

MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANCAISE

ENSEIGNEMENT DE LA COMMUNAUTE FRANCAISE

Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique

Service général des Affaires pédagogiques,
de la Recherche en Pédagogie et du Pilotage
de l'Enseignement organisé par la Communauté française

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ORDINAIRE DE PLEIN EXERCICE

HUMANITES GENERALES ET TECHNOLOGIQUES

ENSEIGNEMENT GENERAL ET TECHNIQUE DE TRANSITION

2^{ème} et 3^{ème} DEGRES

PROGRAMME D'ETUDES DES ET DES OPTIONS DE BASE SIMPLES :

LANGUES GERMANIQUES

Allemand, Anglais, Néerlandais - Langues Modernes I, II et III

42/2000/240

AVERTISSEMENT

Le présent programme entre en application aux 2^{ème} et 3^{ème} degrés de l'Enseignement Secondaire général et technique de transition :

- à partir de 2001-2002, pour la 1^{re} année des 2^{ème} et 3^{ème} degrés;
- à partir de 2002-2003, pour les 2 années de ces mêmes degrés;

Il abroge et remplace, année par année, les programmes 315/26 de 1985, 315/65 de 1979, 7/5508 du 29 avril 1993 et le 7/3005 du 1^{er} août 1973 dans sa partie consacrée à l'enseignement de transition.

Enseignement de transition : 2^e et 3^e degrés

Programme de langues germaniques

INTRODUCTION

Ce programme s'insère dans un ensemble de 5 programmes de langues germaniques pour l'enseignement secondaire.

- Programme du premier degré
- **Programme de l'enseignement de transition**
- Programme des cours à 4h/s de l'enseignement de qualification
- Programme des cours à 2h/s de l'enseignement de qualification
- Programme des sections d'hôtellerie

Vous y trouverez une structure en *cahiers*. Chaque cahier développe une facette de l'enseignement des langues germaniques.

- Les cahiers 1, 2 et 5 sont communs à tous les programmes. Les réflexions contenues dans ces cahiers concernent tous les professeurs. Les suggestions et les exemples contenus dans les cahiers 2 et 5 doivent être sélectionnés et adaptés en fonction du niveau et de l'option des différentes classes.
- Les cahiers 3 et 4 sont spécifiques à chaque programme.

Les nouveaux programmes de langues germaniques ont été réalisés grâce aux efforts conjugués des membres de

- la **commission du programme de LM2**, co-présidée par M. DAHMEN et R. POULAIN ; elle a réalisé les propositions de base,
- la **commission du programme du premier degré**, présidée par M. DUMONT,
- la **commission du programme de l'enseignement de transition**, présidée par E. CLAUX,
- la **commission des programmes de l'enseignement de qualification**, présidée par M. DAHMEN,
- la **commission du programme de la section "secrétariat"**, présidée par F. DESIR,

ainsi que grâce aux commissions antérieures des programmes d'hôtellerie et du premier degré, auxquels divers éléments ont été empruntés.

La coordination générale a été assurée par M. DAHMEN et R. POULAIN.

Membres des commissions :

A. BAEYEN (inspecteur)	F. HEUSE (ITCF Hôtellerie, Spa)
J.L. BAIWIR (AR Verviers II)	A. HURION (ITCF Henri Maus – Namur)
J. BALTUS (AR Verviers 2)	G. LARSIMONT (AR Gosselies)
D. BREVERS (AR Vauban, Charleroi)	J. LEJEUNE (inspecteur)
Ch-H. CAPELLE (préfet des Etudes)	JP. LEMAIRE (inspecteur)
E. CLAUX (inspecteur)	A. LIMBIOUL (AR Hannut)
M. DAHMEN (inspecteur)	J.Cl. MAGIS (AR Charles Rogier, Liège)
J. DELHAYE (AR Ciney)	D. MOREELS (AR Binche)
G. DE SAMBLANC (inspecteur)	J. NOEL (ITCF Huy)
F. DESIR (inspecteur)	R. OLLEVIER (ITCF Félicien Rops – Namur)
A. DESSART (inspecteur)	L. PALOMBA (ITCF Félicien Rops – Namur)
Y. DEWILDE (AR Pont-à-Celles)	R. POULAIN (inspecteur)
Y. DITTE (AR Athus)	Ch. REMACLE (AR Waremme)
B. DUFLONT (AR René Magritte – Châtelet)	C. SIMON (AR Marche-en-Famenne)
M. DUMONT (inspecteur)	G. SIMONS (Université de Lège)
N. FRANCOIS (Haute école de Bruxelles)	D. STEVENS (AR Uccle 1)
G. GEORGES (ITCF Etienne Lenoir – Arlon)	S. TIMMERMAN (animateur au CAF)
F. GOBBE (AR René Magritte – Châtelet)	Ch. TYSSENS (animatrice CAF)
A. DELAUNOIS (ITCF Libramont)	A. VANDERSANDE (AR Jean Absil – Etterbeek)
P. HAEMERS (animateur pédagogique)	M. VERAGHEN (Haute Ecole Charlemagne)
E. HAELTERS (AR Schaerbeek)	L. WANNYN (AR Anvaing)
H. HERMANS (AR Saint-Ghislain)	A. WOOLF (AR Vielsalm)
D. HERZET (AR Welkenraedt)	

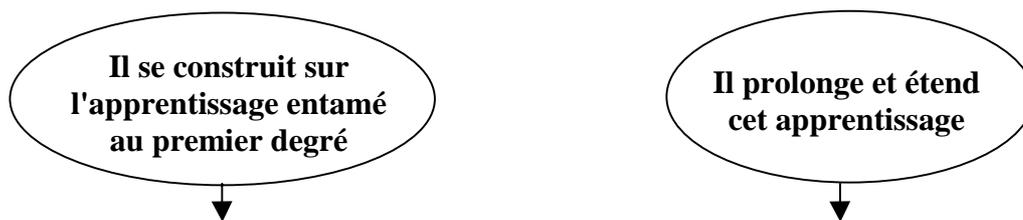
Les cahiers contiennent :

Des informations...	Ces informations font le point sur l'état actuel des connaissances en matière d'apprentissage, et constituent une base indispensable pour tout professeur en tant que spécialiste de la communication et de l'apprentissage.	☛ Cahier 1, chapitre 1
... ainsi que des observations et des réflexions	Elles s'efforcent de situer les problèmes qui se posent ou donnent des éclairages importants sur le chapitre qui va être développé. Ces informations, observations et réflexions éclairent les choix retenus en matière d'objectifs, de contenus et de méthodologie	☛ Cahier 1, chapitre 2 ☛ Cahiers 2, 3 et 4, chapitres "Problématique" et "Clarification des concepts"
*		
Des directives	Elles comprennent	
	- les obligations formulées dans le Décret du 24.07.97 sur les Missions prioritaires de l'enseignement secondaire	☛ Cahiers 2, 3 et 4, chapitres "Objectifs" (identifié en grisé)
	- les "Socles de compétences" et les "Compétences terminales" décrétées par le Parlement de la Communauté française en 1999 et en 2000	☛ Cahier 3, définitions des compétences (identifié en grisé)
	- l'évaluation de chacune des aptitudes	☛ Cahier 3
	- les obligations formulées dans le Projet pédagogique et le Règlement des études de l'enseignement organisé par la Communauté française	☛ Cahiers 2 et 5
	- la matière grammaticale et lexicale indispensable dans chacune des trois langues	☛ Cahier 4, annexes
*		
Des matériaux	Ils peuvent aider le professeur à réaliser les objectifs d'autonomie et de communication.	☛ Cahier 2, annexes
*		
Des contenus et des suggestions d'activités ...	Ils permettent au professeur de poursuivre le développement des différentes compétences dans un enseignement varié.	☛ Cahiers 2, 3 et 4
... à pratiquer en situation d'apprentissage	Ces activités doivent s'insérer dans des "situations d'apprentissage".	☛ Cahier 5, définition
Des séquences didactiques et des projets	Les séquences didactiques et les projets mettent en perspective et intègrent les différentes activités. Le professeur peut les reprendre tels quels, les adapter ou s'en inspirer pour réaliser ses propres séquences.	☛ Cahier 5

Table des matières des cahiers

<u>Premier cahier</u> Apprendre et enseigner (commun à tous les programmes)	<ol style="list-style-type: none">1. Apprendre2. Enseigner
<u>Deuxième cahier</u> La contribution du cours de langue à la formation de l'élève (commun à tous les programmes)	<ol style="list-style-type: none">1. L'autonomie2. La communication3. La communication interculturelle
<u>Troisième cahier</u> Les quatre aptitudes (spécifique à l'enseignement de transition)	<ol style="list-style-type: none">1. Comprendre à l'audition2. Comprendre à la lecture3. Communiquer oralement4. S'exprimer par écrit
<u>Quatrième cahier</u> La langue (spécifique à l'enseignement de transition)	<ol style="list-style-type: none">1. Problématique2. Le vocabulaire3. La grammaire4. La prononciation5. Le sociolinguistique
<u>Cinquième cahier</u> Les situations d'apprentissage : mise en perspective et organisation (commun à tous les programmes)	<ol style="list-style-type: none">1. Définition et paramètres d'une situation d'apprentissage2. Mise en perspective des situations d'apprentissage par les séquences didactiques3. Mise en perspective des situations d'apprentissage par le projet4. Lieux et modes d'apprentissage5. Les technologies de l'information et de la communication6. La remédiation

La spécificité du programme de l'enseignement de transition : LM1



L'apprentissage au premier degré	L'apprentissage dans l'enseignement de transition
<p>Tous les champs thématiques sont abordés, et l'élève peut parler de leurs aspects les plus élémentaires.</p>	<p>Tous les champs thématiques sont régulièrement revus et enrichis, à travers des sujets plus diversifiés.</p>
<p>Les quatre aptitudes sont exercées, mais ECOUTER et PARLER sont prioritaires.</p>	<p>Il y a un équilibre entre les quatre aptitudes.</p>
<p>Les messages à comprendre sont</p> <ul style="list-style-type: none">– Courts– simples et explicites– et ne contiennent que quelques mots inconnus sans importance pour la compréhension.	<p>Les messages à comprendre</p> <ul style="list-style-type: none">– sont de longueurs variées– sont progressivement plus complexes– et contiennent plus de mots inconnus, dont certains peuvent être importants pour la compréhension. <p>☛ Cahier 3, "Qu'est-ce qui rend la compréhension à l'audition / à la lecture plus facile et plus difficile".</p>
<p>Les messages à produire oralement sont</p> <ul style="list-style-type: none">– brefs et simples– proches des situations d'apprentissage.	<p>En expression orale, la palette des tâches s'enrichit et induit des contributions progressivement plus longues, plus nuancées.</p>
<p>Les messages à produire par écrit sont de portée très limitée.</p>	<p>En expression écrite, les tâches se diversifient et les écrits progressivement plus longs, plus nuancés. S'y ajoute la production de textes formels, avec modèles.</p>
<p>Les contenus lexicaux et grammaticaux à connaître doivent permettre de s'exprimer de façon simple au présent, au passé et au futur dans les aspects les plus élémentaires des différents champs thématiques. D'autres vocables et formes grammaticales doivent pouvoir être interprétés dans un document à comprendre.</p>	<p>Les contenus lexicaux et grammaticaux à connaître doivent permettre de s'exprimer de façon plus nuancée dans des situations et à propos de contenus progressivement plus complexes. Le vocabulaire à reconnaître augmente, ainsi que le nombre de notions grammaticales à pouvoir interpréter pour comprendre des documents. Le stock lexical personnel se diversifie.</p>
<p>La réflexion sur la langue est entamée.</p>	<p>La réflexion sur la langue s'approfondit, mais la pratique reste prioritaire.</p>
<p>L'autonomie déjà exercée à l'école primaire est entretenue et étendue.</p>	<p>L'autonomie se développe via</p> <ul style="list-style-type: none">– la réflexion sur le processus d'apprentissage (☛ Cahier 2)– la participation aux prises de décisions (☛ Cahier 2)– une plus grande individualisation des activités et des parcours d'apprentissage (☛ Cahiers 2 et 5)

La spécificité du programme de l'enseignement de transition : LM2

Tous les **champs thématiques** sont abordés dès le début, de manière récurrente et progressivement enrichie et diversifiée.

Il y a un équilibre entre les **quatre aptitudes**.

Au début, les **messages à comprendre** sont courts, simples et explicites, et ne contiennent que quelques mots inconnus sans importance pour la compréhension. Ils deviennent ensuite progressivement plus complexes, de longueurs variées, et contiennent plus de mots inconnus, dont certains peuvent être importants pour la compréhension.

☛ Cahier 3, "Qu'est-ce qui rend la compréhension à l'audition / à la lecture plus facile et plus difficile ?"

Au début, les **messages à produire oralement** sont en interaction, brefs et simples, et proches des situations d'apprentissage. Ensuite, l'expression orale reste prioritairement interactive, mais inclut aussi une expression de type expositif. La palette des tâches s'enrichit et induit des contributions progressivement plus longues, plus nuancées.

Au début, les **messages à produire par écrit** sont de portée très limitée. La palette des tâches s'enrichit ensuite et induit des écrits progressivement plus longs, plus nuancés. S'y ajoute la production de textes formels, avec modèles.

Au début, les **contenus lexicaux et grammaticaux** à connaître doivent permettre de s'exprimer de façon simple dans les aspects les plus élémentaires des différents champs thématiques. Ensuite, ils doivent permettre de s'exprimer de façon plus nuancée dans des situations et à propos de contenus progressivement plus complexes.

Le vocabulaire à reconnaître augmente progressivement, ainsi que le nombre de notions grammaticales à pouvoir interpréter pour comprendre des documents.

Au 3^e degré, le stock lexical personnel se diversifie.

L'apprentissage peut prendre appui sur celui de la LM1, par des rapprochements et des comparaisons. La réflexion linguistique, concomitante dans les deux langues, s'affermie. La pratique de la langue bénéficie également d'activités similaires dans les deux langues.

L'apprentissage de **l'autonomie** se renforce également, parallèlement à la LM1.

☛ Cahier 2, la réflexion sur le processus d'apprentissage et la participation aux prises de décisions

☛ Cahiers 2 et 5, une plus grande individualisation des activités et des parcours d'apprentissage.

La spécificité du programme de l'enseignement de transition : LM3

Tous les **champs thématiques** sont abordés dès le début, de manière récurrente et progressivement enrichie et diversifiée.

Les **quatre aptitudes** sont exercées, avec PRIORITE à :

- la socialisation de base
 - oralement : en face à face
 - par écrit : écrits informels simples, de et à des familiers
- la compréhension à l'audition de brefs messages courants
- la compréhension à la lecture de textes authentiques, mais simples

L'expression orale de type expositif reste dans des limites très modestes, et la production de textes écrits formels en imitation de modèles ne fait pas l'objet d'une évaluation.

Qualité de l'expression : la compréhensibilité des messages produits est un critère d'évaluation encore plus déterminant qu'en LM1 ou en LM2.

Les **contenus lexicaux et grammaticaux** à connaître doivent permettre de s'exprimer de façon simple au présent, au passé et au futur dans les aspects les plus élémentaires des différents champs thématiques.

D'autres vocables et formes grammaticales doivent pouvoir être interprétés dans un document à comprendre.

L'apprentissage peut prendre appui sur celui de la LM1 et de la LM2, par des rapprochements et des comparaisons. La réflexion linguistique, concomitante dans les diverses langues, s'affermi. La pratique de la langue bénéficie également d'activités similaires dans les autres langues.

L'apprentissage de l'**autonomie** se renforce également, parallèlement à la LM1 et la LM2.

- ☛ Cahier 2, la réflexion sur le processus d'apprentissage et la participation aux prises de décisions.
- ☛ Cahiers 2 et 5, une plus grande individualisation des activités et des parcours d'apprentissage.

MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANCAISE

ENSEIGNEMENT DE LA COMMUNAUTE FRANCAISE

Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique

Service général des Affaires pédagogiques,
de la Recherche en Pédagogie et du Pilotage
de l'Enseignement organisé par la Communauté française

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ORDINAIRE DE PLEIN EXERCICE

HUMANITES GENERALES ET TECHNOLOGIQUES

ENSEIGNEMENT GENERAL ET TECHNIQUE DE TRANSITION

2^{ème} et 3^{ème} DEGRES

1^{er} Cahier

PROGRAMME D'ETUDES DES ET DES OPTIONS DE BASE SIMPLES :

LANGUES GERMANIQUES

Allemand, Anglais, Néerlandais - Langues Modernes I, II et III

42/2000/240

Premier cahier

APPRENDRE ET ENSEIGNER

Ce cahier est commun à tous les programmes de langues germaniques.

Les informations et les réflexions contenues dans ce cahier
concernent tous les professeurs.

Les pistes méthodologiques suggérées doivent être interprétées en fonction du niveau
et de l'option des différentes classes.

1. Apprendre

Ce que la recherche nous dit sur les processus
d'apprentissage ...

... et quelques axes didactiques qui en découlent

2. Enseigner

2.1. Le statut changeant de l'école

2.2. Les exigences de l'institution

2.3. Le profil des élèves

2.4. Les attentes de la société

2.5. Le présent programme

Bibliographie

1. APPRENDRE

Ce que la recherche nous dit sur le processus d'apprentissage et quelques axes didactiques qui en découlent

Il est important d'explorer ce que nous savons sur les processus de mémorisation et d'apprentissage pour pouvoir proposer une méthodologie adéquate. Les connaissances en la matière sont en évolution permanente, et ce chapitre rassemble quelques données importantes sur la question.

Les pistes didactiques qui en découlent sous-tendent la méthodologie proposée dans le présent programme.

*

CE QUE LA RECHERCHE NOUS DIT

AXES DIDACTIQUES QUI EN DECOULENT

1.

L'esprit n'apprend pas tout seul

L'expérience et le comportement sont régis par l'émotion. Les concepts abstraits sont nés d'un large éventail d'expériences affectives. La capacité de l'enfant à apprendre repose sur sa vie affective. Et les problèmes d'apprentissage ont en général leur origine dans des problèmes affectifs et relationnels qui sont bien antérieurs à ces problèmes d'apprentissage, mais qui fonctionnent comme des écrans et empêchent celui-ci de se faire. Il ne sert dès lors à rien d'aborder les problèmes des élèves par le biais rationnel s'ils se situent sur un plan affectif ou relationnel.

"Des limites imposées sans affection engendrent la peur et le désir de détruire le système imposé. De l'affection sans limites engendre le repli sur soi et l'irresponsabilité." ¹

L'élève doit avoir la conviction que derrière les exigences il y a un réel intérêt pour sa personne.

On n'a une chance d'aider l'élève en difficulté que si l'on parvient à établir une relation de confiance avec lui et si l'on parvient à se faire accepter par lui comme un interlocuteur digne d'être écouté.

Créer des conditions de sécurité affective

- établir une relation de qualité avec les élèves, en particulier avec les élèves en difficulté
- s'intéresser à eux en tant que personnes, avant de s'intéresser à leurs difficultés scolaires

Imposer des normes, imposer des exigences

et
montrer son intérêt pour les élèves

¹ S Greenspan, L'esprit qui apprend, Editions Odile Jacob

2.

L'apprentissage est "expérientiel"

On ne s'approprie vraiment bien que ce qu'on a expérimenté soi-même. En d'autres mots, on apprend par expérience personnelle et non pas par les enseignements des autres ; on apprend en découvrant, en explorant des réponses ou des pistes possibles, en faisant des hypothèses et en en vérifiant la pertinence, etc.

Certaines interventions du professeur, telles que vouloir convaincre, se prévaloir de son expérience, moraliser, peuvent freiner l'apprentissage expérientiel.

Accorder le droit à l'erreur que l'expérimentation suppose

Organiser des moments de travail sans le professeur

Demander d'explicitier, de justifier, d'illustrer, de structurer ...

Donner un feed-back ("Donc, ce que tu veux dire, c'est...")

Inviter à réfléchir sur son expérience

3.

Le savoir est de nature intégrative

L'ensemble des expériences, savoirs, croyances, convictions, représentations d'un individu à un moment donné est une construction ("construct")² provisoire, qui change au fur et à mesure des expériences et apprentissages nouveaux.

Un apprentissage n'est pas une tranche nouvelle de connaissances qui s'ajoute à ce qu'on savait déjà : il s'y intègre en déstructurant, puis restructurant l'ensemble des savoirs acquis dans des structures tout aussi provisoires que les précédentes. Notre cerveau se réorganise donc au fur et à mesure des choses que nous apprenons.

Chacun construit son savoir à partir de ses savoirs antérieurs et de ses représentations. Chacun, par exemple, élabore sa propre vision du système grammatical, projette ses propres représentations dans un document, etc. Apprendre, c'est prendre conscience de cette vision et de ces représentations et les faire évoluer.

Encourager la prise de conscience des acquis et construire sur ces acquis

Proposer des défis du type "juste un peu plus loin" que ce qu'ils savent faire, assez élevés pour susciter leur intérêt tout en restant à leur portée

Faire expliciter la façon dont les élèves comprennent les textes, la grammaire, ... et permettre des synthèses personnelles

4.

Mémoriser, c'est créer des associations

"L'association est le moyen par excellence de traiter le matériel à apprendre : il s'agit ici d'un processus dynamique d'interaction du matériel nouveau avec du matériel déjà connu. On crée ainsi une image mentale dans laquelle des éléments nouveaux sont rattachés à d'autres éléments déjà présents dans la mémoire et bien connus."³

Découvrir, consigner, utiliser le vocabulaire en contexte

Regrouper le vocabulaire dans des ensembles signifiants

Utiliser la langue pour communiquer

² D. Bannister & F. Fransella. Voir bibliographie

³ M. T. Claes, Les techniques mnémoriques dans l'apprentissage des langues, UCL 1991

5.

On apprend mieux quand il y a intention

Le processus de mémorisation

- ... commence dans la mémoire explicite : elle est le siège du fonctionnement rationnel, explicite, intellectuel, conscient (travail cognitif, étude consciente)
- ... et aboutit à la mémoire implicite : elle contient les connaissances disponibles spontanément, les règles automatisées
- ... grâce à l'intervention des motivations, des intentions, des émotions.

Notre affectivité conditionne donc le passage des données de la mémoire explicite vers la mémoire implicite. Il n'y a pas d'apprentissage durable sans motivation, intention, forte implication affective.

Quid des techniques de mémorisation ?

- la répétition (*on fait attention*) est la moins efficace
- l'étude par coeur (*on se concentre*) l'est un peu plus
- les procédés mnémotechniques, tels que associations diverses, images mentales, mots-clés, mots-liens, rimes, rythme, ... (*on active les formes*) sont plus efficaces encore.

Mais toutes ces techniques restent des béquilles ... tant qu'il n'y a pas l'intention de mémoriser. L'apprentissage est efficace en contexte scolaire, si l'apprenant est placé en situation de besoin et/ou d'implication affective (*pourquoi mémoriser ?*).

La méthode communicative tente de créer des situations où l'élève a besoin de dire des choses (on met l'accent sur les intentions plutôt que sur les formes)...

... mais cette méthode reste encore inférieure à l'apprentissage en milieu naturel. En immersion, le passage de la mémoire explicite vers la mémoire implicite se réalise aisément, en raison du besoin réel de communiquer.

Donner du sens :

- discuter de l'utilité des tâches
- discuter des objectifs et des méthodes d'apprentissage
- discuter de la contribution des méthodes d'apprentissage à la formation de compétences générales et à la connaissance du monde
- ...

Donner des stimulations :

- richesse et variété des matériaux, des situations d'apprentissage et de communication
- pédagogie du projet
- donner des thèmes ou des situations inhabituelles qui forcent l'imagination
- ...

6.

On apprend aussi avec les autres

Le savoir s'élabore dans une situation sociale, lieu d'influences multiples réciproques.

De plus, il y a interdépendance...

- entre la communication et la coopération :
bien communiquer permet de bien coopérer, et coopérer demande de bien communiquer
- entre la coopération et le développement de l'autonomie :
coopérer permet à chacun des partenaires de s'enrichir des autres et de mieux se définir par rapport à eux, donc de devenir plus autonome ; et des partenaires plus autonomes enrichissent la coopération.

Favoriser l'interaction

Favoriser l'écoute réciproque

Favoriser la coopération

Organiser le travail en paires et en groupes

Tolérer le bruit et le va et vient inhérents à certaines activités

Faire parrainer un élève faible par un élève fort

7.

On apprend selon un ou des modes de perception dominants On met en œuvre un style d'apprentissage dominant

Par exemple

- L'apprenant visuel ... ➤ est plus à l'aise avec des documents picturaux et écrits, et se défend mieux dans une évaluation écrite
- L'apprenant auditif ... ➤ est plus performant dans la conversation, avec du matériel sonore, des explications orales
- L'apprenant kinesthésique ... ➤ aime manipuler, agir, bouger, expérimenter, "mettre la main à la pâte"
- Plus l'apprentissage met en œuvre *l'hémisphère gauche* du cerveau ... ➤ plus il convient à l'élève logique et analytique, qui traite les données de façon structurée, qui privilégie l'abstraction, et qui est à l'aise dans le travail solitaire et discipliné, ainsi que dans la compétition
- Plus l'apprentissage met en œuvre *l'hémisphère droit* du cerveau ... ➤ plus il convient à l'élève qui traite les données de façon globale, visuelle et spatiale, qui privilégie l'approche émotive, intuitive et créative, qui est à l'aise dans les activités coopératives, et s'exprime par la narration, le dessin, la musique, ...

Traditionnellement, l'enseignement privilégie nettement l'utilisation de l'hémisphère gauche du cerveau, et donc un seul type d'approche de la connaissance, méthodique-réflexif, et un seul type de comportement et d'individu.

Le professeur est pratiquement certain de rencontrer ces différents types dans sa classe. Varier les activités et les techniques d'enseignement est donc la première réponse à cette hétérogénéité inévitable

Aider les élèves à connaître et maîtriser leurs propres démarches d'apprentissage :

- *comment t'y es-tu pris ?*
- *qu'as-tu retenu de cela ?*

Exploiter les différentes manières d'apprendre et d'étudier

- *pourrais-tu faire cela autrement ?*
- *qu'ont fait les autres ?*

Individualiser l'apprentissage et la remédiation

Introduire davantage d'activités qui favorisent l'utilisation du "cerveau droit" :

- **activités communicatives**
- **expérience directe et personnelle (séjours, ...)**
- **détente et confort**
- **chant et musique**
- **mouvement et manipulations**
- **visualisation**
- **créativité**
- **émotion**

8.

Il y a des apprenants "correcteurs" et des apprenants "non correcteurs"

Ceci se manifeste plus particulièrement à l'expression orale.

Certains apprenants parlent en se souciant très peu de la forme ; ils recherchent l'efficacité immédiate. D'autres ne veulent s'exprimer que s'ils sont sûrs de ne pas faire d'erreur. Krashen⁴ utilise l'image du "moniteur", instance intellectuelle interne qui surveille la correction de la production : chez certains, le *moniteur* fonctionne

Offrir beaucoup d'exposition à la langue par des lectures et des écoutes nombreuses

Proposer de manière équilibrée des activités pour entraîner l'aisance et d'autres axées sur

⁴ Voir bibliographie

de manière insuffisante, chez d'autres de manière excessive. Lorsqu'il fonctionne de façon optimale, le locuteur atteint un bon équilibre entre *aisance* et *correction*.

L'influence que peut exercer le professeur sur le fonctionnement du *moniteur* des élèves n'a jamais pu être mesurée. Il semble que si un certain nombre d'erreurs disparaissent à la longue, c'est moins parce qu'on les a corrigées que grâce à l'exposition intensive à la langue et à la pratique. En d'autres termes, l'essentiel pourrait dépendre du niveau d'aspiration personnel de chacun.

On peut toutefois craindre qu'un enseignement qui accorde trop de place à la correction renforce la tendance perfectionniste des "correcteurs" (sur-utilisation du *moniteur*) et qu'à l'inverse, un enseignement qui lui en accorde trop peu encourage les "non-correcteurs" à négliger encore davantage la correction (sous-utilisation du *moniteur*).

la correction linguistique

Nuancer et varier ses réactions aux erreurs. P.ex. en expression orale :

- accepter l'erreur, sauf si elle empêche la compréhension
- suggérer la forme juste en reformulant soi-même sans insister ou en demandant, p.ex. de confirmer "c'est ceci que tu veux dire ?"

Concevoir des tâches et des contextes qui donnent aux élèves l'envie de s'exprimer correctement

9.

Y a-t-il une "programmation" des apprentissages ?

Il semble y avoir un ordre "universel" neurologiquement prédéterminé dans le déroulement des acquisitions, et qui n'est pas toujours en rapport avec la difficulté. *Par exemple, dans le monde entier, le -s à la 3e personne du présent en anglais est l'une des structures acquises le plus tard.*

Par ailleurs, l'apprentissage peut être

- intentionnel
- mais aussi incident.

Bon nombre de jeunes apprennent beaucoup dans des apprentissages accidentels, mais beaucoup d'adultes obtiennent de meilleurs résultats dans un apprentissage intentionnel.

Les élèves n'apprennent donc pas nécessairement ce que le professeur enseigne au moment où il l'enseigne. Cela plaide contre une approche linéaire (on avance par tranches de règles grammaticales successives supposées "fixées" une fois pour toutes) ; il apparaît au contraire important de revenir régulièrement sur les mêmes points ("approche en spirale"), en les réintégrant, les restructurant, et les élargissant, afin de se donner assez de chance de "rencontrer" les moments favorables de chacun.

Cela signifie également que ni le cours "normal" ni les séjours ou voyages à l'étranger ne sont l'un ou l'autre la seule voie possible. Ils sont nécessairement complémentaires.

Approche en spirale et par approximations successives

Input riche et varié

Dialogue riche entre le professeur et les élèves

Complémentarité du cours "standard" et des séjours à l'étranger, des rencontres, échanges, visites

Contacts avec des locuteurs étrangers via les nouvelles technologies de l'information

10.

Il y a interdépendance entre • la théorie et la pratique

• la manière d'apprendre et l'utilisation ultérieure

Ce qui a été mémorisé, voire appliqué correctement dans un exercice ad hoc, n'est pas encore une connaissance : *"Le propre des connaissances humaines est d'être utilisables dans une pluralité de situations ... En d'autres termes, "connaître", c'est pouvoir transférer, utiliser dans diverses situations."*⁵

En outre, il y a interdépendance entre la façon dont on apprend et la façon dont on va utiliser ce qu'on a appris. Les deux comportements sont basés sur les mêmes mécanismes intellectuels et psychologiques. La notion d'utilisation est donc capitale dans l'apprentissage des langues à fin de communication : on apprend à communiquer en communiquant.

Pratiquer la langue en permanence dans la classe

Pratiquer la langue dans un but de communication

La construction de la langue et son utilisation pour communiquer vont de pair

Il n'y a donc pas lieu d'attendre que les élèves "aient les bases" pour organiser des activités d'expression, notamment orale. S'exprimer est aussi un moyen d'acquérir ces bases

11.

Input et output

En matière d'apprentissage des langues, deux hypothèses principales ont cours actuellement. Selon celles-ci, on apprend :

1. par l'exposition à la langue

Selon ce modèle, l'apprenant doit être confronté à un très grand nombre de messages compréhensibles (*input*)⁶ avant de pouvoir produire (*output*).

Cette hypothèse est toutefois née de l'observation de l'acquisition de la langue étrangère en milieu naturel (immersion). Si personne ne doute de l'efficacité de l'input, cette simple confrontation à la langue ne suffit pas, en milieu scolaire, pour assurer l'acquisition. Certains chercheurs ajoutent que l'élève doit aussi pouvoir manifester qu'il comprend ou ne comprend pas, et donc pouvoir "négocier le sens" des messages.

2. en produisant et en interagissant

Selon ce deuxième modèle, l'apprenant doit être amené à produire rapidement, parce qu'il réalise alors un travail intensif sur la langue, met ses "acquis" en pratique, et les teste.

Ici aussi, pour certains chercheurs, produire seul ne suffit pas : il faut exiger des apprenants des productions de qualité, tant sur le fond que sur la forme.

Exposition intensive à une langue compréhensible :

- activités nombreuses de lecture et d'écoute
- stratégies de compréhension

Interactions nombreuses

- travaux de groupe
- dialogue professeur-élève(s)

Faire entrer la langue et les locuteurs natifs dans la classe

Emmener les élèves à l'étranger

⁵ Petit glossaire épistémologique, Courrier du CETHES, 1995

⁶ Concept de "message compréhensible" selon Krashen : un message à la fois naturel et juste un cran au dessus du niveau de connaissance des élèves.

L'un et l'autre mécanismes jouent sans doute avec une importance différente selon les apprenants. On veillera dès lors à un équilibre entre les deux approches.

12.
Et la recherche continue ...

En conclusion, ces axes didactiques sous-tendent
les situations d'apprentissage efficaces.

☞ Cahier 5, "Les situations d'apprentissage".

2. ENSEIGNER

L'apprentissage en milieu scolaire passe par le professeur. C'est lui qui programme, organise, informe, explique, contrôle, sanctionne...

Mais le professeur n'est pas un élément isolé. Il interagit lui-même avec son environnement privé et professionnel, avec l'institution et ses exigences... et avec les élèves, qui, de leur côté, interagissent avec leur propre environnement social et culturel.

Le rôle du professeur est aussi difficile qu'important : il est au centre de multiples influences et attentes, parfois contradictoires.

2.1. Le statut changeant de l'école ...

... fragilise sa position. Dans un monde sans cesse plus complexe et surmédiatisé, l'école n'a plus le monopole ni de la transmission de savoirs ni de la formation. L'adéquation de son rôle aux exigences de notre temps est continuellement mise en question.

Parallèlement, la position du professeur est fragilisée : il n'est plus "seul maître à bord" : les jeunes ont droit de recours, ils ont "voix au chapitre".

Les modèles des jeunes, véhiculés par les médias et la publicité, incarnent nonchalance, séduction, succès facile. Ils répondent à leur besoin de se singulariser du monde adulte et peuvent entrer en conflit avec les exigences de travail et de rigueur nécessaires à l'apprentissage d'une langue.

Les médias, la chanson et la culture ambiante, ainsi que les contacts qui se multiplient avec des groupes de plus en plus diversifiés de la société - et notamment avec d'autres jeunes lors des échanges scolaires - révèlent une langue variée, à forte connotation régionale, sociale, de tranche d'âge, etc. Cette langue peut dévaloriser aux yeux des élèves la langue "standard" assez strictement normalisée, apprise à l'école.

2.2. Les exigences de l'institution ...

... modifient le rôle pédagogique du professeur. Le Décret sur les Missions prioritaires de l'enseignement impose la poursuite des objectifs d'autonomie des élèves et de communication. Le professeur doit concilier ces objectifs avec les contraintes institutionnelles et les traditions éducatives ambiantes.

De plus, beaucoup de professeurs se sentent dans une situation inconfortable entre la nécessité de poursuivre ces objectifs et leur propre histoire d'apprentissage : ils ont eux-mêmes encore souvent appris la langue dans un enseignement frontal.

L'exigence de favoriser l'autonomie peut en outre entraîner chez le professeur un sentiment d'insécurité : il peut avoir l'impression que le contrôle de l'apprentissage lui échappe en partie et il n'a pas l'assurance a priori d'être aussi efficace qu'en enseignant de manière frontale.

Par ailleurs, enseigner une langue à but communicatif relativise la priorité de perfection de la langue, alors que le contexte scolaire conserve un rapport très fort à la norme et cultive la crainte de la faute.

Enfin, la poursuite de l'objectif de communication entraîne beaucoup de prise de parole des élèves, à travers laquelle la dimension affective, culturelle et sociale fait irruption dans la classe.

2.3. Le profil des élèves ...

... rend le rôle de l'enseignant plus difficile. Le professeur doit éduquer là où la famille a parfois abdiqué. Il doit concilier tolérance et acceptation des autres avec la discipline indispensable à la vie de groupe.

Il doit former des jeunes dont certains mettent en question l'école ou le cours, voire le professeur.

Il doit favoriser l'apprentissage d'élèves qui ont de multiples activités de loisirs et dont la gestion du temps libre entraîne souvent fatigue et incapacité de se concentrer ; dont le travail irrégulier, généralement articulé autour des contrôles, est difficilement conciliable avec la nécessité d'utilisation régulière de la langue étrangère comme outil de communication.

2.4. Les attentes de la société ...

... sont particulièrement élevées à l'égard des cours de langues. A une époque d'internationalisation croissante des activités, la nécessité de pouvoir communiquer dans diverses langues est proclamée prioritaire par le législateur, par les milieux économiques et professionnels, par les parents. Tous attendent donc un *rendement* immédiat de l'apprentissage des langues. Ce rendement est "visible" dans de nombreuses situations de la vie courante, et peut donc être, de façon valide ou non, évalué par un public toujours plus large.

Le professeur de langue étrangère subit donc la pression de l'attente de résultats d'un cours qui a ainsi les avantages et les inconvénients d'intéresser tout le monde.

Tous ne sont cependant pas conscients qu'il s'agit d'un apprentissage lourd et long, et accusent volontiers les cours de langue de ne pas servir à grand chose. Ceci d'autant plus s'ils s'en réfèrent à leur propre apprentissage qui peut avoir été inadéquat en termes d'objectifs communicatifs.

Le travail du professeur peut être rendu d'autant plus difficile lorsque certains parents, imprégnés d'un apprentissage restitutif traditionnel, demandent que leurs enfants soient capables d'utiliser la langue pour communiquer mais ne comprennent pas certaines de ses approches méthodologiques.

A l'embauche comme dans l'enseignement supérieur, on attache encore souvent une importance plus grande à la connaissance lexicale et grammaticale qu'à la capacité de s'en servir pour communiquer.

2.5. Le présent programme ...

... n'ignore pas cette réalité. Il se propose d'aider le professeur à réaliser des équilibres qui lui permettent de rencontrer au mieux ces attentes, ces difficultés et ces contradictions.

BIBLIOGRAPHIE

Actes du colloque "Mémoire et mémorisation dans l'apprentissage des langues", Faculté de médecine, UCL, novembre 1991 :

- L. BEHEYDT, *Lexical Memory : a Linguist's Point of View*
- M.T. CLAES, *Les Techniques Mnémoniques dans l'Apprentissage des Langues*
- D. CROWSTON, *Imagery Mnemonics for Foreign Language Vocabulary as Evidence of Dual Coding Theory : An Alternative View*
- N. ELLIS, *Interactions of Explicit and Implicit Knowledge in Foreign Language Learning*
- M. HUPET, *Le Rôle de la Conversation dans l'Acquisition des Compétences Linguistiques*
- M. PARADIS, *Implication de Mécanismes Mnésiques Cérébraux Différents selon les Méthodes d'Apprentissage*
- D. SANDRA, *The Use of Lexical Morphology as a Natural Mnemonic Aid in Learning Foreign Language Vocabulary*
- M. SIGUAN, *L'intériorisation d'une Langue Seconde*
- M.C. SCHOUTEN-VAN PARREREN, *The Retention of Foreign Language Words*
- VAN LOON-VERVOORN, *Development and Breakdown of Lexical Knowledge*

BANNISTER, D. / FRANSELLA F., *Inquiring Man. The Psychology of Personal Constructs*, London, Routledge, 1989.

BIRCH, A. / MALIM, T., *Social Psychology*, Macmillan, 1994.

BOURDIEU, P., *The Field of Cultural Production*, Oxford, Polity Press, 1993.

CANALE / SWAIN, *Theoretical Basis of Communicative Approaches to 2nd Language Teaching and Testing*, in : *Applied Linguistics* 1, 1980.

DAVIS E. / NUR H. / RURU S., *Helping Teachers and Students Understand Learning Styles*, in : *English Teaching Forum*, July 1994

DE LA GARANDERIE, A., *Les profils pédagogiques*, Editions du Centurion, Paris, 1988.

Dictionnaire actuel de l'Education, Guérin, Montréal & ESKA, Paris, 1993.

ELLIS, R., *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, O.U.P., 1994.

GALISSON, R. / COSTE, D., *Dictionnaire de Didactique des Langues*, Paris, Hachette, 1976.

HOLEC, H., *Autonomy and Foreign Language Learning*, Pergamon Press, 1981.

GORDON, Th., *Enseignants efficaces*, Editions Le Jour, 1982

GREENSPAN, S., *L'esprit qui apprend*, Editions Odile Jacob, 1998 .

HOLEC, H., *L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1997.

KELLY, G., *A Theory of Personality*, New-York, Norton, 1963.

KOLB, D.A., *Experiential Learning : Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall, 1984.

KRASHEN, S. D., *The Input Hypothesis*, in : Georgetown University Round Table on Language and Linguistics, 1980.

KRASHEN, S.D., *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon Press, 1981.

LARSEN-FREEMAN D. / LONG M., *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, London and New York, Longman, 1991

Le Monde de l'Education, *Numéro spécial "L'intelligence"*, janvier 1998

LITTLE, D., *Learner Autonomy 1 : Definition, Issues and Problems*, Dublin, Authentik, 1981.

LITTLE, D., *Learner Autonomy : a theoretical construct and its practical application*, in : Die Neueren Sprachen 93:5, Frankfurt am Main, 1994.

LITTLE, D. / SINGLETON, D., : *Authentic Texts, Pedagogical Grammar and Language Awareness in Foreign Language Learning*, in : James, C. / Garret, P. (eds), *Language Awareness in the Classroom*, 123-32, London, New York, Longman, 1992.

MEIRIEU, P., *L'école mode d'emploi. Des 'méthodes actives' à la pédagogie différenciée*, Paris, E.S.F., 1985.

NUNAN, D. (ed.), *Collaborative Language Learning and Teaching*, Cambridge, C.U.P., 1992.

PRZESMYCKI, H., *Pédagogie différenciée*, Hachette Education, 1991

ROGERS, C., *Freedom to Learn for the 80's*, New-York, Merrill, 1983

THARP R. G., / GALLIMORE, R., *Rousing Minds to Life. Teaching, Learning, and Schooling in Social Context*, Cambridge, C.U.P., 1988.

TROCME-FABRE, H., *J'apprends, donc je suis*, Les Editions de l'Organisation, 1987.

VYGOTSKY, L., *Thought and Language*, Cambridge, Mass. : Harvard University Press, 1986.

WELLS, G., *Learning through Interaction : The Study of Language Development*. Cambridge, C.U.P., 1981.

WILLIAMS, L.V., *Deux cerveaux pour apprendre*, Les Editions de l'Organisation, 1986.

MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANCAISE

ENSEIGNEMENT DE LA COMMUNAUTE FRANCAISE

Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique

Service général des Affaires pédagogiques,
de la Recherche en Pédagogie et du Pilotage
de l'Enseignement organisé par la Communauté française

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ORDINAIRE DE PLEIN EXERCICE

HUMANITES GENERALES ET TECHNOLOGIQUES

ENSEIGNEMENT GENERAL ET TECHNIQUE DE TRANSITION

2^{ème} et 3^{ème} DEGRES

2^{ème} Cahier

PROGRAMME D'ETUDES DES ET DES OPTIONS DE BASE SIMPLES :

LANGUES GERMANIQUES

Allemand, Anglais, Néerlandais - Langues Modernes I, II et III

42/2000/240

Deuxième cahier

LA CONTRIBUTION DES COURS DE LANGUES GERMANIQUES A LA FORMATION DES ELEVES

Ce cahier est commun à tous les programmes de langues germaniques.

**Les observations et les réflexions contenues dans ce cahier
concernent tous les professeurs.**

**Les objectifs et les pistes méthodologiques suggérées doivent être interprétés
en fonction du niveau et de l'option des différentes classes.**

1. L'autonomie

- 1.1. Objectifs
- 1.2. Clarification des concepts : autonomie, apprendre à apprendre, compétences transversales, évaluation formative
- 1.3. Méthodologie

2. La communication

- 2.1. Clarification du concept : qu'est-ce que communiquer ?
- 2.2. Communiquer en classe

1. La communication interculturelle

- 3.1. Clarification du concept : la culture
- 3.2. Objectifs
- 3.3. Méthodologie de la rencontre interculturelle
- 3.4. Le texte littéraire, une rencontre interculturelle

Annexes

*L'autonomie et la communication
sont les deux pôles qui sous-tendent les contenus
et la méthodologie de ce programme*

1. L'AUTONOMIE

1.1. OBJECTIFS

Décret du 24.07.97 sur les Missions prioritaires de l'enseignement, article 6 :

"La Communauté française ... et tout pouvoir organisateur poursuivent simultanément et sans hiérarchie les objectifs suivants :

- 1° promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves
- 2° amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie
- 3° préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures
- 4° assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale."

1.2. CLARIFICATION DES CONCEPTS

AUTONOMIE, APPRENDRE A APPRENDRE, COMPETENCES TRANSVERSALES, EVALUATION FORMATIVE

**Apprendre
pour la vie en
devenant plus
autonome...**

Il est impossible de maîtriser toutes les connaissances et tous les savoir-faire en langue étrangère. En outre, le professeur et les élèves eux-mêmes ignorent souvent l'usage que ces derniers feront de la langue étrangère. Il faut donc les préparer non seulement à se servir des connaissances apprises, mais également à être capables d'en acquérir de nouvelles tout au long de leur vie (= apprendre à apprendre), et donc viser à une capacité croissante d'apprentissage autonome.

...à l'aide des compétences transversales

Les compétences transversales sont constitutives de l'autonomie des élèves. Ce sont des "*attitudes, démarches mentales et démarches méthodologiques communes aux différentes disciplines, à acquérir et à mettre en œuvre au cours de l'élaboration des différents savoirs et savoir-faire ; leur maîtrise vise à une autonomie croissante d'apprentissage des élèves*" (Décret du 24.07.97 sur les Missions prioritaires de l'enseignement, article 5).

Ces compétences peuvent être d'ordre :

- Affectif et relationnel : prendre conscience de soi et des autres, s'accepter et accepter les autres, fonctionner dans un groupe, coopérer, ... (☛ "Communication" et "Organisation de l'apprentissage")
- Cognitif : analyser, abstraire, généraliser, évaluer, s'auto-évaluer, ... (☛ ci-dessous)
- Méthodologique : identifier les objectifs et leur pertinence, identifier ses modes préférés d'apprentissage, organiser son travail, gérer son temps, recourir à des ouvrages de référence, ... (☛ ci-dessous).

L'autonomie

Apprendre ne consiste pas simplement à *étudier*, à *faire* des activités programmées par le professeur... mais aussi à se *définir* des objectifs en fonction de ses besoins, à *décider* de méthodes et à évaluer si on a atteint ses objectifs. **L'autonomie est la capacité de se prendre en charge.**

Dans le cadre de la scolarité, c'est la capacité de prendre en charge tout ce processus d'apprentissage.

Un apprentissage progressif...

On ne peut évidemment imposer l'autonomie, sinon il n'y en a plus ! On ne peut pas davantage imposer continuellement ses propres décisions et espérer qu'un jour, les élèves *soient* autonomes. Où auraient-ils appris à l'être ?

C'est un *processus*, qui s'apprend. On peut le favoriser, par des attitudes, des démarches, des activités. Et ceci dès les premières heures de cours.

... qui passe par la prise de conscience...

Cette prise en charge implique une connaissance des contraintes du système. Elle implique aussi que l'élève ait conscience des objectifs, des moyens pour les atteindre et de la manière d'évaluer s'il les a atteints (évaluation formative).

... et l'évaluation formative ...

L'évaluation formative fait donc partie de cette prise de conscience. Elle est intégrée dans les démarches d'enseignement (☛ Cahier 3, méthodologie), et son but est d'améliorer l'apprentissage. Elle consiste en une réflexion, un dialogue avec les élèves sur les résultats atteints et le processus d'apprentissage qui y a mené. Elle éclaire élèves et professeur sur l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage et, le cas échéant, sur l'origine des difficultés. Elle débouchera alors sur la modification des processus d'enseignement et/ou d'apprentissage.

... et aboutit à la prise de décisions

Progressivement, l'élève est aussi impliqué dans la prise de décisions. Pour cela, il faut :

- d'abord rendre transparentes les décisions concernant l'apprentissage
- obtenir l'adhésion des élèves aux décisions prises
- petit à petit associer les élèves à la prise de décisions
- les encourager à en prendre eux-mêmes.

Ce processus, qui passe de l'adhésion aux décisions à la prise de décisions, s'applique à tous les aspects de l'apprentissage : le quoi apprendre (objectifs et contenus), le pourquoi (les besoins personnels, ceux de la société), le comment (qu'allons-nous faire et comment allons-nous le faire ?) et l'évaluation de ce qu'on a appris (évaluation formative).

1.3. METHODOLOGIE

La prise de conscience

Informé sur les devoirs des uns et des autres L'autonomie telle que définie suppose au départ que l'on connaisse le cadre de travail, les devoirs et les droits des uns et des autres :

- contraintes de vie de groupe et nécessité d'une écoute et d'un respect mutuels
- contraintes de l'apprentissage en institution scolaire (programmes, travaux, ...)
- nécessité pour les élèves de participer aux activités, de respecter les consignes, ...
- nécessité pour le professeur d'offrir un cours intéressant adapté au niveau des élèves, de soutenir les élèves en difficulté...

L'autonomie n'est donc pas synonyme de faire seulement ce qu'on a envie de faire.

Informé sur l'utilité du cours Pour que les élèves adhèrent au cours, le professeur les informe sur l'importance de la langue apprise pour leur vie et leur mobilité, pour les études supérieures et pour l'emploi. Pour ce faire, il peut tirer parti des offres d'emplois et des contacts avec des professionnels.

Informé sur le processus d'apprentissage Pour que les élèves adhèrent aux activités d'apprentissage proposées par le professeur, celui-ci doit aussi les informer :

- des objectifs à atteindre, par exemple en leur distribuant les pages concernées du programme, une liste de fonctions, ...
- de la manière dont il se propose de les y amener : par le développement de l'autonomie, des quatre aptitudes (☛ Cahier 3), de projets (☛ Cahier 5), ...
- des différents styles d'apprentissage. Pour tout le moins, les élèves doivent prendre conscience qu'ils ont un style d'apprentissage dominant, en connaître les avantages et savoir qu'il en existe d'autres dont ils peuvent s'enrichir. Le professeur doit également être conscient de son propre style d'apprentissage et d'enseignement, et du fait qu'il favorise les élèves qui ont le même style d'apprentissage que lui.

☛ Annexe 1 : Le "test de Barsch" permet aux élèves et au professeur de découvrir leur style d'apprentissage dominant.

- des modalités et des critères d'évaluation, par exemple en leur distribuant les pages concernées du programme, une grille d'évaluation, ...

**Observer,
s'informer,
réfléchir avec
l'élève**

Pour mieux découvrir la méthode de travail des élèves, le professeur peut

- observer leur manière de travailler en classe
- s'informer sur leur manière d'apprendre et de travailler à domicile. Voici quelques questions qui peuvent l'y aider lorsqu'un élève est en difficulté :
 - *Travailles-tu ? Assez ? Qu'est-ce qui t'empêche de te mettre au travail ?*
 - *Comment t'y prends-tu pour étudier ? Ton cahier te sert-il ? Comment l'utilises-tu ? Comment mémorises-tu le vocabulaire ? Comment sais-tu que tu connais ce que tu as étudié ?*
 - *Comment t'y prends-tu pour comprendre un texte ?* (☛ Annexe 2)
 - *Qu'est-ce qui t'empêche de prendre la parole en classe ? Si tu la prends, prépares-tu tes interventions ?* (☛ Annexe 3)
 - *Comment t'y prends-tu pour rédiger un texte... ?* (☛ Annexe 3)
 - *Si tu pouvais dire au professeur comment tu voudrais qu'il aborde la matière, qui lui dirais-tu ?*
 - ...

Les constats pourront aider le professeur à réfléchir avec l'élève sur une méthode de travail plus efficace, par exemple pour :

- les stratégies de lecture, d'écoute, de communication orale (☛ Cahier 3)
- la manière de mémoriser le vocabulaire (☛ Cahier 4).

**Faire découvrir
au lieu de
convaincre**

Les démarches proposées par le professeur peuvent ne pas rencontrer l'adhésion des élèves, soit parce que ceux-ci n'en perçoivent pas la portée, soit parce qu'elles leur sont étrangères. Quelles qu'en soient les causes, le professeur peut essayer de les convaincre du bien-fondé de son point de vue. Il peut aussi proposer aux élèves des activités permettant à tous de se rendre compte des bonnes décisions (= celles qui mènent aux objectifs poursuivis).

Le développement de l'autonomie, de la prise en charge de l'apprentissage, implique que le professeur favorise cette dernière démarche.

☛ Annexe 4 : une fiche permettant d'évaluer la perception qu'ont les élèves des activités de cours.

Les activités de prise de conscience peuvent avoir lieu à différents moments de l'apprentissage. Elles doivent nécessairement s'accompagner d'une réflexion critique avec le professeur.

L'évaluation formative fait partie de cette réflexion.

Les élèves se rendent mieux compte de certains phénomènes...

...s'ils font certaines activités, comme par exemple :

Les objectifs, l'enjeu du cours :

ils se rendent mieux compte ...

- que la langue est plus que l'addition de vocabulaire et de grammaire ➤ s'ils analysent une interaction orale sur vidéo
- que parler, c'est plus que faire des phrases correctes ➤ s'ils sont obligés de réagir à l'imprévu (lors d'une activité par paires sur base de *cue-cards* ou en donnant un coup de fil à un autochtone)
- que la langue écrite est différente de la langue parlée ➤ s'ils comparent un texte narratif et un dialogue
➤ s'ils doivent eux-mêmes présenter oralement le contenu d'une brochure et évaluer cette présentation
➤ s'ils doivent comparer une plainte exprimée verbalement et la lettre qui la confirme
- que le non-linguistique, le regard, la mimique... sont essentiels en communication orale ➤ s'ils doivent évaluer eux-mêmes une activité orale enregistrée sur vidéo (évaluation formative)
- de l'importance de respecter le rôle dans une simulation, de "jouer le jeu " ➤ s'ils ont l'occasion de comparer, via un enregistrement vidéo, une "mauvaise" et une "bonne simulation" (évaluation formative)
- de ce qu'ils peuvent faire ou dire quand ils manquent de moyens linguistiques ➤ s'ils peuvent pratiquer des activités leur permettant d'acquérir des stratégies de communication (☛ Cahier 3, "Communiquer oralement")

Ce qu'est vraiment la communication :

ils prennent mieux conscience ...

