



Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Διδακτικής της
Γαλλικής ως Ξένης Γλώσσας

Διπλωματική Εργασία

«La contribution des "*Progymnasmata*" comme maîtrise
procédurale de la technique de la rhétorique pour le développement
des compétences d'expression orale et écrite chez les apprenants du
FLE.»

Καλλιόπη Λιανή

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Μαρία Κατσαντώνη

Πάτρα, Ιανουάριος 2025

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του/της φοιτητή/φοιτήτριας («συγγραφέας/δημιουργός») 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.



«La contribution des "*Progymnasmata*" comme maîtrise procédurale de la technique de la rhétorique pour le développement des compétences d'expression orale et écrite chez les apprenants du FLE.»

Καλλιόπη Λιανή

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Μαρία Κατσαντώνη

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Αννέτα Τάντση

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Πάτρα, Ιανουάριος 2025

Ευχαριστώ θερμά την κυρία Μαρία Κατσαντώνη για την πολύτιμη καθοδήγηση και υποστήριξη σας, καθώς και την κυρία Αννέτα Τάντση για τη συμβολή σας στη βελτίωση της εργασίας μου.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει την εφαρμογή των ρητορικών *Προγυμνασμάτων* και τη συμβολή αυτών στην κατάκτηση της τεχνικής της ρητορικής, με σκοπό την ανάπτυξη των δεξιοτήτων έκφρασης στον προφορικό και στον γραπτό λόγο στους γαλλόφωνους μαθητές. Τα *Προγυμνάσματα* αποτελούν μία σειρά από δεκατέσσερις προπαρασκευαστικές ασκήσεις από την αρχαιότητα, σχεδιασμένες για την ενίσχυση της επιχειρηματολογίας και τη διευκόλυνση της μάθησης της ρητορικής.

Η φύση των ασκήσεων των *Προγυμνασμάτων* μπορεί να συγκριθεί με εκείνη της δημιουργικής γραφής, η οποία προάγει τη βελτίωση και την εξάσκηση της γραπτής και της προφορικής έκφρασης. Προτείνοντας μία σειρά από δραστηριότητες εμπνευσμένες από τα ρητορικά *Προγυμνάσματα*, που απευθύνονται σε μαθητές διαφορετικών ηλικιών και επιπέδων εξετάζουμε σε ποιον βαθμό θα μπορούσαν να εφαρμοστούν αυτές οι ασκήσεις στη γαλλόφωνη τάξη.

Στόχος αυτών των δραστηριοτήτων είναι η ενίσχυση της παραγωγής του γραπτού και του προφορικού λόγου, προωθώντας παράλληλα την ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες αποτελούν παιδαγωγικές προτάσεις και δεν έχουν εφαρμοστεί σε συγκεκριμένο μαθησιακό πεδίο.

Τα μέσα που χρησιμοποιούνται για αυτές τις δραστηριότητες είναι ποικίλα και εμπνευσμένα από τον γαλλικό πολιτισμό και την επικαιρότητα. Περιλαμβάνουν άρθρα, αποσπάσματα λογοτεχνικών έργων, παραμύθια σε κινούμενα σχέδια, εικόνες, βίντεο και τραγούδια.

Λέξεις-κλειδιά: Γαλλική ως ξένη γλώσσα, μάθηση, παραγωγή προφορικού λόγου, παραγωγή γραπτού λόγου, έκφραση, δημιουργική γραφή, ρητορική, *Προγυμνάσματα*, δραστηριότητες

Résumé

Ce mémoire examine l'application des *Progymnasmata* rhétoriques et leur contribution à la maîtrise de la technique de la rhétorique dans le but de développer les compétences d'expression écrite et orale chez les apprenants de FLE (Français Langue Étrangère). Les *Progymnasmata* constituent une séquence de quatorze exercices préparatoires provenant de la Grèce Antique qui visent à renforcer l'argumentation et à simplifier l'apprentissage de la rhétorique.

La nature des exercices des *Progymnasmata* peut être comparée à celle de l'écriture créative qui vise à développer et à améliorer la production écrite et orale. En proposant une série d'activités qui reposent sur les *Progymnasmata* chez des apprenants de tous âges et niveaux, nous examinons si cette technique peut être incorporée dans la classe du FLE.

L'objectif de ces activités est de stimuler la production écrite et orale tout en favorisant le développement de l'argumentation. Les activités proposées constituent des suggestions pédagogiques et elles n'ont pas été conçues pour un public déterminé. Les supports employés dans le cadre de ces activités sont multimodaux et s'inspirent de la culture ainsi que de l'actualité françaises. Ils incluent des articles, des extraits littéraires, des contes en version de dessin animé, des images, des vidéos et des chansons.

Mots-clés : FLE, apprentissage, production orale, production écrite, expression, écriture créative, rhétorique, *Progymnasmata*, activités

The contribution of the “*Progymnasmata*” as a procedural mastery of the rhetorical technique for the development of written and oral expression skills among learners of the French language

Kalliopi Liani

Abstract

In this essay we examine the application of the rhetorical *Progymnasmata* and their contribution to mastering rhetorical techniques in order to develop oral and written expression skills for learners in FLE (French as a Foreign Language). The *Progymnasmata* consist of a sequence of fourteen preparatory exercises from Ancient Greece, designed to reinforce argumentation skills and the study of rhetoric.

The nature of the *Progymnasmata* exercises can be compared to that of creative writing, which encourages the improvement and practice of both written and oral expression. By proposing a series of activities based on *Progymnasmata*, addressed to learners of different ages and levels, we examine to what extent these exercises could be applied in the classroom of FLE learners.

The goal of these activities is to stimulate written and oral production while promoting argumentation. The proposed activities are pedagogical suggestions and have not been applied to a specific audience. The resources used for these activities are varied and inspired from French culture and current events. They include articles, literature passages, animated tales, images, videos and songs.

Key-words: FLE (French as a foreign language), learning, oral production, written production, expression, creative writing, rhetoric, *Progymnasmata*, activities

Table des matières

Ευχαριστίες (Remerciements).....	4
Περίληψη.....	5
Résumé.....	6
Abstract.....	7
Table des matières.....	8
Liste d'images.....	11
Liste d'abréviations.....	12
Introduction.....	13
Partie théorique.....	14
1. L'art de la rhétorique.....	14
1.1. Définition de la rhétorique.....	14
1.2. L'histoire de la rhétorique.....	14
1.3. L'enseignement des sophistes.....	17
1.4. La rhétorique comme stratégie discursive.....	21
1.4.1. Types de rhétorique.....	21
1.5. La rhétorique et les "Progymnasmata".....	23
1.5.1. L'histoire et l'utilité des Progymnasmata	23
1.5.2. Les quatorze (14) Progymnasmata.....	25
1.6. Argumentation et rhétorique	26
1.6.1. Définition de l'argumentation	27
1.6.2. Histoire de l'argumentation	28
2. Les genres du discours.....	29

2.1. Une approche typologique globale des textes.....	29
2.2. Typologie des textes selon leur dominante	30
3. Développement de la production écrite et orale.....	31
3.1. Développement de la production écrite.....	32
3.1.1. Le parcours des méthodologies en classe du FLE.....	32
3.1.2. Les aptitudes rédactionnelles contemporaines	33
3.1.3. La production écrite dans le Cadre Européen Commun de Référence.....	34
3.1.4. La perspective actionnelle.....	35
3.2. Développement de la production orale.....	35
3.2.1. L'importance de la production orale en classe.....	36
3.2.2. Les activités orales : La pratique théâtrale en classe, les activités ludiques et les projets.....	38
3.3. Les approches utilisées en classe du FLE pour le développement des aptitudes rédactionnelles.....	39
4. L'écriture créative.....	40
4.1. Définition de l'écriture créative.....	40
4.2. L'importance de l'écriture créative.....	42
4.3. L'histoire de l'écriture créative.....	42
4.4. La créativité dans l'apprentissage.....	43
4.5. Démarches pour pratiquer l'écriture créative.....	45
4.6. Les activités de réécriture.....	46
5. Écriture créative, rhétorique et "Progymnasmata".....	47
5.1. L'écriture créative et la rhétorique à la synthèse du discours.....	49

5.2. Combinaison des Progymnasmata et de l'écriture créative.....	50
Partie Créative.....	52
Méthodologie.....	52
Activités à l'issue de Progymnasmata.....	53
1. Activités pédagogiques conçues pour des apprenants de niveau A2.....	53
1.1. « Mythos » ou fable.....	53
1.2. « Ekphrasis » ou description.....	56
2. Activités pédagogiques conçues pour des apprenants de niveau B1.....	58
2.1. « Diegema » ou narration.....	58
2.2. « Koinos topos » ou évidence.....	61
2.3. « Prosopopoeia » ou personnification (éthopée).....	63
3. Activités pédagogiques conçues pour des apprenants de niveau B2.....	66
3.1. « Chreia » ou anecdote.....	66
3.1.1. Activité de production écrite à partir d'une citation littéraire.....	66
3.1.2. Activité de production écrite à partir de diverses citations sur la musique.....	68
3.2. « Gnome » ou proverbe.....	71
3.3. « Enkomion » ou éloge et « Psogos » ou invective.	72
3.3.1. « Enkomion » ou éloge.....	72
3.3.2 « Psogos » ou invective.....	72
3.4. « Synkrisis » ou comparaison.....	76
3.5. « Prosopopoeia » ou personnification (éthopée).....	77
3.6. « Thesis » ou argument.....	80
3.7. « Nomou eisphora » ou législation.....	82

3.7.1. Activité sur une loi non écrite de politesse.....	83
3.7.2. Argumentation sur diverses lois non écrites.....	84
4. Activités pédagogiques conçues pour des apprenants de niveau C1.....	86
4.1. « Anaskeue » ou réfutation et « Kataskeue » ou confirmation.....	86
4.1.1. « Anaskeue » ou réfutation.....	86
4.1.2. « Kataskeue » ou confirmation.....	86
Résultats de la recherche.....	92
Conclusion Finale.....	93
Références bibliographiques françaises.....	95
Références bibliographiques étrangères.....	96
Supports utilisés dans la partie créative.....	96
Liste d' images	
Image 1 (Le Petit Chaperon Rouge)	53
Image 2 (Photo).....	58
Image 3 (Le changement climatique)	61
Image 4 (Le Petit Chaperon Rouge)	64
Image 5 (Musique).....	69
Image 6 (Carmen).....	73
Image 7 (Extrait littéraire)	78
Image 8 (Article)	80
Image 9 (Magritte)	87

Liste d' abréviations

CECRL Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

FLE Français Langue Étrangère

Introduction

Dans le cadre de cette étude nous examinerons l'application des *Progymnasmata* rhétoriques et leur contribution à la maîtrise procédurale de la technique de la rhétorique en vue de développer les compétences d'expression orale et écrite chez les apprenants du FLE (Français langue étrangère). Les *Progymnasmata* constituent une série de quatorze (14) exercices préparatoires qui visent à initier les apprenants aux principes fondamentaux de la rhétorique tout en renforçant leurs capacités argumentatives et leur maîtrise de l'art oratoire.

L'objectif de notre recherche est d'établir un lien entre les *Progymnasmata* et les activités d'écriture créative. La problématique principale porte en particulier sur la possibilité d'adapter ce genre d'activités en classe du FLE et sur le niveau d'apprentissage requis. Nos hypothèses de départ explorent l'intégration de la rhétorique en classe du FLE, ainsi que son impact sur le développement de l'expression orale et écrite et sur l'argumentation chez des apprenants de différents niveaux.

La recherche se divise en deux parties, une théorique et une créative. Dans la partie théorique nous procéderons à une analyse approfondie de l'art de la rhétorique en explorant son histoire, sa relation avec les *Progymnasmata*, ainsi que sa fonction en tant que stratégie discursive et processus d'argumentation. Par la suite nous examinerons le discours et les genres textuels, ainsi que la production écrite et orale en tenant compte des méthodologies et des approches pédagogiques adoptées en classe. Enfin nous aborderons l'écriture créative, en soulignant son importance, son rôle dans le processus d'apprentissage et son lien avec les *Progymnasmata*.

Dans la partie créative nous présenterons une série d'activités d'écriture créative inspirées des 14 *Progymnasmata* rhétoriques, destinées à des apprenants de divers niveaux (A2-C1) et de différents âges. Ces activités s'appuient sur des supports multimodaux. Les activités proposées visent à promouvoir le développement de la production écrite et orale en classe tout en favorisant l'interaction et le travail en groupe. Parallèlement, elles contribuent au développement de l'argumentation et à la maîtrise des techniques rhétoriques.

Partie théorique

1. L'art de la rhétorique

Dans cette partie nous définirons tout d'abord le terme de la rhétorique, nous présenterons son histoire et nous focaliserons sur l'enseignement des sophistes. Par la suite, nous examinerons la rhétorique comme stratégie discursive et les types de rhétorique. Ensuite nous mentionnerons les quatorze (14) *Progymnasmata*, exercices liés à l'argumentation. Enfin nous signalerons l'argumentation comme dominante d'orientation de base de la rhétorique.

1.1. Définition de la rhétorique

La rhétorique constitue l'art de la persuasion, c'est à dire l'art de pouvoir répondre de façon persuasive. Nous pouvons dire que « art » signifie « pratique » et la « pratique » est liée à l'effort. L'art de la persuasion ne comprend pas de recette merveille ou de formule magique de persuasion. Toute technique comme la musique ou la gymnastique, de la même façon la rhétorique requiert du travail. (Motulsky-Falardeau, 2018:1) Pour la bonne maîtrise des outils du langage, l'entraînement et l'exercice sont indispensables. C'est une étape essentielle pour qui veut se lancer dans l'argumentation ou déconstruire les arguments opposés. (Motulsky-Falardeau, 2018: 2)

1.2. L'histoire de la rhétorique

Commençons par l'étymologie du mot « rhétorique » selon Motulsky et Falardeau (2018) ce terme est lié « à l'art de prise de parole en public. Le mot vient du mot grec « ρητορική » [rhêtorikê] utilisé entre 427-347 av. J.-C. par le philosophe Platon dans son dialogue *Gorgias* pour décrire l'art de persuader que pratiquaient les sophistes, les maîtres qui étaient rémunérés pour enseigner l'éloquence. Le terme désigne alors la « parole politique » d'où les accusations de Platon envers les sophistes ». (Motulsky-Falardeau, 2018: 5)

La rhétorique a également émergé simultanément avec les premiers grands procès et a pris forme après le début de la guerre civile en Grèce vers 465 av. J.-C. Les citoyens ayant perdu leurs biens par les tirans et étant donné qu'ils voulaient les récupérer et à cette époque

il n'y avait pas d'avocats, il était nécessaire de trouver des moyens de soutenir la cause des plaideurs. (Motulsky-Falardeau, 2018: 5)

Corax et Tisias étaient des plaideurs. Tisias était disciple de Corax et Corax était disciple d'Empédocle. Corax a rédigé un texte sur l'art de la rhétorique, « ρητορική τέχνη » [technê rhêtorikê] en grec. (Motulsky-Falardeau, 2018: 6)

La rhétorique provient d'une nécessité judiciaire. La postérité a maintenu un aspect central de cette origine judiciaire, l'argument vraisemblable qui démontre qu'une chose peut paraître si vraisemblable qu'elle en devient invraisemblable. En particulier la haine qu'il éprouvait envers la victime rend les soupçons, à son considération, crédibles, mais sachant cela avant le crime, il aurait logiquement évité de le commettre pour ne pas attirer l'attention sur lui. (Motulsky-Falardeau, 2018: 6)

La naissance de la rhétorique est aussi illustrée par l'utilisation de l'histoire de Protagoras et de son élève. Le sophiste Protagoras était un orateur doué et il est considéré comme un des inventeurs de la rhétorique. Originaire de la même ville que Démocrite, il a été éduqué à son école. Protagoras avait accordé avec son disciple Évathlus de lui enseigner contre rémunération pourvu qu'il gagne sa première cause en justice. Il avait étudié toutes les techniques oratoires afin de prendre les juges avec sa part. Ayant une pensée fûtée et étant habile, Évathlus n'a pas eu de difficulté à apprendre. Grâce à ses connaissances, Il évitait de remplir ses obligations en retardant le moment où il devait se présenter en justice et de cette façon il évitait de plaider ou de payer. (Motulsky-Falardeau, 2018: 6)

Protagoras, à la fin, lui a proposé un dilemme selon lequel soit qu'il serait lui qui gagnerait et Évathlus devrait régler le paiement soit que Évathlus gagnerait et ne payerait rien, selon leur traité. De cette façon aurait gagné sa première cause devant les juges. Évathlus de sa part a présenté un dilemme à Protagoras selon lequel s'il était ainsi et s'il gagnait cette cause, il ne devrait aucune somme d'argent soit qu'il gagnait et le tribunal rejetait la plainte, soit qu'il perdait et il était libéré par leur traité. En tout cas, c'était Évathlus qui se serait libéré. Cette histoire nous montre le domaine propre de la rhétorique qui concerne les affaires humaines et les échanges. Protagoras et Évathlus ne cherchent pas à valider un raisonnement d'une perspective objective et extérieure, mais plutôt à soutenir ou

combattre une thèse qui n'a de réalité que par le litige qui les oppose. (Motulsky-Falardeau, 2018: 7)

À l'issue de cette histoire concernant l'apparition de la rhétorique, le philosophe Aristote (384-332 a. J.-C.) a gardé l'idée que la rhétorique tient un domaine qui lui est spécifique. (Motulsky-Falardeau, 2018: 8)

Pour mieux comprendre ce que c'est la rhétorique aujourd'hui il serait nécessaire d'expliquer les quatre types de langage possibles d'après Aristote : le type logique, le type sophistique, le type poétique (endoxon) et le type rhétorique (eikos). Autrement dit, un système logique concerne ce qui constitue : le périmètre d'un cercle est équivalent à son diamètre multiplié par pi. Le système sophistique concerne ce qui ne constitue pas : le périmètre d'un cercle est égal à son rayon multiplié par pi. Le système poétique concerne ce qui n'est pas, mais qui pourrait être : « le Québec est un pays ». Après tout, le système rhétorique ou argumentatif concerne ce qui est ou pourrait être autre : « le Québec est une province du Canada ». (Motulsky-Falardeau, 2018: 8)

Après avoir établi ces variations, Aristote, en tant que scientifique en avance sur son temps et théoricien tenace va développer davantage sa réflexion et il va construire un système autour du langage rhétorique. C'est pourquoi Aristote est considéré comme le père de la rhétorique classique en tant que le premier à structurer cette discipline. Il représente le passage essentiel pour toute personne intéressée par la rhétorique. Alors, là se trouve le système rhétorique qu'Aristote a structuré. (Motulsky-Falardeau, 2018: 8)

Dans un certain sens, nous tentons soit de soutenir une raison, soit de la défendre, soit de la combattre, voire de l'accuser. C'est pourquoi la pratique de la rhétorique essaie de combattre, soutenir, défendre ou d'accuser. (Motulsky-Falardeau, 2018: 8)

La rhétorique peut être pratiquée par chacun considérant qu'aucune science spécifique n'est requise. Il est important au moins d'avoir une connaissance du domaine dont elle traite pour l'utiliser de manière appropriée. (Motulsky-Falardeau, 2018: 9)

Aristote commence par la définition du champ d'action de la rhétorique. En opposition aux sciences qui visent à un public informé connaissant le vocabulaire et

l'approche scientifique, la rhétorique est adressée à tous. Le rhéteur parle à un public et ses propos sont formulés de manière compréhensible. De cette façon il utilise un langage abordable sans appliquer des connaissances particulières. Précisément, son langage aborde, plutôt pas de problématique technique qui requiert un savoir précis, mais des sujets généraux, comme celui de se demander s'il est juste d'avoir un système de santé universel. De ce fait, il y a un «avant» et un «après» Aristote. Sa pensée, la pensée aristotélécienne, nous exerce son influence et notre système linguistique reflète sa vision du langage. (Motulsky-Falardeau, 2018: 9)

1.3. L'enseignement des sophistes

Antiphon (480-411 a. J.-C.) a enrichi la structure de l'enseignement ayant comme but de préparer quelqu'un à plaider. Dans son enseignement, le sujet est divisé en cinq parties, développant des arguments courants et élaborant la théorie du vraisemblable. « Un voleur qui tue sa victime puisqu'elle garde son argent » est invraisemblable et de cette façon en excluant toutes les possibilités, on arrive à la conclusion que le suspect est le seul responsable. Les principes proposés par Antiphon se trouvent dans bien des contextes judiciaires de nos jours. Quand un discours commence il est proposé de dire qu'il y a un manque d'expérience en prise de parole, d'exalter les connaissances et les aptitudes de l'opposant en lui déléguant la responsabilité de la procédure et en citant l'intérêt sur des divers sujets. C'est la raison pour laquelle la rhétorique trouve ses racines dans le domaine judiciaire. (Hadjadj, s.d. :3)

