

**DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES ET PERFORMANCES
COMMUNICATIVES ET ACTIONNELLES
CHEZ LES APPRENANTS DU FLE (SURTOUT A TRAVERS LES TIC(E))**

Diana CIOINAC-ȘIPILOV,

professeur

(Lycée de Târnova, Dondușeni, République de Moldova);

Ana ȘIPILOV,

professeur

(Lycée de Târnova, Dondușeni, République de Moldova);

Angela COȘCIUG,

maître des conférences, docteur en linguistique française

(Université d'Etat «Alec Russo» de Bălți, République de Moldova)

Abstract

The aim of this article is to present how can be developed the communicative and "actional" competences in French using, especially, IC(E)T in FFL classes.

Keywords: *teacher, IC(E)T, class, communicative competences, "actional" competences, message.*

Rezumat

În articol, ne propunem să prezentăm felul în care ar putea fi dezvoltate competențele de comunicare și cele acționale la orele de limbă franceză, prin utilizarea, mai cu seamă, a tehnologiilor informaționale și comunicaționale educative (TICE-uri).

Cuvinte-cheie: *professor, TIC(E)-uri, oră, competențe de comunicare, competențe acționale, mesaj.*

Introduction

A l'époque de la globalisation qu'est la nôtre il est indispensable à toute personne de connaître au moins une langue étrangère pour pouvoir transmettre et recevoir de l'information, faire un choix, exercer un métier, voyager etc.

Enseigner et apprendre à bien comprendre et parler une langue étrangère dans des situations différentes de communication est une stratégie de longue durée où un rôle à part est réservé aux contenus didactiques, aux méthodes d'enseignement et d'apprentissage, aux affinités d'interaction entre l'enseignant et l'apprenant, à l'approche individualisante sur intérêts et nécessités de communication, etc.

Lors des années les didacticiens des langues et des cultures étrangères ont avancé et utilisé nombre de stratégies didactiques afin de réaliser ces objectifs. Mais dans toutes ces stratégies on tâchait de «copier», le plus naturellement possible, la «technique» naturelle d'assimilation (dès un

certain âge) d'une langue et d'une culture par le natif «socialisé». Ces stratégies étaient toujours raccordées aux derniers résultats des investigations scientifiques dans les sciences du langage, la théorie de la communication, la psychologie de l'interaction des individus, etc., car la didactique des langues (et des cultures) était impuissante de résoudre seule tous les problèmes liés à la langue et à la communication langagière. C'est pourquoi les stratégies didactiques que cette science avançait variaient entre un enseignement et un apprentissage centrés sur les *contenus* (c'est-à-dire sur la transmission et l'acquisition des connaissances langagières) et un enseignement et un apprentissage centrés sur les *actions*¹, c'est-à-dire sur le développement des *compétences* et des *performances* de communication langagière et culturelle, «rapprochée» de celle des natifs, autrement dit où tout le comportement verbal d'un apprenant «imite» le comportement verbal traditionnel des natifs. Dans ce cas s'avèrent extrêmement efficaces les Technologies d'Information et de Communication (Éducatives) (les TIC(E)), car celles-ci (1) donnent la possibilité de communiquer en direct avec les natifs (à travers les chats et les blogs), (2) reproduisent parfaitement les situations «authentiques» de communication (à travers les documents sonores et surtout les vidéos authentiques), (2) facilitent les possibilités d'apprentissage d'une langue et d'une culture étrangères en autonomie, (3) permettent la différenciation des tâches dans le cadre de l'apprentissage (guidé ou institutionnel), etc.

Généralités sur les compétences et les performances de communication

Noam Chomsky a été le premier à faire usage des termes *compétence* et *performance* dans ses études sur le processus génératif des discours. Plus tard, ces termes ont été repris par d'autres branches de la science, y compris la didactique des langues et des cultures. Dans cette science, ces termes sont le plus souvent employés comme éléments des syntagmes (*faire*) *acquérir une compétence ou une performance de communication, posséder une compétence ou une performance de communication* etc. ce qui signale quelque chose au-delà de la simple connaissance de la langue elle-même (par exemple, la connaissance du contexte, de la culture, des relations humaines et sociales, de la psychologie des interactions verbales, des stratégies même de manipulation verbale etc.), des *savoir-faire*, en quelque sorte, liés à la compréhension (partielle ou même totale) d'un discours ou d'un texte ou à l'expression à travers un discours ou un texte²:

| Actions communicatives | Savoir-faire |
|-----------------------------|--|
| Compréhension d'un discours | Savoir distinguer (partiellement ou même |

¹Cadre ...

²A la suite de beaucoup de chercheurs nous affirmons que le discours n'est qu'une production *orale* et le texte n'est qu'un document *écrit*.

| | |
|--|--|
| (ou compréhension orale) | totalément) des sons et/ou des groupements de sons, des syntagmes et/ou des phrases sonores, leur accent(uation), mélodie, rythme et intonation; savoir les corrélés aux unités lexicales, aux formes grammaticales etc. d'une langue. |
| Compréhension d'un texte (ou compréhension écrite) | Savoir saisir (partiellement ou même totalement) le sens littéral, le message d'un texte; savoir percevoir (plutôt partiellement que totalement) le ton, le point de vue, les intentions de l'auteur etc. |
| Expression à travers un discours (ou expression orale) | Savoir prendre la parole dans une langue quelconque ³ , émettre un/des message(s) dans une/des situation(s) directe(s) de dialogue. |
| Expression à travers un texte (ou expression écrite) | Savoir produire, d'une façon personnelle et autonome, un message écrit, énonciativement engagé; savoir définir à qui l'on écrit, pour quoi on écrit et ce qu'on écrit. |

Le «Cadre Européen de Référence» fait état de trois types de compétence et performance qui permettent à une personne de communiquer efficacement dans une langue:

- (1) les compétences et les performances *linguistiques*, c'est-à-dire les compétences et les performances sur le lexique d'une langue (ses mots, ses expressions figées, etc.), sa morphologie (la structure interne de ses mots), sa syntaxe (l'organisation de ses mots en phrases, superphrases et blocs sémantico-syntaxiques), sa sémantique (la conscience et le contrôle sur l'organisation du sens dans ses phrases, superphrases et blocs sémantico-syntaxiques), sa phonologie (ses sons et ses groupements de sons), son orthographe;
- (2) les compétences et les performances *pragmatiques*, c'est-à-dire la compétence et la performance *discursive* (sur la manière dont les messages sont organisés, structurés, adaptés; par exemple, un conte commence d'habitude par «il était une fois...»); la compétence et la performance *fonctionnelle* (axées sur l'utilisation des discours oraux et des textes écrits à des fins fonctionnelles particulières); la connaissance des schémas d'interaction, par exemple, des schémas *question - réponse*, *proposition - acceptation (refus)*;
- (3) les compétences et les performances *sociolinguistiques/socioculturelles*, c'est-à-dire les compétences et les performances sur les relations

³Il n'est pas forcément nécessaire de faire des phrases complètes dans la mesure où la langue parlée est faite d'abréviations et de mots isolés.

sociales, par exemple, sur le choix et l'usage des formules de salutation, sur les règles de politesse (par exemple, comment s'excuser, demander qch, inviter qn quelque part, etc.) sur les expressions de la sagesse populaire du pays de la langue étudiée; sur les registres de langue, les dialectes et les accents (locaux).

De ces deux classifications des compétences et performances communicatives nous mettons à la base de notre recherche la première comme la plus répandue.

1. Généralités sur le développement de la compréhension d'un discours

Étant donné que la compréhension d'un discours (ou tout simplement la compréhension *orale*) est la capacité à produire du sens à partir de l'écoute d'un énoncé (capacité qui met en jeu différentes opérations mentales comme celles de repérer, de discriminer, de traiter l'information, etc., ceci dans un processus d'interaction dynamique et intégré), elle implique des phases⁴:

- d'*anticipation* (quand le récepteur fait des prédictions sur tout le discours qu'il commence seulement à entendre; par exemple, «Il nous a annoncé qu'il veut nous présenter le nouveau rédacteur-en-chef de la revue. Donc, il va nous dire son nom, son âge, peut-être, il va parler de ses recommandations et du fait qu'il ne nous reste qu'à le supporter parmi nous...»);

- de *reconnaissance* (ou de *confirmation*, quand le récepteur se dit: «C'est bien ça, j'entends bien les mots-clés que j'attendais. Je n'ai pas besoin d'écouter plus loin...»);

- d'*identification des différences entre le discours articulé et celui auquel on s'attendait* (quand le récepteur se dit: «Ce n'est pas exactement ça: il n'est pas question de recommandations... Il est question de protection de la part du maire! Un nouveau pistonné du maire!»);

- de *repérage du non-reconnu* (quand le récepteur se dit: «La compréhension de cette phrase de M. Lubrot ne me résiste qu'au niveau général, je vais donc y penser plus en détail ce soir...»).

Nous reconnaissons que la présentation des phases de la compréhension d'un discours par un récepteur que nous avons donnée ci-dessus n'est qu'une présentation très formelle de cette activité, car, malheureusement, la science n'a aujourd'hui qu'une idée très vague de tous les processus mentaux qui se passent en situation d'écoute chez un individu. Telles qu'elles sont présentées, elles nous aident, quand même, à comprendre, à notre tour, que l'enseignement de la compréhension orale en français doit se faire compte tenu des phases énumérées ci-dessus et que les contenus et surtout les méthodes d'enseignement et d'apprentissage de cette compréhension doivent aussi venir en accord avec ces phases.

⁴Germain, 1991-1993.

1.1. Développement des compétences et des performances de compréhension orale chez les apprenants du FLE (surtout à travers les TIC(E))

Le développement des compétences de compréhension orale *initiale* en classes de français se fait traditionnellement par des activités répétées, centrées sur l'écoute des discours élémentaires de l'enseignant et l'écoute *didactique* des documents sonores (ou même vidéos) originaux, mais d'une complexité minimale.

Le développement des compétences de compréhension orale *intermédiaire* ou *avancée* en classes de français se fait aussi par des activités répétées, centrées sur l'écoute des discours de l'enseignant, mais d'une complexité moyenne ou avancée, l'écoute *didactique* des documents sonores ou vidéos originaux, mais, cette fois, d'une complexité plus grande que celle minimale, ou même la communication orale systématique avec les natifs du même âge que les apprenants.

Dans les deux cas, on emploie le syntagme *écoute didactique*, car il ne s'agit pas d'une simple écoute d'un enregistrement quelconque qu'on pratique hors la classe pour se divertir ou s'amuser. L'écoute didactique renferme toujours quelques étapes agencées d'une façon stable si elle se veut résultative, et notamment la pré-écoute, l'écoute proprement dite et l'après-écoute.

La *pré-écoute* est le premier pas vers la compréhension (partielle ou même totale) d'un message qui répond à différents degrés de complexité. Ainsi, avant d'introduire un document sonore⁵, on *doit* (justement s'il s'agit du développement des compétences de compréhension orale *initiale* en classes de français) ou l'on *peut* (quant au développement des compétences de compréhension orale *intermédiaire* ou *avancée*) travailler soigneusement la présentation d'une situation (le contexte) qui correspond à une mise en condition psychique de l'apprenant. A cette étape les connaissances linguistiques ont un rôle extrêmement grand dans l'attente perceptive de l'apprenant⁶. A cette phase préparatoire il est possible et même recommandable d'introduire le nouveau vocabulaire, un outil indispensable à la compréhension. On peut aussi attirer l'attention de l'apprenant sur certaines formes linguistiques qui lui seront difficiles à reconnaître dans la chaîne parlée ou sur certains indices acoustiques clés, tout ça pour anticiper les échecs de compréhension. Si cette méthodologie est respectée,

⁵La vidéo sonore, même la plus simple, est plus difficile à interpréter qu'un document purement sonore étant donné deux plans sémiotiques – celui sonore et celui visuel qu'il faut interpréter dans le cas de cette vidéo, c'est pourquoi il est recommandé de commencer l'enseignement et l'apprentissage de la compréhension orale sur les documents authentiques par celui sonore.

