

L'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM) est co-pilotée par l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) et l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) en partenariat avec les ministères en charge de l'Éducation des pays qui la mettent en œuvre et l'Agence française de développement (AFD).

Le Mémento a été conçu par :

Sophie BABAULT, Université Charles-de-Gaulle Lille 3, France

Louise BELAIR, Université du Québec à Trois Rivières, Canada

Margaret BENTO, Université Paris Descartes, France

Jean-Marc DEFAYS, Université de Liège, Belgique

Annick ENGLEBERT, Université Libre de Bruxelles, Belgique

Lionel-Edouard MARTIN, Université des Antilles et de la Guyane, Martinique, France

Valérie SPAËTH, Université Paris Sorbonne Nouvelle, France

Et les équipes locales des pays qui mettent en œuvre IFADEM, dont le travail pour la conception des Livrets de l'enseignant a contribué à l'élaboration du présent Mémento :

Au Bénin : Kocou Félix AHANNON, Coomlan AÏZANDJENON, Médard BADA, Marie Suzanne CAPO-CHICHI-AGBO, Issifou CHABI, Magloire COSSOU, Rosaline GOUS-SANOU-KIKI, Didier IDOHOU, Gabriel KPAMEGAN, N'TCHA Esther – Louise, Roukeiyath SANI, Toussaint TCHITCHI, Gabriel YANDJOU, sous la coordination de Blaise C. DJIHOUËSSI

Au Burundi : Charles BIZIMANA, Thaddée BUTARE, Didace KANYERERE, Concilie MBWAYIBA, Daphrose NDAYIZEYE, Pierre NDUWAYO, Alice NINDORERA, Marie-Goreth NIZIGIYIMANA, Frédérique NTEZAHORIGWA, Raphaël NZOYIHERA, Wenceslas SINABAJJE, sous la coordination d'Ildephonse NGARIGARI

En Haïti : Robert ARISMA, Jeanette CHARLES PIERRE, Anne-Marie GENEUS, Jean-Bruny FRESMONT, Théonome HYPPOLITE, Fernande LAFONTANT, Marie Jeanne LEO, Myriam LINGUNGU, Nathalie MASSAL, Audrey PALMIS, Kenly PIERREVIL, Marie Guerda PROSPER, Jean Robert SYLVESTRE, Samedi THIMOTHEE, sous la coordination de Gina LUMA

À Madagascar : Chantal RAZAFITSIAROVANA, Voahangisoafaniry RAJERISON-RABARY, Claire Raymonde RASOARINDRINDRA, Cynthia Pierrette Rakotomalala HANTAVOLOLONA, Ramy Halisera Marcelle DAVID, Vola Harinjatovo RASOANAIVO, Dominique TIANA RAZAFINDRATSIMBA, sous la coordination de Lolona RAKOTOVAO

En République démocratique du Congo : Egide IMALU, Marcel KALOMBO MUMBA, Josée KISONGO, Georges MULUMBWA MUTAMBWA, Sr Cécile MUNDI, Jacques MULUMEODERHWA MANDEVU, Jacques NGADI, Rombaut NGOYI KABUNDI, Dismas NKIKO MUNYA RUGERO, Anne-Marie NKOMBE NKOY, Danny TUNGISA KAPELA, sous la coordination d'Anne Marie NZUMBA NTEBA LUVEFU

Conception graphique :

Mélanie ROERO, www.at42.fr

Pour tout renseignement complémentaire : <http://www.ifadem.org>, contact@ifadem.org

L'utilisation du genre masculin dans les énoncés du présent *Mémento* a pour simple but d'alléger le texte : elle est donc sans discrimination à l'égard des femmes.

Ce *Mémento* adopte les normes de la nouvelle orthographe (<http://www.nouvelleorthographe.info/>).

Les contenus de ce *Mémento* sont placés sous licence creative commons de niveau 5 : paternité, pas d'utilisation commerciale, partage des conditions à l'identique (<http://www.fr.creativecommons.org>).



AVANT-PROPOS

Le présent *mémento* a été réalisé par l'équipe des experts techniques d'IFADEM, spécialistes en linguistique, didactique du français, pédagogie, évaluation des compétences, etc., dans le prolongement du travail réalisé par ces experts en collaboration avec les équipes locales de concepteurs des *Livrets de l'enseignant* IFADEM.

Il est destiné à tous les pays qui mettent en œuvre le dispositif de formation IFADEM et n'est donc pas spécifique à votre zone linguistique.

C'est dans les *Livrets de l'enseignant* que vous trouverez des exemples contextualisés qui s'appuient sur des supports empruntés aux manuels scolaires que vous utilisez, aux médias nationaux, à la littérature régionale, etc., qui tiennent compte des variations linguistiques et culturelles locales du français et décrivent les interférences entre le français et la(es) langue(s) maternelle(s) de vos élèves.

SYMBOLES ET CONVENTIONS

Le symbole  annonce les références bibliographiques ou sitographiques proposées à ceux qui veulent en savoir plus.

Le symbole  précède la partie de la fiche qui reprend les grandes lignes de ce qu'il faut retenir.

Le symbole  précède l'inscription dans la perspective de l'enseignement des données théoriques qui viennent d'être développées.

Le symbole  précède un avertissement ou une mise en garde.

Dans le texte, les exemples illustratifs sont **grisés** ; les exemples de consignes pour les élèves sont à la fois **grisés et soulignés**.

Les guillemets simples, utilisés dans le texte et dans les notes, encadrent les définitions et les paraphrases. L'usage des crochets droits indique que l'on fait référence à des sons : [a] ; les chevrons simples indiquent que l'on fait référence à des signes écrits : <a>.

SOMMAIRE

NOTIONS GÉNÉRALES EN DIDACTIQUE ET LINGUISTIQUE..... 5

Fiche 1 :	Langue maternelle, langue étrangère, langue seconde.....	6
Fiche 2 :	Les méthodologies contemporaines de l'enseignement des langues.....	8
Fiche 3 :	L'approche communicative	10
Fiche 4 :	La perspective actionnelle	13
Fiche 5 :	La progression.....	15
Fiche 6 :	La pédagogie des grands groupes.....	17
Fiche 7 :	Les consignes	19
Fiche 8 :	Enseigner des disciplines non linguistiques en français.....	21
Fiche 9 :	L'évaluation sommative et certificative.....	24
Fiche 10 :	L'évaluation formative.....	27

ASPECTS LINGUISTIQUES DU FRANÇAIS..... 30

Fiche 11 :	L'alphabet phonétique international	31
Fiche 12 :	La prononciation du français	33
Fiche 13 :	Les syllabes	35
Fiche 14 :	Les lettres muettes.....	37
Fiche 15 :	Les liaisons	39
Fiche 16 :	L'élision	41
Fiche 17 :	La prosodie	44
Fiche 18 :	Les champs lexicaux.....	46
Fiche 19 :	Sens propre – sens figuré.....	48
Fiche 20 :	L'antonymie.....	50
Fiche 21 :	L'homonymie	52
Fiche 22 :	La synonymie	54
Fiche 23 :	La dérivation	56
Fiche 24 :	Les mots composés.....	58

ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES DE LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS 60

Fiche 25 :	Enseigner la prononciation du français.....	61
Fiche 26 :	Enseigner le vocabulaire	63
Fiche 27 :	Enseigner la grammaire	65
Fiche 28 :	Didactique de la lecture.....	67
Fiche 29 :	Stratégies pour l'enseignement de la lecture	69
Fiche 30 :	La compréhension orale	71
Fiche 31 :	L'immersion linguistique / le bain linguistique	73
Fiche 32 :	Didactique de la production / expression orale.....	76
Fiche 33 :	Didactique de la production / expression écrite.....	78
Fiche 34 :	Enseigner la variété des registres de langue et des genres de discours	80

NOTIONS GÉNÉRALES EN DIDACTIQUE ET LINGUISTIQUE

FICHE 1

LANGUE MATERNELLE, LANGUE ÉTRANGÈRE, LANGUE SECONDE

Selon Cuq et Gruca (2005 : 90), on appelle langue maternelle la « langue de première socialisation de l'enfant ». Autrement dit, la langue maternelle d'une personne est la langue qu'elle a entendue et qu'elle a utilisée avec son entourage proche dès son plus jeune âge. La langue maternelle n'est donc pas uniquement la langue utilisée pour communiquer avec la mère, mais également avec le père, les frères et sœurs, les grands-parents, etc. C'est pourquoi certains linguistes préfèrent utiliser l'expression *langue première* qui, selon eux, est plus neutre.

La langue maternelle est également caractérisée par son mode d'appropriation¹ : contrairement à une langue étrangère, une langue maternelle est **acquise par la communication avec l'entourage** et n'a pas besoin d'être « apprise » pour pouvoir être utilisée dans la vie quotidienne. Cependant, il serait faux de croire qu'une langue maternelle est toujours parfaitement maîtrisée par ses locuteurs : ce n'est pas parce qu'une langue est notre langue maternelle que nous en connaissons tous les mots, toutes les formes, et que nous savons l'utiliser de manière appropriée dans toutes les situations, à l'oral et à l'écrit. C'est pour cela qu'il est particulièrement important que les enfants apprennent à l'école à bien utiliser leur(s) langue(s) maternelle(s) et à en exploiter toutes les richesses et les nuances.

PEUT-ON AVOIR PLUSIEURS LANGUES MATERNELLES ?

On peut bien sûr avoir plusieurs langues maternelles si on a été en **contact prolongé avec plusieurs langues durant son jeune âge**. Imaginons par exemple le cas d'un enfant dont la mère est française et le père anglais. Si la mère parle avec son enfant en français et le père en anglais, l'enfant aura deux langues maternelles. Imaginons maintenant que la mère soit née en France et ait toujours vécu en France mais que ses parents soient d'origine russe et parlent en russe à leurs petits-enfants. L'enfant aura alors trois langues maternelles s'il parle régulièrement le russe avec ses grands-parents.

QU'EST-CE QU'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE ?

D'après le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et langue seconde* (Cuq, 2003), « toute langue non maternelle est une langue étrangère ».

Du point de vue de l'appropriation, contrairement à une langue maternelle dont l'acquisition se fait de manière naturelle, une langue étrangère demande des efforts conscients et un **apprentissage spécifique**. Cela n'empêche pas qu'on puisse développer progressivement une très bonne maîtrise d'une langue étrangère.

Dans un pays où plusieurs langues sont présentes, **une langue nationale peut être une langue étrangère pour certains des habitants**. Au Bénin, par exemple, le yoruba peut être une langue étrangère pour un locuteur du dendi, et inversement ; en Inde, l'hindi peut être une langue étrangère pour un locuteur de bengali ; etc. Il y a donc une différence entre le statut d'une langue au niveau d'un pays et son statut pour chacun des individus.

¹ Appropriation : 'acte de l'esprit qui fait siennes les connaissances qu'il acquiert'.

QU'EST-CE QU'UNE LANGUE SECONDE ?

La notion de *langue seconde* est utilisée pour décrire les situations où une langue, qui, souvent, n'est pas la langue maternelle des habitants d'un pays, joue dans ce pays un rôle important au niveau social et/ou institutionnel (par exemple en tant que langue d'enseignement) ; **une langue seconde n'est donc pas une langue étrangère comme les autres**. On parle également de langue seconde d'un locuteur pour une langue qui n'est pas sa langue maternelle mais dont il a un degré de maîtrise élevé.

LE FRANÇAIS LANGUE SECONDE

Dans de nombreux pays francophones, notamment en Afrique, le français peut être considéré comme une langue seconde : il a un statut important, parfois même comme **langue officielle**, et très souvent comme **langue d'enseignement**, mais il est une langue étrangère pour la plupart des habitants.

Cette réalité des situations de français langue seconde a deux conséquences très importantes :

- l'apprentissage du français est quasiment **incontournable** pour la **réussite scolaire et sociale** ;
- ce que les élèves apprennent à l'école dans les différentes matières se fait dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle, c'est-à-dire dans une langue **qu'ils ne maîtrisent pas nécessairement, surtout au début de leur scolarité**.

Pour être efficace, l'enseignement du français langue seconde doit donc suivre une **méthodologie adaptée aux besoins spécifiques des élèves** : besoin immédiat de compréhension des cours, besoin immédiat de communication en classe, besoin de compétence pour la communication en dehors de l'école maintenant et en prévision de leur vie d'adulte. L'enseignement du français doit également tenir compte du fait qu'en situation de français langue seconde, le français est le plus souvent une langue étrangère pour les élèves. On ne peut pas enseigner une langue étrangère de la même façon qu'une langue maternelle.

LE BILINGUISME ET LE PLURILINGUISME

Nous avons vu qu'une même personne a au moins une langue maternelle et qu'elle peut également connaître, avec différents degrés de maîtrise, une ou plusieurs langues étrangères. À partir du moment où une personne est capable de communiquer efficacement dans deux langues, on dit qu'elle est bilingue. Quand il y a plus que deux langues, on dit qu'elle est plurilingue.

Dire qu'une personne est bilingue ou plurilingue ne signifie pas que cette personne maîtrise parfaitement chacune des langues concernées, ce qui n'est de toute façon pas possible puisqu'on ne peut jamais maîtriser parfaitement une langue, même une langue maternelle. **Être bilingue ou plurilingue signifie qu'on est capable de communiquer dans deux ou plusieurs langues dans les situations où on en a besoin.**



QUELQUES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES...

- Cuq J.-P et Gruca I. (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : PUG.
Cuq J.-P. (dir.) (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : CLE International.
Vigner G. (2001), *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris : CLE International.

FICHE 2

LES MÉTHODOLOGIES CONTEMPORAINES DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

Les objectifs d'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde ont évolué avec le temps et ont donné naissance à différentes méthodologies : **approches communicatives, perspective actionnelle, approches plurilingues**. Ces méthodologies reposent sur l'idée que l'enseignement / apprentissage² d'une langue doit viser la communication dans cette langue. Cette approche s'oppose souvent à un enseignement traditionnel où seule la connaissance grammaticale et littéraire est visée. Dans les méthodologies contemporaines, l'élève doit donc **apprendre à communiquer en communiquant**. On lui enseigne avant tout des savoir-faire et dans ce cas, la grammaire, le lexique et la phonétique servent à construire la compétence de communication. On comprend donc que c'est la communication (qu'on appelle les *interactions*) dans la langue étrangère entre les élèves et l'enseignant mais aussi entre les élèves eux-mêmes, qui constitue la base de cet enseignement. Les élèves doivent être **actifs** et les enseignants doivent les **guider** dans leurs activités langagières, en leur proposant des situations de communication intéressantes où les interactions vont constituer de véritables séquences d'apprentissage.

DES ÉLÈVES MOTIVÉS

On désigne sous le terme *motivation*, l'ensemble des **facteurs psychologiques** (désirs, besoins, passions, émotions, etc.) qui peuvent faire naître chez les élèves l'intérêt d'apprendre et l'engagement dans un apprentissage. Ainsi, l'élève doit avoir une perception claire de l'intérêt et de l'importance des activités qu'on lui propose. Tout apprentissage doit avoir un sens ; l'élève doit avoir la possibilité d'accomplir les tâches proposées ; l'élève doit pouvoir s'auto-évaluer pour pouvoir voir le lien entre les efforts qu'il fait et l'évolution de son apprentissage.

DES ÉLÈVES ACTIFS

Les méthodologies contemporaines incitent à rendre l'élève actif car il est considéré comme **acteur de ses apprentissages**. Cette pédagogie ne privilégie pas un savoir élaboré antérieurement sans lui mais au contraire met l'élève en situation de construire son savoir de manière autonome. Ces approches ont conduit à voir **le rôle de l'enseignant évoluer**. Il n'est plus celui qui détient le savoir et qui n'autorise l'intervention des élèves que lorsqu'ils sont interrogés. Il devient un chef d'orchestre, limitant sa prise de parole et **encourageant une participation orale et spontanée** des élèves. L'enseignant va s'occuper de ce que l'élève n'arrive pas à faire seul en lui montrant les chemins possibles.

² On convient en didactique de parler d'*enseignement* lorsqu'on se place du côté de l'enseignant et d'*apprentissage* lorsqu'on se place du côté de l'élève.

DES INTERACTIONS LANGAGIÈRES PRIVILÉGIÉES

C'est souvent dans les échanges langagiers en classe que les élèves vont être **en situation d'entendre et de parler le français** ainsi que de faire progresser leur compétence de communication. Il faut prendre aussi conscience que **la classe est le lieu d'interactions spécifiques** qui n'arrivent que dans la classe. L'enseignant et les élèves y parlent beaucoup de leurs activités avec des mots spécifiques liés à la grammaire, à la conjugaison, aux consignes, aux exercices et explications en tout genre. C'est ce qu'on appelle la *métalangage* (on parle sur la langue). Ces interactions constituent de véritables séquences d'apprentissage, surtout si l'enseignant développe chez ses élèves une capacité à expliquer ce qu'ils font.

LA PRISE EN COMPTE DES LANGUES SOURCES DES ÉLÈVES POUR L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

L'usage des autres langues des **élèves** n'est plus interdit. L'élève va **prendre appui sur les langues qu'il connaît** pour faciliter son apprentissage du français. En effet, une compétence communicative se construit par le biais d'une interaction entre les différentes langues connues du locuteur (langue maternelle, langues apprises et autres langues en contact). Ainsi, il s'agit d'aborder les différents aspects du français en fondant les **activités d'apprentissage sur plusieurs langues**.

L'ERREUR COMME AIDE À L'APPRENTISSAGE

Les deux mots *faute* et *erreur* peuvent sembler synonymes. Mais en réalité, les deux termes ont actuellement, en didactique des langues, des sens assez différents : **la faute renvoie principalement à des savoirs** (on sait / on ne sait pas) et appelle souvent une sanction (une mauvaise note), alors que **l'erreur renvoie à des savoir-faire**, donc à un processus d'apprentissage. Dans le processus d'apprentissage, l'erreur est un repère qui permet de s'évaluer et de progresser. Les erreurs sont des symptômes intéressants des obstacles auxquels la pensée des élèves se trouve confrontée et qu'ils peuvent transformer progressivement avec l'aide de l'enseignant. L'erreur constitue donc un témoin précieux pour repérer les difficultés des élèves et pour mieux comprendre ce qui se passe concrètement lors de leur apprentissage, et par conséquent rendre l'enseignement plus efficace. La notion d'erreur conçue comme étape d'apprentissage a pleinement sa place dans l'évaluation formative et l'auto-évaluation.



QUELQUES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES...

Cuq J.-P et Gruca I. (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : PUG.

Rosen E. (coord.) (2009), « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue », *Le Français dans le monde* (Recherches et applications), n° 45.

Collectif (2009), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Barcelone : Maison des langues.

FICHE 3

L'APPROCHE COMMUNICATIVE

L'approche communicative a commencé à être utilisée en didactique des langues à partir du début des années 1980. Actuellement, c'est encore la méthodologie de référence : même si de nouvelles tendances sont apparues (comme la perspective actionnelle), elles reprennent les principes de base de l'approche communicative.

Comme son nom l'indique, l'approche communicative a pour objectif de **rendre les élèves capables de communiquer**. Dans cette approche, les élèves ne connaissent pas seulement les règles de grammaire ou le vocabulaire mais sont aussi et surtout capables d'utiliser ces règles et ce vocabulaire pour comprendre et se faire comprendre dans différentes situations de communication. On parle alors de compétence communicative.

LA COMPÉTENCE COMMUNICATIVE

Avoir une compétence communicative dans une langue veut dire qu'on est capable de communiquer dans cette langue, à l'oral ou à l'écrit, en sachant à la fois interpréter les énoncés des interlocuteurs et adapter ses propres énoncés en fonction d'une situation de communication donnée. Il ne s'agit donc pas seulement de produire des phrases grammaticalement correctes mais également que ces phrases soient **adaptées à la fois à l'intention de communication** (l'objectif que la personne veut atteindre en communiquant) **et à la situation de communication**. Pour cela, il faut que la personne qui parle ou écrit tienne compte d'éléments tels que :

- le **statut, l'âge**, etc. des personnes avec lesquelles elle communique (on ne parlera pas de la même façon à un ami, à ses parents ou à un supérieur) ;
- le **lieu de communication** (on ne parlera pas de la même façon dans une salle de classe ou dans la cour de récréation) ;
- le **mode de communication** (on ne s'exprimera pas de la même façon dans une lettre ou en parlant directement à une personne).

En fonction de ces différents éléments, on considère que la compétence communicative est constituée de plusieurs composantes qui sont chacune indispensables pour que la communication se fasse de manière satisfaisante. Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) découpe ainsi la compétence communicative en trois composantes :

- une **composante linguistique** : connaissance du système de la langue et capacité à l'utiliser (composante qui comprend une compétence lexicale, une compétence grammaticale, une compétence sémantique, une compétence phonologique et une compétence orthographique) ;
- une **composante sociolinguistique** : connaissance des normes sociales d'utilisation de la langue et capacité à les utiliser (formes de politesse, registres de langue, tutoiement / vouvoiement, etc.) ;
- une **composante pragmatique** : capacité à organiser les énoncés (logique, enchaînement des informations, etc.).

Aider ses élèves à développer une compétence communicative veut donc dire les aider à développer les différentes composantes de cette communication.

COMMENT AIDER SES ÉLÈVES À DÉVELOPPER UNE COMPÉTENCE COMMUNICATIVE ?

L'approche communicative s'appuie sur plusieurs principes dont les plus importants sont les suivants :

- **faire communiquer** les élèves pour qu'ils apprennent à communiquer ;
- recentrer l'enseignement de la **grammaire** sur des **objectifs communicatifs** ;
- revoir le **rôle de l'enseignant** qui doit accompagner les démarches des élèves et non être au centre des activités ;
- utiliser le plus possible de **supports authentiques**.

Nous allons maintenant détailler ces différents points...

COMMUNIQUER POUR APPRENDRE À COMMUNIQUER

L'un des meilleurs moyens d'apprendre à communiquer est de se retrouver soi-même dans une situation de communication dans laquelle on doit se débrouiller pour comprendre ou pour s'exprimer, que ce soit à l'écrit ou à l'oral. Ainsi, chaque fois que l'enseignant met ses élèves dans des situations de communication, il les **entraîne à interagir en français** avec d'autres personnes en utilisant leurs connaissances de la langue.

△ Certains enseignants ont l'impression qu'ils mettent en œuvre une approche communicative dès qu'ils posent des questions à leurs élèves, mais ce n'est pas toujours vrai. Il faut bien sûr que ces questions ne demandent pas juste des réponses comme oui ou non, ou encore des phrases apprises par cœur (en particulier des phrases du cours, comme : « comment se construit le passé composé ? », la réponse attendue étant : « le passé composé se construit avec l'auxiliaire être ou avoir et le participe passé du verbe »). Il faut mettre les élèves dans des situations de vrais dialogues.

Pour mettre les élèves dans des situations de communication proches de la réalité, l'approche communicative prévoit de leur faire faire le plus souvent possible des **simulations**, qu'on appelle également des **jeux de rôles**. Un jeu de rôle est une activité dans laquelle les élèves jouent le rôle de quelqu'un. Par exemple, on peut faire un jeu de rôle sur le thème du restaurant, dans lequel certains élèves joueront les serveurs et d'autres élèves les clients. Le jeu de rôle permet aux élèves de s'entraîner à communiquer **comme s'ils étaient dans la vie réelle**. Cela présente deux grands avantages :

- les élèves **s'entraînent à parler et à comprendre** en développant les différentes composantes de leur compétence communicative et se rendent compte immédiatement s'ils sont efficaces (si les autres élèves ne les comprennent pas, c'est qu'ils n'ont pas été efficaces) ;
- les élèves sont **motivés** car les jeux de rôle les mettent dans une situation où ils sont actifs et où ils peuvent s'amuser, communiquer devient un jeu pour eux.

RECENTRER L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

Dans l'approche communicative, les leçons de grammaire doivent **toujours être en relation avec des activités communicatives**. En effet, une leçon de grammaire qui est totalement coupée d'une réalité communicative a toutes les chances de ne pas être utile car, d'une part, les élèves risquent de ne pas comprendre comment appliquer les règles de grammaire et, d'autre part, ils risquent de ne pas être très motivés et donc d'oublier rapidement ce que l'enseignant leur a dit.

Il est donc très important, dans l'approche communicative, que les leçons de grammaire soient organisées de façon à apporter une aide aux élèves pour la réalisation d'objectifs communicatifs. Par exemple, si le programme scolaire prévoit de faire travailler la narration, l'objectif général de l'enseignant pourra être de développer chez les élèves la capacité à raconter un événement qu'ils ont vécu. Pour cela, les élèves

auront besoin de savoir utiliser le passé composé. La leçon de grammaire sur le passé composé servira donc à raconter quelque chose. Elle partira **d'exemples concrets**, à partir desquels l'enseignant aidera les élèves à faire des hypothèses pour **comprendre comment se forme et s'utilise ce temps**, puis les **mis en application** seront faites par rapport à l'objectif communicatif de départ.