Gorgias, en 427 av. J.-C. présente le discours épideictique (éloge de tous genres) s'adressant à une personne décédée ou un lieu. Ces éloges étaient illustrés précédemment comme poésie lyrique. La prose belle, savante et rythmée de Gorgias veut substituer la poésie lyrique. La prose gorgienne (ou gorgiantique) a fini par être équivalente de l'exagération or Gorgias a eu l'honneur de trouver ce qu'on appelle actuellement la prose littéraire. (Hadjadj, s.d. : 3) De plus, il a dominé dans le domaine oratoire mais aussi dans l'histoire avec Thucydide. Gorgias était également un sophiste qui enseignait que tout est aspect. Dans ce cas, nous identifions la philosophie et l'antiphilosophie, comme source de la rhétorique. (Hadjadj, s.d. :4)

Vers 450 av. J.-C., il y a l'imposition de la sophistique qui vient de Protagoras à Athènes. Après Platon et Aristote, la sophistique a été dépréciée. Le sophiste est considéré comme maître qui enseigne qu'il y a une diversité d'opinions qui diffèrent selon le lieu et les personnes. La meilleure opinion est celle qui gagne, élément de base de la rhétorique. Protagoras a été le premier à introduire la vertu et la sagesse pour bien gouverner sa maison ou sa cité. Nous pouvons acquérir l'art du pouvoir par la parole. L'enseignement des sophistes se fonde sur quatre méthodes, concrètement les lectures publiques de discours, les séances d'improvisation sur des divers sujets, la critique des poètes comme Homère et Hésiode, et la discussion (l'éristique). (Hadjadj, s.d. :4)

Le combat éristique n'avait pas le but de prouver la vérité. Par contre, plus un argument semblait faux, plus le sophiste était admiré. Il fournissait à ses élèves un style, des idées générales ainsi qu'une méthode ou une technique générale de l'argumentation. (Hadjadj, s.d. :4)

En 436-338 av. J.-C. Isocrate, antisophiste, enseigne la rhétorique en y intégrant des principes moraux. Il est disciple de Socrate et adversaire de Platon. Il s'inspire de Socrate que la mesure constitue une valeur indispensable pour la vie tandis que pour la parole et reprenant les idées de Quintilien, il est persuadé que l'éloquence et la raison sont des vertus de l'homme. (Hadjadj, s.d. :4)

À l'aide de l'art du discours les jeunes, les hommes ont reçu une formation morale en apprenant la retenue personnelle et le point de vue individuel par le développement des qualités qui les définissent comme des hommes. La parole pertinente est indice d'une réflexion juste, idée de tous les humanistes. (Hadjadj, s.d. :4)

Isocrate ayant l'esprit de la mesure exclut toute poésie de la rhétorique et il applique les normes de la clarté, de la précision et de la pureté, évitant les répétitions et les pauses dans le but de répondre à la conjonction précédente visant à une harmonie. (Hadjadj, s.d. :4)

Pourtant, la prose est considérée comme un art par la sélection des termes des plus beaux, les plus expressifs et harmonieux, par l'équilibre, c'est-à-dire appliquer la longueur

et le rythme convenables, et par la musique, autrement dit l'association optimale de voyelles et des consonnes, ce qui constitue l'euphonie rhétorique. (Hadjadj, s.d. :5)

Pour Platon, la rhétorique n'est ni une philosophie, ni un art du discours. Pour lui, dans le « Gorgias », la rhétorique constitue l'art de persuasion de tout type de public. Il avance une justification en s'inspirant d'Isocrate selon laquelle si un élève utilise sa capacité persuasive pour commettre l'injustice, le maître n'est pas responsable de ses actes. C'est une collectivité, une apologie, une action automatique sous l'emprise de la flatterie. C'est une technique simple qui n'est pas guidée par la raison. Le platonisme a mis en évidence la division entre la rhétorique et la philosophie. (Hadjadj, s.d. :5)

Aristote a rétabli la rhétorique. Il définit son domaine incluant le discours judiciaire, politique et épideictique. Pour lui, la rhétorique a le but de mettre en lumière tous les aspects persuasifs d'une situation spécifique. La dignité d'Aristote est le fait qu'il a organisé la rhétorique en un système global intégrant de façon cohérente les connaissances de ceux qui l'ont précédé. La rhétorique comprend une étude logique et non plus pratique de l'argumentation, une psychologie des passions et des caractères, une stylistique, l'ensemble intégré à une pensée philosophique. La rhétorique est donc incluse au système des connaissances et de l'enseignement, de la culture (paideia). Pour Aristote il y a un niveau supérieur des connaissances, celui de la métaphysique et des sciences centré sur ce qui est nécessaire conduisant à des conclusions indiscutables. Plus bas, il y a la dialectique qui est en lien avec le probable et sa méthode est l'argumentation opposante et la synthèse des opinions, encore plus bas la rhétorique dont l'objet n'est plus de trouver la vérité, mais de persuader un certain public en se reposant sur le vraisemblable. (Hadjadj, s.d. :5)

Si la rhétorique est considérée comme inférieure et indifférente au vrai et au juste, il n'empêche que selon Aristote le vrai et le juste ont une force authentique meilleure que celle de leurs opposés, ce sont les plaideurs qui portent la responsabilité des verdicts injustes, puisque la persuasion du vrai ainsi que du faux est essentiel non seulement parce qu'ils sont égaux mais aussi pour prévenir les arguments adverses. La capacité de se défendre par la parole constitue indice d'indignité pour un homme. (Hadjadj, s.d. :5)

Depuis Aristote, la rhétorique est fixée comme système et les rhéteurs les plus renommés étaient Cicéron (de 106 à 43 avant J-C), ensuite Quintilien (de 30 à 100 avant J-C) qui ont développé davantage le système. (Hadjadj, s.d. :6)

La fonction pratique de la rhétorique se réduira guère au bénéfice de sa fonction esthétique, l'art du discours en voie d'être remplacé par l'art du discours soigné. Pour Tacite l'art oratoire se serait effacé avec les libertés républicaines. Toutefois le discours judiciaire n'a pas changé de la même façon que le discours épideictique qui a fait un progrès avec la prédication chrétienne et le discours délibératif qui s'est transporté du forum aux tribunaux et aux ambassades. Selon Gérard Genette, à partir du XVI^{ème} siècle la rhétorique se limite à l'élocution, à l'inventaire unique de figures et à la métaphore. De ces trois objectifs, l'instruction, l'émotion et le plaisir, la rhétorique a gardé le plaisir. Cependant, selon Kibedi Varga et Cambell la rhétorique est enseignée dans son ensemble. (Hadjadj, s.d. :6)

À partir de l'antiquité vers le XIX^{ème} siècle, la rhétorique a reconnu un rôle pédagogique. Depuis l'époque hellénistique, elle est en accord avec une matière d'enseignement ainsi qu'un cycle d'enseignement comme la grammaire avec l'étude de la langue en s'appuyant sur des auteurs classiques grecs ou latins et à travers ces derniers on travaillait le vocabulaire, la syntaxe, l'histoire, la géographie et la morale, la dialectique et la philosophie. Les élèves s'entraînaient à élaborer à titre d'exercices (chreies) des discours fictifs, des descriptions, des éloges, des éthopées, des thèses, des discours politiques et des controverses sur des causes imaginaires. (Hadjadj, s.d. :6)

Pendant le Moyen Âge la rhétorique était considérée comme un art libéral ayant comme but de former l'élève. Selon Olivier Reboul, par l'enseignement de l'art de comprendre et de se faire comprendre, d'argumenter, de construire, d'écrire et de parler, la rhétorique encourageait l'évolution dans la société sans difficulté et la dominance par la parole. De cette façon se formaient les cadres : Les hauts fonctionnaires, les magistrats, les officiers, les diplomates, les dignitaires de l'église. (Hadjadj, s.d. :6)

La rhétorique attestait une formation libérale, autrement dit une formation professionnelle à longue durée. Elle l'assure toujours sous d'autres formes ou d'autres noms. (Hadjadj, s.d. :7)

Pendant les années soixante il y a une régression de la rhétorique. Cette revitalisation provient des disciplines qui ont trouvé dans l'ancienne rhétorique un outil d'interprétation de leur domaine propre. La sémiologie cherche une rhétorique dans les choses dans la condition où elles ont une signification. Si une œuvre musicale est considérée comme un « discours », l'analyse musicale montre la soumission aux règles d'invention, de disposition, d'élocution et d'action. (Hadjadj, s.d. :7)

Il faut souligner qu'il y a deux grandes tendances : La théorie de l'argumentation de Perelman (années '50) revient sur la rhétorique d'Aristote et de Quintilien. La rhétorique de l'invention est en opposition à la rhétorique littéraire qui se centre à l'élocution et se limite à une approche stylistique d'inspiration structuraliste. Elle définit les figures par opposition (la métaphore contre la métonymie) et considère le style comme un écart par rapport à un degré zéro de la prose pure et simple. Après tout elle limite la rhétorique à la connaissance des procédés de langage caractéristiques de littérature. (Hadjadj, s.d. :7)

Selon Olivier Reboul, la rhétorique englobe tout discours qui combine l'argumentation et le style. Tout discours a le but de plaire, d'instruire et d'émouvoir. Toutes les trois fonctions se manifestent ensemble et l'une est soutenue par les autres. Tout discours qui persuade par le plaisir et l'émotion tout en se renforçant par des arguments. (Hadjadj, s.d. :7)

1.4. La rhétorique comme stratégie discursive

La stratégie rhétorique requiert liberté de choix, planification et catégorisation de différentes options existantes. Pour nous, la stratégie rhétorique est liée à notre conception concernant la rhétorique, à la méthode critique que nous choisissons, et notre liste actuelle des genres rhétoriques. (Cragan, 1974 :1)

La rhétorique constitue une découverte. De cette façon, la catégorisation des stratégies est en développement. Cependant notre taux de découverte rend la redondance difficile à trouver. Par le rejet du système néo-Aristotélicien, il a été recommandé de classer la rhétorique par situation. L'attention ne s'est pas déplacée du locuteur à la situation mais plutôt au message, à l'idéologie et la situation. (Cragan, 1974 :1)

1.4.1. Types de rhétorique

Un raccourci pour ce changement était de donner un sens ambigu et générique à la phrase : « la rhétorique de ». (Cragan, 1974 :1) Un examen rapide a indiqué qu'il y a des divers types de rhétorique : le Pouvoir Noir, la Révolution Noire, le Nationalisme Noir Radical. Il y a aussi la rhétorique de l'Agitation, de la Confrontation, de l'Abolition, de la Libération Féminine et le Mouvement des Droits Civiques. De plus il y a la rhétorique du Socialisme Chrétien, le Vrai Croyant, la Théologie de la Mort de Dieu, l'Extrême Droit et la rhétorique Médiévale d'Écriture de Lettres. (Cragan, 1974 :2)

Avec chaque « rhétorique de » nous tendons à découvrir les stratégies qui lui sont propres. Selon Arthur L. Smith il y a quatre (4) stratégies spéciales de rhétorique révolutionnaire : vilification, objectification, légitimation et mythification. John Bowers et Donovan Ochs présentent neuf stratégies existant dans la rhétorique de l'agitation : pétition de l'établissement, promulgation, solidification, polarisation, résistance non violente, confrontation, guérilla et révolution. Dans son étude James Klumpp a découvert une stratégie qu'il a nommée « identification polaire-réjective ». (Cragan, 1974 :2)

Il y a de nombreuses stratégies rhétoriques découvertes pendant les années '60 et '70. Pendant les années '60 il y avait la tendance à mettre en évidence les différences plutôt que les similitudes des rhétoriques. De plus, sans le paradigme ou bien une méthode, il est difficile de reconnaître une stratégie rhétorique. (Cragan, 1974 :2)

Évidemment, n'oublions pas la tâche de pouvoir identifier les stratégies uniques à une rhétorique donnée. Pourtant il est important que nous nous engagions à une construction d'une macro-théorie afin de pouvoir faire des déclarations plus larges et plus synthétiques sur la rhétorique. Cette construction théorique doit être d'origine rhétorique et non prêté d'autres disciplines. Même si à un certain niveau d'analyse, il peut être utile de trier la rhétorique en fonction des choses telles que les positions politiques, il peut être utile de classer la rhétorique selon nos propres schémas. (Cragan, 1974 : 3)

1.5. La rhétorique et les "*Progymnasmata*"

Les *Progymnasmata* constituent une collection d'exercices de production écrite et orale destinés aux étudiants de la rhétorique. Comme les historiens ont démontré, ces exercices ont joué un rôle primordial dans l'éducation Européenne à partir de l'antiquité jusqu'à l'Ère Moderne. Malheureusement, les *Progymnasmata* à notre époque sont traités comme une curiosité historique, une relique de la « rhétorique scolaire » ancienne. De temps en temps, il y a des efforts d'utiliser de nouveau cette séquence traditionnelle. Toutes les deux approches négligent ce que Fleming (2003) considère comme étant le plus précieux dans les *Progymnasmata*, à savoir l'idée même d'un programme pédagogique complet dans les arts du langage, couvrant l'enseignement de tous les niveaux d'éducation orientés à former le caractère rhétorique, organisé autour d'une séquence d'exercices bien définis dans la composition et l'analyse verbale. (Fleming, 2003 :105)

1.5.1. L'histoire et l'utilité des *Progymnasmata*

Les *Progymnasmata* rhétoriques de la Renaissance suivent les *Progymnasmata* antiques. Ces exercices préparatoires à la rhétorique visent à l'acquisition du discours écrit, oral ou oratoire et de la culture. Ils constituent également un passage doux entre l'enseignement de la grammaire et la rhétorique. L'enseignement jésuite a parfaitement intégré ces recommandations pédagogiques ayant prévu un niveau moyen d'enseignement. (Istasse, 2017 : 3)

Pour acquérir une puissance rhétorique, selon les anciens, l'étudiant avait besoin tout d'abord de la nature, autrement dit un talent inné, un désir vif de s'améliorer ; deuxièmement de l'art, soit une théorie précise mais flexible de discours civique qui pouvait être apprise dans des cadres formels ; et troisièmement de la pratique, c'est-à-dire une programmation rigoureuse d'exercices et d'entraînements ayant comme but d'internaliser l'art et de l'en faire partie de l'ethos de l'étudiant. La pratique, la dernière partie, selon Fleming (2003) est la plus négligée par la rhétorique moderne. (Fleming, 2003 : 107)

Concernant les *Progymnasmata* anciens, les exercices standards de production rhétorique remontent aux sophistes grecs du cinquième siècle tandis que les manuels de leur époque ou de la suivante. Toutefois, le développement-clé de la tradition des

Progymnasmata était pendant la période hellénistique, quand une série d'exercices avait apparu comme un programme standard d'enseignement de l'écriture et de l'expression orale occupant ce terrain intermédiaire essentiel entre le travail grammatical des jeunes enfants et les thèmes et déclamations des étudiants plus âgés. (Fleming, 2003 : 109) À partir du premier siècle avant J.-C., pratiquement tous les élèves grecs et romains en rhétorique travaillent à travers ce cycle d'exercices standard. (Fleming, 2003 : 110)

De l'Antiquité, il y a quatre manuels de *Progymnasmata* parvenus. Tous étaient en grec et liés à l'ère commune. Leurs auteurs sont Théon d'Alexandrie, Hermogène de Tarse, Aphthonios d'Antioche et Nicolas de Constantinople. Une traduction latine des *Progymnasmata* d'Hermogène écrite par Priscien au début du sixième siècle s'est maintenue. (Fleming, 2003 : 110)

Ces manuels partagent une série d'exercices fondamentaux, bien qu'il y ait des variations moindres entre eux. La séquence présentée dans la suite du texte est de Aphthonius et elle a influencé profondément l'éducation européenne. C'est « la fable (*mythos*), la narration (*diegema*), l'anecdote (*chreia*), le proverbe (*gnome*), la réfutation (*anaskeue*), la confirmation (*kataskeue*), l'évidence (*koinos topos*), l'éloge (*enkomion*), l'invective (*psogos*), la comparaison (*synkrisis*), la personnification (*éthopée*), la description (*ekphrasis*), la thèse (*thesis*) et la législation (*nomou eisphora*) ». (Fleming, 2003 : 110) Ces termes font partie des notations conventionnelles du grec ancien.

Comme nous pouvons constater de la séquence de *Progymnasmata*, cela incite les élèves à pratiquer une variété vaste d'activités écrites, de la narration des fables à l'invention d'arguments pour ou contre une loi. Il est probable que la séquence a duré plusieurs années pour être complétée et que la responsabilité de son enseignement a été partagée entre ce que nous disons enseignement primaire, secondaire et supérieur. Sans doute une éducation non interrompue et complète dans les *Progymnasmata* était rare, mais l'idée d'une telle pédagogie était influente, durable et répandue. (Fleming, 2003 : 110)

Par exemple, la plupart d'exercices dans des diverses versions de *Progymnasmata* contenaient le même mécanisme pédagogique. Premièrement l'élève était fourni avec la production rhétorique cible, ce que nous pouvons appeler genre, texte ou type de discours. Ce dernier était nommé, défini et souvent divisé à sous-types (Fleming, 2003 : 110) comme par exemple dans les *Progymnasmata* de Aphthonius un « *diegema* » ou « récit » se

définissait comme « l'exposition d'une action accomplie ou conçue comme accomplie » ses sous-types étaient dramatique, historique et civil. Deuxièmement, l'élève apprenait une « technique » d'invention et d'organisation des mots et des idées dans ce genre textuel, en général une formule structurelle ou une collection de sujets argumentatifs littéraires. Par exemple, un récit contient six éléments : un agent, une chose accomplie, et le temps, le lieu, la manière et la cause de son action. Troisièmement, l'étudiant apprend les critères d'évaluation des productions de ce type. Un récit par exemple, doit être clair, crédible, bref et expressif. Quatrièmement, l'étudiant lit à travers ou entend un texte-modèle dans un genre spécifique. Enfin, l'étudiant est invité par l'auteur ou l'enseignant à écrire un tel texte tout seul. (Fleming, 2003 : 111)

Tous les exercices ont été travaillés avec une attention particulière aux détails et à la forme, un processus qui probablement requiert des semaines ou même des mois pour être complété et éventuellement ont créé une impression durable aux sensibilités discursives des étudiants. (Fleming, 2003 :111)

L'idée totale de *Progymnasmata* consiste à créer une routine totale d'écriture imaginaire tout en réduisant systématiquement sa variété à une séquence de difficulté graduée d'un certain type de composition verbale qui vise à entraîner l'étudiant au débat, une compétence liée à la vie politique et sociale. (Fleming, 2003 :111)

1.5.2. Les quatorze (14) *Progymnasmata*

Les *Progymnasmata* établissent un ensemble de quatorze (14) exercices :

- 1) « *Mythos* » ou fable:** Consiste à raconter de nouveau les contes populaires et classiques dans un style classique et direct. Nous pouvons aussi demander aux élèves de trouver le moral du conte.
- 2) « *Diêgêma* » ou narration:** C'est le récit qui requiert une action. Cette action provient de quelque chose qui a eu lieu ou pourrait avoir lieu.
- 3) « *Chreia* » ou anecdote :** Les apprenants sont invités à amplifier la déclaration d'une personne connue.

