



HAL
open science

Proposition de séquences didactiques actionnelles : comment articuler l'étude formelle de la langue étrangère et son usage en interaction écrite et orale ?

Cindy Orvoën

► To cite this version:

Cindy Orvoën. Proposition de séquences didactiques actionnelles : comment articuler l'étude formelle de la langue étrangère et son usage en interaction écrite et orale ?. Sciences de l'Homme et Société. 2012. dumas-00751891

HAL Id: dumas-00751891

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00751891>

Submitted on 21 Nov 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



PROPOSITION DE SÉQUENCES DIDACTIQUES ACTIONNELLES : comment articuler l'étude formelle de la langue étrangère et son usage en interaction écrite et orale ?

ORVOËN – Cindy
N° d'étudiant : 20931838

Sous la direction de **Mme TREVISI Sandra**

Mémoire de master 2^{ème} année professionnelle
Mention Sciences du Langage Spécialité Français Langue Étrangère
Année universitaire 20**11**-20**12**

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et Communication
Département des Sciences du Langage et du Français Langue Étrangère
Section de Didactique du Français Langue Étrangère

Remerciements

Je dédicace ce mémoire à mes élèves qui m'ont donné l'inspiration et l'envie de tester de nouvelles séquences en leur proposant une autre manière d'aborder le français langue étrangère. Je le dédicace également à ma tutrice de stage qui m'a offert un retour positif par rapport aux activités que j'ai réalisées.

Je remercie ma directrice de mémoire qui m'a suivie et qui m'a été d'une grande aide dans une période où je doutais en me donnant de nouvelles perspectives. Ce qui m'a offert un regain de motivation pour aboutir dans cette réflexion qui m'a été constructive sur deux plans : professionnel et personnel.



Déclaration anti-plagiat
Document à scanner après signature
et à intégrer au mémoire électronique

DÉCLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : ORVOËN PRENOM : Cindy

DATE : 15/08/2012

Avant-propos

En Espagne, il existe un type de structure nommée Escuela Oficial de Idiomas (EOI) que l'on peut traduire ainsi : École Officielle de Langues. Il s'agit d'une école spécialisée dans l'enseignement des langues étrangères faisant partie du système éducatif public national.

Dans le cadre de cette formation qu'est le Master 2 FLE à visée professionnelle, j'ai effectué mon stage professionnel dans une de ces institutions : la *Escuela Oficial de Idiomas de Santa-Cruz de Tenerife*. Plus loin nous décrirons ce contexte d'enseignement/apprentissage qui m'a permis de m'interroger et de réfléchir sur les pratiques méthodologiques en présence dans cette école et sur la complexité de la relation entre la théorie méthodologique de la Didactique Des Langues étrangères (désormais DDL) et la mise en pratique en salle de cours.

Une de mes missions de stage était de concevoir des séquences didactiques en étroite cohésion avec la programmation du département de FLE et l'usage du manuel. J'ai conçu des séquences dans une perspective actionnelle premièrement pour faire découvrir les objectifs et fondements de cette nouvelle approche aux enseignantes de l'EOI et deuxièmement afin de réfléchir sur la façon d'intégrer deux points qui m'intéressaient : développer la compétence interactionnelle écrite et orale des apprenants et conserver l'importance donnée à l'étude grammaticale de la langue par les enseignantes et les élèves de l'école. Le projet d'articuler analyse formelle et tâches actionnelles m'a alors paru intéressant à mettre en place.

Table des matières

Remerciements.....	p.3
Déclaration anti-plagiat.....	p.4
Avant-propos.....	p.5
Tables des matières.....	p.6
Introduction.....	p.8
<u>Partie 1 – Le lieu de stage.....</u>	<u>p.12</u>
1. Le contexte du lieu du stage : tenerife (Islas Canarias).....	p.13
2. La commande de stage.....	
2.1. Les objectifs des missions de stage.....	p.15
2.1.1. Objectifs généraux.....	
2.1.2. Objectifs pédagogiques.....	
2.2. Le document à créer.....	
3. L'institution.....	
3.1. Les acteurs.....	p.16
3.1.1. Hiérarchie.....	
3.1.2. Les enseignants.....	p.17
3.1.3. Les apprenants.....	
3.2. Directives didactiques et méthodologiques.....	p.18
3.2.1. Directives nationales.....	
3.2.2. La programmation de la section FLE de l'EOI de Santa-Cruz.....	p.19
<u>Partie 2 – L'étude formelle de la langue-cible.....</u>	<u>p.23</u>
1. La notion de grammaire.....	p.24
1.1. Le terme « grammaire ».....	
1.2. Définition de « grammaire explicite » et « grammaire implicite ».....	
2. La grammaire dans l'enseignement/apprentissage.....	p.25
2.1. La grammaire avant l'AC.....	
2.2. La méthodologie « approche communicative » (années 70-80) et « l'approche par les tâches » (années 90).....	p.26
2.3. La perspective actionnelle (années 90).....	p.27
3. L'onomasologie.....	p.29
4. Les opinions des élèves par rapport à la pratique de classe de leur enseignante.....	p.30
4.1. Collecte de données (questionnaires aux apprenants et aux enseignants).....	
4.2. Analyse et interprétations.....	
<u>Partie 3 – Conception et proposition d'une macro-tâche actionnelle.....</u>	<u>p.33</u>
1. La Perspective Actionnelle.....	p.34
1.1. Qu'est-ce qu'une « tâche » ?	
1.1.1. Définition du terme.....	
1.1.2. Les différents types de tâches.....	p.35
1.2. Fondements didactiques et pédagogiques.....	p.36
1.2.1. Origine de la perspective actionnelle.....	
1.2.2. Les nouveaux concepts-clés de la PA.....	p.38
1.2.2.1. L'acteur social.....	p.39
1.2.2.2. La langue-instrument.....	

1.2.2.3. La classe-société.....	p.39
1.2.3. Une méthodologie à part entière ?.....	p.41
1.3. Les besoins de l'apprenant.....	
2. Théorie de l'apprentissage concernées.....	p.42
3. Les opinions des élèves sur le travail en groupe (coopération/collaboration).....	p.43
3.1. Questionnaire 1 – partie sur le travail en groupe : analyse et interprétation des résultats	
4. Conception d'une unité didactique.....	p.46
4.1. Le cadre de réalisation.....	
4.1.1. Les groupes-classe concernés.....	
4.1.2. Les modalités de réalisation.....	
4.2. Difficultés prévisibles.....	p.47
4.2.1. La temporalité.....	
4.2.2. La méthodologie.....	
4.3. Créer une unité actionnelle.....	
4.3.1. Idée première.....	p.48
4.3.2. Que faut-il pour construire une bonne tâche ?.....	
4.3.3. Structure d'une unité didactique co-actionnelle.....	p.49
4.3.4. L'aspect grammatical et discursif dans la macro-tâche.....	p.50
4.3.5. Les objectifs d'une macro-tâche.....	p.51
4.3.5.1. Objectifs pédagogiques.....	
4.3.5.2. Objectifs langagiers.....	
4.4. L'unité créée.....	p.52
4.4.1. Finalité et objectifs de la tâche.....	
4.4.2. Macro-tâche 1 : Découvrez la France d'Outre-mer.....	p.53
4.4.3. Observations et commentaires de l'enseignant.....	p.54
4.4.3.1. Collecte de données.....	
4.4.3.2. Analyse et interprétations.....	p.55
4.4.4. Opinions des apprenants sur la tâche réalisée : analyse et interprétation des réponses au questionnaire.....	p.56
4.4.5. Points négatifs.....	p.67
4.4.6. Points positifs.....	p.69
4.4.7. Conclusions.....	p.70
<u>Partie 4 – Proposition d'une macro-tâche axée sur le genre pour un public ciblé.....</u>	<u>p.72</u>
1. La notion de genre.....	p.73
1.1. La catégorisation du langage.....	
1.2. Les variétés du langage.....	p.74
1.3. Le genre dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.....	p.75
2. Description de la nouvelle macro-tâche.....	p.78
2.1. Finalité de la séquence didactique.....	
2.2. Modalité de réalisation particulière.....	
2.3. Objectifs principaux.....	p.79
2.4. Objectifs de la programmation de l'EOI.....	
2.5. Genres discursif concernés.....	p.80
3. Documents pour l'enseignant et pour l'apprenant.....	
3.1. Tableau synoptique.....	
3.2. Commentaires.....	p.82

Conclusion.....	p.84
Bibliographie.....	p.86
Tables des annexes.....	p.87
Tables des illustrations	
Sigles et abréviations utilisés	

Introduction

Alors que le *Cadre Européen Commun de Référence* pour les langues du Conseil de l'Europe a déjà célébré ses dix ans d'existence, la Perspective Actionnelle (désormais PA) promue est encore sujette aux réflexions et aux questionnements notamment sur ses applications en classe. Il semble que les enseignants et éditeurs montrent un intérêt pour cette méthodologie ainsi que les didacticiens qui publient des articles afin de mieux la définir. Un point m'intéresse en particulier : celui de l'étude formelle de la langue étrangère (LE) dans cette perspective. Par « étude formelle » nous considérons la description et la manipulation de la structure de la langue, c'est à dire sa forme. Des termes qui peuvent être remplacés par celui de grammaire. Dans cette approche nous observons des apports nouveaux comme la considération de l'apprenant en tant qu'acteur social et de la classe comme lieu d'actions sociales cependant qu'en est-il de la réflexion métalinguistique ? Des exercices grammaticaux ? De la cohérence textuelle ou encore de la notion de genre ? Interrogeons-nous sur le rôle, l'importance et la place de la grammaire dans une pratique méthodologique actionnelle.

Déjà ma problématique de mémoire de Master 1 FLE concernait l'application de la PA en contexte scolaire. Ce qui m'avait amenée à comprendre ses enjeux sur le plan didactique et pédagogique puis à la tester en classe et enfin à analyser les représentations et la motivation générées chez les apprenants à l'issue d'activités actionnelles réalisées. Il restait alors une partie à approfondir : l'enseignement/apprentissage de la forme de la langue dans ce type d'approche méthodologique.

D'une part, lors de mon stage de cette année, je me suis intéressée à la production orale car il m'était confié de développer les interactions orales des élèves. Après ma période d'observation j'ai conclu ceci sur les pratiques des enseignantes : pour rendre effectif l'interaction orale en classe, le recours aux questions/réponses (interaction enseignant-apprenant) ou à la simulation telle que le jeu de rôle (interaction apprenant-apprenant) était récurrent. Parfois une conversation se construisait à partir de l'étude d'un document à visée grammaticale ou socioculturelle (exercices, article de presse, etc.) mais aucun travail en petits groupes n'était réalisé. Ce sont souvent les mêmes personnes qui se portaient volontaires à la prise de parole. Les groupes sont constitués d'une vingtaine voire d'une

trentaine d'apprenants, ce qui n'est pas l'idéal pour faire parler tous les participants régulièrement. J'ai aussi remarqué un manque d'interaction orale entre apprenants lors de mes observations. Je me suis donc penchée sur la production spontanée des élèves en proposant des tâches actionnelles.

D'autre part, je me suis intéressée à la place de la grammaire dans les cours des quatre professeures de français de l'EOI avec qui je travaillais. Dès le début de mon stage j'ai observé que celle-ci occupait une place dominante notamment par la distribution à chaque session de photocopies d'exercices structuraux tirées de diverses méthodes de grammaire. L'étude formelle était souvent effectuée sans objectif communicatif social concret entre apprenants. Par ailleurs, sous les conseils d'un enseignant-tuteur, il était judicieux d'approfondir les réflexions du mémoire de M1 tout en se concentrant sur un paramètre plus spécifique dans l'application de la PA en salle de cours. Voici les questionnements qui ont surgis : quel est le lien à créer entre l'usage et l'étude de la forme de la langue ? Comment donner de l'importance et un rôle significatif à la manipulation grammaticale au sein d'une séquence relevant de la perspective actionnelle ? Quelles sont les modalités de travail sur la forme possibles ? Nous supposons que la grammaire explicite ou implicite devient plus efficace lorsque l'apprenant a un rôle interactif à joué en aval. Nous supposons également que l'appropriation des structures sera facilitée si elles sont présentées dans un objectif d'actions sociales. A partir de là j'ai défini et proposé une mission de stage à ma tutrice : la création d'un recueil de séquences didactiques à caractère actionnel utilisable par les enseignants pour le niveau A2 du CECR. Ce qui a été reçu avec vif intérêt étant donné qu'aucune des professeures de l'EOI ne connaissait cette méthodologie. Cette mission pourrait me donner des éléments de réponse à mes questionnements. Ainsi j'ai formulé ma problématique : « Proposition de séquences didactiques actionnelles : comment articuler l'étude formelle de la langue étrangère et son usage en interaction écrite et orale ? ».

Dans un premier temps nous décrirons le contexte d'enseignement/apprentissage de l'institution où j'effectuerai mes missions de stage.

Nous traiterons dans un deuxième temps une partie de notre sujet : la grammaire. Pour cela nous retracerons la place de l'étude formelle de la langue à travers les différentes méthodologies d'apprentissage. Puis nous réaliserons une collecte de données par la distribution d'un questionnaire

aux apprenants des groupes-classe concernés dans le but d'obtenir une vision des représentations des élèves sur l'étude formelle en classe de LE et sur les pratiques de leur enseignante.

Dans un troisième temps nous définirons la PA et nous nous pencherons sur l'étape de conception d'abord. Ensuite une première séquence didactique sera conçue pour trois groupes-classe du même niveau linguistique : A2. La tâche s'étend sur trois séances de deux heures. Nous la testerons en classe et pour cela j'endosserai le rôle d'enseignant. Puis nous effectuerons une collecte de données réalisée à l'aide de questionnaires (destinés aux apprenants) et aux observations et remarques de l'enseignante. Après analyse et interprétation des données quantitatives et qualitatives nous espérons évaluer les opinions des acteurs par rapport aux deux aspects : la grammaire (explication et exercices) et les tâches actionnelles. Nous pourrons alors définir les points positifs et négatifs mais aussi améliorer la séquence et tenter de répondre à notre problématique.

Dans un quatrième temps, j'ai voulu proposer un recueil de macro-tâches pour l'institution et le niveau linguistique concerné cependant des contraintes d'ordre temporel et de suivi se sont présentées. Malheureusement je n'ai pu aboutir dans ce projet mais je souhaite tout de même proposer une macro-tâche axée davantage sur la notion de genre adaptée au public en question. J'ai choisi la notion de genre car elle donne une cohérence à la séquence et permet d'articuler un travail sur la forme et sur l'usage en situation réelle d'interaction. Si cela était à refaire alors je proposerais ce type de séquence pour ce public en particulier qui prend en compte les différents paramètres de la situation d'enseignement/apprentissage et les points positifs et négatifs tirés de l'étape antérieure.

PARTIE 1

LE LIEU DE STAGE



1. Le contexte du lieu du stage : tenerife (Islas Canarias)

J'ai réalisé mon stage professionnel à partir du 09 janvier 2012 jusqu'au 11 mai 2012 à la *Escuela Oficial de Idiomas* de Santa Cruz de Tenerife. L'école se situe dans une des régions autonomes d'Espagne : l'archipel des Canaries. Dans celui-ci la culture est hispanique mais aussi latino-américaine puisque son histoire a été marquée par de nombreux flux de migrations. Tout d'abord avec les Portugais puis les Espagnols lors des différentes conquêtes du XIVème et du XVème siècle. Ensuite par l'émigration vers Cuba ou encore vers des pays comme le Venezuela afin de fuir la dictature du Général Franco qui dirigea l'Espagne jusqu'en 1975. Puis ces îles sont entrées dans une période d'immigration avec le retour des personnes originaires des Canaries après la mort de Franco et l'arrivée de latino-américains cherchant du travail ou souhaitant quitter leur pays pour des raisons politiques (Argentine, Chili, Brésil, etc.). Depuis lors nous observons des liens étroits avec certains pays d'Amérique Latine : le Venezuela et Cuba en particulier. La situation géographique des îles Canaries étant à l'origine des liens qui se sont créés. Le public de l'école possède une culture hispanique et/ou latino-américaine. Ils sont hispanophones donc l'intercompréhension en langues romanes peut être un atout pour l'enseignement/apprentissage du FLE.

2. La commande de stage

L'enseignante et tutrice de stage n'a pas souhaité me demander de missions précises. Les missions établies lors de nos échanges antérieurs à la rédaction de la convention sont les suivantes :

- Créer des activités didactiques axées sur la production orale des élèves.
- Mener ses activités avec les différents groupes-classes de l'école (10 heures d'enseignement par semaine).
- Créer un support informatique de ressources en FLE pour les élèves : une page web ou un blogue en supplément des cours en présentiel pour les élèves qui souhaiteraient le consulter pour un travail en autonomie. Ce support contiendrait des publications d'ordre culturel et linguistique ainsi qu'une mise à disposition de liens vers des ressources pédagogiques (tels que des exercices, des explications grammaticales, etc.). L'idée serait de proposer, pour un ou deux niveau(x) linguistique(s) en particulier, des publications incitant les apprenants à interagir par forum mais

aussi de faire découvrir des outils et des liens permettant de travailler les compétences et connaissances à acquérir correspondant au programme didactique des cours.

Ni avant ni après mon arrivée sur le terrain on ne m'a explicité la nécessité de résoudre un problème sur le plan pédagogique ou didactique. Ceci étant, l'institution a rarement l'occasion d'accueillir une personne native d'où le vif intérêt de la part de la tutrice de réaliser un projet orienté vers le développement de la « conversation » des apprenants. Mon arrivée dans cette structure a été associée en premier lieu à des cours de conversation et ateliers culturels.

Ma mission première de stage en rapport avec la rédaction du mémoire professionnel a été redéfinie fin février lors d'échanges avec les enseignants-tuteurs sur la plate-forme *Moodle* de l'Université Stendhal-Grenoble 3. Cela concernait la conception d'un support informatique. La raison principale venait du fait que cette conception n'était pas propice à une réflexion dense sur le plan théorique. Nous avons donc opté pour un domaine qui m'intéressait tout autant : la mise en pratique de la Perspective Actionnelle (désormais PA) et la place de l'étude formelle de la langue dans cette méthodologie. A ce moment-là ma mission principale a changé, il s'agissait dorénavant de proposer un recueil de séquences actionnelles.

2.1. Les objectifs des missions de stage

Mes motivations étaient de faire découvrir aux enseignantes et aux élèves la Perspective Actionnelle jusque-là totalement méconnue et une autre manière de travailler la forme et l'usage de la langue en situation.

2.1.1. Objectifs généraux

- Diffuser sa langue-culture lors de cours de conversation.
- Développer la compétence langagière des apprenants
- Proposer un recueil de séquences didactiques à caractère actionnel incluant les objectifs communicatifs, culturels, grammaticaux et lexicaux visés dans la programmation de l'institution ainsi que l'usage du manuel (pour les A2 et pour un semestre). Ces séquences incluraient différentes tâches : certaines axées sur l'usage de la langue (co-action sociale authentique entre apprenants) mais aussi d'autres axées sur la compréhension, l'appropriation de la structure de la langue et de la

construction du discours oral et écrit. Le but est de proposer des activités réutilisables et adaptables par les enseignantes.

2.1.2. Objectifs pédagogiques

- Collaborer avec les enseignantes du département de FLE pour établir des propositions de contenus à enseigner en lien étroit avec la programmation.
- Faire découvrir la PA aux enseignantes.
- Permettre aux apprenants de mettre en pratique leurs connaissances et d'apprendre à communiquer au contact d'une personne native. Prendre en compte leurs besoins communicatifs, les facilitateurs et inhibiteurs dans la communication orale.
- Amener les apprenants à se questionner sur leur représentation de l'enseignement/apprentissage d'une LE. Prendre en compte leurs opinions sur les techniques de classe adoptées.

3. L'institution

L'EOI de Santa-Cruz, se trouve dans la ville du même nom sur l'île de Tenerife dans l'archipel des Canaries. Il s'agit d'une institution éducative publique qui relève de la *Conserjería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias*¹, et en plus haut lieu du Ministère de l'Éducation et de la Culture donc de l'enseignement public national espagnol. Cette institution est financée et dirigée par l'état et dispose du même statut que celles de l'enseignement du premier et du second degré. C'est une école de langues modernes où le public est admis à partir de 14 ans.

Elle s'est créée en 1986 par le Décret 115/86 de la loi organique régulant le fonctionnement des écoles officielles de langues. L'école offre sept langues : l'anglais, la français, l'allemand, l'espagnol, l'italien, le chinois et l'arabe. Le centre dispose de 18 salles (équipées de systèmes audio,

1

« Conserjeria del Gobierno de Canarias », traduction : Rectorat de l'éducation, de la culture et des sports du gouvernement des Canaries.

vidéo et télévision) et d'une bibliothèque/centre de ressources en langues. Les frais d'inscriptions annuels s'élèvent à environ 50 euros par élève. Il existe trois niveaux de cours étalés sur deux années académiques chacun : *niveau basique 1 (A1²) et 2 (A2)*, *niveau intermédiaire 1 et 2 (B1)* et le *niveau avancé 1 et 2 (B2)*.

3.1. Les acteurs

3.1.1. Hiérarchie

Les directives sont formulées d'abord au niveau national par le MEC vers les rectorats régionaux : les Conserjeria del Gobierno de Canarias. Puis le Rectorat Canarien formule à son tour les directives destinées aux écoles publiques de langues de la région : l'EOI de Santa Cruz.

Ensuite sous la directrice de l'EOI de Santa-Cruz, se trouvent le chef d'études puis les chefs de départements (également enseignants) et les enseignants. Il est important de préciser que dans l'enseignement public espagnol les directeurs, les chefs d'études et les chefs de départements sont aussi enseignants à la fois. Il s'agit alors de fonctions que remplit l'enseignant à un moment donné de sa carrière s'il le souhaite et s'il est en mesure d'accomplir. Nous observons ainsi une hiérarchie relativement horizontale au sein de l'institution. Ainsi la directrice de l'EOI de Santa Cruz est également enseignante d'allemand pendant l'année académique.

3.1.2. les enseignantes

Le département de français est constitué de quatre enseignantes dont une est chef de département. Chaque enseignante se voit affecté un ou deux niveaux linguistiques. La chef du département s'occupe des *Intermédiaires 1 et 2 (B1.1 et B1.2 du CECR)*. La deuxième : *Basiques 1 (A1)* et *Avancés 1 (B2.1)*, la troisième : *Basiques 1 (A1)* et *Avancés 2 (B2.2)* et la quatrième : *Basiques 2 (A2)*.

Elles sont amenées à rédiger la programmation annuelle pour chaque niveau linguistique en suivant les directives au niveau régional (Rectorat) et national (MEC). Il faut ensuite respecter cette programmation tout au long de l'année. La méthodologie utilisée par les quatre enseignantes est basée sur l'éclectisme où l'Approche Communicative est mise en avant notamment dans la programmation publiée sur le site internet de l'école. Le Rectorat prend en compte l'actualité

² Niveaux correspondants au CECR (Cadre Européen Commun de Référence pour les langues) indiqués dans la programmation du département de français.

didactique en orientant les objectifs d'enseignement et d'apprentissage vers l'acquisition de compétences et de savoirs s'inscrivant dans l'AC. Toutefois les enseignantes disposent d'une grande autonomie dans les méthodes qu'elles souhaitent adopter.

3.1.3. Les apprenants

Tous les groupes de chaque niveau sont très hétérogènes sur plusieurs points :

L'âge : pour suivre les cours, il faut avoir minimum 14 ans. Il y a une minorité de jeunes de 16 ans environ et une grande majorité d'adultes. On observe une bonne partie de retraités surtout dans les niveaux avancés.

La profession et le statut social : les frais d'inscriptions ne sont pas conséquents et il s'agit d'une formation en français général. Ainsi l'accès est donc ouvert à beaucoup de personnes de classe sociale et de milieu professionnel différents.

Le caractère volontaire ou non de l'inscription dans l'EOI : les apprenants s'inscrivent à l'EOI volontairement, excepté pour les mineurs. Certains de ces derniers sont volontaires et manifestent un réel comportement positif et intéressé. D'autres viennent involontairement, inscrits par les parents et manifestent peu d'intérêt pour les cours.

Les besoins linguistiques personnels et/ou professionnels : certaines personnes viennent pour le plaisir d'apprendre et/ou de se perfectionner dans la langue étrangère. Divers besoins apparaissent, ils peuvent être liés au voyage, aux études, à la profession ou encore à la famille par exemple.

Les modalités d'apprentissage et d'enseignement : nous observons une petite disparité dans les envies sur le plan méthodologique ce qui est le cas dans toute situation d'enseignement/apprentissage. Certains préfèrent des activités ludiques, audiovisuelles, etc. D'autres préféreront plutôt des exercices grammaticaux ou de rédaction par exemple. L'origine de ces disparités semble se trouver dans la différence d'âge et d'expérience en classe de langue (scolaire ou autre). Le passé scolaire d'un apprenant occupe toujours un rôle considérable dans ces jugements présents.

Une part d'homogénéité est présente également :

La langue-culture d'origine : ils possèdent presque tous l'espagnol comme langue maternelle (excepté un italien, une russe et une japonaise qui vivent en Espagne mais parle l'espagnol depuis plusieurs années).

La nationalité : la majorité d'entre eux sont espagnols et un certain nombre (peut-être un quart) ont des origines latino-américaines (ayant eu l'occasion d'y vivre pour certains).

La motivation : presque la totalité des élèves inscrits l'ont fait par désir d'apprendre le français.

3.2. Directives didactiques et méthodologiques

Tout d'abord intéressons-nous aux directives d'ordre nationales puis à celles de l'institution où nous effectuons les recherches.

3.2.1. Directives nationales

En ce qui concerne les directives officielles en matière d'enseignement des LE dans les institutions publiques espagnoles, une caractéristique spécifique ressort : la liberté de processus accordée dans les curriculums définis par les autorités éducatives nationales. Nous expliquons ceci par la décentralisation politique et territoriale propre à l'Espagne. Le curriculum³ des LE n'est pas rigide ni déterminé de manière unique par les autorités éducatives. Il est flexible et ouvert (SUSO LOPEZ J. 2011). Afin de mieux comprendre, détaillons le processus institutionnel du système éducatif espagnol.

Tout d'abord, le MEC publie un curriculum officiel dans le journal officiel de l'État : le BOE (Boletín Oficial del Estado, l'équivalent du Journal Officiel en France). Ce sont les directives nationales proposant un cadre global et des aspects prescriptifs dénommés « enseignement premiers » ou « communs » (« las enseñanzas mínimas » o « comunes ») pour l'enseignement primaire, secondaire et relatif aux EOI. Ensuite, chacune des communautés autonomes du pays (au nombre de dix-sept) développe et adapte ce cadre et le publie sous forme de décret dans le journal officiel : le BO (Boletín Oficial) de la communauté. Puis chaque EOI concernée se réfère au décret correspondant à sa communauté autonome afin de l'adapter à son propre contexte socioculturel et éducatif. Il s'agit du projet d'établissement : le PEC. Et enfin, les enseignants de LE élaborent le programme de cours, "la programación de aula", en proposant et décrivant un ensemble d'objectifs

³ Précisons que le terme « curriculum » est utilisé pour qualifier le document qui contient la description du programme concret d'enseignement/apprentissage de l'année. Le document similaire créé par les enseignants de l'EOI se nomme « programación de aula ».

et de contenus didactiques pour l'année académique et pour chaque niveau. Pour cela, ils adaptent les directives nationales, régionales et de l'EOI aux particularités des élèves qui constituent leurs groupes-classe. Les directives éducationnelles sont structurées et déterminées ainsi pour toutes les matières enseignées dans l'Éducation publique.

Les contenus d'apprentissage de LE ont été principalement restructurés en 1990 avec la LOGSE. Il s'est effectué une adaptation aux nouvelles directives européennes. Concrètement aux « contenus conceptuels » (c'est à dire les connaissances ou les savoirs), « contenus procéduraux » (le savoir-faire) et « contenus comportementaux » (le savoir être, le vouloir être), s'ajoutent les objectifs communicatifs, ceux relatifs à la réflexion métalinguistique et les contenus du type « savoir apprendre ». Ces objectifs et contenus énoncés sous forme de liste dans ces textes administratifs correspondent aux propositions du CECR. Ils sont redéfinis à partir des quatre thèmes principaux correspondant aux habiletés langagières : écouter, parler, lire et écrire. Les contenus sont ainsi intégrés dans ces quatre thèmes centraux. Les directives s'inscrivent clairement dans une approche communicative. Les instructions officielles sont communes à toutes les langues étrangères.

3.2.2. La programmation de la section FLE de l'EOI de Santa Cruz

A travers ce document qui dirige les actions didactiques, voyons quel type de méthodologie est mise en avant et quels sont les références liées à l'étude grammaticale.