REVOIR LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT

Un point fort de l'approche communicative est d'être **centrée sur l'élève**, qui doit pouvoir jouer un rôle actif dans son apprentissage et non uniquement subir de manière passive ce que l'enseignant a décidé pour lui. Bien sûr cela ne signifie pas que c'est l'élève qui décide de tout ce qui se passe en classe. Centrer sa démarche sur l'élève veut dire, d'une part, que l'enseignant doit constamment tenir compte de ce que ses élèves connaissent, ont compris, ont besoin d'approfondir, etc. et, d'autre part, que l'enseignant doit veiller à ce que les élèves soient en position active, c'est-à-dire aient le temps de **réfléchir au fonctionnement de la langue**, puissent **s'entraîner à parler ou à écrire** le plus souvent possible, soient amenés à **s'exprimer de manière spontanée** et non simplement en donnant des réponses attendues.

Dans l'approche communicative, l'enseignant est donc à la fois :

- **capitaine**, puisque c'est lui qui prévoit, en amont, le déroulement général des leçons et des activités ;
- **accompagnateur**, car à certains moments il doit laisser les élèves trouver eux-mêmes la solution aux problèmes linguistiques qui se présentent, en apportant son aide lorsqu'elle est nécessaire.

UTILISER LE PLUS POSSIBLE DE SUPPORTS AUTHENTIQUES

L'approche communicative recommande d'utiliser le plus souvent possible des supports authentiques, c'est-à-dire des supports **tirés de la vie courante** et non tirés d'un manuel ou d'un document pour la classe. L'avantage des documents authentiques, c'est qu'ils sont réels et permettent de travailler sur des **situations de communication** auxquelles les élèves pourraient être confrontés en dehors de l'école.

On peut utiliser toutes sortes de documents authentiques en classe : un plan de ville, une publicité, une page de magazine, un faire-part de mariage, une notice de médicament, une étiquette de produit, etc. On peut **utiliser ces supports de différentes façons** ; tout dépend de ce que l'on veut mettre en avant. Ces supports peuvent être utilisés pour la compréhension, pour le travail du vocabulaire, pour l'analyse d'un élément grammatical, pour l'analyse de formes d'expression, etc. L'enseignant peut d'ailleurs faire plusieurs exploitations d'un même support. Les supports authentiques permettent donc également de varier les approches didactiques.

Parfois, les documents authentiques sont trop longs ou trop compliqués, d'un point de vue linguistique, pour pouvoir être utilisés en classe. Dans ce cas, on peut les **adapter** en essayant de rester aussi proche que possible du document initial.



QUELQUES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES OU SITOGRAPHIQUES...

Babaut S. et Tirvassen R. (2006), « Points de repère pour un éclairage sociolinguistique sur la classe de langue », in M. Faraco (éd.), *Regards croisés sur la classe de langue*, Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence, 175-198.

Cuq J.P et Gruca I. (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : PUG.

Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris : Didier. [Est également disponible sur Internet : www.coe.int/t/dg4/portfolio/documents/cadrecommun.pdf]

FICHE 4

LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE

La perspective actionnelle reprend tous les concepts de l'approche communicative en y ajoutant l'idée de **tâche à accomplir** dans les **multiples contextes** auxquels un élève va être confronté dans la vie sociale. Elle considère l'élève comme un « acteur social » qui sait mobiliser l'ensemble de ses compétences et de ses ressources (les moyens que se donne l'élève pour que son apprentissage soit plus facile), qu'elles soient langagières, gestuelles, etc. pour parvenir au résultat visé : la réussite de sa communication langagière.

LA NOTION DE TÂCHE

Une **tâche** est une action que quelqu'un doit réaliser pour atteindre un objectif donné. Pour être qualifiées d'actionnelles, les tâches proposées aux élèves répondent à certains critères :

- elles ne doivent pas uniquement se focaliser sur les actions verbales (tâches langagières comme s'adresser à un commerçant lorsque l'on fait ses courses au marché), mais doivent également **prendre en compte les actions non verbales** (tâches extra-langagières, comme réaliser une recette) ;
- les tâches doivent présenter une résolution de problème au sens large. Il s'agit pour les élèves de mobiliser des savoirs et savoir-faire afin de résoudre les tâches-problèmes à accomplir ; cela leur permettra de restructurer ce qu'ils savent déjà et également **d'acquérir de nouveaux savoirs et savoir-faire** ;
- elles doivent s'inscrire dans une logique de réflexion sur la langue ;
- les tâches actionnelles doivent viser l'**authenticité**. Elles s'appuient sur des situations de la vie réelle, connues, voire familières (écouter un conte, raconter une histoire drôle, faire ses courses au marché...).
- le **projet** est souvent cité comme une mise en œuvre possible des tâches ou des micro-tâches. Il faut faire la distinction entre projets simulés, comme réaliser un menu de mariage, et projets réels, comme réaliser un poster pour présenter l'école aux parents. L'intérêt des projets simulés est que l'enseignant peut les contrôler de bout en bout, depuis la conception et la préparation jusqu'à leur réalisation et leur exploitation. Les projets réels, quant à eux, impliquent nécessairement une plus grande autonomie chez les élèves. Certains didacticiens introduisent le terme de *scénario* comme un guidage pour mener à bien un projet. Il s'agit alors de prévoir l'enchaînement des tâches communicatives.

LA CO-ACTION³

La tâche dans une perspective actionnelle est vue comme une **action à la fois individuelle et collective**. La communication interactive est au centre des apprentissages. Il s'agit de passer de *parler avec les autres* à *communiquer pour agir*. Deux types d'interaction sont possibles : l'interaction entre l'élève et l'enseignant et l'interaction entre élèves. L'idée est qu'un élève apprend plus vite et mieux lorsqu'il est accompagné d'un enseignant que lorsqu'il est seul. Ce que l'élève effectue avec un autre dans un premier temps, il sera capable de le faire seul dans un deuxième temps. Ainsi le **développement de l'élève** ira du social à l'**individuel**. L'enseignant va prendre en charge ce que l'élève n'arrive pas à faire seul, lui montrer les chemins possibles pour effectuer la tâche (sans la résoudre à sa place) et présenter des modèles de solution. Il s'agit de maintenir l'intérêt et la motivation de l'élève dans la tâche qu'il doit effectuer tout en évitant des formes de dépendance afin de conduire l'élève vers l'autonomisation dans la résolution des problèmes.

³ Co-action : 'amélioration des performances d'une personne grâce à la présence d'une autre personne accomplissant les mêmes tâches'.

Par ailleurs, cette perspective implique de faire émerger des situations-problèmes, entre les élèves ou entre les élèves et l'enseignant, situation-problèmes qu'ils seront ensuite amenés à **résoudre ensemble**. Par exemple l'enseignant peut proposer la situation-problème suivante à ses élèves : « Il y a des lettres qui s'écrivent mais qu'on n'entend pas à l'oral. Comment faire pour trouver la lettre muette d'un mot ? ». Les divergences entre l'élève et l'enseignant et surtout entre élèves vont conduire à une décentration par rapport au propre point de vue de chacun et permettre ainsi d'envisager le problème différemment. Plusieurs configurations sont possibles : les binômes, les groupes de 4, les grands groupes (classe divisée en deux, parfois en groupe fort et en groupe faible), la classe entière, élève / enseignant. Les élèves interagissent pour mener à bien des actions, des missions, des projets mais aussi pour aider les camarades en difficulté ou pour corriger.

LA MÉTACOGNITION

La métacognition⁴ renvoie à la manière d'effectuer une tâche. Il s'agit pour les élèves d'avoir une réflexion sur les processus utilisés pour acquérir, stabiliser ou modifier un savoir à travers un **dialogue didactique avec l'enseignant**. Ce dernier questionnera l'élève sur l'activité en cours ainsi que sur sa mise en œuvre. Voici quelques questions que l'enseignant pourra poser : « Pourquoi as-tu procédé ainsi ? Qu'est-ce que tu as modifié ? Laquelle de ces deux solutions préfères-tu et pourquoi ? Quelles difficultés rencontres-tu ? Qu'est-ce que tu savais déjà ? Qu'est-ce que tu réutiliseras dans une tâche semblable ? ».



Ce qu'il faut retenir

La perspective actionnelle contribue au développement de la compétence de communication dans la mesure où elle fait faire quelque chose à l'élève en l'entraînant à mettre en place des processus de communication. Elle permet ainsi de créer le lien entre processus d'apprentissage et emploi de la langue. Il faut donc que l'enseignant reste vigilant et qu'il centre l'enseignement sur l'objectif ainsi que sur les procédures d'apprentissage. La difficulté principale de cette méthodologie réside dans la **mise en place de tâches réalistes à travers des scénarios ou des projets** : comment organiser les groupes, comment faire évoluer les séquences... De plus, l'éventail de documents disponibles pour les enseignants n'est pas toujours très étendu et les conditions de travail ne permettent pas toujours de sélectionner et d'organiser des documents pour la construction d'un projet.



QUELQUES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Rosen E. (coord.) (2009), « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue », *Le Français dans le monde* (Recherches et applications), n° 45.
Collectif (2009), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Barcelone : Maison des langues.

⁴ Métacognition : 'composante du savoir d'un individu qui concerne les processus mêmes de ses savoirs, ce qu'il sait de la manière dont il acquiert, entretient, modifie ses savoirs'.

FICHE 5

LA PROGRESSION

L'apprentissage d'une langue est un processus très long pendant lequel l'élève, aidé de son enseignant, va **observer, tester et intégrer progressivement** un ensemble d'éléments qui lui permettront petit à petit d'utiliser efficacement cette langue. C'est ce processus, cette suite d'étapes, qu'on appelle *progression*. Avant de préparer les différentes étapes d'une progression, il est important que l'enseignant comprenne bien comment fonctionne ce processus du côté des élèves.

LES ERREURS FAITES PAR LES ÉLÈVES

Les enseignants se plaignent souvent des erreurs que font leurs élèves en français et pensent que ces erreurs sont le signe d'un faible niveau de français.

Dans certains cas, les erreurs montrent en effet que les élèves n'ont pas encore compris ou intégré une forme, un type de prononciation, une règle de fonctionnement, etc. Il est alors nécessaire que l'enseignant se demande pourquoi cela n'a pas été compris et réfléchisse au moment et à la façon de revoir cet élément avec les élèves (nous en reparlerons dans les paragraphes suivants).

Mais les erreurs indiquent également que les élèves sont **en train de construire leur compétence linguistique** et qu'ils essaient de faire des **hypothèses** ou des **généralisations**. Par exemple, si un élève écrit « les zélèves », ce n'est pas parce qu'il ne maîtrise pas les règles d'orthographe, mais au contraire parce qu'il est en train de les appliquer et a compris que quand on entend le son [z] on doit écrire la lettre qui correspond. L'enseignant devra bien sûr accompagner cet élève vers la reconnaissance des liaisons, qui entraînent des règles d'écriture spécifiques.

À d'autres moments, des erreurs pourront être faites tout simplement parce qu'un élève veut s'exprimer mais n'a **pas encore assez de ressources** pour pouvoir le faire correctement. Ces erreurs ne sont pas à interpréter comme le signe d'un faible niveau de français, mais plutôt comme le fait que l'élève souhaite s'exprimer et utilise comme il peut ses possibilités.

Ces différentes erreurs font donc partie du processus d'apprentissage de la langue par les élèves. Nous ne voulons pas dire qu'il ne faut pas corriger les erreurs ; nous voulons surtout insister sur le fait qu'il est indispensable que l'enseignant cherche à comprendre ce que montre telle ou telle erreur par rapport à la progression des élèves. En soi, ce regard différent sur les erreurs constitue donc un principe didactique important.

DIFFÉRENTS NIVEAUX DE COMPÉTENCE

Contrairement aux autres matières, l'enseignement des langues est souvent influencé par le modèle des locuteurs natifs⁵, qui ont une très bonne maîtrise de leur langue, modèle par rapport auquel on cherche à situer les élèves. Autrement dit, l'objectif est souvent placé très haut et un grand nombre d'enseignants voudraient que les élèves sachent le plus tôt possible s'exprimer sans faute. En cours de mathématiques, on ne demanderait jamais à un élève de primaire de savoir calculer une racine carrée ou une équation à deux inconnues. En cours de français, les enseignants ont pourtant tendance à reprocher aux élèves de primaire de ne pas bien savoir prononcer tous les sons, de ne pas savoir orthographier tous les mots, de ne pas savoir conjuguer un grand nombre de verbes, etc.

On n'a pas besoin de maîtriser toutes les règles de grammaire ou toutes les conjugaisons pour pouvoir communiquer. On peut en effet s'exprimer de différentes façons, de manière simple ou plus élaborée, mais arriver quand même à communiquer. Autrement dit, on peut par exemple demander aussi bien à un élève de début du primaire qu'à un élève de fin du primaire d'écrire une lettre en français, mais on ne pourra pas avoir exactement les mêmes exigences pour les deux niveaux. L'élève de début du primaire rédigera une lettre simple, avec des phrases courtes, alors que l'élève de fin du primaire fera des phrases plus longues, avec plus de détails, avec peut-être des explications, etc. Du point de vue du vocabulaire, de l'orthographe ou de la grammaire, les attentes de l'enseignant ne seront pas non plus les mêmes pour les deux niveaux. Il sera normal que l'enseignant accepte certaines erreurs faites par l'élève de début du primaire alors qu'il ne les acceptera pas nécessairement à la fin du primaire. Tout cela implique que **l'enseignant** définisse clairement ce qu'**il attend des élèves en fonction des différents niveaux** et que son évaluation s'appuie sur une prise en compte réelle de ces différents niveaux.

PRÉPARER UNE PROGRESSION

Lorsque l'enseignant prépare une progression, c'est-à-dire lorsqu'il prévoit différentes étapes pour développer une ou plusieurs compétences chez ses élèves, il est nécessaire qu'il tienne compte de différents paramètres tels que :

- le **niveau de départ** des élèves par rapport à ces compétences ;
- les **objectifs communicatifs** précis qu'il veut atteindre avec ses élèves (à l'école, ces objectifs dépendent en général du programme scolaire) ;
- les **caractéristiques de la classe** (effectifs, différents niveaux, motivation, etc.), qui auront une influence sur la mise en œuvre de la progression ;
- les **façons dont il va évaluer** l'atteinte totale ou partielle des objectifs.

C'est en fonction de ces différents paramètres que l'enseignant déterminera les caractéristiques de chacune des étapes (objectifs, activités, évaluation, etc.), qu'il pourra éventuellement modifier en fonction de la façon dont les élèves réagissent. L'intérêt de cette progression est de rendre bien clair l'objectif de chacune des étapes intermédiaires, ce qui permet d'avoir des **attentes précises par rapport aux élèves**.

Les méthodologies communicatives recommandent une **progression en spirale**, dans laquelle on reprend à chaque nouvelle étape certains éléments des étapes précédentes pour les consolider et les enrichir. Ce type de progression présente deux avantages :

- il aide les élèves à **mieux intégrer les différents éléments** vus aux étapes précédentes ;
- il permet de **faire un lien entre les différents éléments** travaillés en classe, qui seront de toute façon utilisés ensemble en situation de communication.



Ce qu'il faut retenir

- Pour l'enseignant, prendre en compte la progression des élèves, c'est...
- ... savoir analyser le niveau de départ des élèves ;
 - ... savoir découper les objectifs généraux pour en travailler différents aspects complémentaires ;
 - ... savoir analyser les erreurs des élèves en fonction de leur processus d'apprentissage et s'appuyer sur ces erreurs pour faire avancer le processus ;
 - ... savoir revenir plusieurs fois, mais d'une manière différente, sur un point vu lors d'une étape précédente ;
 - ... savoir adapter les attentes au niveau des élèves et les évaluer en fonction de cela (et non en fonction d'un niveau idéal).



QUELQUES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES OU SITOGRAPHIQUES...

- Astolfi J.-P. (2006), *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris : ESF.
Cuq J.-P. et Gruca I. (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : PUG.
Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris : Didier. Est également disponible sur Internet : www.coe.int/t/dg4/portfolio/documents/cadrecommun.pdf

⁵ Locuteur natif : 'personne qui s'exprime dans sa langue maternelle' (calque de l'expression anglaise *native speaker*).

FICHE 6

LA PÉDAGOGIE DES GRANDS GROUPES

Dans de nombreux contextes scolaires, notamment ceux de français langue seconde, les classes sont pléthoriques. En fonction des pays concernés on parle d'effectif pléthorique **lorsque la classe dépasse les cinquante élèves**, mais certaines classes ont plus de cent-cinquante élèves. L'accroissement du taux de scolarisation et de la demande en matière d'éducation depuis la fin du XX^e siècle n'a en effet pas été nécessairement suivi par la construction des infrastructures scolaires et le recrutement des enseignants. Dans ces conditions, l'enseignant est confronté à un double problème : celui de la **massification** et celui de l'**hétérogénéité** de son public.

PROBLÈMES LIÉS AUX GRANDS GROUPES

Trois grands problèmes inhérents à la situation pédagogique sont décuplés dans la situation de grand groupe :

- **L'inadaptation des programmes** à des élèves qui sont de niveaux différents, voire parfois très différents ;
- **la difficulté de l'enseignant à impliquer**, convenablement, **chaque élève** dans les différentes activités de la classe, car on remarque que plus le groupe est grand, plus la relation pédagogique a tendance à être frontale ;
- la difficulté à **évaluer objectivement** le parcours de chaque élève, car l'évaluation a tendance à n'être que sommative.

Ces problèmes ont souvent pour conséquence le faible rendement de l'institution scolaire (déscolarisation, redoublement). Cependant, le grand groupe bien géré présente des éléments intéressants :

- la richesse des personnalités et des styles d'apprentissage ;
- le potentiel pédagogique ;
- l'apprentissage de l'autonomie ;
- la mise en confiance.

LES GRANDS GROUPES : UNE GESTION DIDACTIQUE

Les grands groupes exigent une gestion didactique. Cela signifie qu'il faut former les enseignants non seulement aux **choix théoriques et méthodologiques** que les grands groupes impliquent, mais aussi à leur application pédagogique concrète dans la classe. La réponse ne peut donc absolument pas résider dans la seule gestion spatiale de la classe en sous-groupes. Ces sous-groupes doivent répondre à des objectifs didactiques.

Voici quelques principes importants permettant de procéder à cette gestion didactique.

- **La pédagogie différenciée**, dans la mesure où elle permet une distribution des rôles et une diversité des stratégies au sein du groupe-classe, peut aider l'enseignant dans sa tâche. La pédagogie différenciée part en effet du constat que le grand groupe est souvent constitué d'élèves venant d'horizons divers avec des bagages linguistiques et culturels différents et par conséquent avec des comportements et des habitudes d'apprentissages variés. Ainsi, elle permet de différencier les apprentissages en favorisant pour chaque élève ou groupe d'élèves des **attitudes personnelles** face à l'apprentissage tout en gardant l'idée que la classe reste importante. D'un point de vue méthodologique, les groupes de besoin, créés au fil des activités, donc souples, répondent à une véritable stratégie d'enseignement. Il existe une autre manière de faire les groupes : par niveau, mais si cette procédure est fixe pour toutes les activités, alors la pédagogie ne peut pas être différenciée.

- **La collaboration** : le travail s'élabore en commun et permet la **co-construction des savoirs**, processus garant de la progression dans les apprentissages, qui se met en place lors des échanges variés et nombreux dans la classe. La gestion en sous-groupe favorise ces échanges, mais pour que la collaboration soit efficace, il faut structurer le travail dans les sous-groupes de manière à ce que le travail individuel, collectif (mise en commun) et collaboratif (construction directe en groupe) soit possible. Les objectifs de travail sont alors facilités par la mise en place de **projets** : immersifs, de lecture, d'écriture.

- **La gestion de la progression** : comme dans tout autre enseignement, elle doit être spiralaire, c'est-à-dire qu'elle part du connu pour construire l'inconnu et nécessite une bonne préparation des activités ainsi qu'une pratique souple de repérage des erreurs et de leur correction. C'est cette gestion de la progression qui permet la mise en place de parcours d'apprentissage différenciés où les groupes sont constitués en fonction des objectifs visés, car le grand groupe oblige l'enseignant à de véritables prises de décisions concernant les erreurs, mais la gestion en sous-groupe peut permettre la mise en place de procédures de remédiation.

LES GRANDS GROUPES : UNE GESTION PÉDAGOGIQUE

La cohérence didactique précédemment examinée donne lieu à une **organisation pédagogique spécifique dans la classe**. Voici deux principes importants qui en sont les clefs.

Le rapport à la classe

Le principe de **collaboration** s'oppose à l'enseignement frontal⁶. Ce dernier est beaucoup moins propice pour dynamiser les processus d'apprentissage différenciés, mais certaines activités peuvent être gérées en classe entière, comme le remue-méninge⁷ par exemple.

Les critères de constitution des groupes

La constitution des groupes est régie, en fonction du déroulement des activités et des objectifs visés, par différents critères : **critère affectif** pour sécuriser les élèves ; **critère d'entraide** et de **monitorat** pour favoriser les relations d'aide entre des élèves de niveaux différents ; **critère de production** notamment en fin de séquence pour favoriser une production concrète ; **critère d'apprentissage** pour favoriser la co-construction et les interactions pour des besoins précis et bien identifiés.



Ce qu'il faut retenir

La gestion des grands groupes signifie concrètement une répartition de la classe en sous-groupes, mais cette répartition, pour être efficace dans le processus d'apprentissage, doit répondre à des besoins fixés par les objectifs définis pour l'activité.

Les groupes sont donc constitués pour des séquences ou activités précises. Ils ne sont constitués ni a priori, ni de manière définitive.

Le niveau des élèves ne peut être le seul critère de constitution des groupes.

La gestion des grands groupes est contraignante en temps, il faut donc veiller à ce paramètre.

La gestion des grands groupes doit permettre d'assurer la confiance des élèves les plus timides, de faire accepter les différences entre élèves mais ne peut être fixe.



QUELQUES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES ET SITOGRAPHIQUES

- NGAMASSU D. (2005), « Problématique des grands groupes et didactique du français au Cameroun », Corela, 3/1 [Publié en ligne : URL : <http://corela.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=503>]
- PERRENOUD P. (2008), *Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action*, Paris : ESF.

⁶ Enseignement frontal : 'enseignement qui privilégie une seule approche, en l'occurrence le plus souvent celle qui est familière à l'enseignant'.

⁷ Remue-méninge : 'méthode consiste à rassembler un très grand nombre d'idées, de la plus courante à la plus inattendue, avant de les trier et de les reformuler pour répertorier un maximum de pistes et de solutions possibles'.

FICHE 7

LES CONSIGNES

La compréhension d'une consigne est un savoir-faire indispensable à la réussite scolaire. La consigne est une injonction⁸ donnée aux élèves pour effectuer une tâche. La finalité de cette injonction est que l'enseignant puisse **vérifier que l'élève comprend et maîtrise un savoir ou un savoir-faire**. Il faut plusieurs conditions pour qu'un élève puisse exécuter une consigne : comprendre la demande, percevoir clairement ce qu'on attend de lui, accepter cette demande, être capable de l'exécuter et de l'évaluer. Ainsi, la consigne ne peut être assimilée à un simple ordre, puisqu'elle ne s'intéresse pas uniquement au résultat de l'action, mais aussi aux moyens et aux conditions requises pour y parvenir. L'élève accomplit l'action grâce à la consigne. Dans le cadre scolaire, la consigne est donc :

- un moyen **d'aider** l'élève dans la conduite de son apprentissage ;
- un moyen de le **guider** pour le faire progresser plus rapidement ;
- un moyen pour l'élève de **s'auto-évaluer** ;
- un moyen d'impliquer l'élève et de **stimuler son attention**.

LES CARACTÉRISTIQUES DES CONSIGNES

La consigne peut prendre une diversité de formes grammaticales qui ne simplifie pas sa reconnaissance.

- Elle peut apparaître sous la forme d'une **phrase affirmative** (« Tu mets... ») ou **négative** (« Ne pas mettre... »).
- Elle peut être **simple** (constituée d'une seule proposition) ou **complexe** (deux ou plusieurs propositions elles-mêmes coordonnées de manière plus ou moins complexe).
- Elle peut comporter des verbes conjugués à l'**impératif** (« Mettez... »), au **présent de l'indicatif** (« Tu mets... »), au **futur** (« Tu mettras... ») ou à l'**infinitif** (« Mettre... »).
- Elle peut se présenter sous la forme d'une **structure impersonnelle** (« Il faut mettre... ») ou, au contraire, utiliser le **tutoiement** ou le **vouvoiement** (« Mets » ou « Mettez... »).

Ces indices permettent de caractériser et de repérer « un texte pour faire ».

