



Julia Soriano Escobar
**Formation linguistique pour
enseignants de DNL
des sections bilingues de français
de la Région de Murcia**

Julia Soriano Escobar a fait ses études à Montpellier (France), à l'université Paul Valéry où elle a obtenu un diplôme de Maîtrise, Section Lettres modernes et un DEUG, Section Espagnol. Pour compléter sa formation, elle s'est inscrite en master à la "Universidad Nacional de Educación a Distancia" (Espagne) obtenant un "Máster Universitario en las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Enseñanza y el Tratamiento de Lenguas". Elle est également l'un des auteurs de deux méthodes de FLE «EOI on LINE, FRANCÉS 1º» et «EOI on LINE, FRANCÉS 2º». Actuellement, elle enseigne le FLE à L'École Officielle de Langues de Murcie où elle travaille depuis plus de trente ans. Elle a participé à deux reprises (en mars 2007 et en février 2008) à une formation linguistique pour enseignants de DNL des sections bilingues de français de la région de Murcia (CPR de Murcia 1). Il lui a semblé intéressant de rédiger un compte-rendu de ces deux expériences qui, elle le souhaite vivement, pourra être utile à d'autres formateurs.

Publicaciones recientes de la Consejería de Educación y Universidades

www.educarm.es/publicaciones

- [Propuesta de innovación metodológica a través del uso de herramientas multimedia y el ordenador](#) / Antonio Martínez Martínez
- [Guía básica de fisioterapia educativa](#) / Coordinador: Francisco Ruiz Salmerón
- [VII Jornadas para mejorar la Convivencia Escolar: Buenas prácticas educativas para mejorar la convivencia escolar](#) / Observatorio para la Convivencia Escolar en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia
- [Educación Emocional: programa y guía de desarrollo didáctico](#) / María Dolores Hurtado Montesinos. Observatorio para la Convivencia Escolar en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia
- [La mediación escolar: formación para profesores](#) / Emilia de los Ángeles Ortuño Muñoz y Emilia Iglesias Ortuño. Observatorio para la Convivencia Escolar en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia
- [Proyecto para un Mundo Mejor : actividades en inglés para aprender a aprender respetando el medio ambiente](#) / María Dolores Tudor Morales
- [Aprendemos con los dinosaurios: proyecto desarrollado para Educación Infantil](#) / Lydia Martínez Campoy

**Formation linguistique pour
enseignants de DNL
des sections bilingues de français
de la Région de Murcia**

Julia Soriano Escobar



Región de Murcia

Consejería de Educación y Universidades



Región de Murcia
Consejería de Educación
y Universidades

Edita:

© Región de Murcia

Consejería de Educación y Universidades

Secretaría General. Servicio de Publicaciones y Estadística

www.educarm.es/publicaciones

Creative Commons License Deed



La obra está bajo una licencia Creative Commons License Deed. Reconocimiento-No comercial 3.0 España.

Se permite la libertad de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra bajo las condiciones de reconocimiento de autores, no usándola con fines comerciales. Al reutilizarla o distribuirla han de quedar bien claros los términos de esta licencia.

Alguna de estas condiciones puede no aplicarse si se obtiene el permiso del titular de los derechos de autor.

Nada en esta licencia menoscaba o restringe los derechos morales del autor.

© Autor: Julia Soriano Escobar

© Imagen de cubierta: Desiderio Guerra

Diseño y maquetación: desiderioguerra@elperropinto.com

I.S.B.N.: 978-84-608-4249-1

1ª Edición, Marzo 2016

Merci à mon mari et à mes enfants.

Merci à Mme Marina Verdú Jordá.

Sigles

CECRL: Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

CPR: Centro de Profesores y Recursos.

CREDIF: Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français.

DNL: Discipline(s) Non Linguistique(s).

FLE: Français Langue Étrangère.

FOG: Français à Orientation Générale.

FOS: Français sur Objectifs Spécifiques.

PALE: Programa de Apoyo a la enseñanza en Lengua Extranjera.

SGAV: Structuro-globale audiovisuelle.

TPR: Total Physical Response.

Résumé • Resumen • Abstract

RÉSUMÉ

En tant que formatrice du « Programa de Apoyo a la enseñanza en Lengua Extranjera (PALE) para DNL de secciones bilingües de francés » de la Région de Murcia, nous avons dû élaborer un programme de formation linguistique adapté à notre public et aux objectifs visés. Ce programme n'est qu'une possibilité parmi tant d'autres, mais il pourra peut-être servir de guide aux futurs concepteurs.

Mots-clés: enseignement du français langue étrangère, enseignement de disciplines non linguistiques.

RESUMEN

Como ponente del « Programa de Apoyo a la enseñanza en Lengua Extranjera (PALE) para DNL de secciones bilingües de francés » de la Región de Murcia, tuvimos que desarrollar un programa de formación lingüística adaptado a nuestro público y a los objetivos perseguidos. Este programa es sólo una posibilidad entre muchas otras, pero puede que sirva de guía para futuros diseñadores.

Palabras clave: enseñanza de francés lengua extranjera, enseñanza de disciplinas no lingüísticas.

ABSTRACT

As a trainer of « Programa de Apoyo a la enseñanza en Lengua Extranjera (PALE) para DNL de secciones bilingües de francés » of the Region of Murcia, we had to develop a language training program to our audience and the objectives fixed upon. This program is only one possibility among many others, but it may provide guidance for future designers.

Keywords: teaching of French as a foreign language, teaching of non-language subjects.

0

Sommaire

1. JUSTIFICATION	.10
2. MÉTHODOLOGIE	.12
2.1. Critères méthodologiques dans l'enseignement du FLE	.12
2.2. Procédés méthodologiques	.15
2.3. Orientations didactiques	.17
2.4. Techniques pour le développement de l'autonomie de l'apprenant.	.18
3. LANGUE DE SPÉCIALITÉ	.20
3.1. FLE et langue de spécialité.	.20
3.2. Enseignement du FOS	.21
3.3. Applications pédagogiques	.21
4. ÉVALUATION	.22
4.1. Que faut-il évaluer et comment?.	.22
4.2. Quand faut-il évaluer?	.23
5. DESCRIPTION DE L'ENSEIGNEMENT DANS SES DIFFÉRENTES PHASES	.24
5.1. Préparation	.24
5.2. Présentation	.25
5.3. Compréhension	.25
5.4. Pratique	.26
5.5. Créativité	.27
5.6. Conceptualisation	.27
5.7. Évaluation	.27
6. PRATIQUES DE CLASSE.	.28
6.1. Techniques pour l'interaction en classe.	.28
6.2. Description de quelques pratiques	.29

7. CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES	.31
7.1 Pédagogie différenciée	.31
7.2 Motivation	.31
8. UNITÉ MODÈLE	.33
8.1 Compréhension écrite	.33
8.2 Compréhension orale	.34
8.3 Production écrite	.35
8.4 Production orale	.36
9. PARCOURS SUIVIS	.37
9.1 Parcours actionnel	.37
9.2 Parcours culturel	.38
9.3 Parcours linguistique.	.38
9.4 Parcours ludique	.40
10. ÉLABORATION DE MATÉRIELS	.41
10.1 Type de matériels	.41
10.2 Tâches ou activités	.42
10.3 Spécificités pour chaque matière	.43
11. UNITÉ 0 À UNITÉ 9	.45
11.1. Unité 0 : Identités	.45
11.2. Unité 1 : Histoire	.53
11.3. Unité 2 : Nature	.55
11.4. Unité 3 : Sciences	.58
11.5. Unité 4 : Arts	.61
11.6. Unité 5 : Loisirs (sports et voyages).	.63
11.7. Unité 6 à Unité 9 : Opinions, Études, Médias et Voyages	.65
12. CONCLUSIONS	.69
13. BIBLIOGRAPHIE RECOMMANDÉE POUR LES PARTICIPANTS	.73
14. SITOGRAPHIE RECOMMANDÉE POUR LES PARTICIPANTS.	.76
15. BIBLIOGRAPHIE.	.80

1

Justification

De nombreux pays européens dont l'Espagne ont opté pour un enseignement bilingue, afin de favoriser le développement du bilinguisme et du biculturalisme tout en concentrant l'essentiel des efforts des élèves dans la discipline qu'ils apprennent. Ceux-ci sont ainsi placés dans une situation de communication authentique, car ils assistent à « de vrais cours de maths, de biologie, de musique, etc.» en langue étrangère (Duverger, 2007: 20).

Quant au professeur d'une discipline non linguistique (DNL), il est, comme le constate Duverger (2007: 20), «un enseignant singulier et spécialisé». Cependant, «le plus souvent, cette spécialisation originale ne donne pas lieu à une formation sérieuse». Or, un apprentissage linguistique solide est indispensable pour acquérir une maîtrise suffisante de la langue étrangère dans laquelle les futurs professeurs vont enseigner leur discipline. L'acquisition de compétences en langues vivantes devrait également être complétée par une réflexion sur la démarche pédagogique à suivre et par une connaissance non seulement de la didactique de leur discipline dans le pays étranger, mais aussi par une connaissance de l'univers culturel.

Le CPR (Centro de Profesores y Recursos) de Murcia I a organisé deux années consécutives, en mars 2007 et en février 2008, une même offre de formation intitulée «Programa de Apoyo a la enseñanza en Lengua Extranjera (PALE) para DNL de secciones bilingües de francés» d'une durée de 200 heures. Cette demande de préparation était justifiée par le besoin urgent des professeurs de DNL de maîtriser une langue étrangère de façon à pouvoir enseigner leur matière dans cette langue.

La Loi Organique 2/2006 du 3 mai relative à l'éducation (España: 2006) établit la capacité des apprenants à communiquer dans la langue officielle, dans la langue co-officielle (s'il y en a une) et dans une ou plusieurs langues étrangères, comme l'une des finalités du système éducatif espagnol. De plus, dans le troisième principe qui inspire cette loi, on s'engage à accomplir l'objectif fixé par l'Union européenne dans les années à venir, à savoir l'ouverture sur le monde extérieur du système éducatif, ce qui suppose, notamment, l'apprentissage de langues étrangères, l'augmentation de la mobilité et des échanges et le renforcement de la coopération européenne.

C'est dans ce contexte que le «Ministerio de Educación y Ciencia» et la «Comunidad Autónoma» de la Région de Murcia ont signé un accord de collaboration en vue de soutenir les projets de la « Comunidad Autónoma», en ce qui concerne le Programme d'Aide à l'enseignement en Langue Étrangère. D'après cet accord, ces projets doivent se centrer sur la formation des professeurs de DNL impliqués dans l'enseignement bilingue et ce, dans les différents niveaux éducatifs.

1

justification

11

Parmi les contenus de la formation «Programa de Apoyo a la enseñanza en Lengua Extranjera (PALE) para DNL de secciones bilingües de francés», figuraient un approfondissement de la langue française et des aspects socioculturels, une réflexion sur la didactique des DNL, l'élaboration de matériels pour les cours et la présentation de ressources sur le web pour l'enseignement bilingue, en général, et pour celui de chacune des matières enseignées.

Le développement de la compétence linguistique, dont nous avons été chargée, s'est déroulé sur 50 heures (10 séances de 5 heures) lors de la première formation et sur 30 heures (6 séances de 5 heures) au cours de la deuxième. Dans les deux cas, le nombre de professeurs était limité à 20 et ils enseignaient des disciplines différentes: l'histoire et la géographie, les mathématiques, l'éducation physique, la biologie et la géologie, la physique et la chimie, l'art plastique et le dessin, la musique, la philosophie, la technologie et les sciences de la vie et de la terre.

Étant donné le peu de temps alloué aux deux formations et, particulièrement, à la deuxième, nous en sommes restée à des points essentiels. La bibliographie et la sitographie recommandées pour les participants permettront à ceux qui le souhaitent d'améliorer leurs connaissances en français langue étrangère (FLE).

Il nous a paru intéressant de rédiger un compte-rendu de ces deux expériences. Nous espérons vivement qu'il pourra servir de guide aux futurs concepteurs de ce type de formation. Pour élaborer ce travail, nous avons abordé les points suivants: méthodologie, langue de spécialité, évaluation, description de l'enseignement dans ses différentes phases, pratiques de classe, caractéristiques des élèves, unité modèle, parcours suivis, élaboration de matériels, unité 0 à unité 9, conclusions, bibliographie recommandée pour les participants, sitographie recommandée pour les participants et bibliographie sur laquelle nous nous sommes appuyée pour alimenter notre propre réflexion et pratique au sujet du développement de la compétence linguistique pour les enseignants de DNL.

2

Méthodologie

Dans ce chapitre, nous analyserons les critères méthodologiques dans l'enseignement du FLE, les procédés méthodologiques, les orientations didactiques et les techniques pour le développement de l'autonomie de l'apprenant.

2.1. Critères méthodologiques dans l'enseignement du FLE

Pour ce qui est de la formation des professeurs de DNL, à l'heure actuelle, il n'existe aucune méthode prête à l'emploi pour ce type d'enseignement. C'est pourquoi, nous avons dû concevoir un programme qui soit adapté au public et aux objectifs de la formation linguistique dont nous étions responsable: choix d'une méthodologie appropriée, élaboration du programme, sélection et exploitation des documents de travail.

Pour que les pratiques pédagogiques soient opérantes, elles doivent être sous-tendues par un sous-texte théorique auquel adhère le formateur. La problématique de l'enseignement bilingue est fort complexe, car il existe des enseignements bilingues multiples en fonction des politiques linguistiques des états, du corpus théorique choisi et de l'entrée méthodologique et didactique suivie. Un bref rappel historique de la question didactique du FLE peut certainement nous aider à mieux comprendre la problématique de l'enseignement bilingue.

Germain (1993a et 1993b) nous décrit les différentes méthodologies du FLE. On en compte quatre: la grammaire/traduction, la méthode directe, la méthodologie Structuro-globale audiovisuelle (SGAV) et l'approche communicative.

La méthode grammaire/traduction qui date du XVI^e siècle recherche trois objectifs principaux: intellectuel ou formatif, culturel et littéraire. Le recours à la langue maternelle est à la base même du principe de cette méthode dans laquelle les langues sont considérées comme des systèmes équivalents et où l'écrit est privilégié.

Au contraire, le principe de la méthode directe, employée de la fin du XIX^e siècle au milieu du XX^e siècle, est de ne pas passer par la langue maternelle, son but principal étant de communiquer.

Quant à la méthode SGAV, elle a vu le jour en France dans les années cinquante et elle a bien sûr des points communs avec la méthode directe: on ne traduit pas et l'oral est favorisé. Néanmoins, à l'opposé des méthodes qui l'ont précédée, cette dernière se fonde sur un inventaire de langue provenant des listes du Français Fondamental qui sont le résultat des travaux du Centre d'Étude du Français Élémentaire devenu le Centre de Recherche et d'Étude pour la diffusion du Français

(CREDIF). Bien que basée sur le vocabulaire, cette méthodologie tient compte aussi de la culture, mais ces listes quelque cohérentes ne sont pas toujours efficaces.

Dans les années soixante-dix, la méthode dite communicative correspond à une nouvelle approche de l'enseignement/apprentissage des langues. Celle-ci se centre sur l'apprenant qui devient dès lors responsable de son apprentissage et repose sur l'inventaire de langue du Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe (le Niveau Seuil). Désormais, les «besoins langagiers» de l'apprenant prennent le pas sur les critères de fréquence et de disponibilité prônés par la méthode SGAV. D'ailleurs, grâce aux travaux pour l'élaboration du Niveau Seuil, l'enseignement des langues aux adultes va prendre une place prépondérante. Cette méthode se caractérise par l'utilisation de documents authentiques et par un apport modéré de vocabulaire.

De nombreux aspects du processus d'enseignement-apprentissage d'une langue sont encore inconnus de nos jours, même si l'on a fait beaucoup de recherches à ce sujet. Actuellement, l'étude de l'acquisition d'une deuxième ou même d'une troisième langue a pris une ampleur considérable. Un court aperçu de quelques-unes des théories d'apprentissage sous-jacentes aux diverses méthodologies du FLE peut nous aider à mieux comprendre ce processus.

Le behaviorisme, né dans les années 1920, qui s'intéresse surtout à l'apprentissage chez l'animal et à l'étude de ses mécanismes les plus basiques, part de l'idée que l'on peut entraîner ce dernier en utilisant le stimulus adéquat. Ces pédagogies se basant sur l'acquisition de «comportements» ne cherchent pas à transmettre des connaissances.

Quelques années après, Skinner (1957) va appliquer la théorie du conditionnement à la façon dont les êtres humains apprennent leur langue maternelle. Selon lui, l'apprentissage d'un nouveau comportement résulte de renforcements exercés par des stimuli externes succédant aux réponses de l'organisme. Cette théorie psychologique est adoptée pendant un certain temps par des chercheurs en didactique des langues et donne naissance à la méthode audiovisuelle qui se fonde sur la répétition constante suivie de renforcements positifs ou négatifs de la part du professeur.

Plus tard, Chomsky (1959) publie un ouvrage où il attaque vivement les théories de Skinner en s'appuyant sur son célèbre «modèle de compétence et de performance». D'après lui, la langue n'est pas une forme de comportement; il s'agit d'un système complexe reposant sur des règles et des principes qui seraient innés, car, pour les linguistes dits «générativistes», la «grammaire universelle» constitue un ensemble de contraintes inconscientes qui permettrait de décider si une phrase est correcte.

Des recherches postérieures établissent une distinction entre «acquisition» et «apprentissage». Krashen (1981) compare l'acquisition d'une langue étrangère au processus d'acquisition d'une langue maternelle ou seconde par l'enfant. Il définit le premier mot comme un processus subconscient conduisant à l'acquisition d'une langue, tandis que le deuxième résulte uniquement des connaissances sur la langue. Par conséquent, l'acquisition concerne l'élaboration de règles intériorisées, alors que l'apprentissage se réfère à la maîtrise de règles explicites et à la correction des erreurs. L'apprentissage ne jouerait qu'un rôle secondaire et intermittent par rapport à l'acquisition qui, elle, dépend de l'input, c'est-à-dire des données de la langue cible que les élèves reçoivent et des expériences accompagnant cet input, ce qui contraste avec l'apprentissage répétitif.

D'autres chercheurs se sont centrés sur les tâches d'apprentissage que les apprenants doivent réaliser et non sur «la nature de l'input». Un linguiste britannique Allwright (1977) a même conclu,

après une expérimentation faite à l'université d'Essex avec des étudiants d'un niveau intermédiaire, qu'un enseignement de la grammaire n'était pas nécessaire et qu'il ne fallait pas non plus corriger les erreurs. Cet enseignement est substitué par la réalisation d'activités communicatives au cours desquelles les étudiants doivent utiliser la langue étrangère. Plus ils réaliseront d'activités, mieux ils utiliseront cette dernière.

Une autre perspective intéressante est celle qui considère l'étudiant comme une personne à part entière. Son éducation doit se réaliser d'une manière globale. Apprendre une langue, ce n'est pas seulement une question d'enseignement, c'est aussi aider les étudiants à se former en tant que personnes. Certains chercheurs parmi lesquels on trouve Gattegno (cité par Gaonac'h: 1987) ont donc mis l'accent sur les valeurs humanistes d'une éducation émancipatrice.

Dans la perspective de la «centration sur l'apprenant», Holec (1982) assigne à l'enseignement/apprentissage des langues un nouvel objectif: le développement de l'autonomie de l'élève. Coll (1991), quant à lui, décrit la conception constructive qui situe l'activité du sujet apprenant au centre de l'apprentissage; en effet, ce sont les élèves qui construisent eux-mêmes leur compétence communicative.

Il existe par ailleurs des théories sur l'apprentissage moins connues dans notre pays. La suggestopédie, proposée par Lozanov (cité par Galisson, 1983), recommande que les étudiants soient détendus, afin de faciliter l'acquisition de la langue étrangère. Il s'agit d'une méthode qui utilise diverses techniques de lecture accompagnées de musique.

Avec la théorie de «la réponse physique totale» (TPR), Asher (cité par Gaonac'h, 1987) défend le point de vue de Krashen, c'est-à-dire l'idée d'un «input compréhensible». La méthode TPR repose sur une technique simple proposant de lier l'acquisition d'un mot à un geste. Le professeur donne des consignes aux élèves qui ne doivent pas parler, mais tout simplement exécuter des actions.

D'autre part, Garanderie (1980) montre le rôle décisif de la construction d'images mentales chez l'apprenant; d'où le terme de «profils pédagogiques» différents et la proposition d'une pédagogie diversifiée des «moyens d'apprendre».

Quelles conclusions pouvons-nous tirer de cet éventail de théories et de techniques? Il est évident que l'exposition à l'«input compréhensible» peut nous être utile. Si les étudiants sont suffisamment en contact avec la langue, ils seront capables de mieux l'utiliser. Il semble également logique que l'on puisse apprendre une langue en réalisant des activités communicatives ainsi que le suggère Allwright (1977). Nous devrions développer pareillement la dimension humaine comme facteur essentiel de l'apprentissage. Et bien sûr, il faudra convaincre les apprenants de prendre en charge leur formation en devenant de plus en plus autonomes.