- de leur impact sur les autres, des réactions des autres à leur égard, des attentes des autres ➤ si on leur propose un tableau d'analyse de l'interaction tel que le tableau de Bales pour une auto- ou une co-évaluation (☛ Annexe 5, "Analyse du processus d'interaction")

Utilité des activités d'apprentissage :

ils se rendent mieux compte ...

- de l'utilité des tâches et activités proposées, de leur aspect réaliste et communicatif par rapport aux exercices plus formels ➤ s'ils ont l'occasion de pratiquer une grande variété d'activités et d'exercices... et de discuter de leur efficacité relative (évaluation formative)

Différentes manières d'apprendre :

ils se rendent mieux compte ...

- de leur propre manière d'apprendre (styles d'apprentissage) ➤ s'ils s'informent sur le sujet ou s'ils répondent à un questionnaire ad hoc (☛ Annexe 1)
- d'autres manières d'apprendre, de retenir le vocabulaire... ➤ s'ils comparent leurs démarches avec celles des condisciples
- de leurs habitudes d'apprentissage ➤ si on les oblige à abandonner certaines habitudes (comme tout écrire avant de parler) et si on analyse avec eux de nouvelles démarches et leur efficacité

Leur propre culture et de celle des autres :

ils se rendent mieux compte ...

- des stéréotypes culturels ➤ s'ils explicitent les représentations qu'ils ont des "étrangers" et les comparent avec les observations faites lors d'un échange (☛ Annexes 6 et 7)

Les résultats atteints :

ils se rendent mieux compte ...

- de ce qu'ils ont appris ➤ s'ils peuvent établir le relevé de ce qu'ils savent faire grâce à une liste d'objectifs ou de fonctions (☛ Annexe 8)
- de leur niveau en expression orale et écrite ➤ s'ils sont invités à s'évaluer selon une grille de critères d'évaluation (☛ Cahier 3)
- de l'utilité de ce qu'ils ont appris ➤ s'ils ont l'occasion de communiquer avec des autochtones (☛ 3.3. "Méthodologie de la rencontre interculturelle" et Cahier 5)

De l'adhésion aux décisions...à la prise de décisions¹

Le tableau ci-dessous indique les principaux domaines de décisions dans l'enseignement/apprentissage. Ces décisions sont souvent prises par le professeur. Mais pour qu'il y ait développement de l'autonomie, les élèves doivent tout au moins en percevoir la pertinence. Le professeur doit donc informer ceux-ci du pourquoi de ses choix. Progressivement, il peut

¹ D'après Henri HOLEC : L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes, Conseil de l'Europe, Strasbourg 1997
Programmes de langues germaniques - Cahier 2 : Contribution à la formation des élèves

solliciter leur avis concernant ces choix, pour ensuite les associer à la prise de décisions et les encourager à en prendre eux-mêmes.

Chaque professeur pourra situer sa pratique entre les deux pôles extrêmes de la prise de décisions (par le professeur seul > > > par les élèves seuls), et réfléchir à l'opportunité de la modifier. Les exemples qui suivent pourront l'y aider.

	le professeur	>	>	>	>	>	>	>	>	les élèves
Définir les objectifs • qu'allons-nous apprendre?										
Choisir les contenus • le sujet • les documents • ce qu'on a envie de dire										
Organiser le processus • qu'allons-nous faire? • comment allons-nous le faire?										
Réaliser l'activité										
Evaluer • le processus (évaluation formative) • le résultat (évaluation certificative)										

Exemples

Exemple 1

Les élèves demandent de choisir leurs thèmes pour un semestre. Le professeur fournit une liste de thèmes correspondant à la table des matières du manuel. Les élèves en ajoutent d'autres. Dans la liste ainsi obtenue, chaque élève choisit ses 6 thèmes préférés, et les thèmes qui reviennent le plus souvent forment l'ossature du programme pour le semestre.

	le professeur	>	>	>	>	>	>	>	>	les élèves
Choisir les contenus • le sujet									X	

Exemple 2

Le professeur filme les élèves lors d'une activité d'expression orale par paires. Les élèves visionnent la cassette et s'évaluent à l'aide d'une grille. Ils justifient leur note.

Sur base de leurs constatations, ils commentent les activités pratiquées en vue de l'expression orale, retiennent celles qui les aident à progresser et en proposent de nouvelles.

	le professeur	>	>	>	>	>	>	>	>	les élèves
Evaluer • le processus (évaluation formative) • le résultat (évaluation certificative)										X X
Organiser le processus • qu'allons-nous faire?									X	

Exemple 3

Les élèves élaborent des questions en vue d'un test. Le professeur en sélectionne un certain nombre. Ce faisant, la classe contribue à l'organisation du processus d'évaluation.

Démarche alternative

La classe est divisée en deux groupes. Chaque groupe prépare des questions qui seront posées à l'autre groupe. Le professeur joue le rôle de modérateur dans chaque groupe.

	le professeur	>	>	>	>	>	>	>	>	>	les élèves
Organiser le processus • qu'allons-nous faire?										X	
Evaluer • le processus (évaluation formative)											X

Exemple 4

Les élèves disposent d'un logiciel de grammaire pour les activités de remédiation. Ils choisissent, éventuellement avec l'aide du professeur, le point grammatical qu'ils veulent travailler. Le logiciel permet aux élèves de s'évaluer au début et à la fin de l'activité. Lorsque l'élève estime qu'il est prêt, il passe le test et imprime son score.

	le professeur	>	>	>	>	>	>	>	>	>	les élèves
Choisir les contenus • le sujet (grammatical)										X	
Organiser le processus • comment allons-nous le faire?											X

Remarque

Utiliser un logiciel ne favorise pas nécessairement la prise de décisions. En effet, dans certains logiciels, le choix laissé à son utilisateur est quasi nul. "Travailler seul" devant un ordinateur ne signifie pas nécessairement "être autonome".

Exemple 5

Les élèves du cours d'allemand en technique-secrétariat essaient de déterminer les compétences linguistiques et professionnelles attendues d'une secrétaire. Le professeur leur fournit le programme de l'option et propose de le confronter avec la réalité via l'interview d'une secrétaire germanophone. Les élèves lisent la partie "objectifs" du programme et élaborent des questions à poser. Ils s'exercent en classe. Le professeur organise un rendez-vous et l'interview est filmée.

Les réponses de la secrétaire concernant son travail sont mises en parallèle avec le programme. Les conclusions permettent aux élèves de définir les objectifs du cours, les contenus et les moyens à mettre en œuvre.

	le professeur	>	>	>	>	>	>	>	>	>	les élèves
Définir les objectifs • qu'allons-nous apprendre?										X	
Choisir les contenus • le sujet • ce qu'on a envie de dire										X X	
Organiser le processus qu'allons-nous faire?										X	
Réaliser l'activité											X

Les démarches proposées par les professeurs, tout en impliquant les élèves dans les décisions, favorisent leur prise de conscience du processus d'apprentissage. Ainsi ...

- En interviewant une secrétaire, (exemple 5), les élèves prennent mieux conscience des objectifs à atteindre, de leur importance et de l'apprentissage à faire pour les atteindre.
- En visionnant leurs performances en expression orale (exemple 2), ils prennent conscience de ce qu'est l'expression orale et de la manière dont ils peuvent la développer (évaluation formative).
- En élaborant des questions en vue d'un contrôle (exemple 3), ils distinguent mieux l'essentiel et l'accessoire dans la matière vue.
- En décidant du moment de l'évaluation (exemple 4), ils prennent mieux conscience de ce que veut dire "connaître une matière".

2. LA COMMUNICATION

2.1. CLARIFICATION DU CONCEPT

QU'EST-CE QUE COMMUNIQUER ?

La fonction centrale du langage est la communication.² C'est un outil qui permet à ses usagers d'entrer en rapport les uns avec les autres et qui doit assurer la compréhension mutuelle.³

Dans l'acte de communication, JAKOBSON dénombre six facteurs : un *émetteur* qui envoie un *message* à un *destinataire*, un *contexte* appréhendable par le destinataire, un *code commun* à l'émetteur et au destinataire et un *contact ou canal* physique et psychologique qui permet d'établir ou de maintenir l'échange.

Les informations véhiculées entre l'émetteur et le récepteur ne sont pas toutes linguistiques : en interaction orale par exemple, *les regards, gestes, mimiques et attitudes* parlent autant que les mots. Et les informations émises ne sont pas nécessairement les mêmes que les informations reçues : *l'effet* produit chez le récepteur n'est pas toujours en concordance avec *l'intention* de l'émetteur.

Le contexte n'est pas nécessairement appréhendé de la même manière par l'émetteur et le récepteur. Une *compréhension commune* du contexte social doit continuellement être élaborée.

De même, un code doit constamment être négocié. La difficulté à construire un code commun n'est pas inhérente à l'utilisation de la langue étrangère. Elle se manifeste tout autant entre des personnes appartenant à des couches sociales différentes (p.ex.: élèves issus de milieux sociaux différents), à des âges différents (p.ex. : professeur et élèves) ou à des cultures différentes.

Enfin, le contact et le maintien de l'échange passent par le regard bienveillant, par l'acceptation et l'écoute de l'autre, par l'intérêt qu'on porte à l'autre en tant que personne.

De la définition de la communication découle celle de la **compétence de communication**. Celle-ci comprend notamment :

la compétence socioculturelle, qui permet de comprendre les références culturelles et l'implicite du discours de l'interlocuteur et d'y réagir adéquatement.

☛ Chapitre 3, La communication interculturelle.

² Les autres fonctions de la langue généralement admises sont la fonction d'expression, la fonction esthétique et la fonction de support de la pensée

³ Martinet, dans : Gallison et Coste, Dictionnaire de didactique des langues vivantes, Hachette

les compétences stratégiques, qui permettent de compenser les lacunes linguistiques :

- stratégies de compensation,
- stratégies de réparation,
- stratégies d'évitement.

☛ Cahier 3, Les quatre aptitudes.

la compétence linguistique, qui permet d'utiliser efficacement la langue pour communiquer ;

☛ Cahier 4, "Le vocabulaire", "La grammaire" et "La prononciation".

la compétence sociolinguistique, qui permet d'interpréter dans son contexte le sens réel d'un énoncé, au delà de son sens linguistique apparent.

☛ Cahier 4, "La dimension sociolinguistique".

2.2. COMMUNIQUER EN CLASSE

Communiquer : L'enseignement des langues en vue de la communication ne peut réussir **but et moyen** sans un apprentissage de cette communication.

Communiquer en classe, c'est avant tout (ré)apprendre à s'écouter et à se parler. C'est (re)découvrir la présence physique de l'autre et la dimension psycho-affective du contact.

Le rôle du professeur

Cet apprentissage devient possible si le professeur donne l'exemple vivant de quelqu'un qui est à l'écoute :

- il sollicite les interventions des élèves
- il leur laisse le temps de formuler ce qu'ils veulent dire
- il ne les interrompt pas et n'accepte pas qu'on les interrompe tant qu'ils n'ont pas fait part de leur message
- il leur donne un retour d'information :
 - verbal (par exemple en reformulant ce qu'ils viennent de dire, en demandant à quelqu'un d'autre de le reformuler... avant de prendre position)
 - non verbal (par des gestes, des mimiques, des attitudes, des regards... qui ne démentent pas les paroles)
- il accorde une importance primordiale au contenu, avant de réagir aux erreurs de langue
- il réagit à l'entièreté du message, en ce compris le ton, les gestes, l'expression du visage...
- il recherche le dialogue avec les élèves, même s'il ne peut approuver certaines de leurs attitudes.

Un code de comportement

La communication en classe passe aussi par quelques règles élémentaires d'un code de comportement social accepté et respecté de tous, élèves et professeur.

On le voit, la communication a une dimension psychologique et ses exigences propres : elle s'apprend, elle se construit et se reconstruit continuellement.

3. LA COMMUNICATION INTERCULTURELLE

3.1. CLARIFICATION DU CONCEPT

LA CULTURE

La culture

La culture est un "halo" de **représentations communes**, de pratiques, de croyances, de valeurs, et de significations qui imprègnent une société ou un groupe social. Elle est enracinée dans le passé et dans le milieu (géographique, économique, humain, ...), et reflète une vue, une interprétation particulière du monde, une conceptualisation différente de l'expérience humaine.

Les Britanniques ou les Scandinaves maintiennent généralement une plus grande distance physique entre interlocuteurs que les Méditerranéens et tendent à ressentir la proximité physique du sud comme envahissante, voire agressive. Les Anglo-saxons et les Allemands respectent davantage l'heure d'un rendez-vous, tandis que dans les pays latins, la ponctualité est volontiers sacrifiée au profit de la convivialité et du renforcement du contact social.

La culture détermine également les **conventions sociolinguistiques** des individus du groupe. (☛ Cahier 4, "La dimension sociolinguistique")

Selon la culture de celui qui les utilise, des mêmes mots ou des mêmes silences ne transmettent pas le même message. On ne dit pas l'heure (*het is vijf voor half acht*), on n'énonce pas les nombres (*fünfundsechzig, twenty-two hundred*) partout de la même façon. En anglais, le seul mot "cousin" indique les différentes variétés de cousinage, alors qu'il y a plusieurs mots, avec des nuances précises, dans d'autres langues. "Qui ne dit mot consent", dit-on en français ... mais en Grande-Bretagne, le silence est une manière normale de signaler son désaccord sans heurter l'interlocuteur.

La notion de culture porte donc en elle la notion de **frontière** : le "nous" implique qu'il y ait "les autres", le "moi" implique qu'il y ait "l'autre".

La notion d'interculturel dépasse celle des contacts avec des personnes issues des pays dont on apprend la langue. Elle s'applique déjà au sein même de la classe, où les différences culturelles peuvent être aussi importantes qu'en dehors, et où le voisin peut être tout aussi "étranger" que ne l'est un jeune de Munich ou de Dublin. Elle s'applique aussi à la distance entre le professeur et ses élèves : la différence d'âge, la différence entre la culture "adulte" et la culture "jeune", ... génèrent des intérêts parfois fort différents.

Les appartenances

Mais qu'est-ce que le "nous" ? Jusqu'où va cet héritage culturel "commun" ? Selon le type d'enjeu auquel on est confronté, on appartient d'abord à l'ensemble des francophones, des

enseignants, des piétons, des consommateurs, des colombophiles, des propriétaires, des non-fumeurs, ... Nous avons des appartenances multiples, qui sont relatives et circonstancielles.

L'individu

Mais quel que soit l'héritage culturel commun d'une région du globe, d'une nation, d'une ville, d'un quartier, d'une famille, d'un couple, la manière d'appréhender ce bagage et l'expérience de chaque individu sont uniques. Si chacun veut se reconnaître parmi des "semblables", il est en même temps animé d'un souci tout aussi grand de découvrir et d'affirmer son unicité.

Rencontrer

Rencontrer, c'est franchir "la" frontière, celle qui nous différencie de tel "autre" dans tel contexte, pour reconnaître, comprendre et accepter l'autre, mais aussi inévitablement pour s'en enrichir à son tour. "Réfléchir à la culture de l'autre amène à réfléchir à sa propre culture, l'apprentissage de la culture de l'autre inclut et induit l'apprentissage de soi".⁴

3.2. OBJECTIFS

*"I am a survivor of a concentration camp. My eyes saw what no man should witness : gas chambers built by learned engineers, children poisoned by educated physicians, infants killed by trained nurses, women and babies shot by high school and college graduates. So I am suspicious of education. My request is : help your students to become human. Your efforts must never produce learned monsters, skilled psychopaths, educated Eichmanns. Reading, writing and arithmetic are important only if they serve to make our children more human."*⁵

*"La rencontre interculturelle est devenue une réalité quotidienne, à laquelle il importe que chacun soit préparé"*⁶.

Décret du 24.07.97 sur les Missions prioritaires de l'enseignement, articles 6 et 9

"La Communauté française ... et tout pouvoir organisateur

- poursuivent simultanément et sans hiérarchie les objectifs suivants : [...] préparer les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures
- adaptent la définition des programmes d'études et leur projet pédagogique [...] à la transmission de l'héritage culturel dans tous ses aspects et à la découverte d'autres cultures, qui, ensemble, donnent des signes de reconnaissance et contribuent à tisser le lien social"

⁴ Marie-France Quenouille, *Outil de communication ou médiateur culturel ?* dans : Les cahiers pédagogiques n° 369, décembre 1998

⁵ Message d'un nouveau chef d'établissement à ses professeurs - source inconnue

⁶ Chandelier et Hermann-Brennecke, 1993, cités dans "L'apprentissage des langues vivantes en milieu scolaire dans l'Union européenne", Commissions européennes, 1997

En application du décret, ce programme vise à développer chez l'élève des savoir-faire, des savoir-être et des attitudes, y compris via l'expérience esthétique, afin de l'aider à se découvrir et à découvrir l'autre, dans un processus interactif : **se former pour rencontrer l'autre, mais aussi rencontrer l'autre pour se former.**

Cette formation passe par une information culturelle diversifiée, qui ne fait toutefois l'objet ni d'une étude ni d'une évaluation.

Savoir-faire

- identifier les comportements liés aux cultures différentes, ainsi que des points de repère utiles pour séjourner et communiquer dans une société donnée
- comprendre que les mots, les phrases et les intonations utilisés dans une langue sont chargés de connotations, de significations implicites, et que le sens linguistique apparent des énoncés peut être trompeur
- observer les attitudes et façons de communiquer afin d'en tirer des indices qui permettent de mieux comprendre ces significations implicites
- reconnaître et comprendre les différences de culture, les autres points de vue et systèmes de valeur
- percevoir ses stéréotypes sur sa propre culture et sur celle de l'autre

Savoir-être et attitudes

- aller vers l'autre
- s'efforcer de clarifier le sens de ses messages et de ceux de son interlocuteur
- utiliser ses observations et ses connaissances dans les situations de communication
- pouvoir clarifier et dépasser les malentendus et les situations de conflit
- accepter les différences de culture, les autres points de vue et systèmes de valeur, y compris dans les traditions et la façon de vivre, dans le domaine artistique et le patrimoine, ...
- nuancer et rectifier ses stéréotypes sur sa propre culture et sur celle de l'autre

Se faire plaisir et se former

L'ouverture à d'autres systèmes d'idées, de concepts et de valeurs et à d'autres produits culturels (musicaux, architecturaux, plastiques, ...) enrichit l'éventail des plaisirs esthétiques ainsi que celui de la compréhension du monde et de la connaissance, y compris de soi-même.

L'art sous toutes ses formes, tout en étant porteur d'émotions, peut être un puissant stimulant intellectuel : "l'art, c'est fait aussi pour faire remuer les gens dans leur tête"⁷.

C'est dans cette perspective que s'inscrivent le texte littéraire, la chanson, le poème, ... au cours de langue étrangère.

Ils communiquent et suscitent des émotions. Ils véhiculent souvent des problématiques intéressantes pour l'adolescent et déclenchent des réflexions humaines, sociales, historiques, ... Leur mise en forme traduit la sensibilité linguistique de leur auteur et le travail des élèves sur le texte permet d'affiner la leur. Ce travail leur permet aussi, à travers un regard "autre", de découvrir et d'accepter l'étrange et l'étranger, de se découvrir eux-mêmes à son contact et de reculer ainsi les limites de leur subjectivité.

3.3. METHODOLOGIE DE LA RENCONTRE INTERCULTURELLE

La rencontre

Comme la méthodologie de la compréhension, celle de la découverte interculturelle s'appuie d'abord sur l'activation de "ce qu'il y a dans la tête de l'élève" et sur la vérification de ses représentations par l'observation et l'expérience. Il s'agit donc d'un processus de déconstruction / reconstruction des représentations, qui aboutit *in fine* à une meilleure connaissance de soi-même.

Mais ce processus n'est pas automatique. La simple accumulation d'observations ne suffit pas à approfondir la connaissance de l'autre. Sans réflexion, ces observations et cette expérience diminueront les stéréotypes chez les uns, les renforceront chez les autres. Le "debriefing" de l'observation ou de la rencontre est donc essentiel.

Le processus n'est pas non plus purement rationnel. Nos représentations ont leurs racines dans notre expérience et notre vécu affectif ; elles résistent de ce fait à une mise en question. Dans ce sens, toute rencontre avec "l'étranger" peut mettre en question notre expérience préalable et notre structuration mentale ; elle peut donc constituer une "menace" pour notre propre identité.

Mais c'est à travers ce questionnement sur le "moi" et sur "l'autre" qu'on restructure sa propre identité. Cette identité renouvelée, plus interculturelle, repose sur la compréhension et l'acceptation de l'autre.

⁷ F. Debré, au colloque "Les jardins de Wallonie", septembre 1998.
Programmes de langues germaniques - Cahier 2 : Contribution à la formation des élèves

Une pédagogie de l'interculturel

Le modèle de "pédagogie de la rencontre" que nous proposons ci-dessous est certes basé sur une activité d'échange scolaire, mais sa philosophie s'applique déjà au sein de la classe.

Le professeur est invité à puiser selon ses besoins dans les différents exemples d'activités possibles.

1. On active les représentations qu'on a de l'autre

- on réalise un associogramme sur la ville ou la région
- on interroge l'entourage
- on répond à un quizz
- on consulte des documents divers (photos, journaux, ...) et on réfléchit ensemble sur les différences, les traits typiques, ...
- on regarde des photos (villes, personnages, ...) : peut-on identifier le pays ? par quoi ?
- on remplit un questionnaire sur les stéréotypes (☛ un exemple en annexe 6)
- on rédige la biographie ou l'activité journalière "typique" d'un étranger
- on prépare des questions pour les interviews et recherches.

2. On rassemble des données en vue d'enrichir sa connaissance de l'autre

- | | |
|---|---|
| La rencontre par les témoignages directs | <ul style="list-style-type: none">• on interviewe ou on écoute l'exposé de personnes ayant l'expérience du pays ou d'un locuteur natif. |
| La découverte par les documents | <ul style="list-style-type: none">• on consulte des documents, de préférence authentiques: revues, livres, photos, vidéo, audio, cd-rom, internet, ...<ul style="list-style-type: none">– explicites (monographies, guides touristiques, encyclopédies,...)– implicites (factures et reçus, documents administratifs, films, littérature, presse locale, petites annonces, journal TV, affiches, ...)• on regarde un reportage réalisé par l'école d'accueil sur l'école, la ville, la famille, ... |
| La découverte par le voyage | <ul style="list-style-type: none">• on photographie ou on filme ce qui apparaît comme typique ou différent• on observe les personnes, leur habillement, leur comportement, leur façon de communiquer, ...• on collecte des informations par thèmes précis ou par mots-clés (☛ un exemple en annexe 7)• on réalise un "rallye" sur base d'un questionnaire précis (☛ un exemple en annexe 9)• on interviewe diverses personnes, sur base de questions préparées. |

3. On rencontre l'autre et on essaye de le comprendre

La rencontre peut se dérouler de différentes manières. Elle peut être plus ou moins organisée et guidée. Par exemple :

La rencontre virtuelle

- on établit une correspondance (écrite, sonore, audiovisuelle) : questionnaires, interviews, présentation de son école, organisation d'une prochaine rencontre, contributions au projet commun, préparation d'échanges individuels, ...

La rencontre physique⁸

- on réalise ensemble des activités ludiques ou sportives
- on effectue ensemble un rallye linguistique et culturel, des interviews et enquêtes dans la ville, des visites, des reportages, ...
- on assiste ensemble aux cours
- chacun est invité à écrire le journal de son séjour ou remplir une fiche d'observation.

4. On compare avec soi-même et avec ses représentations de départ ("debriefing")

"Debriefing" et exploitation didactique

- On fait son bilan de l'expérience (☞ un exemple en annexe 11, "Fiche d'évaluation formative après un échange scolaire")
- on réalise un nouvel associogramme et on le compare à celui de la phase préparatoire
- on débat sur les stéréotypes et leur évolution
- les groupes de recherche présentent leurs résultats
- on lit des extraits de journaux personnels
- on visionne les films, on regarde les photos, on écoute des enregistrements
- on évoque les expériences les plus marquantes
- on discute des situations où l'on s'est trouvé en difficulté sociale ou culturelle
- on évoque les observations de nature sociolinguistique : formules de salutations, règles de politesse, façons de proposer, de demander, de remercier, l'intonation,
- on travaille sur les situations où l'on s'est trouvé en difficulté linguistique.

Partage de l'expérience

- on met en scène certaines situations vécues
- on organise une conférence (condisciples, parents, presse locale, autorités, ...)
- on réalise une exposition, un mini-guide sur la ville visitée
- on publie dans le journal de l'école des réflexions, des expériences, la synthèse des fiches d'observation
- on met en scène certaines situations vécues.

☞ Annexe 12 : l'exemple de questionnaire regroupe plusieurs étapes de cette démarche.

⁸ Voir en annexe 10 : l'organisation du voyage et de l'échange

3.4. LE TEXTE LITTÉRAIRE, UNE RENCONTRE INTERCULTURELLE

Le texte littéraire, la chanson, le poème, ... sont aussi des formes de rencontre : avec une personnalité, un style, une problématique, une époque, ... La pédagogie du texte littéraire fait partie de celle de l'interculturel. Et la même approche peut lui être appliquée.

1. Réagir au texte

Dans un premier temps, les élèves doivent pouvoir activer les représentations qu'ils associent au texte et exprimer leurs réactions à celui-ci, y compris affectives. Le professeur les aide à formuler ces réactions avec justesse.

2. Confronter ses réactions avec les réactions des autres et avec le texte lui-même

Il s'agit ensuite de confronter les réactions et points de vue des différents élèves, sans jugement de valeur. Cette phase leur permet de se rendre compte de la multiplicité des perceptions et sensibilités, et de mieux accepter cette multiplicité.

Par ailleurs, en les renvoyant constamment au texte, le professeur les aide à approfondir leur compréhension de celui-ci.

3. Etablir des liens avec soi-même, avec son vécu, avec "sa réalité"

Une compréhension réelle n'est possible que si l'on parvient à établir des connexions avec son vécu affectif, social, relationnel, ... Et on sera plus disposé à accepter ce que l'on comprend mieux.

Bref, il s'agit de partir de réactions affectives, subjectives en vue de les dépasser à travers la confrontation avec les réactions des autres et à travers un approfondissement de la compréhension du texte.

☞ Dans les annexes 13 à 15, on trouvera la description du traitement

- d'une nouvelle
- d'un petit poème
- et d'une chanson

Tout ce processus, comme la rencontre interculturelle, permet à l'élève de se situer ou de se resituer par rapport aux autres et au monde, ainsi que de prendre conscience de sa propre personnalité, tout en l'enrichissant.

ANNEXES

Annexe 1

Test de Barsch

Ce test va t'aider à y voir plus clair dans ton "style d'apprentissage", et donc de bien choisir des façons d'apprendre qui te conviennent bien.

1. Mets une croix dans la colonne qui correspond le mieux, pour toi, à chacune des 24 affirmations. Essaie de répondre le plus franchement possible.

	Toujours	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais
1. Je me souviens mieux de ce que j'ai lu que de ce que j'ai entendu					
2. Je travaille plus facilement avec des consignes écrites qu'avec des consignes orales					
3. J'aime écrire ou prendre des notes pour préparer une révision					
4. Quand j'écris, j'appuie fortement sur mon stylo					
5. Quand je reçois des tableaux, des diagrammes, des graphiques, j'ai besoin d'explications orales					
6. J'aime bricoler					
7. J'aime lire des graphiques, des grilles, des diagrammes, des tableaux					
8. Je sais reconnaître des sons semblables					
9. Je mémorise mieux les choses en les écrivant plusieurs fois					
10. Je sais retrouver mon chemin avec un plan de ville					
11. Je comprends mieux lorsque j'écoute un exposé ou un enregistrement sur un sujet qu'en lisant des livres ou des articles					
12. J'aime jouer avec des pièces de monnaie ou des clés en poche					
13. Je retiens mieux l'orthographe d'un mot en l'épelant à haute voix qu'en l'écrivant					
14. Je comprends mieux une nouvelle en la lisant dans le journal qu'en l'écoutant à la radio					
15. J'aime mâcher un chewing-gum ou grignoter quelque chose en étudiant					
16. J'essaie de me rappeler les choses en me les représentant dans ma tête					
17. J'apprends à orthographier un nouveau mot en le dessinant avec le doigt					
18. Je préfère écouter un exposé ou un discours que lire un article sur le même sujet					
19. Je comprends facilement des devinettes et je trouve facilement la sortie d'un labyrinthe					
20. Je revois plus facilement une matière par écrit qu'en en discutant					
21. Je préfère écouter les nouvelles à la radio que les lire dans le journal					
22. J'aime obtenir des informations sur des sujets intéressants en lisant une documentation s'y rapportant					
23. Je n'ai pas peur des contacts physiques (faire la bise, ...)					
24. Je suis plus facilement des consignes orales que des instructions écrites					

2. Pour chacune des réponses, attribue dans la grille ci-dessous une valeur selon la fréquence que tu as indiquée :

- Toujours :** 4 points
Souvent : 3 points
Parfois : 2 points
Rarement : 1 point
Jamais : 0 point

Puis fais le total dans chaque colonne.

Items	Points	Items	Points	Items	Points
2	...	1	...	4	...
3	...	5	...	6	...
7	...	8	...	9	...
10	...	11	...	12	...
14	...	13	...	15	...
16	...	18	...	17	...
20	...	21	...	19	...
22	...	24	...	23	...
Préférence visuelle = ...		Préférence auditive = ...		Préférence kinesthésique = ...	

La colonne qui a le plus grand total indique si tu apprends mieux

- en regardant et en lisant ("préférence visuelle")
- ou en écoutant et en disant à haute voix ("préférence auditive")
- ou en manipulant et en faisant des choses ("préférence kinesthésique").

Le total d'une colonne doit dépasser celui d'une autre d'au moins 4 points pour marquer une différence significative.

Certains ont des "préférences" très nettes, et une manière d'apprendre leur convient vraiment bien. D'autres ont des "préférences" moins marquées et peuvent apprendre de diverses manières.

Annexe 2

Lire / Ecouter – Ai-je pensé aux stratégies de compréhension ?

Lire	OK
<i>Ai-je pensé à tout ce qui peut m'aider à comprendre le texte?</i>	
Je me suis concentré sur l'information demandée dans la tâche	
J'ai essayé d'établir une relation entre le titre et le texte	
J'ai essayé de deviner le contenu en observant les photos, les titres, les graphiques...	
J'ai essayé de deviner le sens des mots inconnus en m'aidant du contexte	
J'ai essayé de deviner le sens de mots inconnus en observant leur composition, leur racine...	
J'ai continué à lire, même quand je ne comprenais pas tout	
Je me suis arrêté l'une ou l'autre fois pour essayer de deviner la suite, j'ai ensuite essayé de voir si c'était bien juste	
J'ai essayé de repérer des mots-liens	
J'ai recherché l'un ou l'autre mot au dictionnaire	
J'ai essayé de noter les mots qui pourraient me servir à raconter le contenu à quelqu'un	
<i>Commentaires</i>	

Ecouter	OK
<i>Ai-je pensé à tout ce qui peut m'aider à comprendre le document sonore ?</i>	
Je me suis concentré sur l'information demandée dans la tâche	
J'ai essayé de tirer parti du contexte sonore (bruits)	
J'ai essayé de tirer parti de l'intonation	
<i>Vidéo</i> : J'ai essayé de tirer parti de l'image (gestes, actions, attitudes...)	
J'ai continué à écouter, même quand je ne comprenais pas tout	
<i>Lorsqu'il s'agit d'un travail à domicile ou en accès libre</i>	
Je me suis arrêté l'une ou l'autre fois pour essayer de voir ce qui pouvait bien relier les divers éléments compris	
J'ai écouté plusieurs fois	
J'ai écouté avec le script	
J'ai bien observé ce qui distingue la langue du script de ce que j'ai entendu	
<i>Commentaires</i>	

D'après Ch. Simon, AR Marche

Annexe 3

Ecrire / Parler – Ai-je pensé à tout ?

Ecrire	OK
<i>Avant de remettre un travail écrit, j'ai vérifié les points suivants :</i>	
J'ai noté mon nom	
J'ai noté la date	
J'ai noté la classe	
J'ai écrit lisiblement	
J'ai écrit sans ratures	
<i>Après l'activité</i>	
J'ai répondu à la question posée	
J'ai organisé en paragraphes	
J'ai placé la ponctuation	
J'ai vérifié l'orthographe	
J'ai consulté mon cahier ou mon manuel (si nécessaire)	
J'ai cherché un mot au dictionnaire (si nécessaire)	
<i>Commentaires</i>	

Parler	OK
<i>Avant de participer à une activité d'expression orale, j'ai passé en revue les points suivants :</i>	
J'ai bien compris ce que je dois faire	
Je sais ce que je pourrais dire	
J'ai répété mentalement quelques phrases ou expressions utiles	
J'ai noté quelques mots pour mémoire	
<i>Après l'activité</i>	
J'ai bien écouté ce que disaient les autres	
Quand je ne comprenais pas, j'ai demandé qu'on répète, qu'on clarifie	
J'ai parlé	
J'ai dit ce que je voulais dire	
J'ai pu le dire, même s'il y avait parfois un mot que je ne connaissais pas	
J'ai repris ce que disaient d'autres en le reformulant	
<i>Commentaires</i>	

D'après Ch. Simon, AR Marche

Annexe 4

Questionnement pour une évaluation d'une séquence de cours avec les élèves⁹

1. Quel était selon toi le but de cette activité?

.....
.....
.....

2. L'activité était-elle utile selon toi?

.....
.....
.....

3. As-tu trouvé l'activité difficile ou facile?
En quoi?

.....
.....
.....

4. Crois-tu avoir atteint l'objectif de l'activité?

.....
.....
.....

5. Comment le sais-tu?

.....
.....
.....

6. Peux-tu expliquer pour quelles raisons tu as oui ou non atteint l'objectif?

.....
.....
.....

7. Qu'est-ce que cette activité t'a appris pour la prochaine fois?

.....
.....
.....

⁹ Manfred Dahmen et Han Van Toorenburg, dans : L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes, Conseil de l'Europe, Strasbourg 1997

Annexe 5

Analyse du processus d'interaction¹⁰

Participant observé :			
Facilite la communication Et l'interaction (+)	1. SE MONTRE SOLIDAIRE	Met les autres en valeur, les soutient	
	2. REDUIT LES TENSIONS	Plaisante, détend l'atmosphère	
	3. APPROUVE	Manifeste son accord, multiplie les signes d'acquiescement, opine de la tête	
Assure le cours normal de la Conversation	4. SUGGERE	Essaie d'orienter le débat ou la conversation tout en laissant le champ libre : <i>Je suggère... , Nous pourrions...</i>	
	5. DONNE SON AVIS	Donne une opinion, une analyse, évalue : <i>A mon avis... , Je pense que...</i>	
	6. INFORME	Clarifie, donne des informations, confirme : <i>Voici un fait : ... , On pourrait dégager de la discussion que...</i>	
Assure le cours normal de la Conversation	7. DEMANDE DE L'INFORMATION	Se renseigne, demande une confirmation, une clarification : <i>Qu'est-ce que tu as dit ?</i>	
	8. DEMANDE UN AVIS	Demande un avis, une analyse, une évaluation : <i>Qu'en penses-tu ? , Quel est ton point de vue ?</i>	
	9. DEMANDE UNE GUIDANCE	Demande des suggestions, des directives, des orientations : <i>Où veux-tu en venir ?</i>	
Rend la communication Et l'interaction Difficiles (-)	10. EXPRIME SON DESACCORD	<i>Je ne suis pas d'accord, C'est complètement idiot</i>	
	11. CREE DU STRESS	Est impatient, mal à l'aise (gestes ou expression du visage de nervosité, d'ennui)	

¹⁰ Bales, dans : A. Birch & T. Malim - avec l'autorisation de PALGRAVE - Voir bibliographie.

Annexe 6

Exemple de questionnaire sur les stéréotypes ¹¹

Les Français et la France

1. Word link

Which of the following words/phrases do you associate with the French ?
Which of them do you associate with the English ?

Fish & Chips	Cheese	Wine	Bicycle
Frogs legs	Bowler hat	Roast Beef	Umbrella
Rain	Romance	Beret	Cricket
Champagne	Unwashed	Stuck-up	

Use the following table to help you :

ENGLISH	FRENCH

2. The words/phrases which you have written under these titles are called stereotypes

DISCUSSION : Which of the words you have put under 'English' do you think are fair and which do you think are unfair ? (e.g. Do you always wear a bowler hat ? Give reasons for your answer).

3. Question for diary : Day 1

What is wrong with making a stereotype about other countries ?
Write the answer to this question neatly in your diary.

¹¹ Sarah Dark et al., in : Face to Face, Learning 'language and culture' through visits and exchanges, CILT 1997
Programmes de langues germaniques - Cahier 2 : Contribution à la formation des élèves

Annexe 7

Collecte d'informations par thèmes précis¹²

Montdidier French Trip		Whole week investigation		
<p>During this whole week we will not only see Montdidier but will also be going to Paris and Compiègne. This gives us the chance to see different parts of France. This sheet can be filled in as the week goes on and the results used in the final reporting session on Friday. There will also be special bonuses for people who spot the more interesting items in the list. We will pick a different one each day to make it more competitive.</p> <p>The best way of conducting this investigation is to try to learn the items on the list. We do not want you to count every time you see one of them, but think back at the end of each day and remember how often you saw them. Then, at the end of the week, you can fill in the tables under the headings 'None; almost none; a few; lots' in answer to the question 'How many of the following items/people did you see during the whole week?'</p>				
	None	Almost none	A few	Lots
Beret				
Stripy T-shirt				
Bicycle				
Moped				
Onion seller				
Citroen 2CV				
Frogs' legs				
Snails				
Rover				
Policeman with gun				

¹² Sarah Dark et al., in : Face to Face, Learning 'language and culture' through visits and exchanges, CILT 1997
Programmes de langues germaniques - Cahier 2 : Contribution à la formation des élèves

Annexe 8

Fiche d'auto-évaluation : exemple pour le secteur Hôtellerie

Voici une grille qui te permet d'établir le bilan de ce que tu sais faire en langue étrangère.

Coche la case qui convient

- en expression orale
- en compréhension (dans les situations où tu dois aussi comprendre ton interlocuteur).

TYPES D'ACTIVITES	APTITUDES					
	Expression orale			Compréhension		
Je suis capable de communiquer avec un interlocuteur dans les situations suivantes	OUI	à améliorer	NON	OUI	à améliorer	NON
1. Se présenter et présenter quelqu'un						
2. Donner et demander des renseignements concernant l'identité (nom, adresse, téléphone, nationalité, âge,...)						
3. Utiliser des expressions de salutations						
4. Utiliser des expressions de prise de congé						
5. Faire un petit commentaire sur le temps qu'il fait						
6. Se débrouiller avec les notions de nombres (heures, dates)						
7. Se débrouiller avec les notions de quantités et de prix						
8. Demander en termes simples de répéter ou de réexpliquer ce que l'interlocuteur vient de dire						
9. Accueillir un client à l'hôtel :						
- s'informer si un client a réservé						
- s'occuper du vestiaire						
- guider le client dans le choix d'une table/d'une chambre						
- informer le client sur l'emplacement du téléphone, des toilettes,...						
- demander au client de patienter						
- présenter la carte des boissons, des menus						
10. Prendre une commande simple (boissons, repas)						
11. Proposer un choix, suggérer, conseiller (plats, boissons)						
12. Décrire les ingrédients de base d'un menu type						
13. Assurer le suivi du service au niveau élémentaire						
- s'informer si le client est satisfait						
- proposer un supplément						
14. Donner des informations rudimentaires sur les possibilités de loisirs (sports, culture,...) et sur les moyens de transport						
15. S'excuser et accepter des excuses						
16. Présenter l'addition et mener le paiement à bien en termes simples						

D'après F. Heuse, ITCF Spa

Annexe 9

Rallyes de découverte

1. Een bezoek aan de politie (Stad Mechelen)

Lors d'un voyage à Malines, certains élèves doivent se rendre au bureau de police pour interviewer un agent. Voici les textes introductifs et les questions d'interview, rédigés par les élèves.

We zijn leerlingen van het Koninklijk Atheneum van Borgworm. We zitten in het laatste jaar en we studeren Nederlands als eerste of tweede vreemde taal. Na onze tocht door de stad wensen we u enkele vragen te stellen over de activiteiten van de politie.

Mogen we u een paar vragen stellen ? Mogen we het gesprek opnemen ? Zo kunnen we het later in onze klas gebruiken.

- *Is de criminaliteit in Mechelen belangrijk ?*
- *Voor welke categorieën misdaden wordt u het vaakst geroepen ?*
- *Moet u vaak tijdens jeugdfuiven ingrijpen ?*
- *Hoeveel interventies doet u per week ?*
- *Is er een « warme » buurt of een gevaarlijke buurt in Mechelen ?*
- ...

D'après E. Potier, AR Waremme

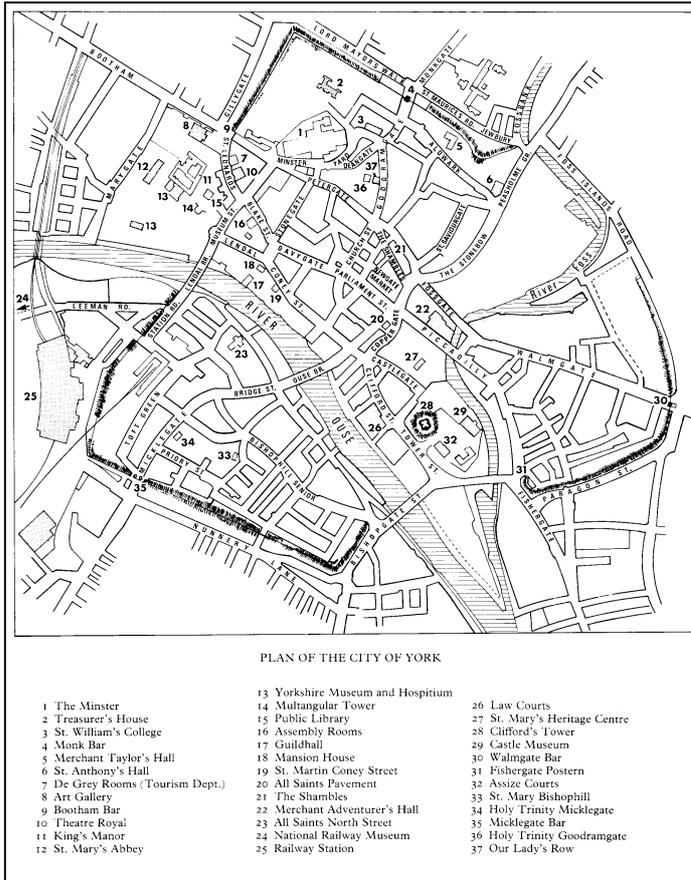
2. Weihnachtsmarktrallye in Aachen

Lors d'une visite au marché de Noël à Aix-la-Chapelle, les élèves doivent trouver les réponses aux questions suivantes, préparées par le professeur

- *Auf welchen Plätzen findet der Weihnachtsmarkt statt ?*
- *Wie lange ist der Weihnachtsmarkt geöffnet ? (Uhrzeit)*
- *Wann beginnen in Aachen die Weihnachtsferien ?*
- *Und wann müssen die Schüler wieder in die Schule ?*
- *Fragt fünf Leute was sie sich zu Weihnachten wünschen.*
- *Was kann man sich auf dem Weihnachtsmarkt für einen Euro kaufen ?*
- *Welche Aachener Spezialität(en) kann man auf dem Markt finden ?*
- *Wieviel Prozent Alkohol enthält der Glühwein ?*
- ...

D'après W. Klingler, AR Pepinster

3. Rallye linguistique à YORK



Here is a map of York.
NB: You are supposed to stay inside the city Walls !!!

- Il s'agit d'un concours. Les meilleurs reçoivent un trophée souvenir de leur visite à York.
- Les élèves sont "drippés" par groupes de 3 ou 4 aux différentes portes de la vieille ville: Ils y entrent et ne doivent plus en sortir, de cette façon, le périmètre à "explorer" est clairement défini, ce qui évite à certains de se perdre!
- Ils disposent d'une carte de la ville avec mention des endroits les plus connus.
- Ils reçoivent un questionnaire concernant les principaux lieux d'intérêt touristique.
- Le rallye a lieu le premier jour sur place: par conséquent, les élèves qui ne connaissent pas bien la ville, auront des 'problèmes' d'orientation et seront amenés à demander l'aide à des passants.

Le questionnaire comporte 18 rubriques présentant une ou plusieurs questions. Il a pour but de faire découvrir activement la ville, son histoire, ses lieux connus et ses personnages célèbres ainsi que certaines spécialités locales.

Quelques exemples:

1. Find five old and famous sisters.

- How old are they?
- Where can they be seen? (be precise!)

Note: Cet item donne très peu de renseignements sur l'objet même de la question: d'où nécessité d'interroger plusieurs personnes avant de découvrir de quoi il s'agit. Il est pratiquement indispensable de se rendre sur place pour avoir une bonne chance d'obtenir les informations recherchées.

2. What is the device of "The Merchant Adventurers"?

Note: Il faut se rendre au "Merchant Adventurers' Hall, la devise se trouve sur les armoiries de la gilde mais celles-ci ne sont visibles qu'au dessus d'un portail donnant sur une petite rue parallèle à celle où se trouve le hall en question. Une fois encore, nécessité d'interroger des autochtones pour trouver la réponse.

3. He was a XVIIth century 'terrorist'. He was born in York and is still famous everywhere in England. What's his name?

Note: La réponse est 'Guy Fawkes' (connu pour l'épisode du 'Gun Powder Plot')

4. Go to the Shambles. What's the origin of the name of that street?

Note: Il s'agit de l'ancienne rue des bouchers. ('shamble' = allusion au sang des animaux abattus). Il n'y a aucune boucherie dans la rue!

5. What's Yorkshire Pudding?

Note: Spécialité culinaire locale que les élèves ne manqueront pas de retrouver dans leur assiette au cours du séjour.

Annexe 10

L'organisation du voyage et de l'échange

- Détermination du(des) but(s) du voyage**
- on en débat en groupes, puis tous ensemble
 - on réalise une première ébauche du programme
- Visite préparatoire**
- dans la mesure du possible, les responsables de l'échange se rencontrent pour faire connaissance, concrétiser et affiner le projet
- Collecte d'information et programme**
- on collecte la documentation disponible
 - on demande par courrier une documentation complémentaire
 - on consulte la documentation reçue et on met à jour son information / ses hypothèses / ses représentations
 - si c'est un échange scolaire :
 - on s'envoie des cassettes vidéo où l'on se présente, où l'on présente son école, sa ville, les familles, ...
 - on s'envoie des "boîtes à chaussures", remplies de choses qu'on souhaite montrer aux partenaires
 - on évoque des questions à aborder avec tact
 - on décide des tâches et on répartit les rôles
 - on met au point un programme définitif
- Organisation financière**
- on demande un soutien des autorités, de sponsors (éventuellement dans la région visitée), on introduit un dossier de financement¹³
 - on collecte des fonds
 - et/ou on réalise un plan d'épargne
- Information des familles**
- une note détaillée est envoyée ou remise aux parents
 - si possible, une assemblée permet de répondre à leurs questions diverses
- Préparation technique et linguistique**
- on s'entraîne aux techniques d'interview
 - on s'entraîne à utiliser le matériel d'enregistrement
 - on prépare les situations de communication prévisibles: fonctions, champs thématiques, socioculturel

Idéalement, de telles activités s'insèrent dans le projet d'établissement et dans un contexte interdisciplinaire : les thèmes de la rencontre concernent l'histoire, la géographie, l'économie, et leurs enseignants.

Le professeur de langue, comme les autres, est invité à intégrer divers aspects spécifiques de ce projet dans son cours, de la conception à l'évaluation.

¹³ Certains programmes tels que Comenius et Trèfle subventionnent l'échange et la rencontre préparatoire.
Programmes de langues germaniques - Cahier 2 : Contribution à la formation des élèves

Annexe 11

Fiche d'évaluation formative après un échange scolaire

Questionnaire

1. A quel genre de difficultés t'attendais-tu lors de la rencontre avec ta famille d'accueil ?

2. Quand, avec quelles personnes t'es-tu trouvé(e) en difficulté
 - pour comprendre ?
 - pour t'exprimer ?

3. Dans quelles situations, avec quelles personnes étais-tu davantage à l'aise pour communiquer ?

4. Dans quels domaines as-tu constaté que tu avais des lacunes (grammaire, vocabulaire, expressions idiomatiques, connaissances culturelles, ...) ?

5. As-tu appris autre chose que ce que tu as appris à l'école ?

6. A la lumière de cette expérience, comment souhaiterais-tu te préparer (linguistiquement, culturellement, ...) pour un prochain séjour ?

Annexe 12

Questionnaire de réflexion à l'occasion d'un échange

1. Qu'évoque l'Autriche pour toi ? (max. 5 lignes)
2. Cite 5 choses que tu voudrais connaître sur la région, dont tu pourrais éventuellement nous parler par la suite, lors d'une leçon ou d'une soirée.
3. Mets-toi maintenant dans la peau de deux jeunes Autrichiens de ton âge, par ex. Werner et Veronika. Comment te représentes-tu la Belgique, vue de là-bas ?
4. Que dirais-tu à tes amis autrichiens pour qu'ils visitent la Belgique ? Quel(s) aspect(s) de notre pays mettrais-tu en valeur ?
5. Tes représentations
 - a. Dans ta propre famille, les qualités suivantes sont-elles importantes ? Si c'est le cas, fais une croix dans la première colonne.
 - b. Dans ta famille d'accueil en Autriche, quelles sont, à ton avis, les qualités qui seront les plus appréciées de ta part ? Mets une croix dans la deuxième colonne.
 - c. Ont-elles pour toi de l'importance ? Si oui, ajoute une croix dans le tableau (3ème colonne).

Si tu penses à d'autres, tu peux les ajouter.

	ma famille	ma famille d'accueil	Moi
Ponctualité			
Ordre			
Intelligence			
Santé			
Loisirs			
Politesse			
Nourriture			
Boisson			
Télévision			
Propreté			
Tenue vestimentaire			
Conversation			
Activités communes (en famille)			
...			

6. Quelle image voudrais-tu laisser de toi à tes hôtes, à tes amis autrichiens de ton séjour chez eux ?
7. Pourquoi t'engages-tu dans cet échange ? Quelles sont tes attentes ? Que comptes-tu faire personnellement pour que celles-ci se réalisent ?
8. A ton retour, nous aimerions que tu relates l'un ou l'autre aspect de ton voyage en vue de la confection d'un petit journal. Quel aspect du voyage (une journée, un thème, des anecdotes amusantes, etc.) aimerais-tu traiter ?
9. Nous aimerions aussi mettre sur pied une exposition de photos à montrer à tes condisciples et tes parents. Nous te suggérons d'emmener un appareil-photos pour "immortaliser" l'un ou l'autre coin ou événement

Annexe 13

Exemple de traitement d'une nouvelle

Dennis Kurumada, Just Along for the Ride

I leaned back on the seat and watched the back of Dick's head as he steered. The '55 DeSoto rumbled along the rain-soaked street.

This evening's gonna be a total loss, I thought. Things have gotta be pretty dull when all you've got to do is drive around with a friend who just got his license. But it beats sitting home. So there we were, five of us. Dick and Phil were in front. Reid, Steve, and I were in the back. We were all cold, damp, and bored. Man, we needed something to do!

"This is really crummy. I think, we... "

I was cut off by Phil. "Hey, let's drive up to somebody... some kid . . . and flatten him."

"What" I said.

"We drive up slow, then swing open the door real fast, and knock the guy on his can."

We all looked at him kinda funny.

"Well, it's something to do," Phil said.

"Aw, why not? Okay, we'll do it."

We began looking around for a victim.

"You guys are nuts," I said. "What if he calls the cops ?"

"You worry too much. Whenever we wanna have some fun, you always chicken out."

"There's one!"

It was raining hard, but we could see the blurred figure of some guy under a streetlight on the corner. Steve laughed.

"Oh wow ! This is gonna be funny."

A couple of us started laughing.

"Will you guys shut up?" said Dick. I guess it made him nervous.

The kid was about half a block away. The street wasn't too busy. Only a few cars were around. Dick started weaving across the road.

"Stop fooling around !" I said.

Steve got on the door, ready to open it. Then everything started happening too fast. The guy at the corner stepped out into the street. The car swerved. The door swung open, and Steve started falling out. He grabbed my arm, and we both fell back on the seat. Dick got scared and threw the car away from the kid. The headlights flashed on a frozen figure. I could see his face, eyes wide, mouth open. There was a squeal of tires on the slick street and a hollow thud as the figure was hurled, rolling across the roof. I got all mixed up.

"Ken Benjamin" I said. "I think that was Ken Benjamin!"

Dick slowed down. Then he suddenly started speeding down the street.

"Dick! Stop! I know that guy ! Dick, will ya stop?" He didn't hear me. "Stop the car! He's my friend!"

I hit him on the shoulder and grabbed his shirt. He turned around. Tears were blobbing up in his eyes.

"Shut up, you jerk !You want us to get nailed for manslaughter ?" He hit my arm.

What a stupid thing to do! I got so scared that I started shivering like crazy. I just couldn't believe it. I felt sick.

"Hey!"

I looked up. It was Dick. He was looking in the rear-view mirror. There was a car behind us.

"Is he following us?"I asked.

"Well, I'll lose him," said Dick.

The car lunged forward as it picked up speed. I looked back. The headlights shone through the rain, about two or three hundred yards away. Dick hung a sharp right up a narrow street.

