

Faire progresser l'oral dans l'enseignement du français aux lycées bavarois :

Proposition d'un cycle d'enseignement portant sur la médiation orale

Schriftliche Hausarbeit gem. § 30 der LPO I

eingereicht bei

Prof. Dr. Christine Michler
Didaktik der Romanischen Sprachen und Literaturen

Fakultät Geistes- und Kulturwissenschaften
Otto-Friedrich-Universität Bamberg

von

Andreas Heindl
Pestalozzistr. 9E, Nr. 5314
96052 Bamberg
Matrikelnummer: 1447136

Lehramt an Gymnasien
Französisch, Englisch, Spanisch
9. Fachsemester

eingereicht am
11. März 2009
im Wintersemester 2008/09

TABLE DE MATIÈRES

1. Introduction	4
2. L'expression orale dans le contexte européen et allemand : les acteurs institutionnels	5
2.1. Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)	6
2.2. Les Bildungsstandards	8
2.3. Le programme scolaire pour les langues modernes aux lycées bavarois	9
3. Situation et communication	11
4. La « compétence interculturelle de communication et d'opération »	12
5. Les niveaux de la compétence de communication.....	15
6. La médiation orale, un des types de discours	16
7. De quoi l'expression orale est-elle composée ?	18
7.1. Les serviteurs langagiers de l'expression orale et leur didactique respective ..	18
7.1.1. Le lexique.....	18
7.1.2. La grammaire.....	20
7.1.3. La phonétique : prononciation et intonation	22
7.2. D'autres éléments de communication langagière ayant un lien avec l'oral	23
7.2.1. Les activités de réception	23
7.2.2. Les stratégies de discours.....	24
8. La nouvelle culture d'enseignement	27
9. La didactique de l'oral.....	28
9.1. Les activités de production orale	29
9.1.1. Les caractéristiques des activités communicatives	29
9.1.2. Les fonctions d'une activité de production orale	30
9.1.3. Les paramètres d'une activité de production orale	30
9.1.4. Digression : le jeu de rôle et la simulation globale.....	31
9.2. Les documents authentiques	33
9.3. Le français comme langue de classe	33
9.4. La répartition des contenus thématiques et progression	34
9.5. Le traitement de l'erreur	35

10. Evaluation de la communication dans la nouvelle culture d'enseignement.	37
10.1. Les critères de qualité de l'évaluation.....	37
10.2. Les grilles d'évaluation	38
10.3. L'élaboration démocratique des critères d'évaluation	38
10.4. L'autoévaluation des élèves	39
11. Proposition d'un cycle d'enseignement de la médiation orale.....	40
11.1. Approche retenue.....	40
11.2. Evaluation	42
11.3. Plan du cycle	43
Leçon 1 : Présentation du cycle.....	45
Leçon 2 : A l'Office de Tourisme.....	47
Leçon 3 : A la gare.....	49
Leçon 4 : Feedback et choix de critères d'évaluation	50
Leçon 5 : A l'Office de Tourisme.....	52
Leçon 6 : A la gare.....	53
Leçon 7 : Au Grand Théâtre.....	54
Leçon 8 : Pause-grammaire	55
Séances d'évaluation.....	56
Leçon 9 : Remédiation	57
12. Résumé.....	58
Bibliographie	59
Erklärung	62
Appendice	63
Leçon 1.....	63
Leçon 2.....	68
Leçon 3.....	70
Leçon 4.....	73
Leçon 5.....	76
Leçon 6.....	78
Leçon 7.....	81
Leçon 8.....	83
Séances d'évaluation.....	85

1. Introduction

De nos jours, l'enseignement des langues étrangères en général et du français en particulier est considéré insuffisant par rapport aux exigences de la globalisation et de l'europanisation ; plutôt, il doit suffire au test de l'usage dans de multiples contextes. La coopération internationale repose essentiellement sur la compétence communicative – souvent orale – des individus dans les institutions officielles ou les entreprises. Ainsi, la didactique du français langue étrangère a connu un changement décisif en faveur d'une plus grande valorisation de la langue parlée.

Dans les pays de l'Union européenne comme l'Allemagne, le *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)* représente la figure de proue des récents efforts politiques en vue d'une meilleure concertation de la didactique des langues modernes. Il s'appuie sur la recherche en matière de *compétence de communication* dont le chemin a été frayé au début des années 1990 par le sociolinguiste Dell Hymes qui avait, pour la première fois, mis l'accent sur les compétences des locuteurs et non sur leur simple savoir grammatical. Il est alors peu surprenant que les activités langagières, en mettant en œuvre ces dites compétences, soient aujourd'hui censées former l'échine de l'enseignement du français aux lycées bavarois.

Cependant, l'approche communicative n'est rien de nouveau : elle trouve ses racines dans l'élargissement de l'Union européenne des années 1970 et 1980, qui avait conduit le Conseil de l'Europe à établir un *niveau-seuil* pour le français langue étrangère.

Considérant les écarts parfois assez grands entre les exigences didactiques et la pratique dans la salle de classe, nous nous demandons comment on peut faire progresser l'oral dans l'enseignement du français. Cela présuppose un examen exact de son cadre institutionnel, à savoir du *programme scolaire pour les langues modernes aux lycées bavarois* et ses fondations, les *Bildungsstandards* et le *CECR*. Ensuite, nous analyserons le concept de *compétence de communication*

et son adaptation scolaire avant de cerner les composantes langagières de l'expression orale.

Au niveau de la didactique de l'oral, la nouvelle culture d'enseignement a ces dernières années été le moteur de renouvellement de l'enseignement du français ainsi que des langues étrangères en général. Les propositions des chercheurs ont notamment changé l'estimation des erreurs des apprenants et la pratique de l'évaluation de l'oral. Par rapport aux innombrables activités communicatives, nous cherchons à en proposer des catégories de classification permettant à l'enseignant de vérifier la qualité d'un exercice oral et, éventuellement, de le modifier.

Finalement, les constats théoriques seront utilisés pour établir un cycle d'enseignement visant la médiation orale en troisième des lycées bavarois. Dans le contexte européen, nous jugeons important de promouvoir cette pratique, étant donné qu'il y a toujours plus de rencontres professionnelles et personnelles parmi des personnes n'ayant aucune langue en commun. Le cycle d'enseignement proposé essaiera donc de démontrer quelques réalisations possibles d'une didactique de la médiation orale.

2. L'expression orale dans le contexte européen et allemand : les acteurs institutionnels

Tout enseignement scolaire en Allemagne est sujet aux programmes scolaires conçus par les Länder. Outre les programmes scolaires réguliers, la conférence permanente des ministres de l'éducation et des affaires culturelles des Länder allemands a instauré en 2003 des *Bildungsstandards* nationaux en vue de déterminer les compétences dont les étudiants doivent disposer à l'issue de la troisième. Lesdits *Bildungsstandards*, valables pour les matières *allemand*, *mathématiques* et la première langue étrangère (en général soit *l'anglais* soit *le français*), sont entrés en vigueur lors de l'année scolaire 2004/2005. En ce qui concerne l'enseignement des langues modernes, les programmes scolaires ainsi

que les *Bildungsstandards* se conforment au *CECR*, issu en 2001 par le *Conseil de l'Europe*.

2.1. Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)

Le *CECR* offre un cadre commun de référence pour la description du niveau de compétence de l'apprenant d'une langue étrangère. Cette offre s'inscrit dans une politique linguistique du Conseil de l'Europe visant à rendre comparable l'enseignement des langues en Europe et à faciliter la mobilité personnelle ainsi que professionnelle au sein de l'Europe (cf. Conseil de l'Europe 2005, 9).

En tant qu'outil descriptif, le *CECR* souligne toute une gamme de facteurs liés à l'usage d'une langue :

Ce chapitre [2] se fonde sur une analyse de l'usage de la langue en termes de **stratégies** utilisées par les apprenants pour mettre en œuvre **les compétences générales et communicatives** afin de mener à bien les **activités** et les **opérations** que supposent la **production** et la **réception** de textes qui traitent de **thèmes** donnés, ce qui leur rend possible l'accomplissement des **tâches** auxquelles ils se trouvent confrontés avec **les conditions et les contraintes de situations** qui surviennent dans les domaines variés de la vie sociale. Les termes en caractères gras indiquent les paramètres de description de l'utilisation de la langue et de la capacité de l'utilisateur/apprenant à l'utiliser.

(Conseil de l'Europe 2005, 7)

Dans la suite, le *CECR* précise chacun des paramètres en gras (cf. Conseil de l'Europe 2005, 82ff) : les compétences de l'individu comprennent tant les compétences générales individuelles (les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être et les savoir-apprendre) que la compétence à communiquer langagièrement (compétences linguistique, sociolinguistique et pragmatique).

Les activités productives et réceptives de communication langagière se laissent résumer en tant que « **parler, écrire, écouter ou lire un texte** » (Conseil de l'Europe 2005, 48) ainsi que la « **médiation** » (*ibid.*, 48). Dans cette classification, *parler* correspond à *expression orale* ou alors *production orale* – la compétence partielle sur laquelle repose notre mémoire. Cette faculté est présentée isolée, pourtant elle recourt sans cesse à chacun des autres domaines langagiers.

Afin de mieux percevoir l'étendue du champ *parler*, le tableau suivant résume les sous-compétences linguistiques orales d'un locuteur d'une langue d'après le *CECR* (cf. Morrow 2004, 9 et cf. Conseil de l'Europe 2005, 48, 60f et 71), bien qu'il doit être remarqué que de multiples ajouts à ce tableau soient possibles :

Activités orales de communication langagière		
Production orale	Interaction orale	Médiation orale
Faire des annonces publiques (renseignements, instructions)	Echanges courants	Interprétation simultanée (congrès, réunions, conférences)
Exposés (discours dans des réunions publiques, conférences à l'université, sermons, spectacles, commentaires sportifs)	Conversation courante	Interprétation différée ou consécutive (discours d'accueil, visites guidées)
Faire un exposé en suivant des notes ou commenter des données visuelles (diagrammes, dessins, tableaux)	Discussions informelles (entre amis)	Interprétation non formelle (pour amis, famille, clients, visiteurs étrangers, locuteurs natifs à l'étranger, situations de négociation et situations mondaines, pancartes, menus, affichettes)
Jouer un rôle qui a été répété	Discussions et réunions formelles	
Parler spontanément	Débat	
Chanter	Interview : interviewer et être interviewé	
Lire un texte écrit à haute voix	Négociation	
Monologue suivi : décrire l'expérience	Planification conjointe	
Monologue suivi : argumenter (p. ex. lors d'un débat)	Coopération en vue d'un objectif	
	Obtenir des biens et des services	
	Echange d'informations	

En résumé, le découpage de la compétence langagière tel qu'il est effectué par le *CECR* représente une définition fort exigeante de la compétence communicative et, par conséquent, un défi lancé à l'enseignement du français (cf. Tesch 2008, 30). En même temps, il témoigne de la complexité du champ étudié et met en valeur à quel point les compétences communicatives – y compris celles de réception, interaction écrite, production écrite et médiation écrite – sont entrelacées les unes avec les autres. L'étude et l'enseignement de l'expression orale doivent donc en tenir compte.

2.2. Les *Bildungsstandards*

Les *Bildungsstandards* se réfèrent aux niveaux de compétence tels que définis par le *CECR* afin de déterminer les objectifs éducatifs de l'enseignement en première langue étrangère aux écoles allemandes (cf. KMK 2004, 6). Selon les *Bildungsstandards*, la compétence langagière est composée de trois éléments : *les compétences communicatives fonctionnelles, les compétences interculturelles et les compétences méthodologiques.*

Quant à l'expression orale, elle fait partie des compétences communicatives fonctionnelles et repose sur la maîtrise adéquate des moyens langagiers suivants : le lexique, la grammaire, la prononciation, l'intonation et l'orthographe (cf. KMK 2004, 8). A propos des compétences communicatives fonctionnelles, les étudiants sont censés présenter le niveau de compétence B1 à la fin de la troisième.

En outre, les *Bildungsstandards* formulent trois composantes de l'expression orale : la *participation à des conversations, le monologue et la médiation* (cf. KMK 2004, 13f). Celles-ci relèvent des catégories suivantes du *CECR*, présentées avec les échelles de compétence correspondantes (cf. Conseil de l'Europe 2005, 49f) :

Production orale

Dans les **activités de production orale (parler)** l'utilisateur de la langue produit un texte ou énoncé oral qui est reçu par un ou plusieurs auditeurs.

(Conseil de l'Europe 2005, 48)

Production orale générale	
B1	Peut assez aisément mener à bien une description directe et non compliquée de sujets variés dans son domaine en la présentant comme une succession linéaire de points.

(Conseil de l'Europe 2005, 49)

Interaction orale

Dans les activités interactives, l'utilisateur de la langue joue alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur ou destinataire avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération.

(Conseil de l'Europe 2005, 60)

Interaction orale générale	
B1	Peut communiquer avec une certaine assurance sur des sujets familiers habituels ou non en relation avec ses intérêts et son domaine professionnel. Peut échanger, vérifier et confirmer des informations, faire face à des situations moins courantes et expliquer pourquoi il y a une difficulté. Peut exprimer sa pensée sur un sujet abstrait ou culturel comme un film, des livres, de la musique, etc. Peut exploiter avec souplesse une gamme étendue de langue simple pour faire face à la plupart des situations susceptibles de se produire au cours d'un voyage. Peut aborder sans préparation une conversation sur un sujet familier, exprimer des opinions personnelles et échanger de l'information sur des sujets familiers, d'intérêt personnel ou pertinents pour la vie quotidienne (par exemple, la famille, les loisirs, le travail, les voyages et les faits divers).

(Conseil de l'Europe 2005, 61)

Malheureusement, le *CECR* ne fournit point d'échelles pour illustrer les niveaux de compétence en médiation orale générale. Nous allons pourtant voir plus tard que les *Bildungsstandards* ont reconnu ce déficit et le comblent en définissant clairement les compétences des élèves allemands en troisième classe.

2.3. Le programme scolaire pour les langues modernes aux lycées bavarois

Les Länder allemands se sont obligés à incorporer les *Bildungsstandards* dans leurs programmes scolaires (cf. KMK 2004, 4). En effet, du niveau de la description des objectifs éducatifs relative aux compétences langagières, le *programme scolaire pour les langues modernes aux lycées bavarois* a adopté les

critères du *CECR* tout en tenant compte des *Bildungsstandards*.¹ Cela devient particulièrement visible dans les formulations du *programme scolaire* qui expriment une plus grande valorisation de la communication active dans de diverses situations par rapport à la seule connaissance des moyens langagiers (cf. SSB 2008, *Fachprofil Moderne Fremdsprachen*).

Lesdites situations peuvent supposer une médiation orale. L'entrée de cette pratique dans le *programme scolaire* témoigne directement de la nouvelle valeur que l'on confère aujourd'hui à la langue parlée (cf. Krechel 2007, 140). Il reste à espérer que ce développement mènera à un « backwash effect » (Morrow 2004, 48) qui rende l'apprentissage scolaire du français plus efficace à travers de nouveaux modes d'évaluation.

En ce qui concerne l'**objectif global** de l'enseignement des langues modernes aux lycées bavarois, le *programme scolaire* le définit comme « compétence interculturelle de communication et d'opération » (cf. SSB 2008, *Fachprofil Moderne Fremdsprachen*).

¹ Il faut toutefois noter les problèmes d'harmonisation entre le *CECR* et les curricula scolaires. Keddle (cf. Morrow 2004, 48f) critique à juste titre qu'il devrait y avoir plus de « guidance » grammaticale au sein du *CECR*. La grammaire et les concepts grammaticaux (p.ex. « le futur » ou « le passé ») en sont complètement absents. Le mérite du *CECR*, notamment la concentration sur les compétences langagières au lieu de la grammaire, se révèle également être un handicap. Ce dernier se manifeste dans la pratique de l'élaboration des programmes scolaires (macro-niveau) et finalement dans la préparation de chaque leçon de langue (micro-niveau). Le *CECR* décrit des compétences, ce qu'un apprenant peut achever avec ses compétences langagières ; il ne décrit ni ne fait référence aux points de grammaire qu'un apprenant a étudiés au fil de sa formation.

3. Situation et communication

Avant d'examiner la compétence interculturelle de communication et d'opération, nous jugeons important d'élucider d'abord le terme clé, à savoir la **communication**. En didactique des langues, *communication* signifie

[...] un échange interactionnel entre au moins deux individus situés socialement, échange qui se réalise au travers de l'utilisation de signes verbaux et non verbaux, chaque individu pouvant être tour à tour (ou exclusivement) soit producteur soit consommateur de messages

(Moirand 1990, 9f).