Dans les théories décrites, on trouve également des points critiquables. Pour Krashen, la langue acquise est de meilleure qualité que la langue apprise; cependant, comment savons-nous si les étudiants, face à un input, sont en train d'acquérir une langue ou de l'apprendre, étant donné que l'acquisition en tant que processus n'est pas observable? Au début des années 90, l'hyperonyme «appropriation» inclut même les deux termes «apprentissage» et «acquisition». En outre, la pratique consciente facilite le processus d'apprentissage et beaucoup d'élèves souhaitent passer par cette étape. Quoi qu'il en soit, le temps est un facteur primordial et l'acquisition dépendra, en grande partie, du nombre d'heures que les étudiants vont consacrer à la langue étrangère. Enfin,

la suggestopédie se réalise en petits groupes et dans des chambres confortables, mais nos classes sont souvent surchargées et les conditions ne sont pas toujours satisfaisantes.

Où ces remarques nous conduisent-elles? Nous pensons que l'apprentissage conscient n'est pas suffisant et qu'il faudra faciliter l'acquisition de la langue avec une exposition à l'input compréhensible tout en sachant que mettre les élèves en contact avec celui-ci ne suffit pas. Effectivement, nous devons aussi leur faire produire du langage qu'ils sélectionneront de l'input reçu. Dans l'output (production langagière), Harmer (1982) distingue entre pratique des structures et des fonctions et output communicatif dont l'objectif est de réaliser des tâches communicatives.

C'est pourquoi nous choisirons des activités variées qui faciliteront l'acquisition et l'apprentissage et essaierons-nous de trouver un équilibre entre l'input et l'output en tenant compte du programme qui aura été élaboré en fonction du profil et des besoins des élèves. Notre méthodologie sera un tout comprenant les composantes mentionnées antérieurement auxquelles s'ajoutera l'implication continue des apprenants dans le processus d'apprentissage.

Il est évident que les pédagogies behavioristes faisant appel au stimulus-réponse, à la mémoire et à la répétition ne vont pas favoriser l'acquisition de savoir-faire, contrairement aux pédagogies constructivistes qui recommandent vivement que l'apprenant participe à la construction de son apprentissage et font fonctionner la langue étrangère comme langue instrumentale, même quand il s'agit de savoirs linguistiques. En définitive, les élèves devraient pouvoir tester leurs hypothèses en langue cible à partir de la réception de leur production.

2.2. Procédés méthodologiques

Le mot «communicatif» désigne une grande variété d'approches et de procédés méthodologiques. Or, pour qu'une activité soit communicative, les élèves doivent avoir besoin de communiquer entre eux. Par conséquent, il doit y avoir un propos communicatif dans leur échange et les matériels que nous leur proposons ne doit pas servir à contrôler leur production en la limitant à une forme grammaticale. Communiquer suppose «un échange interactionnel» entre des individus dont les rôles sont déterminés par le contexte de la communication (Moirand: 1984).

Grâce aux activités communicatives, le professeur peut faire pratiquer tous les contenus d'une façon plus naturelle, accroître la motivation et créer un contexte qui va favoriser l'apprentissage. Il choisira des activités pour développer la sociabilité et des savoir-faire en interaction: jeux de rôle et tâches complexes. Par contre, avec les activités non communicatives, on insiste sur la forme et non pas sur le fond et, la plupart du temps, le professeur intervient pour corriger les erreurs.

Une approche communicative des contenus n'implique pas laisser de côté les contenus grammaticaux et lexicaux qui sont indispensables pour communiquer. Nous choisirons les formes les plus utiles et nous distinguerons entre les formes qu'on doit savoir utiliser et celles qu'on doit simplement savoir reconnaître. Hymes (1993) souligne que presque personne ne suggérerait un programme se basant exclusivement sur des tâches communicatives. Pour lui, la notion de «compétence communicative» inclut la compétence linguistique proprement dite (règles morphologiques, syntaxiques et orthographiques qui relèvent du système de la langue) et la compétence sociolinguistique (règles liées à l'usage de la langue en contexte). Quand nous

élaborerons des matériels, il faudra donc trouver un équilibre entre les activités communicatives et non communicatives en tenant compte des nombreuses possibilités entre ces deux pôles.

Le Cadre Européen Commun de Référence ou CECRL (Conseil de l'Europe: 1996) est un document qui, après dix ans de recherche, recueille les conclusions auxquelles sont arrivés les spécialistes les plus reconnus au niveau international dans les domaines de la linguistique, de la pédagogie et de la didactique. Il est devenu un véritable document de référence comme son nom l'indique. Il ne présente pas une méthode particulière, mais un panorama récapitulatif et exhaustif de toutes les questions que les linguistes se sont posées au cours de ces dernières années. Après avoir répertorié tous les modes d'apprentissage, les chercheurs reconnaissent que l'enseignement ne doit pas se limiter à une seule approche.

Bien que le CECRL affiche une position méthodologique éclectique, la perspective privilégiée est de type actionnel, car l'apprenant devient un acteur social qui réalise des tâches en mobilisant de façon stratégique toutes ses compétences pour arriver à un résultat attendu. La notion de «tâche» va de pair avec la théorie de l'approche actionnelle. Une tâche est une unité de travail qui conduit les apprenants à communiquer entre eux dans une langue cible en centrant leur attention moins sur la forme à utiliser que sur le sens à transmettre (Numan: 1989).

L'approche par les tâches permet l'intégration des contenus et de la procédure, autrement dit l'incorporation de l'utilisation de la langue d'arrivée et des processus permettant son apprentissage. Coll (1988: 139) définit la procédure comme un «ensemble d'actions ordonnées et orientées vers une cible déterminée». Par conséquent, les unités didactiques doivent être organisées en une séquence de tâches bien structurées et articulées autour d'un thème. Leur but est la capacitation des apprenants pour la réalisation d'une tâche finale qui devrait les obliger à interagir et ainsi à communiquer spontanément.

Le CECRL divise la compétence communicative en quatre activités de communication langagière: réception, production, interaction et médiation (activités de traduction et d'interprétation) et en trois types de compétences: linguistique, sociolinguistique et pragmatique. Cette dernière permet d'établir une relation entre le locuteur et la situation à travers l'approche actionnelle et l'utilisation de stratégies discursives.

Tout au long de la formation, nous avons privilégié une approche par tâches communicatives les plus authentiques possibles. Nous avons retenu ce que dit le BORM n° 82 de 9/4/2008 (Murcia: 2008) à propos de la compétence communicative. Afin que l'apprenant puisse atteindre un niveau de maîtrise satisfaisant de celle-ci, il convient de travailler les quatre compétences qui en font partie: la compétence sociolinguistique, linguistique, stratégique et pragmatique.

Nous venons de voir que quelques auteurs divisent la compétence communicative en deux: la compétence linguistique et sociolinguistique (Hymes: 1984), d'autres en trois comme le Conseil de l'Europe (1996) qui rajoute la compétence pragmatique englobant les stratégies et d'autres encore en quatre (compétence linguistique, sociolinguistique, stratégique et pragmatique) parce que les stratégies sont considérées comme une compétence à part entière (Murcia: 2008).

Toutes les données précédentes nous portent à croire que l'enseignement d'une langue doit être un ensemble équilibré et de ce fait, un apport de langue substantiel, contextualisé et intelligible, un apprentissage conscient doublé d'une pratique suffisante et une véritable interactivité sont

nécessaires. Il faudra bien sûr veiller à ne négliger aucune activité de communication langagière ni aucune compétence communicative. C'est en recherchant cette combinaison que nous avons conçu le programme avec des pratiques marquées par un certain éclectisme.

2.3. Orientations didactiques

Dans tout processus d'enseignement/apprentissage, il est nécessaire de suivre quelques orientations didactiques.

Le processus d'enseignement/apprentissage doit considérer la langue comme une activité humaine complexe qu'il faut envisager globalement. On ne pourra arriver à développer la compétence communicative qu'en intégrant tous les contenus dans des situations communicatives orales ou écrites.

Nous devons enseigner la langue telle qu'elle est utilisée et dans des contextes variés, qui représentent des situations authentiques de la vie réelle tout en donnant aux apprenants la possibilité de s'exprimer en français le plus souvent possible.

L'activité mentale constructive de l'élève est un facteur décisif dans le processus d'apprentissage et de création. Le professeur peut faciliter ce processus en le faisant réfléchir sur la façon dont il apprend grâce, par exemple, à des activités partant des idées préalables sur la langue et sur la culture étrangère et à des activités permettant de faire des hypothèses et de vérifier le fonctionnement de la langue.

Les apprenants doivent aussi être conscients de la façon dont fonctionne leur propre langue. D'après Roulet (1983), ceux-ci acquerront d'autant plus facilement et durablement une langue étrangère qu'ils auront, au préalable compris le fonctionnement de leur langue maternelle. Il parle d'une «pédagogie intégrée». De même, l'interconnexion entre la langue maternelle et la langue étrangère peut les aider. Pour qu'ils puissent organiser leurs connaissances linguistiques, le professeur leur fera chercher les ressemblances et les différences entre les deux langues en leur proposant des activités spécifiques.

En outre, il est possible de transférer des capacités de type général de la langue maternelle à la langue étrangère comme par exemple le balayage, le repérage et l'écrouissage. Savoir utiliser le dictionnaire et connaître les règles de ponctuation peut pareillement contribuer à faciliter l'apprentissage.

Par ailleurs, la diversité est un facteur très important, car la motivation, la capacité et les intérêts ne sont pas les mêmes chez tous les apprenants, et il va sans dire que nous allons travailler avec des groupes hétérogènes. Cela va impliquer l'utilisation d'une méthodologie variée incluant les aspects verbaux et non verbaux de la communication et l'emploi de ressources et de documents divers (oraux, écrits et visuels) qui vont nous fournir un large éventail d'activités et de tâches, à travers lesquelles l'apprenant va acquérir une autonomie progressive. Le niveau d'une même activité et le temps prévu pour sa réalisation pourront également varier en fonction des apprenants.

La multiplicité des supports (le tableau, le lecteur de CD et de DVD, le caméscope, les livres, les revues, les brochures, les affiches, les journaux, l'ordinateur, etc.) va nous permettre de créer une banque d'activités. À ce propos, les nouvelles technologies offrent de nombreuses possibilités pour l'enseignement d'une langue étrangère: blogs, wikis, podcasts, plateforme, etc.

Nous devons bien sûr impliquer les élèves dans la prise de décisions relatives à leur apprentissage. Pourquoi ne pas leur donner la possibilité de participer en partie à l'élaboration du programme? La pédagogie de la négociation considère l'enseignement/apprentissage d'une langue vivante comme un projet élaboré en commun au sein d'une institution (Richterich: 1985). Et le fait que les apprenants puissent prendre part à l'élaboration du programme (contenus, sujets et activités) ne signifie pas un manque de méthode de la part du professeur; il s'agit, au contraire, d'un choix méthodologique qui peut même être plus enrichissant et qui repose sur l'efficacité.

2.4. Techniques pour le développement de l'autonomie de l'apprenant

En ce qui concerne le développement de l'autonomie de l'élève, on distingue deux types de stratégies: les stratégies de communication et les stratégies d'apprentissage.

2.4.1. Stratégies de communication

Cyr (1998) définit les stratégies de communication comme des moyens utilisés pour résoudre toute difficulté considérée comme un problème nous empêchant d'atteindre un objectif. Les stratégies de communication ne peuvent pas être enseignées, étant donné que les élèves les utilisent inconsciemment. Nous pouvons cependant leur en faire prendre conscience et démontrer leur utilité.

Face à un problème de communication, les apprenants peuvent soit interrompre le dialogue, soit changer totalement le message, soit enfin ne le changer que partiellement en essayant de le transmettre avec les moyens dont ils disposent. De cette troisième façon, ils apprennent davantage, car ils doivent faire des hypothèses linguistiques qu'ils vont utiliser ou rejeter en fonction des réactions des interlocuteurs. Bien que la correction formelle ne soit pas insignifiante, si nous lui accordons trop d'importance, le comportement normal des apprenants sera d'interrompre la communication ou de changer le message pour éviter de faire des erreurs.

Parmi les stratégies les plus courantes pour améliorer la compréhension orale et écrite nous pouvons citer les stratégies suivantes: s'habituer à trouver des mots et des expressions qu'on ne comprend pas, mais qui ne sont pas non plus nécessaires pour réaliser la tâche demandée, connaître les caractéristiques de base de la formation des mots, tenir compte du contexte sonore et visuel, des gestes et de l'intonation, utiliser ses connaissances préalables, reconnaître les connecteurs et les catégories grammaticales ou déduire le sens grâce aux ressemblances avec la langue maternelle, au contexte et au paratexte en faisant attention aux faux amis. Les étudiants peuvent de même utiliser des stratégies pour écrire et pour parler telles que: utiliser un synonyme ou un mot ayant un sens plus général, décrire les caractéristiques de l'objet ou donner sa fonction, demander l'aide du professeur ou d'un camarade, paraphraser ou utiliser une structure plus simple.

2.4.2. Stratégies d'apprentissage

Les stratégies d'apprentissage constituent un «ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible» (Cyr, 1998: 5). Bien que nous ne soyons pas encore capables d'établir un modèle d'apprentissage ni de démontrer scientifiquement la relation qu'il existe entre les activités mentales et les opérations d'apprentissage, il est certain que les stratégies d'apprentissage contribuent au développement du système linguistique que l'apprenant est en train de construire. La différence entre celles-ci et les stratégies de communication,

2

Méthodologie

c'est que ces dernières recherchent la participation à un échange communicatif et les premières sont associées au processus d'apprentissage lui-même. Il y a de nombreuses stratégies d'apprentissage: simplification, inférence, répétition mentale, demande de clarification, etc.

Comme l'ont montré différentes recherches, les mêmes stratégies peuvent être mises en œuvre aussi bien pour apprendre que pour communiquer. En effet, certaines stratégies d'apprentissage sont semblables à des stratégies de communication, surtout si l'on considère que l'apprentissage et l'interaction font partie du processus de communication. PY (1990: 81) considère que, dans un échange interactif, il existe «une imbrication complexe» entre les aspects communicatifs et cognitifs.

Le professeur met en place une situation en donnant aux étudiants tous les outils nécessaires, mais ce sont les apprenants qui sont chargés de l'interaction. Celui-ci devra donc veiller à les rendre de plus en plus autonomes. Pourtant, nous devons admettre que pour que cette approche donne de bons résultats, il faut un certain temps et une attitude positive de la part des élèves et du professeur. En outre, l'identification des stratégies et leur utilisation ne sont qu'une partie du processus d'apprentissage qui ne garantit pas toujours l'accès à l'autonomie des élèves.

3

Langue de spécialité

L'enseignement d'une discipline en deux langues ou enseignement bilingue s'apparente à l'enseignement monolingue. Toutefois, enseigner en deux langues présente des caractéristiques particulières qui sont encore peu connues. Nous pensons que l'enseignement du français sur objectifs spécifiques (FOS) peut nous aider à concevoir un programme de formation pour enseignants de DNL.

Dans une première partie, nous comparerons le FLE et la langue de spécialité, nous réfléchirons ensuite sur l'enseignement du FOS et nous verrons enfin quelques applications pédagogiques.

3.1. FLE et langue de spécialité

S'il est vrai qu'en formation linguistique, on distingue souvent les formations de français à orientation générale (FOG) et les formations de FOS, cette «distinction ne repose pas sur une différence a priori de type linguistique ou méthodologique, mais sur la conscience plus ou moins précise que les demandeurs de formations et/ou les apprenants ont des futures situations d'utilisation de la langue cible» (Eurin et Henao de Legge, 1992: 51).

De fait, la problématique posée par l'enseignement du FOS n'est pas en soi différente de celle de l'enseignement du FOG. «L'apprentissage d'une langue comporte toujours à des degrés divers un double objectif formatif et communicatif» (Eurin et Henao de Legge, 1992: 51). Étant donné que le but de l'enseignement des langues est toujours double, rien ne sert d'opposer les deux types de langue: celle de la communication et celle de la culture. D'ailleurs, un même apprenant peut avoir à la fois des besoins de communication précis et des besoins généraux, culturels ou autres, liés ou non à sa spécialité.

En somme, le FOS ne fait pas appel à une langue spécifique. «Il n'y a pas d'un côté la langue de communication générale et de l'autre une langue différente pour les sciences et techniques, avec un système morphosyntaxique, des structures, des fonctions différentes du français général» (Eurin et Henao de Legge, 1992: 69). On ne doit pas non plus réduire la langue de spécialité à une terminologie. D'après Lerat (1995: 21), la langue de spécialité «utilise des dénominations spécialisées (). On peut donc la définir comme l'usage d'une langue naturelle pour rendre compte techniquement des connaissances spécialisées».

Comme pour toute situation éducative, le formateur devra sélectionner ce qui va être utile à l'apprenant. Il faudra tout d'abord recueillir des informations sur la situation éducative dans son ensemble et ensuite sur l'apprenant (profil, besoins et objectifs), mais sa profession, sa formation ou ses études ne vont pas déterminer tous ses besoins langagiers. La centration sur l'apprenant nous

conduit à ne pas nous limiter à son rôle de spécialiste. La seule démarche efficace est de se demander ce que l'apprenant va devoir effectuer comme tâches dans la langue cible et de combien de temps il dispose pour y parvenir.

3.2. Enseignement du FOS

«L'approche réaliste» décrite par Eurin et Henao de Legge (1992: 75) comprend trois étapes. Premièrement, nous analyserons «la nature de la demande», c'est-à-dire les publics ciblés. Au cours de la deuxième étape, nous sélectionnerons les «outils pédagogiques»: les constructions et les mots dont ils vont avoir besoin. Lors de la troisième étape, nous choisirons les «exercices pédagogiques» pour qu'ils acquièrent les «savoir-faire langagiers, cognitifs et pratiques requis dans des situations de communication les plus fréquemment rencontrées».

Tagliante (1993) divise aussi l'élaboration d'un plan de formation en trois étapes: la définition du public cible et l'analyse de ses besoins, l'élaboration d'un référentiel et la confection d'une «table de spécification» pour chaque compétence qui va permettre de définir les «indicateurs d'apprentissage» nécessaires à l'évaluation.

C'est à partir des idées apportées par ces trois auteures que nous avons construit notre programme linguistique pour la formation «Programa de Apoyo a la enseñanza en Lengua Extranjera (PALE) para DNL de secciones bilingües de francés».

3.3. Applications pédagogiques

Le but des activités élaborées sera «l'acquisition d'un ou de plusieurs savoir-faire langagiers ou non langagiers correspondant à des besoins de formation identifiés» pour les publics concernés (Eurin et Henao de Legge, 1992: 145). Comme le recommandent ces deux chercheuses, nous incluons deux types d'activités: l'une en relation avec les techniques de travail et l'autre consistant à créer des exercices et exploitations pédagogiques de documents.

Pour ce qui est des techniques de travail, elles nous recommandent de choisir des activités correspondant à des savoir-faire utiles pour les apprenants, que ce soit un simple transfert de pratique ou l'acquisition de nouvelles méthodes de travail. Pour des pratiques de français scientifique, nous pouvons citer la prise de notes, l'exposé, les stratégies de lecture, la rédaction d'un compte rendu, les références bibliographiques, etc.

Quant aux exercices et exploitations pédagogiques de documents, elles nous suggèrent de confectionner des fiches pédagogiques où figureront l'objectif poursuivi et les consignes d'utilisation et de donner le corrigé, si nécessaire. Ces exercices qui s'appuieront sur des sujets de FOG feront appel au plan cognitif aux opérations intellectuelles nécessaires pour maîtriser des discours spécialisés.

Même si, pour chaque matière enseignées, on va inclure des rubriques différentes qui correspondent à des savoir-faire fondamentaux, la discipline de l'apprenant ou le thème n'ont pas vraiment d'importance, car le but des exercices n'est autre que d'acquérir des structures linguistiques et, en aucun cas, on ne demandera au formateur de se transformer successivement en professeur d'histoire, de physique, de mathématiques ou d'une autre spécialité; ce qui s'avérerait totalement impossible (Eurin et Henao de Legge, 1992).

4

Évaluation

Quelles procédures d'évaluation allons-nous suivre? L'évaluation du FOS est-elle semblable à celle du FOG? Nous allons essayer de répondre à ses questions dans ce chapitre qui comprend deux parties: Que faut-il évaluer et comment et quand faut-il évaluer?

4. 1. Que faut-il évaluer et comment?

D'après Lussier (1992), le but de l'enseignement d'une langue étrangère est l'acquisition progressive d'une compétence de communication et le principal objectif de l'évaluation sera de vérifier à quel point l'apprenant est capable d'utiliser la langue étrangère dans des situations de communication réelles ou simulées les plus authentiques possibles. Cette auteure nous donne des exemples pour évaluer les quatre compétences et elle nous invite à créer un scénario d'évaluation permettant de tout évaluer à la fois, même pour un examen de type communicatif. Elle insiste sur la valeur pédagogique de l'évaluation grâce à laquelle l'apprenant va progresser dans son apprentissage.