Les consignes ont aussi différentes formulations et présentations possibles :

- La consigne écrite (non oralisée) permet à l'élève d'y revenir à tout moment au cours de la réalisation, ainsi qu'à la fin de la tâche pour valider son travail. Mais celle-ci peut poser des problèmes de lecture. Quant à la consigne **orale**, elle est plus éphémère et requiert un travail de mémorisation.
- La consigne **ouverte** est une consigne à guidage faible, par opposition à la consigne **fermée** qui implique un fort guidage. Ainsi, la consigne ouverte comporte une part d'implicite ; elle est dépourvue de toute indication qui pourrait aider l'élève dans la réalisation de sa tâche. Par conséquent, elle favorise l'autonomie de l'élève. Par exemple : « Donne cinq mots contenant le son [ɑ] ».
- La consigne **fermée**, caractérisée par la présence d'explications et de conseils, est très précise et s'avère rassurante pour les élèves, notamment ceux en difficulté. Par exemple : « Classe par ordre alphabétique les mots suivants ». Cependant, il ne faut pas habituer les élèves à des consignes uniquement fermées, qui incitent plus à une application docile qu'à la réflexion et à l'esprit critique. Par le biais des consignes ouvertes, les élèves peuvent se confronter à plusieurs points de vue.

- Une consigne simple est une consigne unique ; toutefois, elle n'implique pas pour autant la réalisation d'une tâche simple. En effet, le texte injonctif peut faire référence à une seule demande ou tâche qui peut être difficile à réaliser. À l'inverse, une consigne complexe invite à réaliser plusieurs actions, pas nécessairement complexes, mais elle peut être source d'oublis ou de confusion. Par exemple : « Après avoir trouvé cinq mots contenant le son [ø], écris-les dans des phrases que tu inventeras. » Le fait de proposer deux tâches dans une seule phrase peut perturber l'élève et l'empêcher de mener à bien la consigne. Il vaut mieux dans ce cas dédoubler la consigne : « Trouve cinq mots contenant le son [ø]. Écris ces mots dans des phrases. »

LE DÉCODAGE DES CONSIGNES

Les difficultés que l'élève peut rencontrer et que l'on peut relier à la consigne scolaire sont multiples : l'élève n'est pas attentif ; il ne comprend pas les mots employés ou la tournure des phrases ; il a du mal à comprendre le vocabulaire spécifique des consignes ; il a besoin d'autres supports que la voix pour comprendre ce qu'on lui explique ; il a besoin d'un exemple avant de pouvoir faire l'exercice seul...

Pour résoudre ces difficultés, voici quelques astuces.

- Pour maintenir l'attention, l'enseignant peut **jouer sur la voix** en la modulant.
- Lorsque l'enseignant formule une consigne, il doit **veiller à la compréhension des mots** par les élèves.
- L'enseignant peut donner un **exemple**.
- L'enseignant peut **reformuler la consigne** ou bien demander aux élèves s'ils ont des questions sur la tâche à effectuer ou encore poser la question « Que dois-tu faire ? » afin d'en **vérifier la compréhension**.

Les consignes doivent être **lues de manière différente** si on est en français, en mathématiques ou en sciences. La compréhension des consignes dépend de la prise de conscience du type de lecture à adopter suivant le domaine abordé. Par exemple, l'énoncé d'un exercice mathématique commencera par un simulacre de récit, la petite histoire qui explique le contexte du problème, il ne peut ou ne doit pas être compris comme une histoire en français.



LE TRAVAIL SUR LA CONSIGNE AVEC LES ÉLÈVES

Il est intéressant de faire travailler les élèves sur les différents types de consigne ou de **leur faire produire des consignes**. Des activités de ce type peuvent être menées dans plusieurs disciplines : mathématiques, sciences, français...



QUELQUES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Zakhartchouk J.-M. (1996), « Consignes : aider les élèves à décoder », *Pratiques*, n° 6, 9-26.
 Zakhartchouk J.-M. (1999), *Comprendre les énoncés et les consignes*, Amiens : CRDP (« Cahiers pédagogiques »).
 Collectif (2001), « Les textes de consignes », *Pratiques*, n° 111-112.

⁸ Injonction : 'instruction écrite ou verbale donnée à quelqu'un et visant à lui faire atteindre un objectif donné'.

FICHE 8

ENSEIGNER DES DISCIPLINES NON LINGUISTIQUES EN FRANÇAIS

Dans de nombreux contextes éducatifs, notamment ceux de français langue seconde, mais aussi dans ceux où un enseignement bilingue est pratiqué⁹, l'enseignement d'une partie ou de la totalité des matières scolaires non linguistiques (mathématiques, sciences, histoire, géographie, éducation physique, etc.) a lieu en français, qui est alors une langue étrangère. Cet enseignement présente des avantages et des difficultés et nécessite une formation spécifique pour les enseignants des disciplines qui n'ont généralement pas été formés à l'enseignement des langues et au plurilinguisme.

L'enseignement des disciplines non linguistiques (désormais DNL) pose la question de l'**articulation des objectifs de la discipline enseignée avec les objectifs linguistiques**. Il est aussi très lié à la compétence écrite (lecture / écriture). La séquence de DNL, pour être efficace, suit une démarche méthodologique identique à celle de l'enseignement de la langue étrangère (pré-requis, mise en route, compréhension, production) qu'elle inscrit clairement dans des discours disciplinaires (maths, histoire, science, etc.). L'objectif est donc que les élèves s'approprient les matières enseignées dans des **discours spécifiques en français**, qu'ils apprennent non seulement à les lire, mais aussi à répondre aux activités demandées.

LES CARACTÉRISTIQUES DES DNL

Chaque discipline organise sa progression (la définition de ses objectifs) selon un lexique et une organisation grammaticale qui produisent des **discours disciplinaires spécifiques** (observation, exposition, explication, narration, description, démonstration, argumentation, etc.). Ces discours s'observent dans les leçons mais aussi dans les manières d'écrire les consignes et les exercices. C'est généralement le **lexique des disciplines** qui retient l'attention, mais il ne faut pas négliger le fait que ce lexique fait partie intégrante aussi de discours disciplinaires dont l'enseignant doit prendre conscience.

- Au niveau lexical, le **vocabulaire** des DNL est souvent à la fois **spécifique et transversal**. Par exemple, le sens du mot *sommet* n'est pas identique en mathématiques et en géographie ; la consigne *décrire* n'engage pas le même type de description en histoire et en sciences. Pour que les élèves s'approprient ces mots, ils doivent donc pouvoir en différencier les sens.
- Au niveau **discursif**, on observe une nette tendance dans l'ensemble des disciplines à rendre l'énonciation neutre avec l'utilisation :
 - des **formes passives** : « Une étude récente menée dans... » en sciences ; « Un carré est formé de 4 côtés... » en mathématiques ; « L'Empire... est divisé ... » en histoire, etc.
 - des **formes impersonnelles** : « Pour calculer..., il faut... » en mathématiques ; « Il fait chaud... » en géographie, etc.
 - des **verbes pronominaux** : « le volcan se situe... » en sciences ; « la figure se divise en... » en mathématiques, etc.

La phrase nominale et la nominalisation sont très fréquentes et indiquent souvent les objectifs de connaissance disciplinaire à atteindre. Par exemple en histoire « Le règne de ... », en science « Les pollutions atmosphériques ».

Les **temps verbaux se répartissent en fonction des disciplines** et exigent donc la bonne compréhension de leurs différentes valeurs :

- Les différentes valeurs du présent en histoire (présent historique), en science (vérité générale), en français (narration).
- Les valeurs du passé composé et du futur dans les énoncés des problèmes de mathématiques : « Il a dépensé ... », « combien coûtera ... ? ».
- La valeur narrative du passé simple dans les récits (histoire / français).

Les disciplines sont marquées par les **procédures explicatives** (la cause, la conséquence, le but) ; ce sont donc les différentes subordonnées qu'il faudra savoir faire lire et, en fonction du niveau visé, savoir faire écrire aussi.

LA SÉQUENCE DE DNL

L'enseignant de DNL doit clairement énoncer pour la séquence qu'il prépare ses **objectifs disciplinaires** (les contenus de la discipline qu'il veut faire apprendre) et ses **objectifs discursifs** (les moyens de les dire).

Les objectifs discursifs contiennent le **lexique** visé et les **structures grammaticales** à savoir faire lire et/ou écrire. Par exemple : « savoir lire et écrire la description d'un schéma », « savoir lire et écrire une démonstration », etc.

On comprend que ces objectifs discursifs permettent de travailler des énoncés construits avec du vocabulaire et une syntaxe spécifiques.



Bien sûr, l'enseignant de DNL n'a ni le temps ni la compétence pour faire de la grammaire dans sa classe et ce n'est pas l'objectif, mais il doit pouvoir corriger à l'oral et à l'écrit, selon les objectifs qu'il s'est fixés, les structures linguistiques qu'il veut faire acquérir à ses élèves.

La lecture des énoncés et des consignes par l'enseignant donne lieu à des séquences de compréhension telles qu'elles sont menées dans la classe de français, c'est-à-dire qu'après une **mise en route** qui permet de vérifier les acquis disciplinaires et discursifs, l'enseignant procède à une suite de **questionnements** qui permet aux élèves d'entrer dans la **compréhension globale puis détaillée de la leçon**.

Le travail sur le **champ lexical** permet d'acquérir le vocabulaire et la construction grammaticale qui lui est associée car il faut noter que certaines de ces formes linguistiques (comme la nominalisation) ne sont pas utilisées à l'oral et ne sont donc pas familières aux élèves.

LE BILINGUISME AU CŒUR DES DNL EN FRANÇAIS

L'enseignement des DNL en français (ou dans tout autre langue) pose non seulement la question du double objectif (disciplinaire / discursif), mais aussi celui du **rapport et de la construction des savoirs entre deux ou plusieurs langues** (la / les langues maternelles et le français). Il est donc nécessaire de rappeler quelques principes du bilinguisme dans l'apprentissage qui permettront aux enseignants concernés d'adapter leurs stratégies. C'est le passage entre les langues en présence dans le répertoire de l'élève qu'il s'agit en effet d'assurer au mieux. Il faut donc s'appuyer sur les savoirs acquis dans la langue maternelle pour les construire en langue étrangère. C'est ainsi qu'apparaît nécessairement chez l'élève la langue maternelle. L'alternance entre langue maternelle et français fait donc partie intégrante de l'apprentissage, même si l'objectif final des DNL est bien de spécialiser les élèves en français et de **stabiliser les discours dans le domaine**.

⁹ Cf. Programme européen EMILE : enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère.

L'INTÉRÊT DU TRAVAIL INTERDISCIPLINAIRE

L'enseignement des DNL peut donner lieu à un **travail d'équipes** et à des **projets pédagogiques** particulièrement productifs qui vont favoriser tous les apprentissages disciplinaires et linguistiques des élèves.

Deux grandes possibilités s'offrent dans ce domaine : un **choix thématique** (l'eau, la respiration, etc.) ou un choix de **compétences transversales** (la description, l'explication, etc.) travaillées en DNL et en français. On comprend que cette interdisciplinarité va augmenter considérablement les compétences en français des élèves. Quand c'est le même enseignant qui a en charge ces disciplines différentes (comme dans l'enseignement primaire), il est souhaitable qu'il organise ses enseignements dans la transversalité des compétences. L'important est de bien le signaler aux élèves qui ont tendance à cloisonner les disciplines.

Le travail sur les consignes dans les différentes disciplines peut contribuer à cette construction.

L'ÉVALUATION DANS LES DNL

La grande difficulté des DNL réside dans la question de l'évaluation, notamment formative. Pour l'évaluation sommative, ce sont les objectifs disciplinaires et discursifs énoncés dans les objectifs qui sont strictement évalués selon des barèmes clairs et fournis aux élèves. Mais dans l'évaluation formative, qui rend compte de la progression dans les apprentissages (disciplinaires et discursifs), il est nécessaire de hiérarchiser **sans séparer la relation entre contenu et forme linguistique**. Par exemple, en géographie, si l'élève répond « au ouest » pour « à l'ouest » alors que c'est la bonne réponse disciplinaire, il faut valider sa réponse, mais la reformuler correctement car en fin de séquence il devra savoir dire les points cardinaux. Si l'élève dit correctement « à l'ouest », mais que ce n'est pas la bonne réponse, il ne faut pas valider la réponse, mais reformuler « non, ce n'est pas à l'ouest, c'est au nord », etc.

Il est important que les enseignants de DNL prennent conscience que la reformulation en français est une stratégie de correction nécessaire à l'évaluation formative.



QUELQUES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES OU SITOGRAPHIQUES...

Leroy D. et Collegia J.-P. (2004), *La langue des apprentissages, Premiers pas dans le français à l'école*, Paris : CNDP (« Les Cahiers de la Ville-École-Intégration », n° 2).

Spaëth V. (2008), « Le français 'langue de scolarisation' et les disciplines scolaires », in Chiss, J.L. (dir.), *Immigration, École et didactique du français*, Paris : Didier (« Langues & didactique »), 62-100.

Collectif (2001), « Les textes de consignes », *Pratiques*, n° 111-112.

Emilangues, site du centre national de documentation pédagogique (CNDP) du ministère de l'Éducation nationale français : <http://www.emilangues.education.fr/>

FICHE 9

L'ÉVALUATION SOMMATIVE
ET CERTIFICATIVE

L'évaluation certificative permet **d'attester de la réussite ou de l'échec d'un élève**. De nature plutôt **administrative**, ce type d'évaluation a un rôle déterminant puisqu'elle mène généralement au passage à une année supérieure ou à l'obtention d'un diplôme. Elle se traduit le plus souvent par une note dans le bulletin scolaire et sert d'appui à toute promotion ou sélection pour un éventuel emploi ou encore pour l'accès à un programme particulier.

Pour que l'évaluation certificative soit effectuée avec justesse et rigueur, l'enseignant élabore **un bilan des compétences développées chez ses élèves** et ce, en fonction des objectifs poursuivis au cours de l'année. Ce bilan lui permet d'établir la preuve que tel élève a réussi ou que tel autre est en échec.

ÉTABLIR UN BILAN DES APPRENTISSAGES

Le bilan fait référence à une **synthèse globale des actions ou des projets** réalisés sur une période donnée. Il se conçoit et se planifie de telle sorte que l'enseignant puisse rendre une décision la plus équitable possible envers ses élèves. Le déroulement de cette démarche consiste d'abord en une planification des moments privilégiés pour évaluer de manière certificative les élèves à l'aide de différents outils de prise d'information. Ensuite, à l'aide d'un journal de bord muni de grilles de consignations de l'information cumulée par les élèves, l'enseignant analyse et prend une décision de réussite ou d'échec.

À cet égard, le cumul traditionnel des notes n'est pas toujours révélateur des apprentissages réels des élèves et il convient alors de **dépasser la seule indication quantitative** relative aux divers moments d'évaluation pour analyser de manière adéquate.

Ce bilan, par le biais du **journal de bord de l'enseignant**, permet en quelque sorte de créer une banque d'informations écrites et commentées pour juger adéquatement en **limitant des décisions émotionnelles** ou **subjectives** envers certains élèves. Afin de rendre les jugements les plus fidèles et équitables possibles, il convient d'utiliser des outils pour analyser l'information recueillie pour décider de la réussite ou non de l'élève.

DES OUTILS POUR PRENDRE DES INFORMATIONS

L'apprentissage d'une langue requiert non seulement des activités écrites ou des exercices pour maîtriser la grammaire, mais aussi des situations de communication orale et de compréhension de la lecture. Une telle variété d'apprentissage **ne peut être évaluée uniquement en contexte traditionnel d'examen**. Au contraire, elle nécessite un ensemble d'outils pour prendre des informations susceptibles d'aider à une bonne prise de décision. Ces outils peuvent être utiles en évaluation tant formative que certificative, mais il demeure que l'importance de la décision impose une **rigueur dans la conception de ces outils prévus à des fins certificatives**.

L'**examen** est sans contredit le plus connu des outils. Il peut servir à évaluer des connaissances et parfois des compétences en compréhension écrite. Toutefois il est aussi l'outil le plus malmené.

De fait, la conception de l'examen doit avant tout découler des objectifs d'apprentissage et il importe de planifier l'examen avant d'élaborer les questions. Une **table de spécification** mettant en relation les objectifs et le nombre de questions posées pour vérifier son atteinte devient nécessaire. Ensuite, l'enseignant élabore un **canevas** indiquant le nombre de **questions à réponse courte** et le nombre de **questions à développement**. Il poursuivra sa planification en prévoyant si les questions relèvent de projets (par

exemple, étude de cas à analyser), de lectures (prévoir les textes), de situations d'écriture complexes (telle une courte production écrite) ou d'éléments de connaissance (tels les exercices de grammaire).

Finalement, les **questions** seront construites en tenant compte de certaines règles dont voici les plus importantes :

- pas plus de 10% de l'examen ne doit comporter de *vrai-faux* ;
- éviter les adverbes tels que *parfois* et *généralement*, qui amènent par définition une réponse « vraie » et les adverbes comme *toujours* et *jamais* qui proposent pour leur part, une réponse « fausse ».

Les **réponses à choix multiples** :

- doivent contenir entre 4 et 5 choix, tous plausibles ;
- proposent une bonne réponse qui n'est pas plus longue que les mauvaises réponses ;
- n'ont qu'une seule bonne réponse ;
- ne contiennent pas de négation ;
- évitent les choix de type : *toutes ces réponses* ; *aucune de ces réponses*.

Les **questions de classement** où l'on demande à l'élève de relier deux colonnes par des flèches devraient dans la mesure du possible avoir une colonne plus longue que l'autre pour contourner la connaissance partielle des élèves et la déduction.

Les **questions à développement** doivent avoir des consignes claires et des **critères** permettant à l'élève de connaître la longueur ou encore la manière de corriger.

La **liste de vérification** est très utile lors des présentations orales ou lorsque vient le temps d'évaluer une **compréhension orale**. Elle peut aussi servir pour corriger des **productions écrites** plus consistantes que lors des examens et découlant de projets, de travaux de synthèse ou encore d'un travail d'équipe. La liste de vérification consiste en une suite d'énoncés décrivant une action. Tout comme l'examen, il convient de planifier la conception de la liste de vérification puisque ces énoncés sont élaborés à partir des objectifs d'apprentissage. Le nombre d'éléments ne devrait pas dépasser la vingtaine car l'enseignant cochera les éléments présents au moment de la prestation de l'élève ou de l'équipe. Ils reflètent une action observable et doivent permettre à l'enseignant de se prononcer sur le fait que l'action a été réalisée ou non. Une fois ces informations prises et consignées, l'enseignant peut analyser les données en vue de prendre une décision de réussite ou d'échec.

Des outils pour analyser l'information

Les outils pour analyser l'information recueillie sont de deux ordres. Le premier, l'échelle d'**appréciation**, permet d'analyser une tâche évaluative complexe donnée, par exemple une production écrite. Le second, la **grille de niveaux de compétences**, permet de synthétiser toutes les tâches analysées et ainsi de mieux prouver la justesse de la décision de réussite ou d'échec.

L'**échelle d'appréciation** est conçue en fonction des objectifs poursuivis par la tâche complexe. Elle comporte un ensemble de critères permettant de signifier clairement si l'élève a atteint ou non les objectifs. Elle comporte généralement entre **trois et cinq entrées**, allant par exemple de *mediocre* à *excellent*. La manière la plus simple de l'élaborer est de rédiger des critères sous forme de **question** et de se prononcer par un *oui*, un *plus ou moins* ou un *non*. Sous forme de **tableau**, un tel outil permet de repérer immédiatement les forces et les difficultés de l'élève et favorise la prise de décision certificative. De plus, comme il est souvent utilisé dans un contexte d'évaluation formative, il facilite la transition entre les moments de régulation et les moments de certification.

La **grille de niveaux de compétences** a pour sa part un rôle de **synthèse** de toutes les évaluations effectuées pour fins de certification, que ce soient des tâches complexes ou encore des examens de connaissances. Elle se construit à partir des compétences exigées et pour lesquelles **quatre à cinq niveaux sont décrits**. Ainsi, la compétence en écriture pourrait être déclinée en catégories. Pour chacune d'elles, il s'agirait de décrire le niveau peu développé juste avant l'échec, le niveau acceptable, le niveau assuré de réussite et le niveau marqué exprimant le dépassement. Ainsi, une fois construite, cette grille permet de cibler le

niveau de l'élève pour chaque catégorie permettant alors de décider de la nature de la compétence globale de l'élève. Cette démarche assure ainsi un jugement scientifique basé sur des tâches réelles et non sur des notes cumulées pour lesquelles peu d'informations semblent données. Idéalement, cette grille se construit par une équipe d'enseignant, ce qui facilite les conseils de classe et permet une meilleure prise en compte des jugements des collègues lors de la prise de décision.



Ce qu'il faut retenir

L'évaluation certificative **se planifie**.

Afin de s'assurer de la justesse de la décision de réussite ou d'échec, l'enseignant...

- ...prévoit des **moments** d'évaluation ;
- ...établit les **objectifs** et les compétences à évaluer ;
- ...dresse un portrait des **outils** à construire ;
- ...**planifie** la conception de chacun des outils ;
- ...prévoit une **manière de consigner les informations** de chaque moment d'évaluation ;
- ...s'assure qu'une **grille de niveaux de compétences** est construite ;
- ...**rend sa décision**, qu'elle soit sous forme de notes ou de niveaux de compétences.



QUELQUES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Belair L. (1999), *L'évaluation dans l'école*. Nouvelles pratiques, Paris : ESF.

Laurier M.D., Tousignant R. et Morissette D. (2005), *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*, Montréal : Gaëtan Morin.

Ljalikova A. (2009), « L'univers complexe de l'évaluation certificative en Didactique des Langues-Cultures », *Synergies Pologne*, n° 6, 89 - 99. [Texte consultable en ligne : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Baltique2/Evaluation.pdf>]

Tardif J. (2006), *L'évaluation des compétences*, Montréal : Chenelière.

FICHE 10

L'ÉVALUATION FORMATIVE

Le processus d'évaluation comporte **4 étapes** : l'**intention** qui exige une planification de la part de l'enseignant, la **collecte d'informations** par des outils de mesure, le **jugement**, c'est-à-dire, l'analyse et la **décision**.

Trois types d'évaluation se chevauchent constamment dans l'enseignement : l'**évaluation diagnostique** permet de situer les élèves au début d'apprentissages nouveaux et s'apparente beaucoup à l'évaluation formative, l'**évaluation formative** permet d'opérer des régulations nécessaires en cours d'apprentissage et enfin, l'**évaluation certificative** établit le bilan final des apprentissages des élèves.

L'évaluation formative est **au service de l'apprentissage des élèves**. Elle n'apparaît pas comme telle dans le bulletin de l'élève et ne peut pas servir à effectuer le bilan des apprentissages. Cependant, elle doit être planifiée et structurée pour permettre que les élèves soient accompagnés de manière efficace. L'évaluation formative est souvent envisagée comme une démarche pédagogique d'aide aux élèves ou encore apparentée à des suivis réguliers entourant la correction des examens. Il demeure toutefois qu'une évaluation formative dans un contexte de pédagogie différenciée et au sein d'une approche par compétences exige un dispositif plus complexe impliquant d'emblée les élèves.

ÉVALUATION FORMELLE / INFORMELLE

L'évaluation formative est vécue la plupart du temps de manière très informelle. L'enseignant réagit à une situation donnée, donne des explications, pose des questions, échange avec les élèves et ce, pour augmenter leur niveau de compétence. La **spontanéité** rattachée à ce caractère **informel** fait **qu'elle est incluse dans le travail du pédagogue** et n'apparaît pas explicitement. Il est donc difficile dans ce cas d'établir des critères pour permettre à l'enseignant d'effectuer un jugement ou prendre une décision.

Toutefois, c'est l'évaluation **formative formelle** qui favorise une **réelle prise en compte des forces et des difficultés**, autant par l'élève que par l'enseignant. À ce stade, il importe de bien faire la différence entre « un test blanc », c'est-à-dire un examen qui ne compte pas dans le bulletin final mais sert juste d'exercice à une épreuve finale, et l'évaluation formative formelle. Cette évaluation formative n'est pas une évaluation certificative déguisée, mais bien une **démarche structurée d'accompagnement** pour aider les élèves dans leurs difficultés. Ce processus est systématique, il est prévu dans le temps et par conséquent il est planifié et il est rattaché non seulement à des moments particuliers, mais aussi à des objectifs précis d'apprentissage et à des compétences.

DES RÉGULATIONS

Il existe plusieurs manières de conduire des évaluations formatives formelles. Ces façons de faire visent à comprendre le **processus par lequel l'élève passe pour arriver à un résultat**. Comme l'évaluation formative sert d'abord aux élèves qui ont des difficultés, il est important de comprendre comment il s'y prend pour donner sa réponse ou pour résoudre un problème quelconque. On remarque ainsi que deux élèves faisant une même faute peuvent ne pas avoir la même difficulté à la base. D'où l'importance de faire de la régulation. Allal et Mottier Lopez (2007) déclinent l'évaluation formative en trois types de régulation.