Extrait de la programmation de 2011-2012 :

« El objeto prioritario de la enseñanza de lenguas es desarrollar la competencia comunicativa, es decir, la capacidad de reconocer y producir lenguaje que no sólo sea correcto, sino también apropiado a la situación en que se usa. Deben ser las necesidades del alumno, en cada momento, y las condiciones comunicativas de cada momento también, las que aconsejen la utilización de diferentes recursos y estrategias, aunque ello suponga la conjunción de diversos enfoques metodológicos. » (p.3)

Nous pouvons traduire ici les éléments les plus importants. La priorité est le développement de la compétence communicative défini comme capacité à reconnaître et à produire une langue non seulement de manière correcte mais aussi appropriée à la situation de communication. L'accent est mis sur l'importance des besoins de l'apprenant et des conditions de communication qui doivent représenter le point de départ de l'utilisation de diverses connaissances et stratégies tout en proposant le recours à différentes approches méthodologiques. Nous observons donc une volonté d'éclectisme et quelques notions-clés de l'AC : les besoins de l'apprenant et la compétence communicative.

En ce qui concerne les stratégies d'apprentissage :

« El establecimiento de estrategias de aprendizaje estará orientado hacia el desarrollo de habilidades y actitudes que permitan optimizar los conocimientos de la lengua de estudio ante las limitaciones y obstáculos que surgen en el proceso de comunicación. Los alumnos deberán adquirir estrategias para cada una de las destrezas, tanto receptivas como productivas, lo que les permitirá comunicarse de forma más eficaz. La enseñanza será cíclica y acumulativa. » (p.4)

Il est question du développement d'**habiletés** et d'**attitudes** permettant d'optimiser les connaissances linguistiques face aux limites et obstacles qui surgissent dans le **processus de communication**. L'élève devra acquérir des stratégies pour chaque **capacité**, réceptive et productive, ce qui lui permettra de s'exprimer de manière efficace. Il est précisé également que l'enseignement sera **cyclique** et **progressif**, on entend par là spiralaire. J'ai mis volontairement certains termes en gras pour montrer l'usage des termes correspondants à l'approche communicative et surtout liés à l'usage de la LE.

Plus loin :

« Dentro de las competencias comunicativas, se desarrollarán la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia sociocultural e intercultural. Partiendo de la prioridad de la lengua hablada en la vida real, se atenderá equilibradamente a todos los aspectos de comprensión y producción en discursos orales y textos escritos. » (p.3)

Ici nous pouvons voir que les objectifs sont de doter l'apprenant « de compétences communicatives » : les compétences linguistique, sociolinguistique, socioculturelle et interculturelle. La priorité est donnée à la langue utilisée dans la vie réelle en traitant tous les aspects de compréhension et de production de discours oraux et écrits. Et à la page suivante :

« Teniendo en cuenta la dimensión de la lengua como vehículo de interrelación social, se hace indispensable el desarrollo de ciertas habilidades socioculturales e interculturales ». (p.4)

On y relève la dimension sociale de l'usage de la langue apparue avec l'AT ce qui correspond aussi à la vision de l'usage en situation et en action de la PA. Dans l'extrait qui suit nous observons plusieurs termes ou idées relevant de l'action et de la coopération :

« Según esta orientación, los alumnos deben ser los protagonistas de su aprendizaje. Se tenderá a organizar las clases de forma que se facilite la interacción entre los alumnos, la motivación hacia el aprendizaje y la intervención del alumno en situaciones de comunicación real. Se fomentará el trabajo en grupo o cooperativo, ya que desarrolla la autonomía del alumno, y supone la aceptación de diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, así como la valoración de las aportaciones individuales. El profesor pasa a ser presentador, informador, animador y evaluador de la actividad; no se limitará a la corrección de

errores sino que observará las dificultades colectivas e individuales. De acuerdo con esto planificará las fases de presentación, comprensión, práctica y creación. » (p.4).

L'élève doit être le **protagoniste** de son apprentissage. Il faudra faciliter les **interactions entre apprenants** en classe et les interventions en situations de communication réelle. On développera le travail en groupe ou **coopératif**. Le rôle de l'enseignant devient celui d'un **informateur, animateur et évaluateur de l'activité** (pas seulement des erreurs mais aussi des difficultés collectives et individuelles). Il planifiera des **phases de présentation, compréhension, pratique et création**.

Dans la partie « Objectifs généraux » concernant la section de la programmation concernant le « basico 2 » (niveau A2) les objectifs liés à la production ou l'interaction orales des élèves sont les suivants :

« - Fomentar una actitud de respeto e interés por comprender y hacerse comprender en las diversas situaciones habituales de comunicación que tienen lugar en el aula.

- Utilizar el idioma como medio de comunicación en situaciones sencillas de la vida cotidiana y como medio de expresión personal en clase. [...] Utilizar el contexto lingüístico y no lingüístico como medio para incrementar la comprensión. [...] Mejorar la producción oral y la expresión escrita mediante actividades en grupo, organizando ideas e información de modo coherente y comprensible. Adquirir estructuras lingüísticas y léxico necesarios para mejorar la capacidad comunicativa» (p.30)

Il est question pour l'apprenant « de développer une attitude de respect et d'intérêt à comprendre et se faire comprendre dans diverses situations habituelles de communication qui ont lieu dans la classe » et d'utiliser la langue comme moyen d'expression personnelle en cours. Il est spécifié plus loin que la production orale et écrite peuvent être améliorées par la réalisation d'activités de groupe afin d'organiser des idées et informations. Ainsi le travail de groupe et l'expression personnelle orale en classe sont reconnus comme intéressants sur le plan de l'apprentissage. La réflexion métalinguistique est aussi importante comme nous pouvons le lire dans le passage suivant :

« -Reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua extranjera en la comunicación, con el fin de mejorar las producciones propias y comprender las ajenas, en situaciones cada vez más variadas e imprevistas. » (p.20)

Nous observons ainsi à travers la lecture des objectifs et principes explicités dans ce document que la proposition de tâches actionnelles tout au long de l'année académique semblerait convenir.

PARTIE 2

L'ETUDE FORMELLE DE LA LANGUE



1. La notion de grammaire

Si nous regardons en arrière nous pouvons observer une évolution considérable du rôle de la grammaire, de sa place et de ses formes d'apparition dans le plan d'enseignement. Au fil des différentes évolutions méthodologiques les didacticiens lui ont accordé une place plus ou moins importante.

1.1. Le terme « grammaire »

«En français, le mot grammaire est particulièrement ambigu : selon les contextes, ou bien il prend des acceptions sensiblement différentes les unes des autres, ou bien il confond ces mêmes acceptions, comme si elles renvoyaient à une seule réalité»⁴

En réalité il existe plusieurs types de grammaire et non pas un seul : la grammaire linguistique (descriptive) et la grammaire pédagogique (prescriptive). Cette dernière est une mise en pratique concrète par les pédagogues et didacticiens à partir de la linguistique. Il s'agit d'une description des règles morphosyntaxiques qui régissent le système linguistique d'une langue (plus souvent phrastiques que textuelles). La grammaire linguistique est exhaustive tandis que la grammaire pédagogique se veut sélective. Ce terme désigne aussi un ouvrage : le programme s'adressant à l'enseignant (grammaire d'enseignement) ou l'ouvrage destiné à l'apprenant.

Voici ce qu'en dit *Le Dictionnaire de Didactique des langues* de R. Galisson et de D. Coste :

« Selon les habitudes anciennes de la classe de langue, faire de la grammaire, c'est apprendre des règles pratiques, des exercices d'application, recourir à un métalangage pour rendre compte des énoncés analysés ou du système de la langue. Par opposition à cette démarche, on a parlé de grammaire implicite dans le cas de méthode d'enseignement (...) qui tout en visant à donner aux élèves la maîtrise d'un fonctionnement grammatical (..) ne recommandent l'explication d'aucune règle et élimine le métalangage, ne s'appuyant que sur une manipulation plus ou moins systématique d'énoncés et de formes [...] » (Galisson, Coste, 1976, p.254).

Pour ce qui est de nos travaux nous considérons comme grammaire la description, l'étude et l'application de règles qui régissent le système de langue.

1.2. Définition de « grammaire explicite » et « grammaire implicite »

La première « est fondée sur l'explication des règles par le professeur, suivi d'applications conscientes par les élèves » ; alors que la seconde vise « à donner aux élèves la maîtrise d'un

⁴ BESSE, H.& PORQUIER, R. (1984). *Grammaires et didactiques des langues*. Paris : Hatier-Credif (p.10)

fonctionnement grammatical (variations morphosyntaxiques par exemple), mais ne recommande l'explication d'aucune règle et élimine le métalangage, ne s'appuie que sur une manipulation plus ou moins systématique d'énoncés et de formes »⁵

La grammaire implicite « est, en fait, un enseignement inductif non explicité d'une description grammaticale particulière de la langue-cible [...] » (Besse, Porquier, 1984). Les exercices structuraux sont apparus avec la grammaire implicite mais avec l'approche communicative nous constatons qu'une autre forme de grammaire implicite y est en présence, sans exercices de stimulus-renforcement. L'apprenant formule ses hypothèses, c'est-à-dire qu'à partir de l'utilisation fréquente de plusieurs structures il déduit les règles qui les régissent.

2. La grammaire dans l'enseignement/apprentissage

De son explicitation afin de lire et traduire des textes littéraires de grands auteurs à son caractère implicite dans le but de favoriser la communication avant tout, l'étude formelle de la langue a évolué considérablement au fil des années et même des siècles.

2.1. La grammaire avant l'AC

Dans la méthodologie appelée « grammaire-traduction », l'étude de la forme est le centre de gravité. Il s'agissait alors d'étudier l'aspect grammatical complexe de la langue écrite. La grammaire est explicite car elle est d'abord enseignée par la description et appliquée ensuite (récitations de conjugaison, traduction de phrases isolées, tableaux grammaticaux, etc.). La vision de la langue était normative et ne prenait pas en compte ses variations. L'oral n'était pas pris en compte et l'étude de la grammaire était une fin en soi.

Puis avec la méthodologie naturelle et la méthode directe, l'oral précède les règles de grammaire. Le repérage des régularités se fait par la répétition par le biais d'exercices structuraux. On pense que l'apprenant pourra recourir de façon spontanée aux structures linguistiques appropriées grâce à l'acquisition d'automatismes. Il s'agit d'une grammaire implicite.

Ensuite la méthodologie active (1920) devient un compromis entre la méthodologie traditionnelle et la « méthode directe » car il est question d'éviter la traduction mais les recours à certains procédés traditionnels sont plébiscités. On considère que l'apprenant a besoin de se rendre

⁵ COSTE, D. & GALISSON, R. : *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976, pp.206, 245.

compte du pourquoi des phénomènes. L'objectif est donc d'éviter l'empirisme dans l'enseignement de la structure de la LE et une démarche inductive qui privilégie la morphologie à la syntaxe est préférée.

Dans la MAO il s'agit encore d'acquérir un ensemble d'automatismes cependant y est incluse la linguistique distributionnelle de Bloomfield. On choisit un modèle de phrase et on lui fait subir des transformations. La grammaire est donc enseignée de manière implicite par la manipulation systématique par le biais d'exercices transformationnels au niveau phrastique (les exercices structuraux).

Avec la méthode Structuro-Globaliste Audio-Visuelle (années 60-70) et le référencement des mots selon leur fréquence d'utilisation appelé « le français fondamental », la progression est linéaire et le découpage se réalisent sur le critère de fréquence. Il s'agit toujours d'une grammaire inductive et la thématique des cours est choisie en fonction des contenus grammaticaux à acquérir. Néanmoins nous observons une évolution quant aux exercices structuraux, dorénavant ils sont placés en situation contextuelle.

E. Roulet, dans *Un niveau-seuil* publié chez Hatier en 1976, critique les méthodes traditionnelles, qu'il s'agisse de la méthode grammaire-traduction, la méthode structurale ou encore la générative transformationnelle. Pour lui, elles décrivent seulement le système et non pas l'emploi de la langue. La structure de la phrase est le centre d'attention et les unités textuelles comme le texte et le dialogue par exemple sont négligés. La notion de genre discursif est totalement absente. Seule la fonction référentielle est étudiée. De plus une seule variété de langue considérée comme représentative et homogène est étudiée à travers les textes littéraires de grands auteurs. Les autres registres du répertoire verbal de la langue à acquérir sont négligés.

2.2. La méthodologie « approche communicative » (années 70-80) et « l'approche par les tâches » (années 90)

Dans cette approche socio-constructiviste l'apprenant acquiert la grammaire en interagissant, en communiquant avec les autres apprenants du groupe-classe ou avec l'enseignant. Les dimensions sociale et culturelle ainsi que la variation du langage sont prises en compte. La présentation de la langue se fait par des situations communicatives socialement diversifiées. On ne demande plus à l'élève de créer des phrases grammaticalement correctes mais de jouer un rôle communicatif et d'adapter son comportement à l'interlocuteur ainsi la compétence pragmatique fait son entrée dans l'enseignement d'une LE. Les notions grammaticales sont distribuées à l'intérieur des cadres

fonctionnels. Dans cette grammaire du sens il semblerait que les règles à apprendre sont les règles morphosyntaxiques, les règles sémantiques (notionnelles) et les règles pragmatiques. La grammaire est donc intériorisée car elle ne s'acquiert pas par un apport externe (description de la langue) mais au fil des interactions. J. Courty propose le concept de « grammaire sémantique ».

2.3. La perspective actionnelle (années 90)

Dans l'article de Dave et Jane WILLIS « L'approche actionnelle en pratique : la tâche d'abord, la grammaire ensuite ! » in *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point* (2009), nous pouvons lire ceci :

« Démarrer sur le sens signifie démarrer avec des mots et des phrases usuels. De simples expressions comme « Je ne sais pas », « Qui va commencer? », « Ça va, ça ne fait rien! » peuvent être apprises telles quelles, sans analyse grammaticale, simplement comme nous apprenons les expressions « S'il vous plaît », " S'il te plaît ". Mots et phrases sont bien plus faciles à apprendre et à utiliser que la grammaire et les apprenants en ont besoin pour réaliser les tâches. » p. 215.

Pour ces auteurs l'étude formelle vient après l'expression et ils considèrent que le lexique est plus important que la grammaire. Pour eux lorsque une personne voyage et débute l'apprentissage d'une langue, le dictionnaire lui est bien plus utile pour communiquer qu'un livre de grammaire. Plus elle reconnaît de mots, plus elle en comprend, plus elle développe son vocabulaire actif et c'est ensuite qu'elle remarque la grammaire, c'est-à-dire ce qui relie les mots entre eux.

Cependant dans une situation telle que celle de la classe de LE, faudrait-il penser cela ? Il semble important de fournir les éléments lexicaux nécessaires mais aussi d'aider l'apprenant à comprendre et à utiliser les éléments grammaticaux qui seront nécessaires à la bonne construction du message. Effacer l'aspect métalinguistique de l'activité de classe n'est pas une bonne chose car beaucoup d'élèves expriment cette envie d'étude formelle étant donné qu'ils se trouvent en situation d'apprentissage au sein d'une classe de LE et non dans le pays. Ce que veulent dire les auteurs ici, c'est qu'il faut faire attention de ne pas retomber dans l'objectif linguistique total et décontextualisé et axer l'atteinte des objectifs vers la communication, la négociation, la planification et la réalisation de la tâche demandée.

Ensuite à la page 216, les auteurs du même article affirment : « À la fin d'une phase de réalisation ou d'une séquence de tâches, il est salutaire de consolider des points de grammaire utiles, de résumer de nouvelles formes langagières et d'aider les apprenants à systématiser le nouveau

langage. ». Cette activité peut consister à être attentif à une production orale ou écrite d'un élève ou d'un groupe pour en détecter les erreurs (sans négliger leur importance dans l'apprentissage) et les points morphosyntaxiques, lexicaux nouveaux, intéressants à mettre en relief. Une phase de jeu lexical peut être aussi mis en place tout comme un travail sur la phonétique. Il s'agira donc d'exercices qui auront leur légitimité puisque les apprenant se trouvent en classe de LE et que l'objectif est d'acquérir des connaissances et compétences aussi bien socioculturelles, pragmatiques, sociales que linguistiques. Lorsqu'elles ont lieu pendant la réalisation de la macro-tâche, il s'agira d'une aide pour mener à bien le projet. Lorsqu'elles ont lieu après la réalisation de la macro-tâche, il s'agit alors d'un renforcement ou bien d'un approfondissement linguistique bénéfique pour l'apprentissage de la LE. Ces auteurs proposent donc un retour sur la forme après réalisation de la macro-tâche.

On peut proposer des moments réservés à des activités de conceptualisation au cours desquelles l'apprenant émet ses hypothèses métalinguistiques. Des moments de questionnement, de réflexion, de raisonnement et de manipulation. Le rôle de l'enseignant dans ces activités est d'aider l'apprenant à émettre des hypothèses, trier, comparer, induire et décrire. Et la grammaire peut donc être explicitée en classe à partir du moment que le modèle métalinguistique qui permet sa description est connu.

La manipulation et l'appropriation des structures de la langue s'effectuent de différentes manières selon les approches. Nous constatons que parfois une focalisation excessive sur la langue en tant qu'objet d'étude s'effectue au détriment du développement du pouvoir d'action qu'implique la maîtrise de compétences langagières. L'importance accordée à la forme est la conséquence directe du morcellement excessif des apprentissages et de la didactisation des savoirs. A partir de l'Approche notionnel-fonctionnel nous observons une orientation totalement différente puisqu'il s'agit d'étudier la langue par rapport aux besoins communicatifs existants de l'élève. Désormais il s'agit de maîtriser des savoirs mais aussi des compétences (savoirs-faire) linguistiques, sociolinguistiques et culturels. Avec la PA, l'étude de la langue est également portée sur son usage en contexte et sur les compétences d'action et d'interaction sociales.

3. L'onomasiologie

Selon J. Courtyllon (1976) il existe deux types de grammaire, la première qui va de la forme vers le sens : la sémasiologique et la deuxième qui va du sens vers la forme : l'onomasiologique. La première correspond à celle des méthodologies traditionnelles et la deuxième à la grammaire sémantique de l'AC. Courtyllon propose trois grandes étapes d'acquisition dans ce type d'approche grammaticale au sein d'une méthodologie communicative : la phase de découverte, la phase d'inter-corrrection et la phase de synthèse (Courtyllon, 1989). La première phase correspond à l'étape où l'apprenant émet ses propres hypothèses, il découvre et déduit par lui-même les règles grammaticales qui régissent la construction des phrases découvertes dans un texte mis à disposition en début de séquence didactique par exemple. L'auteure pense qu'une deuxième étape est nécessaire pour acquérir le système linguistique d'une LE : c'est l'inter-corrrection. Il s'agit de laisser les apprenants réfléchir sur les formes linguistiques en leur donnant le rôle de détecter les erreurs faites. L'enseignant aidera pour les erreurs non perçues. La phase de synthèse permet de confirmer ou d'infirmer les hypothèses de la première phase et d'explicitier ainsi les règles grammaticales et d'apporter des équivalents notionnels utiles aux apprenants.

Nous avons retracé l'étude formelle au fil des évolutions méthodologiques qui traitait plutôt du niveau phrastique du langage mais il reste un élément tout aussi important et souvent peu pris en compte dans les manuels proposés en DDL : le discours. Nous nous y intéresserons en traitant la notion de genre en dernière partie de ce travail. Dans à la conception de séquences actionnelles dont la réalisation d'une sur le terrain, il s'avère que cette notion apparaît comme un élément principal dans cette manière de travailler. Nous le verrons dans la quatrième partie. Pour le moment nous allons prendre en considération les opinions des apprenants au sujet de cette notion que chacun d'entre eux définit à sa manière : la « grammaire ».

4. Les opinions des élèves par rapport à la pratique de classe de leur enseignante

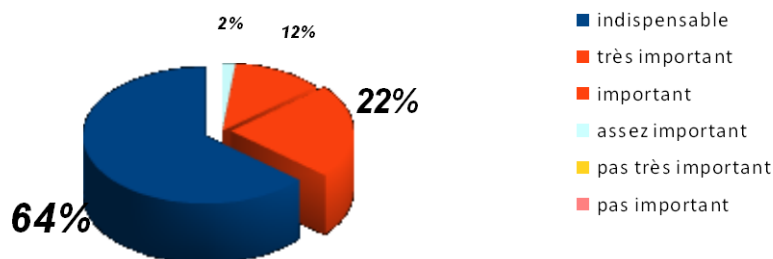
A l'aide de questionnaires, nous allons essayer de connaître les représentations que possèdent les apprenants de la grammaire en classe.

4.1. Collecte de données (questionnaires aux apprenants et aux enseignants)

Trois groupes-classe ont été interrogés. Il s'agit des trois groupes de niveau linguistique A2 puisque c'est pour ce public que l'on créera des unités didactiques. Je vous invite à consulter l'annexe correspondant⁶. Ce questionnaire comporte dix questions dont six d'entre elles concernent le thème de la grammaire en classe de LE, une traite de l'utilisation du manuel, une autre se réfère aux activités orales et écrites réalisées en classe et deux sur le travail en groupe ; auxquelles s'ajoute une proposition de suggestions. La majorité des questions sont fermées, laissant l'apprenant la possibilité de répondre positivement ou négativement ou bien en cochant une réponse parmi sept proposées correspondant à une échelle de progression. On y trouve aussi une question ouverte, une proposition de suggestions et un tableau de notation/évaluation chiffrée.

4.2. Analyse et interprétations

Nous avons regroupé les réponses de tous les apprenants des trois classes puisqu'il n'y a pas d'intérêt à séparer les résultats par classe. En effet ils ont la même enseignante. Sur 58 élèves interrogés voici les résultats concernant **la question 1** : « *Vous considérez l'étude de la grammaire...* »



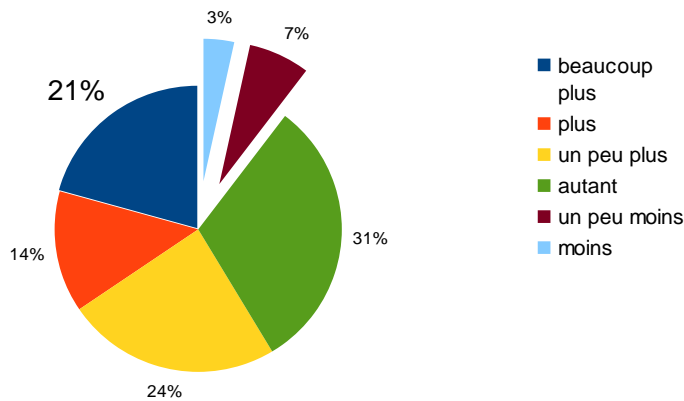
Auc
un élève
n'a coché
les

propositions « pas très importante » ni « pas importante ». Il semble évident que ce que signifie le terme de « grammaire » est reconnu comme indispensable ou très important dans la classe de langues. Il est donc important de ne pas avoir un enseignement orienté uniquement sur le communicatif et/ou l'actionnel sans tenir compte d'une pratique métalinguistique explicite.

La question 2 portait sur l'évaluation de la fréquence de travail grammatical effectué par leur enseignante. 25 élèves sur 55 pensent que la grammaire est travaillée « à chaque cours », 13

⁶ Cf Annexe 3 nommé « Questionnaire sur la grammaire (apprenants) ».

« souvent » et 13 « régulièrement ». Seulement quatre élèves ont coché « parfois ». La grande majorité trouve que la grammaire est travaillée très régulièrement. On peut se demander ce qu'ils entendent par « grammaire », je n'ai pas pensé poser cette question qui aurait été certainement plus intéressante. Nous considérons alors qu'il s'agit de l'explicitation de règles grammaticales pour la construction de phrases syntaxiquement correctes. Voyons s'ils souhaiteraient en faire plus, autant ou moins. Il s'agit de **la question 3** et voici les résultats correspondants :



J'ai dégagé les résultats concernant ceux qui souhaitent en faire « un peu moins » ou « moins ». On constate qu'ils représentent un très petit pourcentage. 31,03% souhaitent en faire autant qu'actuellement. Il semblerait que l'étude formelle de la langue telle qu'elle est faite en classe par l'enseignante convient tout à fait aux élèves. Il faut noter, par mes observations qu'elle utilise des supports variés, une grammaire explicite et utilisent principalement des exercices grammaticaux à compléter et structuraux (avec souvent des phrases isolées d'un contexte commun).

PARTIE 3

CONCEPTION ET PROPOSITION D'UNE MACRO-TÂCHE ACTIONNELLE



1. La Perspective Actionnelle

Cette nouvelle perspective méthodologique naît dans les années 90 de l'Approche Communicative appelée aussi « approche fonctionnelle-notionnelle », et plus précisément de l'Approche par les Tâches (désormais AT) axée sur l'usage de la langue en communication et privilégiant le sens à l'étude de la forme. Dans un premier temps il est nécessaire de définir les termes relatifs à la PA qui seront utilisés dans ce travail. Ensuite nous présenterons de manière synthétique les fondements didactiques et pédagogiques de cette approche ainsi que ces caractéristiques distinctives par rapport à l'AC.

1.1. Qu'est-ce qu'une « tâche » ?

Tout d'abord il est important de déterminer comment est défini le terme « tâche ». Ensuite nous allons différencier la notion de tâche dans l'AC et celle de la PA, ce qui nous permettra de distinguer cette dernière méthodologie et de mieux la comprendre.

1.1.1. Définition du terme

Dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues de 2006, nous pouvons lire ceci :

L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier [...]. Une tâche peut être tout à fait simple, ou au contraire, extrêmement complexe [...]. Le nombre d'étapes ou de tâches intermédiaires peut être plus ou moins grand et, en conséquence la définition des limites d'une tâche donnée risque de s'avérer difficile (CECR, 2006, p.121).

Dans son article « Innovation et cohérence en didactique des langues » paru en avril 2002 dans la revue *New Standpoints*, Christian Puren traduit la définition de la tâche de David Nunan (1989, p.19) ainsi : « Élément du travail de classe qui engage les apprenants dans la compréhension, la manipulation, la production et l'interaction en langue cible, en centrant leur attention sur le sens plutôt que sur la forme ». C'est une définition qui cadre avec les attentes de l'approche communicative des années 1980-1990 : orienter l'apprenant sur le signifié de la langue et vers son usage en contexte. Contrairement aux méthodologies précédentes, la révolution didactique apportée par l'approche communicative dans les années 1970 est de prendre en compte les besoins de l'apprenant et de lui enseigner à utiliser la langue en situation de communication. On s'éloigne ainsi

des exercices qui portent uniquement sur la forme. La tâche est donnée afin de manipuler, comprendre et utiliser la langue étrangère. Un autre auteur, Javier Zanón, définit les caractéristiques que doit posséder une tâche pour être considérée comme totale. Selon lui, elle doit être représentative du processus de communication de la vie réelle ; identifiable comme unité d'activité de classe ; dirigée intentionnellement vers l'apprentissage du langage et définie par des objectifs, une structure et une séquence de travail (Zanón, 2008).

En se basant sur ces affirmations Seseña Gómez (2004) redéfinit également ce que doit être une tâche. Selon elle, il faut qu'elle ait des éléments de similitudes avec des actions de la vie quotidienne. Cela va donc au-delà de la simple visée représentative d'une communication réelle. Elle amène les élèves à travailler avec des documents authentiques qui permettent une confrontation facile avec la réalité hors classe. Mais ici, nous pouvons nous demander quel part de réel existe-t-il dans les tâches à réaliser d'autant plus que le terme « similitudes » est encore employé. L'idée de simulation serait encore présente cependant elle manifeste le besoin d'aller au-delà de la simple représentation. L'auteure affirme également qu'il faut prêter autant d'attention à la forme qu'au sens et que la tâche doit être structurée en série d'étapes. Elle parle alors de sous-tâches qui préparent les élèves à l'exécution d'une tâche finale. Un autre point qui nous intéresse est celui-ci : pour Gómez il est important de combiner des sous-tâches d'apprentissage et des sous-tâches communicatives pendant tout le processus ainsi que dans la tâche finale. Il est donc question de communiquer, d'agir mais aussi d'apprendre la langue, et nous entendons par là réaliser des tâches orientées et définies explicitement vers l'acquisition de la langue et donc d'un travail sur la forme.

Ici, la tâche a une structure qui se rapproche davantage du projet. La différence résiderait dans la durée de réalisation. La tâche est constituée de sous-tâches. L'auteure emploie les termes de macro-tâche et de micro-tâches. Cette dernière définition se rapproche davantage du concept de tâche de la PA.

1.1.2. Les différents types de tâches

Nous pouvons distinguer quatre types de tâche selon son objectif et ses modalités.

La tâche communicative : elle a pour objectif de faire travailler l'interaction écrite et orale, en dyade ou sinon en petit groupe. Le *Pair Work* en est l'exemple le plus courant (l'apprenant A communique avec l'apprenant B pour obtenir les informations qui lui manque sur une fiche et vice-

versa). Dans une perspective actionnelle, elle se distingue par une recherche d'interaction authentique (prise en compte du contexte d'apprentissage, l'individu s'exprime en son nom).

La tâche d'apprentissage : c'est une tâche à visée métalinguistique, sociolinguistique, grammaticale, lexicale ou autres. Ce type d'exercices est reconsidéré, on lui confère à nouveau un rôle important dans l'apprentissage. Il s'agit de s'approprier les éléments linguistiques afin de pouvoir les réutiliser.