Nous devons évaluer ce que nous avons fait en cours, ce qui signifie que les activités d'évaluation seront similaires à celles travaillées en classe. C'est pourquoi n'importe quelle activité d'enseignement peut devenir une activité d'évaluation, même si, par ailleurs, le professeur veut élaborer une activité d'évaluation similaire aux activités d'enseignement, mais plus complète.

On sait que l'élève s'identifie au processus d'apprentissage, s'il a la possibilité de prendre part au processus d'évaluation. Il est essentiel qu'il sache ce qu'on attend de lui, pourquoi nous suivons telle méthodologie et pour quelles raisons les techniques utilisées sont les plus adéquates. Il doit s'habituer à analyser le travail fait en cours et son propre apprentissage pour pouvoir agir à partir de l'information apportée par l'évaluation. Ainsi, se rendra-t-il compte que ce qui est vraiment important, ce n'est pas ce qu'on lui enseigne. Au contraire, c'est ce qu'il apprend qui présente de l'intérêt et cela implique une méthodologie active dont font partie l'auto-évaluation et la co-évaluation. Au moyen d'un entraînement régulier, l'apprenant va pouvoir comparer son savoir-faire à celui des natifs, à celui de ses camarades de classe ou au sien à des moments différents de l'apprentissage.

Selon les résultats obtenus, le professeur tirera des conclusions sur sa méthodologie en s'auto-évaluant lui aussi. Il devra, par exemple, se poser les questions suivantes: Pouvait-on atteindre les objectifs? Les techniques étaient-elles appropriées à ces objectifs? L'évaluation se basait-elle sur le programme et sur les activités faites en cours? Le professeur aura également la possibilité de contraster ses réflexions avec celles des apprenants de telle sorte que le processus s'enrichira. À certains moments, l'évaluation devrait se dérouler comme un dialogue entre l'évaluateur et l'évalué qui interchangeront leur rôle d'observateur et d'observé.

Dans le cas des programmes FOS, si bien l'évaluation académique peut nous apporter des données intéressantes, «la seule évaluation pertinente concernant les programmes linguistiques destinés à des adultes qui ont besoin de connaître une langue pour faire autre chose (études, recherches, négociations commerciales, accueil touristique) est la confrontation avec la réalité.» (Eurin et Henao de Legge, 1992: 58). Il faut donc distinguer deux conceptions de l'évaluation: le test formalisé et faire ses preuves en cours. Le professeur de DNL, quant à lui, doit prouver sa compétence en exerçant son travail au quotidien dans la langue étrangère et ce, avec une certaine maîtrise.

4.2. Quand faut-il évaluer?

Si une activité d'évaluation et une activité d'apprentissage sont similaires, nous serons toujours en train d'évaluer et l'élève aura la possibilité de mesurer ses progrès, mais une approche communicative doit aussi prévoir la possibilité d'évaluer à certains moments pour mesurer le niveau atteint et pour prendre les mesures pertinentes. Tagliante (1991) propose trois étapes: l'évaluation initiale, l'évaluation formative et l'évaluation finale.

L'évaluation initiale, qui sert principalement d'orientation, nous indiquera ce que les apprenants savent faire et nous permettra d'établir les objectifs et un programme afin d'atteindre ces objectifs. C'est un diagnostic pour connaître le niveau des élèves, pour recueillir des informations, pour empêcher le blocage et baser le processus sur leurs intérêts et sur la diversité.

Plus tard, au cours du processus d'enseignement/apprentissage, le professeur recueillera des informations sur la façon dont les apprenants progressent par rapport aux objectifs didactiques prévus. Cette évaluation formative qui intervient tout au long du cursus de formation permettra de vérifier si l'apprenant maîtrise les objectifs à un moment donné du cursus. Cette vérification servira au professeur de point de départ afin d'adapter son enseignement, si besoin est. Quant aux étudiants, Delorme (1992: 23) considère que «c'est bien en ayant la possibilité de faire part de l'état de leur travail en pouvant vérifier s'ils sont sur la bonne voie, ou analyser pourquoi ils sont dans une impasse, que les élèves peuvent le mieux apprendre et progresser.»

Finalement, l'inventaire, l'évaluation sommative ou encore l'évaluation certificative quand on délivre un diplôme, est une évaluation bilan qui teste les connaissances en fin de cursus. Son rôle est de certifier que l'apprenant est capable de réaliser un certain nombre d'activités.

Bolton (1987) soulève le problème de la fiabilité et de la validité des tests. Selon elle, il n'y aurait que les tests de niveaux de compétence et les tests de contrôle réalisés lors de l'évaluation sommative ou certificative avec lesquels on pourrait vraiment évaluer la compétence de communication.

D'après Tagliante (1993), dans une FOS, il faut bien différencier, dans le dispositif «intégré», le contrôle des connaissances qui entraîne une évaluation sommative, une notation et des tests fermés de «la prise d'information pendant la formation» qui correspond à une évaluation formative, à une auto-évaluation et à une remédiation. C'est ce dernier type d'évaluation qui est donc le vecteur d'une réelle appropriation des savoirs et des savoir-faire.

Toutes les indications données dans ce chapitre vont nous servir à adopter une démarche appropriée pour planifier l'évaluation, en ce qui concerne notre programme linguistique pour la formation «Programa de Apoyo a la enseñanza en Lengua Extranjera (PALE) para DNL de secciones bilingües de francés».

5

Description de l'enseignement dans ses différentes phases

Courtilon (1980) aborde la question d'une progression revisitée par l'approche communicative. Cette notion ne semble pas opératoire pour ce type d'approche. Effectivement, la progression n'est applicable que dans le domaine de la linguistique. Mais quels critères doit-on suivre pour introduire les diverses fonctions linguistiques? L'apprentissage devrait être cohérent en vue d'une construction du savoir langagier à des fins communicatives.

Pour une même activité de classe, on peut varier soit les contenus linguistiques et communicatifs, soit les opérations à mettre en œuvre (simples ou complexes), soit les conditions de réalisation de la tâche: aide apportée, supports de travail, temps imparti, réalisation collective ou individuelle, situation simulée ou authentique. Mais il est clair que, dans tout processus d'enseignement, une activité s'insère dans une démarche générale. En gros, dans le schéma piagétien, on trouve les phases suivantes: préparation, présentation, accès au sens, pratique contrôlée, créativité, conceptualisation et évaluation, même si une activité donnée appartiendra à l'une ou à l'autre des étapes antérieures suivant son objectif et son enchaînement avec les autres activités.

Dans ce schéma, la construction du sens par l'apprenant occupe une place importante, la phase de pratique communicative alterne avec la phase de réflexion et l'évaluation fait partie du processus. Néanmoins, bien que nous prévoyions une démarche de travail en plusieurs phases, il faudra suivre des parcours souples qu'on adaptera aux besoins et aux objectifs d'apprentissage des différents publics et qui chercheront à respecter chaque apprenant.

Nous allons à présent décrire les différentes phases mentionnées précédemment qui vont de la préparation à l'évaluation en passant par cinq autres étapes.

5.1. Préparation

Une bonne préparation, c'est l'art de mélanger les techniques et les activités dans l'intention de créer un équilibre idéal pour la classe. Cette phase est particulièrement importante.

Nous devons bien sûr connaître le profil des apprenants auquel s'adresse la formation: leur âge, leur sexe, leur milieu, leur occupation, leur formation, leur motivation, leur attitude, leurs connaissances et leurs intérêts. Des questionnaires et des entretiens avec eux nous permettront d'analyser leurs besoins, mais, les besoins et les préférences ne coïncidant pas nécessairement, nous essaierons de combiner les deux.

Il faudra faire une distinction entre les documents authentiques et les documents non authentiques. Les supports réels non conçus pour être utilisés par des étudiants de langue, tels que les journaux français et les émissions de radio ou de télévision, font partie des matériels authentiques. Les matériels non authentiques, en termes d'enseignement de la langue, sont ceux qui ont été spécialement élaborés pour les étudiants en langue. Il existe aussi des matériels préparés pour paraître authentiques.

De plus, il est important de connaître l'équipement dont nous disposons et les conditions de la salle dans laquelle nous allons travailler. Quand au fonctionnement de la classe, nous adopterons des rôles différents et nous varierons la dynamique de classe.

Enfin, il est primordial de concevoir un programme détaillé, bien que, plus tard, il soit nécessaire de faire des ajustements. De même, nous devons savoir quelles compétences nous allons développer. Nous établirons également une liste d'activités variées et avec des tâches adaptées aux différentes capacités des élèves pour favoriser la motivation et la participation. Il est clair que le temps et la durée des activités influenceront sur la planification.

5.2. Présentation

Lors de la présentation, les apprenants se familiarisent avec l'activité. Cette phase va permettre de créer des attentes et d'accroître l'intérêt de ces derniers. Pour la mener à bien, il faut tenir compte de certains aspects.

Le professeur indiquera aux élèves les objectifs de l'activité et expliquera clairement les règles pour qu'ils puissent tous participer. Les consignes devraient inclure des informations sur la durée de l'activité et sur ce que les élèves doivent faire une fois qu'ils auront fini.

La meilleure façon de leur donner une information intelligible est de le faire dans un contexte qui facilitera la compréhension des nouveaux contenus. Afin de nous assurer qu'ils comprennent, nous expliquerons plus lentement, nous répéterons, nous donnerons quelques et, exceptionnellement, nous utiliserons la langue maternelle.

5.3. Compréhension

Au cours de la phase de compréhension, le professeur vérifiera que les élèves savent bien ce qu'ils doivent faire. Ils ont vu les contenus et les gardent en mémoire sans pour autant les maîtriser. Il y a différents procédés pour expliquer les nouvelles formes. Si nous voulons leur apprendre une construction grammaticale, nous leur donnerons des explications théoriques et bien sûr des exemples et nous aurons recours aux répétitions individuelles ou par groupes.

Durant cette étape, on peut trouver des erreurs. Leur correction se fera en deux temps. Tout d'abord, nous indiquerons à l'élève qu'il a commis une erreur en lui demandant de répéter, en répétant ce qu'il vient de dire avec une intonation interrogative, en niant la réponse et en disant que c'est incorrect, en demandant si la réponse est correcte, en utilisant des gestes. Seulement si les étudiants ne sont pas capables de se corriger eux-mêmes, d'autres étudiants ou le professeur le feront. Les erreurs font partie du processus d'apprentissage, on doit donc les considérer comme un acte positif et, par conséquent, il ne faut pas toutes les corriger.

D'ailleurs, il faut distinguer une erreur d'une faute. Selon l'approche cognitive, «la faute relève de la performance alors que l'erreur, elle, relève de la compétence transitoire de l'élève» (Robert, 2008: 82). Une erreur est commise systématiquement par un étudiant et elle est due à son niveau de connaissance en langue étrangère. L'élève émet des hypothèses provisoires sur la langue et il les utilise pour s'exprimer de sorte qu'il va inévitablement commettre des erreurs. Nous ne corrigerons que les erreurs qu'il est capable de comprendre et sans interrompre la communication. Une erreur ne disparaît pas automatiquement. D'abord, on commet toujours l'erreur, puis la plupart du temps, après on utilise la forme correcte fréquemment et enfin, on emploie toujours la forme correcte. La faute, que commettent même les natifs, est occasionnelle et elle est due à un manque d'attention ou à un lapsus.

Pour vérifier si les apprenants ont compris, nous leur demanderons d'écrire des phrases et parfois, nous traduirons, car ce procédé est rapide et peut être efficace dans certains cas. Nous devrions savoir à l'avance quels sont les problèmes qu'ils vont rencontrer et prévoir la façon de les résoudre. Il est aussi important que, pendant cette phase, l'intérêt ne diminue pas et que les élèves aient le sentiment de progresser.

5.4. Pratique

L'élève va s'approprier les nouveaux contenus par la pratique. Pendant cette phase, il garde les nouvelles formes dans la mémoire à long terme et il peut produire des exemples avec une diminution progressive de l'aide apportée par le professeur.

Il existe certains facteurs qui peuvent rendre la pratique de la langue plus efficace. Nous ne devons pas sauter les étapes préalables, le nombre de répétitions doit être suffisant et il ne faut pas oublier que chaque élève apprend d'une certaine façon et utilise des stratégies différentes. Nous tiendrons compte de ces différences et nous leur apprendrons à mieux se servir des stratégies d'apprentissage et de communication.

Il y a une autre étape associée à la phase de mise en pratique que quelques auteurs appellent «rétroaction». Elle informe les étudiants de la performance de leurs productions. Delorme (1992) considère qu'il est essentiel d'aider l'apprenant à avoir des repères. Pour ce qui est des activités non communicatives, la rétroaction nous donnera des informations sur les formes linguistiques sans exclure nécessairement une rétroaction communicative. Quant aux activités communicatives, le professeur fournira à l'élève une rétroaction communicative sans exclure une rétroaction formelle. Nous devons néanmoins être conscients qu'une correction excessive conduirait les élèves à modifier leur approche qui passerait de la signification à la forme.

Les activités complémentaires qui vont permettre de pratiquer davantage sont une bonne manière de renforcer les exercices de classe et de donner la possibilité aux élèves de réviser. Elles servent aussi de test, car elles donnent au professeur un feed-back utile sur le processus d'enseignement/apprentissage. Nous avons proposé aux participants de la formation une bibliographie et une sitographie commentée pour que chacun choisisse, en fonction de ses lacunes, l'ouvrage ou le site qui lui permettra de compléter sa formation.

5.5. Créativité

Quand les élèves pourront se servir correctement des nouveaux contenus, nous commencerons à développer leur autonomie et leur créativité en créant des situations variées qui tiendront compte des différences individuelles. À présent, ils vont pouvoir utiliser ce qu'ils ont appris pour former eux-mêmes leurs propres phrases et non plus pour reproduire les modèles proposés par le professeur. C'est le moment du réemploi du nouveau dans des situations différentes, des transpositions et transferts qui peuvent être plus ou moins créatifs.

Cette phase nous permettra de savoir si les élèves ont compris la signification et l'utilisation des nouvelles formes. Les activités de reformulation créatives sont très nombreuses; elles peuvent porter sur un énoncé ou sur la totalité d'un document, elles peuvent faire intervenir diverses modifications de paramètres situationnels ou entraîner une modification discursive, elles peuvent être plus ou moins contraignantes par rapport au support de départ.

Il est préférable qu'une activité soit hétérogène de manière à pouvoir l'utiliser pour plusieurs niveaux. Étant donné que la majorité des groupes est composée d'apprenants ayant des niveaux différents, une activité homogène ne peut pas fournir une pratique efficace pour tous les apprenants. En effet, ce sera trop difficile pour les plus faibles et ce ne sera pas un défi pour les plus brillants. Au contraire, l'utilisation d'activités hétérogènes permet qu'une grande proportion de la classe bénéficie de leur valeur didactique. À partir d'un même matériel, on sélectionnera et on graduera donc les difficultés en proposant des tâches pour renforcer ou approfondir les connaissances (Fuentes? 2000).

5.6. Conceptualisation

Cette phase a aussi pour objet l'appropriation, mais cette fois par la mobilisation d'autres opérations d'apprentissage: activités métalinguistiques et métacommunicatives (classification et conceptualisation portant sur des éléments linguistiques et/ou communicatifs, comparaison entre langues, correction phonétique et correction d'erreurs, mémorisation, application et découverte de règles de fonctionnement linguistique).

5.7. Évaluation

Il s'agit tout autant de l'évaluation institutionnelle que de l'évaluation par l'enseignant ou par l'apprenant. Nous avons déjà dit que les activités d'évaluation ne se caractérisent pas par leur spécificité, car elles vont être semblables aux activités de classe. Ce qui les caractérise, c'est plutôt le moment où elles s'inscrivent dans l'unité d'apprentissage (évaluation initiale, formative ou sommative), l'objectif d'apprentissage qu'elles visent et leurs implications institutionnelles. Nous venons d'aborder ce sujet dans le chapitre sur l'évaluation.

Nous avons également mentionné dans ce même chapitre qu'en ce qui concerne les programmes de FOS, «l'évaluation académique n'est qu'un indicateur sans réelle importance. Seule l'évaluation en grandeur réelle, sur le terrain, est significative.» (Eurin et Henao de Legge, 1992: 58).

Nous avons décidé de faire une évaluation initiale, formative et sommative, mais nous n'avons évalué que certaines compétences. Nous expliquerons plus loin comment nous avons procédé. Pour ce qui est de l'évaluation formative, nous avons pris des informations pendant la formation à partir des activités de classe et, à maintes reprises, ce sont les participants eux-mêmes qui se sont auto-évalués.

6

Pratiques de classe

Nous allons maintenant présenter quelques techniques pour l'interaction en classe et quelques pratiques pédagogiques.

6.1. Techniques pour l'interaction en classe

Si nous recherchons le développement de la compétence de communication, le professeur et les apprenants devront toujours ou presque toujours communiquer entre eux en langue étrangère. Klein (1989) établit une distinction entre tâches communicatives et tâches d'apprentissage; ces dernières ayant pour objectif d'aider les apprenants à réaliser une tâche communicative. Bien qu'au début leur intervention ne soit pas totalement correcte, notre but sera qu'ils utilisent leur bagage linguistique pour interagir. En ce qui concerne l'interaction en classe, nous aimerions décrire le rôle du professeur, celui de l'apprenant et l'organisation de la classe.

6.1.1. Le rôle du professeur et de l'apprenant

Le concept de «centration sur l'apprenant», issu du mouvement constructiviste, implique une redéfinition des statuts et rôles de l'enseignant et de l'apprenant. Ce dernier devient le pôle principal de l'apprentissage et l'enseignant est à l'écoute de ses besoins pour l'orienter vers un apprentissage autonome.

Le professeur n'est pas seulement quelqu'un qui transmet une nouvelle langue, c'est aussi quelqu'un qui aide les élèves à développer leur capacité naturelle à communiquer avec d'autres personnes. Dans le «Real Decreto n°5/2008» (Murcia: 2008), on précise que le professeur devient le médiateur et que son rôle est de guider l'apprenant tout au long de sa scolarité. Son objectif est de créer les conditions adéquates pour un bon apprentissage en proposant aux apprenants des activités spécifiques réalisées dans une atmosphère détendue.

Sa tâche consiste à leur expliquer certains aspects linguistiques ou d'une autre nature, à planifier et à coordonner les activités, à préparer et à vérifier la compréhension et la production des élèves et à les motiver. C'est donc l'organisateur et l'animateur des activités et pendant que les étudiants sont en train de travailler, il les observe, les aide et utilise ces activités comme point de référence pour connaître leurs besoins. Il doit aussi évaluer les apprenants et ses propres pratiques pédagogiques.

Quant à l'apprenant, c'est un personnage clé du processus d'apprentissage à qui il appartient d'assumer une certaine responsabilité dans la prise de décisions. Il a pour mission de s'engager activement dans le développement des compétences en mobilisant les trois registres cognitifs: la

connaissance (savoir), la pratique (savoir-faire) et l'attitude (savoir-être), en réfléchissant sur la langue et en adoptant une attitude d'auto-évaluation qu'il s'agisse de ses progrès ou des ressources et des moyens utilisés en classe. Sa participation en cours est devenue prépondérante, à tel point que le professeur n'occupe plus qu'une partie de l'espace de parole. De plus, avec la perspective actionnelle, l'apprenant n'est plus seulement tourné vers l'institution scolaire, mais également vers la société.

Puren (1995) propose de remplacer le concept de «centration sur l'apprenant» par l'idée de «centrations multiples» qu'on ne pourra gérer que dans le cadre d'une didactique complexe: centration sur l'apprenant, sur l'adolescent, sur l'élève, sur la communication, sur les contenus, sur la langue, sur l'enseignant, sur les matériels, sur la méthodologie, sur le groupe et sur l'institution.

6.1.2. Organisation de la classe

Hostie (1994) nous suggère diverses modalités de regroupement qui tiennent compte des différents styles d'apprentissage. L'organisation de la classe doit permettre aux étudiants de travailler individuellement, en petits groupes, en groupes plus grands ou avec la totalité de la classe sans perdre trop de temps au moment de faire les regroupements. Il existe plusieurs façons d'organiser les groupes. Les élèves eux-mêmes peuvent choisir de faire partie de tel ou tel groupe. Le professeur peut lui aussi former des groupes selon le niveau ou d'autres critères et parfois il choisira de regrouper les élèves sans aucune règle fixe.

Francia (1992) a démontré que le travail en tandem ou en groupes favorise l'estime de soi et l'acceptation de rythmes d'apprentissage différents. D'autre part, une bonne gestion de l'espace et du groupe peut contribuer à améliorer le rendement des apprenants, car tous les élèves d'un même groupe doivent essayer d'atteindre un certain niveau et ils vont s'entraider.