Tout acte de communication se produit dans une **situation** spécifique. Il existe une multitude de définitions parfois hétérogènes du terme *situation*. Toutefois, on peut retenir deux composantes essentielles de cette notion. D'un côté, une situation est marquée par les « *sujets, interlocuteurs ou participants* » (Moirand 1990, 12). De l'autre côté, elle est délimitée par son cadre physique et spatio-temporel. Il y a pourtant d'innombrables variables de part et d'autre. Le côté *sujets* embrasse âge, sexe, rang, choix de registres, formules de politesse, attitude vis-à-vis de l'interlocuteur, intentions (ordre, prière, avertissement, déclaration...), contenu des messages, présuppositions, connaissances partagées, etc. Le second côté se réfère au lieu, à l'heure de la journée, au bruit, etc. (cf. Moirand 1990, 11f). En outre, toutes ces variables sont sujettes à la subjectivité et l'interprétation individuelle. En résumé, la communication dépend autant des sujets présents que de l'environnement dans lequel ils se retrouvent.

A partir des définitions de la *communication* et de la *situation*, la didactique des langues étrangères cherche à délimiter les compétences et stratégies que les sujets doivent connaître pour que, dans une situation donnée, la communication en langue étrangère soit couronnée de succès.

4. La « compétence interculturelle de communication et d'opération »

La notion *compétence interculturelle de communication et d'opération*, objectif général de l'enseignement des langues modernes aux lycées bavarois, peut être abordée sous trois angles différents : Qu'est-ce la *compétence de communication* ? Qu'est-ce la *compétence interculturelle* ? Et qu'est-ce la *compétence d'opération* ?

Utilisé pour la première fois par Chomsky en 1965, le concept de *compétence* s'est vu élargi et complété par le sociolinguiste Hymes en 1991. Alors que Chomsky voyait la connaissance des règles grammaticales – afin de créer des énoncés corrects – comme seule condition de l'usage correct d'une langue, les linguistes des décennies suivantes se sont rendu compte d'un défaut essentiel de la notion chomskyenne de *compétence* : elle avait laissé de côté le fait que la réalisation des énoncés se fasse dans de différentes situations. Cependant, le contexte d'un énoncé quelconque revendique la connaissance de règles d'emploi qui relèvent de la psychologie, de la société et de la culture.

Par conséquent, la notion chomskyenne de *compétence* a été reformulée en tant que *compétence linguistique* et complétée par une *compétence psycho-socio-culturelle* pour donner naissance à la « **compétence de communication** »² (Moirand 1990, 15). La linguistique a reconnu la complémentarité de la compétence linguistique et de la compétence de communication :

Pour conclure, disons ici qu'on peut difficilement imaginer une compétence de communication s'exerçant sans un minimum de compétence linguistique et qu'à l'inverse, quelqu'un qui produirait et interpréterait des énoncés dans une communauté donnée à partir de sa seule compétence linguistique apparaîtrait comme une sorte de « monstre culturel »

(Moirand 1990, 17).

Dans la suite des recherches, la compétence linguistique a été intégrée dans la **compétence communicative**, dont nous voulons présenter ici les composantes indispensables. Notre proposition s'appuie notamment sur le découpage de la

² Moirand postule même une « pluralité de compétences de communication que l'on maîtrise plus ou moins bien » (1990, 17), voire en langue maternelle.

compétence psycho-socio-culturelle entrepris par Tagliante (cf. 2001, 35f) et les résultats de l'étude profonde rédigé par Moirand (cf. 1990, 20). En outre, nous essaierons d'harmoniser ces données avec la répartition des compétences telles qu'elle est effectuée par le Conseil de l'Europe (cf. 2005, 86ff) :

Les composantes de la compétence communicative	
a)	La <i>composante linguistique</i> comprend les aptitudes de réception (écouter, lire) et de production (parler, écrire) qui reposent sur la connaissance du système de la langue (phonétique, lexicale, grammaire, syntaxe, sémantique, orthographe).
b)	La <i>composante sociolinguistique</i> : « Comme le dit Claude Germain "la forme linguistique doit être adaptée à la situation de communication". [...] Qui parle ? À qui ? Où ? Comment ? Pourquoi et Quand ? » (Tagliante 2001, 36). Cette composante embrasse alors les règles et normes sociales (politesse, sexe, rituels, relations sociales, registres, dialectes et accents). L'évaluation (souvent inconsciente) de l'interlocuteur à travers son message (sociolecte, accent, niveau de compétence, etc.) est fondamentale pour que la communication réussisse (cf. Cuq 2005, 155).
c)	La <i>composante discursive ou énonciative</i> : Quelle est l'intention du locuteur ? Quels types de discours y a-t-il ? Cette partie comprend également la souplesse (c'est-à-dire l'adaptation du message au destinataire), les tours de parole (prendre la parole de façon naturelle et sans rompre avec le déroulement de l'entretien), le développement thématique (savoir conter et décrire), la cohérence et cohésion de l'énoncé, l'aisance à l'oral et la précision du texte.
d)	La <i>composante référentielle</i> représente le degré de connaissance du monde réel, surtout de la culture correspondant à la langue en question.
e)	La <i>composante stratégique</i> : « Il s'agit des stratégies verbales et non verbales utilisées par le locuteur pour compenser une maîtrise imparfaite de la langue ou pour donner plus d'efficacité à son discours » (Tagliante 2001, 36).

La compétence communicative représente alors une faculté humaine qui est la condition indispensable de la communication (cf. Werlen 2007, 15).³ Lors de l'actualisation de cette compétence, toutes les composantes interviennent, « mais à des degrés divers » (Moirand 1990, 20). Afin de combler un éventuel déficit langagier (cf. Thornbury 2006, 35), par exemple de nature lexicale, le locuteur va se servir de certaines « stratégies de discours » (Moirand 1990, 20), appelées « stratégies de coopération » (Conseil de l'Europe 2005, 60) par le CECR.

Pour renouer avec les questions posées au début de ce chapitre, il est devenu apparent – à travers la nature des composantes de la compétence communicative – que les chercheurs de nos jours (cf. Werlen 2007, 15) tendent à incorporer la *compétence interculturelle* et la *compétence d'opération* dans le concept global de *compétence de communication*. Dans ce contexte, Grau/Würffel (cf. Bausch 2003, 314) parlent d'une **compétence communicative dans les situations interculturelles**. De notre point de vue, c'est l'équivalent de la *compétence interculturelle de communication et d'opération* définie par le *programme scolaire* en haut.

Une remarque en liaison à la *compétence interculturelle* : il ne s'agit pas dans l'enseignement du français de transférer autant de savoir cognitif que possible concernant la culture étrangère. Plutôt, il faut que les élèves développent « *cultural awareness* » (Bausch 2003, 142) pour pouvoir maîtriser des obstacles culturels. A cette fin, les étudiants nécessitent des compétences de *savoir*, *savoir-faire*, *savoir-être* et *savoir-apprendre* telles qu'elles sont décrites par le Conseil de l'Europe (cf. 2005, 82ff). Celles-ci vont être formulées comme buts d'apprentissage tantôt cognitifs, tantôt affectifs ou pragmatiques (cf. Bausch 2003, 141f).

³ On invoque parfois le concept de *performance* pour désigner sa réalisation situationnelle (cf. Herbst 1991, 18).

5. Les niveaux de la compétence de communication

Le *CECR* établit six niveaux de compétence de communication pour décrire les aptitudes des apprenants d'une langue étrangère. D'un autre point de vue, les énoncés en langue étrangère peuvent être classifiés selon leur degré de dépendance ou indépendance d'une situation donnée. A l'oral, on peut distinguer quatre niveaux de compétence communicative (cf. Rampillon 1996, 93, 103) : *identification*, *production imitative* (ou *reproduction*), *production non imitative guidée* (ou alors *reconstruction*) et *production autonome* (ou bien *construction*).

A l'échelle de l'*identification*, les apprenants décèlent les sons de la langue avec laquelle il se trouvent confrontés. Plus tard, ils commencent à reproduire des énoncés simples avec les mêmes mots, la même grammaire et la même intonation que l'original; c'est-à-dire qu'ils *imitent* l'original, ils le copient ou reconstruisent. Les étudiants avancent de nouveau lorsqu'ils atteignent l'échelon de la *production non imitative guidée*. Ils savent maintenant former des énoncés partiellement libres à partir d'un sujet donné. Rivers (cf. 1978a, 5 et 16f) évoque les difficultés que les apprenants vont rencontrer en franchissant cette étape de la communication orale. Elle propose alors de doter les étudiants de la compétence langagière tout en leur donnant des possibilités à utiliser la langue correspondante à des fins personnelles.

Plus la compétence de communication se développe, plus les apprenants s'approchent de l'état où ils peuvent prononcer un discours libre, spontané et créatif (*production autonome*). La construction d'énoncés corrects dans tous les sens de la compétence communicative est un processus très exigeant d'intégration et d'harmonisation de ses composantes partielles (cf. Nisubire 2002, 28). Non seulement l'élève doit réaliser sans fautes la compétence linguistique mais aussi faire le bon choix parmi les possibilités sociolinguistique, discursive et stratégique.

La situation d'enseignement dans les cours de français doit toujours être adaptée aux connaissances et aptitudes des apprenants. Plus bas le niveau individuel de

compétence de communication est, plus de soutien sera offert à l'élève, visant une où plusieurs des composantes respectives. Une façon de modeler la situation est l'usage de différents types de discours.

6. La médiation orale, un des types de discours

Toutes les compétences langagières, sociales et pragmatiques se voient réalisées, actualisées et harmonisées dans la pratique de l'expression orale. Il existe de nombreux types de **discours** : narration, description, explication, argumentation, injonction, prédiction, conversation, rhétorique, etc. (cf. Nisubire 2002, 55f).

Ces dernières années, la **médiation orale**, également un type de discours, a fait son entrée dans les programmes scolaires allemands, probablement à l'initiative du *CECR* :

Participant à la fois de la réception et de la production, les activités écrites et/ou orales de **médiation**, permettent, par la traduction ou l'interprétariat, le résumé ou le compte rendu, de produire à l'intention d'un tiers une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct.

(Conseil de l'Europe 2005, 18)

Dans les activités de médiation, l'utilisateur de la langue n'a pas à exprimer sa pensée mais doit simplement jouer le rôle d'intermédiaire entre des interlocuteurs incapables de se comprendre en direct.

(Conseil de l'Europe 2005, 71)

La médiation orale se définit alors comme le transfert oral de contenus communicatifs d'une langue à une autre et inversement (cf. Hallet 2008, 3f). Elle a lieu chaque fois que deux personnes ne peuvent pas communiquer directement et se servent alors d'un tiers (le médiateur) qui transmettra le sens des énoncés en l'adaptant à la situation respective (cf. Gebauer 2008, 20). On rencontre cette pratique dans les situations les plus communes de la vie quotidienne : à la gare, à l'aéroport, au supermarché, au restaurant ou alors lorsqu'il s'agit d'expliquer des panneaux, des annonces, des itinéraires de train,

des programmes de cinéma, des articles, etc. La réussite et la qualité de la médiation orale dépendent presque exclusivement du degré avec lequel les fins communicatives des deux parties sont respectées.

Hallet énumère quatre sous-compétences de la médiation orale : la *compétence linguistique et communicative*, la *compétence interculturelle*, la *compétence interactionnelle* ainsi que la *compétence stratégique et méthodologique*. En faisant ainsi appel à toutes les sous-compétences de la compétence communicative, la médiation orale révèle son caractère fort complexe. C'est vraisemblablement la raison pour laquelle les *Bildungsstandards* mettent la barre d'objectifs assez bas en matière de médiation orale, à savoir : pouvoir agir comme médiateur/médiatrice dans des situations ordinaires et connues (cf. KMK 2004, 14). Dans la salle de classe, les enseignants doivent veiller à montrer clairement les différences entre la traduction et la médiation, notamment parce que les élèves n'ont souvent pas encore l'habitude d'agir comme médiateurs.

Les exercices de médiation orale se laissent généralement classer selon la 'direction' de la translation, c'est-à-dire s'il s'agit d'un thème ou alors d'une version. Le premier mode se prête notamment à la vérification de la compréhension du texte original (cf. Bausch 2003, 315).

Afin de garantir la maîtrise avancée du français, la classe de langue passera en revue tous les types de discours évoqués en haut à travers d'activités variées. La didactique du français a d'ailleurs découvert que le comportement discursif des personnes de référence détermine la vitesse et le degré d'exactitude de l'acquisition de la langue (cf. Reinfried 2002, 151). L'influence positive sur l'interlangue de l'apprenant se manifeste par exemple à travers des corrections ou des incitations à parler. On peut en déduire que la réalisation de discours oraux est une méthode très efficace dans l'apprentissage du français.

Comment enseigner la médiation orale ? Comment enseigner l'oral en général ? D'ailleurs, qu'est-ce que l'oral ? Ce sont les questions auxquelles sont dédiés les prochains chapitres.

7. De quoi l'expression orale est-elle composée ?

L'expression orale « est composée de ce que l'on dit (le fond) et de la façon de le dire (la forme) » (Tagliante 2001, 100). Le fond contient l'information que l'on veut transmettre adaptée au destinataire du message. L'adaptation concerne la structure du message, le registre et l'usage d'exemples et d'autres figures stylistiques. La forme embrasse la mimique, la gestualité, le volume et l'intonation de la voix, le regard et les pauses (cf. Tagliante 2001, 101), mais aussi ce qu'on appelle les *stratégies communicatives* ou conversationnelles « qui sont mises en œuvre lors de l'actualisation de la compétence de communication » (Moirand 1990, 34). Outre les serviteurs langagiers et les stratégies de discours, ce chapitre inclut les activités de réception avec lesquelles l'expression orale est normalement associée.

7.1. Les serviteurs langagiers de l'expression orale et leur didactique respective

Comme nous l'avons évoqué plus haut, les *Bildungsstandards* formulent trois types d'expression orale : la *participation à des conversations*, le *monologue* et la *médiation orale* (cf. KMK 2004, 13f). Elles reposent sur les serviteurs langagiers suivants : le lexique, la grammaire et la phonétique. Leur disponibilité permanente à des fins communicatives doit être l'objectif dans l'enseignement de ces éléments.

En rejetant comme contre-productive une distinction trop rigide entre le lexique et la grammaire, la recherche didactique contemporaine met de plus en plus en valeur les multiples rapports entre les deux (cf. Nisubire 2002, 44). Ce n'est que par souci de simplification que les deux aspects seront ici présentés séparément.

7.1.1. Le lexique

La compétence communicative repose fortement sur la maîtrise des unités lexicales. En plus de faire référence au monde réel, les mots « se situent aux

croisements de la langue et de la culture, des faits et des phénomènes sociaux » (Nisubire 2002, 33). Malgré un manque de connaissances en syntaxe ou grammaire, quelques mots de base rendent possible les premiers échanges communicatifs en français. Le lexique est donc « le pivot de l'acquisition autour duquel s'organise la syntaxe et plus tard la morpho-syntaxe » (Cuq 2005, 404).

Plusieurs paramètres facilitent l'apprentissage du vocabulaire français (cf. Nisubire 2002, 35ff) : d'abord, la didactique doit chercher à élucider les régularités morphologiques, par exemple l'usage de préfixes et suffixes. Puis, le travail sur les champs sémantiques, à savoir la synonymie, l'antonymie, les rapports hiérarchiques et la polysémie s'avère très favorable à l'acquisition d'une mémoire lexicale riche et flexible. En outre, la didactique est censée avoir recours aux « culturèmes » (Nisubire 2002, 48), les mots et expressions qui peuvent être considérés comme figures de proue de la culture française ou d'une autre culture francophone. Ne pas y avoir recours reviendrait à négliger un moyen efficace de confronter les apprenants à la culture française, la condition indispensable pour faire avancer la compétence interculturelle des étudiants.

Afin d'acquérir une base étendue et nuancée de vocabulaire et d'expressions idiomatiques, la didactique du français favorise une **progression lexicale cyclique de type interactif**. De cette façon, les « mêmes éléments reviendraient cycliquement dans les contextes différents et s'enrichiraient chaque fois » (Nisubire 2002, 68). En outre, il faut toujours respecter la règle générale de l'enseignement du lexique, à savoir de « ne jamais enseigner un mot isolément mais toujours en contexte » (Cuq 2005, 409).

Une des méthodes de présentation de nouvelles pièces lexicales est l'utilisation de *scripts*, dont les effets favorables sur la mémorisation et la reproduction sont connus depuis longtemps (cf. Kail 1992, 62 et 71). D'autres méthodes à favoriser en classe sont « l'utilisation de verbes lexicalement pleins au lieu de verbes vides comme < faire, avoir, être, etc. >, la reformulation syntaxique, la manipulation de la paraphrase, la maîtrise des éléments qui assurent la progression du discours » (Nisubire 2002, 46).

7.1.2. La grammaire

Parmi tous les serviteurs de la compétence communicative, la grammaire occupe une position clé. C'est elle qui sert d' « échafaudage qui aide à la construction de la compétence linguistique » (Cuq 2005, 386) et c'est elle qui permet de « faire entrer dans un espace limité (la classe), dans un temps limité (le cursus, le cours), la langue, qui est, elle, par nature illimitée. [...] La grammaire est un bon moyen de comprimer la langue. » (*ibid.*, 385).