La tâche actionnelle : c'est une tâche à réaliser individuellement mais ayant pour but d'avoir un impact social. Il s'agit de réaliser des actions non-langagières et langagières afin d'atteindre le but recherché : un agir social.

La tâche co-actionnelle : c'est une tâche actionnelle à réaliser en binôme ou en groupe plus ou moins grand. Elle comprend aussi des actions non-langagières et langagières mais à réaliser en collaboration ou en coopération. C'est agir avec l'autre.

La tâche ciblée ou dite « finale » : il s'agit de la tâche à effectuer en fin d'unité didactique ou bien de la dernière tâche si l'unité contient plusieurs tâches.

La micro-tâche et la macro-tâche : afin de réaliser une macro-tâche il faudra effectuer plusieurs micro-tâches auparavant. Les micro-tâches sont constitutives de la macro-tâche et facilitent sa réalisation. Les objectifs d'enseignement/apprentissage d'une unité didactique sont définis en fonction de cette macro-tâche à réaliser et les micro-tâches sont proposées pour préparer la tâche finale mais aussi pour s'approprier les nouveaux contenus sociolinguistiques, grammaticaux et culturels.

1.2. Fondements didactiques et pédagogiques

1.2.1. Origine de la perspective actionnelle

Les changements qui s'effectuent avec l'apparition de l'AC sont importants à mettre en relief pour comprendre la PA. L'AC ou l'approche notionnelle-fonctionnelle fait son apparition dans les années 70 à la suite des travaux de spécialistes des sciences du langage et de didacticiens anglo-saxons (D. Hymes 1972, Canal et Swain 1980, Widdowson, 1984) par opposition aux méthodologies SGAV et aux conceptions béhavioristes de l'apprentissage vulgarisées par B.-F. Skinner (notions de comportement, d'habitudes, de réflexes), de la conception de la langue comme

« structure », et à l'importance donnée à la compétence linguistique (grammaire, lexique, phonétique...) entre autres. L'AC s'inscrit dans la perspective pragmatique ouverte par la philosophie du langage d'Austin et de Searle en reprenant le « Quand dire c'est faire » d'Austin, qui fait prendre conscience que le langage est un acte locutoire, illocutoire et perlocutoire. D'où l'emploi de la notion d'« acte de parole » au sein d'une situation de communication. Ce qui est travaillé est la prise en compte de la dimension linguistique appropriée (l'acte locutoire⁷), de l'acte que l'on accomplit en disant quelque chose (l'acte illocutoire) et de celui que l'on accomplit grâce à ce que l'on dit c'est à dire la conséquence de l'acte illocutoire (la dimension perlocutoire). L'analyse des besoins langagiers de l'apprenant apparaît dans le but de déterminer ce qui lui est nécessaire en termes de notions et de fonctions langagières puis en termes d'actes de paroles pour diverses situations de communication. Cette analyse permet donc la définition de savoirs linguistiques, sociolinguistiques, pragmatiques et culturels mais aussi de savoir-faire et de savoir-être qui constituent la compétence communicative à acquérir. Cette dernière est constituée des quatre habiletés langagières proposées par Hymes et Gumpertz (CO, PO, CE, PE). La priorité est dorénavant donnée à la valeur communicative.

Ainsi avec l'AC, il s'est effectué un changement dans la conception du langage, une centration sur l'apprenant mais aussi une redéfinition des rôles de l'enseignant et de l'apprenant. Il est déjà question des notions « d'agir » et « d'action » que nous retrouvons dans la PA puisque cette méthodologie se fonde en partie sur la théorie d'Austin « quand dire c'est faire ». D'ailleurs on peut lire à ce sujet dans *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues* de J.C Beacco : « la communication verbale est action vers les interlocuteurs et vise à influencer leurs actions, comportements, attitudes, croyances, valeurs... » (2007).

Avec l'AT, le concept et la pratique de la communication évolue vers des formes plus riches et correspondantes aux comportements de l'individu dans la vie sociale réelle. Alors il n'est plus seulement question pour l'individu de communiquer en langue étrangère mais également de « réaliser des choses » et la langue devient un instrument dans la réalisation de travaux réels. L'intérêt se fixe chaque fois plus sur 1) l'individu, et non sur l'apprenant uniquement, sur ses caractéristiques personnels et ses processus d'apprentissage ; 2) la tâche à réaliser ; 3) la dynamique de classe ; 4) les stratégies (d'apprentissage et de communication) nécessaires à la réalisation de la

⁷ Ces termes font référence à la conception du langage d'Austin « quand dire c'est faire », selon laquelle tout acte de langage est lié à l'agir.

tâche et 5) les attitudes personnelles qui facilitent l'apprentissage (le rapport de l'individu à son apprentissage et à l'apprentissage du groupe). D'autre part l'apprentissage d'une langue est de plus en plus perçu comme un processus développant chez l'individu-apprenant, sa capacité d'intégrité, notamment à travers le développement d'une compétence interculturelle et une compétence d'interaction (RIBÉ R. & VIDAL N., 1995).

Voici un passage sur l'AT :

L'enseignement communicatif au moyen des tâches n'est ni une approche ni une méthodologie, c'est une proposition de conception à l'intérieur de l'enseignement communicatif des langues étrangères. Ce nouveau procédé pédagogique est né de la recherche de processus de communication réels en classe, et il se centre sur la manière d'organiser, mettre en séquences et mener à bien les activités d'apprentissage en classe. Il représente un pas de plus dans l'évolution de l'enseignement communicatif. (Melero Abadia, 2004, pp. 689-714 citée et traduit par Puren, 2002)

Pour cette auteure la tâche doit être : «significative, motivante et proche de la réalité des apprenants. [...] Elle doit impliquer le travail coopératif». Puis elle ajoute que : «Les deux modalités les plus répandues de l'enseignement communicatif par les tâches, prenant en compte sa durée, l'implication des apprenants et la dynamique de la classe, sont les tâches et les projets» (Ibid.2004).

C'est à partir des fondements de l'AT que se crée la PA. Actuellement certains didacticiens (ceux du CECR et Nunan par exemple) considèrent que la PA est un simple prolongement de l'AT tandis que d'autres comme Puren pensent que nous sommes en présence d'une méthodologie à part entière.

1.2.2. Les nouveaux concepts-clés de la PA

Trois concepts-clés permettent de définir et de distinguer la PA de l'AT : «l'acteur social », « la langue-outil » et la « classe-société ».

1.2.2.1. L'acteur social

Désormais l'apprenant est considéré comme un individu-acteur social. Dans une tâche co-actionnelle il sera amené à parler, écrire, agir et coopérer dans une intention sociale précise et en son nom. Il ne s'agit plus de simuler des situations de communication, ni d'effectuer des jeux de rôle où il se glisse dans la peau d'un personnage fictif. L'apprenant ne s'exprime pas non plus à propos d'une personne et d'un problème fictif présentés dans un document. Il s'agit de former «des personnes capables d'agir dans une langue étrangère»(CECR, 2000). La perspective actionnelle

prend donc aussi en compte “les ressources cognitives, affectives, volitives et l’ensemble des capacités que possède et met en œuvre l’acteur social“ (CECR, 1996, pp. 10-11). L’objectif est de le préparer à ce rôle d’acteur social qu’il sera amené à réaliser dans sa vie sociale professionnelle ou privée (en LC comme en L1).

1.2.2.2. La langue-instrument

La conception de la langue-instrument est reprise de l’AT à la différence que dans la PA la langue est utilisée comme outil nécessaire à l’organisation, la coordination et la réalisation des actions. C’est un outil de transmission d’informations immédiate ou quasi-immédiate dans des actions concrètes. La langue sert à faire quelque chose, à construire ensemble. Ce n’est plus uniquement une compétence communicative qui pourra ou pourrait être utile dans le futur (lors de voyages, dans la vie professionnelle). C’est la tâche qui provoque le besoin de communication : les interactions en LE sont provoquées par la conception et collaboration des élèves. Elle ne s’exerce plus ponctuellement mais sur une longue durée. Il ne s’agit plus d’utiliser uniquement la langue pour savoir communiquer en langue-cible mais à présent aussi pour agir et collaborer avec les individus présents dans la classe de FLE.

1.2.2.3. La classe-société

“La classe est un lieu de prise de parole où l’individu s’exprime en tant que personne“ (Galisson, 1980, p.52).

La classe est considérée comme une société où l’individu s’exprime en son nom et à son propre rôle à jouer. A propos de l’usage de la LE défini par l’AC, en contexte scolaire, Galisson (1980) émettait déjà des doutes : “Je me contenterai d’indiquer certaines zones d’ombre (*de l’approche fonctionnelle*) qu’il conviendrait d’explorer de plus près, si l’on veut éviter que la transposition de cette méthodologie pour adultes à un public d’adolescents captifs n’entraîne trop de désillusions“ (Galisson, 1980, p. 109). Et il souligne : “C’est ainsi que la communication obtenue dans le cadre scolaire demeure – qu’on le veuille ou non- une simulation du réel et non le réel, c’est-à-dire une forme du discours pédagogique (les réactions policées de l’interlocuteur connu, attendu, prévenu- le camarade de classe- ne sont jamais celles du locuteur inconnu, inattendu, qui ne dit jamais ce qu’on souhaiterait l’entendre dire !)“ (Ibid. p.110). Le renouveau qui permet de combler

cette carence de l'AC et de l'AT, est la reconsidération du lieu d'apprentissage comme un lieu social avant tout. La classe et l'institution concernées est une réalité sociale immédiate : une société également.

Dans cette classe/société les apprenants/individus effectuent des co-actions internes à la classe en LE. L'une de ces co-actions est l'apprentissage de la LE. Une classe de langue-culture est par nature un projet collectif hors apprentissage naturel et individuel au sein duquel les tâches guidées et collectives d'apprentissage de la langue telles que les exercices de grammaire, de lexique ou de phonétique ont par conséquent non seulement leur efficacité mais leur authenticité. Comme nous l'avons vu au point précédent, les auteurs du CECR considèrent (à juste titre) les tâches d'apprentissage comme des composantes de plein droit de l'action sociale (Puren, 2009 : 2, p.8). Puren explicite : « l'agir d'apprentissage » comme une action sociale qui se réalise dans le domaine éducationnel pour reprendre les domaines d'action définis dans le CECR. D'ailleurs on peut lire dans la publication du Conseil de l'Europe ceci : « Les situations d'action sociale à prendre en compte ne sont plus seulement celles de l'usage courant de la L2 dans son environnement originel (le français dans un pays francophone, par exemple), mais aussi bien le milieu d'apprentissage lui-même, celui de la classe de L2. » (p. 5).

Pour le même auteur, l'AC privilégie la préparation aux futures situations de communication dans lesquelles l'apprenant se trouvera ou pourrait se trouver alors que la PA et la pédagogie de projet recherchent la conception de l'action, la présentation et le partage de la conception : l'action en classe. La conception peut-être une action individuelle ou une co-action de groupe. Ces tâches sont réalisées en classe mais sont similaires à des tâches qui pourraient être réalisées dans la société. Certaines activités purement linguistiques, culturelles, communicatives ou grammaticales peuvent être intégrées au projet, afin de faciliter la conception et/ou l'action finale. Elles prennent sens dans leur utilité immédiate : la réalisation d'une tâche ou d'un projet (Puren, 2002).

1.2.3. Une méthodologie à part entière ?

Ce qui différencierait la tâche de l'AT de celle de la PA serait : 1) la complexité et la durée de la tâche à réaliser ainsi que l'implication de négociation et de collaboration ; 2) La structure d'unité didactique proposée : des tâches menant à une tâche finale ou des micro-tâches constituant une macro-tâche ; 3) La « tâche réelle » qui serait par exemple de rédiger une liste de courses et une recette de cuisine pour ensuite les utiliser pour acheter les ingrédients et cuisiner en classe. Alors qu'une « tâche simulée » serait : faire une liste et une recette comme si il fallait préparer un repas

(fictif). L'objectif de l'AT était de doter l'apprenant d'une compétence d'interaction, entendue comme communication entre individus en LE et d'une compétence interculturelle. L'objectif de la PA est de former un acteur social, il s'agit d'interagir socialement (en communiquant et en agissant). D'ailleurs Puren ne parle plus d'interaction mais de co-action, il ne parle plus d'interculturel mais de co-culturel. Et enfin : 4) la classe est considérée dorénavant comme un lieu d'apprentissage et d'actions sociales. Ces fondements permettraient alors de considérer la PA comme une nouvelle méthodologie à part entière.

1.3. Les besoins de l'apprenant

R. Galisson, comme J. Courty, parle également de démarche sémasiologique pour l'analyse des besoins, c'est à dire que auparavant "l'étude pré-méthodologique portait des formes linguistiques" (Galisson, 1980, p.19), pour aboutir aux notions, et aux signifiés (au sens). Alors qu'avec l'AC les didacticiens entrent dans une "démarche onomasiologique", une étude pré-méthodologique qui part des besoins des apprenants et détermine les contenus à enseigner (notions et actes de paroles), les adapte au public et au type de discours visé, pour aboutir finalement aux signifiants (les formes linguistiques). Dans la PA, il semblerait que cette notion de besoin reste présente cependant nous devons constater finalement que pour l'instant dans certaines structures dont celle où nous réalisons cette recherche ne peuvent répondre aux besoins très diverses des apprenants, il faut réussir à répondre aux premiers besoins, c'est-à-dire ceux qui sont les plus partagés parmi les individus qui forment chaque classe. Nous verrons plus loin quelles en sont les différentes caractéristiques pour notre public. Mais il est important de préciser que la démarche sera en grande partie sémasiologique puisque que les cours sont donnés en fonction de la programmation didactique rédigée en amont de l'année académique, respectant ainsi les directives de l'institution. Les contenus sociolinguistiques, linguistiques (grammaticaux, lexicaux, etc.) et culturels sont à enseigner et constituent le guide organisationnel des séquences didactiques mises en place par les professeurs.

La prise en compte des besoins des apprenants pourraient se faire dans la réflexion et la négociation des documents à créer et donc des tâches à effectuer selon leur intérêts individuels (exemple : créer un mini-guide sociolinguistique pour voyager dans un pays francophone si la majorité des personnes sont amenés à faire du tourisme). Ainsi les contenus de la programmation les plus importants à acquérir restent les mêmes mais surtout le projet ou la macro-tâche est intéressante pour les apprenants.

2. Théories de l'apprentissage concernées

Voici une très brève présentation des théories de l'apprentissage et du langage auxquelles fait référence la mise en place d'une approche actionnelle en classe de LE.

Tout d'abord référons-nous à la théorie du développement de l'intelligence développée par Piaget. C'est une théorie de la connaissance selon laquelle l'enfant (ou l'adulte) auto-construit ses connaissances grâce à la pratique, l'action concrète sur les objets. Plaçant le sujet au cœur du processus et faisant de lui l'acteur principal de la relation didactique, il suppose que le sujet construit sa connaissance au fil d'interactions incessantes avec les objets ou les phénomènes. Ensuite, la PA se base sur l'approche historico-culturelle de l'apprentissage de Vygotsky selon laquelle l'apprentissage humain se réalise par l'action structurante des nombreuses interactions que le sujet vit dans son environnement social. Le sujet construit avec la médiation d'autrui des outils de pensée qu'il peut s'approprier pour son propre compte. Il s'agit également du concept de « zone proximale de développement ». Ces environnements qualifiés de « maximalistes » par Perkins vont à l'encontre de la démarche pédagogique traditionnelle qui organise les contenus du simple au plus complexe. Cette théorie du constructivisme de Vygotski ajoute la dimension sociale dans le processus d'acquisition de connaissances. Il met ainsi l'accent sur le rôle central des interactions sociales et du langage dans l'apprentissage. Puis la théorie d'ettayage de Bruner nous intéresse : la découverte active et socialisée favorisant l'autonomie de l'apprenant qui devient possible grâce au guidage, à l'ettayage de l'enseignant. Nous considérons aussi la médiation mise en place par des tâches co-actionnelles ainsi que la médiatisation effectuée par l'enseignant en situation de désettayage telle qu'elle est décrite dans les travaux de Tardif. Enfin citons la Pédagogie Freinet qui promeut la mise en pratique de l'acquisition par le biais de réalisation de projets et qui possède de nombreuses similarités méthodologiques tout en partageant des objectifs communs avec la PA.

Nous supposons que les interactions sociales ont une influence sur le renforcement des acquisitions linguistiques et de l'acquisition de stratégies métacognitives cependant cette hypothèse sera difficilement vérifiable au sein de ce travail. Nous tenterons donc modestement de proposer une séquence didactique prenant en compte l'aspect constructiviste de l'actionnel et la réflexion

métalinguistique. Nous pouvons tout d'abord considérer les opinions des apprenants sur le travail en groupe.

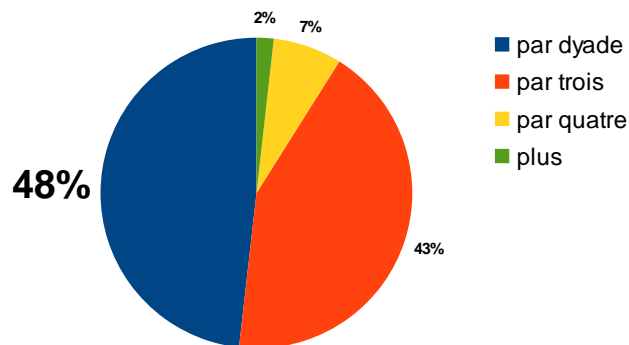
3. Les opinions des élèves sur le travail en groupe (coopération/collaboration)

Nous avons eu la possibilité d'interroger les élèves en amont de la réalisation de la tâche pour connaître leurs envies par rapport au travail en groupe. Il s'agissait de la question 8 du premier questionnaire distribué. Rappelons que 58 élèves de niveau linguistique A2 ont été interrogés. Voyons ce que nos élèves pensent de ce mode de travail.

3.1. Questionnaire 1 – partie sur le travail en groupe : analyse et interprétation des résultats

Pour la question 8.a. : 36 apprenants seulement ont été interrogés dont 33 veulent bien travailler en groupe contre 3 qui ne le souhaitent pas. 58 personnes ont répondu aux parties b. c. et d. de **la question 8**.

Pour la **question 8.b.** concernant l'effectif constituant un groupe, voici ce que les élèves préfèrent sous forme de pourcentage également :



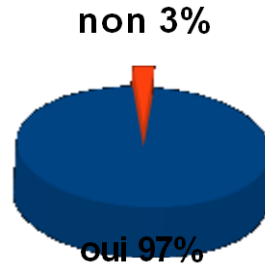
Il semble que le travail à partir de quatre élèves n'est pas trop souhaité étant donné que les élèves considèrent ce type de travail bénéfique pour l'oral c'est certainement pour cette raison qu'ils choisissent un nombre réduit de personnes afin de pouvoir parler davantage. On peut supposer aussi qu'ils pensent que le travail en dyade ou à trois est plus facile à mettre en place qu'avec un effectif plus grand.

Pour les 8.c et 8.d voici les résultats :

Graphique 1 : Vous voulez travailler en groupe pour rédiger (résumé, présentation, quiz, article, etc.) ? exposé, etc.)



Graphique 2 : Vous voulez travailler en groupe pour parler (conversation, dialogue, exposé, etc.)



On note une préférence pour travailler les compétences orales pour ce type d'activité. Dans le deuxième graphique personne n'a répondu « je ne sais pas » et 97 % « oui ». La réponse est quasi unanime : les élèves voient le travail en groupe principalement comme un moyen de s'exprimer et de pratiquer oralement. Pour ce qui est de rédiger en groupe, les apprenants sont favorables mais moins convaincus : 77 %. Nous observons que 18 % disent qu'ils ne souhaitent pas rédiger en groupe. On peut supposer qu'ils considèrent seulement la rédaction individuelle productive. Et ajoutons que 5 % des personnes interrogées ont répondu « je ne sais pas ». Après avoir réalisé notre séquence didactique, nous demanderons à nos apprenants ce qu'ils ont pensé de la tâche finale (la rédaction d'un article en groupe) afin d'évaluer les changements d'opinion à ce sujet s'il y en a.

En reprenant **la question 9** de notre questionnaire 1 voici les avantages de travailler en groupe selon nos apprenants (résultats pour les classes B2A, B2B, B2C réunis) :

– Les réponses qui se rapportent à "pratiquer l'oral" :

Pratiquer (12), s'habituer à parler en français/fluidité (2), perdre la honte (3)/perdre la peur de parler (4), prendre de l'assurance à l'oral (4)

– Les réponses par rapport à l'aspect social :

Apprendre des autres (7), S'entraider (6), Apport de nouvelles idées/ échanger des opinions/ connaître d'autres points de vue (5), créer une bonne ambiance en classe (amicale)/ se socialiser (2), partager des responsabilités (1), apprendre à travailler en groupe, partager les connaissances

– L'aspect correctif et lexical :

Se rendre compte d'erreurs communes/ comparer les erreurs/ correction entre élèves (5), enrichir vocabulaire (2).

– Des aspects intéressants :

Plus naturel (1), forme d'apprentissage plus intéressant / plus motivant / plus amusant(4), l'effort : nous forcer à parler en français/faire plus d'effort (2), éclaircir des doutes (2), prononciation (1)

Pour nos élèves l'important est de pratiquer davantage. Pour eux, les travaux en groupe permettent de travailler l'oral et d'être moins intimidé que de parler devant la classe entière. Il existe une gêne, un stress à parler en LE pour certaines personnes et interagir en groupe serait une bonne manière de s'habituer à parler, s'efforcer et prendre de l'assurance. On remarque également que l'aspect social à son importance aussi. Aux yeux de nos apprenants échanger des idées, des opinions qui peuvent être divergentes d'ailleurs est enrichissant. Apprendre des autres, s'entraider, partager des responsabilités, des doutes ou encore des connaissances participe à créer une bonne ambiance de classe. On note que l'aspect inter-correctif et lexical sont présents également.

On peut voir que les représentations du travail en groupe sont positives et traitent de l'aspect linguistique et acquisitionnel tout comme social.

4. Conception d'une unité didactique

Dans un premier temps nous avons conçu une unité didactique en réfléchissant à l'articulation de tâches d'apprentissages et de tâches actionnelles en prenant compte des caractéristiques des apprenants et des objectifs sociolinguistiques et culturels.

Nous vous présentons d'abord les conditions de réalisation puis les paramètres à prendre en compte pour concevoir cette unité.

4.1. Le cadre de réalisation

4.1.1. Les groupes-classe concernés

Nous avons proposé une unité didactique à trois groupes-classe différents. Il s'agit de groupes de niveau A2. On les appelle les « basics 2 A, B et C ».

Groupe A : horaires : de 16h à 18h le lundi et le mercredi, effectif : 20

Groupe B : horaires : de 19h à 21h le lundi et le mercredi soir, effectif : 28

Groupe C : horaires : de 10h à 12h le mardi et le jeudi matin, effectif : 25

Nous avons déjà précisé les caractéristiques du public en première partie mais ce l'on peut rappeler est que ces groupes sont très hétérogènes par rapport à l'âge et au statut social mais en règle générale il règne dans la classe une bonne entente. Notons que dans le groupe B, les élèves sont plus timides, les membres ont l'air moins à l'aise. Ils participent moins. Dans les réactions que j'ai pu avoir de certaines d'entre eux, ils ont trouvé intéressant le fait de travailler en groupe pour ainsi se sentir plus à l'aise et créer des interactions sociales avec les autres, « se socialiser ».

4.1.2. Les modalités de réalisation

L'unité a été proposée entre le 09/04/2012 et le 16/04/2012, soit sur cinq séances de 1h50 se divisant en deux parties (partie 1 : 55 minutes ; pause ; partie 2 : 55 minutes). Il faut savoir que cette période correspond à la fin de l'année académique. Il reste donc aux apprenants deux mois avant les épreuves orales de l'EOI et deux mois et demi avant les écrits. Vraisemblablement, aucun projet de ce type n'a été effectué en amont.

4.2. Difficultés prévisibles

4.2.1. La temporalité

La période de stage n'accorde que peu de temps pour observer des résultats ou des progrès concrets sur le plan des compétences langagières et métalinguistiques. Ce type d'investigation relèverait de la recherche-action et serait très intéressante à réaliser sur une année scolaire entière. De plus, mon stage débute en milieu d'année académique et se termine juste avant la période d'évaluation des apprenants ce qui n'est pas le meilleur moment pour tester des activités didactiques. Cette période permet tout de même d'adapter la conception d'unités didactiques à un contexte précis et de récolter les représentations des différents acteurs du terrain.

4.2.2. La méthodologie

Une possible représentation négative de la part de l'enseignante et des élèves concernant la méthodologie abordée est à envisager. Aucune des enseignantes ne connaissent la PA et sont

certainement très à l'aise et confiante dans leur manière de travailler. Ces activités différentes et conséquentes en investissement peuvent paraître gênantes étant donné que l'on bouleverse les habitudes des élèves qui suivent le cours depuis cinq mois ou plus. En effet la majorité des élèves ont suivi le cours du niveau A1 dans la même école et sans PA. Il s'agit d'une approche qui n'a probablement jamais été mise en place lors des expériences linguistiques scolaires qu'ont pu connaître ces élèves.

4.3. Créer une unité actionnelle

Afin de concevoir une séquence didactique, il faut prendre en compte les caractéristiques du cadre d'enseignement/apprentissage mais aussi se demander comment construire de bonnes activités. Mais qu'est-ce qui est considéré comme une bonne activité ou une bonne tâche ? Considérons qu'une bonne tâche est une activité qui permettra d'atteindre les objectifs didactiques fixés. Ce serait un ensemble d'activités didactiques qui soit bénéfiques pour l'acquisition de connaissances et le développement de compétences langagières, sociales et culturelles de la langue-culture cible.

4.3.1. Idée première

Nous allons reprendre le thème de l'unité 9 de *Latitudes* page 100 : « la France d'Outre-mer » et la tâche finale sera de rédiger un article sur un territoire d'outre-mer pour le faire découvrir au reste de la classe. Il est important que les apprenants connaissent certains des lieux où l'on parle français hors métropole. L'objectif est de développer la compétence de rédaction dans un genre discursif à savoir l'article informatif que l'on peut trouver dans des revues encyclopédiques ou de tourisme.

4.3.2. Que faut-il pour construire une bonne tâche ?

Reprenons les six questions de Dave et Jane WILLIS (Willis, 2009) :

« a. Est-ce que l'activité va éveiller l'intérêt de l'apprenant ? b. Est-ce que l'accent est mis principalement sur le sens ? c. Y a-t-il un objectif à remplir ou un résultat qui est démontrable ou qui peut être partagé ? d. Le succès est-il jugé en terme d'objectif, plutôt qu'en terme d'exactitude de langue ? e. La réalisation de la tâche est-elle une priorité ? f. Est-ce que l'activité s'apparente à une activité du monde réel ? Plus vous répondez *oui* sans hésiter à chacune de ces questions, plus il y a de chances qu'il s'agisse d'une tâche efficace. » (p.212).

Répondons-y pour notre tâche :

a. Je pense qu'elle va éveiller l'intérêt des apprenants car il s'agit d'un thème lié à la francophonie. De plus les élèves vivent aux Canaries alors je suppose qu'ils se sentiront concernés par l'histoire de ces archipels et îles francophones ayant vécu le même événement historique majeur : la colonisation. L'intérêt peut être éveillé également par le fait que ce soit les élèves qui vont rédiger ces articles : créer un document par eux-même ayant une fonction communicative et sociale. Par ailleurs ils sont amenés à réaliser deux rédactions : une longue et une courte à chaque session d'examens finaux d'année académique. La pratique de ce type de tâche les intéresse.

b. L'accent est mis sur le sens puisqu'il s'agit de faire usage de la LE pour découvrir la France d'Outre-mer et rédiger un article informatif en tenant compte du genre textuel et de l'objectif final.

c. L'objectif à remplir est démontrable et peut être partagé.

d. Oui, l'important est que les informations passent et que la tâche soit réalisée en coopération et en collaboration (la correction linguistique se réalise pendant la tâche si possible ou en aval).

e. Les tâches d'apprentissages ont raison d'être pour réaliser la tâche finale qui a la priorité.

f. Oui, il s'agit d'une activité professionnelle : une rédaction relative à genre discursif connu (un article informatif voire promotionnel que l'on pourrait trouver dans une revue ou un guide de voyage). Bien que subissant certainement quelques changements, ce type de discours peut être également oral. Par exemple lorsqu'une personne veut faire part de ses connaissances sur un lieu géographique lors d'une conversation (domaine privé) ou dans un reportage (domaine professionnel).

4.3.3. Structure d'une unité didactique co-actionnelle

L'unité représente un projet, c'est-à-dire un ensemble constitué de plusieurs éléments nécessaires à la réussite du projet. On nommera cet ensemble une macro-tâche (ou tâche), elle correspondra à une séquence didactique qui se déroulera sur plusieurs séances. La macro-tâche (ou tâche) est constituée de micro-tâches (ou sous-tâches) et d'une tâche finale (ou tâche ciblée). La différence avec le projet est vraisemblablement la durée de réalisation (deux semaines, trois mois, une année scolaire ou plus). Les macro-tâches proposées dans le cadre de ce travail se réaliseront

généralement sur deux à trois semaines. Chacune de ces phases distinctes remplit une ou plusieurs fonctions d'apprentissage :

Phase 1 – Découverte du thème, **mise en place et planification** du projet et **définition** des objectifs s'y rapportant. Activation des connaissances et compétences correspondantes. Réflexion puis définition entre tous les acteurs du projet final et des différentes étapes et actions à mener à bien. Définition également des contenus lexicaux, morphosyntaxiques, culturels sociolinguistiques et relatif à la notion de genre qui seront mobilisés et utiles à la réalisation de la macro-tâche.