6.2. Description de quelques pratiques

Les activités peuvent être basées sur la grammaire, le vocabulaire et la phonétique, sur la conscientisation, sur des situations (jeux de rôle et simulation) et sur des tâches complexes.

6.2.1. Activités basées sur la grammaire, le vocabulaire et la phonétique

De nos jours, il n'est pas conseillé de suivre des tendances pédagogiques qui excluent totalement les autres. Bien que nous préférions une approche communicative et interactive pour l'étude d'une langue étrangère, nous ne devons pas oublier l'étude de la grammaire, du vocabulaire et de la phonétique. Il est d'ailleurs possible de les enseigner de façon «communicative» en les travaillant en contexte. C'est une erreur de penser qu'il faut les enseigner uniquement avec des exercices grammaticaux, lexicaux et de phonétique. Il existe une grande variété d'exercices et d'activités: exercices structuraux, exercices pragmatiques (production de canevas fonctionnels), exercices syntaxiques, exercices notionnels, exercices demandant aux élèves de rédiger un texte à partir d'un modèle donné ou d'une situation, jeux et activités motivantes pour travailler ces trois aspects en action.

6.2.2. Activités basées sur la conscientisation

D'après Trocmé-Frabre (1987), la conscientisation de l'apprenant et de l'enseignant est primordiale pour la gestion de leurs ressources. Nous pouvons, par exemple, faire réfléchir les élèves sur le fonctionnement de la langue grâce à des activités de conceptualisation avec lesquelles ils

découvriront les fondations de la grammaire à travers une démarche inductive et, de cette manière, nous faciliterons le processus d'enseignement/apprentissage.

6.2.3. Activités basées sur l'interaction (jeu de rôle et simulation)

Pour Kramersch (1996), l'interaction est au cœur de l'approche communicative. Le jeu de rôle qui consiste, comme son nom l'indique, à interpréter un rôle et la simulation qui, elle, cherche à reproduire une situation sont deux formules avec lesquelles les élèves peuvent interagir. Toutes deux entretiennent une relation avec le réel, en s'y référant dans le cas du jeu de rôle et en la modélisant dans le cas de la simulation (Chamberland *et al.*: 2000).

Ce type d'activités suit quelques principes généraux. Il convient de choisir la situation en tenant compte de la façon dont elle se produit dans la langue cible, de relever les opérations nécessaires à l'acquisition de chaque objectif et les mots ou expressions dont on a besoin pour négocier chaque opération, de faire les remarques nécessaires sur la langue du point de vue de la grammaire, du vocabulaire et de la prononciation et de préparer des activités pour permettre aux élèves de pratiquer chaque objectif.

Les jeux de rôles et les simulations fournissent de riches possibilités pour une utilisation motivée de la langue et pour le développement de l'autonomie dans l'apprentissage: principe du «trou d'information», coopération en négociant les uns avec les autres, rôles multiples, prise de conscience des élèves, contraintes sur la durée, le nombre d'apprenants, la nature de la tâche et l'évolution des personnages.

6.2.4. Activités basées sur des tâches complexes

Une tâche complexe ou simulation globale est un scénario cadre qui va permettre à un groupe d'apprenants de construire un microcosme. On trouve au dos du livre de Yaiche (1996) les indications suivantes: «Prenez un lieu, de préférence clos: une île, un immeuble, un village, un hôtel, etc. Faites-le investir et décrire par des élèves qui imagineront en être les habitants... Utilisez ce lieu-thème comme lieu de vie pour localiser toutes les activités d'expression écrite et orale (...). Vous obtenez ainsi une simulation globale.»

Les caractéristiques essentielles des simulations globales sont la définition d'objectifs clairs, le besoin d'utiliser la langue et la complexité parce que tous les éléments interviennent en même temps comme dans la vie réelle. Cette unité de travail implique une compréhension, une manipulation, une production et une interaction en langue étrangère. Le professeur ne part pas des contenus linguistiques, mais des tâches finales et à partir de celles-ci, des tâches intermédiaires, des objectifs didactiques, des contenus, de la méthodologie et de l'évaluation. L'attention est centrée sur le sens et non sur la forme et ce sont les élèves qui vont pouvoir choisir le lieu d'habitation.

Il y a deux sortes de simulations globales: les généralistes associés à la vie sociale et privée dont le but est d'acquérir les compétences du français général et les fonctionnelles liées à la vie professionnelle qui visent l'acquisition du français de spécialité. Dans notre cas, nous avons décidé de ne pas inclure la simulation globale dans la formation en raison des contraintes et difficultés de ce type de tâches.

7

Caractéristiques des élèves

Les professeurs peuvent être confrontés à des problèmes en raison de la diversité de leurs élèves, car on a tendance à standardiser l'enseignement et à attendre ensuite des résultats semblables. Nous aborderons ici deux aspects en relation avec ce sujet: la pédagogie différenciée et la motivation.

7.1 Pédagogie différenciée

Przesmycki (2004) définit la pédagogie différenciée à la fois comme une pédagogie individualisée et une pédagogie variée. Ce type de pédagogie est une réponse à l'hétérogénéité des classes et un moyen de lutter contre l'échec scolaire. Elle s'organise autour des différences cognitives, socioculturelles et psychologiques.

On observe des différences entre apprenants, en ce qui concerne leur attitude, leur motivation, leurs intérêts, leurs valeurs, leurs émotions, leur connaissance de la réalité, leur conception et leurs connaissances préalables de la langue, leurs idées sur le processus d'apprentissage, leur style d'apprentissage, leurs stratégies, leur façon de travailler, leur compétence en langue étrangère, etc.

La variété des itinéraires d'appropriation va permettre d'adapter notre enseignement à ces différences (variété de sujets et d'activités d'apprentissage et variété dans le type d'interaction et dans le déroulement des cours). Il faudrait d'ailleurs considérer cette diversité comme un enrichissement et non comme un problème (Fuentes: 2000).

7.2 Motivation

Nous nous sommes souvent demandé pourquoi certains élèves progressent dans leur apprentissage et d'autres ont du mal à suivre. Il est difficile de répondre à cette question, mais il existe une série de facteurs qui ont une forte influence sur la réussite ou sur l'échec de l'apprenant.

Tout comme Ellis (2003), nous pensons que la motivation est un facteur clé dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous avons souvent entendu dire que les élèves qui veulent vraiment apprendre une langue étrangère réussissent la plupart du temps à le faire. La motivation peut reposer sur des facteurs internes tels que la satisfaction des besoins, la personnalité et l'estime de soi ou externes tels comme le fait de pouvoir travailler dans des sections bilingues. En outre, il existe différents types d'objectifs: des objectifs à long terme et des objectifs à court terme. En général, il est plus facile d'enseigner à des apprenants motivés par des objectifs à long terme parce que leur motivation persiste durant tout le processus d'apprentissage.

Le professeur se trouve dans une situation privilégiée pour contrôler certains facteurs qui sont déterminants dans l'attitude de l'apprenant. Nous ferons attention à la visibilité et à l'acoustique de la salle lors d'une explication au tableau ou au cours d'un enregistrement. Nous utiliserons des supports de cours variés et attrayants. Nous pouvons, par exemple, préparer des diaporamas de présentation pour faciliter la compréhension et rendre les contenus plus attractifs.

La méthodologie utilisée est aussi très importante. Les élèves peuvent trouver les séances très ennuyeuses ou très motivantes, néanmoins ce critère est difficile à analyser parce que l'hétérogénéité du groupe suppose des appréciations différentes. Il n'y a aucune recherche qui démontre clairement le succès d'une méthode par rapport à une autre, cependant nous savons que si l'élève ne croit pas à la méthode utilisée, il perdra sa motivation et que cette confiance dépend en grande partie du professeur. Qu'un apprenant apprécie l'enseignant ou pas est également significatif. Du reste, deux professeurs utilisant la même méthode peuvent obtenir des résultats totalement différents. En outre, si les classes sont surchargées, la motivation des apprenants risque aussi de diminuer. Ce n'était pas le cas des participants de la formation «Programa de Apoyo a la enseñanza en Lengua Extranjera (PALE) para DNL de secciones bilingües de francés», puisque le nombre d'enseignants était limité à 20.

Des études montrent que les facteurs qui influent le plus sur la motivation des élèves sont une bonne communication entre le professeur et eux, son habileté à leur inspirer confiance, sa personnalité et le fait d'être un enseignant compétent. La motivation de l'élève dépend pareillement de la réussite ou de l'échec? en effet, si la tâche est trop difficile, ils seront découragés et si elle est trop facile, ils seront démotivés. Il faut donc trouver un juste équilibre entre ces deux extrêmes.

8

Unité modèle

À partir des réflexions faites dans les chapitres antérieurs, nous aimerions à présent proposer une unité modèle qui pourrait être utilisée pour chaque séance de la formation «Programa de Apoyo a la enseñanza en Lengua Extranjera (PALE) para DNL de secciones bilingües de francés».

Nous avons commencé chaque unité par un document déclencheur annonçant le thème à traiter. Ce document contenait un dessin que nous avons décrit et une citation que nous avons commentée. Il était présenté soit sous forme de documents plastifiés qui circulaient dans la classe et que les étudiants avaient entre les mains, soit sur l'écran et il nous permettait de faire un remue-ménages à partir d'une question comme: «Si on vous dit " Sciences", quels sont les mots qui vous viennent à l'esprit?»

Après cette première phase, nous avons parfois proposé un autre document contenant un montage de mots pour introduire une partie du vocabulaire dont les participants pourraient avoir besoin au cours de l'unité. D'autres fois, nous avons introduit le vocabulaire à partir d'une série d'exercices interactifs et dynamiques ou d'un texte continu et non continu, ce qui permettait de varier le type d'activités.

Dans chaque unité, nous avons travaillé en alternance les quatre compétences (compréhension orale et écrite, production orale et écrite), mais en favorisant les compétences orales et en insérant au moment le plus opportun la partie linguistique: la grammaire et le vocabulaire. Nous avons également révisé la phonétique avec des jeux et introduit des activités plus ludiques comme des exploitations de chansons ou de poèmes quand nous sentions que l'attention des participants diminuait et qu'ils avaient alors besoin de se détendre.

Nous aimerions expliquer plus en détail la façon de travailler les quatre compétences.

8.1 Compréhension écrite

Dans son livre, Vigner (1986) nous informe sur le fonctionnement et les résultats de l'acte de lecture et nous indique comment exploiter des documents écrits. Cornaire (1999) nous décrit l'interaction entre le lecteur et le texte et pour une bonne lecture, parle de trois étapes: activités de pré-lecture, de lecture et de post-lecture. Les idées fournies par ces deux auteurs nous ont permis de mieux travailler cette compétence.

Il existe plusieurs classifications des types de textes que nous pouvons utiliser. Parmi ces classifications, on trouve les types suivants: des textes à dominante narrative, descriptive, expressive,

logico-argumentative et prescriptive. Nous avons sélectionné les textes en fonction des champs d'intérêt de l'apprenant. Les matériels retenus provenaient de sources diverses, en particulier, de la presse française, et il s'agissait de documents authentiques, supports privilégiés pour travailler la compréhension écrite.

Les techniques de lecture sont nombreuses: le repérage, le survol, l'écrémage, la lecture d'approfondissement, la lecture de loisir et celle de détente. Nous n'avons pu en travailler que certaines, mais il est vrai qu'au cours de la lecture, l'apprenant exploite les stratégies qu'il utilise déjà dans sa langue maternelle et si, en outre, les sujets choisis ont un rapport avec ceux qu'il lit en espagnol, comme c'était le cas, il déduit plus facilement la signification des éléments. Les photos, les graphiques, la présentation, le titre et la ponctuation facilitent aussi la compréhension des documents.

Généralement, après avoir fait des hypothèses sur le contenu, pour chacun des documents, nous avons commencé par une compréhension globale, puis détaillée en insistant sur le vocabulaire et nous avons fait ensuite des activités de production orale. L'apprenant a pu utiliser le dictionnaire pour chercher non pas tous les mots qu'il ne comprenait pas, mais seulement ceux qui l'empêchaient de réaliser la tâche demandée.

À la fin de la formation, les participants étaient capables de comprendre en détail le contenu de textes de divers types (articles de presse, documents, correspondance) concernant leurs domaines de spécialité ou leurs centres d'intérêts, de les interpréter, de réfléchir sur leur forme et leur contenu et d'évaluer ces deux derniers aspects.

8.2 Compréhension orale

Dans son ouvrage, Cornaire (1998) nous présente de nombreux aspects analysés par les chercheurs à propos de la compréhension orale comme le rôle des éléments non-verbaux, la motivation de l'auditeur, sa familiarité avec le sujet traité, le lien entre le degré de difficulté du discours et la stratégie d'écoute mise en place par le récepteur (ascendante ou descendante), etc. Son livre nous a apporté beaucoup de réponses pour mieux préparer les activités de compréhension orale.

Nous avons exploité des documents généralement authentiques, issus de la radio ou des chaînes de télévision françaises: débats, reportages, interviews, extraits de film, dialogues tirés de situations quotidiennes comprenant des expressions du français familier, chansons, poèmes, etc. Les documents sélectionnés présentaient une grande gamme de sujets, de registres d'expression et les locuteurs natifs avaient des accents différents. Il est important de préciser que nous avons divisé les activités de compréhension orale en plusieurs étapes: les activités réalisées avant afin de préparer l'écoute, durant et après l'écoute.

Nous avons varié le type de compréhension: globale, sélective, exhaustive. Quelques activités ont impliqué la recherche d'informations spécifiques, d'autres un transfert d'informations à un tableau et d'autres encore une reformulation et une évaluation de l'information. Nous avons appris aux participants à chercher les idées principales et secondaires, à distinguer entre informations et opinions et à déterminer l'intention et l'attitude du locuteur.

Nous avons travaillé cette compétence régulièrement en écoutant à chaque séance au moins deux documents audio ou vidéo. Les participants ont donc été en contact avec un échantillon varié d'enregistrements. Ils ont ainsi développé leur capacité à comprendre des informations malgré la

présence de bruits de fond et d'éléments inconnus dans le discours qui ne les ont pas empêchés de réaliser la tâche prévue, même s'ils n'ont pas tout compris, car ils doivent s'habituer à ne pas tout comprendre. Les documents sonores ainsi que les documents écrits ont été choisis en fonction du sujet de l'unité didactique et chacune d'entre elles correspondait à un domaine de spécialité.

Il va de soi que la langue étrangère a été la langue de la communication en classe entre tous les participants et entre le formateur et les participants. Ces derniers ont pu suivre les explications du professeur parlant à une vitesse normale. Ils ont compris toutes les informations importantes et la plupart des informations secondaires d'une conversation, une discussion, un débat, un exposé. Et ils se sont rendu compte que les erreurs font partie du processus d'apprentissage en apprenant à écouter et à respecter les messages oraux d'autres camarades.

De plus, il est intéressant de distinguer entre compréhension orale pour comprendre le message et compréhension orale pour l'identification correcte des différents phonèmes et intonations. Nous avons travaillé systématiquement les particularités phonétiques de la langue étrangère. Tout d'abord, nous avons comparé les deux systèmes phonologiques français-espagnol à partir d'un enregistrement de la prononciation de tous les phonèmes français et en insistant sur ceux qui n'existent pas dans leur langue et sur la correspondance graphie-phonie. Nous avons ensuite introduit les phonèmes difficiles dans différentes unités. Plus tard, nous avons expliqué et fait pratiquer la règle des accents écrits et de la liaison.

8.3 Production écrite

Les élèves ont besoin d'écrire pour améliorer leur apprentissage, mais aussi pour voir les progrès qu'ils font parce que l'écriture leur procure la rétroaction du professeur. En outre, l'expression écrite favorise la communication et contribue à ce que les élèves rassemblent et développent leurs idées. Les activités écrites incluent plusieurs phases allant de la plus simple à la plus compliquée: une étape de copie, de reproduction et de combinaison, une écriture dirigée et une écriture libre.

Dans leur livre, Cornaire et Raymond (1999) mettent l'accent sur la nécessité d'apprendre les stratégies d'écriture comme la répétition, le regroupement, la paraphrase, la contextualisation, la révision, etc. De même, il faut connaître les règles de base de la communication écrite comme la cohésion et la cohérence. Il est également essentiel de savoir quelles sont les particularités des différents types d'écrits.

Nous n'avons pas pu travailler correctement la production écrite et pourtant certains participants auraient souhaité perfectionner cette compétence pour la préparation de leurs cours. Il aurait fallu rédiger ces productions à la maison et par manque de temps, nous avons préféré privilégier en classe, comme nous l'avons déjà dit, les compétences orales. Nous aurions aimé leur apprendre à maîtriser les formes les plus courantes de l'écrit telles que les lettres, les résumés ou les rapports, les récits d'expériences et les argumentations sur un sujet précis. Nous aurions voulu leur montrer comment défendre leur point de vue en utilisant les principaux connecteurs travaillés au cours de la formation (temps, cause, concession et opposition, but, comparaison, conséquence, condition et hypothèse) pour donner à leur écrit une plus grande richesse.

Nous leur avons malgré tout fourni des modèles de lettres, de courriels et de textes argumentatifs pour qu'ils acquièrent les règles de mise en page de ce type d'écrits. D'autre part, ils ont pu travailler cette compétence en cours grâce à une prise de notes systématique pendant les séances et à la

préparation de petits exposés, de débats, de comptes rendus et de jeux de rôle. Et, à la fin du stage, ils ont dû rédiger un rapport où ils ont inclus une unité didactique en français.

8.4 Production orale

Pour un enseignement efficace de la production orale, Schiffer (1984) recommande une interaction positive. Pour cela, il faudra éviter les conflits en classe, encourager les apprenants et les guider vers l'autonomie tout en favorisant la participation et la coopération.

En classe, on trouve deux formes de discours (l'oral spontané et l'écrit oralisé) et deux types de discours (le monologue et le dialogue). Pour développer cette compétence, il existe plusieurs types d'activités: les activités où il y a des «trous d'information», les activités de classification et de reconstruction, la préparation d'un monologue ou d'un jeu de rôle, la discussion en groupe. Une bonne activité d'expression orale doit être créative et intéressante dans ses contenus cognitifs et affectifs. Si les apprenants doivent, par exemple, chercher à résoudre un problème, l'interaction sera plus motivante.

La capacité d'exprimer des messages oraux est plus limitée que celle de les comprendre. Les élèves doivent cependant savoir utiliser la langue étrangère dans les situations quotidiennes les plus courantes, pour donner leur opinion et, dans le cas de la formation pour enseignants de DNL, afin d'exercer au mieux leur profession. Le message doit être compréhensible pour l'interlocuteur, il faudra donc insister sur la recherche et sur l'organisation des idées. Et même s'ils commettent quelques erreurs de grammaire, de vocabulaire ou de phonétique, nous devons développer la fluidité verbale, la richesse lexicale et l'utilisation de structures variées.

Pour travailler la production orale, nous leur avons proposé des jeux de rôles, des sujets d'exposés et de nombreux sujets de débats pour lesquels nous avons préparé une série de questions ou de points qui ont servi à faciliter les échanges. Nous avons réussi à développer leur capacité à interagir, à se débrouiller dans des situations imprévues, à exposer, à narrer, à relater, à argumenter et à régler des comportements. Nous leur avons appris à distinguer les différents registres de langue. Nous avons insisté sur l'organisation d'idées cohérentes et cohésives et sur le fait que les erreurs font partie du processus d'apprentissage. D'ailleurs, l'acceptation de l'erreur comme source d'apprentissage leur a permis de s'exprimer avec plus d'assurance. Nous les avons aussi encouragés à utiliser des stratégies de communication, du fait que ces dernières contribuent grandement au développement de l'expression orale.

Nous avons cherché à perfectionner leur prononciation par un entraînement phonétique régulier. Pour certains d'entre eux, nous avons même dû réviser la prononciation ou non des consonnes finales. Parfois, nous avons demandé à d'autres participants de corriger eux-mêmes leurs camarades à notre place. Au bout de quelques séances, nous savions quelles étaient les erreurs commises par tel ou tel apprenant et, grâce à leurs efforts, ils sont arrivés à en corriger quelques-unes, si bien qu'à la fin de la formation, ils avaient fait de grands progrès.

Nous les avons également enregistrés alors qu'ils récitaient un poème de Paul Éluard (Unité 1: Histoire) et ils ont écouté l'enregistrement en relevant leurs erreurs. En outre, ils ont aussi interprété quelques scènes (dans la rue, en classe, etc.) et ces jeux de rôle leur ont servi à la fois comme entraînement (articulation, intonation, rythme, pauses) et comme activité de détente. Et étant donné qu'on apprend mieux en s'amusant, ils ont pu perfectionner leur prononciation en lisant des virelangues.

9

Parcours suivis

Nous avons choisi une pédagogie active et participative alternant apport d'informations et réalisation d'activités le plus souvent en sous-groupes. Pour mener à bien notre démarche, nous avons suivi divers parcours: actionnel, culturel, linguistique et ludique. Souvent, ce sont les participants qui nous ont aidée à déterminer les savoirs et les savoir-faire langagiers associés à leur spécialité et nous les avons intégrés à notre programme de formation.