L'objectif de l'enseignement de la grammaire en classe de français va donc être de fournir aux étudiants d'effectives structures grammaticales avec lesquelles ils puissent rapprocher leur interlangue de plus en plus à la langue cible. Les désavantages de la progression grammaticale traditionnelle sont bien connus, par exemple le paradoxe que les apprenants – dans certains cursus – ne peuvent pas parler au passé, même après deux années d'enseignement (cf. Conseil de l'Europe 2005, 116). De l'autre côté, la pratique inspirée du courant communicatif a démontré qu'une méthodologie exclusivement communicative mène trop souvent à la « fossilisation des erreurs » (Cuq 2005, 384). Il est alors indispensable de compléter les activités communicatives par des activités grammaticales tout en gardant un équilibre propice au processus d'apprentissage de l'élève (cf. Cuq 2005, 383).

En matière de méthode d'enseignement de nouvelles structures grammaticales, il y a traditionnellement deux méthodes différentes : l'enseignement explicite et implicite. Cette distinction est, à juste titre, souvent critiquée comme étant mal fondée et peu pertinente ; enfin, tout enseignement est explicite. Nous nous bornons à souligner que l'approche retenue doit en tout cas être efficace compte tenu du temps et de l'organisation (cf. Cuq 2005, 387f). Elle respectera ainsi deux importantes caractéristiques de qualité d'enseignement, à savoir une bonne structuration des leçons ainsi qu'un haut pourcentage de temps disponible à l'apprentissage (cf. Meyer 2007, 25ff). Bien que la préférence d'une des deux méthodes puisse mener à une certaine « routine d'apprentissage » (Cuq 2005, 388), le traitement explicite de la grammaire a l'avantage de mettre l'accent sur

la correction des fautes, combattant de cette manière la fossilisation des erreurs évoquée plus haut.

Dans le meilleur des cas, le professeur réussit à faire apparaître une difficulté d'apprentissage, déterminée à l'avance, au fil d'une conversation en classe (=approche implicite), une démarche qui suppose beaucoup d'habileté professionnelle. Même s'il paraît que l'approche explicite et l'intervention grammaticale préalable sont moins conformes à la nouvelle culture d'enseignement, nous osons postuler que, en réalité, un tel enseignement respecte l'apprenant au moins autant dans ses besoins que la méthode contraire.

Toujours est-il que la grammaire ne doit jamais devenir une fin en soi et que les activités grammaticales explicites doivent toujours s'inscrire dans un **objectif fonctionnel oral**. La progression grammaticale doit se faire selon les besoins communicatifs des apprenants. Créer de tels besoins et ensuite fournir les outils grammaticaux pour les satisfaire sont les tâches de l'enseignant.

Par rapport à l'insertion d'activités implicites dans une conception méthodologique explicite, nous jugeons l'élaboration initiale d'un nouveau point de grammaire comme le moment le plus approprié à cette fin. La méthode de **conceptualisation grammaticale**, « elle-même une activité communicative » (Tagliante 2001, 39), s'y prête de façon excellente (cf. Cuq 2005, 393f et cf. Tagliante 2001, 154f). Elle prévoit que les élèves rencontrent (délibérément) un obstacle langagier qu'ils vont surmonter, de préférence en groupe et à l'aide d'une consigne claire, en établissant leurs propres règles sur le fonctionnement du français. Les hypothèses individuelles seront ensuite vérifiées ou alors modifiées et finalement réemployées en situation, par exemple dans de petits dialogues qui « permettent une intervention de l'apprenant [sic] quant au lexique et au thème qui entoure la structure » (Tagliante 2001, 155). Nous retenons que le groupe classe établit la règle concernant un phénomène linguistique et que cette règle, une fois vérifiée, ne doit pas être substitué par une autre,

préfabriquée, pour que la conceptualisation grammaticale porte ses fruits (cf. Pendanx 1998, 178).

Concernant l'usage du **métalangage** grammatical, il existe une différence éclatante entre les revendications des théoriciens et la réalité (cf. Cuq 2005, 394f) : d'un côté, les chercheurs demandent un usage très modéré des termes grammaticaux ; de l'autre côté, pourtant, les méthodes actuelles d'enseignement du français en débordent. C'est-à-dire que les élèves emploient une grande partie de leurs études à mémoriser la terminologie comme un savoir tout fait. A cause de ce constat et les réserves envers la validité des termes en question, il paraît plus réaliste d'opter pour l'enseignement d'un « noyau commun » (Cuq 2005, 396) concis en métalangage dans la salle de classe.

En résumé, nous voulons encore une fois souligner que

les progressions lexicales et grammaticales ne sont pas déterminées à l'avance. [...] l'approche communicative introduit du lexique et des structures grammaticales, quelles que soient leur fréquence ou leur complexité, au fur et à mesure des besoins exprimés ou de leur apparition dans des documents authentiques.

(Tagliante 2001, 35)

7.1.3. La phonétique : prononciation et intonation

Le début de l'acquisition de la compétence de communication repose essentiellement sur l'*identification* de la chaîne parlée au premier niveau de la compétence de communication. Grâce à la faculté humaine de discerner les sons d'une langue, les apprenants acquièrent un « seuil minimal de communication » (Cuq 2005, 179) qui rend possible la production active d'énoncés. Il ne faut pas sous-estimer cette première étape de l'acquisition du français car les apprenants se voient confrontés à beaucoup de variables phonétiques en même temps : les différences d'intensité (dB), de durée (p.ex. celle des syllabes), de hauteur (voyelles), de timbre (servant p.ex. à l'identification d'une personne), etc. (cf. Léon 2005, 42ff).

Bien que la phonétique intervienne notamment au début de l'apprentissage du français, elle en fera toujours partie car, même si la maîtrise des sons de la

langue arrive plutôt vite, la domination de l'intonation, du rythme et des phénomènes de l'enchaînement et de la liaison continue souvent de poser des problèmes majeurs.

Parmi ces éléments, l'intonation semble jouer un rôle clé en ce qui concerne l'interprétation d'un énoncé parce qu'elle permet de différencier entre les types de phrases (déclarative, interrogative, impérative et exclamative) et de (laisser) percevoir l'implicite dans un texte. Le savoir-faire dans le domaine phonétique pourrait même constituer un élément décisif pour franchir les seuils *production imitative* – *production non imitative guidée* – *production autonome*. En tenant compte du fait « qu'une erreur de perception peut entraîner aussi bien une erreur de compréhension qu'une erreur de production » (Cuq 2005, 181), l'intégration des « plans phoniques, prosodiques et gestuels » (*ibid.*, 181) dans l'enseignement traditionnel du français promet de rendre le processus d'apprentissage plus effectif. Naturellement, les activités à employer peuvent s'inspirer de la didactique du théâtre.

7.2. D'autres éléments de communication langagière ayant un lien avec l'oral

7.2.1. Les activités de réception

Ce chapitre regroupe deux des aptitudes dites réceptives, à savoir *l'écoute* et la *réception audiovisuelle* (cf. Conseil de l'Europe 2005, 54ff). Malgré la dénomination *réceptives*, il ne s'agit point de processus passifs.

Toute interaction orale ainsi que, à un haut degré, l'articulation des mots reposent sur la **compréhension de l'oral**, c'est-à-dire la compréhension du message de l'interlocuteur (cf. Borgwardt 1993, 107 et cf. Rivers 1978b, 62). A partir de la chaîne linéaire des sons, l'auditeur doit reconstruire de manière active le sens du message. Pour les élèves, il s'agit là d'un procédé fortement complexe car ils doivent effectuer beaucoup de tâches simultanément : percevoir et filtrer les éléments phonétiques (les mots, l'intonation, etc.), les lier

avec leur sens respectif, identifier la syntaxe et l'intention de l'interlocuteur, inférer la continuation du discours, combler des trous d'information à base des attentes et ainsi de suite (cf. Borgwardt 1993, 109ff). C'est une des raisons en faveur de l'usage conséquent du français comme langue d'enseignement et d'une progression en matière de la difficulté des tâches de compréhension orale. De même, l'expression orale peut reposer sur la **réception audiovisuelle** lorsque les élèves se trouvent confrontés à des informations auditives et visuelles en même temps (cf. Conseil de l'Europe 2005, 59). Avec le développement des médias modernes, cette compétence est de nos jours de plus en plus requise.

7.2.2. Les stratégies de discours⁴

Comme les apprenants ne disposent que d'une compétence partielle du français, ils courent sans cesse le risque d'échouer dans une situation de communication. De ce fait, il doit être un important but didactique de doter les étudiants des **stratégies de discours** évoquées plus haut pour qu'ils puissent avec succès « compenser les échecs éventuels de la communication » (Nisubire 2002, 19).

Parmi elles, on retrouve la paraphrase (*là où on va en été pour nager* à la place de *piscine*), la création de nouveaux mots (p.ex. **chercheur* pour *chercheur*), l'approximation (*moitié d'une heure* pour *demi-heure*), l'usage de mots *vides* (chose, truc, faire, être), le transfert (**régale* pour *étagères*) mais aussi la communication non verbale et l'appel à l'aide (p.ex. *Comment dit-on en français ?*). En effet, l'enseignement de ces stratégies peut s'avérer très propice à l'usage du français.

A titre d'exemple, nous examinerons ici en détail la **communication non verbale**. A cette fin, il semble judicieux d'adopter la distinction entre *gestes et actions* et *comportement paralinguistique* telle qu'elle est dressée par le *CECR*.

Dans la première catégorie, les *gestes et actions*, « seule l'action permet de comprendre l'énoncé » (Conseil de l'Europe 2005, 72) :

⁴ Le terme stratégies de discours regroupe les *stratégies de production, de réception, d'interaction, de médiation, de coopération/collaboration* et la *communication non verbale*.

Les gestes et actions qui accompagnent les activités langagières (en principe : activités orales en face à face) comprennent :

- **la désignation**, par exemple du doigt, de la main, d'un coup d'œil, par un hochement de tête
- **la démonstration** : « Je prends ça et je le fixe ici, comme ça. »
- **des actions clairement observables** de type commentaire, ordre, etc., que l'on peut supposer connues comme : « Ne fais pas ça ! » ; « Oh non ! Il l'a laissé tomber ! ».

(Conseil de l'Europe 2005, 72, extrait abrégé et adapté)

Dans la deuxième catégorie, le *comportement paralinguistique*, les éléments possèdent un sens connu par tous les interlocuteurs, pareil au *signifié* d'un signe linguistique verbal :

- **le langage du corps** :

- certains gestes (par exemples, le poing levé en signe de protestation)
- les expressions du visage (par exemple, sourire ou air renfrogné)
- la posture, (par exemple, le corps affaissé pour le désespoir ou projeté en avant pour marquer l'intérêt)
- le contact oculaire (par exemple, un clin d'œil complice ou un regard sceptique)
- le contact corporel (par exemple, baiser ou poignée de main)
- la proximité (par exemple, se tenir à l'écart ou proche)

- l'utilisation d'onomatopées :

Par exemple, en français :

- « Chut ! » → pour demander le silence
- Le sifflement → pour marquer son mécontentement d'une performance
- « Bof ! » → pour marquer l'indifférence
- « Aïe » → pour marquer la douleur
- « Pouah ! » → pour marquer le dégoût

- l'utilisation de traits prosodiques traduisant une attitude ou un état d'esprit

Par exemple :

- la qualité de la voix → bourrue, étouffée, perçante, etc.
- le ton → grognon, plaintif, criard, etc.
- le volume ou l'intensité → chuchoter, murmurer, crier, etc.
- la durée ou l'insistance → « Trèèès bien ! »

(Conseil de l'Europe 2005, 73, extrait abrégé et adapté)

Bien évidemment, la communication verbale et la communication non verbale entretiennent des rapports complémentaires. Sur une échelle générale, la communication non verbale représente un médium didactique appuyant le processus de réception orale car elle assure, parfois en remplaçant les actions verbales, la compréhension de l'information acoustique, notamment au début de l'apprentissage du français. Cette fonction subit une dégression au cours du

temps (cf. Sarter 2006, 92f) : plus les apprenants acquièrent de la compétence de réception orale, moins ils ont besoin de soutien non verbal. Finalement, en phase avancée d'apprentissage (notamment à partir du niveau de la *production non imitative guidée*), la communication non verbale ne sert plus qu'à accompagner les énoncés. Dès que les étudiants ont atteint un tel niveau fiable de compréhension orale, elle peut même exercer une fonction de différenciation, comme en langue maternelle.

En vue de la promotion de l'expression orale en classe de français, on peut déduire que les éléments non verbaux doivent être « à la fois objet et moyen d'acquisition » (Nisubire 2002, 19). Par ailleurs, Schiffler (cf. 2002, 169) infère que des gestes accompagnant l'acte de parler facilitent l'apprentissage de la langue.

Quant au **transfert** des stratégies de discours d'une langue à une autre : les différents types de discours sont dirigés par la *compétence psycho-socio-culturelle* des interlocuteurs. Heureusement, les règles d'emploi de la langue, établies toujours par les expériences individuelles, sont souvent des règles interculturelles dont la validité dépend de la distance culturelle des situations respectives. C'est-à-dire que plus les cultures sont proches, plus facile sera le « transfert de la langue maternelle vers la langue étrangère des compétences non-linguistiques » (Moirand 1990, 17). En effet, la didactique du français devrait encore plus profiter d'une telle constellation favorable pour accélérer l'acquisition de la compétence communicative chez les étudiants bavarois.

8. La nouvelle culture d'enseignement

Depuis une trentaine d'années déjà, la pédagogie scolaire revendique une *nouvelle culture d'enseignement*, contrairement à la *culture traditionnelle d'enseignement* (cf. Winter 2004, 4). Cette nouvelle culture d'enseignement s'inscrit dans un nouveau concept d'apprentissage scolaire dont la *compétence opérative* (cf. Bohl 2006, 21) représente l'objectif principal. En vue de la didactique du français, ce but coïncide avec la *compétence interculturelle de communication et d'opération*, telle qu'elle est définie par le *programme scolaire pour les langues modernes aux lycées bavarois* (cf. SSB 2008, *Fachprofil Moderne Fremdsprachen*).

La nouvelle culture d'enseignement présuppose que la responsabilité d'apprendre le français revient à l'apprenant. Elle ne peut qu'être stimulée par l'extérieur, notamment par l'enseignant. Les caractéristiques de la nouvelle culture d'enseignement (cf. Sacher 2007, 298ff et cf. Edmondson 2002, 57) mènent à plusieurs **conclusions pour la didactique du français** : premièrement, la responsabilité individuelle du procédé d'apprentissage implique que les étudiants prennent leurs propres décisions et se contrôlent eux-mêmes. Ainsi, ils choisissent leurs propres buts, contenus, méthodes, stratégies et s'attribuent le temps dont ils ont besoin. L'autocontrôle et l'auto-évaluation constituent une partie intégrale de cette approche. Puis, tout acte d'apprentissage doit se dérouler dans une situation authentique. Ainsi, le sens des éléments à apprendre se révèle et le nouveau savoir devient applicable pour de futures situations réelles. Troisièmement, la didactique du français doit chercher à relever et activer les connaissances préalables des apprenants car cela permet d'adapter le niveau des nouveaux contenus et des consignes à effectuer.

La liste des **méthodes** basées sur la nouvelle culture d'enseignement est longue et riche : travail par planning hebdomadaire, travail autonome, cercles d'apprentissage, entraînement à stations, ateliers d'apprentissage, projets, etc. Toutes ces méthodes visent à diversifier l'enseignement de l'oral du français.

La nouvelle culture d'enseignement, non seulement sur le plan méthodique mais aussi sur un plan général, vaut aussi pour la didactique de la communication, étudiée ci-après.

9. La didactique de l'oral

A partir d'une synopsis des principaux modèles didactiques, Nisubire retient que l'enseignement du français doit se faire « dans le cadre d'une pédagogie de l'oral interactionnel » (2002, 24) afin d'équiper l'apprenant d'une *compétence interactive*. Cette pédagogie peut s'inscrire dans deux approches différentes (cf. Moirand 1990, 16) : soit elle cherche à apporter aux apprenants une compétence linguistique de base à partir de laquelle ils peuvent bâtir leur compétence communicative (approche structurale), soit elle donne dès le début la priorité à la réussite de la communication, le système linguistique étant secondaire. Aujourd'hui, on juge les deux approches complémentaires, le dosage des contenus étant le devoir du professeur (cf. Tagliante 2001, 37).

Dans le même ordre d'idées, il existe une distinction entre les *activités sur la langue en tant que telle* et les ***activités sur la communication proprement dite*** (cf. Müller-Hartmann 2007, 65). Suivant la problématique de notre mémoire, ces dernières seront examinées dans les sous-chapitres ci-après.

