



ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

***Implanter un scénario de communication dans une perspective
actionnelle, en vue de cultiver des compétences à l'oral :***

Etude de cas dans la 2ème classe d'un lycée franco-hellénique

Ονοματεπώνυμο φοιτήτριας:

ΚΑΠΕΛΛΑ ΜΑΡΙΑ

A.M.: 121509

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: Δρ. ΕΥΘΥΜΙΑΔΟΥ ΕΥΦΡΟΣΥΝΗ

ΠΑΤΡΑ, ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2020

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («Μαρίας Καπέλλα») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



« Implanter un scénario de communication dans une perspective actionnelle, en vue de cultiver des compétences à l'oral : Etude de cas dans la 2ème classe d'un lycée franco-hellénique. »

« Kapella Maria »

Επιτροπή Επίβλεψης Πτυχιακής / Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

«Δρ. ΕΥΘΥΜΙΑΔΟΥ ΕΥΦΡΟΣΥΝΗ»

«Δρ. ΤΣΑΚΝΑΚΗ ΟΛΥΜΠΙΑ»

«Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ»

«Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ»

REMERCIEMENTS

Je souhaiterais remercier toutes les personnes m'ayant soutenue et contribué à la rédaction du présent mémoire.

Dans un premier temps, je voudrais exprimer ma reconnaissance à Madame Euphrosyne Efthimiadou, Responsable Académique au Programme Master de Didactique du Flé de l'Université Ouverte hellénique, pour sa disponibilité et ses conseils précieux, qui m'a encouragée tout au long de mes efforts mais aussi encadrée et bien orientée avec ses commentaires et ses connaissances ciblés. Sans sa contribution, je ne pourrais pas y parvenir ! Puis, je tiens à remercier Mme Tsaknaki Olympia, Professeur au Programme Master de Didactique du Flé de l'Université Ouverte hellénique, pour avoir codirigé mon travail de recherche !

Je remercie également de tout cœur ma famille pour sa patience. Plus particulièrement, j'exprime mes remerciements à mon mari, Iosif Prindezis et à mes enfants, Christina, Antonia, Petros et Nikoletta pour leur compréhension et leur soutien pendant cette période difficile !

Je souhaiterais aussi adresser un grand merci à mes chères collègues, Ioanna Bourazopoulou, Petrina Xenopoulou, Eirini Konstantinidou, Aikaterini Liagkou et Sofia Petropoulou car elles ont accepté de participer à la réalisation de mon enquête en tant que personnes sondées. Particulièrement, je les remercie pour m'avoir soutenue moralement et intellectuellement et avoir contribué à la réalisation du débat, qui s'est déroulé dans l'établissement scolaire privé, **Ecole franco-hellénique Saint-Joseph** de Pefki.

Mais, cette enquête ne pourrait pas être effectuée sans la participation active de mes chers élèves de la deuxième classe du lycée Saint Joseph auprès de qui j'ai aussi effectué mon scénario-action dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du Flé en vue de cultiver des compétences à l'oral. Je tiens à remercier cordialement Achilles Syrgiannidis, Georgia Syrgiannidi, Anastasia Gkini, Effie Vorylla, Chrysoula Panou, Chrysoula Georgopoulou, Sofia Varthaliti et Fratzeska Vamvakari

ainsi que leurs parents, qui ont consenti à ce que leurs enfants fassent partie de ma recherche.

Enfin, je tiens à remercier la Direction de l'Ecole Saint-Joseph, et plus spécialement, Monsieur le Directeur Dimitrio Kosta ainsi que les Sœurs de l'Ecole Saint-Joseph de l'Apparition m'ayant accordé la permission de réaliser mon enquête auprès des élèves de l'Ecole Saint-Joseph tout en facilitant le déroulement de cette démarche si importante pour moi !

Ce travail de recherche est particulièrement dédié à la mémoire de mon feu-père qui demeure toujours dans mon cœur !

SOMMAIRE











| | |
|--|-------|
| REMERCIEMENTS..... | 4-5 |
| SOMMAIRE..... | 6-7 |
| RESUME | 8 |
| MOTS-CLES :..... | 8 |
| ABSTRACT..... | 9 |
| KEY WORDS..... | 9 |
| LISTE D'IMAGES..... | 10 |
| LISTE DE TABLEAUX | 11 |
| ABREVIATIONS..... | 12 |
| INTRODUCTION GENERALE..... | 13-14 |
| PREMIERE PARTIE..... | 15-39 |
| CHAPITRE 1..... | 15-25 |
| DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE A L'APPROCHE ACTIONNELLE | 15 |
| 1.1. Un aperçu général des méthodes de FLE | 15 |
| (de la méthode Audio-Orale à l'approche communicative) | 15 |
| 1.2. Approche communic'actionnelle et perspective actionnelle..... | 21 |
| CHAPITRE 2..... | 26-39 |
| Didactique de l'oral..... | 26 |
| 2.1. Spécificités de la communication orale | 26 |
| 2.2 : Caractéristiques de la langue parlée | 29 |
| 2.3 : Le gestuel et le verbal | 29 |
| 2.4 : La médiation orale dans l'apprentissage du FLE | 32 |
| 2.5 : La communication interactive au centre des apprentissages : la co-action ou communic-action | 34 |
| 3 : Le scénario d'apprentissage-action | 38 |
| 3.1 : Objectifs et hypothèses de départ | 38 |
| 3.2. : Problématique de la recherche par la mise en œuvre d'un scénario-action. | 39 |
| DEUXIEME PARTIE..... | 40-68 |
| CHAPITRE 1..... | 40-46 |
| Justification de la méthodologie de la recherche adoptée. | 40 |
| Type de recherche qualitative : L'étude de cas..... | 40 |
| 1.1.2 : Outils de recherche / grilles..... | 41 |

| | |
|--|--------|
| 1.1.3. :L'entretien d'appréciation | 44 |
| CHAPITRE 2 | 47-56 |
| LA PLANIFICATION DE LA RECHERCHE..... | 47 |
| 2.1. Organisation pédagogique et plan du cours. | 47 |
| 2.2. : L'étude de cas : Les Compétences visées par la planification du scénario- action. | 47 |
| 2.2.1. : Compétences Générales..... | 47 |
| 2.2.2 Compétences communicatives langagières | 48 |
| 2.2.3 : Objectifs opérationnels spécifiques | 52 |
| 2.2.4 : TÂCHE | 55 |
| CHAPITRE 3 | 57-68 |
| LA MISE EN OEUVRE DE LA RECHERCHE..... | 57 |
| 3.1 : Mise en route du scénario-Action | 57 |
| TROISIEME PARTIE | 69-82 |
| INTERPRETATION DES DONNEES RECUEILLIES PAR LA RECHERCHE | 69 |
| CHAPITRE 1 | 69-75 |
| 1.1: Analyse des résultats recueillis par la recherche | 69 |
| 1.1.1 : Porter une analyse sur les résultats de l'étude de cas..... | 69 |
| 1.1.2 : Mettre en relief et analyser les données recueillies par l'entretien d'appréciation..... | 74 |
| 1.1.3 : Vérification des hypothèses de départ | 75 |
| CHAPITRE 2 | 76-82 |
| ELARGIR LES PERSPECTIVES POUR LA DIDACTIQUE DE L'ORAL DANS UNE PERSPECTIVE ACTIONNELLE..... | 76 |
| 2.1. : Le triangle pédagogique et ses apports dans l'application d'un scénario- action. | 76 |
| 2.2. : Numérique et systèmes informatiques au service de l'apprentissage dans l'enseignement/apprentissage du FLE. | 79 |
| CONCLUSION GENERALE | 83-84 |
| TABLE DES MATIERES..... | 85-86 |
| REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES | 87-91 |
| ANNEXES | 92-113 |
| ATTESTATION D'AUTHENTICITÉ | 114 |
| ΔΗΛΩΣΗ ΑΥΘΕΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ | 114 |

RESUME

L'objectif de cette étude consiste à démontrer les apports de l'implantation d'un scénario pédagogique au sein de la classe de FLE. Il est communément admis que les élèves apprenant une langue étrangère ne sont pas capables de communiquer dans un environnement authentique. L'implantation d'un scénario-action tout en conjuguant les outils informatiques s'avère très efficace d'autant plus qu'une telle stratégie incite les élèves à devenir des acteurs sociaux et à s'orienter vers une tâche spécifique tout en remédiant aux contraintes liées à l'interaction orale. Notre recherche basée sur l'étude de cas, menée auprès des élèves de la 2nde classe d'un lycée franco-hellénique, avait des résultats fructueux. Les apprenants ont développé des compétences orales et se sont révélés plus confiants lors de la réalisation du scénario-action. En outre, ils ont fait preuve de plus d'enthousiasme et de motivation étant donné qu'ils n'étaient pas de simples spectateurs mais des participants actifs ayant contribué eux-mêmes à l'acquisition de nouveaux savoirs ainsi qu'à l'activation de leurs connaissances antérieures.











MOTS-CLES :

-  Approche communic'actionnelle
-  Tâche collaborative
-  Compétences
-  Médiation orale
-  Scénario pédagogique
-  Gestuelle
-  Enquête qualitative
-  Etude de cas
-  Triangle pédagogique
-  Outils informatiques

ABSTRACT

This study aims to demonstrate the value of a communication scenario in a task-based approach in education. It is common knowledge that students who learn a foreign language cannot communicate orally in authentic social context. The implantation of a communication scenario combined with the incorporation of multimedia tools is proved to be effective because it engages students in real language use given the fact that they focus on the task that they have to fulfill and are able to interact in the target language. Our research, based on a case study and carried out in the 2nd grade of the lyceum of a Franco-Hellenic high school, had significant results. Students developed decision-making abilities and felt more confident during the realization of the communication scenario. Furthermore, they showed more excitement and motivation because they were not merely passive participants but active and enthusiastic contributors constructing their own linguistic tools during this process. Finally, the communication scenario contributed to the development of their oral skills and their ability to be exposed to real life communication whilst applying their theoretical background.

KEY WORDS

-  action-oriented communicational approach
-  collaborative task
-  skill
-  oral mediation
-  éducationnal scenario
-  gesture
-  qualitative survey
-  case study
-  educational triangle
-  IT tools






LISTE D'IMAGES

| | |
|---|-----|
| FIGURE 1 MODELE DE Puren | 16 |
| FIGURE 2 LA BOITE DES BEHAVIORISTES | 17 |
| FIGURE 3 BALANCIER DES METHODES AU FIL DU TEMPS | 19 |
| FIGURE 4 LES QUATRES NOUVEAUTES DU CECRL | 20 |
| FIGURE 5 ETUDE DIACHRONIQUE ET COMPARATIVE DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE ET DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE | 21 |
| FIGURE 6 DISTINCTION ENTRE LES DEMARCHES COOPERATIVE ET COLLABORATIVE SELON HENRI ET LUNDGREN-CAYROL (1997)..... | 24 |
| FIGURE 7 SCHEMA DE KERBRAT-ORECCHIONI | 25 |
| FIGURE 8 SCHEMA DE A. MEHRABIAN | 29 |
| FIGURE 9 LA COMMUNICATION NON VERBALE S/ ABDESSEMED | 29 |
| FIGURE 10 SCHEMA DES EXPRESSIONS DE VISAGE | 30 |
| FIGURE 11 SCHEMA DE MEDIATION | 32 |
| FIGURE 12 LE TRIANGLE DE JEAN HOUSAYE | 97 |
| FIGURE 13 CITATION D'ALBERT EINSTEIN | 105 |

LISTE DE TABLEAUX

| | |
|---|----|
| Tableau 1 : Grille d'orientation | 41 |
| Tableau 2 : Grille d'observation avant la mise en route du scénario | 42 |
| Tableau 3 : Profil des enquêtées | 44 |
| Tableau 4 : Organisation pédagogique | 56 |
| Tableau 5 : Grille d'observation avant le débat | 59 |
| Tableau 6 : Grille d'observation après le débat | 90 |

ABREVIATIONS

-  TICE : Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement
-  CECR : Cadre Européen Commun de Référence
-  SGAV : Structuro-Global Audio-Visuel
-  RTBF : Radio-Télévision belge de la Communauté française
-  RTS : Radio-Télévision suisse

INTRODUCTION GENERALE

Avant de procéder à notre mémoire, il nous semble prépondérant d'analyser le rôle de l'école qui ne consiste pas seulement à transmettre des savoirs théoriques et stériles. C'est un lieu d'échanges qui occupe une place primordiale dans la vie quotidienne des élèves qui y passent la plus grande partie de leur journée.

L'école, outre ses objectifs purement pédagogiques, est un espace où les élèves acquièrent des savoir-faire, des savoir-être et des savoir-apprendre. Ils apprennent à coopérer avec leurs camarades, à respecter le règlement, à adopter un comportement respectueux envers les autres et à développer un sens critique et un esprit ouvert. En outre, c'est un lieu de socialisation et de partage puisqu'ils entrent en contact avec d'autres élèves avec qui ils tissent des liens et établissent des relations amicales. Enfin, l'école est censée favoriser l'intégration socioprofessionnelle des élèves qui développent des stratégies d'apprentissage et des compétences, afin d'obtenir des diplômes garantissant leur parcours professionnel.

Malheureusement, la réalité n'est pas si simple lorsqu'on passe au déroulement du processus pédagogique. Nous pourrions nous demander si les élèves sont satisfaits tout au long de leur parcours scolaire et quelles sont les contraintes liées à ce désamour de l'école au fil des années.

Il est vrai que le système éducatif et institutionnel constitue un facteur anxigène pour les apprenants pour lesquels les examens et la surcharge quotidienne des devoirs représentent un fardeau important pour eux. A retenir aussi leur manque de motivation dû aux programmes scolaires inadaptés à leurs besoins réels ainsi qu'aux contraintes matérielles et techniques qui constituent un frein majeur dans le processus didactique et pédagogique.

Par conséquent, toutes ces difficultés sont encore plus visibles lors de l'enseignement d'une langue étrangère où les élèves sont invités à interagir dans une autre langue et à entrer en contact avec une culture différente que la leur. De ce fait, ce qui constitue souvent un obstacle lors de cette procédure, c'est leur compétence de la production et de la communication orales. Etant donné que les élèves n'évoluent pas dans un paysage authentique où ils seraient obligés de pratiquer la langue cible,

c'est à l'enseignant de créer des conditions propices pour l'apprentissage efficace d'une langue étrangère.

Tout au long de ce mémoire, nous tenterons, dans une première partie, de faire un bilan de toutes les méthodologies et approches au fil du temps et d'analyser la place de l'oral dans l'enseignement du FLE tout en repérant les difficultés auxquelles les apprenants sont confrontés en matière de l'expression orale et d'en décrire les caractéristiques.

Puis, dans une deuxième partie, nous procéderons à une recherche qualitative, et plus précisément, nous adopterons l'étude de cas tout en proposant un scénario-action pédagogique efficient, qui permettra aux élèves de franchir toutes les contraintes liées à l'expression orale. Notre recherche s'adressera à des élèves de la deuxième classe d'un lycée franco-hellénique se situant à un niveau avancé (Dalf C2) selon le Cadre Européen Commun de Références (CECR) pour les Langues Vivantes. De cette façon, nous mettrons en évidence que même les élèves d'un niveau avancé rencontrent des problèmes à l'expression orale même si les règles morphosyntaxiques et un répertoire lexical vaste leur sont enseignés. Néanmoins, nous essaierons de prouver que l'application d'un scénario-action s'avère avantageuse d'autant plus que les apprenants, à travers des tâches collaboratives, font preuve d'une aisance à s'exprimer et éprouvent moins de stress lors d'une interaction orale.

Dans une troisième partie, nous analyserons les résultats recueillis par notre recherche et nous tâcherons de démontrer l'utilité des outils informatiques dans une classe de FLE qui mobilisent l'intérêt et la créativité des élèves tout en les incitant à communiquer, à collaborer et à être autonomes dans leur apprentissage.

PREMIERE PARTIE

CHAPITRE 1

DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE A L'APPROCHE ACTIONNELLE

1.1. UN APERÇU GENERAL DES METHODES DE FLE

(DE LA METHODE AUDIO-ORALE A L'APPROCHE COMMUNICATIVE)

Avant de procéder à un historique des méthodes utilisées au fil des années, il nous paraît indispensable de faire la distinction entre les termes « méthode » et « méthodologie ».

Le terme « *méthode* »¹ renvoie :

- « soit au matériel d'enseignement, qui se compose d'un ou plusieurs livres –livre de l'élève, livre du professeur, livre d'exercices...-, éventuellement accompagné d'autres supports pédagogiques : cassettes audio, cédéroms, vidéocassettes ; Et naturellement tous les supports qui se trouvent sur le Net;
- soit à l'ensemble des procédés et techniques de classe utilisés pour assurer l'enseignement/apprentissage de la langue de façon raisonnée et « scientifique », ce qui suppose la mise en œuvre de principes théoriques. »

La « *méthodologie* » consiste

- « soit en l'étude des méthodes et la façon dont elles sont appliquées ;
- soit «en un ensemble construit de procédés, de techniques, de méthodes, le tout articulé autour d'options et de discours théorisants ou théories d'origine diverses qui le sous-tendent » (Cuq & Gruca, 2002, 234). »

Depuis le XIXe siècle, on a assisté à la succession de plusieurs méthodologies

¹ <https://www.verbotonale-phonetique.com/methodologie-et-linguistique/>

qui, soit complétaient l'une l'autre, soit comblaient certaines faiblesses de méthodologies précédentes. Les didacticiens, les linguistes et les enseignants ont tenté de répondre aux besoins sociétaux de chaque époque.

La méthodologie traditionnelle ou grammaire-traduction est reconnue comme étant la première méthodologie officielle dont on se servait pour l'apprentissage du latin et du grec et a son origine au Moyen Age. L'enseignement du français, par le biais de cette méthode, date de la seconde moitié du XVII^e siècle. La grammaire et la traduction constituent l'axe principal de l'enseignement d'autant plus que la langue est considérée comme un ensemble de règles et d'exceptions. L'enseignant utilise comme support des textes littéraires et enseigne la grammaire de manière déductive (de la règle à l'application sous forme d'exercices répétitifs). Il accorde, aussi, une place particulière à la culture du pays et aux œuvres littéraires de la langue enseignée. C'est lui le chef de la classe qui transmet le savoir chez les élèves qui apprennent les termes lexicaux regroupés dans des listes hors contexte. Aussi, les apprenants sont-ils obligés d'avoir recours au « par cœur » des mots isolés. Toutes ces pratiques ont contribué à l'apparition d'autres méthodes moins rigides.

S'ensuit, alors, la méthodologie directe qui est apparue vers les années 1900. Selon Puren (1998, p.43)², c'est « *la première méthodologie spécifique à l'enseignement des LVE [langues vivantes étrangères]* » puisqu'elle met l'accent à la communication orale. La langue est dorénavant considérée comme un outil de communication qui répond à des besoins spécifiques et qui facilite les échanges. Puren (1988 : 67)³ constate que :

*« La connaissance pratique des langues vivantes est devenue
une nécessité pour le commerçant et l'industriel aussi bien que
pour le savant et le lettré. Au lycée et au collège, les langues
vivantes ne doivent donc pas être enseignées comme les langues*

² Puren, C. (1998a), « *Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures* », *ÉLA*, n° 109, janvier-mars 1998, p.43.

³ Puren, C (1988). « *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes* » s , p.67

mortes. On ne doit pas en faire un instrument de culture littéraire ou de gymnastique intellectuelle. Il faut employer la méthode qui donnera le plus sûrement et le plus rapidement à l'élève la possession effective de ces langues. Cette méthode, c'est la méthode directe. »

L'enseignant ne donne pas la priorité à l'écrit puisqu'il vise au développement des compétences de compréhension et de production orales chez les élèves qui sont invités à associer les images aux séquences sonores de la langue enseignée. Il convient aussi de souligner que la grammaire se fait de manière inductive et le lexique de façon intuitive. Selon Puren, « (l'élève) apprendra toujours le sens du mot par la phrase et non le sens de la phrase par les mots » (Puren, 1988 : 148). Cette méthodologie s'appuie alors sur les méthodes orales, active et directe. En effet, le recours à la langue maternelle n'est pas recommandé et la pratique de l'oral constitue une priorité si bien que l'écrit est au second plan. Quant à la méthode active, elle se base sur les méthodes intuitive, interrogative, imitative et répétitive. L'enseignant guide l'apprentissage en posant constamment des questions aux apprenants qui doivent agir et interagir avec lui. En matière du vocabulaire, les élèves devraient comprendre le sens des mots à partir d'images ou d'objets. Pour ce qui est de la méthode imitative, ils devraient imiter les structures sonores qu'ils écoutent et les répéter à plusieurs reprises. Tableau concernant la méthode directe ⁴:

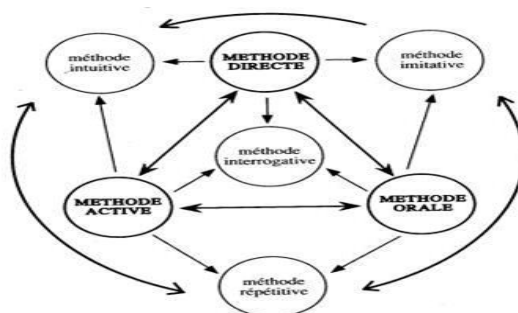


FIGURE 1 MODELE DE PUREN

⁴ <https://souad-kassim-mohamed.blog4ever.com/chapitre-2-place-et-fonctions-de-l-oral-dans-les-differents-courants-methodologiques>

La méthode audio-orale vient ensuite pour remédier aux faiblesses des méthodologies précédentes. Sa naissance se situe pendant la Deuxième Guerre Mondiale où l'on s'est rendu compte que l'armée américaine avait besoin de parler d'autres langues, outre l'anglais, afin de pouvoir communiquer avec les autres peuples. C'est le linguiste Bloomfield qui donne naissance à la « *méthode de l'armée* » qui ne dure que 2 ans. Pourtant, cette méthode s'avère utile étant donné que ses principes ont influencé la Méthode Audio-Orale. D'après les linguistes, on peut apprendre une langue en se servant de deux axes : paradigmatique et syntagmatique.

