



UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA
Facultatea Limbi și Literaturi Străine
Departamentul Lingvistică romanică
și comunicare interculturală

Viorica MOLOȘNIUC

DIDACTIQUE du FLE

(notes de cours)

Aprobat de Consiliul
Calității al USM

CEP USM
CHIȘINĂU – 2016

CZU 37.016.046:811.133.1

M 87

Recomandat de Departamentul Lingvistică romanică și comunicare interculturală și de Consiliul Facultății Limbi și Literaturi Străine

Recenzenți: *Lidia MORARU, doctor, conferențiar universitar*

Gabriela ȘAGANEAN, doctor, conferențiar universitar

Aceste note de curs sunt destinate studenților ciclului I Licență din domeniul general de studii Științe ale Educației și dezvoltă competențe prevăzute de curriculumul universitar la disciplina fundamentală *Didactica limbii franceze*, pot fi utilizate și în activitățile de practică pedagogică la limba franceză. Expunerea temelor reprezintă o sinteză a rezultatelor cercetărilor din domeniul didacticii limbilor străine și vizează evoluția metodologiilor, proiectarea didactică, dezvoltarea competențelor metodologice și lingvistice.

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII

Moloșniuc, Viorica.

Didactique du FLE : (note de cours) / Viorica Moloșniuc ; Univ. de Stat din Moldova, Fac. Lb. și Lit. Străine, Dep. Lingvistică romanică și comunicare interculturale. – Chișinău : CEP USM, 2016. – 82 p.

Bibliogr.: p. 79-81 (45 tit.). – 50 ex.

ISBN 978-9975-71-803-5.

37.016.046:811.133.1

M 87

© Viorica Molosniuc, 2016

© USM, 2016

ISBN 978-9975-71-803-5.

Table des matières

Avant-propos	5
Liste des abréviations	7
Introduction	8
1. Critères pour une typologie des méthodes.....	8
2. Progression	10
3. Principes didactiques	13
Thème I : Histoire des méthodologies de référence en France.....	14
1. Méthodologie traditionnelle (MT). Méthode grammaire-traduction.....	15
2. Méthodologie directe (MD). Méthode directe.....	16
3. Méthodologie active (MA). Méthode éclectique.....	18
4. Méthodologie audiovisuelle (MAV). Méthodes audio-orale (MAO) et structuro-globale- audiovisuelle (SGAV).....	19
5. Approche communicative (AC). Méthode communicative (MC)	21
6. Perspective actionnelle (PA)	26
Thème II : Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).....	29
Thème III : Curriculum national.....	35
Thème IV : Projection didactique.....	38
Thème V : Compréhension de l'écrit (Réception des messages écrits)	45
Thème VI : Compréhension de l'oral (Réception des messages oraux)	52

Thème VII : Production orale (Expression orale).....	56
Thème VIII : Production écrite (Expression écrite)	61
Thèmes IX : Compétence grammaticale (Enseignement de la grammaire).....	64
Thème X : Compétence lexicale (Enseignement du vocabulaire).....	69
Thèmes XI : Évaluation.....	74
Bibliographie	79

Avant-propos

La *Didactique du FLE* est proposée en tant que cours fondamental lors de la formation au niveau Licence dans le domaine des Sciences de l'éducation (prévu pour quatre années d'études).

Ce programme d'étude suppose la formation des compétences spécifiques suivantes :

- application des stratégies d'enseignement/apprentissage des langues étrangères ;
- explication des bases théoriques des stratégies didactiques ;
- planification des activités d'enseignement/apprentissage dans le cadre des disciplines de langues étrangères ;
- élaboration et sélection du matériel didactique pour les disciplines de langues étrangères ;
- habiletés d'évaluation des résultats du processus d'enseignement/apprentissage ;
- formation des comportements responsables chez les élèves ;
- collaboration avec les parents et autres acteurs sociaux ;
- habileté de planifier l'auto-formation ;
- habileté d'auto-évaluer l'activité didactique ;
- habileté de réaliser l'expérimentation pédagogique ;
- habileté d'élaborer un projet de recherche didactique.

Les compétences citées ci-dessus peuvent être formées, en partie, par le cours de *Didactique du FLE* ayant comme but le développement des compétences suivantes :

- identification des méthodes d'enseignement ;
- explication des bases théoriques des méthodes d'enseignement ;
- sélection et application des techniques et procédés d'enseignement ;

- choix des stratégies du développement de la compétence à communiquer langagièrement ;
- sélection et utilisation des supports et des activités didactiques ;
- conception des documents de projection didactique ;
- conception et réalisation des séquences pédagogiques.

Le cours est dispensé en III^e année, V^e semestre.

Administration de la discipline

code	année	sem.	nombre d'heures				crédits	évaluation
			total	C	S	TI		
FO	III	V	180	30	60	90	6	examen

Les notes du cours peuvent être utilisées par les étudiants lors des activités du stage pédagogique.

Les TD/TP peuvent être consultés sur la plate-forme Moodle de l'Université d'État de Moldova.

Les thèmes présentés dans les notes vont aborder l'évolution des méthodologies de référence en France, le processus de projection didactique, le développement des compétences méthodologiques (compréhension de l'écrit/oral, production écrite/orale) et de celles linguistiques (grammaticales et lexicales).

Liste des abréviations

AC – approche communicative
CE – compréhension de l’écrit
CECR – Cadre Européen Commun de Référence
CO – compréhension de l’oral
EE – expression écrite
EEI – expression écrite en interaction
EO – expression orale
EOI – expression orale en interaction
ERRE – évocation – réalisation du sens – réflexion – extension
FLE – français langue étrangère
LE – langue étrangère
LL – langues
LM – langue maternelle
MA – méthode active
MAO – méthode audio-orale
MAV – méthode audiovisuelle
MD – méthode directe
ME – Ministère de l’Éducation
MT – méthode traditionnelle
PA – perspective actionnelle
PE – production écrite
PO – production orale
QCM – questionnaire à choix multiple
QROC – questionnaire à réponse courte ouverte
SGAV – structuro-global-audiovisuel

Introduction

Objectifs

L'exposé du thème permettra :

- de définir les concepts de méthode, progression ;
- d'énumérer les principes didactiques ;
- d'expliquer les critères d'une progression ;
- d'expliquer les critères pour l'analyse des méthodes.

La réalisation des TP/TD (sur www.moodle.usm.md) permettra :

- d'appliquer des critères pour l'analyse des méthodes ;
- de comparer les méthodes sur la base des mêmes critères ;
- de déterminer les types de progression dans les méthodes de FLE ;
- de proposer des progressions des contenus linguistiques et de civilisation à différents niveaux.

1. Critères pour une typologie des méthodes

Le terme **méthode** peut désigner le matériel d'enseignement : cours, manuels ou ensemble pédagogique, p. ex., livre de l'élève, livre du maître, cahiers d'activités, matériel audiovisuel, etc. (Ch. Puren)

H. Besse propose quelques critères pour une analyse des méthodes. **Quatre critères**, dans différentes combinaisons, peuvent constituer le profil particulier de chaque méthode :

1) **la compréhension du sens des mots de LE** : les moyens que l'enseignant (ou le manuel) utilise pour faire saisir aux apprenants le sens des mots de LE. Deux possibilités se présentent :

a) traduire les expressions de la LE en LM, **c'est la méthode avec traduction** ;

b) faire saisir le sens des mots en recourant à des moyens non linguistiques : situation de communication, gestes, mimiques, image, etc., **c'est la méthode sans traduction** (bien qu'il y ait une

sorte de traduction non linguistique : on « traduit » une expression linguistique au moyen d'un autre code de signe) ;

2) **l'enseignement/apprentissage de la grammaire** : la démarche, les procédés et techniques, que l'enseignant (ou le manuel) utilise pour faire acquérir aux apprenants la morphosyntaxe de LE. Trois possibilités se présentent :

a) donner les règles de LE, au début en LM, plus tard en LE, que les élèves vont acquérir **déductivement** (des règles aux exercices) : c'est **la grammaire explicite** ;

b) ne pas donner de règles, ni d'explications grammaticales, mais faire pratiquer intensivement par ses élèves des exercices systématiques, qui, par les analogies de construction, leur font induire les règles de grammaire qu'ils ont à acquérir en quelque sorte « inconsciemment » : c'est **la grammaire inductive** ;

c) refuser les explications et les exercices de grammaire et utiliser des procédures telles que les jeux de rôles, les conversations en situation, paraphrasages et autres jeux communicatifs, etc. sans jamais formuler la moindre règle de la grammaire qui s'apprend, toujours **inductivement**, dans et par la communication ;

3) **la forme de présentation des contenus de LE** : la LE peut être présentée sous forme de :

a) **documents authentiques** (échantillons de LE, discours réellement produits par des natifs) : tout n'est pas appris de ce qui est présenté, la compréhension l'emporte sur l'expression ;

b) **texte, récits ou dialogues** primitivement **produits** par le professeur de langue ou par les auteurs de manuels : on ne présente que ce qui est censé correspondre à la capacité de compréhension et d'apprentissage des apprenants ;

4) **le principe de progression d'enseignement/apprentissage** ou de gradation des contenus, qui pose le problème de l'ordre dans lequel on introduit et exploite dans la classe les différents contenus

(lexicaux et grammaticaux) de la LE. « Il y a toujours une progression, mais quand on utilise des dialogues ou textes élaborés en fonction d'une progression fixée *a priori*, celle-ci est beaucoup plus rigoureuse et contraignante que lorsque c'est le maître (ou le manuel) qui opère *a posteriori* un choix des formes à travailler dans l'ensemble de celles qui apparaissent au sein des extraits authentiques. » (H. Besse)

2. Progression

Selon H. Besse et R. Porquier la **progression** implique :

- une **sélection** des documents ou séquences de la LE, des mots et des structures utiles, des notions et fonctions communicatives prioritaires dans les usages de la LE ;
- l'**ordre** selon lequel on enseigne les éléments sélectionnés et la manière dont on les regroupe en leçons. Elle dépend du choix des éléments enseignés les premiers, de ceux qui vont suivre et de ceux enseignés ensemble.

J.-P. Robert propose trois éléments essentiels pour la progression :

- choix (quels contenus enseigner) ;
- classement (quels contenus après quel autre contenu) ;
- procédure de révision.

Les progressions mêlent toujours aux éléments sélectionnés d'autres qui ne le sont pas, mais que les contextualisations rendent nécessaires.

Il est nécessaire de distinguer **progression d'enseignement** et **progression d'apprentissage** ou **d'acquisition** (les apprenants restructurent constamment par des inférences, des combinaisons, des généralisations qui perturbent la progression prévue par les enseignants).

Il existe **trois options didactiques** traditionnelles concernant la progression :

1. **Partir des discours élaborés didactiquement**, « fabriqués » en fonction de la sélection et de la progression choisie *a priori* ; **quatre critères** de gradation sont essentiellement utilisés :

1) **du simple au complexe** ou du facile au difficile : est considéré comme simple ou facile ce qui s'analyse aisément, et complexe ou difficile ce qui s'analyse moins aisément (verbes réguliers avant ceux dits irréguliers, les inversions simples avant celles complexes) ;

2) **le critère statistique de fréquence** conduit à des progressions sensiblement différentes (*être* et *avoir* seront introduits avant *marcher* ou *parler*, malgré leur complexité morphosyntaxique), mais il n'en reste pas moins un critère fondamentalement grammatical : il existe une corrélation certaine entre la fréquence d'un mot et son degré de « grammaticalité » ; les mots les plus fréquents sont ceux qui relèvent des classes fermées, les mots les moins utilisés sont ceux qui relèvent des classes ouvertes, donc plus une catégorie est limitée, plus elle est fréquente ;

3) **le critère de contrastivité** : présenter en premier ce qui est le plus semblable dans les deux langues (LM et LE), ou au contraire ce qui est le plus dissemblable, on compare *a priori* (dans une perspective comparatiste) ou *a posteriori* (dans celle de l'analyse des erreurs).

4) **le critère de « productivité »** morpho-lexical (*avoir* est plus productif qu'*aimer* parce qu'il sert à former ses temps composés) ou sémantique (*bagage* est plus productif que *sac* ou *valise* parce qu'il peut les remplacer).

2. **Exclure toute progression grammaticale** stricte dans la présentation des données de la LE, cette présentation se fait par des textes ou des documents qui n'ont pas été produits en fonction de celle-ci : sans difficultés pédagogiques si on cherche à développer une compétence de compréhension « globale », mais problématique

si on cherche à développer également une compétence de production orale ou écrite ; tout texte, même relativement court, comporte de nombreuses données grammaticales, il est important que l'enseignant opère un choix parmi celles-ci, pour décider quel est le point grammatical ou la structure qu'il devra « exploiter », par des exercices ou des explications, en concevant, autant que possible, les réemplois sans lesquels il n'y a pas de véritable apprentissage.

3. Renonçant à la progression grammaticale dans la présentation et l'exploitation des données langagières étrangères, cette option **écarter tout recours à une description grammaticale de la LE.**

Les **étapes pratiques** dans l'élaboration d'une progression seraient les suivantes :

- élaboration de la progression linguistique (grammaire, lexique) ;
- élaboration de la progression notionnelle (notions ou actes de parole) ;
- élaboration d'une progression culturelle.

Les sources didactiques proposent deux **types de progression** :

- linéaire ou cumulative ;
- en spirale.

La **progression linéaire** peut être représentée par la formule suivante : soit trois éléments de contenu (grammaire, lexique, civilisation, acte de parole) A, B et C, la progression serait A + B + C :

- séquence pédagogique 1: A (étude) ;
- séquence pédagogique 2: B (étude) ;
- séquence pédagogique 3: C (étude).