- 4) « *Gnômê* » ou **proverbe** : Amplification (comme dans l'exercice précédente) des aphorismes.
- 5) « *Anaskeuê* » ou **réfutation** : Réfutation d'un récit. Elle constitue une des deux tâches sur l'argumentation.
- 6) « *Kataskeuê* » ou **confirmation**: Confirmation de l'exercice précédent sur l'argumentation qui implique de prouver un récit.
- 7) « *Koinos topos* » ou **évidence**: L'élève est appelé à enrichir son sujet avec des aspects de bien ou de mal, de vertu ou de vice. Le sujet est souvent lié à un objet ou une personne.
- 8) « *Enkômion* » ou **éloge**: Cet exercice est souvent présenté avec celui qui suit (l'invective). Ici, l'élève apprend comment faire l'éloge d'une personne ou d'un objet en indiquant ses vertus.
- 9) « *Psogos* » ou **invective**: C'est le contraire de l'exercice précédent. L'élève doit présenter les défauts d'une personne ou d'un objet en focalisant sur ses défauts et ses vices de caractère.
- 10) « *Synkrisis* » ou **comparaison**: En se reposant sur les exercices qui précèdent, l'élève est appelé à comparer deux personnes ou deux objets et explorer leur vertu ou vice.
- 11) « *Prosopopoeia* » ou **personnification (éthopée)** : Le but de cet exercice est d'imiter l'ethos d'une personne en utilisant la langue qui convient selon le sujet et la circonstance.
- 12) « *Ekphrasis* » ou **description**: Elle consiste à la description vivante d'un sujet.
- 13) « *Thesis* » ou **argument**: Elle constitue l'argumentation, c'est-à-dire l'examen d'une question générale qui ne concerne pas d'individus spécifiques.
- 14) « *Nomou eisphora* » ou **législation**: C'est l'exercice final où les apprenants argumentent contre une loi. (O' Rourke, 1996 : 562,563)

1.6. Argumentation et rhétorique

Dans les lignes suivantes nous analyserons la relation entre la rhétorique et l'argumentation. Aristote distinguait l'approche dialectique qui est liée à l'échange argumentatif de la rhétorique. De nos jours, on parle d'argumentation plutôt que de dialectique. Il est considéré que ces deux notions sont les deux côtés d'une même pièce sans précisant jamais leur complémentarité. Le logos, par des arguments peut émouvoir, instruire ou convaincre. Alors, il est difficile d'en expliquer les différences. Le questionnement est fondamental parce qu'il souligne l'originalité de la conception globale de la rhétorique que nous soutenons. (Meyer, 2020: 8)

La différence essentielle entre la rhétorique et l'argumentation se trouve dans le fait où la rhétorique traite la question à travers la réponse en considérant la question comme finalisée. L'argumentation part de la question elle-même qu'elle clarifie pour résoudre le désaccord entre les interlocuteurs. En fait, il y a deux manières de progresser. La première consiste à partir de la question et la deuxième tient à partir de la réponse. Nous nous comportons considérant que la question n'était pas posée en tant que finalisée grâce à cette méthode surprenante comme un acte magique, une fiction ou un « wishful thinking ». (Meyer, 2020 : 8)

Cela révèle l'aspect manipulateur de la rhétorique. Aborder une question à travers ce qui fournit une réponse peut être fallacieux parce que l'action simple de formuler une réponse à la problématique donne l'impression que la question est résolue. Cela peut nous montrer qu'il n'y a pas seulement une solution. De plus il n'y a pas d'argumentation mais l'adoption d'un style raffiné pour charmer le lecteur. La question est-elle vraiment résolue simplement parce qu'elle a été traitée sous le prisme de la réponse ? Alors, cela fonctionne parce que le style et la forme exercent la fonction de recouvrir la problématique comme si elle avait disparu. De cela découle la fonction de la forme et de l'expression soignée dans la rhétorique qui apparaissent moins dans l'argumentation. Une réponse vraisemblable peut constituer une approche remarquable de la rhétorique. Par exemple, un roman policier attire l'attention du lecteur avec la résolution d'un mystère même s'il s'agit d'une histoire fictive. Nous pouvons comprendre que à travers les siècles on peut lier la rhétorique à un genre dit épideictique. (Meyer, 2020: 9)

1.6.1. Définition de l'argumentation

Comment peut-on définir l'argumentation ? La définition de l'argumentation est exigée par l'étude d'un texte argumentatif. Le terme « argumentation » a été l'objet des nombreuses définitions et c'est une question qui apparaît difficile en raison de la diversité des approches. L'argumentation est un mode qui est en relation avec un savoir qui tente de révéler l'expérience humaine à travers certaines activités intellectuelles. L'argumentatif est plus délicat à traiter parce qu'il est plutôt lié à la réalité. (Basanji et Shobeiry, 2011: 53)

D'après Patrick Charaudeau un récit ne peut pas être annulé. Nous pouvons dire qu'il est faux ou inventé mais le contester ne l'annule pas. Une argumentation peut être réfutée dans sa validité. Elle s'efface sous la contestation si elle ne peut pas la vaincre. (Basanji et Shobeiry, 2011: 53)

Quelle est l'histoire de l'argumentation ? La tradition philosophique et linguistique dévoile l'existence d'une histoire de l'argumentation. Dès l'antiquité, l'argumentation, c'est-à-dire la manière de séduire et de persuader, pour les Grecs constituait « l'art de parler » et c'est pourquoi ils l'ont intégré au centre de la rhétorique. (Basanji et Shobeiry, 2011: 53)

À partir de cette époque il y avait une distinction entre le raisonnement (clarifié des résidus de la psychologie humaine) et la persuasion qui se jugent par leur puissance d'émouvoir les autres à travers les sentiments. (Basanji et Shobeiry, 2011: 53)

1.6.2. Histoire de l'argumentation

Le domaine de l'argumentation a ses racines à la période antique. La rhétorique antique constitue l'art de persuader ou de convaincre par le discours. Aristote identifie deux types de raisonnements qui se caractérisent par leurs prémisses. Le raisonnement analytique (la démonstration) et le raisonnement dialectique (l'argumentation). Le raisonnement analytique est lié à la démonstration et les prémisses sont vraies et certaines. Le raisonnement utilise des procédures logiques et vise à une conclusion avérée. Les mathématiques et la logique se fondent sur des preuves formelles. Une hypothèse primitive suite d'une série de propositions qui terminent à une conclusion. Le raisonnement dialectique est lié à l'argumentation. Partant d'idées ou opinions admises, le raisonnement

emploie un ensemble d'arguments ambigus et contraignants (les syllogismes sont moins stricts, comme l'enthymème). (Basanji et Shobeiry, 2011: 54)

Chaïm Perelman a repris les distinctions d'Aristote et voulait fonder une nouvelle rhétorique focalisant sur l'étude des moyens d'argumentation qui permettent de convaincre les autres de nos propositions. Selon Perelman, l'argumentation cherche à convaincre rationnellement en utilisant la logique et la raison. (Basanji et Shobeiry, 2011: 54)

2. Les genres du discours

Dans cette partie nous présenterons l'approche typologique globale des textes. Par la suite nous mentionnerons la typologie des textes (narratifs, descriptifs, argumentatifs, informatifs/explicatifs et dialogués).

2.1. Une approche typologique globale des textes

Nous parlons de types de textes quand nous classons les textes selon des critères linguistiques constatés dans l'article de J.-M Adam qui utilise ce terme en tant que spécialiste du domaine. Le terme « type » ou « forme » de discours est également utilisé. (Basanji et Shobeiry, 2011: 48)

La typologie textuelle constitue un domaine important et vaste non épuisé qui reste un thème polémique parmi les linguistes et la linguistique du discours. La classification des textes requiert le scepticisme des spécialistes, même ceux qui ont proposé eux-mêmes la classification textuelle. (Basanji et Shobeiry, 2011: 48)

De cette façon on observe l'hétérogénéité des textes réels. La perspective pragmatique de la textualité souligne le caractère évolutif et non achevé du texte. Le manque d'une référence commune pour sa classification et la confusion entre texte et discours sont des aspects qui compliquent la classification textuelle. C'est à dire la typologie des textes fait partie d'un ensemble plus vaste et n'est pas limité seulement aux règles qui gèrent les textes et les composantes qui les établissent. (Basanji et Shobeiry, 2011: 49)

J.-M. Adam en 2005 (chapitre 6) a renoncé à une approche typologique globale des textes. Il a développé une analyse en séquences textuelles. Considérant le texte comme

« une unité compositionnelle et configurationnelle » il a établi cinq étapes ou bien cinq sortes de séquences textuelles possibles (narrative, descriptive, argumentative, explicative et dialogale), fréquemment variées et par la prééminence d'un type de séquence qui indique son type général (narratif, argumentatif, etc). (Basanji et Shobeiry, 2011: 49)

De cette manière, le type de certaines poésies comme la fable, peut être en même temps descriptif, narratif, dialogué et argumentatif. La différence du genre textuel vient du fait que des genres différents, comme le conte par exemple, le roman ou le fait divers peuvent représenter seulement le texte narratif. (Basanji et Shobeiry, 2011: 49)

2.2. Typologie des textes selon leur dominante

Dans la suite du texte, nous allons présenter plusieurs genres textuels. Les textes narratifs, descriptifs, argumentatifs, explicatifs/informatifs et dialogués.

Les textes **narratifs** comprennent l'histoire et la narration. Les textes narratifs historiques ont une structure particulière, les personnages ont un certain nom, un certain rôle (principal ou secondaire, aidant ou opposant) et de certaines caractéristiques physiques ou morales. Leur objet est réel ou fictif et les lieux du récit sont aussi réels ou imaginaires, précis ou imprécis. Le cadre chronologique du récit inclut la durée de l'histoire, le moment du déroulement de l'histoire et les épisodes développés ou mentionnés.

a) Les textes narratifs de narration focalisent sur le point de vue de la narration, c'est-à-dire qui raconte. Les formes verbales utilisées sont le présent lié soit au moment de la parole, ici-maintenant, soit au passé, le présent historique. D'autres formes verbales sont les temps du passé (le passé composé, l'imparfait et le plus-que-parfait ou le passé simple, l'imparfait et le plus que parfait). De plus, il y a des indicateurs chronologiques et des pronoms. Les genres de textes narratifs sont des reportages, des faits divers, des récits de vie ou historiques, des paraboles, des contes, des légendes, des romans (et ses sous-genres, des nouvelles, des histoires drôles etc. (Basanji et Shobeiry, 2011: 50)

b) Les textes descriptifs ont une structure particulière, ils comprennent des détails dont la sélection dépend du contexte et de l'objectif de la description dans le texte. Les formes verbales utilisées sont le présent ou l'imparfait et le texte focalise sur la description narrative. Les genres de textes descriptifs comprennent la description utilitaire qui fournit

des informations pratiques et précises et la description littéraire, souvent incorporée dans un autre type de texte. (Basanji et Shobeiry, 2011: 51)

c) Les textes argumentatifs ont le but de convaincre. Le but explicite ou non explicite de l'auteur est de persuader par l'utilisation d'arguments et de certains organisateurs textuels logiques. Les genres de textes argumentatifs à titre indicatif sont la publicité, la critique de film, de livres, d'œuvres d'art ainsi que des éditoriaux, des défenses, des dissertations et des essais. (Basanji et Shobeiry, 2011: 51)

d) Les textes informatifs/explicatifs répondent à une question ou à un problème déclaré au point de départ. Dans ce type de textes, la présence d'annonces qui révèlent le plan de l'exposé et l'utilisation de répétitions et d'organisateur textuels logiques, vise à guider le lecteur ou l'auditeur. La majorité de textes qui se trouvent dans les manuels scolaires et les encyclopédies, les articles de presse, les comptes rendus d'expériences et les articles scientifiques se considèrent comme des textes informatifs/explicatifs. (Basanji et Shobeiry, 2011: 51)

e) Les textes dialogués se caractérisent par le discours direct, le changement d'interlocuteur et la ponctuation comme les guillemets et les tirets. Ce genre de textes comprend des conversations téléphoniques, des interactions orales quotidiennes des débats, des interviews et des dialogues de roman, de théâtre et de film. (Basanji et Shobeiry, 2011: 52)

Une des motivations essentielles de la théorie séquentielle d'Adam est de réfléchir à l'hétérogénéité compositionnelle des textes. De ce point de vue, les typologies de textes sont seulement des typologisations de la dominante d'un texte. Concernant les connaissances textuelles des apprenants d'une langue, les connaissances antérieures des lecteurs, liées à l'expérience du monde forment un aspect essentiel pour la fabrication du sens. Dans la lecture, il est essentiel de pouvoir reconnaître les structures organisationnelles des textes, de trouver leur objectif fondamental afin de comprendre leur organisation cachée et de découvrir les divers éléments de composition dans le texte. (Basanji et Shobeiry, 2011: 52)

3. Développement de la production écrite et orale

Dans ce chapitre nous présenterons le développement de la production écrite et orale, tandis que les approches utilisées en classe du FLE. Nous analyserons les pratiques de la

production orale et écrite en classe du FLE, ainsi que les méthodologies et les approches qui peuvent être utilisées en classe de langue étrangère.

3.1. Développement de la production écrite

Une préoccupation majeure des enseignants de langues étrangères est l'enseignement de la production écrite, le moment convenable de l'aborder, l'importance que nous pouvons lui attribuer en ce qui concerne les autres modes d'activités langagières comme la compréhension écrite et la production, la compréhension et l'interaction orales. Alors ça dépend du public concerné et ses besoins pour aller plus loin du chapitre. Toutefois l'histoire des méthodologies du FLE peut nous donner des informations intéressantes vu que la place de la production écrite est stable. (Hidden, 2014: 9)

Si nous jetons un coup d'œil aux méthodologies contemporaines, c'est-à-dire celles du 20^{ème} et du 21^{ème} siècles, nous verrons qu'il y a bien d'innovations. (Hidden, 2014: 9) Bien que nous essayions de trouver la date approximative de l'introduction d'une nouvelle méthodologie, il est nécessaire de révéler qu'il y a des différentes modes d'enseignement de langues qui ont coexisté à une même époque en fonction du public d'apprenants, leurs besoins et le cadre d'enseignement, c'est-à-dire public scolaire, public universitaire, ou public d'adultes migrants. (Hidden, 2014 : 10)

3.1.1. Le parcours des méthodologies en classe du FLE

Il y a diverses méthodologies appliquées en classe du FLE. La méthodologie grammaire-traduction ou dite aussi « traditionnelle » et la méthodologie lecture-traduction. Les autres méthodologies qui engagent aussi l'oral sont celle directe et active, et la méthodologie audio-orale, structuro-globale audiovisuelle (SGAV). (Hidden, 2014: 10)

À la suite des travaux de Hymes sur la compétence de communication et à ceux d'un groupe de spécialistes au Conseil de l'Europe qui établissent le niveau seuil en 1976, le niveau à partir duquel un adulte peut se débrouiller en langue étrangère. (Hidden, 2014: 16)

L'approche communicative constitue l'objectif d'enseigner à communiquer en langue étrangère, c'est-à-dire d'enseigner à adapter son énoncé selon la situation (âge des interlocuteurs, lieu, moyen) et le motif de communication (demander une information,

donner des conseils, s'excuser etc). Un programme de langue communicatif présente une liste des fonctions communicatives ou actes de langage à l'écrit et à l'oral vu que la production et la compréhension de l'écrit sont des activités communicatives de la même façon que la production et la compréhension orale. Autre changement populaire avec les méthodologies antérieures, les contenus à enseigner sont déterminés par rapport au public concerné. (Hidden, 2014: 16)

Dans l'introduction des activités de production écrite dans les manuels, on observe trois changements importants. Premièrement, l'écrit existe dès le début de l'apprentissage malgré que nous constatons des différences selon les manuels, étant donné que dans certains ouvrages la compréhension écrite est privilégiée comparativement à la production écrite en début d'apprentissage. Cependant dans d'autres manuels la plus grande partie des activités de production écrite sont proposées dès les premières leçons. (Hidden, 2014: 16)

3.1.2. Les aptitudes rédactionnelles contemporaines

La production écrite se considère comme un mode d'activité langagière qui, à l'exemple de la production orale, requiert la mise en application d'une forme de guidage pédagogique particulier. Ce guidage se facilite par la réintroduction de la compréhension écrite au commencement de l'apprentissage qui offre à l'apprenant des modèles de texte à produire. (Hidden, 2014: 17)

De plus, les modèles de textes offerts à l'apprenant sont des activités d'observation pour lui faire prendre conscience de certaines caractéristiques du texte qu'il a à produire. Par exemple, l'enseignant donne à l'apprenant certains mots et messages laissés à un collègue, un ami ou un membre de la famille, l'enseignant révèle à l'apprenant certaines expressions qui caractérisent ce genre de texte que l'apprenant doit réutiliser ensuite. (Hidden, 2014: 18)

Par la suite, avant que l'apprenant rédige un texte complet, l'enseignant lui demande de compléter un texte ou des phrases à trous. À l'aide de cette démarche progressive l'apprenant pourra rédiger des messages. Enfin, l'apprenant est appelé à rédiger des textes proches à la réalité, comme rédiger un petit mot, écrire un mél, publier sur un blog etc. (Hidden, 2014: 18)

En général, depuis les années 1980 il y a un retour de l'écrit et la découverte de ce qu'implique la rédaction d'un texte. Cette meilleure connaissance de la production écrite résulte à des différents travaux de recherche, surtout en psychologie cognitive (sur les processus rédactionnels) et en linguistique textuelle (comment définir un texte). À la faveur de ces découvertes nous nous sommes rendus compte que les activités écrites sont un moyen d'apprentissage (la reconnaissance de la littérature, le renforcement des acquisitions linguistiques et la transcription de l'oral). Elles peuvent aussi définir les objectifs d'apprentissage. La production écrite constitue une démarche didactique spécifique. Cette nouvelle tendance est validée par la perspective actionnelle suggérée par le Cadre européen commun de référence (CECR). (Hidden, 2014: 19)

3.1.3. La production écrite dans le Cadre Européen Commun de Référence

Dans le Cadre européen commun de référence la production écrite est présentée comme les autres modes d'activité langagière. Elle est établie comme un des modes d'activités langagières que les apprenants réalisent en appliquant leurs compétences de communication langagière et d'autres modes d'activités langagières comme la production orale, la réception, l'interaction et la médiation écrites ou orales. Le CECR n'indique aucune méthodologie d'enseignement de langues et a le but d'inciter les apprenants utiliser la langue pour communiquer. De cette façon la rédaction des textes écrits apparaît à partir du niveau A1. (Hidden, 2014: 19)

Selon G. Vigner, l'écrit en FLE peut prendre des formes distinctes. Il peut inclure en effet un écrit pour accompagner l'apprentissage, un écrit d'interaction et un écrit de production. L'écrit comme accompagnement de l'apprentissage correspond aux notes que les apprenants prennent pendant les cours. L'écrit d'interaction met en relation deux ou plusieurs locuteurs et il comprend l'interaction écrite générale comme les notes, les messages ou la correspondance. L'écrit de production est lié à la production écrite générale, l'écriture créative, les essais et les apports, et le traitement d'un texte. (Hidden, 2014: 21)

Chacune de ces formes d'écrit requiert des savoir-faire différents et l'enseignant doit établir des étapes d'acquisition. De cette manière, pour l'écrit d'accompagnement, les apprenants devront être entraînés à choisir les informations et à noter les mots-clés. Pour l'écrit d'interaction, l'apprenant doit apprendre à s'adresser au destinataire et pour l'écrit de

production il doit bien maîtriser l'approche de cohésion et de progression thématique. (Hidden, 2014: 21)

3.1.4. La perspective actionnelle

Par la préconisation de la perspective actionnelle le Cadre dévoile les nouveaux besoins à l'écrit et surtout à la production écrite chez les apprenants. L'approche communicative visait principalement les étrangers de passage faisant des échanges courtes à l'oral dans la langue cible, souvent le point de vue actionnel s'adresse au citoyen européen ou bien mondial qui se considère comme un acteur social complètement intégré pour accomplir diverses tâches, souvent complexes étant donné qu'elles exigent l'articulation des différents modes d'activités langagières (compréhension, production, médiation à l'écrit ou à l'oral) et non langagière. Cela signifie que la réalisation de certains projets pédagogiques requiert le recours à la production écrite. (Hidden, 2014: 23)

3.2. Développement de la production orale

La langue française constitue le moyen d'apprentissage ou d'enseignement ainsi que le vecteur de communication dans la classe. Nous utilisons la langue française de manière authentique et dans des situations spécifiques. Il y a de nombreuses situations authentiques où la langue est utilisée comme moyen de communication : Des échanges authentiques spontanés, des activités de compréhension, exercices de conceptualisation, des échanges autour d'une tâche, autour de la correction ou de l'évaluation et autour de l'enseignement/apprentissage. (Dubois, 2017 : 150)

Les échanges authentiques spontanés comprennent les interactions sociales, les échanges autour du socioculturel et l'interculturel, et l'organisation institutionnelle. Les activités de compréhension contiennent des réponses à des questions et des réactions spontanées. La conceptualisation englobe des réponses au guidage de l'enseignant, des demandes d'explication et des explications à un autre apprenant ou au groupe. En ce qui concerne les échanges, celles autour d'une tâche, comprennent des consignes et modalités et des échanges autour de la réalisation. Celles autour de la correction ou de l'évaluation couvrent la correction d'exercices, les retours sur des productions ou demandes

d'explication, l'auto-évaluation et l'évaluation des productions des pairs. (Dubois, 2017 : 150)

La favorisation des échanges en français permet le développement des compétences à l'oral. Pour habituer les apprenants, il est conseillé que l'enseignant évite l'utilisation de la langue des apprenants afin de les habituer à se débrouiller dans des situations authentiques pareils hors la classe, dans la vie réelle et surtout professionnelle. (Dubois, 2017: 151)

3.2.1. L'importance de la production orale en classe

La production orale en classe ainsi que le développement des compétences de communication, tiennent une place essentielle dans l'apprentissage. La production orale comme tout activité communicative requiert l'utilisation des compétences acquises des apprenants, ainsi que leur expérience précédente. Les compétences liées à la production orale sont le savoir, le savoir-faire et le savoir être. (Yetiş, 2012 : 149)

En ce qui concerne le savoir, cela traite des connaissances déclaratives correspondants à des connaissances théoriques, c'est-à-dire les faits, les lois ou les règles qui proviennent de l'expérience sociale ou d'un apprentissage plus formel. Le savoir-faire est lié aux aptitudes pour adapter son comportement à chaque situation comme l'utilisation en situation des actes de parole, la mise en œuvre des stratégies et l'utilisation des techniques. Autrement dit, c'est la mise en pratique du savoir. (Yetiş, 2012: 149)

Par rapport au savoir-être, cela traite de la personnalité de l'individu et recouvre lors de la production orale la capacité de l'individu à :

- ✓ Être attentif et réceptif aux informations fournies par l'environnement.
- ✓ Discuter et interagir avec ses interlocuteurs.
- ✓ Choisir et intégrer de manière pertinente l'information disponible. (Yetiş, 2012: 150)

En se basant sur les trois compétences mentionnées plus haut dans le texte, la production orale constitue une activité où il est important de :

- ✓ Savoir déployer une compétence de communication (composante linguistique, discursive, socio-culturelle, référentielle).
- ✓ Employer des stratégies compensatoires (les gestes, les mimiques, les périphrases, les composantes situationnelles).