Les enseignants s'appuient sur des exercices de substitution et de transformation afin que les élèves puissent réutiliser les mêmes structures dans des contextes différents. La psychologie behavioriste créée par J.B Watson et puis, enrichie par B. F. Skinner constitue le fondement de cette méthode dont l'objectif consiste à faire naître des acquis chez les apprenants de façon automatique et mécanique. On pourrait voir la base de la théorie behavioriste dans le tableau ci-dessous ⁵ :

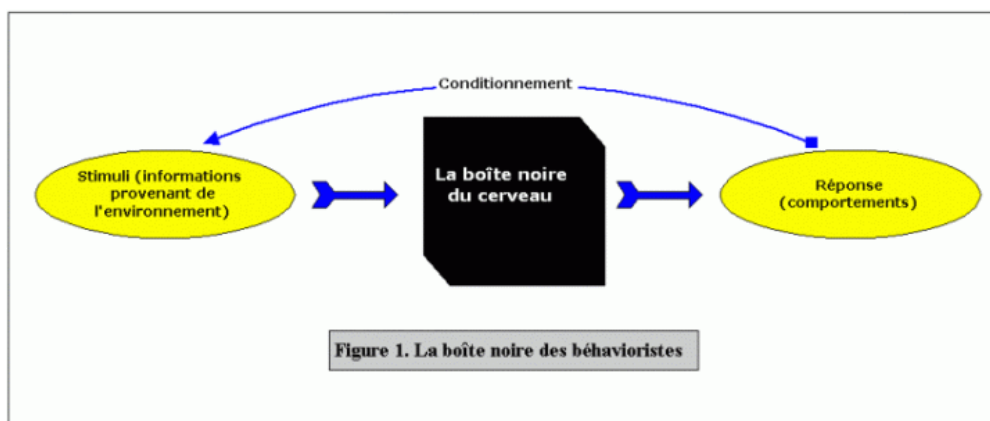


FIGURE 2 LA BOITE DES BEHAVIORISTES

En effet, la langue est perçue comme un système linguistique plein d'automatismes de sorte qu'on accorde une grande importance à l'apprentissage par le biais des exercices structuraux. Néanmoins, cette pratique s'avère ennuyeuse pour les élèves qui sont démotivés et qui s'en désintéressent.

⁵ <https://www.nicolassarrasin.com/perspective-cognitive>

Peter Guberina a élaboré la méthodologie SGAV (Structuro-Globale-Audio-Visuelle) dans les années 50 à l'Institut de Phonétique de l'Université de Zagreb. Son objectif consiste en l'apprentissage de la langue parlée de tous les jours. Puren (1988, p. 284) définit les méthodes audio-visuelles comme « *des méthodologies s'appuyant sur un seul critère d'ordre technique : s'organiser autour d'un support audio-visuel* ». Les enseignants travaillent toutes les quatre compétences mais ils donnent la priorité à l'oral. Pour ce faire, les apprenants sont appelés à assumer des rôles dans une situation de communication donnée. Ce ne sont pas alors seulement les éléments linguistiques qui comptent mais aussi les éléments paralinguistiques et non verbaux (gestuel, intonation, cadre spatio-temporel...) d'autant plus que ceux-ci situent les élèves dans un contexte précis où ils sont amenés à réagir. Il serait essentiel de signaler aussi que l'image joue un rôle prépondérant étant donné qu'elle fait connaître aux élèves les personnages, les lieux et en général le cadre de vie où ils devraient évoluer. Le son et le gestuel aident les apprenants à accéder au sens des mots. Enfin, la grammaire se fait de manière inductive et les exercices structuraux contribuent à la mémorisation des expressions et des phénomènes grammaticaux. Néanmoins, on reproche à cette méthode le fait que les enseignants ne sont pas inventifs, ils manquent d'improvisation et que la production des apprenants reste inauthentique.

L'approche communicative apparaît en France dans les années 1970 afin de combler les lacunes des méthodologies précédentes. Selon cette approche, la langue est perçue dans sa dimension sociale et elle est considérée comme un moyen de communication. Selon Cuq, l'approche communicative vise à : « *enseigner la langue dans sa dimension sociale, appréhender le discours dans une perspective globale, et privilégier le sens.* » (Cuq et Gruca, 2003, p. 247-248)⁶ Par conséquent, ce sont toutes les quatre compétences (compréhension orale et écrite, production orale et écrite) ainsi que les aspects linguistiques et extralinguistiques qui sont travaillées. Selon Germain⁷

⁶ CUQ (Jean-pierre) : « *Dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde.* » Asdifle.Cle international, Paris, 2003.

⁷ GERMAIN, C. (1993): « *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire* », Paris, Clé International, col. DLE, p.203

« Les tenants de l'approche communicative considèrent qu'une communication efficace implique une adaptation des formes linguistiques à la situation de communication (statut de l'interlocuteur, âge, rang social, lieu physique, etc.) et à l'intention de communication (ou fonction langagière: demander d'identifier un objet, demander une permission, donner des ordres »

Les psychologues cognitivistes critiquent les exercices structuraux utilisés par les méthodologies précédentes puisqu'elles démotivent les apprenants et les enseignants. Quant à eux, les élèves devraient apprendre dans de réelles situations de communication tout en travaillant sur des textes authentiques. Les jeux de simulation dans la salle de classe font partie du cours. Pourtant, toutes ces pratiques constituent un facteur anxiogène pour les enseignants qui ne doivent plus suivre un plan de cours précis et rigide mais ce sont eux qui doivent élaborer le cours en fonction des besoins mais aussi du niveau de la classe. De plus, ce sont eux qui doivent créer des activités, trouver des documents authentiques afin de transmettre le savoir chez les apprenants.

On peut voir un parcours rapide des méthodologies dans le tableau ci-dessous⁸

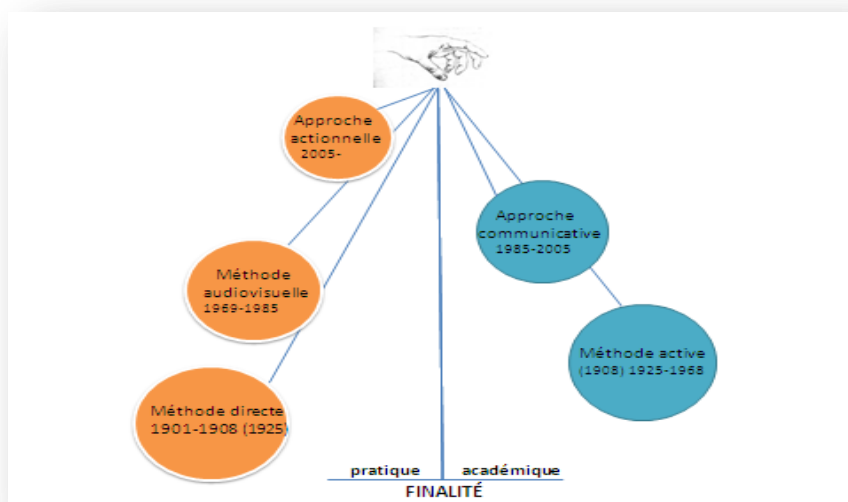


FIGURE 3 BALANCIER DES METHODES AU FIL DU TEMPS

⁸ <https://journals.openedition.org/apliut/4373>

1.2. APPROCHE COMMUNIC'ACTIONNELLE ET PERSPECTIVE ACTIONNELLE

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues a été publié par le Conseil de l'Europe en 2001 dans un effort d'établir les bases d'un enseignement et d'un apprentissage communs pour les langues. Il se base sur quatre pistes de réflexion comme on peut voir dans le schéma ci-dessus⁹ :

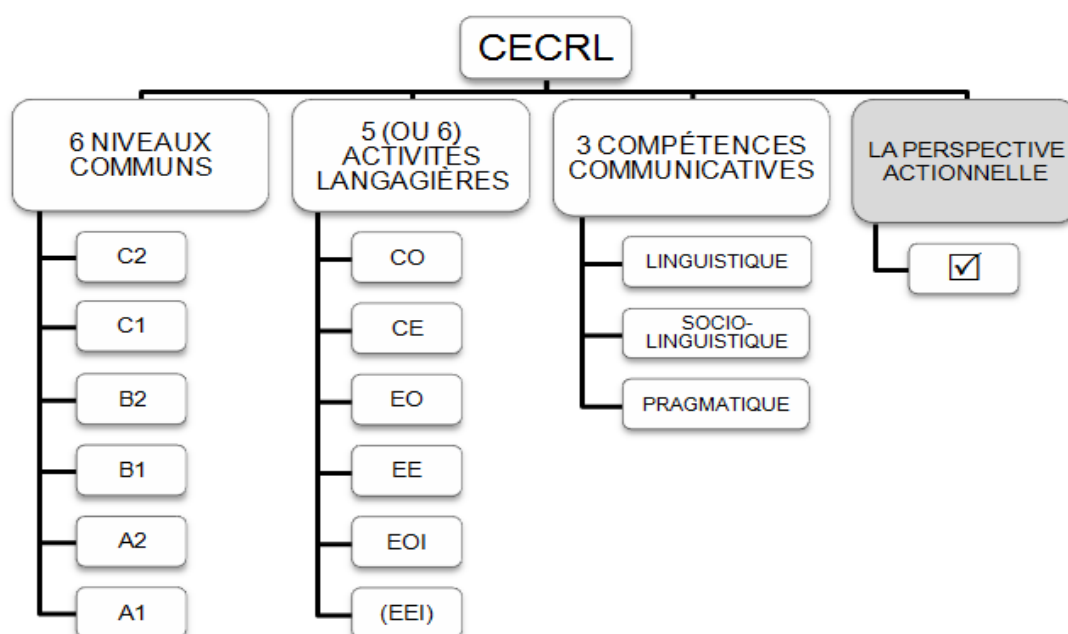


FIGURE 4 LES QUATRES NOUVEAUTES DU CECRL

Comme on peut y constater, il existe 6 niveaux communs que les élèves peuvent atteindre tout en travaillant sur de diverses activités langagières sous forme des compréhensions orale et écrite, des expressions orale et écrite. Les enseignants devraient développer chez les apprenants des compétences communicatives (linguistique, socio-linguistique et pragmatique). En effet, la perspective actionnelle se trouve au cœur de l'apprentissage. Les élèves sont appelés à agir et à interagir afin d'être capables de maîtriser une langue. Selon C. Bourguignon¹⁰

⁹ <http://www.doscubos.com/clientes/3fla/ponencias/002.pdf>

¹⁰ <https://www.gerflint.fr/Base/Europe1/Claire.pdf>

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier »

Selon cette perspective, les apprenants sont considérés comme des usagers de la langue enseignée qui doivent accomplir des tâches pas seulement en classe mais aussi en dehors de la classe. Ils devraient se débrouiller dans des situations de communication authentiques de la vie quotidienne.

Dans le tableau ci-dessous créé par J.P. Robert et E. Rosen (2010)¹¹, on peut repérer les divergences qui existent entre les approches communicative et actionnelle :

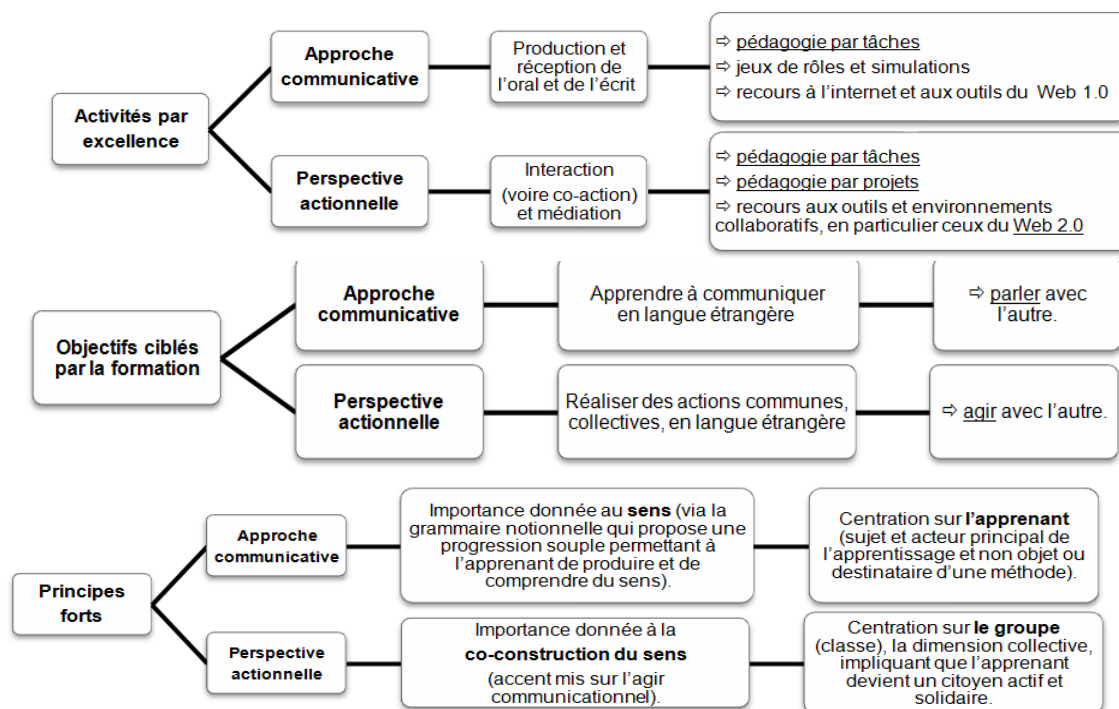


FIGURE 5 ETUDE DIACHRONIQUE ET COMPARATIVE DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE ET DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE

¹¹ <http://www.doscubos.com/clientes/3fla/ponencias/002.pdf>

Il est évident que l'approche communicative s'est servie de base d'appui pour la perspective actionnelle. L'objectif de cette dernière approche ne consiste pas seulement à inciter les élèves à communiquer dans la langue cible mais aussi à effectuer des opérations communes, à agir et à interagir avec les autres dans la même langue. Pour ce faire, ils doivent réaliser des tâches dans un environnement réel et devenir des « *acteurs sociaux, des citoyens actifs et solidaires* ». Selon le CECR (2001, p. 46)

« Dans le domaine éducationnel, on peut utilement distinguer les tâches que l'apprenant est amené à réaliser ou pour lesquelles il est linguistiquement outillé en tant qu'utilisateur de la langue et celles dans lesquelles il est impliqué comme apprenant parce qu'elles font partie du processus d'apprentissage. »

Le terme « tâche » renvoie, alors, à des actions que l'on peut faire dans la vie de tous les jours. A titre d'exemple, comment les élèves peuvent commander dans un restaurant, acheter un ticket, un vêtement, réserver un billet d'avion ou même rédiger une invitation. Il s'agit des actions qui se déroulent dans un contexte social, outre la classe, qui ont un objectif précis et qui doivent aboutir à un résultat identifiable. Les élèves deviennent des êtres autonomes qui prennent des initiatives et des décisions en collaboration avec l'enseignant qui n'est plus, lui, au centre de l'enseignement. Dans le CECR (2001, 16) :

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

Lors de cette procédure, ce sont les apprenants qui choisissent les démarches qu'ils vont poursuivre afin d'atteindre l'objectif visé. Les enseignants jouent le rôle de guide et d'accompagnateur qui surveillent et interviennent lorsque cela s'avère

indispensable. Pour ce qui est de la typologie des tâches, les auteurs du CECR (2001, p. 121) distinguent :

➤ **les « tâches authentiques » :**

« ces tâches cibles ou de répétition ou proches de la vie réelle sont choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors de la classe que ce soit dans les domaines personnel ou public ou en relation à des besoins plus particulièrement professionnels ou éducationnels »

➤ **les « tâches pédagogiques » :**

« ce sont celles qui sont conçues en vue de l'apprentissage et de l'enseignement d'une langue ; elles sont assez éloignées de la vie réelle et des besoins des apprenants et elles se fondent sur ce que l'on sait ou croit savoir de l'apprentissage en général et de celui des langues en particulier. Ce peut être des tâches pédagogiques communicatives, des tâches méta-communicatives, des exercices formels hors contexte »

Selon Puren, il s'agit d'une perspective « co-actionnelle » étant donné qu'elle met l'accent sur les actions collectives. Le but de ce type d'apprentissage n'est pas seulement de communiquer avec des étrangers mais de pouvoir vivre et travailler avec eux de façon harmonieuse et efficace. Pour cette raison, les enseignants devraient encourager les élèves à effectuer des tâches collaboratives. Avant de procéder à l'analyse des tâches collaboratives, il serait mieux de faire la distinction entre « tâche coopérative » et « tâche collaborative ». Comme on peut voir dans la figure ci-dessous ¹², dans le cadre de la tâche coopérative, l'enseignant divise le groupe en équipes dont chacune a une sous-tâche différente à assumer tandis que selon la tâche collaborative, tous les membres partagent la même tâche mais chacun à sa façon. Au début, chacun travaille individuellement en essayant de rechercher toutes les informations et les connaissances dont il a besoin afin d'être capable d'accomplir la tâche prédéterminée et puis, il partage toutes ces nouvelles connaissances avec la totalité du groupe. Aussi, le groupe constitue-t-il un lieu de partage, d'échanges et de collaboration.

¹² <https://www.telug.ca/tec6385/trousse/A3c.htm>

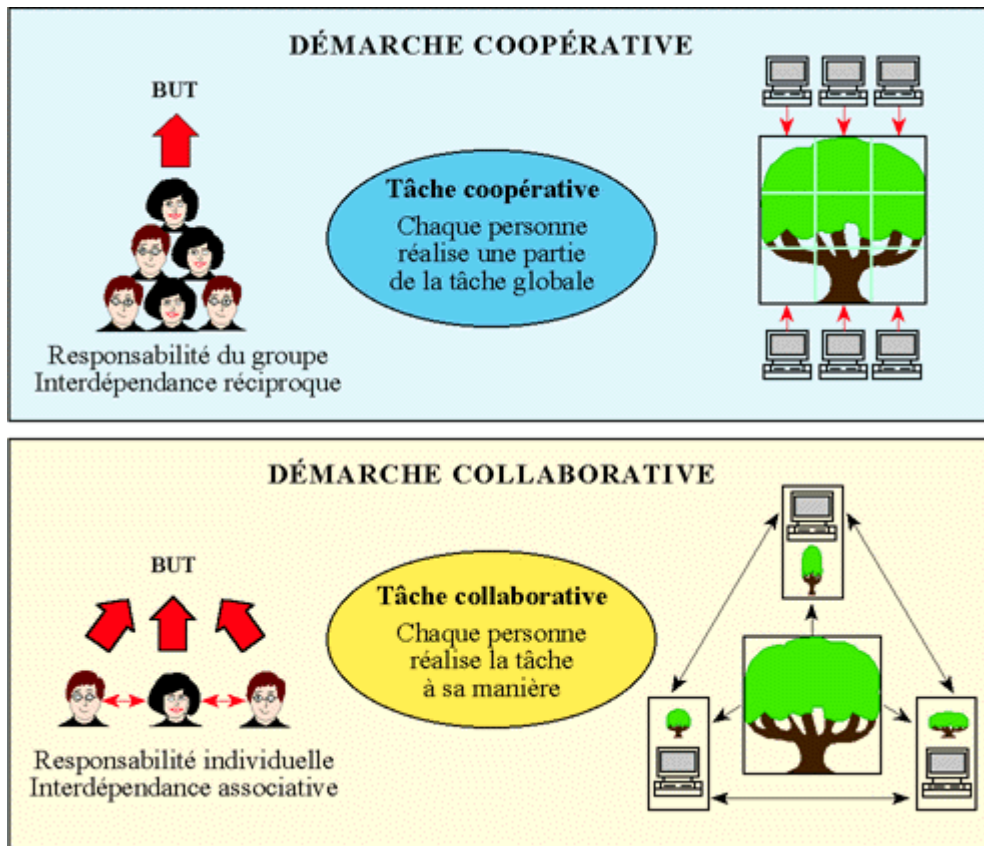


FIGURE 6 DISTINCTION ENTRE LES DEMARCHES COOPERATIVE ET COLLABORATIVE SELON HENRI ET LUNDGREN-CAYROL (1997)

CHAPITRE 2

DIDACTIQUE DE L'ORAL

2.1. SPECIFICITES DE LA COMMUNICATION ORALE

L'oral occupe une place prépondérante dans les relations humaines. C'est par le biais de l'oral que l'on peut communiquer avec les autres. Pour cette raison, l'enseignant essaie de développer des compétences de compréhension et d'expression chez ses élèves dès le début de l'apprentissage. Selon C. Doz (2014) :

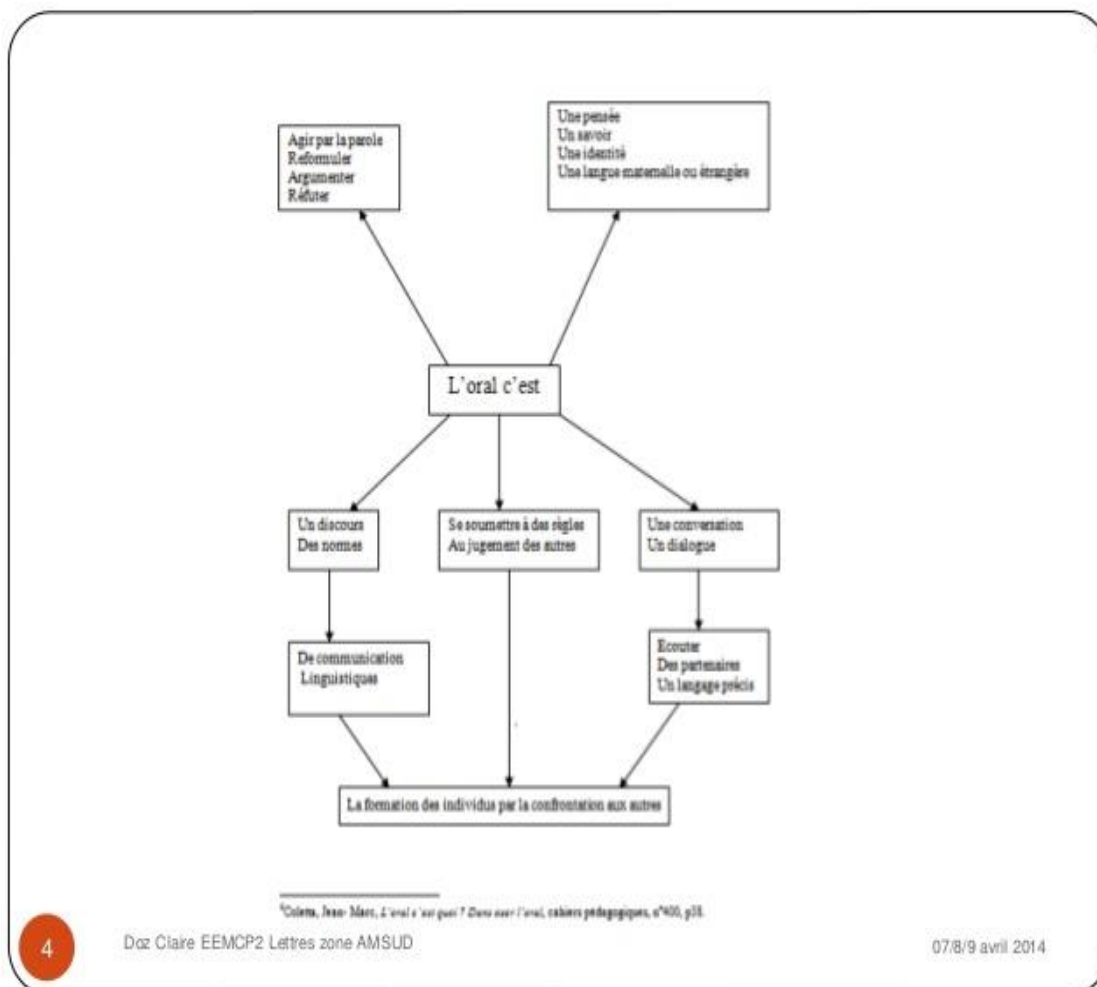


FIGURE 7 SCHEMA DE KERBRAT-ORECCHIONI

Ce qui différencie la communication orale de la communication écrite est surtout la présence physique des interlocuteurs « *que cette présence soit **entière** (face_à-face) ou **partielle** (oreille-à-oreille)* »¹³ tandis qu'à l'écrit le récepteur est absent. Le discours oral est également spontané. Le locuteur n'a pas le temps de préparer ce qu'il va émettre.