En gardant les mêmes éléments du contenu A, B et C, la progression en spirale se présente comme A + B(A) + C(A, B) :

- séquence pédagogique 1 : A (étude) ;
- séquence pédagogique 2 : B (étude), A (révision) ;
- séquence pédagogique 3 : C (étude), B (révision), A (révision).

3. Principes didactiques

Les **principes didactiques** sont les suivants :

- le développement harmonieux de la personnalité de l'élève ;
- l'observation du caractère scientifique de l'enseignement ;
- l'accord de la théorie avec la pratique ;
- l'accessibilité ;
- l'intuition ;
- l'acquisition consciente et active des connaissances ;
- l'acquisition solide des connaissances ;
- la systématisation des connaissances ;
- la socialisation.

Selon J.-P. Robert, les trois **principes** fondamentaux de la **didactique du FLE** sont les suivants :

- connaître les mécanismes d'acquisition de la langue ;
- définir l'économie et la présentation des données linguistiques les plus susceptibles d'assurer le développement rapide et harmonieux de ces mécanismes chez un apprenant ou un groupe-classe, dans un milieu donné ;
- choisir les techniques pédagogiques.

À consulter :

1. Besse H. *Méthodes et pratiques des manuels de langues*. Paris : Didier, 2001.
2. Castellotti V. *La formation des enseignants de langue*. Paris : CLE International, 1995.
3. Puren Ch. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan, 1978.
4. Robert J.-P. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys, 2008.

Thème I : Histoires des méthodologies de référence en France

Objectifs

L'exposé du thème permettra :

- d'identifier les éléments des conceptions de la langue des méthodes présentées ;
- d'expliquer la corrélation entre la conception de la langue, d'un côté, et les conceptions d'enseignement/apprentissage, d'un autre ;
- de décrire les activités didactiques et les étapes des séquences pédagogiques ;
- d'énumérer les méthodes/activités d'enseignement.

La réalisation des TP/TD (sur www.moodle.usm.md) permettra :

- de déterminer les méthodes dominantes des séquences de FLE ;
- de classer les activités d'enseignement en fonction des méthodes et des étapes de la leçon ;
- d'établir l'évolution dans l'acquisition des compétences linguistiques d'une méthode à l'autre ;
- de proposer des étapes des séquences didactiques en utilisant les acquis des différentes méthodes ;
- d'évaluer les avantages et les inconvénients des méthodes étudiées.

Les **méthodologies** [sont] des formations historiques parce qu'elles se situent au niveau des objectifs techniques inhérents à tout enseignement des langues vivantes étrangères. (Ch. Puren)

Les **méthodes** sont des constructions plus concrètes, plus « tangibles » parce qu'elles sont applicables et mesurables dans les manuels, ou dans les cours, dans la classe réelle, en tant que « ensemble de procédés et de techniques de classe visant à susciter chez l'élève un comportement ou une activité déterminés ». (Ch. Puren)

Toute méthodologie opère des choix parmi les différentes **méthodes** et les articule pour assurer cohérence et efficacité. La méthode dominante donne son nom à une méthodologie.

Les principales méthodologies en France s'encadrent entre :

- 1840 - 1900 méthodologie traditionnelle ;

- 1900 - 1910 méthodologie directe ;
- 1910 - 1960 méthodologie active ;
- 1960 - 1980 méthodologie audiovisuelle ;
- 1980 - 1990 approche communicative ;
- 1996 - ... perspective actionnelle.

1. Méthodologie traditionnelle (MT). Méthode grammaire-traduction

Selon V. Dospinescu, Ch. Puren et d'autres, les **principes** de la méthodologie traditionnelle peuvent être résumés comme suit :

- enseignement déductif de la grammaire (énoncé de la règle, puis des exercices) ;
- thème comme exercice de traduction (de la LM vers la LE) ;
- objectif d'enseignement/apprentissage de la LE: la formation esthétique, morale, intellectuelle de l'apprenant ;
- évaluation par écrit (textes à traduire, questions de civilisation, exercices de grammaire).

Cette méthodologie est déterminée par une **conception de la langue étrangère** qui supposait que :

- la LE est un ensemble de règles de grammaire et d'exceptions que l'on peut saisir dans les phrases d'un texte ;
- la LE est le véhicule de la culture, apprendre une LE c'est apprendre la culture, la littérature, les beaux-arts, etc. ;
- accéder à la culture étrangère, c'est s'entraîner à traduire (version : exercice de traduction de la LE vers la LM) des textes littéraires.

La **conception de l'apprentissage** prévoyait que :

- l'apprentissage c'est un moyen de formation intellectuelle par les activités de mémorisation des règles de grammaire et des exercices d'application de ces règles permettant de traduire des textes écrits ;

- le rôle de l'apprenant est passif: recevoir des informations et apprendre par cœur les règles de grammaire et beaucoup de vocabulaire ;
- l'apprentissage porte sur les formes écrites, pour l'oral on pratique l'oralisation des exercices.

La **conception d'enseignement** imposait :

- un rôle dominant de l'enseignant : il choisit le texte, le traduit mot-à-mot, explique les règles de grammaire, propose des exercices et des traductions à faire ;
- le matériel didactique : le texte comme support didactique.

En classe les enseignants pratiquaient les **activités didactiques** suivantes :

- au début les séquences de LE présentent des phrases ou petits textes produits par le professeur ou l'auteur du manuel, après ce sont les textes littéraires ;
- la leçon est organisée autour d'un thème de grammaire (morphosyntaxe, parfois vocabulaire) illustré dans le texte ;
- l'accès au sens de fait par la traduction ;
- les mots sont présentés sous forme de listes, hors contexte, appris par cœur ;
- grammaire est déductive: énoncé de la règle, puis exercices d'application ;
- les activités principales sont les exercices à trous et de traduction.

2. Méthodologie directe (MD). Méthode directe

La base de la méthode directe est le **principe direct**: éviter la LM.

Selon Ch. Puren, cette méthode suppose trois détours :

- le détour par la LM ;
- le détour par l'orthographe ;

- le détour par les règles de grammaires superflues.

La MD préconisait le respect des **principes pédagogiques** suivants :

- la **motivation** : prise en compte des capacités, des besoins et des intérêts de l'enfant ;
- l'**adaptation** : choix des contenus et des méthodes en fonction des capacités, des besoins et des intérêts de l'enfant ;
- la **progression** : choix des contenus du simple au complexe, du concret à l'abstrait, du simple au complexe, du particulier au général.

D'après la **conception de la langue** de la MD :

- la langue est un moyen de communication orale ;
- l'objectif de l'enseignement : apprendre à parler, à penser automatiquement en LE ;
- l'objet de l'enseignement c'est la langue de tous les jours, telle qu'elle est parlée par les locuteurs natifs ;
- la culture enseignée c'est la civilisation quotidienne, la réalité étrangère, la géographie et l'histoire du pays.

La **conception de l'apprentissage** stipulait que :

- l'acquisition d'un vocabulaire de plus en plus riche se fait dans des phrases sans traduction ;
- le rôle de l'apprenant est de comprendre en devinant, d'apprendre en imitant et de retenir en répétant.

La **conception de l'enseignement** imposait :

- le rôle de l'enseignant: enseigner directement en LE, corriger les erreurs ;
- l'accent mis sur l'enseignement de la prononciation et de l'oral. Les erreurs de prononciation sont analysées et expliquées ;
- la grammaire inductive et implicite ;
- les contenus sous forme de dialogues fabriqués par les auteurs des manuels ;

- les supports didactiques : les images, cartes géographiques, vues, journaux, revues, etc. ;
- les procédés utilisés : imitatifs (répétition intensive et mécanique), intuitifs (deviner les sens) ; interrogatifs (formuler des questions, donner des réponses).

Comme **activités didactiques** on proposait :

- les contenus choisis portant sur les situations de la vie quotidienne ;
- le vocabulaire (usuel) prioritaire par rapport à la grammaire; enseignement du vocabulaire concret en s'appuyant sur l'environnement de la salle, du vocabulaire abstrait par association et analogie avec les mots déjà connus ;
- les mécanismes grammaticaux compris intuitivement et exercés fréquemment pour créer des automatismes ;
- l'acquisition de la prononciation consciente et méthodique (imitation et exercices d'application).

En classe les **activités privilégiées** étaient :

- les exercices de conversation (dialogue oral « questions – réponses » professeur – élève), sujets de conversation (exposés présentés oralement par les élèves) ;
- les lectures : lecture-reprise (texte qui résume les activités de la leçon), lecture expliquée (comprendre le texte et assimiler les éléments nouveaux), lecture cursive (à haute voix), lecture spontanée (en dehors de la classe).

3. Méthodologie active (MA). Méthode éclectique

La MA présente un ajustement de la **méthode directe** :

- dans **l'enseignement/apprentissage du vocabulaire** : la méthode intuitive plus le recours à la LM pour assurer une meilleure compréhension du sens (élément de pragmatisme didactique) ;

- dans l'**enseignement de la grammaire** : la démarche inductive plus un apprentissage « raisonné », réflexif et actif, plus le retour de la syntaxe, plus la traduction des auteurs français au niveau avancé ;
- dans la **méthode orale** : la méthode imitative-répétitive dans l'enseignement de la phonétique plus le texte écrit (narratif) comme support didactique, plus les exercices écrits.

4. Méthodologie audiovisuelle (MAV). Méthodes audio-orale (MAO) et structuro-globale- audiovisuelle (SGAV)

La **conception de la langue** de la MAV stipulait que la langue (parlée) est :

- un moyen de communication (mise en dialogues, elle assure une compréhension et une communication immédiate) ;
- un ensemble de structures morphosyntaxiques et phonologiques ;
- un ensemble d'habitudes (automatismes linguistiques).

Selon la **conception de l'apprentissage**, apprendre une LE suppose les quatre habiletés (*skills*) :

- la compréhension orale (CO) ;
- la compréhension écrite (CE) ;
- l'expression/orale (EO) ;
- l'expression écrite (EE).

D'après la même conception l'oral est prioritaire, les règles de grammaire sont induites, le rôle de l'apprenant est de répéter de façon intensive pour former des automatismes.

La **conception de l'enseignement** imposait :

- le principe des « *minimal steps* » / « *step by step* » : une progression grammaticale très stricte, programmée par unités élémentaires de difficulté minimale, qui permet d'éviter les risques d'erreurs chez les apprenants ;

- le principe de l'appui sur la LM : l'analyse contrastive entre la LM et la LE permet de choisir les éléments à enseigner et l'ordre de leur présentation ;
- le principe de la progression du simple au complexe et du semblable (LM et LE) au dissemblable ;
- l'utilisation systématique des supports audiovisuels ;
- l'erreur n'est pas tolérée ;
- la méthode **directe** : faire comprendre le sens et la règle de grammaire sans passer par la LM ;
- la méthode **orale** : l'oral est prioritaire par rapport à l'écrit ;
- la méthode **active** : motivation, adaptation, progression ;
- la méthode **interrogative** : multiples dialogues entre enseignant et apprenant (description d'images, résumés, narrations, passages au discours indirect autour des supports audiovisuels) ;
- la méthode **intuitive** : comprendre intuitivement la signification ou le fonctionnement d'un fait de langue ;
- la méthode **imitative** et **répétitive**.

Parmi les **activités didactiques** les enseignants choisissaient :

- les listes de phrases-modèles ou dialogues-modèles que l'apprenant devait mémoriser ;
- les exercices systématiques de compréhension auditive (écouter) et de production (répéter) ;
- la lecture de texte pour la compréhension écrite ;
- les deux procédés cognitifs : l'analogie et l'exercice structural :
 - par la répétition des structures lexicales et morphosyntaxiques on crée les automatismes ;
 - les opérations pratiquées de substitution et de transformation (nominalisation, pronominalisation, relativisation, passivation, négation, interrogation, etc.) à partir d'une structure de base ;
- la dramatisation : faire jouer aux apprenants les dialogues mémorisés ou de leur invention ;

- les questions sur image : faire parler les apprenants à partir des questions sur une image ;
- les questions sans image : faire parler les apprenants sur un thème ;
- les exercices structuraux ;
- la conversation dirigée : faire parler à partie du dialogue de la leçon ;
- la transposition d'un dialogue en narration et le vice-versa ;
- le dialogue ou le récit interrompu : les groupes inventent des suites, puis la mise en commun pour un récit ou dialogue unique ;
- la transposition : communiquer librement à partir des thèmes proposés.

Les **étapes** du déroulement d'une séquence pédagogique étaient les suivantes :

- **présentation** : dialogue enregistré qu'on passe deux fois pour comprendre le contenu global et formuler des hypothèses ;
- **explication** : consolider la compréhension de chaque réplique en utilisant les réalités, les relations, gestes, mimiques, etc. ;
- **répétition-mémorisation** : correction phonétique et mémorisation des groupes sonores dans la reproduction des répliques du dialogue (méthode verbo-tonale) plus les exercices de dramatisation (rejouer le dialogue) ;
- **exploitation** (sur ou sans image) : utilisation créative des acquis.

5. Approche communicative (AC). Méthode communicative (MC)

Selon l'AC apprendre une LE, c'est acquérir la **compétence de communication** dans cette LE. Communiquer c'est produire des **actes de parole** (un énoncé produit dans une intention de communication; dans un acte de communication : interrogation, demande, promesse, etc.). Communiquer c'est **agir sur les autres (aspect pragmatique)** à

travers les actes de parole adéquats, compte tenu de la situation, les rapports sociaux, la psychologie des gens, etc.

E. Bérard formule les **principes directeurs** de l'AC :

- enseigner la compétence de communication ;
- travailler les différentes composantes de la compétence de communication ;
- travailler sur le discours (échanges complets) ;
- privilégier le sens (l'essentiel c'est de faire passer le sens) ;
- enseigner la langue dans sa dimension sociale (les registres de langue).