Phase 2 – Réalisation de micro-tâches. Découverte, manipulation et renforcement des connaissances à acquérir, **développement et mobilisation** de compétences sociales (agir, co-agir et interagir). Travail à partir de tâches d'apprentissage, de tâches actionnelles et co-actionnelles. Travail sur le sens et sur la forme.

Phase 3 – Réalisation de la tâche finale. Aboutissement. Renforcer les acquis en connaissances et compétences mobilisées dans les phases antérieures. Résultat final du travail effectuer en amont.

Plusieurs fonctions d'apprentissage doivent être sollicitées et toutes les compétences communicatives travaillées, parfois mêmes plusieurs simultanément (réception, production, interaction et médiation orales ; production, réception et interaction écrites).

4.3.4. L'aspect grammatical et discursif dans la macro-tâche

Dans une unité didactique de type actionnel il apparaît clairement que le moment idéal pour faire un point sur la langue est au niveau de la planification de la tâche finale. Il y a environ quatre grandes phases dans l'unité : présentation/définition de la tâche finale, préparation, planification puis restitution. Pendant la phase de préparation, les apprenants vont être déjà confrontés et sensibilisés aux éléments lexicaux et grammaticaux les plus importants et nécessaires. Puis c'est lors de la préparation et de la planification que l'on pourra porter son attention sur la forme afin

d'exprimer ce que l'on a à dire ou à faire et d'améliorer son travail. On peut laisser les apprenants réaliser la préparation sans étude formelle afin de travailler la compétence d'interaction souvent spontanée. Puis le regard apporté à la forme lors de la planification aidera l'apprenant à le rassurer, à lui donner les connaissances utiles pour pouvoir réaliser la tâche finale. Pendant ces moments orientés sur les formes linguistiques il faudra considérer le genre discursif du document à produire (règles sociolinguistiques, formes linguistiques usuelles, objectifs de ce type de discours, prise en compte du format et du destinataire, etc.), le lexique adéquat et les structures morphosyntaxiques à acquérir compatibles avec ce type de document sans oublier la cohérence textuelle.

4.3.5 Les objectifs d'une macro-tâche

4.3.5.1. Objectifs pédagogiques

- Orienter l'étude de la structure de la langue (grammaire : explications, déductions et exercices) et de son lexique dans un but précis représenté par un projet final et s'inscrivant ainsi dans un type de discours socialement reconnu.

- Faire travailler les élèves en coopération (dans le groupe entier et en petits groupes) et ainsi utiliser la langue grâce aux échanges générés. Nous avons vu précédemment que les apprenants reconnaissent l'aspect social bénéfique du travail en groupe (apprendre des autres, l'entraide, l'ouverture d'opinions, la socialisation). Les apprenants sont souvent habitués à travailler individuellement depuis la scolarisation typique de nos sociétés occidentales. En France comme en Espagne l'acquisition de connaissances et de compétence s'effectue individuellement et en concurrence avec l'autre. Le passé scolaire de nos élèves a sûrement été marqué par cela et c'est peut-être l'origine de la pensée négative relevé dans les résultats en amont. En effet ils pensent que tout apprentissage en activité de groupe génère une perte de temps par rapport aux activités classiques de classe.

4.3.5.2. Objectifs langagiers

- Objectifs principaux : développer les compétences langagières, culturelle et sociale liées à l'usage de la langue lors de la réalisation de tâches en classe. Découvrir et comprendre la structure de la langue en traitant un genre discursif en particulier ancré socialement et culturellement. Pratiquer en produisant un texte ou discours relevant du genre concerné et se rendre compte de

certaines régularités et normes. Profiter des activités de classe pour interagir en langue cible. D'ailleurs à ce sujet comme nous l'avons vu dans l'analyse des résultats à la question 9 du questionnaire 1, les élèves pensent majoritairement que les travaux en groupe servent à cela : pratiquer l'expression orale en français.

- Compétences à développer : compétences d'apprentissage (métalinguistique, stratégies, déduction, application grammaticale, etc.) ; compétence langagière (linguistique, sociolinguistique, pragmatique, discursive, interactionnelle, etc.) ; compétence sociale et interculturelle.

4.4. L'unité créée

4.4.1. Finalité et objectifs de la tâche

La finalité du projet qui va être proposé aux élèves est formulée ainsi : rédiger un article sur une région d'Outre-mer pour la faire connaître au reste de la classe. Ce sera un travail à effectuer par groupe de trois, éventuellement quatre. Il s'étendra sur 4 séances de 110 minutes soit 1h50 coupé par une pause. Les différentes sous-tâches proposées (appelés micro-tâches dans le document pédagogique) ont été pensées pour favoriser le plus d'échanges langagiers possible et la coopération de tous. Les tâches d'apprentissage diverses sont là pour donner une assurance aux apprenants sur le plan linguistique afin de réaliser la tâche finale.

Pour cette unité en particulier on se basera sur les objectifs de la programmation de l'EOI correspondante au niveau A2 que vous pourrez trouver dans la « section illustrations »⁸ à la fin de ce travail en langue d'origine, c'est-à-dire l'espagnol. Ce document comporte les objectifs pour l'année académique. Pour cette première unité ainsi que pour celle du recueil je reprendrais les objectifs concernés et vous les retrouverez dans chaque fiche pédagogique en français en italique. Dans cette section « illustrations » vous trouverez également la page de la méthode *Latitudes A1/A2*⁹ correspondant au module qui nous intéresse avec le tableau récapitulatif des contenus et les objectifs didactiques spécifiques à l'unité dont il est question tout comme le contrat d'apprentissage relatif à cette unité.

Vous pouvez découvrir à présent l'unité en consultant les documents suivants : la fiche pédagogique à la page suivante, le tableau synoptique du déroulement de la tâche (ou macro-tâche)

⁸ Cf. Illustration 1 « Objectifs de la programmation de l'EOI niveau A2 ».

⁹ Cf. illustration 2 « Tableau des contenus de *Latitudes A1/A2* module 3 et 4 » ; cf illustration 3 « Contrat d'apprentissage du module 3 de *Latitudes A1/A2* »

qui complète cette dernière¹⁰, l'article exemple sur Tahiti¹¹ et vous trouverez ensuite un exemple de travail final de deux groupes¹².

4.4.2. Macro-tâche 1 : Découvrez la France d'Outre-mer

Objectifs principaux :

Travailler en groupe : négocier, coopérer, planifier

Comprendre un document authentique : chercher les infos essentielles, repérer des éléments morphosyntaxiques à réutiliser

Rédiger un article : travailler un genre discursif, planifier la rédaction, produire une cohérence textuelle, communiquer des informations



Macro-tâche : Découvrir la France d'outre-mer en rédigeant des articles/ ces articles constitueront notre revue « voyages en Outre-mer » ! **Finalité** : présenter aux autres groupes de la classe un département ou une région d'Outre-mer

Durée : 3 séances de 1h50min - **Modalités de réalisation** : présentiel, en groupe-classe et en petit groupe.

Habilités langagières travaillées

CE : documents authentiques : sites officiels en français ; documents fabriqués : un article exemple sur Tahiti + les articles des autres groupes ; **CO** : camarades d'échanges, enseignant ; cours, travail en groupe, jeu Quiz ; **PE** : rédaction de questions pour le Quiz et d'un article ; **PO** : en interaction : préparation du quiz + jeu, travaille en groupe, avec l'enseignant

Connaissances et compétences travaillées¹³

Compétences langagières : *exprimer une quantité exacte ou approximative ; fournir des informations ; demander et donner des informations sur un lieu, localiser.*

Connaissances morphosyntaxiques : cf tableau synoptique.

Connaissances culturelles : *Style de vie de certaines villes et régions françaises ; la ville et son organisation ; Services (transports, hôtels, stations services) ; Les loisirs ; Architecture et nature. La France d'Outre-mer. Rédiger un article.*

Compétences interactionnelles et sociales :

Compétences générales relatives au travail en groupe : faire des propositions, prendre en compte la participation de chacun : donner la parole et un rôle à chaque membre du groupe, écouter l'autre, *exprimer l'opinion personnelle*, exprimer son accord/désaccord, négocier, prendre des décisions, planifier un projet

¹⁰ Cf annexe 2 - Le tableau détaille toutes les activités réalisées lors de la séquence (de la macro-tâche) mais ce qui apparaît en italique correspond à ce qui n'a pas été effectué pour des raisons de manque de temps accordé par l'enseignante, nous reviendrons dessus plus loin. J'ai laissé ces propositions en italique car en tenant compte des retours d'élèves après réalisation, certaines d'entre elles pourraient être intéressantes si cela était à refaire.

¹¹ Cf annexe 3

¹² Cf illustration 6 « Article final d'un groupe »

¹³ Les objectifs et contenus repris de la programmation de l'EOI de Santa-Cruz sont en italique.

Compétences spécifiques à certaines tâches : rédiger à plusieurs, construire une réflexion métalinguistique à plusieurs, rétrospection sur le travail réalisé, s'entraîner et s'entraider pour la compréhension et l'appropriation des formes, établir des objectifs et/ou des étapes avec un calendrier de réalisation ; planifier, prévoir une étape ultérieure en particulier, *demander à quelqu'un de faire quelque chose* ; recherches d'informations, *exprimer des possibilités, des recommandations*.

Compétences pragmatiques : utiliser des documents pour transmettre des infos utiles au reste du groupe ; prendre en compte le destinataire de l'article et le genre discursif concerné ; tenir compte de la face de l'autre.

Rôle de l'enseignant : guider les élèves dans l'organisation du projet ; Les orienter vers l'étude du genre discursif. Fournir une aide lexicale et grammaticale relatif au genre discursif de la production ; Aider les apprenant dans leurs actes de paroles en français lors de la réalisation des tâches. Fournir des exemples d'actes de paroles : donner une opinion, proposer, organiser le travail, demander la signification d'un mot, demander de répéter, etc. Fournir une aide technique pour les travaux manuels et l'informatique.

4.4.3. Observations et commentaires de l'enseignant

4.4.3.1. Collecte de données

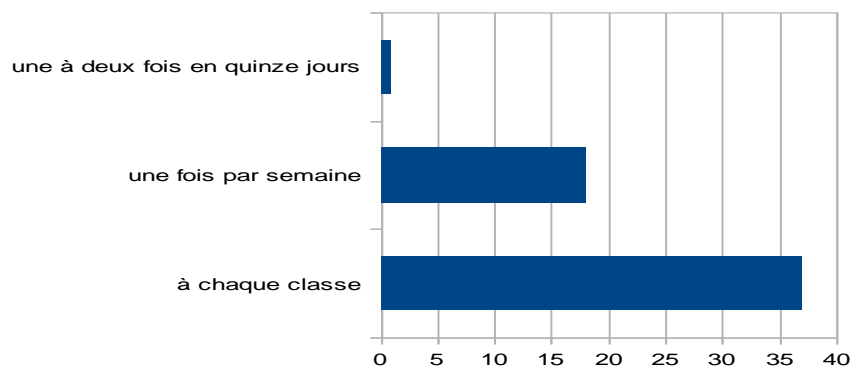
Les commentaires de l'enseignante par rapport à la séquence didactique proposée ont été les suivants :

- durée : avant la réalisation elle a considéré qu'il fallait écourter la séquence en trois séances au lieu de quatre en coupant la tâche de création d'une fiche-aide linguistique pour l'interaction verbale entre apprenants lors des tâches co-actionnelles. Puis on a retiré des tâches d'apprentissages de la séance 2 et on y a ajouté la recherche sur Internet de la séance 3. La séquence lui a paru trop longue.
- La présence des élèves : pendant la réalisation elle m'a commenté qu'il fallait tenir compte de la non assistance aux cours régulière des élèves. Nous nous sommes rendues compte de cela plus précisément lors de la séance 3 : la rédaction en groupe. Elle a ajouté qu'elle n'avait jamais réalisé de séquence de ce type et qu'elle n'avait donc jamais eu ce type de problème à traiter.
- La communication entre élèves en groupe : pour elle, il est important d'insister sur le fait de parler en français pendant les activités car ils n'ont pas l'habitude et encore le niveau pour parler spontanément avec fluidité. Il faut les pousser et les aider vers cet exercice. Elle considère qu'il est très difficile pour eux de communiquer en français en conversant.
- Le projet : le fait de travailler sur plusieurs séances afin de rédiger un article lui a beaucoup plu. Elle ajoute qu'on travaille sur des éléments linguistiques dans un but final, c'est une motivation pour apprendre et appliquer l'acquis en contexte.

- L'application par les jeux : elle a beaucoup aimé l'explication grammaticale puis l'application pratique par la création d'un quiz et le fait d'y jouer ensuite.

4.4.3.2. Analyse et interprétations

En réalisant la tâche, nous avons pu très vite nous rendre compte d'un paramètre difficile à gérer : la fréquentation des élèves aux cours. Ce sont des adultes volontaires qui parfois n'assistent aux cours qu'une fois sur deux pour des raisons professionnelles ou personnelles (familiale par exemple) ou encore liée à la motivation parfois. Dans les observations et commentaires faits par l'enseignante ce point était souligné. Elle pense que la non régularité dans l'assistance aux cours est un fait et qu'il faut le prendre en compte dans la conception de la tâche, paramètre qui devient visible désormais. D'ailleurs **la première question** du questionnaire sur le thème de la grammaire¹⁴ a pour visée de cerner le régularité d'assistance aux cours des élèves. Voici un graphique représentant les résultats obtenus (élèves de niveau A2). Sur 58 personnes interrogées, 56 ont répondu :



37 personnes affirment venir à chaque cours, 18 une fois par semaine et 1 personne estime venir une à deux fois en quinze jours. On observe qu'un bon nombre d'entre eux ne vient qu'une fois sur deux. La majorité vient à tous les cours. On peut supposer également que ces réponses ne sont peut-être pas représentatives de la réalité. Il faut ajouter les quelques personnes qui n'étaient pas présentes lors de la distribution du questionnaire. On peut d'ailleurs voir que 58 personnes étaient présentes pour ce questionnaire et 52 pour le deuxième questionnaire. On ne peut pas savoir quel est le nombre moyen de personnes assistant au cours régulièrement. Les chiffres qui correspondent aux

¹⁴ Cf annexe 1.

inscriptions ne sont pas représentatifs car quelques personnes ne viennent jamais et d'autres abandonnent en cours de route.

Lors de la réalisation de la tâche, nous avons constaté la difficulté que pose cette assistance alternée. Lors de la recherche d'informations certaines personnes n'étaient pas là, puis lors de la rédaction, c'était l'inverse : des personnes ayant été sur Internet ne sont pas venues. Heureusement dans un groupe de trois/quatre personnes, tous les membres avaient rempli leur fiche d'informations. Ce qui a permis d'avoir les informations même si une personne était absente. Il est nécessaire de prévoir l'absence de certains membres et constituer des groupes de quatre au lieu de trois afin d'avoir au moins deux personnes présentes lors de la rédaction. Les personnes absentes pendant les recherches seront affectées dans les groupes où il y a des membres absents. Et pour les fiches d'informations, il est plus prudent que l'enseignant en récupère une par groupe afin de les redistribuer lors de l'étape de rédaction. Il s'agit d'un travail de groupe alors je pense que l'absence de personnes à certaines étapes du projet n'est pas négative pour la bonne réalisation de la macro-tâche. Cela peut être seulement négatif pour la personne qui ne s'intègre pas et qui ne fait pas d'effort pour s'investir dans la sous-tâche malgré son absence antérieure. Il est vrai que cette personne peut être dérangée sur le plan linguistique (phrastique et discursif) puisqu'elle n'a pas bénéficié de toutes les informations, explications et pratiques (exercices).

4.4.4. Opinions des apprenants sur la tâche réalisée : analyse et interprétations des réponses au questionnaire

Après réalisation de la tâche, j'ai distribué un questionnaire¹⁵ anonyme à tous les apprenants. Ce questionnaire comporte 11 questions dont cinq ouvertes. La première question porte sur leur présence aux différentes sessions étant donné qu'une partie des élèves ne viennent pas à tous les cours. Dans la question 2, il est demandé d'évaluer certaines particularités de la macro-tâche en leur affectant une note (de 1 à 5). Puis il y a des questions à réponses multiples graduées (du plus positif au plus négatif). Et des questions fermées (possibilités de répondre oui/non ou je ne sais pas).

Parmi les 52 apprenants qui étaient présents lors de la dernière séance et ont donc répondu au questionnaire, plusieurs d'entre eux n'étaient pas là lors de chaque étape du projet. **La question 1** a permis de dégager le nombre d'apprenants présents à chaque séance :

¹⁵ Veuillez consulter l'annexe 5 « Questionnaire sur la macro-tâche 1 »

- Classe B2A : 11 d'entre eux étaient là pour toutes les séances, 7 pour deux séances et 6 pour une séance.
- B2 C : 8 présents à toutes, 2 à deux séances et 3 à une.
- B2 A : 9 : toutes, 1 : deux séances, 5 : une séance.

Répartissons-les en trois groupes : groupe 1 : les **28** élèves présents à toutes les séances, groupe 2 : les **10** élèves présents à deux sessions et groupe 3: les **14** présents à une seule session. Dans l'exposition des données, nous tiendrons compte parfois uniquement des réponses du groupe 1. Parfois, du groupe 1 et 2 et d'autres résultats contiendront les réponses de tous les élèves.

La question 2: nous avons comptabilisé les notes attribuées par les élèves et effectué les moyennes par activité jugée. Les moyennes sont sur 5. Pour chaque activité, le nombre de personnes interrogées varie. Pour cette question nous avons regroupés les résultats de la totalité des 52 personnes interrogées.

tâches	somme/nbre de réponses	résultats
1	151/39	3,87
2	152/39	3,9
3	148/39	3,79
4	103/37	2,78
5	157/41	3,83
6	146/39	3,74
7	162/41	3,95
8	145/40	3,63
9	147/36	4,08

Les notes sont au dessus de la moyenne, les activités semblent avoir été appréciées par les apprenants. L'activité qui a été la moins appréciée est la 4. : les exercices sur « en, y » avec un 2,78. Précisons que cette activité a tout de même obtenu la moyenne et que la note attribuée démontre que les élèves l'ont apprécié. Ensuite plusieurs activités ont obtenu des notes qui se suivent de près, entre 3,63 et 3,95.

Trois activités passent la barre du 4. L'activité qui se démarque avec un 4,36 est la 10. : la rédaction de l'article en groupe. La 9 (remémorer les éléments linguistiques nécessaires) et la 11. (parler en français pendant les recherches sur Internet et la rédaction) arrivent derrière et ont donc été appréciées avec un 4,08 pour la première et un 4,02 pour la deuxième.

Notons que l'activité de recherches sur internet a plu également (3,95) ainsi que la création d'un quiz (3,9) et le fait d'y jouer (3,79)

Rappelons que dans notre point 3.1 de cette partie 3 du travail, nous avons traité des représentations des élèves du travail en groupe. Il apparaissait que 97 % des élèves voulaient travailler en groupe pour parler et lorsqu'on leur a demandé si ils voulaient le faire pour rédiger un texte : 77 % ont répondu positivement. Ici la tâche qui a obtenu la meilleure note est la rédaction en groupe et elle passe devant le fait de parler en français pendant les tâches en groupe. On suppose donc que le fait de l'avoir testé a changé l'opinion de certaines personnes qui considèrent maintenant la rédaction en groupe comme intéressante. Il faut tenir compte également de la difficulté vécue au moment d'interagir verbalement lors des tâches. Puisqu'ils ne sont pas habitués à la faire de manière spontanée et sur une longue durée, il est évident que la difficulté a du influencer l'évaluation de cet aspect.

La question 3 : j'ai choisi de sélectionner les réponses de ceux qui étaient présents au trois séances. **Réponses du groupe 1 (28 personnes)** : voici ce qui leur a paru *le plus intéressant dans cette macro-tâche* :

- découvrir la France d'Outre-mer/les îles/pays francophones/découvrir des cultures différentes (17)
- la recherche d'informations (car vocabulaire nouveau/ parce c'est très différent de ce qu'on a l'habitude de faire(2) ; (7)
- pratiquer en parlant en français/ parler en français de l'Outre-mer / travailler et parler en français(3)
- la rédaction (: c'est la meilleure façon d'apprendre du vocabulaire, de faire face aux rédactions et au fait de s'exprimer). (2)
- apprendre des nouvelles structures grammaticales en relation avec la situation de territoires/ apprendre des règles de grammaire (2)
- acquérir de nouvelles connaissances
- socialiser avec les camarades/ interagir avec les camarades (2)

- appliquer de manière pratique et ludique les connaissances grammaticales/ créer le quiz et y jouer (2)

Les apprenants ont envie de découvrir la culture française, 17 personnes ont donc apprécié de connaître des zones géographiques françaises qu'ils ne connaissaient pas en totalité. La recherche d'informations a donc été appréciée aussi par 7 personnes puisque c'était une nouvelle manière de découvrir ces lieux. Le fait qu'ils n'aillent jamais en salle informatique pour consulter directement des sites français a peut-être créé un engouement. Ensuite trois personnes ont considéré que le plus important était de parler en français en travaillant. Puis les aspects grammaticaux, lexicaux et ludiques ont été nommés.

La question 4 : voici ce qui leur a paru *le plus intéressant pour l'apprentissage de la langue*
: **Groupe 1** ; 28 personnes

- les éléments linguistiques/ les structures grammaticales (6)
- apprendre les éléments linguistiques pour rédiger l'article (2)/ l'usage de particules grammaticales pour la rédaction de l'article ; (5)
- rédiger l'article, la rédaction à la fin de l'activité (5)
- parler en français pendant toute la réalisation/parler en groupe/conversation en groupe pour l'article (4)
- l'usage du lexique lié à un lieu géographique/ lecture de l'article pour le lexique nouveau (3)
- faire face à la situation d'exprimer les choses
- situer un lieu
- faire des recherches sur Internet

Nous observons que les élèves considèrent que le plus important pour l'apprentissage de la langue est l'appropriation de structures grammaticales et d'éléments linguistiques ce qui paraît évident. 16 personnes parlent de cela dont 5 inscrivent cette importance dans l'objectif final : « apprendre les structures grammaticale pour rédiger l'article ». 5 personnes ont trouvé que la rédaction de l'article était le plus intéressant. 19 personnes pensent que le plus important concerne les éléments liés à l'écrit alors que 4 personnes seulement font référence à l'usage oral. Le fait qu'ils éprouvent des difficultés à parler et qu'ils ne puissent observer aucune progression sur trois séances est un fait.

Le commentaire d'un élève : « faire face à la situation d'exprimer les choses » correspond aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Cette personne fait référence au fait de s'exprimer en général, en contexte, en situation de production/réception orale et écrite. Dans plusieurs questions différentes une chose revient : la pratique. Beaucoup d'apprenants parlent de manque de pratique et disent que les tâches ont eu le mérite de les faire utiliser la langue et d'appliquer les connaissances linguistiques, faire usage des acquisitions grammaticales notamment.

La question 5 : sur 28 élèves présents aux trois séances, 22 ont trouvé que les aspects grammaticaux avaient été « suffisamment » travaillés. 1 élève a répondu « trop » et 5 « insuffisamment » dont l'un a ajouté un commentaire « très peu de temps consacré à la théorie ».

Il semble que la phase de manipulation et d'application était trop courte. D'autant plus que les séances menées par l'enseignant n'étaient pas en parfaite adéquation avec le thème et les éléments linguistiques à travailler (je n'ai pas voulu imposer quoi que ce soit à l'enseignante, elle souhaitait travailler certaines choses telles que les pronoms relatifs qui/que (qui étaient importantes pour l'article) et les pronoms COD/COI. Selon les élèves il manquait de théorie.

La question 6 : « rédiger un texte après avoir mis en relief les éléments grammaticaux importants et utiles est ... ». Voici les résultats pour les 28 personnes.

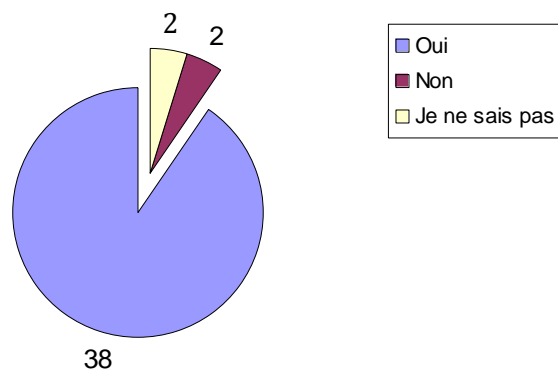
a. *une bonne manière de travailler la grammaire* : 27 élèves ont répondu oui. 1 : sans réponse.

b. *est intéressant* : oui : 26 ; sans réponse : 2.

c. *est difficile* : 6 personnes ont répondu oui ; 17 : non ; 3 : je ne sais pas et 2 : sans réponse

Les élèves sont prêts à travailler de cette manière puisqu'ils répondent positivement à cette manière de travailler et ne considèrent pas cela trop difficile pour leur niveau.

La question 7 : « Le fait de produire un texte en petit groupe vous a paru constructif pour l'apprentissage ? » Groupe 1 + les élèves ayant participé au moins à la séance 3 : 42 personnes.



Il apparaît que les élèves ont trouvé cette manière de travailler constructive, ce qui est très positif.

La question 8 : les résultats correspondent aux personnes du groupe 1 et les personnes qui ont été présentes aux activités de travail en groupe (création de questions pour le quiz, recherches d'informations sur Internet, rédaction de l'article) où on leur donne un rôle actif et l'occasion d'interagir en français.

8. a. « *Qu'est-ce que tu as pensé de parler en français pendant les activités de groupe ?* »

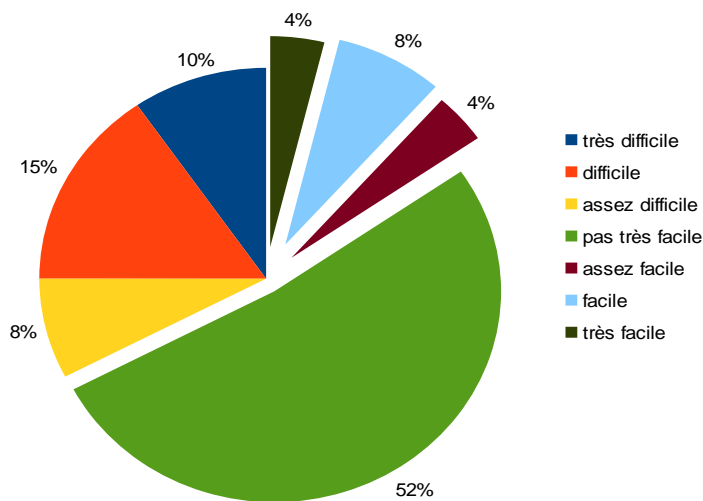
- (très) Important /intéressant pour l'apprentissage (+ on devrait le faire plus souvent (3)/parce qu'on parle et on lit à peine en classe/ parce nous n'avons pas l'habitude d'interagir avec les camarades pendant une longue période) (34) ; parfait/ très bien/ utile (3)
- intéressant mais difficile encore à notre niveau (2); intéressant mais par manque de vocabulaire je n'ai pas pu m'exprimer comme je l'aurais voulu./ intéressant mais pour l'instant nous ne pouvons maintenir une longue conversation / difficile / c'est difficile d'improviser, ce serait plus facile en utilisant avec des phrases que la professeure nous montrent avant.(6)
- on finit par parler espagnol (2) ; on parle peu en français et beaucoup en espagnol (2) ; on a à peine parlé en français ; très intéressant même si nous n'avons pas eu assez de pression de la part des enseignantes pour parler en français ; cela aurait été très utile et intéressant si nous avions parlé en français. (7)
- on parle un français « pour que tu me comprennes » qui peut être différent du français correct) / intéressant mais je ne suis pas sûre que l'on ne commette pas d'erreurs répétées plus tard. (2)
- pratique (2)

Nous observons que les élèves se rejoignent dans l'idée que c'est une activité importante et intéressante pour l'apprentissage cependant certains d'entre eux avouent la difficulté que cela suscite : il est très difficile de ne pas céder à l'expression en langue première (d'autant plus qu'elle est partagée par tous) et puis compte tenu de leur petit niveau linguistique, l'écrit est plus facile pour l'instant, « le manque de vocabulaire » empêche la fluidité de la conversation. Les apprenants se sont retrouvés face à un blocage expressif naturel à ce niveau (A2).