Alors que le choix de l'approche et des activités revient à l'enseignant, le procédé d'apprentissage ne peut être effectué que par les élèves eux-mêmes. Dans ce procédé, à savoir le trajet de la production imitative à la production non imitative guidée et ensuite à la production autonome (c'est-à-dire de la communication simulée à la communication authentique), le rôle des professeurs est de soutenir les apprenants en les motivant et en leur offrant une sorte d'échafaudage à l'aide duquel ils peuvent construire leur compétence communicative individuelle (cf. Rivers 1978b, 12).

Comme la « maîtrise de la production orale est avant tout le résultat d'une pratique » (Pendanx 1998, 108), nous examinerons dans le chapitre suivant les

activités de production orale par lesquelles se réalise la pratique du français au lycée.

9.1. Les activités de production orale

Il existe d'innombrables possibilités d'activités orales, c'est pourquoi nous en proposons les domaines de classification *caractéristiques (des activités communicatives en général), fonctions et paramètres*.

9.1.1. Les caractéristiques des activités communicatives

Les *activités de production orale* s'inscrivent dans les *activités communicatives*. Ces dernières englobent toutes les actions de la communication réelle, tant qu'elle se déroule dans la vie de tous les jours. Elles portent pour autant les traits suivants (cf. Tagliante 2001, 37 et cf. Thornbury 2006, 36) : elles ont un **objectif** (c'est-à-dire qu'elles ne visent pas exclusivement à témoigner de l'usage correct de la langue), sont marquées par l'**interaction** (production, réception et maintien de la communication), sont **imprévisibles** (tant le chemin que le résultat) et **hétérogènes/intégratives** (soit ne pas restreintes à l'usage d'un seul point de grammaire). En outre, le locuteur peut prononcer des énoncés individuels de son **choix**, concernant à la fois le contenu de son message comme les moyens langagiers utilisés.

Naturellement, les activités communicatives se prêtent assez bien à la motivation des étudiants. Celle-ci dépend notamment de l'habileté de l'enseignant à créer une intention de communiquer dans une situation donnée (cf. Tagliante 2001, 37).

Il faut noter qu'on formule souvent le manque d'information comme une des caractéristiques essentielles d'une activité communicative. Il serait pourtant plus approprié de voir le manque d'information comme une des réalisations possibles d'une activité communicative.

9.1.2. Les fonctions d'une activité de production orale

Une même activité orale peut exercer plusieurs fonctions à l'intérieur d'un cycle d'enseignement. Tantôt elle sert à **découvrir ou explorer** de nouveaux éléments langagiers, tantôt à les **structurer**, tantôt à l'**entraînement** ou bien à l'**évaluation** du progrès langagier des élèves (cf. Pendanx 1998, 69). Lesdites activités orales peuvent assumer quantité de réalisations. Au vue des classifications parfois floues établies par Pendanx (cf. 1998, 114ff et 65ff), il paraît nécessaire de les regrouper en définissant clairement les paramètres d'une activité de production orale.

9.1.3. Les paramètres d'une activité de production orale

Alors que la classification traditionnelle se modèle sur le point de langue qui fait l'objet de l'exercice (un centre d'intérêt, un temps verbal, les connecteurs logiques, etc.), cette démarche n'est pas conforme aux caractéristiques d'une activité communicative évoquées plus haut. Il vaut alors mieux envisager une classification selon le **type de discours/d'interaction** produit qui va de pair avec la **structure sociale** : conversation, exposé, jeu de rôle, débat, enregistrement, travail individuel /en tandem / en groupe / en groupe-classe, etc. De plus, les activités de production orale se laissent regrouper par leurs **tâches/consignes** respectives : faire des paraphrases, compléter un texte à trous, réciter un poème, obtenir des renseignements à l'oral, etc.⁵

Dans un quatrième temps, on peut formuler le critère de **restriction situationnelle**. La restriction s'exerce par exemple à travers le temps imparti ou les structures d'appui (informations préalables, questions, documents supplémentaires, etc.). A l'inverse, ce critère peut être formulé en termes d'indépendance des apprenants vis-à-vis de la consigne. Moins une situation est restreinte, plus les étudiants jouissent d'indépendance communicative. En même

⁵ Comme les activités orales sont dans la plupart du temps stimulées par des supports textuels, on met souvent en cause leur « pureté ». Tout de même, nous jugeons que les consignes ne représentent pas le fond d'une activité communicative, d'autant plus qu'elles peuvent également être données à l'oral.

temps, pourtant, l'activité orale sera plus exigeante. Dans ce contexte et correspondant aux trois derniers des quatre niveaux de compétence communicative à l'oral établis par Rampillon, Borgwardt (cf. 1993, 119) distingue trois échelons d'activités orales : *parler sans variation* (cf. production imitative), parler de manière guidée et en modifiant les outils linguistiques ainsi que le contenu (cf. production non imitative guidée) et parler librement (cf. production autonome).

Finalement, il y a le paramètre d'**implication personnelle**. Tandis que les apprenants font semblant d'être quelqu'un d'autre dans les exercices de *je simulé*, ils parlent de leur propre part dans les activités dites *je authentique* qui font souvent appel à la créativité, l'improvisation ou l'initiative (cf. Tagliante 2001, 47f). Il est utile que la classe de langue promeuve les activités de *je simulé* puisque, dans les échanges sociaux, les individus saisissent sans cesse des rôles et des registres langagiers différents (cf. Rivers 1978b, 45). En outre, elles offrent une sorte de 'manteau protecteur' aux étudiants en leur donnant la possibilité de vérifier leur interlangue – et ainsi de faire des fautes – sous le couvert de l'identité imaginée. De l'autre côté, les tâches de *je authentique* sont au moins aussi importantes pour le procédé d'apprentissage. Quelques propositions méthodiques envisagent des conversations suite à un support image, la résolution de problèmes logiques ou des projets.

A condition que l'efficacité des activités orales soit assurée par un haut degré d'authenticité (cf. Edmondson 2002, 55), un cycle d'enseignement visera de préférence à une « progression modulée » (Pendanx 1998, 116) dans un ou plusieurs des paramètres présentés.

9.1.4. Digression : le jeu de rôle et la simulation globale

Etant donné qu'il fera partie du cycle d'enseignement proposé ci-après, nous voulons brièvement aborder un exemple d'une activité de *je simulé* : le **jeu de rôle**. Ses consignes donnent soit le point de départ soit fournissent toutes les

variables de la mise en scène d'une situation (cf. Cuq 2005, 182f) : le lieu (de préférence un lieu clos comme une île, un hôpital, etc.), l'objectif de communication, les rôles et l'ordre des actes à parcourir par les étudiants. Plus le niveau de compétence communicative des apprenants est élémentaire, plus la rigueur situationnelle servira de soutien aux apprenants (cf. Cuq 2005, 182). Au fur et à mesure que élèves progressent, ils peuvent apporter leurs propres changements à la situation initiale jusqu'à en créer une de manière complètement indépendante. Lesdites situations ressemblent typiquement aux suivantes :

- Barnabé demande une augmentation à son patron ;
 - un garçon explique à ses parents pourquoi il ne veut plus continuer ses études
- (Tagliante 2001, 48)
- Le/La concierge qui cherche à connaître tout sur le nouveau locataire au 4^e étage.
 - Créer une situation à partir d'un dicton.
- (cf. Rivers 1978b, 45f)

A la fin de ce processus, on ne parle plus de jeu de rôle mais de **simulation globale** car le jeu de rôle « vise davantage à l'acquisition d'une compétence de communication minimale » (Cuq 2005, 183). La simulation globale se caractérise par la création d'un décor, un nombre d'acteurs élevé et notamment par la levée des contraintes situationnelles. Dorénavant, les échanges connaissent une créativité et improvisation très hautes, ce qui les rend quasiment imprévisibles. Un trait essentiel des simulations globales est leur longue durée. Ainsi, les « apprenants se sont forgés de nouvelles personnalités, ils ont choisi des noms d'emprunt, des traits de caractère, des professions, ils se sont inventé un passé » (Tagliante 2001, 61). Le professeur gère la progression, les pauses-grammaire de systématisation, la correction (c'est-à-dire la concertation des phases communicatives et formelles, voir ci-dessous) ainsi que, finalement, l'évaluation. L'avantage de la simulation est qu'elle « dédouane en quelque sorte l'apprenant des erreurs qu'il pourrait commettre et favorise ainsi l'expression » (Cuq 2005, 459).

9.2. Les documents authentiques

Quelle que soit la fonction d'une activité orale, elle aura dans la majorité des cas recours à ce qu'on appelle un document *authentique*, soit un document « qui n'a pas été conçu à des fins pédagogiques » (Tagliante 2001, 37). La nature de ces documents est très diverse : ils peuvent être écrits, sonores, audiovisuels, iconographiques ou alors un mélange d'images et de texte (cf. Cuq 2005, 432). Cette richesse des documents authentiques apporte autant d'avantages que d'inconvénients à l'enseignement du français.

Outre que rendre plus d'authenticité à la pédagogie de l'oral, ces documents introduisent de façon naturelle tous les éléments langagiers qu'on retrouve normalement dans une progression grammaticale ou lexicale. Au-delà, ils fonctionnent comme des fenêtres sur la réalité langagière et culturelle française et francophone. Malgré ces avantages incontestables, les documents authentiques peuvent poser des problèmes vis-à-vis de leur complexité, leur niveau langagier ou encore leur actualité.

Pour conclure, la didactique contemporaine du français langue étrangère préfère l'authenticité de l'usage du français à celle des documents (cf. Moirand 1990, 52). Il est alors parfaitement défendable de modifier des documents authentiques à des fins pédagogiques en les raccourcissant, en simplifiant le lexique ou alors en allégeant les structures grammaticales trop complexes.

9.3. Le français comme langue de classe

Le *programme scolaire pour les langues modernes aux lycées bavarois* demande aux élèves (et aux professeurs) d'utiliser – en général – la langue cible dans les cours de français (cf. SSB 2008, *Fachprofil Moderne Fremdsprachen*). Il semble que cette pratique mène à des compétences réceptives très élevées tandis que le développement des compétences actives laisse à désirer. Autrement dit : les étudiants deviennent plus à l'aise en français, mais en revanche moins précis. Ainsi, l'exactitude grammaticale est sacrifiée au profit de la communication en

tant que telle (cf. Edmondson 2002, 61). Cela paraît être le prix d'une véritable didactique de l'oral.

Il est incontestable que le savoir partagé d'une langue outre le français puisse – dans certains cas – simplifier et accélérer le processus d'apprentissage des étudiants (cf. Cuq 2005, 385 et cf. Tagliante 2001, 40), justifiant l'emploi occasionnel de la langue 1 ou d'une autre langue commune. Pour décrire une pratique qui a occasionnellement recours à une langue commune, on parle aujourd'hui de **monolinguisme éclairé** (cf. Doff 2007, 205f).

9.4. La répartition des contenus thématiques et progression

L'enseignement de la communication progresse, comme l'enseignement des autres sous-compétences, de façon cyclique, soit « en spirale » (Moirand 1990, 54). Malgré le fait qu'il n'y ait point de progression « universelle » (Tagliante 2001, 41), une **progression cyclique** correspond quand même le mieux aux niveaux de compétence communicative et fournira graduellement aux élèves les outils et les situations nécessaires pour qu'ils puissent parler librement.

Plusieurs répartitions des macro-unités d'enseignement sont envisageables : d'abord, une **répartition situationnelle** se prête à élaborer le scénario ordinaire de quantité de situations de la vie commune. Beaucoup d'événements quotidiens sont étroitement liés à un entretien 'standard' : l'achat de baguettes à la boulangerie, la demande de renseignements à l'Office de Tourisme, etc.

Ensuite, on peut penser à une **répartition discursive** qui élargit et la qualité et la quantité d'un scénario. En disposant de toujours plus de moyens d'expression, notamment pour les phases clé d'une conversation (ouverture et fermeture), les apprenants peuvent lentement mais sûrement façonner la situation d'après leur volonté individuelle. Ils auront plus de possibilités de déborder le sujet de départ et développer l'entretien dans des directions variées. En bref, la durée et la profondeur de la conversation augmentent.

Finalement, il existe aussi la **répartition pédagogique**. Malheureusement, Moirand (cf. 1990, 55) ne se prononce pas clairement sur cette stratégie.

Toutefois, on peut déduire qu'elle consiste essentiellement à exposer les apprenants à des activités et tâches toujours plus exigeantes.

Si l'on veut établir un **cycle d'enseignement** de l'oral à partir de ces réflexions, on cherchera à combiner les trois types de répartition. Il semble judicieux de partir d'un petit nombre de situations que l'on traite de manière linéaire. Une fois les connaissances de base maîtrisées, on revient à ces situations en appliquant la même succession linéaire et en essayant d'approfondir les compétences des élèves. L'introduction simultanée d'activités plus complexes ne peut que soutenir l'élargissement des connaissances des apprenants.

9.5. Le traitement de l'erreur

Actuellement prévaut une conception positive des erreurs :

Elles sont en effet la preuve que l'apprenant est en train de faire fonctionner son interlangue, que le système est en train de se mettre en place. Elles reflètent une compétence linguistique transitoire [...].

(Tagliante 2001, 151)

Le traitement de l'erreur est un enjeu primordial dans l'enseignement du français. On constate toutefois qu'il n'est ni possible ni recommandable de corriger chaque énoncé des élèves. Pour cette raison, nous optons pour la distinction et le respect absolu de deux différents modes de correction (cf. Cuq 2005, 391 et cf. Tagliante 2001, 39f). Ces modes se modèlent sur les deux différents types d'activités orales évoqués plus haut.

Nous distinguons alors entre des phases formelles et des phases communicatives. Lors des **phases formelles**, on essaiera de repérer toutes les erreurs produites par les étudiants. Bien évidemment, on se focalisera souvent sur un certain point de grammaire. A l'inverse, les **phases communicatives** forment le cadre d'un usage libre du français. Sachant que les élèves commettent, en général, de nombreuses fautes lorsqu'ils parlent de manière créative en tant que *je authentique*, le professeur préférera revenir sur les erreurs en différé en faveur du message personnel que l'élève veut exprimer :

On se gardera donc d'interrompre un apprenant qui, dans une activité de simulation de communication, fait des erreurs. En revanche, on fera fréquemment des **pauses-grammaire**, des conceptualisations, des exercices de systématisation et de réemploi, soit à partir des erreurs relevées, soit à partir de structures nouvelles.

(Tagliante 2001, 40)

Pour des raisons de temps et de motivation, le professeur est censé corriger surtout les fautes les plus communes – ou individuellement ou en faisant des pauses-grammaire de répétition ou conceptualisation (cf. Rivers 1978b, 47).

Il y a toutefois une exception à la neutralité de l'enseignant pendant une activité de production orale : comme les phases communicatives sont centrées sur le sens des énoncés, le professeur doit intervenir chaque fois que des erreurs risquent de contrarier la compréhension mutuelle (cf. Pendanx 1998, 149).

Quant à la **méthode** par laquelle on aborde les erreurs, « il y a toute une gamme d'intervention possible : mimique, demandes de reformulation ou de clarification, incitation à l'autocorrection, affirmation d'incompréhension, utilisation du métalangage » (Cuq 2005, 392), gestes, **pauses-grammaire**, etc. Ces dernières sont destinées à laisser les étudiants profiter de leurs propres fautes (cf. Tagliante 2001, 152). La démarche correctrice de Tagliante paraît évidente :

- ✓ Éviter de corriger soi-même "à chaud".
- ✓ Donner toujours en premier à l'apprenant l'occasion de se corriger.
- ✓ Solliciter sinon le groupe classe.
- ✓ Montrer que l'énoncé incorrect peut devenir correct dans d'autres situations.
- ✓ Dans le cas d'une structure connue, procéder à des activités de rappel de la règle et de réemploi.

(Tagliante 2001, 152, extrait abrégé et adapté)

Concernant la correction langagière des énoncés lors d'une phase communicative, les professeurs doivent donc respecter en général le principe de *regarder et écouter* pour ne pas interrompre la communication en cours (cf. Harmer 1998, 94). Ce n'est que plus tard qu'ils vont, à l'aide d'une pause-grammaire, offrir un retour langagier aux étudiants.

10. Evaluation de la communication dans la nouvelle culture d'enseignement

Les principaux outils pour l'évaluation de l'oral sont les grilles d'évaluation et l'autoévaluation des élèves (cf. Cuq 2005, 216ff). Avant de cerner leur nature respective, il faut examiner si les critères de qualité de l'évaluation sont valides pour des épreuves orales.

10.1. Les critères de qualité de l'évaluation

La nouvelle culture d'enseignement revendique que les examens – y compris les examens oraux – servent avant tout au diagnostic pédagogique afin de faciliter le procédé d'apprentissage.⁶ Les professeurs sont censés construire les cours à partir des résultats de l'évaluation et d'en déduire les méthodes et contenus les mieux appropriés pour chaque apprenant (cf. Sacher 2007, 301). Ces revendications entraînent une adaptation des critères de qualité traditionnels les plus importants, à savoir la *validité*, la *fiabilité* et l'*objectivité* (cf. Sacher 2007, 285f et Winter 2004, 91ff).