La régulation proactive précède la situation d'apprentissage et s'apparente à l'évaluation diagnostique. Il s'agit pour l'enseignant de questionner les élèves sur leur manière de procéder face à une tâche donnée pour connaître leurs appréhensions et **déceler les difficultés potentielles** liées à l'apprentissage prévu. L'analyse de cette régulation permet ainsi à l'enseignant de planifier l'apprentissage de telle sorte que les élèves soient dès le départ, soutenus face à leurs difficultés.

La régulation interactive se situe pendant l'apprentissage et s'apparente aux **interventions immédiates**

des enseignants face à une difficulté d'un élève. Cette régulation est déterminante en ce sens où elle positionne les élèves dans leur parcours au fur et à mesure de la réalisation de leur tâche, ce qui crée une forme de dynamisme encourageant la réussite. Cette régulation peut être menée entre l'enseignant et l'élève, mais elle peut aussi être effectuée entre deux élèves, sous forme de co-évaluation et d'échanges. Centrée sur l'observation, cette régulation interactive vise surtout les démarches entreprises pour effectuer une tâche plutôt que le résultat attendu.

La régulation rétroactive est de loin la plus connue de toutes. Il s'agit **d'apporter des commentaires correctifs suite à un apprentissage**. L'enseignant qui corrige des copies d'élèves et qui pose des questions sur leur démarche rend ce processus beaucoup plus dynamique et prometteur pour la réussite d'une tâche difficile. Ainsi, il ne s'agit pas simplement de corriger les erreurs, mais plutôt de **comprendre pourquoi telle erreur a été faite**. Contrairement aux corrections traditionnelles où les élèves sont plus intéressés par la note globale que par les commentaires, la régulation rétroactive n'exige pas de notes. L'enseignant qui crée le dialogue dans ses questionnements encourage l'élève à revoir sa copie et le motive à poursuivre ses apprentissages.

L'AUTOÉVALUATION

L'élève est le seul responsable de ses apprentissages. L'enseignant ne peut que créer un environnement propice pour l'aider à apprendre. C'est dans ce contexte que l'autoévaluation prend tout son sens. Le fait de **permettre à l'élève d'être juge de ses apprentissages**, après les avoir analysés, et de prendre une décision sur ses forces et ses difficultés augmente son propre **engagement**.

L'élève qui se régule lui-même, donc qui effectue une autorégulation, a pu analyser ce qui n'allait pas, a réfléchi sur ce qui freinait ses apprentissages et par ce méta-regard (le préfixe *méta* signifie 'au-dessus') sur la tâche accomplie, **a mis en place les clés de sa propre réussite**. Dans un tel contexte, l'enseignant a pour tâche de l'accompagner dans sa démarche d'autorégulation par le biais de régulations interactives ou rétroactives.

Pour amener les élèves à s'auto-évaluer, l'enseignant conçoit des listes de vérifications ou des échelles d'appréciation de tâches complexes et demande à l'élève d'analyser son travail en fonction des critères de la grille. Ainsi, une grille développée dans un contexte d'évaluation certificative pourra d'abord être utilisée en contexte d'évaluation formative.

L'IMPORTANCE DE L'ÉVALUATION FORMATIVE FORMELLE

Une pratique d'évaluation formative formelle vécue comme des moments de régulation avant, pendant et après les apprentissages a beaucoup d'avantages.

- Elle permet à l'enseignant et aux élèves de **communiquer et d'échanger** sur l'objet même de l'éducation : l'apprentissage.
- Elle permet une **confiance mutuelle** entre l'enseignant et les élèves puisque le processus est rendu transparent.
- Elle encourage l'**équité** et la justice dans la décision car elle permet d'évacuer des jugements de comparaison et de compétition.
- Elle facilite la **coopération entre les élèves**, surtout dans un contexte de régulation interactive.
- Elle est centrée sur l'**analyse des erreurs**.
- Elle peut dès lors **motiver** les élèves à apprendre en leur ouvrant la perspective de développer un rapport au savoir différent de celui qu'ils entretenaient avant.

L'enseignant qui a à cœur de conduire des évaluations formatives au service des apprentissages de ses élèves, surtout dans un contexte d'analyse des erreurs se caractérise de la manière suivante :

- « Une grande ouverture d'esprit
- Une constante écoute de l'autre
- Une capacité de **recul**
- Un sens de **l'observation** des stratégies employées par les élèves » (Bélaïr, 1999 : 55)



Ce qu'il faut retenir

L'évaluation formative est **présente à tous les instants** : avant, pendant et après un apprentissage.

Elle peut être **informelle** ou **formelle**.

Une évaluation formative conçue comme un mode de régulation rend l'élève **conscient de sa responsabilité** dans l'apprentissage.

Il est nécessaire d'effectuer des régulations **proactives, interactives** et **rétroactives**.

L'autoévaluation et **l'autorégulation** sont nécessaires dans une démarche d'apprentissage au sein d'une approche par compétences.

Les pratiques d'évaluation formative se développent ; il faut simplement **y croire** !



QUELQUES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allal L. et Mottier Lopez, L. (2007), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, Bruxelles : De Boeck.
- Astolfi J.-P. (2006), *L'erreur : un outil pour enseigner*, Paris : ESF.
- Bélaïr L. (1999), *L'évaluation dans l'école. Nouvelles pratiques*, Paris : ESF.
- Scallon G. (2004), *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Montréal : ERPI.

ASPECTS LINGUISTIQUES DU FRANÇAIS

L'ALPHABET PHONÉTIQUE INTERNATIONAL

Un alphabet est un ensemble de symboles destiné à transposer par écrit, visuellement, les phonèmes¹⁰ d'une langue.

L'alphabet phonétique international (en abrégé A.P.I.) est un alphabet utilisé pour la transcription phonétique de l'ensemble des langues du monde ; sa première version remonte à 1888, il a connu des révisions en 1900, 1932, 1989, 1993 et 2005.

LE PRINCIPE DE LA TRANSCRIPTION EN A.P.I.

Le principe de la transcription phonétique en A.P.I. est de faire en sorte qu'à une unité sonore (ou phonème) corresponde un et un seul symbole écrit et qu'à un symbole de l'alphabet corresponde une et une seule unité sonore.

Ainsi, là où l'alphabet courant du français utilise la combinaison de deux signes, o+u, pour rendre la voyelle initiale du mot *oubli*, l'alphabet phonétique international n'en utilisera qu'un : u. Cela vaut aussi bien pour les consonnes : là où l'alphabet courant du français utilise deux signes, c+h, pour rendre la consonne initiale du mot *chat*, l'alphabet phonétique international n'en utilisera qu'un : ʃ.

L'A.P.I. APPLIQUÉ AU FRANÇAIS

L'A.P.I. compte 118 symboles principaux, ce qui permet de transcrire les sons les plus représentés dans les langues du monde ; des symboles spéciaux viennent les compléter, par exemple pour donner des indications de longueur ou d'accentuation.

Sur les 118 symboles connus de l'A.P.I., le français en utilise 37, ce qui revient à dire que le français compte un maximum de 37 sons différents.

Les voyelles orales

API	COMME DANS	API	COMME DANS
a	patte, papa	ɛ	mer, fête
ɑ	pâte, tas	o	seau, cône
ɔ	petit, ventre	ɔ	porte, homme
ø	jeu, feu	i	ville, style
œ	fleur, seul	u	genou, loup
e	blé, chez	y	nu, cru

Les voyelles nasales

API	COMME DANS	API	COMME DANS
ã	rang, cent	õ	bon, thon
ẽ	vin, pain	œ̃	brun, un

¹⁰ Phonème : 'plus petite unité sonore d'une langue parlée'.

Les consonnes

API	COMME DANS	API	COMME DANS	API	COMME DANS
b	Bal	ʒ	jardin, forge	t	sept, trotter
s	salle, ceci	l	livre, ville	v	voir, avis
k	cabat, qui	m	maman, somme	z	zèbre, causer
d	dent, date	n	niche, bonne	ʃ	chat, short
f	fort, phare	p	pas, soupe	ʝ	agneau, ligne
g	gré, bague	ʁ	rare, terre	ŋ	parking, smoking

Les semi-consonnes

API	COMME DANS
j	yeux, miel
w	oui, voir
ɥ	cuite, juin



A.P.I. ET ENSEIGNEMENT

L'A.P.I. utilise un symbole unique pour transcrire une unité sonore quelle que soit la langue dans laquelle cette unité sonore apparaît ; il peut donc être mis à profit dans la formation des enseignants pour les aider à reconnaître les sons communs au français et à leur langue maternelle ou aux autres langues qu'ils pratiquent. Il est déconseillé de l'utiliser directement avec les élèves.

La transcription en A.P.I. peut également être utilisée pour comprendre les relations, complexes en français, entre orthographe et prononciation, car dans cette langue, il n'y a pas de correspondance stricte entre le signe graphique et l'unité sonore.

LA PRONONCIATION DU FRANÇAIS

Le système phonologique¹¹ du français compte un maximum de 37 sons, répartis en 16 voyelles et 21 consonnes (dont 3 semi-consonnes).

LES VOYELLES

L'originalité du système français est surtout dans ses voyelles et principalement dans ses voyelles nasales.

Les voyelles orales

Le français actuel compte un maximum de 12 voyelles orales (l'air expiré pour les prononcer passe uniquement par la bouche) : a (*papa*), α (*pâte*), ə (*petit*), ø (*jeu*), œ (*fleur*), e (*blé*), ε (*mer*), o (*seau*), ɔ (*porte*), i (*ville*), u (*genou*), y (*nu*).

Actuellement, tous les locuteurs du français, même natifs, n'utilisent pas ces 12 voyelles :

- beaucoup de locuteurs ne font plus la différence, ni en émission (en les prononçant), ni en réception (en les écoutant), entre le [ə] de petit et le [œ] de fleur ;
- beaucoup de locuteurs substituent au [α] de pâte un [a:], c'est-à-dire un [a] long, même si régionalement le [a] peut rester nettement différencié.

Les voyelles nasales

Le français actuel compte un maximum de 4 voyelles nasales (une partie de l'air expiré pour les prononcer passe par le nez) : ɑ̃ (*rang*), ɛ̃ (*vin*), ɔ̃ (*bon*), œ̃ (*brun*).

Dans certaines régions de France, la distinction entre [ɛ̃] et [œ̃] n'est plus faite, en production comme en réception, alors qu'elle demeure très marquée dans d'autres, ou en dehors de la France, ce qui peut poser occasionnellement des difficultés de compréhension (*brun* prononcé comme *brin*) ou compliquer l'exercice de dictée.

LES CONSONNES

Le français compte un maximum de 21 consonnes : b (*bal*), s (*salle*), k (*cabat*), d (*dent*), f (*fort*), g (*gré*), ʒ (*jardin*), l (*livre*), m (*maman*), n (*niche*), p (*pas*), ʁ (*rare*), t (*sept*), v (*voir*), z (*zèbre*), ʃ (*chat*), ʒ (*agneau*), ŋ (*parking*), dont 3 semi-consonnes ou semi-voyelles [j] (*yeux*), [w] (*oui*), [ɥ] (*juin*), c'est-à-dire 3 voyelles qui ne forment pas des syllabes et dont le comportement est plus proche de celui des consonnes que de celui des voyelles.

Contrairement au système vocalique, qui connaît de nombreuses variations au sein de l'ensemble des locuteurs du français, le système consonantique est généralement commun à l'ensemble des locuteurs (seul le son [ŋ], emprunté au système de l'anglais et présent uniquement dans les mots anglais passés en français, manque chez de nombreux locuteurs). En ce qui concerne les semi-consonnes, [ɥ] tend de plus en plus à se prononcer comme [w] (*juin* est prononcé [ʒwɛ̃] plutôt que [ʒɥɛ̃]) ou à se vocaliser en [y] (*juin* est prononcé [ʒy-ɛ̃]) dans certaines variétés locales du français.

LA « COLORATION » SONORE DU FRANÇAIS

Bien que le français compte plus de consonnes que de voyelles, en parlant français on utilise autant de voyelles que de consonnes. Les voyelles dites *antérieures*, [i], [e], [ɛ], [a], [y], [ə], [ø] et [œ] sont deux fois plus employées que les voyelles dites *postérieures*, [u], [o] et [ɔ]. Les voyelles nasales représentent un sixième des voyelles prononcées.

Sur le plan des consonnes, les consonnes dites *sonores* [b], [d], [z], [g], [v], [ʒ], [l], [m], [n], [ʁ], [ŋ] et [ɲ] sont plus nombreuses et plus utilisées que les consonnes dites *sourdes* [p], [t], [s], [k], [f], [ʃ].

Sur le plan des syllabes enfin, près de 80 % des syllabes du français se terminent par une voyelle prononcée.

Ces différentes caractéristiques contribuent à faire percevoir le français comme une langue sonore, musicale à l'oreille.



PRONONCIATION ET ENSEIGNEMENT

Le son vocalique français dont l'acquisition pose le plus de problèmes aux élèves dont le français n'est pas la langue maternelle est le son [y], inconnu de nombreuses langues.

Il ne faut pas négliger pour autant l'opposition entre [e] et [ɛ], particulièrement significative dans le domaine verbal : chanter [ʃɑ̃te] >> chantais [ʃɑ̃tɛ]. Cette opposition tend certes à être neutralisée dans certaines variétés locales du français, mais dans un contexte pédagogique, maintenir la différenciation entre [e] et [ɛ] peut aider à l'acquisition du système graphique du français, sans pour autant induire une prononciation fautive.

L'acquisition des voyelles nasales est surtout problématique pour les élèves dont la langue maternelle ne présente pas de nasale, de la même manière qu'au plan consonantique, l'acquisition des pré-palatales [ʒ] et [ʃ] peut poser des problèmes pour les élèves dont la langue maternelle ne présente pas ces sons ou n'en présente qu'un des deux.



RÉFÉRENCE BIBLIOGRAPHIQUE

Léon M. et Pierre L., (1997), *La prononciation du français*, Paris : Armand Colin (Collection « 128 »).

¹¹ Phonologique : 'qui concerne les oppositions de phonèmes'.

LES SYLLABES

La syllabe est une unité ininterrompue du langage oral. Elle se construit en français autour d'une voyelle, qui peut être précédée et/ou suivie de consonnes.

LA CONSTITUTION DES SYLLABES

En français, toute voyelle prononcée constitue une syllabe et il suffit d'une voyelle prononcée pour constituer une syllabe.

Une consonne seule située entre deux voyelles est reliée à la voyelle suivante et forme syllabe avec elle :
 pâ-té [pa-te]
 ca-deau [ka-do]

Lorsque deux consonnes sont situées entre deux voyelles, la première est reliée à la voyelle précédente pour former syllabe avec elle et la seconde est reliée à la voyelle suivante pour former une syllabe :
 par-ti [pa-ti]
 cor-don [kɔ̃-dɔ̃]

mais cela ne fonctionne pas quand la seconde consonne est [ʁ] ou [l], car ces deux consonnes restent solidaires de la consonne qui les précède ; dans ce cas le groupe de deux consonnes forme syllabe avec la voyelle qui suit :
 ta-bleau [ta-blo]
 en-trer [ɑ̃-tre]

Lorsqu'une consonne ou un groupe de deux consonnes prononcées se trouvent en fin de mot et ne sont donc suivies d'aucune voyelle, elles forment une syllabe avec la voyelle qui précède :
 em-porte [ɑ̃-pɔ̃rt]
 dé-part [dé-paʁ]

Il faut retenir qu'on se situe ici sur le plan de la prononciation et notamment que les consonnes doubles de l'écriture correspondent en français à des consonnes simples dans la prononciation :
 a-rêt [a-ʁɛ]
 so-nner [sɔ̃-ne]
 ra-pport [ka-pɔ̃ʁ]

Il ne faut donc pas se laisser abuser par la forme écrite du mot.

LA STRUCTURE DES SYLLABES

Une syllabe qui se termine par une voyelle prononcée est dite *syllabe ouverte* ; une syllabe qui se termine par une consonne prononcée est dite *syllabe fermée* :

- de-ssin [de-sɛ̃] = deux syllabes ouvertes
- par-terre [paʁ-teʁ] = deux syllabes fermées
- per-mis [peʁ-mi] = une syllabe fermée + une syllabe ouverte
- su-pport [sy-pɔʁ] = une syllabe ouverte + une syllabe fermée

STRUCTURE DES SYLLABES ET PRONONCIATION DES VOYELLES

En français, la structure syllabique a une influence sur la prononciation des voyelles dites à double timbre, c'est-à-dire des voyelles qui connaissent une variante ouverte et une variante fermée : [e]/[ɛ], [o]/[ɔ], [ø]/[œ].

Une loi phonétique, dite *loi de position*, veut que les voyelles à double timbre, lorsqu'elles sont en syllabe ouverte accentuée, prennent un timbre fermé ; lorsqu'elles sont en syllabe fermée accentuée, elles prennent un timbre ouvert :

- blé [ble] << sel [sɛl]
- peau [po] << port [pɔʁ]
- peu [pø] << peur [pœʁ]

Même si ce principe est encore relativement bien appliqué aujourd'hui, il connaît des exceptions notables, l'écriture et parfois l'étymologie ayant au fil du temps pu influencer la prononciation :

- les finales graphiques -ai, -ais, -ait, -aient, qui devraient adopter un timbre fermé selon la loi de position, se prononcent le plus souvent avec un timbre ouvert : geai [ʒɛ], fais [fɛ], lait [lɛ], dansaient [dɑ̃sɛ]
- les finales graphiques en -euse, qui devraient adopter un timbre ouvert selon la loi de position, se prononcent avec un timbre fermé : chanteuse [ʃɑ̃tøz], heureuse [øʁøz]
- les finales graphiques en -ose, -ause, qui devraient adopter un timbre ouvert selon la loi de position, se prononcent souvent avec un timbre fermé : chose [ʃoz], pause [poz]
- les finales en ô, au, qui devraient adopter en syllabe fermée un timbre ouvert selon la loi de position, se prononcent avec un timbre fermé : côte [kot], chaude [ʃod]



SYLLABATION ET ENSEIGNEMENT

La sensibilisation de l'élève à la structure de la syllabe peut l'aider dans son processus d'acquisition de la bonne prononciation des mots, puisqu'on vient de voir que la prononciation des voyelles en syllabe finale est influencée par la structure de la finale, ce qui rend la prononciation des voyelles en syllabe prédictible et permet à l'élève de prononcer correctement un mot qu'il découvre pour la première fois.

La transposition des règles de syllabation de l'oral vers celles de l'écrit (sensiblement différentes en français) permet de sensibiliser l'élève aux nombreuses lettres muettes qui caractérisent la graphie des mots français.

LES LETTRES MUETTES

Une des caractéristiques de la langue française est qu'il n'existe pas de correspondance systématique entre les unités de la langue écrite et les unités de la langue parlée.

Ainsi, les nombreux faits d'homonymie qu'on rencontre en français sont liés au fait qu'un même son peut être transcrit de nombreuses manières, ainsi que, dans une moindre mesure, au fait qu'un même signe écrit peut se prononcer de différentes manières.

Sur un autre plan, on observe dans la forme écrite de nombreux mots français des lettres qui ne sont pas présentes dans la prononciation et que pour cette raison on appelle *lettres muettes*. Il s'agit essentiellement de lettres qui correspondent à des consonnes (*bras, part, compte, doigt...*), ainsi que de la lettre <e> (*fermée, halte...*). Ces lettres dites *muettes* sont généralement les vestiges d'une prononciation ancienne, parfois très éloignée de nous dans le temps, la forme écrite des mots s'étant figée alors que leur forme prononcée continuait d'évoluer.

La difficulté pour les élèves vient essentiellement du fait que pour un même mot, une lettre pourra soit rester muette, soit se prononcer - et que les circonstances qui peuvent enclencher sa prononciation sont variées.

LE E MUET OU E CADUC

Au plan de la prononciation, le <e> que l'on a dans des mots comme *ce, le* a été une voyelle neutre (notée [ə]), mais à l'heure actuelle, la plupart des locuteurs du français le prononcent, lorsqu'il doit être prononcé, comme le [œ] de *seul* ou *fleur*.

Il ne se prononce plus aujourd'hui que lorsqu'il est précédé de deux consonnes prononcées et suivi d'une consonne prononcée :

mercredi : précédé de [ʁkʁ] et suivi de [d] → il se prononce → [mɛʁkʁɛdi]

notre quartier : précédé de [tʁ] et suivi de [k] → il se prononce → [nɔʁtʁ kɑʁtje]

Dans tous les autres cas, il tend à s'effacer de la prononciation :

clairement : précédé de [ʁ] et suivi de [m] → il ne se prononce pas → [klɛʁmɑ̃]

notre ami : précédé de [tʁ] et suivi de [a] → il ne se prononce pas → [nɔʁ ami]

mais son maintien ou son effacement dépendra essentiellement de facteurs géographiques (dans le sud de la France, il est très résistant, tandis qu'au Québec il tend très nettement à s'effacer) ou stylistiques (on le prononce davantage dans un registre soutenu que dans une conversation courante).

LES CONSONNES MUETTES

Les consonnes muettes, lorsqu'elles figurent à l'intérieur des mots, comme dans *compter, doigt, poids, bonheur, homme*, restent définitivement muettes.

Lorsqu'elles figurent à la fin du mot, les consonnes muettes peuvent être réactivées essentiellement dans trois circonstances de passage à l'oral :

- à la pause :

j'ai dix livres : [di] >> *j'en ai dix* : [dis]

- en situation de liaison :

j'ai dix livres : [di] >> *j'ai dix amis* : [diz]

- en cas de variation morphologique

petit [p(ə)ti] >> *petite* [p(ə)tit(ə)]

chat [ʃa] >> *chaton* [ʃatɔ̃]

Le premier cas de figure (réactivation de la consonne finale à la pause) est strictement limité et ne concerne que quelques rares mots marquant des valeurs numériques (*six, huit, dix, vingt*). Le second (la liaison) est un phénomène plus étendu, qui obéit à des règles. Le dernier ne touche que les mots susceptibles de varier, grâce à des morphèmes ou par dérivation suffixale (noms, déterminants, verbes).



LETTRES MUETTES ET ENSEIGNEMENT

D'une manière générale, les conditions favorables à la réactivation des consonnes muettes en finale de mot sont à mettre à profit en classe où elles peuvent devenir autant d'astuces permettant à l'élève de se souvenir de l'existence d'une lettre muette et d'en identifier la nature. Il faut toutefois rester attentif au fait que même si ces contextes d'oralisation vont aider l'élève à identifier l'existence d'une lettre muette, ils ne le mettent pas à l'abri d'erreurs lorsqu'il s'agit de passer à la transposition écrite de la consonne réactivée :

- *grand* [gʁɑ̃] a comme variante *grande* [gʁɑ̃d], et *grande* [gʁɑ̃d] éclaire sur la nature de la finale muette de *grand* et sur sa transcription écrite, le son [d] ne connaissant en français que des transpositions écrites peu variées ;
- *estomac* [ɛstɔma] a comme dérivé *estomaquer* [ɛstɔmake] ; *estomaquer* éclaire sur la nature de la lettre finale du mot graphique *estomac*, mais non sur sa transposition écrite, car le son [k] connaît de nombreuses transcriptions en français (c, k, cu, qu, q...) et il faut une maîtrise avancée du système graphique du français pour faire le bon choix parmi les possibilités de transcription qui s'offrent.

Partant de la forme orale, l'aide de l'enseignant reste dans bien des cas indispensable pour l'identification de la forme écrite que prend la consonne muette.

Quant à l'acquisition de l'orthographe correcte de mots qui présentent des lettres muettes ailleurs qu'en position finale de mot (*compter, doigt, poids, bonheur, homme*), elle ne peut que passer par la mémorisation par cœur de ce qui se présente aux yeux des élèves comme des bizarreries.

LES LIAISONS

La liaison est une modification de la prononciation que subissent les mots dans un énoncé. En français, elle consiste à introduire, entre un mot qui se termine par une voyelle et un autre mot qui commence par une voyelle, une consonne qui n'apparaît pas lorsque chacun de ces deux mots est prononcé de manière isolée : les [lɛ] + enfants [ɑ̃fɑ̃] → [lɛz_ɑ̃fɑ̃].

LES DIFFÉRENTES CATÉGORIES DE LIAISONS

La plupart des liaisons spontanées et inévitables se réalisent entre un mot outil dépourvu d'accent tonique propre et un mot principal avec lequel ce mot outil constitue un seul groupe accentuel.

La liaison obligatoire

La liaison est obligatoire :

- entre le déterminant et le nom déterminé : un ami, des amis, trois euros
- entre le nom et l'adjectif qui le précède : jeunes enfants, jeunes hommes
- entre le pronom sujet et son verbe : nous aimons, ils arrivent
- entre le verbe et le pronom qui suit dans les tournures à inversion ou dans les tournures impératives : ont-ils, aiment-elles ; allons-y, prenons-en
- dans les mots composés et les constructions figées : États-Unis, c'est-à-dire, peut-être

 Ne pas réaliser ces liaisons constitue une infraction contre la langue.