D'ailleurs un élève ajoute : « parce qu'on parle et on lit à peine en classe » puisque en effet à ce niveau il est difficile de le faire mais je pense que c'est le bon moment pour introduire la lecture

et l'expression pour commencer à développer ces deux compétences¹⁶. De plus le fait de ne pas faire souvent ce type d'interaction en petit groupe est source de stress lié à la perte de repères, la peur de perdre la face, de mal prononcer, de ne pas faire de phrases correctes. Ce point revient également dans les réponses : les erreurs sont craintes et sont perçues de manière négative. Aussi une préparation communicative serait la bienvenue pour les rassurer. Cela pourrait être palier grâce à la répétition de ce type d'activité et peut-être qu'ici la fiche-outil d'expression orale peut avoir tout son intérêt. Malheureusement dans la réalisation nous avons éliminé cette tâche pour gagner du temps et réduire la macro-tâche à trois séances. De manière générale, il s'agirait de tester ces tâches coopératives et interactives sur toute l'année scolaire ou au moins sur une période plus longue afin de se rendre compte des bénéfices en termes d'assurance et de fluidité en expression orale.

8. b. « Parler entre vous de manière spontanée vous a paru... » :



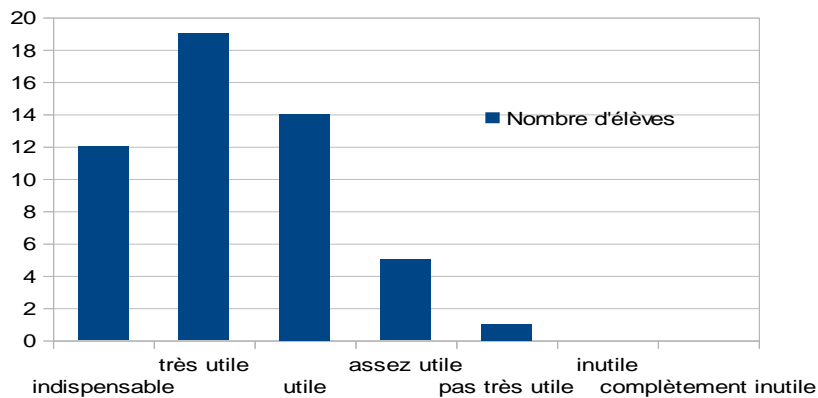
Sur 52 personnes interrogées, 27 ont répondu « **pas très facile** », il s'agit d'un peu plus de 50%. Les élèves ne considèrent pas le fait de parler spontanément entre eux facile mais possible. C'est plutôt positif car à ce niveau il est très difficile de pouvoir parler spontanément, ils ne sont qu'en A2, ils leur manquent surtout beaucoup d'occasions de le faire mais après une seule tâche de ce genre **52 %** considère cela « pas très facile ». J'ai écarté les réponses « **facile** », « **très facile** » et « **assez facile** » qui représente **16 %** du groupe, ce qui n'est pas négligeable, on observe ainsi que la

¹⁶ J'ai remarqué qu'au niveau B1 (qui s'étend sur deux années académiques à l'EIOI), certaines personnes ont beaucoup de difficultés à s'exprimer. Le manque de pratique est négatif pour les personnes timides qui n'osent pas participer de manière active et volontaire. Elles disposent de peu d'occasions pour s'exprimer. Le travail en petit groupe permet de palier le problème de la timidité et de la gêne liées à l'erreur et à la non-fluidité.

majorité ne trouve **pas** ça **facile** ou pense que c'est **difficile, assez difficile voire très difficile**. En additionnant les pourcentages de ces trois réponses on obtient **33 %** de personnes qui parle d'une difficulté.

D'après mes observations en début de stage notamment par rapport aux activités didactiques proposées par l'enseignante, ils n'ont pas l'habitude encore de communiquer en français entre eux spontanément (sans préparation de dialogues ou en échangeant avec quelques structures réduites) et encore moins en groupe. Il semble évident que ce n'est que la répétition qui leur permettra d'établir des repères dans ce type d'activités.

La question 9 : pour cette question j'ai pris en compte les réponses de tous les apprenants ayant assisté au moins à une tâche impliquant un rôle actif en groupe (recherche d'infos, rédaction de l'article). Voici les résultats pour cette question : « *Avoir un rôle actif (rechercher des informations, rédiger un article pour le reste de la classe, etc.) te paraît...* »



Il semble que la grande majorité des apprenants trouve le fait d'être actif (par la réalisation de tâches actionnelles données en exemple) est très utile, utile et même indispensable. Ils reconnaissent donc l'importance du rôle actif que doit jouer l'élève en classe et l'utilité de réaliser des tâches qui vont dans ce sens. Il s'agit d'une opinion positive sur ces tâches.

La question 10 : « *quels sont les points positifs de cette méthode de travail ?* »

<i>Thèmes principaux</i>	<i>Commentaires des élèves</i>
Pratiquer (en	- Parler en français (7)

groupe) l'oral et l'écrit - 15 occurrences au total	- lire en français / devoir s'exprimer à l'oral comme à l'écrit/ pratiquer à l'oral comme à l'écrit (4) - Parler en groupe/avoir à parler en français pour mettre en commun en groupe ce qui est à écrire (3) - Renforcer la pratique écrite et orale en groupe (pas individuellement) ce qui est très ancré dans le monde réel (1)
Travailler en groupe - 12	- Le travail en groupe m'aide à apprendre plus/ travailler en équipe en réalisant chacun une tâche pour le groupe/ travailler en équipe (3 dont : les autres opinions enrichissent)/camaraderie (6) - L'interaction en groupe (c'est une autre manière de comprendre les choses grâce à une méthode interactive), la coopération d'équipe en rédigeant l'article (2) - Interagir avec les camarades (2)/connaître de nouvelles personnes/ parler avec des nouvelles personnes dans la classe
Rédiger - 6	- apprendre à rédiger un article/nous obliger à rédiger des articles intéressants en français/ pratiquer en rédigeant / rédiger notre propre texte grâce aux recherches d'infos et aux éléments grammaticaux
Culture - 4	- découvrir de nouvelles régions / connaître mieux les lieux francophones - découvrir des cultures et lieux différents tout en s'intéressant à la grammaire
Grammaire - 3	- apprendre à utiliser les éléments grammaticaux/ apprendre la grammaire de façon plus concrète/ la grammaire
Mémorisation - 3	- avoir un rôle plus actif qui est pour moi plus facile pour mémoriser les choses / apprendre plus et plus facilement pour moi/ les concepts enseignés se fixent mieux
Divers	- la préparation pour la tâche finale/ la référence antérieure à un article pour rédiger le sien (2) - activité différente qui motive (2) - chercher des informations pour rédiger un article (2) - L'aide apporté au groupe par les enseignantes - tout - faire des efforts grâce à une activité qui le nécessite

Les points positifs pour les élèves sont la possibilité de pratiquer à l'oral comme à l'écrit : interagir, renforcer la pratique, simplement parler ou rédiger en français. Ils ont trouvé intéressant le fait de rédiger un texte et le fait de travailler en groupe a été très apprécié également : le fait d'agir ensemble, de travailler en équipe, de se connaître davantage leur a plu. Remarquons que certains d'entre eux ont valorisé une mémorisation plus facile dans ce type de tâches. Peut-être que cela est dû à la découverte et l'application des nouveautés dans une production concrète et un objectif précis. Deux personnes ont parlé de la préparation et de la référence antérieure à un article : le modèle pour la rédaction. Les deux points forts qui ressortent sont la pratique de la langue et le travail en groupe ce qui va dans le sens de notre séquence.

« Les points négatifs ? »

- On ne parle pas tous en français pendant l'activité/ renforcer la conversation et obliger à parler en français en nous guidant/ parler si peu en français en groupe/ que beaucoup de personnes parlaient en espagnol, il faut trouver une solution pour que tout le monde parle en français (4)
- Il manquait du temps pour partager les travaux finis avec tous le groupe / manque de temps pour rédiger/ on a besoin de plus de temps pour réaliser les tâches / ce type de tâche prend beaucoup de temps (4)
- Perte de temps dans la recherche d'infos/perde de temps car peut-être trop long ou pas assez organisé (2)
- manque de vocabulaire pour s'exprimer
- faire des phrases comportant des erreurs / rédiger l'article avec des erreurs (2)
- aucun

Le premier point négatif concerne l'usage du français lors des tâches co-actionnelles. Certaines personnes ont éprouvé une difficulté à parler en français et certains ont cédé à la facilité lors de la rédaction de l'article : parler en espagnol pour mieux s'organiser peut-être ? En tous cas certains élèves ont été gênés que d'autres ne parlent pas en français cependant il est important de leur rappeler la difficulté que cela peut poser pour certains et que tous les élèves n'ont pas un niveau homogène. Au sujet de ce commentaire : « il faut trouver une solution pour que tout le monde parle en français », la seule possibilité me paraît être la discussion et la négociation pour l'établissement d'un contrat d'apprentissage.

Le deuxième point négatif selon les apprenants est le manque de temps. Il est vrai que la situation didactique n'était pas si bien appropriée : le temps pressait pour l'enseignante qui voyait la fin de l'année avancer à grands pas. De plus, aucun retour sur la production n'a été faite. Il est important de passer plus de temps à échanger les informations et à s'attarder sur le travail textuel fini (correction, réutilisation, amélioration, valorisation, etc.). D'ailleurs les commentaires concernant les erreurs faites dans la rédaction (et peut-être à l'oral pour la première) sont intéressants aussi puisque l'on observe que l'apprenant considère mauvais le fait de faire des erreurs. Une phase de retour sur la production pour l'écrit serait très bénéfique. Toutefois, si le temps le permet, il est possible de faire un retour sur production orale grâce aux notes prises par les élèves dans leur fiche-outils pour s'exprimer au cours des tâches en groupe, et ceci en réalisant une mise en commun des nouveaux termes employés et des notions utiles dans ce type d'interactions.

Commentaires supplémentaires :

Certains élèves ont ajouté des commentaires sur ce mode de travail :

« très intéressant, interactif » / « plus amusant » / « qui aide pour apprendre et mémoriser » / « qui permet de travailler toutes les habiletés : orale, écrite et de compréhension / « que nous devrions appliquer à nouveau avec de nouveaux thèmes » / « qu'il faudrait introduire dans le programme de classe » / « Cela demande plus de temps mais avec un peu plus d'exercices et de pratique on apprendrait plus de choses ».

J'ai souhaité les ajouter à ce travail car ils sont positifs et touchent certains aspects relatifs à l'actionnel et au co-actionnel : l'interaction et le travail de plusieurs habiletés à la fois. Ils envisagent aussi de travailler de cette manière plusieurs fois dans l'année.

4.4.5. Points négatifs

Les modalités de réalisation : je n'ai pas voulu imposer à l'enseignante mes tâches d'apprentissage axées sur le projet pendant les séances qui lui étaient consacrées. Elle a continué avec ce qu'elle avait prévu pour ces dates : les pronoms relatifs qui/que et les pronoms compléments y/en. Ces morphèmes étaient importants à maîtriser et ce pour la rédaction de l'article également. Certains éléments discursifs et phrastiques n'ont pas été assez travaillés cependant il y avait une contrainte temporelle. Je ne voulais pas trop prendre de temps de classe puisque l'enseignante souhaitait avancer avec le programme et faire des révisions avant la période d'examens. La macro-tâche était prévue pour quatre séances qui finalement ont été réalisées en seulement trois. La partie concernant la lecture de l'article et les tâches d'apprentissages proposées avec a été raccourcis et on y a ajouté la tâche de collecte d'informations de la séance 3 sur Internet (25 minutes) par volonté de l'enseignante. La création de la fiche de renseignement pour les recherches a effectué à été conçue et distribuée par moi-même. Il faut donc ajouter que certaines tâches d'apprentissages n'ont pas été réalisées et le travail sur l'article a été trop rapide (30 minutes).

L'irrégularité de l'assistance aux cours des apprenants : ce problème que nous avons déjà explicité dans cette partie a été pris en compte. La solution est de garder toute trace de travail en groupe dans la salle de classe afin de redistribuer les informations essentielles à la prochaine séance. Il faut prévoir aussi une fiche explicative du projet avec les éléments importants permettant de comprendre le genre concerné dans la production écrite ou orale. Pour ce type de public la macro-tâche sur plus de trois ou quatre séances est peut-être à éviter (cela revient à 6 ou 8 séances de 55

minutes) car la non-assistance de certaines personnes à plusieurs de ces séances crée une mise à l'écart de celles-ci à mon sens. Trois séances correspondant à trois jours de cours me paraît être un bon compromis afin de pouvoir avoir le temps de travailler sur un genre et réaliser un petit projet constructif même s'il semble difficile d'effectuer une macro-tâche sur si peu de temps.

Le faible usage du français pour les tâches en groupe : il ne s'agit pas bien sûr de la majorité mais la difficulté d'interaction orale entre eux est réelle. L'expérience ne les a pourtant pas découragés et ils considèrent toujours très important de pratiquer l'oral autant que l'écrit par de propres productions et en groupe. Certains pensent qu'il faut remédier aux problèmes de participation liés peut-être à une timidité, à la peur de la faute ou au fait de céder à la facilité (parler en espagnol pour faire passer plus efficacement le message lors des recherches ou pour la rédaction). Par la création d'un contrat d'apprentissage les élèves s'engageraient à respecter le fait d'essayer de parler le plus possible en français pendant les activités de groupe pour les bénéfices linguistiques et sociolinguistiques. Une discussion et un débat peuvent être lancés en espagnol (pour bien se comprendre et exposer ses opinions au reste de la classe) puis une rédaction du contrat en français pour fixer les décisions prises. Lors des activités, tout au long de l'année, on peut rappeler de temps en temps, cordialement, ce qui avait été décidé et établi ensemble.

La temporalité : un bon nombre d'entre eux pensent que réaliser ce type d'activités, qu'elles soient peu ou bien organisées, représente une perte de temps cependant ils sont d'accord pour dire que c'est une manière d'apprendre également. Il est fort possible que le fait d'effectuer ce type de tâches tout au long de l'année académique pourrait être bénéfique sur la temporalité dans l'organisation du travail en groupe. Cela prend peut-être plus de temps lorsqu'il s'agit d'une des premières fois que ce type de tâche est proposé. Il est possible aussi que les élèves conçoivent le travail individuel et non étalé sur plusieurs séances comme un gain de temps.

Une camarade d'université travaillant dans une institution à Beyrouth m'a commenté qu'ils ont mis en place un enseignement basé sur les projets et tâches. Elle m'a dit qu'au début les élèves n'étaient pas très intéressés mais qu'au final ils en sortaient convaincus. Il est vrai que temps que la démarche n'a pas été essayé sur une plus longue durée, il sera difficile de savoir si cela plairait.

Le manque de manipulation et d'application : les élèves ont pensé qu'il manquait un peu de théorie ou de grammaire. Toutefois la macro-tâche axée sur l'actionnelle est différente des exercices pures de grammaire qu'ils effectuent souvent. Mais il est sûr qu'il manquait des moments de manipulation et qu'un retour sur la production finale était intéressant pour le transfert et surtout le renforcement des acquisitions. Peut-être qu'il y avait trop d'éléments linguistiques différents à traiter à la fois.

Le manque de liens directes avec la notion de genre : l'importance ici du genre discursif concerné était à souligner davantage et le manque d'exemples d'articles s'est fait sentir. Il faudrait aussi partir de différents textes supports au lieu d'un seul et de s'y attarder plus longtemps en remplaçant les exercices du manuel par des exercices sur les textes eux-mêmes. Il faut donc modifier certaines parties de la séquence didactique en partant d'un texte informatif sur la France d'Outre-Mer, et plusieurs textes informatifs également sur certains pays ou certaines régions francophones par exemple en plus de celui sur Tahiti. La première phase serait consacrée à une réflexion sur l'énonciation de ce genre de textes. La deuxième phase traiterait des recherches et de la rédaction initiale. La troisième phase concernerait les tâches d'apprentissage à partir d'extraits de ces articles afin de distinguer les différents éléments linguistiques récurrents et les particularités discursives. Et enfin la quatrième phase serait de rédiger l'article en reprenant la production initiale pour rédiger un texte meilleur correspondant au genre demandé.

4.4.6. Points positifs

La motivation des élèves : ils ont aimé le travail en groupe, l'entraide et l'échange de connaissances et d'opinions. Ils ont reconnu que le travail grammatical a été effectué par rapport à l'usage de la langue dans une situation d'énonciation précise. Ils ont appuyé le fait d'avoir l'occasion ainsi de pratiquer l'expression écrite et orale. L'aspect culturel est toujours un point très positif pour eux.

L'opinion positive de l'enseignante : parmi les remarques de l'enseignante il apparaît qu'elle considère cette manière de travailler beaucoup plus cohérente puisque tous les aspects de l'activité didactique convergent en un but précis : découvrir quelque chose de la culture française tout en

produisant un résultat concret (l'article). De plus elle ajoute qu'il est judicieux de les mettre face à leur propre production en langue cible à l'oral comme à l'écrit. Elle pense également qu'il est difficile pour eux encore de s'exprimer en français lors de tâches en groupe mais que ce n'est qu'en proposant régulièrement ce type de tâches que cela peut être facilité. Le point fort est que les éléments linguistiques sont au service d'une rédaction globale avec un intérêt communicatif et culturel.

4.4.7. Conclusions

Il est évident que la réalisation d'une seule macro-tâche n'est pas suffisante pour établir des mécanismes et des habitudes de travail en groupe. Cette manière de travailler est donc évaluée par les élèves après seulement un essai ayant été écourté par les contraintes temporelles. Il est certainement probable qu'une fois ne suffise pas pour tester vraiment cette approche. Nous pouvons supposer que c'est dans la régularité de tâches coopératives à réaliser que les élèves en verraient les bénéfices notamment sur le plan de l'adaptation au travail en groupe en ce qui concerne l'expression orale en français, les compétences coopératives et sociales et l'expression écrite par des productions propres.

La mission n'a pu être malheureusement accomplie dans les délais très courts du stage et compte tenu des contraintes de l'institution. Si l'expérience était à renouveler alors je proposerai une macro-tâche adaptée à ce niveau linguistique pour deux tranches d'âge différentes afin de cibler les intérêts communs relatifs à des générations différentes. Ce que je propose est de concevoir une macro-tâche adaptée au public de cette EOI axée sur la notion de genre en s'appuyant davantage sur un corpus de textes modèles et en laissant de côté l'usage du manuel. Cette notion centrale n'a pas été considérée pleinement lors de la première macro-tâche dans un souci de suivi par rapport au manuel imposé et aux documents grammaticaux de l'enseignante. Le genre a pourtant joué un rôle premier en tant que fil conducteur dans le projet. Seulement cette notion n'apparaît pas dans la programmation de l'EOI ni dans les manuels et elle est pourtant un élément central dans l'appropriation de la langue et de ses usages ancrés socialement. L'articulation étude formelle et usage de la langue devient plus claire et nous allons donc considérer la notion de genre comme élément organisateur de la macro-tâche qui permet une articulation concrète et cohérente. Dans la dernière partie de ce travail, nous allons faire un point sur cette notion puis proposer la nouvelle macro-tâche.

La réalisation de cette macro-tâche sur la France d'Outre-mer nous a quand même permis de se rendre compte de certains paramètres à prendre en compte et/ou à améliorer. Et je vais donc considérer tous ces aspects pour la conception d'une autre macro-tâche.

Partie 4 :

**Proposition d'une macro-tâche
axée sur le genre pour un public ciblé**



1. La notion de genre

1.1. La catégorisation du langage

La notion de genre n'apparaît pas dans les méthodes de langues alors que pourtant le genre est constitutif du langage tout autant que la grammaire entendue comme étude phrastique (c'est-à-dire au niveau de la syntaxe et des morphèmes). Il existe une grammaire de la phrase et une grammaire de discours. On ne peut nier l'existence et la reconnaissance normalisée de ce type de discours catégorisés répondant à des règles représentant ainsi les variétés du langage. Il existe une description des éléments grammaticaux permettant la construction de phrases, or la présence de plusieurs formes de discours dans le langage est tout aussi réelle et ces genres ne sont pas considérés comme pouvant être le paramètre définissant une progression et une présentation des contenus linguistiques. Et pourtant faire un point sur la forme peut concerner les structures phrastiques qui sont liées au genre textuel du message concerné. Si nous prenons l'exemple de la rédaction d'un article de promotion concernant une région touristique, il est évident qu'il faut prendre conscience des composants de ce type de message et des règles qui régissent ce genre discursif. Il s'inscrit dans un texte argumentatif. On identifie un but informationnel et promotionnel précis et on y trouvera des structures linguistiques propres à ce genre de textes (la mise en valeur « c'est .. que .. », le superlatif, l'emploi d'adjectifs, l'impératif ou le futur simple, etc.). Il est important de prendre conscience de ces éléments sociolinguistiques, culturels et pragmatiques pour que le résultat de la tâche soit efficace : la rédaction d'un article représentatif de ce type de discours.

Cette notion suppose donc l'existence de caractéristiques formelles et régulières pour tout type de discours s'inscrivant dans un contexte et un but communicatif précis. Voyons une définition de la notion de genre de Dell Hymes cité par J.C. Beacco dans l'un de ses articles sur cette notion (J.C. Beacco, 2004) qu'il tire de l'article de ce premier nommé « Modèles pour l'interaction du langage et de la vie sociale » publié en 1972 dans la revue *Études de linguistique appliquée* n° 37 (pp. 125-153) :

« Genre. Ce mot s'applique aux catégories telles que : poème, mythe, conte, proverbe, devinette, imprécation, prière, discours solennel, conférence, lettre commerciale, éditorial, etc. Sous un certain angle, analyser la parole dans des actes, c'est l'analyser dans des exemples de genre. La notion de genre suppose qu'il est possible d'identifier des caractéristiques formelles qui sont traditionnellement reconnues » (Hymes, 1972, cité par Beacco, 2004, p.111)

Dans cette deuxième citation il s'agit d'une énumération de noms de genre. Il semble que pour quiconque ces noms suffisent pour inférer la notion de genre. En effet l'auteur ajoute que cette notion implique l'identification de caractéristiques formelles reconnues traditionnellement. Lorsque l'on pense à un poème ce genre évoque des règles formelles très précises que l'on reconnaît socialement. Or dans son article quelques lignes plus haut J-C. Beacco évoque le caractère métalinguistique de cette « activité ordinaire de catégorisation » du discours. Il s'agit « d'une activité métalinguistique ordinaire dont les seuls émergents sont les noms de genre ». Cette notion informe le locuteur d'une communication régie socialement et peut constituer une matière première pour créer une communauté (nationale par exemple comme nous l'avons dit auparavant). Les dénominations résultantes de cette catégorisation sont des « genres discursifs ».

1.2. Les variétés du langage

Les genres représentent donc des variétés du langage sont naturellement reconnus par tous quelque soit l'origine de l'apprenant. Les exemples les plus parlants appartiennent aux genres littéraire : la poésie, le récit, la BD ; professionnel : l'article journalistique, le fait divers, la lettre de motivation, l'entretien d'embauche, la publicité ; ou encore au genre personnel : la lettre d'amour, la carte de vœux, la carte postale, etc. Ces catégorisations de discours sont pourtant faites naturellement par l'homme dans son besoin de caractériser et définir le monde qui l'entoure en ce qui concerne ici plus particulièrement le langage. Ces discours peuvent être culturellement très marqués. Certains d'entre eux relève d'un genre national en particulier comme pour ce court poème japonais très codifié et à forte composante symbolique appelé « Haïku ».

Le discours humain est constitué de formations sociodiscursives : discours scientifique, publicitaire, journalistique, littéraire, religieux, philosophique, politique, etc. Les genres majeurs du discours littéraires sont : la poésie, le théâtre, le roman, la littérature d'idées. Et leurs sous-genres respectifs : le sonnet ; le drame, la comédie, la tragédie ; le roman réaliste, noir ; l'essai, etc.

J-C. Beacco mentionne ceci quant à la description d'un genre discursif :

« La première difficulté méthodologique à affronter pour élaborer ces descriptions est celle de la délimitation de la matière verbale à considérer : quels textes (comme objets empiriques) sont à retenir comme étant l'actualisation d'un genre discursif donné, qu'ils permettent de caractériser dans ses régularités formelles ? Or, pour effectuer ce choix fondateur, il faut déjà postuler l'existence pleine d'un genre, dont les textes retenus sont considérés comme étant l'actualisation : circularité pernicieuse, puisque le genre définit le

corpus, mais qu'il faut cependant analyser celui-ci pour se prononcer sur la consistance du genre considéré et sur son existence même comme forme de la communication. » (Beacco, 2004, p.112)

Ici la question qui est posée est qu'est-ce qui nous permet d'établir un genre : les textes où l'on trouvera des régularités et ainsi des formes discursives constituant un genre ou bien le genre étant la genèse d'une création de discours respectant certaines règles formelles qui régissent ce genre ? Il s'agit d'un cercle. La certitude est que si l'on propose une progression, ou au moins diverses activités didactiques, axées sur le genre alors on proposera à l'apprenant une réflexion sur ce qui définit ce genre. Il découvrira ainsi les normes et les codes dont certains liés à un genre en particulier (et peut-être spécifiques à la société française). Il faudra alors constituer un corpus de textes représentatifs afin de déterminer ces régularités.

1.3. Le genre dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères

Ce ne sont plus les contenus de la programmation imposés par l'institution et les découvertes et entraînements implicites relatives aux épreuves finales ou même le suivi de la progression proposée par le manuel qui priment mais une sélection de textes et d'audio appartenant à des genres différents. Les textes qui servent de modèles de pratique langagières peuvent être sélectionnés sur le critère du genre ce qui n'est pas le cas dans les manuels proposés. Le genre jouera un rôle organisateur de progression cependant il est difficile pour l'instant d'envisager cela dans le système institutionnel actuel où les contenus et la progression sont établis par rapport aux évaluations.

Concrètement, l'enseignement/apprentissage est orienté d'une manière distincte : il serait organisé en séquences didactiques chacune en rapport avec un genre en particulier. Dans une telle séquence, on vise la production d'un discours (écrit ou oral) spécifique à genre en prenant bien compte de ses spécificités : visée énonciative, destinataire, éléments morphosyntaxiques et discursifs régulièrement utilisés, codes sociolinguistiques liés au genre (registre de langue par exemple). Et à partir de là on étudie les problèmes d'ordre linguistique et on travaille sur l'appropriation des apports nouveaux. La production de l'apprenant est centrale. Un corpus de textes permettra à l'apprenant de comparer avec sa propre production (orale ou écrite), et d'y apporter les corrections et ajouts nécessaires pour l'inscrire dans le genre souhaité. Le rôle de l'enseignant est de guider l'élève dans les tâches d'apprentissage et dans « le transfert des apprentissages lors de l'écriture » selon G. Suzanne et S. Chartrand dans leur article intitulé « Enseigner la grammaire autrement : animer une démarche active de découverte » paru dans la revue *Québec français* en

2009. Selon elles, il est possible d'enseigner la grammaire autrement et elles ont choisit la Démarche Active de Découverte. Le public concerné est celui de l'enseignement primaire et secondaire du Québec en français langue première. S. Chartrand à choisit la notion de genre comme organisateur de progression dans son enseignement et dans cette article, les auteurs expliquent comment adopter cette démarche. Elle est constituée de plusieurs étapes :

- l'observation de phénomènes par rapport à une difficulté, des aspects problématiques à partir d'un ensemble de texte ou même d'extraits (un corpus) ;
- La manipulation des énoncés (classements, modifications, comparaisons, etc.) qui permet de faire émerger certains aspects du fonctionnement du phénomène ;
- La formulation d'hypothèses qui font appel à des connaissances procédurales menant à la déduction de règles ou de lois si elles sont généralisables ;
- La vérification dans des ouvrages de référence ;
- La phase d'application dans le plus grand nombre de contextes linguistiques possibles (phase d'exercisation)
- La phase de transfert consciente des connaissances dans la production de son propre texte.

Pour elles, cette démarche « amène l'élève à être actif tout au long de son apprentissage, celui-ci étant dans un état de recherche » et « lui fait expérimenter des processus d'observation et de manipulation » (Chartrand, 2009 ; p.14). On s'inspira de cette démarche pour créer une séquence didactique axée sur un genre de texte. On reprendra également la proposition de S. Trevisi dans le Chapitre 7 « Le genre dans l'enseignement et l'apprentissage » de son cours non publié pour le moment :

Le dispositif de la séquence didactique construite sur un genre particulier comporte les étapes suivantes : Première étape : la production initiale d'un texte d'un genre particulier sélectionné à partir d'un projet mis en place avec les apprenants ; Deuxième étape : une évaluation diagnostique de cette production initiale (s'il s'agit d'un genre orale, elle sera enregistrée) destinée à identifier les difficultés des élèves ; Troisième étape : la tenue d'ateliers dans le cadre de modules spécifiques pour découvrir, étudier et apprendre les aspects identifiés comme étant les plus problématiques ; Quatrième étape : la production finale du texte (qui pourra constituer une reprise du texte initiale amendé à partir des apprentissages en atelier). (p.3 ; Trevisi, à paraître)

Dans cette proposition, l'élève est amené à rédiger son propre texte dès la première étape contrairement à ce qui a été proposé dans la macro-tâche sur la France d'Outre-Mer. L'objectif est d'effectuer un diagnostique par rapport à la production initiale pour ensuite proposer des ateliers de découverte et d'études sur les aspects problématiques. Enfin la dernière étape correspond à une

phase d'application et de transfert par la production finale. Ce type de séquence permet de retravailler sur sa propre production et d'acquérir autour d'un but final : rédiger un texte relevant d'un genre spécifique. Ce qui sera pris en compte pour la nouvelle séquence.