- ✓ Communiquer et interagir avec une ou plusieurs individus.
- ✓ Provoquer une réaction de la part de son interlocuteur.
- ✓ Discuter d'un sujet.
- ✓ Écouter son interlocuteur et pouvoir répondre sur un sujet. (Yetiş, 2012: 150)

Étant donné qu'il s'agit d'une langue étrangère, il faut souligner que la production orale non seulement met en œuvre le savoir, le savoir-faire et le savoir-être, mais aussi elle se trouve face à un nouveau code et à des nouveaux savoirs linguistiques. C'est-à-dire, dès le début de l'apprentissage il est important d'avoir la capacité d'acquérir une compétence linguistique complète dans la langue cible (phonétique, connaissances lexicales et morphosyntaxiques. C'est la raison pour laquelle la production signifie également pour l'apprenant :

- ✓ Prononcer des sons, répéter des mots associés avec une signification et savoir connaître le début et la fin de chaque mot dans l'énoncé.
- ✓ Faire partie d'un processus complexe et prolongé qui dépasse la simple acquisition des structures linguistiques importantes et des actes de langage primordiaux.
- ✓ Travailler sur la voix, la prononciation, le rythme, les sons, l'accent etc. (Yetiş, 2012: 150)

En général, un apprenant de langue étrangère est appelé à mettre en relation son savoir, son savoir-faire et son savoir-être tout en développant ses compétences linguistiques en langue étrangère. Quand les apprenants hésitent de prendre la parole en classe cela s'explique soit parce qu'ils mal ont maîtrisé les savoirs soit parce qu'ils affrontent des difficultés au développement de leurs compétences linguistiques dans la langue cible. (Yetiş, 2012: 151)

Toute occasion de parler favorise le développement linguistique des apprenants. L'accomplissement de tâches permet la mobilisation des connaissances et l'amélioration des compétences langagières. Pour développer les capacités d'expression il y a des activités théâtrales et artistiques, des activités ludiques ou des projets. (Dubois, 2017 : 155)

3.2.2. Les activités orales : La pratique théâtrale en classe, les activités ludiques et les projets

Les activités théâtrales et artistiques ont une fonction libératoire et peuvent être utilisés dès les niveaux débutants. Ça dépend de la sélection des textes. Il n'est pas nécessaire que l'apprenant comprenne tout et en plus, le théâtre lui permet de cacher son identité. (Dubois, 2017: 155)

L'enseignant peut choisir des textes littéraires ou pas, les objectifs et le contexte. L'accent est mis sur les gestes, la posture, les mouvements ainsi que la prononciation et l'articulation. Le théâtre en classe familiarise les apprenants avec la langue cible en appliquant l'écoute et la production orale en même temps. De plus, l'apprenant mémorise des phrases et des structures qu'il pourra utiliser de nouveau. (Dubois, 2017: 155)

L'enseignant peut fournir aux apprenants des listes de phrases avec des jeux de mots ou des répétitions des sons, il peut aussi établir des modalités de travail pour que les apprenants s'approprient les textes. Les scènes dialoguées constituent une occasion de multiplier le mode de travail de répliques soit face à face, soit dos à dos, avec le changement d'intonation liée à l'humeur de chaque personnage de l'œuvre jouée. (Dubois, 2017: 156)

Il est également possible de travailler des poèmes rythmés en classe. Par l'association des paroles avec des gestes et le travail en paires, l'attention est mise à la parole et aux gestes tout en favorisant la créativité et l'imaginaire. (Dubois, 2017: 156)

Le chant constitue aussi une bonne manière de pratiquer l'oral. L'utilisation du karaoké ou l'interprétation du rap est également une façon de jouer avec la langue cible. (Dubois, 2017: 156)

Les activités ludiques permettent aux apprenants de s'exprimer dans des situations authentiques. Ces loisirs récréatifs leur permettent d'échanger, d'élaborer des stratégies, de négocier, de marquer des points, d'établir un score, de perdre ou gagner et d'exprimer leurs sentiments. (Dubois, 2017: 156)

Les projets mettent les apprenants dans des situations où ils ont l'occasion de pratiquer l'oral tout en mobilisant leurs compétences. Effectivement, à l'aide de scénarios

qui comprennent des tâches interconnectées, ils utilisent la langue cible pour réaliser les tâches et pour communiquer autour d'elles. (Dubois, 2017: 156)

3.3. Les approches utilisées en classe du FLE pour le développement des aptitudes rédactionnelles

Selon Hidden (2014) il y a des diverses approches pour familiariser les apprenants à la rédaction des textes :

« L'approche **linguistique** » selon laquelle l'activité de rédaction en langue étrangère requiert des connaissances linguistiques, c'est-à-dire manipuler le lexique et la grammaire de la langue cible. Les élèves apprennent à écrire des textes en imitant et en transformant des phrases données. Ces activités d'écriture sont considérées comme une sorte d'activités grammaticales pour que l'apprenant produise des phrases bien formées. (Hidden, 2014: 81)

« L'approche **fonctionnelle** » enseigne les fonctions communicatives qui servent aux apprenants à la rédaction et la structure d'un texte. Ces « fonctions » sont les techniques nécessaires pour qu'un texte atteigne ses objectifs. Ces derniers peuvent varier suivant le texte à produire. Pour écrire des textes en français, il est important de savoir composer l'introduction, le développement, la conclusion, l'annonce du plan ou l'argumentation). Cette approche aide l'apprenant à se familiariser à l'écriture. (Hidden, 2014: 82)

« L'approche **créative** » et expressive considère l'écriture comme un mécanisme créatif où l'auteur peut se découvrir lui-même. Les apprenants sont encouragés de s'exprimer librement ou raconter des expériences personnelles. Dans ce cas, l'enseignant promeut la créativité chez l'apprenant et l'attention de l'enseignant porte sur le contenu des idées de l'apprenant ainsi qu'à la grammaire. (Hidden, 2014 :83)

« L'approche **rédactionnelle** » se base sur les processus rédactionnels. À l'aide de l'enseignant les apprenants recourent à des stratégies cognitives pour la rédaction des textes. Les apprenants écrivent et réécrivent le même texte. (Hidden, 2014 :83)

« L'approche **thématique** » vise à familiariser les apprenants avec divers thèmes traités dans les textes afin d'habituer l'apprenant à la rédaction. (Hidden, 2014 :85)

« L'approche **par les genres** » est en lien avec les différents objectifs des textes et a le but d'initier les apprenants aux caractéristiques des genres de textes différents. (Hidden, 2014 :86)

4. L'écriture créative

Dans cette partie nous allons faire allusion à l'écriture créative et sa contribution à l'enseignement de la langue française. Par la suite nous allons faire référence à l'histoire de l'écriture créative, à la créativité dans l'apprentissage, ainsi qu' aux démarches pour pratiquer l'écriture créative et aux activités de réécriture.

4.1. Définition de l'écriture créative

L'écriture créative provient du terme anglais « créative writing » et constitue une méthode d'écriture répandue dans les universités anglo-saxonnes et canadiennes. Il s'appuie à un exercice de pratique collectif sous la direction d'un animateur, le plus souvent un spécialiste. (Biagioli, 2020: 1)

Sur le plan didactique, elle s'oppose à l'approche scolaire de la rédaction littéraire dans la francophonie européenne, fondée à l'analyse et l'application des pratiques littéraires des grands écrivains. Mettre le syntagme au singulier ou au pluriel, constitue une action qui est associée à la francophonie. L'écriture créative émerge dans le secteur de la didactique du français langue première vers la fin du siècle précédent. Un ensemble de pratiques qui ont le but de simplifier l'apprentissage de l'écriture et la rendre plus accessible à divers publics et niveaux. Elle provient de deux influences majeures : l'évolution de l'enseignement du français qui dans les années 1970-1990 s'engage à rendre l'étude de la littérature plus démocratique et l'adaptation didactique de l'écriture créative, surtout lorsqu'elle commence à être intégrée dans les programmes éducatifs. Les écritures créatives portent le même message symbolique que l'écriture créative. L'apprenant passe du statut du lecteur à celui de l'auteur, avec l'initiative qu'elle implique. Il passe de l'apprentissage non-formel de l'atelier d'écriture à l'apprentissage formel de l'école. Mettre au pluriel constitue le résultat direct de l'élémentation des objets d'étude et de la diversification des approches, essentielle à toute didactisation. (Biagioli, 2020 : 1)

Avant l'exploration de la didactique, il est important de donner une définition à l'atelier d'écriture créative. Il constitue un lieu de travail et de production de textes. (Vanasse et Gaudreault, 2004 : 243) Il permet à un ensemble de personnes de focaliser sur un objet particulier et il se transforme en un refuge où il y a des conditions favorables pour encourager et socialiser l'écriture. (Vanasse et Gaudreault, 2004 : 244)

De plus, l'atelier d'écriture est considéré comme un endroit qui requiert une articulation cohérente d'activités dans un cadre déterminé dans l'espace et le temps. Il y a une expérimentation à tout forme d'écrit que l'auteur peut maîtriser avec beaucoup d'heures entraînement. Les ateliers d'écriture aident le scripteur à trouver son chemin. (Vanasse et Gaudreault, 2004 : 244)

D'une perspective psychologique les ateliers d'écriture sont des lieux où le « bon savoir » est requis et où l'animateur fournit aux apprenants les techniques nécessaires à bien s'exprimer par écrit. (Vanasse et Gaudreault, 2004 : 244)

L'écriture vise à développer les aptitudes de l'auteur à la communication, au récit, à l'expression des idées, à la réflexion, à la clarification, à l'information et au divertissement des lecteurs. (Vanasse et Gaudreault, 2004 : 244)

L'auteur écrit soit pour lui-même, soit pour les autres. L'atelier créatif est pour l'auteur une occasion d'entraînement, d'acquisition ou de renforcement des compétences. L'auteur apprend à mettre en place son savoir-écrire et à concrétiser ses acquis cognitifs. L'enseignant encourage l'apprenant à approfondir sa connaissance de soi et à découvrir des motivations personnelles par le développement de son expression écrite et l'amusement. Il entre en contact avec ses expériences, il utilise ses aptitudes au maximum tout en prenant conscience des différences et des qualités authentiques qui le différencient de ses camarades. Vanasse 243,244(Vanasse et Gaudreault, 2004 : 244)

4.2. L'importance de l'écriture créative

L'écriture constitue un acte réfléchi, linéaire, logique, qui suit des règles concrètes. Elle est aussi un instrument de création, d'exploration et d'affirmation. Elle est non seulement un produit, mais aussi une procédure qui nous met en contact avec notre connaissance de la réalité, notre perception des incidents ou la relation avec le monde. (Vanasse et Gaudreault, 2004: 239)

Après avoir substitué l'approche par compétences à l'approche par objectifs, la réforme scolaire a permis de révéler que l'apprenant peut développer sa créativité dans le cadre de l'école. Il est vrai que plus l'enseignant encourage la créativité des apprenants dans le cadre des ateliers d'écriture, mieux les apprenants se centrent sur leurs propres ressources linguistiques, cognitives et affectives. (Vanasse et Gaudreault, 2004: 239)

L'école constitue un cadre idéal pour l'échange des idées et des opinions entre les apprenants. Vivre et travailler à écrire ensemble requiert un développement de sa compétence à négocier et à collaborer afin d'avoir la capacité de s'adapter facilement dans un milieu dynamique. L'encouragement de ces aspects propres et collectifs favorise la créativité de l'apprenant. Contrairement à la peur de l'apprenant face à l'écriture, l'écriture créative peut devenir une passion pour l'apprenant. Des stratégies didactiques liées à l'écriture créative peuvent servir aux apprenants. (Vanasse et Gaudreault, 2004: 244)

Les ateliers d'écriture créative constituent un outil de motivation pour animer l'intérêt des apprenants à l'écrit. Des tâches diverses liées au langage et à des composantes ludiques plaisent aux apprenants et favorisent l'apprentissage de l'écrit. Basées sur des modèles théoriques et pragmatiques, ces tâches stimulent l'autonomie et la créativité des apprenants qui se familiarisent avec de nouvelles techniques d'écriture. La mission de l'enseignant est de penser, de prendre des décisions, de motiver, de médiatiser, d'entraîner, de guider et d'animer les apprenants. (Vanasse et Gaudreault, 2004 : 246)

4.3. L'histoire de l'écriture créative

Les ateliers d'écriture connaissent de plus en plus de succès. En France les ateliers d'écriture existent depuis la fin des années 1970 et ils étaient établis dans des écoles, des

universités, des bibliothèques, plusieurs centres culturels ou établissement d'éducation d'adultes. En Grèce, les ateliers d'écriture créative existent depuis les dernières années. Les méthodes pour l'animation des ateliers sont diverses comme par exemple écrire à partir d'un thème ou une technique narrative commençant par la lecture d'une œuvre littéraire, une photo ou une œuvre de peinture. Dans l'écriture créative le choix d'un support pour attirer l'intérêt des apprenants est très important. Le déroulement d'un atelier repose sur le nombre des apprenants et la durée du cours de langue. Ces ateliers peuvent également être présentés à la fin d'une séance pédagogique. (Katsantoni, 2012 : 50)

Les ateliers d'écriture se développent ces dernières années et il y a diverses formes d'exercices comme des jeux ludiques, jeux d'écriture, réécriture ou écriture créative qui se réalisent dans des divers milieux scolaires ou extrascolaires. La naissance de l'écriture créative a eu lieu en France pendant les années 1970 avec les ateliers d'Élisabeth Bing. Son innovation était d'inviter les adolescents à écrire « autrement » dans un institut médico-pédagogique à Paris. Les ateliers d'écriture proviennent surtout des États-Unis et du Canada. Chaque fois l'objectif diffère selon le public, mais il vise toujours à soutenir et à encourager la capacité scripturale des apprenants. (Katsantoni, 2014 : 185)

4.4. La créativité dans l'apprentissage

La considération du processus d'écriture comme une gestion de problèmes n'indique plus la considérer de manière normative, comme une aptitude naturelle ou spontanée, comme une sorte de don émergent, mais comme une procédure spéciale et personnelle, autrement dit un acte complexe et répétitif qui inclut plusieurs composantes. (Vanasse et Gaudreault, 2004 : 237)

Selon Hayes et Flower qui ont étudié l'écriture des auteurs spécialistes, les processus d'écriture se réalise en trois grandes étapes : La planification, la mise en texte et la révision. Pendant la planification, l'auteur organise ses idées et il révise. Puis, il passe à la mise en texte, c'est-à-dire il utilise une linéarisation qui contient des mots, des phrases, des paragraphes et des éléments choisis dès la première étape. Pendant cette étape, il fait des pauses pour ajouter des idées dans le texte ou faire des corrections. Enfin, la révision

consiste à l'amélioration et la correction du texte de point de vue sémantique et linguistique. (Vanasse et Gaudreault, 2004 : 237)

En effet, nous pensons que l'introduction de la recursivité des processus au niveau collégial, pourrait motiver les apprenants à apprendre. Cette motivation émergerait de leur sentiment de contrôle sur la tâche. (Vanasse et Gaudreault, 2004 : 238)

La créativité en milieu scolaire n'apparaissait pas dans le dictionnaire de l'Académie française jusqu'en 1970. Depuis la naissance de ce mot, il y avait plusieurs définitions proposées. Celle des cognitivistes et celle des personnalistes. Pour les cognitivistes la créativité est un comportement créatif provenant d'une action personnelle d'une personne qui organisera, transformera et intégrera des éléments donnés. Pour les personnalistes la créativité constitue un total de compétences, de caractéristiques et de qualités de l'individu lié à son affectivité dans un cadre d'apprentissage libre avec la construction de ses propres structures tout en respectant la spécificité de chacun. (Vanasse et Gaudreault, 2004 : 240)

La créativité dans sa majorité concerne la production écrite et constitue la source importante pour la formulation de nos pensées et le résultat des nouvelles synthèses des idées, des pensées ou des éléments connus ou inconnus. Elle constitue également l'aptitude de former des images d'objets réels ou fictifs, de combiner des images nouvelles d'images ou de créer par la combinaison des idées. La créativité implique organiser, augmenter, diminuer, étendre, structurer, réinventer les images par diverses manières. (Vanasse et Gaudreault, 2004 : 240)

Dans l'écriture créative, l'auteur doit apprendre à penser à travers le prisme de son imagination et doit être attentif au moindre mot ou à la moindre idée qui vient à sa pensée en regardant et en créant d'un point de vue qui le différencie des autres. L'apprentissage de l'écriture fait partie de la créativité étant donné que l'auteur apprend à lire et à réécrire ses changements. Par l'utilisation du potentiel créatif l'apprenant de n'importe quel âge peut multiplier le fonctionnement des mécanismes de son imagination. La créativité dans le cadre scolaire contemporain constitue une innovation ainsi qu'une valeur éducative importante de la même façon que l'évolution de la rationalité et la responsabilité sociale. (Vanasse et Gaudreault, 2004 : 242)

Un apprenant qui a développé sa créativité est motivé et comme la créativité requiert son engagement personnel pour découvrir de nouvelles connaissances, il utilisera cette créativité comme moyen pour pouvoir s'exprimer davantage. L'enseignant doit simplement faciliter l'apprenant en créant les conditions convenables liées à une approche pédagogique interactive. L'écriture créative démontre la richesse affective d'un individu, ses expériences de vie ou des lectures précédentes. Elle permet l'expression d'un point de vue unique, personnel et intime de l'auteur. Enseigner la rédaction est considéré comme un art et comme un ensemble de techniques fondées à la synthèse des éléments liés aux expériences personnelles de l'auteur. (Vanasse et Gaudreault, 2004 : 242)

4.5. Démarches pour pratiquer l'écriture créative

Pour pratiquer l'écriture créative en classe, l'enseignant peut créer un climat convenable en classe tout en suivant un procédé approprié. Tout d'abord il est important d'installer un climat de confiance. C'est-à-dire choisir le lieu adéquat, travailler en tandem, préparation oralement en groupes, utilisation des outils adaptés, de parler et d'aider l'un l'autre. De plus, certains apprenants en difficulté peuvent être aidés par la dictée, leurs camarades ou le recours à d'autres sources. Alors, il n'y a aucun obstacle à l'heure de s'exprimer. (Perdriault, 2012 : 86)

En plus, il est important de donner aux apprenants des matériaux. Ces derniers n'écrivent pas à partir d'un thème. Il s'agit plutôt d'un texte libre qui met l'apprenant devant une page vide et à l'heure de s'entraîner ils cherchent leurs mots et c'est pourquoi l'enseignant leur fournit oralement des listes de mots. En général, le but est de créer un texte intéressant, émouvant et amusant sous la condition que tous les apprenants aient utilisé les mêmes ressources et qu'ils soient encouragés à exprimer librement leurs idées et à développer leur pensée de manière dynamique. (Perdriault, 2012 : 86)

Le temps de lecture, qui suit les premières écritures courtes, est très important. Les apprenants sont censés agir au sujet du texte lu ou faire un lien avec une expérience personnelle. Les apprenants accueilleront les textes sans s'en moquer, critère important pour l'écriture créative. Le rôle de l'enseignant est d'identifier les qualités d'un texte que les apprenants ne savent pas reconnaître. Cela ne signifie pas de faire l'éloge des textes

médiocres, mais souligner l'intérêt de la tentative de l'auteur et sa contribution aux apprenants. Cette attitude encourage la liberté d'expression. Même si les discussions sur les textes sont rares, les commentaires ou les analyses après la lecture encouragent l'introduction des divers aspects de l'écriture comme le narrateur, l'auteur, les personnages, le destinataire, l'énonciation, le genre et les figures de style. (Perdriault, 2012 : 86) Ces connaissances pratiques sont ancrées à la compréhension de l'écriture que les cours théoriques classiques. (Perdriault, 2012 : 87)