La **compétence de communication** comprend **les composantes** suivantes :

- la compétence **linguistique** (lexique, morphosyntaxe, etc.) ;
- la compétence **sociolinguistique** (normes sociales de l'emploi de la LE) ;
- la compétence **discursive** (organisation de différents types de discours, la cohérence) ;
- la compétence **référentielle** (informations sur les domaines d'expérience, ex.: lecture d'un journal de politique, d'une revue, etc.) ;
- la compétence **stratégique** (compensation des ratés d'expression, ex. : des gestes pour remplacer les mots).

La **conception de la langue** de l'AC suppose que la langue est :

- un **système** (constitué des sous-systèmes phonologique, morphosyntaxique, lexical) et **les conditions sociolinguistiques** de son emploi ;
- un **instrument de communication** qui sert à **exprimer les idées** et à **agir sur les autres** par le discours.

Communiquer c'est adapter les formes linguistiques à **l'intention de communication** (actes de parole : donner un ordre, faire une promesse, demander une permission, etc.) et à **la situation**

de communication (statut, rôle, rang social, état psychologique des locuteurs).

Les **quatre habiletés linguistiques** (CO, CE, EE, EO) ont la même importance.

La **conception de l'apprentissage** spécifique que :

- apprendre une LE c'est un processus interne, conscient, créateur et réflexif ;
- apprendre une LE c'est produire des énoncés (phrases en contexte situationnel: compétence grammaticale plus compétence de communication) qui n'ont pas été lus, ni entendus avant (créativité) ;
- l'apprenant est actif: il découvre, comprends, intériorise et maîtrise les mécanismes de fonctionnement de la LE ;
- l'apprenant a des connaissances antérieures qu'il faut mettre à profit pour faciliter l'apprentissage.

Selon la **conception de l'enseignement** de L'AC l'enseignant doit:

- connaître le **profil de l'apprenant: vécu scolaire** (études accomplies, langue(s) connue(s), statut social : disponibilités en dehors des cours, accès aux sources d'information, etc.), **le type d'enseignement** (intensif/extensif), **le cadre d'accueil** (institutionnel, privé, etc.), **les moyens** (local, matériels, documents, etc.) ;
- créer des conditions de **confort intellectuel**, une atmosphère de **sécurité psychologique** (l'acceptabilité du message passe avant la grammaticalité de l'énoncé), **éviter toute attitude dévalorisante** (la correction de l'erreur se fait à la fin de l'activité) ;
- organiser une **communication décentralisée** (élève – élève).

Dans le choix du **matériel didactique** les enseignants font recours aux **documents authentiques**, sans phrases stériles (savoir exprimer les émotions/sentiments).

La **démarche privilégiée** est celle **onomasiologique** (de l'acte de parole vers les formes linguistiques qui l'expriment) (*versus* sémasiologique).

On commence à enseigner **la cohérence discursive** : – *Paul, tu sors cet après-midi ? – Regarde le temps qu’il fait ! (– Non, je n’ai aucune envie de sortir.)*

La progression est conçue en fonction des critères de situation (à la poste, au restaurant, etc.), des actes de parole et des notions.

Le recours à la LM est possible pour explications difficiles, traductions de certaines expressions, pour faire réfléchir les apprenants sur les différences et les analogies entre les deux LL.

Quant au traitement de l’erreur : l’erreur est tolérée, elle fait partie du processus d’apprentissage, elle permet d’évaluer le niveau des connaissances, d’établir les carences, de trouver des moyens de remédiation.

E. Bérard identifie quatre phases/étapes des séquences pédagogiques :

- compréhension ;
- acquisition ou pratique de la langue ;
- expression guidée ;
- expression libre.

Les **activités didactiques** des étapes mentionnées sont expliquées comme suit :

- **phase de compréhension ou de présentation** : donner aux apprenants ce qu’ils ont à apprendre et à exercer (écoute active des expressions nouvelles : dialogues accompagnés d’images et activités post-écoute) ;

- **la phase d’acquisition (pratique de la langue) ou d’exercice** : exercices comportant des contraintes (grammaticales et/ou communicatives) pour utiliser les éléments de la LE nouvellement acquis ; types d’exercices (selon E. Bérard) :

- exercices de repérage (souligner ...) et à trous (compléter par...);
- exercices de transformation ;

- exercices questions-réponses ;
- exercices de conversation (compléter les répliques ou restituer l'ordre des répliques) ;
- exercices de paraphrase et de discours rapportés (expliquer une situation de communication) ;

- **la phase de communication ou d'expression guidée/libre** avec les activités :

- d'expression guidée à partir des supports (photos, images, dessin, etc.) ;
- d'expression guidée ou libre à partir du groupe (débat, discussions, réalisation des tâches, etc.) ;
- de simulation et jeux de rôles avec les types suivants (selon H. Bess) :
 - ❖ dramatisation : faire jouer aux apprenants des rôles appris par cœur, jouer ou recréer une situation avec ou sans support (image) ;
 - ❖ simulation : utiliser en classe la LE dans des situations de la réalité quotidienne (demander des informations, faire des achats, commander un repas, consulter un médecin) ;
 - ❖ jeu de rôle : faire jouer aux apprenants des rôles dans lesquels ils font semblant d'être quelqu'un d'autre ;

- **la phase de découverte, de systématisation et de fixation de l'expression linguistique ou consolidation** à n'importe quel moment de la leçon (ex. : quand la compréhension du contenu est bloquée par l'insuffisance de la maîtrise de la forme linguistique) par **les exercices de conceptualisation** : les apprenants essaient de comprendre, d'expliquer le fonctionnement morphosyntaxique, sémantique ou pragmatique à partir d'une séquence de langue (texte ou corpus d'exemples) se basant sur les connaissances déjà acquises de la LE et de la LM.

6. Perspective actionnelle (PA)

L'**objectif social** auquel doit répondre l'apprentissage d'une LE c'est : pouvoir participer à la mobilité professionnelle, académique, personnelle, possible grâce à l'intégration européenne.

L'apprenant devient **plurilingue** et apprend **l'interculturalité**.

Dans l'utilisation de la langue l'accent est mis sur :

- apprendre à agir ;
- agir pour apprendre.

Tout acte de parole répond à un objectif et remplit une tâche.

On ne parle pas pour ne rien dire.

Selon le CECR, adopter la PA c'est entraîner les apprenants à accomplir des **tâches** à l'aide de l'outil linguistique, de la plus élémentaire, faire passer son message dans un énoncé unique, jusqu'à la réalisation en groupe d'un projet complexe à long terme. La communication ne constitue pas un objectif, elle est un moyen au service de l'action. Elle permet à l'apprenant d'agir pour réaliser la tâche.

L'apprenant est envisagé comme un **acteur social** : la langue et la culture sont des instruments d'action et non seulement de communication. On ne communique plus seulement pour *parler avec l'autre*, mais on communique pour *agir avec l'autre*.

Les formes grammaticales, le lexique, la phonétique sont des « outils linguistiques » et non des « objectifs linguistiques ».

Lorsque l'enseignant demande à l'apprenant de parler à autrui, il s'agit d'un acte social (non seulement d'un acte de parole).

D'après les principes de la PA l'apprentissage est une action qui exige de l'apprenant des connaissances de la langue, des capacités d'interaction avec le groupe, l'utilisation de l'imagination.

La PA recommande la **pédagogie par tâches**. « Il y a une « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui mobilise(nt) stratégiquement des compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé ». « Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé ». (CECR)

La tâche est une unité organisationnelle qui ordonne les objectifs et favorise la motivation des apprenants, elle comporte les caractéristiques suivantes :

- elle est contextualisée dans une situation authentique ;
- elle a un objectif défini et un produit final concret ;
- elle exige une stratégie et une planification ;
- elle offre à l'apprenant la liberté d'appliquer les ressources disponibles.

L'apprenant apprend la langue par la réalisation de tâches de la vie quotidienne ou professionnelle. La tâche « finale » (finalité d'une séquence pédagogique) pourra être réalisée si l'apprenant est entraîné dans les activités lui permettant d'acquérir les outils langagiers et culturels nécessaires. En travaillant à la réalisation d'une tâche, la langue sera utilisée comme outil de communication. Le double objectif de la tâche est : la tâche elle-même plus la correction de la langue utilisée pour la réaliser.

Le CECRL propose une **typologie des tâches** :

- tâches « cibles » choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors de la classe ou du contexte d'apprentissage ;
- tâches de communication pédagogique fondées sur la situation de la classe, jouer le jeu de l'utilisation de la LE ;
- tâches de pré-communication pédagogique: des exercices de manipulation décontextualisée des formes linguistiques.

La pédagogie par tâches permet la **centration sur le groupe** : le travail en groupe (lieu de collaboration et de coopération) mène à la réalisation des tâches.

Pédagogie par projet fait partie, elle aussi, des principes de la PA :

- tout projet doit aboutir à la réalisation d'un produit ;
- le projet est une méthode très libre qui mobilise un nombre important de compétences (en particulier méthodologiques) ;
- les buts : la socialisation des élèves (apprentissage coopératif), action commune en communiquant en LE, réalisation des tâches intermédiaires.

À consulter :

1. Bérard E. *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. Paris, 1991.
2. Dospinescu V. *Didactique des langues*. Iași : Editura Junimea, 2002.
3. Puren Ch. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan, 1978.
4. Robert J.-P. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys, 2008.
5. Tagliante C. *La classe de langue*. Paris, 1994.
6. Windowson H.G. *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Paris, 1984.
7. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, n° 45, janvier 2009, Paris.

Thème II : Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)

Objectifs

L'exposé du thème permettra :

- de définir les concepts de compétence et de tâche ;
- de décrire le système des compétences proposées par le CECR ;
- d'expliquer les composantes de la compétence à communiquer langagièrement ;
- de reproduire les activités langagières ;
- d'énumérer les niveaux de compétence linguistique des utilisateurs des langues.

La réalisation des TP/TD (sur www.moodle.usm.md) permettra :

- de déterminer les niveaux de compétence linguistique selon les descripteurs proposés ;
- de répartir les descripteurs en fonction du niveau de compétence linguistique ;
- d'établir la correspondance des méthodes de FLE au CECR ;
- d'évaluer les atouts du CECR pour les systèmes éducatifs des pays.

Le CECR offre une **base commune** pour l'élaboration des programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe.

Le CECR définit les **niveaux de compétence** qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie.

Le CECR recommande une **approche plurilingue**. Le plurilinguisme c'est une compétence communicative constituée des langues connues par l'utilisateur qui se trouvent en corrélation et interagissent.

Le CECR privilégie la **perspective actionnelle** : l'apprenant est un acteur social ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances données, à l'intérieur d'un domaine particulier d'action.

Selon le CECR **l'usage/apprentissage d'une langue** suppose **les caractéristiques suivantes** : des actions faites par les gens qui développent un ensemble de **compétences générales** et une **compétence à communiquer langagièrement** dans des **contextes** et **conditions** variés en se pliant à différentes **contraintes** pour réaliser des **activités langagières** permettant de traiter (en réception ou production) des **textes** sur des thèmes des **domaines** particuliers, en mobilisant les **stratégies** convenables pour l'accomplissement des **tâches** à effectuer.

Les **compétences** sont l'ensemble des connaissances, des habilités et des dispositions qui permettent d'agir.

Les **compétences générales** ne sont pas propres à la langue, mais sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toute sorte, y compris langagières.

Le **contexte** renvoie à la multitude des événements et des paramètres de la situation, propres à la personne mais aussi extérieurs à elle, dans laquelle s'inscrivent les actes de communication.

Les **activités langagières** impliquent l'exercice de la compétence à communiquer langagièrement, dans un domaine déterminé, pour traiter (recevoir et/ou produire) un ou des textes en vue de réaliser une tâche.

Le **texte** est toute séquence discursive (orale et/ou écrite) inscrite dans un domaine particulier et donnant lieu à une activité langagière au cours de la réalisation d'une tâche.

Les **domaines** sont les grands secteurs de la vie sociale où se réalisent les interventions des acteurs sociaux : éducationnel, professionnel, public, personnel.

La **stratégie** est un agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche.

La **tâche** est toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé.

Les **compétences générales individuelles** se composent des :

- **savoirs** (des connaissances résultant de l'expérience sociale ou d'un apprentissage académique) ;
- **habiletés** ou les **savoir-faire** (la mise en place des savoirs, la maîtrise procédurale : conduire une voiture...) ;
- **savoir-être** (des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des attitudes manifestées dans l'interaction sociale) ;
- **savoir-apprendre** (des savoir-être disposés à découvrir l'autre : une langue, une culture, d'autres personnes, des connaissances nouvelles).

La **compétence à communiquer langagièrement** a trois composantes : **linguistique, sociolinguistique** et **pragmatique**.

La **compétence linguistique** est celle qui a trait aux savoirs et aux savoir-faire relatifs aux dimensions du système d'une langue : l'étendu et la qualité des connaissances, l'organisation cognitive, le mode de stockage mémoriel de ces connaissances (ex. réseaux associatifs), leur accessibilité (activation, rappel, disponibilité).

La **compétence sociolinguistique** représente les paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue (norme sociale, règles de politesse, styles/registres de langue).

La **compétence pragmatique** c'est l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation des actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios d'échanges interactionnels (cohésion, cohérence, genres et types de textes, effet d'ironie ou de parodie...).

La **compétence linguistique** est constituée de :

- la **compétence lexicale** : connaissance et capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue ;

- la **compétence grammaticale** : capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées ;
- la **compétence sémantique** traite des questions relatives à l'organisation du sens des mots ;
- la **compétence phonologique** : connaissance de la perception et de la production des sons et des phénomènes phonétiques ;
- la **compétence orthographique** : connaissance de la perception et de la production des symboles qui composent les textes écrits.