9.1 Parcours actionnel

Avec la perspective actionnelle, on passe du paradigme de la communication au paradigme de l'action. D'ailleurs, les participants ont dû agir non seulement en contexte scolaire, mais aussi en contexte social, étant donné que les deux formations comprenaient un séjour d'une quinzaine de jours dans un pays francophone.

Pour ce qui est du parcours actionnel, nous avons cherché à perfectionner l'expression orale dans des situations pratiques de la vie quotidienne. Au fur et à mesure que le moment de partir dans le pays étranger approchait, les participants ont ressenti le besoin de se familiariser avec des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être relatifs à la vie de tous les jours, afin de pouvoir interagir avec des francophones natifs. Comme projet, nous leur avons proposé de préparer leur futur voyage.

Dans l'unité didactique «Voyages», nous avons introduit les outils dont les participants pourraient avoir besoin au cours de leur séjour pour exposer des problèmes quotidiens («Il n'y a plus de papier dans les toilettes.» ou «La chasse d'eau ne fonctionne plus.»), consulter un médecin s'ils tombaient malades ou demander et donner des renseignements dans la rue, entre autres. Nous avons donné à chacun des participants un photocopie comprenant différentes rubriques, comme par exemple «Chez vos hôtes», «Chez le docteur», «Dans la rue» et «Au restaurant», qui pourra leur être utile au cours de leur voyage à l'étranger et dans le futur.

D'autre part, ils se sont raconté des expériences et des souvenirs et ils ont exprimé leur opinion sur des thèmes variés: l'art, l'histoire, les nouvelles technologies, les études, etc. Ils ont présenté individuellement un exposé en relation avec la matière qu'ils enseignaient et celui-ci a été suivi de questions de la part des autres participants. Ils ont enfin échangé leurs idées autour de plusieurs cas concrets en relation avec leur domaine professionnel.

9.2 Parcours culturel

Zarate (1986) insiste sur la dimension culturelle de l'apprentissage des langues étrangères et nous recommande de construire chez l'apprenant une compétence culturelle par le biais d'une démarche basée sur la compréhension d'autrui. À travers les documents sélectionnés, qu'il s'agisse de documents écrits, sonores ou iconographiques, les participants ont été en contact durant toute la formation avec la culture francophone. Quelques-uns d'entre eux en connaissaient déjà de nombreux aspects et ils nous en ont fait part.

Nous avons abordé des sujets variés pour lesquels nous avons apporté des informations extraites de l'ouvrage de Mermet (2007) qui est un ouvrage de référence sur les tendances des modes de vie et comportements des Français, remis à jour tous les deux ans et aussi des informations tirées de la revue *Le Français dans le monde* dans laquelle figurent des articles et même des dossiers complets sur des sujets actuels et nous leur avons également recommandé quelques pages web. Pour certains sujets, ils ont ressenti le besoin de faire des recherches et de transmettre aux autres participants ce qu'ils avaient appris par eux-mêmes.

9.3 Parcours linguistique

Dans le parcours linguistique, nous incluons la grammaire et le vocabulaire.

9.3.1. Grammaire

Bien que nous ayons essayé de commencer par les contenus grammaticaux les plus faciles comme «l'interrogation» pour finir par des contenus plus complexes comme «les connecteurs», nous n'avons pas suivi une progression linguistique. On pourra donc introduire les unités didactiques proposées dans un ordre différent, mais il est recommandé de commencer par une unité «Identités» dans laquelle le formateur et les apprenants vont se présenter et de finir par une unité sur les «Voyages» pour préparer leur séjour à l'étranger.

Nous avons sélectionné les points de langue en fonction des besoins langagiers des enseignants de chaque discipline. Dans chaque unité, nous avons introduit les points de grammaire qui nous semblaient les plus adéquats par rapport au sujet traité pour essayer d'intégrer au mieux la grammaire. Mais même quand il s'agissait de grammaire, les enseignants ne sont pas restés passifs parce que nous avons requis leur participation active en passant par différents stades: observation, déduction et réemploi.

Nous avons utilisé des tableaux clairs et concis pour faciliter la mémorisation en nous limitant aux points les plus courants et à ceux qu'ils vont vraiment utiliser. Les activités grammaticales ont sollicité leurs connaissances préalables, leur réflexion et parfois leur intuition. Nous avons réduit au maximum le nombre d'exercices purement grammaticaux faits en cours, cependant nous leur avons proposé dans la bibliographie et la sitographie d'autres exercices avec les corrigés pour ceux qui voudraient pratiquer davantage en autonomie et nous avons apporté en cours certains de ces ouvrages afin que les participants puissent les feuilleter.

Germain et Séguin (2006) mettent l'accent sur la connaissance intériorisée de la compétence grammaticale. Les exercices répétitifs sont ennuyeux et décontextualisés, il est conseillé de les remplacer par de petites activités de communication plus ludiques et interactives dans lesquelles l'apprenant réemploie les points grammaticaux dans un but précis.

Il est intéressant et même souvent nécessaire de procéder à des analyses contrastives des deux langues dans le but de pouvoir éviter les interférences et les erreurs, en particulier, pour «les articles», «la présence ou l'absence du sujet dans la phrase», «les pronoms», «les prépositions», etc. Pour expliquer «le gérondif», qui est un point de langue assez difficile pour des hispanophones, nous avons traduit et comparé plusieurs phrases pour mieux comprendre les différences entre les deux langues.

En outre, il convient de faire une réflexion systématique sur la langue et sur l'apprentissage. Notre propos était de faire prendre conscience aux apprenants du fait qu'ils peuvent utiliser certaines stratégies comme le contexte, la comparaison avec la langue maternelle, les connaissances préalables, pour améliorer leur compétence grammaticale. Par conséquent, nous les avons fait réfléchir sur leurs propres mécanismes d'apprentissage et sur les plus efficaces d'entre eux de façon à les rendre responsables de leur formation. Nous avons tout particulièrement insisté sur la capacité d'auto-apprentissage dans une perspective de formation personnelle ou professionnelle permanente.

Progressivement, nous avons créé chez eux le besoin d'utiliser des éléments grammaticaux qui donnent une cohérence et une cohésion à leur discours. Nous avons également tenu compte des besoins concrets des participants dans chaque code (oral et écrit) en travaillant les registres de langue pour qu'ils puissent adapter leurs messages aux différentes situations de communication (tutoiement ou vouvoiement, absence de la négation, etc.). Enfin, il est inutile de préciser que nous avons utilisé la langue cible pour l'explicitation et la construction des notions grammaticales et que les apprenants eux-mêmes se sont exprimés en français, de telle sorte que la grammaire a aussi servi à pratiquer la compréhension et l'expression orale.

9.3.2. Vocabulaire

Même si ces dernières années, il y a eu un intérêt croissant pour le vocabulaire du point de vue théorique, la didactique n'a guère avancé. «Ainsi, les enseignants ne savent toujours pas quels contenus enseigner et de quelle façon, c'est-à-dire, suivant quelles méthodes et avec quels outils. Malgré les apports de la linguistique et de la didactique, le vocabulaire reste à la charge de l'apprenant» (Rodrigues, 2005: 9). Malgré tout, nous avons cherché à aider les participants dans leur apprentissage du vocabulaire en nous basant sur leurs besoins dans les différentes disciplines.

Pour le développement de la compétence lexicale, nous leur avons proposé des listes, des montages de mots et des exercices lexicaux. La présentation de ces listes a été motivante dû à la variété des supports (documents plastifiés, présentations PowerPoint) et des exploitations (observation, sélection, recherche de synonymes et d'antonymes ou de mots de la même famille, travail phonétique, jeux linguistiques comme le mot le plus long). Nous avons bien sûr travaillé le vocabulaire à partir de textes authentiques, car le contexte est essentiel pour l'étude du lexique.

Les activités lexicales devaient leur permettre d'acquérir une vaste gamme de vocabulaire, que ce soit pour les sujets généraux ou pour ceux relatifs au domaine des apprenants. Quoiqu'il ne soit pas question d'apprendre de longues listes de vocabulaire comme dans la méthode SGAV, le repérage des principaux termes d'un domaine de spécialité ou pas va servir à élaborer progressivement un glossaire de plus en plus complet qu'ils vont pouvoir consulter pour réaliser les différentes tâches et pour la préparation de leur cours.

Comme les participants m'ont demandé au cours des deux formations des termes spécifiques qu'ils ignoraient, nous avons progressivement complété le glossaire. Nous croyons qu'il serait intéressant d'ajouter des mots non seulement pendant, mais aussi après les différentes formations qu'il pourrait y avoir en élaborant un glossaire de FOS à plusieurs grâce, par exemple, à l'activité «glossaire» de Moodle.

Pour qu'ils sachent où consulter le lexique relatif à leur spécialité, nous leur avons apporté des dictionnaires thématiques qu'ils ont pu consulter ou emprunter. Ils ont également travaillé en cours avec un dictionnaire bilingue et monolingue et consulter l'Internet de manière à s'habituer à utiliser ces instruments de travail.

De même, nous leur avons conseillé les différents niveaux des ouvrages «*Vocabulaire progressif du français*» (Miquel: 1999 et Lete et Miquel: 2008) qui présentent un vocabulaire organisé par thèmes proche de la réalité linguistique actuelle et soigneusement sélectionné de façon que l'étudiant puisse s'exprimer dans des situations quotidiennes variées, prendre part à une conversation familière et comprendre le langage des médias ou un film. Nous n'avons pas utilisé ces ouvrages en classe, mais ils vont pouvoir les utiliser en auto-apprentissage avec les corrigés des exercices.

Comme pour la grammaire, nous croyons que les exercices mécaniques ne sont pas stimulants; nous les avons donc substitués par des activités de communication interactives avec lesquelles le participant réutilise les savoirs pour réaliser des tâches ciblées et choisit le registre de langue approprié à la situation et à l'interlocuteur.

9.4 Parcours ludique

Nous avons vu antérieurement que la motivation est un facteur essentiel de l'apprentissage et si nous voulons motiver les apprenants, il est recommandé d'alterner des activités plus sérieuses avec des activités plus amusantes. Pour se détendre, nous avons introduit des activités ludiques avec des supports variés et celles-ci ont favorisé l'apprentissage tout en créant une bonne ambiance: jeux, quiz, devinettes, enregistrements des apprenants et écoute postérieure de leurs productions, exploitations ou tout simplement écoute de chansons pour le plaisir, exercices de relaxation, etc. Le dernier jour de la première formation, comme nous sentions que l'attention des apprenants diminuait, nous avons utilisé «un jeu de l'oie des connaissances» qui nous a permis de faire une révision des acquis, alors qu'une tout autre activité ne les aurait pas motivés autant, car, après presque 50 heures de formation, apprendre en jouant était la meilleure option.

10

Élaboration de matériels

Dans cette partie sur l'élaboration de matériels, nous allons analyser le type de matériels, la typologie d'activités et les spécificités pour chaque matière.

10.1 Type de matériels

Comme nous l'avons déjà fait remarquer, on ne trouve actuellement sur le marché aucun manuel destiné à l'enseignement des DNL. Il a donc fallu élaborer un programme adapté au public et aux objectifs de la formation «Programa de Apoyo a la enseñanza en Lengua Extranjera (PALE) para DNL de secciones bilingües de francés» en essayant de donner à la fois flexibilité et harmonie à notre démarche de façon à ce que notre plan de formation ait une certaine cohérence.

Notre programme devait contenir des matériels motivants et attrayants et être assez systématique dans la quantité de vocabulaire et de points de langue présentés. Nous ne devions en aucun cas nous limiter à l'introduction systématique de mots nouveaux et à des exercices de grammaire mécaniques et rigides, ni suivre exactement le même format pour chaque unité, afin d'éviter tout risque de monotonie et un manque de motivation. Il fallait aussi garder un certain équilibre entre les différentes compétences et les activités proposées devaient suivre l'approche choisie.

Étant donné que les matériels sont sélectionnés soit pour leur contenu, soit parce que la maîtrise d'un aspect ponctuel s'impose à un moment donné, soit à partir d'un besoin de la dynamique de classe, soit en fonction du groupe, il est difficile de spécifier à l'avance dans quel ordre on va réaliser les diverses activités. De toute façon, les matériels ne sont pas une fin en soi, c'est leur utilisation qui va être déterminante. Les professeurs adaptent, détournent, réélaborent l'exploitation pédagogique d'un document ou même en inventent une, à partir d'un document brut, à partir de nouvelles idées ou des matériels présentés dans un groupe de travail, dans le cadre d'une formation ou dans un congrès.

Même les meilleures techniques et activités n'auront pas beaucoup de sens, si elles ne sont pas intégrées dans un programme et si les objectifs ne sont pas clairement définis. De plus, comme on trouve des personnalités très différentes dans chaque groupe, les professeurs qui varient leur approche pourront plus facilement satisfaire la majorité des élèves. L'idéal pour l'apprenant est une approche souple et dynamique qui va combiner la pratique des structures langagières avec les tâches communicatives et interactives. Ce dernier type d'activités devra être le plus fréquent bien qu'à certains moments, il soit conseillé de faire le premier type d'activités.

10.2 Tâches ou activités

Tout d'abord, il est nécessaire de rappeler ce qu'on entend par «tâches» ou «activités». «Les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. 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» (Conseil de l'Europe, 1996: 121).

Il existe de nombreux critères de classements des tâches au sein d'une diversité d'activités, mais ces classements seront toujours plus ou moins partiels. On trouve des tâches médiatrices ou intermédiaires et une tâche finale ou point d'arrivée, des tâches professionnelles ou d'apprentissage, des tâches spécifiques, des tâches simples et des tâches complexes, des tâches guidées ou semi-guidées, des tâches de réception, de production, d'interaction et de médiation.

Certaines caractéristiques de l'activité elle-même vont contribuer à augmenter l'intérêt des élèves et provoquer leur envie de participer. Même les exercices de grammaire peuvent paraître plus intéressants, si nous leur ajoutons un défi tel que la limitation du temps. Quand l'activité sera une discussion ou un débat sur un sujet controversé, celui-ci devra bien sûr intéresser les apprenants. Les activités ludiques favoriseront l'esprit de coopération et le plaisir partagé. Une activité multimédia sera probablement plus motivante et le canal visuel facilitera la compréhension. Les moyens audiovisuels devraient donc occuper une place importante dans la formation des enseignants de DNL.

Quoi qu'il en soit, la variété est essentielle si l'on veut motiver les apprenants. Et n'oublions jamais que la participation active de l'élève est un des principaux facteurs de motivation. En effet, les étudiants s'ouvrent aux autres quand il s'agit de raconter leurs expériences personnelles, de donner leurs opinions et d'exprimer leurs idées ou sentiments.

Pour établir le corpus, nous avons choisi des documents authentiques: des articles de presse et des émissions radiophoniques ou télévisuelles, afin d'habituer les participants à comprendre des documents qu'ils vont être amenés à utiliser dans leur cours en les exploitant de façon qu'ils prennent conscience de leur progrès.

L'Internet est une source intarissable de documents introduisant le contexte socioculturel. Il se peut qu'au cours des premières séances quelques apprenants éprouvent une certaine difficulté, néanmoins, il faudra les encourager et leur faire admettre qu'il ne s'agit pas de tout comprendre, mais de comprendre de mieux en mieux. Dans certains cas, le recours aux documents authentiques va même rendre la compréhension et l'expression orale plus faciles.

Lancien (1991 et 1998) nous présente les possibilités et perspectives qui s'offrent à nous avec les nouvelles technologies. Les ordinateurs peuvent fournir un cadre idéal pour le travail en petits groupes. Les élèves y réalisent des tâches adaptées à leur rythme d'apprentissage et cette attention individualisée va leur permettre de pratiquer ou de réviser certains aspects. Étant donné que le nombre de participants était assez réduit et que tous sont arrivés à suivre la formation, nous n'avons pas utilisé la salle d'informatique où nous aurions pu perfectionner, par exemple, la prononciation et la compréhension orale. Soulignons toutefois l'importance de l'inclusion des outils de communication issus des nouvelles technologies pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

10.3 Spécificités pour chaque matière

Nous avons sélectionné les documents de travail en fonction des matières enseignées par les participants en tenant compte de leurs besoins professionnels. Nous avons eu recours à des documents extraits de manuels scolaires français appartenant aux différentes disciplines. Nous avons apporté ces manuels dans lesquels figuraient des schémas, des cartes, des statistiques, des histogrammes, des glossaires, etc., en cours, et ils ont pu les consulter ou les emprunter.

Premièrement, il fallait faire une étude des manuels que les professeurs utilisent en classe dans leur langue maternelle et ceux utilisés en France pour ces mêmes matières. Ensuite, nous devons répertorier les formes récurrentes et, à partir de ce travail, élaborer différentes unités didactiques qui seraient utiles à tous les participants, en général, et aux professeurs de chaque discipline, en particulier, car on ne pouvait pas privilégier une matière et laisser de côté les autres. Il s'agissait de concilier les besoins de tous les participants en insistant pour chaque unité sur une matière en particulier.

Nous avons donc analysé à grands traits ces manuels qui, la plupart du temps, comporte un glossaire tout en sachant qu'un travail plus minutieux pour chaque domaine serait nécessaire et, lors des différentes séances, nous avons apporté les matériels relatifs à la spécialité abordée: livres, documents, enregistrements sur CD ou sur DVD. Certains participants les ont empruntés chez eux pour pouvoir les feuilleter et les écouter plus tranquillement avant de demander à leur établissement de les commander. Nous n'avons mentionné que les pages web importantes en relation avec l'apprentissage du français général puisqu'un autre spécialiste était chargé de la formation aux nouvelles technologies pour l'apprentissage/enseignement des langues étrangères et devait leur fournir une liste de sites spécifiques pour chaque matière.

L'étude du fonctionnement et des caractéristiques propres à chacun des documents choisis a permis aux participants d'apprendre les formes répétitives qu'ils vont forcément trouver ailleurs. L'appropriation de ces formes va donc faciliter la compréhension d'autres matériels et par la même occasion l'auto-apprentissage.

Il s'établit au cours de ce type de formation un échange de savoirs très enrichissant où il est évident que les spécialistes d'une discipline vont parfois en savoir plus que le formateur et que les professeurs des autres matières. Nous avons sélectionné des documents qui pouvaient intéresser les spécialistes d'une matière sans être trop difficiles pour les enseignants des autres matières. Et pour chaque unité, nous avons demandé aux divers spécialistes d'une même matière une intervention plus importante, de manière que chaque membre du groupe intervienne sous forme d'exposés en français suivis d'une discussion, de la même façon qu'il le fait ou va le faire dans ses cours.

D'après Duverger (2000), c'est en histoire que les pratiques d'enseignement bilingue semblent être les plus courantes, même si les disciplines scientifiques sont également présentes. Les professeurs d'histoire vont avoir besoin de maîtriser l'emploi des temps, les marques spatio-temporelles, les connecteurs logiques et métadiscursifs. Il faudra aussi revoir les reprises anaphoriques: nominalisation et substituts pronominaux, etc.

Les professeurs de mathématiques, quant à eux, doivent être capables de donner des définitions - la révision des propositions relatives s'avère donc nécessaire - et des consignes, de reformuler, de situer dans l'espace, de quantifier, etc.

Bien que l'utilisation de l'impératif soit un point de grammaire que l'on introduise dès le niveau de base, les apprenants ont parfois de la difficulté à utiliser correctement ce temps et les professeurs d'éducation physique, entre autres, doivent savoir donner des ordres correctement.

Enfin, les enseignants de DNL ont besoin d'apprendre le français pour comprendre des articles et des textes spécifiques. Pour ce type de public, Eurin et Henao de Legge (1992) nous recommandent l'introduction des points suivants: les opérations discursives privilégiées dans les discours spécialisés (observer, repérer, classer, présenter, exposer, expliquer, caractériser, comparer, justifier), l'utilisation correcte des verbes et des temps, les différences entre les discours interactifs et les exposés, les articulateurs de la démonstration logique et des discours scientifiques, le lexique spécifique, les données chiffrées, les lettres, les représentations graphiques, la cohérence des discours, les stratégies de lecture, les débats et les simulations.

Nous croyons que l'idéal pour ce type de formation, si l'on souhaite qu'elle soit la plus profitable possible, serait certainement que tous les participants enseignent la même matière ou du moins que le nombre de matières soit limité pour pouvoir leur offrir une formation encore plus spécialisée.

11

Unité 0 à unité 9

Nous aimerions insister de nouveau sur le fait que le programme suivant n'est qu'un guide cherchant à aider les futurs concepteurs. Il est évident qu'on pourra apporter des modifications, ajouter ou supprimer des unités didactiques en fonction des matières enseignées par les membres du groupe-classe ou modifier l'ordre des séances. Il est possible et même souhaitable, afin d'éviter une certaine monotonie, de changer l'ordre des différentes activités à l'intérieur d'une séance pour s'adapter aux besoins, aux intérêts et au rythme du groupe.