La liaison facultative

Certaines liaisons n'apparaissent que dans un niveau de langue soutenu ou dans les situations où l'oral est sous-tendu par l'existence d'un texte écrit (discours, conférence...). Elles peuvent alors se réaliser :

- entre les formes du verbe être et l'attribut du sujet : c'est impossible, vous êtes idiots
- entre les formes des auxiliaires avoir ou être et le participe passé : il est allé, nous sommes attendus
- entre une préposition et le mot qui la suit, s'il fait partie du groupe prépositionnel : sous un arbre, sans un sou
- après un adverbe et le mot qui le suit, si ce mot est affecté par l'adverbe : pas encore, très organisée
- entre un nom au pluriel et l'adjectif qui le suit : des chiens affectueux, des femmes actives
- entre un verbe et le mot qui le suit : je vais à Paris, vous voyagez ensemble

 Ne pas réaliser ces liaisons ne constitue pas une infraction contre la langue.

La liaison interdite

Il est réputé incorrect de faire une liaison :

- après *et* : à lui et à moi, *parents et amis*
- devant un mot débutant par un h disjonctif¹² : *les haricots, trois Hollandais*

 Réaliser une liaison dans ces contextes est perçu comme une infraction contre la langue.

L'usage courant tend en outre à condamner la liaison dans les contextes suivants :

- entre un nom au singulier et l'adjectif qui le suit : *un chien affectueux*
- dans certains mots composés : *nez à nez, bon à rien*
- devant quelques mots marqueur de nombre à initiale vocalique : *les onze enfants, les huit enfants* (mais liaison dans *dix-huit*).

LES CONSONNES DE LIAISON

La consonne qui apparaît dans la liaison est conditionnée par l'histoire du mot : c'est de fait une consonne finale qui est devenue muette mais est réactivée devant une voyelle.

Elle subsiste bien souvent dans l'écriture sous la forme d'une lettre muette :

- d → [t] : *grand* [gʁɑ̃] → *grand ami* [gʁɑ̃t_ami]
- p → [p] : *trop* [tʁɔ] → *trop attendu* [tʁɔp_atɑ̃dy]
- s → [z] : *les* [lɛ] → *les euros* [lɛz_øʁo]
- n → [n] : *bon* [bɔ̃] → *bon appétit* [bɔ̃n_apeti]
- >< *mon* [mɔ̃] → *mon enfant* [mɔ̃n_ɑ̃fɑ̃]



LIAISON ET ENSEIGNEMENT

La forme sous laquelle la consonne de liaison se prononce en français dans la production des énoncés n'est pas prévisible. Comme le montrent les exemples donnés ci-dessus, elle sera tantôt sourde ([t], [p]), tantôt sonore ([z]) ; dans le cas des nasales, elle occasionnera ou non la dénasalisation de la voyelle finale. Cette caractéristique fait que l'acquisition des mécanismes de liaison nécessite un apprentissage, intégré dans celui de la lecture plutôt que dans celui de la production orale, car bien que phénomène propre à l'oral, elle suppose une familiarisation avec les formes écrites des mots.

¹² H disjonctif : 'h graphique qui ne se prononce pas mais bloque à la fois l'élision et la liaison' ; souvent appelé à tort *h aspiré* (ce qui supposerait qu'il est prononcé).

L'ÉLISION

L'élision est l'effacement d'une voyelle en fin de mot devant la voyelle ou devant le *h* muet débutant le mot suivant. Le mot qui fait l'objet d'une élision est dit élidé ; dans la graphie, la voyelle élidée est remplacée par l'apostrophe ' : *l'avion, l'huile*
En français, l'élision touche aussi bien l'écrit que l'oral.

L'ÉLISION À L'ÉCRIT

L'élision est limitée à l'écrit, où elle ne se marque que pour des mots d'une syllabe dont la voyelle est <e> ([ə]), <a> ou <i>. Elle touche exceptionnellement quelques mots de deux syllabes dont la voyelle finale est alors exclusivement <e> ([ə]).

Dans certains cas, l'élision écrite, marquée par l'apostrophe, est obligatoire ; dans d'autres, elle est facultative et dans d'autres encore, elle est interdite.

Élision obligatoire à l'écrit

L'élision de la voyelle <e> est généralisée dans les mots d'une syllabe : *de, je, le, me/te/se, ne, que...*

le + avion = l'avion
de + amour = d'amour
je + ai = j'ai
que + elle = qu'elle
...

L'élision du mot *ce* connaît des restrictions ; *ce* ne s'élide en effet que lorsqu'il est pronom et suivi d'une forme du verbe être commençant par une voyelle :

ce + était = c'était

Lorsque *ce* est adjectif et suivi d'un mot qui commence par une voyelle, on lui substitue la forme *cet* :

ce + ami = cet ami

L'élision de la voyelle <e> touche également quelques mots de deux syllabes composés du mot que : *jusque, lorsque, presque, puisque, quoique*.

Le composé *quelque* ne s'élide que dans l'expression *quelqu'un/quelqu'une* et garde son <e> final dans tous les autres cas. De même, *presque* ne s'élide que dans *presqu'île*.

L'élision de la voyelle <a> ne concerne que le mot *la* :

la + armoire = l'armoire
la + église = l'église
la + histoire = l'histoire
la + ai mangé = l'ai mangé

Les possessifs *ma, ta, sa* ne s'élident pas ; lorsque le mot qui suit commence par une voyelle, on leur substitue la forme du masculin *mon, ton, son* :

ma + armoire = mon armoire
ta + histoire = ton histoire

La voyelle <i> ne s'élide que dans le mot *si* et exclusivement

- lorsqu'il s'agit du *si* qui exprime une hypothèse
- lorsque le mot qui suit est le pronom *il(s)* :

si + il = s'il
si + elle = si elle
si + on = si on

Élision facultative à l'écrit

L'élision de <e> est facultative devant le nom des lettres, que ce soit des consonnes ou des voyelles :

le o ou l'o du mot zoo
le x ou l'x du mot excès

L'élision est également facultative, bien que recommandée, devant les mots cités, les titres et les noms d'entreprises :

une mission de Ifadem ou une mission d'Ifadem
la parution de Antigone ou d'Antigone d'Anouilh

Élision interdite à l'écrit

La présence d'un *h* disjonctif à l'initiale du mot qui suit bloque toute l'élision :

de + Hollande = de Hollande
le + haricot = le haricot

On ne procède par ailleurs pas à l'élision devant les numéraux *un, huit, onze* (et leurs dérivés) :

compter *de un* à trois
la une du journal
l'âge *de onze* ans
quatre strophes *de huit* vers
le huitième

non plus que devant les mots d'origine non française qui commencent par <y>

le yaourt
le yoga
le Yémen

L'ÉLISION À L'ORAL

À l'oral, l'élision se réalise dans toutes les circonstances où elle se réalise à l'écrit, et touche plus généralement le [ə] dit caduc en finale de mot. L'élision est donc très répandue à l'oral, où elle crée notamment des phénomènes d'enchaînement entre des mots dont il devient difficile de délimiter les frontières dans la chaîne parlée :

une écharpe rose et verte à petits pois → [yneʃakpɔzɛvɛʁ(ə)tɪpwa]

En effet, à l'oral, lorsqu'un [ə] est en fin de mot et est suivi d'un mot qui commence par une voyelle, il s'élide systématiquement, même s'il tend à se prononcer dans les autres circonstances :

notre maître → [notʁə mɛtʁ(ə)]

notre maître est arrivé → [notʁə mɛtʁɛtaʁive]

L'élision à l'oral joue un rôle capital en poésie française. Pour bien lire des vers en leur conservant leur nombre correct de syllabes, ce qui est le principe de base de la poésie française, il faut connaître toutes les règles poétiques de l'élision, qui sont des règles proches de celles de l'élision à l'oral, même si le poème se présente sous une forme écrite.



ÉLISION ET ENSEIGNEMENT

On retiendra de tout ce qui précède que tout ce qui s'élide à l'écrit s'élide aussi à l'oral mais qu'en revanche tout ce qui s'élide à l'oral ne s'élide pas à l'écrit.

L'élision représente donc une difficulté dans l'apprentissage du français, principalement lors du passage de l'oral à l'écrit, puisqu'on élide beaucoup plus à l'oral qu'à l'écrit et que l'élève peut tendre à introduire dans l'écrit les élisions qu'il a apprises à faire à l'oral.

FICHE 17

LA PROSODIE

La prosodie est l'ensemble des phénomènes qui échappent au découpage de la chaîne parlée en unités sonores, ou phonèmes¹³ ; rythme, accent, intonations et coupe syllabique en sont les principaux aspects.

L'acquisition du français passe non seulement par l'acquisition de la prononciation de ses phonèmes, mais également par celle de sa prosodie, et plus particulièrement par l'acquisition de ses mécanismes d'accentuation et d'intonation.

L'ACCENTUATION

L'accentuation consiste, en français, à prononcer une voyelle avec plus d'énergie et, de ce fait, à l'allonger. En fait, l'accent porte sur toute la syllabe où se trouve la voyelle.

L'accent porte habituellement sur la dernière syllabe d'un mot ou d'un groupe de mots français :

un **camion**

Une règle secondaire intervient pour interdire la succession de deux syllabes accentuées ; elle contribue à créer au sein de l'énoncé des **groupes accentuels**¹⁴ :

un camion **vert**

Ces groupes accentuels créent le rythme de l'énoncé ; on les appelle aussi *groupes rythmiques* pour cette raison.

L'accent a une **fonction démarcative** ; il permet de marquer les frontières entre les différentes unités qui constituent un énoncé :

Demain, je me rendrai à Paris

À côté de cet accent démarcatif primordial, le français connaît aussi :

- un accent d'**insistance** qui permet de donner du relief à une syllabe ou un mot :
C'est épouvantable >> C'est ép**ou**vantable
- un accent **contrastif** qui permet de souligner le choix d'une unité particulière :
Voici ma **maison** >> Voici **ma** maison

¹³ Phonème : 'plus petite unité sonore d'une langue parlée'.

¹⁴ L'anglais connaît la même règle accentuelle.

L'INTONATION

L'intonation est la mélodie qui accompagne un énoncé porteur de sens.

Elle peut varier selon la manière dont on veut donner à interpréter un énoncé :

- un énoncé simplement énonciatif (*je suis allé à la ville*) a une ligne mélodique légèrement descendante ;
- un énoncé interrogatif (*tu m'accompagnes au cinéma ?*) a une ligne mélodique montante, à moins que figure dans la phrase un mot interrogatif (*quand partons-nous ?*), ce qui induit une ligne mélodique neutre ;
- un énoncé impératif (*fermez la fenêtre !*) se caractérise par un fort fléchissement de la ligne mélodique vers le bas ;
- un énoncé exclamatif (*que c'est joli !*) se caractérise par un fort fléchissement de la ligne mélodique, vers le haut ou vers le bas.

L'intonation peut également servir à traduire des émotions telles que la colère, la tristesse, la surprise.



PROSODIE ET ENSEIGNEMENT

L'accentuation et l'intonation ont en français oral une triple fonction :

- une fonction **distinctive** : par exemple, la ligne montante ou descendante de la mélodie va permettre de dissocier l'énoncé interrogatif et l'énoncé énonciatif ;
- une fonction **démarcative** : par exemple, l'accentuation marque des frontières entre des groupes repérables à l'oreille sans recours à la syntaxe ;
- une fonction **expressive** : accentuation et intonation peuvent être utilisées pour traduire des émotions.

Dans l'apprentissage du français oral, des erreurs peuvent survenir par rapport à chacune de ces trois fonctions et contribuent à brouiller le message ; il est donc tout aussi important de maîtriser l'accentuation et l'intonation du français que de maîtriser son système phonétique. Bien plus, la compréhension et l'assimilation par l'élève de la prosodie du français peuvent l'aider considérablement dans son acquisition des phonèmes propres à cette langue.



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Renard R. (1979), *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, 3^e édition refondue, Bruxelles : Didier / Mons : CIPA.
- Renard R. (1978), *Initiation phonétique à l'usage des professeurs de langues*, 2^e édition, Bruxelles : Didier / Mons : CIPA.

FICHE 18

LES CHAMPS LEXICAUX

On appelle **champ lexical** l'ensemble des mots (noms, adjectifs, verbes, adverbes) et expressions qui se rapportent à une même idée ou à une même thématique.

APPROCHE TEXTUELLE

Commençons par prendre un exemple. Dans le fragment de texte ci-dessous¹⁵, les mots mis en gras appartiennent au champ lexical de la perception de la température :

La tortue et le singe **grelottaient** de **froid** au pied d'un arbre. La nuit était **glaciale** et, en plus, il pleuvait. « Il fait trop **froid** ! » se plaignit la tortue. « Dès demain, nous abattons cet arbre pour nous confectionner dans son écorce des manteaux bien **chauds** qui nous protégeront du mauvais temps. » « Oui, dès demain ! » acquiesça le singe. Or, le lendemain matin, le ciel se dégagea. La tortue et le singe passèrent la journée à se prélasser et à se **chauffer** au soleil.

Mais la perception de la température n'est pas le seul champ lexical présent dans ce texte, qui exploite également le champ lexical des conditions météorologiques (mots mis en italiques cette fois) :

La tortue et le singe *grelottaient* de froid au pied d'un arbre. La nuit était glaciale et, en plus, il *pleuvait*. « Il fait trop **froid** ! » se plaignit la tortue. « Dès demain, nous abattons cet arbre pour nous confectionner dans son écorce des manteaux bien chauds qui nous protégeront du *mauvais temps*. » « Oui, dès demain ! » acquiesça le singe. Or, le lendemain matin, *le ciel se dégagea*. La tortue et le singe passèrent la journée à se prélasser et à *se chauffer au soleil*.

Les deux champs lexicaux, perception de la température et conditions météorologiques, sont dans cet extrait étroitement liés et s'enchevêtrent, certains mots apparaissant dans les deux listes (ils apparaissent en gras et en italiques) :

La tortue et le singe **grelottaient** de **froid** au pied d'un arbre. La nuit était **glaciale** et, en plus, il *pleuvait*. « Il fait trop **froid** ! » se plaignit la tortue. « Dès demain, nous abattons cet arbre pour nous confectionner dans son écorce des manteaux bien **chauds** qui nous protégeront du *mauvais temps*. » « Oui, dès demain ! » acquiesça le singe. Or, le lendemain matin, *le ciel se dégagea*. La tortue et le singe passèrent la journée à se prélasser et à se **chauffer** au soleil.

¹⁵ Extrait de La tortue paresseuse et le singe plus fainéant encore, http://www.contesafricains.com/article.php?id_article=41

CARACTÉRISTIQUES

L'observation du petit texte ci-dessus montre qu'un champ lexical peut être constitué

- de mots dérivés, c'est-à-dire de mots appartenant à la même famille formelle : *chaud* et *chauffer* ;
- de synonymes : *trop froid* et *glacial* ;
- d'antonymes : *chaud* et *froid*, *grelotter* et *se chauffer* ;
- d'autres mots ou expressions qui sont en rapport étroit avec le thème : *pleuvoir*, *faire froid*, *se dégager*...



CHAMPS LEXICAUX ET ENSEIGNEMENT

Au niveau de l'enseignement de la langue, les champs lexicaux permettent :

- **dans un exercice de lecture** : de découvrir en contexte le vocabulaire lié à un thème donné et de se familiariser avec ce vocabulaire, par exemple en vue de le réutiliser dans un exercice de production, écrite ou orale ;
- **dans un exercice d'analyse de texte** : de percevoir la ou les thématiques développées par l'auteur, et de comprendre le message qu'il veut faire passer ;
- **dans un exercice de production, écrite ou orale** : d'employer un vocabulaire plus varié, en exploitant des dérivés, des synonymes et des antonymes.

FICHE 18

SENS PROPRE - SENS FIGURÉ

Tous les mots que l'on rencontre aujourd'hui dans la langue française ont une histoire et au fil de son histoire chaque mot s'enrichit de sens différents.

Parmi tous les sens que connaît un mot donné, on parle de **sens propre** pour le sens premier du mot. On parle de **sens figuré** pour tous les sens qui dérivent du sens propre du mot.

DÉFINITIONS

Le **sens propre** d'un mot est le sens le plus courant de ce mot. C'est bien souvent aussi le sens qui est apparu en premier dans l'histoire du mot. D'une manière plus pratique, c'est habituellement le premier sens présenté par le dictionnaire pour un mot.

Le sens ou les **sens figurés** d'un mot sont les sens qui dérivent du sens propre du mot. Dans l'histoire du mot, ils apparaissent après son sens propre... de même qu'ils sont habituellement présentés après le sens propre du mot dans les dictionnaires.

Alors que le sens propre d'un mot est souvent concret, les sens figurés sont souvent imagés ou abstraits :

- un **diable**, au sens propre (apparu au XII^e siècle), est un personnage représentant le mal dans la tradition populaire ; au sens figuré, c'est quelqu'un de méchant et de dangereux (sens apparu au XVI^e siècle) ou (sens moderne) un enfant ou un adolescent un peu turbulent ;
- un **chien**, au sens propre, est un animal domestique ; au sens figuré, c'est quelqu'un qui se comporte mal envers les autres.

Par ailleurs, les mots, lorsqu'ils sont utilisés dans leur sens propre, peuvent apparaître dans des environnements variés ; par exemple, au sein d'une phrase, ils peuvent occuper n'importe quelle fonction :

le **cœur** assure la circulation du sang
elle a subi une opération au **cœur**
cet homme a le **cœur** solide

Lorsqu'ils sont utilisés dans un sens figuré, ils sont en revanche beaucoup **plus dépendants de leur environnement** et ne peuvent parfois apparaître avec leur sens figuré que dans des expressions figées très éloignées du sens propre :

avoir le **cœur** gros
avoir du **cœur** au ventre
faire quelque chose de gaieté de **cœur**
s'en donner à **cœur** joie
en avoir le **cœur** net



Le **sens propre** des mots, parce qu'il est généralement concret, est employé pour décrire le réel tel qu'il est. Les textes scientifiques, techniques, juridiques... exploitent donc essentiellement le sens propre des mots qu'ils utilisent.

Le **sens figuré**, en revanche, parce qu'il est imagé, permet de jouer sur l'**imaginaire**, de faire passer **une idée ou une émotion** qu'on ne pourrait peut-être pas faire passer aussi efficacement au moyen du sens propre. Les textes littéraires utilisent ainsi de nombreux mots avec leur sens figuré.

En classe, l'apprentissage des sens figurés dérivés d'un sens propre peut se faire par la **mise en contraste** et la **comparaison des différents sens d'un mot**. Cette comparaison peut se faire en cours de français lors de séances de vocabulaire. Elle peut également être reliée à l'utilisation des différents sens d'un mot dans différentes matières. Dans une activité d'éveil scientifique, le mot apparaîtra avec son sens propre alors que dans un cours de français l'étude d'un conte, d'une fable, pourra faire apparaître le mot dans son ou ses sens figurés : *le cœur humain* (éveil scientifique - biologie) >< les expressions contenant le mot *cœur* (cf. ci-dessus)

L'enseignant peut alors sensibiliser les élèves aux sens figurés d'un mot après avoir présenté leur définition technique. Par exemple, après une leçon de géographie sur le climat, il parlera des expressions contenant le mot *pluie* (*une pluie de cendre, une pluie de coups* ...) ou le mot *nuage* (*un nuage de lait, un nuage de fumée, un nuage de sauterelles, un bonheur sans nuage*...).

FICHE 20

L'ANTONYMIE

Un antonyme est un mot qui a un sens opposé à celui d'un autre mot :

grand est un antonyme de *petit*

naitre est un antonyme de *mourir*

Il existe en français plusieurs types de procédés qui permettent de formuler deux idées opposées : des procédés lexicaux, des procédés formels et des procédés syntaxiques.

L'ANTONYMIE LEXICALE

De nombreux mots français ont leur antonyme dans le lexique :

- des noms : *mâle* >< *femelle*, *naissance* >< *décès*, *question* >< *réponse*
- des verbes : *arriver* >< *partir*, *entrer* >< *sortir*, *monter* >< *descendre*
- des adjectifs : *grand* >< *petit*, *long* >< *court*, *présent* >< *absent*, *vivant* >< *mort*...
- des adverbes : *bien* >< *mal*, *beaucoup* >< *peu*, *devant* >< *derrière*...
- des prépositions : *sur* >< *sous*, *dans* >< *hors de*, *pour* >< *contre*...
- des pronoms : *quelqu'un* >< *personne*, *quelque chose* >< *rien*...

L'ANTONYMIE FORMELLE

Il existe en français des préfixes spécialisés dans l'expression de l'antonymie, si bien qu'il est tout à fait possible de créer des couples de contraires en faisant des dérivations (c'est-à-dire en ajoutant un préfixe ou un suffixe à un mot pour faire un autre mot) :

- le préfixe *in-* : *stable* >< *instable*, *élégant* >< *inélegant*, *capable* >< *incapable*
- le préfixe *dé-* (*dés-*) : *plaire* >< *déplaire*, *faire* >< *défaire*, *obéir* >< *désobéir*
- le préfixe *mé-* (*més-*) : *content* >< *mécontent*, *entente* >< *mésentente*
- le préfixe *mal-* (*mau-*) : *aise* >< *malaise*, *dire* >< *maudire*
- le préfixe *a-* : *moral* >< *amoral*, *normal* >< *anormal*
- le préfixe *contre-* : *poison* >< *contre-poison*
- le préfixe *non(-)* : *sens* >< *non-sens*, *être* >< *non-être*, *verbal* >< *non verbal*

La difficulté pour les élèves vient ici de ce que, en général, ces préfixes ne sont pas interchangeables :

- *instable* existe, mais **méstable*, **contrestable*... n'existent pas
- *anormal* existe, mais **innormal*, **dénormal*... n'existent pas

Lorsque certains de ces préfixes sont interchangeables, les mots qu'ils permettent de créer ont souvent des sens divergents ou des conditions d'emploi différentes :

impoli ≈ *malpoli*

instable ≈ *non-stable*

mais

défaire >< *contrefaire* >< *méfaire*¹⁶

amoral >< *immoral*

¹⁶ Ce dernier verbe est d'un usage rare ; on connaît surtout le nom *méfait* qui est tiré de son participe passé.

L'ANTONYMIE SYNTAXIQUE

Au plan de la syntaxe de la phrase, l'opposition s'exprime essentiellement au moyen

- des négations :
Il a marqué **non pas** un mais trois buts dans ce match.
- Il est parti ? - **Non**, il **n'est pas** parti.
- de diverses locutions :
Contrairement à toi, je n'ai pas aimé ce film.
Alors que tu regardes le plafond, moi je travaille.

Au plan de l'organisation du texte, l'opposition s'exprime au moyen des expressions *mais, au contraire, cependant, en revanche, par contre, pourtant...* :

- Est-ce qu'il pleut ? - **Au contraire**, il fait grand soleil.
Je n'ai pas de frère, **en revanche** j'ai deux sœurs.

et plus spécialement au moyen des couples *d'une part... d'autre part/de l'autre..., d'un côté... d'un autre côté/de l'autre...* :

D'un côté, je suis d'accord avec toi, **mais de l'autre** je serais quand même plus nuancé.



ANTONYMIE ET ENSEIGNEMENT

Connaitre des couples de mots ou d'expressions opposés par le sens est particulièrement utile aux élèves dans le cadre des activités de **production** lors desquelles ils sont amenés à formuler des opinions personnelles ou à développer des arguments contradictoires, pour convaincre ou réfuter les idées de leurs camarades :

- *Cette promenade m'a paru trop **courte**. - À moi, elle a semblé très **longue**.*
- *L'équipe du Cameroun a **super bien** joué hier soir. - Tu trouves ? Moi, j'ai trouvé qu'elle a très **mal** joué.*

C'est aussi particulièrement utile pour identifier, en **compréhension** cette fois, à quel genre appartient un texte : la présence d'antonymes est caractéristique du texte argumentatif.

FICHE 21

L'HOMONYMIE

Une des caractéristiques de la langue française est qu'il n'y existe aucune relation systématique entre un son et un signe écrit c'est-à-dire que :

- une même unité sonore (ou phonème) peut être transcrite de nombreuses manières, par exemple [ɛ], dans **air, laid, saynète, mer, respect, hêtre...**
- un même signe écrit (ou graphème) peut se prononcer diversement, par exemple <x>, dans **taxi** [ks], **dix** [s], **deuxième** [z], **exagéré** [gz], **voix** (-)

Lorsque des mots sont identiques par la prononciation ou par la graphie, mais différents par le sens, on dit qu'ils sont **homonymes**. Plus précisément encore, on parle d'**homophones** pour des mots identiques par la prononciation et d'**homographes** pour des mots identiques par la graphie.

L'homonymie peut perturber l'apprentissage du français de diverses manières.