⁶Germain, 1991-1993.

l'apprenant peut construire progressivement (même dès la phrase de pré-écoute) le réseau du sens du document sonore qu'il écoute.

Dans le processus didactique l'écoute proprement dite n'est jamais singulière. Ainsi, la 1^{re} écoute peut être concentrée seulement sur la compréhension de la situation de communication, tout ça pour faire saisir à l'apprenant uniquement le *cadre* du document sonore. Avant d'opérer cette écoute l'apprenant (et surtout celui débutant) doit être informé de ses objets, c'est-à-dire à *quoi* faire attention, *quoi* remarquer lors de l'écoute, etc. Dans ce cas, le professeur présente au préalable à l'apprenant une liste de questions qui portent sur l'identification du cadre du document sonore ou de la situation de communication. Par exemple:

- D'où provient le document sonore?*
- A qui s'adresse-t-il?*
- Quel est son but?*
- Où se déroule la scène ou les scènes?*
- Quand ça se passe?*
- Qui sont les personnages?*
- De quoi ça parle?*

A l'étape initiale du développement de la compréhension orale sur un document sonore, il est plus recommandé de présenter au préalable à l'apprenant un *questionnaire à choix multiples* (QCM) où l'apprenant n'a qu'à cocher la bonne réponse. Par exemple:

| Questions | Variantes de réponse |
|--|---|
| <i>D'où provient le document sonore?</i> | <input type="checkbox"/> <i>de la bibliothèque virtuelle de la faculté</i> <input type="checkbox"/> <i>de la collection personnelle de votre professeur</i> <input type="checkbox"/> <i>de la toile</i> |
| <i>A qui s'adresse-t-il?</i> | <input type="checkbox"/> <i>à nous tous</i> <input type="checkbox"/> <i>aux lycéens</i> <input type="checkbox"/> <i>aux personnes âgées</i> |
| <i>Quel est son but?</i> | <input type="checkbox"/> <i>nous enseigner la politesse</i> <input type="checkbox"/> <i>nous enseigner le respect des personnes âgées</i> <input type="checkbox"/> <i>nous faire penser à notre vie</i> |
| <i>Où se déroule la scène?</i> | <input type="checkbox"/> <i>dans la maison de la famille Leblanc</i> <input type="checkbox"/> <i>dans la maison du fils de M. et Mde Leblanc</i> <input type="checkbox"/> <i>dans le parc central de la ville de Lyon</i> |
| <i>Quand ça se passe?</i> | <input type="checkbox"/> <i>pendant la nuit</i> <input type="checkbox"/> <i>lors de la réception organisée par M. Leblanc</i> <input type="checkbox"/> <i>pendant le voyage à Paris de M. et Mde Leblanc</i> |
| <i>Qui sont les personnages?</i> | <input type="checkbox"/> <i>M. Leblanc</i> |

| | |
|--------------------------|---|
| | <input type="checkbox"/> <i>Mde Leblanc</i> <input type="checkbox"/> <i>Les enfants de M. et Mde Leblanc</i> |
| <i>De quoi ça parle?</i> | <input type="checkbox"/> <i>d'un voyage de la famille Leblanc</i> <input type="checkbox"/> <i>d'un malheur</i> <input type="checkbox"/> <i>du mariage de la fille de M. et Mde Leblanc.</i> |

La 2^e écoute a pour but de rassurer tous les apprenants (débutants, intermédiaires ou avancés) sur la véracité ou la fausseté de leurs réponses et leur permettre de corriger les fautes selon le cas. Quant aux apprenants intermédiaires et surtout avancés, elle peut aussi les aider à réaliser des activités plus complexes, par exemple, de faire une synthèse de différentes idées, d'exprimer des jugements sur le contenu écouté, d'initier un débat sur lui, etc.

Une écoute active est une écoute consciente, effectuée dans la vigilance⁷. Elle met en jeu le double fonctionnement de la perception et de la parole, c'est-à-dire un traitement selon deux modalités, l'une de type global, l'autre de type analytique⁸.

Dans l'*après-écoute*⁹ on insiste beaucoup sur le réinvestissement de l'acquis dans une tâche réelle signifiante. A cette phase, il s'agit de faire le point sur les apprentissages en mettant à contribution les compétences acquises¹⁰.

La formation des performances de compréhension orale en français se fait par la communication systématique en direct avec l'enseignant, mais surtout avec les natifs.

2.1.1. Sites (didactiques) qui servent au développement de la compréhension orale en FLE

Sur la toile il y a un nombre considérable de sites (didactiques) qu'on peut employer dans le développement de la compréhension orale (initiale, intermédiaire ou avancée) en classes de FLE ou même à domicile, car ils renferment beaucoup de documents sonores et vidéos, accompagnés souvent de fiches pédagogiques. Par exemple:

(1) <http://www.bbc.co.uk/languages/french/talk/index.shtml>

où l'on peut trouver des documents sonores et vidéos, des exercices de compréhension orale pour les débutants, même des mises en situations vidéos qu'on doit comprendre, telles que la situation de saluer qn, de

⁷Germain, 1991-1993.

⁸*ibidem*.

⁹Les apprenants doivent savoir très bien d'avance ce que l'on attend d'eux après l'écoute d'un discours ou d'un document sonore, c'est-à-dire quelles tâches ils seront amenés à accomplir plus loin.