Il convient aussi de souligner que la présence du locuteur nous aide à repérer des informations sur sa personnalité. Citons en exemple son âge, son sexe, son habillement. De surcroît, on peut avoir des indications qui sont liées à la parole. Dans cette voie, les éléments prosodiques entrent en jeu. Le locuteur peut faire des pauses ce qui montre son état d'âme, son hésitation ou même son insistance. L'intonation, voire la hauteur de sa voix pendant la communication orale, possède des fonctions importantes¹⁴ :

- « *une fonction expressive, elle exprime une émotion, un sentiment, une opinion...bref un "contenu expressif"*;
- *une fonction syntaxique voire démarcative qui permet essentiellement de différencier les types de phrase: déclarative, impérative, interrogative et exclamative ;*
- *une fonction organisationnelle, puisqu'elle marque l'unité globale de la phrase et contribue (avec l'accent) à la segmentation de l'énoncé en groupes délimités. »*

Le locuteur peut aussi exprimer ses sentiments à travers le registre de langue qu'il utilise, les accents d'insistance, le débit (la façon de prononcer les paroles ou de lire) ou le ton qu'il emploie. Le ton¹⁵ peut être : « *neutre (informer), humoristique (divertir), didactique (instruire), favorable (convaincre), défavorable (combattre), élogieux, alarmiste, ironique, hautain, moqueur, sarcastique, distant, sec, familier, solennel, froid, etc.* » Il faudrait aussi prendre en considération les liaisons et les enchaînements des mots qui sont liés ou enchaînés lorsqu'on parle. La liaison est

¹³ <https://souad-kassim-mohamed.blog4ever.com/chapitre-1-specificites-de-l-oral-et-de-l-ecrit>

¹⁴ idem

¹⁵ idem

« l'insertion entre deux mots contigus dont, phonétiquement, le premier se termine et le second commence par une *voyelle*, d'une *consonne* qui n'apparaît pas quand ces deux mots sont prononcés isolément.¹⁶ » L'enchaînement consiste à « prononcer la consonne finale d'un mot avec le mot suivant sans séparation ni pause.¹⁷ »

Lors de l'interaction orale, les circonstances et la situation de communication sont aussi importantes. En effet, le lieu, le moment, la fonction des interlocuteurs sont des facteurs qui déterminent et orientent la conversation. Dans cette voie, il serait indispensable de faire référence au Modèle SPEAKING créé par Hymes.¹⁸

- Le paramètre « S » ou *Setting*
 - Le cadre matériel ou physique
 - Le cadre socioculturel
- « P » ou *Participant*
 - Les types de récepteurs
 - Les caractéristiques des participants
 - La présence et la non-présence
- *Ends* ou objectifs pour « E »
- « A » ou *Acts* du modèle SPEAKING
- Le paramètre « K » pour *Key*
- *Instruments* pour le paramètre « I »
- Le paramètre « N » ou *Norms*
- Le dernier paramètre du modèle SPEAKING : *Gender* pour G

D'après ce modèle, ce ne sont pas seulement les éléments linguistiques et morphosyntaxiques, qui influencent une interaction orale mais aussi les circonstances dans lesquelles se trouvent les interlocuteurs.

¹⁶ https://fr.wikipedia.org/wiki/Liaison_en_fran%C3%A7ais

¹⁷ <http://web.sonoma.edu/users/r/renaudin/fr202/files/202P8.pdf>

¹⁸ <https://stileex.xyz/modele-speaking/>

2.2 : CARACTERISTIQUES DE LA LANGUE PARLEE

Selon E. Bérard (2000, p. 28-30), la langue parlée présente aussi des caractéristiques diverses liées au code, au comportement des locuteurs et à des éléments extra-linguistiques.

L'oral se distingue de l'écrit par des phénomènes lexicaux et morphologiques. Les écrasements (suppression du « *ne* »), les mots introducteurs tels que « *et, ben, alors* », les phrases elliptiques et les constructions « *clivées* » y sont les plus fréquents. De même, les locuteurs emploient des termes argotiques ou familiers, des mots qu'on n'utilise pas à l'écrit ou des tournures figées telles que « *comme ça, pas mal* », des adverbes utilisés comme adjectifs (« *il est trop, cet enfant / le menu était pas mal* »).

En matière du comportement des locuteurs, on peut observer des phrases inachevées, des incises qui peuvent perturber la communication et des hésitations (emploi de « euh »). Le locuteur peut même s'autocorriger, prendre la parole à l'autre ou même la couper si bien que tout cela entrave la communication entre les interlocuteurs.

Quant aux éléments extralinguistiques, ils aident le locuteur à accéder au sens d'autant plus que la communication se fait dans un contexte précis (politique, économique, social et culturel). On peut aussi comprendre la réaction de son interlocuteur même si ce dernier ne parle pas par le biais de son attitude ou de ses gestes.

2.3 : LE GESTUEL ET LE VERBAL

Au cours d'une interaction orale, les interlocuteurs reçoivent des signes non verbaux tels que les gestes, la posture, les expressions du visage, la tenue vestimentaire, l'odeur. Comme on peut voir dans le tableau ci-dessous¹⁹, ces éléments atteignent le 55 % de la communication tandis que les mots représentent le 7%.

¹⁹ <http://love-communication.eklablog.fr/la-communication-non-verbale-a82968926>

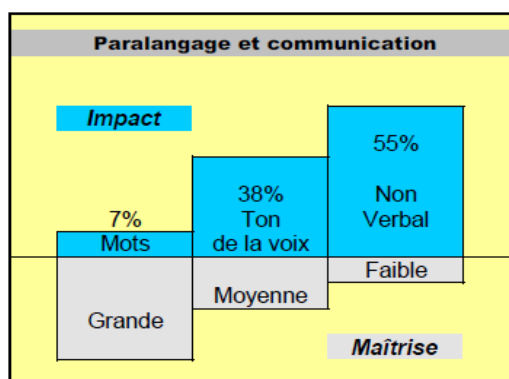


FIGURE 8 SCHEMA DE A. MEHRABIAN



Le langage corporel et les expressions du visage sont indicateurs de l'état d'âme dans lequel se trouve l'interlocuteur. Comme on peut voir dans la figure²⁰, ce type de langage concerne la tête, le buste, les jambes, les mains.

FIGURE 9 LA COMMUNICATION NON VERBALE S/ ABDESSEMED

Les expressions du visage permettent aussi de comprendre les sentiments de l'interlocuteur.²¹

²⁰ <https://www.slideshare.net/salahabdessemed1/la-communication-non-verbale-70282917>

²¹ <http://love-communication.eklablog.fr/la-communication-non-verbale-a82968926>



FIGURE 10 SCHEMA DES EXPRESSIONS DE VISAGE

Selon E. Bérard (2000, p. 34)²², on peut classer les gestes et les mimiques en 5 catégories :





- + Les emblèmes (« gestes qui ont la même valeur qu'un acte verbal »)
- + Les illustratifs (« gestes qui accompagnent la parole »)
- + Les manifestations de l'affect (« exprimer par des mimiques du visage, la joie, la colère, la tristesse... »)
- + Les régulateurs (« le regard, le hochement de la tête, un contact physique... »)
- + Les adaptateurs (« des gestes qu'effectue le locuteur plus ou moins consciemment »)

Tous ces gestes et mimiques contribuent à la meilleure transmission du message même s'ils ne sont pas volontaires ni contrôlés.

Dans cette perspective, la proxémique et la kinésique s'avèrent essentielles

²² BERARD, E, (2000). *Développement des compétences à l'oral/ Activités de compréhension et d'expression orales*, Patras : EAP

pour accéder au sens. Selon Hall (1971), la distance entre les interlocuteurs, le type de contact qu'ils établissent et la position de l'un par rapport à l'autre déterminent aussi la communication orale. Hall constate qu'il existe plusieurs zones de distances qui déterminent les rapports entre les interlocuteurs (Bérard, 2000, p. 32)²³ :

-  *Distance intime*
-  *Distance personnelle*
-  *Distance sociale*
-  *Distance publique*

2.4 : LA MEDIATION ORALE DANS L'APPRENTISSAGE DU FLE

Dans une classe de langue, l'apprenant peut être confronté à de nombreuses contraintes qu'il devrait dépasser. Ce n'est pas toujours facile pour lui d'exprimer ses réflexions et de communiquer ce à quoi il pense. Pour ce faire, il peut avoir recours à la médiation, une compétence linguistique, qui l'aide à transmettre le message de façon efficace. Dans cette voie, l'enseignant peut procurer à son public des supports tels que des dictionnaires, un accès aux outils numériques ou même il peut lui permettre une traduction à la langue maternelle. La communication à travers le non-verbal peut aussi s'avérer essentielle.

La médiation est perçue comme une pratique par laquelle l'apprenant agit en tant qu'un « *intermédiaire entre des interlocuteurs incapables de se comprendre en direct. Il s'agit habituellement (mais non exclusivement) de locuteurs de langues différentes* » (Conseil de l'Europe, 2001 : 71). Cette procédure s'avère efficace d'autant plus qu'elle rapproche les interlocuteurs et diminue la distance qui pourrait séparer les apprenants. Par conséquent, on met l'accent sur la dimension sociale de la communication puisque l'enseignant ne devrait pas seulement simuler des situations mais prendre en considération la réalité et le cadre social auxquels appartiennent les apprenants qui, ces derniers, développent des savoir-faire et des savoir-être

²³ Idem

nécessaires afin de jouer le rôle de médiateurs. Dans le CECR (p. 71, 80, 121, 133), la médiation orale prend la forme d' :

- « - une interprétation simultanée (congrès, réunions, conférences, etc.)
- une interprétation différée ou consécutive (discours d'accueil, visites guidée..)
- une interprétation non formelle
(pour des amis, de la famille, des clients, des visiteurs étrangers ; dans des situations de négociation et des situations mondaines, de pancartes, de menus, d'affichettes, etc.) »

Certes, on peut distinguer la médiation en trois formes : la médiation linguistique, culturelle et sociale. La médiation linguistique ne concerne pas seulement la traduction ou l'interprétation mais aussi le résumé des textes ou la reformulation dans la même langue. Pour ce qui est de la médiation culturelle, la transposition d'une langue à une autre implique, certainement, la notion de l'interculturalité étant donné que chaque système linguistique reflète la culture de ses locuteurs. De surcroît, cette pratique souligne l'aspect social des échanges d'autant plus que les différents interlocuteurs se situent dans un contexte social précis. En bref, d'après le CECR (1998, p. 16), la médiation facilite la communication entre des personnes qui ne peuvent pas communiquer directement.

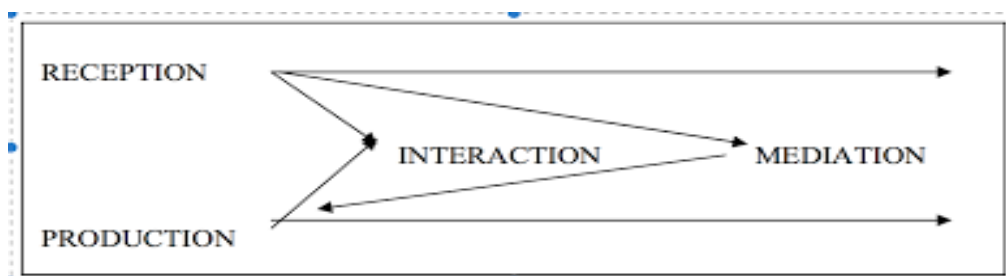


FIGURE 11 SCHEMA DE MEDIATION

Enfin, comme Anne Biedermann²⁴ le constate :

²⁴ BIEDERMAN, A. « La médiation linguistique dans un contexte d'enseignement des langues étrangères », Synergies Chili n° 10 - 2014 p. 83-91

« Dans un monde globalisé et plurilingue où les contacts interculturels font partie de la vie quotidienne, la médiation linguistique représente une activité réelle de tous les membres de la société. Chaque élève et étudiant peut également se trouver face à une situation qui lui demande de prendre le rôle d'un médiateur pour que la communication réussisse. C'est pour cela que nous insistons pour intégrer les exercices de médiation dans les cours de langues étrangères en général. »

2.5 : LA COMMUNICATION INTERACTIVE AU CENTRE DES APPRENTISSAGES : LA CO-ACTION OU COMMUNIC-ACTION

L'enseignant pourrait recourir à la pédagogie différenciée qui perçoit les apprenants comme des individus à part entière ayant des besoins différents. Il leur propose des démarches différentes en fonction de leur niveau et de leurs compétences afin d'adapter le projet pédagogique au rythme de chaque élève et à la dynamique du groupe.

Dans cette perspective, les tâches collaboratives s'avèrent essentielles étant donné qu'elles renforcent la collaboration entre les élèves et développent des compétences chez eux tout en les incitant à agir socialement. Selon Efthimiadou (2014, p. 141)²⁵

« on arrive à proposer une pédagogie actionnelle où les tâches deviennent pragmatiques se fondant sur des situations authentiques. L'acte d'apprendre est valorisé personnellement ou socialement car les sujets sont invités à réutiliser des micro-expertises acquises sur des tâches combinées qui mettent en relief leurs compétences. Cette perspective actionnelle de l'apprentissage donne une dimension praxéologique dans le transfert des données dans

²⁵ EFTHYMIADOU, E. 2014. « Cultiver les tâches collaboratives pour une pédagogie de projet dans une perspective actionnelle ». Le Langage et l'Homme, no 2017-2, Enseigner/apprendre le français à l'université. Quelles applications pour la perspective actionnelle ? De la construction individuelle à l'action collective, EME Editions, pp.175-188.

des contextes convergents et divergents.»

L'enseignement est centré sur l'élève, qui peut accomplir des tâches dans une situation de communication réelle. De sa part, les enseignants tentent de gérer le groupe et d'atténuer les conflits éventuels qui peuvent apparaître. Ils servent de guides et de médiateurs entre les apprenants et les connaissances et ils devraient leur procurer tous les outils nécessaires afin que les élèves puissent réaliser des tâches concrètes et qu'ils deviennent autonomes. Pour ce faire, les apprenants devraient être aptes à combiner des compétences langagières mais aussi intellectuelles et socioprofessionnelles de sorte qu'ils puissent réaliser des savoir-faire et des savoir-agir dans une situation de communication authentique. D'après Puren (2004, p.20), c'est l'enseignant qui agit :

« en passant en particulier du concept d'interaction (qui est un parler avec et un agir sur l'autre) au concept de co-action (qui est un agir avec les autres), et du concept d'interculturalité (désignant principalement les phénomènes de contact entre cultures différentes chez des individus) à celui de co-culturalité (désignant les phénomènes d'élaboration d'une culture commune par et pour l'action collective) »

Ce sont les élèves tous ensemble, qui contribuent à l'élaboration des projets et des scénarios pédagogiques. Ce sont eux qui co-construisent le scénario tout en prenant en compte les éléments co-culturels du groupe auquel ils appartiennent. Comme le note Efthimiadou (2014, p.178),

« C'est pourquoi, l'approche actionnelle se définit comme une approche multidimensionnelle et holistique, qui vise à cultiver l'aspect physique et émotionnel mais aussi l'état mental et psychologique des actants du processus pédagogique »

Les apprenants sont invités à échanger des idées, à négocier et à prendre des décisions. De cette façon, ils sont obligés d'affronter toutes les difficultés auxquelles

ils sont confrontés au sein du groupe. En outre, il serait important de signaler que les élèves développent un esprit de solidarité d'autant plus que les uns peuvent aider les autres et même s'autocorriger. Cette pratique pourrait être bénéfique pour la psychologie pas seulement d'un élève mais aussi du groupe entier. Tous les participants partagent leurs acquis et leurs connaissances afin de mettre en œuvre le projet pédagogique. Ils font ainsi appel à leur créativité, à leur vécu et à leur imagination. Selon Efthimiadou (2013, p. 264)²⁶,

*« l'animateur serait invité à inciter les sujets à cultiver
la fluidité verbale et la flexibilité d'expression tout en
associant ou en dissociant les signes et les idées. Cette
tactique permet de s'impliquer dans des tâches novatrices
enrichissant à la fois la forme et/ou le contenu du processus
pédagogique. »*

Les élèves deviennent maîtres de leur propre apprentissage puisque ce sont eux qui choisissent les stratégies dont ils vont se servir afin d'être des acteurs sociaux, responsables et autonomes. Il ne faudrait pas négliger non plus les éléments extralinguistiques qui déterminent l'affectivité des apprenants et qui permettent aux enseignants de comprendre leur comportement, leurs réflexions et leurs émotions. Comme le notent Chamot et O'Malley (1996)²⁷, il faut distinguer les stratégies socio-affectives suivantes : « *a. clarification/vérification, b. coopération, c. gestion des émotions et réduction de l'anxiété.* » Toutes ces stratégies mobilisent l'intérêt des élèves, encouragent leur participation active au sein du groupe et les aident à se concentrer et à contrôler leurs sentiments pendant leurs interactions. D'après Efthimiadou (2011, p.177-178)²⁸, ce processus permet à l'apprenant :

²⁶ EFTHIMIADOU, E. (2013). « *Quelles pratiques de classe pourrait-on adopter pour créer et innover en classe de FLE?* ». Έκδοση Πρακτικών του Γαλλόφωνου Προγράμματος Ερευνητικής Συνεργασίας PROJET MEPRID FLE. 2013. Pp.257-272.

²⁷ CHAMOT, A. U., & O'MALLEY, J. M. (1996). "The cognitive academic language learning approach: A model for linguistically diverse classrooms". The Elementary School Journal, 96, 259-273. doi:10.1086/461827

²⁸ EFTHIMIADOU, E. (2011). « *Les facteurs psychomoteurs de l'apprenant dans la classe de FLE. La jeunesse francophone. Dialogue des langues et des cultures* ». Pp.163-178

- a) *d'acquérir son autonomie en participant activement en classe :
choisir l'activité ou le partenaire avec qui il va interagir,*
- b) *d'inventer des activités qui vont promouvoir sa motivation et l'amener
à construire son apprentissage,*
- c) *de l'aider à assumer ses responsabilités et à tracer le parcours de sa
création personnelle,*
- d) *de faire surgir les ressources cachées en l'encourageant à prendre des
initiatives, à expérimenter son savoir.*

On peut, alors, parler d'une co-action dans la mesure où l'on met l'accent sur la dimension sociale de cette approche et à ses résultats tangibles. Selon Ch. Puren (2004)

« On passe du concept d'interaction (qui est un parler avec et un agir sur l'autre) au concept de co-action (qui est un agir avec les autres), et du concept d'interculturalité (désignant principalement les phénomènes de contact entre cultures différentes chez des individus) à celui de co-culturalité (désignant les phénomènes d'élaboration d'une culture commune par et pour l'action collective). »²⁹

²⁹ PUREN, C. (2004), « *De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle* », Cahiers de l'Apliut, volume XXIII no 1

3 : LE SCENARIO D'APPRENTISSAGE-ACTION

3.1 : OBJECTIFS ET HYPOTHESES DE DEPART

L'enseignement d'une langue étrangère constitue un vrai défi pour l'enseignant étant donné qu'il devrait doter ses élèves des outils adéquats, afin que ces derniers puissent communiquer dans la langue cible de façon correcte et spontanée. Néanmoins, de nombreux problèmes existent d'autant plus qu'on observe que même les apprenants d'un niveau avancé ne s'expriment pas correctement à l'oral au niveau grammatical, lexical, phonétique. Selon Halté et Rispail (2005 : 12)

*« L'oral a été depuis longtemps considéré comme un non objet, ni didactique
Ni pédagogique que l'on n'utilisait pas dans l'enseignement. Cependant, l'oral
est aujourd'hui un domaine pas clairement identifié où l'on emmène avec soi ses
préoccupations et que l'on a du mal à comprendre ».*

Par conséquent, l'enseignant met souvent à l'écart l'enseignement de l'oral en faveur de l'écrit. On pourrait se demander, alors, quels sont les facteurs qui entravent la communication authentique et quelle place on devrait accorder à l'oral vis-à-vis des autres compétences à cultiver. De surcroît, quels sont les outils appropriés qui favorisent l'apprentissage et comment pourrait-on remédier à toutes les contraintes liées à l'oral ?

Aussi, notre objectif, en tant qu'enseignants, consisterait-il à faire inculquer chez les élèves les compétences adéquates, afin que ces derniers puissent gérer une situation de communication réelle.

3.2. : PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE PAR LA MISE EN ŒUVRE D'UN SCENARIO-ACTION.

