peut le voir satisfait (sourire, rire, posture détendue, accentuation phonique, contact oculaire...)

Des fois il s'ennuie et on remarque (une faiblesse de l'écoute, absence du sourire, soupir...),

Dans d'autres situations l'apprenant peut avoir peur, on remarque cela à travers des signes comme (souffles, énoncé inachevé, larmes, tremblement de la voix, ratures, traces écrites irrégulières ...).

Des fois surpris au moment des interactions, on distingue ça par (rupture de rythme, contour mélodique, ton haut, ouverture des yeux, silence...).

Le coté affectif est présent en classe de langue, c'est un facteur qui a son effet dans le processus de l'enseignement-apprentissage, c'est pour cette raison que le rôle de l'enseignant est primordial dans la préparation d'un climat d'échange et de confiance réciproque qui rassure les apprenants.

Cela ce fait dès la première séance puisque le premier contact a son effet sur les apprenants, et première impression va être essentielle pour la suite de la relation didactique.

On commence une classe de langue par se présenter, parce que cette action est un passage obligé pour l'enseignant et ses élèves, mais le plus important c'est le rendre agréable et dynamique par des activités intéressantes.

Pendant cette activité l'enseignant doit utiliser la créativité pour qu'il suscite dès le début l'intérêt et l'enthousiasme chez l'élève et pour qu'il ouvre la voie à la communication en mettant l'apprenant à l'aise.

Faire fondre les obstacles psychologiques qui peuvent provoquer un malaise chez l'apprenant au moment des activités de classe qui demandent une interaction.

S'adapter à la psychologie des apprenants, s'appuyer sur la créativité de l'enseignant pour fondre tout genre d'obstacles pouvant nuire aux interactions des apprenants en classe, créer un climat qui encourage les échanges verbaux.

4.3.1. Interaction enseignant-apprenant

L'attitude de l'enseignant par rapport à ses apprenants est aussi une condition sine qua non pour la réussite de l'interaction en classe.

L'enseignant devrait maîtriser l'art et la manière d'apprivoiser l'élève, dans le sens de le faire sortir de sa timidité, et lui faire sentir la satisfaction de la participation au milieu d'un groupe.

Il est important aussi que l'enseignant provoque la parole de ceux qui semblent absents au moment des échanges oraux, en utilisant une marge de liberté et une dose d'affection.

L'enseignant dans sa tâche de communication doit créer un espace d'échange et construire une relation de respect et de confiance, qui prépare le terrain au bon déroulement de la séance orale et une meilleure acquisition de la langue écrite chez les apprenants.

4.3.2. Interaction élève - élève

Souvent l'idée d'une conversation entre élèves fait penser au mot bavardage mais l'interaction entre élèves peut leur apporter un bénéfice cognitif, lorsque les conditions organisationnelles, affectives sont réunies.

Des fois quelques minutes d'interaction entre enfants (par paires ou petits groupes) qui ont bien acquis une notion permettent à ceux qui ne l'ont pas acquise de franchir le pas beaucoup plus efficacement qu'une interaction avec l'enseignant.

Le travail de psychologue russe Lev Vygotski qui a parlé de « *la zone proximale de développement* », le terme est déterminé par « *la disparité entre âge mental* », cette théorie suggère que les enfants sont aptes à mieux apprendre les problèmes et s'améliorer autour d'un enfant plus expérimenté que d'un parent ou enseignant .

Pour cette raison si au sein d'une classe de langue on trouve des élèves qui communiquent, argumentent, justifient ...etc. en utilisant la parole entre eux, il faut avoir la certitude que c'est une interaction qui les aide à prendre conscience de ce qu'ils viennent d'apprendre.

4.4. Les principes des échanges verbaux en classe

C'est à l'enseignant que revient la tâche d'organiser les échanges entre élèves et de s'assurer de la qualité des situations fonctionnelles de la communication telles que les exposés oraux formels, les jeux de rôles, les débats, les discussions et l'oral spontané.

L'enseignant devient ainsi à la fois animateur, linguiste et pédagogue.

Toutefois comme les élèves s'expriment fréquemment dans un langage spontané, trop souvent pauvre et confus, il devient plus difficile pour l'enseignant de savoir comment structurer et améliorer cet enseignement.

La didactique du FLE est d'abord et avant tout ouverte à tous les registres de langues, registres qui sont travaillés dans la classe.