4.6. Les activités de réécriture

Il y a diverses formes d'exercices comme des jeux ludiques, jeux d'écriture, réécriture ou écriture créative qui se réalisent dans divers milieux scolaires ou extrascolaires. (Katsantoni, 2014 : 185)

L'atelier d'écriture créative comme mode d'apprentissage et comme outil pédagogique pour l'enseignement de l'écriture littéraire est un lieu de rencontres d'idées et d'échange d'imaginaires différents. Selon Yves Reuter, l'atelier d'écriture créative constitue un espace-temps institutionnel où un groupe d'individus, à l'aide d'un spécialiste, produit des textes visant à développer leurs compétences à l'écrit et méta-scripturales. Nous pouvons ajouter la définition de Garcia-Debanc qui présente l'atelier comme une forme de travail attirant et impressionnant qui donne aux apprenants les mécanismes adéquates qui se centrent à la production des textes. Il peut également constituer un moyen d'acquisition des éléments de formation basés à des théories de référence liées à l'écriture. (Katsantoni, 2014 : 185)

Ces définitions nous montrent que les ateliers littéraires ont une fonction didactique et surpassent les simples jeux ludiques, les jeux d'écriture ou l'écriture automatique et l'accent est mis sur le fonctionnement et la fabrication des parties textuelles de fiction d'où émergent des séquences discursives courtes ou longues. (Katsantoni, 2014 : 186)

Par rapport à l'enseignement des langues vivantes, le CECR décrit les ateliers d'écriture créative comme des activités qui peuvent relever de la production notamment écrite, de la réception et de l'interaction orale ou entre texte et écrit. Ce genre d'activités peuvent être la réécriture ou le récit répétitif d'histoires, la production, la réception et la

représentation de textes littéraires (lecture et écriture des textes comme des nouvelles, des romans, des poèmes etc), le théâtre (écrit ou improvisé), l'audition, la lecture, l'écriture ou le récit oral de textes d'imagination (bouts rimés, histoires en images, romans photos). (Katsantoni, 2014 : 186)

D'autres activités de réécriture sont la parodie, le pastiche ou l'imitation, la transposition ou l'adaptation et la traduction d'un texte qui constituent des variations de genres de réécriture, à des objectifs différents se basant à des textes sources contrairement à des formes d'écriture représentant plutôt des prolongements. Les prolongements sont en général des textes comme le résumé et le commentaire, comme des interprétations du textes-source ainsi que l'explication ou les corrections et les retouches pour l'amélioration d'un texte. (Katsantoni, 2014 : 192, 193)

Parmi les techniques narratives, il y a les voix narratives, c'est-à-dire la description narrative et le développement de l'émotion d'un narrateur qui présente l'histoire et le lecteur prend le point de vue de l'héros. Les techniques d'écriture créative libre portent sur la production d'un nouveau texte à partir d'un autre texte. Ces activités de production libre sont fondées aux capacités de l'imagination des apprenants. Cette liberté d'expression et expérimentation à de nouvelles techniques de narration aident beaucoup les apprenants. (Katsantoni, 2012 : 51)

5. Écriture créative, rhétorique et "*Progymnasmata*"

Dans cette partie nous établirons un lien entre l'écriture créative, la rhétorique et les *Progymnasmata*. Il est vrai que la séquence d'exercices de *Progymnasmata* peut être comparée avec les pratiques d'écriture créative.

Les défis de ce type d'ateliers sont la conceptualisation, le creusement de la dimension émotionnelle du texte fantastique, l'offre des outils langagiers, l'incitation à des situations d'écriture pour faire passer les apprenants à des approches de production écrite (narration, description, argumentation, dialogue). En outre, c'est l'appréciation de la richesse de la langue et le développement de l'intelligence émotionnelle. (Katsantoni, 2012 : 50)

L'écriture créative comme terme constitue la traduction typique du terme anglais « creative writing ». De nos jours, ce terme est lié à l'enseignement de l'écriture littéraire ainsi que l'ensemble des diverses pratiques pédagogiques et des techniques qui visent à l'acquisition des compétences littéraires. L'écriture créative se centre en premier lieu à l'appréhension de l'écriture littéraire et à des compétences scripturales d'autre type, liés à des genres de discours de caractère informatif ou documentaire. Selon Jacobson, l'écriture créative porte sur des textes qui sont liés à la fonction poétique de la langue. Le contenu et la focalisation de la majorité des ateliers d'écriture créative se fondent à des genres classiques de la littérature, le roman, le récit, la nouvelle, la poésie, même le scénario. Cependant, il y a d'autres ateliers d'écriture créative qui contiennent d'autres types des textes comme les documents, des genres journalistiques comme les résumés ou les articles. (Karakitsios, 2012 : 1)

L'écriture créative peut confirmer que l'écriture d'un texte littéraire ne constitue pas seulement l'aptitude d'un public limité, mais d'un grand nombre de personnes. (Karakitsios, 2012 : 1) L'écriture littéraire contient également un ensemble de règles stylistiques et des prérequis qui constitue un genre des techniques qui s'appliquent à la première activité d'écriture créative qui est d'habitude l'imitation des œuvres littéraires classiques. Un autre élément intéressant est que sauf l'ensemble des techniques qui favorisent l'expression créative de l'individu, l'écriture créative constitue une forme de soulagement psychique. L'écriture d'un poème, de quelques vers ou même d'une narration littéraire peut avoir une fonction thérapeutique, selon la psychanalyse classique de Freud. L'écriture et la lecture des poèmes ou des narrations en groupe, dans le cadre des ateliers littéraires constituent des éléments de communication, d'intégration et d'acceptation entre les membres d'un groupe. Ces processus créatifs comprennent le paramètre de la purification spirituelle, de la rédemption et de la confirmation. (Karakitsios, 2012 : 2)

L'écriture créative se caractérise par un aspect de divertissement et des compétences que nous racontons au jeu, comme la sensation d'activité, d'imagination, d'expérimentation et de curiosité. De nos jours, elle constitue une solution à absence des jeunes, des idées originales et des convictions positives de notre époque. (Karakitsios, 2012 : 2)

Pour le public, il y a un point de vue que l'écriture créative est apparue, est développée et a fait partie des programmes d'études universitaires anglo-saxon à la fin du siècle précédent et après elle est apparue en Europe. Cependant, l'écriture créative a un passé et ne constitue pas le fruit d'une parthénogenèse. Elle est liée à l'évolution de la société et des idées ainsi que les changements dans le domaine de l'éducation. (Karakitsios, 2012 : 2) Les éléments de l'écriture créative partiels ou totaux, importants ou pas, sont rencontrés dans des périodes de l'histoire de l'espèce humain et sont liés surtout avec la présence et l'évolution de la rhétorique, un outil éducatif durable, avec des niveaux, des dimensions et des phases évolutives. Cette relation entre l'écriture créative et la rhétorique est un paramètre primordial qui souligne l'apparition et l'évolution de l'écriture créative de nos jours. (Karakitsios, 2012 : 3)

5.1. L'écriture créative et la rhétorique à la synthèse du discours

En Grèce ancienne la rhétorique est l'art qui s'occupe de la synthèse du discours oral et écrit pour qu'il devienne un outil persuasif et efficace pour une cause particulière. La rhétorique classique comprend schématiquement les cinq phases distinctes suivantes :

- ✓ *L'invention* : C'est la recherche des idées, des sentiments et des arguments, et du sujet lié à une expérience ou une convention comme le mort ou l'amour. La fonction cognitive dominante à cette phase est l'imagination.
- ✓ *La disposition* : La synthèse et l'articulation des éléments mentionnés précédemment, la structuration du sujet selon un plan logique (la poésie lyrique) ou chronologique (narration, poésie épique). Les fonctions cognitives dominantes sont la logique et le jugement.
- ✓ *L'élocution* : Cela constitue la sélection et la synthèse des mots ainsi que l'ajout des métaphores, des métonymies ou des images.
- ✓ *La memoria* : L'appréhension par cœur.
- ✓ *L'actio* : C'est la dramatisation et l'orthophonie. (Karakitsios, 2012 : 3)

Après diverses évolutions et changements pendant la période du Moyen Âge et le 18^{ème} siècle, la rhétorique classique des cinq phases change et s'adapte aux besoins du système éducatif. La première caractéristique de l'enseignement de la littérature du 19^{ème} siècle c'est

qu'il s'agit de l'application d'une rhétorique où l'accent est mis sur les deux premières phases, la quatrième et la cinquième. Sans doute la rhétorique met en œuvre les fonctions primordiales de l'enseignement de la production écrite ou orale et elle constitue l'outil essentiel lié à l'enseignement de la littérature. (Karakitsios, 2012 : 3)

L'utilisation et l'application de la rhétorique à l'enseignement et généralement à l'éducation sont liées à des caractéristiques exactes et des opinions de la société. Pendant l'antiquité et le Moyen Âge, avant le romantisme il y avait l'opinion que l'art (comme la littérature) est acquis uniquement à l'aide de l'apprentissage et la didactique contrairement à la conception aujourd'hui concernant le non-enseigné ou simplement les limites de l'impossible des compétences spécifiques et uniques liés à l'écriture créative. (Karakitsios, 2012 : 3) La méthode classique d'enseignement d'écriture littéraire et non littéraire porte sur le cadre de la rhétorique qui dominait au milieu du 19^{ème} siècle dans le système éducatif français. (Karakitsios, 2012 : 4)

5.2. Combinaison des *Progymnasmata* et de l'écriture créative

Les exercices des *Progymnasmata* peuvent être considérés comme activités d'écriture créative et intègrent aussi la production orale. Voyons maintenant les *Progymnasmata* du point de vue de l'écriture créative et de la production orale.

- 1) « Mythos » ou fable: La description d'une fable de la part des apprenants à ses propres mots, fait partie des activités d'écriture créative.
- 2) « Diegema » ou narration
- 3) « Chreia » ou anecdote
- 4) « Gnome » ou proverbe
- 5) « Anaskeue » ou réfutation
- 6) « Kataskeue » ou confirmation
- 7) « Koinos topos » ou évidence
- 8) « Enkomion » ou éloge

9) « Psogos » ou invective

10) « Synkrisis » ou comparaison (O' Rourke, 1996 : 562,563)

Tous ces exercices peuvent se réaliser à partir des textes littéraires et permettent aux apprenants de s'exprimer librement tout en renforçant leur expression à l'écrit ou à l'oral. Tous ces exercices peuvent faire partie des activités d'écriture créative.

11) « Prosopopoeia » ou personnification (éthopée) : Pourrait être considéré comme une activité de jeux des rôles, étant donné que l'apprenant prend le rôle d'un personnage d'un texte littéraire ou théâtral et il se met à sa place. De cette façon, nous introduisons aussi la dramatisation en classe qui permet aux apprenants d'enrichir leurs connaissances et d'améliorer leur expression de façon ludique et interactive.

12) « Ekphrasis » ou description

13) « Thesis » ou argument

14) « Nomou eisphora » ou législation (O' Rourke, 1996 : 562,563)

Ces exercices sont très importants pour l'amélioration de l'expression des apprenants. De plus, ils leur permettent de développer leurs aptitudes argumentatives et renforcer leur argumentation non seulement à l'oral, mais aussi à l'écrit.

Partie créative

Méthodologie

Cette recherche met en évidence une approche combinant la recherche théorique et la recherche-crédation. Son objectif principal est de présenter une série d'activités basées sur les *Progymnasmata* rhétoriques. Cette démarche vise à explorer leur pertinence et leur mise en œuvre dans l'enseignement du FLE. Ces activités n'ont pas encore été mises en œuvre auprès d'un public cible. Elles constituent ainsi des suggestions pédagogiques qui visent à développer les compétences discursives et argumentatives chez les apprenants tout en mobilisant les stratégies de production orale et écrite.

La construction des activités proposées repose sur l'analyse du contenu et de la fonction des *Progymnasmata*, tout en intégrant diverses approches didactiques. Ces activités mobilisent plusieurs approches pédagogiques : L'approche linguistique à travers la gestion de la langue, l'imitation et la transformation des phrases données ; (Hidden, 2014 :81) l'approche créative et expressive favorisant la liberté d'expression et de la description des expériences vécues ; (Hidden, 2014 :82) tandis que l'approche rédactionnelle et thématique en utilisant la rédaction des textes et la familiarisation des apprenants sur divers sujets. (Hidden, 2014 :83)

Dans la partie créative, les activités inspirées des quatorze *Progymnasmata* s'appuient sur une variété diversifiée de supports multimodaux, tels que des vidéos et des moyens interactifs, permettant ainsi une exploration approfondie de divers genres de discours. Destinées aux apprenants du FLE de niveaux A2 à C1 et de différents âges (enfants, adolescents ou adultes), ces activités sont indépendantes les unes des autres. Leur objectif principal est de faire promouvoir un apprentissage approfondi du FLE en intégrant des éléments culturels tout en développant la maîtrise des techniques rhétoriques. L'intégration des *Progymnasmata* dans l'enseignement du FLE intègre les traditions antiques aux pratiques contemporaines. Par le développement de l'argumentation et de la persuasion, ces exercices aident les apprenants à structurer leur pensée, à améliorer leur expression et à adopter un esprit critique.

Activités à l'issue de *Progymnasmata*

1. Activités pédagogiques conçues pour des apprenants de niveau A2

1.1. « Mythos » ou fable

Le « Mythos » ou fable consiste à raconter de nouveau les contes populaires et classiques dans un style classique et direct. (O'Rourke, 1996 :562, 563)

Les apprenants sont appelés à reformuler et à présenter avec leurs propres mots une fable populaire. Cette activité consiste à initier les apprenants à l'écoute d'une fable, à leur permettre de retenir des informations (ou de prendre des notes), puis de procéder à la rédaction suivie de la présentation de leur propre texte narratif. Le genre textuel de cette activité est celui du texte narratif.

Le petit chaperon rouge : L'enseignant projette la vidéo suivante sur le tableau blanc interactif :

https://www.youtube.com/watch?v=o9OsRljQSbw&ab_channel=LesP%27titsz%27Amis



Image 1 (Les P'tits z'Amis, 2014)

Support	Audiovisuel, vidéo (« Le Petit Chaperon Rouge » en version animée).
---------	---

Consigne	Regardez la version animée du conte « Le Petit Chaperon Rouge », rédigez le compte rendu de l'histoire et préparez une lecture en classe. (50 mots)
Typologie de l'activité	<i>Activité de réception orale : Activité de compréhension orale, compréhension des médias audio et concrètement des points principaux et des informations essentielles (CECR, 2021 :54) et compréhension audiovisuelle concernant l'identification des points importants. (CECR, 2021 :55)</i> <i>Activité de production orale, monologue suivi et transmission des informations (CECR, 2021 :67) en faisant une présentation simple préparée. (CECR, 2021 :69)</i>
Public cible	10 apprenants adolescents de niveau A2, dans une école de langues étrangères.
Objectifs linguistiques	« Les apprenants de niveau A2 peuvent répondre à des besoins concrets à condition que toutes les expressions soient claires. Ils peuvent également comprendre des expressions et des mots relatifs à des domaines de priorité immédiate étant donné que les expressions utilisées soient claires, bien articulées et lentes ». (CECR, 2020 :58)
Mode de travail	Travail individuel
Durée de la séance prévue	Mise en place de l'activité : 2 min. Projection de la vidéo : 8 min. Expression écrite : 25 min. Lecture à haute voix de la production : 10 min. Temps estimé : 45 min.

Compétences à développer	« <i>Compétences communicatives générales : Le savoir socioculturel concernant la connaissance de la société et de la culture de la langue cible</i> ». (CECRL, 2001 :82)
	« <i>Compétences communicatives langagières : Compétences linguistiques selon lesquelles les apprenants développent la compétence orthographique, c'est-à-dire la production d'un petit texte tandis que la compétence orthoépique étant donné que les apprenants essayeront d'utiliser la prononciation correcte</i> ». (CECRL, 2001 :92) « <i>Les apprenants peuvent copier des expressions et des mots courts</i> ». (CECRL, 2001 :93)
	« <i>Compétence pragmatique : Compétence discursive selon laquelle les apprenants appliqueront leurs connaissances d'organisation des phrases, de gestion ou de structure du discours</i> ». (CECRL, 2001 :96)

Déroulement de l'activité :

Étape 1 : Projection de la vidéo : Après avoir expliqué le processus de l'activité, l'enseignant projette la vidéo en classe. Il demande aux apprenants de prendre des notes et il leur distribue aussi un vocabulaire avec des mots inconnus.

Questions complémentaires : Pourquoi est-ce que le Petit Chaperon Rouge se trouve dans la forêt ? Où est-ce que le Petit Chaperon Rouge a raconté le loup ? Pourquoi est-ce que la grand-mère paraît vraiment changée ? Qui a sauvé le Petit Chaperon Rouge ? Comment ? Quel est le conseil du chasseur ?

Étape 2 : Rédaction du compte rendu : Les apprenants rédigent le compte rendu de l'histoire après avoir répondu aux questions complémentaires fournies de l'enseignant.

L'enseignant reste à leur disposition en cas de difficulté. Ils peuvent utiliser les verbes au passé composé et à l'imparfait.

Étape 3 : Présentation, lecture à haute voix : Les apprenants lisent leurs compte- rendus à haute voix en classe.

Tâche finale : Rédaction d'un résumé d'une histoire fictive dans un cadre spatio-temporel suivie d'une présentation en classe.

1.2. « Ekphrasis » ou description

Consiste à une description vivante d'un sujet. (O'Rourke, 1996 :562, 563)

Cette activité introduit le jeu théâtral en classe. Les apprenants sont invités à faire une description vivante d'un sujet. L'enseignant a écrit sur des petites pièces de papier des divers sujets liés au temps libre et aux loisirs tels que le théâtre, les concerts, les excursions, les jeux vidéo, les livres, le cinéma, les sorties et la télévision. Les apprenants tirent au sort une pièce de papier et après avoir découvert le sujet, ils se mettent à imaginer une histoire. Par exemple l'apprenant ayant le mot « excursions », pourrait dire : « Comme j'adore les excursions ! J'aime vivre de nouvelles expériences, découvrir le monde et me faire des nouveaux amis (...) ». Le genre textuel de cette activité est à la fois narratif et descriptif.

Support	Support textuel (des mots écrits sur de petites pièces de papier).
Consigne	Improvisons ! Tirez au sort une pièce de papier, lisez le sujet et puis commencez à présenter votre histoire.
Typologie de l'activité	« <i>Activité de production orale, monologue suivi sur la description d'une expérience en utilisant des informations familières simples</i> ». (CECR, 2021 :65)
Public cible	8 apprenants adolescents de niveau A2, dans une école de langues.
Mode de travail	Travail individuel
Durée de la séance prévue	Mise en place de l'activité : 1 min.

	<p>Improvisation : 40 min. (5 min. pour chacun de 8 apprenants)</p> <p>Temps estimé : 45 min.</p>
Compétences à développer	<p>« Compétences communicatives générales, la connaissance du monde et l'expérience ». (CECRL, 2001 :82)</p> <p>« Compétences linguistiques, compétences linguistiques langagières, selon lesquelles les apprenants (dans ce cas de niveau A2) disposent d'un vocabulaire élémentaire assez étendu qui leur permet de s'adapter dans des situations habituelles ». (CECRL, 2001 :87)</p> <p>« Concernant la grammaire, ils ont la capacité d'utiliser des structures simples même s'ils font des erreurs ». (CECRL, 2001 :90)</p> <p>« Compétence pragmatique : Compétence discursive selon laquelle les apprenants peuvent utiliser des expressions simples mémorisées et raconter ou décrire quelque chose en utilisant des éléments simples ». (CECRL, 2001 :97)</p> <p>« Compétence fonctionnelle et aisance orale : Les apprenants peuvent être compris par leurs interlocuteurs et ils sont capables de formuler des phrases sur des sujets familiers ». (CECRL, 2001 :100)</p>

Déroulement de l'activité :

Étape 1 : Phase de sensibilisation : L'enseignant explique le contenu de l'activité aux apprenants.

Étape 2 : Mise en scène : Les apprenants se mettent à improviser en fonction du sujet attribué et tiré au sort.

Τάση finale : Présentation expressive d'un texte simple et court favorisant le développement de la créativité des apprenants et leur expression spontanée. Il s'agit d'une prise de parole improvisée visant à l'amélioration de la fluidité et de l'expressivité.

2. Activités pédagogiques conçues pour des apprenants de niveau B1

2.1. « Diegema » ou narration

Description d'une chose qui a eu lieu ou pourrait avoir lieu. (O'Rourke, 1996 :562, 563)



Image 2 (123RF, s.d.)

L'enseignant distribue en classe l'image précédente, puis divise les apprenants en trois groupes et leur demande d'imaginer une histoire à partir de l'image. Par la suite, les apprenants sélectionnent la meilleure histoire en justifiant leur choix. Le genre textuel de cette activité est à la fois narratif et descriptif.