Dans une séquence axée sur la notion de genre l'enseignant aidera l'apprenant dans ses appropriations de connaissances et de compétences et le sensibiliser à la prise en compte de l'énonciation (se situer comme énonciateur dans une situation et une pratique sociale concrète). L'énonciateur doit prendre position par rapport au texte, au destinataire et à la pratique langagière dont il est question. On parlera ici de prise en charge énonciative. Avant de rédiger l'apprenant sera donc amené à analyser quelques textes représentatifs d'un genre surtout en ce qui concerne la situation, la visée et les marques énonciatives. Au moment de la rédaction, l'apprenant devra donc en tant qu'énonciateur effectuer une prise en charge énonciative.

Selon S. Trevisi « La notion de prise en charge est liée, avec des combinaisons diverses selon les théories, aux notions de vérité, assertion, modalité. ». Elle ajoute quatre questions permettant de cerner cette notion : « 1. Qui prend en charge l'énonciation ? (l'identification de l'être ou entité source de l'énonciation) ; 2. Quels sont les objets de la prise en charge ? (l'identification des entités prises en charge) ; 3. La non-prise en charge est-elle possible ? (le degré de généralité de la prise en charge) ; 4. Existe-t-il des « degrés de prise en charge » ? (l'acceptation ou non de la conception graduée de la prise en charge) » (p.6, Trevisi, à paraître).

Les genres de textes se déterminent sur une visée énonciative, il existe des textes à visée descriptive, explicative, argumentative, informative, biographique, de synthèse, narrative, etc. La situation d'énonciation permet de catégoriser des formes de discours. Nous allons pouvoir nous appuyer sur ces formes de communication et leurs particularités pour permettre à nos apprenants de s'exprimer en leur nom, de manipuler la langue et d'en faire usage dans un but social. Ce but sera représenté par la tâche principale de la séquence didactique : la production écrite. Cette séquence va s'appuyer sur la notion de genre tout en respectant les concepts-clés de la PA.

2. Description de la nouvelle macro-tâche

2.1. Finalité de la séquence didactique

On va proposer aux élèves de découvrir l'article de presse et la critique cinématographique dans le but qu'ils rédigent leur propre critique de film (par groupe de trois). L'objectif de cette rédaction est de donner son avis sur un film et de donner envie aux autres d'aller le voir. Tous les articles seront publiés dans un magazine, un numéro spécial créé pour l'occasion. Ce magazine sera distribué dans l'école pour que les autres apprenants de français (de niveaux différents) et de langues étrangères distinctes puissent le consulter.

2.2. Modalité de réalisation particulière

Il faudra tenir compte des goûts de chacun et l'âge est un paramètre important pour notre public. Pour permettre un échange d'opinions sur ce thème les groupes de production écrite seront constitués sur le critère de l'âge. On peut proposer deux ou trois tranches d'âge selon les envies des élèves (15-30 ans et 30-70 ans ou 15-25 ans, 25-45 et 45-70 ans). Cela peut être flexible il ne s'agit pas là de catégoriser les personnes par rapport à leur âge, l'idée est juste de former des groupes faisant partie plus ou moins d'une même génération en supposant que les plus jeunes inviteront les plus âgés à voir des films de genre différents. Le but est de favoriser l'échange de connaissances intergénérationnelles sur un thème en particulier. Les plus âgés peuvent ainsi faire connaître un des chefs d'œuvre du septième art que les jeunes ne connaissent peut-être pas et inversement. Il est bien sûr important d'organiser et de décider de la constitution des groupes avec eux. Tous les groupes feront découvrir un film qu'ils ont apprécié et qu'ils considèrent important à voir (par exemple un film français ou d'une autre nationalité, ancien et considéré comme une œuvre de l'histoire du cinéma, ou encore la présentation d'un joyaux de l'animation ; sans vouloir caricaturer les propositions possibles des élèves).

Les documents sur lesquels travailleront les apprenants doivent être en double dans la classe. Si certains documents doivent être conservés par les élèves d'autres doivent être copiés ou photocopiés pour laisser une trace aux autres élèves qui sont absents à la séance.

2.3. Objectifs principaux

Nous reprendrons les objectifs principaux **relevant de la démarche actionnelle** :

- Proposer un projet commun sur une durée constituée de plusieurs séances favorisant l'aspect social et la co-action : la coopération (l'entraide, l'interaction, l'organisation, l'ouverture sur les opinions

d'autrui), la collaboration (le travail d'équipe, la distribution des tâches) et la cohésion sociale (faire connaissance, créer une entité sociale coopérative).

- Manipuler la langue et en faire usage dans un but précis et concret : une production finale s'inscrivant dans une activité sociale réelle de classe et hors-classe.

Nous reprendrons aussi **les objectifs liés au travail sur le genre** :

- Connaître et comprendre un genre : l'article de presse et plus précisément la critique cinématographique (les composants d'un article de presse et la situation énonciative)

- Manipuler la langue et en faire usage dans un but précis et concret : une production finale ancrée dans une pratique langagière reconnue socialement et le développement d'une prise en charge énonciative.

2.4. Objectifs de la programmation de l'EOI

La démarche serait ici onomasiologique puisque l'on part du genre puis d'une sélection de textes pour établir ensuite ce qui caractérise ce texte et en enseigner les aspects principaux à l'apprenant. Pour l'aspect grammatical, nous partons donc du sens pour aller vers la forme. Nous ne partons pas des contenus linguistiques programmés par l'institution mais d'un genre en particulier. Toutefois, il y a aura toujours certains éléments linguistiques intéressants de la programmation qui ressortiront (l'usage du présent, d'adjectifs, de connecteurs logiques, de marqueurs temporels, du comparatif, du superlatif ; exprimer son point de vue, argumenter, etc). Il s'agit pour l'enseignant de faire un point (à l'oral, au tableau) sur l'usage de certaines structures quand l'occasion se présente s'il le souhaite (surtout lors de la lecture des textes et de la rédaction).

2.5. Genres discursif concernés

J'ai choisi un genre qui pourrait facilement intéresser les apprenants : la critique. Étant donné qu'il existe des écarts d'âge importants dans chaque classe, il est certainement enrichissant de favoriser les apports d'opinions et d'expériences de chacun d'ordre générationnel. La critique comporte une partie descriptive (le synopsis) et une partie argumentative (l'opinion de l'énonciateur). Il est intéressant de travailler sur ce genre car au niveau A2, une argumentation trop développée serait plus complexe.

3. Documents pour l'enseignant et pour l'apprenant

Vous trouverez ces documents sous formes d'annexe. Je vous invite à consulter la première page de la fiche pédagogique où vous trouverez les objectifs intermédiaires, la description du rôle de l'enseignant et les supports utilisés. Ensuite vous pouvez consulter le tableau synoptique dans la partie suivante. Puis vous pouvez consulter les fiches élèves 1 et leurs fiche-correction ainsi que la deuxième partie de la fiche enseignante qui apporte des informations sur les différentes tâches proposées. Vous les trouverez en annexes.

3.1. Tableau synoptique

Ce tableau permet de visualiser de manière synthétique la construction de la séquence. Nous avons choisi une progression axée sur la production d'une critique. La phase 1 : découverte ; la phase 2 : production initiale, la phase 3 : étude du genre et la phase 4 : application.

- Séquence didactique : 6 séances de 55 minutes

Micro-tâches	Objectifs
Séance 1 – 55 minutes	
<p><u>Tâche de découverte : 35 minutes</u> 1, <u>explication du projet</u> (le but et les objectifs de la macro-tâche) discussion avec la classe. Demander quels sont les objectifs pour l'apprentissage selon eux.</p> <p>2, <u>dégager les composants essentiels</u> d'un article : fiche élève n°1</p>	<ul style="list-style-type: none"> - proposer un projet de travail en groupe - expliciter les objectifs sur le plan de l'apprentissage - découvrir un genre et définir ses normes et caractéristiques - échanger des informations d'ordre culturelle et linguistique. Établir une réflexion métalinguistique en groupe
<p><u>Tâche de préparation de la production initiale : 20 min</u> Fiche élève n°2 1, <u>réfléchir en groupe</u> à un sujet commun + Quel film? Quelle opinion sur ce film ? Quels qualités et quels</p>	<ul style="list-style-type: none"> - lancer le travail coopératif - émettre une opinion - préparer la production - provoquer des échanges d'idées en LC

défauts ? Quels arguments pour renforcer l'opinion ?
+ établir des recherches à effectuer à la maison pour compléter l'argumentation

Micro-tâches	Objectifs
Séance 2 : 55 minutes	
<p>Tâche de production initiale : 40 min Fiche élève n°2</p> <p>1, <u>préparation de la production</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - prise de décision - Mise en commun des recherches faites à la maison <p>2, <u>production</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - brouillon d'idées, rédaction du synopsis - organisation de l'argumentation - rédaction <p>Tâche d'approfondissement : 15 min - Fiche élève n° 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - travail sur deux critiques : commencer les exercices de la fiche jusqu'à la fin de la séance 	<ul style="list-style-type: none"> - planifier - exposer son point de vue, faire une proposition et argumenter en langue cible - prendre une décision en groupe - écouter les autres - se corriger entre élèves - accepter de faire des erreurs - découvrir les composantes et les caractéristiques d'une critique cinématographique

Micro-tâches	Objectifs
Séance 3 : 55 minutes	
<p>Tâche d'approfondissement : 35 min - Fiche élève n° 3</p> <p>1, travail sur la critique</p> <p>Tâche d'application : 20 min</p> <p>premières corrections de la production initiale grâce aux nouvelles connaissances</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Découvrir les composantes et les caractéristiques d'une critique cinématographique - mettre en pratique ce qui a été étudié

Micro-tâches	Objectifs
Séance 4 : 55 minutes	
<p>Tâche d'approfondissement : 50 min - Fiche élève n° 4</p> <p>1, travail sur la critique</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Réfléchir sur les modalités énonciatives des différents articles - Analyser un article et réfléchir sur l'usage des structures spécifiques au genre discursif en groupe.

Micro-tâches	Objectifs
Séance 5 : 55 minutes	
<p>Tâche de production finale</p> <p>deuxième correction et amélioration du travail initial</p> <p>reprise de la production initiale : modifications et rédaction finale</p>	<ul style="list-style-type: none"> - négocier et produire un texte en coopération - s'entraider pour effectuer un travail final le mieux possible

Micro-tâches	Objectifs
Séance 6 : 55 minutes	

Micro-tâches	Objectifs
<p>Présentation des articles</p> <ul style="list-style-type: none"> - au reste de la classe et à l'école via la publication de tous les articles (de tous les groupes-classes du même niveau) par la création d'un numéro spécial « <i>Notre cinéma !</i> » pour le magazine de l'école. - conversation, échange d'opinion (pour ceux qui ont vu certains films présentés par d'autres : exposer son avis) - retour par rapport à la rédaction et l'argumentation : commentaires et opinions de chacun sur les rédactions et le travail effectué. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exprimer son opinion, une appréciation, une critique - Exprimer ses progrès, les difficultés rencontrées

3.2. Commentaires

Si nous reprenons ici les termes employés, nous constatons que l'expression « tâche d'apprentissage » que nous avons utilisée au début de ce travail et dans la première macro-tâche est absente du tableau et de la fiche pédagogique. En effet, il apparaît maintenant que la reconsidération de l'emploi de ce terme peut être judicieuse. Il est certainement préférable d'utiliser les termes suivants se rapportant aux tâches : de « découverte », « d'approfondissement », d'« application » et de « production ». Chaque tâche proposée peut être conçue comme une tâche bénéfique pour l'apprentissage de la langue cible alors il faut éviter la catégorisation d'un certain type de tâche : celles axées sur l'étude formelle de la critique (modalisation, phrase non-verbales, connecteurs, etc.). Cela reviendrait à dire qu'elles seules favorisent l'apprentissage. Or, il semble certain que chaque personne apprend à sa manière et que les tâches de découverte comme de production peuvent bien sûr être tout à fait importante dans ce processus et dans la progression de la séquence. Toutes ces tâches, quel que soit leur fonction jouent un rôle dans le processus d'apprentissage et c'est pour cela que nous les proposons.

Par ailleurs il était important de distinguer d'une part les tâches d'approfondissement correspondant à des exercices de réflexion et d'analyse sur le genre et les extraits du corpus présenté aux élèves ; et d'autre part les tâches concernant davantage l'application. Dans cette séquence, l'application s'effectue seulement par la reprise de la production initiale en y faisant des rectifications et des ajouts. La réalisation de ces différentes tâches peuvent être incluses dans les diverses phases de la séquence d'enseignement-apprentissage. Nous constatons que les phases ou étapes de la perspective actionnelle (découverte, mise en place, planification ; manipulation renforcement ; réalisation, aboutissement) et de la notion de genre (observation ; manipulation,

formulation d'hypothèses, vérification ; application et transfert) correspondent très bien et donne une cohérence axée sur un but linguistique et social à la séquence.

Conclusion

Après avoir analysé un premier aspect portant sur la grammaire phrastique, nous avons constaté que cette dernière était très présente dans l'institution : dans la pratique des enseignantes et dans les représentations des apprenants. Ils considèrent cet élément essentiel pour l'apprentissage d'une langue ce qui semble assez évident car apprendre une langue, c'est s'approprier sa structure pour en faire usage. Nous avons observé que la notion de genre n'était pas du tout abordée pour le niveau linguistique concerné (A2). La réalisation de la première macro-tâche « Rédigeons des articles sur la France d'Outre-mer » nous a fait prendre conscience de l'importance de cette notion dans la construction d'une séquence cohérente : un apprentissage de connaissances et de compétences justifiées par un acte social spécifique pour une application en situation d'énonciation précise : la rédaction d'un article informatif. Les compétences sociales ont été sollicitées par la co-action : les interactions, la prise de décisions, les recherches, la négociation et la rédaction en groupe. Ce qui a été considéré par notre public et la tutrice comme positif.

Même si beaucoup de choses sont à modifier, dans l'ensemble les élèves étaient satisfaits de cette façon d'aborder l'apprentissage pour ces points précis : l'acquisition de nouvelles connaissances culturelles, la pratique (orale comme écrite), l'interaction et le travail coopératif, en équipe. Les aspects négatifs qui sont ressortis sont : la précipitation dans la réalisation de la séquence ; une concentration sur un travail formel basé sur la grammaire phrastique de la programmation au lieu de mettre en relief davantage le genre de l'article ; l'imprévision de certains paramètres tels que la fréquentation irrégulière des élèves aux cours et la tendance pour certains à se diriger vers la facilité en parlant dans la langue partagée par tous pour les tâches en groupe ou en binôme. Incontestablement, l'impossibilité de proposer une nouvelle séquence adaptée a été négatif pour la complétude de ce travail. C'est pour cela que j'ai décidé tout de même de travailler sur une nouvelle séquence qui serait à tester si j'en avais la possibilité afin d'aller au bout de mes réflexions antérieures. Cette nouvelle séquence démontre qu'il est possible d'articuler l'étude formelle de la langue et son usage dans une perspective actionnelle de façon cohérente – il en existe certainement d'autres – en passant par la notion de genre. La difficulté réside dans le dosage des activités proposées et la durée accordée à une séquence. Il me semble important désormais de considérer davantage l'usage de la langue à travers le genre. Cela permet de l'aborder dans sa globalité et à des fins actionnelles.

Ainsi dans la séquence nous enchaînons production – approfondissement et manipulation puis application. Un schéma qui se répète deux fois dans la séquence pour bien travailler sur les deux aspects : formelle et d'usage. Autant la démarche sémasiologique que la démarche onomasiologique peut être appliquée pour travailler la grammaire de la phrase et du texte. Les tâches actionnelles impliquent des tâches de découverte et de production qui impliquent des tâches d'approfondissement, de manipulation et de transfert pour une bonne réalisation du projet. Proposer une tâche finale actionnelle ancrée sur un discours relevant d'un genre en particulier permet d'ancrer l'action à effectuer dans une situation d'énonciation réelle et caractérisée socialement.

La réalisation d'une séquence de ce type : complexe et signifiante, permet de placer l'élève dans un contexte d'action et met l'accent sur une forte contextualisation des savoirs et des apprentissages. Elle favorise l'immersion dans une langue non didactisée par la proposition de documents authentiques peu ou non modifiés et dans les productions et interactions spontanées ou planifiées des élèves. La connaissance de nouveaux éléments culturels sous-jacents au message, la manipulation de la langue et le renforcement lexical sont développés grâce à l'utilisation de la langue en contexte notamment liée à un genre précis. La macro-tâche instaure ainsi une double-focalisation : une première sur l'usage mais qui apparaît rapidement liée à la forme. C'est l'usage de la langue qui provoque un besoin de manipulation et d'appropriation portant sur la forme. Elle permet de faire travailler des compétences transversales autres que celle relatives à une LE et de rendre l'apprenant actif et acteur de son apprentissage. Sans pour autant exclure l'application d'une méthodologie éclectique, les séquences de ce type sont néanmoins à proposer de façon régulière pour que les apprenants se dotent de compétences en interaction écrite et orale liées aux phases permettant de mener un projet en groupe. Alors la notion de genre apparaît comme un outil établissant une cohérence entre objectif actionnel et étude formelle de la langue étrangère.

Bibliographie

Monographies

Galisson, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères, du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris : Clé International

Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press

Porquier, H. & Besse, h. (1991). *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Hatier.

Ribé, R. & Vidal, N. (1995). *La enseñanza de la Lengua Extranjera en la Educación Secundaria, agenda práctica para aprender y enseñar una lengua extranjera en la E.S.O*. Madrid: Alhambra Longman

Seseña Gómez, M. (2004). *La publicidad como elemento integrador de una propuesta de enseñanza por tareas*. Málaga: ASELE.

Willis, D. et J. (2009). "L'approche actionnelle en pratique : la tâche d'abord, la grammaire ensuite!" in *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Barcelone : Difusion *sm*

Zanón, J. (coord.) (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

Revues spécialisées

Beacco, J-C. (2004). "Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif". In *Langages* (n° 153 – janvier 2004, pp. 109-119).

Chartrand, S. et Suzanne, G. (2009) "Enseigner la grammaire autrement : animer une démarche active de découverte" in *Québec français*.

Courtyllon, J. (1989). "La grammaire sémantique et l'approche communicative". *Le Français dans le Monde* (numéro spécial «...Et la Grammaire », pp.113-136). Paris : Clé international

Puren, C. (2009 :2) "Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères".[Version longue-Internet]. In *Le français dans le monde, Recherches & Applications* (n°45 / Janvier 2009). Paris : Clé international

Puren, C. (2002). "Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle" in *Les Langues modernes* (n°3/2002, pp. 55-71). Paris : APLV.

Disponible en ligne [<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844>]

Table des annexes

Annexe 1 – Questionnaire sur la grammaire (apprenants)

Annexe 2 – Tableau synoptique : déroulement de la macro-tâche 1

Annexe 3 – Article modèle sur Tahiti

Annexe 4 – Deux articles scannés de deux groupes différents

Annexe 5 – Questionnaire sur la macro-tâche 1

Annexe 6 – Fiche élève 1 et sa correction

Annexe 7 – Fiche élève 2 et sa correction

Annexe 8 – Fiche élève 3 et sa correction

Annexe 9 – Fiche élève 4 et sa correction

Annexe 10 - Fiche pédagogique

Annexe 11 – Articles 1, 2 et 3

Annexe 1 - Questionnaire sur la grammaire (apprenants)

Vous venez en classe...

- À chaque classe
- une fois par semaine minimum
- une ou deux fois par quinzaine
- deux fois par mois

1° Vous considérez l'étude de la grammaire...

- indispensable
- très importante
- importante
- assez importante
- pas très importante
- pas importante

2° Votre professeur de français travaille la grammaire...

- A chaque classe
- souvent
- régulièrement
- Parfois
- Jamais

3° Vous préféreriez la travailler...

- Beaucoup plus
- plus
- un peu plus
- autant
- un peu moins
- moins
- beaucoup moins

[...] *Les questions 4, 5, 6 et 7 n'étaient pas suffisamment pertinentes pour les prendre en compte dans ce travail.*

8° a) Vous voulez travailler en groupe.... (entoure la réponse) **oui **non****

- **b) en binôme en groupe de trois en groupe de quatre plus :.....**
- c) pour produire des rédactions (résumé, présentation, créer des quiz, etc) : **oui non je ne sais pas**
- d) pour parler (conversation, dialogue, présentation, etc) : **oui non je ne sais pas**

9° Travailler en groupe pour rédiger ou parler

Avantages	Inconvénients
-.....	-.....
-.....	-.....

10° Vous préférez ne pas parler en français en travail de groupe pour ne pas commettre d'erreurs ? oui
non je ne sais pas

Merci pour votre collaboration et votre sincérité ;-) Cindy

Annexe 2 - Tableau synoptique : déroulement de la macro-tâche 1

Micro-tâche 1/ séance 1 (110 minutes) : Découvrir la France d'outre-mer ; Créer un quiz

Description des tâches	Éléments linguistiques ¹⁷	Modalités de réalisation	Outils/ supports	Compétences sociales et interactionnelles
<p>Partie 1 de la séance : 55 minutes</p> <p>- présentation des tâches, du projet global et final</p> <p>- découverte des DOM-TOM lire la page 100 du livre et répondre aux questions page 101 tâches d'apprentissage : situer géographiquement un lieu</p> <p>- création de questions pour un QUIZ. Par deux, rédiger une question type QCM et une devinette. Regrouper toutes les questions de la classe. Thèmes : situation géographique ; statut respectif à la France (DROM, POM, TOM, COM)</p> <p>Ex : - La Martinique est une île qui est située... a) au nord-est de la Guyane b) au sud du Pérou c) au milieu de l'océan pacifique.</p>	<p>- <i>Le genre</i> des noms de pays, régions et départements (exception : pas d'article défini pour Mayotte, etc.)</p> <p>- Verbes : <i>se situer/se trouver/trouver</i></p> <p>- Les points cardinaux</p> <p>- Situer : <i>au nord/sud de (du, de la, de, de l'), à l'est/l'ouest de (du, de la, de, de l')</i></p> <p>- les pronoms relatifs <i>qui</i> et <i>où</i></p> <p>- Expressions relatif au déroulement du jeu « <i>vous êtes prêt(e)s ?</i> » « <i>C'est parti !</i> »</p>	<p>- classe entière /05 min</p> <p>- classe entière/20 min</p> <p>- binôme/10 min</p>	<p>- Livre</p> <p>- conseils d'ordre linguistique au tableau</p> <p>- bandelettes de papier</p>	<p>- présenter et comprendre le contrat d'apprentissage</p> <p>- donner son avis et négocier sur le fond et la forme du projet (il est bénéfique d'adapter le projet au groupe)</p> <p>- échanger des informations d'ordre culturelle et linguistique. Établir une réflexion métalinguistique en groupe</p> <p>- Créer un jeu en binôme à destination du groupe : négocier, se mettre d'accord.</p> <p>- S'investir pour l'aspect</p>

¹⁷ Les éléments linguistiques (morphosyntaxiques, lexicaux, discursifs, etc.) sont repris de la programmation de l'EOI mais aussi de l'unité correspondante de la méthode *Latitudes A1/A2* + quelques ajouts personnels.

<p>- Cette une île qui est située dans, qui est une DROM, où le chef-lieu s'appelle... c'est ...?</p> <p>- Jeu avec le quiz créé (je lis les questions, deux concurrents s'affrontent au bureau !)</p>		<p>- classe entière / 15 min</p>		<p>ludique de la tâche</p>
PAUSE				
<p>Partie 2 de la séance 1 : 55 minutes</p> <p>- Tâche d'apprentissage : - livre p.104¹⁸ (exercices 5,6,7,8) + explication de l'enseignant : place de l'adjectif et modification des prépositions, ex : il y a/on y trouve des plages - il y a de belles plages + activité 9 PE et PO « travaillez avec votre voisin décrivez la ville que vous aimez le plus ».</p> <p>- livre p. 105</p>	<p>- adjectifs qui se placent devant/ derrière le nom. - préposition de/d' dans la construction « article + verbe+ de/d' + adjectif + nom »</p> <p>-situer /localiser un lieu - points cardinaux avec préposition et expression correspondantes (au sud de/ au milieu de, dans le nord de, etc.) - trouver/se trouver</p>	<p>Classe entière 30 min</p> <p>25 min</p>	<p>Livre</p>	<p>- Établir une réflexion métalinguistique en groupe</p> <p>- Échanger sur un thème en binôme : émettre une opinion, faire découvrir une ville à l'autre, promouvoir ce lieu.</p>

Micro-tâche 2/ séance 2 (110 minutes) : Découvrir et analyser un article

Description des tâches	Éléments linguistiques	Modalités de réalisation	Outils/ supports	Compétences sociales et interactionnelles
<p><u>Partie 1 de la séance 2 : 55 minutes</u></p> <p>- <u>Découvrir un article concernant Tahiti</u>, Lecture individuelle ; lecture à voix haute (enseignant) + Vérification de la compréhension : +</p>	<p>- « La situation géographique », « l'économie », « les sports », « la religion », « la population », « les langues », « le tourisme », « aspects</p>	<p>- <u>Classe entière</u>/15 min (05mn+10mn) <u>Classe entière</u> - Deux premiers</p>	<p>- article sur Tahiti</p>	<p>- échanger sur les informations données dans un article</p> <p>- participer à l'analyse</p>

¹⁸ Page 104 et 105 consultables à la section illustration de ce travail : « Illustration 4 »

Description des tâches	Éléments linguistiques	Modalités de réalisation	Outils/ supports	Compétences sociales et interactionnelles
<p>explication sémantique (apprenant et enseignant)</p> <p>- Analyser l'article pour le comprendre</p> <p>Repérage les catégories thématiques de l'article : lister au tableau.</p> <p>Repérage des outils lexico-sémantiques et discursifs nécessaires pour la rédaction de l'article : demander aux élèves de repérer les mots et verbes à réutiliser dans leur article, lister au tableau, expliquer, donner des exemples si nécessaire, dire que ces notions vont être travaillées pendant cette unité, notamment dans le livre.</p> <p>- tâches d'apprentissage</p> <p>1. compléter les phrases sur Tahiti : écrire au tableau une longue description grâce aux propositions des élèves.</p> <p>2. PO en incluant qui/que</p>	<p>culturels », etc.</p> <p>- c'est /ce sont / il y a ; pronoms démonstratifs : ce/cette/ces/cet ; se trouver/se situer ; trouver ; pronom y ; le/la/les plus + adjectifs ; adjectifs : petit, beau + place de l'adjectif</p> <p>1. Tahiti est une île qui, qui ... et où..... C'est un île qui... dont ... où....</p> <p>2. Quelle ville/région francophone vous attire/vous souhaitez visiter ? différence entre « la région/ville <i>qui</i> me plaît/m'attire...» et « la ville/région <i>que</i> je souhaite visiter/que</p>	<p>paragraphes : relever la morphosyntaxe « quels sont les mots/structures importants ? » / 05 min</p> <p><u>Binôme</u> même chose pour les autres paragraphes</p> <p>- 05 min</p> <p>- Correction : 05mn</p> <p>- <u>Classe entière</u> 10 min</p>		<p>de l'article en groupe, la réflexion sur l'usage des structures spécifiques au genre discursif.</p>
PAUSE				
<p>Partie 2 de la séance : 55min</p> <p>- Tâche d'apprentissage :</p> <p>explication de l'emploi des deux pronoms relatifs</p> <p>+ photocopie de l'enseignant sur l'emploi des pronoms relatifs : phrases à compléter par le bon pronoms</p>	<p>- pronoms relatifs qui/que</p>	<p>- 15 min</p> <p>- individuellement 15 min</p> <p>- mise en commun et explication à nouveau 25 min</p>	<p>- photocopie d'exercices</p>	<p>- Comprendre et expliquer le fonctionnement de la syntaxe : s'entraider dans l'appropriation de la structure</p>

Micro-tâche 3/ séance 3 (110 minutes) : Effectuer une recherches d'informations – Salle informatique. **Ce qui est en italique** était prévu mais n'a pas été réalisé.