Hardly anyone ever comes up this way, I thought. If he follows us up here, he's really following us. I looked back. The headlights were even closer.

We started up a winding road. I looked back and could see the brown Volvo as it cut through the street ponds. Yeah, I thought, a good guy would drive one of those Volvos. What if he catches us? Ken was my friend. *Hit and run, hit and run* kept going through my head. I kinda hoped that guy would catch us.

We were out in the sticks by now. The roads were winding a lot. The Volvo was making his move, and was closing fast. But as he rounded a curve, he turned too sharply and his car slid off the road. He couldn't have been hurt. Every one was relieved. After that, Dick drove us all home.

It was 12:30 when I got home. Nobody was awake. I started pacing around the kitchen. I was so scared. I didn't know if we had killed him or not. I turned on the radio and listened to some music. But when the news came on, I turned it off.

You idiot, I thought. Ken was your friend. Go to his mom or something. Well, *I didn't hit him!* It's not *my* fault! Those other guys... it wasn't my idea... no! You were in the car. You're responsible, too. *Hit and run, hit and run.* I got in my car and drove for a while. Then I started remembering things Ken used to say.

"I don't know what to do!" I was shouting as I drove. No answer. My mind burned. "Go see Mrs. Benjamin, you coward!"

But I couldn't. I just couldn't. When I got home, the lights were on. My mother was in her robe. "Your friends are here," she said. "I don't think that two o'clock in the morning is the right time to . . ."

I didn't listen. I just went into the front room. Dick walked up to me and said real low, "I heard on the radio that he's not dead. He isn't even hurt bad."

I didn't say anything. I just looked at him.

"No one knows," he went on. "So maybe we can get away with it."

He could see I was getting mad. I could have killed him.

The others stood up and came over. I didn't say a thing. I just walked out the door, got the car, and left.

It took me a while to find Ken's house. It was a grey brick, and the lights were on. Maybe it wasn't grey. I don't know. Everything looked grey. I walked up and rang the doorbell.

Exemple de démarche

1. A domicile : les élèves lisent le texte.
2. En classe
 - Par paires, les élèves rassemblent l'information à propos
 - de l'événement décrit dans le texte
 - des protagonistes et de leur état d'esprit du moment
 - du lieu
 - Mise en commun et comparaison des résultats des travaux par paires
Le professeur renvoie constamment au texte : *Où cela se trouvait ? Peux-tu lire l'extrait pour justifier la réponse ?* etc.
 - Activité orale : raconter à un copain
 - en quoi le jeu décrit dans le texte consiste
 - l'incidentPour cela, les élèves relisent le texte. Puis ils préparent leur récit à l'aide de quelques mots-clés.
 - Activité écrite
 - *Décris la poursuite en voiture*
 - *Ecris un article de journal à propos de l'incident*L'une de ces activités peut être enregistrée sur cassette.
 - Discussion avec l'ensemble de la classe
 - *Quels sentiments le narrateur a-t-il après l'incident ?*
 - *Pourquoi le narrateur ne raconte-t-il pas la fin de l'histoire ?*
 - *Pouvez-vous l'imaginer ?*
 - Ce texte vous a-t-il plu ? Pourquoi (pas) ?

Annexe 14a

Traitement d'un poème (aux 1^{er} et 2^e degrés)

Thuis

*uit Top in Zicht 1, Bonnet F, Dangereau B, Guilmin M, Poivre M, Ureel M
De Boeck, Bruxelles, 1995.*

Text : Jaak Dreesen - Muziek : Miel Cools

Het is niet waar dat ergens anders
De bergen hoger, de vlakten vlakker
En de rivieren trager zijn,
Het is niet waar.

Het is niet waar dat ergens anders
De huizen hoger, de regens zachter
En alle dalen dieper zijn,
Het is niet waar.

Echt waar is alleen je wil weer naar huis,
Een straat, een café, een vrouw ...
Je bent thuis.

Echt waar is alleen, jouw huis dat staat hier,
Al stinkt dan de grijze, de trage rivier,
Thuis is hier,
Thuis is hier,

Het is niet waar dat ergens anders
De sterren feller, de zon veel warmer,
De maan 's nachts zoveel witter schijnt,
Het is niet waar.

Het is niet waar dat ergens anders
De hemel blauwer, de winter kouder
Het gras van mei er groener schijnt,
Het is niet waar

Het is niet waar dat ergens anders
De mannen sterker, de vrouwen zachter
En de kinderen zoveel liever zijn,
Het is niet waar.

Het is niet waar dat ergens anders
De waarheid echter, de leugen slechter
En vrienden zoveel hechter zijn.
Het is niet waar.

Exemple de démarche

Ce poème peut clôturer le thème "Vakantie".

1. Avant l'écoute / la lecture du poème

- Le professeur propose aux élèves de noter en parallèle les mots qui évoquent les vacances et ceux qui évoquent, au moment du retour, le plaisir de retrouver son chez soi.

Vakantie

*Warmte
Strand
Zee
Bergen
Luieren
Mooie steden en plekken
Nieuwe vrienden
...*

Thuis

*Mijn poes, mijn hond
Mijn kamer
Mijn buurt
Mijn sportclub
Mijn vrienden
Mijn computer, mijn boeken
Veiligheid
...*

- En observant les deux séries de mots, les élèves découvrent le thème du poème.

2. Ecoute du poème (sur la cassette)

Les trois premiers vers sont chantés ; puis la chanson passe au second plan pour faire place à la récitation du poème.

- Les élèves réagissent.
- Retrouvent-ils les éléments qu'ils avaient proposés avant l'écoute ? Y en a-t-il d'autres ?

Ensuite le texte est distribué.

3. Deuxième écoute

- Lors de cette écoute, les élèves doivent indiquer les rimes et les syllabes accentuées.
- Comparaison des réponses.

4. Troisième écoute

- Les élèves lisent le poème à mi-voix, tout en l'écoutant.
- Ensuite quelques élèves volontaires lisent individuellement, à haute voix, soit le texte en entier, soit la strophe qui les touche le plus.

D'après D. Stevens, AR Uccle 1

Annexe 14b

Traitement d'un poème (au 3^e degré)

Weduwe

Toon Hermans, uit « Ik heb het leven lief », Fontein, NI-Baarn, 2001

Ze heeft bepaald niet veel geluk gehad
Het beetje dat ze had, heeft ze verloren
Vier hoog in haar flatje in de stad
Kan ze af en toe de vogels horen
Het leven wordt steeds stiller om haar heen
Ze luistert aan het raam wat naar de regen
Haar hart dat staat al jaren leeg
Maar nooit komt ze een kraker tegen.

Exemple de démarche ¹⁴

Prendre pour la première fois un texte simple, aux éléments prosodiques évidents, à la syntaxe peu déroutante, donc pas trop éloignée des acquis grammaticaux de l'apprenant. Un texte assez court qui pourra être lu/récité deux fois de suite. [...]

Choisir une classe que l'on connaît bien (depuis six mois ou un an, p. ex.), où les bavards sont séparés, les rêveurs avancés, les fonceurs temporisés. Selon le texte, les préparer ou non, dans les leçons précédentes, à la connaissance de certains éléments lexicaux présents dans le poème à voir. Estimer qu'au cours de la leçon personne ne frappera à la porte pour dicter, distribuer, annoncer, vérifier quoi que ce soit, vous appeler ou mander un élève. Que la route, le chantier proches vous garderont assez longtemps leur calme momentané.

Avant d'entendre avec les yeux, il faut faire silence en soi pour accueillir la vision, les yeux fermés. Donc pas de stencil distribué aux élèves découragés d'y reconnaître le découpage en strophes des textes "difficiles" ou "barbants". Donc la voix. Le nec plus ultra ! [...]

Dès le début de la leçon, avant qu'ils ne sortent leurs affaires, inviter les élèves à s'asseoir (un par banc, si possible), à coucher sur la table leur tête dans leurs bras repliés, à fermer les yeux, à respirer, à s'écouter respirer. Toutes consignes données, comme d'habitude, dans la langue enseignée. La détente optimale viendra de ce silence, prolongé par la voix du professeur qui doit rythmer, élargir les respirations, favoriser l'écoute, intensifier l'état de réception.

Annoncer un jeu jamais joué dans la classe. Donner la règle, la consigne : écouter quelque chose sur quoi on va donner ses impressions, dire ce que l'on a compris, quel effet le message a produit. [...]

Bien choisir le moment de commencer à lire le poème...

¹⁴ Extraits de, *Approche de la Poésie par la Poésie en langue étrangère dans un cadre scolaire*, Rose-Marie François, poète, chargée de cours de traduction littéraire à l'Université de Liège, dans : *Poésie et Ecole*, Actes du Colloque tenu à Louvain-la-Neuve, nov. 1987.

Après un silence bien dosé, et sans trop brusque changement de ton, l'auditoire est invité à relever la tête, à s'asseoir normalement. Les visages qui apparaissent alors, après une telle expérience, sont à la fois familiers et transformés. On revient de loin, comme du fond de soi-même. Visages graves, éblouis. Naissance ? Ils continuent à regarder au-dedans, puis se souviennent des autres. Qu'est-il arrivé ? Savoir alors apprécier le silence en le gardant soi-même. Ecouter.

"C'est comme de la musique" – "C'est un chant" – "C'est quelque chose sur [...]" – "Je ne savais pas qu'il y avait de si belles choses en néerlandais". Le mot "poème" apparaît rarement spontanément. [...] Ils essaient de faire part de ce qu'ils ont compris. Ce qui différencie des autres cet exercice de compréhension à l'audition, c'est moins le fait qu'il n'a pas été enregistré sur cassette, moins la difficulté ou la facilité à donner le contenu de *ce qui est dit* que de rendre compte de la *façon dont on reçoit* ce qui est dit. Contrairement aux messages d'ordre cognitif présentés jusqu'alors, qui peuvent intéresser, lasser ou amuser, celui-ci touche, ou, à tout le moins, dérange.

En fonction des réactions de l'auditoire, (faire) parler ici de poésie, d'art, d'esthétique, etc. En répondant à la question de savoir ce qui distinguerait du poème un entrefilet sur le même sujet, les élèves sont amenés à mentionner une série de "signes distinctifs" du poème que je note au tableau comme lors d'un brain-storming. Le classement de leurs "impressions" (p. ex. "répétitions de lignes, de mots, de sons") amène à l'analyse des "techniques" et à l'utilité des termes rimes, assonances, allitérations; schéma de strophe, éléments de couleurs, de sonorités, de lieux, de temps; annonces, rappels, échos, etc.

Invariablement surgira, non sans quelque agacement, l'objection de l'incrédule face à l'éventuelle mise en œuvre consciente chez l'auteur de tout cet arsenal. Moment béni pour se risquer à parler de la genèse du poème - le poète-scribe, le poète-lecteur, traducteur de ce qu'il a perçu, correcteur de ce qu'il en a noté. [...]

Après un premier entretien suite à l'audition du poème, distribuer le texte. Le relire, les élèves suivant cette fois des yeux ce qu'ils sont censés avoir déjà perçu par l'ouïe. Qui le peut répond aux questions des autres. Elles sont d'abord d'ordre lexical, visent une compréhension au premier degré. Cependant une analyse plus profonde s'organise insensiblement. C'est alors qu'apparaissent, si elles n'avaient pas encore été abordées à propos du travail "conscient ou non" du poète, les notions de polysémie, connotation, etc.

Une relecture scandée, en groupe puis par des volontaires, où le rythme, la mélodie, la correction du moindre son est soignée, induit à l'apprentissage "par cœur" du texte. Sans être obligatoire, cet effort est choisi par la plupart des élèves. On s'en étonnerait si l'on perdait de vue que notre enseignement tel qu'il est conçu stimule peu la mémoire en ce sens qu'il s'efforce fort heureusement d'évacuer tout psittacisme. Cependant elle est bien vivante, notre mémoire. Et, ensommeillée, elle aime qu'on la réveille en touchant en elle les mythes, les archétypes, tout l'héritage qui nous habite. L'art en est capable. Celui du verbe en particulier. L'apprenant qui récite un poème en langue étrangère, s'il sait tenir compte de la correction phonétique personnalisée dont il a fait l'objet, a la satisfaction peu banale de "proférer" l'étrange qu'il s'est approprié, de pouvoir, sans devoir chercher ses mots, sans risque d'être interrompu, et sans se livrer, cette fois, au simulacre (par ailleurs utile) de la conversation courante, de pouvoir donner son propre souffle à la parole "autre", belle, bien cadencée, logée au rythme de tout son corps.

L'étape suivante, par exemple une semaine plus tard, commence par la même mise en condition que pour l'audition du poème. Cette fois, on va passer à l'écriture. Dans la détente, les yeux fermés, couché sur une feuille encore blanche généralement de mauvais augure, l'élève reçoit la consigne d'écrire, de composer un texte bref, en prose (éventuellement poétique) sur un sujet apparenté à celui du poème vu. [...] La valeur (e.a. stylistique) des textes fournis est en moyenne supérieure à la qualité habituelle. Le choix des mots est plus précis, et surtout la syntaxe est meilleure, comme si, et je caresse cette hypothèse, l'apprenant, par la voie/x de la poésie, acceptait enfin le "désordre", accueillait enfin dans le

rythme de sa respiration l'ordre de la phrase étrangère. La recherche évidente d'une plus grande richesse lexicale, d'une meilleure adéquation morpho-syntaxe relève probablement de l'émotion esthétique, généralement hors de propos, oblitérée qu'elle est par un souci purement technique, donc inefficace, de correction grammaticale perçue comme une obéissance à des règles.

Ainsi, tandis que la langue étrangère serait une des multiples portes donnant sur la poésie, la poésie permettrait en revanche d'appivoiser la langue étrangère, élargissant à l'infini la notion de message, de communication, de grammaire, sans limitations de temps, d'espace, sans définition préjugée de l'interlocuteur.

Annexe 15

Exemple de traitement d'une chanson

99 Luftballons

Nena - avec la permission de EMI Songs Musikverlag GmbH, D-Habmurg.

Hast du etwas Zeit für mich
Dann singe ich ein Lied für dich
Von 99 Luftballons
Auf ihrem Weg zum Horizont
Denkst du vielleicht g'rad an mich
Dann singe ich ein Lied für dich
Von 99 Luftballons
Und dass sowas von sowas kommt.

99 Luftballons
Auf ihrem Weg zum Horizont
Hielt man für Ufos aus dem All
Darum schickte ein General
Eine Fliegerstaffel hinterher
Alarm zu geben, wenn es so wär'
Dabei war'n da am Horizont
Nur 99 Luftballons.

99 Düsenjäger
Jeder war ein großer Krieger
Hielten sich für Captain Kirk
Das gab ein grosses Feuerwerk
Die Nachbarn haben nichts gerafft
Und fühlten sich gleich angemacht
Dabei schoss man am Horizont
Auf 99 Luftballons.

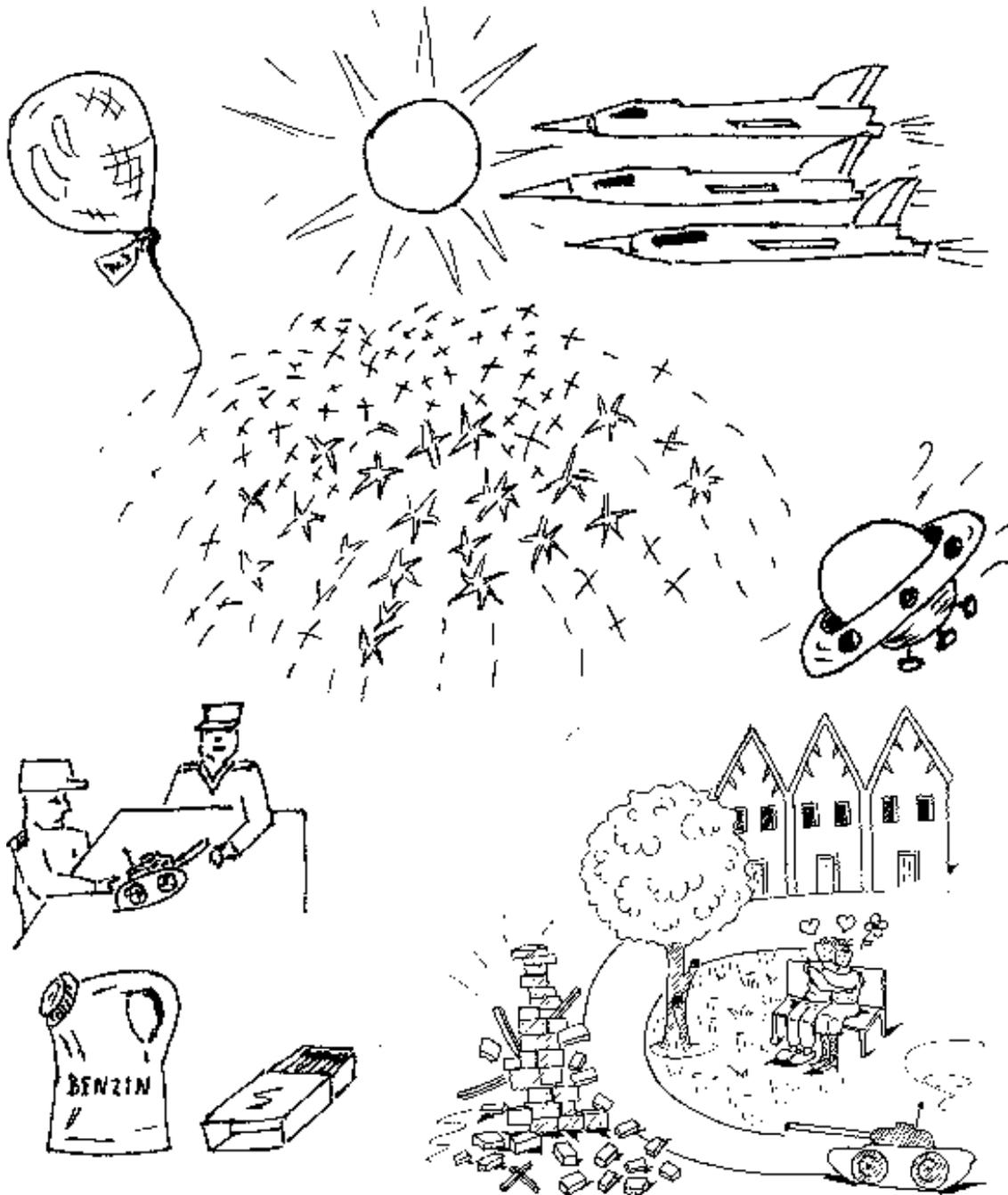
99 Kriegsminister
Streichholz und Benzinkanister
Hielten sich für schlaue Leute
Witterten schon fette Beute
Riefen Krieg und wollten Macht
Mann, wer hätte das gedacht
Dass es einmal soweit kommt
Wegen 99 Luftballons.

99 Jahre Krieg
Ließen keinen Platz für Sieger
Kriegsminister gibt's nicht mehr
Und auch keine Düsenflieger
Heute zieh' ich meine Runden
Seh' die Welt in Trümmern liegen
Hab' einen Luftballon gefunden
Denk an dich und lass ihn fliegen.

Exemple de démarche

1. Avant l'écoute

Le professeur réactive ou introduit quelques mots de vocabulaire à l'aide des dessins ci-dessous. Ensuite les élèves imaginent une histoire en y introduisant un maximum d'éléments du dessin.



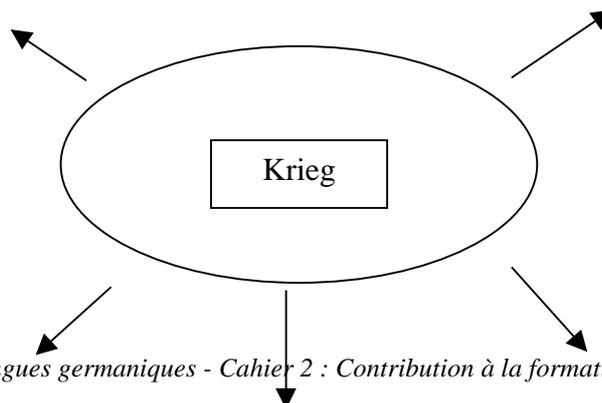
Lecture à voix haute de quelques histoires.

Première écoute

2. Le professeur demande aux élèves de réagir à la chanson. En italiques, quelques réponses que les élèves pourraient donner.
 - a) Wie findest du das Lied ?
Super / stark / nicht übel / soso / Quatsch / katastrophal
 - b) Wo möchtest du das Lied am liebsten hören ?
Auf der Straße / in deinem Bett / nirgendwo / allein auf einer Insel / in einer Disko / in einem Supermarkt / ...
 - c) Was für Musik ist das ?
Ich glaube, das Lied ist klassische Musik / Volksmusik / Rockmusik /, ein Kinderlied /, ein Protestsong / ein Liebeslied / ein Seemannslied, ...
 - d) Wer singt ?
Ein junger Mann / ein alter Mann / ein Chor / ein Kind / eine Gruppe / eine junge Frau ...
 - e) Welche Musikinstrumente hast du erkannt ?
Geige / Trompete / Klavier / Saxophon / Schlagzeug / Keyboard / Gitarre / Harfe / Xylophon / Mundharmonika ...
 - f) Wie ist die Stimmung des Liedes ? Erkläre !
Das Lied ist heiter / melancholisch / traurig / banal / aggressiv / kindisch / nervös / lustig / romantisch / beunruhigend ...
 - g) Mit welcher Farbe (evl. mit welchem Bild) würdest du die Stimmung dieses Liedes assoziieren? Kannst du sagen warum ?
3. Le professeur demande aux élèves quels éléments du dessin ils ont pu identifier. Il note ces éléments au tableau.
4. Les élèves disent quels thèmes ils ont déjà identifiés. Ils émettent des hypothèses plus précises quant au scénario de l'histoire.

Deuxième écoute

5. Pendant l'écoute, les élèves sont invités à vérifier ces hypothèses et à associer le plus grand nombre de mots autour du thème "Krieg".



6. Mise en commun. Vérification des hypothèses émises quant à l'histoire.
7. Les élèves reçoivent le texte de la chanson. Les mots soulignés sont omis. Les élèves doivent essayer de les reconnaître lors de la 3^e écoute.

Troisième écoute

8. Vérification.
9. Le professeur pose des questions plus précises :
 - *Wer spricht zu wem?*
 - *Wo ist die junge Frau?*
 - *Von welcher Zeit spricht sie?*
 - *Was für Gefühle hat sie?*
 - *Warum?*
 - *Wer und was werden in diesem Lied kritisiert?*
 - *Was symbolisieren die Ballons?*
 - *Was wird mit "dass sowas von sowas kommt" gemeint?*
 - *Wozu singt die junge Frau ihrem Freund diese Geschichte?*
 - *Passt die Musik gut zu den Themen des Liedes? Warum (nicht)?*
10. Les élèves essaient de répondre (éventuellement par paires)
11. Mise en commun.
12. Si la chanson a plu à certains élèves, on peut leur suggérer de surfer sur le site www.nena.de, en dehors du cours et de collecter des informations qu'ils pourront présenter à la classe. Ils pourraient aussi présenter une autre chanson.

D'après J.C. Magis, AR Charles Rogier, Liège

MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANCAISE

ENSEIGNEMENT DE LA COMMUNAUTE FRANCAISE

Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique

Service général des Affaires pédagogiques,
de la Recherche en Pédagogie et du Pilotage
de l'Enseignement organisé par la Communauté française

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ORDINAIRE DE PLEIN EXERCICE

HUMANITES GENERALES ET TECHNOLOGIQUES

ENSEIGNEMENT GENERAL ET TECHNIQUE DE TRANSITION

2^{ème} et 3^{ème} DEGRES

3^{ème} Cahier

PROGRAMME D'ETUDES DES ET DES OPTIONS DE BASE SIMPLES :

LANGUES GERMANIQUES

Allemand, Anglais, Néerlandais - Langues Modernes I, II et III

42/2000/240

Enseignement de transition : 2^e et 3^e degrés

Troisième cahier

LES QUATRE APTITUDES

Tableau général des fonctions, des interlocuteurs, des canaux de communication, et des contenus

Comprendre	
Comprendre à l'audition 1. La problématique 1.1. Pourquoi écouter ? 1.2. Le processus de la compréhension à l'audition 2. Les objectifs 3. La méthodologie 3.1. Le choix des documents 3.2. Les activités 3.3. L'évaluation formative	Comprendre à la lecture 1. La problématique 1.1. Pourquoi lire ? 1.2. Le processus de la compréhension à la lecture 2. Les objectifs 3. La méthodologie 3.1. Le choix des textes 3.2. Les activités 3.3. L'évaluation formative
L'évaluation de la compréhension	
Communiquer oralement 1. La problématique 3.1. Pourquoi entraîner à la communication orale ? 3.2. Il y a parler et parler 3.3. Communiquer oralement en classe 2. Les objectifs 3. La méthodologie 3.1. Les exercices préparant à la communication orale 3.2. La communication orale 3.3. L'évaluation formative et la remédiation 4. L'évaluation de l'expression orale	S'exprimer par écrit 1. La problématique 1.1. Pourquoi exercer l'expression écrite ? 1.2. Il y a écrire et écrire 1.3. Donner un sens à l'écriture 2. Les objectifs 3. La méthodologie 3.1. Les exercices préparant à l'expression écrite 3.2. L'expression écrite 3.3. L'évaluation formative et la remédiation 4. L'évaluation de l'expression écrite
Annexes	

TABLEAU GENERAL

DES

- BUTS DE COMMUNICATION (FONCTIONS)
- INTERLOCUTEURS ET CANAUX DE COMMUNICATION
- CONTENUS

Remarques

1

*Dans le tableau ci-après,
la réalisation des "fonctions" ou "actions"
implique, pour chacune, qu'on doit pouvoir*

- *comprendre le message*
- *l'exprimer*
- *y réagir.*

2

*Tous les champs thématiques doivent être abordés
de manière progressive et récurrente.*

3

*Les autres listes (interlocuteurs, situations et canaux de communication, notions)
représentent un choix indicatif.*

Il est conseillé d'en aborder le plus grand nombre possible.

<i>Actions (fonctions)</i>	<i>Interlocuteurs</i>	<i>Contenus</i>	
		<i>Champs Thématiques</i>	<i>Exemples de notions</i>
<ul style="list-style-type: none"> aborder, prendre contact accepter s'assurer de la compréhension blâmer caractériser confirmer, demander confirmation commander conseiller décrire demander épeler (s)'excuser expliquer féliciter (s)'informer inviter justifier offrir prendre congé (se) présenter promettre proposer raconter réclamer refuser remercier remplir, compléter rendre compte (se) renseigner répondre résumer saluer ... 	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center; margin-bottom: 10px;"> - à de avec pour </div> ↓ <ul style="list-style-type: none"> ami client(e) correspondant(e) collègue fonctionnaire médecin préposé(e) serveur(se) vendeur(se) ... <hr/> <p style="text-align: center;">Situations et canaux de communication</p> <hr/> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center; margin-bottom: 10px;"> dans par sur en </div> ↓ <ul style="list-style-type: none"> affiche brochure candidature carte postale dictionnaire e-mail face à face fax fiction formulaire haut-parleur journal lettre magazine mode d'emploi multimédia note, mémo programme radio télégramme téléphone télétexte TV visioconférence ... 	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center; margin-bottom: 10px;"> - sur à propos de </div> ↓ <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin-bottom: 10px;"> <i>Achats</i> * <i>Ecole</i> <i>Education</i> <i>Formation</i> * <i>Habitat, Foyer</i> <i>Environnement</i> * <i>Identification,</i> <i>Personnalité,</i> <i>Famille</i> * <i>Lieux et</i> <i>Directions</i> * <i>Langues</i> <i>Etrangères</i> * <i>Nourriture</i> <i>Boissons</i> * <i>Relations</i> <i>Avec les autres</i> * <i>Perception et</i> <i>Activité physique</i> * <i>Santé,Hygiène</i> <i>Bien-être</i> * <i>Services</i> * <i>Temps-Saisons</i> * <i>Temps libre</i> <i>Loisirs</i> * <i>Transports</i> <i>Voyages</i> <i>Déplacements</i> * <i>Vie culturelle</i> <i>(chansons,</i> <i>Cinéma, arts),</i> <i>Civilisation</i> * <i>Vie</i> <i>Quotidienne</i> </div>	<ul style="list-style-type: none"> achat(s) accident/perte/vol activités culturelles activités et horaire journalier actualité/société/politique... aide confort/commodité direction/itinéraire divertissements/loisirs/vacances... école/études envoi (courrier, colis, télégramme,...) excuses famille/parenté/milieu formules de lettre formules de politesse formules sociales (vis-à-vis/téléphone) habitation/ameublement... habillement histoire/anecdote/événement horaire identité inscription, affiliation intérêts et goûts invitation langue (capacité, choix, difficulté, traduction, aide...) lieux/ localisation/ adresse lieux publics logement milieu nature/géographie/pays... opinion/avis/certitude/doute... prix/tarif/addition/facture/monnaie problèmes, difficultés profession/carrière programme(s) (TV, cinéma,...) projets qualités/défauts réclamation rencontre/rendez-vous repas restaurant/menu santé/maladie/inconfort sentiments/impressions services temps/saisons/climat transports/déplacements us et coutumes utilisation (instrument, appareil,...) valeurs/convictions/croyances ..

COMPRENDRE

Comprendre est une activité fonctionnelle

Comprendre un message, c'est être capable d'en **extraire, avec un maximum d'économie, l'information nécessaire** pour rencontrer des besoins variés

tels que :

trouver le numéro de téléphone d'un médecin ou l'heure de départ d'un train, comprendre le fonctionnement d'un appareil, s'informer des conditions de location d'un appartement, saisir la cause de la destitution d'un ministre, suivre la trame d'une histoire policière ou découvrir si l'héroïne d'un roman va épouser celui qu'elle aime.

La **compréhension de la langue** ne garantit pas encore à elle seule la **compréhension des messages**, mais elle y prépare de façon importante.

A la multiplicité des besoins d'information correspond une **diversité des modes de lecture et d'écoute** : globale, sélective, détaillée.

- La compréhension globale s'interprète différemment selon les auteurs : soit c'est une première étape où on identifie en gros de quoi il s'agit, soit c'est un aboutissement : le sens du message est dégagé des divers détails compris.
- On réalise une compréhension sélective lorsqu'on sait ce que l'on cherche.
- On a rarement besoin de comprendre tout le message de façon détaillée.

Le lecteur / l'auditeur efficace fait preuve de flexibilité et passe aisément d'un mode à un autre, même à l'intérieur d'un même texte. Par exemple :

On peut lire un dépliant touristique juste pour se faire une idée mais on peut aussi lire certains extraits de manière plus détaillée parce qu'ils nous intéressent plus particulièrement. On peut écouter le journal parlé pour savoir s'il y aura grève ou pas, ou pour rassembler le plus possible d'informations sur une vedette.

Les activités proposées tiennent compte de ces différents modes de lecture et d'écoute.

Comprendre est une construction du sens

Loin d'être une compétence passive, l'activité de compréhension est un processus de construction ou d'appropriation du sens. Pour ce faire, le lecteur/auditeur tire parti de sa connaissance du monde : sa familiarité avec le contexte et le thème dont il est question, sa reconnaissance de ce qu'impliquent la situation, le type de document, la typographie, l'auteur, etc. Ces connaissances déterminent des attentes par rapport au document. Ces attentes fonctionnent comme des hypothèses d'interprétation qui permettent d'orienter la lecture/l'écoute. Cette démarche *top-down* réduit l'information nouvelle que le lecteur/l'auditeur doit encore découvrir et l'aide à comprendre les mots inconnus. Ces hypothèses sont progressivement confirmées ou infirmées à mesure que l'information nouvelle est intégrée dans ce qu'il savait déjà.

COMPRENDRE A L'AUDITION

1. La problématique

1.1. Pourquoi écouter ?

1.2. Le processus de la compréhension à l'audition

2. Les objectifs

3. La méthodologie

3.1. Le choix des documents

3.2. Les activités

- L'apprentissage des stratégies d'écoute
- A la découverte du sens
 - Activités avant l'écoute
 - Activités pendant/après l'écoute

3.3. L'évaluation formative

1. LA PROBLEMATIQUE

1.1. POURQUOI ECOUTER ?

Un outil de Communication et d'enrichissement

Communiquer, c'est aussi écouter. On écoute pour

- s'informer
- s'instruire
- et pour se faire plaisir.

En outre, en interaction, compréhension et expression sont fortement interdépendantes : les deux processus sont mis en jeu simultanément.

Un processus complexe et difficile, Qui doit être exercé

Seule une longue pratique de la langue et de l'écoute rend l'apprenant capable de repérer rapidement l'information utile dans un message oral qu'il n'a pas toujours la possibilité de réentendre, parfois long, peu structuré et chargé de vocabulaire inconnu.

Une aide à l'expression orale

En multipliant les écoutes, l'élève se familiarise avec les structures et les formes du discours oral, et les assimile peu à peu.

Une compétence transversale

La difficulté de la langue utilisée par l'interlocuteur échappe au contrôle de l'auditeur. Celui-ci doit donc développer des stratégies lui permettant de comprendre les informations utiles malgré ses propres lacunes linguistiques. Cet apprentissage vise à rendre l'élève conscient des mécanismes qu'il utilise normalement déjà en langue maternelle, et à les développer le cas échéant.

Un outil de développement autonome de la langue

L'audition, comme la lecture, représente un moyen de rester en contact avec la langue, voire de l'enrichir, en dehors et au-delà du cours.

1.2. LE PROCESSUS DE LA COMPREHENSION A L'AUDITION

Quand nous écoutons, nous mettons en jeu ...

- Une intention**
- Si nous avons une intention d'écoute, nous identifions les éléments nouveaux recherchés dans un contexte connu déjà bien circonscrit.
 - Si nous n'avons pas d'intention d'écoute (on m'adresse inopinément la parole, une annonce passe à la radio), notre connaissance du contexte n'a pas été activée, et nous n'avons pas anticipé le sens du message ; le démarrage est donc plus difficile.
- Des connaissances préalables**
- Nous utilisons nos connaissances du contexte, de l'interlocuteur, du sujet, pour anticiper le contenu et orienter notre recherche de sens vers
 - des hypothèses d'interprétation cohérentes
 - la confirmation de nos hypothèses.
 - Nos connaissances culturelles et notre expérience nous aident à comprendre.
 - ...
- Des stratégies**
- S'il y a un interlocuteur, nous l'interrompons pour demander de répéter, de reformuler, d'expliquer, de clarifier, nous lui proposons une interprétation ou nous résumons pour qu'il confirme ou corrige, ...
 - Lorsque nous le pouvons, nous réécoutons le passage que nous ne comprenons pas; nous passons si nous ne comprenons toujours pas ; nous réécoutons le document ou un extrait afin d'y retrouver des clés pour interpréter les passages difficiles.
 - Nous devinons le sens des mots par analogie, par association, par logique contextuelle.
 - ...

Qu'est-ce qui rend la compréhension à l'audition facile ou difficile ?

- Les caractéristiques personnelles de l'auditeur**
- Certains ont des facilités évidentes à comprendre à l'audition, même s'ils ont des difficultés à s'exprimer. L'inverse est tout aussi vrai : des personnes maîtrisant très bien la langue peuvent néanmoins avoir des faiblesses à l'audition. Ces déficiences peuvent avoir des causes :
- physiques : p.ex. une malformation, la destruction de la capacité de percevoir certains sons (surtout aigus) par des environnements trop bruyants, la fatigue...
 - culturelles : nous sommes conditionnés aux fréquences de notre langue maternelle, et notre capacité de percevoir les fréquences des autres langues dépend de ce conditionnement : un francophone a des difficultés à bien entendre certains sons anglais, un slave perçoit aisément les sons des autres lan-

gues européennes (☛ Annexe 1)

- affectives et psychologiques : des problèmes relationnels, par exemple avec les parents ou le professeur, peuvent inhiber la capacité d'écoute, voire la compréhension.

	On comprend plus facilement lorsque...	On comprend plus difficilement lorsque...
La situation	<ul style="list-style-type: none"> • l'interlocuteur est présent : on peut l'interrompre, le faire répéter ou l'interroger (interaction avec le professeur, avec des autochtones, entre élèves, ...) • l'interlocuteur est visible de face (mouvement des lèvres, gestes ...) • en situation non interactive, on peut réécouter • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • l'interlocuteur n'est pas présent physiquement (TV, vidéo) • on ne voit pas l'interlocuteur, (p. ex. au téléphone, message sur cassette audio ou sur répondeur) • on ne peut pas réécouter le message • l'enregistrement ou l'enregistreur sont de mauvaise qualité • il y a des bruits de fond, plusieurs personnes parlent en même temps • ...
Le message	<ul style="list-style-type: none"> • le contenu est prévisible (j'ai demandé un renseignement) • ce qui est dit est en rapport immédiat avec le contexte, la situation (on explique le mode d'emploi d'un appareil visible) • l'information est récurrente • le contenu est familier • tout est explicite • le discours est structuré (histoire que l'on peut suivre, argumentation au développement bien explicite ...) • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • la situation ou le scénario sont moins prévisibles (on m'adresse inopinément la parole) • le message est sans rapport nécessaire ou visible avec le contexte (on me raconte une anecdote) • l'information est très dense • le contenu touche à un domaine nouveau ou non familier • il y a de nombreux éléments implicites contextuels ou culturels, plusieurs niveaux de compréhension, de l'humour, des jeux de mots, ... • le discours est compliqué ou peu linéaire • ...
La langue	<ul style="list-style-type: none"> • l'accent est standard • le débit est mesuré • la langue est claire et structurée • la langue est simple • l'expression est appuyée • le lexique utilisé ne dépasse pas ou peu son propre lexique • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • l'accent s'écarte significativement de l'accent standard • le débit est rapide • la langue est mal articulée, le message manque de cohérence syntaxique • la langue est complexe • l'expression est sans relief • des mots importants ou de nombreux mots ne sont pas connus • ...

2. LES OBJECTIFS

A l'issue du cours de LM1, LM2 ou LM3, l'élève sera capable de comprendre à l'audition ...

Quels messages ?	Dans quelles conditions ?	Avec quelles exigences ?
<ul style="list-style-type: none"> • authentiques • dans une langue standard • avec d'éventuelles colorations régionales ou sociales peu marquées (sauf LM3) • énoncés à un rythme moyen • de contenus variés (<i>p.ex. informatif, narratif, argumentatif, émotionnel</i>) • des types ci-dessous : 	<p>Après</p> <ul style="list-style-type: none"> • une mise en situation • et la remise d'une tâche <p>qui permettent</p> <ul style="list-style-type: none"> • la formulation d'hypothèses et d'anticipations sur ce qui va être entendu <p>et avec ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • l'élève trouve les informations qui lui permettent d'effectuer la tâche demandée ...
<p>Interactif :</p> <ul style="list-style-type: none"> - face à face, - téléphone (sauf LM3) - ... 	<p>... la possibilité d'interrompre l'interlocuteur (<i>pour lui demander de clarifier le vocabulaire, d'expliquer, de répéter, ...</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ... sans avoir abusé de la patience de l'interlocuteur
<p>Non interactif :</p> <p>LM1, LM2 : messages divers (<i>p.ex : messages enregistrés, extraits d'émissions TV, de films, ...</i>)</p> <p>LM3 : brefs messages courants (<i>p.ex : publicités, informations pratiques, actualités connues, messages sur répondeur,...</i>)</p>	<p>... deux ou trois écoutes du locuteur ou de l'enregistrement, en fonction du message (longueur, difficulté) et de la tâche (ampleur, complexité)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ... après le nombre fixé d'écoutes

En compréhension à l'audition (non interactive), l'élève est capable :

- d'exploiter les indices du contexte afin d'anticiper au maximum ce qui va être dit ;
- de percevoir les indices lui indiquant si ce message le concerne/l'intéresse ou pas ;
- de percevoir les mots ou éléments clés qui signalent les passages du discours contenant les informations cherchées ou utiles ;
- de déduire du contexte du message et des indices linguistiques le sens de certains mots ou éléments qu'il n'a pas compris.

En interaction orale, l'élève est capable :

- de fournir à son interlocuteur un feed-back indiquant qu'il comprend/ne comprend pas, est/n'est pas d'accord, etc. ;
- d'interrompre son interlocuteur pour
 - signaler qu'il n'a pas compris,
 - demander de répéter ou de reformuler,
 - demander le sens d'un mot.

3. LA METHODOLOGIE

La compréhension à l'audition est exercée en grande partie à travers l'interaction orale.

Son entraînement nécessite en plus une écoute de documents. C'est de cette écoute de documents qu'il est question dans ce chapitre.

3.1. LE CHOIX DES DOCUMENTS

Les messages sont...

- autant que possible, intéressants, stimulants, motivants.
- tour à tour
 - de nature interactive : conversations (en face à face, au téléphone, par conférence électronique ou visioconférence, ...)
 - de nature non-interactive : extraits d'émissions TV ou de films, publicités, informations pratiques, actualité, narrations, contenus imaginaires et créatifs divers, ...
- de types variés : informatifs, narratifs, argumentatifs, émotionnels, transactionnels, ...
- régulièrement accompagnés d'un support visuel (vidéo)

... et ils tendent, dans leur multiplicité, à couvrir les divers champs thématiques.

Ils sont formulés

- authentique

Dans une langue...

- standard
- abordable

Ils sont d'excellente qualité sonore avec, s'il y a plusieurs personnages, des voix différentes bien identifiables.

Les documents authentiques

Il peut être utile, à tous les niveaux, d'aborder des documents authentiques, c'est-à-dire des documents qui ne sont pas prévus pour l'apprentissage, afin d'habituer progressivement les élèves à la complexité d'une langue non simplifiée telle qu'ils la rencontreront.

En début d'apprentissage toutefois, on doit rendre ce défi abordable en prévoyant

- des **tâches** adaptées (repérage, écoute sélective)
- éventuellement des **aides**. Celles-ci restent occasionnelles et mesurées, afin de ne pas baser l'apprentissage de la compréhension sur des "béquilles" systématiques.

3.2. LES ACTIVITES

L'écoute non interactive (cassette son, vidéo, ...) demande un entraînement à la fois très régulier et structuré. La liste qui suit offre des suggestions d'activités de pré-écoute, de tâches à réaliser pendant ou après l'écoute, ainsi que de démarches d'évaluation formative. Ces trois niveaux d'activités sont indispensables pour un apprentissage efficace de l'audition.

Pendant le processus d'apprentissage, les consignes et les tâches sont de préférence formulées dans la langue cible, ceci afin d'assurer le bain de langue. Le professeur s'assurera évidemment de la compréhension de ces consignes et tâches.

Si la réalisation de la tâche implique une formulation, le français peut être le meilleur moyen pour l'élève de montrer clairement ce qu'il a compris.

L'apprentissage des stratégies d'écoute

Les diverses activités d'écoute peuvent aider les élèves à élaborer des stratégies de compréhension et à développer progressivement une confiance en leur capacité de comprendre un texte sonore. Pour que l'élève comprenne bien le sens des conseils donnés par le professeur en matière de stratégies d'écoute, on peut lui proposer des activités qui les concrétisent. Ces **activités de développement des stratégies** trouvent naturellement leur place parmi les **activités de découverte de sens** évoquées ci-après.

Conseils

Tu ne dois pas tout comprendre

Tire parti de la situation

Exemples d'activités de développement des stratégies

- Ecouter en fonction de la tâche reçue, pour repérer les informations attendues ou recherchées.
- Prendre en compte le contexte visuel (*p. ex., si un véhicule avec une plaque de voiture étrangère s'arrête, on s'attend à ce que le conducteur demande son chemin*).
- Tirer parti du contexte sonore (*les bruits indiquent si on est dans une gare, si une discussion se passe dans une cuisine ou dans un bureau ; la musique de fond peut indiquer un contenu serein ou violent, ...*).
- Observer ce que font les interlocuteurs : leurs gestes et leurs actions sont généralement en étroite relation avec le contenu de leur message (*on pointe du doigt ce qu'on nomme, on fait des gestes d'apaisement, d'impatience, ...*).
- ...

- | | |
|---|--|
| Tire parti du contexte | <ul style="list-style-type: none"> • Pour s'habituer à formuler des hypothèses et à prédire, imaginer ce qui peut précéder ou suivre un segment de phrase ou une phrase, un paragraphe, un extrait de dialogue, un fragment de récit, ... • Tenter d'identifier si un mot inconnu doit être un nom de ville, un âge, une quantité, ... • ... |
| Tire parti des indicateurs du discours oral (la grammaire de l'oral) | <ul style="list-style-type: none"> • S'il s'agit d'une conversation, se concentrer sur les rythmes et les intonations des interlocuteurs, qui permettront éventuellement d'émettre des hypothèses (<i>ton fâché, mécontent : erreur, réclamation ; ton joyeux, exalté : réussite d'un projet</i>). • Repérer le groupe verbal et le sujet (notamment dans des inversions ou des subordonnées). • Interpréter l'accent de phrase, les intonations montantes ou descendantes, les pauses, les redondances, ... • ... |
| Ce que tu ne comprends pas, essaie de le déduire | <ul style="list-style-type: none"> • S'appuyer sur ce qu'on a compris ("îlots de sécurité") et construire le sens probable du reste par recoupement et déduction logique. • ... |

A la découverte du sens

AVANT L'ECOUTE

Les élèves activent leurs connaissances préalables

- Ils rassemblent des informations sur le sujet, en réalisant par exemple un associogramme
- Ils commentent une photo, un graphique, une anecdote, sur le sujet
- Ils répondent à des questions, des vrai/faux, des QCM sur le sujet
- ...

Les élèves reçoivent éventuellement l'un ou l'autre indice concernant le document (origine, caractéristiques, émetteur, destinataire, ...)

Pour des élèves faibles, ou pour aborder occasionnellement un document difficile, une aide peut être fournie

- Les élèves lisent quelques éléments clés
- Ils lisent un schéma lacunaire qui reflète les données principales du document

- *Ils lisent l'explication ou la traduction de quelques mots clés*
- *Ils tentent de comprendre les points clés de l'information du texte sous une autre forme (graphique, tableau chiffré, illustration, photo, ...)*
- *Si, à côté d'une version "authentique", l'enregistrement comprend également une version "studio" (pas de bruit de fond, pas de superposition des voix, les personnages articulent distinctement, ...), les élèves écoutent d'abord cette dernière.*
- ...

Les élèves se préparent à l'écoute

- Ils se rapprochent de la source sonore (si c'est matériellement possible)
- Ils prennent connaissance de la tâche qui devra être réalisée "pendant et/ou après" l'écoute, ils lisent ou écoutent attentivement les consignes, au besoin, ils les reformulent
- Ils ferment les yeux, se relaxent, "font le vide"
- Ils se conditionnent positivement, p.ex. se disent "même si le début ou une partie du texte m'échappe, pas de panique, je reste concentré pour piquer un mot ou l'autre"
- ...

PENDANT ET/OU APRES L'ECOUTE

(Rappel : les tâches ont été données avant)

Comprendre, c'est découvrir un sens

Les tâches, questions et items visent à amener l'élève à comprendre le message, plutôt que des éléments dispersés, des détails.

Les élèves accomplissent la tâche

- Ils transcrivent des noms propres, ainsi que des nombres (en chiffres !), des numéros de téléphone, des dates et des jours
- Ils répondent à des questions globales ou de repérage (Qui ? Où ? A propos de quoi ? Quelles villes sont citées ? ...)
- Ils répondent à des questions sélectives, des vrai/faux/non mentionné, un QCM,...
- Ils associent ce qu'ils ont entendu avec des photos, des images, des mots, des titres,...
- Ils remplissent ou complètent un schéma, un formulaire, un tableau, une grille de renseignements,...
- Ils prennent note pour réaliser un résumé ou un compte rendu
- Ils redisent à quelqu'un ce qu'ils ont entendu
- Ils relèvent les anachronismes, les informations erronées introduites dans une version écrite, ...
- Ils notent les informations utiles pour réaliser une tâche ultérieure (p. ex. une recette de *Programme de langues germaniques dans l'enseignement de transition – Cahier 3 : Les quatre aptitudes* 13

- cuisine, se rendre à une adresse donnée)
- Ils dessinent ou illustrent ce qu'ils ont compris (p.ex un itinéraire)
- Ils exécutent les actions ou les gestes demandés
- Ils relèvent les éléments communs ou les différences par rapport à un autre document ou une illustration
- Ils donnent un titre à ce qu'ils ont entendu
- Ils imaginent une suite logique à ce qu'ils ont entendu (p.ex. "et maintenant, je suis sûr qu'elle va ... parce que ...")
- Ils donnent un commentaire personnel sur ce qu'ils ont entendu
- ...

Les élèves établissent le sens

Ensuite, tous ensemble, on compare, on confronte, on justifie les réponses trouvées. Si nécessaire, on ré-écoute un bref extrait. Cette **négociation en vue d'établir le sens** du document représente une occasion de réutiliser les éléments qu'il contient. Les activités d'écoute mènent ainsi naturellement à de l'expression orale.

3.3. L'EVALUATION FORMATIVE

- Si possible, les élèves travaillent par deux et utilisent une fiche bilan (☛ Cahier 2, annexe 2). Ils s'expliquent mutuellement les démarches qu'ils ont mises en œuvre pour comprendre
- Les élèves lisent le script, écoutent le document avec le script sous les yeux, repèrent les passages qui n'ont pas été (bien) compris
- Avec l'aide du professeur, ils tentent d'identifier les difficultés et les causes de la non-compréhension : les élisions (*gotta, gonna, wanna ...*), la difficulté d'identifier des mots qui se fondent dans un flux sonore, l'absence de ponctuation, la présence de nombreux petits mots qui modulent le sens (*well, you see, sort of ... , eben, aber, doch ... , toch, maar, even ...*), le débit trop rapide, des bruits de fond, un accent non familier ...
- Un élève lit à voix haute un extrait du script en imitation de ce qu'il vient d'entendre
- Ils visionnent une cassette vidéo sans, puis avec, puis à nouveau sans sous-titres et observent comment leur compréhension progresse
- Le professeur rassure ("il n'est pas toujours possible - ni nécessaire - de tout comprendre")
- ...

COMPRENDRE A LA LECTURE

1. La problématique

1.1. Pourquoi lire ?

1.2. Le processus de la compréhension à la lecture

2. Les objectifs

3. La méthodologie

3.1. Le choix des textes

3.2. Les activités

- L'apprentissage des stratégies de lecture
- A la découverte du sens
 - Activités avant la lecture
 - Activités pendant/après la lecture

3.3. L'évaluation formative

1. LA PROBLEMATIQUE

1.1. POURQUOI LIRE ?

Un outil de communication et d'enrichissement

Communiquer, c'est aussi lire. On lit

- Pour s'informer
- Pour s'instruire
- Et pour se faire plaisir.

Un processus complexe et difficile, qui doit être exercé

Seule une longue pratique de la langue et de la lecture rend l'apprenant capable de repérer rapidement l'information utile.

Une aide à l'expression écrite

Compréhension et expression sont interdépendantes. En multipliant les lectures, l'élève se familiarise avec les structures et les formes du texte écrit, et les assimile peu à peu.

Une compétence transversale

La difficulté de la langue échappe au contrôle du lecteur. Celui-ci doit donc développer des stratégies de compréhension lui permettant de comprendre un texte et de trouver les informations utiles malgré ses propres lacunes linguistiques. L'apprentissage des stratégies de compréhension développe une compétence de nature transversale, au bénéfice du fonctionnement intellectuel général et de l'autonomie. Il vise à rendre l'élève conscient de ces mécanismes, utilisés normalement en langue maternelle, et à les développer le cas échéant.

Un outil de développement autonome de la langue

La lecture, comme l'audition, représente un moyen aisé de rester en contact avec la langue, voire de l'enrichir, en dehors et au-delà du cours.

1.2. LE PROCESSUS DE LA COMPREHENSION A LA LECTURE

Quand nous lisons, nous mettons en jeu ...

- une intention**
- Nous lisons d'une manière différente selon notre intention de lecture :
Un mode d'emploi ne se lit pas comme le résumé d'une œuvre littéraire, un horaire de chemin de fer ne se lit pas comme une convocation à une réunion, un dépliant touristique ne se lit pas comme le journal, nous ne lisons pas pour nous amuser comme nous lisons pour nous informer.
 - Cette intention peut varier à l'intérieur d'un même texte. Par exemple :
On peut survoler un article pour se faire une idée (compréhension extensive), et s'arrêter à certains passages qui apportent des informations intéressantes.
- des connaissances**
- Nos connaissances, notre culture et notre expérience (du sujet, du type de texte, du contexte, ...) nous aident à comprendre. Une lecture n'est efficace que si on peut associer les informations apportées par la lecture (un minimum) à celles stockées antérieurement dans le cerveau (un maximum).
- des stratégies**
- Nous intégrons ce que nous suggèrent les photos, les schémas, ...
... pour formuler des hypothèses et anticiper le contenu du texte
... et orienter notre recherche de sens vers :
 - la confirmation de nos hypothèses
 - la découverte des informations nouvelles et pertinentes ;
 - Nous ne lisons pas tout ! – l'œil réalise des bonds successifs à travers le texte et le cerveau "remplit les vides" ;
 - Nous n'effectuons pas une lecture linéaire, mot à mot, phrase par phrase : nous embrassons des unités de sens. Ce n'est en effet que dans une séquence que chaque détail prend son sens ;
 - Nous nous contentons d'approximations au début, progressons dans le texte, nous nous arrêtons brièvement à ce que nous ne comprenons pas, nous passons si nous ne trouvons pas la signification rapidement, et nous y revenons après ;
 - Nous devinons le sens des mots par analogie, par association.

Ainsi, tout au long de notre expérience de lecture, nous élaborons petit à petit des stratégies, par essais et erreurs. Au cours de langue, le développement ou le transfert des stratégies déjà développées en langue maternelle doit faire l'objet d'une prise de conscience ou d'un apprentissage, selon les cas.

Le lecteur trop lent, qui fait du déchiffrement, perd le lien avec le contexte et la compréhension devient plus difficile.