Support	Support visuel (photo d'un groupe d'amis en excursion).
Consigne	Observez l'image et imaginez une histoire, échangez vos idées avec les membres de votre groupe et présentez votre texte en classe.

Typologie de l'activité	« Activité de production orale, monologue suivi de description d'une expérience » (CECR, 2021 :65) et « de transmission des informations sur des sujets familiers ». (CECR, 2021 :67)
Public cible	9 apprenants adolescents de niveau B1, dans une école de langues.
Objectifs linguistiques	« Les apprenants de niveau B1 peuvent comprendre une information factuelle directe sur des sujets de la vie quotidienne ou relatifs au travail en distinguant les messages généraux et les points de détail à condition que les expressions soient claires et l'accent courant. En plus, ils peuvent comprendre les points principaux d'une intervention dans une langue claire et standard sur des sujets familiers liés au travail, à l'école, aux loisirs y compris des récits courts ». (CECR, 2020 :58)
Mode de travail	Travail en groupe
Durée de la séance prévue	Mise en place de l'activité : 2 min. Préparation et expression écrite : 20 min. Présentation orale : 13 min. (à peu près 4 min. pour chaque groupe) Sélection et argumentation : 10 min. Temps estimé : 45 min.
Compétences à développer	« Compétences communicatives générales : Le savoir et la culture générale, les apprenants se concentreront au savoir socioculturel et la connaissance du monde en rapport avec les conditions de vie, les relations interpersonnelles et les savoir-faire comme les vêtements ». (CECRL, 2001 :83) « Compétences communicatives langagières, compétences linguistiques : Les apprenants utiliseront le vocabulaire convenable pour

	<i>s'exprimer sur un sujet lié à la vie quotidienne comme les loisirs et les centres d'intérêt ». (CECRL, 2001 :88)</i> <i>« Compétence grammaticale : Les apprenants s'exprimeront en appliquant des règles générales ». (CECRL, 2001 :90)</i>
--	--

Déroulement de l'activité :

Étape 1 : Constitution des groupes : L'enseignant divise la classe de 9 apprenants en 3 groupes de 3 personnes chacun.

Étape 2 : Observation et analyse de l'image : L'enseignant montre l'image aux apprenants et il leur demande de créer une petite histoire en observant l'image et en s'appuyant sur les questions complémentaires.

Questions complémentaires : Qui est-ce ? Où se trouvent-ils ? Qu'est-ce qu'ils font ? Pourquoi ? Quel temps fait-il ? Quelle est la relation entre eux ? Comment ils se sentent ? Quelles sont leurs pensées ?

Étape 3 : Travail collaboratif en groupes : Les apprenants travaillent ensemble en groupes, ils font un remue-méninges, ensuite ils combinent leurs idées différentes et ils se mettent à écrire leur texte.

Étape 4 : Présentation orale, lecture à haute voix : C'est le moment de la présentation. Le chef de chaque groupe lit le texte à haute voix.

Étape 5 : Sélection et argumentation sur le choix : Il est temps de sélectionner la meilleure histoire. Chaque apprenant choisit l'un des trois textes présentés, justifie son choix et met l'accent aux éléments qu'il a trouvés intéressants.

Tâche finale : Production écrite et orale, rédaction d'un texte, présentation et discussion en classe, en favorisant le travail en groupe et le développement de l'argumentation.

2.2. « Koinos topos » ou évidence

Enrichissement d'un sujet (lié à un objet ou une personne) avec des aspects de bien ou de mal, de vertu ou de vice. (O'Rourke, 1996 :562, 563)

L'enseignant projette la vidéo suivante en classe :

https://www.youtube.com/watch?v=t9f39nukKBY&ab_channel=LeNouvelObs

Le genre textuel de cette activité est à la fois informatif/explicatif et argumentatif.



Image 3 (Le Nouvel Obs, 2015)

Support	Audiovisuel, vidéo sur le changement climatique.
Consigne	Après avoir regardé la vidéo, préparez un exposé oral où vous expliquez les causes et les conséquences du changement climatique.

Typologie de l'activité	<p>« Activité de réception, de compréhension orale d'une vidéo, compréhension audiovisuelle pour identifier des points importants ». (CECR, 2021 :55)</p> <p>« Activité de production orale pour la transmission des informations et le monologue suivi pour argumenter sur des sujets liés à la vie quotidienne et aux problématiques actuelles ». (CECR, 2021 :67)</p>
Public cible	Classe de 6 apprenants adolescents de niveau B1, dans une école de langues.
Mode de travail	Individuel
Durée de la séance prévue	<p>Présentation du sujet : 1 min.</p> <p>Projection de la vidéo : 5 min.</p> <p>Discussion en classe : 5-10 min.</p> <p>Exposé oral : 30 min. (5 min. pour chaque apprenant)</p> <p>Temps estimé : 45 min.</p>
Compétences à développer	<p>« Compétences communicatives générales : Savoir de la culture générale et la connaissance du monde, acquise par l'expérience et l'information ». (CECRL, 2001 :82)</p> <p>« Compétences communicatives langagières, compétences linguistiques : Les apprenants possèdent un vocabulaire convenable pour expliquer le point principal d'un problème et pour parler des sujets de l'actualité ». (CECRL, 2001 :87)</p> <p>« Compétence lexicale : Les apprenants peuvent utiliser une gamme d'éléments lexicaux et grammaticaux ».</p> <p>« Compétences grammaticales, correction grammaticale : Les apprenants peuvent avoir un bon contrôle grammatical en parlant dans des contextes familiers ». (CECRL, 2001 :90)</p>

Déroulement de l'activité :

Étape 1 : Phase de sensibilisation : L'enseignant introduit le sujet en classe en interrogeant les apprenants sur l'environnement, les changements climatiques qu'ils observent dans leur vie quotidienne ainsi que les gestes qu'ils adoptent pour le protéger.

Étape 2 : Diffusion de la vidéo et prise des notes : L'enseignant projette la vidéo et les apprenants prennent des notes. Par la suite, la discussion est animée en classe pour approfondir l'analyse du sujet.

Étape 3 : Préparation de l'exposé oral : Les apprenants ont à peu près 5 minutes à leur disposition afin de préparer leur exposé oral.

Étape 4 : Présentation orale : Chaque apprenant élabore un exposé oral sur les causes et les conséquences du changement climatique.

Tâche finale : Production orale, présentation et argumentation sur un problème actuel. Sensibilisation sur l'avenir de la planète.

2.3. « Prosopopoeia » ou personnification (éthopée)

Le but de cet exercice est d'imiter l'ethos d'une personne en utilisant la langue adaptée au sujet et à la circonstance. (O'Rourke, 1996 :562, 563)

Les apprenants sont invités à rédiger un monologue du point de vue d'un personnage du conte de Charles Perrault « Le Petit Chaperon Rouge ». Le genre textuel de cette activité est le texte à la fois narratif et descriptif.

L'enseignant projette la vidéo suivante sur le tableau blanc interactif :

https://www.youtube.com/watch?v=o9OsRljQSbw&ab_channel=LesP%27titsz%27Amis



Image 4 (Les P'tits z'Amis, 2014)

Support	Support audiovisuel, vidéo (« Le Petit Chaperon Rouge » en version animée).
Consigne	Regardez la version animée du conte « Le Petit Chaperon Rouge » et ensuite rédigez un monologue dans lequel un personnage raconte son expérience et présente l'histoire de son point de vue.
Typologie de l'activité	« <i>Activité de réception, compréhension orale, compréhension audiovisuelle, identification des points importants d'une vidéo</i> ». (CECR, 2021 :55) « <i>Production orale pour la description d'une expérience</i> ». (CECR, 2021 :65) « <i>Production d'un texte créatif, par l'expression d'une réaction personnelle</i> ». (CECR, 2021 :112)
Public cible	10 apprenants adolescents de niveau B1, dans une école de langues étrangères.
Mode de travail	Travail individuel
Durée de la séance prévue	Séance 1 :

	<p>Mise en place de l'activité : 2 min.</p> <p>Projection de la vidéo : 8 min.</p> <p>Phase préparatoire : 25 min.</p> <p>Temps estimé : 35 min.</p> <p>Séance 2 :</p> <p>Temps estimé : 50 min. (5 min. pour chacun de 10 apprenants).</p>
--	---

Déroulement de l'activité :

Séance 1 :

Étape 1 : Sensibilisation et prise des notes : L'enseignant explique le contenu de l'activité et après il projette la vidéo en classe. Il demande aux apprenants de noter les informations importantes.

Étape 2 : Choix du personnage et rédaction du monologue : Les apprenants rédigent leur monologue en s'appuyant sur leurs notes et en intégrant des éléments observés dans la vidéo. Ils choisissent un personnage parmi le Petit Chaperon Rouge, la mère, la grand-mère, le loup ou le chasseur.

Séance 2 : Mise en scène : Tout au long de la séance les apprenants incarnent le personnage du conte qu'ils ont choisi et présentent leur monologue. À la fin de chaque monologue, les autres apprenants formulent des hypothèses et essaient de deviner chaque fois le personnage qui s'exprime.

Par exemple : « Elle est vraiment insupportable ! Je ne sais pas quoi faire ! Elle ne me laisse rien faire ! La nature de la forêt est si magnifique ! J'adore les arbres et les fleurs ! Je vais passer par là... Mais qu'est-ce que ce monstre gris et étrange derrière les feuilles ? Oh mon Dieu ! ». Les autres apprenants imaginent que c'est Le Petit Chaperon Rouge qui parle.

Tâche finale : Activité d'écriture créative, présentation théâtrale du point de vue du narrateur et improvisation. Interaction orale en classe au moment où les apprenants essaient d'identifier le personnage qui parle.

3. Activités pédagogiques conçues pour des apprenants de niveau B2

3.1. « Chreia » ou anecdote

Amplification de la déclaration d'une personne connue. (O'Rourke, 1996 :562, 563)

3.1.1. Activité de production écrite à partir d'une citation littéraire

Les apprenants sont invités à élaborer une citation tirée de la littérature française. Le genre textuel de cette activité est le texte narratif.

« C'est le temps que tu as perdu pour ta rose qui fait ta rose si importante »

(Saint-Exupéry, 1946 : 92)

Support	Textuel, citation littéraire.
Consigne	Lisez la citation tirée du roman « Le Petit Prince » d'Antoine de Saint-Exupéry et élaborerez-la avec vos propres mots. Comment l'interprétez-vous?
Typologie de l'activité	« <i>Activité de production écrite, écriture créative. Expression personnelle et imaginative</i> ». (CECR, 2021 :71)
Public cible	10 apprenants adolescents de niveau B2, dans une école de langues étrangères.
Objectifs	« <i>Les apprenants de niveau B2 peuvent comprendre une langue orale standard, en direct ou à la radio, sur des sujets familiers ou non familiers rencontrés normalement dans la vie personnelle, sociale, académique ou professionnelle. Seulement un très fort bruit de fond, une structure inadaptée du discours ou l'utilisation d'expressions idiomatiques peuvent empêcher leur compréhension. Ils peuvent comprendre les idées principales d'interventions</i>

	<p><i>complexes du point de vue du fond et de la forme sur un sujet concret ou abstrait et dans une langue standard ainsi que des discussions techniques dans leur domaine de spécialisation. Ils peuvent suivre une intervention d'une certaine longueur qui contient une argumentation complexe à condition que le sujet soit assez familier et que le plan général de l'exposé soit indiqué par des indications claires ». (CECR, 2020 :58)</i></p>
Mode de travail	Travail individuel
Durée de la séance prévue	<p>Discussion en classe : 15 min.</p> <p>Remue-méninges : 5 min.</p> <p>Expression écrite : 25 min.</p> <p>Temps estimé: 45 min.</p>
Compétences à développer	<p><i>« Compétences communicatives générales, culture générale, savoir socioculturel et valeurs liées à la littérature ». (CECRL, 2001 :83)</i></p> <p><i>« Aptitudes et savoir-faire interculturels, les apprenants, sensibilisation à la culture. Savoir-être par la présentation du point de vue des apprenants focalisant sur la culture et des valeurs ». (CECRL, 2001 :84)</i></p> <p><i>« Compétences communicatives langagières, compétences linguistiques : acquisition d'un vocabulaire riche permettant aux apprenants d'exprimer leur point de vue sans chercher leurs mots ».</i></p> <p><i>« Compétence lexicale : compréhension des locutions figées ». (CECRL, 2001 : 87)</i></p> <p><i>« Et disposition d' un répertoire linguistique étendu sur des sujets concrets ou plus généraux ». (CECRL, 2001 : 88)</i></p>

Déroulement de l'activité :

Étape 1 : Phase de sensibilisation : L'enseignant introduit le sujet en posant des questions aux apprenants sur la littérature française et les grands auteurs. La discussion est animée en classe et les apprenants commencent à parler de leur intérêt pour la littérature française.

L'enseignant peut poser les questions suivantes :

Quels écrivains français connaissez-vous ?

- ✓ Quels écrivains français connaissez-vous ?
- ✓ Quelles œuvres littéraires françaises connaissez-vous ?
- ✓ Connaissez-vous Antoine de Saint-Exupéry ?
- ✓ Avez-vous lu son roman « Le Petit Prince » ?
- ✓ Quelles citations célèbres du livre « Le Petit Prince » connaissez-vous ?
- ✓ Pouvez-vous les expliquer ?

Étape 2 : Remue-méninges : En mobilisant l'ensemble de la classe l'enseignant fait un remue-méninges au tableau sur les interprétations des apprenants concernant la « rose » et l'importance du « temps ». De cette façon, la discussion est animée en classe et en plus, les apprenants ayant de difficulté à interpréter la citation pourront s'appuyer sur les idées de leurs camarades pour mieux comprendre et mieux structurer leur pensée.

Étape 3 : Rédaction d'un texte fictif : Les apprenants se mettent à la rédaction. Les textes seront analysés et discutés en classe pendant la séance prochaine.

Tâche finale : Activité d'écriture créative, après la construction d'un remue-méninges au tableau.

3.1.2. Activité de production écrite à partir des diverses citations sur la musique

Les apprenants sont censés rédiger un article en s'inspirant des déclarations des personnalités connues dans la vidéo suivante. Le genre textuel de cette activité est le texte narratif.

https://www.youtube.com/watch?v=LzcPsOb1ejY&ab_channel=EspaceFrancais



Image 5 (EspaceFrancais, 2020)

Support	Audiovisuel, vidéo.
Consigne	Après avoir regardé la vidéo, rédigez un article sur les bienfaits de la musique en intégrant le plus de déclarations possibles extraites de la vidéo.
Typologie de l'activité	« <i>Activité de réception, de compréhension écrite. Lecture pour s'informer et discuter sur des sujets quotidiens</i> ». (CECR, 2021 :59) « <i>Activité de production écrite sur un sujet familier</i> ». (CECR, 2021 :72)
Public cible	Classe de 12 apprenants de niveau B2 dans une école de langues étrangères.
Mode de travail	Travail individuel
Durée de la séance prévue	Mise en place de l'activité : 2 min. Projection de la vidéo : 3 min. Remue-ménages : 15 min. Expression écrite : 25 min. Temps estimé: 45 min.
Compétences à développer	« <i>Compétences communicatives générales : Savoir de culture générale, connaissance du monde acquise par l'expérience et l'information. Savoir socioculturel mis en œuvre par la</i>

	<p><i>connaissance de la société et de la culture ».</i> (CECRL, 2001 :82)</p> <p><i>« Compétences communicatives langagières, compétences linguistiques : compétence lexicale et compréhension des locutions figées » (CECRL, 2001 :87) « tels que « au fond de l'âme », « le chagrin qui nous dévore », « l'aliment de l'amour », « la musique double la vie », « une pompe à gonfler l'âme », « la musique est comme un rêve ». Capacité de comprendre les structures figées par la possession d' un vocabulaire riche et varié sur des divers sujets, reformulation sans difficulté tout en évitant la répétition ». (CECRL, 2001 :88)</i></p>
--	--

Déroulement de l'activité :

Étape 1 : Phase de sensibilisation, Projection de la vidéo : Après avoir expliqué l'activité en classe, l'enseignant projette la vidéo.

Étape 2 : Discussion en classe : Les apprenants observent la vidéo et par la suite la discussion est encouragée en classe. Les apprenants essaient d'expliquer les déclarations présentées dans la vidéo et de trouver de nouvelles idées, concernant la musique. De cette façon tous ensemble créent un nouveau dossier thématique lié à la musique qui va servir aux apprenants pour la rédaction de leurs articles.

Étape 3 : Rédaction : Les apprenants se mettent à rédiger un article sur les bienfaits de la musique en appliquant le vocabulaire qui convient.

Tâche finale : Activité de production écrite, la rédaction d'un article à partir d'un dossier thématique construit en classe.

Par la participation de l'ensemble de la classe à la création du nouveau lexique, l'apprentissage devient plus interactif, ludique et efficace.

3.2. « Gnome » ou proverbe

Amplification des aphorismes. (O'Rourke, 1996 :562, 563)

Dans cette activité les apprenants sont invités à employer un proverbe pour créer une courte histoire. Le genre textuel de cette activité est le texte narratif.

L'enseignant écrit sur le tableau les proverbes suivants :

- ✓ *Mieux vaut tard que jamais*
- ✓ *Après la pluie, le beau temps*
- ✓ *La parole est d'argent, mais le silence est d'or*
- ✓ *Une hirondelle n'apporte pas le printemps*

Support	Textuel, proverbes.
Consigne	Choisissez un proverbe et fabriquez une petite histoire qui se termine par ce proverbe.
Typologie de l'activité	« <i>Activité de production écrite, écriture créative concernant l'expression imaginative et l'écriture d'une histoire ou d'un texte de fiction</i> ». (CECR, 2021 :71)
Public cible	Classe de 12 apprenants adolescents de niveau B2, dans une école de langues.
Mode de travail	Travail individuel
Durée de la séance prévue	Discussion en classe : 20 min. Expression écrite : 25 min. Temps estimé: 45 min.
Compétences à développer	« <i>Compétences communicatives générales : Savoir et prise de conscience interculturelle. Les apprenants pourront comprendre les ressemblances et les différences de leur milieu d'origine et celui de la langue cible, c'est-à-dire la prose de conscience interculturelle. Ils se rendront compte de la diversité régionale et sociale</i> ». (CECRL, 2001 :83)

	<p>« Compétences communicatives langagières : Compétences linguistiques, compétence lexicale, capacité d'utiliser les éléments lexicaux et grammaticaux convenables tandis que l'utilisation des locutions figées ». (CECRL, 2001 :87)</p> <p>« Compétence sociolinguistique : Les expressions données à cette activité font partie des expressions de la sagesse populaire ». (CECRL, 2001 :94)</p> <p>« Compétence pragmatique : Les apprenants peuvent formuler des phrases bien structurées pour raconter une histoire et rédiger un texte écrit ». (CECRL, 2001 :96)</p>
--	---

Déroulement de l'activité :

Étape 1 : Sensibilisation et discussion en classe : Après avoir écrit les proverbes au tableau, l'enseignant demande aux apprenants s'ils comprennent la signification. Par la suite, la discussion est animée en classe puisque l'enseignant encourage les apprenants à mentionner des proverbes équivalents à leur langue maternelle et à les interpréter.

Étape 2 : Rédaction d'une histoire fictive : Les apprenants ont 25 minutes à leur disposition pour écrire une petite histoire qui se termine par un des proverbes donnés. Les rédactions des apprenants seront présentées pendant la séance suivante.

Tâche finale : Activité d'écriture créative, production d'un texte fictif à partir de proverbes en français.

3.3. « Enkomion » ou éloge et « Psogos » ou invective.

3.3.1. « Enkomion » ou éloge.

L'élève apprend à faire l'éloge d'une personne ou d'un objet en indiquant ses vertus. (O'Rourke, 1996 :562, 563)

3.3.2 « Psogos » ou invective.

L'élève doit présenter les défauts d'une personne ou d'un objet en focalisant sur ses défauts et ses vices de caractère. (O'Rourke, 1996 :562, 563)

L'enseignant fait écouter aux apprenants la chanson intitulée « L'amour est un oiseau rebelle », de la célèbre opéra « Carmen » de Bizet. Les apprenants sont invités à pratiquer l'éloge et l'invective de l'amour comme celui est présenté dans l'opéra « Carmen ». Les genres textuels de cette activité sont à la fois le texte argumentatif et dialogué.