¹⁰*Cadre...*

- le(se) présenter, de parler de sa famille, de la nourriture, de la direction qu'on doit prendre dans une ville, des magasins, des loisirs, etc.;
- (2) http://claweb.cla.unipd.it/home/smazurelle/dynamots/a1/a1_introfr.htm
qui renferme des exercices et des activités pour débiter en compréhension orale du FLE;
 - (3) <http://www.didierconnexions.com>
qui contient des exercices de compréhension orale pour les débutants autour de trois modules: [parler de soi](#), [échanger](#) et [agir dans l'espace](#);
 - (4) <http://doc.vichy-universite.com/index.pl/a1co>
qui propose les activités de compréhension orale du *Cavilam* (rencontres, loisirs, descriptions, activités quotidiennes, chiffres et nombres, date et heures), tout ça pour les débutants;
 - (5) <http://www.ciep.fr/sourire/>
où l'on peut trouver des activités de compréhension orale (pour les débutants) sous forme de jeux, tout en flash, très actuels et amusants, qui font découvrir Paris au fil d'un parcours dont chaque spectateur est le héros;
 - (6) <http://www.didierbravo.com/html/jeux/index.htm>
qui contient de petites activités en Flash (pour les débutants) sous forme de jeux sur la compréhension orale et la reconnaissance du vocabulaire et de la grammaire élémentaires du français;
 - (7) http://www.ashcombe.surrey.sch.uk/Curriculum/modlang/shared/vod_fr.htm#
qui renferme de petites vidéos d'une complexité minimale (niveaux A1 et A2) sur la vie quotidienne;
 - (8) <http://www.laits.utexas.edu/fi/html/toc/01.html>
qui présente un cours de français (niveau A2) en treize chapitres à partir des documents authentiques, des supports audio, des vidéos, des possibilités de podcaster les documents vidéos et de télécharger un cahier de l'étudiant pour chaque chapitre;
 - (9) <http://platea.pntic.mec.es/~cvera/cine/cinema.htm>
où l'on peut trouver des activités de compréhension orale à partir de documents liés au cinéma (niveaux A2 et B1);
 - (10) <http://babelnet.sbg.ac.at/canalreve/regie/index.htm>
qui renferme le *Canal Rêve* avec des activités de compréhension orale à choisir par thèmes, objectifs et niveaux (niveaux A1-B2);
 - (11) <http://www.bbc.co.uk/languages/french/experience/index.shtml>
où l'on peut trouver des vidéos qui présentent diverses situations de la vie quotidienne, comme faire des achats, protéger la santé, faire un travail, se loger à un hôtel, faire des voyages, parler de la culture, etc. (niveau A2);

- (12) <http://doc.vichy-universite.com/index.pl/a2co>
qui présente les activités de compréhension orale (niveau A2) du *Cavilam* (activités et emploi du temps, vêtements et mode, échanges de la vie quotidienne, médias);
- (13) <http://platea.pntic.mec.es/~cvera/hotpot/exos/index.htm>
qui renferme des activités de compréhension orale de toutes sortes, par objectif, niveau, type de support (niveau A1);
- (14) <http://www.ur.se/chloe/frame.html>
qui contient des activités de compréhension orale sur le thème «Aidez Chloé à résoudre ses problèmes dans Paris» (niveau B2);
- (15) <http://www.adodoc.net/>
où l'on peut trouver des activités de compréhension orale sur des thèmes d'actualité ou de culture française, présentées dans un environnement graphique agréable (niveau A2);
- (16) <http://www.apprendre.tv/>
qui contient le portail des activités conçues par TV5 pour l'apprentissage du français (niveau A2): des activités de compréhension orale à partir de vidéos, sur des thèmes tels que l'art, l'actualité, la vie des pays francophones, la gastronomie, les métiers, la vie en Europe, etc.;
- (17) <http://doc.vichy-universite.com/index.pl/b1co>
où l'on peut trouver les activités de compréhension orale (niveau B1) du *Cavilam* (récits de vie, films et chansons, reportages et actualités);
- (18) <http://sauce.pntic.mec.es/~ede00000/actufle.html>
qui renferme l'actualité francophone, par Eléonore Degriigny, des exercices de compréhension orale avec correction on-line, niveaux B1 et B2;
- (19) http://www.rfi.fr/fichiers/langue_francaise
qui donne la possibilité d'écouter les documents, de faire des exercices de compréhension orale, de lire les transcriptions, tout ça pour le niveau B1;
- (20) <http://doc.vichy-universite.com/index.pl/b2co>
qui contient les activités de compréhension orale du *Cavilam* (cinéma, télévision, documents audio, TCF), niveau B2;
- (21) <http://www.lepointdufle.net/audio.htm>
qui renferme un classement par niveaux d'activités de compréhension orale en ligne (niveaux A1-C1):
- <http://www.lepointdufle.net/audio.htm>
 - <http://www.tv5.org/TV5Site/7-jours>
 - <http://lexiquefle.free.fr/>
 - <http://fr.euronews.net/>
 - <http://videos.tf1.fr/infos/>

- <http://www.bbc.co.uk/languages/french/experience2/>
- <http://www.bonjourdefrance.com/index/indexapp.htm>
- http://www.rfi.fr/lffr/pages/001/accueil_exercice_ecoute.asp
- http://www.rfi.fr/lffr/questionnaires/080/questionnaire_126.asp
- http://www.ashcombe.surrey.sch.uk/Curriculum/modlang/french/index_fr_video.htm
- <http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/phonactivites.html>
- <http://fle.u-strasbg.fr/video/apero/index.html>
- <http://gabfle.blogspot.com/>
- <http://www.ciep.fr/delfdalf/sujet.php>
- <http://lewebpedagogique.com/ressources-fle/comprehension-orale/>
- <http://www.didierlatitudes.com/latitudes2/>

2. Développement des compétences et des performances d'expression à travers un discours

La compétence, et surtout la performance, la plus difficile à développer chez les apprenants d'une langue et d'une culture étrangères est celle d'*expression* orale, car elle demande à surmonter, en même temps, des problèmes liés à la prononciation, au rythme et à l'intonation, mais également ceux liés à la compréhension, en situation interactive, des attentes du destinataire; à la grammaire, au lexique, au style, à l'intégrité sémantique, à la consistance logique de l'oral, etc. C'est pourquoi presque tous les didacticiens considèrent qu'il vaut mieux commencer à développer cette compétence chez les débutants après avoir développé, en quelque mesure, leur compréhension orale¹¹, car celle-ci permet aux apprenants débutants de se rappeler aisément ce qu'ils viennent d'entendre et de le réutiliser. Donc, l'expression orale est une compétence ou une performance que les apprenants doivent *progressivement* acquérir, parce qu'elles établissent toutes les deux un rapport interactif entre un émetteur et un destinataire et se basent aussi sur la capacité de comprendre l'autre¹², dans le sens que tout ce que l'on produit est destiné à quelqu'un et, par conséquent, se fait pour quelqu'un. Ainsi, l'objectif de l'expression orale se résume en la production de discours ou, comme aiment dire les didacticiens à la suite des linguistes préoccupés de la théorie énonciative, des énoncés à l'oral dans toute situation communicative.