A priori, un examen est **objectif** si ses résultats sont indépendants de l'évaluateur, autrement dit si plusieurs professeurs en tirent (à peu près) le même résultat. Pour l'oral, cela semble assez irréalisable à cause des relations complexes des composantes de la compétence communicative et étant donné le fait que tout le monde perçoit le sens d'un énoncé d'une manière subjective. C'est pourquoi on revendique aujourd'hui que les critères et méthodes d'évaluation soient au moins **transparentes**.

Un examen est **fiable** s'il assure que son résultat est libre (autant que possible) d'erreurs de mesure. Ce critère reste en vigueur.

Finalement, un examen est jugé **valide** s'il évalue vraiment ce qu'il déclare contrôler. Sur ce point, on rencontre des obstacles à l'oral car la communication

⁶ En effet, il faut que les examens dits *traditionnels* (écrits) soient complétés par des oraux pour éviter que le *backwash effect* ne sape les efforts de valorisation de la langue parlée (concernant le *backwash effect* cf. Doff 2007, 290).

orale en français est – comme en langue maternelle – une expression de la personnalité de l'élève.

Pour les raisons que nous venons d'évoquer, il faut absolument chercher le dialogue avec tous les concernés, à savoir les étudiants et leurs parents. Dans le cadre de la nouvelle culture d'enseignement, plusieurs propositions d'une pratique améliorée de l'évaluation ont été élaborées (cf. Bohl 2006, 104ff et cf. Sacher 2007, 301ff). Deux des **méthodes** pour impliquer les parents et/ou les élèves dans l'évaluation de leurs productions orales sont l'élaboration commune des critères d'évaluation ainsi que l'autoévaluation des étudiants.

10.2. Les grilles d'évaluation

A cause de la complexité de la compétence communicative et des tâches à l'oral, il « ne peut donc y avoir un seul modèle d'évaluation pour une compétence » (Cuq 2005, 216f). Il reste alors le devoir des enseignants d'établir une grille d'évaluation apte à classer les compétences orales de leurs élèves par rapport à leur niveau, les exigences de l'activité, etc.

Afin qu'elle soit transparente et juste, cette grille représentera non seulement une **évaluation analytique** (cf. Conseil de l'Europe 2005, 144) de plusieurs composantes de la compétence communicative orale, mais encore elle en précisera les différents niveaux.

10.3. L'élaboration démocratique des critères d'évaluation

[T]oute pratique de l'évaluation doit **réduire le nombre de catégories** possibles à un nombre manipulable. L'expérience montre qu'au-delà de quatre ou cinq catégories on est cognitivement saturé et que sept catégories constituent un seuil psychologique à ne pas dépasser. Il faut donc **faire des choix**.

(Conseil de l'Europe 2005, 145)

Cette responsabilité peut – en partie – être déléguée aux élèves. En fait, c'est la démarche à préférer selon les corollaires de la nouvelle culture d'enseignement (cf. Bächle 2006, 42). Une telle mesure promet de créer une atmosphère

d'évaluation plus détendue et permettra éventuellement une plus grande acceptation des résultats du côté des apprenants (et de leurs parents). Par ailleurs, la discussion qui va se produire lors de la sélection des critères d'évaluation en classe constitue une activité de communication par excellence dans laquelle les enseignants peuvent compter sur la participation de chaque élève.

10.4. L'autoévaluation des élèves

Il faut toutefois considérer que les élèves n'ont souvent pas (encore) l'habitude et les compétences pour s'évaluer eux-mêmes (cf. Winter 2004, 226). Par ailleurs, l'autoévaluation nécessite – notamment au début – des ressources cognitives considérables et limite ainsi la capacité pour le procédé d'apprentissage. C'est la raison pour laquelle les apprenants tendent à se heurter à cette tâche et l'abordent avec de l'incertitude et du scepticisme (cf. Winter 2004, 242).

Les enseignants doivent alors leur fournir deux choses : du temps et du guidage pédagogique. En outre, il paraît avantageux de laisser les élèves d'abord évaluer leurs camarades et de procéder seulement ensuite à l'**autoévaluation**. Dans ce contexte, Sarter (cf. 2006, 62) propose que les étudiants formulent, pendant la préparation à un examen, le résultat auquel ils s'attendent. Ils se verront ainsi forcés à évaluer leurs compétences et savoirs actuels.

L'**évaluation mutuelle** constitue une autre forme d'autoévaluation des élèves. Concernant des travaux en groupe, Sacher (cf. 2007, 303) propose que le groupe respectif puisse – au moins en partie – s'autoévaluer. A cette fin, les élèves disposent d'une *check-list* dont les critères ont été préalablement élaborés en classe. Les résultats de l'autoévaluation d'un groupe seront complétés et – si besoin est – modifiés par les observations de l'enseignant. Il prêtera notamment attention aux processus sociaux lors du travail en groupe.

En conclusion, il faut noter que, contrairement à l'intuition des enseignants, les élèves semblent être en mesure de porter sur eux-mêmes un jugement juste et nuancé (cf. Doff 2007, 195).

11. Proposition d'un cycle d'enseignement de la médiation orale

11.1. Approche retenue

Ce chapitre est dédié à l'élaboration d'un cycle d'enseignement portant sur la médiation orale, un des types de discours. La médiation orale correspond à un haut degré à l'objectif général d'enseignement du français aux lycées bavarois, à savoir le développement d'une compétence de communication dans les situations interculturelles. Selon la dénomination du *CECR*, il s'agit de cas d'interprétation non formelle. Ce cycle d'enseignement vise à stimuler la production non imitative guidée. Ainsi, il est adapté aux élèves en troisième classe ayant le français comme première langue étrangère, censés atteindre le niveau de compétence communicative B1 (cf. KMK 2004, 11 et 13).⁷

Le thème du cycle, « Un voyage à Bordeaux », relève des propositions du *CECR* (cf. Conseil de l'Europe 2005, 45) en prévoyant que les élèves fassent un voyage imaginaire à Bordeaux avec un de leurs amis allemands ne parlant pas du tout français. Cette consigne garantit les situations de médiation orale.

Correspondant au *CECR*, nous adoptons également la classification en sous-thèmes, réalisée à travers la répartition situationnelle combinée avec les types de répartition discursive et pédagogique. La difficulté des tâches augmentera avec chaque leçon : depuis des phrases isolées en passant par une médiation préfabriquée, des exercices de médiation de restriction faible jusqu'à une situation inconnue. Ces deux mesures (la restriction situationnelle et la difficulté

⁷ Königs reste assez pessimiste quant à ce but et prétend qu'on peut seulement envisager la création d'une compétence rudimentaire en médiation orale chez les élèves (cf. Bausch 2003, 316). Nous approuvons pourtant l'avis de Rampillon (cf. 1996, 93) qui souligne que seulement un élève de niveau avancé puisse satisfaire aux exigences posées par les activités de production orale. D'autant plus que ces exigences sont fortes pour la médiation orale !

des tâches) illustrent la réalisation d'une progression modulée des paramètres d'une activité de production orale.

Les situations choisies (A l'Office du Tourisme, A la gare, Au Grand Théâtre) se succèdent de manière linéaire et cyclique ; non seulement ce type de « task recycling » (Müller-Hartmann 2007, 65) favorise l'aisance, mais aussi la précision et la complexité des énoncés. Qui plus est, elles abondent en vocabulaire spécifique culturel, tel qu'il est exigé par le *programme scolaire*. Elles amènent les étudiants également à développer *cultural awareness*. Les éléments lexicaux seront introduits – parfois dans des scripts – conformément à une progression lexicale cyclique de type interactif. Il est pourtant évident que cette progression ne peut être qu'incomplète – ou plutôt partielle ; à partir du nœud central *Bordeaux*, les connaissances lexicales vont s'approfondir en suivant plusieurs rames du *mindmap* (cf. leçon 2). En principe, lesdites ramifications correspondent aux trois situations de médiation orale présentées au fur et à mesure du cycle d'enseignement.

Les situations serviront aussi à des fins grammaticales : les textes et le matériel pédagogique sont destinés à éveiller chez les élèves l'intérêt pour de nouvelles structures grammaticales (la mise en relief et le subjonctif) telles que demandées par le *programme scolaire*. La progression grammaticale se réalisera notamment lors d'une phase de conceptualisation grammaticale et de deux pauses-grammaires. Les activités correspondantes s'inscrivent dans un objectif fonctionnel oral, recevant leur légitimation des médiations orales précédentes.

A l'aide de matériel pédagogique supplémentaire (cf. leçons 1, 3 et 4, appendice), les élèves s'entraîneront également à trois stratégies de soutien à la médiation orale, à savoir la paraphrase, les questions et la sélection des informations clé. Ces techniques sont essentielles pour la réussite à l'épreuve finale.

11.2. Evaluation

L'évaluation de la médiation orale pose des problèmes pratiques. Puisque chaque tour de jeu de rôle durera certainement à peu près 20 minutes, il faut qu'elle se déroule hors du cours normal, probablement lors d'au moins deux après-midi réservés. Cette contrainte suppose un effort d'organisation considérable du côté des professeurs et du lycée.

Deuxièmement, l'égalité des chances doit être garantie malgré des consignes différentes et des groupes d'élèves hétérogènes. Le premier facteur est impératif : il doit y avoir des variables dans les consignes sinon les derniers élèves évalués auraient l'avantage injustifiable de les connaître auparavant. Que les trois tâches soient différentes ne constitue donc pas un obstacle à la réalisation de l'égalité des chances sinon tout le contraire : une condition indispensable pour sa prise en compte. Le deuxième facteur est inévitable : la composition des groupes changera forcément à chaque tour. On constate alors qu'il n'est pas possible que les élèves soient évalués dans des situations identiques ; en revanche, les deux facteurs-causes évoqués incarnent – paradoxalement – aussi les garants de l'égalité des chances. Pour en conclure, le seul mode d'évaluation défendable est celui décrit ci-dessous (cf. Séances d'évaluation). Le tableau du chapitre suivant présente l'aperçu général du cycle d'enseignement proposé.

11.3. Plan du cycle

Temps	Répartition des macro-unités, des situations et de la progression	Buts d'apprentissage
Leçon 1	Présentation de la tâche (médiation orale) et introduction à Bordeaux	Comprendre la nature de la médiation orale Acquérir des connaissances sur Bordeaux Résumer en allemand les informations importantes (stratégie de sélection)
Leçon 2	A l'Office de Tourisme (situation n°1) restriction situationnelle haute	Se renseigner sur une ville inconnue Activer le lexique autour du sujet <i>Bordeaux</i> Discours indirect : connaître plus de mots introducteurs
Leçon 3	A la gare (situation n°2) restriction situationnelle haute	Résumer en français les informations importantes (stratégie de sélection) Savoir acheter un billet de train
Leçon 4	Conceptualisation grammaticale Elaboration commune des critères d'évaluation Pause-grammaire	La mise en relief Choix de deux critères d'évaluation Eliminer les fautes les plus communes
Leçon 5	A l'Office de Tourisme (situation n°1, répartition discursive et pédagogique) restriction situationnelle faible	Médiation orale dans une situation connue Savoir distinguer différents types d'intonation

Leçon 6	A la gare (situation n°2, répartition discursive et pédagogique) restriction situationnelle faible	Médiation orale dans une situation connue Elargir le lexique autour du sujet <i>voyager en train</i>
Leçon 7	Au Grand Théâtre (situation n°3, répartition pédagogique) restriction situationnelle faible	Médiation orale dans une situation inconnue Rappeler la nature de la médiation orale
Leçon 8	Pause-grammaire	<i>Dépendra des observations pédagogiques de l'enseignant</i> (Proposition : répétition et approfondissement de l'usage du subjonctif)
Séances d'évaluation	Evaluation	Médiation orale dans une situation connue
Leçon 9	Remédiation (= pause-grammaire)	<i>Dépendra de l'évaluation</i>

Leçon 1 : Présentation du cycle

- 1) Le professeur présente le cycle d'enseignement : « Un voyage à Bordeaux ». Puis, il formule la situation dans laquelle toutes les scènes de médiation orale vont se dérouler :

Ton ami et toi, vous faites un voyage à Bordeaux. Ton ami ne sait pas parler le français. Souvent, tu vas devoir faire l'interprète : à l'aéroport, à l'hôtel, à l'Office de Tourisme, etc.

Qu'est-ce que vous jugez important quand vous faites l'interprète pour quelqu'un ? Parlez-en en groupe !

Les propositions des groupes seront ensuite recueillies et écrites au tableau. Le professeur veillera à ce qu'elles contiennent les points suivants (cf. Kieweg 2008, 8f) :

- transmettre le sens de l'original
- ne pas interpréter
- faire le tri des informations importantes
- simplifier le langage
- tenir compte de différences culturelles

- 2) Les élèves doivent s'entraîner à simplifier le langage et à sélectionner les informations importantes (cf. Kolb 2008, 12 et 19). L'exercice permettra aux élèves d'acquérir en même temps des connaissances sur Bordeaux (et fera ainsi d'une pierre deux coups).

A ces fins, les élèves sont répartis en quatre groupes. Chaque groupe reçoit un texte informatif sur Bordeaux (cf. appendice et cf. Kolb 2008, 12f). Les quatre textes ont été choisis délibérément en raison de leur haute difficulté linguistique. Pendant un certain temps de préparation (environ 10 min), les élèves doivent lire le texte respectif, surligner les expressions importantes (cf. Rampillon 1996, 95) et en discuter en groupe (en allemand) pour se mettre d'accord sur les informations clé. Après, les groupes seront réorganisés afin

d'être constitués de quatre élèves qui ont travaillé sur quatre textes différents. Chaque élève présentera, en allemand, les informations importantes de son document au groupe respectif.

Note : Si le professeur remarque que les élèves ont des difficultés à sélectionner les données importantes des textes, il peut engager une discussion sur les éléments clé des textes après le travail en groupe.

- 3) Comme dernière phase du cours (ou alors comme devoir), les apprenants s'entraînent à faire face aux mots inconnus à l'aide de stratégies comme la paraphrase ou alors en utilisant une expression générale pour un terme précis (cf. appendice, cf. Kolb 2008, 11 et 14).

Leçon 2 : A l'Office de Tourisme

- 1) Approche : L'enseignant montre des photos de Bordeaux (cf. appendice) à l'aide du rétroprojecteur ou, mieux, d'une présentation PowerPoint :

Que voyez-vous sur les photos ? Qui a déjà été à Bordeaux ? De quoi te souviens-tu ?

L'enseignant écoute et note quelques mots au tableau (sous forme d'un *mindmap*).

- 2) Consigne :

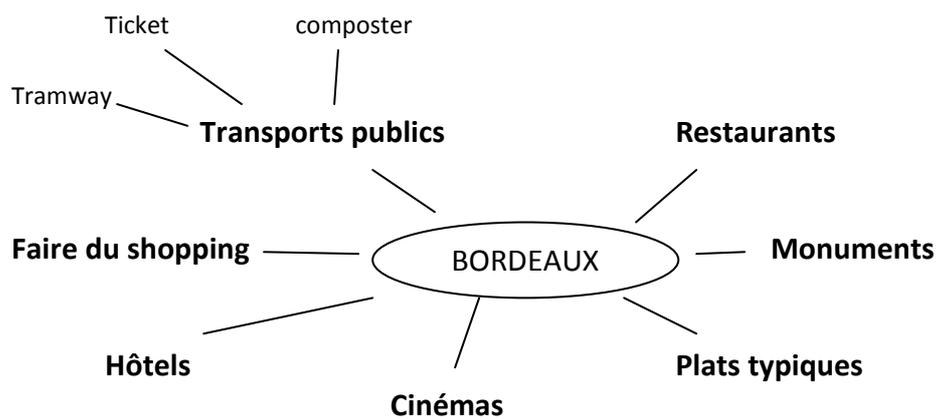
Imaginez-vous que vous êtes à l'Office de Tourisme. Que voulez-vous demander ? Comment allez-vous le faire ?

L'enseignant élargit le *mindmap* à partir des énoncés des élèves en travaillant sur les champs sémantiques. Dans chacun, il incite les élèves à parcourir le script correspondant, p.ex. : *Transports publics*

Quand vous voulez prendre le tram, que faites-vous ?

→ aller à une station de tram, regarder les horaires et les lignes, acheter un ticket, monter en tram, composer le ticket, descendre du tram

Le *mindmap* correspondra dans sa structure au suivant :



- 3) Puis, les élèves doivent formuler cinq questions qu'ils poseraient à l'agent de l'Office de Tourisme, p.ex. :

Où est-ce qu'on va pour faire du shopping ?

Ensuite, le professeur leur demande d'échanger les notes avec leurs voisins et de transformer ses questions en discours indirect, p.ex. :

Mon ami veut savoir où on va pour faire du shopping.