Nous avons bien sûr élaboré ce programme compte tenu des spécialités des différents participants: l'art plastique et le dessin, la biologie et la géologie, l'éducation physique, l'histoire et la géographie, les mathématiques, la musique, la philosophie, la physique-chimie et la technologie.

Nous incluons quelques diapositives qui pourront être utilisées telles quelles ou servir de modèles pour élaborer ses propres matériels. Nous avons supprimé les images utilisées pour les illustrer pour des raisons de copyright. Les textes et les enregistrements sont issus d'Internet, mais nous avons élaboré nous-mêmes l'exploitation de ces documents.

11.1. Unité 0: Identités

L'unité 0 est certainement l'unité la plus importante, car il s'agit du premier contact entre le formateur et les participants. C'est pourquoi il est essentiel de créer une bonne ambiance, de les évaluer et de négocier avec eux les objectifs et les contenus de la formation.

11.1.1 Présentation

Au cours de la première séance, le professeur donnera la bienvenue aux participants, se présentera et ces derniers le feront à leur tour en indiquant dans quel lycée ils travaillent, quelle matière ils enseignent et quel a été leur itinéraire en français. Cette présentation va nous permettre d'évaluer globalement le niveau de chaque participant en expression orale (basique, intermédiaire ou avancé) et notamment d'évaluer leur prononciation. Cette présentation est aussi une façon de rompre la glace et de savoir quels types d'associations nous allons organiser quand ils vont travailler en groupe: soit par matière, soit par établissement, soit par niveau, etc.

11.1.2. Évaluation initiale

Il est recommandé de faire une évaluation initiale des différentes compétences (compréhension et expression orales et écrites), sans oublier la compétence grammaticale et lexicale, pour bien se

rendre compte du niveau général du groupe qui va suivre la formation, mais, pour des raisons de temps, nous n'avons pas évalué l'expression écrite.

L'évaluation diagnostique des deux formations nous a permis de vérifier ce que nous pensions. Les apprenants possédaient, chacun dans leur domaine, une bonne préparation puisqu'ils avaient tous obtenu au minimum une maîtrise dans leur discipline. Par contre, leur niveau en français était très inégal. Quelques-uns étaient bilingues ou presque, d'autres avaient appris le français pendant leurs études secondaires et avaient réussi une série d'épreuves pour pouvoir enseigner dans des sections bilingues et d'autres encore avaient suivi ou étaient en train de suivre des cours dans une École Officielle de Langues. La plupart d'entre eux possédaient le certificat du niveau intermédiaire, certains celui du niveau avancé et une minorité n'était qu'en deuxième année du niveau basique.

Les résultats obtenus ont confirmé que, généralement, les participants avaient un niveau intermédiaire, quelques-uns avaient un très bon niveau et une très faible proportion avait un niveau de base; nous avons donc opté pour une formation d'un niveau fin B1 - début B2 du CECRL (Conseil de l'Europe: 1996). Cependant, il faudrait bien sûr tenir compte des autres enseignants, même s'ils ne représentaient qu'une minorité.

11.1.3. Objectifs et contenus

Le principal problème auquel se heurte l'enseignement bilingue est de trouver des professeurs capables d'enseigner leur discipline en langue non maternelle; par conséquent, il faut former à cet enseignement en langue étrangère les professeurs et futurs professeurs bilingues nationaux. Ces derniers doivent être capables non seulement de faire un cours magistral ou une partie du cours en langue étrangère, mais également d'établir avec leurs élèves une véritable communication.

Nous avons présenté aux participants les objectifs (approfondir leurs connaissances en langue française, améliorer la qualité de leur compétence communicative, acquérir les savoirs et les stratégies nécessaires pour produire leurs propres matériels en français et favoriser l'échange d'informations et d'expériences entre les participants) et les contenus de la formation (développement de leur compétence linguistique en français).

11.1.4. Programme

Nous ne pensons pas que l'action de formation doive se dérouler conformément à un programme préétabli par le concepteur sans que les participants aient la possibilité de le modifier. Lors de la première séance, nous leur avons donc présenté un pré-programme que nous avons dû réadapter en fonction de leurs demandes, au cours des différentes séances.

Nous avons participé à la formation de deux groupes d'enseignants et nous avons aussi dû apporter des ajustements au programme de la première formation. Cette dernière avait une durée de 50 heures, alors que la deuxième ne comptait que 30 heures. Mis à part la durée, les modifications apportées vont dépendre des disciplines enseignées par les participants, des besoins spécifiques de chacun d'eux et de leur niveau. À partir de notre première expérience, nous avons également rectifié certains points, amélioré la présentation et actualisé les contenus utilisés.

Nous avons essayé quand nous le pouvions de suivre une pédagogie diversifiée en proposant un

éventail d'activités pour perfectionner tel ou tel aspect et c'est le groupe-classe ou chaque petit groupe qui a choisi celle qui s'adaptait le mieux à ses besoins.

Nous voulions que la classe devienne un espace assez proche de la réalité, c'est pourquoi, nous avons à tout moment privilégié le dialogue. Nous avons tous pris des décisions et nous avons fait des mises en commun à partir des expériences vécues par les participants dans leurs cours ou à l'extérieur des cours et à partir de leurs opinions personnelles.

Nous souhaitons qu'ils deviennent suffisamment autonomes pour réutiliser les outils linguistiques nécessaires non seulement à la réalisation des activités de la formation, mais aussi à la préparation de leurs cours et à leurs cours, une fois la formation finie.

Comme nous l'avons déjà dit, nous avons travaillé les quatre compétences compréhension et expression écrites et orales avec des documents sonores et écrits le plus souvent authentiques, bien que nous sachions que ces documents perdent très vite de leur actualité, ce qui va nous obliger à rechercher pour chaque formation de nouveaux documents plus récents.

Afin de leur fournir un bain de langue de spécialité, nous avons préparé dix unités didactiques en rapport avec les matières enseignées: Identités, Histoire, Nature, Sciences, Art, Éducation physique, Opinions, Études, Médias et Voyages.

Nous soulignons de nouveau le fait que d'une unité à l'autre, il n'y a pas de progression linguistique. On pourra donc modifier l'ordre des unités en fonction des besoins et des intérêts du groupe. Toutefois, il est préférable, comme nous l'avons fait remarquer antérieurement, de commencer par une unité «Identités» servant à briser la glace et à mieux se connaître et de finir par une unité plus ludique comme celle des «Voyages?».

Nous allons maintenant présenter les contenus des Unités 0 à 5 appartenant à la deuxième formation. Chaque unité comprend deux parties entre lesquelles les participants disposaient d'une pause.

11.1.5. Contenus de l'unité 0: «IDENTITÉS»

11.1.5.1. 1^{re} partie

- Donner la bienvenue.
- Se présenter: Professeur et groupe-classe.
- Analyser le niveau du groupe à partir du CECRL (DIAPOSITIVE N°1).
- Faire une auto-évaluation:
 - Compréhension orale: Interview d'une traductrice (TF1) (DIAPOSITIVE N°2).
 - Compréhension écrite: Le fabuleux destin d'une productrice (Le Monde) (DIAPOSITIVE N°3).
 - Expression orale: Ma biographie linguistique.
 - Bilan langue.
- Négocier le programme: Attentes, objectifs, outils de la formation (DIAPOSITIVE N°4).
- Comparer les deux systèmes phonologiques (DIAPOSITIVE N°5).

11.1.5.2. 2^e partie

- Document déclencheur.
- Grammaire: L'interrogation (DIAPOSITIVES N°6 et N°6 BIS).
- Compréhension orale: Les étrangers (France 2).
- Expression orale: Identités.
- Chanson: «Les maudits Français», titre interprété par Lynda Lemay.

Diapositive N°1

Cadre Européen Commun de Référence

UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE		UTILISATEUR INDÉPENDANT		UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ	
Introductif ou de découverte	Intermédiaire ou de survie	Niveau seuil	Avancé ou indépendant	Autonome	Maîtrise
A1	A2	B1	B2	C1	C2

Conseil de l'Europe (1996)

Diapositive N°2

COMPRÉHENSION ORALE

INTERVIEW D'UNE TRADUCTRICE

Écoutez l'enregistrement et choisissez l'option correcte

10 points

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
b	a	c	c	a	b	c	b	a	a

Diapositive N°3

COMPRÉHENSION ÉCRITE

LE FABULEUX DESTIN D'UNE PRODUCTRICE

Choisissez l'option qui convient pour compléter le texte

14 Points

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
a	c	b	b	c	a	b	a	c	c	a	b	b	a

Diapositive N°4

ATTENTES, OBJECTIFS, OUTILS DE LA FORMATION

- COMPRÉHENSION ORALE :
- EXPRESSION ORALE :
- COMPRÉHENSION ÉCRITE :
- EXPRESSION ÉCRITE :
- GRAMMAIRE :
- VOCABULAIRE :
- PHONÉTIQUE :
- JEUX:
- CHANSONS:
- CIVILISATION:

Diapositive N°5

ALPHABET PHONÉTIQUE INTERNATIONAL

VOYELLES	
[i]	mardi
[e]	téléphone
[ɛ]	adresse
[a]	pas
[ɔ]	école
[o]	beau
[u]	vous
[y]	étudiant
[ø]	deux
[œ]	heure
[ɐ]	je
[ɛ̃]	main
[ã]	décembre
[ɔ̃]	prénom
[œ̃]	un

SEMI-VOYELLES	
[j]	fille
[ɥ]	huit
[w]	oui

CONSONNES	
[p]	pain
[t]	table
[k]	cartable
[b]	robe
[d]	danse
[g]	gare
[f]	fenêtre
[v]	vélo
[s]	dessert
[z]	zéro
[ʃ]	charcuterie
[ʒ]	plage
[m]	cinéma
[n]	nièce
[ɲ]	campagne
[l]	lycée
[r]	rue

Diapositive N°6

L'INTERROGATION

I.- QUESTION TOTALE : RÉPONSE OUI / NON
 Transformez l'affirmation suivante en interrogation : *Vous aimez la lecture.*

INTONATION	...	- FORMEL
“Est-ce que”	↓
INVERSION DU SUJET	...	+ FORMEL

Diapositive N°6 Bis

L'INTERROGATION

I.- QUESTION TOTALE : RÉPONSE OUI / NON

Transformez l'affirmation suivante en interrogation : *Vous aimez la lecture.*

INTONATION	Vous aimez la lecture?	- FORMEL
"Est-ce que" ...	Est-ce que vous aimez la lecture?	↓
INVERSION DU SUJET	Aimez-vous la lecture?	+ FORMEL

- Attention! Dans l'interrogation avec inversion, quand le verbe se termine par une voyelle, on intercale *-t-* pour faciliter la prononciation:
Préfère-t-il le théâtre ou le cinéma?
- Avec un nom l'inversion est complexe: *M. Vergne viendra-t-il?*

11.2. Unité 1: Histoire

11.2.1. 1^{re} partie

- Document Déclencheur.
- Lexique: Histoire et Phonétique (le «s» sourd et le «s» sonore).
- Exposé: La révolution française.
- Expression orale: L'histoire et vous.
- Compréhension orale: Reportage sur la royauté en Espagne (France 2).

11.2.2. 2^e partie

- Grammaire: Les temps du passé et Épisodes de l'histoire de France (DIAPOSITIVE N°7 et N°7 BIS).
- Expression orale: (au choix)
 - Raconter: La première fois que je suis allé(e) à l'école, que je suis allé(e) à l'étranger, etc.
 - Raconter: Un endroit où je me suis perdu(e), un jour où j'ai eu très peur, une expérience amusante, etc.
- Activités: (au choix)
 - Reconstituer l'histoire de France (associer les photos et les récits).
 - Écouter «Le Petit Chaperon vert» et rectifier cette nouvelle version du «Petit Chaperon rouge».
 - Jouer: Quiz sur l'histoire.
 - Écrire une histoire à plusieurs «Notre histoire».
 - Inventer une histoire à partir d'un titre.
- Poème: Écouter le poème «Une seule pensée» de Paul Éluard, enregistrer les participants et écouter l'enregistrement.
- Chanson: «Les mots», titre interprété par La Rue Kétanou.

Diapositive N°7

LE PASSÉ

IMPARFAIT	PASSÉ COMPOSÉ	PLUS_QUE_PARFAIT
Il sert à décrire « le décor » d'un événement particulier, la situation, les circonstances.	Il sert à présenter l'action comme un événement, un fait ponctuel qui s'est produit à un moment précis du passé.	Il sert à présenter les événements et les situations qui se sont passés avant.
C'était en 52 av. J-C. Les armées romaines occupaient la Gaule. Vercingétorix était le chef des Gaulois.	Vercingétorix s'est rendu et a été fait prisonnier. Vercingétorix et fait prisonnier	Les Romains avaient battu les Gaulois à Alésia. Quand les Romains les Gaulois à Alésia, Vercingétorix

Diapositive N°7 Bis

LE PASSÉ

IMPARFAIT	PASSÉ COMPOSÉ PASSÉ SIMPLE	PLUS_QUE_PARFAIT PASSÉ ANTÉRIEUR
Il sert à décrire « le décor » d'un événement particulier, la situation, les circonstances.	Il sert à présenter l'action comme un événement, un fait ponctuel qui s'est produit à un moment précis du passé.	Il sert à présenter les événements et les situations qui se sont passés avant.
C'était en 52 av. J-C. Les armées romaines occupaient la Gaule. Vercingétorix était le chef des Gaulois.	Vercingétorix s'est rendu et a été fait prisonnier. Vercingétorix se rendit et fut fait prisonnier	Les Romains avaient battu les Gaulois à Alésia. Quand les Romains eurent battu les Gaulois à Alésia, Vercingétorix se rendit.

11.3. Unité 2: Nature

11.3.1. 1^{re} partie

- Document déclencheur.
- Lexique: L'environnement.
- Compréhension Orale: Reportage sur les éoliennes en Espagne (France 2).
- Expression orale: L'environnement et vous.
- Grammaire: Les pronoms personnels (DIAPOSITIVE N°8).
- Activités: Devinettes (On les ouvre le matin et on les ferme la nuit. Qu'est-ce que c'est?).

11.3.2. 2^e partie

- Lexique: La géographie.
- Compréhension orale: Reportage sur la pollution en ville (France 2).
- Grammaire: Les prépositions (DIAPOSITIVE N°9).
- Activités:
 - Déplacer un objet dans la classe.
 - Reconnaître les drapeaux de quelques pays.
- Exposé: Les planètes.
- Expression orale: Civilisations et terres lointaines.
- Phonétique: Les liaisons (DIAPOSITIVE N°10).
- Chanson: «Il y avait un jardin», titre interprété par Georges Moustaki.

Diapositive N°8

(PERSONNES OU OBJETS) COMPLÈMENT D'OBJET DIRECT PAS DE À	(PERSONNES) COMPLÈMENT D'OBJET INDIRECT À
Tu lis le journal ? Tu regardes la télévision ? Tu écoutes le professeur ? Tu fais tes devoirs?	Tu écris à ton frère ? Tu écris à ta sœur ? Tu écris à tes parents ?
(PERSONNES/OBJETS) COMPLÈMENT D'OBJET DIRECT DE	
Tu prends du café ? de la confiture ? de l'eau ? des croissants ? un thé beaucoup / peu de café	
(OBJETS) COMPL. DE LIEU / D'OBJ. IND. INDIRECT DE	(OBJETS) COMPL. DE LIEU / D'OBJ. IND. INDIRECT À, ETC
Tu viens de la piscine ? Tu as besoin de vacances ?	Tu vas à la plage ? Tu vas chez le coiffeur ? Tu penses aux vacances ?

Diapositive N°9

LA LOCALISATION DANS L'ESPACE
 LA LOCALISATION DANS L'ESPACE

MASCULIN	FÉMININ
... / ... MAROC	... / ... FRANCE
... / ... IRAN	... / ... ESPAGNE
... / ... ÉTATS-UNIS	... / ... BALÉARES

Attention ! Pour les noms de villes : ... / ... *Montpellier*

Diapositive N°10**LES LIAISONS**

Dites de quel type de liaison il s'agit :

- **La liaison est obligatoire** lorsque la cohésion entre deux mots est maximale:
- **La liaison est généralement interdite** entre un mot accentué et le mot suivant:
- **La liaison est généralement facultative**:

11.4. Unité 3: Sciences

11.4.1. 1^{re} partie

- Document Déclencheur.
- Lexique: L'informatique et Phonétique (les voyelles nasales et les voyelles orales).
- Expression orale L'Internet et vous.
- Compréhension orale: Le téléphone portable (France 2).
- Grammaire: Les pronoms relatifs (DIAPOSITIVE N°11 et N°11 BIS).
- Activité: Devinettes (*C'est un objet **qui, que, dont, avec lequel**... C'est un endroit où... C'est une personne **qui, que, dont**...*).
- Compréhension écrite: SMS (DIAPOSITIVE N°12).

11.4.2. 2^e partie

- Lexique: Les sciences et les techniques.
- Grammaire: La condition et l'hypothèse.
- Activités:
 - «*Si je pouvais changer le monde, je ...*»
 - «*Si j'étais magicien/ne, je ...*».
- Réviser les données chiffrées (DIAPOSITIVE N°13).
- Compréhension orale: Reportage sur le viaduc de Millau (TV5)
- Exposé: Le kéfir.
- Expression orale: Les inventions.
- Jeux:
 - Jouer au téléphone sans fil.
 - Quiz sur les inventions.

Diapositive N°11

LES PRONOMS RELATIFS SIMPLES

LES PRONOMS RELATIFS SIMPLES

LE PRONOM RELATIF DONT: Il remplace des noms précédés de la préposition ... Ce nom peut être complément
➤ d'un ...: C'est un objet dont ... forme est rectangulaire. (La forme de cet objet est rectangulaire.)
➤ d'un ... : C'est une invention dont je suis fier. (Je suis fier de cette invention.)
➤ d'un ... : C'est un instrument coupant dont on se sert pour ouvrir les boîtes de conserve. (On se sert de cet instrument pour ouvrir les boîtes de conserve.)

Diapositive N°11 Bis

LES PRONOMS RELATIFS

LES PRONOMS RELATIFS

LE PRONOM RELATIF DONT: Il remplace des noms précédés de la préposition DE Ce nom peut être complément
➤ d'un NOM: C'est un objet dont LA forme est rectangulaire. (La forme de cet objet est rectangulaire.)
➤ d'un ADJECTIF : C'est une invention dont je suis fier. (Je suis fier de cette invention.)
➤ d'un VERBE : C'est un instrument coupant dont on se sert pour ouvrir les boîtes de conserve. (On se sert de cet instrument pour ouvrir les boîtes de conserve.)

Diapositive N°12

COMPRÉHENSION ÉCRITE

1

RDV

o café @

2 h dak?

2

Slt. Komen sava? Kes fe? Biz

4

Je te phone

2m1. gro bibi

3

Ne Komte pa sur mA pr sa. Tu PR ton tem.

Diapositive N°13

LES CHIFFRES ET LES NOMBRES

0 zéro [zɛro]	1 un [œ̃]	2 deux [dø]	3 trois [tʁwa]	4 quatre [katʁ(ə)]	5 cinq [sɛ̃k]	6 six [sis]	7 sept [sɛt]	8 huit [tɥi(t)]	9 neuf [nœf]
10 dix [dis]	11 onze [ɔ̃z]	12 douze [dɥz]	13 treize [tʁɛz]	14 quatorze [katɔʁz(ə)]	15 quinze [kɛ̃z]	16 seize [sɛz]	17 dix-sept [dis(s)ɛt]	18 dix-huit [dizɥi(t)]	19 dix-neuf [diznœf]
20 vingt [vɛ̃]	21 vingt et un [vɛ̃tœ̃]	22 vingt-deux [vɛ̃tø]	30 trente [tʁɑ̃t]	31 trente et un [tʁɑ̃tœ̃]	40 quarante [karɑ̃t]	41 quarante et un [karɑ̃tœ̃]	50 cinquante [sɛ̃kɑ̃t]	51 cinquante et un [sɛ̃kɑ̃tœ̃]	60 soixante [swasɑ̃t]
61 soixante et un [swasɑ̃tœ̃]	70 (60+10) soixante-dix [swasɑ̃tdis]	71 (60+11) soixante et onze [swasɑ̃tœ̃z]	79 (60+19) soixante-dix-neuf [swasɑ̃tdiznœf]	80 (4x20) quatre-vingts [katʁœ̃vɛ̃]	81 quatre-vingt-un [katʁœ̃vɛ̃œ̃]	89 quatre-vingt-neuf [katʁœ̃vɛ̃nœf]	90 (80+10) quatre-vingt-dix [katʁœ̃vɛ̃dis]	91 (80+11) quatre-vingt-onze [katʁœ̃vɛ̃z]	100 cent [sɑ̃]

11.5. Unité 4: Arts

11.5.1. 1^{re} partie

- Document déclencheur.
- Lexique: L'art.
- Compréhension orale: Reportage sur le Louvre (TV5).
- Grammaire: Les complétives (DIAPOSITIVE N°14).
- Exposé: «La liberté guidant le peuple» d'Eugène Delacroix.
- Expression Orale: L'art et vous.
- Activité: Décrire un tableau de mémoire après quelques minutes d'observation.