Dans le cadre d'une approche actionnelle, on vise à améliorer le niveau des apprenants ainsi que leurs pratiques en fonction des objectifs fixés à l'avance. Aussi, pourraient-ils gérer une situation d'apprentissage de façon adéquate, puisqu'ils sont considérés comme des acteurs sociaux, qui accomplissent des tâches qui ne sont pas seulement langagières (CECR, 2001). Les élèves devraient développer des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être, afin de devenir des êtres autonomes.

En outre, l'enseignement de l'oral fait partie intégrante du processus pédagogique d'autant plus que son but ultime est la participation active des élèves dans de diverses situations de communication tout en mobilisant leur intérêt et en les impliquant dans l'enseignement. Plus particulièrement, le scénario pédagogique qu'on proposera contribuera à améliorer les compétences orales des apprenants à un niveau avancé.

Alors, quel est l'apport du scénario pédagogique dans l'enseignement du FLE ? Dans quelle mesure est-il possible d'affronter les difficultés liées à l'oral ? Est-ce que la mise en œuvre d'un scénario de communication pourrait favoriser le développement des compétences orales ?

DEUXIEME PARTIE

CHAPITRE 1

1.1 : JUSTIFICATION DE LA METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE ADOPTEE.

Avant de mettre en œuvre notre recherche, il nous semble essentiel de définir notre méthodologie et d'en présenter les points forts. Nous avons recours à la recherche qualitative et plus particulièrement à l'étude de cas. Il s'agit d'une méthodologie à la base descriptive s'appuyant sur l'interprétation des données. Elle est crédible et valide d'autant plus qu'elle focalise sur l'observation d'un comportement manifesté chez un sujet et l'interprétation des résultats reçus. En fait, ce qui est fondamental pour notre recherche, c'est le progrès éventuel des apprenants après la mise en route du scénario pédagogique. Dans ce cas-là, nous ne pourrions pas nous servir de données chiffrées au sein d'une étude quantitative qui met l'accent sur la description des faits à l'aide d'un sondage ou d'un questionnaire.

1.1.1 TYPE DE RECHERCHE QUALITATIVE : L'ETUDE DE CAS

Nous avons opté pour ce type de recherche, l'étude de cas, étant donné qu'elle nous semble la plus efficace pour vérifier ou rejeter nos hypothèses de départ. Selon Gagnon (Gagnon 2012, 78)³⁰

« Les méthodes qualitatives de recherche sont seules à rendre accessible une telle vision holistique ... Elles permettent,..., d'observer et d'analyser ces phénomènes comme un tout intact et intégré ... Sans nier leur utilité, les méthodes quantitatives ne peuvent donner une telle vision des phénomènes étudiés. Leur principal outil, le questionnaire, fait appel à la réflexion des répondants, alors que l'on sait que 95% des pensées humaines sont inconscientes. »

³⁰ GAGNON, Y.-C., 2012. « L'étude de cas comme méthode de recherche », Presses de l'Université du Québec

Dans cette optique, nous tenterons d'effectuer une étude de cas sur place en observant nos apprenants de la 2^{ème} classe du lycée dans l'intention de collecter des données qui nous permettront d'examiner les avantages et les contraintes du scénario pédagogique mis en œuvre dans l'école en question. Pour ce faire, nous aurons recours à des outils différents nous permettant la triangulation de notre enquête. A savoir, des grilles d'orientation et d'analyse, un questionnaire et des entretiens.

En fait, afin d'optimiser les résultats de notre recherche, nous avons choisi :

« un outil de cueillette de données où le chercheur devient le témoin des comportements des individus et des pratiques au sein des groupes en séjournant sur les lieux même où ils se déroulent. »³¹ (Martineau, 2004, 6)

Le caractère de notre recherche présuppose la présence de l'enquêteur sur place, en vue d'une observation globale des apprenants ayant comme support l'enregistrement sonore du produit final (débat).

1.1.2 : OUTILS DE RECHERCHE / GRILLES

📄 Grille d'orientation : la grille en question contient le lieu, la durée de l'enquête, le nombre des élèves impliqués, l'objectif du produit final ainsi que les consignes du déroulement du scénario-action pédagogique.

³¹ MARTINEAU, St. « L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites » RECHERCHES QUALITATIVES – Hors Série – numéro 2 Actes du colloque L'INSTRUMENTATION DANS LA COLLECTE DES DONNÉES, UQTR, 26 novembre 2004 © 2005 Association pour la recherche qualitative ISSN 1715-8702 p6








| GRILLE D'ORIENTATION | |
|-----------------------------|--|
| Lieu de l'enquête : | Ecole franco-hellénique Saint Joseph |
| Type d'établissement : | Etablissement privé |
| Durée de l'enquête : | 6 séances : 1,5 mois |
| Durée des séances : | 45 minutes |
| Effectif : | 8 élèves dont 1 garçon et 7 filles |
| Profil des élèves : |  Elèves de la 2 ^{ème} classe du lycée  Niveau C2 selon le CECR |
| But du produit final : | Animer un scénario pédagogique |
| Identité du produit final : | Un débat |
| Rôle de l'enseignant : | Guide /observateur |
| Consignes du déroulement : |  Chaque apprenant devra exprimer son point de vue sur le sujet en question  Il devra attendre son tour afin de prendre la parole  Il devra respecter la durée qui lui est assignée  Il devra faire preuve de sagesse et de respect envers son adversaire |

Tableau 1 : grille d'orientation

 Grille d'observation : cette grille comprend les critères d'évaluation des apprenants en matière de la production orale selon le CECR³². C'est un outil qui nous permet de comprendre si les hypothèses de départ sont vérifiées. Elle nous permet d'observer le scénario d'apprentissage en question selon des axes différents.

³² <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

| GRILLE D'OBSERVATION | | |
|---|----------------|----------------|
| L'apprenant | Avant le débat | Après le débat |
| peut exprimer une action complexe de manière esthétique sur le plan linguistique en utilisant par exemple les formes des mains comme moyen d'expression | | |
| peut élaborer une réflexion personnelle en s'appuyant sur des arguments pertinents | | |
| peut justifier son avis de manière systématique par exemple sur le plan logique, pragmatique ou moral | | |
| peut préciser et nuancer sa position en répondant aux questions et aux commentaires de ses locuteurs | | |
| possède un vaste répertoire lexical autorisant une grande souplesse et utilise de manière appropriée le lexique | | |
| peut maintenir un haut degré de correction grammaticale et utiliser des phrases complexes | | |
| peut exprimer la raison pour laquelle on fait quelque chose | | |
| peut se servir d'un large éventail de moyens (mimiques, questions rhétoriques, variation du rythme et jeux de rôle) afin de créer du suspense et de l'attente | | |
| peut exprimer différentes relations temporelles | | |
| peut représenter une action complexe en prenant différents rôles et en partant de | | |

| | | |
|---|--|--|
| différentes perspectives | | |
| fait preuve d'une intonation et d'une prononciation claires et naturelles, varie l'intonation et met en relief certains mots pour exprimer de fines nuances de sens | | |
| peut participer sans effort à une conversation et être à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes | | |
| fait preuve d'aisance et de fluidité | | |
| peut s'exprimer de manière rythmique | | |
| peut respecter les normes socioculturelles (registre approprié, formes de politesse) | | |
| peut adapter son discours au scénario pédagogique présenté et peut présenter une argumentation fluide dans un style adapté au contexte | | |

Tableau 2 : grille d'observation avant la mise en route du scénario

1.1.3. : L'ENTRETIEN D'APPRECIATION

🌈 **L'entretien d'appréciation** : Nous avons opté pour ce type de recherche étant donné qu'il s'inscrit dans la démarche d'une étude qualitative. Il nous permet de collecter des informations sur le comportement, les sentiments et le point de vue de la personne interviewée qui pourrait nous aider à vérifier les hypothèses de départ ou à nous amener à nous pencher sur d'autres aspects du scénario pédagogique en question. Selon Romelaer (2005)³³ :

« L'entretien est une des méthodes qualitatives les plus utilisées dans les recherches en gestion. Un entretien de recherche n'a rien

³³ <https://www.scribbr.fr/methodologie/entretien-recherche/>

*de commun avec une discussion dans laquelle on se laisse porter par
l'inspiration du moment. »*

Dans notre mémoire, il s'agit d'un entretien semi-directif basé sur les hypothèses de départ. Les questions sont de type ouvert et préparées au préalable. Les réponses sont enregistrées, transcrites et spontanées. Le caractère de l'entretien est oral et en présentiel. Il se déroule en français et la méthode sur laquelle nous nous sommes basés est analytique et interprétative.

| | Âge | Sexe | Formation | Expérience |
|---------------|--------|---------|--|---|
| Enquêtée 1 | 53 ans | Féminin | ❖ Diplôme de langue et littérature française ❖ Master 2 en didactique | Enseignante dans le lycée privé franco-hellénique « Ecole Saint Joseph » |
| Enquêtée 2 | 40 ans | Féminin | ❖ Diplôme de langue et littérature française ❖ Master 2 en didactique | Enseignante dans l'école primaire privée franco-hellénique « Ecole Saint Joseph » |
| Enquêtée 3 | 53 ans | Féminin | ❖ Diplôme de langue et littérature française ❖ Master 2 en didactique | Enseignante dans le collège privé franco-hellénique « Ecole Saint Joseph » |

Tableau 3 : profil des enquêtées

✚ **Le public visé** : cet entretien pourrait s'adresser à tous les enseignants de FLE. Pourtant, notre échantillon est limité afin de démontrer le caractère qualitatif de la recherche.

✚ **Le déroulement de l'entretien** : nous avons invité nos collègues à assister au débat. Après que nous leur avons expliqué l'objectif de cette enquête ainsi que la base théorique du scénario pédagogique suivi, les enquêtés ont assisté au produit final tout en prenant des notes sur les axes posés par nos questions. L'entretien s'est déroulé sur place juste après la fin du débat. Nous leur avons précisé que l'entretien serait enregistré et que ses résultats seraient interprétés pour le but de notre mémoire. L'ambiance était amicale et les collègues se sentaient à l'aise.

✚ **Les questions de l'entretien :**

- 1) Questions personnelles
- 2) Quel est l'apport de l'intégration d'un scénario pédagogique au déroulement du débat en question ?
- 3) Croyez-vous que les enseignants s'attellant d'un scénario pédagogique aient besoin d'une formation spécifique pour pouvoir le mettre en œuvre ?
- 4) Pensez-vous que les élèves aient pu s'adapter aux exigences du scénario en question ?
- 5) Pensez-vous que le scénario pédagogique puisse être appliqué au collège ou au primaire ? Sous quelles formes ?
- 6) Quelles étaient les contraintes liées à ce scénario ?
- 7) D'après votre expérience professionnelle, comment qualifierez-vous les compétences de la production orale de nos élèves en termes de fluidité, d'aisance, de souplesse et de spontanéité ?
- 8) Est-ce que tous les apprenants ont maîtrisé le lexique utilisé ? A votre avis, ont-ils pu l'adapter à la situation donnée ?
- 9) Est-ce que vous avez observé des lacunes morphosyntaxiques qui empêcheraient leur communication ?

CHAPITRE 2

LA PLANIFICATION DE LA RECHERCHE

2.1. ORGANISATION PEDAGOGIQUE ET PLAN DU COURS.

Notre organisation pédagogique est basée sur la définition des compétences que les apprenants doivent mettre en jeu lors du produit final actionnel ainsi que sur l'opérationnalisation de nos objectifs dans le cadre d'une tâche précise et désignée en détail. En fait, nous avons communiqué nos objectifs auprès de nos apprenants afin de les impliquer dans le processus pédagogique et de mobiliser leur intérêt. Nous leur avons également désigné les étapes à suivre jusqu'à ce qu'ils soient aptes à réaliser le scénario-action en question.

2.2. : L'ETUDE DE CAS : LES COMPETENCES VISEES³⁴ PAR LA PLANIFICATION DU SCENARIO-ACTION.

2.2.1. : COMPETENCES GENERALES

Savoir socioculturel

- ✦ le rapport entre l'alimentation et la religion, mais aussi la relation étroite entre la santé et les conventions sociales
- ✦ la notion de la tradition culinaire,
- ✦ les problèmes alimentaires, comme l'obésité,
- ✦ l'aspect social de la nourriture,
- ✦ l'aspect individuel de la nourriture

³⁴ Selon le CECR (2001, 82-99)

Savoir-faire

- ⇒ participer à un débat,
- ⇒ animer un débat,
- ⇒ s'adapter à un scénario pédagogique donné.

Savoir-être

- ⇒ être poli envers ses interlocuteurs lors d'un débat.
- ⇒ développer un esprit d'ouverture et d'intérêt envers les idées des autres,

Savoir – apprendre (p.86)

-
- « développer des aptitudes à l'étude telles que :*
- la capacité d'utiliser efficacement les occasions d'apprentissage offertes par les conditions d'enseignement, par exemple :*
 - de rester attentif à l'information apportée (concentration)*
 - de saisir le but d'une tâche à accomplir*
 - de coopérer efficacement au travail en groupe et par deux. »*

2.2.2 COMPETENCES COMMUNICATIVES LANGAGIERES

Compétences linguistiques

Compétence lexicale

- ⇒ utiliser le vocabulaire de façon correcte et appropriée
- ⇒ posséder une gamme très étendue de phrases relatives à l'expression de sa pensée
- ⇒ posséder un vaste répertoire lexical d'expressions idiomatiques
- ⇒ maîtriser des tournures qui servent à l'enchaînement des idées supplémentaires (*je voudrais signaler que, à retenir aussi que, il faudrait aussi ajouter que, n'oublions pas que, il faut aussi avouer que, vous oubliez que, il ne faut pas oublier que...*) et contradictoires (*néanmoins, en revanche, ...*)

-
- ⇒ développer la compréhension et l'emploi du vocabulaire relatif aux concepts abordés, ceux de l'alimentation, de la religion, de la tradition culinaire, du mode de vie, de la promotion des aliments, du cadre familial/amical, de l'obésité.
 - ⇒ utiliser des expressions pour donner des exemples (*à titre d'exemple, par exemple,...*)
 - ⇒ utiliser des expressions toutes faites (*chez les jeunes, tout au long de sa vie, depuis belle lurette, par rapport à, voir l'autre côté de la médaille...*)

Compétence grammaticale :

- ⇒ des tournures complexes,
 - ⇒ les structures des
 - ⇒ phrases complexes,
 - ⇒ phrases subordonnées circonstancielles
 - ✓ phrases subordonnées de cause
 - ✓ phrases subordonnées de temps
 - ⇒ phrases subordonnées complétives
 - ⇒ phrases subordonnées relatives
 - ⇒ la structure de la phrase complexe (syntaxe)
 - ✓ **principale + conjonction + sujet + indicatif**
 - ✓ **principale + conjonction + sujet + subjonctif**
 - ⇒ constructions verbales (*porter sur, mettre l'accent sur, insister sur...*)
 - ⇒ interrogation avec inversion du sujet
 - ⇒ impératif
 - ⇒ infinitif passé
 - ⇒ et développer un sens de l'ordre des mots dans la phrase
 - ▶ nom + participe passé (accord)
-

Compétence Phonologique :

- ⇒ comprendre la différence entre des sons que se ressemblent
- ⇒ prononcer ces sons de façon correcte (fermés, ouverts)
- ⇒ prononcer en respectant l'accentuation,
- ⇒ adopter le rythme adéquat sans ruptures
- ⇒ avoir l'intonation appropriée selon la phrase articulée

Compétence Sociolinguistique :

- ⇒ identifier son interlocuteur
- ⇒ respecter les codes du vouvoiement lors d'un débat : poser des questions de façon polie, savoir saluer, remercier de manière appropriée, avancer son argument en respectant son interlocuteur
- ⇒ saluer et prendre congé
- ⇒ sélectionner les formes d'adresse ainsi que son registre de langue en fonction de son rôle lors d'un débat
 - ⇒ répondre aux sollicitations de l'animateur de manière polie
 - ⇒ répondre aux arguments avancés par son interlocuteur de manière appropriée
- ⇒ respecter les conventions de prise de parole posées par l'animateur
- ⇒ comprendre les implications sociolinguistiques et réagir en conséquence
- ⇒ exprimer la sagesse populaire (proverbes, les dires d'une personne fameuse)

Compétences Pragmatiques

Compétence discursive

- ⇒ gérer et structurer son discours en termes
 - ⇒ d'organisation thématique
 - ⇒ de cohérence et de cohésion
 - ⇒ d'organisation logique
 - ⇒ d'efficacité rhétorique
 - ⇒ de principe coopératif (Grice, 1975)
- ⇒ structurer son texte

- ⇒ comment structurer l'information en vue d'une argumentation solide
- ⇒ comment construire son argumentation dans ce débat
- ⇒ faire preuve d'une grande souplesse dans la reformulation d'idées pour lever l'ambiguïté
- ⇒ choisir une expression appropriée pour introduire son discours et pour gagner du temps
- ⇒ arriver à une conclusion adéquate

Compétence fonctionnelle

- ⇒ donner des informations demandées
- ⇒ répondre à la question posée
 - ⇒ répondre aux sollicitations de son interlocuteur
 - ⇒ remercier
- ⇒ présenter son opinion de façon claire
 - ⇒ présenter sa thèse
 - ⇒ argumenter
 - ⇒ justifier
 - ⇒ convaincre
- ⇒ répondre à des précisions demandées
 - ⇒ expliquer
- ⇒ adapter son discours à la situation présentée
- ⇒ exprimer des attitudes de connaissance
- ⇒ établir des relations sociales
 - ⇒ s'adresser à ses interlocuteurs
 - ⇒ attirer l'attention
- ⇒ ouvrir le débat, clôturer
- ⇒ persuader ses interlocuteurs sur sa thèse présentée
 - ⇒ présenter un exposé
- ⇒ créer un texte cohérent et cohésif tout en ayant une organisation thématique

Schémas d'interaction

- ✧ établir le contact
 - ⇒ saluer
 - ⇒ remercier
- ✧ question – réponse
- ✧ thèse – antithèse

2.2.3 : OBJECTIFS OPERATIONNELS SPECIFIQUES

- ✓ **Conditions de réalisation** : lors de ce débat
- ✓ **Objectifs lexicaux** : que l'apprenant soit capable de :
 - ✧ utiliser le vocabulaire de façon correcte et appropriée
 - ✧ employer une gamme très étendue de phrases relatives à l'expression de sa pensée
 - ✧ employer un vaste répertoire lexical d'expressions idiomatiques
 - ✧ maîtriser des tournures qui servent à l'enchaînement des idées convergentes (*je voudrais signaler que, à retenir aussi que, il faudrait aussi ajouter que, n'oublions pas que, il faut aussi avouer que, vous oubliez que, il ne faut pas oublier que...*) et divergentes (*néanmoins, en revanche, ...*)
 - ✧ développer la compréhension et l'emploi du vocabulaire relatif aux concepts abordés, ceux de l'alimentation, de la religion, de la tradition culinaire, du mode de vie, de la promotion des aliments, du cadre familial/amical, de l'obésité.
 - ✧ utiliser des expressions pour donner des exemples (*à titre d'exemple, par exemple, ...*)
 - ✧ utiliser des expressions toutes faites (*chez les jeunes, tout au long de sa vie, depuis belle lurette, par rapport à, voir l'autre côté de la médaille...*)

✓ **Objectifs Sociolinguistiques** : que l'apprenant soit capable de :

- ✦ identifier son interlocuteur
- ✦ respecter les codes du vouvoiement lors d'un débat : poser des questions de façon polie, savoir saluer, remercier de manière appropriée, avancer son argument en respectant son interlocuteur
- ✦ saluer et prendre congé
- ✦ sélectionner les formes d'adresse ainsi que son registre de langue en fonction de son rôle lors d'un débat
 - ⇒ répondre aux sollicitations de l'animateur de manière polie
 - ⇒ répondre aux arguments avancés par son interlocuteur de manière appropriée
- ✦ respecter les conventions de prise de parole posées par l'animateur
- ✦ exprimer la sagesse populaire (proverbes, les dires d'une personne fameuse)

✓ **Objectifs discursifs** : que l'apprenant soit capable de :

- ✦ gérer et structurer son discours en termes
 - ⇒ d'organisation thématique
 - ⇒ de cohérence et de cohésion
 - ⇒ d'organisation logique
 - ⇒ d'efficacité rhétorique
 - ⇒ de principe coopératif (Grice, 1975)
- ✦ structurer son texte
 - ⇒ comment structurer l'information en vue d'une argumentation solide
 - ⇒ comment construire son argumentation dans ce débat
 - ⇒ faire preuve d'une grande souplesse dans la reformulation d'idées pour lever l'ambiguïté
 - ⇒ choisir une expression appropriée pour introduire son discours et pour gagner du temps
 - ⇒ arriver à une conclusion adéquate

✓ **Objectifs communicatifs** : que l'apprenant soit capable de :

- ✧ donner des informations demandées
- ✧ répondre à la question posée
 - ⇒ répondre aux sollicitations de son interlocuteur
 - ⇒ remercier
- ✧ présenter son opinion de façon claire
 - ⇒ présenter sa thèse
 - ⇒ argumenter
 - ⇒ justifier
 - ⇒ convaincre
- ✧ répondre à des précisions demandées
 - ⇒ expliquer
- ✧ adapter son discours à la situation présentée
- ✧ exprimer des attitudes de connaissance
- ✧ établir des relations sociales
 - ⇒ s'adresser à ses interlocuteurs
 - ⇒ attirer l'attention
- ✧ ouvrir le débat, clôturer
- ✧ persuader ses interlocuteurs sur sa thèse présentée
 - ⇒ présenter un exposé
- ✧ créer un texte cohérent et cohésif tout en ayant une organisation thématique
 - Exprimer son accord
 - Réfuter un argument

✓ **Schémas d'interaction** : que l'apprenant soit capable de :

- ✧ établir le contact
 - ⇒ saluer
- ✧ poser des questions et répondre aux questions posées par son interlocuteur
- ✧ défendre la thèse et l'antithèse

2.2.4 : TÂCHE

Vous êtes les délégués de votre classe pour participer à un débat de votre école sur l'alimentation. Le sujet de ce débat est « *l'alimentation, une affaire personnelle ou familiale, culturelle, sociale... ?* ». Le Président du débat facilitera la conversation entre les débatteurs. Après avoir préparé vos propres arguments sur votre thèse, présentez-la tout en respectant les directives du Président. Vous aurez à votre disposition 5 minutes pour la présenter et la soutenir. Le débat aura lieu à l'auditorium de votre école.