MOTS IDENTIQUES PAR LA PRONONCIATION ET PAR LA GRAPHIE

Les mots qui sont identiques à la fois par la prononciation et par la graphie comme :

- *point* dans : *mettre un **point** final / le soleil **point** à l'horizon*
- *tu* dans : ***tu** sais / il s'est **tu***
- *mousse* dans : *le **mousse** d'un bateau / la **mousse** au chocolat*
- *tour* dans : *le **tour** du potier / la **tour** du château*

... peuvent engendrer deux types de difficultés :

- des difficultés au niveau de l'analyse grammaticale, lorsque les homonymes appartiennent à deux classes de mots différentes (le nom et le verbe, pour *point* ; le pronom et le verbe, pour *tu*) ;
- des difficultés au niveau de l'interprétation, lorsque les homonymes appartiennent à la même classe de mots (celle du nom, pour *mousse* et *tour*).

Les difficultés liées à l'analyse grammaticale sont généralement bien surmontées par les élèves car la probabilité de confondre des mots appartenant à des classes différentes (prendre un verbe pour un nom, prendre un pronom pour un nom) est très faible une fois que les structures de bases de la langue sont acquises.

Les difficultés liées à l'interprétation sont en revanche plus difficiles à surmonter, même lorsque les homonymes sont différenciés au niveau des sous-catégories (*mousse, tour* féminin >< *mousse, tour* masculin) : chaque cas de figure doit être mémorisé individuellement et aucune règle ou régularité ne peut venir alléger le travail de mémorisation.

MOTS IDENTIQUES PAR LA GRAPHIE MAIS DIFFÉRENTS PAR LA PRONONCIATION

Les mots qui sont identiques par la graphie mais qui diffèrent par la prononciation comme :

- *convient* dans : *il convient de partir* (forme du verbe *convenir*) / *ils convient leurs amis* (forme du verbe *convier*)
- *parent* dans : *le boulanger est son parent* (nom) / *ils parent l'école de guirlandes* (forme du verbe *parer*)
- *portions* dans : *nous portions notre cartable* (forme du verbe *porter*) / *des portions de gâteau* (nom)
- *est* dans : *il est neuf heures* (forme du verbe *être*) / *le vent souffle de l'est* (nom)

... sont assez peu fréquents en français. Ils constituent une difficulté pour l'élève au niveau de la lecture, qu'elle soit silencieuse ou oralisée : la forme écrite est unique mais les prononciations sont différentes et à chaque prononciation est associée un sens différent. Il peut arriver que l'élève ne parvienne pas à identifier la bonne forme sonore correspondant à la forme écrite qu'il a sous les yeux, et qu'il n'arrive donc pas à comprendre l'énoncé.

MOTS IDENTIQUES PAR LA PRONONCIATION MAIS DIFFÉRENTS PAR LA GRAPHIE

Les mots qui sont identiques par la prononciation mais qui diffèrent par la graphie comme :

- [lɛ], transcrit *les, lait, laid, legs, lai, lais, laie, l'est*
- [sɑ̃], transcrit *sang, sans, sens, cent, sent, s'en*
- [vɛʁ], transcrit *vert, vers, verre, vair*
- [so], transcrit *sot, seau, sceau, saut*

... sont très fréquents en français et constituent une difficulté pour l'élève dans le passage de l'oral vers l'écrit. Même informé des différentes formes écrites qui peuvent correspondre à une unique forme sonore qu'il maîtrise déjà, l'élève peut avoir du mal à choisir la bonne graphie, notamment lorsque les homonymes relèvent de la même classe de mots (*ces* >< *ses*, *ce* >< *se*), mais parfois aussi lorsque les homonymes ne relèvent pas de la même classe (*cent* >< *sans*).



HOMONYMIE ET ENSEIGNEMENT

L'homonymie est très fréquente en français et ne peut être ignorée.

Elle rend difficile l'apprentissage du français à différents niveaux : au niveau de la prononciation, au niveau de l'orthographe, au niveau de l'analyse grammaticale et enfin au niveau de la compréhension.

Comme le lien entre la forme, sonore ou graphique, d'un mot et le sens de ce mot est généralement arbitraire (c'est-à-dire qu'il n'y a pas de raison précise pour que tel mot signifie telle ou telle chose), et que les faits d'homonymie ne répondent à aucune régularité, surmonter les difficultés posées par les homonymes du français passe bien souvent par la mémorisation et l'entraînement.



RÉFÉRENCE SITOGRAPHIQUE...

Dictionnaire Larousse en ligne : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolingue> (une rubrique « homonyme » est associée à chaque entrée du dictionnaire)

FICHE 22

LA SYNONYMIE

Dans l'usage courant, on définit le synonyme comme un mot qui a le même sens qu'un autre mot de la même langue : *maitre, instituteur, professeur, enseignant* désignent le même métier.

En réalité, s'il existait en français deux mots au sens totalement identique, la langue française éliminerait l'un des deux parce qu'il ferait double emploi avec l'autre. Il y a donc **toujours une différence de sens**, même minime, entre deux mots dits *synonymes* : *maitre, instituteur, professeur, enseignant* désignent le même métier mais on n'utilisera pas toujours l'un pour l'autre.

Il est donc plus juste de définir le synonyme comme un **mot qui a un sens presque semblable, très voisin, à celui d'un autre mot de la même langue**.

LES DIFFÉRENCES LIÉES À LA POLYSÉMIE¹⁷

Il est rare en français qu'un mot ne possède qu'un seul sens. Par exemple, la plupart des mots français ont un sens propre dont dérivent un ou plusieurs sens figurés.

Deux mots synonymes dans leur sens propre ne seront pas nécessairement synonymes dans leurs sens figurés : on peut ainsi indifféremment *tomber* ou *chuter de cheval*, au sens propre, mais, au sens figuré, on ne peut que *tomber amoureux*, on ne peut pas *chuter amoureux*.

LES DIFFÉRENCES LIÉES AU REGISTRE

Les différences entre synonymes ne sont pas seulement liées à la polysémie, c'est-à-dire au fait que les mots ont de nombreux sens. Elle peuvent aussi être liées au **registre de langue**, c'est-à-dire au fait que l'on **adapte aux circonstances sa manière de parler**.

Bouquin est un synonyme de *livre*, mais *bouquin* est d'un usage familier et on l'utilisera entre amis ou en famille, alors que *livre* peut être utilisé dans n'importe quel registre et donc dans n'importe quelle circonstance. Ainsi, dans un registre familier, *bouquin* et *livre* sont synonymes et on pourra indifféremment utiliser l'un ou l'autre. Mais dans un registre soutenu, on ne pourra pas utiliser *bouquin* sous peine de se faire reprendre et corriger.

De la même manière, *ignorer* est synonyme de *ne pas savoir*, mais *ignorer* est surtout utilisé dans un registre soutenu ; on l'utilisera donc plutôt à l'écrit, alors que *ne pas savoir* peut être utilisé dans n'importe quel registre.

¹⁷ Polysémie : 'fait qu'un mot ait plusieurs sens'.

LES DIFFÉRENCES LIÉES AU CONTEXTE¹⁸

Les différences entre synonymes peuvent encore être **liées au contexte dans lequel les mots sont utilisés**. Deux mots synonymes dans un contexte ne seront pas nécessairement synonymes dans un autre contexte :

- dans le langage courant, le poids et la masse sont des termes synonymes ; on pourra ainsi dire indifféremment :
j'ai reçu un **poids** de 2 kg sur le pied
j'ai reçu une **masse** de 2 kg sur le pied¹⁹
- dans le langage scientifique (en physique et en chimie), le poids et la masse sont deux concepts totalement différents et prendre l'un pour l'autre peut être lourd de conséquence : il est impossible de construire une maison ou de faire voler un avion si on confond la masse avec le poids.

LES DIFFÉRENCES LIÉES AUX CONNOTATIONS

Les différences entre synonymes peuvent enfin être liées aux connotations (méliorative, péjorative, laudative...) véhiculées par les mots.

 La **connotation** est la réalité implicite à laquelle un mot peut faire penser, ce qu'il suggère ou évoque. La connotation est « laudative » (ou « méliorative ») quand le terme choisi présente la chose sous un jour favorable ; elle est « péjorative » dans le cas contraire et implique alors un jugement négatif.

Deux mots au sens très proches ne seront pas considérés comme synonymes si l'un est mélioratif et l'autre péjoratif :

- un *chauffeur* et un *chauffard* conduisent l'un et l'autre une voiture ou un bus, mais, contrairement au chauffeur, le chauffard conduit dangereusement, ce qui empêche de considérer ces deux noms comme synonymes ;
- un *vêtement* et un *accoutrement* sont deux mots qui désignent l'habillement de quelqu'un, mais l'accoutrement est étrange ou ridicule, ce qui empêche d'utiliser un mot pour l'autre.



SYNONYMIE ET ENSEIGNEMENT

Le recours aux synonymes est particulièrement encouragé chez l'élève dans **les exercices de production écrite**, où le synonyme permet d'éviter les répétitions, tout comme la pronominalisation. Il est important de sensibiliser l'élève au fait que la relation de synonymie qui peut exister entre deux mots peut ne plus exister selon qu'on les emploie au sens propre ou au sens figuré, selon le registre, selon le contexte, selon le registre ou selon les connotations dont on charge les mots.

¹⁸ Contexte : "ensemble du texte qui entoure un élément de la langue".

¹⁹ On utilisera certes plus volontiers poids que masse, mais il n'en reste pas moins que dans ce contexte les deux mots sont interchangeables.

FICHE 23

LA DÉRIVATION

Les mots français peuvent se répartir en mots simples et mots complexes.

Les **mots simples** sont des mots qui ne sont pas décomposables : *terre* est un mot simple²⁰

Les **mots complexes** sont des mots qui peuvent être décomposés en éléments significatifs plus petits : *terrien*, *terreau*, *déterrer*, *enterrer*, *parterre*, *terre-neuve*, *pomme de terre*, *terre-à-terre* sont des mots construits à partir du mot *terre*

Les mots complexes se construisent

- par juxtaposition d'éléments ; on parle dans ce cas de **composition** (exemple : *pomme de terre*, construit par la juxtaposition de *pomme* et *terre*)
- par combinaison hiérarchisée d'éléments ; on parle dans ce cas de **dérivation** (exemple : *impossible*, construit par la l'ajout du préfixe *im-* à *possible*).

Nous allons aborder ici le cas de la dérivation ; la composition est traitée dans une autre fiche.

LES ÉLÉMENTS DE DÉRIVATION

Dans le processus de dérivation, un ou plusieurs éléments, appelés **affixes**²¹ s'ajoutent à un autre élément, appelé **base** ou radical :

- lorsqu'on ajoute des affixes à une base, on obtient un mot :
dé + terr + age → *déterrage*
en + terre + ment → *enterrement*
- lorsqu'on retire des affixes à un mot, on obtient une base :
déterrable – dé – able → -terr-
enterrement – en – ment → -terre-

Les affixes utilisés en français sont essentiellement de deux sortes :

- le **préfixe**, qui s'ajoute devant la base :
dé-terrer, *en-terrer*
- le **suffixe**, qui s'ajoute derrière la base :
terr-ien, *terr-eau*, *terr-asse*

²⁰ *Terres* est aussi un mot simple, même si on peut le décomposer en 'terre' + 'marque du pluriel' : nous nous plaçons ici sur le plan du lexique (« morphologie »)

²¹ Affixe : 'élément qui peut s'ajouter à la base d'un mot (devant ou derrière la base, devant ou derrière un autre affixe), pour en modifier le sens ou la fonction'.

LES CONSÉQUENCES GRAMMATICALES DE LA DÉRIVATION

Dans le cas de la **préfixation**, le nouveau mot créé appartient toujours à la même catégorie grammaticale que le mot de base. En d'autres termes, quand on préfixe un nom, on obtient un nom ; quand on préfixe un verbe, on obtient un verbe, etc. :

- *terrifier* (verbe) → *aterrir*, *déterrifier*, *enterrer* (verbes)
- *prise* (nom) → *surprise*, *méprise*, *entreprise* (noms)

En revanche, dans le cas de la **suffixation**, le nouveau mot créé peut ou non appartenir à la même classe que le mot de base :

- *terre* (nom) → *terreau*, *territoire*, *terrasse*, *terrine*... (noms)
- *terre* (nom) → *terrien*, *terrestre*, *terreux* (adjectifs)
- *terrifier* (nom) → *terrifier*, *terrifier* (verbes)

Les suffixes ont donc non seulement une fonction lexicale (ils permettent de créer de nouveaux mots) mais aussi une fonction grammaticale (ils indiquent à quelle catégorie grammaticale appartient le mot créé).

LES CONSÉQUENCES SÉMANTIQUES DE LA DÉRIVATION

La dérivation permet d'obtenir à l'arrivée une forme différente de la forme de départ ; elle permet donc d'augmenter le nombre de mots utilisables.

Mais ce qui est vrai pour la forme l'est également pour le sens. Même quand on reste à l'intérieur d'une même catégorie grammaticale, on ne crée pas des synonymes par dérivation, on crée des mots appartenant au champ lexical du mot de base, des mots qui enrichissent ce champ lexical : *terreau*, *territoire*, *terrasse*, *terrine*... sont tous des noms dérivés de *terre*, mais ils ont chacun leur sens propre :

- *terreau* = 'mélange de terre et de produits de décomposition'
- *territoire* = 'surface sur laquelle vit un groupe humain'
- *terrasse* = 'plate-forme soutenue ou non par une maçonnerie'
- *terrine* = 'récipient de terre'

Les préfixes ont donc un sens. Connaître le sens des préfixes permet de comprendre le sens d'un dérivé qu'on lit ou qu'on entend pour la première fois :

- *dé-* = 'hors de' → *déterrifier* = 'sortir de terre'
- *en-* = 'dans' → *enterrer* = 'mettre dans la terre'
- *-able* = 'qui peut être' → *déterrable* = 'qui peut être déterré'
- *-ment* = 'action et/ou son résultat' → *enterrement* = 'mise en terre (d'un mort)'
- *-eur* = 'qui fait telle action' → *déterreur* = 'celui qui déterre'



DÉRIVATION ET ENSEIGNEMENT

À partir d'une base connue, la dérivation est un procédé simple d'enrichissement du vocabulaire de l'élève dans un champ lexical donné.

En production, la dérivation a cependant ses limites. Dans la réalité de la langue, n'importe quelle base ne peut pas recevoir n'importe quel préfixe ou n'importe quel suffixe. Par exemple, à partir de l'adjectif *heureux*, on peut former un autre adjectif par préfixation, *malheureux*, et un adverbe par suffixation, *heureusement*, mais le procédé s'arrête là : on ne peut former ni nom ni verbe, ni multiplier les adjectifs et les adverbes dérivant de l'adjectif *heureux*. En revanche, comme on l'a vu dans les exemples ci-dessus, le nom *terre* produit de nombreux dérivés. Comme souvent dans la langue, le processus de dérivation ne présente aucune régularité ; il importe d'inciter les élèves à vérifier dans le dictionnaire si les dérivés qu'ils veulent utiliser existent ou non.

FICHE 24

LES MOTS COMPOSÉS

Les mots français peuvent se répartir en mots simples et mots complexes.

- Les **mots simples** sont des mots qui ne sont pas décomposables :
terre est un mot simple²²
- Les **mots complexes** sont des mots qui peuvent être décomposés en éléments significatifs plus petits :
terrien, *terreau*, *déterrifier*, *enterrer*, *parterre*, *terre-neuve*, *pomme de terre*, *terre-à-terre* sont des mots construits à partir du mot *terre*

Les mots complexes se construisent

- par juxtaposition d'éléments ; on parle dans ce cas de composition (exemple : *pomme de terre*, construit par la juxtaposition de *pomme* et *terre*) ;
- par combinaison hiérarchisée d'éléments ; on parle dans ce cas de dérivation (exemple : *impossible*, construit par l'ajout du préfixe *im-* à *possible*).

Nous allons aborder ici le cas de la composition ; la dérivation est traitée dans une autre fiche.

LA COMPOSITION POPULAIRE

La composition peut se faire en juxtaposant des mots français déjà existants (généralement des mots simples). On parle dans ce cas de composition « populaire » :

terre-neuve
pomme de terre
terre-à-terre

On peut observer que dans ce type de composition, un même mot simple peut se trouver à n'importe quelle place dans le mot construit :

- *terre* est devant dans *terre-neuve*
- *terre* est derrière dans *pomme de terre*

Le nouveau mot créé a un sens différent de la somme des sens des mots qui le composent :

- Le sens du mot *pomme de terre* ('racine comestible') va plus loin que l'addition des sens du mot *pomme* ('fruit') et du mot *terre* (« élément où poussent les végétaux ») : le mot *pomme de terre* ne s'applique pas à n'importe quel fruit qui pousse dans la terre ;
- Le sens du mot *parterre* ('portion de jardin plantée de fleurs ou de gazon' / 'rez-de-chaussée d'un théâtre') va plus loin que les sens du mot *par* ('à') et du mot *terre* (ici 'surface solide').

²² *Terres* est aussi un mot simple, même si on peut le décomposer en 'terre' + 'marque du pluriel' : nous nous plaçons ici sur le plan du lexique (« morphologie lexicale ») et non sur celui de la grammaire (« morphologie grammaticale »).

La langue française n'est pas fixée sur les conséquences orthographiques de la composition lexicale populaire :

- tantôt les mots juxtaposés sont collés
parterre
- tantôt ils sont unis par un trait d'union
terre-neuve, terre-plein
- tantôt ils restent disjoints
pomme de terre
- tantôt l'usage hésite
terre à terre / terre-à-terre

LA COMPOSITION SAVANTE

La composition peut aussi se faire en juxtaposant des éléments provenant du latin et du grec. On parle dans ce cas de composition savante.

- *thermomètre* est composé de deux éléments grecs : *thermo-* ('la température') et *-mètre* ('la mesure')
- *bipède* est composé de deux éléments latins : *bi-* ('deux') et *-pède* ('pied')

Ici aussi, un même élément peut se trouver à différentes places dans un mot construit :

- *-mètre* est devant dans *métronome*, mais derrière dans *thermomètre*
- *-pède* est derrière dans *bipède*, mais devant dans *pédicure*

Contrairement à ce qu'on observe dans la composition populaire, le mot créé par composition savante n'a pas un sens différent de la somme des sens des mots qui le composent :

- Le sens du mot *thermomètre* ('instrument destiné à la mesure de la température') ne va pas plus loin que l'addition des sens de l'élément *thermo-* ('la température') et de l'élément *-mètre* ('la mesure');
- Le sens du mot *bipède* ('qui a deux pieds') ne va pas plus loin que l'addition des sens de l'élément *bi-* ('deux') et de l'élément *-pède* ('pied')

Au plan orthographique, l'usage est aussi variable pour les mots résultant de la composition savante que pour les mots résultant de la composition populaire. La soudure graphique est toutefois plus généralisée (*thermomètre*, *thermonucléaire*) et l'usage n'hésite que lorsque la juxtaposition des deux éléments a pour effet de mettre en contact deux voyelles (*thermoélectrique* mais *thermo-énergie*).



COMPOSITION ET ENSEIGNEMENT

Au plan de l'enseignement, les élèves rencontrent deux types de difficultés avec les mots composés.

La première est orthographique : les graphies adoptées par les mots composés ne répondant à aucune régularité, l'apprentissage passe essentiellement par la mémorisation et l'entraînement.

La seconde découle indirectement de la première. Le fait que la composition lexicale puisse ne pas être indiquée par un procédé graphique, comme dans le mot *pomme de terre*, a comme conséquence que certains mots composés peuvent poser à l'élève des problèmes de reconnaissance. L'élève qui ne fait pas la différence entre une séquence comme *pomme de terre* (mot composé) et une autre comme *tremblement de terre* (syntagme nominal) peut être amené à analyser *pomme de terre* littéralement et à ne pas percevoir que le sens de ce mot ne se résume pas à l'addition du sens de ses éléments. Il est donc important de sensibiliser les élèves à ce genre de difficulté.

ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES DE LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

ENSEIGNER LA PRONONCIATION DU FRANÇAIS

L'APPRENTISSAGE DE LA PRONONCIATION ET L'APPROCHE COMMUNICATIVE

Pendant longtemps, les méthodes utilisées pour l'apprentissage de la prononciation des langues vivantes ont été essentiellement basées sur les capacités d'audition et d'imitation des sons entendus - de telles méthodes sont toujours à la base des « laboratoires de langue ».

Dans cette méthode d'apprentissage, la priorité est accordée à la **prosodie** et la production orale s'accompagne d'une **gestuelle** qui imite l'**intonation et le rythme**. L'acquisition du système phonétique du français s'y fait de manière inconsciente, naturelle, sans passer par l'explication technique et scientifique, qui dépasse bien souvent la compréhension de jeunes élèves. Le vocabulaire phonétique que l'enseignant est appelé à utiliser est limité au strict minimum : les voyelles sont dites *claires* ou *sombres*, selon leur timbre et les consonnes sont classifiées selon leur tension.

LES PROCÉDURES DE CORRECTION

Dans la méthode verbo-tonale

Dans la méthode verbo-tonale, la correction phonétique est **intégrée à l'étude globale du français**. Elle se fait à partir de la faute de l'élève, le but étant de mettre en valeur la caractéristique du son que l'élève a mal rendue :

- l'élève qui prononce le son [u] au lieu du son [y] n'aura pas bien perçu le caractère clair de [y], ce que l'enseignant peut identifier au moyen du tableau de classification des voyelles par timbre²³ ;
- l'élève qui prononce [p] au lieu de [b] n'aura pas bien assimilé le caractère détendu du phonème [b], ce que l'enseignant peut identifier au moyen du tableau de classification des consonnes selon la tension.

Dans la phase de correction, le modèle proposé à l'élève par l'enseignant pour adopter une prononciation correcte est généralement le plus éloigné possible de la faute qu'il a commise, de manière à ce qu'il puisse mesurer lui-même la différence entre la forme fautive qu'il a produite et la forme attendue.

Les moyens utilisés pour corriger une prononciation incorrecte sont essentiellement :

- La **prosodie** : le son mal prononcé va être placé dans un schéma intonatif dont les caractéristiques vont être renforcées pour mieux mettre en évidence les caractéristiques du son lui-même (par exemple, pour faire percevoir et corriger une erreur de timbre, la voyelle mal prononcée va être située au plus haut d'une intonation montante ou au plus bas d'une intonation descendante).
- La **combinatoire** : le son mal prononcé va être placé dans un environnement qui va favoriser sa perception (par exemple, si l'élève prononce [u] au lieu de [y], la correction peut porter sur la prononciation du mot [syd], l'environnement de [s] et [d] favorisant une meilleure perception et une meilleure restitution de [y]).
- La **prononciation nuancée** : le son mal prononcé est déformé artificiellement afin de mieux faire percevoir la source de l'erreur (par exemple, si l'élève prononce [j] au lieu de [ʒ], l'enseignant fera tendre le son à acquérir vers [ʃ]).

²³ Timbre : 'qualité spécifique des sons, indépendante de sa hauteur ou de son intensité'.

Ces différents moyens peuvent être combinés entre eux (par exemple, placer le mot [syd] au plus haut d'une intonation montante pour renforcer la netteté de sa perception).

Même si au départ l'approche est communicative, dans les séances de correction, l'accent est entièrement mis sur la prononciation, le sens passe à l'arrière-plan.

Dans les autres méthodes d'apprentissage de la prononciation

Si la méthode verbo-tonale prévaut généralement dans l'approche communicative, les autres méthodes d'apprentissage de la prononciation peuvent venir en renfort, notamment dans les phases de correction :

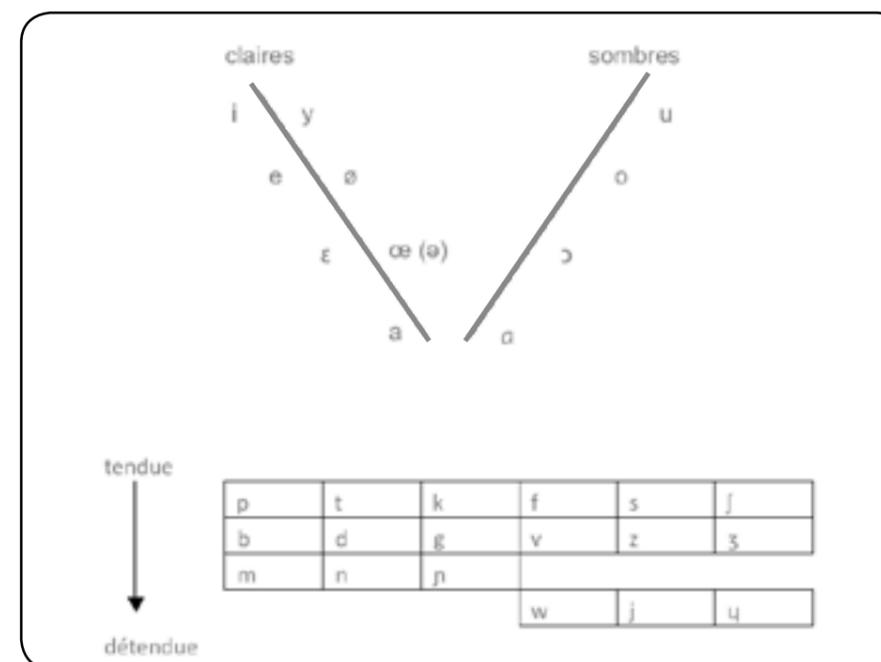
- la **méthode articulatoire**, qui est fondée sur la position et la forme de tous les organes qui permettent d'articuler les sons, permet de corriger l'élève en associant sa perception sonore à sa perception visuelle (« pour la prononciation du [o] les lèvres s'arrondissent ») et à la perception qu'il a de son corps (« pour la prononciation du [t], la pointe de la langue bute sur les dents ») ;
- la **méthode comparatiste** prend en compte les similitudes et différences entre deux systèmes phonologiques de l'élève, celui de sa langue maternelle (ou d'une des ses langues maternelles) et celui du français, et se sert des sons communs aux deux langues pour faire acquérir ou corriger la prononciation du français ;
- la **méthode des oppositions phonologiques** a développé des exercices de différenciation et d'identification des sons et des mots basés sur le concept de *paire minimale*²⁴ et où le changement d'un seul son apporte un changement de sens : *corps* [ɔ] >< *cœur* [œ] ; *patte* [a] >< *pâte* [ɑ/a :] ; *bain* [b] >< *vin* [v] ; *lu* [y] >< *lit* [i] ...