Mais pour (commencer à) développer l'expression orale il est nécessaire premièrement que l'apprenant soit motivé, c'est-à-dire qu'il:

- ait quelque chose à dire;
- sache l'exprimer;
- ait envie de le dire;

¹¹Puren, 2002.

¹²Puren, 2006a.

- ait l'occasion de le dire¹³.

Compte tenu de la motivation (souvent différente) des apprenants, l'enseignant choisit la/les méthodes la/les plus efficace(s) dans l'enseignement et l'apprentissage d'un certain contenu; insiste sur la mise en confiance lors de sa/ses classe(s); privilégie le ludique et la créativité des apprenants; imagine toujours des activités intéressantes et captivantes pour libérer la parole de ceux-ci; donne toujours un rôle aux auditeurs-spectateurs lors des activités en classe(s); apprécie toujours correctement les réponses de ses élèves, etc., tout ça pour que l'apprenant ait continuellement envie d'apprendre à s'exprimer correctement dans une langue quelconque.

3.1. Développement des compétences et des performances d'expression orale en FLE

Pour commencer à développer l'expression orale en français, on peut employer des exercices et des jeux consistant à:

- (1) lire les phrases de la liste et à déterminer oralement leur caractère vrai ou faux, par exemple:

L'hiver commence le premier mai.
Le chien est un mammifère.
Le chat est un oiseau.

- (2) remplacer les blancs d'une phrase¹⁴ par un mot de la liste et lire toute la phrase¹⁵, par exemple:

| | |
|----------------------|--------------|
| <i>Il chante ...</i> | <i>lente</i> |
| | <i>elle</i> |
| | <i>bien</i> |
| | <i>soir</i> |
| | <i>clair</i> |
| | <i>merci</i> |

- (3) mettre en ordre logique et à sonoriser les mots d'une phrase¹⁶, par exemple:

| | | |
|---------------|-------------|-----------|
| <i>chante</i> | <i>bien</i> | <i>il</i> |
|---------------|-------------|-----------|

- (4) remplacer le mot souligné par un autre de la liste et lire la phrase ainsi construite, par exemple:

| | |
|-----------------------------------|--------------|
| <i>Il chante <u>beaucoup</u>.</i> | <i>lente</i> |
|-----------------------------------|--------------|

¹³Cadre...

¹⁴D'une certaine complexité.

¹⁵Mais si l'on part de la compréhension orale dans le développement de l'expression orale, on peut employer les exercices et les jeux qui suivent dans leur version sonorisée par le professeur ou par la voix off d'un enregistrement sonore ou même d'une vidéo.

¹⁶*ibidem*.

| | |
|--|---|
| | <i>elle</i> <i>bien</i> <i>soir</i> <i>clair</i> <i>merci</i> |
|--|---|

Ici on peut utiliser oralement les séries de Gouin. Ainsi, le chercheur Gouin¹⁷ établit une théorie selon laquelle une langue est une représentation ordonnée de faits et que son apprentissage est semblable à l'apprentissage de la langue maternelle. Par conséquent, il doit être tourné vers la langue usuelle, quotidienne, vers le concret et se faire sous forme de séries, c'est-à-dire à partir d'un thème, d'une énumération d'actions s'enchaînant logiquement et chronologiquement, sous un même principe: après le dire, vient l'action. C. Germain cite un très bon exemple dans ce sens (un exemple pour les niveaux A1-A2) que nous nous sommes permis d'emprunter chez lui et d'y présenter:

Série de la pompe

Thème 1: *La femme se rend à la pompe*

« - La femme prend le seau par l'anse → prendre
 la femme traverse la cuisine → traverser
 la femme ouvre la porte → ouvrir
 la femme franchit le seuil → franchir
 la femme sort de la cuisine → sortir
 la femme se retourne → se retourner
 la femme ferme la porte → fermer
 - La femme quitte la cuisine → quitter
 la femme s'éloigne de la cuisine → s'éloigner
 la femme se dirige vers la pompe → se diriger
 la femme s'approche de la pompe → s'approcher
 la femme parvient à la pompe → parvenir
 la femme s'arrête à la pompe → s'arrêter
 la femme lève le seau → lever
 la femme allonge le bras → allonger
 la femme place de l'eau
 sous le tuyau de la pompe → placer
 la femme lâche l'anse du seau → lâcher.

Thème 2: *La femme pompe de l'eau*

Elle étend le bras → étendre
 elle saisit le balancier → saisir
 elle abaisse le balancier → abaisser.

Les séries présentées ci-dessus sont basées sur des actions concrètes, observables et descriptibles.

¹⁷apud Germain, 1993, p. 119.

(5) choisir un synonyme pour le(s) mot(s) souligné(s) d'une phrase, puis sonoriser la nouvelle phrase, par exemple:

| | |
|--|-------------------------|
| <i>Je connais le père et la mère de Nicolas.</i> | <i>interprète</i> |
| <i>Qui a vu M. Leblanc?</i> | <i>notre professeur</i> |
| <i>Il chante bien cette chanson.</i> | <i>ses parents</i> |

13

(6) caractériser oralement qn ou qch en employant seulement les mots des listes ci-dessous, par exemple:

je, elle;
l', les, ma, notre, 30;
belle, bleus, long;
veux, a, est, s'appelle, travaille, aime, caractériser;
Olga, mère, ans, professeur, géographie, école, yeux, cheveux;
beaucoup;
de, dans, et.