La **compétence sociolinguistique** comprend :

- les marqueurs de relations sociales ;
- les règles de politesse ;
- les expressions de la sagesse populaire ;
- la différence de registre ;
- le dialecte et l'accent.

La **compétence pragmatique** comporte :

- la **compétence discursive** : produire des messages organisés, structurés et adaptés ;
- la **compétence fonctionnelle** : produire des messages utilisés pour la réalisation des fonctions communicatives ;
- la **compétence de conception schématique** : produire des messages segmentés selon des schémas interactionnels et transactionnels.

Pour résumer le système **des compétences** du CECR on pourrait énumérer :

- les compétences **générales individuelles** : savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre ;
- la compétence **communicative** :
 - linguistique (grammaticale, lexicale, phonologique, orthographique) ;
 - sociolinguistique ;

- pragmatique (discursive, fonctionnelle, interactionnelle).

Le CECR propose les **activités langagières** suivantes :

- **réception** (orale et/ou écrite) : c'est comprendre le contenu d'un document ou d'un exposé oral ;
- **production** (orale et/ou écrite) : c'est faire des présentations et des exposés oraux, des études et des rapports écrits ;
- **interaction** dans un échange d'au moins deux locuteurs : c'est anticiper sur la suite du message en cours et préparer une réponse ;
- **médiation** permet (par la traduction, l'interprétariat, le résumé, le compte-rendu) de produire à l'intention d'un tiers une (re)formulation accessible d'un texte.

Les **domaines d'activité** des utilisateurs des langues seraient :

- le **domaine public** : tout ce qui relève des échanges sociaux ordinaires (relations commerciales et civiles : services publics, activités culturelles, de loisir dans les lieux publics, relations aux médias, etc.) ;
- le **domaine personnel** sera caractérisé par les relations familiales et les pratiques sociales individuelles ;
- le **domaine professionnel** : tout ce qui concerne les interventions et les relations des acteurs dans l'exercice de leur activité professionnelle ;
- le **domaine éducationnel** : où l'acteur se trouve dans un contexte (le plus souvent institutionnalisé) de formation et est censé y acquérir des connaissances ou des habiletés définies.

Le CECR introduit **6 niveaux de compétence linguistique** des utilisateurs des langues :

1. A utilisateur élémentaire

A1 introductif ou de découverte

A2 intermédiaire ou de survie

2. B utilisateur indépendant

B1 niveau seuil

B2 avancé ou indépendant

3. C utilisateur expérimenté

C1 autonome

C2 maîtrise

Pour résumer, le CECR c'est:

- **6 niveaux de compétence** : A1, A2, B1, B2, C1, C2 ;
- **5/6 activités langagières** : CO, CE, EO, EE, EOI, (EEI) ;
- **3 compétences communicatives** : linguistique, sociolinguistique, pragmatique ;
- **perspective actionnelle.**

À consulter :

1. *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.*
2. *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Guide pour utilisateurs.*
3. *La communication dans la classe de langue.* Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1993.
4. Robert J.-P. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris : Ophrys, 2008.
5. Tagliante C. *L'évaluation et le Cadre européen commun.* Paris : CLE International, 2005.

Thème III : Curriculum national

Objectifs

L'exposé du thème permettra :

- d'énumérer les compétences spécifiques à la discipline par domaine curriculaire ;
- de définir la notion de sous-compétence ;
- d'exemplifier la corrélation entre compétence – sous-compétence – contenu – activité.

La réalisation des TP/TD (sur www.moodle.usm.md) permettra :

- de comparer les systèmes de compétences proposés par le CECR et le *Curriculum national* ;
- de déterminer les types de compétences selon les domaines curriculaires des séquences pédagogiques ;
- formuler des sous-compétences selon les domaines curriculaires.

Le *Curriculum national* présente la **structure** suivante :

- le concept de la discipline ;
- les compétences-clés/transversales ;
- les compétences transdisciplinaires ;
- les compétences spécifiques ;
- les sous-compétences, contenus, activités par classe ;
- les domaines et les contenus linguistiques / thématiques par classe ;
- les aires et les actes de communication ;
- les stratégies didactiques ;
- les stratégies d'évaluation.

Selon les recommandations du Conseil de l'Europe les **compétences-clés/transversales** dérivent de l'expérience sociale en général :

- 1) compétence à communiquer en langue maternelle ;
- 2) compétence à communiquer dans une langue étrangère;
- 3) compétences à apprendre ;
- 4) compétences interpersonnelles, civiques, morales ;

- 5) compétences de base en mathématiques, sciences et technologies ;
- 6) compétences digitales dans le domaine des TIC ;
- 7) compétences culturelles et interculturelles ;
- 8) compétences d'entrepreneuriat ;
- 9) compétences actionnelles stratégiques ;
- 10) compétences d'autoformation et d'autoréalisation.

Les **compétences spécifiques** à la discipline des langues étrangères sont formulées par domaines curriculaires :

- domaine communication : **linguistiques** (CECR), **communicatives** (réception/production des messages écrits/oraux ; interaction/médiation écrite/orale), **pragmatiques** (CECR) ;
- domaine culture : **interculturelles** (appropriation des valeurs culturelles – arts), **socioculturelles** (géographie, histoire, politique) ;
- domaine connexion : **interdisciplinaires**, **interlinguistiques** (basées sur la terminologie des langues apprises), **interculturelles** ;
- domaine comparaison : **méthodologiques** (savoir-apprendre : habiletés de travail en autonomie) ;
- domaine communauté : **civiques** (attitudinales et axiologiques : intériorisation/appropriation des valeurs universelles/nationales pour se former des attitudes).

Le *Curriculum national* propose le concept de **sous-compétence** qui représente un pré-requis, une partie composante de la compétence spécifique, est formé durant une unité/année d'étude.

La **corrélation compétence – sous-compétence – contenu – activité** pourrait être exemplifiée au niveau B1, par la X^e classe :
domaine communication :

- compétence communicative : réception des messages oraux ;
- sous-compétences : identification de l'information-clé, réalisation des instructions simples, orientation dans l'espace, identification des attitudes émotives, identification des registres de langues ;

- formes de présentation des contenus : textes descriptifs, enregistrements audio/vidéo, exposés oraux, descriptions, poésies, dialogues, interviews ;
- activités : exercices de compréhension globale, exercices d'identification de l'information, instructions simples, exercices d'évaluation des compétences.

À consulter :

1. *Curriculum pentru disciplina Limba străină I. Clasele V-IX.* Chișinău : Cartier, 2010.
2. *Curriculum pentru disciplina Limba străină I. Clasele X-XII.* Chișinău : Știința, 2010.
3. *Ghid pentru implementarea curriculumului modernizat. Limba străină I.* Chișinău : Cartier, 2010.
4. *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.*
5. *La communication dans la classe de langue.* Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1993.
6. Robert J.-P. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE.* Paris : Ophrys, 2008.
7. Tagliante C. *L'évaluation et le Cadre européen commun.* Paris : CLE International, 2005.

Thème IV : Projection didactique

Objectifs

L'exposé du thème permettra :

- de reproduire les niveaux de la taxonomie de Bloom ;
- de déterminer l'emploi des verbes opérationnels en fonction des niveaux ;
- de formuler des sous-compétences en fonction des niveaux ;
- de décrire les étapes des quatre modèles de leçon de FLE ;
- d'expliquer les notions de tâche, activité, exercice ;
- d'énumérer les démarches, méthodes, techniques d'une leçon de FLE.

La réalisation des TP/TD (sur www.moodle.usm.md) permettra :

- de formuler les sous-compétences et les objectifs opérationnels ;
- de comparer différents modèles de leçon de FLE ;
- de classer les activités selon les compétences développées ;
- de proposer des activités pour les séquences pédagogiques ;
- d'argumenter le choix de stratégie/démarche/méthode/technique ;
- de concevoir/projeter des séquences pédagogiques.

Dans le système éducatif de notre pays il existe quelques **documents de projection didactique** : projet annuel (de longue durée) par unité didactique, projet de l'unité didactique, projet de la leçon.

Les éléments du **projet annuel (de longue durée)** par unité didactique sont les suivants : compétences spécifiques par domaine, sous-compétences, contenus, nombre d'heures, date, remarques.

Les éléments du **projet de l'unité didactique** sont les suivants : sous-compétences, contenus, activités, ressources matérielles, ressources procédurales, temps, évaluation, date.

Les éléments du **projet de la leçon** sont les suivants : classe, unité, leçon, durée, compétences par domaine, objectifs, scénario (sous-compétences, étapes, activités d'enseignement/apprentissage, ressources (stratégie, techniques, supports), évaluation, durée).

Dans la **formulation des objectifs** sont recommandés les niveaux de la **taxonomie de Bloom** :

- **connaissance** : l'information est connue et mémorisée ;
- **compréhension** : comprendre ou interpréter ;
- **application** : transférer un élément pour l'appliquer ailleurs ;
- **analyse** : identifier et organiser les éléments ;
- **synthèse** : prendre des éléments pour former un tout ;
- **évaluation** : établir des jugements de valeur basés sur des critères précis.

Dans la formulation des objectifs sont utilisés les **verbes opérationnels** classifiés par niveau :

- **connaissance** : *définir, identifier, énumérer, nommer, réciter, reconnaître, décliner, décrire...*
- **compréhension** : *classifier, comparer, décrire, expliquer, exprimer, identifier, résumer...*
- **application** : *classifier, démontrer, modifier, opérer, mettre en relation, résoudre, utiliser...*
- **analyse** : *analyser, calculer, comparer, déduire, examiner, discriminer, distinguer, prouver...*
- **synthèse** : *comparer, créer, étudier, concevoir, développer, formuler des hypothèses, gérer, proposer un plan, schématiser, rédiger...*
- **évaluation** : *argumenter, évaluer, critiquer, défendre, estimer, juger, justifier, apprécier...*

Dans les guides pédagogiques les auteurs recommandent la **taxonomie de Bloom révisée**

- **reconnaître** : récupérer de l'information,
- **comprendre** : traiter l'information,
- **appliquer** : mobiliser les connaissances/stratégies dans des situations/contextes,
- **analyser** : identifier les composantes d'un tout,
- **évaluer** : estimer en appliquant des critères,
- **créer** : concevoir une méthode/projet/plan/produit original.

Dans la formulation des objectifs spécifiques sont mentionnés quelques **éléments de structure** :

- décrire une activité de l'apprenant identifiable par un comportement observable ;
- mentionner les conditions dans lesquelles le comportement souhaité doit se manifester ;
- indiquer à quel niveau doit se situer l'activité terminale de l'apprenant et quels critères serviront à évaluer les résultats.

Les documents avisés par le ME proposent des exemples de **formulation des sous-compétences** par niveau :

connaissance

- observation/mémorisation de l'information exacte du texte ;
 - connaissances des faits, données, idées ;
 - réponse à des questions du type reproductif ;
- consignes suggérées : *énumérer, définir, décrire, nommer...*

compréhension

- compréhension de l'information ;
 - identification de la signification ;
 - modification de l'information ;
 - détermination des relations entre idées, faits, définitions, valeurs ;
 - interprétation et comparaison des faits ;
 - identification des causes, prévision des conséquences ;
- consignes suggérées : *résumer, décrire, interpréter, comparer...*

application

- solution des problèmes ;
 - utilisation de l'information ;
 - application des concepts en contextes.
- consignes suggérées : *démontrer, compléter, appliquer, modifier, classifier, associer...*

analyse

- analyse des problèmes ;
- analyse des arguments et contre-arguments, genre/type de texte ;
- identification des parties composantes, des implicites ;
 consignes suggérées : *analyser, ordonner, expliquer, classifier, comparer, sélectionner...*

synthèse

- proposition des solutions ;
- formulation de nouvelles idées ;
- généralisation des faits et des données ;
- corrélation des connaissances ;
- formulation des hypothèses ;
 consignes suggérées : *modifier, intégrer, créer, réaliser un plan, composer, formuler...*

évaluation

- comparaison des idées ;
- appréciations/jugements portés sur les faits étudiés ;
- évaluation des valeurs des idées ;
- choix argumenté ;
- appréciation de la valeur ;
 consignes suggérées : *apprécier, recommander, hiérarchiser, comparer, juger, argumenter...*

Pour les **étapes de la leçon** nous pouvons présenter quelques modèles :

modèle classique :

- captage de l'attention ;
- réactualisation des connaissances antérieures ;
- présentation du matériel-stimulus ;
- gestion de l'apprentissage ;
- gestion du feed-back ;
- évaluation de la performance ;
- transfert de connaissance dans des contextes nouveaux ;

- devoir ;
- bilan ;

modèle de l'AC :

- compréhension ;
- acquisition ou pratique de la langue ;
- expression guidée ;
- expression libre ;

modèle de l'accès au sens – analyse du fonctionnement de la langue – expression :

- accès au sens :
 - anticipation ;
 - compréhension globale ;
 - compréhension détaillée ;
- analyse du fonctionnement du langage :
 - repérage/identification des éléments linguistiques ;
 - conceptualisation : analyse des phénomènes de la LE ;
- expression :
 - systématisation contextualisée : développement de la compétence de l'expression ;
 - production ;

modèle de l'évocation – réalisation du sens – réflexion – extension (ERRE) :

- **évocation** : actualisation, anticipation, problématisation; activités : associations, remue-méninges, etc. ;
- **réalisation du sens** : accès au contenus nouveaux; activités : lecture, écoute, visionnage, analyse, comparaison, synthèse ;
- **réflexion** : connexion des connaissances nouvelles au système des connaissances antérieures, expression des aspects nouvellement connus ;
- **extension** : production des textes propres, devoirs, informations supplémentaires.

Dans les sources didactiques il n'y a pas d'unanimité concernant la définition et la classification des **activités d'enseignement/apprentissage**.