Image 6 (Michel Placson, 2015)

https://www.youtube.com/watch?v=iqlUlr2yzY8&ab_channel=CordlessMusic

Support	Auditif, chanson.
Consigne	Groupe 1 : Inspirez-vous de l'opéra « Carmen » et faites l'éloge de l'amour. Groupe 2 : Inspirez-vous de l'opéra « Carmen » et faites l'invective de l'amour.
Typologie de l'activité	« Activité de production orale, monologue sur l'argumentation et débat. Les apprenants organisent un débat en argumentant et en faisant des comparaisons. Ils soutiennent leurs points de

	<i>vue de manière logique par le développement systématique de leur argumentation ».</i> (CECR,2021 :67)
Public cible	Classe de 10 apprenants adolescents de niveau B2, dans une école de langues étrangères.
Mode de travail	Travail en groupe
Durée de la séance prévue	Mise en place de l'activité : 5 min. Écoute active de la chanson : 5 min. Phase préparatoire : 15 min. Présentation : 10 min. (5 min. pour chaque groupe) Discussion : 10 min. Temps estimé: 45 min.
Compétences à développer	<p><i>« Compétences communicatives générales : savoir de la prise de conscience interculturelle par l'observation du monde de la communauté cible ». (CECRL, 2001 :83)</i></p> <p><i>« Aptitudes et savoir-faire : aptitudes et savoir-faire interculturels par la sensibilisation à la notion de la culture. Savoir-être : Les apprenants sont appelés à mettre en valeur leurs croyances philosophiques ». (CECRL, 2001 :84)</i></p> <p><i>« Savoir-apprendre : Observation d'une œuvre artistique tout en analysant son aspect philosophique. Les apprenants participeront et intégreront cette perception ainsi que cet aspect différent de l'œuvre artistique dans leur apprentissage ». (CECRL, 2001 :85)</i></p> <p><i>« Compétences communicatives langagières, compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques ». (CECRL, 2001 :86)</i></p> <p><i>« Compétence lexicale : Compréhension des métaphores par la possession d'un vocabulaire étendu ». (CECRL, 2001 :88)</i></p>

	<p>« Compétence grammaticale : Bon contrôle grammatical ». (CECRL, 2001 :90)</p> <p>« Compétence pragmatique : Compétences discursives, fonctionnelles et celles de conception schématique. Capacité des apprenants à organiser leur discours » (CECRL, 2001 :96) et « à s'adapter aux changements de sujet, ainsi qu'à adapter leur discours selon la situation ou l'interlocuteur tout en choisissant les expressions qui conviennent et en appliquant les fonctions discursives adéquates. Capacité de faire des descriptions complexes pour venir à une conclusion appropriée » (CECRL, 2001 :97) et « utilisation des divers articulateurs logiques ou des mots de liaison pour présenter leurs idées ». (CECRL, 2001 :98)</p> <p>« Compétence fonctionnelle : Utilisation du discours oral avec la macro-fonction, la démonstration, l'argumentation et la persuasion ». (CECRL, 2001 :98)</p> <p>« Schémas d'interaction des compétences fonctionnelles : Communication interactive ». (CECRL, 2001 :98) « Les apprenants de niveau B2 peuvent s'exprimer spontanément et aisément ». (CECRL, 2001 :100) « ils peuvent transmettre des informations détaillées de manière fiable ». (CECRL, 2001 :101)</p>
--	---

Déroulement de l'activité :

Étape 1 : Phase de sensibilisation : L'enseignant présente l'activité aux apprenants et leur donne des précisions. Ces derniers écoutent la chanson et ils sont appelés à faire l'éloge et l'invective de l'amour en s'appuyant sur les paroles.

Étape 2 : Écoute active de la chanson : L'enseignant divise la classe de 10 apprenants en 2 groupes de 5 personnes chacun et par la suite, il met en place l'écoute de la chanson.

Étape 3 : Présentation des arguments, débat : Les deux groupes ont un quart d'heure pour se préparer, ensuite ils se mettent à présenter leurs arguments. Le groupe 1 fait l'éloge de l'amour et le groupe 2 fait l'invective. Quelques arguments qu'ils pourraient utiliser sont les suivants :

éloge	invective
L'amour est comparé à un oiseau rebelle. Il est beau et indépendant.	L' amour est souvent capricieux et dangereux.
Il est libre et ne peut être gouverné par des règles	Il peut échapper à tout moment et il est souvent éphémère.
Il est imprévisible, incontrôlable et mystérieux.	Quand quelqu'un le cherche activement, l'amour peut devenir frustrant.

Étape 4 : Argumentation et débat : Après la présentation des deux groupes un débat est animé entre eux qui, en improvisant, trouvent plus d'arguments afin de soutenir leur opinion. Cette discussion les aidera à l'activité suivante où les apprenants sont invités à faire une comparaison entre les vertus et les défauts de l'amour, comme celui est présenté dans l'opéra de « Carmen ».

Tâche finale : Débat argumenté et structuré sur les qualités et les défauts de l'amour à partir de l'opéra « Carmen ».

Il s'agit d'une activité qui renforce l'argumentation chez l'apprenant, par la production orale et l'échange d'idées. De plus, grâce à cette activité, les apprenants ont l'opportunité de découvrir la richesse du théâtre musical français.

3.4. « Synkrisis » ou comparaison.

En se basant aux exercices qui précèdent, l'élève est appelé à comparer deux personnes ou deux objets et explorer leur vertu ou vice. (O'Rourke, 1996 :562, 563)

Suite à ces deux activités précédentes, les apprenants sont censés faire une production écrite où ils comparent les vertus et les défauts de l'amour, comme celui est présenté dans l'opéra « Carmen ». Le genre textuel de cette activité est le texte argumentatif.

Support	Auditif, chanson.
Consigne	À la suite de votre débat sur l'éloge et l'invective de l'amour dans l'opéra « Carmen », rédigez un texte où vous comparez les aspects positifs et négatifs de l'amour.
Typologie de l'activité	« <i>Activité de production écrite, rédaction d'un texte en suivant une planification adaptée et une réflexion aux idées</i> ». (CECR, 2021 :74)
Public cible	Classe de 10 apprenants adolescents de niveau B2, dans une école de langues étrangères.
Mode de travail	Travail individuel
Durée de la séance prévue	Mise en place de l'activité : 1 minute Production écrite : 40 min.

Cette activité peut être réalisée à la maison, en tant qu'activité de production écrite à la suite du débat réalisé en classe. Les apprenants appliqueront aussi les deux exercices des *Progymnasmata* précédentes (éloge et invective). De cette façon, ils approfondiront mieux au sujet de l'amour ayant pratiqué l'argumentation à l'oral et à l'écrit.

Tâche finale : Rédaction d'un texte comparatif sur les aspects positifs et négatifs de l'amour tels qu'ils sont présentés dans l'opéra « Carmen ».

3.5. « Prosopopoeia » ou personnification (éthopée)

Le but de cet exercice est d'imiter l'ethos d'une personne en utilisant la langue qui convient selon le sujet et la circonstance. (O'Rourke, 1996 :562, 563)

Dramatisation d'un extrait littéraire : Par cette activité, l'enseignant introduit le jeu théâtral et l'improvisation en classe. Les apprenants sont invités à prendre le rôle d'un personnage issu d'une œuvre (roman, œuvre théâtrale ou même une image ou une vidéo) et à s'exprimer de son point de vue. Ils peuvent altérer leur voix et adopter une posture différente tout en

créant leur propre mise en scène. Ils rédigent des monologues ou des dialogues avec leurs propres mots et en s'appuyant sur un extrait donné. Les genres textuels de cette activité sont à la fois le texte narratif et dialogué.

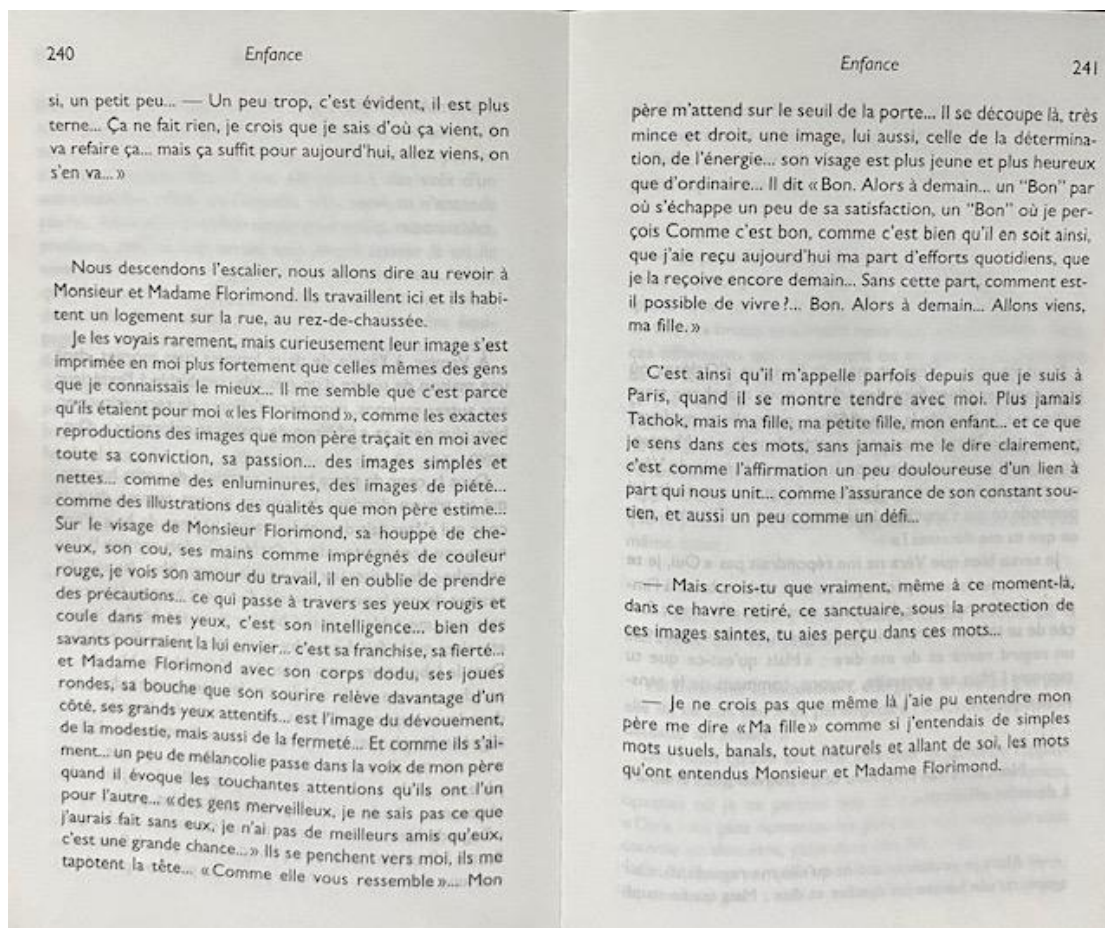


Image 7 (Sarraute, 1983 :240, 241)

Support	Textuel, extrait d'une œuvre littéraire.
Consigne	Étudiez l'extrait de l'œuvre littéraire « Enfance » de Nathalie Sarraute et imaginez un dialogue entre la protagoniste, son père, Madame et Monsieur Florimond ainsi que leurs voisins devant la porte de leur immeuble.

Typologie de l'activité	« Activité de production écrite, écriture créative et rédaction d'un texte fictif en s'appuyant sur un extrait littéraire, réécriture ». (CECR, 2021 :71)
Public cible	Classe de 6 apprenants adolescents de niveau B2, dans une école de langues étrangères.
Mode de travail	Travail en groupe
Durée de la séance prévue	Mise en place de l'activité : 1 minute Lecture de l'extrait : 10 min. Phase préparatoire : 35 min. Présentation : 15 min. Temps estimé: 60 min.

Déroulement de l'activité :

Étape 1 : Phase de sensibilisation : L'enseignant distribue en classe l'extrait de l'œuvre littéraire de Nathalie Sauratte intitulé « Enfance » et en même temps il parle du contenu de l'œuvre en général.

Étape 2 : Explication, renseignements, distribution des rôles : L'enseignant présente le contenu de l'activité et il distribue les rôles. La scène que les apprenants vont jouer se déroule dans le quartier des personnages mentionnés dans l'extrait. Ils se rencontrent et ils parlent de leurs nouvelles. Il y a 6 apprenants dans la classe, alors 4 parmi eux prennent le rôle du père et de la fille, de Monsieur et de Madame Florimond. Pour que chaque apprenant ait un rôle à jouer, l'enseignant invente deux personnages supplémentaires qui ne sont pas mentionnés dans le texte, deux voisins qui passent par hasard par le lieu de rencontre.

Étape 3 : Préparation, structuration du récit : Les apprenants ont 35 minutes à leur disposition pour se mettre à l'écriture créative et rédiger le texte qui correspond à leur rôle. Évidemment, ils collaborent entre eux pour que la discussion ait de la cohésion, de la cohérence et qu'elle soit bien structurée.

Étape 4 : Mise en scène, représentation : Il est temps d'improviser, c'est l'heure du spectacle. Les apprenants jouent une scène basée sur l'extrait qu'ils viennent de lire.

Tâche finale : Activité de réécriture, mise en scène et jeu des rôles à partir d'un extrait littéraire.

Il s'agit d'un exercice où la production orale est appliquée de façon interactive et motivante. Pour écrire les paroles d'un certain personnage, les apprenants font une sorte de reformulation à l'extrait donné, ce qui leur permet de soigner et d'améliorer leur expression.

3.6. « Thesis » ou argument.

Exercice d'argumentation qui porte sur une question générale qui n'est pas lié à des individus spécifiques. (O'Rourke, 1996 :562, 563)

Dans cette activité les apprenants sont appelés à développer leur argumentation concernant le sujet de l'intelligence artificielle à partir d'un article. Les genres textuels de cette activité sont à la fois le texte informatif/explicatif et argumentatif.

L'enseignant distribue en classe l'article suivant, tiré du site de tv5monde :

[https://information.tv5monde.com/science/technologies-quels-sont-les-enjeux-de-lintelligence-artificielle-2653211?xtor=SEC-7-GOO-\[INFO_SE\]-\[119843614474\]-S-\[\]&gad_source=1&gclid=CjwKCAjwg8qzBhAoEiwAWagLrLEuxtE-GH7ES8SIF2VvOFnxMLx747sa2L5yTIL85-vLQbnSwCyb-BoC7_MQAvD_BwE](https://information.tv5monde.com/science/technologies-quels-sont-les-enjeux-de-lintelligence-artificielle-2653211?xtor=SEC-7-GOO-[INFO_SE]-[119843614474]-S-[]&gad_source=1&gclid=CjwKCAjwg8qzBhAoEiwAWagLrLEuxtE-GH7ES8SIF2VvOFnxMLx747sa2L5yTIL85-vLQbnSwCyb-BoC7_MQAvD_BwE)



Image 8 (Hutton, 2023)

Support	Textuel, article en ligne.
Consigne	Après avoir lu l'article, discutez en classe, puis rédigez un essai où vous mentionnez les changements apportés par l'intelligence artificielle à la vie quotidienne contemporaine.
Typologie de l'activité	<p>« <i>Activité de réception, compréhension écrite, lecture pour s'informer et discuter, lecture d'un article sur un sujet quotidien</i> ». (CECR, 2021 :59)</p> <p>« <i>Activité de production écrite, rédaction d'un essai sur un sujet familier</i> ». (CECCR, 2021 :72)</p> <p>« <i>Activité de production orale, discours devant un auditoire avec une progression claire et adapté. Gestion des questions posées par l'auditoire</i> ». (CECR, 2021 :69)</p>
Public cible	8 apprenants adolescents de niveau B2, dans une école de langues étrangères.
Mode de travail	Travail individuel
Durée de la séance prévue	<p>Séance 1 :</p> <p>Mise en place de l'activité : 1 minute</p> <p>Lecture de l'article : 5 min.</p> <p>Discussion en classe : 15 min.</p> <p>Production écrite : 30 min.</p> <p>Temps estimé: 50 min.</p> <p>Séance 2 :</p> <p>Présentation-lecture des articles : 40 min.</p> <p>(5 min. pour chacun des 8 apprenants)</p> <p>Discussion en classe : 10 min.</p> <p>Temps estimé: 50 min.</p>

Déroulement de l'activité :

Σέance 1 :

Έταpe 1 : Distribution : L'enseignant distribue aux apprenants un article lié à l'intelligence artificielle. Ces derniers sont appelés à argumenter sur les changements que l'intelligence artificielle a apportés dans la vie personnelle et professionnelle.

Έταpe 2 : Lecture de l'article : L'enseignant accorde 5 minutes aux apprenants pour lire l'article.

Έταpe 3 : Discussion en classe : La discussion est animée en classe et les apprenants trouvent des arguments sur le sujet en question et à l'aide de l'article qu'ils viennent de lire.

Σέance 2 :

Έταpe 1 : Rédaction d'un texte argumentatif : Les apprenants présentent les articles qu'ils ont rédigés pendant la séance précédente.

Έταpe 2 : Interrogation : L'enseignant et le reste de la classe posent des questions supplémentaires aux apprenants concernant le contenu de leur article.

Tâche finale : Présentation d'un texte argumentatif en classe sur un sujet contemporain et discussion en classe. Chaque apprenant utilise des arguments pour défendre son opinion lorsque le public lui pose des questions.

Cette activité renforce l'argumentation et les compétences de production orale des apprenants.

3.7. « Nomou eisphora » ou législation

C'est l'exercice final des *Progymnasmata* où les apprenants argumentent contre une loi. (O'Rourke, 1996 :562, 563)

Pour la réalisation de cette activité l'enseignant peut introduire en classe une loi écrite ou non écrite comme problématique. Les apprenants doivent s'exprimer pour ou contre une certaine loi en supportant leur point de vue et en essayant de persuader leur interlocuteur avec des arguments. Le genre textuel de cette activité est le texte argumentatif.

3.7.1. Activité sur une loi non écrite de politesse

L'enseignant pose la loi non écrite simple et invite les apprenants à faire un débat et à argumenter. Les genres textuels de cette activité sont à la fois le texte argumentatif et dialogué.

« *Nous devons être polis avec les autres* »

Support	Textuel, lois écrites ou non écrites.
Consigne	« Nous devons être polis avec les autres » mettez-vous pour ou contre cette loi non écrite et argumentez avec votre camarade.
Typologie de l'activité	« <i>Activité de production orale, monologue suivi, débat et argumentation. Les apprenant échangent des idées liées à la vie quotidienne, font des comparaisons et défendent leurs points de vue en utilisant un langage bien structuré</i> ». (CECRL, 2021 :67)
Public cible	8 apprenants adolescents de niveau B2, dans une école de langues étrangères.
Mode de travail	Travail en tandem (à deux)
Durée de la séance prévue	Mise en place de l'activité : 1 minute Phase préparatoire : 10 min. Argumentation, débat : 40 min. (10 min. pour chacun de 4 paires) Temps estimé : 50 min.

Déroulement de l'activité :

Étape 1 : Sensibilisation et division de la classe en groupes : L'enseignant explique l'activité aux apprenants et divise la classe de 8 apprenants en 4 paires. Il précise que, dans chaque paire, l'un est pour et défend la loi tandis que l'autre est contre et s'y oppose.

Étape 2 : Préparation et collaboration : Les apprenants ont 10 minutes à leur disposition pour se préparer et pour collaborer avec leur interlocuteur. Les idées qu'ils pourraient soutenir concernant la politesse sont les suivantes :

pour	contre
La politesse est un signe d'éducation et de civilisation.	Si quelqu'un est poli, cela signifie qu'il prétend, qu'il ne montre pas sa vraie personnalité et qu'il ment.
Une personne impolie ne sait pas comment se comporter correctement et de cette façon elle s'isole par les autres à cause de son mauvais comportement.	Quand une personne ne se comporte pas comme elle veut, elle perd sa liberté et elle se sent de la pression, un sentiment désagréable.
Un geste ou quelques paroles de politesse peuvent améliorer l'humeur de la personne devant nous qui peut être passer une mauvaise journée.	Nous vivons dans un monde libre où rien ni personne ne peut définir notre comportement.

Étape 3 : Argumentation et débat : Les apprenants se mettent à argumenter devant la classe. Leurs camarades qui les observent disent selon leur opinion et en se justifiant qui est le vainqueur, c'est-à-dire qui a utilisé les arguments les plus forts, les plus persuasifs.

Tâche finale : Débat entre deux interlocuteurs qui défendent des idées et des points de vue opposés.

Il s'agit d'une activité qui vise à renforcer de l'argumentation des apprenants, qui sont censés à élaborer des arguments pour se positionner en faveur d'un point de vue auquel peut-être ils sont opposés dans leur vie réelle.

3.7.2. Argumentation sur diverses lois non écrites

À la suite de l'activité précédente centrée sur la loi non écrite de politesse, l'enseignant distribue à chaque paire une loi non écrite différente sur laquelle ils doivent débattre. Les genres textuels de cette activité sont à la fois le texte argumentatif et dialogué.