(7) composer oralement un petit dialogue très simple entre trois personnes, par exemple, entre Michel, Pierre et Victor. Dans ce cas il est recommandé d'utiliser un canevas conversationnel que les apprenants vont suivre afin de réussir dans leur travail de production à l'oral:

Situation de communication: Michel et Pierre sont amis. Ils rencontrent Victor qui est le copain de Michel.

Canevas à suivre:

Michel et Victor se saluent.

Michel présente Victor à son ami Pierre.

Victor et Pierre se saluent et se posent quelques questions (sur leur âge, collègues de classe, habitat, intérêts, loisirs, etc.).

(8) jouer oralement certaines petites scènes spontanées¹⁸ par deux ou trois apprenants au maximum¹⁹, qui vont créer des personnages plus fantaisistes, plus caricaturaux que dans les situations avec canevas et où chaque prise de parole doit être une expression orale complètement improvisée selon une consigne de l'enseignant (dans ce cas, il est préférable de proposer des consignes partant de situations de la vie courante, problématiques ou pas, auxquelles on pourrait croire facilement, et d'exposer brièvement aux apprenants la situation à jouer pour leur laisser le temps d'y réfléchir individuellement et collectivement, par exemple: *Marie explique à ses amies qu'elle ne peut pas*

¹⁸Puren, 2006b.

¹⁹Le jeu de rôle est possible d'ailleurs à tout niveau du développement de l'expression orale, car il permet, outre le réemploi de formes déjà vues et connues, de laisser libre court à la créativité des apprenants et d'instaurer un climat de collaboration, d'interaction dans la classe.

les accompagner à la bibliothèque. Ses amies lui expriment leur regret) et un scénario auquel chaque apprenant en particulier, puis tous les apprenants ont brièvement pensé ensemble, sur place, puis ont distribué les rôles selon leurs intérêts, goûts et possibilités. Cette absence de texte écrit, fait d'avance par quelqu'un autre que les apprenants, présente des avantages indiscutables: (1) elle aide à éviter l'automatisme des répliques mécaniques de la part des apprenants et (2) contraint les apprenants à s'écouter pour pouvoir donner leurs avis, communiquer, en utilisant des stratégies de compensation nécessaires en cas d'incompréhension comme: *Pardon? Vous dites.. ? Vous pouvez répéter, s'il vous plaît? Comment?* etc.; (3) aide à éviter la passivité en classe, rendant actif le processus d'enseignement et d'apprentissage; (4) facilite la mémorisation et l'intégration des unités et des structures lexicales, grammaticales, discursives etc. de la langue, car elles sont employées en situation; (5) elle donne la possibilité à l'apprenant d'avoir le sentiment de prendre part à son apprentissage, car il est encouragé à s'exprimer.

A un niveau plus élevé du développement de l'expression orale en français (B1, B2...), on peut aussi utiliser les canevas, le jeu de rôle, mais surtout les exposés où les apprenants expriment, de façon logique, cohérente et structurée, devant un public formé, le plus souvent, de leurs collègues de classe et de leur enseignant, une opinion personnelle justifiée sur une question posée qui vient souvent en désaccord avec les opinions des autres, présents ou non dans la salle. Exemple: *Faut-il interdire aux adolescents de fumer?* Si, quand même, ces personnes sont présentes dans la salle et elles donnent leurs répliques, il s'agit déjà des débats entre les apprenants sur un problème commun, débats qui ajoutent toujours au discours argumentatif de chacun des apprenants qui y prennent part la capacité à contredire, à exprimer le désaccord, mais également l'accord ou la concession. Mais le débat comme activité centrée sur le développement de l'expression orale avancée dans une langue étrangère, qui forme des esprits cultivés et les prépare à être actifs dans la vie sociale, doit être introduit progressivement en didactique, une fois étudiés tous les outils nécessaires: linguistiques, pragmatiques, rhétoriques, psychologiques, etc.

3.1.1. Sites (didactiques) qui servent au développement de l'expression orale en FLE

On présente ici les sites qui peuvent être employés le plus facilement possible:

- (1) http://www.franccparler.org/fiches/production_orale1.htm;
<http://users.skynet.be/commissionalphaverviers>

où l'on trouve des activités à faire en classe de FLE ou ailleurs, à deux

ou à plusieurs personnes, pour pratiquer l'expression orale autour de thèmes variés;

- (2) <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/tandem/tasks-fr.html>
qui propose des activités d'expression orale à pratiquer avec un autre apprenant ou même un francophone;
- (3) <http://www.mylanguageexchange.com>
qui renferme aussi des activités à faire à deux, avec un francophone;
- (4) <http://emilie.en-savoie.com/>
où l'on trouve aussi des activités d'expression orale à faire à deux ou à plusieurs personnes;
- (5) <http://pages.usherbrooke.ca/resscout/motmemoi.htm>
qui présente une liste de jeux intéressants pour pratiquer l'expression orale en FLE.

4. Généralités sur le développement de la compréhension écrite en FLE

La compréhension d'un document écrit, quels que soient sa nature et sa longueur, est liée toujours à sa lecture ou, il est mieux de dire, à la nature et à la qualité de sa lecture, car lire en langue étrangère présuppose autre chose que lire en langue maternelle où les objectifs portent, en lignes générales, sur l'interprétation de l'information cognitive (ou encore émotive) du document, celles linguistique et textuelle n'étant pas l'objectif de base de cette lecture.