Qu'est-ce qui rend la compréhension à la lecture plus facile ou plus difficile ?

Le texte	On comprend plus facilement lorsque ...	On comprend plus difficilement lorsque...
	<ul style="list-style-type: none">• la nature et le type du document sont aisément identifiables• le document comprend des éléments visuels (photo, graphique, ...)• il y a des titres, des sous-titres, des mots soulignés ou en gras, ...• le contenu est familier• l'information n'est pas trop dense• l'information est explicite• le texte est bien structuré : les mots importants sont en gras ou apparaissent clairement dès le début des paragraphes, le raisonnement est linéaire• ...	<ul style="list-style-type: none">• le texte a perdu sa présentation et son environnement originaux (p.ex. redactylographié)• le contenu est peu prévisible• le contenu est moins familier, ou il y a des références à des éléments inconnus (noms propres, institutions, contextes, ...)• l'information est dense• il y a plusieurs niveaux de compréhension (humour, jeux de mots, éléments implicites, contextuels ou culturels)• la structure est complexe (nombreux mots-liens indiquant p. ex. la concession ou l'antériorité, nombreux pronoms relatifs, ...)• ...
La langue	On comprend plus facilement lorsque ...	On comprend plus difficilement lorsque...
	<ul style="list-style-type: none">• la langue est standard• le lexique utilisé ne dépasse pas ou dépasse peu celui connu par le lecteur• les phrases sont relativement courtes• il y a des mots-liens et des anaphores bien explicites• ...	<ul style="list-style-type: none">• la langue n'est pas standard• le vocabulaire est riche• les phrases sont longues et complexes• les pronoms et relations anaphoriques sont nombreux• ...

2. LES OBJECTIFS

A l'issue du cours de LM1, LM2 ou LM3, l'élève sera capable de comprendre à la lecture ...

Quels messages ?	Dans quelles conditions ?	Avec quelles exigences ?
<ul style="list-style-type: none"> • authentiques • (en LM3 : authentiques et simples) • dans une langue standard • de contenus variés (<i>p.ex. informatif, narratif, argumentatif, émotionnel, ..</i>) • de types variés (<i>p.ex. publicité, lettre (en LM3 : lettre familière), courrier électronique, article de presse, texte littéraire, ...</i>) 	<p>après</p> <ul style="list-style-type: none"> • une mise en situation • et la remise préalable d'une tâche qui permettent • la formulation d'hypothèses et d'anticipations sur ce qui va être lu <p>et ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • en disposant du texte et de la tâche pendant et après la lecture • en utilisant des ouvrages de référence, et notamment un dictionnaire bilingue • en disposant d'un temps de lecture adapté au texte (longueur, difficulté) et à la tâche (ampleur, complexité) 	<ul style="list-style-type: none"> • l'élève trouve les informations qui lui permettent d'effectuer la tâche demandée • dans le temps imparti

En compréhension à la lecture, l'élève est capable :

- d'exploiter les indices
 - contextuels et typologiques (brochure publicitaire, journal populaire, mode d'emploi...),
 - typographiques et de mise en page (photos, titres, paragraphes...)
 - linguistiques (ponctuation, connecteurs, emploi des modes et des temps...)
 - afin d'anticiper au mieux
 - si ce message le concerne/l'intéresse ou pas
 - ce qu'il va lire ;
- de percevoir les mots ou éléments clés qui signalent les passages contenant les informations cherchées ou utiles ;
- de déduire du sens global du message, du contexte et des indices linguistiques, le sens de certains mots ou éléments qu'il n'a pas compris ;
- de percevoir quand le recours au dictionnaire s'avère indispensable ;
- de consulter un ouvrage de référence, en particulier un dictionnaire bilingue, et d'y trouver le sens exact d'un mot inconnu dans le contexte considéré.

3. LA METHODOLOGIE

3.1. LE CHOIX DES TEXTES

Pour répondre aux intérêts des élèves ou les stimuler, les textes doivent répondre aux critères suivants :

- offrir autant que possible un contenu intéressant (information nouvelle, surprenante, utile, coutumes, histoire, institutions du pays étranger, ...)
- être formulés dans une langue
 - authentique
 - standard
 - abordable
- conservent dans la mesure du possible leur présentation originale. Celle-ci fournit généralement une série d'indicateurs utiles à la compréhension. Les suppressions ou découpages éventuels ne doivent dénaturer ni le texte ni le contexte.

Les textes sont :

- utilitaires (modes d'emploi, publicités, ...)
- informatifs (brochures touristiques, articles de journaux, ...)
- interpersonnels (lettre privée, courrier électronique, ...)
- émotionnels (journal intime, lettres de lecteurs, ...)
- narratifs et imaginaires (nouvelles, scénarios, texte littéraire, ...)
- ...

Les textes authentiques

Il peut être utile, à tous les niveaux, d'aborder des documents authentiques, c'est-à-dire des documents qui ne sont pas prévus pour l'apprentissage, afin d'habituer progressivement les élèves à la complexité d'une langue non simplifiée telle qu'ils la rencontreront.

En début d'apprentissage toutefois, on doit rendre ce défi abordable en prévoyant

- *des **tâches** adaptées (repérage, lecture sélective)*
- *et éventuellement des **aides**. Celles-ci restent occasionnelles et mesurées, afin de ne pas baser l'apprentissage de la compréhension sur des "béquilles" systématiques.*

3.2. LES ACTIVITES

La liste qui suit offre des suggestions d'activités de pré-lecture, de tâches à réaliser pendant ou après la lecture, ainsi que de démarches d'évaluation formative. Ces trois niveaux d'activité sont indispensables pour un apprentissage efficace de la lecture.

Pendant le processus d'apprentissage, les consignes et les tâches sont de préférence formulées dans la langue cible, ceci afin d'assurer le bain de langue. Le professeur s'assurera évidemment de la compréhension de ces consignes et tâches.

Si la réalisation de la tâche implique une formulation, la langue maternelle peut être le meilleur moyen pour l'élève de montrer clairement ce qu'il a compris.

L'apprentissage des stratégies de lecture

On présuppose généralement que les élèves maîtrisent les stratégies de compréhension à la lecture dans leur langue maternelle et qu'ils les transfèrent dans la langue étrangère. Mais des recherches montrent que ce n'est pas toujours le cas. Pour que les élèves comprennent bien le sens des conseils donnés par le professeur en matière de stratégies de lecture, on peut leur proposer des activités qui les concrétisent. Ces **activités de développement des stratégies** trouvent naturellement leur place parmi les **activités de découverte de sens** évoquées ci-après.

Conseils

**Anticipe,
formule des
hypothèses**

- Identifier, notamment grâce au contexte, le type de document (catalogue, programme TV, notice touristique, revue scolaire, notice de sécurité, mode d'emploi, et l'expéditeur (un ami, un hôtel, ...))
- Regarder le titre, les sous-titres, les photos, ... ; imaginer ce qu'on va trouver dans le texte ; vérifier ces hypothèses lors d'une première lecture
- Faire la liste des informations qu'on veut / qu'on s'attend à trouver, puis explorer le texte uniquement en fonction de cette liste
- Repérer des formes grammaticales typiques de certains contenus (Par exemple : des impératifs ou des négations en début des phrases = consignes ou mode d'emploi)

**N'essaie pas
de tout
comprendre**

- Survoler le texte ; résumer ce qu'on comprend
- Surligner tout ce qu'on comprend
- Supprimer tout ce qu'on juge superflu pour dégager l'information utile / recherchée
- Pour accélérer son rythme de lecture, donner la ou les idées clés d'un texte projeté sur écran pendant un temps assez bref

Parcours le texte pour y repérer les indications remarquables

- Essayer de percevoir le sens sur base des mots en gras ou soulignés
- Analyser la fonction des éléments en italique, entre guillemets, après un double point, entre deux tirets, ...
- Tirer un parti maximum de l'information fournie par les données chiffrées, les noms propres, les noms de produits, etc...

Essaie de comprendre par le contexte

- Déduire par le contexte le sens des mots "tippexés" ou remplacés par des formes fantaisistes : *schtroumpf*, *schtroumpfing*, *geschtroumpft*, ...
- Remettre à la place ad hoc dans le texte les mots listés sous le texte

Essaie de comprendre à partir de la composition des mots

- Comprendre le sens des mots composés listés sous le texte
- Décomposer et recomposer autant de mots qu'on peut
- Grâce au contexte, reconstituer des mots du texte dont on a ôté les préfixes ou les suffixes

Dégage les liens dans le texte

- Surligner les mots-liens, les adverbes ou les locutions tels que *d'abord*, *ensuite*, *enfin*, *mais*, *en conclusion*, ...
- Réintroduire des mots-liens préalablement extraits du texte
- Reconstituer un texte découpé

Exploite les Indicateurs grammaticaux

- Entourer le groupe verbal et le sujet (notamment dans des inversions ou des subordonnées)
- En allemand ou en néerlandais, souligner les mots qui annoncent un rejet du verbe
- Après chaque phrase contenant un pronom ou un adverbe pronominal, reconnaître à qui/quoi cet élément fait référence
- Souligner les mots qui indiquent les quantités les prix ou les mesures, les caractéristiques d'un objet ou d'un produit, ceux qui indiquent les gestes à accomplir ou les choses à ne pas faire, ...

Utilise bien le Dictionnaire

- Réaliser une tâche de compréhension d'abord sans consulter le dictionnaire. A-t-on pu réaliser la tâche demandée ? Si non, identifier quels mots non compris ont empêché de la réaliser et d'en rechercher le sens
- Trouver la bonne traduction du mot dans le contexte du document en s'aidant des symboles et abréviations, ainsi que des exemples

Exemples d'exercices préparant à l'utilisation du dictionnaire

- Par deux, les élèves essaient de trouver le sens des signes se trouvant à côté des mots
- ils recherchent le sens de plusieurs mots dans un contexte déterminé et explicitent comment ils y sont arrivés (ou non).

A la découverte du sens

AVANT LA LECTURE

Les élèves activent leurs connaissances préalables

- Les élèves reçoivent une photo ou un graphique sur le sujet ; ils l'analysent et mettent en commun tout ce que cela évoque
- Les élèves discutent de leur expérience ou de leur connaissance du sujet, éventuellement via d'autres cours
- La classe projette ses connaissances sur un associogramme
- Les élèves (re)lisent un texte sur le sujet et/ou le contexte
- ...

Les élèves reçoivent éventuellement l'un ou l'autre indice concernant le texte (genre, source, auteur, destinataire, ...)

Pour des élèves faibles, ou pour aborder occasionnellement un document difficile, une aide peut être fournie

- Les élèves reçoivent l'explication ou la traduction de quelques mots-clés
- Ils lisent d'abord une version simplifiée
- Ils reçoivent les points clés de l'information du texte sous une autre forme (graphique, tableau chiffré, illustration, photo ...)
- Ils reçoivent un schéma lacunaire qui reflète les données principales du texte
- ...

Les élèves élaborent des attentes et des hypothèses

- Les élèves répondent à des questions, des vrai/faux, des QCM ...
- Ils observent l'aspect général du document ; ils discutent du contenu habituel d'un tel type d'écrit
- Ils regardent le titre, les sous-titres, les photos ... ; ils imaginent ce qu'ils vont trouver dans le texte
- Au départ de quelques éléments donnés, ou peut-être seulement du titre, ils imaginent les personnages, les lieux, les événements, puis une histoire
- Ils essaient de comprendre le sens d'un texte au départ d'une liste de mots-clés
- Ils prennent connaissance de la tâche qui devra être réalisée "pendant et/ou après la lecture". Ils lisent ou écoutent attentivement les consignes, au besoin ils les reformulent
- ...

PENDANT ET/OU APRES LA LECTURE

(Rappel : les tâches ont été données avant)

Comprendre, c'est découvrir un sens

Les tâches, questions et items visent à amener l'élève à
comprendre le message,
Plutôt que des éléments dispersés, des détails.

Selon le type d'écrit et l'intention de lecture, les élèves ...

- répondent à des questions portant sur le sens général, telles que *Qui a écrit quoi ? A qui ? Dans quel but ?* ou *Qui a fait quoi ? Quand ? Où ? Pourquoi ?*
- répondent à des questions sélectives, des vrai/faux/non mentionné, un QCM ...
- associent ce qu'ils ont lu avec des photos, des images, des mots, des titres ...
- remplissent ou complètent un schéma, un formulaire, un tableau, une grille de renseignements, un agenda, un planning ...
- rédigent un résumé ou compte rendu à un destinataire identifié
- relèvent les anachronismes, les informations erronées introduites dans une autre version
- notent les informations utiles pour réaliser une tâche ultérieure (p. ex. dresser un itinéraire sur un plan)
- dessinent ou illustrent ce qu'ils ont compris
- exécutent les actions, les gestes ... demandés dans le document
- relèvent les éléments communs ou les différences par rapport à un autre document ou une illustration
- donnent un commentaire personnel, une suite ... (p.ex. *"et maintenant, je suis sûr qu'elle va ... parce que ..."*)
- retrouvent la structure du texte, p. ex. en le découpant en paragraphes
- reconstituent un texte dont les paragraphes ont été mélangés
- mettent la ponctuation dans un texte proposé "en vrac"
- choisissent parmi deux résumés dont l'un contient des erreurs de contenu
- choisissent parmi trois suites possibles la seule qui soit logique
- reconstituent un ordre logique ou chronologique
- situent un passage ou un événement dans son contexte
- trouvent un titre adéquat
- dans un article de journal, réécrivent le petit résumé d'en-tête en caractères gras (que le professeur a tippexé)
- inventent un titre pour chaque paragraphe
- comparent le texte avec un autre sur le même sujet ou du même type
- résument l'idée de chaque paragraphe
- comprennent ou reconstituent un texte "déchiré" ou dont une bande verticale a été tippexée
- dégagent les mots-clés en vue de réaliser une activité d'expression orale ou écrite de suivi

- disent ce qui leur a plu ou déplu
- ...

Les élèves établissent le sens

Ensuite, tous ensemble, on compare, on confronte, on justifie les réponses trouvées. Si nécessaire, on étaye sa réponse en citant un bref extrait, qu'on lit à voix haute. Cette **négociation en vue d'établir le sens** du document représente une occasion de réutiliser les éléments qu'il contient. Les activités de lecture mènent ainsi naturellement à de l'expression orale.

3.3. L'EVALUATION FORMATIVE

Si possible, les élèves travaillent par deux et utilisent une fiche bilan (☞ Cahier 2, annexe 2). Ils s'expliquent mutuellement les démarches qu'ils ont mises en œuvre pour comprendre.

Ils essaient ensuite, éventuellement avec l'aide du professeur, d'identifier la cause de la non-compréhension (manque de vocabulaire, contexte peu clair, manque d'information sur le sujet, manque d'intérêt pour le sujet, maîtrise insuffisante des stratégies,...).

L'EVALUATION DE LA COMPREHENSION

D'abord apprendre	Comme les autres aptitudes et compétences, la compréhension demande un long apprentissage avant de pouvoir être évaluée.
Comprendre des messages	Pour rappel, comprendre, c'est découvrir un sens. L'évaluation doit donc effectivement vérifier si l'élève a compris le <u>message</u> , plutôt que des éléments dispersés, des détails. A moins que ces détails ne soient justement l'information importante (heures, prix, numéros de téléphone, lieux, ...).
Les documents	<p>Ils doivent présenter les mêmes caractéristiques que ceux entendus ou lus en apprentissage.</p> <p>Les textes qu'on lit ou écoute pour le plaisir, tels des chansons, se prêtent toutefois mal à une évaluation sommative. L'interaction entre texte et lecteur/auditeur est ici très importante, et trop subjective pour être évaluée.</p>
Les consignes	Des consignes claires et précises, ainsi que la tâche, doivent être données <u>avant</u> chaque audition ou lecture : les élèves doivent savoir ce qu'on attend d'eux et les critères selon lesquels ils seront notés.
Les tâches	<p>Dans l'éventail des tâches possibles d'apprentissage de l'audition ou de la lecture, certaines se prêtent mieux que d'autres à une évaluation sommative. Par exemple:</p> <ul style="list-style-type: none">• rédiger un compte rendu• compléter un tableau, un schéma• appairer des éléments de phrases, des images et des commentaires, des titres et des petits textes...• compléter des phrases lacunaires• compléter une synthèse lacunaire du texte• faire découper en paragraphes• mettre la ponctuation dans un texte proposé "en vrac"• repérer et souligner les mots-clés• remettre les éléments dans le bon ordre• répondre à des questions• ...• combiner plusieurs de ces techniques.
Les conditions	En audition , le document est court et fait l'objet de deux, au maximum de trois écoutes. Une première écoute est faite sans interruption. Une deuxième peut être interrompue occasionnellement pour faciliter la prise de notes. Une troisième écoute éventuelle peut permettre aux élèves de vérifier leurs réponses. S'il est nécessaire de proposer un nombre d'écoutes plus élevé, le document ou la tâche est sans doute trop difficile.

En lecture, le texte reste à la disposition de l'élève pendant la durée de l'épreuve. L'utilisation du dictionnaire, du cahier ou d'un lexique est autorisée. Le professeur en évite un usage abusif en limitant le temps de l'épreuve. Il rappelle aussi que l'usage du dictionnaire, même entraîné et efficace, ne peut remplacer de bonnes stratégies de compréhension.

Remarques

Les questions

... à éviter

- les items ou questions dont la formulation contient ou mène déjà à la réponse
- les tâches qui permettent un repérage facile sans qu'on ait nécessairement compris
- les questions dont la réponse est subjective ou n'est pas dans le document
- les questions vagues ou imprécises qui se prêtent à diverses interprétations.

... qui posent problème : les vrai/faux et les questions à choix multiples

- l'élève peut "tenter sa chance" (50% de probabilité de succès dans un vrai/faux, de 25 à 33% pour un QCM)
- souvent on peut répondre correctement à bon nombre d'items sans comprendre le document
- de bons "distracteurs" sont difficiles à trouver.

Les contenus

Si un vocabulaire spécialisé ou des connaissances culturelles, géographiques, historiques, scientifiques, ... sont nécessaires pour comprendre, elles doivent avoir été apprises et/ou être manifestement connues de tous.

Les réponses

Pour la vérification de la compréhension, les tâches ne demandant pas de formulation sont préférables.

En évaluation sommative, si une formulation est nécessaire, il est recommandé de la demander en français.

COMMUNIQUER ORALEMENT

1. La problématique

- 1.1. Pourquoi entraîner à la communication orale ?
- 1.2. Il y a parler et parler
- 1.3. Communiquer oralement en classe

2. Les objectifs

3. La méthodologie

- 3.1. Les exercices préparant à la communication orale
- 3.2. La communication orale
 - La phase préparatoire
 - Les activités
 - L'organisation
- 3.3. L'évaluation formative

4. L'évaluation de l'expression orale

1. LA PROBLEMATIQUE

1.1. POURQUOI ENTRAINER A LA COMMUNICATION ORALE ?

Une compétence très demandée	Notre société attribue un rôle primordial à la communication, et les échanges verbaux se multiplient. Société et employeurs réclament des citoyens et des collaborateurs possédant une compétence linguistique efficace, en particulier en communication orale.
Une compétence à mettre à la portée de tous	L'apprentissage de cette compétence est un travail de longue haleine et doit commencer le plus tôt possible. Si les différentes formules de séjours longs et d'immersion linguistique ont une efficacité incontestable, l'école, elle, vise à éviter le piège de la discrimination sociale.
Une somme de compétences transversales	L'interaction orale développe diverses compétences transversales, et notamment : <ul style="list-style-type: none">• l'écoute de l'autre, base de la construction d'un comportement de respect et de tolérance ;• le respect des contraintes, conventions et registres de la communication orale ;• l'audace et la confiance en soi : oser communiquer verbalement dans une langue étrangère malgré les lacunes linguistiques dont on a conscience ;• la bonne volonté et la coopération nécessaires pour surmonter les difficultés de compréhension de l'autre.
Une compétence valorisante	La communication orale peut motiver ou valoriser : <ul style="list-style-type: none">• certains types d'élèves, extravertis et/ou "communicatifs", mais aussi des élèves peu perfectionnistes, rebutés par les exigences de l'écrit ;• tous les élèves lorsqu'ils découvrent leurs capacités de communiquer oralement malgré des moyens limités.

1.2. IL Y A PARLER ET PARLER

La plupart des situations de communication orale, comme discuter, négocier ou se renseigner, sont interactives : elles consistent en ...

un échange verbal entre des interlocuteurs,
qui comporte toujours une part plus ou moins grande d'imprévu :
l'un ne sait pas à l'avance ce que l'autre va dire, et le tour de parole
n'est pas fixé à l'avance.
Il faut donc comprendre son interlocuteur et se faire comprendre de lui.

D'autres activités de communication orale, comme informer ou raconter, sont de type expositif : elles n'impliquent pas nécessairement une intervention de l'interlocuteur. Ici aussi, il faut...

se faire comprendre par des interlocuteurs
qui ne savent pas non plus à l'avance ce qui va être dit.

La distinction "expositif/interactif" est faite ici par souci de clarification. Dans la réalité, les frontières entre les deux sont beaucoup moins catégoriques. Ainsi, une conversation peut contenir des moments expositifs (on raconte une anecdote), et la narration d'un accident peut déclencher des commentaires ou des questions.

Communiquer oralement, ce n'est pas "oraliser la langue". L'expression orale ne se confond donc pas avec la lecture d'un dialogue, la récitation d'un texte ou la restitution d'un contenu appris.

1.3. COMMUNIQUER ORALEMENT EN CLASSE

Les difficultés à surmonter

L'expression orale, qui englobe la compréhension à l'audition - il faut comprendre son interlocuteur pour pouvoir s'entretenir avec lui - comporte deux difficultés majeures. L'une est d'ordre cognitif : il faut mobiliser instantanément des vocables et des structures linguistiques. L'autre est d'ordre psychologique : il s'agit de l'apparente réticence de beaucoup de jeunes à communiquer en classe. Cette réticence peut s'expliquer par :

- la peur de prendre la parole dans un groupe, du regard des autres, du ridicule
- la peur de ne pas être compris, un manque de confiance en ses moyens
- la peur de faire des fautes
- l'impression de n'avoir rien d'intéressant à dire
- la monopolisation de la parole par certains
- une absence d'apprentissage en communication orale
- parfois une expérience négative, voire une absence d'expérience dans le domaine, y compris en langue maternelle : à la maison, on fait des reproches, on moralise... ou tout simplement, on ne se parle pas
- le manque d'intérêt pour le sujet abordé.

Les conditions à créer

Le rôle du professeur est primordial, mais aussi délicat. Il ne peut obliger un élève à parler, mais il peut

- favoriser la communication orale en créant une ambiance de travail sereine et détendue
- établir avec les élèves quelques règles de communication et les faire respecter
- solliciter des interventions significatives, poser des questions pertinentes
- prendre au sérieux ce que les élèves disent, en s'intéressant d'abord au contenu avant de relever les erreurs de langue
- ne pas exiger des phrases complètes quand elles ne se justifient pas
- ne pas corriger les élèves pendant qu'ils parlent
- multiplier les occasions de prise de parole par les élèves
- se soucier de la prise de parole de chacun
- proposer des activités progressives vers l'expression libre
- préparer et organiser les activités de manière à ce qu'elles puissent être réalisées autant que possible sans son intervention
- multiplier les occasions de rencontre avec des autochtones.

Entre l'authentique et le simulé

La plupart des activités de classe en communication orale sont simulées. Les activités de communication orale authentique ont généralement lieu en dehors de la classe, lors d'échanges, de visites à l'étranger ou de rencontres avec des autochtones. Ces activités sont sans aucun doute les plus significatives aux yeux des élèves et les plus profitables. Ils y adhèrent généralement pleinement.

Mais n'y a-t-il d'authenticité qu'en dehors de la classe ? Les élèves peuvent aussi adhérer à toute activité de classe qu'ils apprécient et qu'ils jugent utile dans leur processus d'apprentissage. Dans ce sens, les simulations et les jeux de rôles peuvent, comme les activités ludiques, acquérir un caractère d'authenticité à leurs yeux.

Par ailleurs, en faisant admettre la langue étrangère comme langue de communication pour les besoins de la gestion de l'apprentissage, le professeur peut multiplier les occasions de prise de parole des élèves dans des domaines facilement transférables en dehors de la classe (s'enquérir du bien-être de quelqu'un, motiver un retard, s'excuser, demander quelque chose,...).

2. LES OBJECTIFS

A l'issue du cours de LM1, LM2 ou LM3, l'élève sera capable d'exprimer oralement ...

Quels messages ?	Dans quelles conditions ?	Avec quelles exigences ?
<p>en interaction¹</p> <ul style="list-style-type: none"> – face à face – au téléphone (sauf LM3) • dans un mode transactionnel (<i>échanges factuels et largement prévisibles, p.ex. au restaurant, à l'office du tourisme</i>) • dans un mode interpersonnel (<i>émotions, avis, projets, ...</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • avec mise en situation (<i>fiche de rôle, trame, canevas, ...</i>) • en utilisant les stratégies de communication 	<p>LM1 ,LM2</p> <p>Critères toujours d'application :</p> <ul style="list-style-type: none"> • le message est compréhensible • le contenu du message est adéquat <p>Critères variables <i>parce que liés au type de tâche et de situation (qui s'adresse à qui, dans quelles circonstances et pourquoi ?) :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • correction de la langue • prononciation et intonation • débit, rythme et aisance
<p>sans interaction / dans un mode expositif</p>	<ul style="list-style-type: none"> • avec un temps de préparation 	<p>LM3</p> <ul style="list-style-type: none"> • le message est compréhensible (les limites de la langue et de la prononciation n'empêchent pas la communication) • le contenu du message est adéquat

En interaction orale, l'élève est capable :

- de signaler qu'il s'exprime dans une langue étrangère, afin d'obtenir de son interlocuteur attention et patience ;
- de fournir à, son interlocuteur un feed-back indiquant qu'il comprend/ne comprend pas, est/n'est pas d'accord, etc. ;
- d'interrompre son interlocuteur pour
 - signaler qu'il n'a pas compris,
 - demander de répéter ou de reformuler,
 - demander le sens d'un mot ;
- de simplifier sa syntaxe lorsque cela améliore la fluidité et la compréhensibilité de son message ;
- de remplacer un mot inconnu par un geste, un terme plus général, une périphrase, un mot équivalent dans une autre langue, etc. et de vérifier que l'interlocuteur a compris le sens du mot ;
- de vérifier que l'interlocuteur a compris son message.

¹ Voir aussi "Compréhension à l'audition"

3. LA METHODOLOGIE

3.1. LES EXERCICES PRÉPARANT À LA COMMUNICATION ORALE

Ces exercices servent à exercer de manière ciblée l'une ou l'autre composante de la communication :

- la formulation
- l'expression corporelle
- l'utilisation de stratégies.

Exercices d'entraînement à la formulation

Formuler des questions, répondre à des questions

Après avoir travaillé sur un texte, une moitié de la classe pose des questions à l'autre.

Décrire une image, une photo, un pictogramme

Ces exercices servent à activer du vocabulaire (concernant des activités sportives, du mobilier d'une maison, etc.) et des notions grammaticales (comme les prépositions de lieu, les auxiliaires de mode, etc.).

Ils peuvent devenir de la communication réelle si, par exemple, deux élèves se tournent le dos et l'un décrit l'image à l'autre, qui doit la dessiner.

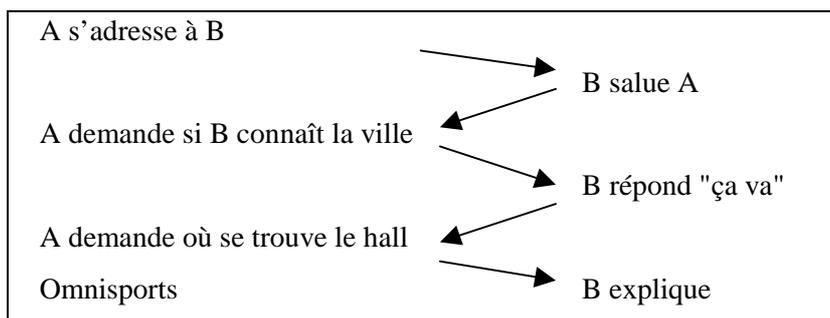
Résumer, décrire, (re)formuler

Décrire une maison à vendre à partir des notes ci-dessous :

- price : £ 124.000
- 3 floors
- downstairs : living room, kitchen, dining room + garden
- etc...

Les conversations guidées sur base de cue-cards, d'un pictogramme...

squelette de dialogue



fiche "ping pong"

<p>Tu t'entretiens avec B. Tu t'intéresses à sa sœur.</p> <p>Tu commences</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Demande à B si sa sœur est à l'école aujourd'hui. 2. Ne réponds pas à sa question. Demande si B et sa sœur ont l'intention de sortir samedi prochain. 3. Demande où. 4. Etc. 	<p>Tu t'entretiens avec A. Tu as une sœur.</p> <p>C'est A qui commence.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Réponds que oui. Demande pourquoi il veut savoir cela. 2. Réponds que tu ne sais pas, mais probablement, oui. 3. Réponds "à une soirée privée" avec des copains du club de foot
--	--

Lire à haute voix

Il doit s'agir d'une lecture soigneusement préparée : les pauses entre les unités de sens, l'accent tonique, l'intonation révèlent une bonne compréhension du texte.

L'expression corporelle

Lorsque la discipline du groupe le permet, ces exercices peuvent ...

- aider les élèves à surmonter la peur de prendre la parole
- les rendre conscients de l'importance de la composante non-verbale de la communication
 - l'attitude corporelle
 - les gestes
 - les mimiques

- le regard
- travailler les pauses, l'intonation, les rythmes, qui sont les composantes essentielles de la grammaire de la langue orale
- favoriser la cohésion du groupe.

Favoriser la cohésion du groupe

Composer un tableau

Les élèves marchent au rythme de la musique et occupent l'espace. Quand la musique s'arrête, ils se mettent en demi-cercle. Ils sont invités à composer un tableau ou un paysage. Un élève s'avance, dit ce qu'il représente dans le paysage (un arbre, p.ex.) et se fige dans cette position. Les autres font de même et se positionnent autour de lui. Eventuellement le professeur peut ensuite demander au paysage de "prendre vie".

Le miroir

Les élèves marchent au rythme de la musique et occupent l'espace. Quand la musique s'arrête, ils se mettent par deux, face à face. L'un sert de miroir à l'autre et imite tous les mouvements, les grimaces... qu'il fait. Après un petit moment, les paires inversent le rôle. Puis on continue à marcher sur la musique et quand elle s'arrête à nouveau, on choisit un autre partenaire, et ainsi de suite.

Il faut toujours prendre comme partenaire l'élève le plus proche.

Communiquer par le regard

La statue de sel

Les élèves marchent au rythme de la musique et occupent l'espace. Lorsque la musique s'arrête, ils doivent se figer avec l'expression que leur suggère le professeur : un regard indifférent, amoureux, de haine, etc.

Favoriser la cohésion du groupe et communiquer par le regard

Le jeu du masque

Les élèves se trouvent en cercle. L'un déforme son visage en "masque" (= grimace). Il lance ce masque à quelqu'un. Celui-ci le prend le met sur son visage (imite la grimace), le garde quelques secondes, pour que tout le monde puisse le voir, le change et lance ce nouveau masque à un 3^e élève, et ainsi de suite. Il est important que les élèves prennent le temps de "prendre" le masque qui leur est lancé, et donc de se regarder avec attention.

Travailler l'intonation

Les élèves se trouvent en cercle. Ils ont une page d'une revue. Tour à tour, ils vont au milieu du cercle pour lire une phrase sur un ton que leur dit le professeur : doux, agressif, scolaire, etc.

Ces exercices favorisent l'expression et la communication dans le groupe (on se regarde, on est attentif à l'autre). Les relations deviennent plus simples, plus réelles. Dans le *debriefing*, on réfléchit ensemble à l'expérience qu'on vient de vivre et à son importance pour l'expression orale.

La saynète ou le sketch

Ils peuvent s'inscrire dans un tel apprentissage et être traités comme des activités d'expression corporelle, qui permettent de travailler l'intonation et la prononciation en liaison avec la gestuelle, la mimique et la mise en scène. Il ne s'agit donc pas de la simple récitation d'un dialogue où chacun exécute son rôle sans vraiment faire attention à ce que dit l'autre.

Apprentissage des stratégies de communication

Le tableau ci-dessous contient quelques conseils en vue d'une bonne communication orale et, en regard, des activités qui permettent aux élèves de s'appropriier ces stratégies par des exercices appropriés.

Conseils

Exemples d'activités

Ecoute les autres

- Raconter une histoire en chaîne. Un élève commence : "*Hier, il s'est passé quelque chose de terrible.*" Il lance une balle à un autre élève qui continue : "*Oui, je me promenais dans les rues de Liège, quand...*" et ainsi de suite.
- Raconter une histoire en chaîne. A l'activité ci-dessus, on ajoute l'obligation de répéter d'abord l'information qu'on vient d'entendre, en demandant si c'est bien ce que le narrateur précédent a dit ; si c'est le cas, celui-ci confirme et donne le feu vert pour l'élément suivant.
- Argumenter en chaîne. On choisit un sujet ; un élève commence par exprimer un avis en avançant un argument. Le suivant doit reformuler l'argument du précédent et puis ajouter son propre avis. Le 3^e reprend l'argument du 2^e et ajoute le sien, et ainsi de suite. Au lieu d'ajouter un argument, les élèves peuvent aussi dire qu'ils sont d'accord ou qu'ils ne sont pas d'accord avec l'argument d'un tel ou d'un tel. Enfin, ils peuvent essayer de résumer tous les arguments qui ont précédé.

Interromps si tu ne comprends pas

- Un élève raconte une anecdote ou lit un petit texte dans lequel il y a du vocabulaire nouveau ou spécialisé. Les élèves doivent interrompre chaque fois qu'ils ne comprennent pas un mot.

Si tu ne connais pas un mot, essaie de l'expliquer autrement

- Le mime : Il permet de se rendre compte que la non-connaissance d'un mot n'empêche pas la communication. De plus, il permet à ceux qui devinent ce qui est mimé de formuler des hypothèses.
- Le jeu du tabou : on doit faire deviner un mot sans jamais le prononcer.

Signale que tu as compris

3.2. LA COMMUNICATION ORALE

La phase préparatoire

Pour qu'une activité de communication orale puisse réussir, elle doit être préparée. Le tableau ci-dessous mentionne les principales difficultés prévisibles et des suggestions correspondantes pour la phase préparatoire.

<p>Pour que les élèves osent parler devant les autres :</p> <p><u>Préparation psychologique et/ou relationnelle</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Créer une ambiance de travail sereine et détendue. (☞ cahier 2, 2.3. " Communiquer en classe") • ...
<p>Pour que les élèves aient envie de participer :</p> <p><u>Préparation de la Motivation</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trouver un lien entre le sujet et le vécu des élèves. • Aborder le sujet de manière inattendue, originale, ludique; étonner et surprendre • ...
<p>Pour que les élèves aient quelque chose à dire :</p> <p><u>Préparation du contenu</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rassembler au tableau ou sur transparent des idées ou des arguments, soit en les dégagant des documents abordés, soit par un <i>brainstorming</i> préalable, afin qu'ainsi, chacun profite des idées de tous • Proposer des stimuli visuels (photos, posters, dessins...) ou sonores • Fournir des fiches de rôle ou des consignes qui offrent un canevas, des idées de départ • Demander de noter quelques idées sous forme très sommaire • ...
<p>Pour que les élèves disposent des moyens nécessaires pour s'exprimer :</p> <p><u>Préparation linguistique</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dégager des documents abordés le vocabulaire ayant trait au thème • Proposer ou demander de rechercher le vocabulaire permettant d'exprimer les idées rassemblées lors d'un <i>brainstorming</i> • Fournir le vocabulaire nécessaire à l'expression de fonctions langagières telles que : exprimer son accord, contredire, remercier, résumer... • ...
<p>Pour que les élèves ne lisent pas un texte préparé :</p> <p><u>Problème de perception de l'objectif</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ne rien laisser écrire d'autre que des mots-clés lors de la phase préparatoire • Le cas échéant, leur retirer le papier qu'ils ont malgré tout préparé • ...
<p>Si les élèves doivent jouer un rôle, pour qu'ils le jouent vraiment :</p> <p><u>Problème d'adhésion et d'appropriation</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Réfléchir au rôle avec les élèves : à la manière de se comporter ou de parler quand on est tel personnage dans telle situation • Rappeler la dimension non-verbale de la communication • Organiser un minimum de mise en scène • ...

Les activités

L'éventail d'activités d'expression orale présentées ci-dessous ne répond ni à un déroulement chronologique ni à un ordre hiérarchique.

- L'utilisation de la langue étrangère pour la communication en classe et la gestion du cours** Un anniversaire, un incident, une arrivée en retard, l'organisation d'un travail par paires, la négociation de la date d'un test, l'organisation d'une visite ou d'un échange, etc. sont autant d'occasions d'introduire la langue étrangère comme outil de communication en classe.
- Pour aider les élèves, le professeur peut relever leurs interventions en français. Il les affiche au mur dans la langue cible. Cette langue de communication en réponse aux besoins immédiats devient un contenu à exercer.
- La discussion sur un document** Les documents proposés au cours sont d'habitude accompagnés d'activités préparatoires, de découverte et vérification de la compréhension (voir les chapitres sur la compréhension à l'audition et la compréhension à la lecture), réalisées seul ou en paires.
- La comparaison, la confrontation et la justification des réponses des élèves sont ensuite autant d'occasions d'utiliser une première fois les éléments nouveaux contenus dans les documents et de pratiquer une réelle expression orale.
- La discussion sur un document avec prise de décision** Sur base de documents et d'une tâche définie, les élèves comparent, confrontent leurs avis et prennent position. Exemples : *choix d'un vin, exploitation de fiches de candidature pour sélectionner le candidat idéal par rapport à un profil défini dans une offre d'emploi ; choix d'un hôtel ou d'un restaurant parmi une série de propositions sur base de certains critères.*

La simulation par paires

A. Sur base de fiches de rôle

Le professeur propose aux élèves une situation qu'ils pourraient rencontrer (*un coup de fil pour prendre un rendez-vous, une rencontre avec un étranger, une inscription à un club, une réservation de chambre, une demande de précisions suite à une petite annonce, des indications données à un touriste, ...*) ou une situation imaginaire (*l'interview d'un chanteur, un débat télévisé...*).

Ils reçoivent chacun une fiche contenant les instructions pour le rôle à jouer (*cue-card*). Les consignes de cette fiche fournissent un canevas, des idées ou des passages obligés. Elles ne doivent pas empêcher ceux qui ont de l'imagination de la développer. Elles sont une aide, un aide-mémoire, pas une entrave.

(☛ **Annexe 2, un exemple de fiche de rôle**)

La situation est la même pour tous les élèves impliqués, mais les instructions correspondent aux rôles des différents interlocuteurs (en général A et B). C'est le principe de "l'information gap" : l'un ne sait pas ce que l'autre va dire - sinon quel intérêt y aurait-il à se parler ? En toute logique, il est donc exclu que les deux "interlocuteurs" préparent la scène ensemble.

Les élèves vont construire la communication "comme ils peuvent", en mobilisant leurs acquis, mais également en utilisant diverses stratégies, afin de compenser leurs lacunes linguistiques, pour

- comprendre l'interlocuteur ou s'assurer qu'ils ont bien compris
- s'exprimer ou s'assurer de la compréhension de l'interlocuteur.

Pour préparer et réaliser la simulation, plusieurs formules sont possibles :

- on divise la classe en deux : une moitié de la classe prépare le rôle A, l'autre le rôle B. On demande ensuite à un élève du groupe A de s'asseoir près d'un élève du groupe B et de simuler la situation
- on donne une fiche A à un élève, une fiche B à son voisin et ainsi de suite; chacun prépare la situation de son côté et ensuite l'élève A simule la situation avec son voisin B
- le professeur peut aussi d'abord jouer la situation avec un élève pour montrer aux autres comment ce type d'activité fonctionne. C'est surtout utile si les élèves ne l'ont encore jamais pratiquée.

B. Sur base de documents divers

On peut aussi créer une simulation à partir d'une photo, d'un dessin...

Dans ce cas, la situation doit d'abord être clarifiée avec l'ensemble de la classe. Ensuite un scénario et les rôles sont esquissés (Par exemple : *tu rentres trop tard et ton père se fâche*). Après quoi deux élèves "improvisent" un dialogue devant l'ensemble de la classe.

Cette simulation évolue davantage vers le jeu de rôle ¹.

¹ **Le jeu de rôle**

On emploie souvent l'un pour l'autre les termes "simulation" et "jeu de rôle". Le jeu de rôle a, dans l'esprit de ses concepteurs, une dimension psychologique plus importante que la simulation. Il s'agit d'un jeu dramatique organisé, qui doit permettre aux intervenants d'exprimer toute leur personne et de mieux prendre conscience d'eux-
Programme de langues germaniques dans l'enseignement de transition – Cahier 3 : Les quatre aptitudes 39

Une simulation réussie a les caractéristiques suivantes :

- la langue est adéquate à la situation proposée, que celle-ci soit vraisemblable ou fictive
- le développement est cohérent du début à la fin de la conversation
- chaque réplique de l'un tient compte de ce qu'a dit l'autre.

Ainsi, si un élève A a déjà dit son âge, alors que l'élève B a comme consigne de le lui demander, il n'est pas naturel que l'élève B le fasse; mais il peut être naturel qu'il dise "donc tu as 13 ans...". Ou si les instructions de l'élève A disent "ta mère est à l'hôpital" et s'il le mentionne dans la conversation, il est normal que l'élève B réagisse et montre son intérêt, même si ses consignes n'en parlent pas.

Les activités à caractère ludique et créatif

Un grand nombre de manuels proposent des jeux communicatifs pour stimuler la prise de parole des élèves.

Les simulations et les sketches ont également, par nature, un caractère ludique.

Avec un peu d'imagination, toute activité peut acquérir un tel caractère :

- décrire un personnage et faire deviner qui c'est
- choisir une photo et parler du type de vacances qu'elle inspire
- réaliser un collage pour raconter une histoire
- dessiner un rêve et le raconter
- interpréter des photos
- construire une histoire où chacun apporte un élément
- imaginer la suite d'une histoire après un arrêt sur l'image, d'après le titre, d'après quelques mots-clés, ...
- quatre groupes reçoivent chacun le quart d'une histoire. Chaque groupe imagine le contenu des parties qu'il n'a pas. Ensuite, on compare les hypothèses de chacun des groupes et on dévoile les originaux
- ...

La conversation informelle

Deux ou plusieurs personnes s'entretiennent sur leurs centres d'intérêt, leurs préférences, leurs habitudes, leur travail, ...

C'est généralement le professeur qui joue le rôle moteur dans ce type d'activité.

L'interview

Les élèves s'informent sur divers aspects de la vie, du travail, de la personnalité, ... d'un condisciple, du professeur, d'une personne extérieure.

Cette activité n'a de véritable intérêt que si on apprend quelque chose de neuf sur l'autre, et donc si on interviewe quelqu'un qu'on ne connaît pas encore (bien), ou si on s'intéresse à des aspects moins connus de sa vie ou

mêmes à travers le regard des autres ou en regardant le "jeu" des autres. Bien pratiqué, le jeu de rôle est une activité précieuse tant sur le plan linguistique que sur le plan de la découverte de soi et de la communication.

de sa personnalité. On peut aussi jouer à interviewer un personnage connu ou fictif.

L'interview peut être pratiquée en paires. Les interviewers prennent alors note, sous forme de mots-clés, des réponses de la personne interviewée, afin de pouvoir communiquer aux autres, oralement ou par écrit, ce qu'ils ont appris sur elle. Elle peut aussi se pratiquer avec l'ensemble de la classe. Dans ce cas, plusieurs élèves interviewent un ou plusieurs condisciples ou le professeur, par exemple dans le style "conférence de presse".

Un cas particulier d'interview : l'entretien d'embauche.

Un candidat se présente auprès d'un employeur – éventuellement sur base d'un CV envoyé – soit pour effectuer un stage, soit pour obtenir un emploi. L'interview est pratiquée en paire, comme dans la situation réelle. Sur base des informations apprises, l'interviewer peut remplir un formulaire de candidature sur lequel figurent déjà quelques informations fournies par le CV éventuel. (☛ Annexe 3)

La petite enquête, le sondage

On cherche à obtenir des informations nouvelles sur le comportement, les habitudes, les opinions... de tout un groupe de personnes, par exemple de la classe, des filles ou des garçons de la classe, des professeurs de langues de l'école, ...

Les interviewers prennent note des réponses sur une fiche préparée à l'avance. Ils doivent ensuite élaborer une synthèse des tendances générales du groupe, pour pouvoir en rendre compte aux autres, oralement ou par écrit.

**La narration,
la description,
l'exposé**

Un élève peut être invité à raconter (un événement vécu, un film ou un livre), à décrire (un objet, le fonctionnement d'un appareil) ou à faire un exposé (sur tout sujet qui l'intéresse).

Ce qui fait le succès de ce type de communication, c'est l'information intéressante, nouvelle, étonnante qu'elle apporte.

Il doit alors réellement s'agir d'une communication orale. L'élève doit être entraîné à parler à partir de mots-clés, à capter l'attention des autres par des photos ou par des schémas servant de support à ce qu'il dit, ... La lecture ou la récitation d'un texte préalablement corrigé par le professeur ne sont pas de l'expression orale.

Les autres élèves doivent préalablement recevoir des tâches d'écoute pour guider et faciliter la compréhension. Par exemple : *noter les informations surprenantes, trouver dans l'information qu'ils vont entendre des réponses à telle ou telle question, noter sous forme de mots-clés l'essentiel de l'information entendue ou des réactions à des informations entendues, etc.*

**Le message sur
répondeur ou
sur boîte vocale**

Les élèves doivent formuler une demande, une explication, ... de façon claire et concise.

Ils peuvent préparer quelques mots clés.

**La prise de
position, la
discussion,
le débat**

On peut discuter, débattre, prendre position lors de l'évaluation d'une activité ou lors de tout événement de classe. On donne son avis sur le cours, on parle de soi, de ses émotions, de ses aspirations..., etc. Ici, les élèves ne simulent pas, mais parlent en leur nom propre. Exemples :

- On se met d'accord sur un programme d'activités lors du prochain voyage à Londres.
- La classe a gagné un prix du Rotary : 5.000 Euros. La somme doit servir à équiper le local des élèves de 6^e. Les élèves doivent s'accorder sur les achats à faire. Une installation d'alarme est obligatoire.

Le débat n'est pas toujours simple à gérer. Le professeur doit accepter

- que les élèves s'expriment
- ... tout en veillant à maintenir une discipline dans le groupe ;
- qu'ils puissent occasionnellement passer par la langue maternelle lorsqu'une idée est difficile à exprimer
- ... tout en veillant à ce que cela ne devienne pas une habitude. Sinon la langue étrangère risque d'être perçue comme une matière scolaire qu'on utilise seulement quand on ne communique pas vraiment.

Le contact avec les autochtones C'est lorsque les élèves doivent s'adresser à des autochtones que le recours à la langue étrangère est le plus significatif et le plus bénéfique.

Les occasions de contact, à l'intérieur et en dehors de la classe, sont multiples :

- inviter un locuteur natif et l'interviewer (étudiant étranger, collègue...)
- aller à la rencontre d'un locuteur natif, seul ou en groupe
- organiser une excursion et prévoir des activités de rencontre
- organiser un échange, un séjour de travail à l'étranger
- présenter son école sur une cassette vidéo envoyée au partenaire
- communiquer via Internet ...

L'organisation

L'organisation des activités de communication orale doit permettre au plus grand nombre d'élèves de prendre la parole. Pour cela, il faut

- varier les types de regroupements
- assurer une gestion efficace.

Les types de regroupements

Types de regroupements	Avantages	Inconvénients
Tous ensemble	- Le professeur contrôle bien...	- ...ceux qui s'expriment. - Le temps de parole de chacun est réduit - Ce sont souvent les mêmes qui parlent (et les mêmes qui ne disent rien).
Par petits groupes	- Plus d'élèves s'impliquent que dans le grand groupe.	- L'activité est plus difficile à gérer. - La participation de chacun peut être inégale. - Le professeur ne contrôle pas l'expression de tous.
Par paires	- Tous les élèves s'entraînent, même les taiseux ou les faibles.	- L'activité est plus difficile à gérer. - Le professeur contrôle plus difficilement l'expression de chacun.

Quelle que soit la forme choisie, la configuration de la classe doit stimuler la communication. Une organisation des bancs en rangées convient à un cours magistral, expositif, non à un cours axé sur la communication. On préférera la disposition en U ou par petits groupes.

A l'intérieur des différents groupements, il peut être judicieux d'alterner le choix du partenaire (un voisin, un copain, un élève plus faible/fort, choix aléatoire, ...).

La gestion des activités orales

L'efficacité des activités dépend en grande partie de la qualité des consignes. Celles-ci doivent préciser à l'élève le but poursuivi, ce qu'il doit faire et de combien de temps il dispose.

Si le professeur mène lui-même l'activité, sa propre compétence communicative sera en outre déterminante. Il favorisera la communication s'il :

- s'adresse individuellement aux élèves pour solliciter une contribution
- utilise un système ludique de distribution de la parole (p.ex. un objet qui voyage d'un élève à l'autre : celui qui le reçoit peut/doit parler)
- fait un tour de table, pour que tout le monde ait l'occasion de s'exprimer
- demande de résumer ce qu'un autre a dit, d'exprimer son accord ou désaccord, ...
- interrompt gentiment mais fermement ceux qui parlent trop
- laisse intervenir un condisciple à la place d'un élève en difficulté (tous les élèves ont une "doublure")
- demande aux intervenants de rendre leur contribution attrayante, de "l'emballer" avec un début et une fin, ...

Lorsque les élèves travaillent entre eux, les consignes doivent également préciser les limites de temps et la tâche de chacun.

Le professeur supervise l'activité :

- il passe dans les bancs, il aide au besoin, il prend note des fautes à traiter ultérieurement (☛ 3.3. "Evaluation formative")
- les élèves doivent remplir un document, une fiche, un bon de commande, ...
- en fin d'activité, il demande à un groupe de présenter son travail devant la classe.

Lors d'un exposé ou d'un jeu de rôles devant la classe, le professeur implique tous les élèves en leur donnant une tâche d'écoute : répondre à des questions, préparer une réaction ou des questions sur le fond, se préparer à transformer l'information en un petit article de journal, situer l'intérêt de ce qui a été dit sur une échelle de 1 à 5, ou noter les fautes de grammaire ou de prononciation, etc. (☛ Cahier 5, "L'organisation du travail")

Dans quelle mesure faut-il contrôler l'activité et corriger les erreurs ?

Les élèves doivent apprendre à se faire comprendre malgré leurs limites linguistiques d'une part, à s'exprimer avec le plus d'aisance et le moins d'erreurs possible d'autre part. Deux exigences qui, dans la pratique, se révèlent souvent contradictoires.

Si le professeur veut tout contrôler, chaque élève n'a droit qu'à un temps insuffisant d'expression orale sur une année de cours ; corollairement, si le professeur suscite plus d'expression orale, il pourra moins contrôler celle-ci.

Cette problématique du contrôle a une triple dimension.

1. Les pratiques des professeurs se basent sur deux postulats opposés

<u>Postulat A</u>	<u>Postulat B</u>
Je crois que je dois corriger l'élève chaque fois qu'il fait une erreur, pour que les erreurs ne se fixent pas dans sa tête (le "mauvais pli").	Je crois que faire des erreurs est normal dans tout apprentissage. Certaines erreurs se corrigeront progressivement, d'autres ne se corrigeront pas.
<u>Conséquences</u>	<u>Conséquences</u>
<ul style="list-style-type: none"> - je dois tout superviser - je ne peux pas laisser travailler les élèves entre eux - j'interviens sans cesse et ne peux donc favoriser l'aisance des élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> - il n'est pas nécessaire que je supervise tout - les élèves peuvent travailler entre eux - je peux laisser les élèves s'entraîner pour acquérir plus d'aisance.
+ - CORRECTION	- + AISANCE

2. Les élèves ont des styles d'apprentissage divergents, ... sur lesquels nous n'avons que très peu d'influence

<ul style="list-style-type: none"> - Certains élèves sont des "correcteurs" et ne veulent parler que quand ils sont sûrs de la forme. - Certains élèves sont introvertis et disent peu ... mais correctement. 	<ul style="list-style-type: none"> - Certains élèves foncent en se souciant très peu de la forme. - Certains élèves sont extravertis et parlent, parlent ... sans se corriger.
<u>Conséquences</u>	<u>Conséquences</u>
Il faut les encourager à parler... même s'ils font des erreurs.	Il faut les encourager à réfléchir à la forme avant de parler.

3. On apprend à parler en parlant

Le fait même de devoir souvent faire l'effort de formuler ne peut que renforcer progressivement la capacité à le faire.

En conclusion...

Il n'est pas bénéfique de corriger les élèves pendant qu'ils parlent et qu'ils sont donc concentrés sur ce qu'ils essaient de dire plutôt que sur la manière de le dire. Dans un premier temps, on réagit au contenu. La "faute" est ainsi dédramatisée à ce moment.

Si les erreurs entravent la communication, la nécessité de plus de correction s'impose. Le professeur peut procéder par corrections indirectes : reformuler lui-même une phrase erronée, feindre de ne pas comprendre, faire clarifier le contenu par l'élève qui vient de parler ou par ses condisciples.

En ce qui concerne les autres erreurs, il semble plus utile de postposer la correction.

Bref, il faut rechercher un équilibre permanent entre "corriger / faire corriger", "laisser aller" et/ou "postposer la correction".