✓ **Critères de réussite :**

Nous avons ajusté nos critères de réussite sur les descripteurs du Cadre. Selon le CECR (p.89), le débatteur doit « *exploiter la maîtrise exhaustive et fiable d'une gamme très étendue de discours pour formuler précisément sa pensée, insister, discriminer et lever l'ambiguïté. Ne montre aucun signe de devoir réduire ce qu'il/elle veut dire* ». Il doit aussi (p.90) « *maintenir constamment un haut niveau de correction grammaticale même lorsque l'attention se porte ailleurs (par exemple, la planification ou l'observation des réactions de l'autre).* » Il doit également (p.92) « *varier l'intonation et placer l'accent phrastique correctement afin d'exprimer de fines nuances de sens.* »

Pour que le débatteur soit en mesure d'accomplir cette tâche, il doit développer certaines stratégies de communication

« *...le développement des stratégies qui permettent d'accomplir tel ou tel type de tâches comportant une dimension langagière. L'objectif est alors d'améliorer les stratégies auxquelles l'apprenant a habituellement recours, en les complexifiant, en les étendant, en les rendant plus conscientes, en facilitant leur transfert à des tâches où elles n'étaient pas d'abord activées. Qu'il s'agisse de stratégies de communication ou de stratégies d'apprentissage, si l'on considère qu'il y a là ce qui permet à un acteur*

social de mobiliser les compétences qui sont siennes pour les mettre à l'œuvre et peut-être les renforcer ou les accroître »³⁵

⇒ **Stratégies de communication :**

- ⇒ tenir compte des points de vue des autres
- ⇒ ajuster le registre de la langue utilisée selon les propos de leurs interlocuteurs
- ⇒ adapter leurs propos à la situation donnée
- ⇒ mobiliser leur attention aux propos des autres pour y répondre de façon convenable
- ⇒ réajuster leurs arguments en fonction des propos des autres

³⁵ CECR p.107

CHAPITRE 3

LA MISE EN OEUVRE DE LA RECHERCHE

3.1 : MISE EN ROUTE DU SCENARIO-ACTION

Avant de mettre en route le scénario-action, nous annonçons aux apprenants le scénario pédagogique qu'ils effectueront. Nous leur expliquons qu'ils vont réaliser un débat qu'ils présenteront dans la salle de spectacles de leur école devant les élèves, les enseignants et le proviseur du lycée. Le thème du débat porte sur l'alimentation : « *L'alimentation est une affaire individuelle ou collective, sociale, religieuse et culturelle ?* ». Nous leur signalons les objectifs à atteindre. A la fin du débat, ils devront être aptes à exprimer leur point de vue de façon claire et structurée sur un thème précis tout en employant un vaste répertoire lexical et des formules morphosyntaxiques complexes. Mais, avant tout, ils devront être capables d'adapter leur discours à la situation donnée et de tenter de persuader leurs interlocuteurs sur la thèse présentée. Le but ultime de cette tâche consiste à ce qu'ils obtiennent une aisance à l'oral et qu'ils ressentent moins d'angoisse lors d'une interaction orale.

| | |
|---|--|
| Public : | Elèves de la 2 ^e classe du lycée |
| Effectif : | 8 élèves dont un garçon et sept filles |
| Durée de la séance : | 45 minutes |
| Nombre de séances : | 6 séances |
| Lieux du déroulement du scénario : | Salle de classe, auditorium |
| Type de scénario : | Un débat |
| Thème du débat : | « L'alimentation est une affaire individuelle ou collective, sociale, religieuse et culturelle ? » |

Tableau 4 : organisation pédagogique

1^e séance : Phase de sensibilisation

Nous projetons aux élèves le document audiovisuel suivant (durée : 7 :13) afin de les sensibiliser et de les initier au thème en question :

<https://www.openagrifood-orleans.org/actu-agrifood/un-debat-citoyen-cest-ca-retour-video-debat-de-chartres/>

Appuyé sur le modèle Speaking de Hymes, nous leur posons des questions sur la vidéo projetée :

- 1) Décrivez le cadre physique et psychologique du document audiovisuel. Où se déroule ce débat ? L'ambiance est-elle amicale, décontractée ou officielle ?
- 2) Combien de participants prennent-ils la parole ? Quel est leur statut socioprofessionnel ? Ils ont tous le même âge ? Quelle est la réaction du public ?
- 3) En quoi consiste l'objectif de cette activité de communication ?
- 4) Analysez le thème et le contenu de ce document. De quoi les interlocuteurs débattent-ils ?
- 5) Quel ton chaque interlocuteur adopte-t-il ?
- 6) Quels styles et registres de langue sont-ils utilisés ? En quoi la gestuelle des interlocuteurs est-elle déterminante ? Décrivez la disposition des locuteurs entre eux.
- 7) Quelles sont les normes de cette interaction ? Est-ce que vous remarquez des chevauchements et des interruptions de la part de certains participants ou chacun attend son tour afin de prendre la parole ?
- 8) Quel est le genre de cette activité ?

Pendant cette phase, nous complétons la grille d'observation afin de repérer les problèmes linguistiques et phonologiques des élèves avant la réalisation du débat.

| GRILLE D'OBSERVATION | | |
|--|--|----------------|
| L'apprenant | Avant le débat | Après le débat |
| peut exprimer une action complexe de manière esthétique sur le plan linguistique en utilisant par exemple les formes des mains comme moyen d'expression | ✓ Problèmes de gestuelle | |
| peut élaborer une réflexion personnelle en s'appuyant sur des arguments pertinents de manière systématique par exemple sur le plan logique, pragmatique ou moral | ✓ Pas d'arguments pertinents | |
| peut préciser et nuancer sa position en répondant aux questions et aux commentaires de ses locuteurs | ✓ Difficultés à répondre aux commentaires de ses locuteurs | |
| possède un vaste répertoire lexical autorisant une grande souplesse et utilise de manière appropriée le lexique | ✓ Faiblesses lexicales | |
| peut maintenir un haut degré de correction grammaticale et utiliser des phrases complexes | ✓ Problèmes morphosyntaxiques ✓ Utilisation des phrases simples | |
| peut se servir d'un large éventail de moyens (mimiques, questions rhétoriques, variation du rythme et | ✓ Difficultés à créer du suspense chez les interlocuteurs | |

| | | |
|---|--|--|
| jeux de rôle) afin de créer du suspense et de l'attente | faute de moyens | |
| peut représenter une action complexe en prenant différents rôles et en partant de différentes perspectives | ✓ Difficultés à s'adapter à une situation donnée | |
| fait preuve d'une intonation et d'une prononciation claires et naturelles, varie l'intonation et met en relief certains mots pour exprimer de fines nuances de sens | ✓ Mauvaise intonation | |
| peut participer sans effort à une conversation et être à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes | ✓ Problèmes d'hésitation lors de l'interaction | |
| fait preuve d'aisance et de fluidité | ✓ Pas d'aisance ✓ Pas de fluidité | |
| peut s'exprimer de manière rythmique | ✓ Débit lent avec des ruptures | |
| peut respecter les normes socioculturelles (registre approprié, formes de politesse) | ✓ Ne pas respecter les formules de politesse | |

Tableau 5 : grille d'observation avant le débat

✓ Analyse des problèmes émergés

Lors du premier contact avec les apprenants, il semble que les choses ne soient pas si simples. Afin qu'ils puissent élaborer un scénario pédagogique, voire, un débat, ils devraient être dotés de bien des compétences.

Au niveau lexical, la gamme de mots qu'ils employaient n'était pas assez étendue. Après que nous leur avons projeté une vidéo en matière de l'alimentation et que nous leur avons demandé de reformuler les idées principales issues de ce document audio, ils ne pouvaient pas le faire. Ils ont utilisé des phrases telles quelles du document si bien que leurs lacunes lexicales étaient évidentes.

Un autre handicap important était le manque de cohésion dans leur discours. Ils ne pouvaient ni organiser ni structurer leurs arguments de façon pertinente. Par conséquent, cela leur suscitait des sentiments négatifs par rapport à la production orale. La plupart des élèves employaient des mots introducteurs (« *et, ben, alors* »), des phrases elliptiques et inachevées ce qui perturbait et entravait la communication. Les hésitations ainsi que l'effort de quelques-uns de prendre la parole aux autres ou même de les couper n'étaient pas à négliger.

En outre, même si les règles grammaticales et la construction de la phrase complexe leur était enseignée, les élèves n'étaient pas en mesure de les utiliser. Ils avaient recours à des phrases simples sans aucune complexité morphosyntaxique.

Enfin, la prononciation des apprenants posait de gros problèmes en termes de la fluidité, de l'aisance et de la souplesse. Leur intonation n'avait pas de grandes différenciations. Lors d'une question, elle n'était ni montante ni descendante. Elle était tout à fait « linéaire ». Le débit était lent avec rupture, ce qui est injustifiable à ce niveau-là. De plus, ils ne pouvaient pas distinguer, voire prononcer de façon correcte les sons ouverts et fermés.

2^e séance : Déstructuration

Pendant cette séance, nous divisons la classe en 2 groupes : d'une part, les commensalistes qui soutiennent que l'alimentation est un acte social, culturel et religieux et d'autre part les individualistes qui insistent sur le caractère personnel de la nourriture. Par la suite, nous divisons tous les 2 groupes en équipes de deux

apprenants dont chacune devrait assumer une sous-tâche différente. Au sein d'une perspective « co-actionnelle », il est essentiel de mettre l'accent alors sur des actions collectives et des tâches coopératives afin que le groupe représente un lieu d'échanges et de partage. Ensuite, nous distribuons des documents à toutes les 4 équipes. Chaque document comprend des textes relatifs à l'alimentation et à la thèse que nous leur avons demandé d'analyser et nous les invitons à en repérer les champs lexicaux et les écrire. (cf : *Annexe 1, pages 92-95*)

Nous leur distribuons aussi les fiches de lecture suivantes afin que chaque équipe puisse y compléter les champs lexicaux qui correspondent au rôle qui leur était attribué.

Après avoir lu les textes suivants, complétez la fiche ci-dessous

| Texte no 1 : les individualistes | |
|----------------------------------|--|
| Champs lexicaux de : | |
| Prévention | |
| Santé | |
| Pyramide alimentaire | |
| Alimentation équilibrée | |

| | |
|---|--|
| Alimentation déséquilibrée | |
| Texte no 2 : les individualistes | |
| Champs lexicaux de : | |
| Besoins différents | |
| Apport calorique | |
| Caractéristiques propres à chacun | |
| Troubles du comportement alimentaire | |

Texte no 1 : les commensalistes

| | |
|-----------------------------|--|
| Champs lexicaux de : | |
| Habitudes familiales | |
| Influences sociales | |
| Influences religieuses | |

| Texte no 2 : les commensalistes | |
|--|--|
| Champs lexicaux de : | |
| Système culinaire | |
| Règles culinaires | |
| L'alimentation, un acte social et culturel | |
| Technologie agro-alimentaire | |

3^e séance : Réinvestissement

Nous demandons aux élèves de chaque groupe d'avancer des arguments afin de convaincre leur interlocuteur tout en s'appuyant sur les champs lexicaux qu'ils ont déjà trouvés lors de la dernière session.

Nous leur distribuons aussi des fiches (*cf* : *Annexe 2, pages 96-98*) comprenant des mots connecteurs et des conjonctions de subordination afin de les intégrer dans leur discours.

Après les leur avoir distribuées, nous leur demandons d'en puiser des conjonctions ou des locutions verbales afin qu'ils puissent exprimer leur prise de position de manière éloquente et cohérente. Après cette démarche, nous faisons la correction et nous expliquons leurs erreurs.

4^e séance : 1^{ière} phase de systématisation

Pendant cette séance, nous distribuons aux élèves la fiche ³⁶ (*cf* : *Annexe 3, pages 99-101*) qui comprend une liste d'expressions d'enchaînement et nous la leur expliquons. Après l'explication de cette fiche, les élèves sont invités à incorporer quelques expressions de cette liste dans leur discours. A la fin de cette séance, nous vérifions s'ils ont bien compris et nous faisons des corrections.

Nous leur demandons de reformuler leurs idées et de les ajuster sur le format donné pour accomplir les actes souhaités (enchaîner, reformuler, réfuter, relancer, affirmer, argumenter)

³⁶ <https://www.ebsi.umontreal.ca/jetrouve/autres/debat5b.htm>

5^e séance : 2^{ème} phase de systématisation :

Lors de cette phase, nous invitons nos apprenants à lire la fiche méthodologique du débat en vue de réaliser une répétition en classe.

Fiche méthodologique du débat ³⁷:

Au cours du débat, les participants sont :

- le Président qui veille au bon déroulement de cette procédure et qui peut demander des précisions
- les débatteurs relancent leurs arguments
- le secrétaire qui prend des notes tout au long de la session

Les règles que les élèves doivent suivre :

- On lève la main pour prendre la parole
- On ne prend pas la parole si elle ne nous est pas donnée
- On ne coupe pas notre interlocuteur
- On attend impatiemment notre tour

Après la distribution de cette fiche, les apprenants désignent l'élève qui va assumer le rôle du Président dans le cadre d'une approche co-actionnelle juste pour les responsabiliser.

Pendant la répétition, les élèves sont invités à répondre de façon spontanée à l'argument avancé de la part de leur adversaire mais tout en ayant recours aux arguments déjà préparés. Enfin, nous intervenons afin de corriger les phrases énoncées par rapport au système phonologique, à l'aisance et à la fluidité de leurs propos.

³⁷ https://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/cult_hum37/Laicite/Stage_12_janvier/Fiche_methodologique_debat.pdf

6^e séance : réalisation du débat

Le jour du débat, les débatteurs s'assoient en cercle ou en U face au Président pour faciliter tant la prise de la parole de leur part que les spectateurs. Ce débat est enregistré (*cf* : *Annexe 4, pages 102-105*) et puis analysé dans l'intention de vérifier ou de rejeter nos hypothèses de départ. Tout au long du débat, nous n'intervenons pas à la production de nos apprenants mais nous complétons la grille d'observation sur les axes posés. Après la fin du débat s'ensuivent les entretiens avec les enseignants (*cf* : *Annexe 5, pages 106-112*) qui y ont assisté ainsi que l'envoi du questionnaire par mél. L'immédiateté des réponses garantit la validité de notre recherche.

TROISIEME PARTIE

INTERPRETATION DES DONNEES RECUEILLIES PAR LA RECHERCHE

CHAPITRE 1

1.1: ANALYSE DES RESULTATS RECUEILLIS PAR LA RECHERCHE

1.1.1 : PORTER UNE ANALYSE SUR LES RESULTATS DE L'ETUDE DE CAS

Dès le début, les élèves étaient très motivés lorsque nous leur avons proposé de réaliser un scénario-action sous la forme d'un débat. Ce débat a mobilisé leur intérêt si bien qu'ils se sont mis tout de suite à travailler. Cependant, ils se sont rendu compte qu'ils devraient beaucoup travailler d'autant plus qu'ils assumeraient des rôles spécifiques tout en dépassant les contraintes liées à l'intonation, la fluidité et la souplesse de leur discours. Ce qui les a notamment intrigués c'était le fait qu'ils effectueraient un débat devant un auditoire (les élèves de l'école, les professeurs et le proviseur) dans le cadre du scénario pédagogique donné. Un autre facteur positif concernait le fait qu'ils travailleraient en équipe (par groupe de deux) d'autant plus que cette tâche coopérative contribuerait à éloigner le stress qu'ils éprouvent lorsqu'ils sont invités à débattre d'un sujet important devant un large public. En fait, les résultats de ce scénario pédagogique se manifestent dans la grille d'observation ci-dessous :

GRILLE D'OBSERVATION

| L'apprenant | Avant le débat | Après le débat |
|--|--|--|
| peut exprimer une action complexe de manière esthétique sur le plan linguistique en utilisant par exemple les formes des mains comme moyen d'expression | ✓ Problèmes de gestuelle | ✓ Adaptation à la situation donnée ✓ Utilisation de la gestuelle appropriée notamment pour insister sur un argument |
| peut élaborer une réflexion personnelle en s'appuyant sur des arguments pertinents de manière systématique par exemple sur le plan logique, pragmatique ou moral | ✓ Pas d'arguments pertinents | ✓ Pertinence des arguments avancés ✓ Enchaînement correct des idées |
| peut préciser et nuancer sa position en répondant aux questions et aux commentaires de ses locuteurs | ✓ Difficultés à répondre aux commentaires de ses locuteurs | ✓ Réaction immédiate aux propos des interlocuteurs à l'aide des arguments déjà préparés |
| possède un vaste répertoire lexical autorisant une grande souplesse et utilise de manière appropriée le lexique | ✓ Faiblesses lexicales | ✓ Emploi correct et maîtrise du lexique ✓ Adaptation du lexique à la situation |

| | | |
|--|--|--|
| | | ✓ Richesse lexicale |
| peut maintenir un haut degré de correction grammaticale et utiliser des phrases complexes | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Problèmes morphosyntaxiques ✓ Utilisation des phrases simples | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Pas d'erreurs grammaticales ✓ Emploi des phrases complexes ✓ Bonne structuration des phrases |
| peut se servir d'un large éventail de moyens (mimiques, questions rhétoriques, variation du rythme et jeux de rôle) afin de créer du suspense et de l'attente | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Difficultés à créer du suspense chez les interlocuteurs faute de moyens | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Recours à des stratégies communicatives (questions rhétoriques, variation du rythme, de l'intonation) |
| peut représenter une action complexe en prenant différents rôles et en partant de différentes perspectives | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Difficultés à s'adapter à une situation donnée | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Adaptation parfaite à la situation donnée et au rôle prédéterminé ✓ Adéquation des réponses et du lexique |
| fait preuve d'une intonation et d'une prononciation claires et naturelles, varie l'intonation et met en relief certains mots pour exprimer de fines nuances de | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Mauvaise prononciation | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Faiblesses en matière de la prononciation ✓ Débit lent ✓ Articulation pas |

| | | |
|--|--|---|
| sens | | naturelle bien qu'améliorée |
| peut participer sans effort à une conversation et être à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes | ✓ Problèmes d'hésitation lors de l'interaction | ✓ Des propos riches en expressions idiomatiques et en tournures courantes |
| fait preuve d'aisance et de fluidité | ✓ Pas d'aisance ✓ Pas de fluidité | ✓ Aisance et fluidité quant à la prise de la parole |
| peut s'exprimer de manière rythmique | ✓ Débit lent avec des ruptures | ✓ Débit encore lent mais sans ruptures |
| peut respecter les normes socioculturelles (registre approprié, formes de politesse) | ✓ Ne pas respecter les formules de politesse | ✓ Respect absolu des normes régissant une conversation formelle |

Tableau 6 : grille d'observation après le débat

Tout au long du débat, nous avons assumé le rôle d'observateur tout en complétant la grille d'observation afin de dépister les progrès des élèves ainsi que les lacunes qui n'ont pas été comblées.

Le premier constat que nous pourrions en tirer est que les apprenants ont pu s'adapter à la situation donnée tout en utilisant la gestuelle appropriée afin de renforcer leurs arguments qui étaient pertinents et bien élaborés. De surcroît, ils se sont montrés aptes à enchaîner leurs idées de manière logique et à réagir de façon immédiate aux propos de leurs interlocuteurs, ce qui était impressionnant puisqu', avant la mise en œuvre du scénario, ils ne pouvaient pas le faire. En matière du lexique, leur travail était fructueux étant donné qu'ils ont employé une gamme étendue du vocabulaire aligné au thème traité et qu'ils ont très bien maîtrisé.

Il est aussi à souligner qu'ils ont comblé leurs lacunes au niveau morphosyntaxique. L'emploi des phrases complexes et leur bonne structuration étaient bien évidents. Leur discours était riche en constructions verbales et en conjonctions de subordination ce qui a assuré la cohérence et la cohésion de leurs propos. Il ne faudrait pas négliger non plus qu'ils ont eu recours à de différentes stratégies communicatives afin de susciter le suspense chez l'auditoire ainsi que chez leurs adversaires. De plus, ils se sont adonnés à des questions rhétoriques et à une variation du rythme considérable. Aussi, cette pratique a-t-elle animé le débat et l'a-t-elle rendu plus vivant et plus dynamique. En effet, l'aisance et la souplesse ne manquaient pas quant à la prise de la parole. Par la suite, nous avons observé que tous les élèves étaient au courant des normes régissant une conversation formelle, voire un débat. Ils ont fait preuve de politesse et ont utilisé le registre de langue approprié pour ce scénario.

Néanmoins, nous avons remarqué des faiblesses en matière de la prononciation. Certains élèves n'ont pas prononcé correctement les mots ainsi qu'ils ont commis des erreurs quant aux accords. Le débit est également demeuré lent mais sans ruptures. Enfin, il faudrait ajouter que leur articulation n'était pas tout à fait naturelle bien qu'améliorée.

En règle générale, nous pouvons remarquer les apports positifs du scénario-action effectué chez les élèves. En dépit des difficultés rencontrées, ils ont pu dépasser les contraintes liées à ce projet grâce à leur motivation, leur collaboration ainsi qu'à leur responsabilisation.

1.1.2 : METTRE EN RELIEF ET ANALYSER LES DONNEES RECUEILLIES PAR L'ENTRETIEN D'APPRECIATION.

L'entretien d'appréciation s'est avéré très bénéfique au cours de ce projet étant donné que les appréciations de toutes les trois enquêtées ont vérifié les hypothèses de départ.

Selon les professeures interviewées, le scénario-action est un outil pédagogique, qui favorise l'interaction et la communication authentique et réelle parmi les apprenants. C'est un moyen qui optimise l'apprentissage d'une langue étrangère vu qu'il stimule l'intérêt des élèves et fonctionne en tant que boussole qui dirige leur production orale. Cependant la 3^{ème} enquêtée s'est demandée sur le nombre de séances et le temps qu'il faudrait y consacrer étant donné que les examens de fin d'année constituent un facteur anxiogène pas seulement pour les élèves mais pour les enseignants aussi qui sont obligés de couvrir toute la matière à enseigner.