R. Bouchard considère qu'il y a trois catégories non hiérarchisées entre elles : « les **exercices** (travail sur la correction linguistique), les **activités** (travail sur l'efficacité) et les **tâches** (travail sur l'efficacité des textes produits en situations réelles et évalués socialement) ».

Pour J.-P. Robert le terme d'**exercice** est associé ou opposé à celui d'**activité**.

Le *CECR* stipule que : 1) l'**exercice** (appelé **formel**) est un **exercice hors contexte** ; 2) l'**activité** c'est un **exercice en contexte** qui relève du champ de la communication (activité de réception, de production, d'interaction). Dans cette vision, l'activité est un parasyonyme de tâche.

Dans le **choix des activités d'enseignement/apprentissage** les enseignants suivent quelques étapes : stratégie → démarche → méthode → techniques/procédés.

Pour les leçons de langues étrangères les **démarches** possibles seraient :

- déductive : de la règle vers l'exercice ;
- inductive : du corpus vers la règle ;
- onomasiologique : du concept vers la forme ;
- sémasiologique : de la forme vers le concept ;
- analytique : prendre comme point de départ les formes (le code linguistique) ;
- globale : faire prévaloir l'étude du sens des messages ;
- interactive : combiner les deux précédentes.

Parmi les **méthodes** utilisées nous pouvons citer : traditionnelle, directe, active, SGAV, communicative, actionnelle.

Les **techniques pédagogiques** que les enseignants utilisent aux leçons de LE sont les suivantes : l'exposé, les exercices, les témoignages, la lecture, l'étude de cas, le jeu de rôle, le film, les simulations, le débat, la démonstration, l'expérimentation, l'enquête, la conduite de projet, etc.

À consulter :

1. *Curriculum pentru disciplina Limba străină I. Clasele V-IX.* Chișinău : Cartier, 2010.
2. *Curriculum pentru disciplina Limba străină I. Clasele X-XII.* Chișinău : Știința, 2010.
3. *Ghid pentru implementarea curriculumului modernizat. Limba străină I.* Chișinău : Cartier, 2010.
4. Arnaud M.-H. *Fabriquer des exercices de français.* Paris : Hachette, 1993.
5. Bara S. *Écritures créatives.* Grenoble : PUG, 2011.
6. Fustier M. et B. *Exercices pratiques de créativité à l'usage du formateur.* Paris : Éditions d'organisation, 2011.
7. *La communication dans la classe de langue.* Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1993.
8. Moirand S. *Enseigner à communiquer en langue étrangère.* Paris, 1982
9. Witte A.E. *Le cours de langue interactif. Outils et méthodes.* Paris : Ellipses, 2002.

Thème V : Compréhension de l'écrit (Réception des messages écrits)

Objectif

L'exposé du thème permettra :

- de définir la compréhension de l'écrit ;
- d'énumérer les stratégies de compréhension ;
- de reproduire les objectifs de la CE ;
- d'expliquer les types de lecture et leurs techniques selon J.-P. Cuq ;
- d'expliquer les démarches méthodologiques pour l'accès au sens selon M. Pendanx.

La réalisation des TP/TD (sur www.moodle.usm.md) permettra :

- de déterminer les types d'activités de compréhension de l'écrit selon les étapes ;
- de comparer les activités de compréhension de l'écrit à différents niveaux aux descripteurs du CECR ;
- de formuler des consignes en fonction des types/stratégies de lecture ;
- de proposer des activités de compréhension de l'écrit selon les niveaux de compétence.

La **compréhension de l'écrit** est l'opération mentale de décodage (accès au sens) d'un message écrit par un lecteur. Cela suppose l'exploitation des éléments accessibles aux apprenants qui les mènent à l'accès du sens et les fait ignorer les éléments qui dépassent le niveau de compétence linguistique des apprenants pour leur induire l'envie/offrir des stratégies de lecture en autonomie.

Il existe quelques **stratégies de compréhension** :

- **éviter la difficulté** qui consiste à continuer la lecture d'un texte sans s'interrompre à chaque mot inconnu ;
- **utiliser les connaissances antérieures** qui consiste à recourir aux indices situationnels (titre, images) et à les mettre en rapport avec les connaissances sur le sujet pour faire les hypothèses sur le sens d'un texte ;
- **exploiter le contexte** qui consiste à utiliser les indices linguistiques et extralinguistiques pour faciliter l'accès au sens des mots nouveaux.

Selon A.E. Witte, les activités de compréhension de l'écrit suivent quelques **objectifs** :

- suivre et comprendre l'actualité tout en apprenant la langue ;
- acquérir un vocabulaire soutenu et riche ;
- travailler la compréhension d'idées complexes et subtiles ;
- constituer un vocabulaire de base ;
- étudier la grammaire en contexte ;
- se familiariser avec la syntaxe spécifique de la langue écrite.

Le **CECR** propose des **descripteurs par niveaux** pour la compréhension de différents types de documents :

- la compréhension générale de l'écrit ;
- la compréhension de la correspondance ;
- lire pour s'orienter ;
- lire pour s'informer et discuter ;
- lire des instructions.

L'exploitation des documents en classe de langue répond à quelques **fonctions** :

- l'apport de données langagières: le texte est une source d'éléments langagières nouveaux à faire acquérir par l'apprenant ;
- l'apport d'informations culturelles ;
- l'apport des informations d'ordre scientifique et technique ;
- le support pour des activités d'expression ;
- la sensibilisation à des faits de langue, de communication ;
- le plaisir.

Selon J.-P. Cuq, il y a quelques **types de lecture** :

1) lecture globale/écrémage (parcourir un texte des yeux pour en saisir l'essentiel) avec

l'objectif de comprendre :

- les paramètres de la situation de communication ;
- l'intention de l'auteur ;
- la structure du texte ;

- le sens général du texte ;

la technique de survol (*skimming*) :

- repérage d'indices permettant la construction d'hypothèses sur le sens ;

- repérage d'éléments paratextuels permettant de définir la situation de communication.

2) lecture sélective/balayage (rechercher un élément d'information précis) avec

l'objectif de comprendre des informations spécifiques en fonction :

- de besoins immédiats ;

- d'une lecture postérieure d'approfondissement ;

la technique des balayages successifs (*scanning*) :

- repérage d'indices pertinents pour l'information recherchée ;

- relecture partielle.

3) lecture linéaire/intensive (attention attachée à la précision et au détail) avec

l'objectif de comprendre le sens littéral, les connotations, les implicites (lecture autonome) pour le plaisir du texte ou pour des besoins professionnels, dramatisation ;

les techniques :

- lecture intégrale exhaustive : lecture détaillée plus ou moins lente ;

- relectures partielles lentes et attentives par ensembles suivis pertinents ;

- lecture à haute voix.

M. Pendax formule quelques **propositions**

méthodologiques pour l'accès au sens :

1) mettre l'apprenant en situation active avec

les objectifs :

- motiver la lecture ;

- mettre l'apprenant dans une situation de saisie du sens à partir de questions ou de tâches à réaliser ;

les démarches :

- proposer des activités pré-, pendant, post-lecture ;
- proposer des projets de lecture (ensemble de consignes qui mettent l'apprenant dans la situation de recherche) : sensibiliser les apprenants à la thématique, proposer des activités non linguistiques pour aider à la recherche du sens, présenter une liste des éléments que l'apprenant devra repérer ;

2) aller du connu à l'inconnu avec

les objectifs :

- créer chez l'apprenant le sentiment que quelque chose de son univers de connaissances se trouve déjà dans le document ;
- aider l'apprenant à reconnaître le connu dans le document ;
- faciliter les procédures de recherche ;

les démarches :

- recueil de données préalables ;
- présentation du texte ;
- pré-lecture et exploitation de la situation initiale ;
- relance du processus de recherche au cours de la lecture ;
- recours à d'autres moyens (que ceux linguistiques) d'accès au sens ;
- accès au sens par la production de l'apprenant ;

3) formuler des consignes pour traiter du sens du texte avec

les objectifs :

- poser des questions d'élucidation qui obligent à rechercher le sens du texte ;
- aider à construire une démarche de recherche ;

les démarches :

- employer dans les questions un lexique différent de celui du texte ;
- ajouter aux questions *vrai/faux* un item *on ne sait pas*, demander d'écrire le fragment du texte qui justifie la réponse ;

- dans les activités d'appariement ou les QCM introduire des éléments de distorsion (un distracteur suffisamment distrayant) ou de polysémie ;
- obliger d'associer des éléments présents à des endroits différents dans le texte ;
- poser des questions qui suscitent des discussions, dont il faut déduire la réponse.

Les **activités de pré-lecture** les plus fréquentes sont :

- formuler des hypothèses à propos du texte en se fondant sur les indices qui l'accompagnent ;
- évoquer les données contextuelles indispensables des faits du texte ;
- remettre en ordre des phrases contenant les éléments essentiels du texte ;
- étudier le vocabulaire et les expressions-clés ;
- présenter un texte oral ou écrit sur le même genre ou traitant du même événement ;
- communiquer le thème du texte et mettre en place une activité de remue-méninges (*brain-storming*).

Les **activités pendant la lecture** pourraient être :

- déduire le sens d'après le contexte/identifier le ton du texte ;
- questions à choix multiples (QCM), questions *vrai/faux* ;
- questions : *qui ? quoi ? comment ? où ? quand ? pourquoi ?* ;
- identifier le but/l'intention de l'auteur (informer, persuader, amuser) ;
- déterminer le paragraphe qui résume l'essentiel du contenu ;
- trouver l'idée principale de chaque paragraphe, les phrases clés ;
- relever tous les mots du texte relatifs à un thème ;
- souligner les marqueurs de cohésion, les connecteurs, les indicateurs temporels, les temps verbaux ;
- proposer des titres pour les paragraphes/compléter, développer un titre ;

- prendre des notes: noter les idées, les arguments pour et contre, les exemples ;
- terminer un paragraphe/une phrase inachevés...

Les **activités après la lecture** seraient :

- proposer des titres pour le texte ;
- exprimer les sentiments, opinions et points de vue ;
- entamer des discussions ;
- interpréter les faits du texte en justifiant ;
- créer un texte d'après le modèle de celui étudié ;
- trouver des synonymes/antonymes/explication des termes proposés dans le texte.

A.E. Witte donne quelques **conseils d'exploitation en classe** des documents proposés pour la compréhension écrite :

- impliquer toute la classe, limiter l'activité à 20 min. maximum ;
- limiter l'utilisation de la presse écrite spécialisée ;
- limiter le nombre de mots ou les paragraphes d'un texte étudié ;
- ne pas fixer l'attention des apprenants sur les mots rares et techniques, se concentrer sur les expressions idiomatiques et induire leur utilisation par la suite ;
- faire lire les textes, les exploiter sur le plan linguistique pendant la leçon ;
- passer constamment entre la lecture du texte et l'expression orale des idées ;
- le texte exploité en classe devra faire l'objet d'un exercice de prononciation en faisant lire une phrase par chaque apprenant.

À consulter :

1. Arnaud M.-H. *Fabriquer des exercices de français*. Paris : Hachette, 1993.
2. Bertocchini P., Constanzo E. *Manuel d'auto-formation à l'usage des professeurs de langue*. Paris, 1989.
3. Cornaire C. *Le point sur la lecture*. Paris : CLE International, 1999.

4. Cuq J. P. et Gruca I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG 2002.
5. Pendanx M. *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris : Hachette, 1998.
6. Schiffler L. *Pour un enseignement interactif des langues*. Paris : Hatier/Didier, 1993.
7. Tagliante C. *La classe de langue*. Paris, 1994.
8. Witte A.E. *Le cours de langue interactif. Outils et méthodes*. Paris : Ellipses, 2002.

Thème VI : Compréhension de l'oral (Réception des messages oraux)

Objectifs

L'exposé du thème permettra :

- de définir la compréhension de l'oral ;
- d'expliquer les objectifs de la compréhension de l'oral selon C. Tagliante ;
- d'énumérer les types de l'écoute selon J.-P. Cuq ;
- de déterminer les activités en fonction des phases des démarches pédagogiques.

La réalisation des TP/TD (sur www.moodle.usm.md) permettra :

- de déterminer les types d'activités de compréhension de l'oral selon les étapes ;
- de comparer les activités de compréhension de l'oral à différents niveaux aux descripteurs du CECR ;
- de formuler des consignes en fonction des types / stratégies d'écoute ;
- de proposer des activités de compréhension de l'oral selon les niveaux de compétence.

La **compréhension de l'oral** c'est l'opération mentale de décodage (accès au sens) d'un message oral par un auditeur. Le manque de compréhension orale met l'apprenant dans « l'insécurité linguistique ». On peut percevoir ce qu'on a appris à percevoir. L'enseignant doit favoriser au maximum l'exposition de l'apprenant à la langue étrangère ce qui éduque l'oreille et mène à une meilleure discrimination auditive. Les apprenants sont incités à écouter sans vouloir tout comprendre.

Selon Ch. Tagliante **les objectifs** de la CO seraient :

objectifs lexicaux et socioculturels :

- découverte et reconnaissance de lexique en situation, de registres de langue en situation, de faits de civilisation ;

objectifs phonétiques :

- découverte des accents différents ;
- reconnaissance de sons (discrimination auditive) ;

objectifs discursifs et thématiques :

- repérage des mots-clés ;
- compréhension globale ;
- compréhension détaillée ;
- objectifs de morphosyntaxe ;
- reconnaissance de structures grammaticales en situation ;

objectifs stratégiques et méthodologiques :

- travail sur la prise de notes ;
- découverte ou reconnaissance de stratégies linguistiques (argumenter, défendre son point de vue, exemplifier...).