3.3. L'ÉVALUATION FORMATIVE

En ce qui concerne l'expression orale, l'évaluation formative consiste d'abord en une réflexion avec les élèves sur :

- l'activité d'expression orale elle-même
 - la préparation, son déroulement et son efficacité
 - ☞ 3.2. "La phase préparatoire"
 - ☞ Cahier 2, annexe 3 "Parler – Ai-je pensé à tout ?"
 - ☞ Cahier 2, annexe 4, "Questionnement pour une évaluation avec les élèves"
 - la dynamique du groupe
 - ☞ Cahier 2, annexe 5, "Tableau d'analyse de l'interaction".
- les erreurs, leur origine, leur gravité et la nécessité de les corriger.

Ensuite on peut s'attacher à la correction de certaines erreurs. Dans la mesure du possible, l'autocorrection et la correction par les condisciples sont préférées à la correction par le professeur.

Les séquences filmées par le professeur et analysées avec les élèves sont un puissant moyen de prise de conscience de l'impact de certaines fautes sur l'intelligibilité du message, de l'importance relative d'autres, de l'importance aussi de la composante non-verbale de l'expression et de l'utilisation des stratégies de communication.

Pour remédier aux erreurs, des exercices de grammaire et d'expression écrite pourront, après la séquence d'expression orale, aider les élèves à mieux fixer les points mal assimilés. Ces exercices sont de préférence centrés sur un ou deux points essentiels et individualisés. Les logiciels et fiches de révision peuvent être utilisés. Ici, il va de soi qu'il faut corriger. Mais l'impact de cette phase sur la qualité de l'expression orale est tout relatif, comme le montre la pratique et comme le confirme le chapitre sur la recherche en la matière.

4. L'ÉVALUATION DE L'EXPRESSION ORALE

L'évaluation de l'expression orale est organisée à des moments spécifiques à cet effet. En effet, l'évaluation "continue" de l'expression orale n'est possible que pour les élèves qu'on entend régulièrement ou dans des classes peu nombreuses. Pour que cette évaluation soit valide, il convient dès lors que les élèves bénéficient de moments privilégiés pour se faire entendre.

4.1. L'évaluation de l'expression orale en interaction

Les activités de contrôle doivent effectivement porter sur l'interaction orale. C'est-à-dire : sur un échange verbal qui comporte toujours une part d'imprévu auquel l'élève doit pouvoir réagir pour faire ainsi la preuve de sa capacité à se faire comprendre de son interlocuteur et à le comprendre.

Les critères d'évaluation à prendre en compte sont :

Message	Langue
<ul style="list-style-type: none">• La tâche est-elle réalisée ?• Les interventions répondent-elles à la logique du discours ? Dans le cas d'une simulation, sont-elles vraisemblables ?	<ul style="list-style-type: none">• Richesse (structures grammaticales, vocabulaire)• Prononciation• Aisance• Correction
Qualité de l'interaction	
<ul style="list-style-type: none">• Prise d'initiative et réaction à l'imprévu<ul style="list-style-type: none">➤ L'élève prend-il l'initiative, relance-t-il la conversation ? (+)➤ L'élève réagit-il de façon minimale ? (-)➤ L'élève sait-il réagir à l'imprévu ? (+)➤ A-t-il du mal à réagir à l'imprévu ? (-)• Utilisation de stratégies pour s'exprimer et pour comprendre<ul style="list-style-type: none">➤ L'élève utilise-t-il des stratégies qui lui permettent de maintenir le dialogue / de faire passer son message ? (+)➤ Sait-il demander l'aide de son interlocuteur, le cas échéant ? (+)➤ Se bloque-t-il quand il ne comprend pas ou doit-il faire répéter / demander de l'aide très régulièrement ? (-)➤ L'élève réduit-il son message de manière excessive ? Evite-t-il certains points ? Abandonne-t-il son idée ? (-)	

4.1. L'évaluation de l'expression orale sans interaction

La tâche demandée doit être formulée de manière à ne pas permettre la restitution d'un contenu appris. Le professeur peut intervenir pour réorienter la contribution de l'élève, la faire nuancer, demander une appréciation personnelle, établir des liens avec d'autres aspects du même thème ou d'autres thèmes traités en classe,

Les critères d'évaluation à prendre en compte sont :

Message	Langue
<ul style="list-style-type: none">• La tâche est-elle réalisée ?	<ul style="list-style-type: none">• Richesse (structures grammaticales, vocabulaire)• Prononciation• Aisance• Correction
Qualité de l'expression	
<ul style="list-style-type: none">• L'élève utilise-t-il des techniques pour rendre son message compréhensible et attrayant ?	

Commentaires sur les tableaux

La tâche : les consignes ont-elles été respectées ? Le message est-il compréhensible ?

Les interventions répondent-elles à la logique du discours? : l'élève réagit-il à ce qui vient d'être dit? Reste-t-il dans la logique de la situation ?

La correction : la nature fugace du message oral rend une bonne mise en forme difficile. Il s'ensuit qu'une langue orale plus relâchée, moins riche, avec un style et une syntaxe pas toujours entièrement cohérents, et même partiellement fautifs, est parfaitement acceptée.

La qualité de l'interaction : le troisième volet des tableaux contient des indicateurs importants de ce que doit être une activité d'expression orale : elle doit permettre à l'élève de prendre des initiatives, de réagir à l'imprévu, de faire répéter, de rendre son message attrayant..., bref de "négocier le sens".

S'EXPRIMER PAR ECRIT

1. La problématique

- 1.1. Pourquoi exercer l'expression écrite ?
- 1.2. Il y a écrire et écrire
- 1.3. Donner un sens à l'écriture

2. Les objectifs

3. La méthodologie

- 3.1. Les exercices préparant à l'expression écrite
- 3.2. L'expression écrite
 - La phase préparatoire
 - La rédaction des textes
 - Les textes à produire
- 3.3. L'évaluation formative

4. L'évaluation de l'expression écrite

1. LA PROBLEMATIQUE

1.1. POURQUOI EXERCER L'EXPRESSION ECRITE ?

Une utilité fonctionnelle limitée, mais en évolution

Peu de personnes écrivent en langue étrangère. La majorité de ces écrits sont simples et brefs : carte ou lettre à des connaissances, demande d'information, réservation d'hôtel,...

Les nouvelles technologies de la communication (fax, e-mail, conférence télématique,...) ont toutefois tendance à remplacer la communication orale téléphonique par une communication écrite. Mais il s'agit alors souvent d'un écrit très proche de la langue orale.

Un outil d'apprentissage

L'écriture est un processus plus réfléchi que l'expression orale. Le texte écrit reste visible en permanence et se prête mieux à être amélioré. Il offre donc

- un bon instrument diagnostique des progrès et lacunes
- un bon instrument d'apprentissage et d'amélioration des formes linguistiques
- un support précieux pour l'évaluation formative, l'auto-évaluation et la remédiation.

Une somme de compétences transversales

L'expression écrite développe diverses compétences transversales, et notamment :

- structurer sa pensée. "Réduire l'écrit seulement à la communication serait priver l'apprenant de la possibilité de se distancier du moment, d'organiser son vécu, de se construire. Nous défendons la thèse que l'écrit permet de jeter un regard critique sur l'action, de structurer l'expérience, de créer le monde" ²
- comprendre et apprendre les contraintes, conventions, registres de la rédaction d'un message qui doit être lu par un destinataire
- exercer son imagination, sa créativité.

Une compétence valorisante

L'expression écrite peut motiver ou valoriser :

- certains types d'élèves, qui s'expriment plus facilement ou mieux par écrit qu'oralement,
- la plupart des élèves, si leur écrit n'est pas destiné au seul professeur (affichage mural, journal des productions de la classe ou de l'école, correspondance réelle, courrier électronique,...)
- tous les élèves, lorsqu'ils découvrent leurs capacités de communiquer par écrit malgré des moyens limités.

² C. Durieux, Bulletin du CIAVER, numéro spécial 30^e anniversaire, 1996

1.2. IL Y A ECRIRE ET ECRIRE

Les activités d'écriture peuvent avoir différentes fonctions :

Linguistique Apprendre et exercer les formes linguistiques afin de progresser dans la maîtrise générale de la langue.

Il ne s'agit pas d'expression écrite.

Communicative

Caractéristiques de l'expression écrite

On développe et relie de façon cohérente des informations, des idées, des argumentations, ... qui sont appropriées à

- un lecteur
- un contexte
- un but, une intention, un effet recherché

1.3. DONNER UN SENS A L'ECRITURE

L'élève est plus susceptible de s'investir dans une tâche d'expression écrite s'il y perçoit un sens qui dépasse le simple apprentissage linguistique ou la simple tâche scolaire pour le professeur. "*Ecrire pour ...*" donne du sens aux activités d'écriture :

- écrire pour quelqu'un
- écrire pour s'exprimer, pour créer ou s'amuser
- écrire pour organiser son expérience et sa pensée.

- **Les écrits "fonctionnels"** : ils permettent aux élèves d'être opérationnels dans des situations courantes de communication (*lettre à un correspondant, à un office du tourisme, e-mail, fax, ...*). Lorsqu'ils sont pratiqués en classe, le destinataire est souvent fictif ("*Imaginez que vous écrivez à ...*"). Mais un destinataire réel est aussi possible. Adresser un écrit à un correspondant réel, à un office du tourisme réel, à l'école partenaire, ... motive généralement l'élève à mieux soigner la présentation et la langue.
- **Dans les écrits plus créatifs** (*petit poème, terminer une histoire, créer une affiche, écrire*

une lettre à son chien, ...), le contenu, l'effet recherché, voire le simple plaisir d'écrire priment naturellement.

- **Dans les écrits de type réflexif** (faire part de son point de vue dans une lettre de lecteur, rédiger une fiche de lecture pour informer les autres, ...), une contextualisation permet généralement à l'élève de mieux en percevoir la portée. Ainsi une activité telle que "*Ecrivez le texte d'introduction d'un livre en relevant les points forts, l'originalité, ...*" suscite généralement plus de motivation et d'idées que celle d'un *résumé* ou d'une *synthèse*, qui ont pour seul destinataire le professeur et dont on ne perçoit pas bien le but concret.

En pratique, on peut rassembler ces différents aspects (fonctionnel, créatif et "structuration de la pensée") dans un même écrit. Par exemple : "*Ecrivez une lettre posthume à George Orwell pour le féliciter pour sa vision futuriste. Relevez quelques prédictions qui se sont réalisées dans notre société*".

Enfin, tous les écrits peuvent être valorisés et contribuer à la motivation et au progrès par l'affichage ou la publication (affichage ou journal mural, tableau des petites annonces et événements divers, recueil des productions de la classe, magazine de l'école, concours inter-scolaire, site Internet de l'école, ...).

2. LES OBJECTIFS

A l'issue du cours de LM1, LM2 ou LM3, l'élève sera capable d'exprimer par écrit ...

Quels messages ?	Dans quelles conditions ?	Avec quelles exigences ?
<p>➤ Compléter des formulaires courants</p>		<ul style="list-style-type: none"> • remplis complètement et sans ambiguïté
<p>➤ Rédiger des écrits informels / à des familiers : (en LM3 : des écrits <u>simples</u> informels / à des familiers) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • carte postale, lettre • e-mail • fax • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • avec l'aide d'ouvrages de référence, dont un dictionnaire bilingue 	<p>LM1, LM2</p> <p>Critères toujours d'application :</p> <ul style="list-style-type: none"> • le message est compréhensible • le contenu du message est adéquat <p>Critères variables : <i>Parce que liés au type de tâche et de situation (qui s'adresse à qui, dans quelles circonstances et pourquoi ?)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • correction de la langue • mise en forme et style ³
<p>LM1, LM2 uniquement:</p> <p>➤ Rédiger des écrits formels liés à la vie courante (<i>p.ex. demande à une administration, à une firme ou à un office de tourisme, ...</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> • lettre • fax • ... 	<p>LM1, LM2 uniquement:</p> <ul style="list-style-type: none"> • avec l'aide de modèle(s) • avec l'aide d'ouvrages de référence, dont un dictionnaire bilingue 	<p>LM3</p> <ul style="list-style-type: none"> • le message est compréhensible (les limites de la langue ne provoquent pas de malentendu) • le contenu du message est adéquat

En expression écrite, l'élève est capable :

- de percevoir quand le recours au dictionnaire s'avère indispensables ;
- de consulter un ouvrage de référence, en particulier un dictionnaire bilingue, et d'y trouver la traduction adéquate d'un mot inconnu dans le contexte considéré.

³ Dans un sens très général : quelle façon d'écrire est normale dans quel type d'écrit ?

3. LA METHODOLOGIE

3.1. LES EXERCICES PREPARANT A L'EXPRESSION ECRITE

Ces exercices servent à

- apprendre à formuler : l'apprentissage linguistique prime sur l'intention d'écrire
- utiliser des ouvrages de référence.

Exercices d'entraînement à la formulation

Transformer le discours oral en texte

La classe transforme en narration un dialogue abordé. Tour à tour les élèves dictent le texte au professeur. Celui-ci le transcrit au tableau tout en le structurant et en corrigeant les fautes.

Le professeur peut ensuite poser des questions sur les différents éléments afin d'enrichir le texte (où ? quelle rue ? à quelle heure ? pourquoi ? ...).

Ce faisant, le professeur fait émerger un texte écrit narratif, avec ses caractéristiques propres. Il expérimente en même temps avec les élèves des manières d'élaborer un texte écrit (structuration, ajouts, insertion d'adjectifs, de relatives, etc...).

Compléter des phrases

- *In the morning I like...*
In the afternoon...
And in the evening...
I never...
Once a week I...
...

- *If I were a teacher...*
If I lived in Spain...
If I...

- Des mots sont donnés, en groupes ou en vrac ; les élèves doivent les relier dans un texte suivi au gré de leur fantaisie :

Immer wenn..., dann... leider...
aber wenn..., dann... bestimmt...

Modifier certaines données dans un texte

Les élèves reçoivent un texte et une image/photo correspondante. Le texte décrit l'image ou raconte ce qui s'y passe. Mais toutes les données ne correspondent pas. Les élèves doivent les modifier en conséquence.

Enrichir des textes

Les élèves reçoivent un texte dans une forme minimale (essentiellement des noms, des verbes et des prépositions) ; ils reçoivent "un sac d'adverbes", "un sac d'adjectifs", "un sac de connecteurs", ... et enrichissent le texte.

Quelques phrases sur le climat...	...enrichies par quelques adverbes de fréquence...	...peuvent donner ceci :
<i>In de zomer schijnt de zon. In de winter is het koud. Het regent. Het sneeuwt. De nachten zijn aangenaam. ...</i>	<i>(niet) vaak soms van tijd tot tijd (niet) zelden (bijna) altijd nooit meestal ...</i>	<i>Ken je dat land ? In de zomer schijnt de zon bijna altijd. Het regent zelden. De temperaturen zijn altijd heel hoog. Ook 's nachts blijven ze heel aangenaam. De winter is ook zeer aangenaam. Maar soms is het heel koud. En van tijd tot tijd sneeuwt het. ...</i>

Compléter des textes

Die Schule regelt mein Leben. Von Montag bis Freitag stehe ich um 7 auf. Um viertel vor acht nehme ich den Bus, meistens ohne Frühstück.

Aber am Samstag...

Und am Sonntag...

Ich sitze den ganzen Tag auf der Schule. Der beste Augenblick ist ...

Progressivement la partie à ajouter devient plus importante, jusqu'à ce que les élèves rédigent presque entièrement eux-mêmes.

Décrire un dessin ou une photo

Résumer un texte

Exercices d'entraînement à l'utilisation des ouvrages de référence

Les conseils d'utilisation des ouvrages de référence (le cahier, le dictionnaire, une grammaire) peuvent être concrétisés par les activités suivantes

Conseils

Exemples d'activités

Utilise bien le dictionnaire

- Par deux, les élèves essaient de trouver le sens des signes se trouvant à côté des mots.
- Ils recherchent le sens de plusieurs mots dans un contexte déterminé et explicitent comment ils y sont arrivés (ou non).

Consulte la grammaire (celle du cahier ou d'un manuel)

- Lors de la correction d'un travail écrit, le professeur mentionne le chapitre grammatical en regard de la correction de quelques fautes essentielles.
- De plus, il donne l'exemple en consultant lui-même régulièrement les ouvrages de référence en classe.

Essaie de te passer du dictionnaire

- Ne pas s'acharner à vouloir traduire un texte conçu d'abord en français, mais formuler l'idée en fonction du vocabulaire qu'on connaît.

3.2. L'EXPRESSION ÉCRITE

La phase préparatoire

Déterminer les contenus du texte qu'on va écrire

- Déterminer l'objectif du texte :
 - Qui s'adresse à qui ?
 - Pour communiquer quoi ?
 - Dans quelles circonstances ?
- Collecter des données.

Exemples

- Imaginer, lors d'une phase de brainstorming, les suites possibles à une histoire.
- Poser des questions pour guider l'interprétation d'une photo, en vue d'écrire le début d'une nouvelle : *où ? quand ? profession des personnages ? comment sont-ils arrivés*

là ? ...

- Le professeur donne quelques mots :



La classe émet diverses suggestions sur une histoire possible. Elles sont mises au tableau sous forme de mots-clés, de dessins ou de pictogrammes.

- Dans une discussion orale, rassembler des réponses possibles à un courrier du cœur.
- Discuter des arguments à utiliser dans une lettre de plainte.

Collecter les éléments dont on va avoir besoin

- Collecter les formes grammaticales dont on va avoir besoin et les éléments qui permettent de structurer le texte (les connecteurs, les prépositions, les adverbes, ...).
- Collecter les formules pour exprimer des fonctions (saluer, remercier, proposer, s'excuser, se plaindre, menacer, ...).

La rédaction de textes

La rédaction est en principe un acte individuel. En apprentissage, toutefois, elle peut aussi se faire par paires, en vue d'un enrichissement mutuel. Occasionnellement, elle peut se faire avec l'ensemble de la classe.

Après un premier essai, le contenu et la structuration sont examinés; ensuite on s'attache à la langue et à sa correction. Puis on passe à la rédaction définitive.

Les types de textes à produire

Les types de textes qu'on va exercer doivent être, de façon équilibrée, des textes fonctionnels et non-fonctionnels. Voici quelques exemples.

- bonjour de vacances
- remerciements après un séjour
- prendre un rendez-vous
- relation d'un incident
- décrire un itinéraire
- se présenter au futur partenaire d'échange
- présenter son école
- bref mémo sur ce qui s'est décidé en l'absence d'une personne
- invitation pour une représentation théâtrale, un montage poétique ou littéraire de la classe
- première lettre à un correspondant
- suite, début ou fin d'une histoire
- commentaire d'une photo vue dans un magazine

- horoscope
- version alternative d'une histoire (que se serait-il passé si ... ?)
- journal personnel
- instructions
- mode d'emploi du bonheur
- poème
- parodie
- petit écrit de fiction
- compléter un formulaire
- tract
- règlement de la classe
- expliquer pourquoi on voudrait faire un séjour
- remercier pour des renseignements fournis, pour un service rendu
- poser sa candidature
- lettre de lecteur pour un magazine
- écrit de protestation
- demande de brochures sur une ville touristique
- lettre à une personnalité
- mise en dialogue d'une scène clé, d'un extrait d'une nouvelle, d'un roman
- avis et réactions personnelles à une lecture (la fiche reste dans le livre ou dans la banque de textes)
- comment j'ai vécu le match contre les profs (affichage ou cahier des productions de la classe)
- discours (d'un ministre, d'un professeur, d'un élève)
- notice au dos d'un livre ...
- ...

3.3. L'ÉVALUATION FORMATIVE

S'intéressant à l'élève en processus de formation et non au produit, l'évaluation formative intervient pendant ou après les différents essais ou "brouillons". A ce moment, le professeur est la personne-ressource qui guide, aide et met ses connaissances au service des élèves, et non celui qui sanctionne.

En ce qui concerne la langue, vouloir tout faire corriger n'est pas nécessairement rentable : la dispersion dans de nombreux problèmes à la fois ne fait pas nécessairement progresser l'élève, mais risque bien de le décourager et de miner sa confiance.

On traite successivement :

- les fautes qui affectent le sens
- quelques autres fautes importantes ou récurrentes

C'est aussi l'occasion d'apprendre ou d'approfondir l'utilisation des ouvrages de référence : le précis de grammaire et le dictionnaire.

Enfin, c'est aussi le moment de prendre conscience des critères d'évaluation, qui reflètent les paramètres de qualité d'un écrit.

4. L'ÉVALUATION DE L'EXPRESSION ÉCRITE

Le contrôle de l'expression écrite porte sur des écrits

- formels ou informels en LM1 et LM2.
- informels en LM3.

(☛ Chapitre 2, Les objectifs)

Les critères à prendre en compte sont :

1. L'écriture est-elle lisible (déchiffable) ?

- texte non lisible dans sa totalité ⇒ échec
- texte non lisible en partie ⇒ échec pour la partie non lisible
- texte lisible ⇒ on évalue

2. Le texte est-il compréhensible ?

- non compréhensible dans sa totalité ⇒ échec
- non compréhensible en partie ⇒ échec pour la partie non compréhensible
- compréhensible ⇒ on évalue

3. Le texte respecte-t-il les consignes ?

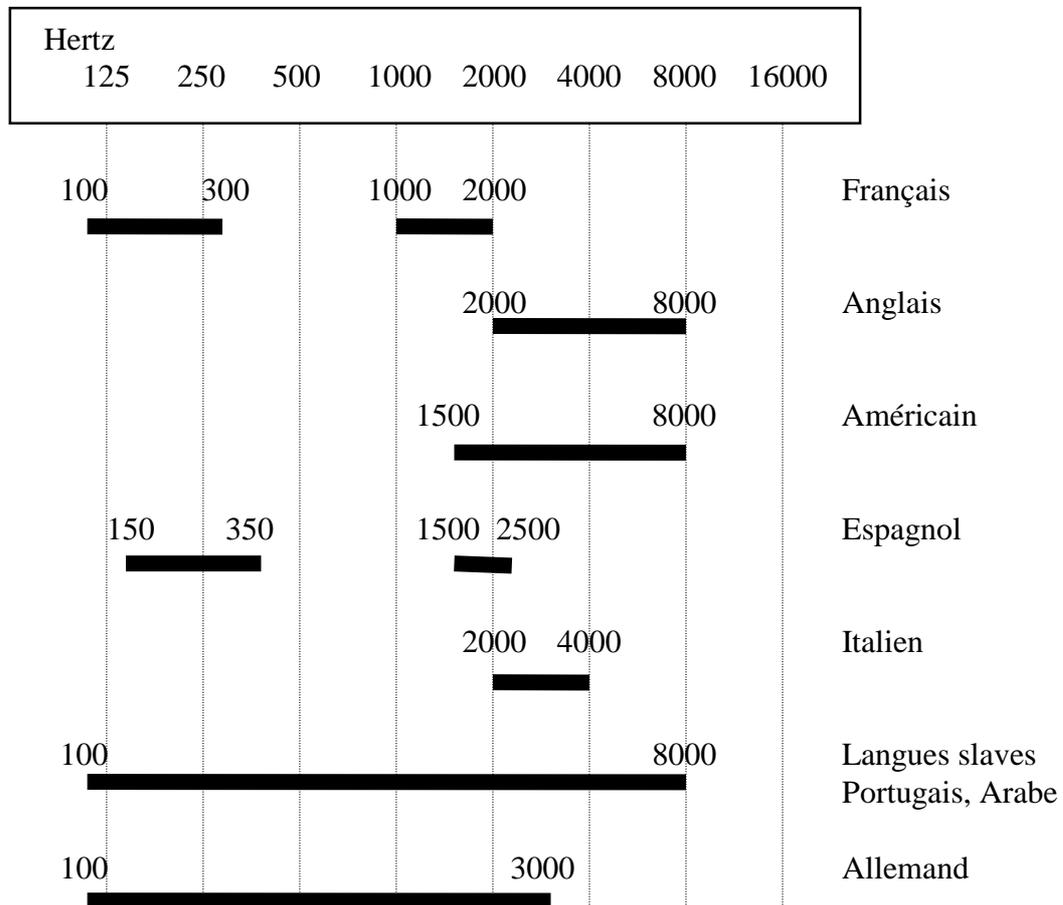
4. Le texte respecte-t-il les conventions du type d'écrit ?

5. Le texte est-il bien écrit ?

- correction linguistique
 - types d'erreurs
 - nombre/taux d'erreurs
- adéquation et richesse linguistique
- structuration et enchaînements

Annexe 1

Fréquences spécifiques de quelques langues ⁴



⁴ A. Tomatis, Nous sommes tous nés polyglottes, Ed. Fixot, 1991

Annexe 2

Simulation par paire

A

AU TELEPHONE : SEJOUR EN ANGLETERRE



Tu es allé(e) à Brighton pour perfectionner ton anglais et tu as suivi des cours dans une école. Tu séjournais dans une famille d'accueil. Un(e) ami(e) te téléphone pour savoir si tu t'es bien amusé(e) et il (elle) te pose beaucoup de questions.

Tu lui réponds :

- Le voyage s'est bien déroulé même si la mer était agitée
- Ta famille d'accueil était très sympa mais les deux enfants très bruyants.
- Il y avait également un gros chien
- La maison était assez petite ; tu avais une minuscule chambre pour toi !
- Tu expliques comment étaient les cours que tu as suivis et ce que tu faisais les week-ends.
- Tu donnes tes impressions sur la nourriture
- Tu parles de tes excursions dans la région et des choses que tu as visitées.

B

AU TELEPHONE : SEJOUR EN ANGLETERRE



Ton ami(e) vient de rentrer d'un séjour en Angleterre dans une famille d'accueil. Il (elle) était parti(e) suivre des cours là-bas pour améliorer son anglais. Cela t'intéresse, car tu pars la semaine prochaine à Brighton pour la même raison.

Tu lui téléphones :

- Tu lui demandes comment s'est déroulé son voyage
- Tu t'intéresses à sa famille d'accueil (composition) et à leur maison (appartement, maison, maison de campagne).
- Tu demandes la profession des parents
- Tu veux savoir comment il (elle) passait ses journées à l'école et les cours qu'il (elle) suivait

Tu lui poses quelques questions :

- Y a-t-il des activités le week-end ?
- Comment est la nourriture anglaise ?
- Y a-t-il des choses intéressantes à voir dans la région ?

d'après B. Bozet, AR Bastogne – Houffalize⁵

⁵ Extrait de : M. Dahmen et C. Tyssens, Les simulations par paires, Ministère de la Communauté Française, 2000
Programme de langues germaniques dans l'enseignement de transition – Cahier 3 : Les quatre aptitudes 62

Annexe 3a

Dossier de candidature

Le dossier qui suit ne peut être considéré comme un modèle, mais bien comme une aide. En fonction de la classe et de l'objectif poursuivi, le professeur pourra sélectionner, dans la langue qu'il enseigne, les éléments qu'il estime utiles, par exemple pour créer des exercices ou organiser des jeux de rôles.

<p>NAME / NAME / NAAM</p> <p>Stellung / Function / Functie:</p> <p>Gesellschaft / Company / Vennootschap:</p>
<p>Adresse / Address / Adres:</p> <p>Telefon / Telephone / Telefoon:</p>
<p>Geburtsdatum und -ort / Place and date of birth / Geboortedatum en -plaats:</p> <p>Staatsangehörigkeit / Nationality / Nationaliteit:</p> <p>Familienstand / Marital status / Burgerlijke stand:</p> <p>Arbeitsgenehmigung / Work permit / Werkvergunning:</p>
<p>FAMILIE / FAMILY / FAMILIE</p> <p>Ehemann/Ehefrau / Spouse / Echtgenoot(ote): Name / Name / Naam: Geburtsdatum / Date of birth / Geboortedatum: Beruf / Occupation/ Beroep:</p> <p>Kind(er) / Child(ren) / Kind(eren): Name / Name / Naam: Geburtsdatum/ Date of birth / Geboortedatum: Beruf/Occupation / Beroep:</p>

**AUßERBERUFLICHE BESCHÄFTIGUNGEN/ EXTRA-PROFESSIONAL
ACTIVITIES / EXTRA-PROFESSIONELE ACTIVITEITEN:**

Sport / Sport / Sport:

Hobbys / Hobbies / Hobby's:

Soziale oder kulturelle Aktivitäten / Social or cultural activities / Sociale of culturele activiteiten:

Letztes Bruttogehalt / Last gross salary / Laatste brutobezoldiging:

Andere Vergütungen? / Any other allowances? / Alternatieve beloning?:

Gewünschtes Bruttogehalt / Expected gross salary / Gewenste brutobezoldiging:

Frei ab / Free from / Beschikbaar vanaf:

AUSBILDUNG / EDUCATION / OPLEIDING

Name der Schule - Abschluss - % / Name of the school - certificates - % / Naam van de school - behaalde diploma's - %

Studien / Studies / Studies

Grundschule / Primary / Lager onderwijs:

Sekundarstufe / Secondary / Secundair onderwijs:

Höhere Studien / Higher education / Hoger onderwijs:

Post-akademische Studien / Post-graduate studies / Post-universitaire studies:

Andere Kurse / Other courses / Andere cursussen:

Seminare / Seminars / Seminaries:

Sprachen / Languages / Talen

4 xxxx: sehr gut / very good / zeer goed

3 xxx : gut / good / goed

2 xx : Grundkenntnisse / basic / gemiddeld

1 x : schwach / low / zwak

	Gesprochen / Speaking / Gesproken	Geschrieben / Writing / Geschreven	Gelesen / Reading / Gelezen
Französisch / French / Frans			
Niederländisch / Dutch / Nederlands			
Englisch / English / Engels			
Deutsch / German / Duits			
Andere / Other / Andere			

SONSTIGE FÄHIGKEITEN / ASSETS / ANDERE VAARDIGHEDEN

Textverarbeitung / Word-processing / Tekstverwerking

Soft / Soft / Soft:
Geschwindigkeit / Speed / Snelheid:
Sprachen / Languages / Talen:

Stenographie/ Shorthand / Stenografie

Geschwindigkeit / Speed / Snelheid:
Sprachen / Languages / Talen:

Andere Software / Other software / Andere software

Andere / Others / Pluspunten

LAUFBAHN / PROFESSIONAL EXPERIENCE / BEROEPSERVARING

(Fangen Sie mit Ihrer letzten Arbeitsstelle an / Start with your last job / Met de laatste betrekking beginnen)

Arbeitgeber / Employer / Werkgever:

Adresse - Telefonnummer / Address - telephone number / Adres - telefoonnummer:

Eintrittsdatum / Date of appointment / Datum van indiensttreding:

Kündigungsdatum / Quitting date / Datum van uitdiensttreding:

Gehalt / Salary / Bezoldiging:

Warum haben Sie diese Stelle aufgegeben? / Reasons for quitting / Om welke redenen heeft U de vennootschap verlaten?

Dürfen wir Ihre Referenzen beantragen? / Can we ask for references? / Mogen wij naar referenties vragen?

Name und Funktion Ihres direkten Vorgesetzten / Name and function of your immediate superior/ Naam en functie van Uw rechtstreekse overste:

Kurze Beschreibung der Tätigkeit / Brief description of tasks / Beknopte takenbeschrijving:

Arbeitgeber / Employer / Werkgever:

Adresse - Telefonnummer / Address - telephone number / Adres - telefoonnummer:

Eintrittsdatum / Date of appointment / Datum van indiensttreding:

Kündigungsdatum / Quitting date / Datum van uitdiensttreding:

Gehalt / Salary / Bezoldiging:

Warum haben Sie diese Stelle aufgegeben? / Reasons for quitting / Om welke redenen heeft U de vennootschap verlaten?

Dürfen wir Ihre Referenzen beantragen? / Can we ask for references? / Mogen wij naar referenties vragen?

Name und Funktion Ihres direkten Vorgesetzten / Name and function of your immediate superior/ Naam en functie van Uw rechtstreekse overste:

Kurze Beschreibung der Tätigkeit / Brief description of tasks / Beknopte takenbeschrijving:

Arbeitgeber / Employer / Werkgever:

Adresse - Telefonnummer / Address - telephone number / Adres - telefoonnummer:

Eintrittsdatum / Date of appointment / Datum van indiensttreding:

Kündigungsdatum / Quitting date / Datum van uitdiensttreding:

Gehalt / Salary / Bezoldiging:

Warum haben Sie diese Stelle aufgegeben? / Reasons for quitting / Om welke redenen heeft U de vennootschap verlaten?

Dürfen wir Ihre Referenzen beantragen? / Can we ask for references? / Mogen wij naar referenties vragen?

Name und Funktion Ihres direkten Vorgesetzten / Name and function of your immediate superior/ Naam en functie van Uw rechtstreekse overste:

Kurze Beschreibung der Tätigkeit / Brief description of tasks / Beknopte takenbeschrijving:

Annexe 3b

Entrevue d'embauche

*L'entrevue d'embauche peut comporter une partie qui se déroule en langue étrangère. C'est pour aider le professeur à y préparer ses élèves que le présent programme lui propose une série de thèmes et de questions susceptibles d'être abordés. Il ne s'agit pas de prendre **tous les domaines** en considération, mais bien de sélectionner ceux qui paraissent les plus appropriés, par exemple pour organiser des jeux de rôles ou des interviews, ou pour préparer à l'examen de qualification.*

ALLEMAND

Motivation

- Was für eine Arbeit gefällt Ihnen?
- In welchem Bereich möchten Sie arbeiten?
- Wie sehen Sie Ihre Laufbahn?
- Prioritäten: Gehalt? Art der Arbeit? Andere?

- Warum finden Sie unser Stellenangebot so interessant?
- Warum wollen Sie Ihre jetzige Arbeit kündigen?
- Was ist der Grund für Ihre Bewerbung?
- Wie lange suchen Sie schon eine Stelle?
- Warum möchten Sie bei uns arbeiten?
- Bewerben Sie sich auch anderseitig?
- Welche Kriterien haben Sie bei der Wahl einer Stelle?
- Warum haben Sie den Eindruck, das wäre eine Stelle für Sie?
- Welche Aspekte der Arbeit bei uns interessieren Sie am meisten?
- Geschäftsreisen und unregelmäßige Arbeitszeiten

Familie

- Geschwister? Alter? Beruf?
- Eltern, Familie
- Ehemann, Ehefrau
- Soziale Umgebung
- Wie würde Ihr Ehemann / Ihre Ehefrau reagieren, wenn Sie öfters beruflich auf Reisen sind, oder unregelmäßige Arbeitszeiten haben?

Allgemeine Interessen

- Interessen außer der Arbeit?

- Wie verbringen Sie Ihre Freizeit?
- Sport?
- Sind Sie Mitglied eines Vereins / einer Gesellschaft? Rolle / Position?

Sonstiges

- Referenzen
- Gehaltsvorstellung, andere Vergütungen
- Gesundheitstest
- Alltagsprobleme (Wagen, Computer,...)
- Was wissen Sie über unsere Gesellschaft? über unsere Produkte?

Berufserfahrung

- Beruflicher Werdegang (Name des Arbeitsgebers, Branche, Produkte, Gehälter, Position, Verantwortung,...)
- Welche Initiativen haben Sie ergriffen?
- Welche Probleme mußten Sie bewältigen?
- Wie beurteilen Sie Ihre Arbeitsbedingungen, das Arbeitsklima, die Kontakte zwischen Kollegen?
- Welcher Arbeitsbereich gefiel Ihnen am besten?

Ausbildung, Studium

- Studium, Resultate, Abschlüsse
- Stärken und Schwächen
- Lieblingsfächer und nicht-beliebte Fächer - warum?
- Ein Schulereignis
- Weiterbildungskurse (Abendkurse, Seminare, innerbetriebliche Weiterbildung,...)

Ordnen Sie die folgenden Themen nach Ihrer Wichtigkeit

Arbeitsbedingungen - Arbeitszeiten - Berufsbeständigkeit - Gehalt - Kontakt zu den Leuten - Reisen - Urlaub - Zukunftspläne

Rechtfertigen Sie Ihre Prioritäten!

ANGLAIS

Motivation

- What kind of jobs do you like?
- In which field(s) would you like to work?
- How do you see your career?
- Priorities: salary? nature of the job? other?

- How long have you been looking for a job?
- What interested you in the ad?
- Why do you want to change job?
- Why are you interested in this job?
- Why would you like to work with us?
- Are you currently applying for other jobs?
- If you had the choice among several positions, what would be your criteria for selecting a job?
- Why do you think this job would suit you?
- Which aspects do you find most interesting in the job we offer?
- Travelling and irregular working hours.

Family background

- Any brothers and sisters? Age? Occupation?
- Parents, family.
- Husband / wife.
- Social background.
- How would your wife / husband react if you had to travel quite a lot or work with irregular timetables?

General interests

- Interests apart from work?
- How do you spend your free time?
- Sport?
- Are you a member of a club? a society? Your role / position?

Miscellaneous

- References
- Expected salary, fringe benefits
- Medical tests
- Everyday problems (car, computer,...).
- What do you know about our company? our products?

Previous experience

- Job history (name of company, activity sector, products, salaries, role in the company, responsibilities,...)
- Which initiatives did you take?
- Which problems did you face?
- What do you think of your working conditions, of the atmosphere, of the relations with your colleagues?
- Which job did you prefer?

Training and studies

- School background, results, diplomas, certificates,...
- Strong and weak points
- Pet subjects and aversions? Why?
- Tell me an anecdote from your schooldays.
- Courses taken after the end of studies (evening classes, seminars, in-service-training, refresher courses,...)

Classify the following items in order of importance:

Contact with people - future prospects - holidays - job security - salary - travelling - working conditions - working hours

Justify your priorities.

NEERLANDAIS

Motivatie

- Wat voor werk vindt u aantrekkelijk?
- In welke sector(en) zou u graag werken?
- Hoe ziet u uw toekomst?
- Prioriteiten: salaris? soort werk? andere?

- Wat vond u interessant in onze advertentie?
- Waarom wilt u uw huidige job opgeven?
- Waarom toont u belangstelling voor deze betrekking?
- Hoelang bent u op zoek naar een baan?
- Waarom zou u graag voor ons werken?
- Hebt u naar andere betrekkingen gesolliciteerd?
- Wat zouden uw criteria zijn indien u onder verschillende jobs moest kiezen?
- Waarom denkt u dat de job voor u geschikt is?
- Wat ziet u als voordelen in het werk dat wij aanbieden?
- Mobiliteit en wisselende werkroosters.
- Waarom denkt u dat u voor de job geschikt bent?

Familie

- Broers en zusters? Leeftijd? Beroep?
- Ouders, familie
- Echtgenoot(note)
- Sociale achtergrond
- Hoe zou uw echtgenoot(note) reageren indien u veel moest reizen of indien u wisselende werktijden had?

Algemene interesse

- Wat interesseert u buiten uw werk?
- Wat doet u in uw vrije tijd?
- Sport?
- Bent u lid van een club? een vereniging? Uw rol / uw verantwoordelijkheid?

Allerlei

- Referenties
- Gewenste bezoldiging, bijkomende voordelen
- Medisch onderzoek
- Alledaagse problemen (wagen, computer,...)
- Wat weet u over onze vennootschap? onze produkten?

Opgedane ervaring

- Loopbaan (naam van vennootschap, activiteitensector, produkten, bezoldiging, rol in de vennootschap, verantwoordelijkheden,...)
- Welke initiatieven hebt u genomen?
- Wat voor problemen hebt u moeten aanpakken?
- Wat denkt u over: werkcondities, werksfeer, relaties met de collega's?
- Geliefkoosde job?

Opleiding en studies

- Studies, resultaten, diploma's, getuigschriften,...
- Sterke en zwakke punten
- Welke vakken volgde u graag? Waar had u een hekel aan? Waarom?
- Vertel me een anekdote uit uw schooltijd
- Cursussen die u na uw studies hebt gevolgd (avondlessen, seminaries, nascholing, ...)

Zet de volgende punten in orde van belang

Contact met andere mensen - reizen - salaris - toekomstvooruitzichten - vaste baan - werkrooster - werksfeer

Verklaar uw keuze.

MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANCAISE

ENSEIGNEMENT DE LA COMMUNAUTE FRANCAISE

Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique

Service général des Affaires pédagogiques,
de la Recherche en Pédagogie et du Pilotage
de l'Enseignement organisé par la Communauté française

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ORDINAIRE DE PLEIN EXERCICE

HUMANITES GENERALES ET TECHNOLOGIQUES

ENSEIGNEMENT GENERAL ET TECHNIQUE DE TRANSITION

2^{ème} et 3^{ème} DEGRES

4^{ème} Cahier

PROGRAMME D'ETUDES DES ET DES OPTIONS DE BASE SIMPLES :

LANGUES GERMANIQUES

Allemand, Anglais, Néerlandais - Langues Modernes I, II et III

42/2000/240

Quatrième cahier

LA LANGUE

1. La problématique

- 1.1. Variétés de langue et registres
- 1.2. Langue parlée et langue écrite

2. Le vocabulaire

- 2.1. Problématique
- 2.2. Objectifs
- 2.3. Méthodologie

3. La grammaire

- 3.1. Problématique
- 3.2. Objectifs
- 3.3. Contenus
- 3.4. Méthodologie

4. La prononciation

- 4.1. Problématique
- 4.2. Objectif
- 4.3. Méthodologie

5. La dimension sociolinguistique

- 5.1. Clarification du concept
- 5.2. Objectifs
- 5.3. Méthodologie

Annexe

1. LA PROBLEMATIQUE

1.1. VARIETES DE LANGUE ET REGISTRES

Une langue, c'est par définition un code standardisé. Mais cette standardisation reste toujours mouvante, et pas seulement dans le temps : il y a des variantes nationales, des langues régionales, des langues de groupes professionnels ou sociaux, des langues spécifiques à chaque type de document ou de communication, ...

Le temps d'apprentissage limité impose à l'école de faire des choix judicieux. Les options retenues sont les suivantes :

S'EXPRIMER en langue standard

L'élève doit apprendre une langue "standard", lui permettant d'accéder sans trop de difficulté aux différentes variétés qu'il pourrait être amené à rencontrer :

- en anglais, aucune directive n'est donnée quant au choix entre l'anglais britannique et l'anglais américain. Il paraît toutefois indiqué de réserver une place significative à l'anglais britannique, langue de nos voisins directs et base de la langue culturelle internationale ;
- en néerlandais, il paraît logique de privilégier la langue des interlocuteurs les plus probables dans l'usage futur de la langue, c-à-d le néerlandais de Belgique ;
- en allemand, la langue de la RFA semble s'imposer, pour les mêmes raisons pragmatiques.

S'EXPRIMER dans un registre adéquat

On parle de registre lorsqu'on évoque le degré de politesse ou de formalisation de la langue : intime, familier, poli, formel, solennel, ... L'élève doit pouvoir s'exprimer de façon socialement acceptable avec des interlocuteurs familiers et non familiers (registres familier et poli).

COMPRENDRE un large éventail

L'élève apprendra aussi progressivement à comprendre des interlocuteurs s'exprimant dans une langue standard ou proche de la langue standard des autres régions linguistiques majeures (anglais britannique ou américain selon le cas, néerlandais des Pays-Bas, allemand d'Autriche et de Suisse). Dans le cas d'un projet d'échange scolaire, il devrait sans doute aussi être préparé à quelques variantes de base de la langue "jeune".

1.2. LANGUE PARLEE ET LANGUE ECRITE

Entre les deux pôles extrêmes de la langue parlée familière et de la langue écrite formelle, du moins au plus structuré, il y a de nombreux stades intermédiaires. Il est important de prendre ce phénomène en considération, afin de

- proposer des messages et situations de compréhension et d'expression dont on a bien mesuré la spécificité
- nuancer l'évaluation de la qualité de l'expression.

De l'interaction à la communication différée

Dans la communication directe (face à face, téléphone), il est toujours possible de demander de répéter et de clarifier. Cette "négociation du sens" est absente dans une communication différée par lettre, livre... Elle est possible dans une certaine mesure dans des situations intermédiaires : par exemple dans les débats ou lorsque les interlocuteurs communiquent par l'e-mail ou la conférence électronique.

De la langue spontanée à la langue structurée

Le degré de formalisation de la langue n'est pas seulement déterminé par le support, écrit ou oral, mais aussi par

- le registre : la langue orale structurée est souvent utilisée dans un échange plus intellectualisé, où on s'efforce d'être clair et nuancé, par exemple dans le cas d'une conférence, où la langue, toute orale qu'elle soit, a un style plus surveillé que celui de la langue "écrite familière".
- l' "immédiateté" : par exemple, le courrier électronique offre un contact proche du temps réel, et le style est généralement très "conversationnel", avec des fautes et des coquilles.

On peut illustrer la combinaison de ces différents paramètres dans le tableau suivant :

Langue parlée spontanée	> > >	Langue écrite spontanée	Langue orale structurée	> > >	Langue écrite structurée					
<ul style="list-style-type: none"> • <i>face à face</i> • <i>conversation à plusieurs</i> • <i>téléphone</i> • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>conférence électronique</i> • <i>message sur répondeur</i> • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>e-mail</i> • <i>petite lettre familière</i> • <i>mémo</i> • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>narration</i> • <i>débat</i> • <i>conférence</i> • <i>présentation d'une émission radio</i> • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>discours</i> • <i>messages radio/TV</i> • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>lettre formelle</i> • <i>article</i> • ... 					
La communication ...										
est directe, immédiate	>	>	>	>	>	>	>	>	>	différée
est spontanée peu structurée	>	>	>	>	>	>	>	>	>	réfléchie très structurée
vise souvent à transmettre des idées simples	>	>	>	>	>	>	>	>	>	des idées complexes
est interactive	>	>	>	>	>	>	>	>	>	non-interactive

2. LE VOCABULAIRE

2.1. PROBLEMATIQUE

Le vocabulaire est la composante la plus importante de la langue. Il y a toutefois lieu de faire une distinction entre :

Le vocabulaire nécessaire pour comprendre L'éventail lexical auquel les élèves sont exposés dans les messages et documents qu'ils doivent comprendre est inévitablement fort large. Mais tout ce vocabulaire ne doit pas pouvoir être réutilisé.

... et celui nécessaire pour s'exprimer Le lexique suffisant dont l'élève doit disposer pour pouvoir s'exprimer est moins étendu. Mais il doit être bien acquis et disponible pour pouvoir être réutilisé.

En outre ... le stock lexical personnel de chaque élève se diversifie de plus en plus, sans qu'on puisse vraiment l'évaluer.

2.2. OBJECTIFS

L'élève connaît et utilise un lexique suffisant pour exprimer avec aisance et clarté l'essentiel des fonctions et notions listées en tête du cahier 3 ("Tableau général")

- dans les interactions orales, en recourant aux stratégies de communication
- dans les communications orales sans interaction, en disposant d'un temps de préparation
- dans les communications écrites, en utilisant des ouvrages de référence, et notamment un dictionnaire bilingue.

Ceci implique que l'élève doit identifier et comprendre un lexique qui dépasse ce qu'on exige de lui en production.

En LM3, étant donné le temps imparti à ce cours, il est important de distinguer encore plus nettement les exigences en compréhension et en expression.

2.3. METHODOLOGIE

Quand et comment introduire le vocabulaire ?

Avant la découverte des documents

Lors des activités précédant la lecture ou l'écoute, le professeur peut être amené à rappeler, à introduire quelques mots. Il peut

- associer un mot à une image, à un son, à un autre mot, ...
- le dessiner au tableau
- le mimer
- l'expliquer en langue cible
- le traduire
- l'associer au vécu, à une expérience personnelle
- le faire chercher au dictionnaire
- utiliser des synonymes/antonymes
- ...

Lors des activités de découverte du document

Les élèves rencontrent dans les documents d'autres mots nécessaires à la compréhension. Ils doivent être amenés à

- en dégager le sens par le contexte
- en dégager le sens par la structure de la phrase, l'analyse de la composition de mots, la ressemblance avec le français, ...
- éventuellement chercher le sens de l'un ou l'autre mot au dictionnaire quand il s'agit d'un texte écrit.

Lors de la mise en commun des activités de découverte du document

- Le professeur peut clarifier quelques autres mots qui s'avèrent encore indispensables pour affiner la compréhension.
- Lors d'une compréhension à l'audition, les élèves peuvent découvrir des mots supplémentaires dans le script..
- Le professeur devra peut-être aussi fournir aux élèves quelques mots nécessaires dans la discussion de mise en commun.

Lors des activités préparatoires à l'expression

Les documents ne contiennent pas nécessairement tout le vocabulaire dont les élèves ont besoin pour dire ce qu'ils ont envie de dire. Le professeur peut donc l'enrichir lors de la phase préparatoire aux activités de production.

Exemple :

Après avoir vu un ou plusieurs documents sur les hobbies, les élèves sont invités à parler de leurs propres hobbies. En guise de préparation, le professeur dessine un tableau à trois colonnes et demande aux élèves de lui dire en français de quels mots ils auront besoin. Il traduit ces mots et les inscrit dans la colonne voulue. Les expressions impliquant une structure grammaticale (*am Wochenende, ich möchte, I'd like, ik slaap liever...*) sont provisoirement apprises comme du lexique.

Les activités (verbes/noms)	Les moments	La fréquence
<i>To jog</i>	<i>On Tuesday evening</i>	<i>Twice a week</i>
...

Au cours des activités de production

Les élèves peuvent avoir besoin de l'un ou l'autre mot qu'on n'avait pas prévu avant les activités de production. Le professeur incite les élèves à dire les choses autrement ; mais si ce n'est pas possible, il leur fournit le mot en question, s'il s'agit d'une activité orale ; s'il s'agit d'une activité écrite, il peut leur demander de le chercher au dictionnaire. Ce vocabulaire est souvent très précieux, puisqu'il permet aux élèves de dire ce qu'ils ont vraiment envie de dire.

Comment consigner le vocabulaire ?

Le professeur fait la distinction entre

- le vocabulaire que les élèves peuvent se contenter de reconnaître (il peut être simplement noté dans le texte)
- et le vocabulaire qui doit être disponible pour une réutilisation.

Le vocabulaire à réutiliser peut être

- noté au cahier ; ce sera notamment le cas pour le vocabulaire qui est apparu lors des activités de production
- présenté sur feuille
- coché dans le manuel ou sur une copie du lexique en annexe.

La distinction entre vocabulaire à reconnaître et vocabulaire à réutiliser ne peut pas toujours se faire a priori ; souvent elle se dégage des activités de production elles-mêmes.

La page de vocabulaire

Elle pourrait être divisée en trois colonnes : deux petites pour le mot (accompagné de la transcription phonétique - partielle - en anglais) et sa traduction, et une colonne pour sa transcription dans un contexte ou pour des observations (modalités d'emploi, nuances de sens, caractéristiques, l'expression dont le mot fait partie...) :

- les substantifs sont notés avec leur article et leur pluriel
- les verbes, en faisant apparaître
 - la place de l'accent tonique
 - la particule séparable, s'il y a lieu...
 - progressivement avec les temps primitifs
 - le cas échéant avec les prépositions dont ils sont suivis
- les conjonctions avec un signe indiquant le rejet du verbe...
- certains mots nécessitent une transcription phonétique, du moins partielle. Celle-ci est occasionnelle et ne nécessite pas une étude systématique de l'alphabet phonétique.
- en allemand, les prépositions, verbes... avec le cas qu'ils régissent
- ...

Comment favoriser la mémorisation du vocabulaire ?

La création d'associations

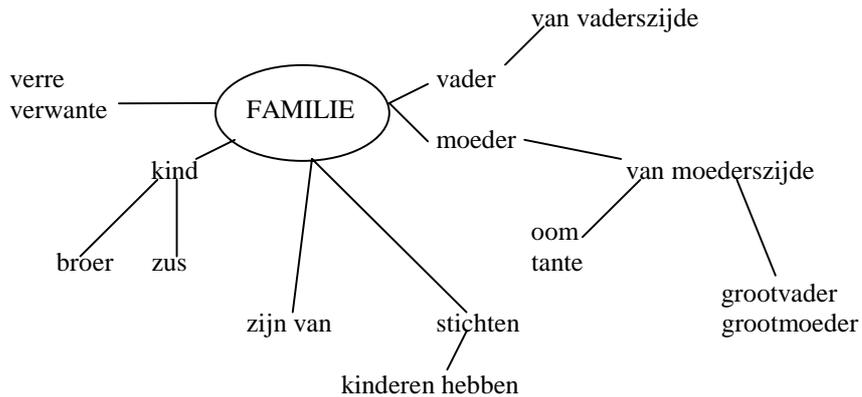
Mémoriser, c'est créer des associations. Si la présentation en colonnes permet à l'élève de vérifier s'il peut comprendre et traduire les mots du français en langue cible, cette présentation n'est pas nécessairement un bon moyen pour retenir le vocabulaire. Pour pouvoir être mémorisé, le vocabulaire doit faire partie d'ensembles structurés et se greffer sur des connaissances préalables. Chaque élève crée inévitablement son propre réseau d'associations. L'un le fera de manière logique, l'autre de manière plus fantaisiste. Le professeur peut l'y aider en suscitant sa créativité par des exercices tels que :

- **classer le vocabulaire par champs thématiques**
 - associer les mots à des images, des sons
 - dessiner les objets à côté des mots
 - dessiner son studio de rêve et y noter les noms des meubles
 - illustrer des verbes d'activités par un dessin
 - ...
- **associer des catégories de mots**
 - des activités ↔ à des indications de temps, de lieu, de fréquence (cfr tableau ci-dessus)
 - certains noms (pomme...) ↔ à des couleurs (rouge, vert, ...)
 - des adjectifs exprimant des sentiments (fâché, heureux...) ↔ à des couleurs (rouge, bleu...)
 - des notions de quantité (beaucoup, peu...) ↔ à ce qu'on voudrait (amour, travail...)