En ce qui concerne la formation des enseignants s'attendant d'un scénario pédagogique, la première enquêtée s'est montrée plus favorable. Elle a ajouté qu'un enseignant devrait être toujours au courant de nouvelles pratiques en didactique de langues et qu'il devrait avoir le goût de la recherche. Pour ce qui est des autres enquêtées, elles étaient plutôt partagées. Selon elles, il faudrait que les enseignants soient qualifiés et qu'ils possèdent tous les acquis théoriques indispensables pour la réalisation d'un projet si complexe.

En outre, toutes les trois enquêtées ont partagé le même avis sur l'applicabilité d'un scénario à tous les cycles de l'enseignement en fonction du niveau et des besoins éducatifs des élèves. En effet, elles ont été très réjouies de la discipline dont ils ont fait preuve et du travail accompli de leur part. Ce qui a impressionné aussi les 3 enquêtées, c'était la maîtrise du lexique de la part des apprenants. Le vaste répertoire lexical et les constructions verbales qu'ils ont employés étaient tout à fait adaptés à la situation demandée.

En termes de spontanéité, les enseignantes se sont mises d'accord que leur spontanéité était limitée puisque les élèves avaient préparé au préalable leurs arguments. Toutefois, l'aisance, la fluidité et la souplesse étaient observables. Enfin,

certaines faiblesses au système phonologique étaient évidentes mais elles ne constituaient pas un frein à la communication.

Du point de vue général, toutes les trois enseignantes ont souligné les bienfaits d'un tel projet dans la classe de FLE. Elles ont surtout insisté sur la motivation et l'intérêt des élèves puisqu'ils se sont impliqués en tant que membres actifs dans une situation de communication réelle et authentique.

1.1.3 : VERIFICATION DES HYPOTHESES DE DEPART

D'après nos observations tout au long de notre recherche ainsi que les commentaires des enquêtées, nous pourrions constater que les hypothèses de départ sont presque vérifiées. Si, en tant qu'enseignants, nous appliquons de manière régulière le scénario-action, nous pouvons remédier aux contraintes liées à l'expression et à la communication orale chez les apprenants qui éprouvent un malaise lorsqu'ils sont invités à s'exprimer oralement et à prendre position sur un sujet précis tout en s'appuyant sur des arguments pertinents.

Selon notre étude, nous sommes convaincus que les élèves ont amélioré leurs compétences orales même à un niveau avancé et qu'ils ont été capables de s'adapter à la situation donnée tout en utilisant la gestuelle appropriée, ce qui a facilité l'interaction et les échanges oraux et a capté l'attention de leurs interlocuteurs. Sans doute faudrait-il souligner que tous les deux groupes opposés ont eu recours à des stratégies communicatives pertinentes et propres à ce niveau-là.

De plus, l'utilisation des connecteurs logiques et des tournures verbales dans le discours des apprenants a contribué à l'enchaînement correct de leurs idées. Pourtant, il ne faudrait pas négliger les apports du scénario à la richesse lexicale et à l'adaptation du vocabulaire à la situation de communication demandée au préalable. Le choix des mots et des constructions lexicales s'est révélé impressionnant.

Pour ce qui est de l'aisance et de la fluidité, nous avons remarqué des progrès de la part des élèves qui n'ont pas été hésitants lors de l'interaction. En revanche, ils ont pu réagir immédiatement aux propos de leurs adversaires au cours du débat tout en respectant les normes qui régissent une conversation formelle. Cependant, nous

avons observé certains problèmes quant à la prononciation sans pour autant qu'ils entravent la communication réelle entre les deux équipes adverses.

En fin de compte, les bienfaits du scénario pédagogique s'avèrent incontestables que ce soient le niveau et les besoins des apprenants qui sont tout à fait motivés tout au long de cette procédure pédagogique.

CHAPITRE 2

ELARGIR LES PERSPECTIVES POUR LA DIDACTIQUE DE L'ORAL DANS UNE PERSPECTIVE ACTIONNELLE

2.1. : LE TRIANGLE PEDAGOGIQUE ET SES APPORTS DANS L'APPLICATION D'UN SCENARIO-ACTION.

Dans le but d'élargir les perspectives pour la didactique de l'oral, il nous paraît indispensable d'analyser le triangle pédagogique élaboré par Jean Houssaye, qui désigne « *tout acte pédagogique comme l'espace entre trois sommets d'un triangle : l'enseignant, l'étudiant, le savoir* ». ³⁸

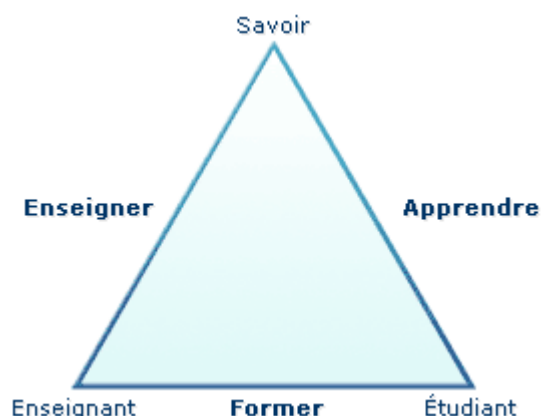


FIGURE 12 LE TRIANGLE DE JEAN HOUSSEY

³⁸ <https://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/libre/qualification/q3a.php>

Selon lui, le savoir représente la matière et les acquis qu'il faut transmettre aux élèves. L'enseignant occupe une place privilégiée d'autant plus que c'est lui le détenteur et le transmetteur du savoir et des connaissances. Enfin, l'étudiant constitue le récepteur du savoir. Les côtés du triangle symbolisent les relations qu'entretiennent tous les trois sommets entre eux. En fait, la relation didactique entre l'enseignant et le savoir permet l'enseignement, la formation est assurée grâce à la relation pédagogique entre l'enseignant et l'étudiant et enfin, la relation entre l'étudiant et le savoir contribue à son apprentissage. Afin que le processus pédagogique soit accompli avec réussite, les relations de tous les trois sommets devraient être mises en jeu. Néanmoins, d'après Jean Houssaye, ce sont les relations de deux éléments qui sont mobilisés tandis que le 3^{ème} élément « *fait le fou ou le mort* ». Nous citerions en exemple le cas de l'enseignement traditionnel qui met en avant la relation entre le savoir et l'enseignant et met l'élève à l'écart. Cette tendance pose de nombreux problèmes puisque l'élève ne se trouve pas au cœur du processus de l'apprentissage.

Pour cette raison, les apports du triangle pédagogique dans l'application d'un scénario-action nous paraissent incontestables. L'enseignant peut mettre en œuvre des scénarios qui impliquent tous les trois pôles du triangle. En fait, en réalisant un scénario pédagogique, c'est lui qui assure le transfert du savoir et qui détermine les interactions entre les apprenants en fonction des objectifs visés au préalable tout en conjuguant l'innovation pédagogique, la mobilisation, la collaboration et la responsabilisation des élèves. A cet égard, il faudrait souligner que ce qui compte c'est la réussite collective et pas la réussite individuelle. Selon Hameline D. (Encyclopedia Universalis, 1983, p.11)³⁹

*«instaurer un équilibre ni stable, ni instable, mais «métastable»
entre les trois composantes du triangle pédagogique, l'apprenant,
l'enseignant, l'objet à apprendre et à enseigner... L'échec de bien
des pratiques pédagogiques antérieures tient à ce qu'elles ont accordé
la priorité à deux de ces composantes [...] au détriment de la troisième
qui, assumant le rôle de «fou», revient inmanquablement perturber le jeu*

³⁹ HAMELINE, Daniel. Encyclopedia Universalis, Corpus 13, Paris, 1983, p. 11.

d'où on l'avait imprudemment refoulée»

Il nous paraît ainsi indispensable d'insister sur le fait qu'en réalisant un scénario-action, l'enseignant a la possibilité d'assurer l'harmonie de ces trois dimensions (enseignant, étudiant, savoir) ce qui rend tout le processus d'apprentissage plus rigoureux et plus efficace. Il peut établir un lien de confiance et créer les conditions propices pour la réalisation d'un projet pédagogique.

Mais, par quels moyens peut-il y parvenir ? Il nous semble évident que l'enseignant devrait suivre des rituels qui, d'après Meirieu, *« serviront à organiser aussi bien la gestion de l'espace, du temps, des comportements que celle des activités »*. Ainsi, les apprenants ne se sentent pas désorientés. En revanche, ils éprouvent de la sécurité puisqu'ils disposent d'un point de repère qui peut leur servir de guide et de régulateur de leurs comportements tout au long de cet acte pédagogique complexe.

De surcroît, l'intégration du triangle pédagogique de Jean Houssay dans l'acte pédagogique favorise l'entraide et la collaboration des élèves qui se sentent appartenir à un groupe en tant que membres actifs *« parce que la parole articule la pensée, les temps de discussion permettront aux élèves de relativiser, d'adapter et de réorganiser leur pensée. Les situations de travail avec les autres élèves assurent la mise en commun de multiples façons d'apprendre, de la diversité des connaissances antérieures et de la variété des habiletés personnelles. »*⁴⁰. De cette façon, ils peuvent devenir plus créatifs et renforcer leur imagination d'autant plus qu'ils sont libérés de toute source de compétition et de concurrence.

Enfin, il serait primordial de signaler que la médiation par le biais d'un scénario-action s'inscrit dans la perspective actionnelle étant donné que les apprenants deviennent des acteurs de leur propre apprentissage. Ils se rendent compte de l'utilité de leurs acquis qui ne sont que des connaissances théoriques mais aussi pratiques puisqu'ils s'en servent afin d'accomplir des tâches en dehors de la classe qui peuvent leur être utiles dans leur vie quotidienne.

⁴⁰ <http://w4.uqo.ca/moreau/documents/Sirois1997.pdf>

2.2. : NUMERIQUE ET SYSTEMES INFORMATIQUES AU SERVICE DE L'APPRENTISSAGE DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE.

Les outils numériques font actuellement partie intégrante de notre société si bien que leur intégration se révèle avantageuse mais aussi indispensable dans le contexte scolaire et les pratiques pédagogiques.

Selon Robert Bibeau en 2005 :

« Les ressources numériques pour l'éducation correspondent à l'ensemble des services en ligne, des logiciels de gestion, d'édition et de communication (portails, logiciels outils, plates-formes de formation, moteurs de recherche, applications éducatives, portfolios) ainsi qu'aux données (statistiques, géographiques, sociologiques, démographiques, etc.), aux informations (articles de journaux, émissions de télévision, séquences audio, etc.) et aux œuvres numérisées (documents de références générales, œuvres littéraires, artistiques ou éducatives, etc.) utiles à l'enseignant ou à l'apprenant dans le cadre d'une activité d'enseignement ou d'apprentissage utilisant les TIC, activité ou projet pouvant être présenté dans le cadre d'un scénario pédagogique. »⁴¹

L'enseignant dispose d'une grande variété d'outils dont il peut se servir afin de faciliter son cours, d'atteindre ses objectifs fixés à l'avance et de rendre le processus de l'apprentissage plus séduisant chez les élèves. A titre d'exemple, les tablettes, les portables, les ordinateurs et les supports audio et vidéo possèdent des fonctionnalités qui s'avèrent efficaces étant donné que les apprenants ont la possibilité de filmer, de photographier, d'avoir accès à des sites afin de trouver des informations et de les partager avec les autres. Pour ce faire, ils peuvent accéder à des ressources pédagogiques numériques proposées par des chaînes telles que TV5Monde, RFI, TV5Québec, RTBF (Radio-Télévision belge de la Communauté française), RTS

⁴¹ https://www.researchgate.net/publication/36379366_Les_TIC_a_l'ecole_proposition_de_taxonomie_et_analyse_des_obstacles_a_leur_integration

(Radio-Télévision suisse). Les éditeurs de français langue étrangère aussi se sont penchés sur l'intégration des TICE dans leurs ouvrages tout en proposant une version numérique de leurs manuels de sorte à faciliter la tâche de l'enseignant et à aider les élèves à accéder au sens via les images ou la vidéo.

L'utilisation des ressources pédagogiques peut être effectuée ⁴² :

- *« avant le cours où l'enseignant utilise les outils numériques afin de sensibiliser les apprenants et les initier au cours »*
- *pendant le cours où, à travers le vidéoprojecteur, le TBI ou les multimédia, il présente des ressources, il invite son public à accomplir des tâches ou à créer des projets. Il peut même évaluer les apprenants en créant des fiches d'évaluation en fonction de l'activité proposée*
- *après le cours où l'enseignant peut prolonger son cours en envoyant aux élèves des activités supplémentaires en ligne ou en partageant des expériences avec eux sur des plateformes numériques proposées par leur établissement. »*

Par extension, nous entrons dans une nouvelle ère où les TICE sont un catalyseur de grandes modifications dans la mesure où elles nous aident à aborder de façon différente trois notions-clés dans le processus éducatif, le temps, l'espace et le savoir. Nous entendons par là que la notion du temps ainsi que celle de l'espace sont désormais carrément relativisées grâce aux nouvelles technologies qui nous permettent d'aller au-delà d'une classe traditionnelle. Concernant le savoir, celui-ci est partageable, sous n'importe quelle forme, à tous disposant d'un moyen de nouvelle technologie.

Cette ère est largement basée sur une formation à distance que nous pouvons distinguer en quatre modèles : *« la formation bimodale, la formation hybride, la formation hybride en ligne et la formation autoportante »*. ⁴³ Selon Violaine Page

⁴² <http://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2018/09/Apprentissage-Outils-Numeriques-Synthese.pdf>

⁴³ Page Violaine. (2015). Établir une relation pédagogique à distance...est-ce possible ? Vol.28, No 4, p. 12.
Accessible sur: <https://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/page-vol.28-4.pdf>

(2015, Vol.28, No 4, p.16), la formation bimodale porte sur un module qui s'adresse aux étudiants en présence et à ceux à distance. *« Elle est donc caractérisée par la «réunion» synchrone d'individus qui se trouvent dans des lieux différents.»* La formation hybride est destinée à un public d'apprenants en leur offrant deux modes d'activités, synchrones et asynchrones. Le troisième modèle de formation, la formation hybride en ligne est caractérisée par un large éventail d'activités à distance qui permettent à l'apprenant tant l'échange synchrone ou le travail collaboratif qu'un autoapprentissage. Le quatrième modèle contient un ensemble d'activités asynchrones qui est destiné à ceux qui optent pour un apprentissage individuel.

Cette formation à distance est basée sur une approche dite *« industrielle »* ⁴⁴

« en ce que ces derniers visent à former des masses à distance ; elle s'inscrit également dans un paradigme cognitivoconstructiviste centré sur l'apprentissage que peut faire un individu en mode asynchrone. Ce modèle de conception réunit, en règle générale, un professeur (figure de l'expert de contenu) et un concepteur pédagogique (figure de l'expert pédagogique à distance). À partir d'un devis technopédagogique, qui présente les orientations pédagogiques, médiatiques, d'encadrement et d'implantation du cours, le professeur et le concepteur élaborent et développent de concert du matériel pédagogique.

Vu ces changements, le rôle du professeur a beaucoup évolué ainsi que la relation pédagogique, elle se manifeste sur divers plans et cela dépend non seulement du caractère synchrone ou asynchrone de la formation dispensée mais aussi du soutien éventuel offert à l'apprenant de la part de son tuteur. Pour mieux focaliser sur cette relation, il vaudra mieux caractériser le rôle de chaque partenaire même au sein d'une relation à distance. Ainsi, le tuteur devra

« comme le soulignait déjà Saint-Onge (1993), organiser la transmission des connaissances, user de stratégies d'enseignement diversifiées, préparer des activités et des évaluations, prendre en compte l'hétérogénéité d'un groupe,

⁴⁴ idem

proposer des parcours d'apprentissage différenciés, respecter chacun des styles d'apprentissage des étudiants, fournir des outils à ces derniers pour leur assurer un soutien ne garantit pas pour autant qu'il y aura apprentissage. »⁴⁵

Et l'apprenant pourra

« tracer son propre cheminement, négocier son parcours, élire les ressources qu'il utilisera pour apprendre, déterminer ses objectifs, les lier directement aux divers besoins qu'il éprouve personnellement en matière de formation, exercer son libre arbitre, faire ses propres choix. »⁴⁶

L'intégration effective et pertinente des TIC dans le système éducatif nécessite une implication de tous les partenaires de cette relation éducative et plus précisément les tuteurs et les apprenants. Les apprenants ne peuvent s'imprégner et s'accommoder à l'usage des TIC que si les enseignants en sont véritablement formés. La formation de ceux derniers à l'informatique et à l'usage de ressources Internet reste le piédestal d'une intégration sans faille.

Selon Barrette C.⁴⁷, « les effets positifs d'une intégration pédagogique des TIC se déclinent en trois manifestations interalliées soit :

- a. une amélioration de la performance des apprenants*
- b. une manifestation accrue d'opérations cognitives complexes, comme la métacognition, le transfert et la généralisation*
- c. des signes de motivation et d'intérêt accrus chez les étudiants »*

⁴⁵ SAINT-ONGE, M. « *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?* », Montréal, Beauchemin, 1993.

⁴⁶ <https://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/page-vol.28-4.pdf>

⁴⁷ <https://philosophie.cegeptr.qc.ca/2011/08/analyse-des-recherches-sur-les-tice/>

CONCLUSION GENERALE

Au terme de cette analyse, il convient de souligner qu'au sein d'une approche communic-actionnelle, le scénario-action porte ses fruits. Selon Bourguignon (2007)⁴⁸, l'apprentissage-action consiste en :

« une simulation basée sur une série de tâches communicatives, toutes reliées entre elles, visant l'accomplissement d'une mission plus ou moins complexe par rapport à un objectif. Cette série d'activité amène à la réalisation de la tâche finale. Ce scénario se caractérise par une mission qui donne du sens à la tâche. Cette mission est située dans un contexte donné et elle est reliée à un domaine. Dans ce cadre, pour accomplir la tâche, l'apprenant doit accomplir une succession de micro-tâches impliquant 4 activités de communication : activités de réception, interaction orale, interaction écrite et activités de production (p. 2) »

Ainsi, les élèves sont responsables de leur propre apprentissage et deviennent des acteurs sociaux qui accomplissent des tâches dans un contexte social précis. Ils développent des stratégies d'apprentissage et mobilisent leurs compétences langagières ou non afin de réussir dans leur mission. En effet, comme Bourguignon (2010)⁴⁹ explique « c'est en entrant dans l'apprentissage par la stratégie que l'on bascule d'une approche communicative à une logique actionnelle » (p. 20). Pour ce faire, les élèves devraient développer des compétences afin de devenir autonomes et guider eux-mêmes leur propre apprentissage.

Dans cette perspective, le scénario-action constitue un moyen utile et pertinent, qui développe des compétences adéquates chez les élèves afin qu'ils soient

⁴⁸ BOURGUIGNON, C. (2007). « Apprendre à enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action ». Conférence donnée le 7 mars 2007 à l'assemblée générale de la Régionale de l'APLV de Grenoble.

⁴⁹ BOURGUIGNON, C. (2010). « Pour enseigner les langues avec le CECRL ; clés et conseils ». Paris : Delagrave.

aptes à effectuer des actions de façon responsable et autonome. Par conséquent, nous pourrions mettre en œuvre un scénario-action non seulement au cycle secondaire mais aussi primaire puisqu'une telle initiative pourrait attirer l'attention et l'intérêt des élèves et les sensibiliser. Dans ce sens, l'intégration des TICE et la contribution du numérique dans le cadre scolaire présente de nombreux atouts. Tout d'abord, les élèves ont recours à des sites attrayants et ludiques tous ensemble et en même temps, ce qui favorise la collaboration et l'entraide. La recherche d'informations à l'aide de divers moteurs de recherche avec la mise en place de la collaboration interactive rend l'apprentissage plus agréable et convivial sans pour autant oublier l'usage des documents audiovisuels éducatifs mais aussi l'impact des plateformes numériques.