J.-P. Cuq propose des **objectifs** en fonction des **types de l'écoute** :

- **écoute de veille** se déroule de manière inconsciente, elle ne vise pas la compréhension, mais un indice entendu peut attirer l'attention ;
- **l'écoute globale** : on découvre la signification générale ;
- **l'écoute sélective**: repérer les passages où se trouve l'information nécessaire ;
- **l'écoute détaillée** : on découvre le sens de tous les mots.

Selon l'auteur cité, les **stratégies d'enseignement** de la CO seraient :

- mettre les apprenants dans la situation active (proposer des tâches avant les écoutes) ;
- élaborer des projets d'écoute ;
- utiliser des activités de pré-, pendant, post-écoute.

P. Bertocchi propose une **démarche pédagogique** en trois phases :

phase 1 pré-écoute :

- contextualisation : donner aux apprenants des informations sur la situation de communication et sur le document ;

- anticipation: faire des hypothèses sur le contenu du document (remue-méninges, conversation avec emploi des contenus linguistiques connus et/ou nouveaux, dialogues à partir des mots-clés, remise en ordre des phrases, projection du document sans le son) ;

phase 2 écoute :

- reconnaître les éléments de la situation de communication (qui parle à qui, de quoi, où, quand, pourquoi...);
- reconnaître le but/l'intention de la communication ;
- reconnaître les éléments spécifiques (noms, dates...);
- reconnaître les traits de l'oralité (ton, accent, registre) ;
- associer/transposer l'information à/dans des codes non-linguistiques (images...);
- exécuter les instructions entendues ;
- prendre des notes ;
- compléter une transcription lacunaire (à trous)...

phase 3 post-écoute :

- répondre aux questions : QCM, *vrai/faux*, ouvert ;
- créer un nouveau texte en utilisant les nouveaux acquis linguistiques ;
- imaginer la fin de la conversation ;
- faire une enquête/un sondage ;
- décrire les personnes qu'on a entendu parler en utilisant les indices fournis par le document sonore ;
- utiliser les « règles » de prise de parole analysées pendant l'écoute du document pour organiser un débat sur un autre sujet ;
- transformer le document sonore écouté dans un texte écrit ayant le même contenu (traduction intralinguale)...

Le CECR propose des **grilles de descripteurs** pour :

- comprendre une interaction entre locuteurs natifs ;
- comprendre en tant qu'auditeur ;

- comprendre des annonces et instructions orales ;
- comprendre des émissions de télévision et des films.

Le CECR décrit les **étapes des stratégies de réception** :

- planification : cadrage (identifier le contexte de communication) ;
- exécution : déduction (identifier des indices et tirer une déduction sur le sens exprimé) ;
- évaluation : vérifier des hypothèses (associer les indices au contexte) ;
- remédiation : réviser les hypothèses s'il y a lieu.

A.E. Witte formule quelques **conseils d'exploitation** des documents audiovisuels en classe de FLE :

- éviter les documents longs, la durée courte est essentielle ;
- choisir des documents en français standard (excepté les séquences consacrées aux variantes régionales) ;
- parmi les documents musicaux, donner préférence au genre chanson-ballade, demander aux apprenants d'imiter le chanteur ;
- durée recommandée 2-5 min., pas plus de 10 min.

À consulter :

1. Arnaud M.-H. *Fabriquer des exercices de français*. Paris : Hachette, 1993.
2. Bara S. *Écritures créatives*. Grenoble : PUG, 2011.
3. Bérard E. *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. Paris, 1991.
4. Bertocchini P., Constanzo E. *Manuel d'auto-formation à l'usage des professeurs de langue*. Paris, 1989.
5. Pendax M. *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris : Hachette, 1998.
6. Schiffler L. *Pour un enseignement interactif des langues*. 1993.
7. Tagliante C. *La classe de langue*. Paris, 1994.
8. Weiss F. *Jouer, communiquer, apprendre*. Paris : Hachette, 2002.
9. Witte A.E. *Le cours de langue interactif. Outils et méthodes*. Paris : Ellipses, 2002.

Thème VII : Production orale (Expression orale)

Objectifs

L'exposé du thème permettra :

- d'énumérer les objectifs de la production orale selon A.E. Witte ;
- d'expliquer les démarches méthodologiques proposées par M. Pendaux ;
- de reproduire les conseils d'exploitation des documents audio-visuels en classe de FLE.

La réalisation des TP/TD (sur www.moodle.usm.md) permettra :

- de déterminer les types d'activités de production orale selon les étapes ;
- comparer les activités de production orale à différents niveaux aux descripteurs du CECR ;
- de formuler des consignes en fonction des niveaux de compétence linguistique ;
- de proposer des activités de production orale selon les niveaux de compétence.

La maîtrise de la production est avant tout le résultat d'une pratique. L'impulsion à parler est très importante : on parle parce que l'on a quelque chose à dire. La communication orale présente des situations où il faut gérer l'inattendu. La communication orale c'est le moment où l'apprenant ressent le contact et le plaisir de l'étrangeté de la nouvelle langue.

Selon A.E. Witte, les **objectifs** à réaliser par la production orale sont :

- simuler la conversation spontanée ;
- améliorer l'écoute et la prononciation ;
- faciliter la vitesse de la compréhension ;
- se confronter régulièrement à des situations de communication ;
- trouver rapidement ses mots ;
- utiliser des expressions idiomatiques adaptées ;
- développer une gestuelle en adéquation avec les signes utilisés par les natifs.

Les **capacités observables** pendant cette activité sont :

- plaisir de (re)produire des séquences de la LE ;
- intériorisation/automatismes grammaticaux et lexicaux, mise en œuvre des stratégies de communication ;
- adaptation aux situations du discours ;
- se situer dans son discours (marques de l'énonciation) ;
- créativité par rapport aux modèles ;
- ressources pour se tirer d'embarras sans se bloquer, ni interrompre sa communication ;
- conscience de ses points forts et faibles, capacité de continuer à apprendre.

Les apprenants développeront des **opérations d'apprentissage** en production :

- la reproduction: nécessaire pour la perception, l'accès au sens ;
- la variation langagière : toutes les reformulations possibles ;
- la créativité linguistique : capacités de combiner des éléments pour produire des énoncés nouveaux en situations nouvelles ;
- l'improvisation: réagir à l'inattendu inhérent à toute situation de communication ;
- la prise de parole et l'initiative : créer des situations où l'apprenant est amené à prendre l'initiative de l'échange en classe ;
- la mémorisation : mettre des connaissances dans la mémoire.

M.Pendantx formule quelques **propositions méthodologiques** :

1) créer des conditions favorables à la prise de parole : créer un climat favorable (facteurs : esprit ouvert de l'enseignant, évaluation explicitée et coopérative, techniques de correction, sensibilisation au langage, réflexions sur la communication, le jeu, l'humour, variété de documents déclencheurs, etc.) ;

2) motiver la parole de l'apprenant : trouver des sujets à partir des besoins des apprenants (conditions d'apprentissage/enseignement,

échanges scolaires, communication sur Internet, etc.); partir du plaisir du jeu, de l'échange, de l'expression de soi, l'écoute de l'autre; donner un point d'appui à chacun pour éviter les blocages (mettre tous les apprenants en situation de réussite), différencier les tâches ;

3) proposer différents types d'activités de production :

- activités classées selon le type du discours produit: échange avec l'enseignant/les collègues, réponses à des questions, paraphrases et reformulations, sketches et saynètes, exposés oraux, échange d'opinions, débats, jeux de rôle... ;

- activités classées selon le type d'interaction: échange apprenant/enseignant, apprenant/apprenant, prise de parole (seul ou en couple) devant la classe, prise de parole avec/sans support papier/ordinateur... ;

- activités classées selon le type d'opération: reproduction ou mémorisation, variation langagière, créativité, improvisation et initiative... ;

4) utiliser la situation d'apprentissage comme situation de communication en classe : utiliser l'apprentissage comme support d'activités de communication en classe ;

5) donner la priorité au sens dans le passage de l'automatisation à l'expression : faire produire des énoncés à partir d'une situation contraignante : créer à partir du connu, éviter le mot-à-mot, faire place à la paraphrase ; demander de fournir un énoncé qui convient pour une situation de communication travaillée en classe (ex. : comment demander le chemin, le prix, l'addition, où sont les toilettes à un adulte ou à un jeune), demander des variantes des énoncés ;

6) guider l'expression : formuler des hypothèses, créer des passages entre l'expression guidée et libre, établir un relevé des éléments (mots, expressions, structures) permettant de décrire, de donner une opinion, proposer des activités en conformité avec le niveau de compétence de chacun ;

7) donner une place à l'improvisation et à l'initiative : mettre les élèves en situation d'expression en classe : entraîner à poser des questions, interroger ses camarades, organiser des séances de « concours » entre apprenants, orienter les activités de parole vers le but d'expression personnelle (dire ce qu'on aime/n'aime pas, présenter un hobby), demander des propositions d'activités/sujets/supports venant des apprenants, intervertir les partenaires entre eux lors de la réalisation des dialogues, improviser le maximum de phrases avec un élément, jouer à « une minute d'improvisation » (à partir d'un sujet), réaliser des projets (présenter pendant 3-4 min. un sujet en utilisant des supports) ;

8) apporter une aide à la mémorisation : se constituer un bagage intériorisé de mots, de leur contexte d'emploi (disponibilité automatique des sens et des formes de ces mots), permettre d'établir des relations entre les éléments connus et nouveaux, implications affectives (les mots que j'aime ou je n'aime pas), réemploi (les mots utiles pour parler des animaux), association des mots (synonymie, polysémie, antonymie), association des mots et de leur contexte, création des listes bilingues.

Le CECR distingue **deux type de production orale** et en donne des descripteurs par niveaux : en continu, en interaction.

A.E. Witte **propose des conseils d'exploitation** en classe de FLE :

- inclure un maximum d'apprenants, si leur nombre dépasse 12, organiser des dialogues entre les apprenants et effectuer des tours de rôle de toute la classe ;
- à la fin, ne pas se limiter à la correction des erreurs, mais mentionner ce qu'il y a d'intéressant ;
- la simulation d'une situation quotidienne met en scène plusieurs apprenants en même temps ;

- les activités effectuées en binôme laissent parler deux étudiants en même temps.

À consulter :

1. Arnaud M.-H. *Fabriquer des exercices de français*. Paris : Hachette, 1993.
2. Bérard E. *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. Paris, 1991.
3. Bertocchini P., Constanzo E. *Manuel d'auto-formation à l'usage des professeurs de langue*. Paris, 1989.
4. Fustier M. et B. *Exercices pratiques de créativité à l'usage du formateur*. Paris : Éditions d'organisation, 2011.
5. Moirand S. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris, 1982
6. Pachtod A. *80 fiches pour la production orale en classe de FLE*. Paris : Didier, 2004.
7. Pendanx M. *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris : Hachette, 1998.
8. Schiffler L. *Pour un enseignement interactif des langues*. Paris : Hatier/Didier, 1990.
9. Tagliante C. *La classe de langue*. Paris, 1994.
10. Weiss F. *Jouer, communiquer, apprendre*. Paris : Hachette, 2002.
11. Windowson H.G. *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Paris, 1984.
12. Witte A.E. *Le cours de langue interactif. Outils et méthodes*. Paris : Ellipses, 2002.

Thème VIII : Production écrite (Expression écrite)

Objectifs

L'exposé du thème permettra :

- de définir la production écrite ;
- d'énumérer les activités didactiques en fonction des phases de la production écrite ;
- d'expliquer les conseils d'exploitation de la production écrite en classe de FLE.

La réalisation des TP/TD (sur www.moodle.usm.md) permettra :

- de déterminer les types d'activités de production écrite selon les étapes ;
- de comparer les activités de production écrite à différents niveaux aux descripteurs du CECR ;
- de formuler des consignes en fonction des niveaux de compétence linguistique ;
- de proposer des activités de production écrite selon les niveaux de compétence.

La **production écrite** c'est l'expression du sens dans des messages écrits en respectant les normes linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques. La correction des erreurs n'est pas le but des activités d'expression écrite. L'écrit reflète une pensée qui a eu le temps de se structurer. Il est important de dédramatiser la situation d'écriture par des opérations du type intertextuel : le texte appartient à un champ plus vaste, déjà connu en langue maternelle.

A.E. Witte considère que par cette activité les enseignants se proposent quelques **objectifs** à réaliser. L'apprenant doit :

- être capable d'utiliser une orthographe qui intègre les règles spécifiques à une langue ;
- pouvoir rédiger des communications simples (lettres, notes) ;
- assimiler les expressions idiomatiques adaptées ;
- structurer le message écrit pour plus de clarté ;
- homogénéiser le type de langage utilisé dans un même texte.

C. Tagliante propose des activités didactiques en fonction des phases de la PE :

activités de pré-expression écrite :

- 1^{er} étape : reconnaissance des formes orales connues de leur représentation graphique, d'après un support enregistré ;
- 2^e étape : analyse, acquisition et conceptualisation des règles graphiques, toujours à l'aide d'un support enregistré ;
- 3^e étape : systématisation et application à des énoncés nouveaux, des règles acquises en 2^e étape ;

activités de l'expression écrite :

- appliquer la progression: de la phrase simple au paragraphe ;
- privilégier de véritables situations d'écrit, qui ne peuvent pas être confondues avec des situations qui pourraient être réalisées à l'oral ;
- permettre très rapidement une communication non-artificielle (par exemple, une correspondance scolaire) ;

activités de post-écriture :

- la révision ou l'édition: la revue du texte produit (une lecture minutieuse du texte écrit) pour lui apporter des améliorations et finaliser la rédaction.