11.5.2. 2^e partie

- Lexique: L'appréciation.
- Expression Orale: Le cinéma et vous.
- Compréhension orale: Séquences du film «Les choristes» de Christophe Barratier, 2004.
- Phonétique: Les accents (DIAPOSITIVES N°15).
- Chanson: «Vois sur ton chemin», titre interprété par les choristes.
- Jeux: Charades ou blagues.

Diapositive N°14

GRAMMAIRE

QUE + INDICATIF	QUE + SUBJONCTIF
la certitude / la réalité	l'incertitude / le doute
la pensée / l'opinion	les sentiments
la déclaration	la nécessité
les sens	la volonté / le désir
la probabilité	la possibilité
l'espoir	la négation

Diapositive N°15

LES ACCENTS

QUELQUES PRÉLIMINAIRES :

Il faut distinguer avant tout, la différence de prononciation entre

- le « e » muet ou caduc [ə] : *le, je, devoir, il habite.*
- Le « e » fermé [e] : *et, été, télé, parler écoutez.*
- Le « e » ouvert [ɛ] : *elle, hiver, mère, interprète.*

EXERCICE : écoutez attentivement les mots suivants pour la distinction entre les trois types de « e » et mettez les accents nécessaires.

REVOIR – REFAIRE – PORTE –
 ETE – ECOUTEZ – ECOUTER –
 METRE – METTRE – MER – MERE - HIVER
 ELEVE – PREFERE - EFFECTIVEMENT
 FATIGUES - PROFESSEUR – EXAMEN – RESPONSABILITE

11.6. Unité 5: Loisirs (sports et voyages)

11.6.1. 1^{re} partie

- Document déclencheur.
- Lexique: Les sports et les parties du corps.
- Compréhension orale: Reportage sur les sports (France 2).
- Exposé: la santé et le sport.
- Expression orale: Les sports et vous.
- Grammaire: Le participe présent, le gérondif et l'adjectif verbal (DIAPOSITIVE N°16)
- Activités:
 - Mimer des actions et deviner ce qu'il ou elle est en train de faire.
 - Deviner ce que la silhouette est en train de faire.
- Grammaire l'impératif: Conseils pour vivre en bonne santé.
- Exercices de relaxation.

11.6-2. 2^e partie

- Document déclencheur.
- Lexique: Les voyages et vous.
- Expression orale: Chez vos hôtes, dans la rue, chez le docteur, etc.
- Phonétique: Articulation (les virelangues).
- Compréhension orale: Reportage sur la ville qu'ils vont visiter (Vichy) (TF1).
- Répondre à un questionnaire écrit: Bilan de la formation.
- Chanson: «Photos de voyage», titre interprété par Francis Cabrel.
- Diapositive pour les remercier, les féliciter et leur souhaiter BON VOYAGE!

Diapositive N°16

GÉRONDIF

- **Comment Alexander Fleming a -t-il découvert la pénicilline?**
- **Comment Archimède a-t-il découvert le principe qui porte son nom?**
- **Comment peut -on déduire que la terre est ronde?**
- **Comment un bon marin peut-il connaître sa position?**

11.7. Unité 6 à Unité 9: Opinions, Études, Médias et Voyages

Alors que la deuxième formation ne comptait que 6 unités (Unité 0 à Unité 5), la première formation en comprenait quatre de plus (Unité 6 à Unité 9: Opinions, Études, Médias et Voyages).

Il est intéressant, nous semble-t-il, d'introduire pour les professeurs de philosophie, notamment, mais aussi pour les autres professeurs, comme nous l'avons fait en 2007, lors de la première formation, une unité: «Opinions» dans laquelle nous avons évidemment travaillé «l'expression de l'opinion». Nous leur avons proposé plusieurs sujets polémiques et nous avons organisé un débat sur le sujet choisi par la majorité d'entre eux. Avant de faire le débat avec le groupe-classe, ils avaient préparé le sujet par petits groupes en essayant d'organiser leurs idées. En outre, nous avons révisé la comparaison et comme jeu, nous avons introduit des expressions du type: «Être serré comme des sardines». Dans cette unité et dans les trois suivantes, nous avons inclus une ou deux compréhensions orales, un exposé et une chanson (le tout en rapport avec le sujet de l'unité) et des activités de phonétique.

Il est également utile d'élaborer une unité «Études» pour introduire les outils linguistiques propres à la communication en classe (les interactions élèves/professeurs, les rituels de classe) et à l'expression de la cause, de la conséquence et du but. Nous avons travaillé ces points de grammaire en complétant des débuts de phrases incomplètes avec les connecteurs les plus fréquents: «*car, pourtant, alors, tandis que, pour, tellement ... que, etc.*» et avec des phrases que les participants devaient reconstituer en cherchant la fin de la phrase: «*Il faut parler des langues étrangères... pour trouver plus facilement un travail.*».

Même si nous n'étions pas chargée de la didactique de l'enseignement bilingue, nous en avons profité pour qu'ils débattent au sujet de l'enseignement et qu'ils expliquent leur façon de travailler en cours (alternance codique ou autre) en utilisant les articulateurs logiques antérieurs pour structurer leur discours. Dans cette unité, un apprenant avait expliqué le système éducatif français, alors que ses camarades complétaient individuellement un tableau (DIAPOSITIVE N°17). De plus, nous avons fait un rappel sur les registres de langue, en particulier, sur l'argot scolaire, et comme activité plus ludique, nous avons mimé le poème «Le cancre» de Jacques Prévert.

Diapositive N°17

COMPLÉTEZ LE TABLEAU SUIVANT

ÉTABLISSEMENT	ÂGE /ÉLÈVE	NIVEAUX	DIPLÔME
École maternelle	3 - 5/ 6 ans écolier	3 sections (Petite section- Moyenne section-Grande section)	
École primaire	6 - 10/11 ans écolier	3 cycles (CP:cours préparatoire -CE1:tours élémentaire 1-CE2-CM1: cours moyen 1 -CM2)	
Collège	11- 14/15 ans collégien	de la 6e à la 3e (6ème-5ème- 4ème-3ème)	- le brevet des collèges
Lycée (d'enseignement général, technique, professionnel)	15 – 17/18 ans lycéen	De la 2nde à Terminale (Seconde-Première – Terminale)	-Le baccalauréat (le bac) -Le baccalauréat technique -Le bac professionnel (bac pro)

Étant donné que tous les professeurs, quelle que soit la matière qu'ils enseignent, vont, s'ils veulent être en contact avec le français, lire les journaux, écouter les informations et certains vont même chercher des matériels pour leurs cours dans les moyens de diffusion de l'information, lors de la première formation, nous avons élaboré une unité «*Média*».

Dans cette unité, nous avons révisé «la voix passive», à partir de connaissances culturelles du type «*Le tour du monde en 80 jours" a été écrit par...*» (DIAPOSITIVE N°18), et quelques connecteurs logiques: «*d'une par/d'autre part*», «*c'est-à-dire*», «*en effet*», «*par contre*», etc. Comme travail lexical, nous avons choisi «la nominalisation». Nous avons également utilisé de nombreux documents authentiques récents qui les avaient beaucoup motivés. Nous avons distribué à chaque groupe un document portant sur une nouvelle différente et chaque groupe avait été chargé de faire un compte rendu de l'article et de donner son point de vue. Après, nous avons organisé un débat sur les divers sujets avec le groupe-classe.

Diapositive N°18

LE TOUR DU MONDE EN 80 JOURS	LE SOUS-MARIN	L'AMÉRIQUE	LA PÉNICILLINE
XIXe siècle	XIXe siècle	XVe siècle	XXe siècle
LA GUILLOTINE	LA PRESSE À IMPRIMER	LA BATAILLE DE WATERLOO	LA GAULE
XVIIIe siècle	XVe siècle	XIXe siècle	Ier av. J.C.
LE CINÉMA	LA TOUR EIFFEL	LA JOCONDE	"LES TOURNESOLS"
XIXe siècle	XIXe siècle	XVIe siècle	XIXe siècle

En 2007, nous avons pu inclure une unité sur les «Sports» et une autre sur les «Voyages» puisque nous disposions de 10 séances. L'année suivante, nous avons dû regrouper ces deux unités en une seule unité : Loisirs (sports et voyages). Durant la dernière séance «Voyages», nous avons joué pendant 1 heure avec le groupe-classe au «Jeu de l'oie des connaissances» comme bilan global de notre apprentissage du français. Ils devaient parler pendant une ou deux minutes de sujets variés. Nous avons également fait oralement une mise en commun des réponses du questionnaire écrit «Bilan de la formation». Et les remarques faites par les participants avaient été très utiles pour la formation suivante et pour évaluer leurs progrès en expression orale.

UNITÉS	COMPRÉHENSION ORALE/ÉCRITE	EXPRESSION ORALE/ÉCRITE	LEXIQUE	SAVOIRS LINGUISTIQUES	PHONÉTIQUE	ACTIVITÉS LUDIQUES
0. IDENTITÉ	<ul style="list-style-type: none"> - Auto-évaluation - Reportage sur les étrangers en France 	<ul style="list-style-type: none"> - Présentation - Auto-évaluation - Négociation du programme - Identité(s) 	<ul style="list-style-type: none"> - La description 	<ul style="list-style-type: none"> - L'interrogation 	<ul style="list-style-type: none"> - Comparaison des deux systèmes phonologiques 	<ul style="list-style-type: none"> - «Les maudits Français», Lynda Lemay
1. HISTOIRE	<ul style="list-style-type: none"> - Reportage sur la royauté en Espagne - «Une seule pensée» de Paul Éluard 	<ul style="list-style-type: none"> - L'histoire et vous - La première fois que... - Un endroit où ... - La révolution française 	<ul style="list-style-type: none"> - L'histoire 	<ul style="list-style-type: none"> - Les temps du passé 	<ul style="list-style-type: none"> - Le «s» sourd et le «s» sonore 	<ul style="list-style-type: none"> - Quiz sur l'histoire - «Les mots», La Rue Kétanou
2. NATURE	<ul style="list-style-type: none"> - Reportage sur les éoliennes en Espagne 	<ul style="list-style-type: none"> - L'environnement et vous - Les planètes - Civilisations et terres lointaines 	<ul style="list-style-type: none"> - L'environnement - La géographie 	<ul style="list-style-type: none"> - Les pronoms personnels - Les prépositions 	<ul style="list-style-type: none"> - Les liaisons 	<ul style="list-style-type: none"> - Devinettes - «Il y avait un jardin», Georges Moustaki
3. SCIENCES	<ul style="list-style-type: none"> - Reportage sur le téléphone portable - Reportage sur le viaduc de Millau - Les SMS 	<ul style="list-style-type: none"> - L'Internet et vous - Le Kéfir - Les inventions 	<ul style="list-style-type: none"> - L'informatique - Les sciences et les techniques 	<ul style="list-style-type: none"> - Les pronoms relatifs - La condition et l'hypothèse 	<ul style="list-style-type: none"> - Les voyelles nasales et les voyelles orales 	<ul style="list-style-type: none"> - Devinettes - Le téléphone sans fil - Quiz sur les inventions
4. ARTS	<ul style="list-style-type: none"> - Reportage sur le musée du Louvre - Séquences du film «Les choristes» 	<ul style="list-style-type: none"> - «La liberté guidant le peuple» d'Eugène Delacroix - L'art et vous - Le cinéma et vous 	<ul style="list-style-type: none"> - L'art - L'appréciation 	<ul style="list-style-type: none"> - Les complétives 	<ul style="list-style-type: none"> - Les accents 	<ul style="list-style-type: none"> - Jeu : Charades ou blagues - «Vois sur ton chemin», Les choristes»
5. LOISIRS: SPORTS ET VOYAGES	<ul style="list-style-type: none"> - Reportage sur le sport - Reportage sur Vichy 	<ul style="list-style-type: none"> - Le sport et vous - Les voyages et vous - Chez vos hôtes, dans la rue, chez le médecin 	<ul style="list-style-type: none"> - Les sports et les parties du corps - Les voyages 	<ul style="list-style-type: none"> - Le participe présent, le gérondif et l'adjectif verbal - L'impératif 	<ul style="list-style-type: none"> - Virelangues 	<ul style="list-style-type: none"> - Exercices de relaxation - «Photos de voyage», Francis Cabrel

12

Conclusions

Quand nous avons accepté de participer à ce plan de formation, ce n'est qu'à posteriori que nous nous sommes rendu compte de l'ampleur de la tâche que nous devions réaliser et de la responsabilité qui nous était confiée. Nous avons souligné précédemment qu'il n'y a aucune méthode pour former les enseignants de DNL, ce qui demandait de la part du concepteur du programme un travail important et une prise de décision parfois difficile pour sélectionner les objectifs spécifiques, les contenus et le corpus, d'autant plus que les professeurs n'avaient pas tous la même spécialité. Nous avons donc pensé que nous devons être aussi courageuse qu'eux, car, la plupart du temps, ils ne sont pas bilingues et pourtant, ils n'hésitent pas à relever le défi d'enseigner leur matière dans une langue étrangère en travaillant doublement en raison de leurs carences linguistiques et du manque de matériels pédagogiques.

Prendre part à ces deux formations nous a apporté un enrichissement personnel et professionnel qui a dépassé de loin nos attentes. La rencontre entre enseignants permet d'échanger des expériences, de parler des problèmes rencontrés et de trouver des solutions, mais nous avons en plus été fortement surprise par la grande motivation des participants et leur importante capacité de travail.

Nous insistons encore une fois sur le fait que le programme que nous venons de présenter n'est qu'une possibilité parmi tant d'autres et qu'il est loin d'être définitif, car il va s'enrichir au fur et à mesure de nouvelles formations et publications; ce qui implique obligatoirement une adaptation de celui-ci.

En outre, nous devons être à l'écoute du public auquel s'adresse la formation et compléter ou modifier le programme en fonction des erreurs commises et des questions posées; en définitive, en fonction de ses besoins. Par exemple, en grammaire, nous avons révisé des notions basiques quoique difficiles pour les hispanophones, même s'ils ne faisaient pas partie du programme en insistant sur les différences entre leur langue et la langue étrangère. Nous avons dû expliquer «la présence et l'absence de l'article» (DIAPOSITIVE N°19), «les difficultés propres aux possessifs»: «*mon école*», «*son, sa, ses et vos, votre / leur(s)*» (DIAPOSITIVE N°20), «les formes des pronoms démonstratifs»: «*celui-ci/là, celui de, celui + proposition relative*» (DIAPOSITIVES N°21) et «la forme et place de la négation»: «*personne ne, rien ne, ni... ni..., etc.*».

Diapositive N°19



LES ARTICLES



	Article défini	Article indéfini	Article partitif
Exemple	Tu aimes ... café ?	Tu veux ... café ?	Tu veux ... café ?
Présente	la chose en général sans idée de quantité	une chose ou des choses séparées qu'on peut compter	une quantité indéfinie de la chose qu'on ne peut pas compter.
Forme affirmative	Oui, j'aime ... café.	Oui, je veux ... café.	Oui, je veux ... café.
Forme négative	Non, je n'aime pas ... café .	Non, je ne veux pas ... café.	Non, je ne veux pas ... café.

J'aime ... pain et ... croissants.
 C'est ... pain pas une baguette.
 C'est ... pain (des morceaux).



Diapositive N°20

L'EXPRESSION DE LA POSSESSION

A. ADJECTIFS ET PROMOMS POSSESSIFS

	masculin singulier	féminin singulier	masculin pluriel	féminin pluriel
à moi	mon père le mien	ma mère/... amie la mienne	mes frères les miens	mes soeurs les miennes
à toi	ton père le tien	ta mère la tienne	tes frères les tiens	tes soeurs les tiennes
à lui / à elle	son père ... sien	sa mère ... sienne	ses frères ... siens	ses soeurs ... siennes
à nous	notre père le nôtre	notre mère la nôtre	nos frères et nos soeurs les nôtres	
à vous	... père mère frères et ... soeurs ...	
à eux / à elles	... père mère frères et ... soeurs ...	

Diapositive N°21

LES PRONOMS DÉMONSTRATIFS

	MASCULIN	FÉMININ
SINGULIER	celui	celle
PLURIEL	ceux	celles



Observez ces phrases:

Les pronoms démonstratifs sont toujours accompagnés:

- ... : ? *Quel employé sera renvoyé? **Celui-ci** ou **celui-là**?*
- ... : *La directrice? C'est **celle qui** porte des lunettes.*
- ... : *Je n'ai pas de voiture, c'est **celle de** mon père.*

En tant qu'enseignants de DNL, ils devraient savoir distinguer les types d'écrits les plus fréquents et comprendre leur fonctionnement et contenu afin d'acquérir une certaine autonomie pour pouvoir lire des documents authentiques sans avoir trop de difficultés. Par manque de temps, les textes proposés pour travailler la compréhension écrite n'ont pas tous été travaillés en cours, mais les étudiants ont pu ou pourront le faire chez eux, car nous avons mis à leur disposition les matériels nécessaires avec les corrigés.

Comme nous l'avons déjà mentionné, quelques participants auraient aimé travailler davantage l'expression écrite en classe, mais ils représentaient une minorité et nous avons donc choisi de privilégier les autres compétences. Néanmoins, comme nous avons dit antérieurement, pendant le stage, ils ont pris des notes, rédigé des jeux de rôles et préparé de petits exposés et des débats en utilisant des connecteurs. Par ailleurs, à la fin de la formation, ils ont dû élaborer une unité didactique en français.

Pour clore les deux formations, il nous a paru essentiel que les participants répondent individuellement et par écrit à un questionnaire pour pouvoir rédiger postérieurement le bilan de formation. Nous avons appris par la suite que le niveau de satisfaction sur une échelle de 1 à 5 était très élevé. Ces résultats ont mis en évidence les bénéfices que les participants en ont tirés.

Pour finir, nous aimerions féliciter tous ces professeurs de biologie et de géologie, d'histoire et de géographie, de mathématiques, de physique et de chimie, d'éducation physique, d'art plastique et

12

Conclusions

72

de dessin, de musique, de philosophie et de technologie pour leur courage et leur persévérance. Nous voudrions aussi leur recommander de travailler en équipe en collaborant entre eux et en partageant leurs matériels.

Nous tenons également à remercier Madame Marina Verdú Jordá, responsable de la formation «Programa de Apoyo a la enseñanza en Lengua Extranjera (PALE) para DNL de secciones bilingües de francés» de la Région de Murcia, pour être toujours à l'écoute des enseignants, pour le sens de l'organisation dont elle a fait preuve et pour l'aide qu'elle nous a apportée à tout moment.

L'enseignement bilingue vient à peine de commencer son long périple. Il nous reste à souhaiter BON VOYAGE! et BON COURAGE! à tous ceux qui vont participer ou ont déjà participé à cette aventure et encore BRAVO! Pour finir, Nous souhaiterions que le compte-rendu de ces expériences partagées avec des participants très motivés et avides de perfectionner leur pratique puisse être utile aux futurs concepteurs.

13

Bibliographie recommandée pour les participants

• COURS

Les Docs des incollables, documents, quiz et autocollants sur des sujets variés: La protection de l'environnement, L'Union européenne, Les premiers hommes, Le corps humain, L'Égypte des pharaons, Les planètes, Les rois de France, Le Moyen Âge, La Gaule et les Gaulois, L'Empire romain, La géographie de la France, Météo et climats, L'énergie, Les volcans, Les religions, etc.

• CULTURE ET CIVILISATION

Mermet, G. *Francoscopie 2007: Pour comprendre les Français*. Paris: Larousse, 2006. 510 p. ISBN: 978-2035826121.

Steele, R. *Civilisation progressive du français: Niveau intermédiaire*. Paris: Clé international, 2004. 191 p. ISBN: 978-2090333589.

• DICTIONNAIRES

Corbeil, J.-C. *Dictionnaire thématique visuel*. Bruxelles: Vander, DL 1987. 799 p. ISBN: 978-2800800127.

Rey, A. (dir. de la publicación) et Robert, P. (dir. de la publicación). *Le Petit Robert des noms propres: alphabétique et analogique, illustré en couleurs*. Paris: Dictionnaires Le Robert, DL 2000. 2300 p. ISBN: 978-2850366544.

Robert, P. et al. *Le Nouveau Petit Robert de la langue française 2008*. Paris: Dictionnaires Le Robert, 2007. 2838 p. ISBN: 978-2849023211.

Testas, J. y Garcia-Pelayo y Gross, R. *Gran Diccionario EspañolFrancés/Français-Espagnol*. Barcelona: Biblograf, 2007. 2488 p. ISBN: 978-8483329481.