Néanmoins, il ne faut pas négliger la fonction de l'enseignant, qui vise à jouer le rôle d'un metteur en scène tout en guidant et en accompagnant les apprenants dans leur mission. C'est lui qui leur procure tous les outils indispensables, afin de réaliser un scénario-action et qui leur montre les étapes à suivre et les stratégies à utiliser. Enfin, l'enseignant assure la cohésion de la classe tout en répartissant des rôles et en remédiant à des problèmes éventuels. D'ailleurs, selon Albert Einstein⁵⁰,



FIGURE 13 CITATION D'ALBERT EINSTEIN

⁵⁰ <https://citation-celebre.leparisien.fr/citations/51802>

TABLE DES MATIERES

| | |
|--|-------|
| REMERCIEMENTS..... | 4-5 |
| SOMMAIRE..... | 6-7 |
| RESUME | 8 |
| MOTS-CLES :..... | 8 |
| ABSTRACT..... | 9 |
| KEY WORDS..... | 9 |
| LISTE D'IMAGES..... | 10 |
| LISTE DE TABLEAUX | 11 |
| ABREVIATIONS..... | 12 |
| INTRODUCTION GENERALE..... | 13-14 |
| PREMIERE PARTIE..... | 15-39 |
| CHAPITRE 1..... | 15-25 |
| DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE A L'APPROCHE ACTIONNELLE | 15 |
| 1.1. Un aperçu général des méthodes de FLE | 15 |
| (de la méthode Audio-Orale à l'approche communicative) | 15 |
| 1.2. Approche communic'actionnelle et perspective actionnelle..... | 21 |
| CHAPITRE 2..... | 26-39 |
| Didactique de l'oral..... | 26 |
| 2.1. Spécificités de la communication orale | 26 |
| 2.2 : Caractéristiques de la langue parlée | 29 |
| 2.3 : Le gestuel et le verbal | 29 |
| 2.4 : La médiation orale dans l'apprentissage du FLE | 32 |
| 2.5 : La communication interactive au centre des apprentissages : la co-action ou communic-action | 34 |
| 3 : Le scénario d'apprentissage-action | 38 |
| 3.1 : Objectifs et hypothèses de départ | 38 |
| 3.2. : Problématique de la recherche par la mise en œuvre d'un scénario-action. | 39 |
| DEUXIEME PARTIE..... | 40-68 |
| CHAPITRE 1..... | 40-46 |
| Justification de la méthodologie de la recherche adoptée. | 40 |
| Type de recherche qualitative : L'étude de cas..... | 40 |
| 1.1.2 : Outils de recherche / grilles..... | 41 |

| | |
|---|--------|
| 1.1.3. :L'entretien d'appréciation | 44 |
| CHAPITRE 2 | 47-56 |
| LA PLANIFICATION DE LA RECHERCHE..... | 47 |
| 2.1. Organisation pédagogique et plan du cours. | 47 |
| 2.2. : L'étude de cas : Les Compétences visées par la planification du scénario- action. | 47 |
| 2.2.1. : Compétences Générales..... | 47 |
| 2.2.2 Compétences communicatives langagières | 48 |
| 2.2.3 : Objectifs opérationnels spécifiques | 52 |
| 2.2.4 : TÂCHE | 55 |
| CHAPITRE 3 | 57-68 |
| LA MISE EN OEUVRE DE LA RECHERCHE..... | 57 |
| 3.1 : Mise en route du scénario-Action | 57 |
| TROISIEME PARTIE | 69-82 |
| INTERPRETATION DES DONNEES RECUEILLIES PAR LA RECHERCHE | 69 |
| CHAPITRE 1 | 69-75 |
| 1.1: Analyse des résultats recueillis par la recherche | 69 |
| 1.1.1 : Porter une analyse sur les résultats de l'étude de cas..... | 69 |
| 1.1.2 : Mettre en relief et analyser les données recueillies par l'entretien d'appréciation..... | 74 |
| 1.1.3 : Vérification des hypothèses de départ | 75 |
| CHAPITRE 2 | 76-82 |
| ELARGIR LES PERSPECTIVES POUR LA DIDACTIQUE DE L'ORAL DANS UNE PERSPECTIVE ACTIONNELLE..... | 76 |
| 2.1. : Le triangle pédagogique et ses apports dans l'application d'un scénario- action..... | 76 |
| 2.2. : Numérique et systèmes informatiques au service de l'apprentissage dans l'enseignement/apprentissage du FLE..... | 79 |
| CONCLUSION GENERALE | 83-84 |
| TABLES DES MATIERES..... | 85-86 |
| REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES | 87-91 |
| ANNEXES | 92-113 |
| ATTESTATION D'AUTHENTICITÉ | 114 |
| ΔΗΛΩΣΗ ΑΥΘΕΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ | 114 |

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

A. OUVRAGES CONSULTÉS

- BERARD, E, (2000). *Développement des compétences à l'oral/ Activités de compréhension et d'expression orales*, Patras : EAP
- Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris Didier
- Bourguignon, C. (2007). « *Apprendre à enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action*. » Conférence donnée le 7 mars 2007 à l'assemblée générale de la Régionale de l'APLV de Grenoble.
- Bourguignon, C. (2010). « *Pour enseigner les langues avec le CECRL ; clés et conseils* ». Paris : Delagrave.
- CUQ, J. P. et GRUCA, I., (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble
- GERMAIN, C. (1993): « *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire* », Paris, Clé International, col. DLE
- HALTÉ, Jean-François et RISPAIL Marielle, « *L'oral dans la classe (compétences, enseignement, activités)* », Paris, l'Harmattan, 2005
- HAMELINE, Daniel. *Encyclopedia Universalis*, Corpus 13, Paris, 1983.
- PUREN, C. (1988). « *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes* », Clé International, Nathan, Paris
- SAINT-ONGE, M. « *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?* », Montréal, Beauchemin, 1993.

B. REVUES SCIENTIFIQUES

- BIEDERMAN, A. « *La médiation linguistique dans un contexte d'enseignement des langues étrangères* », Synergies Chili n° 10 - 2014
- Gagnon, Y.-C, 2012. « *L'étude de cas comme méthode de recherche* », Presses de l'Université du Québec

- Chamot, A. U., & O'Malley, J. M. (1996). "*The cognitive academic language learning approach: A model for linguistically diverse classrooms*". The Elementary School Journal, 96, 259-273. doi:10.1086/461827
- Efthimiadou E. (2017). « *Cultiver les tâches collaboratives pour une pédagogie de projet dans une perspective actionnelle* ». Le Langage et l'Homme, no 2017-2, *Enseigner/apprendre le français à l'université. Quelles applications pour la perspective actionnelle ? De la construction individuelle à l'action collective*. Le Langage et l'Homme, Louvain-La-Neuve : EME Editions.
- Martineau, S. « *L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites RECHERCHES QUALITATIVES* » – Hors Série – numéro 2 Actes du colloque L'INSTRUMENTATION DANS LA COLLECTE DES DONNÉES, UQTR, 26 novembre 2004 © 2005 Association pour la recherche qualitative ISSN 1715-8702
- Puren, Ch. (1998a), « *Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures* », ÉLA, n° 109, janvier-mars 1998
- Puren, Ch. (2004), « *De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle* », Cahiers de l'Apliut, volume XXIII no 1

C. ACTES DE CONGRES FRANCOPHONES INTERNATIONAUX

- Efthimiadou, E. (2014). « *Perspective actionnelle et apprentissage du FLE* ». Πρακτικά του 3^{ου} ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΓΑΛΛΟΦΩΝΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ που διοργανώθηκε από το Πανεπιστήμιο Université Hassan II. Casablanca. Maroc με θέμα *LANGUES ET TECHNOLOGIES*. Pp.135-147. Editions: Edilivre. Paris.
- Efthimiadou, E. (2013). « *Quelles pratiques de classe pourrait-on adopter pour créer et innover en classe de FLE?* ». Έκδοση Πρακτικών του Γαλλόφωνου Προγράμματος Ερευνητικής Συνεργασίας PROJET MEPRID FLE. 2013. Pp.257-272. Séminaire international universitaire de recherche. La

formation professionnelle des futurs enseignants de FLE: enjeux et stratégies dans la zone ECO, MÉTHODOLOGIES ET PRATIQUES INNOVANTES EN DIDACTIQUE DU FLE Projet de recherche AUF N/Réf.: CE/DG/617/2011. Maison d'édition : Universitaria. Craiova. Roumanie.

- Efthimiadou, E. (2011). « *Les facteurs psychomoteurs de l'apprenant dans la classe de FLE. La jeunesse francophone. Dialogue des langues et des cultures* ». Pp.163-171. Cecilia CONDEI, Claire DESPIERRES, Cristiana TEODORESCU, Jolanta ZAJĄC, Mircea ARDELEANU, Luc COLLÈS (éds.). Maison d'édition : Universitaria. Craiova. Roumanie.

D. SITOGRAPHIE

- Analyse des recherches sur les TICE. (Consulté le 12/7/2020). Disponible sur : <https://philosophie.cegeptr.qc.ca/2011/08/analyse-des-recherches-sur-les-tice/>
- Apprentissage et travail collaboratifs (consulté le 14/12/2019). Disponible sur : <https://www.telug.ca/tec6385/trousse/A3c.htm>
- Bourguignon C., [consulté le 20/12/2019], « *De l'approche communicative à l'approche "communic-actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures* », in Synergie Europe N°1, 2006, Disponible sur : <http://gerflint.fr/Base/Europe1/Claire.pdf>.
- Conseil de l'Europe. 2018. CECR : Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs (Consulté le 5/12/2019). Disponible sur : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- Créer des conditions qui permettent aux élèves d'apprendre et au personnel enseignant de les faire apprendre. (Consulté le 11/7/2020). Disponible sur : <http://w4.uqo.ca/moreau/documents/Sirois1997.pdf>
- Didactique, méthodologie et linguistique appliquée en FLE (consulté le 12/10/2019). Disponible sur : <https://www.verbotonale-phonetique.com/methodologie-et-linguistique/>

- Fiche méthodologique : mise en œuvre du débat en classe (consulté le 8/7/2020). Disponible sur : https://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/cult_hum37/Laicite/Stage_12_janvier/Fiche_methodologique_debat.pdf
- Habitudes familiales, culture (consulté le 15/6/2020). Disponible sur : <http://www.alimentationdequalite.be/accessibilite/determinants/accessibilite-sociale-culturelle/habitudes-familiale-et-culture.html>
- La communication non verbale (consulté le 2/2/2020). Disponible sur : <http://love-communication.eklablog.fr/la-communication-non-verbale-a82968926>
- La communication non verbale (consulté le 5/2/2020). Disponible sur : <https://www.slideshare.net/salahabdessemed1/la-communication-non-verbale-70282917>
- L'alimentation du biologique au social (consulté le 4/7/2020). Disponible sur : <https://www.institut-benjamin-delessert.net/fr/prix/presentation/L'alimentation-du-biologique-au-social/?displayreturn=true>
- L'équilibre alimentaire : une affaire personnelle (consulté le 4/5/2020). Disponible sur : <https://www.vocationsante.fr/2863-2/>
- La liaison et l'enchaînement (consulté le 22/1/2020). Disponible sur : <http://web.sonoma.edu/users/r/renaudin/fr202/files/202P8.pdf>
- La perspective actionnelle: Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue (consulté le 3/1/2020). Disponible sur : <http://www.doscubos.com/clientes/3fla/ponencias/002.pdf>
- L'entretien de recherche : définition, utilisation, types et exemples (consulté le 15/2/2020). Disponible sur : <https://www.scribbr.fr/methodologie/entretien-recherche/>
- Le Parisien. Citation célèbre. (Consulté le 16/7/2020). Disponible sur : <https://citation-celebre.leparisien.fr/citations/51802>
- Le triangle pédagogique de Jean Houssaye. (Consulté le 10/7/2020)/ Disponible sur :

<https://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/libre/qualification/q3a.php>

- « Les outils numériques en ligne et leurs usages dans l'apprentissage et l'enseignement du FLE, FOS. (Consulté le 12/7/2020). Disponible sur : <http://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2018/09/Apprentissage-Outils-Numeriques-Synthese.pdf>
- Les TIC à l'école : proposition de taxonomie et analyse des obstacles à leur intégration. (Consulté le 11/7/2020). Disponible sur : https://www.researchgate.net/publication/36379366_Les_TIC_a_l'ecole_proposition_de_taxonomie_et_analyse_des_obstacles_a_leur_integration
- Liaison en français (consulté le 15/1/2020). Disponible sur : https://fr.wikipedia.org/wiki/Liaison_en_fran%C3%A7ais
- Linguistique et Didactique, L'enseignement de l'oral dans les différents courants méthodologiques (consulté le 25/10/2019). Disponible sur : <https://souad-kassim-mohamed.blog4ever.com/chapitre-2-place-et-fonctions-de-l-oral-dans-les-differents-courants-methodologiques>
- Modèle Speaking : la méthode de communication efficace de Dell Hymes (consulté le 28/1/2020). Disponible sur : <https://stileex.xyz/modele-speaking/>
- PAGE VIOLAINE. (2015). Établir une relation pédagogique à distance...est-ce possible ? VOL.28.NO 4. 16 P. (Consulté le 13/7/2020). Disponible sur : <https://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/page-vol.28-4.pdf>
- Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité (consulté le 27/11/2019). Disponible sur : <https://journals.openedition.org/apliut/4373>
- Sarrasin N. (). La psychologie cognitive : une révolution pour l'être humain (consulté le 10/11/2019). Disponible sur : <https://www.nicolassarrasin.com/perspective-cognitive>

ANNEXES

Annexe 1

Les individualistes :

1^{ière} équipe :

Texte no 1¹ :

Une hygiène de vie

L'alimentation fait partie intégrante de notre hygiène de vie, au même titre que la pratique d'une activité physique régulière. Les liens entre nutrition et santé sont de mieux en mieux connus. De nombreuses études scientifiques ont montré l'impact de la nutrition sur la survenue de certains cancers, de maladies cardiovasculaires ou de l'obésité... Il existerait également un lien entre l'alimentation et les allergies, la dépression ou les troubles du sommeil. Au contraire, une alimentation équilibrée semble avoir une action préventive sur certaines maladies.

Les recommandations nationales

La représentation la plus courante de l'équilibre alimentaire est la **pyramide alimentaire**. Elle s'organise de la manière suivante :

- Les aliments à consommer sans modération (l'eau et les boissons non sucrées) se trouvent à la base de la pyramide, ceux qui ne sont pas indispensables à une alimentation équilibrée et dont la consommation doit être limitée se situent au sommet (les matières grasses, les produits sucrés). Plus on monte dans la pyramide, plus la quantité conseillée de consommation des aliments en question diminue.
- Chaque étage contient une variété d'aliments. En France, les recommandations nutritionnelles en fonction du régime alimentaire prennent la forme d'un escalier au contraire d'autres pays européens comme l'Espagne ou la Belgique qui ont conservé la traditionnelle pyramide alimentaire.

¹ <https://www.vocationsante.fr/2863-2/>

2^{ième} équipe :

Texte no 2² :

Des besoins différents

Cependant, si ces recommandations sont nécessaires pour marquer les esprits et tendre à un idéal alimentaire, il faut également les prendre avec des pincettes, estime Nicolas Aubineau. Pour lui, la notion d'équilibre alimentaire ne **peut pas être standardisée** : *« Les besoins sont très différents d'une personne à une autre et l'application d'une alimentation "standard" ne va donc pas avoir le même impact chez Pierre, Paul et Jacques. Chaque individu est unique ».*

Aux recommandations du PNNS viennent s'ajouter les apports nutritionnels conseillés (ANC). Ceux-ci recommandent de consommer **en moyenne 2 400 à 2 600 calories** par jour pour un homme adulte, **1 800 à 2 200** pour une femme, en fonction de **sa taille, son poids, et son niveau d'activité physique**. Même en cas de régime, il est indispensable de conserver un apport calorique journalier suffisant, qui apporte l'énergie nécessaire au bon fonctionnement de l'organisme.

Les **apports en glucides** doivent couvrir environ 55 % des apports nutritionnels quotidiens, les **apports lipidiques** 30 à 35 % et les **apports protéiques** 10 à 15 %. Tous ces chiffres ont de quoi faire tourner la tête et conduire à des dérives alimentaires. *« Sans prise de recul par rapport à soi-même et à son environnement, ces standards peuvent conduire à des troubles du comportement alimentaire de type orthorexie »*, insiste le diététicien. L'orthorexie est le fait de s'imposer des habitudes alimentaires extrêmement rigides, rejetant frénétiquement tout ce qui pourrait apparaître "malsain".

Finalement, le plus important est de retenir que ces "doses" sont facilement atteignables en respectant les consignes du PNNS et en diversifiant le plus possible son alimentation.

² idem

Les commensalistes :

1^{ière} équipe :

Texte no1³ :

Habitudes familiales et culture

Les habitudes familiales, la culture et le milieu social d'origine guident les comportements alimentaires. En effet, ces comportements ne résultent pas uniquement des choix et styles de vie personnels, mais également des influences sociales et communautaires, et même des conditions de vie et de travail.

D'abord, la famille :



Les habitudes naissent souvent **en famille**, et évoluent plus tard par des **influences diverses** comme celle d'un conjoint, des pairs, des médias, etc. Notons que c'est encore bien souvent **la femme** qui détermine en grande partie l'alimentation familiale. L'appartenance à un milieu social et à une culture précise induit donc **certaines pratiques**

alimentaires. D'une part, **la cuisine** ne sera pas nécessairement la même et d'autre part, les normes de santé diffèrent parfois d'une culture à l'autre. De même, **les religions** ou certaines formes de spiritualité prescrivent certains usages spécifiques à l'alimentation de leurs fidèles.

Puis le parcours de vie :

Certaines habitudes évoluent suite à **des événements dans le parcours de vie** (guerre, migrations, ...). Liées à l'alimentation, on peut relever (liste non

³ <http://www.alimentationdequalite.be/accessibilite/determinants/accessibilite-sociale-culturelle/habitudes-familiale-et-culture.html>

2^{ème} équipe :**Texte no 2 ⁴:****Prix Benjamin Delessert**

L'alimentation du biologique au social

Année 1990

Auteur Claude Fischler

Centre de recherche CETSAP - Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales - 44,
rue de la Tour, 75116 Paris

Thème Sociologie, pratiques alimentaires

Type Benjamin Delessert

Nature et fonction des systèmes culinaires

Ainsi nous pouvons définir la cuisine d'un groupe humain comme bien davantage qu'un ensemble d'ingrédients et de techniques : il s'agit d'ensembles de règles complexes fondées sur des systèmes de classifications. L'analogie, souvent proposée, avec le langage, peut-être formulée ainsi : tous les humains parlent, mais ils parlent des langues différentes ; de manière analogue, tous les humains mangent, mais ils mangent selon des cuisines différentes. Dans tous les groupes humains, il existe des règles gouvernant les relations entre les catégories et les aliments qui les composent, mais ces règles sont hautement variables.

De même nous voyons que l'on peut analyser les fonctions du culinaire par rapport aux trois caractéristiques fondamentales que nous avons avancées plus haut. En premier lieu, les règles culinaires concourent pour ainsi dire à ordonner le monde dans la tête du mangeur. Elles règlent et régulent les comportements en fonction d'un ordre du monde tel que le conçoit chaque culture.

En second lieu, l'acte culinaire sanctionne le passage de la Nature à la Culture. Il aide ainsi à la résolution du paradoxe de l'omnivore et à la régulation de l'anxiété qui naît du principe d'incorporation. La cuisine en effet revient à "marquer" les aliments, à les domestiquer, à les rendre ainsi familiers. Mais en même temps, elle est capable d'introduire de la variété dans la monotonie éventuelle. La cuisine permet donc de concilier l'innovation néophile et le "conservatisme" ou la méfiance néophobes. Accommoder, c'est accommoder la nouveauté ou l'inconnu, littéralement, "à la sauce"

⁴ <https://www.institut-benjamin-delessert.net/fr/prix/presentation/Lalimentation-du-biologique-au-social/?displayreturn=true>

ou "à la façon" de la tradition ; c'est introduire en même temps du familier dans l'inédit et de la variation dans le monotone.

Le mangeur et le changement social

Le changement socio-économique rapide dans les sociétés occidentales industrialisées et à économie de marché a entraîné des modifications dans nos relations à l'alimentation. L'urbanisation, l'industrialisation, les changements dans la structure de la famille, les tendances démographiques tendent à produire les effets suivants :

- Le mangeur moderne est devenu un "consommateur pur" : une partie de plus en plus grande de la population consomme des aliments dont la production, l'histoire, les origines, lui sont totalement étrangères.
- Le travail d'élaboration et de préparation des aliments s'opère de plus en plus fréquemment en amont du foyer et de la cuisine, et notamment à l'usine, c'est à dire hors de la vue et de la conscience du mangeur.
- Les cadres socio-culturels (le système culinaire au sens où je l'ai défini plus haut) qui régissaient et contraignaient traditionnellement l'alimentation ont subi du fait du changement économique, technique, social et civilisationnel une forte érosion, ouvrant ainsi une béance ou une crise dans les critères socialement reconnus des conduites alimentaires, qui sont de plus en plus abandonnées aux choix individuels.
- L'aliment moderne est de moins en moins identifiable par sa consistance, ses saveurs, ses odeurs, sa texture : il est emballé, "conditionné", mis en scène, en quelque sorte dématérialisé ou "désensorialisé", réduit à des apparences et à des signes.
- De plus, la technologie agro-alimentaire est de plus en plus puissante, au sens où elle maîtrise désormais des procédés de plus en plus perfectionnés tendant à masquer, imiter, transformer les produits "bruts" ou "traditionnels" : protéines texturées, arômes artificiels, techniques de conservation, etc. A la lettre, nous pouvons de moins en moins savoir ce que nous mangeons vraiment.

Annexe 2

➤ Conjonctions de but :

| | | |
|----------------|---|------------|
| Pour que | } | Subjonctif |
| Afin que | | |
| De sorte que | | |
| De manière que | | |

➤ Conjonction d'opposition :

| | | |
|--------------------------|---|------------|
| Bien que | } | Subjonctif |
| Quoique | | |
| Quelque + nom + que | | |
| Quel (le) (s) que + être | | |
| Qui que | | |
| Où que | | |

| | | |
|------------|---|-----------|
| Alors que | } | Indicatif |
| Tandis que | | |
| Même si | | |

Quand bien même + conditionnel

Autres moyens d'exprimer l'opposition :

Pourtant
Cependant
Néanmoins
Toutefois
En revanche

➤ Conjonctions de conséquence :

| | | |
|-----------------|---|-----------|
| Si bien que | } | Indicatif |
| A tel point que | | |
| De sorte que | | |
| De manière que | | |
| De façon que | | |

➤ **Conjonctions de cause :**

| | | |
|-------------------------|---|-----------|
| Etant donné que | } | indicatif |
| Puisque | | |
| D'autant plus que | | |
| Du fait que | | |
| Compte tenu du fait que | | |

➤ **Conjonctions de condition :**

| | | |
|------------------|---|------------|
| A condition que | } | Subjonctif |
| Pourvu que | | |
| A moins que | | |
| En admettant que | | |
| En supposant que | | |

➤ **Tournures qui servent à l'enchaînement de nouvelles idées :**

Je voudrais signaler que
A retenir aussi que
Il faudrait aussi ajouter que
N'oublions pas que
Il faut aussi avouer que
Il ne faut pas oublier que

➤ **Introduire un exemple :**

A titre d'exemple
Par exemple
A ce propos
Tel est le cas de
En effet

➤ **Donner son avis :**

Pour notre part
De notre point de vue
Quant à

➤ **Exprimer son accord :**

Oui, volontiers

D'une certaine manière vous avez raison

Oui, mais...