Après quelques minutes, le professeur fait noter quelques propositions sur un transparent et les présente à la classe. Après, il demande de remplacer les mots introducteurs – qui vont dans la majorité des cas être *demander* ou *vouloir savoir* – par des verbes plus précis ; il les écrit au tableau (partie droite). Parmi eux peuvent figurer :

Dire, répondre, recommander, promettre, proposer, ignorer, suggérer, expliquer, assurer, affirmer, penser, déclarer, espérer, estimer, trouver, annoncer, croire, désirer, souhaiter, conseiller, insister, etc.

- 4) Phase facultative : Exercice sur le discours indirect (sans la concordance des temps car les étudiants n'en auront pas besoin lors de la médiation orale ; cf. appendice).
- 5) Devoir : Les apprenants doivent récrire leurs questions en remplaçant les mots introducteurs.

Leçon 3 : A la gare

- 1) Dans un premier temps, les élèves lisent soit la publicité pour la *Carte 12-25* soit les informations sur les prix du *TGV* (cf. appendice). Ensuite, ils expliqueront en tandem (en français) ce qui est marqué dans le document respectif. Ainsi ils travaillent de nouveau sur la sélection des informations pertinentes en les transmettant pour la première fois en français.

- 2) Dans un deuxième temps (la dernière demi-heure), les élèves travaillent en groupes de trois : un agent de la *SNCF*, un médiateur et son ami non francophone. Le professeur explique les rôles et les tâches. Comme il s'agit de la première situation de médiation orale du cycle d'enseignement, la restriction situationnelle de l'exercice est très haute : l'agent de la *SNCF* et le voyageur non francophone reçoivent un tableau (cf. appendice) qui leur prescrit les tours de parole ainsi que les contenus langagiers. Au début, les apprenants ont le choix du personnage ; pourtant, chaque fois que le jeu de rôle se termine, les élèves changent de groupe et de rôle et recommencent. Durant cette activité communicative, le professeur note discrètement des points de lexique et de grammaire sur lesquels il reviendra dans la leçon suivante.

Leçon 4 : Feedback et choix de critères d'évaluation

- 1) Le premier tiers de la leçon est dédié à une conceptualisation grammaticale portant sur la mise en relief. D'abord, le professeur introduit la scène :

Hier, vous avez acheté des billets de train pour aller à Arcachon.

Imaginez qu'il y ait des problèmes !

A l'aide du rétroprojecteur, le professeur confronte les élèves à des énoncés erronés d'un agent de la SNCF (cf. appendice). Grâce à la première phrase, les élèves vont découvrir la structure de *mise en relief* qui puisse leur servir dans de situations similaires. Après, ils procéderont à un exercice (cf. appendice).

- 2) Le deuxième tiers de la leçon sert à élaborer les critères de l'évaluation finale, pour laquelle le professeur utilisera la grille d'évaluation dans l'appendice (cf. Gebauer 2008, 27). Le professeur la présente au moyen du rétroprojecteur et explique que, dans l'épreuve finale, les médiateurs devront obligatoirement transmettre dix points d'information marqués sur des cartes-consignes.

Les élèves remarqueront très vite qu'il manque deux critères d'évaluation dans la grille. Il s'ensuit alors une discussion autour des deux critères à choisir. Comme aide de structuration, le professeur ferait bien expliquer les critères-candidats à part, par exemple à l'aide de quelques bandes de papiers sur lesquelles ils sont écrits. Au fur et à mesure de ses explications, il les notera au tableau. Quelques-uns se trouvent dans le CECR (cf. Conseil de l'Europe 2005, 145), par exemple :

transfert du sens, stratégies de prise de parole, demande de clarification, aisance, cohérence, développement thématique, précision, étendue du vocabulaire, exactitude grammaticale, contrôle phonologique, adaptation du message au destinataire

Il reviendra ensuite aux élèves de sélectionner les deux critères par lesquels ils souhaitent être évalués.

En outre, le professeur doit annoncer que les situations de médiation lors de l'évaluation finale seront les mêmes que celles des deux leçons suivantes. Il expliquera aussi que les élèves sont censés former des groupes fixes dans lesquels ils vont s'entraîner pour l'épreuve finale.

- 3) Le dernier tiers de la leçon est destiné à donner un retour langagier aux étudiants. A partir des observations pédagogiques pendant le jeu de rôle en leçon 3, le professeur aura préparé un transparent avec des énoncés grammaticalement faux. Le groupe-classe doit alors trouver de meilleures expressions. Si nécessaire, le professeur engagera les élèves également à rassembler toutes les expressions avec lesquelles ils peuvent pallier des problèmes de compréhension, par exemple (cf. Duclercq 2006, 12) :

Parlez plus lentement, s'il vous plaît !

Je n'ai pas compris.

Vous pouvez répéter, s'il vous plaît ?

Comment ?

Qu'est-ce que vous avez dit ?

Qu'est-ce que ça veut dire ?

Leçon 5 : A l'Office de Tourisme

1) Cette leçon sert notamment à l'entraînement à la médiation orale. En comparaison avec la situation précédente *A la gare* (cf. leçon 3), la restriction situationnelle est moins forte : les étudiants doivent se retrouver dans leurs groupes respectifs (un agent de l'Office de Tourisme, les deux amis touristes). Ils peuvent aligner les tables sur un côté de la salle de classe pour simuler le comptoir de l'Office de Tourisme. Chacun des élèves reçoit une consigne individuelle marquée sur de petites cartes de papier (cf. appendice et cf. Kolb 2008, 12). Avant de commencer, les élèves peuvent demander les mots et les expressions qu'ils ne comprennent pas.

Après chaque passage du jeu de rôle, les étudiants restent dans les mêmes groupes mais se retrouvent dans de nouveaux rôles. Pendant cette activité (et les jeux de rôle des leçons 6 et 7), l'enseignant fait le tour des groupes en notant discrètement des points de langue sur lesquels il compte revenir dans la leçon 8.

2) Le dernier quart d'heure sera utilisé pour travailler sur la phonétique. Le professeur demande aux élèves de lui proposer une phrase avec laquelle ils remercieraient l'agent de l'Office de Tourisme pour les renseignements, par exemple :

Merci beaucoup pour ces informations !

Il l'écrit au tableau de sorte qu'elle puisse facilement être lue. Ensuite, il demande aux élèves de la prononcer en tenant compte de différents états d'âme, par exemple :

amoureux, fâché, nerveux, affolé, fatigué, cynique, en riant, triste

Ce qui compte, évidemment, c'est que les étudiants prononcent la phrase de manière authentique et originale.

Leçon 6 : A la gare

- 1) Au début du cours, le professeur distribue une feuille d'exercices (cf. appendice) qui sert à introduire de nouveaux mots liés au sujet *voyager* en général et *voyager en train* en particulier. De cette manière, les apprenants développent une des branches lexicales de la *mindmap* de la leçon 2. Les élèves ont 12 minutes pour combler les lacunes. Ensuite, lors de la vérification des exercices, le professeur insistera sur l'expression *composter un billet* (cf. support visuel, appendice) et les acronymes *TGV* et *TER*, qui représentent des concepts culturels étrangers à l'égard des concepts allemands.

- 2) L'avant-dernier entraînement à la médiation orale avant l'évaluation se déroule comme celui de la leçon précédente (cf. point 1). Les groupes sont toujours les mêmes, seulement la situation et les consignes ont changé (cf. appendice).

Leçon 7 : Au Grand Théâtre

- 1) Dans cette leçon, il s'agit dans un premier temps de montrer aux élèves qu'il n'y a pas seulement une solution correcte à chaque moment de la médiation orale. A titre d'exemple, le professeur utilise un transparent avec les consignes de la leçon précédente (cf. leçon 6, appendice). Puis, il demande à trois élèves de jouer la scène. Après chaque partie de médiation, il les interrompt et rassemble d'autres propositions qui véhiculent le même sens. Ainsi, les élèves se rendront compte du fait que plusieurs solutions peuvent être également correctes et appropriées à la même situation.

- 2) Dans un deuxième temps, les étudiants vont s'entraîner à la médiation orale pour la dernière fois avant l'épreuve finale en réalisant un jeu de rôle dans une situation inconnue. A part cela, le déroulement reste identique aux situations précédentes.

Leçon 8 : Pause-grammaire

- 1) Partant des difficultés repérées par le professeur lors des médiations orales dans les leçons 5, 6 et 7, le professeur prépare une pause-grammaire avant de faire les évaluations finales. A priori, le choix du sujet grammatical à traiter revient au professeur et ses observations pédagogiques. Puisque le *subjonctif* représente une structure grammaticale qui va souvent être déclenchée par le discours indirect lors de la médiation orale, nous le prenons à titre d'exemple pour une telle pause-grammaire.

- 2) Les élèves connaissent déjà les règles de base pour l'emploi du subjonctif. La pause-grammaire servira à les réviser ainsi qu'à élargir un peu les connaissances. C'est pourquoi nous optons ici pour l'approche inductive de la conceptualisation :

Au début du cours, les élèves remplissent les exercices de la feuille d'exercices (cf. appendice). Avant de les corriger, ils reçoivent la deuxième feuille (*Quand emploie-t-on le subjonctif ?*). En tandem, ils essaieront de trouver les règles pour l'emploi du subjonctif dans les situations données.

Ensuite, le professeur vérifie ou rejette les règles que les étudiants ont formulées. Dès que les règles sont établies, les élèves retournent à la feuille d'exercices en corrigeant leurs fautes. Quand tous les élèves ont fini, un transparent sera rempli au rétroprojecteur afin que tout le monde obtienne les solutions correctes.

Séances d'évaluation

Le mode d'évaluation correspond au type d'entraînement : en groupes de trois, les élèves jouent trois scènes de médiation orale (*A l'Office de Tourisme, A la gare* et *Au Grand Théâtre*) en changeant les rôles à chaque tour. Seulement le médiateur ou la médiatrice est évalué(e) et reçoit une note.

Les groupes vont parcourir les trois situations étudiées en classe avec des contenus adaptés. Les consignes des situations se trouvent dans trois enveloppes dont chaque élève choisit une seule. L'ordre des jeux de rôle dépendra de la volonté des élèves. Comme à l'entraînement, chaque situation aura un décor sous la forme d'une photo projetée au fond de la salle de classe.

Sur les cartes rôles de la fille ou du garçon non francophone, les numéros devant les questions égalent le nombre de points que le médiateur ou la médiatrice peut atteindre pour son service. En général, il/elle recevra un point pour la partie 'version' et un point pour la partie 'thème' à moins que la question et la réponse soient assez simples (cf. Gebauer 2008, 22).

L'évaluation elle-même se fait à l'aide d'une grille d'évaluation (cf. leçon 4, appendice). Cette grille reflète, à travers la pondération des points, la priorité du contenu langagier par rapport à sa forme linguistique (cf. Gebauer 2008, 22). En fait, les erreurs n'ont aucune influence négative sur l'évaluation pourvu qu'elles ne détournent pas le sens des messages. Par ailleurs, il semble défendable que les professeurs renoncent à modifier les consignes pour la deuxième journée d'évaluation puisqu'il s'agit d'un tirage au sort.

Leçon 9 : Remédiation

Dans la nouvelle culture d'enseignement, les évaluations servent au diagnostic du procédé d'apprentissage des élèves, c'est-à-dire à la « remédiation » (Conseil de l'Europe 2005, 72) de leurs problèmes langagiers. Ce diagnostic entraînera des conséquences pédagogiques sur deux niveaux : à court terme, le professeur offrira aux apprenants un retour concernant tous les domaines langagiers : la grammaire, le lexique, le style, les registres etc. A long terme, il adaptera son cours aux impératifs de ses élèves. A cause de la dépendance du plan de la leçon 9 des observations pédagogiques lors de l'épreuve finale, nous remettons sa conception aux professeurs en question.

12. Résumé

Dans la proposition du cycle d'enseignement, nous avons montré comment on peut mettre la théorie en pratique. Cependant, nous avons laissé de côté quelques notions de la nouvelle culture d'enseignement, par exemple l'autoévaluation des élèves, à cause du temps limité de cette unité d'apprentissage. Il serait toutefois désirable qu'elles soient incluses de manière permanente dans la conception et la méthodologie de l'année scolaire.

Le cycle d'enseignement a démontré que l'enseignement de l'oral peut largement profiter des méthodes de la nouvelle culture d'enseignement. Néanmoins, nos réflexions sur l'enseignement de l'oral débouchent également dans des revendications politiques sur le plan de l'éducation. Premièrement, les effets du début de l'apprentissage d'une langue étrangère dès l'école primaire sont connus et tellement positifs que cette démarche devrait encore être renforcée dans l'avenir. Ensuite, il reste un problème majeur de l'enseignement du FLE qu'il n'y a presque aucun enseignant francophone aux lycées bavarois. Nous espérons que cela va changer grâce à l'euphémisation croissante. D'ici là, la formation des professeurs de français devrait aussi se concentrer davantage sur les côtés langagier et didactique que sur les sciences accessoires. Finalement, tandis que l'enseignement bilingue a été établi avec succès dans beaucoup de lycées bavarois, la langue utilisée pour cette pratique est quasiment toujours l'anglais – au détriment du français.

En matière de médiation orale, nous souhaitons que cette pratique fasse partie des épreuves finales du lycée. Après tout, elle représente une compétence dont les élèves auront sans doute besoin lors de séjours en pays francophones.

Bibliographie

- ✓ Bächle, H.; Jung, J. (2006). „Mehr Mündlichkeit, auch in Klassenarbeiten! Vorschläge für mündliche Leistungsüberprüfungen.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 84: 40-47.
- ✓ Bausch, K.-R. (Hg.). (2003). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.
- ✓ Bohl, T. (2006). *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- ✓ Borgwardt, U. et al. (1993). *Kompendium Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Hueber.
- ✓ Conseil de l'Europe (2005). *Un Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Paris: Les Éditions Didier.
- ✓ Cuq, J.-P.; Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- ✓ Doff, S.; Klippel, F. (2007). *Englischdidaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- ✓ Duclercq, M.-C.; Winz, P. (2006). „Raconter, commenter, converser, discuter: Systematische Sprechschulung in vier Etappen.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 84: 10-16.
- ✓ Edmondson, W. (2002). „Neuere curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze in der Fremdsprachenvermittlung: je mehr, je besser?“ *Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 21. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Hg. K.-R. Bausch et al. Tübingen: Narr. 55-65.
- ✓ Gebauer, S.; Kieweg, W. (2008) „Frag ihn bitte mal für mich, ob...‘: Sprachmittlungsaufgaben erstellen und bewerten.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 93: 20-27.
- ✓ Hallet, W. (2008). „Zwischen Sprachen und Kulturen vermitteln: Interlinguale Kommunikation als Aufgabe.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 93: 2-7.
- ✓ Harmer, J. (1998). *How to Teach English: An introduction to the practice of English language teaching*. Harlow: Pearson Education Limited.
- ✓ Herbst, T. et al. (1991). *Terminologie der Sprachbeschreibung: Ein Lernwörterbuch für das Anglistikstudium*. Ismaning: Hueber.
- ✓ Kail, R. (1992). *Gedächtnisentwicklung bei Kindern*. Heidelberg: Spektrum.
- ✓ Kieweg, W. Dr. (2008). „Sprachmittlungsstrategien anwenden.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 93: 8-10.

- ✓ KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (2004). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss: Beschluss vom 4.12.2003*. München: Luchterhand.
- ✓ Kolb, E. (2008). „Almabtrieb‘ is something like a cattle drive.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 93: 11-19.
- ✓ Krechel, H.-L. (Hg.) (2007). *Französisch Methodik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.
- ✓ Léon, P. R. (2005). *Phonétisme et prononciations du français*. Paris: Armand Colin.
- ✓ Meyer, H. (2007). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- ✓ Moirand, S. (1990). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- ✓ Morrow, K. (Hg.) (2004). *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Press.
- ✓ Müller-Hartmann, A.; Schocker-von Ditfurth, M. (2007). *Introduction to English Language Teaching*. Stuttgart: Klett.
- ✓ Nisubire, P. (2002). *La compétence lexicale en français langue seconde: Stratégies et activités didactiques*. Cortil-Wodon: Editions Modulaires Européennes.
- ✓ Pandanx, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Vanves: Hachette.
- ✓ Rampillon, U. (1996). *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. München: Hueber.
- ✓ Reinfried, M. (2002). „Frühbeginn, Anwendungsorientierung, Verzahnung: Neuere Entwicklungstendenzen des Fremdsprachenunterrichts an allgemeinbildenden Schulen.“ *Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 21. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Hg. Karl R. Bausch et al. Tübingen: Narr. 145-155.
- ✓ Rivers, W.M. (1978a). *A Practical Guide to the Teaching of English as a second or foreign language*. New York: Oxford University Press.
- ✓ Rivers, W. M. (1978b). *Der Französischunterricht: Ziele und Wege*. Frankfurt a. Main: Diesterweg.
- ✓ Sacher, W. (2007). „Überprüfung und Beurteilung von Schülerleistungen“. *Studienbuch Schulpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 284-308.
- ✓ Sarter, H. (2006). *Einführung in die Fremdsprachendidaktik*. Darmstadt: WBG.