A.E. Witte formule quelques **conseils d'exploitation** en classe de FLE :

- les documents/contenus travaillés en classe doivent mener vers une production écrite ;
- limiter la longueur d'un exercice écrit ;
- l'espace réduit conduit à une meilleure clarté de l'ensemble ;
- le thème permet une étude approfondie des règles de grammaire, de syntaxe et d'orthographe ;
- concevoir des tâches pour utiliser différents registres de langues (littéraire, standard, neutre) ;
- utiliser des articles de la presse électronique ;
- sensibiliser les étudiants à un certain nombre de réflexes utiles :

- 1) le correcteur d'orthographe et de grammaire informatique ;
 - 2) l'utilité de se faire relire par un pair ;
 - 3) la constitution d'une banque d'erreurs et leur correction ;
- travailler les aspects facilitant l'expression écrite :
- 1) l'organisation et le plan d'une rédaction ;
 - 2) les transitions (connecteurs) et les expressions fixes ;
 - 3) les faux-amis ;
 - 4) la dimension culturelle ;
 - 5) les différences entre l'oral et l'écrit.

À consulter :

1. Arnaud M.-H. *Fabriquer des exercices de français*. Paris : Hachette, 1993.
2. Bara S. *Écritures créatives*. Grenoble : PUG, 2011.
3. Fustier M. et B. *Exercices pratiques de créativité à l'usage du formateur*. Paris : Éditions d'organisation, 2011.
4. Pendanx M. *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris : Hachette, 1998.
5. Schiffler L. *Pour un enseignement interactif des langues*. Paris : Hatier/Didier, 1990.
6. Tagliante C. *La classe de langue*. Paris, 1994.
7. Weiss F. *Jouer, communiquer, apprendre*. Paris : Hachette, 2002.
8. Windowson H.G. *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Paris, 1984.
9. Witte A.E. *Le cours de langue interactif. Outils et méthodes*. Paris : Ellipses, 2002.

Thème IX : Compétence grammaticale (Enseignement de la grammaire)

Objectifs

L'exposé du thème permettra :

- de définir la compétence grammaticale ;
- d'expliquer les principes de l'enseignement de la grammaire ;
- d'énumérer les techniques de l'enseignement de la grammaire ;
- reproduire les démarches d'explicitation grammaticale.

La réalisation des TP/TD (sur www.moodle.usm.md) permettra :

- de déterminer les démarches de l'enseignement de la grammaire dans les méthodes de FLE ;
- de formuler des consignes en fonction des techniques de Peck et du niveau de compétence ;
- de classer les descripteurs du CECR de la compétence grammaticale selon les niveaux de compétence ;
- de proposer des séquences d'enseignement de la grammaire selon les trois démarches.

Selon le CECR, la **compétence grammaticale** est la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites.

J.-P. Robert formulent cinq **principes de l'enseignement de la grammaire** :

- **relativité** : la grammaire est un outil linguistique parmi d'autres et son enseignement, relativisé ne doit pas dominer celui de la langue et de ses discours ;
- **simplicité** : sont privilégiées les régularités de la langue au détriment de ses exceptions ;
- **cohérence** : on évite l'emploi d'un métalangage compliqué relevant de plusieurs théories grammaticales ;
- **actualité** : une langue/grammaire évolue, et cela interdit l'enseignement d'archaïsmes dans les premiers niveaux (comme la

négation « ne ... goutte ») ou de néologismes mal fixés par l'usage (comme le verbe « positiver ») ;

- **respect de la notion de code** : on peut accepter l'ellipse du « ne » dans les énoncés à l'oral, mais à l'écrit on impose l'emploi complet de la négation.

La CECR énumère les éléments de l'**organisation grammaticale** :

- **les éléments** (morphèmes, racines, préfixes, suffixes, mots) ;

- **les catégories** (nombre, genre, cas, concret/abstrait, discret/continu, transitif/intransitif/passif, passé/présent/futur, aspect progressif) ;

- **les classes** (classes ouvertes : noms, verbes, adjectifs, adverbes ; classes fermées : éléments grammaticaux) ;

- **les structures** (mots simple et composé ; syntagmes nominal et verbal ; propositions principale, subordonnée, coordonnée ; phrases simple et complexe) ;

- **les processus descriptifs** (nominalisation, affixation, suppléance, gradation, transposition, transformation) ;

- **les relations** (régime, accord, valence, etc.).

Le CECR maintient la division en **morphologie** et **syntaxe**.

La **morphologie** traite de la structure interne des mots et les moyens de modifier la forme des mots (les alternances vocaliques : *j'achète, nous achetons* ; les modifications consonantiques ; les formes irrégulières : *je vais, nous allons* ; la suppléance *tomber, la chute* ; les formes invariables : *dix mille*). La **morphophonologie** traite de la variation des morphèmes déterminée par le contexte phonétique (*grande maison, grand ensemble*) et des variations phonétiques déterminées par le contexte morphologique (*appeler/appelle*).

Suivant la taxonomie des objectifs de Bloom, A. Peck propose cinq **techniques d'enseignement de la grammaire** :

- **identification** : identifier les séquences (phrases) comportant une certaine forme grammaticale (article partitif, infinitif, passé composé, etc.) ;
- **classification** : relever tous les verbes au passé composé et, d'autre part, tous les verbes à l'imparfait (d'un texte) ;
- **application** : utiliser une forme grammaticale dans un contexte (ouvrir les parenthèses, compléter les pointillés, etc.) ;
- **systématisation** : expliquer l'utilisation des verbes au Subjonctif ;
- **généralisation** : proposer tous les moyens grammaticaux pour exprimer une idée.

Il y a trois **démarches d'explicitation grammaticale** :

a) démarche déductive (de la règle aux exemples) :

- la règle est présentée par le professeur ou figure dans le manuel ;
- les exercices suivent la règle et sont des exercices d'application ;

b) démarche inductive (des exemples ou des productions à la règle) :

- les exemples sont choisis par le professeur pour faciliter le travail d'induction ;
- la règle formulée est la plus proche possible de celle figurant dans les manuels.

c) démarche par résolution de problème (conceptualisation) (d'un corpus à son organisation) :

- le professeur signale l'existence des propriétés hétérogènes ;
- recherche d'un principe explicatif ;
- règle formulée dans le langage propre aux apprenants.

Quelques soit la démarche choisie, l'enseignement de la grammaire suit certaines **étapes**.

1. Document (oral ou écrit)

- corpus ;
- réflexion collective ;
- règle ;

- exercices d'application ;
- production (orale/écrite).

2. Document (oral ou écrit)

- point de grammaire,
- règle,
- exercices d'application,
- production (orale/écrite).

3. Énoncé de la règle

- explication,
- exercices d'application,
- production (écrite/orale).

L'exercice reste le procédé le plus couramment utilisé pour faire acquérir, implicitement, un certain nombre de règles de la langue, qui peut aussi faire réfléchir, de façon explicite, sur le fonctionnement d'une langue.

Selon H. Besse et R. Porquier, l'exercice est « une tâche langagière ponctuelle à caractère répétitif, contraint et métalinguistique marqués ».

L'exercice peut être défini comme une tâche d'ampleur limitée. Cette tâche est définie par une consigne qui porte sur un apport. L'application de cette consigne doit se traduire par une modification de cet apport.

Le principe de répétition d'une performance répond à un double objectif : d'un point de vue pédagogique, permettre à l'apprenant de se familiariser progressivement avec la tâche ; d'un point de vue linguistique, créer chez l'apprenant des habitudes, conformément aux normes de cette langue.

Plusieurs **classifications** des exercices sont proposées par les didacticiens. Si l'on choisit comme critère de classification **le travail demandé aux apprenants**, on identifie les types suivants :

- **de répétition** : liés surtout à la mémorisation et visent la répétition ;
- **à trous** : visant les relations syntagmatiques; le principe – proposer un paradigme d’unités et de demander d’insérer celle qui est convenable dans les blancs ;
- **structuraux** : consistant à reproduire une structure identique à travers divers énoncés syntaxiquement analogues ;
- **de reconstitution concerne la cohérence syntaxique et sémantique** : associer des pairs (mots, syntagmes, phrases...), structurer une phrase, reconstituer des paragraphes, de petits textes... ;
- **d’expansion** : proposer à compléter une phrase ou un texte, mettre des énoncés en contexte, sollicitent une production libre intégrant des contraintes linguistiques (exercices ouverts);
- **de reformulation** : travailler la forme (il y a plusieurs façons de dire « la même chose ») ; redire ou réécrire les énoncés sans en changer le sens ;
- **d’expression avec contrainte linguistique** : motiver l’expression des apprenants, produire dans les situations de communication écrite simulée ; contextualiser des réemplois en produisant des écrits de caractère authentique (lettre, message, récit, mode d’emploi...).

À consulter :

1. Besse H., Porquier R. *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Hatier, 1984.
2. Germain C., Séguin H. *Le Point sur la grammaire*. Paris : CLE International, 1998.
3. Vigner G. *La grammaire en FLE*. Paris : Hachette, 2004.

Thème X : Compétence lexicale (Enseignement du vocabulaire)

Objectifs

L'exposé du thème permettra :

- de définir les concepts de lexique, vocabulaire, interlangue, interférence, compétence lexicale, collocation ;
- d'expliquer la démarche onomasiologique et les techniques d'enseignement/apprentissage du vocabulaire ;
- d'expliquer les étapes de l'enseignement du vocabulaire.

La réalisation des TP/TD (sur www.moodle.usm.md) permettra :

- de déterminer les démarches de l'enseignement du vocabulaire dans les méthodes de FLE ;
- de formuler des consignes en fonction du niveau de compétence ;
- de classer les descripteurs du CECR de la compétence lexicale selon les niveaux de compétence ;
- de proposer des séquences d'enseignement du vocabulaire selon les trois démarches.

Le **lexique** est la totalité des unités lexicales d'une langue donnée dans ses différents registres.

Le **vocabulaire** est constitué par les unités lexicales utilisées par un individu ou un groupe dans la communication.

Le **vocabulaire actif** comprend les mots utilisés par un locuteur.

Le **vocabulaire passif** représente les mots connus, mais peu ou non utilisés.

L'**interlangue** c'est un système intermédiaire, c'est la connaissance et l'utilisation d'un système linguistique étranger à travers la grammaire intériorisée, qui manifeste les particularités, les propriétés et la manière dont se développe l'apprentissage/acquisition d'une langue.

Les **interférences** sont les éléments linguistiques qui apparaissent sous l'influence d'une autre langue, p.ex. : LM.

Le **vocabulaire de culture générale** est de 30 000 mots (impossible de savoir tout le lexique d'une langue). Le **vocabulaire de base** est de 3 000 mots dont 1 000 est le **minimum nécessaire**. Le vocabulaire de certains auteurs du XIX^e siècle se situe entre 5 000 et 8 000 mots.

Pour fixer un mot dans la mémoire il faudrait entre 6 et 10 expositions pendant la lecture seule ou exposition seule ou répétée pendant la lecture guidée (lecture plus exercices lexicaux).

Le CECR définit la **compétence lexicale** comme la connaissance et la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose :

- d'éléments lexicaux : expressions toutes faites ; locutions figées ; mots isolés ;
- d'éléments grammaticaux : articles, possessifs, etc.

Le même document propose des descripteurs par niveaux pour **l'étendu du vocabulaire** et **la maîtrise du vocabulaire**.

Un point problématique dans l'enseignement du vocabulaire est constitué par les **collocations** ou les **locutions** spécifiques à la LE. Ce sont les cooccurrences privilégiées de mots (les mots apparaissent ensemble avec une fréquence supérieure à celle du hasard) : *prendre une douche, descendre à un hôtel, un champignon atomique, un pneu crevé*, etc.

Pour faciliter l'apprentissage et le réemploi des collocations les didacticiens **recommandent** :

- faire de la contrastive entre les collocations de la LE et la LM ;
- introduire les mots nouveaux avec leurs collocations ;
- réactiver fréquemment les acquis ;
- entraîner les apprenants à une utilisation correcte du dictionnaire/Internet ;

- inciter les apprenants à créer leurs propres corpus de collocations utilisées.

Dans les **progressions d'enseignement** les mots sont choisis d'après quelques **critères** :

- la faculté du mot de se lier avec d'autres mots et expressions ;
- la faculté de se servir de modèle à la formation d'autres mots ;
- la neutralité stylistique du mot ;
- le critère thématique ;
- la valeur sémantique de l'activité communicative ;
- la fréquence des mots largement employés dans tous les domaines ;
- la disponibilité/faculté structurale (le mot fait partie des structures lexicales ou grammaticales) ;
- la parenté entre la LM et la LE, problème des « faux-amis ».

Dans le développement de la compétence lexicale la **démarche onomasiologique** (du concept vers la forme) est privilégiée. On fournit les mots sous forme de **réseaux sémantiques**, p.ex. : un nom est présenté avec les synonymes, adjectifs, verbes, noms en association.

Les **stratégies/techniques d'enseignement/apprentissage** du vocabulaire peuvent être groupées d'après la contextualisation :

- **décontextualisées** : listes de mots (avec ou sans traduction/explication), dictionnaires, etc. ;
- **semi-contextualisées** : regroupement, association, imagerie, carte (mappage) sémantique, etc. ;
- **contextualisées** : écoute, composition, etc.

Le développement de la compétence lexicale se réalise par **étapes**.

Étape d'explication :

- le moyen visuel (pour les noms concrets): objets, images, situations réelles de la classe, vidéo, etc. ;
- la définition/explication des mots ;

- la synonymie ou l'antonymie ;
- l'analyse morphologique (suffixes, préfixes, racines) ;
- la traduction (économique, sûr pour les noms abstraits).

Étape d'application : exercices.

Étape d'exploitation : production écrite/orale.

Une **technique de révision** bien efficace est celle **structurée** : révision des mots nouveaux à intervalles de durée croissante : après 15 minutes, 3 heures, 2 jours, 3 jours et ainsi de suite.