Ainsi, en FLE (où la forme écrite de la langue présente des difficultés considérables quant à son interprétation - comparez, par exemple, l'interprétation des unités françaises *acception* et *acceptation*, *travaux* et *travails*) la lecture est possible, selon la bonne majorité des didacticiens²⁰, si le lecteur possède toute une série de compétences, à savoir:

- une compétence de base qui permet de saisir l'information explicite de l'écrit: *c'est quelle langue? qui fait quoi, quand, où, dans quel but, avec qui?, etc.;*
- une compétence intermédiaire qui permet de reconstituer l'organisation explicite du document: *qu'est-ce qui s'est passé avant cette scène? Ah, elle a été frappée...;*
- une compétence approfondie qui permet de découvrir l'implicite d'un document écrit: *que signifie, à vrai dire, ce mot dans ce contexte? pourquoi il fait ce qu'il fait? etc.*

Cela nous laisse entrevoir que l'objectif central du développement de la compréhension écrite en FLE est celui d'amener l'apprenant *progressivement* vers le sens d'un écrit, en commençant par le côté explicite de celui-ci et en finissant par son côté implicite. Par conséquent, il ne faut pas demander à l'apprenant de comprendre immédiatement un texte lu (ni un texte créé exprès par un ou plusieurs didacticiens natifs sur des objectifs concrets et

²⁰Par exemple, Germain, 1991-1993, *Cadre...*

renfermant un nombre limité de difficultés de lecture par niveaux, ni un texte authentique, créé par un ou plusieurs natifs non-didacticiens, c'est-à-dire un texte hors de tout dosage de difficultés de lecture par niveaux) ou encore un texte lu une seule fois (une carte postale, un télégramme, une publicité, un menu, une lettre, un courrier électronique, un extrait ou un article de journal en entier, un extrait de reportage, un extrait de récit, etc.), mais lui apprendre progressivement les stratégies de lecture en français qui lui cultivent l'envie, puis l'intérêt et enfin le goût de lire en cette langue.

Dans ce cas un rôle à part jouent les types d'exercices qui ont pour but le développement de la compréhension écrite et qu'on propose aux apprenants:

(1) des QCM:

En vous guidant du contenu du texte lui, cochez la réponse correcte:

Le personnage du texte est - un adolescent, un vieillard, une vieille femme;

L'action du texte se passe en France, en Belgique, au Canada;

L'action du texte se passe pendant une réception, pendant la nuit, lors de l'entretien de M. Leblanc avec le commissaire.

(2) des questionnaires vrai/faux/je ne sais pas:

En vous guidant du contenu du texte lui, donnez votre avis sur phrases suivantes:

Le texte porte sur la famille - vrai, faux, je ne sais pas;

M. Leblanc est le frère germain de M. Grisot - vrai, faux, je ne sais pas;

Le conflit apparaît au moment où M. Lepetit refuse d'aider son ami - vrai, faux, je ne sais pas.

(3) des tableaux à compléter:

... rencontre deux officiers sur la route de Paris. Les officiers ... de guerre.

(4) des exercices de classement:

Déterminez quelles actions a faites M. Leblanc lors de sa visite chez son ami.

Quels sont les personnages du premier plan dans ce texte? Et les figurants?

(5) des questionnaires à réponses ouvertes et courtes (QROC):

Qui a entraîné M. Leblanc dans la chambre noire?

Qui était dans cette chambre encore?

Où se trouvait cette chambre? etc.

(6) des questionnaires ouverts:

Quand pensez-vous, pourquoi le départ de M. Leblanc pour Paris était un mystère pour tous?

Quelle aurait été la réaction de M. Leblanc face à ces preuves? etc.

4.1. Sites (didactiques) qui servent au développement de la compréhension écrite en FLE

Pour développer chez les apprenants du FLE des compétences et même des performances de la compréhension écrite d'un documents, on peut employer les sites suivants:

- (1) http://www.lepointdufle.net/apprendre_a_lire/index.htm
qui offre beaucoup d'activités pour apprendre à lire (niveau A1), de l'alphabet aux syllabes, puis aux mots et aux phrases;
- (2) <http://alphalucie.free.fr/ALPHA/SommaireLectPhonet.html>
qui propose de nombreux exercices (niveau A1) pour apprendre à lire et à associer les sons du français à leur graphie;
- (4) <http://doc.vichy-universite.com/index.pl/a1ce>
qui contient des activités de compréhension écrite du *Cavilam* (niveau A1) qui reposent sur le repérage des informations, la remise dans l'ordre d'un texte, l'association des questions et des réponses, les phrases et les textes à compléter, etc.;
- (4) <http://www.bonjourdefrance.com/>
qui offre diverses activités à réaliser en ligne (niveaux A1 et A2), ainsi que des jeux;
- (5) <http://www.lepointdufle.net/comprehensionecrite.htm>
où l'on trouve des activités de compréhension écrite, présentées par objectifs et par niveaux (de A1 à B2);
- (6) <http://babelnet.sbg.ac.at/canalreve/regie/index.htm>
qui renferme le Canal Rêve, des activités de compréhension écrite à choisir par thèmes, objectifs et niveaux (de A1 à B2);
- (7) <http://users.fulladsl.be/spb11813/accueil.htm>
qui contient des exercices de compréhension écrite (niveaux A2-B1) pour mieux connaître Paris;
- (8) <http://www.crdp.ac-grenoble.fr/t80/index.htm>
qui offre un Tour du Monde en 80 clics en suivant les traces du roman de Jules Verne; on y trouve des questions auxquelles on doit répondre par écrit (niveau B1);
- (9) <http://doc.vichy-universite.com/index.pl/b1ce>
qui renferme des activités de vérification de la compréhension écrite du *Cavilam* (comprendre le contexte d'un mot, identifier des informations dans un document écrit, etc., niveau B1);
- (10) <http://doc.vichy-universite.com/index.pl/b2ce>
où l'on trouve des activités sur la compréhension écrite du *Cavilam* (identifier les informations principales d'un document, lire un récit dont vous êtes le héros, construire un texte cohérent, comprendre un mot et son contexte, repérer des informations précises, etc., niveau B2);
- (11) <http://users.skynet.be/fralica/dispo56/info56/listach.htm>
qui offre des conseils bien utiles pour comprendre les différents types de textes en français (niveau B2-C2).