QUELQUES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES...

- Renard R. (1979), *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, 3^e édition refondue, Bruxelles : Didier / Mons : CIPA.
 Renard R. (1978), *Initiation phonétique à l'usage des professeurs de langues*, 2^e édition, Bruxelles : Didier / Mons : CIPA.
 Lauret B. (2007), *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*, Paris : Hachette (Collection « F »).

Annexe : classification des voyelles et consonnes dans la méthode verbo-tonale



²⁴ Paire minimale : 'paire de mots qui ne se distinguent que par un seul son'.

ENSEIGNER LE VOCABULAIRE

Il serait vain de penser que l'on puisse enseigner tout le vocabulaire d'une langue donnée : le lexique d'une langue, comme en témoigne d'ailleurs le nombre des entrées dans les dictionnaires (très variable d'un ouvrage à un autre), ne peut pas être appris dans sa totalité.

DÉLIMITER

La première tâche du didacticien est donc de délimiter ce qu'on peut appeler un *vocabulaire d'apprentissage*. Historiquement, cette sélection lexicale s'est effectuée selon certains principes dont certains sont encore en vigueur aujourd'hui. Ainsi :

- la sélection du vocabulaire d'apprentissage s'effectue en fonction de l'opposition concret / abstrait : le vocabulaire d'apprentissage de base serait ainsi le vocabulaire se rapportant à des éléments concrets. Par exemple, les éléments présents dans l'entourage immédiat de l'élève (vocabulaire de la classe ; du corps humain ; du visage ; etc.). C'est de cette manière que procède la méthode directe. Cette façon de faire pose le problème de ne pas employer de termes abstraits en classe ;
- la sélection du vocabulaire d'apprentissage s'effectue en fonction de la fréquence des mots utilisés par les locuteurs. Telle est la base du français fondamental, élaboré dans les années 1950 par des linguistes, et mis en œuvre en particulier dans la méthode SGAV²⁵. Ici encore, ce procédé pose problème : d'une part, la langue et la société évoluant ensemble, les listes de fréquence devraient être revues régulièrement ; d'autre part, les éléments lexicaux ne peuvent pas être séparés des champs thématiques auxquels ils appartiennent (il est vain d'enseigner le mot *vache* si l'on n'enseigne pas aussi, par exemple, les mots *brouter* ou *traire*, qui n'appartiennent pas au français fondamental) ;
- la sélection du vocabulaire d'apprentissage s'effectue en fonction des besoins des élèves, ainsi que le préconisent les approches communicatives. Ici encore, le concept de *besoin* n'est pas toujours clair. En effet, si certains élèves ont « besoin » d'un vocabulaire spécifique lié, par exemple, à l'exercice d'une profession, il faut aussi qu'ils apprennent un vocabulaire de base...

La solution est sans doute dans la combinaison de ces différentes théories : délimiter le vocabulaire d'apprentissage en fonction de la vie de l'élève, de la fréquence du vocabulaire (en l'incluant toutefois dans des champs thématiques), et de prendre en considération les besoins des élèves.

REGROUPER

Le vocabulaire d'une langue forme un système dont les éléments ne peuvent être dissociés les uns des autres : il est inutile de faire apprendre des listes de mots - aussi inutile qu'il le serait de faire apprendre par cœur un dictionnaire et les définitions qui le composent. Les mots doivent donc être regroupés pour constituer des ensembles qui feront l'objet de l'enseignement / apprentissage²⁶.

Trois principes de regroupement peuvent être définis :

- on peut regrouper le vocabulaire d'apprentissage en fonction de **critères morphologiques**, par « familles de mots », sur la base, par exemple, d'une « racine » commune (ainsi, sur la base de *prendre*, *apprendre*, *comprendre*, *déprendre*, *se méprendre*, etc.). C'est ainsi que procède la méthode tradition-

nelle, sans grande efficacité, car elle surcharge la mémoire de mots parfois inutiles, et surtout sans lien sémantique les uns avec les autres ;

- on peut regrouper le vocabulaire d'apprentissage en fonction de **critères sémantiques** : les *notions*. Les notions sont des catégories de sens universelles, qui touchent plus que le lexique : ainsi, en français, la notion de durée peut-elle s'exprimer par l'emploi de certains mots (*durant*, *pendant*, *continuer*, etc.), mais aussi par le recours à certains temps verbaux, comme le présent et l'imparfait. C'est ainsi que procèdent les approches communicatives (au moins celles dites de la première génération), en application des travaux menés dans le cadre d'*Un niveau seuil*.
- On peut regrouper le vocabulaire d'apprentissage en fonction de **champs thématiques** (vocabulaire de la classe, de la maison, du corps humain, etc.). C'est la façon d'agir de la méthode directe, reprise dans la plupart des manuels contemporains, en parallèle avec le regroupement par notions.

EXPLIQUER, CONTEXTUALISER, MÉMORISER

L'enseignement du vocabulaire est une des façons (la syntaxe y contribue aussi) de permettre l'accès au sens en langue étrangère. Par définition, le vocabulaire à enseigner est inconnu de l'élève : il convient donc de le lui expliquer. On dispose, pour ce faire, d'au moins trois procédés :

- celui de la **monstration**, qui consiste à expliquer le mot par la chose qu'il désigne, soit que l'on montre la chose elle-même, soit qu'on en montre une représentation (sous la forme d'une image) : ce procédé, qui vient de la méthode directe, est encore en application dans la plupart des manuels actuels ;
- celui de la **définition**, telle qu'on la trouve dans les dictionnaires, auquel on peut adjoindre l'explication par le contexte ;
- celui de la **traduction** dans la langue maternelle de l'élève. Ce procédé, décrié à une époque, et qui vient de la méthode traditionnelle, est en usage dans certains manuels contemporains, qui comportent quelquefois des lexiques plurilingues.

Dans tous les cas, le mot expliqué, et compris, ne signifie pas le mot appris : on n'apprend pas des mots isolément, mais des mots dans un contexte avec d'autres mots.

La mémorisation du vocabulaire se doit de respecter au moins deux règles :

- d'une part, il s'agit d'éviter à l'élève toute surcharge cognitive : en une heure, on assimile en moyenne une dizaine de mots et il faut donc s'en tenir à cela ;
- on mémorise mieux les mots appris si on les utilise souvent : il faut donc prévoir, dans la progression d'enseignement, des reprises des mots vus dans les cours précédents.

²⁵ Méthode SGAV : 'méthode structuro-globale audio-visuelle'.

²⁶ On convient en didactique de parler d'enseignement lorsqu'on se place du côté de l'enseignant et d'apprentissage lorsqu'on se place du côté de l'élève.

ENSEIGNER LA GRAMMAIRE

LA GRAMMAIRE DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES

Dans l'usage courant, le terme de grammaire est actuellement utilisé pour désigner l'ensemble des règles qui structurent une langue et l'organisent en système. Il s'agit aussi de l'ouvrage où ces règles sont décrites et consignées.

En revanche, dans le contexte plus général de l'apprentissage des langues vivantes, depuis la fin des années 1950, la grammaire n'est plus enseignée en elle-même ni pour elle-même. Elle n'est plus un objet d'enseignement mais un moyen pour arriver à la capacité à communiquer.

DÉFINITION CONTEXTUALISÉE

Dans le contexte de l'apprentissage de la langue seconde ou de la langue étrangère, la définition de la grammaire peut se faire de deux façons :

- celui, **intériorisé**, de l'apprentissage : l'élaboration d'un ensemble de connaissances sur le français que celui qui apprend cette langue se construit progressivement ;
- celui, **extériorisé**, de l'enseignement : l'acquisition, par des activités pédagogiques adaptées, de l'art de s'exprimer correctement, à l'oral et/ou à l'écrit, en français.

Alors que l'approche communicative avait pu encourager, à ses débuts, une grammaire implicite (on ne formule pas de règle), actuellement, on considère que l'étape d'explication est nécessaire pour une bonne appropriation.

LA PÉDAGOGISATION DE LA GRAMMAIRE

Dans le contexte de l'apprentissage des langues vivantes, la grammaire apparaît surtout comme une description pédagogisée de la langue, qui vise à faire prendre conscience à l'élève d'un certain fonctionnement linguistique, en sollicitant ses capacités d'observation et d'analyse.

L'acquisition de cette grammaire suit généralement six étapes, chacune de ces étapes pouvant s'envisager de diverses manières, dans une démarche inductive qui part de l'observation du fait linguistique jusqu'à son explication sous la forme d'une règle :

- **l'observation d'un fait linguistique** qui se fait généralement lors d'une activité de production orale ou écrite et peut découler d'une remarque ou question formulée par un élève ou bien d'une erreur commise par un élève ;
- **le traitement du fait observé dans une réflexion collective** qui débouche d'une part sur l'élaboration d'un corpus²⁷ et d'autre part sur une forme de conceptualisation à partir de ce corpus ;
- **la formulation de la règle** à partir des éléments de grammaire conceptualisés lors de la réflexion collective ;

- **la vérification de la règle** par son application au corpus, ce qui peut éventuellement conduire à la reformulation de la règle ;
- **l'appropriation de la règle** par des exercices d'application ;
- **le réemploi de la règle** en situation, lors d'une nouvelle activité pédagogique.



QUELQUES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES ET SITOGRAPHIQUES...

- Beacco J.-Cl. (2010), *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, Paris : Didier.
- Besse H. et Porquier R. (1991), *Grammaire et didactique des langues*, Paris : Didier.
- Cuq J.-P. (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : Nathan (« CLE International »).
- Germain Cl. (1993), *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris : CLE International (col. « DLE »).
- Germain Cl- et Séquin H. (1998), *Le point sur la grammaire*, Paris : CLE International.
- Puren Ch. (1988), *Histoire des Méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : Nathan. [Republication en ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article813>]

²⁷ Corpus : 'ensemble limité de documents ou d'éléments utilisés pour une étude linguistique'.

DIDACTIQUE DE LA LECTURE

On ne confondra pas activité de lecture et activité de déchiffrage : cette dernière est celle des tout premiers apprentissages, et consiste à poser l'équivalence des sons de la langue et des graphèmes de son système d'écriture (le son [f] peut s'écrire en français « f », « ff », « ph », etc.). La lecture consiste à mettre du sens sur un texte écrit. La didactique de la lecture doit donc répondre à cette question : comment peut-on amener les élèves à extraire le sens d'un texte ?

DEUX CONCEPTIONS DE LA DIDACTIQUE DE LA LECTURE

On peut opposer deux conceptions de la didactique de la lecture, qui, historiquement, se sont succédé :

- avant les approches communicatives, la didactique considère la lecture comme **l'apprentissage des éléments de la langue** (principalement : lexicale et grammaire de phrase) ; dans cette conception, l'élève ne peut lire et comprendre un texte qu'à la condition d'en maîtriser tous les éléments qu'ils ont appris précédemment. Cette démarche va ainsi de l'analyse (la maîtrise des éléments de la langue) à la synthèse qui en résulterait (la maîtrise de la compréhension écrite).
- à partir des approches communicatives, la didactique considère **l'activité de lecture comme celle qui doit mener l'élève à interroger le texte dans toutes ses composantes** pour en extraire du sens : projet de lecture, typologie des textes (c'est-à-dire les différents types de textes : narratifs, descriptifs, argumentatifs, etc.).

C'est sur cette dernière conception que s'appuie aujourd'hui la didactique de la lecture.

LA DIDACTIQUE DE LA LECTURE DANS LES MÉTHODOLOGIES CONTEMPORAINES

Le projet de lecture

Dans la vie réelle, on lit toujours avec un objectif déterminé : par exemple, pour s'informer, pour se divertir, pour rechercher des renseignements précis dont on a besoin. Pour ce faire, il faut savoir identifier les textes qui conviennent à notre projet de lecture : si on cherche un numéro de téléphone, par exemple, c'est l'annuaire téléphonique que l'on va consulter ; si l'on cherche à se divertir, on lira un roman ou un magazine. L'identification du texte passe par l'étude de sa forme : il faut ainsi amener l'élève à reconnaître, par l'étude de leurs caractéristiques, les différents types et genres de textes. Le texte étant identifié, il faut le conduire à adopter le type de lecture qui convient à tel ou tel projet : ainsi, si on lit de manière linéaire, de la première à la dernière ligne, un roman, en général, on parcourt du regard rapidement les grands titres d'un journal pour trouver l'article qui nous intéresse, et, cet article trouvé, on le balaie des yeux pour voir s'il correspond bien à notre attente avant de s'engager dans sa lecture approfondie. On peut exercer l'élève par des activités, par exemple, de tri de textes (le tri s'effectuant selon les types et les genres), par des exercices de lecture globale de textes où les éléments paratextuels (c'est-à-dire tout ce qui entoure le texte principal, tels que les images, les schémas, etc.), la disposition typographique, etc. sont sollicités pour permettre à l'élève de formuler des hypothèses sur le sens du texte.

La lecture et la grammaire de texte

En lecture, certaines difficultés de compréhension relèvent moins de la grammaire de phrase que de la grammaire de texte. L'une d'entre elles s'observe dans les relations interphrastiques établies par les anaphores, ces éléments de la langue qui évitent les répétitions (pronoms personnels, pronoms démonstratifs et différents autres substituts).

- Certaines anaphores sont assez faciles à identifier, par exemple :
Mon frère est rentré bredouille de la chasse. **Il** avait oublié ses cartouches.
- Dans certains cas, elles le sont moins ; on parle alors d'*anaphore qualifiante*, comme ici :
Mon frère est rentré bredouille de la chasse. **L'imbécile** avait oublié ses cartouches
- Dans d'autres cas, elles relèvent d'une encore plus grande difficulté de compréhension. On parle alors d'*anaphore résumante*, ou *conceptuelle*, comme ici :

Le nombre des sans-emplois ne cesse de croître. **Cette aggravation du chômage** a d'importantes conséquences sociales.

Il est donc nécessaire de faire travailler les anaphores en demandant, par exemple, aux élèves de les faire systématiquement correspondre au(x) terme(s) auxquelles elles renvoient, que l'on appelle *antécédent(s)*.

De même, dans certains textes, les relations de sens entre deux phrases ne sont pas indiquées par les connecteurs logiques (*donc, par conséquent, en revanche, etc.*) mais par des verbes, comme dans cet exemple :

Le nombre des sans-emploi ne cesse de croître. **Il en résulte** des troubles sociaux.

Il y a donc lieu de faire travailler, sur le plan du vocabulaire, ces verbes dont l'emploi est très fréquent dans certains types de discours (journalistique en particulier).

Vérifier la compréhension

Certains exercices permettent de vérifier la compréhension écrite. Un principe général doit être dit : on ne vérifie pas la compétence de lecture en interrogeant l'élève sur le sens d'un mot isolé dans un texte, mais bien plutôt en l'interrogeant sur la globalité du texte. Pour citer quelques activités possibles (il en existe bien d'autres) :

- le **résumé**, soit de l'ensemble du texte, soit de ses sous-parties ;
- le **puzzle** de phrases ou de paragraphes, qui consiste à dissocier et à mélanger les phrases ou les paragraphes d'un texte, à demander à l'élève de reconstituer ce dernier ;
- la **prise d'informations**, à partir de textes par exemple informatifs portant sur un même sujet (par exemple : on utilise deux textes décrivant deux appareils électroménagers de deux marques différentes. On crée une simulation sous forme d'un libellé : « vous voulez acheter un appareil électroménager correspondant à ces critères : prix ne dépassant pas telle somme, excellente qualité, faible consommation électrique, etc. : lequel de ces deux appareils allez-vous choisir ? ». Les élèves doivent décider de leur choix en fonction des informations trouvées dans les deux textes) ;
- le **test dit « de closure »**, qui évalue la capacité de l'élève à anticiper le sens d'un texte : cette activité (forme de « texte à trous ») consiste à retirer d'un texte un mot selon une périodicité fixée (par exemple, un mot tous les sept mots) ; les mots retirés ne sont pas donnés à l'élève, qui doit les retrouver, qu'il s'agisse du mot exact ou d'un synonyme ; il se pratique à l'oral, sans préparation, et dans un temps donné ;
- de façon générale : tous les exercices qui sollicitent, dans un texte, la **mise en relation d'éléments épars** dans ce même texte, dont le regroupement fait sens.

STRATÉGIES POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE

Apprendre et enseigner la lecture demandent des techniques ou des stratégies. Voici les principales qu'il est utile de mettre en pratique avec les élèves.

UTILISER LEURS CONNAISSANCES ANTÉRIEURES...

...pour prédire la signification globale d'un document, pour anticiper la suite d'un texte avant même de l'avoir parcouru entièrement. Ces connaissances sont de plusieurs ordres : connaissances générales du monde, et sur le sujet en particulier, lectures de textes similaires dans sa langue maternelle, maîtrise de certains aspects de la langue-cible, etc.



Démarche pédagogique : ces connaissances peuvent faire l'objet d'une discussion avant la lecture. On propose ensuite aux élèves de tirer le maximum d'informations du titre et des sous-titres, des illustrations, du premier paragraphe... On peut aussi leur demander, après avoir interrompu leur lecture à un endroit stratégique, d'imaginer comment se poursuivra l'argumentation ou la narration. Pour construire les connaissances textuelles, les exercices de phrases isolées à replacer, de remise en ordre de paragraphes, s'avèrent aussi très utiles car ils obligent les élèves à dégager la cohérence textuelle.

UTILISER LE SUPPORT ET LE CONTEXTE

Des éléments du support (le journal, la revue, l'ouvrage, la circulaire, l'emballage... d'où l'extrait est tiré), du contexte (le moment et le lieu de sa parution, mais aussi les articles du même journal, les passages précédents et suivants dans un ouvrage, les annonces voisines sur le même tableau d'affichage) sont utiles à la compréhension du texte considéré, de certaines expressions, d'intentions argumentatives, de structures narratives...



Démarche pédagogique : exercices à partir de textes dé-contextualisés, à replacer dans leur cadre d'origine, permettent de faire prendre conscience aux élèves du rôle du contexte.

SURMONTER LA DIFFICULTÉ ET TOLÉRER L'INCERTITUDE

L'élève a généralement l'habitude d'arrêter sa lecture jusqu'au moment où il a tout compris de ce qu'il vient de lire. Or, s'il ne comprend pas un mot ou une phrase, il devrait continuer sa lecture en attendant que le sens se précise. Si ce n'est pas le cas, il doit accepter cette lacune pour peu qu'elle n'empêche pas la compréhension générale du texte. En fait, il est possible de comprendre largement un texte sans pour autant en saisir tous les mots.



Démarche pédagogique : des exercices reposant sur des textes avec des mots manquants entraînent des progrès rapides chez les élèves. On peut aussi leur suggérer de barrer les mots ou les passages qui restent incompris après plusieurs tentatives, et de se concentrer sur la signification disponible. Ils sont alors surpris de constater qu'ils ont amplement compris le texte.

PARCOURIR LE TEXTE EN QUÊTE D'INFORMATION PRÉCISE

On lit plus efficacement quand on a besoin d'un renseignement utile car on est mieux concentré et on distingue plus facilement l'essentiel de l'accessoire.



Démarche pédagogique : une bonne stratégie consiste à demander aux élèves de repérer, dans un document, une donnée isolée et spécifique comme le tarif d'un voyage en car pour telle destination dans un guide, ou l'endroit où il est possible d'effectuer telle formalité dans une administration.

HIÉRARCHISER LES DONNÉES

Il est important de savoir lire rapidement un texte pour avoir une idée générale du sujet qu'il aborde, pour en dégager les informations principales en négligeant les détails.



Démarche pédagogique : On facilitera la tâche des élèves en leur donnant des consignes précises comme « repérez les deux personnages principaux du texte, la raison pour laquelle la situation change... », ou d'autres questions qui les obligent à une vue d'ensemble et les préparent au résumé. Les lectures chronométrées et successives, permettent aussi de démontrer aux élèves que la compréhension qu'ils peuvent avoir d'un texte n'est pas proportionnelle au temps qu'ils y consacrent.



QUELQUES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES...

Adam G., Davister J., Denyer M. (1997), *Lisons futé – La lecture : mode d'emploi*, Bruxelles : De Boeck.

Cornaire C. et Germain C. (1998), *Le Point sur la lecture*, Paris : CLE International.

Defays J.-M. (2003), *Le français langue étrangère et seconde, Enseignement et apprentissage*, Bruxelles : Mardaga.

Lucchini S. (2002), *L'Apprentissage de la lecture en langue seconde*, Bruxelles : Éditions Modulaires Européennes.

Vigner G. (1983), *Lire : du texte au sens, éléments pour un apprentissage de la lecture*, Paris : CLE international.

LA COMPRÉHENSION ORALE

Si comprendre, c'est décoder le sens d'un discours, la compréhension orale est donc la capacité d'accéder à du sens à l'écoute d'un discours oral. Cette capacité suppose des connaissances dans les domaines de la phonétique et de la phonologie, de la linguistique, ainsi que des usages socioculturels.

La didactique de la compréhension orale recourt à différentes stratégies visant à favoriser l'écoute et la compréhension d'un grand nombre de messages, indépendamment des conditions de l'émission de ces derniers (lieu, nombre de locuteurs, bruits divers pouvant « polluer » le message), de leur nature (conversation familière, conversation téléphonique, émission radiophonique, etc.), de leur longueur (du simple échange de quelques mots à la conférence), du débit et de la voix du locuteur.

CHOIX DES TEXTES SUPPORTS

Dans la mesure du possible, on évitera de choisir des textes écrits oralisés pour retenir de préférence :

- soit des discours oraux « vrais » (par exemple, à la télévision, à la radio... - dans tous les cas dans la « vraie » vie) ;
- soit des discours oraux « fabriqués » mais réalistes (c'est-à-dire des discours élaborés par l'enseignant en vue d'être utilisés dans le cadre de son enseignement, et se rapprochant le plus possible des discours oraux « vrais »).

Dans tous les cas, ces discours, supports de la leçon, seront enregistrés, si possible, plutôt que lus par l'enseignant. Ils seront en outre de nature différente, et reposeront sur une typologie des discours oraux, typologie que l'on peut établir comme suit :

- discours interactif avec participation (par exemple, une conversation dans laquelle on est partie prenante) ;
- discours interactif sans participation (par exemple, une conversation à laquelle on ne prend pas part ; audition, à la radio, d'une interview) ;
- discours non interactif en présence (par exemple, une conférence à laquelle on assiste) ;
- discours non interactif à distance (par exemple, une conférence radiodiffusée).

À cela s'ajoutera la typologie des textes (informatif, narratif, descriptif, etc.).

Sur le plan technique, en compréhension orale, on utilisera :

- des documents sonores (dialogues, interviews, émissions de radio, contes, chansons, etc.)
- des documents vidéos (courts extraits de film, de documentaires, d'émissions de télévision, clips publicitaires, etc.), qui mettent en œuvre les éléments non verbaux (gestuelle, mimiques, etc.) pouvant faciliter la compréhension.

Dans tous les cas, on veillera à ce que les supports utilisés soient adaptés au niveau des élèves (thèmes traités, difficulté de la langue) ; à ce que le débit de parole ne soit pas trop rapide ; à ce que la qualité du son soit satisfaisante ; à ce que les discours ne soient pas trop longs et ne fassent pas trop appel à la mémoire.

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Le choix des textes étant constitué, il s'agira de les exploiter en classe. Cela suppose de les faire entendre, et surtout, de les faire écouter : cette écoute s'organise en général de la façon suivante, en trois phases qui correspondent à celles de la leçon de compréhension orale.

Phase de pré-écoute ou de motivation

Il s'agit, à ce niveau, de mettre l'élève en situation favorable de compréhension de ce qu'il va entendre, en le motivant (en particulier en évoquant le thème du discours oral) et en mobilisant ses connaissances antérieures.