Description des tâches	Outils linguistiques	Modalités de réalisation	Outils/ supports	Compétences sociales et interactionnelles
<p><u>Partie 1 de la séance 3 : 55 minutes</u></p> <p><u>- Création d'une fiche d'informations</u></p> <p><i>1. Création d'une mini-fiche « Fiche n°1 : pour communiquer en français ! »</i></p> <p><i>- Indiquer que les élèves doivent parler en français pour réaliser cette tâche</i></p> <p><i>- Donner quelques exemples de formules utiles</i></p> <p><i>- Indiquer que s'ils ne savent pas comment dire une formule utile, la noter, puis quand l'enseignant passe, il la traduit au tableau</i></p> <p><i>2. Création de la fiche d'infos</i></p> <p><i>- Rappeler les contenus/catégories thématiques de l'article ; Pour chaque catégorie, lister les informations à rechercher</i></p> <p><u>- Collecte d'informations</u></p>	<p><i>-Formules à noter dans le carnet d'outils communicatifs : « Qu'est-ce qu'on va chercher/écrire/ mettre dans la fiche ? »</i></p> <p><i>- Lexique de l'informatique (réduit) : « allumer l'ordinateur, chercher sur Internet, trouver les sites officiels » (adresse du site internet donnée par l'enseignant)</i></p> <p><i>- lexique lié au thème ; ex : catégorie La population : nombre d'habitants, langues, ethnies, religion(s), coutumes.</i></p> <p><i>- donner des outils (au tableau) permettant l'interaction orale entre les élèves pendant la tâche : « Clique, regarde, cherche là/ici », « qu'est-ce qu'on écrit/cherche ? », « je ne comprends ce mot », « qu'est-ce que signifie/veut dire « ... » ? », « je ne trouve pas »</i></p> <p><i>- aide linguistique de l'enseignant pendant la tâche (circuler dans les rangs), favoriser la compréhension ciblée et globale du contenus des pages internet.</i></p>	<p><i>- classe entière/10 min chaque trinôme s'installe face à un ordinateur</i></p> <p><i>- classe entière/10min</i></p> <p><i>- trinôme/30 min</i></p>	<p><i>- Tableau</i></p> <p><i>- tableau</i></p> <p><i>- ordinateurs + connexion internet</i></p> <p><i>- site internet (le guide du routard¹⁹)</i></p> <p><i>- Fiches créées</i></p>	<p><i>- Créer un document de recherches ensemble</i></p> <p><i>- Établir la règle première : parler en français pendant les tâches en groupe</i></p> <p><i>- construire en groupe un carnet d'outils communicatifs</i></p> <p><i>- s'entraider dans la recherche informatique et dans la compréhension du document</i></p> <p><i>- s'organiser pour la sélection, synthèse d'infos et prise de notes</i></p> <p><i>- demander à quelqu'un de faire quelque chose</i></p>
PAUSE				

¹⁹ Cf http://www.routard.com/guide_accueil.asp

Description des tâches	Outils linguistiques	Modalités de réalisation	Outils/ supports	Compétences sociales et interactionnelles
<p>Partie 2 de la séance 3 : 55 minutes</p> <p>- Livre p.106²⁰, observation encadré sur les démonstratifs photocopies d'exercices sur démonstratifs de l'enseignante</p> <p>- même page, exos 15 et 16 révision pronom « y »</p> <p>- Livre p. 107, exos sur le genre des pays + prépositions de lieu devant un nom de ville ou de pays</p> <p>- pronom relatif où + révision qui/que photocopies exercices de l'enseignante</p>	<ul style="list-style-type: none"> - démonstratifs - pronom « y » - le genre des pays et l'article défini - prépositions devant un lieu : aller/vivre à + nom de ville ; aller/vivre en/au/aux + nom de pays - pronoms relatifs qui/que et où - vocabulaire de réflexion métalinguistique 	<ul style="list-style-type: none"> - 55 minutes - individuel - classe entière 	<ul style="list-style-type: none"> - livre - photocopie d'exercices (manuel de grammaire) 	<ul style="list-style-type: none"> - s'entraîner et s'entraider pour la compréhension et l'appropriation des formes.

Tâche finale / Séance 4 (110 minutes) : Rédiger un article sur un POM, DROM ou COM

Description des tâches	Outils linguistiques	Modalités de réalisation	Outils/ supports	Compétences sociales et interactionnelles
<p>Partie 1 de la séance 4 : 55 minutes</p> <p>- Rappel des objectifs Explication de la rédaction en groupe ; rappel des objectifs linguistiques et communicatifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - s'approprier, réutiliser des éléments grammaticaux et lexicaux - développer une compétence communicative en français pour organiser et réaliser un travail en 	<ul style="list-style-type: none"> - Formules pour communiquer en groupe ; ex : « Je pense qu'on peut écrire/commencer par .. », « je suis d'accord/pas d'accord (avec toi) », « je ne trouve pas bien cette phrase », « je 	<ul style="list-style-type: none"> Classe entière/05 min 	<ul style="list-style-type: none"> - article sur Tahiti - Fiche de collecte d'infos - Tableau 	<ul style="list-style-type: none"> - définir un projet commun et rappeler ses objectifs

²⁰ Cf illustration 5 « double page 106-107 de *Latitudes A1/A2* »

Description des tâches	Outils linguistiques	Modalités de réalisation	Outils/ supports	Compétences sociales et interactionnelles
<p>groupe - fournir des informations au reste de la classe; créer une revue sur la France d'Outre-mer - Ajout dans le carnet d'outils communicatifs</p> <p>- Rédaction - retrouver l'article de Tahiti, et la fiche d'informations - se mettre en trinôme et rédiger un brouillon - vérification par l'enseignant - rédaction au propre par un secrétaire de groupe (celui qui écrit le mieux !)</p>	<p>trouve cette phrase nulle ! », etc.</p> <p>- Réutilisation des outils linguistiques abordés aux séances précédentes</p>	<p>Classe entière/05 min</p> <p>Trinôme / 45 min</p>	<p>- dictionnaire</p>	<p>- négocier et produire un texte en coopération</p> <p>- s'entraider pour effectuer un travail final le mieux possible</p>
PAUSE				
<p>Partie 2 de la séance 4 : 55 minutes</p> <p>-Découverte des travaux de chacun Lecture individuel, commentaires par rapport aux articles</p> <p>- Discussion sur le projet /bilan - impressions par rapport au travail global ; - Tâche finale : difficultés rencontrées/facilités, bénéfiques pour l'apprentissage - Échanger en français spontanément lors de tâches en groupe. - points positifs/points négatifs de cette manière de travailler</p> <p>- Distribution du questionnaire pour mes recherches « Bilan sur les activités ».</p>	<p>- verbes d'opinions - les comparatifs - présent de l'indicatif - Ce qui m'a semblé difficile/facile/intéressant - J'ai appris à ...</p>	<p>Classe entière/20 min</p> <p>Classe entière/20 min</p> <p>Classe entière/15 min</p>	<p>-Tableau</p> <p>- Carnet d'outils langagiers (inviter les élèves à ajouter des formules dans cette fiche)</p> <p>- Questionnaire apprenants</p>	<p>- Exprimer son opinion, une appréciation, une critique</p> <p>- Exprimer ses progrès, les difficultés rencontrées</p>

Annexe 3 - Article modèle sur Tahiti

Tahiti

Tahiti est une île de la **Polynésie française**, un POM qui se trouve dans le sud de l'**océan Pacifique**. Cette île de 1 042 km² où il y a 178 173 habitants, est la plus grande et la plus peuplée des îles. La capitale, **Papeete**, est située sur la côte nord-ouest de l'île. Cette île haute et montagneuse, d'origine volcanique, où se trouve le plus haut sommet de la Polynésie, le **mont 'Orohena** (2 241 mètres), est entourée d'un récif de corail.

Un climat tropical maritime humide : il y a deux grandes saisons : la saison chaude, de novembre à avril (l'été austral) et la saison fraîche, de mai à octobre (l'hiver austral). Les températures moyennes varient entre 25,4 ° en juillet et 28,5 ° en février et en mars. Une raison pour profiter de ses belles plages. Tahiti est située dans une zone où il existe des risques de **cyclone**.

La population se répartit en quatre groupes différents : les Polynésiens, les Européens, les Chinois et les demis. Le français est la langue officielle, mais la grande majorité de la population est bilingue (français et tahitien : *reo maohi*). Il y a 55 % de protestants et 24 % de catholiques. Mais aussi : Sanitos, 3 % ; Mormons, 2 % ; Adventistes, 1 % ; autres religions et sans religion : 15%.

Transports en commun : le transport collectif traditionnel est le truck ('camion' en anglais), dont le châssis a été aménagé avec une structure en bois peinte de couleurs vives, et équipée de banquettes latérales et de fenêtres en plexiglas. Ces véhicules peuvent accueillir entre 12 et 40 passagers et relient Papeete aux autres districts de l'île.



Le marché de Papeete, situé dans le centre de la ville, joue le rôle de gare routière. Malgré les différentes tentatives de modernisation des transports en commun, le réseau est très peu structuré et géré de façon artisanale : illisibilité des lignes, irrégularité des horaires et des arrêts, absence de billetterie.

L'économie : on y trouve l'essentiel des activités économiques de l'archipel polynésien. Le **tourisme** contribue fortement à l'économie de l'île. Tahiti est le premier producteur agricole de la Polynésie française (en 2007, l'île a produit 79 % des légumes polynésiens : du **taro**, de la **patate douce** et de la banane fê'i, de la tomate, du chou vert et du chou chinois, etc.). L'île produit du **bois**, de la **vanille**, et du **coprah**. L'huilerie de Tahiti, usine située à Papeete, achète l'ensemble de la production de coprah de Polynésie pour la transformer en huile et revendre l'essentiel de sa production à l'exportation (fabrication de **Mono'i**). La **pêche** représente un secteur majeur de l'économie de l'île.

Une flore riche mais menacée : l'île de Tahiti, où vivent 495 espèces de plantes **indigènes** (dont 224 endémiques), contribue fortement à la diversité de la flore dans l'archipel polynésien (qui compte 959 espèces indigènes, dont 560 endémiques). Cependant Tahiti connaît de graves problèmes de diminution de la **biodiversité**. Les sports tahitiens : le Va'a, le surf et le kitesurf. Le va'a qui désigne la pirogue à balancier est le sport polynésien par excellence et le plus pratiqué. Dans la culture tahitienne, avant d'être un sport, il avait un usage guerrier. Le va'a se pratique seul, sur une pirogue simple, ou comme sport collectif, par équipes de 3, 6 ou 12.

Les fêtes : il y a de nombreuses fêtes comme la prise de la Bastille (fête nationale française) qui peut durer jusqu'à deux semaines. Il y a aussi : le Nouvel An chinois, la Nuit de la Guitare, la Nuit de la Femme et de la Fleur, la Toussaint (où les cimetières sont illuminés), la journée du Tiare (fleur nationale de Tahiti), les concours de pêche, etc.

Le Heiva de Tahiti : cette tradition de culture maohi est le plus grand festival culturel de la Polynésie française qui regroupe des compétitions de chants et de danses, ainsi que des compétitions sportives et artisanales. Vous y trouverez ainsi d'intéressantes coutumes locales.

Article rédigé par moi-même à l'aide d'informations trouvées sur le site de guide du routard.

Annexe 5 – Questionnaire sur la macro-tâche 1

Activité DOM-TOM

1° votre présence : cochez chaque session à laquelle vous avez assistée

- Présentation des Dom-Tom (livre) + création de quiz et jeu en équipe (semaine du 19 avril)
- Article de Tahiti et les éléments linguistiques utiles pour la rédaction + recherches en salle informatique (semaine du 9 avril)
- Rédaction de l'article sur un Dom-Tom en groupe (semaine du 16 avril)

2° Évaluez chaque activité, cochez la note maximale si elle vous a beaucoup plus.

Activités	1	2	3	4	5
Découvrir la France d'Outre-mer avec le livre (lecture + questions)					
En dyade créer des questions pour le quiz					
Jouer au quiz créé					
Faire les exercices sur les pronoms <i>y</i> ; <i>en</i> (rétroprojection)					
Découvrir un article sur Tahiti					
Dégager les éléments linguistiques utiles pour la rédaction de son article					
Effectuer des recherches sur Internet en groupe de 3 en complétant la fiche					
Exercices sur photocopie et déduction des règles grammaticales sur <i>qui et que</i>					
Se remémorer les éléments utiles avant la rédaction de l'article					
Rédaction de l'article sur un Dom-Tom en groupe de 3 personnes					
Parler en français pendant les activités de groupe : recherches sur Internet + rédaction de l'article					

3° Qu'est-ce qui vous a paru le plus intéressant dans cette activité globale « les Dom-Tom » ? et pourquoi ?

.....

.....

.....

.....

4° Qu'est-ce qui vous a paru le plus intéressant pour l'apprentissage de la langue ?

.....

.....

.....

.....

5° Dans cette activité globale, en tenant compte des activités de première ou seconde heure avec votre enseignante, la grammaire a été travaillée...

trop insuffisamment

suffisamment très insuffisamment

Autre :

6° Rédiger son article après avoir mis en relief les éléments linguistiques importants et nécessaires...

Annexe 6 – Fiche élève 1 et sa correction

« Cinéma : le film que vous devez voir absolument ! »

Fiche élève 1

LA CRITIQUE CINEMATOGRAPHIQUE ECRITE

1° a) Lis l'article 1 et 2 puis complète ce tableau

Questions	Article 1	Article 2
Quel est le sujet de l'article ?		
Qui en est l'énonciateur?		
Qui est le destinataire du texte?		
Quel est le but de l'article ou de l'énonciateur ?		
Quel est le support utilisé ?		
Dans quel contexte ce texte est-il écrit (où, quand, circonstances culturelles) ?		

b) Discussion avec la classe : Où peut-on trouver une critique de film ? Sur quels autres supports ?

2° La construction de la critique écrite :

a) Fais une liste de ses différents composants dans leur ordre d'apparition (la source, corps de l'article, titre, le nom de l'auteur, etc.). Pour t'aider consulte les INFOS à la page suivante.

Article 1 :

-
-
-
-

Article 2 :

-
-
-
-

b) Le corps de texte pour chaque article est constitué de deux paragraphes, quelles sont leur fonction ?

c) à partir de l'exercice précédent : quels sont les informations à propos des deux films dont on dispose ?

Le titre, ...

INFOS

Le titre : texte court en gros caractère qui annonce le sujet

Le sous-titre : titre placé après le titre principal

L'introduction : premières phrases de l'article destinées à retenir l'attention du lecteur. Introduction courte et concise.

Le développement : corps de l'article parfois découpé en sous-parties par des intertitres qui permettent de mettre en valeur une idée, relancer le sujet, donner des repères et aérer le texte

Les intertitres : titres des différentes parties constituant l'article

La rubrique : partie du journal dans lequel ils s'inscrit (international, national, sport, culture, etc.)

La source : origine de l'information (nom de l'auteur de l'article – parfois des initiales)

Les informations concernant le film : le genre du film, le nom du cinéaste, le nom des acteurs, la durée et la date de sortie en salle

La photo : une photo qui accompagne le texte

La légende : explication sous une photo ou un dessin

Le crédit photo : signature des photographies

Fiche élève 1 - Correction

1° a) Lis l'article 1 et 2 puis complète ce tableau

Questions	Article 1	Article 2
Quel est le sujet de l'article ?	Le film « La vie d'une autre » de Sylvie Testud.	Le film « quand je serais petit » de Jean-Paul Rouve
Qui en est l'énonciateur ?	Olivier De Bruyn, un journaliste du Point.	H. L. : on ne connaît que les initiales. C'est un journaliste du Parisien
Qui est le destinataire du texte ?	Le lecteur du Point et les possibles futurs spectateurs du film.	Le lecteur du journal Le Parisien et les possibles futurs spectateurs du film
Quel est le but de l'article ou de l'énonciateur ?	Émettre une critique sur ce film. En donnant une opinion plutôt partagée, il laisse le lecteur décider si il souhaite aller voir le film.	Donner son avis sur le film.
Quel est le support utilisé ?	Un journal français : « Le Point », ici l'article est tiré du site internet consacré à ce journal.	Le site internet du journal français « Le Parisien »
Dans quel contexte ce texte est-il écrit (où, quand, circonstances culturelles) ?	Cet article est publié dans un journal d'actualités le 15 février 2012 en France et sur la Toile. Les circonstances culturelles sont difficiles à définir. En tout cas il n'y a pas eu d'événements majeurs ayant un impact sur la sortie de ce film.	Le 13 juin 2012

b) Discussion : Où peut-on trouver une critique de film ? Sur quels autres supports ? Presse spécialisée, rubrique dans la presse générale, émission télévisée spécialisée, chronique dans une émission non spécialisée. La critique peut donc se présenter sous forme orale

2° La construction de la critique écrite :

a) Fais une liste de ses différents composants dans leur ordre d'apparition

article 1 :

- | | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|
| – les rubriques | – le nom de l'auteur |
| – le titre | – le corps de la critique |
| – la source et la date de publication | – les informations concernant le film |
| – l'introduction | |

Article 2 :

- le titre
- les initiales de l'auteur et la date de publication
- les informations concernant le film
- le corps du texte
- la légende : avis de la rédaction
- la source

Remarques :

- Parfois le nom de l'auteur apparaît seulement à la fin. Parfois les initiales apparaissent sous le titre et le nom entier à la fin.

- Il peut aussi y avoir des intertitres notamment dans une critique plus longue.

- Il apparaît toujours, sous le titre ou à la fin de l'article, les informations relatives au film dont il est question (le genre, le réalisateur, les acteurs principaux, la durée et la date de sortie).

b) Le corps de texte pour chaque article est constitué de deux paragraphes, quelles sont leur fonction ?

1^{er} paragraphe : la partie descriptive correspondante à l'intrigue, au synopsis ou au résumé du film. Définition à donner si nécessaire :

« synopsis » : *n.m. bref exposé écrit d'un sujet de film, constituant l'ébauche d'un scénario.*

2nd paragraphe : la partie argumentative correspondante à l'opinion de l'auteur.

c) à partir de l'exercice précédent : quels sont les informations à propos des deux films dont on dispose ?

- le titre, le nom du cinéaste, ceux des acteurs principaux, l'intrigue, l'avis de l'auteur sur ce film, le genre, la date de sortie et la durée.

Demander quelle est l'information qui nous manque dans l'article 1 (la date de sortie en salle : on suppose que le film est déjà sorti). Une critique peut donc être publiée avant la sortie en salle comme après.

Annexe 7 - Fiche élève 2 et sa correction

« **Cinéma : le film que vous devez voir absolument !** »

Fiche élève 2 LA RÉDACTION DE NOTRE CRITIQUE

L'article que vous allez rédiger est une critique d'un film. Il faut savoir que dans une critique l'auteur émet une opinion sur le sujet ce qui relève de l'argumentation.

La visée énonciative (c'est-à-dire ce que vous recherchez en tant qu'auteur de cet article) est : l'affirmation de votre jugement, de votre position. L'objectif est donc de convaincre le lecteur d'adhérer à votre thèse (de partager votre opinion) et de voir ce film si il ne l'a pas déjà fait.

Séance 1 : Réfléchir à un sujet commun

1. **a)** Quel film choisissez-vous ? Réfléchissez individuellement d'abord. Puis discutez entre vous pour exposer vos propositions et découvrir celles des autres.

- Films possibles :

b) Prenons une décision au sein du groupe

- Choix définitif :

2. Maintenant discutez entre vous pour faire une première liste d'arguments positifs et négatifs en faveur ou contre ce film. Vous la complétez plus tard à la prochaine séance.

3. Prévoyez des recherches à effectuer à la maison pour compléter l'argumentation. Discutez entre vous pour notez ici ce que vous devez chercher pour la prochaine fois.

Séance 2 :

4. Mettez vos recherches en commun et compléter le 2. de cette fiche

5. Rédigez votre critique

- D'abord rédigez votre thèse en une phrase

- Adaptez votre rédaction à la situation d'énonciation (destinataire, visée, support, etc.)

Séance 3 :

6. Grâce aux activités de classe sur les deux critiques de films, modifiez la vôtre :

Quels sont les changements à effectuer ?

Séance 5 :

a) Sur la partie descriptive :

- Quels sont les informations récurrentes que vous avez oubliées (durée, genre, noms des auteurs, etc.) ?
- Quelles-sont celles que vous pouvez ajouter à propos du film, de la mise en scène, du cinéaste ou encore des acteurs ?

b) Sur la partie argumentative :

- Quels sont les adjectifs que vous pouvez ajouter à votre argumentation ?
- Ajouter des expressions et/ou des métaphores afin d'étayer votre thèse
- Transformez ou ajoutez deux phrases non verbales et deux interrogations comme vous l'avez vu dans les modèles étudiés

c) Sur la cohérence textuelle :

- Vérifiez l'usage des pronoms personnels sujets adéquats et évitez l'usage répétitif de mêmes sujets.
- Quels sont les connecteurs qu'il faut ajouter ?

*Une fois avoir effectué vos changements au brouillon, rédigez votre critique au propre.
Elle sera publiée très prochainement !*

Annexe 8 - Fiche élève 3 et sa correction

Fiche élève 3
LA CRITIQUE CINÉMATOGRAPHIQUE

Reprends l'article 1, relis-le puis réponds aux questions suivantes.

L'énonciateur expose son opinion au lecteur :

1° Souligne les mots qui rendent compte de cette opinion dans le texte

2° Réponds à ces questions :

- Quels sont les pronoms personnels sujets employés dans cet article et dans quel but ?

- Quelle est l'opinion de l'auteur sur le film dans le titre ? Et dans le dernier paragraphe ?

- Dans quelle(s) partie(s) de l'article apparaît-elle et pourquoi ?

- Quels sont les arguments de l'énonciateur ?

- Que remarquez-vous dans la construction de l'avant dernière phrase ?

Mise en commun avec le reste de la classe et le professeur

Fiche élève 3 - Correction

Reprends l'article 1, relis-le puis réponds aux questions suivantes.

L'énonciateur expose son opinion au lecteur :

1° Souligne les mots qui rendent compte de cette opinion dans le texte

[Actualité - Culture - Cinéma](#)

["La vie d'une autre" - Sylvie Testud, cinéaste](#)

Le Point.fr - Publié le 15/02/2012 à 10:54

S'inspirant du livre de Frédérique Deghelt, Sylvie Testud signe un film qui lui ressemble : fantaisiste, riche en bifurcations inattendues...

Par [Olivier de Bruyn](#)

Marie ([Juliette Binoche](#)) s'endort à 25 ans dans les bras du garçon qu'elle aime et se réveille... 15 ans plus tard en ayant tout oublié de ce qui lui est arrivé entre-temps. Qui est cet enfant qui prétend être le sien ? Pourquoi cet homme, apparemment son mari ([Mathieu Kassovitz](#)), semble fâché à mort contre elle ? Est-il vrai qu'elle occupe un poste important dans une multinationale ? Peu à peu, l'héroïne mal en point apprend à domestiquer cette nouvelle vie, la sienne, mais s'aperçoit qu'elle ne correspond pas forcément à ses rêves de jeunesse.

On connaissait l'actrice de grand talent, la romancière souvent inspirée, on découvre aujourd'hui la cinéaste... Dans *La vie d'une autre*, [Sylvie Testud](#) s'inspire du livre de Frédérique Deghelt et signe un film qui lui ressemble : fantaisiste, riche en bifurcations inattendues, secrètement mélancolique. Hélas, si la seconde partie touche juste dans son portrait d'une femme en désaccord avec ce qu'elle est devenue, la première (celle de la "découverte") souffre de nombreuses maladresses formelles et d'un volontarisme comique parfois encombrant. Au final, un premier film original, mais inégal...

2° Réponds à ces questions :

– **Quels sont les pronoms personnels sujets employés dans cet article ?** La troisième personne du singulier « on » qui inclut le lecteur dans l'énonciation. L'emploi des pronoms personnels « je », « on » et « nous » implique une énonciation subjective. L'opinion de l'auteur est présente. Le but est que le lecteur adhère à sa thèse puisqu'il inclut le lecteur dans ses énonciations (il peut aussi s'agir d'inclure les personnes de sa profession : les journalistes-critiques de cinéma).

– **Quels sont les arguments de l'énonciateur ?** Le film ressemble à la cinéaste : il est original, fantaisiste et mélancolique. La première partie est décevante conjuguant maladresse et volontarisme comique parfois encombrant. La seconde partie est convaincante.

– **Quelle est son opinion sur le film dans le titre ?** Il est fantaisiste et riche en bifurcations inattendues.

– **Et dans le dernier paragraphe ?** Le film est fantaisiste, original et inattendu. Cependant il est inégal car la deuxième partie est juste et la première partie décevante sur certains points.

– **Dans quelle(s) partie(s) de l'article apparaît-elle et pourquoi ?** Dans le titre afin d'exposer la première partie de son opinion. Dans le dernier paragraphe du corps de l'article l'énonciateur explicite en argumentant et modalise son opinion. Dans la dernière phrase, il résume son jugement.

– **Que remarquez-vous dans la construction de l'avant dernière phrase ?**
L'énonciateur choisit de présenter son opinion sur les deux parties du film mais d'une manière particulière. Il souligne le négatif plutôt que le positif. Cette phrase est un parfait exemple de modalisation du texte.

Bien expliquer que le procédé de modalisation est employé par l'énonciateur dans un but précis : partager son avis et convaincre le lecteur.

Expliquer ce qu'est la modalisation. Donner la définition suivante si nécessaire :
« Modalisation » : *n.f.* Composante du procès d'énonciation permettant d'estimer le degré d'adhésion du locuteur à son énoncé ([Le Larousse](#)).

Annexe 9 – Fiche élève 4 et sa correction

Fiche élève 4

LA CRITIQUE CINÉMATOGRAPHIQUE

1° Lis l'article 3 de la page suivante puis par deux répondez aux questions :

Attention : l'article 3 est long même si il a déjà été réduit ! Lis-le en visant seulement une compréhension globale.

- a) Quelle est l'opinion de l'énonciateur sur le film ?
- b) quels sont les similitudes et les différences avec l'article 1 et 2 ?
- sur l'organisation des parties constituant l'article :

 - Sur les informations données par rapport au film ou au cinéaste :

 - sur la modalisation du texte : (donne des exemples)

 - sur la visée énonciative :

2° L'article 3, répons à ces questions individuellement

a) Quel aspect du film est traité dans chaque paragraphe ? Résume chaque paragraphe en une phrase non-verbale (construction souvent utilisée pour les titres).

Paragraphe 1 :

paragraphe 2 :

paragraphe 3 :

paragraphe 4 :

paragraphe 5 :

paragraphe 6 :

paragraphe 7 :

paragraphe 8 :

paragraphe 9 :

paragraphe 10 :

b) Repère les marques de modalités (pronoms personnels sujets employés, adjectifs, adverbes, etc.).

- les pronoms personnels sujets employés
- les adjectifs (seulement ceux qui qualifient le film, les acteurs ou le cinéaste)

- l'usage d'expressions ou d'images renforçant la thèse de l'énonciateur

- les connecteurs

Fiche élève 4 - Correction

1° Lis l'article 3 de la page suivante et par deux répondez à ces questions :

Attention : l'article 3 est long même si il a déjà été réduit ! Lis-le en visant seulement une compréhension globale.

a) Quelle est l'opinion de l'énonciateur sur le film ?

Il pense que le film est bon car il « surpasse les attentes » (titre), il « est au-dessus de la moyenne » (introduction) et c'est un « blockbuster intelligent, divertissant, émouvant et profond ». Il ajoute même que l'on pourrait le qualifier de « chef-d'œuvre » (introduction). Dans le corps de l'article, il énumère les nombreuses qualités du film dont certaines laissent « pantois d'admiration »

b) quels sont les similitudes et les différences avec l'article 1 et 2 ?

Sur l'organisation des parties constituant l'article :

- Une différence sur la taille : le corps de cette dernière critique est constitué de 10 paragraphes séparés par un intertitre ;
- Après l'introduction, dans le 1^{er} paragraphe il y a une référence précise au dernier film du cinéaste afin de saluer son dernier succès ;
- Comme il s'agit d'une trilogie signée par ce réalisateur, un bref résumé du volet précédent est rédigé pour replacer l'histoire de ce nouveau film dans son contexte (3ème paragraphe). Puis on retrouve la partie descriptive du film (3ème et 4ème paragraphes) à la différence que deux commentaires personnels sont ajoutés : à propos des acteurs : « toujours impeccable » et à propos de l'introduction du film « une intro plus forte que celle d'un grand James bond ».

Sur les informations données par rapport au film ou au cinéaste :

Beaucoup plus de détails sont donnés afin de construire une critique plus développée et plus argumentée. Il parle de scènes en particulier, du format (*Imax*) utilisé, du lieu de tournage pour une scène.

Sur la modalisation du texte : (donne des exemples)

- Ici, l'énonciateur **compare** avec d'autres films et utilise aussi la **métaphore** pour l'une d'entre elles : « *En comparaison, les [Avengers](#) et [The Amazing Spider-Man](#) apparaissent comme des divertissements certes enlevés, frais et pétillants, de la petite bière rafraîchissante, mais qui n'a rien à voir avec ce nectar corsé, intense et fort, avec ce léger trait d'amertume que nous sert Nolan. Serait-ce cela le goût du Fernet-Branca?* ».

Il utilise des **comparatifs** (*plus fort(e)... que ...*).

- Ici, il y a usage beaucoup plus important **d'adjectifs qualificatifs** au sujet du film, exemples : « *aérienne, originale, osée, jamais vue* »,
- L'usage d'expressions relatives à son avis positif sur le film, exemples : « *à couper le souffle* »,
- Les mêmes **pronoms personnels** sont utilisés : troisièmes personnes du singulier (*il* et *on*).
- L'usage de **l'interrogation** qui traduit l'interprétation et les hypothèses de l'énonciateur « *Et s'il s'agissait de Christopher Nolan lui-même?* », ou encore une question dirigée au lecteur visant l'adhésion « *Serait-ce cela le goût du Fernet-Branca?* ».