Il s'ensuit que l'enseignement de l'oral n'a de sens et d'efficacité que s'il est naturellement incorporé dans le milieu de vie et de communication qu'est la classe, s'il est centré sur l'élève et lui offre les connaissances et compétences nécessaires à la compréhension et à l'application d'un oral organisé.

Enseigner une langue signifie, entre autres, faire prendre conscience à l'élève des différents registres de langue et de leur utilité dans la vie quotidienne.

De plus, les situations de communication présentées à la classe doivent être signifiantes et susciter un désir d'apprentissage chez les élèves.

De cette façon, la communication orale engagera profondément l'apprenant et favorisera les circonstances d'interaction. Les élèves doivent sentir la pertinence du sens et des avantages des différents registres de langue.

L'enseignant commence la séance en saluant les apprenants et en leur demandant s'ils vont bien et tout ceci en français pour éviter le contact immédiat avec la langue source. Les premiers cours sont primordiaux, les premières impressions sont tenaces. Il faut donc d'emblée créer une atmosphère détendue, propice à l'apprentissage.

Pour la 1^{ère} partie de l'activité, l'enseignant demande aux apprenants de se mettre par groupe de 6 autour d'une table et les numérote de 1 à 6. Le premier élément de chaque groupe doit saluer et se présenter en disant le prénom, le nom de famille, l'âge, l'adresse et la nationalité.

Dans la 2^{ème} partie de l'activité, l'enseignant demande aux apprenants de conserver leur place dans le même groupe de 6. Cette fois, le premier élément du groupe qui sera un autre apprenant, doit dire une chose qu'il aime et une chose qu'il déteste pour demander ensuite à l'élément à sa droite ce qu'il aime et ce qu'il déteste, les autres apprenants jusqu'au dernier, les imitant ; comme lors de la première partie de l'activité, l'enseignant donne des exemples de questions : qu'est-ce que tu aimes ? qu'est-ce que tu détestes ? Temps prévu : 10 minutes.

Pour la 2^{ème} activité, les apprenants doivent trouver un maximum de points communs concernant leur prénom, nom, âge, adresse, ce qu'ils aiment et ce qu'ils détestent. Ils doivent donc s'interroger mutuellement pour découvrir ce qu'ils ont en commun ; tous sont ainsi obligés de participer et pour les plus timides, la petite taille du

Dans la 2^{ème} partie de l'activité, l'enseignant demande aux apprenants de conserver leur place dans le même groupe de 6. Cette fois, le premier élément du groupe qui sera un autre apprenant, doit dire une chose qu'il aime et une chose qu'il déteste pour demander ensuite à l'élément à sa droite ce qu'il aime et ce qu'il déteste, les autres apprenants jusqu'au dernier, les imitant ; comme lors de la première partie de l'activité, l'enseignant donne des exemples de questions : qu'est-ce que tu aimes ? qu'est-ce que tu détestes ? Temps prévu : 10 minutes.

Pour la 2^{ème} activité, les apprenants doivent trouver un maximum de points communs concernant leur prénom, nom, âge, adresse, ce qu'ils aiment et ce qu'ils détestent. Ils doivent donc s'interroger mutuellement pour découvrir ce qu'ils ont en commun ; tous sont ainsi obligés de participer et pour les plus timides, la petite taille du

Ensuite il demandera à l'élément à sa droite son prénom, nom, âge, adresse et nationalité ; les apprenants le feront à tour de rôle jusqu'au dernier élément de chaque groupe. Il faut donner aux apprenants le sentiment d'appartenir à un groupe dans lequel ils se sentent bien ; autrement dit, instaurer un climat de confiance et de bonne entente. Il est donc préférable d'éviter, au moins au premier abord, les présentations individuelles devant la classe ; c'est intimidant pour celui qui parle et cela devient répétitif et ennuyeux pour les autres. De plus, il est important de donner tout de suite aux apprenants l'habitude de communiquer entre eux avant de le faire devant la classe.

L'enseignant vérifie la compréhension de la consigne et donne des exemples de présentation et de questions à poser sur son identité ; il sert de modèle en se présentant devant la classe en leur énumérant les questions : «comment tu t'appelles ? quel âge tu as ? où tu habites ? quelle est ta nationalité ? Temps prévu : 20 minutes.