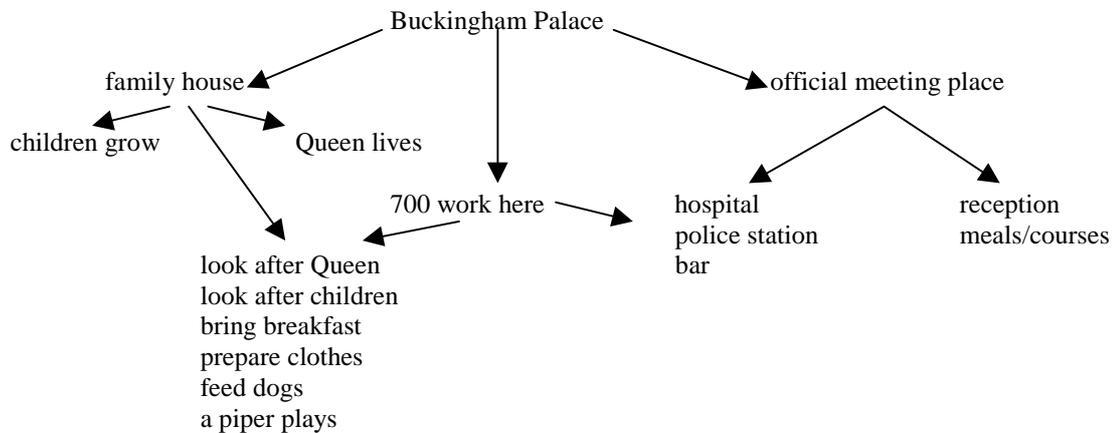
- des professions (acteur) ↔ à des lieux de travail (studio, forêt...)
- des verbes de déplacement (aller...) ↔ à des noms ou adverbes de lieu (lune...)
- des verbes de perception (voir...) ↔ à des organes (yeux, cœur...)
- des activités (jouer au football...) ↔ à des saisons (hiver, automne...)
- des adjectifs de sensation (doux...) ↔ à... tout ce qu'on veut
- ...

- **créer des associogrammes**

- associer des mots à un mot central



- présenter des mots en cascade



- associer autour d'un cercle représentant le temps : les saisons, les mois, les jours
- créer un arbre généalogique fantaisiste où fleurs, légumes, stars et animaux font partie de la même famille
- ...

- **créer des histoires autour de mots**

Créer une histoire autour d'un certain nombre de mots permet à l'élève de les contextualiser en les reliant de manière personnelle et significative. Cette contextualisation facilite la rétention. Les histoires pourront être d'autant plus fantaisistes, voire surréalistes, que ces mots n'ont pas de lien apparent.

Exemple

Pour relier *sun, daughter, to see, love, cow, today*, l'élève peut imaginer : *My daughter is in love. She is*

seeing her friend today. She cycles to his place. On her way she rests in a field among the cows and dreams in the sun...

- etc.

Les activités ludiques

Le jeu, la compétition, le défi favorisent la mémorisation du lexique. Par exemple :

- Le professeur écrit une douzaine de mots au tableau ; les élèves ont une minute pour les mémoriser. Ensuite il les efface et les élèves notent le plus grand nombre possible de mots retenus.
- Le professeur montre un dessin avec une série d'objets (les élèves peuvent lui demander de leur en rappeler les noms). Après deux minutes, le professeur les cache et les élèves doivent noter ceux qu'ils ont retenus.
- On décide de quelques thèmes. Deux élèves notent secrètement trois mots par thème, pendant que le reste de la classe est divisé en petits groupes. Chaque groupe doit rassembler le plus grand nombre possible de mots autour de chacun des thèmes : leurs listes doivent chaque fois contenir le nombre de mots le plus élevé et les trois mots secrets.
- ...

Bon nombre d'exercices peuvent progressivement être produits par les élèves eux-mêmes à l'attention des condisciples. Ce travail de conception d'exercices permet aux élèves de mieux s'approprier et les activités de cours (autonomie) et le vocabulaire lui-même.

Exemples :

- proposer des dessins et faire trouver des mots (noms de vêtements, d'animaux...)
- mettre la première et la dernière lettre d'un mot et faire trouver celui-ci
- commencer une liste de mots de la même famille et la faire compléter
- élaborer une liste de mots en vue de trouver des contraires, des synonymes
- imaginer une chaîne de mots à allonger
- élaborer la définition d'un mot pour retrouver celui-ci
- imaginer une grille de mots croisés et la faire compléter
- imaginer un exercice à trous et le faire compléter
- découper des mots et les recomposer
- ...

La récurrence et l'utilisation

La récurrence des exercices et des jeux de vocabulaire favorise sa mémorisation.

La pratique de la langue, que ce soit en compréhension ou en production, est le moyen le plus efficace de fixer le vocabulaire à long terme.

L'écoute et la lecture à domicile permettent en outre de maintenir un contact avec la langue et d'enrichir le vocabulaire.

3. LA GRAMMAIRE

3.1. PROBLEMATIQUE

Quelle grammaire ?

Si la grammaire est essentielle à une langue pour articuler les mots et ainsi donner un sens aux énoncés, il y a toutefois lieu de faire des distinctions entre :

La grammaire nécessaire pour <u>comprendre</u>	L'éventail des formes linguistiques auxquelles les élèves sont exposés dans les messages et documents est inévitablement fort large.
...et celle nécessaire pour <u>s'exprimer</u>	Par contre, l'élève choisit, selon ses possibilités, les formes langagières qu'il utilise pour se faire comprendre, et se construit progressivement sa grammaire.
La grammaire de l'<u>oral</u>	La communication orale a une grammaire spécifique : comme porteurs de sens, l'intonation, le rythme, le tempo de la phrase, les pauses, la posture corporelle, le regard, les gestes, les mimiques... relèguent souvent au second plan la structuration morphologique et syntaxique.
...et la grammaire de l'<u>écrit</u>	L'écrit par contre fait davantage appel aux moyens linguistiques : une syntaxe articulée (conjonctions de subordination, mots de liaison...), des formes verbales diversifiées et précises, l'emploi fréquent de pronoms relatifs, etc.

Ce chapitre traite de la grammaire en tant qu'outil de structuration de la langue.

De la théorie à la pratique

Les mécanismes grammaticaux compris, entraînés et "connus" sont oubliés ou utilisés fautivement dès qu'on passe à l'expression C'est un phénomène normal dans tout apprentissage.

Roma non fu fatta in un giorno	Il est parfaitement acceptable que l'élève arrive dans un premier temps à se faire comprendre dans une langue encore lacunaire et fautive ("inter-langue"). C'est essentiellement la <u>pratique</u> qui contribuera à l'amélioration.
Le travail sur la grammaire a un impact variable	Certains élèves surveillent plus que d'autres la qualité de la langue lorsqu'ils écrivent ou parlent. Cette tendance à produire une langue plus ou moins correcte ne dépend que partiellement du travail sur la grammaire qui

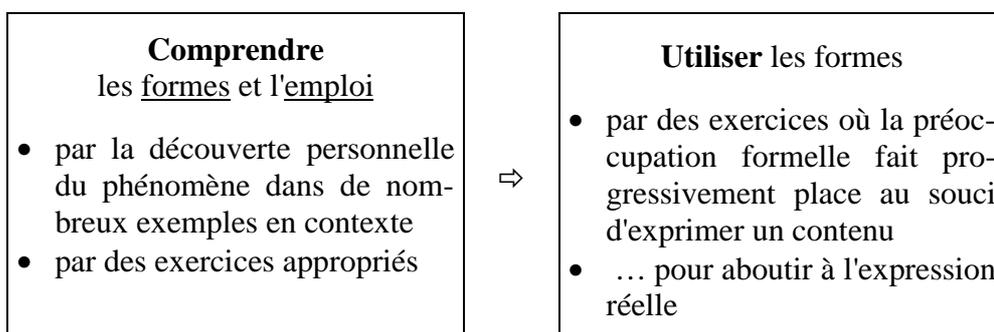
aura été réalisé avec eux. Elle est largement fonction de leur profil d'apprenant.

Une réflexion avec les élèves sur le rôle de la grammaire et sur leur propre mode de fonctionnement s'impose.

- ☛ Problématique des profils d'apprenants (Cahier 1, chapitre 1)
- ☛ Activités de prise de conscience (Cahier 2, "La prise de conscience")
- ☛ "Dans quelle mesure faut-il contrôler l'activité et corriger les erreurs ?" (Cahier 3, "La communication orale").

Les étapes de la maîtrise

La méthodologie prônée ci-dessous procède par étapes graduelles pour développer la maîtrise des mécanismes grammaticaux par une bonne compréhension et une bonne familiarisation.



3.2. OBJECTIFS

L'élève...

d'une part connaît et utilise une grammaire suffisante pour formuler avec aisance et clarté ses intentions de communication

- dans les interactions orales, en recourant aux stratégies de communication
- dans les interactions orales sans interaction, en disposant d'un temps de préparation
- dans les communications écrites, en utilisant des ouvrages de référence, et notamment un précis de grammaire

d'autre part comprend la langue utilisée par l'interlocuteur, en tenant compte

- dans les interactions orales : du recours aux stratégies de communication
- dans les communications écrites : de l'usage des ouvrages de référence, et notamment d'un précis de grammaire

Ceci implique que l'élève doit pouvoir identifier et comprendre des formes et structures grammaticales qui dépassent ce qu'on exigera de lui en expression.

Etant donné le temps imparti au cours de LM3, il est important de distinguer encore plus nettement les exigences en compréhension et en expression.

3.3. CONTENUS

La grammaire est au service de la communication. Dans cette optique, il y a lieu de s'en tenir aux règles générales et aux formes employées fréquemment.

☛ Les tableaux en annexe offrent des listes pour chacune des trois langues, permettant aux professeurs :

- de vérifier s'ils ont bien abordé au degré concerné les items importants,
- d'harmoniser leurs exigences aux différents degrés,
- de baliser les activités de contrôle dans les quatre aptitudes.

Ces tableaux esquissent une progression

- dans les différentes notions grammaticales : de la compréhension à l'utilisation pour s'exprimer
- de la LM1 à la LM3
- en LM1 et LM2 : du 2^e au 3^e degré
- en LM3 : de la 5^e à la 6^e.

3.4. METHODOLOGIE

Une découverte progressive des formes grammaticales

Les élèves rencontrent naturellement les phénomènes grammaticaux lors des écoutes et des lectures.

On peut souvent se contenter dans un premier temps d'apprendre la forme grammaticale comme du lexique ou comme une expression à retenir provisoirement telle quelle (*am Abend, jeden Tag, I'd like, how are you ? waar naartoe ? ik eet liever corn flakes, ...*). A la demande, le professeur peut donner quelques explications orales brèves.

Lorsqu'un même phénomène a été rencontré à plusieurs reprises, on peut passer à la phase de systématisation et de formulation de règles.

En effet, certains élèves auront déjà commencé à comprendre le mécanisme. Mais, en fonction de leur style d'apprentissage, d'autres ont besoin d'une analyse plus organisée. La grammaire traitée explicitement est pour eux un élément facilitateur : il accélère et clarifie la structuration qu'ils n'auraient pas réalisée eux-mêmes au fur et à mesure de l'*input*.

La formulation des règles

Ici encore, on procède par étapes. L'apprentissage se fait en spirale, c'est-à-dire au fur et à mesure des phénomènes rencontrés. Les règles visent à les structurer et les généraliser, sans jamais viser à l'exhaustivité. Ainsi, un pronom relatif ne doit pas mener à une page sur les pronoms relatifs, un auxiliaire de mode ne doit pas mener à les traiter déjà tous, etc.

1. Observer, comparer, analyser

Par exemple, les élèves élaborent un tableau des différents types de phrases interrogatives rencontrés avec ou sans mot interrogatif, mot interrogatif sujet ou complément. Ils peuvent les rechercher à domicile ou le professeur en fournit une liste. Ils sont "en vrac" et les élèves imaginent eux-mêmes un classement. Cette activité est déjà une construction de la règle. Le professeur peut aussi proposer des catégories dans lesquelles les élèves doivent insérer des exemples.

Souvent, on aide la compréhension en attirant l'attention sur les similitudes et les différences avec d'autres langues apprises, ou sur le contraste avec la langue maternelle. Exemples :

- "Est-ce que" ne se traduit pas ; comparez "Est-ce que vous venez ?" et "Kommt ihr ?"
- Faire traduire "She arrived yesterday" par "Elle est arrivée hier" permet à l'élève de comprendre que le prétérit anglais ne correspond pas automatiquement à une certaine forme française, mais qu'il faut comprendre le sens.

Dans le même esprit, il est inutile de traiter des points de grammaire qui ne se différencient en rien du français, même si le manuel le prévoit.¹

2. Formuler la règle

Le professeur admet plusieurs formulations de la règle. Pour s'assurer qu'elles sont correctes, on vérifie si elles s'appliquent à tous les exemples rencontrés. Le cas échéant, il les corrigera.

Il peut aussi proposer sa formulation de la règle, ou inviter les élèves à comparer avec les tableaux, règles et synthèses du manuel.

Une synthèse est notée au cahier ou présentée sur feuille dactylographiée. Les élèves peuvent garder *leur* formulation de la règle ou *leur* synthèse. S'ils trouvent des exemples qui vont à l'encontre de la règle formulée, il est prudent de vérifier celle-ci ensemble dans un bon manuel de grammaire. Le système de classement des matières abordées doit permettre à l'élève une consultation ultérieure aisée.

¹ Les manuels monolingues, notamment britanniques, s'adressent généralement à des apprenants du monde entier, et traitent indistinctement tous les problèmes qui peuvent se poser au départ des différentes langues.

Des exercices à l'expression

Les exercices suivants permettent d'apprendre à **utiliser** les formes. Dans ces exercices, la préoccupation formelle fait progressivement place au souci d'exprimer un contenu ... pour aboutir à l'expression réelle.

Exercices permettant d'assimiler les formes

- Dans un texte, mettre les verbes entre parenthèses au temps indiqué
- En anglais, introduire des adverbes dans un texte
- Formuler des phrases interrogatives
- Nier des énoncés
- Mettre des verbes à la bonne place dans des subordonnées
- Décrire des images : que sont-ils en train de faire ? (répétitif, formel)
- ...

Le professeur peut se limiter à ce type d'activités pour la grammaire de la compréhension.

Exercices permettant de comprendre leur emploi

- Dans un texte, mettre les verbes entre parenthèses au présent simple ou continu
- Introduire dans un texte les auxiliaires de mode voulus selon le contexte (possibilité, nécessité, obligation)
- Dans un texte conjuguer les verbes au passé composé au moyen de *zijn/hebben/sein/haben*
- En allemand, introduire les terminaisons voulues selon les cas
- Mettre les verbes au temps voulu selon le contexte
- Mettre les verbes à la place voulue dans un texte mélangeant phrases coordonnées et subordonnées
- ...

Exercices permettant d'utiliser des formes

Le professeur propose ce type d'exercices pour la grammaire nécessaire à l'expression.

- Ecrire une petite lettre de son lieu de vacances et dire ce qu'on est en train de faire et comment on passe son temps (présent simple/continu)
- Compléter des phrases commençant par "*Wenn ich..., dann...*", "*If I were a teacher...*"
- Ecrire une pub avec un maximum de comparatifs et de superlatifs
- Ecrire quelques records du Guinness Book avec un maximum de superlatifs
- Reconstituer en détails les activités d'une journée pour justifier son emploi du temps pour sa petite amie, la police...(passé composé)
- A partir d'une suite d'images raconter une histoire (emploi des temps)
- Imaginer ce que l'espion voit à travers ses jumelles (forme progressive)
- Imaginer les ordres que le gouvernement de Sa Majesté donne à James Bond pour le

guider à travers un paysage dont les élèves ont un croquis (impératif et prépositions de lieu)

- Rédiger les dix commandements/interdits du cours ... pour les élèves ou le professeur (auxiliaires de mode)
- Ecrire un petit texte pour se définir en disant ce qu'on n'est pas, ce qu'on n'a pas, ce qu'on ne fait pas, ce qu'on ne veut pas... (négation)
- Raconter ce qu'on ne fait pas d'habitude, mais ce qu'on fait aujourd'hui ... parce qu'on est amoureux (emploi des temps)
- Trouver cinq explications, en utilisant des conjonctions de subordination (*weil, obwohl, um ... zu*), pour expliquer la situation suivante : "Un homme se trouve en pyjama dans la rue" (construction de phrase)
- Décrire l'homme "de l'indicatif" et l'homme "du conditionnel" : l'un fait ... parce que ..., l'autre ferait ... si ... (expression de l'irréel)
- ...

☆ **Tous les exercices peuvent être rendus plus attrayants et plus efficaces s'ils sont présentés sous forme de jeux ou de concours...**

- Deux élèves ont des images présentant 6 différences ; ils doivent les identifier en se décrivant mutuellement les images (emploi des temps)
- Les élèves doivent regarder un dessin pendant deux minutes, puis rappeler tout ce qu'ils y ont vu (ici, les structures grammaticales pourront être plus variées, selon la richesse de l'illustration)
- Des dessins, avec un petit texte, sont soumis aux élèves. Ils contiennent tous des aberrations historiques sur lesquelles les élèves doivent réagir. Par exemple: *Napoleon took the phone and said softly : "Not tonight, Josephine"* (le passé et la négation)²
- Un élève pense à un membre du groupe. Les autres lui posent des questions du type *oui/non* pour découvrir à qui il pense (formation de questions)
- Devinette : par paires, les élèves notent cinq questions et imaginent la réponse. Tour à tour, ils lisent les réponses aux autres, qui doivent alors imaginer quelle était la question (forme interrogative)
- deux élèves ont le plan d'une pièce, l'un avec les meubles, l'autre sans. celui qui a le plan avec les meubles doit dicter leur emplacement à l'autre (prépositions de lieu)
- Transformer des phrases : la classe est divisée en deux groupes. les élèves notent une série de phrases. Tour à, tour, ils lisent une phrase et désignent quelqu'un de l'autre groupe en lui demandant de la transformer : mettre au superlatif, exprimer au passé, nier, ...
- ...

☆ **La répétition des formes devient poésie** : les élèves imitent ou complètent une structure répétitive ; ils changent abruptement cette structure pour provoquer une chute. Ils peuvent ainsi créer de vrais petits poèmes, comme dans les exercices ci-dessous.

² D'après Mike Legros

*Mein Problem ist nicht dein Problem
Meine ... ist auch deine ...
Unser... ist auch euer...
Aber meine Liebe ist meine Liebe*

*Morgens denk ich an dich
Abends denk ich an dich
Im Bus seh ich dich...
...
...
Aber ...*

*In meinem Zimmer gibt es
Einen Tisch...
...
...
Aber es ist ... ohne dich !*

*Ich habe gearbeitet
Ich habe...
Ich bin...
...
Aber ich habe nicht gelebt*

Exercices de grammaire et activités de production

A côté de nombreux exercices variés, c'est finalement l'utilisation de la langue, surtout en expression écrite, qui permet de mettre en œuvre les phénomènes grammaticaux et de les fixer.

Il faut donc veiller à un équilibre permanent entre le travail sur la langue et l'utilisation de la langue, le travail sur la langue étant au service de son utilisation.

Les notes ou le manuel de référence

Les notes grammaticales rassemblées progressivement pourront servir d'ouvrage de référence que les élèves consulteront (lors de la correction de travaux, par exemple). Le professeur les aide aussi à décoder les règles et les tableaux dans le manuel d'apprentissage et à s'y référer en cas de besoin. Enfin, il peut leur conseiller un manuel de grammaire. Dans ce cas, il devra les initier à son utilisation, notamment par la consultation des index et de la table des matières. Il en consultera un lui-même en classe en cas de besoin pour leur montrer son utilité.

4. LA PRONONCIATION

4.1. PROBLEMATIQUE

A la naissance, l'oreille a le potentiel d'entendre tous les sons de toutes les langues et les organes phonatoires ont le potentiel de les produire tous.

Mais par l'écoute intensive de la langue maternelle, l'oreille se conditionne peu à peu, elle a ensuite des difficultés à percevoir certains sons d'autres langues. La langue cible est perçue via le crible linguistique de la langue maternelle (☛ Cahier 3, annexe 1 : "On parle une langue avec l'oreille").

De la même façon, la prononciation de la langue cible est influencée par les habitudes acquises en langue maternelle. La production de sons étrangers peut même paraître "étrange", voire entraîner la crainte du ridicule chez certains. En classe, cette difficulté peut être accentuée par l'appréhension de parler devant un groupe ou la peur de "ne pas y arriver".

4.2. OBJECTIF

La prononciation de l'élève doit lui permettre de formuler avec aisance et clarté ses intentions de communication et de se faire comprendre d'un interlocuteur bienveillant.

4.3. METHODOLOGIE

Pour que l'élève puisse acquérir une bonne prononciation en langue étrangère :

- il doit être exposé de manière intensive à la langue étrangère ;
- des exercices peuvent l'aider à imiter les sons étrangers et à se les approprier ;
- une approche plus globale de l'expression orale permet de prendre en compte les divers aspects du problème.

L'exposition à la langue étrangère

Elle se fait à travers :

- l'écoute du plus grand nombre possible de documents authentiques, tant en classe, qu'en accès libre ou à domicile (TV, radio, cassettes,...)
- en particulier l'écoute de chansons, de publicités, de slogans, de poèmes, ...
- la rencontre avec des autochtones.

Le professeur donnera aussi aux élèves l'occasion de découvrir, quand c'est possible, le script des textes entendus, afin qu'ils saisissent mieux la spécificité de la langue parlée (par exemple les élisions : *I wanna, I gonna, I gotta, ...*)

L'imitation de sons étrangers

Elle peut se faire par :

- l'imitation et la répétition de courtes répliques
- l'accompagnement gestuel du schéma intonatif
- la répétition d'une réplique dans différents registres affectifs (neutre, en colère, avec incrédulité...)
- l'imitation, par jeu, de l'accent étranger
- l'écoute de documents sonores dits en français par des locuteurs de la langue cible qui ont conservé la base d'articulation de cette langue ou par des imitateurs
- la lecture à voix haute des scripts des documents entendus et la comparaison de sa propre prononciation avec celle entendue sur la cassette ; à cet égard, l'ordinateur offre des pistes intéressantes : la représentation à l'écran du schéma intonatif permet à l'élève de comparer la phrase qu'il prononce avec la phrase-type proposée par l'ordinateur
- des exercices de prononciation et d'intonation sur cassette
- ...

Remarque

S'il est exclu de pratiquer l'initiation systématique à la transcription phonétique, celle-ci peut cependant être une aide précieuse dans certains cas :

- indication de la prononciation de certaines lettres ou de certains groupes de lettres: *laugh* [ɔ:f], *know* [n], *life* [ai], etc.
- indication de l'accent tonique: *e'nough*, *'doorbreken*
- indication de la valeur et de la longueur des voyelles: *zit* [I] et *ziet* [i:], *sit* [I] et *seat* [i:]

Une approche plus globale

Tout le corps (la posture, la gestuelle...) doit participer à l'expression orale. Ainsi, lors de la préparation d'une saynète ou d'un sketch, le travail sur la mise en scène et l'expression corporelle entraînent une meilleure accentuation et intonation, qui induisent elles-mêmes en général une meilleure prononciation (☛ Cahier 3 : "Expression corporelle").

Enfin, comme signalé plus haut, la difficulté à prononcer correctement peut être liée à des facteurs psychologiques (peur de l'étrange, du ridicule), renforcés dans le groupe par la présence des autres. C'est toute l'approche de l'expression orale qui pourra contribuer à résoudre ces problèmes :

- créer un climat détendu
- proposer à l'élève de se décrisper avant de parler
- ne pas s'acharner si un élève ne parvient pas à prononcer correctement
- faire parler dans de petits groupes
- ...

5. LA DIMENSION SOCIOLINGUISTIQUE

5.1. CLARIFICATION DU CONCEPT

Une phrase peut en cacher une autre

Les énoncés ne prennent leur sens que dans la culture dont ils font partie et dans le contexte où ils sont utilisés.

Les choses ne se disent pas nécessairement de la même façon dans deux langues différentes, et les traductions littérales sont souvent impossibles.

En outre, une phrase grammaticalement correcte n'est pas encore nécessairement acceptable.

La manière d'énoncer les choses se manifeste notamment à travers:

l'implicite

- implicite contextuel :
 - Aux oreilles d'un initié, la phrase énonciative *J'ai conseil de classe jusqu'à 6h, aujourd'hui* est comprise comme l'impératif qu'elle est vraiment : *Va rechercher les enfants à l'école.*
 - Les phrases suivantes peuvent prendre des significations très différentes selon le locuteur et le contexte : *Puis-je vous aider?* – *Tu es un amour* – *Tu es bête !* – *Il est très gentil.*
- implicite culturel :
 - *Die Wessis und die Ossis, Beneden de grote rivieren, Excuse my French, This is double Dutch to me, To plead the fifth, ...*

l'expression des fonctions langagières

- On aborde quelqu'un par *Monsieur / Madame* en français ou *Meneer / Mevrouw* en néerlandais, mais par *Excuse me* en anglais ou *Verzeihung* en allemand
- Donner un ordre peut être assez direct (*Kom even binnen, alstublieft*), ou apparaître linguistiquement comme une offre (*Would you like to come in ?*)
- certaines fonctions langagières peuvent se rendre par des mots dans certaines langues, par des moyens phonétiques ou non linguistiques dans d'autres; parfois même elles ne se traduisent pas du tout : à quoi correspondent en français les "question tags" ou le *I'm afraid* anglais, les adverbess *even, maar, eens* ou le diminutif *-je* néerlandais, ou, en allemand, l'article dans *Hast du auch die Kerstin eingeladen ?*

le lexique

- Le *S'il vous plaît* belge ne se dit pas indifféremment *please* ou *here you are*
- La *table* du salon, la *table* des matières, *à table!*, les Chevaliers de la *table* ronde,... est-ce toujours *der Tisch*, ou *the table* ?

- Des traductions mot à mot offrent régulièrement des "perles" telles que *Delighted to make your acquaintance*, *Mein Herr der Direktor* ou *Van niets*.

les marqueurs de conventions sociales et les règles de politesse

- Dans les contacts hiérarchiques, des appellations aussi différentes selon les langues que *Monsieur le Directeur*, *Herr Lich*, ou *John* participent d'un même registre ; la distance hiérarchique est bien connue et respectée, mais pas nécessairement explicitée dans chaque langue.
- A la fin d'un repas, *Ich bin satt* est un compliment apprécié par l'hôte d'outre-Rhin.
- Traduit littéralement, le français *Ce n'est pas mal* serait insultant pour un Britannique qui attend plutôt *It's great (wonderful, splendid, ...)*, voire *Oh wow !* (cela n'empêchera pas un éventuel *but* de suivre ... un peu plus tard).

l'intonation

- Selon l'intonation, *oui* (ou *yes* ou *ja*) peut signifier l'adhésion enthousiaste, l'acceptation résignée, le scepticisme, ... ; l'intonation est particulièrement porteuse de sens en anglais, où ce *yes* peut même signifier *non* ... poliment.

5.2. OBJECTIFS

L'élève est sensibilisé à ...

- comprendre que les mots, les phrases et les intonations utilisées dans une langue véhiculent des connotations, des significations implicites, déterminées par la culture du groupe où cette langue est parlée, et qui peuvent colorer, voire changer considérablement le sens linguistique apparent des énoncés ;
- observer les attitudes et façons de communiquer afin d'en tirer des indices qui lui permettent de mieux comprendre ces significations implicites ;
- utiliser ces observations et ces connaissances dans les situations de communication ;
- s'expliquer avec ses interlocuteurs afin de s'efforcer de clarifier le sens de leurs énoncés ou des siens propres.

5.3. METHODOLOGIE

Lorsqu'il y a ambiguïté sur le sens des énoncés, le professeur clarifie, notamment en contraste avec la langue maternelle.

Des activités ad hoc peuvent aider à mieux prendre conscience :

Déterminer la situation ou le sens d'un énoncé, selon le modèle ci-dessous :

Énoncé	Situation	Signification
I like that	1. La maman découvre des graffitis sur le mur du salon ; chacun des 3 mots est accentué 2. La maman reçoit un bouquet de fleurs ; accentuation sur "like"	→ Qu'est-ce que c'est que ces cochonneries ? → Elles sont adorables
Mag ik u helpen ?	1. Un employé s'adresse à une personne qui n'est pas du service 2. Le vendeur s'adresse à un client	→ ... → ...
Ich weiß nicht	1. ...	→ Je ne crois pas que ce soit une bonne idée
...	2. ...	→ Je n'en sais rien

Lesquelles de ces réactions ne sont pas appropriées ? Pourquoi ?

Dank u voor uw hulp.

- Met plezier.
- Dat geeft niks.
- OK.
- Geen dank.

Können Sie mir sagen, wie das funktioniert ?

- Keine Ahnung.
- Nein, das kann ich nicht.
- Tut mir leid, ich hab's eilig
- Lesen Sie die Anweisung.

Donner le contraire

Voici quelques mini-conversations. Que pourrait dire B s'il voulait exprimer - poliment - le contraire de ce qu'il dit ?

A	B	Le contraire
- Could I speak to Bob, please ?	- Certainly, just a minute	- ...
- Do you mind if I open the window ?	- Please do	- ...

ANNEXE : TABLEAUX DE GRAMMAIRE

TABLEAUX GRAMMATICaux

Rappel

La grammaire est au service de la communication.

Pour la manière de la traiter au cours, les professeurs se référeront à la méthodologie exposée dans le présent cahier.

Comment lire les tableaux qui suivent ?

1. Les listes indiquent, par degré, la matière grammaticale indispensable.
 - *La lettre "X" désigne des items à utiliser en expression.*
 - *La lettre "C" désigne des items à reconnaître en compréhension.*
 - *Deux ou trois lettres « C » et/ou « X » successives signifient que l'apprentissage se poursuit au cours de plusieurs degrés.*
2. Elle doivent permettre aux professeurs
 - de vérifier s'ils ont bien abordé au degré concerné les items importants,
 - d'harmoniser leurs exigences aux différents degrés,
 - de baliser les activités de contrôle dans les quatre aptitudes.
3. Il y a lieu de s'en tenir aux règles générales et aux formes employées fréquemment.
4. La répartition de la matière en LM1, LM2 et LM3 a été ventilée sur les trois degrés en prenant la LM1 comme référence approximative ; ceci par souci de simplification, car il est évident que les lignes de partage entre les degrés en LM2 et LM3 ne sont pas identiques à celles admises en LM1.

NEERLANDAIS

			LM1-D1	LM1-D2	LM1-D3
			LM2-D2		LM2-D3
			LM3-D3		
1. Orthographe					
1.1. Règles d'orthographe	Voyelles/consonnes (simples/doubles)		X		
1.2. Particularités orthographiques					
	Majuscule		X		
	Tréma et tiret		C	X	
2. Groupe nominal					
2.1. Noms					
	Genre	En fonction du lexique abordé	X	X	X
	Pluriel	Règles générales : -en, -s	X		
	Pluriels irréguliers	En fonction du lexique abordé	X	X	X
	Complément déterminatif (cas possessif)	Annies horloge/ Jan zijn boek...	C	X	
2.2. Adjectifs					
	Place de l'adjectif		X		
	Règle d'accord de base		X		
	Adjectifs en -en, adjectifs +s		C	X	
	Adjectifs nominalisés		C	X	
	Degrés de comparaison	Formes de base (réguliers et irréguliers)	C	X	
		Autres formes		C	X
2.3. Déterminants					
	Articles	Formes et règles de base régissant l'emploi: de/het/ een/geen/pas d'article	X		
		Autres règles d'emploi		C	X
	Démonstratifs	Die, deze, dat, dit	X		
		De-/hetzelfde, zo'n/zulke	C	X	
	Possessifs		X		
	Interrogatifs	Welk(e) ?	X		
		Wat voor een... ?, wat voor... ?	C	X	
	Exclamatifs	Wat een... !	C	X	
	Indéfinis	Alle, een paar, veel, weinig	X		
		ander(e), elk(e), enkel(e), ieder(e), vele, weinige, heel (hele)	C	X	

			LM1-D1	LM1-D2	LM1-D3
			LM2-D2		LM2-D3
			LM3-D3		
		Allerlei, beide, dergelijk(e), enig(e), de meeste, sommige, verscheidene, verschillende		C	X
	Numéraux	Cardinaux	X		
		Ordinaux	X		
2.4. Pronoms	Personnels	Sujet – complément	X		
		Adverbes pronominaux personnels : daarmee / er...mee,...		C	X
	Réfléchis		X		
	Interrogatifs	Wie, wat, prép+wie	X		
		Waar+prép	C	X	
	Réciproques			X	
	Relatifs	Die, dat, wat, prép+ wie		X	
		Waar+prép		C	X
		Hetgeen, degene(n) die			X
		Wie, wiens, wier			C
	Possessifs			C	X
	Démonstratifs	Die (en lieu et place du pron.pers. 3 ^e pers/ou d'un nom masculin ou féminin), dat	X		
		Autres emplois de: die, dat, dit, deze		X	
		Daar/er + prép		C	X
	Indéfinis	Alles, iemand, iedereen, iets, men, niemand, niets	X		
		Alle(n), allerlei, allemaal, andere(n), beide(n), enige(n), enkele(n), de meeste(n), sommige(n), vele(n), weinige(n)		C	X
2.5. Groupe nominal introduit par une préposition	Pour indiquer le temps, le lieu, la cause, le but, le moyen, la manière, l'opposition, l'accompagnement, l'exclusion, l'appartenance, la possession...	Aan, achter, bij, boven, door, gedurende, in, langs, met, na, naar, naast, om, onder, op, over, te, tegen, tegenover, tot, tussen, uit, van, voor, zonder	X	X	
		Behalve, binnen, buiten, door... heen, per, rond, sinds, sedert, tijdens, van...af, volgens		X	X

			LM1-D1	LM1-D2	LM1-D3
			LM2-D2		LM2-D3
			LM3-D3		
3. Groupe verbal					
3.1. Verbes spéciaux	Auxiliaires de mode	Emplois de base	X		
		Autres emplois		X	
	Verbes à particule séparable/inséparable	En fonction du lexique abordé	X	X	X
	Verbes pronominaux	En fonction du lexique abordé	X	X	X
3.2. Formes					
Formes personnelles	Présent		X		
	Prétérit	Verbes réguliers, zijn, hebben	X		
		Verbes irréguliers courants, en fonction du lexique abordé		X	X
	Futur	zal/zullen	X		
		Autres expressions du futur : gaan +inf, présent + adv. de temps/compl.de temps	X		
	Conditionnel présent		C	X	
	Passé composé	Ik ben gebleven, gegaan, gekomen, geweest Ik heb begrepen, gedaan, gedronken, opgebeld, gegeten, gegeven, gehad, gehoord, gekeken, gekocht, gekregen, geleerd, gelezen, geluisterd, gemaakt, genomen, geslapen, gespeeld, vergeten, gevonden, gewerkt, gezien	X		
		Autres verbes + choix des auxiliaires : en fonction du lexique abordé		X	X
	Plus-que-parfait			C	X
	Futur antérieur				C
	Conditionnel passé				C
	Impératif	2° personne	X		
		Formes alternatives de l'impératif	C	C	X
Formes infinitives	Avec « te »	En fonction du lexique abordé	X	X	X
	Sans « te »	En fonction du lexique abordé	X	X	X
		Double infinitif		C	X
	Forme progressive		C	X	
Voix passive	Temps simples			C	X
	Temps composés				C

			LM1-D1	LM1-D2	LM1-D3
			LM2-D2		LM2-D3
			LM3-D3		
4. Formation des mots					
	Composés	En fonction du lexique abordé	C	C	C
	Dérivés	En fonction du lexique abordé	C	C	C
	Diminutifs	En fonction du lexique abordé	C	C	C

5. Mots invariables					
Adverbes	Pour indiquer la manière, le lieu, le temps, la quantité, ...	En fonction du lexique abordé	X	X	X
	Degrés de comparaison	Règles de base	C	X	
		Autres règles		C	X

6. La phrase					
Phrase verbale simple	Phrase affirmative		X		
	Phrase négative	Niet, geen, nog niet, niet meer, niemand, nooit, niets, nog geen, geen meer	X		
			C	X	
	Phrase interrogative	Sans mot interrogatif + traduction de « est-ce que... ? »	X		
		Avec les mots interrogatifs : hoe, hoeveel, hoelang, hoe (+ adjectif/adverbe), wie, prép.+wie, welk, waarom, waar, waar... naartoe/vandaan, wanneer, wat	X		
		Autres mots interrogatifs : waar(+préposition), wat voor	C	X	
	Phrase exclamative		C	C	C
Phrase complexe	Propositions (phrases enchâssées) juxtaposées		X		
	Propositions (phrases enchâssées) coordonnées		X		
	Propositions (phrases enchâssées) subordonnées relatives	Die, dat, wat, waar(+préposition), wie, (préposition+)wie		X	
	Propositions (phrases enchâssées) subordonnées, complétives et circonstancielles et interrogatives indirectes	Als, dat, hoeveel, hoelang, hoe(+adjectif/adverbe), of, omdat, toen, waar, waar(+préposition), waarom, wanneer, wat, wat voor, welk, (préposition+)wie		X	

			LM1-D1	LM1-D2	LM1-D3
			LM2-D2	LM2-D3	
			LM3-D3		
		Daar, hoewel, indien, nadat, ofschoon, terwijl, totdat, voordat, zodra, zolang, zonder dat		C	X
		Aangezien, alsof, behalve dat, doordat, nu, telkens als, opdat, zelfs als, zoals, zodat			C
	Propositions (phrases enchâssées) subordonnées infinitives	te, om... te, zonder ... te	C	X	
		Door...te+inf, na... te +inf, hoe... te +inf, in plaats van ... te +inf			C
Construction de la phrase	Règles de construction de la phrase simple (inversion, place de la négation, place de l'infinitif, du participe passé et de la particule séparable)		X		
	Règles de construction de la proposition subordonnée (rejet du groupe verbal)			X	
	Place des compléments	Le pronom après le verbe	X		
		Compléments de temps # lieu	X		
		Autres règles générales	C	C	X
Ponctuation			X		

ANGLAIS

			LM1-D1	LM1-D2	LM1-D3
			LM2-D2	LM2-D3	
			LM3-D3		
1. Orthographe					
1.1. Modifications orthographiques	En fonction des points grammaticaux abordés		X	X	X
1.2. Particularités orthographiques					
	Majuscule		X		
2. Groupe nominal					
2.1. Noms					
	Genre		X		
	Pluriel	Règle générale : -s	X		
		Autres règles du pluriel : en fonction du lexique abordé	X	X	X
		Pluriels irréguliers : en fonction du lexique abordé	X	X	X
	Complément déterminatif (cas possessif)		X		
2.2. Adjectifs					
	Place de l'adjectif		X		
	Adjectifs épithètes et attributs		X		
	Autres règles				X
	Adjectifs nominalisés	En fonction du lexique abordé	C	X	X
	Degrés de comparaison	Formes de base (réguliers et irréguliers)	C	X	
		Autres formes		C	X
2.3. Déterminants					
	Articles	Formes et règles de base régissant l'emploi: the, a/an, no, pas d'article	X		
		Autres règles d'emploi	C	X	X
	Démonstratifs	This, that, these, those	X		
	Possessifs		X		
	Interrogatifs	What, which, ?	X		
	Exclamatifs	What, what a ... !	C	X	
	Indéfinis	All, whole, each, every, much/many, little/few, some, any, no, a lot of	X		

			LM1-D1	LM1-D2	LM1-D3
			LM2-D2		LM2-D3
			LM3-D3		
		Both, most, several, either, neither, lots of, plenty of		X	
	Numéraux	Cardinaux	X		
		Ordinaux	X		
2.4. Pronoms	Personnels	Sujet – Complément	X		
	Réfléchis		X	X	X
	Interrogatifs	Who, whose, what ?	X		
		Which, (whom) ?		X	
	Réciproques			X	
	Relatifs	Who, which, what, that/absence du relatif		X	
		Whose, of which, whom		C	X
	Possessifs		C	X	
	Démonstratifs	This, that, these, those	X		
		This/that one, these/those ones	C	X	
	Indéfinis	Some (body/thing), any(body/thing), no(body/thing), no one, every(body/thing), everyone, much/many	X		
		One, little, a little, few, a few, both, none, several		X	
		Either, neither		C	X
2.5. Groupe nominal introduit par une préposition	Pour indiquer le temps, le lieu, la cause, le but, le moyen, la manière, l'opposition, l'accompagnement, l'exclusion, l'appartenance, la possession, ...	Above, across, after, against, around, at, before, behind, below, between, by, down, during, except, for (= pour), from, in, in front of, in the middle of, into, near, next to, of, on, opposite, out of, over, through, till, to, until, under, with, without	X	X	
		According to, as far...as, as for, because of, beside, ... but, close to, except for, from...on/to, inside, in spite of, instead of, off, outside, since, for (= temps), thanks to, towards, up to		X	X

3. Groupe verbal					
3.1. Verbes spéciaux	Auxiliaires de mode	Emplois de base : can, could, must, may, I'd like, would you	X		
		Autres emplois et formes		X	X
	Verbes « à particule »	En fonction du lexique abordé	C	X	X

			LM1-D1	LM1-D2	LM1-D3
			LM2-D2		LM2-D3
			LM3-D3		
3.2. Formes					
Formes personnelles	Présent		X		
	Prétérit	Verbes réguliers + I ate, bought, brought, came, could, did, drank, forgot, found, gave, got, had, left, made, met, read, saw, slept, spent, spoke, took, was/were, went	X		
		Autres verbes irréguliers en fonction du lexique abordé		X	X
	Futur	I'll/I won't	X		
		Autres expressions du futur : to be going to +inf, Présent + adv. de temps/compl. de temps	X		
	Conditionnel présent			X	
	Parfait (present perfect)	Verbes réguliers, to be, to have	C		
		Autres verbes irréguliers en fonction du lexique abordé	C	X	X
	Plus-que-parfait			C	X
	Futur antérieur				C
	Conditionnel passé			C	X
	Impératif		X		
	Formes en – ing				
	Forme progressive	Présent	X		
		Prétérit	C	X	
		Autres temps		C	X
	Gérondif		C	X	X
		Participe présent		X	
Formes infinitives	Avec « to »	En fonction du lexique abordé	X	X	X
	Sans « to »	En fonction du lexique abordé	X	X	X
Voix passive		En fonction des formes et temps abordés		C	X
4. Formation des mots					
	Composés	En fonction du lexique abordé	C	C	C
	Dérivés	En fonction du lexique abordé	C	C	C

			LM1-D1	LM1-D2	LM1-D3
			LM2-D2		LM2-D3
			LM3-D3		
5. Mots invariables					
Adverbes	Pour indiquer la manière, le lieu, le temps, la quantité, ...	En fonction du lexique abordé	X	X	X
	Formation de l'adverbe	Adverbes en -ly	C	X	
	Place de l'adverbe	Règle de base	X		
	Degrés de comparaison	Règles de base	C	X	
		Autres règles		C	X

6. La phrase						
Phrase verbale simple	Phrase affirmative		X			
	Phrase négative	Règles de base	X			
		Autres règles : no, no(body/thing), never	C	X		
	Phrase interrogative	Sans mot interrogatif + traduction de « est-ce que... ? »	X			
		Avec les mots interrogatifs : how long/much/many, how(+ autres adj./adv.), who/whose, which, what, why, where, where...to/from, when	X			
		Mots interrogatifs utilisés avec préposition	C	X		
		Short answers	X			
		Question-tags	C	X		
	Phrase exclamative		C	C	C	
Phrase complexe	Propositions (phrases enchâssées) juxtaposées		X			
	Propositions (phrases enchâssées) coordonnées		X			
	Propositions (phrases enchâssées) subordonnées relatives	Who, which, what, that/pas de relatif		X		
		Relatif avec préposition, whose, of which, pas de relatif		C	X	
		Propositions (phrases enchâssées) subordonnées, complétives et circonstancielles	Because, if, that, when, where	X		
			After (that), as, as soon as, as long as, before, (al)though, till, until, while		X	

			LM1-D1	LM1-D2	LM1-D3
			LM2-D2	LM2-D3	
			LM3-D3		
		As if, even if, except that, in case, provided, since, so that, unless, whenever, whereas			C
	Propositions (phrases enchâssées) subordonnées interrogatives indirectes	how long/much/many, how (+ autres adj.ou adv.), if, what, when, where, whether, which, who, why	C	X	
	Propositions (phrases enchâssées) subordonnées infinitives	Avec ou sans « to », in order to	C	X	
		Verbes de volonté, de désir	C	X	
Construction de la phrase	Place des compléments	Pronom après le verbe	X		
		Ordre (manière, lieu, temps)	C	C	C
Ponctuation			X		

ALLEMAND

			LM1-D1	LM1-D2	LM1-D3
			LM2-D2	LM2-D3	
			LM3-D3		
1. Orthographe					
Particularités orthographiques					
	Majuscule, ß		X		
2. Groupe nominal					
Tableau des déclinaisons	Nominatif, accusatif, datif		X		
	Génitif		C	C	X
2.1. Noms					
	Genre	} En fonction du lexique abordé	X	X	X
	Pluriel				
2.2. Adjectifs					
	Place de l'adjectif		X		
	Règles d'accord	Epithète	C	X	
	Adjectifs nominalisés			C	X
	Degrés de comparaison	Formes de base (régulières/irrégulières)	C	X	
		Autres		C	X
2.3. Déterminants					
	Articles	Formes et règles de base: der/die /das /die, ein/kein/pas d'article	X		
		Autres règles d'emploi		C	X
	Démonstratifs	Dieser, der...hier / der ...da	X		
	Possessifs		X		
	Interrogatifs	Welch... ?	X		
		Was für ... ?	C	X	
	Exclamatifs	Was für ein... !	C	X	
	Indéfinis	Alle, ein paar, jeder, viele, wenige	X		
		Andere, einige, ganz	C	X	
		Beide, die meisten, derselbe, manch(er), mehrere, verschiedene, solche, irgendein/welche		C	X
	Numéraux	Cardinaux	X		
		Ordinaux	X		

			LM1-D1	LM1-D2	LM1-D3
			LM2-D2	LM2-D3	
			LM3-D3		
2.4. Pronoms	Personnels	Sujet	X		
		Complément	C	X	
	Réfléchis	En fonction du lexique abordé	X	X	X
	Interrogatifs	Wer ?, was ?	X		
		wo(r) + préposition, préposition + wem / wen	C	X	
	Réciproques			X	
	Relatifs : - sujet, COD, COI	Der, die, das, den, dem, denen		X	
	- avec préposition	Für den, mit der, ...		C	X
	- génitif	Dessen, deren,			C
	Possessifs			C	X
	Démonstratifs	Sujet : der, die, das, die, dieser, diese, dieses, diese	X		
		Autres cas		X	
	Indéfinis	Alles, jemand, etwas, man, niemand, nichts	X		
		Alle, andere, beide, einer /keiner, einige, jeder, mehrere, die meisten, viele, wenige		C	X
2.5. Groupe nominal introduit par une préposition	Pour indiquer le temps, le lieu, la cause, le but, le moyen, la manière, l'opposition, l'accompagnement, l'exclusion, l'appartenance, la possession, ...	Aus, bei, mit, nach, seit/ab, von, zu, gegenüber, an... vorbei/entlang Durch, für, gegen, ohne, um, entlang An, auf, hinter, in, neben, über, unter, vor, zwischen		X	
		Während, wegen, anstelle		C	X
		Außer, trotz, statt			C
3. Groupe verbal					
3.1. Verbes spéciaux	Auxiliaires de mode	Emplois de base : können, wollen, dürfen, müssen, ich möchte	X		
		Autres auxiliaires et autres emplois		X	
	Verbes à particule séparable/inséparable	En fonction du lexique abordé	X	X	X
	Verbes pronominaux	En fonction du lexique abordé	X	X	X
3.2. Formes					
Formes conjuguées	Présent		X		
	Prétérit	Verbes réguliers, sein, haben	X		
		Verbes courants irréguliers, en fonction du lexique abordé		X	X
	Futur	Werden	X		
		Autre expression du futur : présent + adv. de temps / compl. de temps	X		

			LM1-D1	LM1-D2	LM1-D3
			LM2-D2		LM2-D3
			LM3-D3		
	Konjunktiv 2 (temps simples)			X	
	Konjunktiv 2 (temps composés)			C	X
	Passé composé	Ich bin geblieben, gefahren, gegangen, gekommen, gewesen Ich habe angerufen, gearbeitet, gefunden, gegeben, gegessen, gehabt, gekauft, gelernt, gelesen, gemacht, genommen, gesagt, geschlafen, geschrieben, gespielt, getan, getrunken, vergessen, verstanden	X		
		Autres verbes + choix des auxiliaires		X	X
	Plus-que-parfait			C	X
	Futur antérieur				C
	Impératif	2 ^e personne	X		
		Formes alternatives de l'impératif	C	C	X
	Konjunktiv 1			C	C
Formes infinitives	Avec « zu »	En fonction du lexique abordé	X	X	X
	Sans « zu »	En fonction du lexique abordé	X	X	X
		Double infinitif		C	X
Voix passive	Indicatif présent et prétérit AVEC ou SANS auxiliaire de mode			C	X
	Autres temps et modes				C
4. Formation des mots					
	Composés	En fonction du lexique abordé	C	C	C
	Dérivés	En fonction du lexique abordé	C	C	C
5. Mots invariables					
Adverbes	Pour indiquer la manière, le lieu, le temps, la quantité, ...	En fonction du lexique abordé	X	X	X
	Degrés de comparaison	Règles de base	C	X	
		Autres règles		C	X
6. Types de phrases					
Phrase verbale simple	Phrase affirmative		X		
	Phrase négative	Nicht, kein, nicht mehr, noch nicht, niemand, nie, nichts	X		
		Noch kein, kein mehr	C	X	

			LM1-D1	LM1-D2	LM1-D3
			LM2-D2	LM2-D3	
			LM3-D3		
	Phrase interrogative	Sans mot interrogatif + traduction de « est-ce que ... ? »	X		
		Avec les mots interrogatifs : wer, welcher, warum, wo, wohin, woher, wann, was, wie, wieviel, Wie (+ adjectif/adverbe)	X		
		Avec les mots interrogatifs : wo(r) + préposition, was für		C	X
	Phrase exclamative		C	C	C
Phrase complexe	Propositions (phrases enchâssées) juxtaposées		X		
	Propositions (phrases enchâssées) coordonnées		X		
	Propositions (phrases enchâssées) subordonnées relatives	Relatifs (sujet, COD, COI) : der, die, das, den, dem, denen		X	
		Relatifs avec préposition : für den, mit der, ...		C	X
		Génitif : dessen, deren			C
	Propositions (phrases enchâssées) subordonnées, complétives, circonstancielles et interrogatives indirectes	Als, dass, weil, wenn, wo, wohin, wieviel, wie lange, wie(+adjectif/adverbe), ob, wann, wo(+préposition), warum, welcher, wer, was, was für, woher		X	
		Da, während, obwohl, nachdem, bis, bevor, sobald, solange, ohne dass, damit		C	X
		Als ob, außer dass, jedesmal wenn, auch wenn, so dass			C
	Propositions (phrases enchâssées) subordonnées infinitives	Zu, um... zu, ohne... zu	C	X	
Construction de la phrase	Règles de construction de la phrase simple (inversion, place de la négation, place de l'infinitif et du participe passé et de la particule séparable)		X		
	Règles de construction de la proposition subordonnée (rejet du groupe verbal)			X	
	Place des compléments	Le pronom après le verbe	X		
		Complément de temps # lieu	X		
		Autres règles générales	C	C	X
Ponctuation	Règles de base		X		

MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANCAISE

ENSEIGNEMENT DE LA COMMUNAUTE FRANCAISE

Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique

Service général des Affaires pédagogiques,
de la Recherche en Pédagogie et du Pilotage
de l'Enseignement organisé par la Communauté française

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ORDINAIRE DE PLEIN EXERCICE

HUMANITES GENERALES ET TECHNOLOGIQUES

ENSEIGNEMENT GENERAL ET TECHNIQUE DE TRANSITION

2^{ème} et 3^{ème} DEGRES

5^{ème} Cahier

PROGRAMME D'ETUDES DES ET DES OPTIONS DE BASE SIMPLES :

LANGUES GERMANIQUES

Allemand, Anglais, Néerlandais - Langues Modernes I, II et III

42/2000/240

Cinquième cahier

LES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE MISE EN PERSPECTIVE ET ORGANISATION

Ce cahier est commun à tous les programmes de langues germaniques.

Les réflexions contenues dans ce cahier concernent tous les professeurs.

**Les suggestions et les exemples doivent être sélectionnés et adaptés
en fonction du niveau et de l'option des différentes classes.**

- 1. Définition et paramètres d'une situation d'apprentissage**
 - 2. Mise en perspective des situations d'apprentissage par les séquences didactiques**
 - 3. Mise en perspective des situations d'apprentissage par le projet**
 - 3.1. Définition
 - 3.2. Un schéma de réalisation de projet
 - 3.3. Exemples
 - 3.4. Les ateliers linguistiques
 - 4. Lieux et modes d'apprentissage**
 - 4.1. La problématique
 - 4.2. Apprendre en classe
 - 4.3. Apprendre en accès libre
 - 4.4. Apprendre à domicile
 - 4.5. Apprendre ailleurs
 - 5. Les technologies de l'information et de la communication**
 - 5.1. Le traitement de texte
 - 5.2. le CD-Rom
 - 5.3. Internet
 - 5.4. Les autres fonctions interactives
 - 5.5. Quelques scénarios d'utilisation
 - 5.6. La vidéo
 - 6. La remédiation**
- Annexes**

1. DEFINITION ET PARAMETRES

D'UNE SITUATION D'APPRENTISSAGE

Une situation d'apprentissage

... est une situation dans laquelle l'apprenant

- doit résoudre un problème qui le concerne, l'intéresse, a du sens pour lui (☛ Cahier 2, "L' autonomie")
- a un défi - abordable - à relever (aussi dans le jeu et la compétition)
- a l'occasion d'observer, d'imiter, d'essayer, d'expérimenter, de développer des stratégies
- peut échouer, recommencer (essais-erreurs)
- a le temps et les moyens (matériel...) de se débrouiller seul
- peut travailler avec quelqu'un
- peut compter sur l'aide de l'enseignant
- peut se situer, s'auto-évaluer, s'évaluer avec quelqu'un

En milieu scolaire, les situations d'apprentissage sont influencées par la dynamique du groupe plus ou moins grand et les motivations diverses des élèves qui le constituent. Et c'est de la relation professeur-élèves que dépend en grande partie l'efficacité de l'apprentissage.