- ✓ Schiffler, L. (2002). „Kinästhetisches Fremdsprachenlernen – ein unterrichtsmethodischer Neuansatz.“ *Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 21. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Hg. K.-R. Bausch et al. Tübingen: Narr. 168-178.
- ✓ SSB = Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2008). *ISB gesamt: Lehrpläne / Standards Gymnasium G8*. 19.09.2008
<<http://www.isb.bayern.de/isb/index.asp?MNav=0&QNav=4&TNav=0&INav=0&Fach=&LpSta=6&STyp=14>>.
- ✓ Tagliante, C. (2001). *La classe de langue*. Paris: CLE international.
- ✓ Tesch, B.; Leupold, E.; Köller, O. (Hg.) (2008). *Bildungsstandards Französisch: konkret – Sekundarstufe I: Grundlagen, Aufgabenbeispiele und Unterrichts Anregungen*. Berlin: Cornelsen.
- ✓ Thornbury, S. (2006). *An A-Z of ELT: A dictionary of terms and concepts used in English Language Teaching*. Oxford: Macmillan.
- ✓ Werlen, E.; Schlemminger, G.; Piske, T. (2007). *Sprachenlernen Konkret! Angewandte Linguistik und Sprachvermittlung*. Hohengehren: Schneider.
- ✓ Winter, F. (2004). *Leistungsbewertung: Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*. Baltmannsweiler: Schneider.

Erklärung

Ich versichere hiermit, dass ich die vorgelegte Arbeit in allen Teilen selbständig angefertigt und keine anderen als die in der Arbeit angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Die Arbeit wurde nicht als Diplomarbeit oder Doktorarbeit an einer anderen Hochschule oder als Zulassungs- oder Facharbeit bei einer anderen Lehramtsprüfung eingereicht.

Ort, Datum

Unterschrift

Appendice

Leçon 1

Bordeaux Patrimoine Mondial



Bordeaux, Port de la lune
Inscrite sur la liste du patrimoine mondial en 2007

Bordeaux est désormais inscrite sur
la Liste du Patrimoine Mondial de l'UNESCO !

C'est la reconnaissance de la valeur et de l'unité patrimoniale de notre ville.

Bordeaux est exemplaire par l'unité de son expression urbanistique et architecturale, architecture classique et néoclassique, qui n'a connu pratiquement aucune rupture stylistique pendant plus de deux siècles.

Le projet urbain lancé en 1996 par Alain Juppé et concrétisé par le ravalement des façades, l'aménagement des quais en bord de Garonne, la mise en service du tramway alimenté par le sol, la requalification des espaces urbains est venu renforcer cette volonté de protection et de mise en valeur du patrimoine bordelais.

Bordeaux compte ainsi près de 350 édifices classés ou inscrits aux Monuments Historiques, dont 3 édifices religieux inscrits au Patrimoine Mondial depuis 1998 au titre des chemins de Saint Jacques de Compostelle.

C'est également l'aboutissement d'un long travail concerté avec toutes les collectivités et les autorités de l'État.

A l'initiative d'Alain Juppé, la ville a construit et défendu sa candidature avec l'aide d'architectes, d'urbanistes, d'historiens, de chercheurs, et de représentants d'associations impliquées dans la préservation du patrimoine.

L'originalité de la démarche bordelaise tient dans l'importance du périmètre classé. Bordeaux est le premier ensemble urbain distingué sur un périmètre aussi vaste et complexe.

La zone classée correspond à l'intérieur des boulevards, jusqu'à la Garonne incluse. Elle s'étend sur 1 810 ha, soit près de la moitié de la superficie de la ville. En outre, l'ensemble du territoire de la ville de Bordeaux, à l'extérieur des boulevards, et 8 communes limitrophes de Bordeaux (Bruges, Cenon, Floirac, le Bouscat, Lormont, Mérignac, Pessac et Talence) sont concernées par la zone dite de sensibilité patrimoniale, également reconnue.

Pour toutes les villes ou zones classées, l'inscription au patrimoine mondial a eu un effet très bénéfique sur la fréquentation touristique dans les années qui ont suivi. **C'est un atout supplémentaire pour l'attractivité culturelle et économique de notre ville et de notre agglomération.**

Source :

Bordeaux Patrimoine Mondial. 2008. 21 janvier 2009

<http://www.bordeaux-tourisme.com/fr/bordeaux_patrimoine_mondial/introduction/bordeaux_patrimoine_mondial_index.html>.

Le grand théâtre, quartier des Grands Hommes



A la fin du XVIIIe siècle, la ville de Bordeaux était particulièrement florissante grâce au dynamisme de son activité commerciale (vin, échanges avec les colonies...).

Le Duc de Richelieu, gouverneur de Guyenne, décida de la doter d'une salle de spectacle digne d'elle et fit appel à l'architecte Victor Louis (1731-1800).

Commencée en 1773, la construction du Grand-Théâtre ne s'acheva que sept ans plus tard, en 1780. De style néo-classique, cet imposant bâtiment (88 mètres sur 47) abrite une salle pouvant accueillir 1 114 personnes.

Après une dernière restauration (1990-1991) qui lui a rendu son décor d'origine, le Grand Théâtre figure aujourd'hui parmi les plus beaux fleurons d'une cité marquée par l'architecture du XVIIIe siècle.

La salle des concerts a été construite par Charles Burguet entre 1865 et 1870. Elle est habillée de lambris et plafonds en bois peints et dorés développés sur environ 1800 m² de surface totale avec toiles peintes à l'huile collées.

Tour à tour théâtre d'art lyrique et théâtre de comédie, ce lieu unique vit défiler les plus grandes vedettes du siècle dernier, les Talma, Nourrit, Viardot, Falcon, Duprez, Petipa...

Le Grand-Théâtre offre toujours au public des spectacles d'art lyrique, des ballets et des concerts... Il demeure, aujourd'hui et plus que jamais, fidèle à sa vocation.

Source :

Mitton, Elisabeth. *Le grand théâtre, quartier des Grands Hommes*. 2008. 21 janvier 2009

<http://www.bordeaux-tourisme.com/fr/bordeaux_patrimoine_mondial/joyau_de_l_architecture/quartier_des_grands_hommes.html>.

Chartrons & négoce



Le nom de Bordeaux est toujours synonyme de qualité souvent d'exception pour tous ses amateurs de vin. Cette réputation mondiale, Bordeaux la doit sans doute à son rôle de place de négoce.

Le vin a indéniablement marqué de son empreinte la ville. Autrefois peuplé de négociants étrangers, le quartier des Chartrons a gardé l'empreinte de son apogée. Découvrez la ville au fil du vin.

Nous avons oublié de nos jours l'animation portuaire qui régnait sur les quais des Chartrons jusqu'au siècle dernier.

Un tableau du peintre bordelais Lacour de 1804, exposé au Musée des Arts Décoratifs, en restitue bien l'atmosphère. Entre les berges de la Garonne et la ligne des riches façades des maisons de négociants, tout un peuple de marins et de manœuvres contribuait aux activités du commerce, au milieu des caisses et des barriques débarquées des gabares où on les avait chargées depuis les gros navires marchands ancrés dans la rade. Des plantations de tilleuls et deux fontaines donnaient à l'ensemble le caractère d'une promenade attractive et non dépourvue de charme.

S'il doit son nom au couvent des Chartreux qui s'y était établi à la fin du XIV^e siècle, le faubourg des Chartrons doit sa richesse au commerce du vin qu'y pratiquèrent les marchands anglais, puis les hanséates venus du nord de l'Europe.

Le flamand Conrad Gaussen en pratiqua l'assèchement au début du XVII^e siècle. Dès lors cette longue file de maisons sur pignons formait la "façade" des quais. Deux maisons dites hollandaises en sont le seul vestige aujourd'hui.

L'essor du commerce colonial venant s'associer à celui des vins permit la formidable croissance de Bordeaux pendant la seconde moitié du XVIII^e siècle. Les négociants enrichis se firent construire de somptueuses habitations dont il reste de nombreux témoins architecturaux.

A la veille de la Révolution, le faubourg dépassait l'actuel cours de Verdun, s'étendait au nord vers Bacalan où s'établirent les grandes manufactures bordelaises sous la Restauration, et au Sud l'ancien Pavé des Chartrons, au-delà duquel se trouvaient les glacis du Château Trompette. La destruction de ce fort permit d'établir, dans la première moitié du XIX^e siècle, l'esplanade des Quinconces et les Entrepôts Lainé.

Source :

Coutureau, Eric. *Chartrons & négoce*. 2008. 21 janvier 2009

<http://www.bordeaux-tourisme.com/fr/bordeaux_patrimoine_mondial/joyau_de_l_architecture/chartrons_et_negoce.html>.

Les places du Vieux Bordeaux



Les Places du Vieux Bordeaux ont été aménagées du XIII^e au XX^e siècle pour répondre aux besoins économiques, administratifs et religieux des citoyens.

La place Fernand Lafargue est pour la première fois mentionnée, sous le nom de Place du Marché (Lou Mercat), lors d'un récit de bataille sous les murs de la ville en 1248. A proximité du port, du collège de Guyenne et de l'Hôtel de Ville, elle fut animée au Moyen Age par les étudiants, les marchands et les pèlerins de Saint-Jacques de Compostelle.

La place Saint-Pierre doit son aménagement à une église. Son parvis rappelle par sa forme les représentations des " mystères ", fréquentes au XV^e siècle devant les bâtiments religieux. Celle de Saint-Projet doit aussi sa création à une église, entourée d'un cimetière.

La place de Sainte-Colombe a gardé la configuration de l'édifice religieux qui l'occupait. Ce dernier s'étant écroulé à la fin du XVII^e siècle, les riverains ont acheté son emplacement pour interdire toute nouvelle construction à l'exclusion d'une croix ou d'une fontaine.

En effet, la fontaine, élément utilitaire, embellit la place, que ce soit celle de Saint-Projet, sculptée par Van der Woort, ou celle, plus tardive, de Garros, sur l'actuelle place du Parlement. Les vieilles dalles, posées lors des dernières rénovations, réactualisent le souvenir du nouveau marché royal voulu par Tourny vers 1750.

La place Camille Jullian fut la dernière trouée pratiquée dans la vieille ville, en 1935. Aujourd'hui, l'animation des marchés et des terrasses de restaurants redonne vie à ces espaces urbains.

Source :

Laborie, Stéphane de. *Les places du Vieux Bordeaux*. 2008. 21 janvier 2009
<http://www.bordeaux-tourisme.com/fr/bordeaux_patrimoine_mondial/empreintes_de_l_histoire/les_places_du_vieux_bordeaux.html>.

Comment aborder les mots que je ne connais pas

Quel est le contraire ?

Le sol †

Urbain,e †

Donne un synonyme :

Un édifice =

La préservation =

Un navire =

Trouve le terme général pour :

Un boulevard :

Tramway, navire, avion :

Fais une paraphrase :

« Patrimoine mondial » est un terme pour décrire

Un pèlerin est une personne qui

Un cimetière est un lieu où

Leçon 2



Source :

Grand Théâtre (Bordeaux). 15 février 2009. 15 février 2009
<[http://fr.wikipedia.org/wiki/Grand Théâtre \(Bordeaux\)](http://fr.wikipedia.org/wiki/Grand_Th%C3%AAtre_(Bordeaux))>.



Source :

Eyquem, Christophe. *Place de la Bourse*. 25 décembre 2007. 15 février 2009
<<http://www.freemages.fr/browse/show.974.html>>.



Source :

Impressionen Byron Bay English Language School. 2007. 15 février 2009
<http://www.weltweitweg.org/Impressionen_BLS_Bordeaux.543.0.html>.

Exercice sur le discours indirect :

Consigne : *Agent de l'Office de Tourisme : Excusez-moi, je ne comprends pas l'allemand. Qu'est-ce que votre ami dit ?*

1. Wir haben dieses Ferienhäuschen (cabane) in den Weinbergen schon vor Wochen gemietet!
2. Wir waren noch nie in Bordeaux.
3. Haben Sie eine Karte der Umgegend (les alentours)?
4. Ich glaube wir haben uns verirrt.
5. Ich würde gern die *canelés* probieren.
6. Wir würden gern ein Theaterstück in der Oper sehen.

Leçon 3

Tes réductions



Festival de rock en Bretagne ? Cession de surf à Biarritz ? Virée en amoureux à Aix-en-Provence ? Avec la Carte 12-25, tu vas voir du pays !

Avec la carte de réduction 12-25, tu bénéficies de réductions sur le train à tout moment pendant un an : de -25% à -60%, pour seulement 49€ ou 39€ et 1 000 S'Miles. Tu as la garantie de payer moins cher qu'un voyageur sans carte, tu peux profiter de réductions sur vos voyages en Europe et bénéficier d'avantages chez nos partenaires Avis et Accor.

Jusqu'à 60% de réduction sur tes voyages en train et -25% garantis même au dernier moment !

Source (document adapté) :

Carte 12-25 : Tes réductions. 29 janvier 2009

<http://www.12-25-sncf.com/carte/avantages/default.aspx>.

Quel tarif pour votre voyage ?

Des tarifs adaptés à chacun de vos voyages

Week-end improvisé ou visite prévue de longue date :
à chaque voyage correspond un tarif adéquat.

Comment les tarifs sont-ils calculés ?

Pour une même destination, les tarifs varient en fonction de plusieurs critères :

- **La classe** choisie : 1^{ère} ou 2^{nde}.
- **La date de réservation.**
C'est LE grand principe : plus vous réservez tôt, plus vous avez de chance de payer moins !
- **La date et l'heure de votre voyage** : en voyageant en période de faible affluence (période normale) plutôt qu'en période de forte affluence (période de pointe), vous aurez plus de chance d'obtenir de petits prix.

- Le fait que vous possédiez ou non une **carte de réduction**.
- **Les services associés** au tarif, comme le service d'échange et remboursement.

C'est la prise en compte de tous ces critères qui vous permet de choisir le billet le mieux adapté à votre façon de vivre le voyage.

Source :

SNCF. *Loisirs TGV : Guide d'information voyageur*. Paris : SNCF, 2009 : 8

<[http://www.voyages-sncf.com/services-train/guide-voyageur?rfr=Homepage header Comment%20voyager%20au%20meilleur%20prix%20%3F](http://www.voyages-sncf.com/services-train/guide-voyageur?rfr=Homepage+header+Comment%20voyager%20au%20meilleur%20prix%20%3F)>.

Agent de la SNCF	Médiateur	Non-francophone
Bonjour. Comment puis-je vous aider ?	→	
		Wir würden gern nach Arcachon fahren.
D'accord. Deux allers-retours ? Quand ?		↩
	↩	Ja, zweimal Hin- und Rückfahrt. Wir wollten morgen vormittag so gegen halb 10 Uhr hin und abends um 16 Uhr zurück, erinnerst du dich?
Le matin, il y a deux connections : l'une à 8h41 et l'autre à 11h41.		↩
	↩	Frag erst mal ob die das gleiche kosten.
Oui, c'est le même prix : 9€60.		↩
	↩	Dann fahren wir gleich um 8h41.
D'accord. Et le retour ? 15h26, 16h03 ou 16h23 ?		↩
	↩	Lass uns den um 16h03 nehmen.
Parfait. Avez-vous la Carte 12-25 ?		↩
	↩	Nein, leider nicht. Wir bleiben ja nicht so lange in Frankreich.
Alors ça fait 19€20. Merci. Voilà vos billets. Bon voyage !		↩

Leçon 4

Agent de la SNCF :

- Ce sont **trois personnes** qui veulent voyager à Arcachon ?

→ Non, _____.

Nein, nur wir zwei !

- Vous voulez acheter deux **allers simples** ?

→ Non, _____.

Nein, zwei Hin- und Rückfahrkarten !

- Vous avez parlé à **mon collègue** ?

→ Non, _____.

Nein, mit Ihnen !

- Vous voulez y aller **après-demain** ?

→ Non, _____.

Nein, morgen !

Σ : Mit der Konstruktion *c'est... qui/que* bzw. *ce sont... qui/que* kann man folgende Satzglieder hervorheben:

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____



Im Relativsatz richtet sich das Verb nach dem hervorgehobenen Subjekt!

Complétez les phrases avec **c'est** ou **ce sont** et le pronom relatif **qui** ou **que (qu')** :

1. *Ce film a été présenté au festival de Cannes ?*

Non, _____ à la Quinzaine des réalisateurs _____ il a été présenté.

2. *Ce n'est pas le public qui l'a remarqué ?*

Non, _____ les sélectionneurs _____ l'ont d'abord fait connaître.