Dans la 2^{ème} partie de l'activité, l'enseignant demande aux apprenants de conserver leur place dans le même groupe de 6. Cette fois, le premier élément du groupe qui sera un autre apprenant, doit dire une chose qu'il aime et une chose qu'il déteste pour demander ensuite à l'élément à sa droite ce qu'il aime et ce qu'il déteste, les autres apprenants jusqu'au dernier, les imitant ; comme lors de la première partie de l'activité, l'enseignant donne des exemples de questions : qu'est-ce que tu aimes ? qu'est-ce que tu détestes ? Temps prévu : 10 minutes.

Pour la 2^{ème} activité, les apprenants doivent trouver un maximum de points communs concernant leur prénom, nom, âge, adresse, ce qu'ils aiment et ce qu'ils détestent. Ils doivent donc s'interroger mutuellement pour découvrir ce qu'ils ont en commun ; tous sont ainsi obligés de participer et pour les plus timides, la petite taille du

groupe est un facteur sécurisant, c'est pourquoi l'enseignant conserve les groupes de 6 apprenants. Dans chaque groupe, le dernier élément qui est le secrétaire, doit noter les points communs détectés.

L'enseignant circule entre les groupes en se faisant aussi discret que possible n'intervenant que s'il est sollicité pour donner un mot ou aider à la formulation d'une idée.

La correction linguistique des énoncés n'est pas ici une priorité ; par contre, il est essentiel que tous les échanges se fassent en français. Là encore, c'est une habitude à donner dès le début, en particulier avec un public monolingue.

Chaque groupe présente à travers son secrétaire les points communs des éléments après les présentations individuelles. C'est l'occasion d'élargir les échanges entre les groupes. Chaque secrétaire doit noter les points communs.

Dans ce type d'activité, l'enseignant est avant tout animateur. Il doit favoriser la prise de parole et veiller à ce que tous les apprenants participent pour qu'une cohésion s'instaure au sein du groupe-classe.

L'aspect ludique n'empêche pas un travail lexical ou même syntaxique à partir des productions orales des apprenants, mais il faut éviter les corrections intempestives et systématiques y comprises celles des apprenants, qui nuiraient à l'objectif de l'activité.

Jeu de rôles

Le jeu de rôles consiste en l'animation de scènes, réalisées par deux, trois, plusieurs élèves. Il est préférable de partir de situations de la vie courante.

Ce type d'activité est essentiellement recommandé pour le déblocage. Par ailleurs, le jeu de rôle est une occasion pour les élèves de pratiquer la langue et d'être dans une situation de bain linguistique.

En outre, il favorise l'interaction entre les élèves au sein d'un groupe à travers le travail collaboratif. En effet, dans la préparation du dialogue, les élèves sont amenés à s'exprimer en français.

Objectifs

Les objectifs d'un jeu de rôles sont, entre autres :

• d'apprendre aux élèves à communiquer dans diverses situations ;

• de faire acquérir par les élèves les mots, les expressions et les structures correspondants.

Déroulement

Vous préparez des scénarios sur des petits papiers. Vous exposez rapidement la situation aux élèves. Vous distribuez ou demandez aux élèves de choisir leurs rôles.

Lors de la préparation de ces activités, il est important d'aider les élèves à comprendre la situation et à bien jouer leur rôle et surtout de leur laisser le temps de réfléchir individuellement.

Avant chaque jeu de rôle, vous pourrez donner à vos élèves du vocabulaire utile pour la situation de communication relative à leur jeu de rôle.

Exemples de scénarios

Scénario 1

Contexte : Un enfant a joué au football avec ses camarades après l'école et rentre tard à la maison. Ses parents sont inquiets et l'attendent devant le portail. L'enfant arrive et explique à ses parents pourquoi il/elle arrive tard à la maison.

Rôle 1 : Le papa (sévère).

Rôle 2 : La maman (inquiète).

Rôle 3 : L'enfant (apeuré).

Scénario 2

Contexte : Aujourd'hui, on est lundi, l'enseignant est appelé chez le directeur. Il désigne un apprenant pour le remplacer. Cet apprenant va faire la classe pendant son absence.

Rôle 1 : apprenant remplaçant l'enseignant.

Rôle 2 : apprenants qui posent des questions.

Rôle 3 : apprenant qui demande la permission de sortir.

Rôle 4 : apprenants qui bavardent.

Rôle 5 : apprenants sages.

Rôle 6 : apprenants qui répondent aux questions de l'enseignant.