Pour qu'un apprentissage puisse avoir lieu, l'enseignant doit savoir

- se faire respecter et accepter du groupe
- gérer le groupe et les conflits

L'efficacité de l'apprentissage

... dépend d'abord de l'élève lui-même

Cette efficacité sera d'autant plus grande qu'il a une motivation interne :

- Il veut atteindre un but
- Il s'intéresse au cours
- Il a de la sympathie pour son professeur
- Il veut relever un défi
- Il cherche à être valorisé, félicité
- Il veut bien faire
- Il a peur de décevoir
- Il a envie de faire mieux que les autres
- ...

Si l'élève n'a pas de motivation interne, l'enseignant peut susciter une motivation (motivation externe) par ce qu'il est ou par sa manière de faire

L'enseignant peut alors favoriser l'apprentissage

... s'il s'investit, s'implique, et ...

Communique il s'adresse souvent aux élèves individuellement
il est bienveillant
il prend toute réponse en considération
il surprend, étonne, suscite l'émotion
il fait preuve d'humour
...

Structure il définit clairement ses attentes
il organise, structure, est cohérent
il propose une difficulté à la fois
il varie les approches
...

organise la liberté d'apprendre il offre du matériel et des consignes qui permettent aux élèves de se débrouiller seuls
il donne le temps d'expérimenter, de se débrouiller
il permet de recommencer, de répéter
il observe les démarches des élèves
il conseille et apporte son aide au bon moment
...

soutient et stimule il donne un feed-back, constate sans juger
il permet de s'auto-évaluer
il valorise le positif
il invite à aller plus loin
il a de l'ambition pour ses élèves, est exigeant
...

... dans un cadre accueillant, stimulant, sécurisant et dans une ambiance de travail détendue.

Mais entreprendre toutes ces démarches et donc "remplir sa part du contrat" ne permet pas encore au professeur de se substituer à l'élève, ni d'apprendre à sa place, ni de lui insuffler sa volonté.

L'école doit aussi apporter sa contribution

L'équipement

Le professeur doit pouvoir disposer, outre d'un local permanent qu'il pourra décorer en fonction des langues enseignées, d'un équipement minimum :

- une armoire fermant à clé
- un enregistreur à cassettes de qualité
- un stock de cassettes
- des supports visuels (cartes géographiques, affiches, ...)
- des dictionnaires bilingues
- une grammaire

L'équipement idéal comprendrait également :

- un écran de projection
- un rétroprojecteur
- un téléviseur et un magnétoscope
- des ordinateurs
- des didacticiels
- un dictionnaire explicatif
- un choix de livres et de magazines
- des fiches d'accès libre

L'horaire

Un horaire hebdomadaire équilibré favorise la récurrence nécessaire à l'apprentissage. Il est donc recommandé de répartir un cours à 4 périodes/semaine sur au moins 3 jours, et un cours de 2 périodes/semaine sur 2 jours. De plus, ces périodes devraient être placées à des moments de la journée compatibles avec un apprentissage exigeant.

2. MISE EN PERSPECTIVE DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE PAR LES SEQUENCES DIDACTIQUES

Des chapitres séparés dans un programme ... Dans le présent programme, les objectifs, les démarches et les activités d'apprentissage sont, par souci de clarté, présentés séparément : écouter, parler, lire, écrire, la rencontre interculturelle, la prise de conscience des démarches d'apprentissage, l'observation du fonctionnement de la langue, le travail sur la grammaire, etc.

... ne le sont pas dans la pratique Dans la pratique, elles sont nécessairement intégrées dans des séquences de leçons ou unités, où chacune prend sa place et son importance relative, son sens. Cette intégration reflète en outre le caractère d'authenticité de l'utilisation de la langue et de son apprentissage en dehors de l'école : on *fait part* à quelqu'un de ce qu'on vient de *lire*, on *réagit par écrit* à ce *qu'on vient d'entendre*, on *essaie de comprendre* le point de vue de l'autre, etc.

Une séquence didactique C'est un ensemble intégré de situations d'apprentissage visant à développer les quatre aptitudes, l'autonomie, la communication interculturelle.

Pour concevoir une séquence didactique, il faut :

- définir un ou des objectifs à plus ou moins long terme
- prévoir comment on va mesurer si ces objectifs ont été atteints, donc prévoir les types de contrôle auxquels on va soumettre les élèves en fin de parcours
- prévoir les étapes intermédiaires : les documents, les activités dans les 4 aptitudes, les exercices linguistiques, et les contrôles intermédiaires
- organiser les activités et démarches en un ensemble de situations d'apprentissage qui convergent vers l'objectif à plus ou moins long terme que l'on s'est fixé.

☛ En annexe, quelques exemples de séquences didactiques pourront aider chacun dans l'élaboration des siennes.

3. MISE EN PERSPECTIVE DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE PAR LE PROJET

3.1. DEFINITION

Le projet est une idée ou un plan que l'on se propose de réaliser. Il s'intègre à l'apprentissage en classe ou en est un complément. Il met de préférence les élèves en contact avec des locuteurs natifs. Il doit être attrayant en soi.

Son élaboration et sa réalisation

- entraînent une série d'activités et de problèmes à résoudre (*problem solving*) ;
- permettent de poursuivre des objectifs d'ordre transversal tels que : favoriser l'esprit de collaboration, permettre la découverte culturelle, permettre aux élèves d'opérer des choix, prendre des initiatives (autonomie), favoriser l'écoute (communication), etc. ;
- permettent d'apprendre et de pratiquer la langue ; celle-ci est mise au service du projet.

3.2. UN SCHEMA DE REALISATION DE PROJET

L'émergence du projet – une nécessaire adhésion des élèves

Les élèves doivent être partie prenante. Idéalement le projet est donc proposé par les élèves eux-mêmes. Le professeur peut leur demander de dresser une liste de projets possibles lors d'un *brainstorming* avec l'ensemble de la classe ou dans de petits groupes. L'idée qui intéresse le plus grand nombre d'élèves et qui est effectivement réalisable sera retenue.

Le professeur peut aussi saisir au bond une idée de projet émise par l'un ou l'autre élève ou en suggérer lui-même. Dans ce cas, il devra pourtant s'assurer qu'une majorité y adhère.

L'élaboration du projet – une nécessaire implication des élèves

Les élèves sont associés aux décisions lors de toutes les phases de préparation et de réalisation du projet :

- Qui (équipes) fait quoi (répartition des tâches) ?
- Où (localisation, situation, circonstances) ; Quand (impératifs de temps) ?
- Comment (moyens, coûts, déplacements, matériel...) ?
- Comment et à qui va-t-on communiquer son expérience ?

Ils sont aussi associés à la réflexion quant à l'apport du projet sur le plan de l'apprentissage et de l'utilisation de la langue.

Sans cette implication des élèves, le projet risque de devenir une charge lourde à porter pour le professeur et d'un apport négligeable pour le cours.

Les discussions de classe en langue cible permettront la pratique d'un nombre important de fonctions langagières qui peuvent se résumer en "négocier avec les autres" et qui sont transférables à beaucoup d'autres situations.

La réalisation du projet

Il s'agit d'une phase essentielle : elle va généralement mettre les élèves en contact avec les locuteurs natifs.

Les élèves gèrent cette phase autant que possible sans l'intervention du professeur, grâce à la préparation préalable.

L'élaboration du produit à présenter aux autres

Après la réalisation du projet, on peut commencer par faire un bref tour de table pour comparer les impressions des uns et des autres et les informations et la documentation recueillies (photos, vidéos, cassettes, ...).

Ensuite chaque groupe d'élèves présente à l'intention des autres les résultats des interviews sur le thème choisi. Cette présentation peut se faire oralement ou par écrit (par affichage, p.ex.). Chaque élève doit être impliqué.

Le professeur les incitera à rendre cette présentation attrayante. Elle pourra d'ailleurs aussi se faire en dehors de la classe (élèves d'une autre classe, professeurs, chef d'établissement, parents, visiteurs lors d'une journée portes ouvertes, etc.).

L'évaluation du projet, le *debriefing*

On évalue

- la manière dont le projet a été réalisé
 - l'établissement d'un plan de travail
 - le respect de ce plan de travail et des consignes
 - la recherche et l'organisation de la documentation
 - le déroulement, les problèmes rencontrés...
 - ...
- son apport sur le plan de l'apprentissage de la langue
- son apport sur le plan du développement personnel
- son apport sur le plan de la relation au sein du groupe

Autant d'aspects qui ont également leur importance dans le travail en classe.

3.3. EXEMPLES DE PROJETS ET D'OCCASIONS DE RENCONTRES AVEC DES AUTOCHTONES

- Organiser un échange
- Visiter une ville étrangère et réaliser une enquête
- Visiter un aéroport, une gare, un camping, un centre de vacances, ...
- Inviter des étrangers à l'école
- Réaliser un journal avec l'aide d'un(e) assistant(e) de langue
- Visiter une foire commerciale à l'étranger : rassembler de la documentation, demander des informations sur les produits
- Visiter un marché de Noël à l'étranger
- Réaliser un dépliant de publicité sur sa ville
- Planifier un voyage à l'étranger ; visite d'une agence de voyage, recherche sur Internet, ...
- Prendre contact avec les acteurs d'une troupe de théâtre étrangère
- Visiter le Parlement et des services des Communautés européennes
- Visiter le Quartier général du Shape à Casteau
- ...

☛ A titre d'illustration, les détails de quelques projets en annexe

3.4. LES ATELIERS LINGUISTIQUES

Les ateliers désignent tant des endroits (classe, cuisine, salle de sport...) que les activités qui y sont pratiquées. Pendant quelques semaines, quelques mois, voire toute l'année, un certain nombre d'heures de cours sont consacrées à l'atelier, les autres heures servent à la structuration de la langue utilisée à l'atelier. Les ateliers peuvent généralement s'inscrire dans un projet.

Le principe est de proposer aux élèves des activités qui ont un but autre que linguistique, la langue n'étant rien d'autre que le moyen de communication utilisé lors de la pratique de ces activités. Celles-ci se déroulent donc presque exclusivement en langue cible, l'usage de la langue maternelle étant évité. La langue étrangère se construit ainsi dans l'action.

Parfois, des documents tels que des modes d'emploi ou des descriptions sont nécessaires. On les utilise tels quels, sans simplifier la langue.

Ces activités peuvent être très variées. Par exemple :

- faire un gâteau et le manger ensemble
- réaliser des décorations de Noël
- découper des dessins et faire des montages
- préparer des déguisements pour *Hallowe'en*
- organiser une fête d'anniversaire
- ...

Les avantages et les difficultés

Les ateliers linguistiques exigent :

- une préparation importante : il faut repenser tout le cours en fonction d'actions à mener et ensuite y intégrer l'apprentissage linguistique
- de bonnes conditions matérielles
- une bonne organisation.

Les ateliers linguistiques sont plus difficiles à gérer avec de grands groupes.

Mais diverses expériences réalisées ont montré que, lors d'un atelier bien mené,

- tous les élèves sont actifs
- tous *osent*, car tous sont impliqués dans l'action
- les élèves et les professeurs ont du plaisir à travailler
- la compréhension des élèves évolue vite
- en expression orale, les interventions des élèves sont naturellement limitées au début, car l'*input* est très important et l'assimilation des choses entendues et la réutilisation prennent du temps. Mais le peu que les élèves disent est lié au geste et à l'action et répond à des besoins réels de communication. Et on peut donc émettre l'hypothèse qu'à longue échéance, ce sera plus efficace.

Comme pour toute activité, il y a lieu d'évaluer régulièrement l'efficacité de l'atelier linguistique, de préférence avec les élèves (évaluation formative).

☞ Un exemple d'atelier en annexe

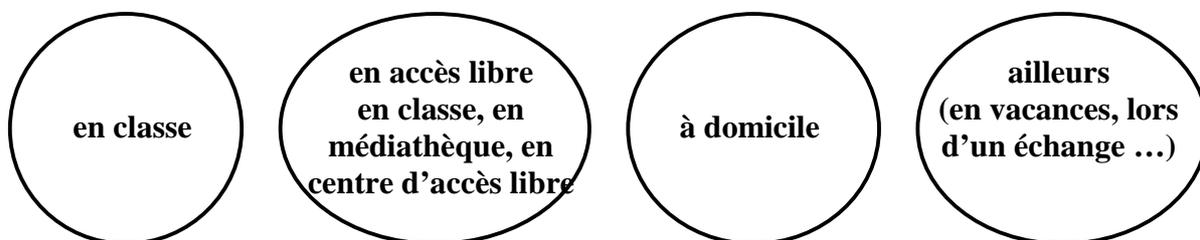
4. LES LIEUX ET LES MODES D'APPRENTISSAGE

4.1. LA PROBLEMATIQUE

La recherche nous apprend que l'apprentissage est expérientiel : on apprend par expérience personnelle. Il est donc par nature autonome et différencié.

La recherche nous apprend aussi que l'on apprend en interaction avec les autres.

L'élève peut être en situation d'apprentissage en divers endroits :



Comment le professeur peut-il organiser efficacement les activités d'apprentissage en ces divers lieux, afin de rencontrer la différenciation d'une part et de permettre d'apprendre avec les autres, élèves et professeur, d'autre part ?

4.2. APPRENDRE EN CLASSE

L'organisation de la classe

La classe peut être disposée de différentes manières. Par exemple :

frontale	en U	en face à face	Un coin en U Un coin de conversation	Par types d'activités	
• ••••• ••••• •••••	• ••••• ••••• ••••• •••••	••••• ••••• ••••• ••••• •••••	••••• ••••• ••••• ••••• ••••• •••••	Lecture	Ordinateur
				Audition	Conversation

Ces dispositions peuvent varier en fonction du type d'activités pratiquées.

La disposition frontale est la moins propice à l'organisation de situations d'apprentissage. Elle induit généralement un enseignement frontal dans lequel toutes les interventions passent par le professeur, puisqu'il est le seul interlocuteur visible pour tous.

L'organisation du travail

Le travail avec le professeur

Les phases de travail avec le professeur ont toute leur raison d'être, à savoir chaque fois que son expertise est nécessaire : pour rassembler des idées, gérer une discussion, mettre en commun les résultats des travaux individuels, en paires, de groupes, faire le point sur un problème de grammaire, ...

Le professeur est non seulement la personne de référence en tant que locuteur de la langue apprise, mais aussi en tant qu'organisateur des apprentissages. De plus, il est l'expert de la communication et de l'apprentissage.

Cependant quand le professeur est le point de passage obligé des activités, il a tendance à

- accaparer la parole,
- se contenter de poser des questions induisant des réponses courtes
- diminuer le temps de parole des élèves.

De plus, il peut difficilement différencier et réaliser des situations d'apprentissage (☞ ci-dessous).

Les élèves travaillent entre eux

Les élèves peuvent recevoir des activités à réaliser individuellement, en paires ou en groupes, dans toute la mesure du possible sans l'intervention du professeur. Le professeur devient alors une personne ressource auquel l'élève peut faire appel.

Ce type d'organisation permet mieux de réaliser des situations d'apprentissage significatives dans lesquelles l'élève :

- doit résoudre un problème qui le concerne, l'intéresse, a du sens pour lui (☞ Cahier 2, "L'autonomie")
- a un défi - abordable - à relever (aussi dans le jeu et la compétition)
- a l'occasion d'observer, d'imiter, d'essayer, d'expérimenter, de développer des stratégies
- peut échouer, recommencer (essais-erreurs)
- a le temps et les moyens de se débrouiller seul
- peut travailler avec quelqu'un
- peut compter sur l'aide de l'enseignant
- peut se situer, s'auto-évaluer, s'évaluer avec quelqu'un.

L'élaboration de situations d'apprentissage requiert de :

- spécifier un ou plusieurs objectif(s)
- donner des consignes précises en termes de ce que l'élève doit faire
- préciser la manière dont on va contrôler si l'élève a réalisé la tâche et atteint l'objectif.

Le travail individuel Il convient

- pour des phases de travail qui exigent une grande concentration ou se font à un rythme individuel (la lecture, l'audition, l'expression écrite)
- pour des moments où on mobilise des acquis ou des idées pour préparer une autre activité (p.ex. mettre par écrit des mots que suggère un thème).

Le travail par paires C'est une forme de travail motivante et efficace : l'élève peut choisir son partenaire. Les réflexions communes s'enrichissent mutuellement et mènent souvent plus loin que deux réflexions séparées. Le travail par paires convient pour un grand nombre d'activités dans les quatre aptitudes, pour le travail sur les formes linguistiques, leur correction et leur évaluation

Le travail en petits groupes Il permet le partage, l'enrichissement et la confrontation des approches, idées et expériences. Il permet aussi l'apprentissage de comportements sociaux, de la coopération. Il convient notamment dans le cadre de l'élaboration d'un projet.

Il est souvent plus difficile à gérer. Une bonne définition de la tâche de chaque élève est indispensable pour son bon fonctionnement.

Son efficacité ne doit donc pas seulement se mesurer en termes de résultat, mais aussi sur le plan du fonctionnement dans un groupe et de la contribution de chacun. Il devrait dès lors faire l'objet d'un *debriefing* sur base de questions telles que : *Quels comportements favorisent la communication ? Lesquels l'entravent ? Comment peut-on le cas échéant remédier à son dysfonctionnement ?* (☛ Cahier 5, annexe 5, "Tableau d'analyse du processus d'interaction").

Quelques activités et les types d'organisation appropriés

Nous reprenons ici de manière résumée les possibilités d'organisation qui ont été suggérées dans les différents chapitres du troisième cahier (les quatre aptitudes).

La compréhension à la lecture et à l'audition Ce sont des processus individuels. Quant aux activités qui se font avant la lecture ou l'audition ou après, sur le texte, elles peuvent aussi se faire par deux, parfois avec l'ensemble de la classe.

La rédaction d'un texte Elle exige concentration et souvent isolement. Elle se pratiquera donc de préférence individuellement. Ce qui n'exclut pas une rédaction par paires, avec les bénéfices de ce type d'organisation.

Il peut y avoir des moments d'apprentissage collectif de l'expression écrite. P.ex. les élèves dictent un texte au professeur ;

celui-ci le transcrit au tableau en l'améliorant au fur et à mesure ; ce faisant il donne un exemple d'élaboration d'une structure d'un texte.

L'expression orale	Elle peut se pratiquer <ul style="list-style-type: none">• par deux (ex. : interviews, simulations, activités ludiques...)• en petits groupes (idem)• ou avec l'ensemble de la classe (ex : débats, discussions, jeux de rôle, activités ludiques, enquêtes...).
L'initiation aux stratégies	... dans les quatre aptitudes et le développement de ces stratégies peuvent se faire individuellement, par deux ou avec le professeur
Les exercices de grammaire et de vocabulaire, leur correction	Ces activités peuvent se pratiquer individuellement, par deux, par petits groupes ou avec l'ensemble de la classe
La mise en commun et la confrontation des réponses	... des élèves après un travail individuel, par paires ou en groupes se fait généralement avec le professeur.
La correction d'activités ou de travaux, l'évaluation formative	C'est une réflexion sur l'apprentissage, qui peut se faire seul (auto-correction/auto-évaluation), avec le professeur et les autres élèves (correction collective/co-évaluation), ou par paires.

4.3. APPRENDRE EN ACCES LIBRE

Définition

L'accès libre est une manière possible d'organiser l'apprentissage. Il s'agit d'aménager un lieu (un coin de la classe, la médiathèque ou la bibliothèque...), de déterminer les moments où les élèves peuvent accéder librement à un choix de textes, des fiches d'activités et d'auto-contrôle. L'organisation en groupe-classe est alors abandonnée Ceci permet des moments d'apprentissage individualisé et différencié. Le professeur n'intervient qu'à la demande des élèves.

Mise en place

L'apprentissage en accès libre est organisé par le professeur. Il demande toutefois

- un travail collégial pour initier le projet
- la collaboration de l'équipe éducative
- la collaboration avec des équipes de professeurs d'autres écoles pour élaborer le matériel indispensable
- et un investissement matériel adéquat.

Matériel et organisation

Les élèves doivent disposer d'un matériel dont l'importance peut varier selon les moments accordés à cet apprentissage et les types d'activités.

On peut proposer des moments d'apprentissage en accès libre avec un matériel relativement modeste qui consiste en un ensemble de textes accompagnés de

- fiches de travail
- fiches d'auto-correction

Ce matériel doit cependant offrir un choix suffisant.

Voici le relevé d'un matériel plus complet. Entre ces deux extrêmes, toutes les phases intermédiaires sont possibles.

Un équipement	<ul style="list-style-type: none">• des cassettes ou des baladeurs permettant une écoute individualisée• des microphones permettant l'enregistrement d'activités orales• des téléviseurs-vidéo permettant la vision individuelle ou à deux• des ordinateurs permettant l'utilisation de logiciels, le courrier électronique et l'accès Internet
Des documents	<ul style="list-style-type: none">• des textes écrits• des documents sonores• des vidéo-cassettes ... accompagnés de : <ul style="list-style-type: none">• fiches d'apprentissage accompagnant ces textes. Ces fiches contiennent les instructions nécessaires pour permettre aux élèves de réaliser seuls ou par deux les activités<ul style="list-style-type: none">- de découverte de contenu- de développement de stratégies de lecture- de vérification de la compréhension• fiches d'auto-contrôle contenant les réponses attendues <p>☛ Un exemple en annexe</p>
Des activités	<ul style="list-style-type: none">• des fiches d'activités d'expression orale contenant les instructions pour des activités par paires (p.ex. des <i>cue-cards</i> pour des simulations) (☛ Cahier 3, un exemple en annexe)• éventuellement des activités individuelles destinées à être enregistrées• des fiches d'activités d'expression écrite contenant les instructions pour la rédaction de textes• des fiches contenant les critères d'évaluation permettant aux élèves d'auto-évaluer leur expression orale et écrite• des exercices de grammaire avec leurs corrigés• des fiches d'activités permettant d'organiser ou de réutiliser le vocabulaire abordé

Des logiciels	<ul style="list-style-type: none"> des logiciels contenant des documents pour la lecture et l'audition, des exercices oraux et de prononciation, des exercices d'écriture, de grammaire, de vocabulaire...
Des ouvrages de référence	<ul style="list-style-type: none"> grammaires et dictionnaires ... accompagnés de conseils d'utilisation de ces ouvrages

Les textes, les documents sonores et télévisuels doivent être attrayants. Il peut s'agir de documents proposés par les élèves eux-mêmes. Ils doivent être régulièrement réactualisés (par exemple par l'abonnement à des journaux ou revues ou via Internet).

Ils doivent être classés de manière à ce que les élèves puissent y avoir accès facilement : selon les champs thématiques et/ou par centres d'intérêt.

Chaque document ou fiche de travail contient en outre un indice de difficulté.

Le "carnet de bord"

Un carnet de bord est tenu par l'élève. Il lui permet de tenir un relevé du travail accompli et du progrès réalisé. Il contient :

- la date
- le titre du texte
- l'activité réalisée
- le bilan de ce qu'il estime avoir appris (langue, stratégies, contenus, ...)

Portée de l'apprentissage en accès libre

Il ne remplace pas l'apprentissage collectif, mais il le complète. Il peut être :

- un prolongement et un approfondissement des apprentissages réalisés en classe
- l'occasion pour l'élève de remédier à des faiblesses dans l'un ou l'autre domaine
- l'occasion de s'aventurer dans des domaines et documents sans lien direct avec le cours.

Le choix, qui doit être réel, n'exclut pas certaines contraintes. Par exemple :

- l'obligation de choisir à intervalles réguliers des activités permettant d'approfondir l'apprentissage en classe ou de remédier à des faiblesses, notamment en matière de grammaire et de vocabulaire
- l'obligation de passer à intervalles réguliers par toutes les aptitudes (lire, écrire, parler, écouter) pour lesquelles du matériel est disponible.

4.4. APPRENDRE A DOMICILE

L'essentiel de l'apprentissage doit se faire en classe (☛ Règlement des études de l'Enseignement secondaire de la Communauté française).

Si des activités à domicile sont prévues, le professeur doit s'assurer que les élèves disposent du matériel et des documents nécessaires. Les tâches doivent être :

- courtes
- variées, notamment dans une perspective de différenciation
- formulées en termes de "ce que les élèves doivent faire" plutôt que des termes vagues tels que "préparez le texte", "étudiez pour demain", "revoyez"... Par exemple :
 - Dessine ta chambre et inscris les noms à côté des objets
 - Recherche de la documentation dans une revue ou sur Internet sur tel thème
 - Ecris six phrases contenant des auxiliaires ; laisse la place de l'auxiliaire en blanc ; ces phrases à trous serviront de test aux autres.

Là où un apprentissage en accès libre est organisé, les fiches peuvent aussi être utilisées à domicile.

Les activités à domicile peuvent être notées à titre informatif, mais ne peuvent être prises en compte pour l'évaluation sommative (bulletin).

Quelles activités à domicile ?

Les activités à domicile peuvent avoir différents buts. Elles sont une occasion d'individualiser l'apprentissage.

But	Exemples d'activités
Activités de suivi ou d'approfondissement	<ul style="list-style-type: none">• Ré-écouter les documents abordés en classe (☛ ci-dessous : "L'écoute à domicile")• Faire des exercices de grammaire• Regrouper le vocabulaire vu, l'illustrer, préparer un exercice pour les autres, l'utiliser dans un petit texte• Mettre au net un texte élaboré au cours• ...
Activités de préparation, de recherche	<ul style="list-style-type: none">• Interviewer les parents, grands-parents... dans le cadre d'un sondage• Faire un collage photos (pour raconter un rêve, un film, une nouvelle qu'on vient de lire...)• Rassembler quelques photos de famille (pour parler du passé...)• Préparer sur un transparent fourni par le professeur les grandes lignes d'un bref exposé• Rechercher des documents relatifs à un thème abordé en classe (revues, Internet...)• Filmer des activités de loisirs• ...

Activités dans les quatre aptitudes	<ul style="list-style-type: none"> • Lire • Ecouter <p><i>Dans ces deux cas, le professeur peut apporter une aide aux élèves en leur distribuant la fiche "Lire/écouter – Ai-je pensé aux stratégies de compréhension ?" (☛ Cahier 2, Annexe 2)</i></p> <p>Ces deux dernières activités sont développées ci-dessous</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rédiger un texte • Pratiquer une activité d'expression orale (à partir de mots-clés) et s'enregistrer <p><i>Dans ces deux cas, le professeur peut apporter une aide aux élèves en leur distribuant la fiche "Ecrire/parler – Ai-je pensé à tout ?" (☛ Cahier 2, Annexe 3)</i></p>
-------------------------------------	--

Lire et écouter à domicile

Tant la lecture que l'écoute de documents sont des moyens de maintenir le contact avec la langue étrangère en dehors de l'école.

Avant d'être proposés à domicile, ils doivent évidemment avoir fait l'objet d'un apprentissage en classe (☛ Cahier 3 : Les quatre aptitudes). Le professeur rappellera quelques conseils tels que :

Conseils pour la lecture	Conseils pour l'écoute
<ul style="list-style-type: none"> • Ne pas essayer de tout comprendre • Eviter le recours trop fréquent au dictionnaire • Lire une partie du texte sans s'arrêter et essayer de faire le point sur ce qu'on a compris • S'arrêter de temps en temps pour prédire la suite • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Ecouter souvent, mais à doses limitées • Persévérer dans la réalisation de la tâche donnée • Comparer ce qu'on a cru comprendre avec le script • Lors de cette comparaison, bien identifier ce qui pose problème, sur quoi on bute • Reprendre l'écoute du passage qui pose problème jusqu'à ce qu'on ait bien compris, puis revenir au script • ...

La lecture à domicile

Les lectures à domicile peuvent être les mêmes pour tous ou différentes. Avant de les proposer, le professeur doit avoir mis les élèves "en appétit de lire".

Phase de motivation (en classe)	<ul style="list-style-type: none"> • Offrir un grand nombre de textes répondant aux intérêts et niveaux des élèves • Laisser les élèves choisir parmi ces textes
--	--

- Suggérer une lecture individuelle lorsqu'on a détecté un intérêt particulier pour tel ou tel sujet
- Suggérer une lecture (individuelle ou collective) parce qu'on veut partager son propre intérêt pour un sujet
- ...

Pour des livres ("graded readers", romans...)

- Demander de lire les deux premières pages et prédire la suite
- Demander de lire une ou deux pages au hasard et imaginer ce qui a précédé
- Demander de noter cinq mots qui semblent revenir souvent dans quelques pages prises au hasard et imaginer une histoire autour de ces mots
- Demander de lire la notice au dos du livre et "poser quelques questions au livre"
- Demander de feuilleter le livre et relever cinq points qui frappent (longueur, typographie, dialogues...)
- ...

Il peut être utile que le professeur

- fixe une échéance.
- rappelle l'échéance fixée
- vérifie où chacun en est et recibler les tâches
- discute des passages qui ont posé problème.

Phase de vérification ou de suivi

Cette phase devrait permettre aux élèves de s'exprimer brièvement sur ce qu'ils ont lu et en ont retiré (☛ Cahier 3, Expression orale, "La narration et la description").

Après une lecture longue, les élèves pourraient :

- Ecrire une lettre au courrier des lecteurs
- Ecrire le texte au dos du livre
- Imaginer une pub pour le livre
- Imaginer comment l'histoire se serait déroulée si... ou imaginer une autre fin à l'histoire
- Raconter l'histoire du point de vue de... ou comparer le livre à un autre
- Présenter le livre dans le cadre d'une "émission TV" ou jouer l'interview de l'auteur
- Concevoir un poster ou illustrer l'un ou l'autre passage par des collages
- Dégager cinq arguments qui pourraient convaincre les autres élèves de lire le livre
- Sélectionner le passage qu'on a trouvé le plus intéressant et expliquer pourquoi
- Expliquer pourquoi ce livre pourrait être (ou ne pas être) un bon film
- Expliquer pourquoi on aime (ou n'aime pas) tel personnage
- ...

L'écoute à domicile

L'écoute à domicile permet aux élèves

- de ré-écouter les documents que le professeur a proposés en classe
- d'écouter d'autres documents en vue de parfaire l'apprentissage initié en classe.

Le professeur peut aussi :

- fournir des tâches
- les accompagner de conseils
- fournir des fiches d'auto-contrôle et les transcriptions des textes d'audition.

4.5. APPRENDRE AILLEURS

L'élève peut également apprendre

- en vacances
- lors d'un séjour ou d'un échange
- lors d'un stage ou d'un job étudiant à l'étranger (dans un bureau, un hôtel, un restaurant,...)

Le professeur essaiera d'exploiter ces expériences lors des activités de classe.

5. LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION

Les technologies de l'information et de la communication

- sont des outils de développement d'accès à l'autonomie et d'individualisation des parcours d'apprentissage (Décret du 24.07.97 sur les Missions prioritaires de l'enseignement)
- enrichissent l'apprentissage
- motivent davantage les élèves que les outils traditionnels.

5.1. LE TRAITEMENT DE TEXTE

Motivation pour écrire

L'élève peut y trouver une plus grande motivation

- par l'aspect plus "vrai" de la présentation ; celle-ci peut aussi être plus élaborée grâce à un logiciel ad hoc
- par une image plus flatteuse de sa propre production
- par la possibilité d'envoyer son texte à d'autres lecteurs ou de le publier, par exemple sur le site internet de l'école (l'élève écrit pour quelqu'un et veille donc à mieux soigner son produit).

Un plus grand investissement de l'élève dans sa production ne peut que déboucher sur un travail de meilleure qualité, et donc sur un meilleur apprentissage.

Ecrire plus et mieux

Le traitement de texte induit par sa technique même une autre manière de rédiger : "l'écriture au kilomètre" permet de se consacrer plus au développement des idées : les corrections sont introduites sans besoin de réaliser des brouillons successifs décourageants ; le correcteur orthographique permet d'assimiler progressivement la graphie correcte des mots ; on évite le retour démotivant de feuilles marquées de rouge. L'outil "synonymes" peut aussi aider à l'enrichissement du vocabulaire de l'élève.

Ecrire des textes formels

Le traitement de texte, associé à la base de données, permet un travail plus intensif et plus "professionnel" sur des textes formels tels que des lettres commerciales. Des banques de présentations standard, de paragraphes types et de phrases ou tournures obligatoires selon les types de documents sont disponibles.

5.2. LE CD-ROM

Les logiciels d'apprentissage

**Compréhension
à la lecture,
compréhension
à l'audition,
grammaire,
vocabulaire,
prononciation**

Les logiciels "fermés" contiennent toutes les données à connaître ou à exercer et les tâches à réaliser.

Leurs avantages :

- individualisation tant du rythme de travail que des activités et contenus abordés par chacun (☛ chapitre 2.1, "Les élèves travaillent entre eux")
- généralement, possibilités intéressantes de s'auto-évaluer et de situer clairement sa progression et l'accroissement de connaissances et de savoir-faire. Le professeur peut également en prendre connaissance et suivre de cette manière l'évolution de chaque élève.

Leurs limites :

- la machine ne "comprend" que ce qu'on y a mis. Aucune réponse non prévue n'est possible.

les logiciels "auteur" offrent des structures d'activités (texte lacunaire, appariement, ...) dans lesquels les professeurs peuvent insérer leurs propres textes et contenus lexicaux ou grammaticaux. Ces logiciels permettent aisément de créer une banque personnelle ou collective d'exercices et d'activités, qui peut constamment être mise à jour et améliorée.

Les logiciels "ouverts" pour élèves leur permettent aussi d'importer (via traitement de texte, scanner, CD-Rom ou Internet) leurs propres textes dans des structures d'exercices ou d'activités prédéterminées.

Les encyclopédies

**Compréhension
à la lecture,
compréhension
à l'audition**

Avec l'équivalent de dizaines de volumes d'information, l'encyclopédie sur CD-Rom est plus qu'une version électronique de l'encyclopédie "papier" :

- elle offre en outre le son et les animations graphiques et vidéo
- elle facilite l'accès à l'information et l'intégration de celle-ci dans des documents qui peuvent encore être retravaillés.

5.3. INTERNET

Les sites consultés

Des ressources illimitées	Une recherche d'information peut commencer dans un dictionnaire, puis s'élargir dans une encyclopédie "papier" ou dans un ouvrage de référence ; la recherche s'assouplit et s'approfondit encore dans une encyclopédie sur CD-Rom. Avec la recherche sur internet, ce sont des ressources potentiellement infinies qui sont accessibles.
Un processus de recherche motivant	De plus, l'information que l'élève trouve lui-même est un élément de motivation : le processus même de recherche a des aspects ludiques et déscolarisés. Ceci postule bien sûr un apprentissage à l'utilisation efficace des moteurs de recherche.
Une information actualisée et diversifiée	Les informations trouvées permettent de comparer différents points de vue sur un même sujet : script des interviews des journaux parlés ou télévisés, extraits ou texte complet de quotidiens du monde entier, publications scientifiques, thèses défendues par des clubs ou des amateurs, ...
Lecture et écoute débouchent naturellement sur l'expression orale...	Une recherche d'information ou de texte est en soi une phase de lecture, parfois d'écoute. Souvent, la langue utilisée est d'ailleurs plus simple que celle des journaux ou des magazines. La comparaison et le choix des documents développent naturellement l'expression orale. La diversité des sources d'information ouvre sur une discussion plus riche et donc une vision plus critique.
...et écrite	L'importation d'extraits via le traitement de texte peut <ul style="list-style-type: none">• offrir une base pour la synthèse d'une question• étoffer, notamment par des exemples, le contenu de divers écrits

Remarques

L'accès aux sites envisagés peut réserver bien des surprises, inhérentes aux deux caractéristiques de l'univers Internet : la liberté à peu près totale d'y mettre ce qu'on veut, et l'absence également à peu près totale de limites. Il peut y avoir une relative difficulté à trouver une information, et la fiabilité de l'information trouvée est extrêmement variable.

Dans un premier temps, et surtout avec des élèves non formés, il est parfois plus profitable d' "aspirer" préalablement une panoplie de sites dans l'ordinateur central et de ne permettre aux élèves que l'accès à ces sites. Ceci évite dispersion et perte de temps, tout en préservant l'intérêt de la recherche individuelle.

Ultérieurement, lorsque l'élève va réellement *en ligne*, le professeur indique quelques sites à visiter. Il peut progressivement élargir la gamme des possibilités. Il est à ce moment fortement conseillé que le professeur réalise à l'avance la recherche lui-même, pour vérifier que "tout fonctionne".

Le site de l'école

La publication peut contribuer à la motivation des élèves pour produire des écrits de qualité (☛ Cahier 3, "Donner un sens à l'écriture" et ci-dessus, "Le traitement de texte") : ils écrivent pour être lus - potentiellement par le monde entier - , et deviennent donc plus soucieux de l'image qu'ils vont donner d'eux-mêmes.

Les textes publiés sur un site du réseau interne (*intranet*) ou sur le site Internet de l'école peuvent également constituer une vitrine importante de la classe ou de l'école. Publier des textes d'élèves sur Internet peut donc naturellement s'inscrire dans un projet, de classe ou d'école.

5.4. LES AUTRES FONCTIONS INTERACTIVES

La communication électronique permet :

- la multiplication des contacts avec des locuteurs de la langue étrangère
- des contacts mieux suivis et plus intensifs, parce que tout à fait ou presque en temps réel
- la correspondance individuelle, la préparation et le suivi d'un échange scolaire, la réalisation d'un échange virtuel.

Le courrier électronique (e-mail) L'échange est nettement plus rapide que par le courrier "papier" traditionnel : l'arrivage du courrier est pratiquement instantané. On peut écrire à plusieurs correspondants en même temps. Chaque élève peut obtenir son adresse électronique (sa "boîte aux lettres"). De plus, le courrier électronique permet d'échanger non seulement du texte, mais aussi du son et des images.

Le téléphone On peut parler avec un ou plusieurs correspondants simultanément.

La visioconférence deux ou plusieurs personnes peuvent se parler et on se voit en même temps.

Remarque

La question du contrôle de la qualité de l'expression orale peut se poser. La problématique a été évoquée au Cahier 1 (La recherche), au Cahier 3 (L'expression orale), ainsi que dans le chapitre "Les élèves travaillent entre eux" du présent cahier.

5.5. QUELQUES SCENARIOS D'UTILISATION

Exemple 1

Groupe 1	Groupe 2
Un à deux élèves par machine se consacrent soit à de la remédiation, soit à du renforcement.	Avec le groupe plus réduit qui reste, le professeur réalise de l'expression orale.

Exemple 2

Groupe 1	Groupe 2
La classe évoque des points d'actualité et décide celui qu'on voudrait creuser.	
Le professeur peut envoyer un ou deux élèves dans la salle cybermédia pour télécharger de l'information.	Pendant ce temps la classe met en commun tout ce qu'elle sait déjà sur le sujet (phase orale, puis synthèse écrite).
Les différents articles sont distribués à des petits groupes qui les lisent. On peut alors :	
<ul style="list-style-type: none">– comparer la diversité des informations sur le même sujet– comparer la diversité des positions des différents journaux sur le même thème– étudier l'évolution de l'approche du problème au cours du temps.	

Exemple 3

La classe va au centre cybermédia. Les élèves ont lu dans une revue scolaire un article sur un fait de société aux Pays-Bas. Ils recherchent des informations supplémentaires dans les différents médias (encyclopédie "papier", CD-Rom, autres revues, Internet). En petits groupes, ils rassemblent l'information, en discutent, puis préparent un "extrait de journal télévisé" sur ce sujet, sous la forme d'un événement récent ou d'une synthèse journalistique sur la question. Ce "journal télévisé" est filmé et présenté sur vidéo aux condisciples. On discute ensemble du contenu, de la langue, du montage, ...
--

5.6. LA VIDEO

Bien que le magnétoscope ne fasse pas à proprement parler partie des technologies de l'information et de la communication, il s'en rapproche par plusieurs aspects, et devrait idéalement faire partie de l'équipement normal d'une classe de langue à côté du cassetophone et de l'ordinateur.

Une séquence vidéo est plus qu'un texte accompagné d'images. Comme tout élément pictural, l'image vidéo est elle-même porteuse de sens. Selon le cas, elle explicite, complète, contredit, ... le texte. La manière d'exploiter une séquence vidéo en classe dépend largement du degré de complémentarité entre l'image et le texte.

Une séquence vidéo peut être utilisée pour :

développer l'expression orale en exploitant l'image

Beaucoup de séquences vidéo offrent une telle quantité d'indices visuels que leur exploitation permet de développer naturellement l'expression orale, indépendamment du degré de compréhension du texte.

Exemples

- Une séquence est montrée sans le son. Les élèves doivent deviner ce qui se passe et ce que les personnages se disent, en se basant sur les événements, les éléments situationnels, les interactions, les regards, ...
- Les élèves entendent la séquence sans la voir (carton sur l'écran). Ils doivent imaginer où la scène a lieu, qui sont les protagonistes, ce qu'ils font, ...

introduire une situation, un thème

Comme une photo ou un associogramme, mais avec un pouvoir d'évocation ou d'illustration plus riche, la séquence vidéo permet d'introduire un thème ou une situation. Ici aussi, l'expression orale se développe naturellement.

Exemple

Les élèves regardent une séquence, puis, selon les besoins, ils décrivent ce qu'ils ont vu, expliquent la situation, imaginent les événements antérieurs, expriment ce que suscite en eux la séquence vue, ...

exercer les stratégies d'écoute et la compréhension à l'audition

L'expression orale pratiquée en vue d'exploiter les indices visuels permet souvent d'introduire du vocabulaire, d'anticiper sur le sens et de faciliter ainsi la compréhension. C'est surtout le cas, lorsque la relation image son est suffisamment directe. (☛ Cahier 3, Comprendre à l'audition, "L'apprentissage des stratégies d'écoute" et "A la découverte du sens")

- Une séquence dialoguée, montrée avec le son, est brusquement arrêtée. Les élèves doivent imaginer ce qu'un des personnages va probablement dire.

préparer une simulation

Les élèves observent une scène dialoguée, proche de celle qu'on veut exercer. Ils en retirent les aspects qui peuvent leur être utiles, par exemple les attitudes, les gestes, les enchaînements, certaines tournures ou expressions, ...

réaliser l'évaluation formative en expression orale Des interactions orales filmées en classe et regardées ensemble permettent de prendre conscience de l'importance des éléments non verbaux de la communication, du niveau auquel on est arrivé et des aspects de l'expression à améliorer, ... (☞ Cahier 3, Expression orale, "L'évaluation formative")

Toutes ces utilisations du magnétophone sont basées sur des séquences courtes. La projection de longues séquences, et a fortiori de films, n'est normalement pas justifiée en classe.

6. LA REMEDIATION

Le professeur établit d'abord un diagnostic en se basant sur les observations faites pendant les activités de classe ou lors d'un entretien avec un élève (☞ Cahier 2, "La prise de conscience").

La remédiation se fait normalement avec l'ensemble de la classe lors de ces activités. Mais parfois, elle nécessite une action plus personnalisée.

Le professeur peut explorer les pistes suivantes :

- **Pour des lacunes ponctuelles**
 - S'il s'agit de problèmes de compréhension de phénomènes linguistiques : expliquer, en d'autres mots que précédemment, ce qui n'est pas compris et éventuellement proposer des exercices supplémentaires
 - S'il s'agit d'un problème d'assimilation de phénomènes linguistiques : proposer des exercices supplémentaires
- **Pour des problèmes de méthode de travail** : explorer avec les élèves les démarches et stratégies décrites dans
 - ☞ Cahiers 3, Les quatre aptitudes
 - ☞ Cahier 4, La langue.
- **Pour un problème de motivation personnelle** : aider l'élève à renouer avec une image positive de lui-même et à se réconcilier avec l'école.

A cet égard, l'intégration d'un élève ou de la classe dans un projet peut être bénéfique (☞ ci-dessous). Le projet permet :

- la réalisation d'actions autres que linguistiques
- la collaboration avec une équipe, dans laquelle l'apport de chacun est valorisé
- un contact autre que purement scolaire avec le professeur
- ...

La réalisation du projet peut être une occasion nouvelle pour l'élève d'apprendre à

- établir un plan de travail
- respecter les consignes, le plan de travail
- rechercher et organiser de la documentation
- se coordonner avec les autres
- ...

ANNEXES

Annexe 1 SEQUENCES DIDACTIQUES

1a Telephoning¹

d'après Business Objectives, Hollett, Oxford University Press, 1996, Unit 2, "Telephoning", pp. 16-181-182

Objectifs

- Commander un produit par téléphone
- Confirmer la commande par écrit

Organisation des activités intégrées

LECTURE	AUDITION	EXP. ORALE	EXP. ECRITE	LA LANGUE
(1) Observer, analyser et comparer des formulaires	(2) Compléter des formulaires sur base de documents proposés à l'audition	(4) Commander par téléphone	(6) Confirmer une commande par écrit	(3) Notions et fonctions utiles dans des conversations téléphoniques, "polite requests" Nombres et alphabet (5) Notions et fonctions pour confirmer une commande

1. Avant l'écoute

Les élèves observent et analysent les deux formulaires proposés ci-dessous ; pour chacun, ils identifient

- le type de formulaire
- les différents éléments du formulaire
- la manière de le compléter (*tick* = ✓).

2. Pendant et après l'écoute

- En écoutant les deux documents proposés à l'audition (voir script ci-dessous), les élèves complètent les deux formulaires : le 1^{er} à l'aide du premier document, le 2^e à l'aide du 2^e. Ensemble, on vérifie les réponses.

¹ Proposé par Huguette HERMANS, AR Saint-Ghislain

Conversation 1

SALES PROSPECT

GALAXY

COMPUTER SUPPLIES

CUSTOMER DETAILS	AREAS OF INTEREST (TICK ✓)
NAME <input style="width: 100%;" type="text"/> COMPANY <input style="width: 100%;" type="text"/> ADDRESS <input style="width: 100%; height: 40px;" type="text"/> FAX <input style="width: 100%;" type="text"/> TEL. <input style="width: 100%;" type="text"/>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> FIRESAFE CABINETS BZ 9 <input type="checkbox"/> BZ 10 <input type="checkbox"/> BZ 11 <input type="checkbox"/> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> ACTION NECESSARY (TICK ✓) SEND BROCHURE/ SALES LITERATURE <input type="checkbox"/> SEND QUOTE <input type="checkbox"/> ARRANGE A SALES VISIT <input type="checkbox"/> PHONE BACK <input type="checkbox"/> </div>

Conversation 2

ORDER REQUEST

GALAXY

COMPUTER SUPPLIES

QUANTITY	DESCRIPTION	REF. NO
	<i>PHOTOCONDUCTOR UNITS</i>	

ACTION NECESSARY	ORDER RECEIVED BY
CONTACT NAME <input style="width: 100%;" type="text"/> COMPANY <input style="width: 100%;" type="text"/> ADDRESS <input style="width: 100%; height: 30px;" type="text"/> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-top: 2px; font-family: monospace; font-size: 0.8em;"> 111 RUE DU CLAMART 78140 VELIZY-VILLACOUBLAY FRANCE </div>	NAME <input style="width: 100%;" type="text"/> <input type="checkbox"/> FAX <input type="checkbox"/> E-MAIL <input type="checkbox"/> LETTER <input type="checkbox"/> PHONE <input type="checkbox"/> URGENT

"Tapescripts"

3a	3b
<p>A Galaxy Computer Supplies. B Overseas Sales Department, please. A <u>The lines are busy. Will you hold?</u> B Yes. A <u>The line's free now. I'll put you through.</u> C Overseas Sales. <u>Lynne Noon speaking.</u> B Good morning. I'm interested in your firesafe cabinets. Do you have a sales office in Spain? C I'm afraid we don't, but I can arrange for a sales visit from our agent. B No, no. That's not necessary. Could you <u>quote</u> me a price for 20 BZ11 cabinets, CIF Cadiz? C May I have your name? B Yes, it's José Rosales. That's J-O-S-E, R-O-S-A-L-E-S and my fax number is one, that's the code for Madrid, four three zero, six six eight seven. Could you read that back to me? C One four three oh, double six eight seven. And what company are you with, Mr Rosales? B EVP. C EVP. Right. I'll work out the price and fax a quotation through immediately. B Thank you very much. Good bye.</p>	<p>A Galaxy Computer Supplies. B Extension 143, please. A <u>Hold on.</u> C Overseas Sales. B <u>Could I speak to Mary Thatcher, please?</u> C <u>Who's calling, please?</u> B Christophe Terrien of RGF France. D Mary Thatcher. B Hello. This is Christophe Terrien of RGF. I'd like to <u>place an order.</u> D Certainly Monsieur Terrien. Go <u>ahead.</u> B I'd like six photoconductor units, reference number seven six nine oh five, A <u>stroke K.</u> Do you have them in stock? D Yes, we do. Anything else? B No, that's all. This is an urgent order. D OK. We'll send them <u>straight away.</u> Could you <u>confirm this in writing</u> please, Monsieur Terrien? B Of course. D Thank you very much. B Good bye.</p>

3. Travail sur la langue

- Sur base des "tapescripts", les élèves relèvent les expressions utiles au téléphone ("*The line's busy. Will you hold? I'll put you through...*").
- Selon les besoins, le professeur propose des exercices de rappel et de réactivation de la prononciation des différentes lettres de l'alphabet.
- Sur base de la cassette enregistrée, les élèves notent les mots à épeler et les épèlent à leur tour.
- Par paires, ils se dictent des abréviations (exemples : *FBI, IBM, VIP,...*).
- Le professeur rappelle et réactive les notions suivantes : formuler un numéro de téléphone, de fax, une référence,... Il distingue éventuellement entre *British* et *American English*.
- Par paires, les élèves échangent des numéros de téléphone (privé, école, amis, club sportif,...). + extension aux "polite requests" ("*Could I/you ...? May I ...? Would you ...?*").

4. Expression orale

Simulation par paires sur base des fiches suivantes :

Elève A	Elève B
<p>Vous vendez des ordinateurs. Un client étranger vous téléphone. Répondez à sa demande de renseignements concernant votre ordinateur portable, le NC-200. On vous posera des questions sur</p> <ul style="list-style-type: none">- Vos prix- les délais de livraison- la garantie- les remises- vos conditions de paiement <p>Vous pouvez marquer votre accord ou votre désaccord avec les demandes du client. N'oubliez pas de noter ce qu'il vous demande.</p>	<p>Téléphonez à un fournisseur étranger pour</p> <ul style="list-style-type: none">- vous fournir 40 ordinateurs portables NC-200- vous donner un prix C.I.F.- vous livrer la marchandise dans un mois- vous donner une garantie de 2 ans- vous faire une remise de 20 %- vous accorder un délai de 60 jours pour le paiement

5. Expression écrite

- Le professeur prépare l'activité en rappelant ou en introduisant quelques formules types du genre "*With reference to..., I am writing to ..., I would be grateful if ...*").
- Ensuite les élèves rédigent une lettre de confirmation de la commande sur base du 2^e document proposé à l'audition.

Annexe 1 SEQUENCES DIDACTIQUES

1b In het station²

D'après KLIPPER 4, Vaarboek, M. Verdonck-Vanderwalle, M. Dahmen, L. Degrande, C. Roelandt-De Cnijf, Van In, 1995, "In het station", p. 24

Objectifs

- Commander un billet au guichet de la gare (compréhension et expression)
- Rédiger un fax pour réserver des places

Organisation des activités intégrées

LECTURE	AUDITION	EXP. ORALE	EXP. ECRITE	LA LANGUE
(2) Billet (4) Billets collectifs	(1) In het station (Klipper 4) (5) In het station (Taalroos 3)	(6) Jeu de rôles au guichet de la gare	(3) Fax	Révision heures, prix, villes,...

1. Audition du dialogue (dans "Klipper 4", p. 24)

Vérification de la compréhension par réponse orale à 6 questions:

- Hoeveel personen nemen de trein?
- Welke trein kan hij nemen om naar Gent te gaan?
- Hoe laat vertrekt hij?
- Op welk spoor komt de trein aan?
- Wat voor kaartje koopt hij?
- Wanneer vertrekken de treinen?

D. In het station



- Dag, meneer ! Twee kaartjes Gent tweede klas, heen en terug alstublieft.
* Vijfhonderdtwintig frank, alstublieft.
- Ik moet toch de trein richting Brugge van negen uur nemen?
* U kunt ook de trein richting Kortrijk van tien voor negen nemen. Die stopt ook in Gent.
- Dat is goed. Op welk spoor komt hij aan, alstublieft?
* Op spoor vier.
- Dank u vriendelijk!

² Proposé par Anne VANDERSANDE, AR Jean Absil, Etterbeek

2. Lecture du billet de train

Vérification de la compréhension par réponse orale à 7 questions:

- Uit welke stad vertrekt de reiziger?
- Waar gaat hij naartoe?
- Wanneer koopt hij zijn kaartje?
- Hoeveel kost de reis?
- Krijgt hij een korting?
- Wat symboliseert de "B"? Hoelang is het kaartje geldig?



3. Rédaction d'un fax à la Gare centrale pour réserver un voyage collectif

Il s'agit de réutiliser par écrit, des éléments utilisés oralement lors des vérifications de la compréhension dans les exercices ci-dessus.

Stuur maar een fax op naar het Centraal Station om een groepsreis te bespreken.

Datum: 24-10-96
Bestemming: Antwerpen
Aantal: 113 + 4 begeleiders
School: Athénée Royal de Koekelberg

4. Prise de connaissance des 2 billets collectifs donnés à la gare

Vérification par réponse à 9 questions:

- Uit welke stad vertrekken de reizigers?
- Waar gaan ze naartoe?
- Wat voor kaartje is dat? (2 elementen)
- Waar en wanneer wordt het kaartje gekocht?
- Hoeveel personen betalen?
- Is er een korting?
- Hoeveel wordt er betaald?
- Wanneer vertrekt de groep?
- Hoe heet de groep?