Votre argument est très fort

Nous approuvons

Nous partageons le point de vue de

La plupart des gens pensent comme vous

➤ **Exprimer son désaccord :**

Cet argument est plus que déplorable

Vous oubliez que

Vous continuez à ne pas voir l'autre côté de la médaille

Nous nous élevons contre

Nous tenons à exprimer notre désaccord face à

Annexe 3

▲ Liste d'expressions d'enchaînement

- Voici une liste d'expressions d'enchaînement que chaque membre d'une équipe pourrait utiliser pour bien marquer la phrase qui suit.
- Ces marqueurs sont suivis d'une pause dans la voix.

| En début d'argumentation : | | |
|--|--|--|
| Premièrement, En premier lieu, D'abord, | Tout d'abord, D'une part, D'un côté, | À première vue, Commençons par, À priori, |
| Pour les arguments suivants : | | |
| Deuxièmement, Ensuite, Puis, | En second lieu, D'autre part, Par ailleurs, | De l'autre côté, Dans le même ordre d'idée Dans autre ordre d'idées, |
| Pour conclure une argumentation : | | |
| Pour conclure, En fin de compte, Tout compte fait, | En somme, Pour terminer, Quoi qu'il en soit, | En définitive, Tout bien pesé, Pour tout dire, |

▲ Phrases d'enchaînement

- Utilisez les phrases de transition pour indiquer clairement la suite d'un point de vue.
- Faites une pause dans la voix après une phrase de transition.
- Employez des phrases courtes dans vos interventions. En étant concis, vous avez plus de chance d'être compris des juges et de l'auditoire.
- Évitez le ton agressif et les insultes personnelles. Critiquez l'argument, pas l'individu.

| ▲ Position de l'équipe présentée par chaque capitaine Exemples de phrases d'enchaînement | |
|---|---|
| SUJET AMENÉ | <ul style="list-style-type: none"> - Récemment, on annonçait que... - En jetant un regard sur... - Je relisais ce matin les pages du discours de... |
| SUJET POSÉ | <ul style="list-style-type: none"> - Certains pensent que... alors que d'autres... - Ce débat, ouvert depuis belle lurette entre... et... - ...nous avons réalisé que c'était un thème d'actualité recouvrant plusieurs enjeux : ... |
| OPINION | <ul style="list-style-type: none"> - Quant à nous, nous croyons qu'il... - ...nous fournit l'occasion d'exprimer... - Ce n'est pas la première fois que ce sujet est débattu et cela a toujours ressemblé à... |
| SUJET DIVISÉ | <ul style="list-style-type: none"> - Parce qu'il nous semble que sur les plans... - Nous allons donc faire la démonstration que... et que... - Nous proposons d'aborder cette question avec un nouveau regard : d'abord..., ensuite... |

| ▲ Arguments des équipes Exemples de phrases d'enchaînement | |
|---|---|
| 1. Reformulation | |
| ENCHAÎNEMENT | <ul style="list-style-type: none"> - Nos adversaires viennent de dire que... - L'équipe adverse prétend que... - Si je vous ai bien compris, vous... |
| REFORMULATION | <ul style="list-style-type: none"> - ...que le fait de... serait mauvais pour... - Son argumentation repose uniquement sur... - Résumons votre argument en faveur de / contre... |
| 2. Réfutation | |
| ENCHAÎNEMENT | <ul style="list-style-type: none"> - C'est insensé d'affirmer une telle chose... - Selon eux, il serait préférable de... - L'équipe adverse semble croire qu'il y a des avantages à... |
| RÉFUTATION | <p>(par un argument, démolir l'idée de l'adversaire)</p> <ul style="list-style-type: none"> - ...parce qu'ils ont oublié de dire que... - Nous respectons l'opinion qui vient d'être exprimée, mais... - Nos adversaires placent cet aspect au cœur de leur argumentation parce que... |

| 3. Idée nouvelle | |
|-----------------------------|--|
| ENCHAÎNEMENT | <ul style="list-style-type: none"> - De plus, sur le plan... - Notre enquête nous a permis de constater... - Monsieur X nous a révélé que... |
| AFFIRMATION | <ul style="list-style-type: none"> - ...plan économique..., les avantages sont nombreux... - ...les enjeux que ce projet implique : ... - Voyons l'autre côté de la médaille : ... |
| ARGUMENT | <p>(arguments pour soutenir l'affirmation)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les statistiques prouvent que.. - X est en très nette régression et cela en grande partie à cause de... - X a un impact direct sur Y, comme vous l'a démontré mon camarade. |
| PHRASE POUR CONCLURE | <ul style="list-style-type: none"> - Il est donc évident que... - Notre argument en faveur de... vous démontre... - Il faut bien se rendre à l'évidence : ... |

▲ Conclusion présentée par chaque capitaine
Exemples de phrases d'enchaînement

| | |
|---------------------|--|
| ENCHAÎNEMENT | <ul style="list-style-type: none"> - Nous venons d'entendre notre ami d'en face - L'essentiel qui ressort de ce débat... - Si nous en venons à la conclusion que..., c'est que... |
| RÉSUMÉ | <p>(rappel ou résumé des éléments importants du débat)</p> <ul style="list-style-type: none"> - ...dire que..., que... et que... Nous avons prouvé le contraire : ... - Notre conclusion se résume en deux points : - Tout au long de ce débat, nous avons clairement démontré... |
| RELANCE | <p>(relancer le débat par l'apport d'éléments nouveaux)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nous aurions pu également parler de... - Nous pouvons donc nous réjouir de... - Une majorité de personnes craint que, dans l'avenir, ... |

Annexe 4

Débat : l'alimentation, une affaire personnelle ou familiale, culturelle, sociale... ?

Président

Bonjour et bienvenus à tous !

Le thème de l'alimentation suscite de vives polémiques surtout chez les jeunes de 15 à 25 ans. En effet, lorsqu'on aborde l'alimentation, à quoi se réfère-t-on ? A la gastronomie, aux traditions culinaires de chaque pays, à la santé ou aux goûts et aux saveurs de chaque individu qu'il développe tout au long de sa vie ? Par ailleurs, ce débat, ouvert depuis belle lurette entre les individualistes et les commensalistes, porte sur la dimension individuelle ou collective de la nourriture.

Je vous présente alors ces deux groupes qui partagent des avis divergents par rapport à ce sujet : d'une part, les commensalistes qui mettent l'accent sur la dimension collective de la nourriture, d'autre part, les individualistes qui insistent sur son caractère personnel.

Alors, je donne la parole au groupe des individualistes

**Vous disposez de 2 minutes chacun afin d'exposer votre point de vue.
Veillez à respecter votre temps s'il vous plaît !**

1^{er} élève (individualiste)

Bonjour, merci de nous avoir invités ce soir afin de débattre d'un sujet si important, l'alimentation.

Pour commencer, je voudrais signaler que la nourriture ne consiste pas seulement en une nécessité vitale mais elle procure aussi du plaisir et des sensations fortes en fonction du goût qui se façonne peu à peu tout au long de notre vie. Les plats et les aliments qu'on apprécie sont ceux qu'on a pris l'habitude de manger. Mais à retenir aussi que la formation du goût est liée à des facteurs biologiques, ce qui, de mon point de vue, est tout à fait personnel.

Président

Merci ! La parole c'est à vous !

2^e élève (commensaliste)

Bonjour ! C'est très gentil de votre part de nous donner la possibilité d'exprimer notre propre optique sur ce sujet si important.

D'une certaine manière vous avez raison. Néanmoins, l'environnement dans lequel on évolue est lui aussi déterminant. Selon Fischler, *« le plaisir est une motivation de notre choix mais est également un partage car manger seul est moins apprécié que manger accompagné »*. A titre d'exemple, un enfant peut refuser de manger quelque chose à la maison, pourtant, il pourrait apprécier ce même produit en compagnie de ses copains. Il faudrait aussi ajouter que la publicité télévisée alimentaire destinée aux enfants constitue un facteur d'influence chez eux puisque la promotion de certains produits affecte considérablement leurs choix. Qu'est-ce que vous en pensez ?

Président :

Très bien ! C'est à votre tour de répondre !

3^e élève (individualiste)

Oui, volontiers ! La plupart des gens pensent comme vous, en revanche, il faut signaler que chaque individu a ses propres besoins. Il est vrai que la famille contribue à l'acquisition de ses habitudes et que, pour ce qui est de l'alimentation, on est influencé par son cadre familial. Cependant, au fur et à mesure, on adopte ses propres rythmes alimentaires et la nourriture devient un choix tout à fait personnel. N'oublions pas que chacun d'entre nous a un corps ayant des caractéristiques spécifiques et que nos besoins alimentaires varient d'une personne à une autre.

Président :

Dépêchez-vous s'il vous plaît !

Suite 3^e élève :

Je vais jusqu'au bout, si vous le permettez.

Il faut aussi avouer que certaines personnes ont une prédisposition innée à l'obésité ce qui les rend plus fragiles par rapport à d'autres. Cette tendance les oblige à suivre une alimentation carrément personnelle. Cela ne rend pas alors l'alimentation une affaire personnelle ?

Président :

A vous, s'il vous plaît !

4^e élève (commensaliste)

Cet argument est plus que déplorable compte tenu du fait que manger est une pratique purement sociale et collective. Les individus issus de différentes classes sociales ne consomment pas les mêmes denrées alimentaires et ne fréquentent pas les mêmes endroits de restauration. A ce propos je voudrais signaler que les personnes aisées consomment plus de fruits et de légumes tandis que celles appartenant à des classes moyennes ou défavorisées ont plutôt recours aux plats industriels et aux produits dont le coût n'est pas élevé. Il existe aussi une différenciation sociale des lieux d'alimentation et d'achat alimentaire. Les plus aisés favorisent les petits commerces pour leurs achats alimentaires, contrairement aux ménages ayant de bas revenus qui se tournent vers le maxi-discount.

Président :

Votre temps est passé, s'il vous plaît !

5^e élève (individualiste)

Nous venons d'entendre notre ami d'en face mais il oublie que le sexe et l'âge jouent des rôles majeurs sur la quantité des calories consommés. Par exemple, un homme adulte doit consommer entre 2400 et 2600 calories tandis qu'une femme doit consommer entre 1800 et 2000. Certes, cela dépend de l'énergie que chacun dépense en combinaison avec l'activité physique qu'il pratique. Evidemment, l'alimentation des adolescents de 11 à 18 ans est un cas tout à fait personnel parce que le corps change et les besoins nutritionnels à cet âge ne peuvent pas être les mêmes. Alors, les ados doivent manger de tout mais en quantités limitées. Par ailleurs, le métabolisme des hommes est un facteur à ne pas négliger.

Président :

Et vous, quel est votre avis sur ce que votre adversaire vient de dire ?

6^e élève (commensaliste)

Vous continuez à ne pas voir l'autre côté de la médaille. Vous ignorez non seulement le côté social de l'alimentation mais aussi son aspect culturel et religieux. Chaque pays a ses propres traditions culinaires. En fait, les français, par exemple, accordent une importance particulière au plaisir de manger et à la convivialité. Les italiens ont une prédilection pour les produits naturels et frais. Enfin, n'oublions pas la dimension religieuse de l'alimentation. Chaque peuple exprime ses convictions religieuses à travers le jeûne. En le pratiquant, les juifs se rapprochent de Dieu, pour les chrétiens c'est un temps de conversion et quant aux musulmans, le jeûne symbolise leur faim de Dieu.

Président :

Votre argument est très fort, ça on devrait l'admettre ! Qu'est-ce que vous pensez de cela ?

7^e élève

Nous respectons l'opinion qui vient d'être exprimée, mais l'alimentation demeure avant tout un acte personnel puisque tout commence de nous-mêmes. D'ailleurs, il ne faut pas oublier le proverbe « Des goûts et des couleurs, on ne discute pas » Ce qui veut dire que l'alimentation est une affaire purement personnelle puisqu'en tous cas on est libre de faire ce qu'on veut et c'est à nous de sélectionner ce qu'on va garder de notre culture, de notre entourage et de notre famille.

Président :

Au terme de ce débat, je voudrais remercier toutes les deux parties pour avoir illustré votre point de vue. Il est vrai que tous les arguments que vous venez d'avancer sont tout à fait acceptables vu qu'il s'agit d'un sujet controversé qui divise l'opinion publique depuis longtemps !

Annexe 5

Entretien avec les collègues

Enquête n°1

- **Bonjour, tout d'abord merci pour votre réponse immédiate et pour votre disponibilité. En fait, je suis en train d'accomplir ma recherche portant sur l'application d'un scénario pédagogique au lycée et son apport à l'apprentissage du français. Sans votre aide, je ne pourrais pas le faire.**
- C'est avec plaisir que je participe à cette recherche qui me paraît très utile
- **Pourriez-vous vous présenter s'il vous plaît ?**
- Je m'appelle Catherine Liagkou. Je suis enseignante au lycée de l'école Saint Joseph.
- **Depuis combien de temps vous y travaillez ?**
- Depuis 20 ans
- **Quelle est votre formation ?**
- Je suis titulaire d'un master 2 en didactique du FLE.
- **Commençons par les questions qui portent sur notre recherche. Alors, quel est, d'après vous, l'apport de l'intégration d'un scénario pédagogique au déroulement du débat en question ?**
- De mon point de vue, un scénario pédagogique stimule l'intérêt des élèves. C'est un moyen séduisant qui favorise l'interactivité et assure des conditions réelles de communication. Pour cela, je vous félicite pour cette initiative qui, j'en suis sûre, aura des résultats excellents.
- **Croyez-vous que les enseignants s'attelant d'un scénario pédagogique aient besoin d'une formation spécifique pour pouvoir le mettre en œuvre ?**
- Je pense que tout enseignant qualifié, toujours en éveil et au courant des nouvelles pratiques en didactique de langue pourrait appliquer un scénario dans la classe de FLE. Il ne lui faut qu'un esprit ouvert et le goût de la recherche.

-
- **Pensez-vous que les élèves aient pu s'adapter aux exigences du scénario en question ?**
 - Je pense que les apprenants ont bien accompli le projet qui leur était demandé. Ce qui m'a étonné c'était le niveau de langue très élevé qu'ils ont employé.
 - **Croyez-vous que le scénario pédagogique puisse être appliqué au primaire ou au collège ? Sous quelles formes ?**
 - Evidemment mais cela dépend du niveau et des besoins éducatifs des apprenants. Au collège par exemple on pourrait inviter les élèves à réaliser une pièce théâtrale pour la fin de l'année scolaire.
 - **Quelles étaient les contraintes liées à ce scénario ?**
 - Pour moi, l'interaction n'était pas tout à fait authentique étant donné que les élèves avaient déjà préparé leurs arguments en avance.
 - **D'après votre expérience professionnelle, comment qualifierez-vous les compétences de la production orale de nos élèves en termes de fluidité, d'aisance, de souplesse et de spontanéité?**
 - Je dirais que leur discours, bien que fluide, n'était pas tout à fait spontané. Pourtant, l'aisance et la souplesse étaient observables.
 - **Est-ce que tous les apprenants ont maîtrisé le lexique utilisé ? A votre avis, ont-ils pu l'adapter à la situation donnée ?**
 - En matière du lexique, je peux constater qu'ils ont beaucoup progressé. En effet, ils ont employé un vaste répertoire lexical ce qui est très encourageant pour ce niveau-là.
 - **Est-ce que vous avez observé des faiblesses phonologiques qui empêcheraient leur communication ?**
 - Oui, il est vrai que j'ai remarqué certaines faiblesses à ce niveau-là dues aux interférences phonologiques de leur langue maternelle mais je suis convaincue que s'ils continuent ainsi ils effectueront beaucoup de progrès
 - **Bon c'est tout ! Merci pour votre temps et votre disponibilité**
 - Moi aussi je vous remercie de m'avoir impliquée dans cette recherche si intéressante !

Enquête no 2

- **Bonjour, tout d'abord merci pour votre réponse immédiate et pour votre disponibilité. En fait, je suis en train d'accomplir ma recherche portant sur l'application d'un scénario pédagogique au lycée et son apport à l'apprentissage du français. Sans votre aide, je ne pourrais pas le faire.**
- Je vous en prie ! En fait votre recherche est très intéressante. J'y participe avec plaisir
- **Pourriez-vous vous présenter s'il vous plaît ?**
- Je m'appelle Ioanna Bourazopoulou Je suis enseignante au cycle primaire de l'école franco-hellénique Saint Joseph
- **Depuis combien de temps vous y travaillez ?**
- Depuis 4 ans
- **Quelle est votre formation ?**
- Je suis titulaire d'un master 2 en didactique du FLE
- **Commençons par les questions qui portent sur notre recherche. Alors, quel est, d'après vous, l'apport de l'intégration d'un scénario pédagogique au déroulement du débat en question ?**
- Je pense que le scénario s'avère bénéfique pour le déroulement du débat vu que les apprenants m'ont donné l'impression qu'ils ont pu s'adapter à la situation donnée. En fait, j'estime que ce scénario était bien motivant pour eux. Cela était comme une boussole dirigeant leur production.
- **Croyez-vous que les enseignants s'attelant d'un scénario pédagogique aient besoin d'une formation spécifique pour pouvoir le mettre en œuvre ?**
- Bien évidemment, je ne sais pas si tous les enseignants sont en mesure d'effectuer un tel projet sans posséder les acquis théoriques nécessaires à la réalisation d'un débat.
- **Pensez-vous que les élèves aient pu s'adapter aux exigences du scénario en question ?**

-
- Oui, dès le début, non seulement ils ont pu s'adapter à ces exigences mais aussi ils ont fait preuve de beaucoup de discipline. C'était comme un vrai débat sur l'alimentation
 - **Croyez-vous que le scénario pédagogique puisse être appliqué au cycle primaire ? Sous quelles formes ?**
 - Je pense que oui mais sous une autre forme. A titre d'exemple je pourrais mettre en route un scénario pédagogique sous forme d'une émission radiophonique portant sur les loisirs des enfants. Mais en tout cas je pense que je pourrais le faire
 - **Quelles étaient les contraintes liées à ce scénario ?**
 - Quant à moi, le scénario qu'on a mis en œuvre n'imposait pas de contraintes. Mais, j'ai eu l'impression que les facteurs psychologiques ont entravé la spontanéité des débatteurs
 - **D'après votre expérience professionnelle, comment qualifiez-vous les compétences de la production orale de nos élèves en termes de fluidité, d'aisance, de souplesse ? Vous m'avez répondu quant à la spontanéité.**
 - La production orale de vos élèves était alignée sur les exigences de ce niveau-là. Les apprenants ont démontré une certaine aisance et de la flexibilité dans leurs réponses.
 - **Est-ce que tous les apprenants ont maîtrisé le lexique utilisé ? A votre avis, ont-ils pu l'adapter à la situation donnée ?**
 - Ils possèdent un vaste répertoire lexical pertinent pour la situation donnée. Ce qui était intéressant, c'était l'emploi du lexique
 - **Est-ce que vous avez observé des faiblesses phonologiques qui empêcheraient leur communication ?**
 - En fait j'ai observé qu'il y avait certains élèves qui ne maîtrisaient pas certains critères du système phonologique comme la nasalité mais rien de grave qui puisse entraver l'interaction
 - **Bon c'est tout ! Merci pour votre temps et votre disponibilité**
 - Je vous en prie ! Bonne continuation ! je suis sûre que les résultats de votre recherche seront très intéressants !

Enquête no3

- **Bonjour, tout d'abord merci pour votre réponse immédiate et pour votre disponibilité. En fait, je suis en train d'accomplir ma recherche portant sur l'application d'un scénario pédagogique au lycée et son apport à l'apprentissage du français. Sans votre aide, je ne pourrais pas le faire.**
- Moi aussi je vous en remercie ! Il s'agit d'une expérience enrichissante et fructueuse!
- **Pourriez-vous vous présenter s'il vous plaît ?**
- Je m'appelle Petrina Xenopoulou et je suis enseignante du FLE au collège de l'école franco-hellénique Saint Joseph de Pefki
- **Depuis combien de temps vous y travaillez ?**
- Depuis 30 ans
- **Quelle est votre formation ?**
- Je suis titulaire d'un master 2 en didactique
- **Commençons par les questions qui portent sur notre recherche. Alors, quel est, d'après vous, l'apport de l'intégration d'un scénario pédagogique au déroulement du débat en question ?**
- Selon moi, le scénario pédagogique est un outil qui peut optimiser l'apprentissage d'une langue étrangère. Pourtant, j'ai l'impression qu'il faut y consacrer beaucoup de temps ce qui malheureusement peut être une contrainte puisque les élèves doivent se préparer pour passer les examens du Delf ou du Dalf à la fin de l'année scolaire.
- **Croyez-vous que les enseignants s'attellant d'un scénario pédagogique aient besoin d'une formation spécifique pour pouvoir le mettre en œuvre ?**
- Tout à fait, je ne considère pas que les enseignants n'ayant pas reçu une formation spécifique puissent mettre en œuvre un scénario pédagogique vu qu'il s'agit d'un projet complexe.

-
- **Pensez-vous que les élèves aient pu s'adapter aux exigences du scénario en question ?**
 - Oui, bien sûr, et je voudrais dire que je ne m'y attendais pas ! Pour cela, je voudrais féliciter tous les élèves impliqués qui ont beaucoup travaillé.
 - **Pensez-vous que le scénario pédagogique puisse être appliqué au cycle primaire ou au cycle secondaire et, plus précisément, au collège ? Sous quelles formes ?**
 - Oui, il me semble que le scénario pédagogique est applicable à tous les degrés de la scolarité en fonction des besoins des apprenants. Au primaire par exemple le scénario doit être guidé tandis qu'au collège on pourrait opter pour un scénario plus libre.
 - **Quelles étaient les contraintes liées à ce scénario ?**
 - Ce débat exige une préparation au préalable de la part des débatteurs ce qui débouche sur une spontanéité limitée. Je me demande quel serait le résultat final si les élèves n'avaient pas préparé leurs arguments en avance.
 - **D'après votre expérience professionnelle, comment qualifiez-vous les compétences de la production orale de nos élèves en termes de fluidité, d'aisance, de flexibilité et de spontanéité?**
 - Comme j'ai déjà mentionné, la fluidité, l'aisance et la souplesse étaient évidentes grâce à la préparation des arguments. Cependant, même au diplôme Dalf C2, les apprenants auront du temps à leur disposition pour se préparer. Mais, je dois avouer que vos élèves font preuve d'une aisance et d'une fluidité remarquables et je suis d'avis que c'est le débat qui y a largement contribué
 - **Est-ce que tous les apprenants ont maîtrisé le lexique utilisé ? A votre avis, ont-ils pu l'adapter au contexte de la situation donnée ?**
 - Bien sûr, non seulement ils maîtrisaient le lexique qu'ils ont utilisé mais aussi l'étendue lexicale était notable. De plus, ce qui m'a impressionnée c'était les tournures lexicales complexes tout à fait adaptées à la situation donnée. Permettez-moi encore une fois de vous féliciter de votre travail auprès des élèves.

- **Est-ce que vous avez observé des faiblesses phonologiques qui empêcheraient leur communication ?**
- Pas de grandes faiblesses mais s'il y en avait quelques-unes c'est tout à fait normal.
- **Bon c'est tout ! Merci pour votre temps et votre disponibilité**
- Pas de quoi ! Je suis très ravie de votre invitation ! Je suis parfaitement sûre que les apprenants s'en sont également réjouis.

ATTESTATION D'AUTHENTICITÉ

ΔΗΛΩΣΗ ΑΥΘΕΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.

Μαρία Καπέλλα