• ÉVALUATION

Bloomfield, A. et Daill, E. *DELFB2: 200 activités*. Paris: Clé international, 2005. 160 p. ISBN: 978-2090352436.

_____ et Mubanga Beya, A. *DELFB1: 200 activités*. Paris: Clé international, 2006. 153 p. ISBN: 978-2090352306.

Bretonnier, M. *Les clés du nouveau DELFB2*. Barcelona: Difusión S.L., 2007. 136 p. ISBN: 978-8484434290.

Chevallier-Wixler, D. et Dayez, Y. *Réussir le DELF: Niveau B1 du Cadre Européen Commun de Référence*. Paris: Didier, 2006. 144 p. ISBN: 978-2278057535.

Dupoux, B et al. *Réussir le DELF: Niveau B2 du Cadre Européen Commun de Référence*. Paris: Didier, 2005. 175 p. ISBN: 978-2278057542.

Godard, E. et al. *Les clés du nouveau DELF B1*. Barcelona: Difusión S.L., 2006. 160 p. ISBN: 978-8484433569.

Roesch R. et Rolle-Harod R., *Cinq sur cinq: Evaluation à la compréhension orale au niveau B2 du CECRL*. Grenoble: PUG, 2006. 99 p. ISBN: 978-2706112652.

• GRAMMAIRES ET EXERCICES

Aküz A. et al. *Exercices de grammaire en contexte: Niveau intermédiaire*. Paris: Hachette, 2000. 150 p. ISBN: 978-2011551474.

_____ *Exercices de grammaire en contexte: Niveau avancé*. Paris: Hachette, 2001. 144 p. ISBN: 978-2011551706.

Boularès, M. et Frérot, J.-L. *Grammaire progressive du français / Niveau avancé*. Paris: Clé international, 2005. 192 p. ISBN: 978-2090338621.

_____ et Grand-Clément, O. *Conjugaison progressive du français: avec 400 exercices*. Paris: Clé international, 1999. 223 p. ISBN: 978-2090338812.

Caquineau-Gunduz, M.-P. *Les 500 exercices de grammaire, Niveau B1*. Paris: Hachette-FLE, 2005. 223 p. ISBN: 978-2011554338.

_____ et al. *Les 500 exercices de grammaire, Niveau B2*. Paris: Hachette-FLE, 2007. 256 p. ISBN: 978-2011554383.

Grégoire, M. *Grammaire progressive du français, Niveau avancé*. Paris: Clé international, 2005. 192 p. ISBN: 978-2090338621.

_____ et Thiévanaz, O. *Grammaire progressive du français, Niveau intermédiaire*. Paris: Clé international, 2003. 271 p. ISBN: 978-2090338485.

• LANGUE ÉCRITE: LECTURE / ÉCRITURE

Mesana Alais, C. *10 modules pour la production écrite*. Paris: Didier, 2004. 159 p. ISBN: 978-2278050642.

Poisson-Quinton S. et Mimran R. *Compréhension écrite: Compétence B1, B1+ (Niveau 3)*. Paris: Clé international, 2007. 126 p. ISBN: 978-2090352115.

_____ *Expression écrite: Compétences B1, B1+ (Niveau 3)*. Paris: Clé international, 2007. 125 p. ISBN: 978-2090352085.

• LANGUE ORALE: COMPRÉHENSION - PRODUCTION - PHONÉTIQUE

Akyuz A. et al. *Exercices d'oral en contexte: Niveau intermédiaire*. Paris: Hachette, 2001. 128 p. ISBN: 978-2011551429.

Barféty M. *Expression orale: Compétences (Niveau 3)*. Paris: Clé international, 2007. 127 p. ISBN: 978-2090352092.

Charliac L et Motron A.-C. *Phonétique progressive du français, Niveau avancé*. Paris: Clé international, 2006. 128 p. ISBN: 978-2090331479.

_____ *Phonétique progressive du français, Niveau intermédiaire*. Paris: Clé international, 2006. 31 p. ISBN: 978-2090328905.

Miquel C. *Communication progressive du français, Niveau intermédiaire*. Paris: Clé international, 2003. 189 p. ISBN: 978-2090337266.

Pachod A. et Roux, P.-Y. *80 fiches pour la production orale*, Paris: Didier, 2004. 96 p. ISBN: 978-2278048694.

Pagniez- Delbart, T. *À l'écoute des sons: les consonnes*. Paris: Clé international, 1992. 111 p. ISBN: 978-2190332130.

_____ *À l'écoute des sons: les voyelles*. Paris: Clé international, 1995. 144 p. ISBN: 978-2190332125.

• VOCABULAIRE

Akyuz A. et al. *Exercices de vocabulaire en contexte: Niveau intermédiaire*. Paris: Hachette, 2000. 128 p. ISBN: 978-2011551535.

Gallier, T. *Le Nouvel Entraînez-vous: Vocabulaire (Niveau intermédiaire)*. Paris: Clé international, 2003. 192 p. ISBN: 978-2090335972.

Lete, A. et Miquel, C. *Vocabulaire progressif du français avec 250 exercices: Niveau intermédiaire*. Paris: Clé international, 2008. 190 p. ISBN: 978-2090338720.

Miquel, C. *Vocabulaire progressif du français avec 250 exercices: Niveau avancé*. Paris: Clé international, 1999. 192 p. ISBN: 978-2090338768.

Pau, F. et al. *Vocabulaire de base espagnol-français*. Paris: Hachette, 1994. 286 p. ISBN: 978-201166638.

14

Sitographie recommandée pour les participants



• ACTIVITÉS AUTOCORRECTIVES

<http://www.cavilamenligne.com/activites-en-ligne/>

• BLOGS

<http://carmenvera.blogspot.com.es/>

• COMPRÉHENSION ÉCRITE

<http://www.cavilamenligne.com/activites-en-ligne/>

<http://www.bonjourdefrance.com/index/indexappav.htm>

<http://www.lepointdufle.net/comprehensionecrite.htm>

<http://www.cortland.edu/flteach/civ/>

<http://1jour1actu.com/les-actus-a-la-une/>

http://ww.tv5monde.com/TV5Site/ap/choix_rub.php?id_ville=38&filtre=objectif&idx=1

<http://www.polarfle.com/>

• COMPRÉHENSION ORALE

<http://www.cavilamenligne.com/activites-en-ligne/>

<http://www.bonjourdefrance.com/index/indexapp.htm>

<http://www.lepointdufle.net/audio.htm>

<http://www.polarfle.com/>

<http://www.i-catcher-online.com/ic-list.php?lang=french>

http://www.audiolingua.eu/spip.php?page=rechercheavancee&lang=fr&id_rubrique=1&mot2=12&mot3=29&mot4=26&mot5=27&tri=date

• DICTÉE ET ORTHOGRAPHE

<http://www.restena.lu/amifra/exos/orth/pgorth.htm>

<http://flenet.unileon.es/courstourdumonde/phonActivites.html#dictees>

<http://www.bescherelle.com/dictees.php>

- **DICTIONNAIRES**

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/>

<http://www.wordreference.com/>

<http://www.linguee.fr/>

<http://fr.thefreedictionary.com/>

<http://www.lexilogos.com/>

- **EXAMENS**

http://www.educarm.es/admin/webForm.php?aplicacion=ARTISTICAS_IDIOMAS&mode=visualizaAplicacionWeb&web=92&ar=637&zona=PROFESORES&menuSeleccionado=

<http://www.afcartagena.org/>

<http://www.ciep.fr/delfdalf/>

- **EXPRESSION ÉCRITE**

<http://www.lepointdufle.net/productionecrite.htm>

<http://w3.restena.lu/amifra/exos/>

<http://www.professeurphifix.net/Expression/expression.htm>

<http://www.polarfle.com/>

- **EXPRESSION ORALE**

http://www.lepointdufle.net/p/comprehensionaudio.htm#.VD-YkWd_sqM

<http://users.skynet.be/commissionalphaverviers/>

<http://emilie.en-savoie.com/>

<http://françaisenligne.free.fr/parler/activites.php>

- **GRAMMAIRE**

<http://www.cavilamenligne.com/activites-en-ligne/>

<http://www.lepointdufle.net/grammaire-fle.htm>

<http://www.bonjourdefrance.com/index/indexgram.htm>

<http://w3.restena.lu/amifra/exos/>

<http://platea.pntic.mec.es/~cvera/ressources/recurfr29.htm>

<http://french.chass.utoronto.ca/fre180/>

<http://www.utm.edu/staff/globeg/gramm.shtml>

<http://www.leconjugueur.com/>

http://www.pomme.ualberta.ca/pomme/FMPRO?-db=r.FP5&-format=index_frame1.htm&-view

• **JEUX**

<http://platea.pntic.mec.es/%7Ecvera/exfrances/amusants.html>

• **MUSIQUE**

<http://www.lepointdufle.net/chansons.htm>

<http://www.nrj.fr/music/news/0/avant-gout-depeche-mode-169546.html>

<http://www.nrj.fr/videos-3964/clips-4022/videos/>

<http://platea.pntic.mec.es/%7Ecvera/hotpot/chansons/index.htm>

<http://www.leplaisirdapprendre.com/chansons/>

• **PHONÉTIQUE**

<http://www.bonjourdefrance.com/prononciateur-phonetique/phrases/niveau/intermediaire.html>

<http://www.lepointdufle.net/phonetique.htm>

<http://www.ucalgary.ca/repst/comprehension-culture-phonetique/>

<http://phonetique.free.fr/>

<http://french.about.com/library/pronunciation/bl-pronunciation.htm>

• **PRESSE-RADIO-TÉLÉVISION**

<http://www.ucm.es/info/multidoc/prof/medios/europa.htm>

<http://www.lecourrier.es>

<http://www.lesclesjunior.com/>

<http://www.ouestfrance-ecole.com>

<http://www.euronews.net>

http://www.rfi.fr/lffr/statiques/accueil_apprendre.asp

<http://www.arteradio.com/son.html>

<http://www.rtl.fr/>

http://www.tv5.org/TV5Site/enseigner-apprendre-francais/accueil_apprendre.php

http://www.tv5monde.com/TV5Site/ap/exercice.php?id_ville=38&id_exercice=565&filtre=objectif&idx=2

<http://www.france3.fr/emissions/c-est-pas-sorcier/videos>

<http://www.curiosphere.tv/>

• RESSOURCES

<http://platea.pntic.mec.es/~cvera/ressources/recursosfrances.htm>

<http://platea.pntic.mec.es/~cvera/hotpot/exos/index.htm>

<http://platea.pntic.mec.es/~cvera/>

http://idiomas.astalaweb.com/franc%C3%A9s/franc%C3%A9s.asp#.VDz_Tmd_sqM

<http://www.lepointdufle.net/cours-de-francais.htm>

<http://www.bonjourdefrance.com/>

http://www.professeurphifix.net/Expression/sommaire_expression.htm

• TOURISME-CULTURE ET INSTITUTIONS

<http://www.lepointdufle.net/grammaire-fle.htm>

<http://www.bnf.fr/>

<http://www.culture.gouv.fr/>

<http://www.ccdmd.qc.ca/fr/>

<http://www.archivesdefrance.culture.gouv.fr>

<http://www.credoc.fr>,

<http://www.insee.fr>

<http://www.ladofrançaise.doc.fr>

• VIDÉO

<http://www.flevideo.com/index.php>

<http://www.cortland.edu/flteach/civ/>

• VOCABULAIRE

<http://www.bonjourdefrance.com/index/indexvocab.html>

<http://www.cavilamenligne.com/activites-en-ligne/>

<http://www.lepointdufle.net/vocabulaire1.htm>

<http://www.appuifle.net/hotpot.htm>

<http://platea.pntic.mec.es/~cvera/hotpot/exos/index.htm>

http://www.lexilogos.com/dictionnaires_thematiques.htm

15

Bibliographie

ALLWRIGHT R. Language Learning through Communication Practice En: *ELT Documents*, 76/3. London: British Council, 1977. p. 2-14. OCLC: 425185854.

BOLTON, S. *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. Paris: Crédif-Hatier, 1987. 144 p. ISBN: 978-2278078219.

CHAMBERLAND, G. *et al. 20 formules pédagogiques*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, 2000. 176 p. ISBN: 2760507963.

CHOMSKY, N. A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. En: *Language*, 35 (1), 1959. p. 26-58. DOI: 10.2307/411334.

COLL, C. Concepción constructivista y planteamiento curricular. En: *Cuadernos de pedagogía*. 1991. p. 8-11. ISBN: 0210-0630.

_____ *Psicología y curriculum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: LAIA, 1988. 174 p. ISBN: 8476681216.

Conseil de l'Europe. Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer: un Cadre européen commun de référence: projet 2 d'une proposition de Cadre. Strasbourg: Conseil de la coopération culturelle Comité de l'éducation, 1996. 223 p. OCLC: 717341656.

Cornaire, C. *La compréhension orale*. Paris: Clé international: 1998. 220 p. ISBN: 978-2090333275.

_____ *Le point sur la lecture*. Paris: Clé international, 1999 122 p. ISBN: 978-2090333398.

_____ et Raymond, P. *La production écrite*. Paris: Clé international, 1999. 145 p. ISBN: 9782090333404.

COURTILLON, J. Que devient la notion de progression? En: *Le FDM n°153*. Paris: Clé international, 1980. p.89-07. OCLC: 425654882.

CYR, P. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: Clé international, 1998. 181 p. ISBN: 978-2090333268.

DELORME, Ch. (dir.) *L'Évaluation en questions*. Paris: ESF Éditeur, 1992. 215 p. ISBN: 2710109654.

_____ *Actualité de l'enseignement bilingue*. Vanves: EDICEF, 2000. 192 p. . OCLC: 45569401.

- DUVERGER, J. Professeur bilingue de DNL, un nouveau métier. En: Le FDM n°349. Paris: Clé international, 2007. p.20-21. ISSN: 0015-9395.
- ELLIS, R. *The study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 2003. 825 p. ISBN: 019437189 1.
- ESPAÑA. Ley orgánica de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 4 de mayo de 2006, núm. 106, p. 17158-17207.
- EURIN, S. et HENAO, M. *Pratiques du français scientifique: l'enseignement du français à des fins de communication scientifiques*. Paris: Hachette, 1992. 255 p. ISBN: 2010167244.
- FRANCIA, A. y MATA, J. *Psicología y Dinámica de Grupos*. Madrid: CCS, 1992. 235 p. ISBN: 9788470436802.
- FUENTES, J. *La diversidad en el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Secundaria*. Madrid: Secretaría General Técnica del M.E.C.D., Sub. G. de Información y Publicaciones Anaya, 2000. 94 p. ISBN: 9788420743974.
- GALISSON, R. *La suggestion dans l'enseignement: histoire et enjeux d'une pratique tabou*. Paris: Clé international, 1983. 126 p. ISBN: 978-2190332628.
- GAONAC'H, D. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Hatier-Crédif, 1987. 239 p. ISBN: 978-2218078200.
- GARANDERIE, A. de la. *Les profils pédagogiques: Discerner les aptitudes scolaires*. Paris: Le centurion, 1980. 259 p. ISBN: 978-2227125193.
- GERMAIN, C. *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, Collection Didactiques des langues étrangères, Clé International: Paris, 1993a. 351 p. ISBN: 2190333533.
- GERMAIN, C. *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*, Centre Éducatif et Culturel (CEC): Québec, 1993b. 129 p. ISBN: 2761710312.
- GERMAIN, C. et SEGUIN, H. *Le point sur la grammaire*. Paris: Clé international, 2006. 175 p. ISBN: 978-2090333244.
- HARMER, J. What is Communicative. En: ELT Journal, 36/3. Londres: oxford University press, 1982. p.164-168. ISSN: 0951-0893.
- HOLEC, H. *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris: Hatier, 1982. 60 p. ISBN: 9782218060335.
- HOSTIE, R. *Técnicas de Dinámica de Grupos; Curso de sensibilización en las relaciones humanas*. Madrid: Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación, 1994. 168 p. ISBN: 978-8472780279.
- HYMES, D.H. *Vers la compétence de communication*. Paris: Didier, 1993. 219 p. ISBN: 978-2278058770.
- KLEIN, W. *L'acquisition de langue étrangère*. Paris: Armand Colin, 1989. 251 p. ISBN: 2200312571.
- KRAMSCH, C. *Languages et apprentissages des langues: Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris: Didier, 1996. 191 p. ISBN: 978-2278068821.

- KRASHEN, S. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford; New York: Pergamon Press, 1981. 151 p. ISBN: 9780080253381.
- LANCIEN, T. *Le document vidéo dans la classe de langues*. Paris: Clé international, 1991. 144 p. ISBN: 978-2190331041.
- _____ *Le multimédia*. Paris: Clé international, 1998. 127 p. ISBN: 978-2090333299.
- LERAT, P. *Les langues spécialisées*. Paris: PUF, 1995. 208 p. ISBN: 978-2-13-046602-4.
- LUSSIER, D. *Collection «F»: Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Paris: Hachette, 1992. 126 p. ISBN: 978-2010198632.
- MERMET, G. *FrancoScopie 2007: Pour comprendre les Français*. Paris: Larousse, 2006. 510 p. ISBN: 978-2035826121.
- MOIRAND, S. *Collection «F»: Enseigner à communiquer en langues étrangères*. Paris: Hachette, 1984. 188 p. ISBN: 978-2010087875.
- MURCIA (Comunidad Autónoma). Decreto 5/2008, por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas de Idiomas de régimen especial en La Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y los currículos correspondientes a los niveles básico e intermedio. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 9 de abril de 2008, núm. 82, p. 10763- 10887.
- NUMAN, D. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press 1989. 224 p. ISBN: 0521379156.
- PRZESMYCKI, H. *Pédagogie différenciée*. Paris: Hachette, 2004. 159 p. ISBN: 2011708028.
- PUREN, C., La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire, *Études de Linguistique Appliquée n° 100*. Paris: Klincksieck. 1995. p. 129-149. ISBN: 2-252-03514--5.
- PY, B. «Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction». En Gaonac'h, D. (éd), *Le français dans le monde: n° spécial, Acquisition et utilisation d'une langue étrangère: l'approche cognitive*, p.81-88. ISBN: 0015-9395.
- RICHTERICH, R. *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris: Hachette, 1985. 175 p. ISBN: 978-2010078071.
- ROBERT, J.-P. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris: éditions Ophrys, 2008. 224 p. ISBN: 978-2-7080-1197-7.
- RODRIGUES, C. Aide à l'apprentissage du vocabulaire dans un environnement hyper media en Français Langue Étrangère. Linguistics: Université Blaise Pascal - Clermont- Ferrand II, French, 2005. 296p. HAL Id: tel-00460821.
- ROULET, E. Langue maternelle et langues étrangères: vers une pédagogie globale. En: *Le FDM n°177*. Paris: Clé international, 1983. p.23-26. OCLC: 424798742.
- SCHIFFLER, L. et Colin, J.-P. *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*. Paris: Hatier-Crédif, 1984. 157 p. ISBN: 9782218070167.
- SKINNER, B. *Verbal Behaviour*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1957. 478 p.

15

Bibliographie

83

TAGLIANTE, C. *L'évaluation*. Paris: Clé international, 1991. 141 p. ISBN: 2090331102.

_____ L'évaluation dans une formation sur objectifs spécifiques. EN: Monnerie-GOARIN A., LESCURE R. (eds), *Evaluation et certifications en langue étrangère, Le Français dans le Monde*, numéro spécial. p.124-133. Paris: Hachette-Classiques, 1993. ISBN: 9782850697241.

TROCME-FRABRE, H. *J'apprends, donc je suis*. Paris: Éd. d'organisation, 1987. 291 p. ISBN: 2-7081-0860-3.

VIGNER, G. *Lire, du Texte au Sens*. Paris: Clé international, 1986. 172 p. ISBN: 978-2190332529.

YAICHE, F. *Les simulations globales, mode d'emploi*. Paris: Hachette, 1996. 190 p. ISBN: 2011550254.

ZARATE, G. *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette, 1986. 159 p. ISBN: 978-2010118722.

Formation linguistique pour enseignants de DNL des sections bilingues de français de la Région de Murcia

De nombreux pays européens dont l'Espagne ont opté pour un enseignement bilingue, afin de favoriser le développement du bilinguisme et du biculturalisme, tout en concentrant l'essentiel des efforts des élèves dans la discipline qu'ils apprennent. Ceux-ci sont ainsi placés dans une situation de communication authentique. Le professeur d'une discipline non linguistique (DNL) devra donc acquérir une maîtrise suffisante de la langue étrangère

dans laquelle il va enseigner sa matière. En tant que formatrice du « Programa de Apoyo a la enseñanza en Lengua Extranjera (PALE) para DNL de secciones bilingües de francés » de la Région de Murcia, nous avons dû élaborer un programme de formation linguistique adapté à notre public et aux objectifs visés. Ce programme n'est qu'une possibilité parmi tant d'autres, mais il pourra peut-être servir de guide aux futurs concepteurs.