154331752693
BRUSSEL CENTRAAL

22/10/1996 01:24
G21



GROEPSBILJET

Geldig voor een reis

HEEN EN TERUG

CONTROLE IN DE TREIN

Van : ZONE BRUSSEL
Naar : ZONE ANTWERPEN

Reële aantal reizigers : *M3*

op : 24/10/1996

Controle 2410020906

Handtekening groepsverantwoordelijke

106 BETALENDE REIZIGERS

Totale samenstelling van de groep : *M3* reizigers

Onze Algemene Vervoersvoorwaarden zijn van toepassing. Info in onze stations.

2e KLAS

Red. : 60%
84413845

154331752693
**19080 BEF **19080 BEF

154331752895
BRUSSEL CENTRAAL

22/10/1996 01:30
G26



BINNENLANDS VERKEER

CONTROLEBILJET VOOR GROEPSBILJET 154331752693

DE TREIN IS

Geldig op : 24/10/1996

ALTIJD EEN

NAAM VAN DE GROEP : ATHENEE ROY. KOEKELBERG

BEETJE REIZEN

Aantal controlebiljetten : 112

2e KLAS

Onze Algemene Vervoersvoorwaarden zijn van toepassing. Info in onze stations.
84413847

5. Audition d'un document extrait de TAALROOS 3, R. Decoux, M. Snaepen, E. Lemaire, N. Estorez, Didier-Hatier – Hachette Education, Namur, 1993, "Luister 1", p. 37.

Il s'agit d'une série d'annonces par haut-parleur faites

- à la gare
- dans le train.

Certaines de ces annonces peuvent concerner le groupe d'élèves. Lesquelles?

"Je gaat met je school naar Antwerpen. Wat zijn de berichten die voor jouw groep bestemd zijn?"

Les élèves répondent oralement.

Script

Dames en heren, het restaurant bevindt zich in het derde rijtuig. Het restaurant is open tussen 11.30 en 14 uur.

Dames en heren, over enkele minuten rijdt het Transeurop Express Memling het station binnen. Reizigers voor Antwerpen en Nederland worden verzocht in de drie rijtuigen vooraan over te stappen. Hebt u niets vergeten in de trein?

De IC-trein komende van Charleroi, aankomst voorzien 13.42, rijdt het station binnen, spoor 5.

Trein in doorrit – gelieve zich van de perronboorden te verwijderen.

Mededeling aan de reizigers in de richting Oostende: de IC-trein naar Oostende via Gent van 12.59 heeft een Vertraging van vermoedelijk 20 minuten.

Mededeling spoor 11: de trein naar Hasselt via Aarschot van 14.18 heeft geen 20, maar 30 minuten vertraging.

Mededeling spoor 12: de voor Brugge gereserveerde plaatsen bevinden zich in het tweede rijtuig.

Dames en heren, over enkele minuten rijdt de TEE het station Berchem-Antwerpen binnen. Reizigers voor Antwerpen worden verzocht hier uit te stappen want deze trein rijdt niet over Antwerpen-Centraal.

Mededeling spoor 12: spoorverandering. De IC-trein naar Nijvel van 18.53 zal vertrekken van spoor 8 in plaats van spoor 12.

Dames en heren, wegens technische moeilijkheden wordt onze trein opgehouden. We spannen ons in om u de reis zo vlug mogelijk te laten voortzetten. Wij voorzien een vertraging van vermoedelijk 10 minuten. Gelieve ons te verontschuldigen.

6. Activité préparatoire à une simulation par paires

Chaque élève reçoit une des 2 fiches de rôles et une fiche de vocabulaire. Il en prend connaissance de manière individuelle (max. 2 minutes). Ensuite des paires aléatoires jouent la situation devant la classe.

In het station – Een kaartje kopen	
Elève A – Voyageur	Elève B – Guichetier
<p>A: Tu commences – salue</p> <p>A: un billet aller-retour pour Brugge, 2^e classe. Prix?</p> <p>A: réduction étudiant?</p> <p>A: OK. 17 ans</p> <p>A: oui (montre)</p> <p>A: payer par bancontact?</p> <p>A (fais le code)</p> <p>A: prends congé – merci</p>	<p>(L'élève A commence)</p> <p>B: salue et offre tes services</p> <p>B: prix = 520 BEF</p> <p>B: moins de 26 ans > moins 40 %</p> <p>B: montrer carte d'identité</p> <p>B: 520 BEF moins 40 % = 312 BEF</p> <p>B: oui - faire son code (= <i>intoetsen</i>)</p> <p>B: donne billet</p> <p>B: prends congé</p>
In het station – Een kaartje kopen	
<p>Eén enkel kaartje naar ..., a.u.b.</p> <p>Enkele reis naar ..., a.u.b.</p> <p>(Heen en) terug, a.u.b..</p> <p>retour</p> <p>de korting</p>	<p>Un billet simple pour ..., s.v.p.</p> <p>aller et retour, s.v.p</p> <p>la réduction</p>
Expressions utiles	
<p>Wilt u herhalen, a.u.b.?</p> <p>Kunt u langzamer spreken, a.u.b.?</p> <p>Kunt u luider spreken, a.u.b.?</p> <p>Wat bedoelt u?</p> <p>Wat betekent dat?</p> <p>Sorry</p> <p>Hoezo?</p>	<p>Voulez-vous bien répéter, s.v.p.?</p> <p>Pouvez-vous parler plus lentement, s.v.p.?</p> <p>Pouvez-vous parler plus fort, s.v.p.?</p> <p>Que voulez-vous dire?</p> <p>Qu'est-ce que cela signifie?</p> <p>Pardon</p> <p>Comment cela?</p>

7. Simulation par paires

Une moitié de la classe reçoit la fiche de rôle A, l'autre la fiche de rôle B. Chaque élève prend connaissance de sa fiche (max. 2 minutes). Ensuite des paires aléatoires jouent la situation devant la classe.

Elève A	Elève B
<p>Tu es étudiant. Tu as 17 ans. Tu voudrais te rendre à Ostende pour rejoindre quatre copains.</p> <p>Tu te rends à la gare. Tu t'informes</p> <ul style="list-style-type: none">- sur le prix d'un billet (aller seul et aller-retour, 2^e classe)- si tu n'as pas intérêt à prendre un billet collectif pour le retour- s'il y a des réductions pour étudiants- si tu peux payer par Bancontact <p>Si le prix ne dépasse pas 800 frs, tu prends un billet.</p>	<p>Tu travailles au guichet d'une gare.</p> <p>Informations utiles :</p> <ul style="list-style-type: none">- les personnes de moins de 26 ans ont droit à une réduction de 40% ; les groupes (10 personnes minimum) également. On ne peut pas cumuler les deux réductions!- En cas de réduction individuelle, tu es toujours obligé de vérifier l'âge- Les voyageurs peuvent payer par Bancontact- Ostende aller-retour : 720 frs (sans réduction) <p>La Direction des Chemins de Fer insiste pour que son personnel soit serviable.</p>

Annexe 1 SEQUENCES DIDACTIQUES

1c A l'hôtel³

*d'après DEUTSCH KONKRET 1, Neuner, Desmarets, Funk, Krüger, Scherling,
Langenscheidt, München, 1983, Lektion 8B.*

Durée : 2 périodes

Objectifs

- Lire la lettre d'un client relative à une réservation et transcrire sur une fiche d'hôtel les éléments importants de cette lettre
- Confirmer par écrit la réservation du client et lui décrire l'itinéraire pour arriver à l'hôtel à l'aide d'un plan détaillé fourni en annexe de la lettre
- Réagir à un appel téléphonique du client qui s'est égaré en ville et lui indiquer le chemin à suivre en fonction du plan.

Organisation des activités intégrées

LECTURE	AUDITION	EXP.ECRITE	EXP.ORALE	LA LANGUE
(1) Lire la lettre de réservation d'un client à un hôtelier avec transcription des éléments sur une fiche d'hôtel		(3) Rédiger une lettre de confirmation de la réservation à l'attention du client avec indication de l'itinéraire à suivre (voir plan annexé à la lettre)	(5) Conversation téléphonique entre le client et l'hôtelier	(2) Revoir <ul style="list-style-type: none">- les consignes de présentation d'une lettre- le vocabulaire spécifique à la lettre de confirmation (4) Revoir <ul style="list-style-type: none">- les fonctions permettant de rassurer le client- les expressions utiles pour indiquer le chemin

³ Proposé par Gaston Georges, ITCF Etienne Lenoir, Arlon
Programme de langues germaniques – Cahier 5 : Les situations d'apprentissage

1. Comprendre à la lecture

L'élève doit être capable de comprendre les éléments essentiels de la lettre de réservation qui suit et de les transcrire sur la fiche d'hôtel ci-après.



Fiche d'hôtel à compléter

PERSONALIEN	
NAME	
VORNAME	
ADRESSE	
POSTLEITZAHL	
STADT	
LAND	
TELEFON	
RESERVIERUNG	
ANKUNFTSTAG	
ABREISEDATUM	
ZIMMER	
GÄSTE	

2. S'exprimer par écrit

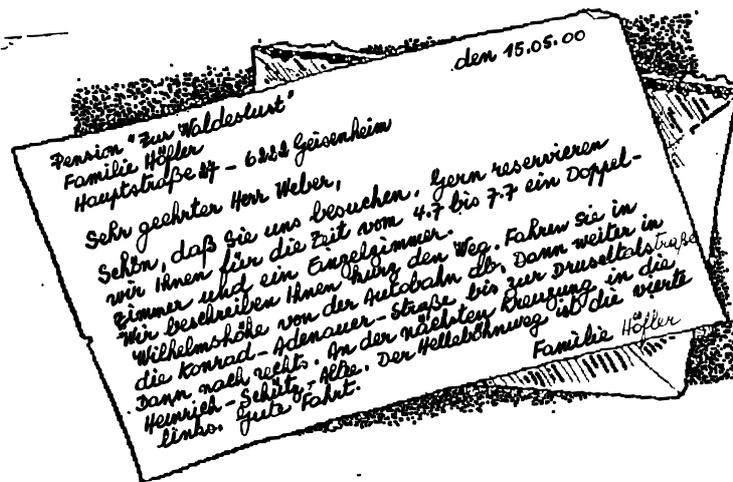
Les élèves sont invités à rédiger la lettre de confirmation de la réservation ainsi que la description précise de l'itinéraire à respecter pour arriver à l'hôtel (☞ plan à la page suivante).

Le professeur rappellera les consignes à respecter pour la rédaction d'une lettre.

Les élèves pourront également utiliser les expressions propres aux lettres de réponse et celles spécifiques à l'indication du chemin.

Cette lettre sera adressée à Frank WEBER – Volgerstr. 4 – 8500 Nürnberg.

Voici une suggestion de réponse.

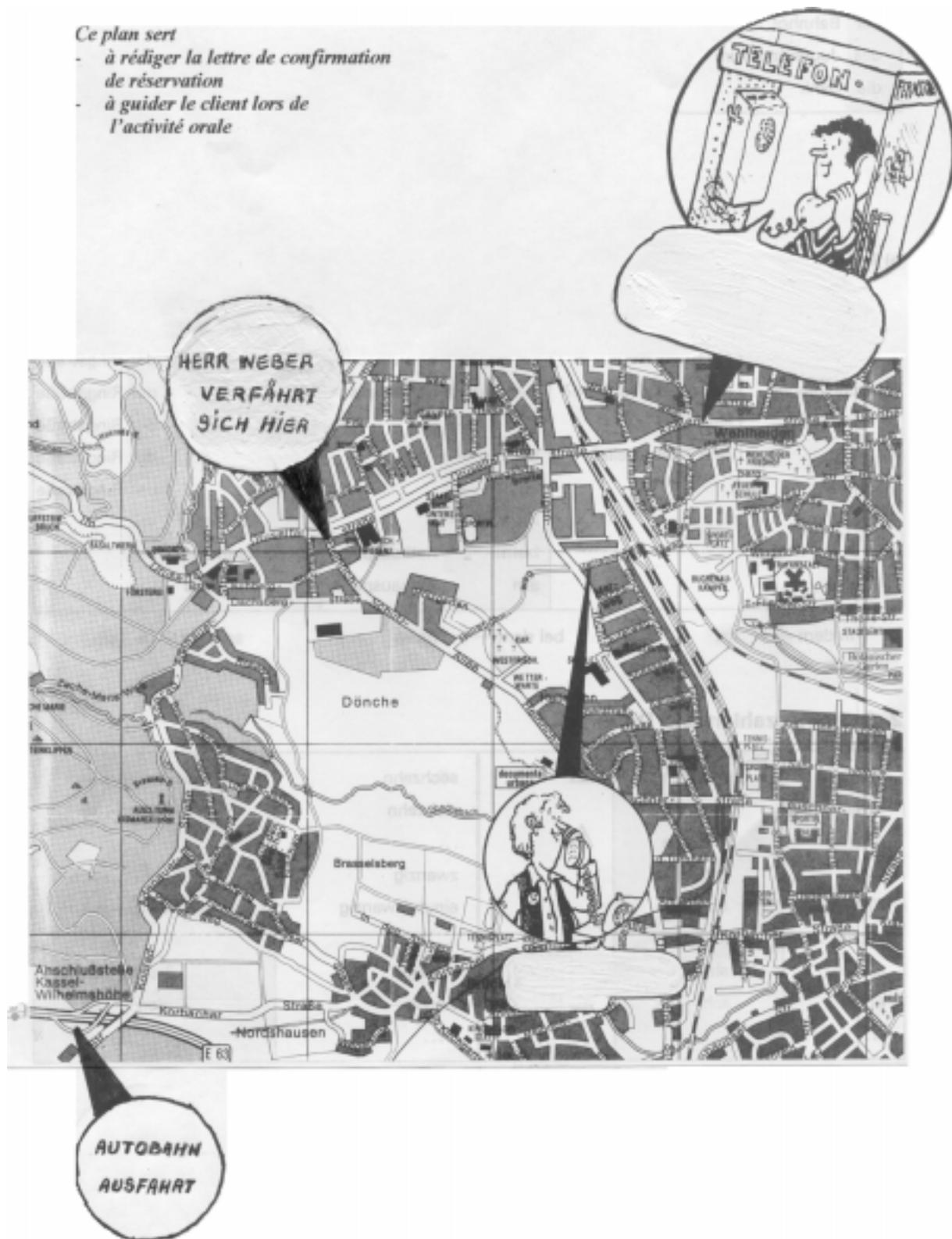


3. S'exprimer oralement

Conversation téléphonique entre le client qui s'est égaré et l'hôtelier qui lui explique le chemin pour arriver à l'hôtel.

Ce plan sert

- à rédiger la lettre de confirmation de réservation
- à guider le client lors de l'activité orale



Annexe 1 SEQUENCES DIDACTIQUES

1d Postuler un emploi ⁴

Objectifs

- comprendre des offres d'emploi
- rédiger un CV
- simuler une interview d'embauche

Organisation des activités intégrées

LECTURE	AUDITION	EXP.ECRITE	EXP.ORALE	LA LANGUE
(1) "Applying for a job" : lire les petites annonces		(2) Rédaction d'un curriculum vitae	(4) Interview d'embauche (travail par paires) (5) Mise en commun du travail réalisé au point (4) ci-dessus, en vue de choisir le meilleur candidat (travail en groupes)	(3) Avant d'aborder l'expression orale, rappel - des formes interrogatives - des mots interrogatifs

1. Comprendre à la lecture (Durée : ± 20 minutes)

Les élèves lisent une série d'offres d'emploi dans le secteur horeca (voir ci-dessous). Cette activité peut être accompagnée d'une brève vérification de la compréhension :

Dans quelle annonce

1. peut-on travailler à mi-temps ?
2. peut-on loger sur place ?
3. les heures supplémentaires sont-elles payées à un autre régime ?
4. travaille-t-on 5 jours par semaine ?
5. exige-t-on les plus grandes compétences professionnelles ?

⁴ Proposé par Françoise Heuse, ITCF Hôtellerie, Spa

2. S'exprimer par écrit (Durée : ± 20 minutes)

Les élèves sélectionnent une de ces annonces. En fonction de l'annonce retenue, ils rédigent leur CV : informations personnelles, compétences professionnelles, compétences linguistiques, autres informations utiles.

Le professeur met à leur disposition des lettres modèles et des listes de vocabulaire et d'expressions.

3. Préparation de la communication orale

Chaque élève remet son CV à un condisciple (le futur employeur potentiel) avec lequel il va travailler oralement. Le professeur remet alors

- à une moitié des élèves une fiche mémo – candidat (voir ci-dessous). Elle va permettre au candidat de se préparer à l'interview. Cette fiche est une base de discussion et peut être allongée ou modifiée par le candidat en fonction de l'emploi sollicité ou de sa personnalité. Le candidat doit se préparer à donner des informations ne figurant pas sur son CV et à poser des questions à l'interviewer
- à l'autre moitié des élèves une fiche mémo – employeur (voir ci-dessous). Les éléments repris sur cette fiche peuvent également être modifiés et adaptés par le futur "employeur". Celui-ci prépare donc l'interview sur base de cette fiche mémo d'une part et sur base du CV du candidat d'autre part. L'interviewer doit se préparer à obtenir d'autres informations que celles déjà reçues par écrit.

Fiche mémo "APPLICANT"	Fiche mémo : "JOB INTERVIEWER"
Driving licence – car	Name
Work experience	Address
Referees	Age
Foreign languages	Nationality
Health problems (back pain, allergies...)	Marital status
Timetable requirements	Education
Hobbies	Qualifications
Family	Previous experience
Special requirements	Referees
Questions	Foreign languages
Salary ?	Hobbies
Timetable ?	Driving licence – car
Accommodation ?	Health (problems)
Other members of staff ?	Smoker – non smoker
The job : tasks ?	Be prepared to answer questions about
Location of the restaurant ?	Salary / bonus / overtime
	Timetable
	Job
	Staff
	Type of hotel / restaurant
	Location of the hotel / restaurant

Chaque élève prépare son rôle individuellement. Le temps de préparation doit être fixé d'avance et limité pour tous (par exemple 10 minutes).

Avant d'aborder l'activité orale, il peut en outre s'avérer utile d'aborder avec les élèves les prérequis nécessaires (ici, par exemple : les mots interrogatifs, les formes interrogatives).

4. Communication orale (1) : réalisation de l'interview (Durée : ± 40 minutes)

Les élèves réalisent l'interview d'embauche dans une simulation par paires. Pendant l'interview, le "futur employeur" remplit une fiche à l'aide de mots clés.

Lorsque chaque paire a terminé la première interview, les élèves échangent leur rôle en passant par une nouvelle phase de préparation, pendant laquelle chacun se prépare brièvement à son nouveau rôle.

5. Communication orale (2) - facultatif

Lorsque les simulations par paires sont terminées, on peut organiser une simulation commune à l'ensemble de la classe. Cinq élèves sont choisis pour endosser chacun le rôle de patron de chaque établissement. Chaque "patron" va rassembler tous les élèves ayant postulé un emploi dans "son" établissement et va les interroger (avec ou sans leur CV comme support) afin de distinguer quel candidat convient le mieux pour l'emploi vacant. Les élèves qui ne sont pas impliqués dans le sous-groupe interrogé peuvent aider le patron à prendre une décision à la fin des entretiens.

Applying for a job

Here are some advertisements
for staff vacancies
in restaurants :

Two waiters

required (male / female)
to work in our 4 star hotel restaurant.
Applicants should have previous experience
in a large restaurant. A six day week is
worked.

Apply :
Personnel Manager, The Royal York Hotel –
Harrogate Road – York

Central College of Education Cathedral Street Glasgow 3PE 5DE

Cooks

Required for kitchens serving staff and
students at College of about 1000 students.

Weekly wage for 40 hour week £49.32.
Weekend rates and overtime payable at high
rates.

Part-time appointments will be considered.
Applications to Catering Manager in writing,
stating age, experience and qualifications, and
the names and addresses of two referees ; or
by telephone : 01 734 984, ext. 32

EXECUTIVE CHEF MALE / FEMALE

required. Permanent position. Live-in.
Excellent wages and conditions. End
of season bonus

**Apply manager or tel.
King James Hotel,
Princes Street, 225,
Edinburgh.**

EXPERIENCED WAITERS / WAITRESSES

references required for small restaurant.
Five nights, 7.00 pm to 1 am/ Good salary.
Ring Mr Page 04 532 562
or apply to :

**Mr J. Page,
The Country Village Restaurant,
Nelson Street,
Hull**

EXECUTIVE CHEF required for
5 star Country House Hotel /
Restaurant in Yorkshire.

Applicants must have first class
qualifications.

This is an excellent opportunity for
an ambitious and professional Chef,
as the hotel is owned by one of the
country's most prestigious restaurants.

Excellent remuneration.

Apply in writing :

*Mr M. Read, Royal Scot Restaurant,
Churchill Drive, Ilkley.*

Annexe 2
EXEMPLES DE PROJETS

2a
Faire découvrir sa ville à des étrangers⁵

Projet réalisé dans le cadre d'un échange avec des jeunes de Grande-Bretagne

N°	Compét. Phases	Activités d'apprentissage	Documents
1	Lire Parler	Le professeur définit l'objectif : faire découvrir sa ville à de jeunes Anglais. Les élèves commencent par lire le texte mentionné ci-contre, qui est une promotion de la ville de Plymouth. Ils associent les photos au texte. Ils justifient leur choix.	Channel 6, Unit 14
2	Recherche de documents	A domicile, les élèves recherchent de la documentation en langue étrangère et en langue maternelle.	Dépliants, journaux, magazines...
3	Collecte d'idées	Sur base des documents en français, les élèves rassemblent des idées pour vanter leur ville et attirer le touriste.	
4	Lire : collecte d'éléments linguistiques	Le professeur ajoute le document mentionné ci-contre (un guide touristique) aux documents que les élèves ont pu trouver en anglais. Les élèves dégagent de ces divers documents les expressions, les structures et le vocabulaire nécessaires à la poursuite de l'objectif.	Snapshot Starter, Project 2
5	Ecoute : collecte de slogans	Les élèves écoutent et visionnent des publicités pour une ville. Ils en dégagent des slogans.	Cassettes audio et vidéo
6	Parler	Activité par paires : à l'agence de tourisme. Un élève joue l'employé de l'agence, l'autre celui qui s'informe : <i>Are there any discos ? How can I get there ? Do you know a good hotel ?...</i>	
7	Ecrire	Les élèves réalisent des posters pour présenter leur ville.	
8	Parler	Ils présentent leur poster aux autres.	
9	Perspective	Ils préparent une vidéo qui sera présentée ultérieurement aux condisciples anglais.	

⁵ Projet proposé par Jacques Delhaye, AR Ciney

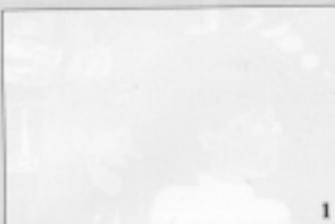
UNIT
14

PART A

Learning new words

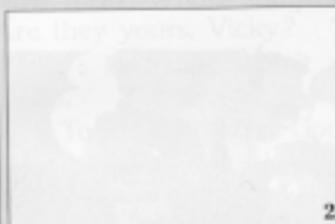
What does it mean?

COME TO PLYMOUTH!



1

Have you got any plans for the summer? What are you doing next weekend? Why don't you come to Plymouth?



2

In the evening, have a quiet dinner with a bottle of French wine.

If you don't like big hotels, stay at a bed and breakfast.



4

Come to Plymouth for your next holiday!



5

And don't forget your sunglasses. The sun often shines in Plymouth!



A



B



C



D



E

PRACTICE

- Read the poster about Plymouth, then look at the photos.
- Listen to the new words :
(plans, stay at, dinner, French wine, little villages, country, sunglasses).
- Where do the photos go ?

Programme de langues germaniques – Cahier 5 : Les situations d'apprentissage

48

Project ② Snapshot of my town

Imagine Daniel is an exchange student in your class. Make a 'rough guide' for him of things to do in your town. Collect photographs and advertisements and write some information about each place.

Write about interesting places to go to.

A popular place to visit is Brighton Pier. On the pier there are gift shops, an amusement arcade, a café and a funfair. A lot of young people hang out there, especially in the evening.

Name the best place to go shopping.

If you like shopping, go to The Lanes in the centre of town behind the Tourist Information Office. There are lots of boutique and antique shops, but there are some interesting second-hand clothes shops near there too.

Write about a good place to eat.

The Hot Café is the name of a café where you can eat, drink and listen to music. It's open every evening. The cappuccinos and snacks there are excellent.

Name the best clubs or discos to go to. Which night of the week is best?

There is a good club with live music called The Loft. They play all sorts of music, especially blues and jazz. It is open every evening but the best night is Friday night.

THE LOFT
 Excellent live music
 Blues, jazz guitar and
 classical
 Every evening
 Tel: 01273 272824

The HOT Café
 • Conversation
 • Cappuccino
 • Jazz
 • Snacks
 Take your pick at
 The Hot Café
 Old Ship Beach
 Brighton
 Tel: 01273 825812
 Open 7.30 p.m. till late

DIARY
 Brighton
 Brighton
 Brighton

Annexe 2
EXEMPLES DE PROJETS

2b
Accueil au cours de personnes étrangères résidant ou de passage en Belgique

Phases du projet

- Qui inviter ? Dans quel but ?
- Lettre d'invitation
- Accueil, organisation, répartition des tâches
- Contacter le chef d'établissement
- Visite : accueil, prise en charge
- Interview
- Remerciements
- Présentation des résultats (à qui ? comment?)
- Evaluation du projet, *debriefing*
- Lettre de remerciements

De ce plan général se dégagent les possibilités d'objectifs et d'activités langagières :

- rassembler des documents relatifs à la profession, au pays, etc. des personnes que l'on se propose d'inviter
- s'informer et s'entraîner à l'écoute : lire et écouter des documents traitant des sujets que l'on veut aborder
- écouter et visionner des interviews et en élaborer
- se documenter sur les problèmes parallèles en Belgique pour informer les invités
- rédiger une lettre d'invitation avec présentation du projet et explication de la démarche
- revoir les formules d'accueil, de remerciements, les stratégies de communication (demander de préciser, de répéter...)
- ...

Différents thèmes peuvent être traités par des petits groupes d'élèves.

Annexe 2

EXEMPLES DE PROJETS

2c

Visite d'une entreprise ou d'une usine de montage ⁶

Phases du projet

- Où se rendre ? Dans quel but ?
- Lettre de demande ou appel téléphonique.
- Organisation, répartition des tâches ;
- Contacter le chef d'établissement et les collègues de cours pratiques concernés ;
- Visite ;
- Interview sur base d'un questionnaire ;
- Remerciements ;
- Présentation des résultats (à qui ? comment ?)
- Evaluation du projet, *debriefing* ;
- Lettre de remerciements.

De ce plan général se dégagent les possibilités d'objectifs et d'activités langagières :

- Les élèves prennent contact (par téléphone ou par écrit) avec l'usine ou l'entreprise et demandent si une visite est possible ; ils en déterminent les modalités pratiques (jour, heure, ...).
- Eventuellement, ils rédigent une confirmation écrite.
- Ils prennent les renseignements pratiques pour s'y rendre (car, train, prix, ...).
- Le professeur et les élèves préparent un questionnaire ; ils préparent aussi quelques mots de salutation et de remerciements.
- Lors de la visite, les élèves
 - répondent aux questions grâce aux explications fournies ;
 - posent, si nécessaire, des questions supplémentaires ;
 - demandent de la documentation.
- Les étudiants remercient oralement sur place.
- Ils rédigent une lettre de remerciements.

Ces démarches impliquent :

- l'utilisation de formules de salutations, de remerciements, ...
- la formulation des questions
- l'emploi de stratégies de communication (demander de répéter, de préciser, de parler plus lentement,..)
- la rédaction de petites lettres
- ...

Annexe 2

⁶ Proposé par Annick Hurion, ITCF Henri Maus, Namur

EXEMPLES DE PROJETS

2d

Mettre sur pied un hôtel-restaurant fictif et réaliser un support vidéo⁷

Emergence du projet

Les élèves sont associés à toutes les prises de décision et à toutes les phases de préparation et de réalisation du projet. Cela implique une discussion à propos de :

La définition des objectifs	A quels résultats concrets veut-on parvenir ? Que veut-on produire ? Il faut déterminer les activités, les situations à filmer, les documents que l'on veut créer.
La définition des contenus	Des activités et des documents que l'on veut réaliser découleront une série fonctions et notions à maîtriser et d'activités.
Les modalités de réalisation	Comment va-t-on préparer les simulations et les documents ? Qui fait quoi ? (répartition des tâches, travail par paires ou travail de groupes) Avec quels outils et quels documents ? Quel est le rôle du professeur ?
Organisation matérielle et horaire	Où va-t-on filmer ? (réception de l'hôtel didactique, cuisine de restaurant, en extérieur ?) Quand va-t-on filmer ? (suivant l'horaire des élèves en pratique cuisine, salle ?) Qui est impliqué ? (collaboration avec les professeurs de pratique ; connaître à l'avance le menu du jour afin de préparer les jeux de rôle en classe) Comment ? (prévoir le matériel : caméra, micro, ... et les déplacements en-dehors de la classe)

Phases du projet

Voici quelles pourraient être les phases principales phases du projet.

1. **Elaborer, par paires, un dépliant** publicitaire présentant un hôtel sur base de documents divers et en utilisant le dictionnaire.
2. **Présenter oralement différents hôtels** sous forme de jeux de rôle :
 - Chaque apprenant "se choisit" un profil de client potentiel (caractéristiques personnelles, exigences, desiderata, ...). Il le note sur une fiche.

⁷ Proposé par Françoise Heuse, ITCF Hôtellerie, Spa

- Chacun lit à voix haute sa fiche de "client" à l'attention des autres (des hôteliers).
 - L'"hôtelier" qui croit avoir mis sur pied l'hôtel qui convient au "client" se manifeste et présente son établissement.
3. **Simuler des situations à l'hôtel.** Les élèves imaginent des situations possibles. Ils élaborent, par deux, trois ou quatre, un schéma de conversation; ils répètent la conversation plusieurs fois avant de la jouer à la réception de l'hôtel didactique.
 4. **Commenter une préparation culinaire** en cuisine sur le modèle des émissions télévisées.
 5. **Assurer le service au restaurant.** Une partie des élèves, travaillant en pratique salle, servent dans la langue-cible l'autre moitié du groupe qui joue le rôle des clients étrangers. Ici aussi, on imagine et on répète préalablement en classe une série de situations possibles dans le contexte "service au restaurant".
 6. **Debriefing – Evaluation formative** : sur base de la cassette vidéo, d'un questionnaire d'auto-évaluation, d'une discussion commune.

Activités langagières possibles

1. Lecture sélective de prospectus d'hôtel ou de sites publicitaires sur Internet (repérer des slogans, décrire les chambres d'hôtel, les services, ...)
2. S'exercer à se présenter oralement
3. S'entraîner à la compréhension à l'audition : conversations à la réception et au restaurant
4. Ecouter ou lire des recettes culinaires afin de se familiariser avec le vocabulaire nécessaire pour décrire la confection d'un plat
5. La réalisation du projet

Gestion du travail

A chaque phase de la préparation et de la réalisation, les élèves sont amenés à gérer leur travail sans l'intervention constante du professeur. Il leur faudra souvent plus de temps que ce qui aura été prévu pour aboutir à un résultat. En effet, ils doivent apprendre à négocier entre eux, à faire des choix et à se mettre d'accord.

Cette gestion du travail et ces discussions de classe ne se font certainement pas spontanément en langue-cible mais le professeur peut servir de stimulus en utilisant lui-même la langue étrangère dans chaque situation.

Ce qui motive essentiellement les élèves dans la réalisation du projet, c'est le fait d'aboutir à un résultat concret : préparer les commentaires d'une recette et la réaliser en cuisine, simuler une situation et la filmer, ...

La relation professeur- élèves et élèves-élèves se modifie progressivement : la solidarité se renforce lorsqu'on travaille dans un esprit constructif et avec un but commun.

Le debriefing, l'évaluation formative

Qu'évalue-t-on ?

1. La manière dont le projet a été préparé et réalisé
2. Son apport sur le plan de l'apprentissage de la langue
3. Ses autres apports : relations au sein de la classe, créativité, audace, sens des responsabilités, ...

Comment ?

1. En visionnant le document vidéo
2. Par une discussion avec les élèves
3. Par une fiche d'évaluation ➡ Cahier 2, annexe 4

AUTRES POSSIBILITES DE PROJETS

dans le secteur hôtellerie

(avec élaboration éventuelle d'une cassette vidéo)

1. En début d'année, examiner avec les élèves les contenus linguistiques du programme ou la table des matières du manuel de base utilisé et leur faire interviewer un hôtelier-restaurateur concernant ses contacts avec la clientèle. Cette activité peut faciliter chez les élèves une meilleure prise de conscience des tâches et des besoins linguistiques utiles à leur future profession.

2. Rédiger un prospectus publicitaire présentant un hôtel fictif et décrire cet hôtel devant la classe (sous forme de jeu de rôle visant à trouver des clients intéressés par leur hôtel).

3. Préparer des simulations à la réception d'un hôtel (réceptionniste – client) avec deux groupes d'élèves ayant travaillé séparément sur une série de situations habituelles ou imprévues. (check-in, paiement, réclamations, demandes particulières,...)

4. Présenter une "émission culinaire" (recette) en cuisine.

5. Préparer en cuisine un plat sur base d'une recette vue au cours de langue (voir ateliers) (ex : Christmas Pudding – shortbread - ...)

6. Préparer en collaboration avec le professeur d'œnologie une dégustation dans la langue cible.

7. Inviter une personne à dîner au restaurant de l'école en préparant chaque étape de la visite dans la langue cible : lettre d'invitation, traduction des menus proposés, confirmation écrite par lettre, fax ou e-mail, ou par téléphone, accueil du client, service à table, conversation, remerciements, ...

8. Inviter un groupe de personnes (p. ex : une classe d'une autre école) à un repas à l'école et effectuer tout le service dans la langue cible.

9. Planifier une journée d'excursion dans une ville étrangère : déterminer en groupe les activités possibles sur place, prendre les contacts nécessaires à l'organisation de la journée, envisager ensemble les besoins linguistiques en fonction des situations possibles ou probables. Exploitation ultérieure de cette activité en classe.

10. Planifier un voyage à l'étranger en effectuant des recherches sur l'Internet : recherche d'informations sur les possibilités d'hébergement (comparer les hôtels, les prix,...), les activités possibles, les attractions touristiques, le climat, ... Discussions et prises de décision en groupe sur base de grilles à compléter ...

11. Sur base d'informations culturelles ou culinaires, collectées dans divers documents accessibles en classe (menus étrangers, prospectus touristiques, articles de magazine ou manuels), élaborer avec les élèves un jeu de l'oie avec des questions portant sur la nourriture et les habitudes alimentaires dans certaines régions, certains pays d'Europe ou du monde.

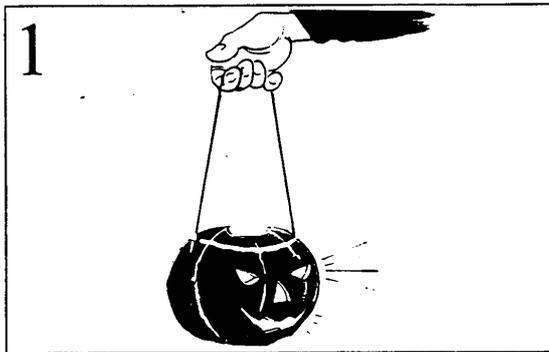
12. Présentation de l'école : bâtiments, cours, élèves, environnement, interviews de quelques personnes sur cassette vidéo ou élaboration d'un site ou d'une page internet.

13. En s'inspirant de séries étrangères typiques, telles que "Lindenstraße" ou "Eastenders", réaliser une série de sketches dans lesquels les élèves retrouvent toujours le même rôle typé (patron bougon, cuisinier stressé, ...) et font partie d'une famille gérant un hôtel-restaurant ou de la clientèle habituelle de l'établissement. Cela demande beaucoup d'imagination de leur part puisqu'ils doivent se créer un personnage type. Cela permet aussi d'inventer dans le contexte hôtelier une série de jeux de rôle dans des situations types mais aussi inhabituelles ou cocasses.

Annexe 3
ATELIERS LINGUISTIQUES

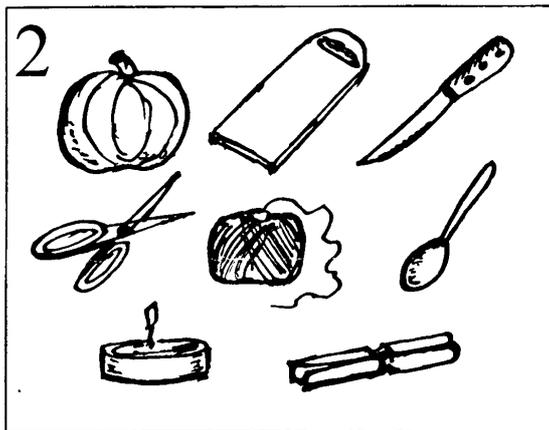
EEN HALLOWEEN LANTAARN

A. Le professeur présente l'activité ainsi que le résultat final en les situant dans le contexte Halloween.



Met Halloween maken de jongeren lantaarns waarmee ze van huis tot huis gaan om snoep te vragen.

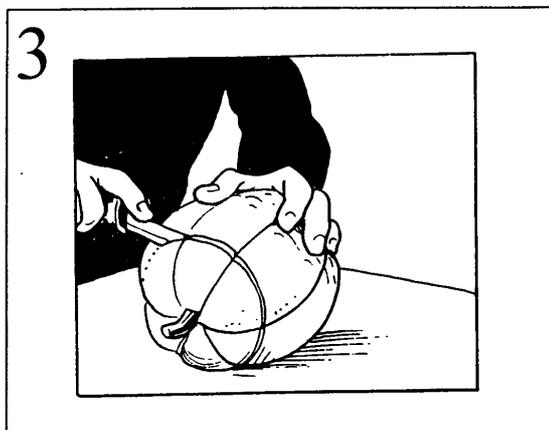
B. Le professeur présente le matériel nécessaire en langue cible et les élèves en refont l'inventaire en langue cible.



Wat hebben we nodig ?

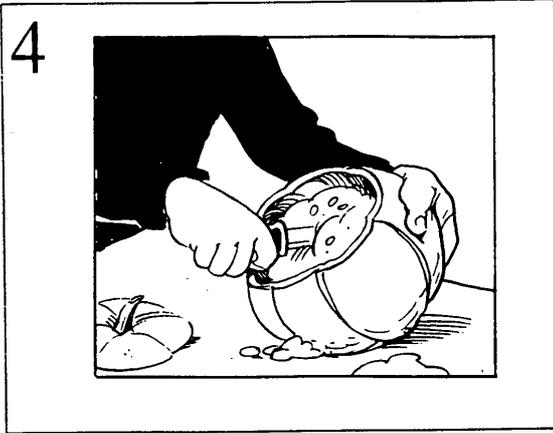
- een pompoen
- een snijplank
- een mes
- een schaar
- een touw
- een metalen lepel
- een theekaars
- een houten wasspeld

C. Le professeur et les élèves (individuellement ou en groupes) réalisent de concert l'activité.
Les consignes sont données en langue cible. Elles sont personnalisées en fonction de l'avancement du travail de chaque élève/groupe.

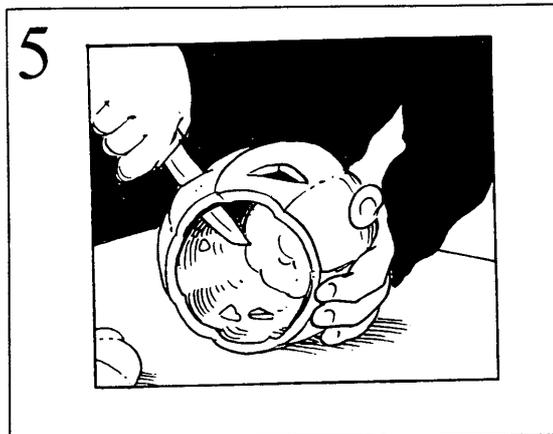


Snijd voorzichtig met een mes de bovenkant van de pompoen af.

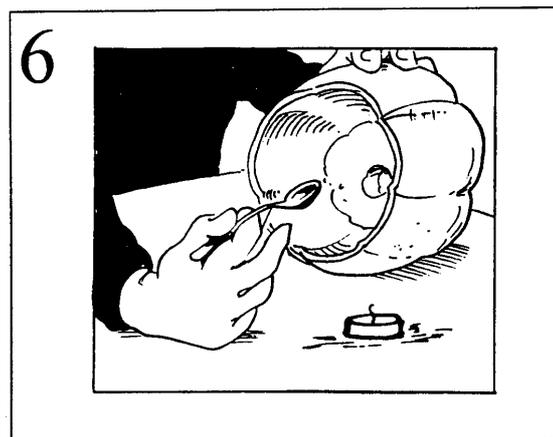
Bewaar het deksel !



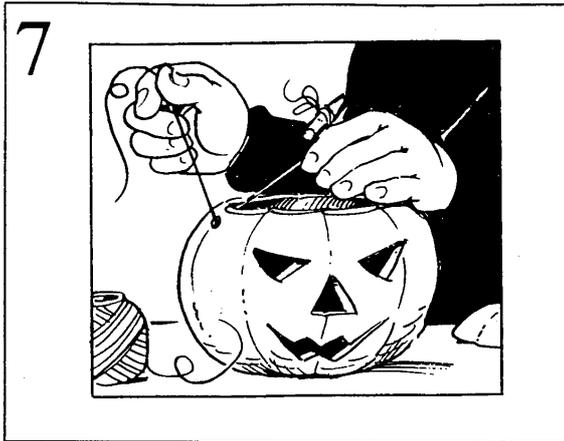
Maak met een mes en een lepel de pompoen leeg.



Snijd gaten in de schil voor de ogen, de neus en de mond.

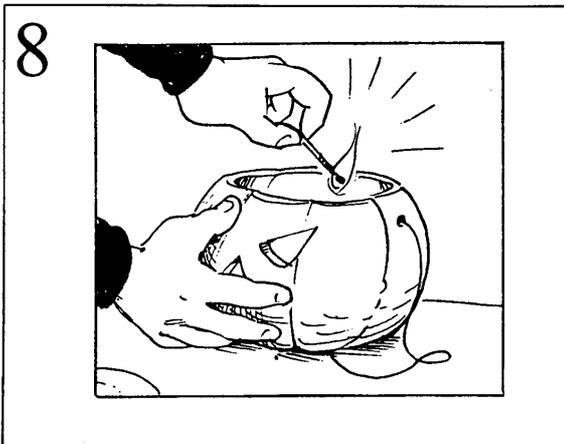


Maak met de punt van de lepel een kuiltje onderaan in de pompoen voor de kaars.

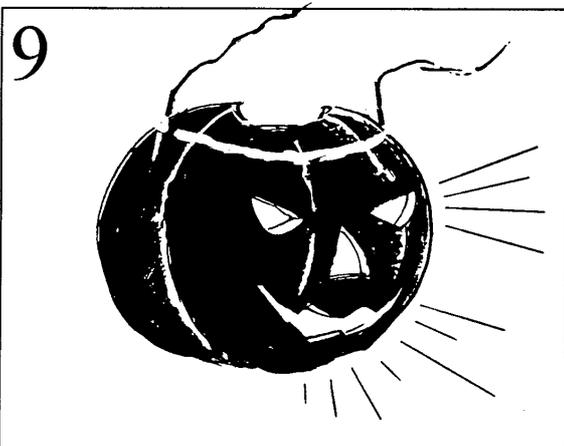


Maak boven in de pompoen twee gaatjes (links en rechts).

Maak het touw vast in de gaatjes met de twee houten delen van de wasspeld.



Plaats de kaars in de pompoen en steek ze voorzichtig aan.



Maak een gat midden in het deksel en plaats het op de pompoen..

Onze lantaarn is klaar !

Veel plezier.

Annexes 4

APPRENDRE EN ACCES LIBRE

Les documents proposés ci-dessous ont été élaborés par un groupe de professeurs engagés dans une expérience d'apprentissage en accès libre.

Signification des codes :

- ***Schoolreglement***

N32 Il s'agit du document n° 32 en néerlandais

L06 Il s'agit du document n° 6 proposé à la compréhension à la lecture (en néerlandais)

☆☆☆ Ce document ayant été élaboré par des professeurs enseignant au degré inférieur, l'indication du niveau signifie ici que le texte est prévu pour des élèves d'une 3^e année d'apprentissage.

Le document comporte

- une feuille avec le texte à lire
- une feuille décrivant la tâche de l'élève
- une feuille "Réponses de l'élève". Elle doit être photocopiée à l'attention des élèves qui choisissent cette activité. L'élève peut également indiquer les réponses dans son cahier; il doit alors mentionner les références et le titre du texte.
- une feuille d'auto-correction

- ***Contact avec la presse en langue étrangère***

DO3 Il s'agit du document n° 3 en allemand

P01 Il s'agit du document n°1 concernant la lecture de presse

L'activité peut être proposée à tous les niveaux.

L'élève indique les réponses dans son cahier en mentionnant le titre et les références du texte choisi.

- ***Fiche type***

D01 Il s'agit du document n° 1 en allemand

LO1 Il s'agit du document n° 1 proposé à la compréhension à la lecture (en allemand)

L'activité peut être proposée à tous les niveaux.

L'élève indique les réponses dans son cahier en mentionnant le titre et les références du texte choisi.

N32 L06**TEXTE****Titre : Een schoolreglement voor jongeren door jongeren**
(tiré de DE LAGE LANDEN – sept. 93 – De Sikkel)**NIVEAU**

*

**

EEN SCHOOLREGLEMENT VOOR JONGEREN DOOR JONGEREN

Art. 1 - De school wordt geopend om 7.30 uur. De lessen beginnen om 8.30 uur. De leerlingen kunnen in dit extra uur de klas versieren of in het cafeteria van de school wat met elkaar praten.
De schoolconciërge zorgt voor een aperitiefje en voor lekkere hapjes.

Art. 2 - Bij het belsignaal kan iedereen zelf kiezen naar welk leslokaal hij gaat. Op een bord aan de deur van de leslokalen zal duidelijk te zien zijn welke leerkracht daar les geeft en waarover de les gaat.

Art. 3 - Tijdens het eerste lesuur is het verboden lawaai te maken in de klassen. Leerlingen die de vorige avond laat zijn gaan slapen of te veel hebben gedronken, moeten de kans krijgen nog een uurtje te rusten.

Art. 4 - Tijdens de lessen gaat de leerkracht elk kwartier rond met snoepjes en drankjes. De schooldirectie zorgt voor sponsoring om deze snoepjes en drankjes te betalen.

Art 5 - De leerkracht moet de les zo aangenaam maken, dat iedereen geboeid luistert en automatisch slim wordt. Huiswerk maken en lessen leren is dan niet meer nodig.

Art. 6 - De lessen eindigen om 16 uur. Tijdens de middag is er een pauze van 12 tot 14 uur.

In het restaurant wordt dan een dagmenu in vier gangen geserveerd.
Leerlingen die dit wensen, kunnen tegen verminderd tarief gaan eten in de dichtstbijzijnde MacDonald.

Art. 7 - Schooltassen worden niet meer gedragen door de leerlingen. Er zal een wagentje zijn om de schooltassen te vervoeren. De wagentjes worden geduwd of

getrokken door de leerkrachten. Op die manier zullen ze in conditie blijven.

Art. 8 - De speelplaats wordt elke dag schoongemaakt door de directeur en de leerkrachten. De leerkrachten doen dit tijdens de uren dat ze geen les hebben. Men kan ze herkennen aan de groene vuilnisemmer die ze bij zich dragen.

Art. 9 - Fietsers en bromfietsers worden dit jaar niet meer toegelaten in onze school. Reden: verbouwing van de kelders tot een subtropisch zwembad. Wie te ver van de school woont, kan meerijden met de schoolbus. De schoolbus is van het type « touring car », met bar, toilet, film ...

Art. 10 - Voor de vakanties en vrije dagen geldt de regeling van het Ministerie van het Onderwijs. Extra verlofdagen gegeven door de school: de kermisdagen in de gemeente én in de buurtgemeenten.

Freija Tyberghein

N32	L06	TACHE		
Titre : Een schoolreglement voor jongeren door jongeren (tiré de DE LAGE LANDEN – sept. 93 – De Sikkel)			NIVEAU	
			*	**

1. Tu vas lire un règlement d'école particulier.

2. Huit élèves ont chacun fait quelque chose. Tu devras décider si d'après le règlement c'était autorisé ou non.

Élève 1 : Serge arrive un matin en classe, lance son sac dans un coin et s'affale sur une chaise.

Élève 2 : A la sonnerie, Nathalie se range et attend son professeur dans la cour.

Élève 3 : Luc est sorti jusqu'à deux heures du matin. Il a dormi pendant la première heure de cours.

Élève 4 : Julie a nettoyé la cour de récréation.

Élève 5 : Ce matin, à 8H15, Anne a bu un porto.

Élève 6 : A la première heure de cours, Rachid est entré en classe en sifflant.

Élève 7 : Sandrine a téléphoné hier soir à André, parce qu'elle n'avait pas compris les exercices de mathématique.

Élève 8 : Tous les matins en première heure, Marc va au cours de gymnastique.

3. Tu inscriras tes réponses dans le petit tableau sur la feuille « REPONSES DE L'ÉLÈVE ».

Pour l'élève qui fait quelque chose qui est autorisé, tu inscris **OK**.

Pour l'élève qui fait quelque chose qui n'est pas autorisé, tu inscris **NON**.

Inscris le numéro de l'article qui justifie ta réponse.

Élève 1	Élève 2	Élève 3	Élève 4	Élève 5	Élève 6	Élève 7	Élève 8
Art.							

N32	L06	REPONSES DE L'ÉLEVE		
Titre :Een schoolreglement voor jongeren door jongeren (tiré de DE LAGE LANDEN – sept. 93 – De Sikkel)			NIVEAU	
			*	**

1. Tu vas lire un règlement d'école particulier.

2. Huit élèves ont chacun fait quelque chose. Tu devras décider si d'après le règlement c'était autorisé ou non.

Élève 1 : Serge arrive un matin en classe, lance son sac dans un coin et s'affale sur une chaise.

Élève 2 : A la sonnerie, Nathalie se range et attend son professeur dans la cour.

Élève 3 : Luc est sorti jusqu'à deux heures du matin. Il a dormi pendant la première heure de cours.

Élève 4 : Julie a nettoyé la cour de récréation.

Élève 5 : Ce matin, à 8H15, Anne a bu un porto.

Élève 6 : A la première heure de cours, Rachid est entré en classe en sifflant.

Élève 7 : Sandrine a téléphoné hier soir à André, parce qu'elle n'avait pas compris les exercices de mathématique.

Élève 8 : Tous les matins en première heure, Marc va au cours de gymnastique.

3. Tu inscriras tes réponses dans le tableau ci-dessous.

Pour l'élève qui fait quelque chose qui est autorisé, tu inscris **OK**.

Pour l'élève qui fait quelque chose qui n'est pas autorisé, tu inscris **NON**.

Inscris le numéro de l'article qui justifie ta réponse.

Élève 1	Élève 2	Élève 3	Élève 4	Élève 5	Élève 6	Élève 7	Élève 8
Art.							

N32	L06	AUTO-CORRECTION					
Titre :Een schoolreglement voor jongeren door jongeren (tiré de DE LAGE LANDEN – sept. 93 – De Sikkel)						NIVEAU	
						*	**

Élève 1	Élève 2	Élève 3	Élève 4	Élève 5	Élève 6	Élève 7	Élève 8
NON	NON	OK	NON	OK	NON	NON	OK
Art. 7	Art. 2	Art. 3	Art. 8	Art. 1	Art. 3	Art. 5	Art. 2

Élève 1 : Il ne doit pas porter son sac lui-même.

Élève 2 : Elle peut aller dans le local de son choix.

Élève 3 : OK, les élèves qui sont sortis la veille doivent pouvoir récupérer.

Élève 4 : Ce sont les professeurs et le directeur qui doivent nettoyer la cour de récréation.

Élève 5 : OK, entre 7H30 et 8H30, le concierge sert l'apéritif.

Élève 6 : Il n'a pas à déranger les élèves qui dorment.

Élève 7 : Les cours doivent être donnés de telle façon que les élèves deviennent automatiquement intelligents. Ils doivent donc avoir compris à la sortie du cours.

Élève 8 : OK, car chacun choisit le cours auquel il assiste.

Annexe 4b
APPRENDRE EN ACCES LIBRE

D 01	L01	TACHE		
Titre :		FICHE TYPE		NIVEAU
				* ** ***

1. AVANT LA LECTURE

- A quoi te font penser
- le titre
 - les illustrations
 - les photos?

2. LIS LE TEXTE

3. APRES LA LECTURE

Note au moins cinq informations contenues dans le texte

-
-
-
-
-
-

4. DONNE TON AVIS SUR L'ACTIVITE PRATIQUEE

- Pourquoi as-tu choisi ce texte?
- Trouves-tu ce texte
 - ◇ Intéressant ◇ Amusant ◇ surprenant
 - ◇ ennuyeux ◇ sans intérêt ◇

Pourquoi?

- Ton copain / ta copine veut lire le texte
 Dégage 5 mots qui te semblent importants pour pouvoir lui raconter le texte

5. CONSULTE LE PROFESSEUR POUR VERIFIER

Annexe 4c
APPRENDRE EN ACCES LIBRE

D03	P01	TACHE		
Titre : Contact avec la presse en langue étrangère Thème : au choix		NIVEAU		
		*	**	***

1. Travaillez à deux.

2. Prenez un journal en langue étrangère.

3. Choisissez un article d'une vingtaine de lignes.

Dégagez-en tous les mots (noms, verbes, adjectifs) que vous comprenez.

-	-	-
-	-	-
-	-	-
-	-	-
-	-	-
-	-	-
-	-	-
-	-	-

Quel est votre score?

4. Parvenez-vous à dégager quelques idées de l'article?

-
-
-
-
-