Sur la visée énonciative : c'est toujours le même objectif, l'auteur de la critique vise l'adhésion du lecteur à sa thèse. Celle-ci étant : le nouveau *Batman* est très réussi, on pourrait dire un chef-d'œuvre, il ne faut pas le rater.

2° L'article 3, réponds à ces questions individuellement

a) Quel aspect du film est traité dans chaque paragraphe ? Résume chaque paragraphe en une phrase non-verbale (construction souvent utilisée pour les titres).

Paragraphe 1 : l'arrivée du troisième volet de *batman* de C. Nolan après un premier succès dans l'année *Inception*

paragraphe 2 : résumé du 2ème *batman* de C. Nolan

paragraphe 3 : transition entre le 2ème et le 3ème volet, description du début de ce dernier volet

paragraphe 4 : description du début du film, une séquence d'introduction forte

paragraphe 5 : au-dessus des attentes et transport des spectateurs dès la première séquence

paragraphe 6 : la scène d'action de cette séquence à couper le souffle et grand final avec ce dernier volet

paragraphe 7 : toutes les pièces du puzzle narratif réunies et une fresque quasi-mythologique

paragraphe 8 : narration fluide, profonde thématique, épaisseur des personnages, tournage en Imax

paragraphe 9 : de nombreuses images fortes dont la scène du stade

paragraphe 10 : talent de C. Nolan sur ce dernier volet tel un Fernet-Branca, nectar corsé, fort et intense ?

b) Repère les marques de modalités (pronoms personnels sujets employés, adjectifs, connecteurs, etc).

– **les pronoms personnels sujets employés**

Les troisièmes personnes du singulier : *il* et *on*

– **les adjectifs (seulement ceux qui qualifient le film, les acteurs ou le cinéaste)**

Un acteur : impeccable

La séquence d'introduction : extraordinaire, créative, forte, aérienne, originale, osée

Le film : intelligent, divertissant, émouvant et profond ; atypique et flamboyant, corsé, intense et fort, avec ce léger trait d'amertume

La trilogie : époustouflante, mythologique

+ incomparable (fluidité narrative); belle (épaisseur psychologique pour tous les personnages)

– **l'usage d'expressions ou d'images renforçant la thèse de l'énonciateur**

« cette scène d'action à *couper le souffle* » ; « un feu d'artifice réussi qui *laisse pantois d'admiration* » ; « Avec ce *grand final*, Nolan s'offre un *feu d'artifice* » ; « Christopher Nolan enclenche une *haletante course contre la montre cinématographique et embarque les spectateurs avec lui comme un seul homme* » ; « *réunit toutes les pièces d'un puzzle narratif patiemment mis en place depuis sept ans.* » ; « Il les rassemble en une *fresque époustouflante, un digne triptyque cinématographique quasi mythologique.* »

– **les connecteurs**

Après ; Mais ; autant... autant... ; Car ; au contraire ; Et

Annexe 10 - Fiche pédagogique

Macro-tâche : « Cinéma : le film que vous devez voir absolument ! »

Durée : 6 séances de 55 minutes

Finalité : Rédiger des critiques cinématographiques et les publier dans un magazine pour l'école

Objectifs principaux :

CULTUREL : - Découvrir différents films intéressants à voir

LANGAGIERS : - Découvrir la critique cinématographique écrite

- Manipuler la langue et en faire usage dans un but précis et concret : une production finale ancrée dans une pratique langagière reconnue socialement (activité sociale réelle en classe et hors-classe).

ACTIONNELS : Proposer un projet commun sur une durée constituée de plusieurs séances favorisant l'aspect social et la co-action : la coopération (l'entraide, l'interaction, l'organisation, l'ouverture sur les opinions d'autrui), la collaboration (le travail d'équipe, la distribution des tâches) et la cohésion sociale (faire connaissance, créer une entité sociale coopérative)

Objectifs intermédiaires :

- Repérer les spécificités du genre : ses composants, la situation énonciative, les procédés d'écriture employés par le journaliste (la modalisation : le choix des pronoms sujets, des adjectifs, etc. ; la phrase non-verbale et l'interrogation)
- Effectuer une prise en charge énonciative et réinvestir les nouvelles connaissances lors de la rédaction finale
- L'appropriation du champ lexical du cinéma
- Faire agir individuellement, en coopération et en collaboration tout en pratiquant l'oral et l'écrit et en travaillant toutes les habiletés langagières

Rôle de l'enseignant :

- Favoriser la réflexion métalinguistique sur un genre de discours
- Mettre en relief les caractéristiques du genre
- Aider dans la compréhension des textes
- Corriger la production finale, montrer les erreurs effectuées, diriger dans l'appropriation de certaines structures morphosyntaxiques
- Aider, accompagner les apprenants dans le travail de groupe
- Motiver les élèves à travailler en coopération et en langue-cible
- Leur fournir une aide d'ordre linguistique et procédurale dans leur travail de groupe et individuel

Outils et supports

- Corpus de textes : 3 critiques de films
- 4 fiches élève et leur corrigé
- Rétroprojecteur et ordinateur de la salle de cours

Vous trouverez les corrigés aux exercices dans les « fiche élève – correction » 1,3 et 4.

Séances et tâches proposées :

La séquence : tout d'abord les élèves retrouveront le nom de chaque partie qui constitue la critique et les thèmes récurrents abordés dans ce type de texte. Ensuite ils produiront un premier texte : la critique d'un film par groupe de trois. Puis ils auront à repérer les marques énonciatives dans le texte (visée énonciative, modalisation). Enfin ils prendront alors en compte tous ces paramètres pour rédiger leur critique finale en reprenant leur production initiale.

SÉANCE 1 : phase de découverte, d'observation

Présentation et discussion autour du projet (10 min) : sans fiche élève + tâche de découverte : fiche élève 1 (25 min) + tâche de production initiale (20 min) : fiche élève 2.

- **Présentation (10 min):** d'abord présenter le projet puis amener une discussion afin de déduire le but et les objectifs didactiques. Demander quels sont les objectifs de ce projet pour l'apprentissage selon eux.

- **Tâche de découverte (25 min):**

Modalité : individuel

FICHE ÉLÈVE 1

But : déterminer les caractéristiques de ce genre grâce à la comparaison de deux critiques assez courtes.

Définir les termes lexicaux les plus importants si nécessaire. Laisser les élèves lire l'article silencieusement puis réaliser les exercices.

1° a) Les élèves vont découvrir les caractéristiques similaires des deux textes (le sujet, l'énonciateur, le but, le support, etc.). **b)** « *Discussion : Demander aux élèves d'après leurs connaissances où peut-on trouver une critique de film ? Sur quels autres supports ?* » Ces questions sont écrites sur la fiche élève pour qu'ils réfléchissent avant de lancer la discussion. La critique peut donc se présenter sous forme orale. Préciser que dans ce cas sa forme change et que pour notre part nous nous intéresserons qu'au genre écrit.

2° a) Ils doivent retrouver le nom de chaque partie constitutive des deux critiques et leur ordre d'apparition. Une aide d'ordre linguistique est fournie sur cette même fiche : « **INFOS** ».

b) Faire repérer la visée énonciative des deux paragraphes constituant le corps de la critique courte. **c)** Grâce aux informations précédentes, ils peuvent déterminer les différentes informations qui sont données sur les films. Expliquer que ces informations figurent dans chaque critique et qu'ils devront en tenir compte pour leur production finale.

Question orale supplémentaire : *Quelle sont les deux parties textuelles présentes dans la critique 2 qui n'apparaissent pas dans la première ?* L'introduction, les infos sur le film et l'appréciation (deux étoiles) et sa légende (« nous avons aimé : etc. »). Dans la critique une introduction est parfois présente. Elle est facultative.

3) Tâche de planification de la production initiale (20 min) :

Modalité : groupe de trois

FICHE ELEVE 2

Faire les groupes puis leur demander de réfléchir entre eux afin de préparer la production initiale

de l'article : Quel film ? Quels défauts et quelles qualités ? Quels arguments ?

Leur demander aussi d'établir une recherche d'informations à effectuer à la maison (définir les informations à chercher). Expliquer que ce serait bien que chaque membre du groupe cherche toutes les informations (pas de division de la tâche) pour le cas où un des membres ne serait pas présent à la séance suivante.

SEANCE 2 et 3:

4) Tâche de production initiale (40 minutes) : *phase d'application*

Modalité : groupe de trois

FICHE ÉLÈVE 2

1. Préparation de la production : prise de décision et mise en commun des recherches faites à la maison ; 2. Production : brouillon d'idées, rédaction du synopsis ; organisation de l'argumentation ; rédaction

Il faut valoriser l'intérêt des échanges entre les membres du groupe et leur rappeler qu'il est bénéfique de parler au maximum dans la langue-cible

5) Tâche d'approfondissement (45 minutes) : *phase d'observation et de manipulation*

FICHE ÉLÈVE 3

1° a) L'intérêt est de faire prendre conscience que dans cet article l'énonciateur n'est pas objectif puisqu'il expose son opinion. En cela l'article devient une critique. L'élève devra relever tous les mots marqués par cette visée énonciative à caractère argumentative. 1° b) et c), il est question ici de faire réfléchir à la situation d'énonciation et aux arguments qui construisent la thèse de l'énonciateur de la critique. Faire remarquer que dans des textes argumentatifs, on annonce les parties de l'argumentation dans l'introduction. Or, dans l'introduction d'une critique ce n'est pas le cas. L'opinion de l'auteur est tout de même présente dans le titre.

Modalité : individuel

Durée : 20 minutes

- Mise en commun :

Modalité : classe entière

Durée : 15 minutes

Faire une mise en commun permet de réaliser une pause par rapport au travail individuel ou en binôme. Et il permet ici de faire le point sur la visée et les marques énonciatives que l'on peut trouver dans le texte. Il faut souligner l'usage de la modalisation dans les articles incluant l'expression d'une opinion et une argumentation plus ou moins développée. Faire remarquer que les mots soulignés ainsi que l'organisation syntaxique et textuelle nous aide à repérer la modalisation de l'information.

Faire une synthèse sur les choix d'énonciation de l'auteur par rapport à son opinion :

- l'usage d'adjectifs qualificatifs expressifs, d'un connecteur particulier : « *hélas* ».
- la construction syntaxique de l'avant-dernière phrase.
- la construction textuelle liée à l'organisation de la présentation des idées : exprimer les qualités du film dans le titre puis expliciter les qualités en y ajoutant des défauts dans le corps de l'article et enfin résumer son opinion en une phrase courte à la fin de l'article.

Le cheminement est le suivant : *titre : opinion positive – corps de texte : qualités et défauts, mise en valeur des défauts et dernière phrase se terminant par un défaut. L'énonciation*

va du positif vers le négatif. Le film est jugé inégal. L'énonciateur laisse le lecteur décider si il souhaite aller le voir ou non. Il s'agit ici d'une opinion mitigée entre deux éléments ressortant : la richesse de l'originalité, la justesse dans le portrait du personnage et la maladresse de la première partie.

- d) e) L'objectif est de porter à nouveau leur attention sur la construction de l'article avec ses différentes parties.

Modalité : individuel + mise en commun

Durée : 10 minutes

6) Tâche de production : 20 min – phase d'application

Il s'agit d'appliquer ce qui vient d'être travaillé au texte initial produit en début de séance 2. Il faut effectuer des premières corrections et ajouts de cette production initiale grâce aux nouvelles connaissances. Ainsi dans la séquence nous enchaînons production – approfondissement et manipulation (étude spécifique de critiques) puis application. Un schéma qui se répète deux fois dans la séquence.

SEANCE 4 : phase d'observation et de manipulation

7) Tâche d'approfondissement (55 minutes) :

FICHE ÉLÈVE 4

Bien expliquer qu'il s'agit tout d'abord de comprendre le texte dans sa globalité. Certaines parties de l'article ont été sectionnées (des parties descriptives correspondantes au synopsis du film). Sa version complète est disponible en annexe.

1° a) repérer l'opinion de l'énonciateur. Ce qui est très facile puisque la thèse est fortement argumentée dans un sens : le film est une réussite.

b) faire repérer les caractéristiques d'une critique longue : les informations supplémentaires sur le film (début et fin du film, scène particulière : ici une scène d'action, etc.) et la présence de différentes parties séparées par un ou plusieurs intertitres notamment.

Faire remarquer une construction phrastique particulière utilisée dans ce genre : la phrase non-verbale « Une intro plus forte que celle d'un grand James Bond » ; « À l'image de la séquence d'introduction aérienne, originale, osée, jamais vue, en un mot, plus forte que celle d'un grand [James Bond](#). »

Ainsi que l'usage de l'interrogation, exemples : « Et s'il s'agissait de Christopher Nolan lui-même? » ; « Serait-ce cela le goût du Fernet-Branca? »

Leur demander de transformer trois phrases de la critique en phrases non-verbales pour manipuler ce type de structure.

Modalité : binôme

Durée : 30 minutes

2° a) l'objectif est d'observer quels sont les informations sur le film, le cinéaste et le tournage fournies et dans quel ordre. Attribuer un titre à chaque paragraphe permet de voir comment se distribuent les informations dans l'article.

b) L'important est de mettre l'accent sur l'usage conséquent d'adjectifs qualificatifs fait par l'auteur. L'usage d'expressions et de métaphores rend compte aussi de la position que l'auteur possède sur le sujet. On observe aussi que la présence de connecteurs est nécessaire pour la rédaction.

Modalité : individuel

Durée : 25 minutes

SEANCE 5 : *phase d'application et de transfert*

7) Tâche de production finale (55 min) : cf. tableau synoptique (corps du mémoire)

Modalité : groupe de trois

FICHE ELEVE 2

Dans cette étape il est très important de donner des explications d'ordre linguistique à chaque groupe pour les aider dans la rédaction. Insister sur l'usage d'adjectifs, de connecteurs et de quelques phrases non-verbales et interrogatives. C'est à cette étape de la séquence didactique qu'ils vont réinvestir ce qui a été vu dans les séances antérieures. Motiver les élèves à parler en français.

SEANCE 6 :

8) Présentation des articles :

Présenter au reste de la classe et à l'école via la publication de tous les articles des élèves (notamment ceux des autres groupes-classes) par la création d'un numéro spécial « Notre cinéma ! » pour le magazine de l'école.

Il s'agit d'un moment d'échanges et de découverte. Un moment important où les travaux sont reconnus par les autres et remplissent leur fonction sociale propre au genre : informer et convaincre les lecteurs de regarder les films présentés dans les critiques.

Le choix du titre peut se faire avec les élèves ainsi que la rédaction de quelques titres ou phrases d'introduction pour la couverture.

Discussion : échange d'opinion (pour ceux qui ont vus certains films présentés par d'autres : exposer son avis) ; retour par rapport à la rédaction et l'argumentation : demander aux élèves de commenter les rédactions et le travail effectué.

Annexe 11 – Articles 1, 2 et 3

Article 1

[Actualité - Culture - Cinéma](#)
["La vie d'une autre" - Sylvie Testud, cinéaste](#)
 Le Point.fr - Publié le 15/02/2012 à 10:54

S'inspirant du livre de Frédérique Deghelt, Sylvie Testud signe un film qui lui ressemble : fantaisiste, riche en bifurcations inattendues...

Par [Olivier de Bruyn](#)

Marie ([Juliette Binoche](#)) s'endort à 25 ans dans les bras du garçon qu'elle aime et se réveille... 15 ans plus tard en ayant tout oublié de ce qui lui est arrivé entre-temps. Qui est cet enfant qui prétend être le sien ? Pourquoi cet homme, apparemment son mari ([Mathieu Kassovitz](#)), semble fâché à mort contre elle ? Est-il vrai qu'elle occupe un poste important dans une multinationale ? Peu à peu, l'héroïne mal en point apprend à domestiquer cette nouvelle vie, la sienne, mais s'aperçoit qu'elle ne correspond pas forcément à ses rêves de jeunesse.

On connaissait l'actrice de grand talent, la romancière souvent inspirée, on découvre aujourd'hui la cinéaste... Dans *La vie d'une autre*, [Sylvie Testud](#) s'inspire du livre de Frédérique Deghelt et signe un film qui lui ressemble : fantaisiste, riche en bifurcations inattendues, secrètement mélancolique. Hélas, si la seconde partie touche juste dans son portrait d'une femme en désaccord avec ce qu'elle est devenue, la première (celle de la "découverte") souffre de nombreuses maladresses formelles et d'un volontarisme comique parfois encombrant. Au final, un premier film original, mais inégal...

Comédie dramatique française de Sylvie Testud, avec Juliette Binoche et Mathieu Kassovitz. Durée : 1 h 35.

Article 2

« Quand je serai petit » : tendre **

H.L. | Publié le 13.06.2012, 08h42

Genre : [Comédie dramatique](#)
 Date de sortie : [13/06/2012](#)
 Un film de : [Jean-Paul Rouve](#)
 Avec : [Benoît Poelvoorde](#), [Gilles Lellouche](#), [Claude Brasseur](#)...

On a tous en nous un reste d'enfance. Mathias, 40 ans, marié, père d'une adolescente, se prend sa jeunesse en plein visage lorsqu'il aperçoit, au [cours](#) d'une croisière, un même d'une dizaine d'années qui lui rappelle le petit garçon qu'il fut. Ce mimétisme à rebours se transforme en obsession, au point qu'il délaisse son job et sa propre famille pour s'approcher de ce jeune. Mathias va devenir l'ami du père de ce jeune, qui lui fait penser au sien, [mort](#) d'une tumeur quand il était jeune, dont la disparition est restée une blessure à vif.

D'abord troublant, voire déconcertant, ce conte réaliste à connotation psychologique se révèle au final une tendre comédie dramatique où il ne se passe pas grand-chose, sinon l'ordinaire de la vie des gens, ses bonheurs, ses drames, ses malentendus. L'acteur-réalisateur Jean-Paul Rouve a su rendre tout cela avec justesse. L'interprétation des comédiens, particulièrement celle de Benoît Poelvoorde, époustouflant dans un rôle d'homme tranquille, apporte du [crédit](#) à son histoire.

NOUS AVONS AIMÉ : *Un peu **Beaucoup *Passionnément °Pas du tout**

Le Parisien

Article 4

Certaines parties de l'article ont été sectionnées. Sa version complète est disponible. Demande-la à ton professeur si tu le souhaites.

[...]: parties uniquement descriptives (synopsis).

Batman : *The Dark Knight Rises* surpasse les attentes

Par Olivier Delcroix

Christopher Nolan signe un film très au-dessus de la moyenne. Un blockbuster intelligent, divertissant, émouvant et profond. On n'ose pas encore le mot de «chef-d'œuvre». Peut-être que l'on a tort !

Après s'être offert l'extraordinaire parenthèse créative d'*Inception*, [Nolan](#) revient à [Batman](#). En 2012, avec le troisième et dernier volet de sa trilogie [The Dark Knight Rises](#), il boucle sa boucle.

Dans le précédent film, poursuivi par une meute de chiens policiers, Batman était redevenu l'ennemi public numéro un de Gotham City, un hors-la-loi banni de la ville. Afin de garder intacte l'image de probité de l'ex-procureur Harvey Dent (en réalité le supervillain Double-Face) modèle d'honnêteté pour les citoyens de Gotham City, le Chevalier noir avait endossé les crimes de Dent et avait été chassé de la ville par les autorités...

The Dark Knight Rises reprend le fil interrompu de l'histoire huit ans plus tard, [...] Mais ce dernier a pris sa retraite, vivant comme un reclus dans son manoir, assisté comme toujours par son majordome Alfred (toujours impeccable Michael Caine). [...]

[...] Batman va devoir sortir de sa tanière et affronter Bane (muscleux [Tom Hardy](#)), un puissant adversaire mortel, mercenaire et terroriste, qui veut mettre en pièce le symbole de Batman au nom d'une révolution qui n'a rien d'idéaliste. Une intro plus forte que celle d'un grand James Bond

Que dire de ce troisième volet des aventures de Batman sinon qu'il surpasse toutes les attentes! D'emblée, le réalisateur Christopher Nolan enclenche une haletante course contre la montre cinématographique et embarque les spectateurs avec lui comme un seul homme... À l'image de la séquence d'introduction aérienne, originale, osée, jamais vue, en un mot, plus forte que celle d'un grand [James Bond](#).

Filmée en Afrique du Sud, cette scène d'action à couper le souffle se veut un concentré des thématiques du dernier chapitre de la *Trilogie Batman* signée Nolan. Il est beaucoup question d'effondrement, d'embrasement et d'explosion dans *The Dark Knight Rises*. Avec ce grand final, Nolan s'offre un feu d'artifice réussi qui laisse pantois d'admiration.

Quasi mythologique

Car autant *Batman Begins* (2005) revisitait avec brio le cheminement initiatique et légendaire du «Chevalier noir» créé par Bob Kane en 1939, autant *The Dark Knight* (2008) était clairement une œuvre de la démesure, surgie du chaos, dominée par l'interprétation hallucinée du Joker (le regretté Heath Ledger). Avec *The Dark Knight Rises*, au contraire, le réalisateur d'*Inception* réunit toutes les pièces d'un puzzle narratif patiemment mis en place depuis sept ans. Il les rassemble en une fresque époustouflante, un digne triptyque cinématographique quasi mythologique.

C'est sans doute pour cela que le film fait montre d'une incomparable fluidité narrative, d'une profondeur thématique certaine (terrorisme et crise financière de 2008 sont au centre du film), et d'une belle épaisseur

psychologique pour tous les personnages qu'il met en scène. Et comme pour les deux précédents volets, le cinéaste britannique ne fait pas un film de superhéros. Il élargit la focale. Et tourne la moitié du film en Imax.

Parmi les nombreuses images fortes qui se succèdent tout au long du film, on retiendra celle du stade sportif de Gotham City. Cette séquence voit les joueurs de football américains courir à perdre haleine tandis que le sol se dérobe brutalement sous leurs pieds. Un seul arrivera à bon port. Et se retournera pour contempler les dégâts. Et s'il s'agissait de Christopher Nolan lui-même? Avec ce film de superhéros atypique et flamboyant, il est clair qu'il fait la course en tête.

En comparaison, les [Avengers](#) et [The Amazing Spider-Man](#) apparaissent comme des divertissements certes enlevés, frais et pétillants, de la petite bière rafraîchissante, mais qui n'a rien à voir avec ce nectar corsé, intense et fort, avec ce léger trait d'amertume que nous sert Nolan. Serait-ce cela le goût du Fernet-Branca?

The Dark Knight Rises sortira en France le 25 juillet

Article 4 - version complète

Batman : *The Dark Knight Rises* surpasse les attentes

Par Olivier Delcroix

Christopher Nolan signe un film très au-dessus de la moyenne. Un blockbuster intelligent, divertissant, émouvant et profond. On n'ose pas encore le mot de «chef-d'œuvre». Peut-être que l'on a tort !

Après s'être offert l'extraordinaire parenthèse créative d'*Inception*, [Nolan](#) revient à [Batman](#). En 2012, avec le troisième et dernier volet de sa trilogie [The Dark Knight Rises](#), il boucle sa boucle.

Dans le précédent film, poursuivi par une meute de chiens policiers, Batman était redevenu l'ennemi public numéro un de Gotham City, un hors-la-loi banni de la ville. Afin de garder intacte l'image de probité de l'ex-procureur Harvey Dent (en réalité le supervilain Double-Face) modèle d'honnêteté pour les citoyens de Gotham City, le Chevalier noir avait endossé les crimes de Dent et avait été chassé de la ville par les autorités...

The Dark Knight Rises reprend le fil interrompu de l'histoire huit ans plus tard, alors que Gotham City est de nouveau une ville sûre. Le commissaire Gordon ([Gary Oldman](#)), toujours aux aguets, met au jour un complot qui vise à détruire la ville de l'intérieur. Il tente alors de recontacter Batman ([Christian Bale](#), imposant). Mais ce dernier a pris sa retraite, vivant comme un reclus dans son manoir, assisté comme toujours par son majordome Alfred (toujours impeccable Michael Caine). Alfred n'a d'autres distractions que de s'offrir une fois l'an un séjour à Florence, où il déguste à la terrasse d'un café un Fernet-Branca, une liqueur amère au goût inimitable, forte de 42°, bref, une boisson puissante pas vraiment destinée aux fillettes.

Pourtant, c'est une chatte qui va déclencher l'intrigue. La mystérieuse Selina Kyle/Catwoman ([Anne Hathaway](#), ambiguë à souhait) remet en selle Batman en piquant autant sa curiosité que le collier de sa mère, ainsi qu'une empreinte de pouce de Bruce Wayne. Et pourtant, parfois, une empreinte suffit pour qu'un empire s'effondre... Batman va devoir sortir de sa tanière et affronter Bane (musculeux [Tom Hardy](#)), un puissant adversaire mortel, mercenaire et terroriste, qui veut mettre en pièce le symbole de Batman au nom d'une révolution qui n'a rien d'idéaliste. Une intro plus forte que celle d'un grand James Bond

Que dire de ce troisième volet des aventures de Batman sinon qu'il surpasse toutes les attentes! D'emblée, le réalisateur Christopher Nolan enclenche une haletante course contre la montre cinématographique et embarque les spectateurs avec lui comme un seul homme... À l'image de la séquence d'introduction aérienne, originale, osée, jamais vue, en un mot, plus forte que celle d'un grand James Bond.

Filmée en Afrique du Sud, cette scène d'action à couper le souffle se veut un concentré des thématiques du dernier chapitre de la *Trilogie Batman* signée Nolan. Il est beaucoup question d'effondrement, d'embrasement et d'explosion dans *The Dark Knight Rises*. Avec ce grand final, Nolan s'offre un feu d'artifice réussi qui laisse pantois d'admiration.

Quasi mythologique

Car autant *Batman Begins* (2005) revisitait avec brio le cheminement initiatique et légendaire du «Chevalier noir» créé par Bob Kane en 1939, autant *The Dark Knight* (2008) était clairement une œuvre de la démesure, surgie du chaos, dominée par l'interprétation hallucinée du Joker (le regretté Heath Ledger). Avec *The Dark Knight Rises*, au contraire, le réalisateur d'*Inception* réunit toutes les pièces d'un puzzle narratif patiemment mis en place depuis sept ans. Il les rassemble en une fresque époustouflante, un digne triptyque cinématographique quasi mythologique.

C'est sans doute pour cela que le film fait montre d'une incomparable fluidité narrative, d'une profondeur

thématique certaine (terrorisme et crise financière de 2008 sont au centre du film), et d'une belle épaisseur psychologique pour tous les personnages qu'il met en scène. Et comme pour les deux précédents volets, le cinéaste britannique ne fait pas un film de superhéros. Il élargit la focale. Et tourne la moitié du film en Imax.

Parmi les nombreuses images fortes qui se succèdent tout au long du film, on retiendra celle du stade sportif de Gotham City. Cette séquence voit les joueurs de football américains courir à perdre haleine tandis que le sol se dérobe brutalement sous leurs pieds. Un seul arrivera à bon port. Et se retournera pour contempler les dégâts. Et s'il s'agissait de Christopher Nolan lui-même? Avec ce film de superhéros atypique et flamboyant, il est clair qu'il fait la course en tête.

En comparaison, les [Avengers](#) et [The Amazing Spider-Man](#) apparaissent comme des divertissements certes enlevés, frais et pétillants, de la petite bière rafraîchissante, mais qui n'a rien à voir avec ce nectar corsé, intense et fort, avec ce léger trait d'amertume que nous sert Nolan. Serait-ce cela le goût du Fernet-Branca?

The Dark Knight Rises sortira en France le 25 juillet

Sigles utilisés

AC : Approche Communicative

AT : Approche par les Tâches

CECR : Cadre Européen Commun de Références pour les langues

DDL : Didactique Des Langues

EOI : Escuela Oficial de Idiomas

PA : Perspective Actionnelle

MOTS-CLÉS : Perspective actionnelle, notion de genre, séquence didactique, forme et usage de la langue étrangère

RÉSUMÉ

Ce travail s'inscrit dans une situation d'enseignement-apprentissage précise et concrète qui concerne trois groupe-classes de niveau linguistique A2 du *Cadre Commun Européen de Référence pour les langues* de l'école : *Escuela Oficial de Idiomas* de la ville de Santa-Cruz de Tenerife (îles Canaries). L'objectif des recherches correspond à un souhait de proposition de séquences didactiques relevant de la perspective actionnelle : des macro-tâches. Par ce terme on entend séquence didactique orientée comme un projet et constituée de diverses tâches (de découverte, de production, etc.) : les micro-tâches. La problématique est de se demander comment articuler grammaire et tâches visant l'interaction orale et écrite entre apprenants dans ce type de séquence préparant la réalisation d'une tâche finale précise ? Nous avons conçue et testé une macro-tâche puis grâce aux retours de l'enseignante et des apprenants nous analyserons les points positifs et négatifs afin de l'améliorer et de proposer une nouvelle macro-tâche adaptée. De cette réflexion il en ressort une conception d'une séquence actionnelle de six séances axée sur la notion de genre.