3. *Et toi, comment as-tu connu ce film ?*

_____ par des amis qui l'avaient vu et _____ l'avaient aimé _____ j'ai entendu parler de ce film.

4. *Ils te parlent souvent des films qu'ils voient ?*

Non, _____ seulement de ce film _____ qu'ils m'ont parlé.

5. *Ils ne t'ont pas parlé d'autres films ?*

Tu sais, _____ des amis _____ vont rarement au cinéma.

Source :

Chollet, I. et al. *Exercices de Grammaire Française : Cahier Avancé*. Paris : Dider, 2000, p. 69.

Grille d'évaluation pour la médiation orale

Médiation

Nombre d'informations	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
réalisées										

Langue

critère/points	1	2	3	4	5
_____	1	2	3	4	5
_____	1	2	3	4	5

Points :

Points **Médiation** x 2 + points **Langue** = max. 30 pts.

Clé :

30-27 = 1	18-15 = 4
26-23 = 2	14-8 = 5
22-19 = 3	7-0 = 6

Leçon 5

Support visuel :



Consignes :

La fille ou le garçon francophone :

Consigne : Ton ami et toi, vous venez d'arriver à Bordeaux. Vous êtes à l'Office de Tourisme. Ton ami veut se renseigner sur plusieurs choses. Comme il ne sait pas le français, tu dois faire l'interprète !

La fille ou le garçon non francophone :

Consigne : Ton ami et toi, vous venez d'arriver à Bordeaux. Vous êtes à l'Office de Tourisme. Tu veux te renseigner sur plusieurs choses. Comme tu ne parles pas français, tu demandes à ton ami de faire l'interprète !

- Sehen und besichtigen? Was ? Warum?
- Öffnungszeiten – Sehenswürdigkeiten ?
- Kino ?
- Was ist typisch für Bordeaux ?
- Nahverkehr ? Bus/Tram, etc. ? Kosten ?
- Shopping?
- Gute Restaurants?

Agent de l'Office de Tourisme

Consigne : *Tu travailles à l'Office de Tourisme de Bordeaux. Voici les informations que tu peux offrir aux touristes :*

A visiter :

- La **rue Sainte-Catherine** = rue piétonne de près de 1 300 mètres !
→ shopping – Magasins ouverts de 9:00 à 13:00 et de 15:00 à 19:00.
- Le **Grand Théâtre** – restauré – comédies – l'un des plus beaux théâtres français – tarifs entre 12€ et 110€ – spectacles presque chaque jour, vers 19:00 ou 20:00.
- **Place du Parlement** – restaurants bon marchés – la plus belle place de Bordeaux, illuminée le soir

Cinémas :

- L'**UGC CinéCité** – 18 salles – films en VO (version originale) – films américains d'Hollywood
- L'**Utopia** – 5 salles intégrées dans l'ancienne église Saint-Siméon – culte – très joli – films en VO – petit bar restaurant

Typique pour Bordeaux :

- **Vin** – beaucoup de vignobles autour de la ville – très célèbre !
- les **canelés** bordelais (petits gâteaux)

Se déplacer :

- **Tramway** – Tickarte Tarif Réduit pour 10 voyages : 6,10€

Leçon 6

Quels mots font partie du sujet

Voyager en train ?



composter	le contrôleur	atterrir	un pilote
faire le plein	le TGV	un billet	une voie
un avion	une voiture	en destination de	un pneu
deuxième classe	le volant	desservir	un port
ferroviaire	un aller-retour	un pétrolier	un wagon

1. Quels mots font partie du sujet *voyager en voiture* ?
2. Quels mots font partie du sujet *voyager en avion* ?
3. Quels mots font partie du sujet *la mer* ?
4. Avec quel moyen de transport peut-on traverser l'Atlantique ?
5. Qu'est-ce qu'on doit acheter pour un voyage en train ou en avion ?
6. Quels mots sont difficiles à mémoriser ?
7. Tu veux raconter tes dernières vacances d'été à un ami. Quels mots vas-tu employer ?
8. Qu'est-ce qui ne convient pas ? Après, élabore ton propre exercice :

<u>le volant</u>	_____
<u>desservir</u>	_____
<u>faire le plein</u>	_____
<u>un pneu</u>	_____

Supports visuels :

SNCF		BILLET		THIONVILLE → CANNES	
A composer avant l'accès au train				01 ADULTE 290901 0912712379 1	
DEPART EN BLEU					
Dép 28/10 à 06H15 de THIONVILLE		Classe 2			
Arr à 06H39 à METZ VILLE					
TRAIN 37607					
CARTE 12-25 A PRESENTER-ECH/REMB SOUS CONDITIONS					
Dép 28/10 à 06H47 de METZ VILLE		Classe 2		VOIT 07 : PLACE NO 24	
Arr à 15H32 à CANNES				01 ASSIS NON FUM	
PERIODE DE POINTE TGV 5148		SALLE		01 COULOIR	
CARTE 12-25 A PRESENTER-ECH/REMB SOUS CONDITIONS					
Prix par voyageur : 47.90				Prix EUR **47.90	
CJ50 PC 50 KM0030 : CJ50 KM1028 : DV 462535953				FRF **314.20	
1.60 : 46.30				: TS110733564 INTERN CONNEX GEN 101005 22H36	
B 874625359532 BD PP : BD7C88 Dossier SRTNCJ				Page 1/1	
08700331848355					

Source :

Tarifs : La SNCF augmente les tarifs du TGV. 7 janvier 2009. 15 février 2009
<<http://passion-trains.over-blog.com/article-26540472-6.html>>.



Source :

Gare de Bordeaux Saint-Jean. 5 février 2009. 15 février 2009
<http://en.wikipedia.org/wiki/Gare_de_Bordeaux_Saint-Jean>.

Consignes :

La fille ou le garçon francophone :

Consigne : *Ton ami et toi, vous êtes à la gare Bordeaux-Saint-Jean. Ton ami a plusieurs questions concernant votre voyage à Arcachon. De nouveau, tu dois faire l'interprète !*

La fille ou le garçon non francophone :

Consigne : *Ton ami et toi, vous êtes à la gare Bordeaux-Saint-Jean. Tu as plusieurs questions concernant votre voyage à Arcachon. Comme tu parles pas français, tu demandes à ton ami de faire l'interprète !*

- Wie kommt man vom Bahnhof in Arcachon zur Dune du Pila ?
- Preis – Bus – Arcachon ↔ Dune du Pila ?
- Was bedeutet Aufschrift auf Bahnticket « *A composer avant l'accès au train* » ?
- Gibt es sonntags auch eine Zugverbindung nach Arcachon ?
- Kann man an den französischen Bahnautomaten mit *MasterCard* zahlen ?
- Rabatt mit der deutschen *BahnCard* ?

Agent de la SNCF

Consigne : *Tu travailles au guichet de la gare Bordeaux-Saint-Jean. Voici les informations que tu peux offrir aux voyageurs :*

- **Bus** Arcachon ↔ Dune du Pila : 1 fois par heure, prix inconnu
- « **A composer avant l'accès au train** » signifie que les voyageurs doivent mettre leurs billets dans les petits automates jaunes avant d'accéder à la voie.
- le **dimanche** : correspondance régulière à Arcachon
- Les distributeurs de billets acceptent les cartes bleues, les cartes *VISA* et les cartes **Master**.
- **réduction** de 25% pour les voyageurs allemands possédant une *BahnCard 25* ou *BahnCard 50*

Leçon 7

Support visuel :



Source :

Grand Théâtre (Bordeaux). 15 février 2009. 18 février 2009
<[http://fr.wikipedia.org/wiki/Grand Théâtre \(Bordeaux\)](http://fr.wikipedia.org/wiki/Grand_Th%C3%AAtre_(Bordeaux))>.

Consignes :

La fille ou le garçon francophone :

Consigne : *Ton ami et toi, vous êtes au Grand Théâtre de Bordeaux. Vous voulez voir une pièce d'opéra. Ton ami a plusieurs questions. De nouveau, tu dois faire l'interprète !*

La fille ou le garçon non francophone :

Consigne : *Ton ami et toi, vous êtes au Grand Théâtre de Bordeaux. Vous voulez voir une pièce d'opéra. Tu as plusieurs questions. Comme tu ne parles pas français, tu demandes à ton ami de faire l'interprète !*

- Welche Opern laufen im Moment?
- Wie lang dauert dieses Stück?
- Preis – Karten?
- Dann ist Kategorie 1 besser als 2?
- Ob es heute abend wohl noch verbilligte Karten an der Abendkasse gibt?
- Und im Moment läuft nur das eine Stück?
- Dann lass uns doch morgen einfach eine Führung machen. Da brauchen wir uns wenigstens nicht an die Kleiderordnung zu halten!

Vendeur/Vendeuse de tickets :

Consigne : *Tu travailles au guichet du Grand Théâtre de Bordeaux. Voici les informations que tu peux offrir aux intéressés :*

- Actuellement : 1 pièce d'opéra : « **Le Tour d'Ecrou** ».
- **durée** : 1:40. Avant, il y a une petite introduction multimédia donnée par la réalisatrice Jane Glover qui durera environ 10 minutes.
- Les **prix 'étudiants'** dépendent seulement de la catégorie :
 - 1^e catégorie : de 12€ à 40€
 - 2^e catégorie : de 6€ à 20€
- 1^e catégorie : **acoustique** fantastique !
- 2^e catégorie : Parfois les gens disent que la **vue** est meilleure (on a aussi vue sur le public).
- Pas de spectacle ce soir ! Demain : déjà complet ! Probablement aussi complet après-demain !
- Seulement cette pièce en ce moment. Si vous voulez juste visiter le théâtre : **visites guidées**, chaque jour à 14:00. Prix : 6,30€
- Deux tickets, prix : 12,60€.

Leçon 8

Feuille d'exercices

Faites des phrases.

Tickets – Grand Théâtre – chers → C'est agaçant que

Aller au cinéma ou au théâtre → J'aimerais mieux que nous

Faire chaud ou froid à Arcachon → Ça m'est égal qu'

Ne pas avoir vu la Place de la Bourse de nuit → Il regrette que nous

Avoir des magasins à Bordeaux → Elle souhaite qu'
pour faire du shopping.

Montrer la *BahnCard* → L'agent de la *SNCF* veut que

Devoir composer le billet de train → Je suis étonné que nous

Ne pas avoir du vent sur la Dune du Pila → Elle désire qu'

Conjuguez les verbes et terminez le texte.

Nous cherchons une correspondance à Arcachon qui (être) _____

bon marché et qui (partir) _____ tôt dans la matinée. Mon amie espère

que nous voyagerons dans un train qui (arriver) _____ avant 12 heures et

qui (être) _____ confortable.

Quand emploie-t-on le subjonctif ?

1. après des expressions exprimant l' _____ ou la _____.

Il faut que nous partions tôt.

Il est nécessaire que nous rentrions tôt.

**2. après des mots exprimant un _____, une _____
ou une attitude particulière de l'esprit :**

Elle est fâchée qu'il n'y ait plus de billets de train.

C'est bien que vous nous donniez toutes ces informations.

On préfère que le train soit bon marché.

**3. après un pronom relatif quand on n'est pas sûr de
_____ de la chose ou de la personne dont on parle :**

*Nous cherchons une correspondance à Arcachon qui ne
soit pas trop chère.*

Il voudrait prendre un train qui parte vers 16 heures.

Séances d'évaluation

Consignes n°1 (accompagnées par le support visuel correspondant) :

A l'Office de Tourisme

La fille ou le garçon francophone :

Consigne : *Ton ami et toi, vous venez d'arriver à Bordeaux. Vous êtes à l'Office de Tourisme. Ton ami veut se renseigner sur plusieurs choses. Comme il ne sait pas le français, tu dois faire l'interprète !*

La fille ou le garçon non francophone :

Consigne : *Ton ami et toi, vous venez d'arriver à Bordeaux. Vous êtes à l'Office de Tourisme. Tu veux te renseigner sur plusieurs choses. Comme tu ne parles pas français, tu demandes à ton ami de faire l'interprète !*

1. u. 2. Beliebteste Touristenattraktionen?
3. u. 4. Öffnungszeiten – Geschäfte u. Postfilialen?
5. u. 6. Wo kann man Filme in Originalsprache, z.B. auf englisch, sehen?
7. u. 8. Wo gut essen?
9. u. 10. Lohnt sich der Kauf einer Tickarte für die Tram?

Agent de l'Office de Tourisme

Consigne : *Tu travailles à l'Office de Tourisme de Bordeaux. Voici les informations que tu peux offrir aux touristes :*

A visiter :

- La **Grosse Cloche** – célèbre – annonçait le début des vendanges.
- La **place de la Bourse** – une des plus belles places de Bordeaux – illuminée le soir

Horaires d'ouverture :

- **La Poste** : de lundi à vendredi de 9h à 19h
- Magasins** : ferment à midi ; sont souvent fermés le lundi

Cinéma :

- **L'UGC Cinécité** – 18 salles – films en VO (version originale) – films américains d'Hollywood
- **L'Utopia** – 5 salles – films en VO – excellent petit **bar restaurant**

Restaurants :

- d'excellents **restaurants** bon marché dans les ruelles autour de la place du Parlement !

Se déplacer :

- **Tramway – Tickarte** – pas absolument nécessaire pour se déplacer en centre-ville ; génial pour traverser la ville d'un côté à l'autre ou alors pour traverser le fleuve ! Je vous rappelle que la rue Sainte-Catherine elle-même s'étend sur plus de 1 300 mètres !

Consignes n°2 (accompagnées par le support visuel correspondant) : **A la gare**

La fille ou le garçon francophone :

Consigne : *Ton ami et toi, vous êtes à la gare Bordeaux-Saint-Jean. Vous voulez faire un voyage à Marseille. Ton ami a plusieurs questions. De nouveau, tu dois faire l'interprète !*

La fille ou le garçon non francophone :

Consigne : *Ton ami et toi, vous êtes à la gare Bordeaux-Saint-Jean. Vous voulez faire un voyage à Marseille. Tu as plusieurs questions. Comme tu ne parles pas français, tu demandes à ton ami de faire l'interprète !*

1. u. 2. Wir möchten morgen so gegen 9 nach Marseille fahren. Zugverbindungen?
3. Preis – Einzelfahrt nach Marseille?
4. u. 5. Wir haben zwar keine *Carte 12-25* aber eine deutsche *BahnCard*. Rabatt dafür?
6. u. 7. Was bedeutet die Aufschrift auf dem Bahnticket « *A composer avant l'accès au train* » ?
8. u. 9. Sind die Preise am Automaten im Allgemeinen billiger?
10. Von welchem Gleis fährt unser Zug morgen eigentlich ab?

Agent de la SNCF

Consigne : *Tu travailles au guichet de la gare Bordeaux-Saint-Jean. Voici les informations que tu peux offrir aux voyageurs :*

- Train à Marseilles : seul correspondance demain à **9:58** en *TER*.
- Prix dépend : Le voyageur a-t-il une **carte de réduction** ?
- Prix simple : 74,30€ ; **réduction** de 25% pour les voyageurs allemands possédant une *BahnCard* → 55,73€
- « **A composer avant l'accès au train** » signifie que les voyageurs doivent mettre leurs billets dans les petits automates jaunes avant d'accéder à la voie.
- **Distributeurs de billets** : prix identiques. Peut-être plus vite !
- Départ du train demain : **voie 3**.

Consignes n°3 (accompagnées par le support visuel correspondant) : **Au théâtre**

La fille ou le garçon francophone :

Consigne : *Ton ami et toi, vous êtes au Grand Théâtre de Bordeaux. Vous voulez voir une pièce d'opéra. Ton ami a plusieurs questions. De nouveau, tu dois faire l'interprète !*

La fille ou le garçon non francophone :

Consigne : *Ton ami et toi, vous êtes au Grand Théâtre de Bordeaux. Vous voulez voir une pièce d'opéra. Tu as plusieurs questions. Comme tu ne parles pas français, tu demandes à ton ami de faire l'interprète !*

1. Welche Opern im Moment?
2. u. 3. Dauer der Stücke?
4. u. 5. Preis?
6. u. 7. Welche Kategorie empfehlen Sie uns?
8. u. 9. Welches Stück läuft heute und wann?
10. Gibt es eine Kleidervorschrift?

Vendeur/Vendeuse de tickets :

Consigne : *Tu travailles au guichet du Grand Théâtre de Bordeaux. Voici les informations que tu peux offrir aux intéressés :*

- Pièces d'opéra actuelles : **TOSCA** et **TANNHÄUSER**.
- **TOSCA dure 2:30** et **TANNHÄUSER dure 4:00** (avec pause) !
- Les **prix** dépendent seulement de la catégorie : Pour les étudiants : tickets de 9 € jusqu'à 30€.
- **Recommandation** : catégorie 2 (bonne vue !).
Conseil : Si vous achetez en dernière minute (juste avant le spectacle), les tickets ne coûtent que 8€ ! Mais il faut avoir de la chance !
- **Aujourd'hui** : **TANNHÄUSER – 19:00**
- Jeans : admis ; les chaussures doivent être noires !