5. Développement de l'expression écrite en FLE

Etant donné que tout acte de langage que nous faisons est toujours adressé à quelqu'un, s'exprimer à l'écrit, comme disent les didacticiens, ne revient pas à *écrire* tout simplement, mais à *écrire pour*²¹. C'est pourquoi chaque enseignant du FLE doit savoir et retenir que toutes les activités d'expression écrite qu'il propose aux apprenants en classes ou à domicile doivent porter uniquement sur une situation de communication précise, bien connue, qui porte sur les besoins pratiques de la vie quotidienne des apprenants et qui leur demande d'employer seulement ce qu'ils auront appris antérieurement et ce dont ils auront obligatoirement besoin plus loin.

L'enseignement et l'apprentissage de l'expression écrite en FLE se fait aussi par niveaux, en commençant par l'acquisition des outils élémentaires qu'est, en premier lieu, l'orthographe française. Ainsi, on peut commencer par l'orthographe des mots et de certains syntagmes-clé pour passer, un peu plus tard, à l'expression écrite par phrases (simples et complexes) et par textes.

Dans ce cas, un rôle à part jouent les activités de discrimination graphique. Par exemple:

- (a) *Dans la carte postale que votre enseignant met devant vous trouvez tous les verbes qui finissent en -ez et expliquez leur orthographe.*

A ce niveau, outre les cartes postales, on peut utiliser comme déclencheurs des activités d'expression écrite les cartons d'invitation, les télégrammes, les publicités, les lettres amicales, les courriers électroniques.

- (b) *Remplacez les blancs dans les phrases ci-dessous par le mot convenable:*

(Ils/Il) (1) ... parlent français.

(Cher/Chère) (2) ... Véronique, je vous invite chez nous.

- (c) etc²².

A une étape avancée d'entraînement à l'expression écrite, on peut proposer aux apprenants les activités suivantes:

- (1) l'écriture d'un message sur un thème précis, par exemple:

Vous voulez demander pardon à votre ami, mais vous n'osez pas le faire directement, c'est pourquoi vous décidez de lui écrire un message que vous pensez laisser collé sur sa porte.

(2) la reconstitution d'un message incomplet ou partiellement effacé au préalable par l'enseignant:

Cela s'est passé au moment où...

²¹Germain, 1991-1993.

²²Chacune des activités proposées dans ce paragraphe de l'article peut donner lieu à une correction collective et même sélective.

(3) la rédaction d'un texte (d'une carte postale, d'un carton d'invitation, d'une lettre de vacances, etc.) sur un thème précis, selon un canevas ou non. Chaque enseignant doit savoir que si l'on emploie un canevas, les productions des apprenants vont être identiques du point de vue structural, mais différentes quant aux idées exprimées et au lexique employé; la rédaction du texte sans canevas permettra de créer des textes personnalisés au maximum;

(4) la réponse à des sollicitations publicitaires ou la rédaction de ces sollicitations (petites annonces, réservations d'hôtels, inscriptions à des clubs, réponses à des jeux et à des concours, etc.);

(5) la rédaction d'une suite de récit;

(6) la présentation détaillée des apprenants à travers leur curriculum vitae qu'ils doivent rédiger en classe ou à domicile, ou d'une personnalité connue à travers un court article que ceux-ci doivent aussi rédiger en classe ou à domicile;

(7) la rédaction d'un résumé de texte ou d'un compte-rendu;

(8) la rédaction en français d'articles de journaux, par exemple, pour le journal de la faculté ou de l'université;

(9) etc.

5.1. Sites (didactiques) qui servent au développement de l'expression écrite en FLE

Pour développer la compétence et la performance d'expression écrite en FLE, on peut utiliser les sites suivants:

(1) <http://www.dicteedesameriques.com>

qui propose des dictées en ligne, sous format audio ou vidéo, avec corrigés, explication des principales difficultés et des exercices;

(2) <http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/phon/dicteacti.html>

qui renferme des dictées en ligne, pour 4 niveaux: A1, A2, B1 et B;

(3) <http://www.commonsonline.ca/alle/dicteur/221/alle.html>

qui contient des dictées en ligne, avec possibilité de les écouter en français standard ou avec l'accent québécois (niveaux A2-B2);

(4) <http://lexiquefle.free.fr/banlieue.html>

qui renferme des témoignages sur lesquels l'apprenant en sa qualité de journaliste doit rédiger un article sur les banlieues françaises (niveau B1-B2);

(5) <http://stratpourconvaincre.blogspot.com>

qui offre une série d'activités à partir d'un texte de Jean Giono pour travailler l'argumentation (niveaux B1-B2);

(6) <http://prisedenote.blogspot.com>

qui vous aide à apprendre comment prendre de notes grâce aux exercices qui portent sur l'abréviation, les connecteurs et le lexique (niveaux B2-C1).

Conclusions

Les TIC(E) s'avèrent être des moyens extrêmement efficaces dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE à la condition que l'enseignant sache les employer selon les objectifs des classes, mais également compte tenu des intérêts et des goûts des apprenants.

Références bibliographiques

Cadre Européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Divisions des politiques linguistiques, Strasbourg [=Cadre...].

GERMAIN, C. *L'approche communicative en didactique des langues.* Anjou (Quebec, Canada): Centre Educatif et Culturel inc. (coll. «Le point sur...»), 1991-1993 [=Germain, 1991-1993].

GERMAIN, C. *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire.* Paris: CLE International, 1993 [=Germain, 1993].

PUREN, C. *Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle et co-culturelle // Langues modernes.* Nr. 3/2002 (juillet-août-septembre). pp. 55-71, 2002 [=Puren, 2002].

PUREN, C. *De l'approche communicative à la perspective actionnelle // Le Français dans le monde.* N° 347 (septembre 2006). pp. 37-40 [=Puren, 2006a].

PUREN, C. *La perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence didactique // Le Français dans le monde.* N° 348 (novembre 2006). pp. 42-44