Suite aux études statistiques, les didacticiens ont formulé quelques **propositions pédagogiques** :

- éviter la surcharge de la mémoire de travail : sept unités lexicales par séance ;
- créer des effets d'amorçage par synonymie et antonymie : présenter le mot nouveau en association avec un autre ;
- introduire les collocations et les locutions figées de manière systématique : introduire à chaque fois qu'il y a une activité centrée autour du lexique.

Des **exercices de vocabulaire** bien simples peuvent être pratiqués à tout moment de la classe de FLE :

- énumérer les mots (en contexte minimal) : les objets de la classe/sur l'image, etc. (*C'est un(e)... Ce sont des...*), les actions faites à l'école, etc. (*On peut...*) ;
- énumérer les adjectifs/verbes se combinant avec un nom ;
- énumérer les mots associés à un concept.

Les **types d'exercices lexicaux** souvent utilisés en classe de FLE sont les suivants :

- à trous ;
- de remplacement des mots par des synonymes/antonymes ;
- de paraphrase ;
- de mise en ordre d'une série de mots ;
- d'adjonction d'un adjectif/adverbe à un nom/verbe ;

- de choix du mot convenable entre deux ou plusieurs mots ;
- de construction et de développement de la phrase ;
- de réduction des expressions à des mots simples synonymes.

Quelques **recommandations** à suivre dans la classe sont proposées par les didacticiens :

- ne pas apprendre les mots isolés, mais en syntagmes et en association (synonymie) ;
- exposer les apprenants à des textes variés pour qu'ils déduisent le sens des mots ;
- apporter des aides pour regrouper les mots en ensembles cohérents, donc plus faciles à mémoriser ;
- progresser du particulier au général, du concret à l'abstrait, de l'empirique au conceptualisé ;
- l'apprentissage d'un mot doit se faire dans le contexte de l'acte de parole ;
- l'utilisation du dictionnaire pour : 1) les cas d'urgence de lecture (comme on donne à l'oral l'équivalence en LM pour débloquer la communication); 2) vérification après l'effort fait de chercher le sens d'après le contexte.

À consulter :

1. Arnaud M.-H. *Fabriquer des exercices de français*. Paris : Hachette, 1993.
2. Picoche J. *Didactique du vocabulaire français*. Paris : Nathan, 1999.
3. Tréville M.-Cl. *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris : Hachette, 1996.
4. *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*.

Thème XI : Évaluation

Objectifs

L'exposé du thème permettra :

- d'expliquer les valeurs mises à la base de l'évaluation ;
- de définir les concepts-clés de l'évaluation ;
- d'expliquer les types d'évaluation ;
- d'énumérer les outils de l'évaluation en FLE ;
- de déterminer les critères pour l'évaluation des produits en FLE.

La réalisation des TP/TD (sur www.moodle.usm.md) permettra :

- de déterminer le niveau de compétence linguistique des tâches d'évaluation ;
- d'adapter une grille d'évaluation aux objectifs de l'évaluation ;
- de proposer des critères/descripteurs d'évaluation ;
- de concevoir des évaluations des compétences à communiquer langagièrement.

Dans la didactique actuelle toute évaluation est fondée sur quelques **valeurs**.

Valeurs **fondamentales** :

- **la justice** : respecter les lois et les règlements, reconnaître aux apprenants les droits de reprise et d'appel (contestation);
- **l'égalité** : donner à tous les élèves des chances de prouver les résultats de leur apprentissage;
- **l'équité**: prendre en compte les caractéristiques individuelles ou communes des groupes pour éviter d'augmenter les différences existantes.

Valeurs **instrumentales** :

- **la cohérence** : évaluer en rapport avec l'apprentissage ;
- **la rigueur** : réaliser une évaluation exacte qui conduira l'élève à progresser et à reconnaître les résultats de son apprentissage ;
- **la transparence** : faire connaître et comprendre aux parents et aux élèves les normes et les modalités de l'évaluation.

La **docimologie** (science des examens) opère avec les concepts suivants :

- **barème de correction** : grille de notation établie avant l'évaluation et indiquant quelle valeur accorder à chaque critère ;
- **grille de correction** : comporte des critères à partir desquels la performance va être appréciée et évaluée ;
- **critère** : propriété d'après laquelle on porte une mesure ou une appréciation sur une performance ;
- **test** : une épreuve de mesure, de vérification ;
- **performance** : production observable ;
- **évaluation critériée** : utiliser des critères pour donner une note, elle ne compare pas les apprenants entre eux, mais elle détermine, par la référence à des critères, si l'élève est capable de passer à d'autres apprentissages.

L'évaluation peut être :

- **initiale** : pratiquée au début de l'apprentissage, elle permet faire le point sur les connaissances acquises, elle peut fournir des indications pronostiques ;
- **formative** : s'opère pendant la formation et sert à donner de l'information sur l'état des performances et sur la réussite de l'enseignement ;
- **sommative** : s'opère en fin de formation et a pour fonction essentielle le classement des élèves les uns par rapport aux autres, elle évalue un ensemble de paramètres désignés dans le programme d'enseignement.

Évaluation initiale peut être **d'entrée/d'orientation** et offrir des solutions pour **les situations professionnelles** possibles :

- orienter les apprenants vers des groupes de niveau différent ;
- créer des sous-groupes dans la classe ;
- repérer les forces et les faiblesses, les besoins d'un groupe hétérogène dont on ne peut pas modifier la composition.

Elle a une **double fonction** :

- déterminer le profil de chaque apprenant ;
- permettre de regrouper des profils sensiblement similaires.

L'**objet de l'évaluation** en FLE représente la compétence à communiquer langagièrement avec les activités de :

- réception (CE, CO) ;
- production (PO, PE).

Plusieurs **outils** sont utilisés pour l'évaluation en FLE :

- QCM : (CO, CE) réponse fermée ;
- tableau à compléter : (CO, CE) réponse fermée ;
- test d'appariement ou de discrimination auditive : (CO, CE) réponse fermée ;
- test de classement : (CO, CE) réponse fermée ;
- exercices à trous : (CO, CE, PE, PO) réponse fermée ;
- test de closure (reconstitution de texte) : (CE, PE) réponse semi-ouverte ;
- exercices de transformation : (PO, PE) réponse semi-ouverte ;
- QROC (questionnaire à réponse ouverte courte) : (PO, PE) réponse semi-ouverte ;
- production guidée ou jeux de rôles: (PO, PE) réponse ouverte ;
- résumé : (CO, CE, PE, PO) réponse ouverte ;
- analyse : (CE, PE, PO) réponse ouverte ;
- synthèse : (PE, PO) réponse ouverte ;
- commentaire : (CE, PE, PO) réponse ouverte ;
- dissertation ou production orale continue (discours, argumentation, description) ou production d'invention: (PE, PO) réponse ouverte.

Dans l'**évaluation de la CE** les consignes sont conçues selon le type de lecture demandé.

Consigne 1 (lecture globale) :

Le document proposé est

- *un article de journal.*

- *une lettre.*
- *un sondage.*

Consigne 2 (lecture sélective) :

Dans l'affirmation 4 de la journaliste, repérez les effets produits par le café.

Consigne 3 (lecture détaillée) :

Relisez les documents et dites si les affirmations suivantes sont vraies ou fausses.

Il est important de **retenir** que l'évaluation de la CE s'appuiera, dans la mesure du possible, sur des relevés ou sur des QCM afin que l'EE intervienne peu et ne nuise pas au contrôle effectif de la seule capacité de lecture.

Évaluer la PE ce n'est pas s'attacher exclusivement aux fautes, mais évaluer les types de productions écrites (lettre, message, annonce, rapport, commentaire, résumé, etc.).

Ex.: grille d'évaluation et barème de notation, niveau A2

Critère d'évaluation	Barème
- adéquation à la consigne, - présence des composantes obligatoires, - cohésion: reprise pronominale, - cohérence: articulateur logiques, enchaînement des temps, - maîtrise de l'orthographe/grammaire: peu de fautes entravant la communication.	Total de 10 points : <ul style="list-style-type: none"> - 2 points attribuées par critère, - ½ point ôté par faute rompant la communication. Ex.: <i>J'ai manger</i> (au lieu de <i>mangé</i>) ne gêne pas la communication; mais <i>Les problèmes est</i> (au lieu de <i>sont</i>) ... gêne.

Dans **l'évaluation de la PO** l'expression du sens est primordiale.

Ex.: grille d'évaluation et barème de notation, niveau B1

Critères d'évaluation	Barème
<ul style="list-style-type: none"> - adéquation à la consigne, - utilisation des temps, - correction suffisante (les interférences avec la LM sont acceptables – l'interlangue), - respect du cadre énonciatif, - description et narration en relation avec l'expérience vécue personnellement. 	<p>Total de 10 points :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2 points attribués par critère.

À consulter :

1. Bertocchini P., Constanzo E. *Manuel d'auto-formation à l'usage des professeurs de langue*. Paris, 1989.
2. *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.*
3. *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Guide pour utilisateurs.*
4. Marquillo Larruy M. *L'interprétation de l'erreur*. Paris : CLE International, 2003.
5. Minder M. *Didactique fonctionnelle. Objectifs, stratégies, évaluation*. Bruxelles : De Boeck Université, 1991.
6. Tagliante C. *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris : CLE International, 2005.
7. Veltcheff C. *L'évaluation en FLE*. Paris : Hachette, 2003.

Bibliographie

1. *Curriculum pentru disciplina Limba străină I. Clasele V-IX.* Chișinău : Cartier, 2010.
2. *Curriculum pentru disciplina Limba străină I. Clasele X-XII.* Chișinău : Știința, 2010.
3. *Ghid pentru implementarea curriculumului modernizat. Limba străină I.* Chișinău, Cartier, 2010.
4. Arnaud M.-H. *Fabriquer des exercices de français.* Paris : Hachette, 1993.
5. Bara S. *Écritures créatives.* Grenoble : PUG, 2011.
6. Bérard E. *L'approche communicative. Théorie et pratiques.* Paris, 1991.
7. Bertocchini P., Constanzo E. *Manuel d'auto-formation à l'usage des professeurs de langue.* Paris, 1989.
8. Besse H. *Méthodes et pratiques des manuels de langues.* Paris : Didier, 2001.
9. Besse H., Porquier R. *Grammaire et didactique des langues,* Paris : Hatier, 1984.
10. Bordalo I. *Pour une pédagogie du projet.* Paris : Hachette, 1993.
11. *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.*
12. *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Guide pour utilisateurs.*
13. Castellotti V. *La formation des enseignants de langue.* Paris : CLE International, 1995.
14. Constantinescu I. *Didactique du français.* Bucuresti : Editura Fundatiei Romania de mâine, 2009.
15. Cornaire C. *Le point sur la lecture.* Paris : CLE International, 1999.
16. Cornaire C. *Didactique des langues étrangères.* Paris, 2001.
17. Courtillon J. *Elaborer un cours de FLE.* Paris : Hachette, 2003.
18. Cuq J. P. et Gruca I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.* Grenoble : PUG, 2002.

19. Dospinescu V. *Didactique des langues*. Iași : Editura Junimea, 2002.
20. Dragomir M. *Considérations sur l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère*. Cluj-Napoca, 2001.
21. Fustier M. et B. *Exercices pratiques de créativité à l'usage du formateur*. Paris : Éditions d'organisation, 2011.
22. Germain C., Séguin H. *Le Point sur la grammaire*. Paris : CLE International, 1998.
23. *La communication dans la classe de langue*. Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1993.
24. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, N° 45, janvier 2009, Paris.
25. Marquillo Larray M. *L'interprétation de l'erreur*. Paris : CLE International, 2003.
26. Minder M. *Didactique fonctionnelle. Objectifs, stratégies, évaluation*. Bruxelles : De Boeck Université, 1991.
27. Moirand S. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris, 1982.
28. Pachtod A. *80 fiches pour la production orale en classe de FLE*. Paris : Didier, 2004.
29. Pendanx M. *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris : Hachette, 1998.
30. Pichoche J. *Didactique du vocabulaire français*. Paris : Nathan, 1999.
31. Prigorschi C., Vasilache C. *Didactique du français langue étrangère (support de cours)*. Chisinau, 2006.
32. Puren Ch. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan, 1978.
33. Richterich R. *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris, 1985.
34. Robert J.-P. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys, 2008.
35. Roman D. *La didactique du français langue étrangère*. Baia Mare : Umbria, 1994.
36. Schiffler L. *Pour un enseignement interactif des langues*. Paris : Hatier/Didier, 1990.

37. Tagliante C. *La classe de langue*. Paris, 1994.
38. Tagliante C. *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris : CLE International, 2005.
39. Tréville M.-Cl. *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris : Hachette, 1996.
40. Veltcheff C. *L'évaluation en FLE*. Paris : Hachette, 2003.
41. Vigner G. *Didactique fonctionnelle du français*. Paris, 1989.
42. Vigner G. *La grammaire en FLE*. Paris : Hachette, 2004.
43. Weiss F. *Jouer, communiquer, apprendre*. Paris : Hachette, 2002.
44. Windowson H.G. *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Paris : 1984.
45. Witte A.E. *Le cours de langue interactif. Outils et méthodes*. Paris : Ellipses, 2002.

Viorica MOLOȘNIUC

DIDACTICA LIMBII FRANCEZE CA LIMBĂ STRĂINĂ

(note de curs)
(în limba franceză)

Lectură – *Antonina Dembițchi*
Machetare computerizată: *Tatiana Capliuc*

Bun de tipar 21.06.2016. Formatul $60 \times 84 \frac{1}{16}$
Coli de tipar 5,0. Coli editoriale 3,0.
Comanda 52. Tirajul 50 ex.

Centrul Editorial-Poligrafic al USM
str. Al.Mateevici, 60, Chișinău, MD-2009