Phase d'écoute

En compréhension orale, plusieurs écoutes du document sont nécessaires, pour passer d'une compréhension globale, ou d'ensemble, à une compréhension plus fine, ou de détail.

- **L'écoute de veille**, qui permet à l'élève d'identifier certains indices qui lui permettront de saisir dans quel contexte le discours a été dit : reconnaissance des voix (féminines, masculines, d'enfant...), nombre des locuteurs, lieu de l'énonciation (en fonction, par exemple, des bruits de fond), caractéristiques de l'oral, etc.
- **L'écoute globale**, qui vise la compréhension globale du discours : de quel type de document s'agit-il, quel est le ton des locuteurs, qui parle à qui, où, quand, pour dire quoi, etc. On procède ainsi, successivement :
 - 1) l'enseignant fait écouter tout le document ;
 - 2) il pose les questions qu'il a préparées ;
- **L'écoute sélective**, qui invite l'élève à rechercher dans le document des informations précises, qu'il est normalement capable de trouver en mobilisant ses connaissances antérieures. Cette écoute est importante : elle favorise l'attention de l'élève en même temps qu'elle le motive (puisque'il est normalement capable de répondre aux questions posées). On procède à l'inverse de l'écoute globale :
 - 1) l'enseignant pose la ou les question(s) ;
 - 2) il fait entendre le document ; à l'issue de cette écoute, les élèves répondent à la ou aux question(s).
- **L'écoute détaillée**, qui a pour objectif la compréhension de la totalité du texte, et qui fait appel à des explications de la part de l'enseignant. On procède ainsi : l'écoute du document est divisée en très courtes séquences (par exemple, s'il s'agit d'un dialogue, chaque réplique fait l'objet d'une explication), dont le sens est expliqué une à une, et que l'on fait entendre successivement. Ainsi jusqu'à la fin, où l'on fait écouter de nouveau le document tout entier.

Il est à noter que la leçon de compréhension orale, faite selon le dispositif qui précède, ouvre la voie aux activités d'expression orale.

L'IMMERSION LINGUISTIQUE / LE BAIN LINGUISTIQUE

En didactique des langues étrangères, il est établi que l'appropriation est largement favorisée lorsque l'élève est « immergé » dans la langue étrangère, d'où l'importance des séjours linguistiques. Ce type d'immersion permet **d'acquérir la langue parlée** et de créer dans le répertoire linguistique²⁸ de l'élève une base stable et nécessaire. La situation géographique et économique constitue donc le premier critère de réalisation concrète de ce type d'immersion. Mais, dans de nombreux contextes, notamment ceux de français langue seconde et ceux qui sont éloignés de pays francophones, **l'immersion se réalise de fait en milieu scolaire**. L'immersion dans le cadre scolaire désigne une période au cours de laquelle « toutes les activités de l'école et de la vie ont lieu dans la langue cible » (Cuq, 2003 : 126). On l'appelle également *bain linguistique*. Le contexte de français langue seconde constitue, par nature, un principe d'immersion linguistique plus ou moins précoce selon les situations.

LES TYPES D'IMMERSION ET SES OBJECTIFS

En milieu scolaire, on relève quatre grands types d'immersion :

- **L'immersion précoce partielle** (dès la maternelle) : dans ce type d'immersion, la langue d'enseignement et la langue maternelle se partagent, dès le début de la scolarisation, le temps d'enseignement ;
- **L'immersion précoce totale** (dès la maternelle, ou le début de la scolarisation) : dans ce type d'immersion, l'enseignement / apprentissage²⁹ se fait entièrement dans la langue d'enseignement qui est une langue différente de la langue maternelle de l'élève ;
- **L'immersion moyenne** (à partir de la 4^e année) : la langue d'enseignement et la langue maternelle se partagent le temps d'enseignement ;
- **L'immersion tardive** (à partir de la 7^e année) : le pourcentage est variable d'une langue à une autre.

L'immersion vise à **rendre les élèves suffisamment autonomes** dans la langue dans laquelle ils doivent apprendre les disciplines de l'école. Il est donc utile de dynamiser l'immersion à l'arrivée des élèves à l'école. Cela se fait dans des séquences qui favorisent l'appropriation rapide du français et qui jouent un rôle essentiel dans la réussite des élèves. Cette phase d'immersion doit donc les amener à pouvoir comprendre rapidement les divers enseignements donnés dans cette langue, ainsi qu'à identifier les diverses tâches qui leur sont proposées à l'école.

LE RÔLE DE LA LANGUE MATERNELLE

La langue maternelle joue un rôle important dans l'enseignement d'une langue étrangère. Les enseignants doivent en prendre conscience, tout particulièrement durant la phase d'immersion. Il est donc **inutile de chercher à l'éliminer de la classe**. Évacuer trop nettement la langue maternelle de la classe peut conduire au mutisme des élèves, c'est-à-dire qu'ils peuvent refuser de communiquer. C'est pourquoi il vaut mieux **progressivement l'intégrer à l'apprentissage du français**, en amenant les élèves à réfléchir avec l'enseignant (avec qui ils partagent peut-être cette langue) aux fonctionnements des deux langues en présence. Par ailleurs, dans certaines séquences d'apprentissage, quand on constate que l'enfant a compris

la situation mais ne sait pas s'exprimer en français, il est très important de lui donner la possibilité de s'exprimer dans sa langue, en lui proposant éventuellement une reformulation en français de ce qu'il a dit. À l'inverse, une séquence peut être marquée par l'incompréhension de certains élèves, et dans ce cas, l'usage de la langue maternelle par l'enseignant permet de dénouer la situation.

LES CARACTÉRISTIQUES DE LA SÉQUENCE D'IMMERSION À L'ÉCOLE

Voici les principales caractéristiques qui assurent l'efficacité de la séquence d'immersion.

- Elle est essentiellement **organisée autour d'un projet** de classe, même si un certain nombre d'activités comme les jeux et les chansons n'en font pas directement partie.
- Les projets sont motivants pour les élèves qui doivent pouvoir y **mobiliser ce qu'ils savent déjà faire**, ce qui permet de gérer l'hétérogénéité des groupes et les langues en présence. Le projet doit permettre à tous les enfants d'avoir une place et de faire varier ces places en fonction des activités de la journée : individuelle, en binôme, en groupes, en grand groupe... C'est l'apprentissage du français qui est visé, mais on s'appuie sur les compétences langagières des élèves dans leur langue maternelle.
- Les élèves sont des « acteurs » à part entière du projet.
- La compétence de communication est visée et les élèves sont amenés à **développer des stratégies de compréhension et de production** (langue maternelle, gestes, demande d'aide, etc.). L'enseignant ne corrige pas à ce stade-là ; il reformule éventuellement les énoncés. Il laisse les élèves s'exprimer en les incitant à utiliser le français. Il repère les élèves qui sont plus avancés en français pour aider à la mise en place d'interactions en français dans les groupes moins avancés.
- Il n'y a **pas d'enseignement de la grammaire**.
- La **correction des erreurs n'est pas systématique**.

La période d'immersion donne lieu à l'**auto-évaluation** comme la réalisation d'un journal, d'un portfolio, etc. mais l'évaluation est d'abord globale, c'est la réussite et la réalisation du projet en lui-même qui valide l'ensemble. Il est donc très important que le projet soit mené à bien (donc réalisable) et qu'il soit l'œuvre des élèves. Il est nécessaire également qu'ils en gardent une trace (photos, album, etc.) et qu'ils puissent exprimer leur sentiment sur le projet lui-même.

Dans certains pays, les programmes nationaux prévoient explicitement une phase d'immersion dont la durée varie (entre 5 et 11 semaines). L'important est qu'elle soit réalisée en toute **souplesse** et de manière non rigide. « L'immersion constitue une orientation spécifique de l'approche communicative qui est admise actuellement comme la base didactique de tout enseignement de langue étrangère » (Gajo, 2001). Cela signifie concrètement que tout programme immersif repose essentiellement sur cette approche communicative où l'élève apprend à communiquer en communiquant. Ce sont donc les échanges langagiers dans la langue étrangère (les interactions) entre les élèves et l'enseignant, mais aussi entre les élèves eux-mêmes, qui constituent la base de cet enseignement. Les élèves doivent donc être actifs ; l'enseignant les guide dans leurs activités langagières, en leur proposant des situations de communication intéressantes où **les interactions vont constituer de véritables occasions d'apprendre**. Il faut se rappeler que pour la plupart des enfants, c'est seulement dans les échanges langagiers en classe qu'ils vont être en situation d'entendre et de parler le français. La mise en place dès les premières semaines de l'entrée à l'école, et tout au long du primaire, d'un environnement (décors, images, etc.) favorisant des activités où les interactions sont centrales est donc de première importance à l'école.

Il faut noter que la perspective actionnelle est donc particulièrement adaptée pour réaliser cette immersion à l'école (exemples de projet : préparation d'une fête, création d'un jardin potager, organisation d'un spectacle, d'une exposition de maquettes...). Certains projets pourront se faire seulement sur quelques jours, tandis que d'autres peuvent durer plusieurs semaines, voire couvrir la totalité de la période d'immersion. Cependant tout projet doit aboutir à une production que les autres vont voir, reconnaître et apprécier. La présentation à ses pairs ou à un cercle plus large du travail réalisé en est un élément important.

²⁸ Répertoire linguistique : 'ensemble des variétés linguistiques (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère) - plus ou moins bien maîtrisées ou développées - que possède un locuteur et qu'il peut utiliser de différentes manières en fonction des contextes'.

²⁹ On convient en didactique de parler d'enseignement lorsqu'on se place du côté de l'enseignant et d'apprentissage lorsqu'on se place du côté de l'élève.



Ce qu'il faut retenir

On constate que l'immersion linguistique est une méthodologie ambitieuse et globale qui repose essentiellement sur la méthodologie d'enseignement du français langue étrangère. Elle intègre un ensemble d'objectifs et de pratiques précises, où les savoir faire linguistiques sont favorisés. Elle nécessite une formation spécifique pour les enseignants.



QUELQUES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES...

Cuq J.-P. (dir.) (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : CLE International.

Gajo L. (2001), *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris : Didier.

FICHE 32

DIDACTIQUE DE LA PRODUCTION / EXPRESSION ORALE

Appelée aussi *expression orale*, la production orale est le pendant de la compréhension orale, avec laquelle elle interagit. La didactique qui la sous-tend a pour finalité de permettre à un élève de s'exprimer dans toutes les situations de communication. C'est une compétence très importante, l'oral occupant une place prioritaire dans les relations humaines. On peut définir la production orale comme un rapport interactif, à l'oral, entre un émetteur et un destinataire (on parle aussi parfois d'énonciateur et de *co-énonciateur*). L'émetteur désigne celui qui produit (en l'occurrence, oralement) le message, et le destinataire celui qui écoute pour comprendre ce que dit son interlocuteur.

EXPRESSION ORALE ET SITUATION DE COMMUNICATION

À l'oral, on peut s'exprimer

- de manière interactive (plusieurs participants s'engagent dans l'échange) : c'est le cas du dialogue, de la conversation téléphonique, par exemple ;
- de manière non interactive face à un auditoire (c'est-à-dire un public qui écoute sans participer à la communication) : c'est le cas de l'exposé, de la conférence.

Il découle de cela que la didactique de l'expression orale doit s'appuyer sur ces deux grandes catégories d'oral.

Les activités interactives

Les activités interactives sont le plus souvent la suite de la leçon de compréhension écrite. Ainsi, si on a, en compréhension écrite, fait travailler un dialogue, il y a lieu de faire restituer ce dialogue, après mémorisation complète ou partielle, dans le cadre d'une dramatisation. La dramatisation consiste à faire « jouer » le dialogue (un peu comme des acteurs restituent, sur scène, le texte qu'ils ont appris), en insistant sur la prononciation, la prosodie, la gestuelle et les mimiques. On peut aussi procéder à des jeux de rôles, qui complètent cette première activité et lui font suite. Le jeu de rôle est une activité d'improvisation, à partir d'un canevas (par exemple, une suite d'actes de parole qui s'enchaînent), puis, à mesure que les élèves progressent, sans canevas. À un niveau plus élevé, on peut organiser des débats sur un thème donné, éventuellement après une phase de recherche d'idées (par exemple, « pour ou contre »).

Ces activités favorisent l'expression grâce à leur caractère ludique et fictif. La démarche de simulation fait appel à l'imagination et à la créativité, ce qui élargit les possibilités d'expression. Peu à peu, l'élève doit pouvoir s'impliquer plus personnellement.

Les activités non interactives

Les activités non interactives, qui se pratiquent individuellement, ne peuvent être improvisées : elles demandent une préparation, en particulier en matière de recherche d'idées, de prise de notes à partir de documents écrits, oraux, iconiques, de rédaction d'un plan. Il peut s'agir d'un exposé, d'un récit, d'une description, etc. L'élève s'implique alors davantage dans l'énoncé qu'il produit, il doit savoir argumenter son point de vue sur des sujets variés et capter l'attention du public (en l'occurrence, la classe). Ces activités, qui demandent une certaine aisance de communication, ne peuvent se pratiquer qu'à un niveau assez avancé.

Les supports utilisés dans des leçons de production orale sont variés ; il peut s'agir de textes, d'illustrations, de préférence en rapport avec le vécu ou les centres d'intérêt des élèves. L'enseignant veille, lors du choix du support, à ce que ce dernier soit adapté au niveau de la classe et à l'utilisation qu'il souhaite en faire : ainsi, une suite d'images racontant une histoire ne peut être employée dans le cadre d'une leçon portant sur l'argumentation à l'oral.

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

D'une manière générale, la leçon de production orale passe par trois étapes successives :

La pré-activité

Dans la première phase, l'enseignant présente, en le justifiant (il en va de la motivation), le thème dont il va être traité, et explique aux élèves la tâche à réaliser en la situant par rapport aux activités antérieures de la classe (en particulier par rapport à celles de compréhension orale). Le cas échéant, si le travail doit s'effectuer en groupes, il organise les groupes de travail.

L'activité

L'activité est la phase la plus importante de la production orale. Elle s'organise en deux temps :

• Phase de préparation

L'enseignant aide les élèves à collecter les idées et à les organiser selon la consigne. À partir des questions, il amène les élèves à trouver les outils nécessaires à la mise en mots. Par exemple, s'il s'agit de la préparation en groupes d'un débat, l'enseignant doit veiller à ce que chaque groupe collecte et organise ses arguments selon les partis pris ; s'il s'agit d'un débat de type « pour ou contre », l'enseignant peut auparavant procéder à un remue-méninge³⁰ pour faire l'inventaire des tournures exprimant l'adhésion ou l'opposition, etc.

S'il s'agit d'un travail en groupes, l'enseignant passe dans chacun d'eux pour éventuellement apporter son aide. Les discussions au sein des groupes doivent se faire en français.

• Phase de production

À ce niveau, les élèves sont invités à prendre la parole. L'enseignant ne doit pas intervenir : il met par écrit les erreurs commises. La phase de correction intervient **après** celle de production, afin de ne pas interrompre la continuité du discours tenu par les élèves.

La post-activité

Chaque présentation est suivie d'une discussion au cours de laquelle le reste de la classe donne son opinion sur la façon dont la présentation a été faite et propose éventuellement des modifications qui peuvent donner lieu à une autre présentation.

Cette démarche générale de leçon de production orale devra être adaptée selon le type d'activité : jeux de rôles, dialogue, narration, etc.

L'enseignant devra multiplier les activités pour susciter le désir et créer le besoin de communiquer chez les élèves. En ce sens, il privilégiera les situations de communication réelles (par exemple : mettre en scène un entretien d'embauche, demander son itinéraire, raconter un souvenir marquant...)

³⁰ Remue-méninge : 'méthode qui consiste à rassembler un très grand nombre d'idées, de la plus courante à la plus inattendue, avant de les trier et les reformuler pour répertorier un maximum de pistes et de solutions possibles'.

DIDACTIQUE DE LA PRODUCTION / EXPRESSION ÉCRITE

Les activités d'écriture ne doivent pas seulement servir à développer les connaissances grammaticales et lexicales des élèves, mais doivent également leur permettre de s'exprimer, au même titre que l'oralité, compte tenu de formes de textes et de situations de communication variées. Comme la lecture, l'écriture en français langue étrangère réclame cependant un enseignement qu'il convient de structurer et de rendre progressif au cours des activités que l'on organise en classe.

LES TROIS ÉTAPES DE LA RÉDACTION

On décompose généralement la rédaction d'un texte en trois étapes au cours desquelles le scripteur mobilise plusieurs types de connaissances et de compétences sur le plan référentiel (concernant le sujet abordé), lexical, syntaxique, discursif et textuel :

- la **pré-écriture**, pendant laquelle le scripteur rassemble des informations, des idées et établit le plan de son texte ;
- l'**écriture** où il met en texte, selon le plan établi, les données qu'il a rassemblées ;
- la **réécriture** au cours de laquelle il relit ce qu'il a écrit et améliore son texte.

En un premier stade, il est préférable de bien distinguer ces étapes et de donner aux élèves, à chacune d'entre elles, des consignes précises et une évaluation spécifique qui les aideront à mieux contrôler leur travail. On doit aussi se demander, dans tel exercice d'écriture pour tels élèves, quel niveau va présenter des difficultés. À un stade ultérieur, on encouragera les élèves avancés à dépasser ce cloisonnement pour effectuer des allers-retours entre pré-écriture, écriture et réécriture comme ils le font en langue maternelle.

LA PÉDAGOGIE DE L'ÉCRITURE

L'enseignant aidera ses élèves à...

- ...**comprendre le projet d'écriture**. Il faut s'assurer que l'élève ait bien saisi, pour chaque tâche d'écriture :
qui écrit à qui ?
dans quel contexte ?
pour dire quoi ?
avec quel objectif ?

Notons que l'activité motive davantage si l'écriture est justifiée par un réel projet de communication (préparation d'un courrier, d'un journal...), et non simplement par un exercice linguistique destiné au seul professeur. Cette démarche est aussi plus efficace si elle est associée à des tâches de lecture ; l'élève a ainsi l'occasion d'analyser les registres de langue, l'organisation textuelle, les interactions conditionnés par telle ou telle situation de communication.

- **...regrouper des informations et établir un plan.** Avant une tâche d'écriture, l'enseignant organisera une séance d'introduction au cours de laquelle les élèves échangeront librement des impressions ou des informations concernant le thème de l'exercice d'écriture à venir. On pourra également les exposer à des documents, les plus variés possibles, sur le même sujet. Cette séance peut faire l'objet d'une synthèse orale qui, dans le cas d'élèves débutants, leur facilitera beaucoup le travail de rédaction en séparant la recherche des idées de l'écriture à proprement parler.
- **...respecter une structure textuelle.** Dans un premier temps, pour simplifier la tâche de l'élève, on lui proposera des structures de texte qu'il devra ou pourra suivre dans sa rédaction. Notons que ces structures peuvent prévoir des entrées en matière, des rebondissements ou des conclusions qui organiseront le récit de l'élève tout en stimulant son imagination.

Ce matin, j'ai reçu une lettre d'Australie...

... quand Pierre entend soudainement un bruit curieux dans le jardin...

... l'enfant se dit que c'est la dernière fois qu'il se laisse piéger ainsi par un sorcier

On peut tout aussi bien lui fournir un texte de départ dont il devra dégager lui-même une structure avant de la réutiliser.



QUELQUES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES...

- Bertocchini P., Costanzo E. (1987), *Production écrite : le mot, la phrase, le texte*, Paris : Hachette.
 Chiss J.-L. (1987), *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*, Bruxelles : De Boeck.
 Cornaire C., Raymond P.M. (1999), *La production écrite*, Paris : CLE international.
 Defays J.-M. (2003), *Le français langue étrangère et seconde, Enseignement et apprentissage*, Bruxelles : Mardaga.
 Miled M. (1998), *La Didactique de la production écrite en français langue seconde*, Paris : Didier.
 Moirant S. (1982), *Situations d'écrit*, Paris : CLE International.

FICHE 34

ENSEIGNER LA VARIÉTÉ DES REGISTRES DE LANGUE ET DES GENRES DE DISCOURS

Les registres de la langue peuvent beaucoup varier selon les situations où elle est utilisée : le vocabulaire, les expressions, les structures de phrases seront différentes si on parle à un ami, à un inconnu ou à un supérieur. Par exemple, les mots *voiture* (usage général), *véhicule* (usage administratif), *bagnole* (usage populaire) désignent le même objet, mais ils ont des emplois différents. Quand on enseigne la langue, on privilégie bien sûr la langue la plus « standard » possible, qui devrait être la langue la plus habituelle et la plus neutre. Mais il est aussi important de familiariser les élèves avec les registres de langues plus spécifiques à certaines situations (par exemple : le sport), à certaines personnes (par exemple : les jeunes), à certaines relations (par exemple : en famille).

À un niveau plus général, nous ne parlons pas de la même manière dans la vie courante quand nous voulons raconter une histoire à un enfant, négocier avec un commerçant, demander des explications à un supérieur, exprimer nos sentiments à un ami, etc. On dit alors que ce sont des genres de discours différents, qui ont chacun leurs formes, leurs tournures, leurs interactions particulières. Il est aussi très utile de faire prendre conscience aux élèves de ces différences en les exposant à des discours – oraux et écrits – variés, et ensuite en leur demandant d'en prononcer et d'en rédiger eux-mêmes en changeant les formes, les interlocuteurs, les finalités de leur production. « Écrire une lettre à un ami pour l'inviter » n'est pas du tout le même exercice qu'« écrire une lettre au directeur pour s'excuser. »

VARIER LES LECTURES

Assez tôt dans l'apprentissage, il est nécessaire de varier les textes à soumettre aux élèves, sans trop se soucier de la norme du français dit *correct* ou *standard* présentée dans les grammaires et les manuels, qui a l'inconvénient de donner une image abstraite, figée et contraignante de la langue française, et de décourager les élèves de se l'approprier, alors qu'ils devraient au contraire se sentir libres de l'utiliser à leurs propres fins et même d'y introduire leurs propres variétés (africanismes, etc.).

Il est aussi nécessaire de varier l'exploitation de ces exercices de compréhension en la rendant...

- ...la plus fonctionnelle possible : si l'enseignant invite ses élèves à lire une recette de cuisine, cela devrait être pour qu'ils préparent le plat concerné ; si c'est la description d'un site naturel à proximité, c'est pour s'y rendre ; si ce sont les règles d'un jeu de société, c'est pour y jouer, etc. ;
- ...la plus plaisante possible, notamment grâce à l'humour, à la littérature, aux divertissements, pour que la lecture ne devienne pas synonyme d'exercices difficiles et ennuyeux comme c'est parfois le cas à l'école ;
- ...la plus proactive³¹ possible, en la faisant déboucher sur des activités de communication orale ou des travaux d'écriture créatifs à partir de modèles ou de thèmes similaires.

³¹ Proactif : 'qui anticipe et prend des décisions concernant une situation avant que celle-ci se produise'.

VARIER LES ÉCRITURES

De la même manière, on s'assurera de pratiquer alternativement différents types de rédactions, principalement :

- la description (un objet, un endroit, une personne, un sentiment, une qualité...)
- l'explication (du fonctionnement d'un vélo, des motifs d'une action...)
- le dialogue (entre deux amis en dispute, entre un marchand et un client, entre deux inconnus...)
- le récit (d'une mésaventure, d'un évènement merveilleux...)
- l'argumentation (sur les raisons d'agir ou de penser de telle ou telle manière,...) en les combinant ensuite, par exemple dans la rédaction d'une histoire ; mais aussi de pratiquer différents genres :
 - genre littéraire (conte animalier, récit policier...)
 - genre technique (mode d'emploi, recette de cuisine...)
 - genre journalistique (fait divers pour la presse...)
 - genre administratif (lettre de requête, d'inscription...)
 - genre comique (anecdote, jeux de mots...), etc.

Comme dans les autres cas, il faut, dans les activités de production écrite, autant insister sur le caractère fonctionnel de la rédaction que sur le plaisir qu'elle devrait procurer à celui qui la fait et à qui elle est destinée. On s'efforcera d'associer l'écriture aux autres habiletés : à l'écoute (à l'occasion d'exercices de prise de notes), à la lecture (exercices d'imitation, de parodie...) et à la parole (préparation de dialogues, rédaction de procès-verbaux)... ; et la poursuivre, à l'occasion, par de petites représentations théâtrales.



QUELQUES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES...

- Adam G., Davister J., Denyer M. (1997), *Lisons futé – La lecture : mode d'emploi*, Bruxelles : De Boeck.
- Chiss J.-L. (1987), *Apprendre / enseigner à produire des textes écrits*, Bruxelles : De Boeck.
- Cornaire C., Raymond P.M. (1999), *La production écrite*, Paris : CLE international.
- Cornaire C. et Germain C. (1998), *Le Point sur la lecture*, Paris : CLE International.
- Defays J.-M. (2003), *Le français langue étrangère et seconde, Enseignement et apprentissage*, Bruxelles : Mardaga.
- Moirant S. (1982), *Situations d'écrit*, Paris : CLE International.