Chaque paire est appelée à argumenter sur l'une parmi les lois écrites ou non écrites suivantes :

Παίρε 1	« Nous devons s'habiller de manière appropriée selon l'occasion ou le lieu où nous nous trouvons ».
Παίρε 2	« Nous devons respecter les heures de silence et ne pas déranger nos voisins »
Παίρε 3	« Nous devons être gentils et ne pas poser de questions personnelles à quelqu'un »
Παίρε 4	« Nous devons respecter les personnes âgées »

Support	Textuel, lois écrites ou non écrites.
Consigne	Mettez-vous pour ou contre cette loi écrite ou non écrite (voir plus haut dans le texte) et argumentez avec votre camarade.
Typologie de l'activité	« <i>Activité de production orale, monologue suivi, débat et argumentation. Les apprenant échangent des idées liées à la vie quotidienne, font des comparaisons et défendent leurs points de vue en utilisant un langage bien structuré</i> ». (CECRL, 2021 :67)
Public cible	8 apprenants adolescents de niveau B2, dans une école de langues étrangères.
Mode de travail	Travail en tandem (à deux)
Durée de la séance prévue	Mise en place de l'activité : 1 minute Phase préparatoire : 10 min. Argumentation, débat : 40 min. (10 min. pour chacun de 4 paires) Temps estimé : 50 min.

Déroulement de l'activité :

L'enseignant suivra les mêmes étapes que dans l'activité précédente.

Étape 1 : Sensibilisation et diffusion : L'enseignant présente l'activité et divise la classe de 8 apprenants en 4 paires. Il précise que, dans chaque paire, l'un est pour et défend la loi tandis que l'autre est contre et s'y oppose.

Étape 2 : Préparation et collaboration : Les apprenants ont 10 minutes à leur disposition pour se préparer et pour collaborer avec leur interlocuteur.

Étape 3 : Débat, argumentation et discussion : Les apprenants se mettent à argumenter devant la classe. Leurs camarades qui les observent disent selon leur opinion et en se justifiant qui est le vainqueur, c'est-à-dire qui a utilisé les arguments les plus persuasifs.

Tâche finale : Débat entre deux interlocuteurs qui défendent des idées et des points de vue opposés.

Comme nous avons mentionné plus haut dans le texte, il s'agit d'une activité qui vise au renforcement de l'argumentation des apprenants, qui sont appelés à trouver des arguments en faveur d'un point de vue auquel peut-être ils sont opposés dans leur vie réelle.

4. Activités pédagogiques conçues pour des apprenants de niveau C1

4.1. « Anaskeue » ou réfutation et « Kataskeue » ou confirmation

4.1.1. « Anaskeue » ou réfutation

Cet exercice constitue la réfutation d'un récit et il est lié à l'argumentation. (O'Rourke, 1996 :562, 563)

4.1.2. « Kataskeue » ou confirmation

Confirmation de l'exercice précédent lié à l'argumentation qui implique de prouver un récit. (O'Rourke, 1996 :562, 563)

Pour l'application de ces deux exercices, l'enseignant fera référence à l'art et la philosophie par l'utilisation de l'œuvre suivante. Les genres textuels de cette activité sont à la fois le texte argumentatif et dialogué.



Image 4 (Pinterest, s.d)

Il s'agit d'une œuvre de René Magritte, un peintre surréaliste, réalisée en 1964. Magritte voulait explorer le sujet de la représentation de la réalité. Par cette image d'une pomme accompagnée de l'inscription « Ceci n'est pas une pomme » il examine la manière dont nous interprétons le monde autour de nous. L'œuvre en question vise à inciter le spectateur à réfléchir sur la nature de la perception de la vérité. (Magritte.com, s.d.)

L'enseignant divise la classe en deux groupes appelés à argumenter oralement sur l'analyse de l'œuvre en question. Le groupe 1 réfutera l'idée de Magritte en soutenant qu'il s'agit d'une vraie pomme et le groupe 2 confirmera qu'il s'agit de la représentation d'une pomme et celle-ci n'est pas vraie. Cette activité requiert un niveau avancé, étant donné qu'elle est liée à la philosophie.

Support	Visuel, œuvre artistique.
---------	---------------------------

Consigne	<p>Groupe 1 : Observez la présente image et argumentez contre le message de Magritte.</p> <p>Groupe 2 : Observez la présente image et argumentez en faveur du message de Magritte.</p>
Typologie de l'activité	« <i>Activité de production orale, monologue suivi, débat et argumentation. Les apprenant échangent des idées liées à la vie quotidienne, font des comparaisons et défendent leurs points de vue en utilisant un langage bien structuré</i> ». (CECRL, 2021 :67)
Public cible	Classe de 8 apprenants, grands adolescents de niveau C1, dans une école de langues.
Objectifs linguistiques	« <i>Les apprenants de niveau C1 peuvent suivre une intervention sur de sujets abstraits ou complexes même hors leur domaine mais ils peuvent avoir besoin de faire confirmer quelques éléments, notamment si le sujet n'est pas familier. Ils peuvent aussi reconnaître une vaste gamme d'expressions idiomatiques, de tournures et des changements de registre. Ils peuvent également suivre une intervention même si elle n'est pas structurée clairement et la relation entre les idées est implicite et pas explicitement indiquée</i> ». (CECR, 2020F :57)
Mode de travail	En groupes, production orale.
Durée de la séance prévue	<p>Présentation du sujet : 5 min.</p> <p>Discussion en classe et élaboration des idées : 20 min.</p> <p>Phase préparatoire : 5 min.</p> <p>Débat : 15 min.</p>

	Temps estimé: 45 min.
Compétences à développer	<p>« <i>Compétences communicatives générales : savoir, culture générale et connaissance du monde liée à l'expérience de l'apprenant. (CECRL, 2001 :82) Savoir-être : Les apprenants sont appelés à mettre en valeur leurs croyances philosophiques</i> ». (CECRL, 2001 :84)</p> <p>« <i>Savoir-apprendre : L'observation d'une œuvre artistique par l'analyse de son aspect philosophique. Participation et intégration de cette perception ainsi que cet aspect différent de l'œuvre artistique dans l'apprentissage</i> ». (CECRL, 2001 :85)</p> <p>« <i>Compétences communicatives langagières, compétences linguistiques, étendue linguistique générale. Les apprenants de niveau C1 peuvent choisir la formulation convenable dans un vocabulaire étendu pour l'expression de ce qu'ils veulent dire</i> ». (CECRL, 2001 :87) « <i>Possession d'une bonne maîtrise d'un vocabulaire vaste. Absence de difficulté dans la compréhension des expressions idiomatiques</i> ». (CECRL, 2001 :88)</p> <p>« <i>Compétence grammaticale : Capacité de maintien d'un haut degré de clarté</i> ». (CECRL, 2001 :90)</p> <p>« <i>Compétence pragmatique : Développent des compétences discursives, fonctionnelles et de conception schématique. Capacité d'organiser leur discours</i> » (CECRL, 2001 :96) « <i>et adaptation aux changements du sujet, du discours selon la situation ou l'interlocuteur par le choix des expressions convenables et par l'application des fonctions discursives adéquates. Réalisation de descriptions complexes pour venir à une conclusion appropriée</i> » (CECRL, 2001 :97) « <i>et de productions de textes claires, cohérents et bien organisés</i> ». (CECRL, 2001 :98)</p>

	<p>« Compétence fonctionnelle : l'utilisation du discours oral est promue avec la macro-fonction de la démonstration, l'argumentation et la persuasion ». (CECRL, 2001 :98)</p> <p>« Schémas d'interaction des compétences fonctionnelles : Communication interactive ». (CECRL, 2001 :98) « Les apprenants de niveau C1 peuvent s'exprimer aisément, spontanément et avec fluidité ». (CECRL, 2001 :100) « ils peuvent désigner précisément des opinions et des déclarations en termes de clarté et d'incertitude ». (CECRL, 2001 :101)</p>
--	--

Déroulement de l'activité :

Étape 1 : Sensibilisation et présentation : L'enseignant introduit le sujet en classe par une présentation brève du peintre.

Étape 2 : Division de la classe en groupes et interrogation : L'enseignant divise la classe de 8 apprenants en 2 groupes de 4 personnes. Par la suite, il affiche l'œuvre de Magritte au tableau et il demande aux apprenants de quoi il s'agit.

Étape 3 : Discussion en classe, consignation des idées : La discussion est animée et toute la classe participe afin de trouver des idées en faveur (pour) ou en opposition (contre) au message de Magritte (confirmer ou réfuter respectivement). L'enseignant note les idées au tableau et les apprenants copient. Les arguments suivants peuvent être utilisés pour la réalisation de cette activité :

Pour (confirmation)	Contre (réfutation)
L'illustration d'une pomme ce n'est pas la pomme elle-même. Nous ne pouvons pas la tenir, ni la sentir, ni la manger.	L'œuvre illustre une pomme assez réaliste, avec des couleurs du vrai fruit qui ressemble à une photo.

Il est facile d'associer l'image de la pomme avec les mots, ce qui souligne la puissance du langage.	Le peintre utilise l'ironie pour troubler le spectateur.
L'utilisation de l'ironie et l'absurdité constituent une forme d'expression artistique.	Sans aucun doute, ce que nous regardons est une pomme, parce que ce n'est pas un autre fruit ni une autre chose.

Étape 4 : Argumentation et débat : Après une préparation de 5 minutes un débat est animé entre les deux groupes.

Tâche finale : Débat entre deux groupes qui défendent des idées et des points de vue opposés où l'accent est mis sur la dimension philosophique d'une œuvre artistique. Les apprenants sont appelés à argumenter pour ou contre le message que l'artiste veut suggérer.

Résultats de la recherche

Suite à cette recherche nous avons constaté que les exercices qui s'appuient sur les *Progymnasmata* favorisent l'expression écrite et orale. Dans le cadre de ce travail l'accent est mis sur l'impact des *Progymnasmata* rhétoriques quant à l'acquisition des compétences orales et écrites chez les apprenants du FLE. L'intégration de ces quatorze activités, issues de la tradition antique, a eu pour objectif de favoriser l'expression écrite et orale en classe du FLE et de renforcer l'apprentissage ainsi que l'approfondissement de la langue cible. De plus, ces activités contribuent à la maîtrise de l'art de la rhétorique tout en développant les compétences argumentatives des apprenants. Enfin cette étude démontre l'utilité des *Progymnasmata* dans un cadre éducatif contemporain et dans l'enseignement des langues étrangères.

À travers la proposition des activités basées sur les *Progymnasmata*, nous nous sommes rendus compte qu'un niveau plutôt intermédiaire (B1, B2) et avancé (C1) est requis. Si nous essayons de traiter des sujets simples d'un vocabulaire élémentaire, il sera possible que nous adaptions les activités même au niveau A2.

Les activités pédagogiques à l'issue de *Progymnasmata*, proposées pour le niveau A2 sont les suivantes :

- ✓ la fable (mythos ou fable) sous forme de résumé pour la conte du « Petit Chaperon Rouge » où à l'aide des questions les apprenants présentent le conte avec leurs propres mots.
- ✓ La description (ekphrasis-description) où les apprenants sont censés faire des descriptions vivantes simples, avec le vocabulaire qui correspond et en improvisant, comme dans le théâtre.

Pour le niveau B1 les activités suivantes sont proposées :

- ✓ La narration (diegema-narration) où les apprenants sont invités à décrire une photo. Cette activité fait partie des examens oraux de niveau intermédiaire.
- ✓ L'évidence (évidence-koinos topos) où les apprenants argumentent sur un problème de l'actualité lié à l'environnement.
- ✓ La personnification (prosopopoeia, personnification/éthopée) à partir d'un conte présenté sous forme de dessin animé.

Pour le niveau B2 les activités suivantes sont proposées :

- ✓ L'anecdote (chreia-anecdote) où les apprenants sont appelés à expliquer une déclaration fameuse tirée de l'œuvre littéraire « Le Petit Prince ».
- ✓ Une deuxième activité pour l'anecdote (chreia-anecdote) où les apprenants se mettent à la rédaction d'un article sur le sujet de la musique en s'inspirant des déclarations des personnages fameux sur la musique.
- ✓ Le proverbe (gnome-proverbe) où les apprenants exploiteront des proverbes pour la rédaction de leur propre histoire fictive.
- ✓ L' éloge (enkomion-éloge), l'invective (psogos-invenctive) et la comparaison (synkrisis-comparaison) où les apprenants trouvent les vertus et les défauts d'une personne, d'une notion, ou d'un objet et par la suite, ils font une comparaison.
- ✓ La personnification (prosopopoeia-personnification-éthopée) à partir d'un texte littéraire, activité qui introduit la mise en scène en classe.
- ✓ L'argumentation (thesis-argument) qui demande aux apprenants d'examiner un sujet spécifique.
- ✓ La législation (nomou eisphora-législation) qui constitue une activité d'argumentation sur une loi écrite ou non écrite.

Pour le niveau C1 nous avons proposé la réfutation (anaskeue-réfutation) et la confirmation (kataskeue-confirmation), discussion argumentée sur la dimension philosophique d'une œuvre artistique.

Nous pourrions dire que l'ensemble des activités de *Progymnasmata* sont applicables à tous les niveaux, mais l'application dépend du support proposé et du vocabulaire requis, éléments qui déterminent le niveau de difficulté. Les sujets peuvent être divers et liés à la vie quotidienne, la culture, la littérature, l'art, la technologie ou même la philosophie.

Conclusion Finale

Dans ce mémoire nous avons examiné l'application des *Progymnasmata* rhétoriques et leur contribution à la maîtrise procédurale de la technique de la rhétorique au développement des compétences d'expression orale et écrite chez les apprenants du FLE. Les quatorze exercices préparatoires des *Progymnasmata* visent à initier les apprenants aux

principes fondamentaux de la rhétorique, à renforcer leurs aptitudes argumentatives et à maîtriser l'art oratoire.

Notre objectif a été de mettre en relation les *Progymnasmata* et les activités d'écriture créative. La problématique principale concernait la possibilité d'adaptation de ce genre d'activités en classe du FLE adaptées au niveau d'apprentissage. Nous avons examiné en profondeur l'intégration de la rhétorique en classe de FLE et nous avons évalué son impact sur le développement de l'expression orale et écrite ainsi que sur les compétences argumentatives des apprenants des différents niveaux. Les résultats obtenus confirment que l'apport de la rhétorique contribue à l'amélioration de la structuration du discours, de l'argumentation et de la persuasion.

En conclusion nous pouvons dire que l'application des *Progymnasmata* en classe du FLE favorise le développement des compétences écrites et orales des apprenants. Ces activités encouragent la pratique de la rhétorique, renforcent l'argumentation et peuvent être adaptées chaque fois au niveau des apprenants. Bien que la rhétorique soit ancrée dans la tradition antique, elle peut être appliquée dans des contextes pédagogiques contemporaines en fournissant aux apprenants des outils indispensables pour l'expression et surtout pour l'argumentation. La créativité dans l'apprentissage favorise l'efficacité de la parole et l'art de la rhétorique.

Références bibliographiques françaises :

- Basanj, D., & Shobeiry, L. (2011). Le texte argumentatif et la typologie de textes. *Plume, Revue semestrielle de l'Association Iranienne de Langue et Littérature Françaises*, 7(14), 45-65.
- Biagioli, N. (2020). Écritures créatives. In N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M. Fourtanier, & J.-F. Massol (Eds.), *Écrire pour inventer* (pp. 292-296). Champion. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03118751>
- Dubois, A. L. (2017). Favoriser l'expression orale en classe de Français Langue Étrangère: des modalités aux activités. *Synergies France*, 11.
- Hadjadj, S. (s.d.). Aristote - La Rhétorique. *Academia.edu* Récupéré de : https://www.academia.edu/21073055/Aristote_La_rhetorique?source=swp_share
- Hidden, M.O. (2014). *Pratiques d'écriture – Apprendre à rédiger en langue étrangère*. Hachette FLE.
- Istasse, N. (2017). Pour une contribution à l'histoire de l'enseignement du latin à la Renaissance: *les Progymnasmata primorum Navarriensis collegii grammaticorum Joannis Ravisii Textoris discipulorum* (manuscrit, 1516).
- Katsantoni M. (2012) Techniques d'écriture fantastique - L'écriture du fantastique, *Contact, Revue Trimestrielle d'Information, d'Analyse et de Recherche*, 58, 50-56 .
- Katsantoni, M. (2014). Adapter, imiter, parodier ou pasticher? Les activités de réécriture littéraire: un défi pédagogique efficace en classe du FLE. In *Imitation et simulacre dans l'espace francophone* (pp. 183-207). Departamento de Filología Francesa y Alemana.
- Meyer, M. (2020). *La rhétorique*. Que sais-je.
- Motulsky-Falardeau, A. (2018). *La rhétorique aujourd'hui- Format de poche*. Presses de l'Université Laval.
- Perdriault, M. (2012). Accéder à la littérature par l'écriture créative. *Le français aujourd'hui*, 2, 81-92.
- Yetiş, V. A. (2012). La production orale en langue étrangère : Vaincre l'anxiété.

Références bibliographiques étrangères :

- Cragan, J. F. (1974). *Rhetorical Strategy: A Dramatistic Interpretation*.
- Fleming, J. D. (2003). The very idea of progymnasmata. *Rhetoric Review*, 22 (2), 105-120.
- O' Rourke, S. P. (1996). *Progymnasmata*. Dans T. Enos (Éd.), *Encyclopedia of Rhetoric and Composition :Communication from ancient times to the information age*. (pp.562-563).
- Vanasse, G. G., & Gaudreault, M. N. (2004). Écriture créative et plaisir d'apprendre. *Didáctica (Lengua y Literatura, 16)*, 235-250.
- Καρακίτσιος, Α. (2012). Δημιουργική Γραφή: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της Ρητορικής. *KEIMENA για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας*.

Supports utilisés dans la partie pratique :

- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Conseil de l'Europe. (2020). *Volume complémentaire du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) : Apprentissage, enseignement, évaluation*. Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/cccr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- Conseil de l'Europe (2021). *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*: <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270>.
- Espace Français (2020, 19 juin) *15 citations choisies sur la musique*. Youtube. Récupéré de https://www.youtube.com/watch?v=LzcPsQb1ejY&ab_channel=EspaceFrancais.
- Hutton, M. (2023, juillet) *Technologies :quels sont les enjeux de l'intelligence artificielle ?* TV5MONDE. Récupéré le 19 juin 2024 :

- [https://information.tv5monde.com/science/technologies-quels-sont-les-enjeux-de-lintelligence-artificielle-2653211?xtor=SEC-7-GOO-\[INFO_SE\]-\[119843614474\]-S-\[\]&gad_source=1&gclid=CjwKCAjwg8qzBhAoEiwAWagLrLEuxtE-GH7ES8SIF2VvOFnxMLx747sa2L5yTIL85-vLQbnSwCyb-BoC7 MQAvD BwE](https://information.tv5monde.com/science/technologies-quels-sont-les-enjeux-de-lintelligence-artificielle-2653211?xtor=SEC-7-GOO-[INFO_SE]-[119843614474]-S-[]&gad_source=1&gclid=CjwKCAjwg8qzBhAoEiwAWagLrLEuxtE-GH7ES8SIF2VvOFnxMLx747sa2L5yTIL85-vLQbnSwCyb-BoC7 MQAvD BwE)
- Le Nouvel Obs. (2015, 25 juin) *4 min. pour tout comprendre sur le changement climatique.* YouTube. Récupéré de https://www.youtube.com/watch?v=t9f39nukKBY&ab_channel=LeNouvelObs
 - LesP'titsz'Amis. (2014, 5 septembre). *"Le Petit Chaperon Rouge", Conte pour enfants,* Les P'tits z'Amis [Vidéo]. YouTube. Récupéré de https://www.youtube.com/watch?v=o9OsRljQSbw&ab_channel=LesP%27titsz%27Amis.
 - Magritte.com (s.d.). Récupéré de <https://magritte.com/produit/poster-cecili-nest-pas-une-pomme/>
 - Michel Plasson (2015, Mars) *Carmen, WD 31, Act 1 : Habanera. "L'amour est un oiseau rebelle" (Carmen, Chœur).* YouTube. Récupéré de https://www.youtube.com/watch?v=iqlUlr2yzY8&ab_channel=CordlessMusic
 - Pinterest (s.d.). Récupéré de <https://gr.pinterest.com/pin/863917141024044357/>
 - Sarraute, N. (2004) *Enfance.* Folioplus classiques (éditions Gallimard 1983).
 - Saint-Exupéry, A. de. (1946). *Le Petit Prince.* Gallimard Jeunesse.
 - 123RF. (s.d.). *Group of hikers walking in the nature, friends taking an excursion on a mountain, walking in a row* [Photo]. 123RF. Récupéré de https://www.123rf.com/photo_54806140_group-of-hikers-walking-in-the-nature-friends-taking-an-excursion-on-a-mountain-walking-in-a-row.html

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.