



HAL
open science

L'utilisation des plateformes pédagogiques pour développer des compétences de communication orale en FLE au Kazakhstan : aspects didactiques et pédagogiques

Nurgul Seisekeyeva

► To cite this version:

Nurgul Seisekeyeva. L'utilisation des plateformes pédagogiques pour développer des compétences de communication orale en FLE au Kazakhstan : aspects didactiques et pédagogiques. Sciences de l'Homme et Société. Aix-Marseille Université, France; Université Kazakhe Nationale Pédagogique Abaï, Kazakhstan, 2022. Français. ⟨NNT : 0000AIXM0000⟩. ⟨tel-04073449⟩

HAL Id: tel-04073449

<https://hal.science/tel-04073449v1>

Submitted on 18 Apr 2023

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

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



Distributed under a Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0 - Attribution - Non-commercial use - No Derivative Works - International License

..... NNT/NL : 0000AIXM0000/000ED000

THÈSE DE DOCTORAT

Soutenue à Aix-Marseille Université en
cotutelle avec l'Université Kazakhe
Nationale Pédagogique Abaï
le 12 mai 2022 par

Nurgul SEISEKEYEVA
(MEIRMANOVA)

**L'utilisation des plateformes
pédagogiques pour développer des
compétences de communication orale en FLE
au Kazakhstan : aspects didactiques et
pédagogiques**

Discipline

Sciences de l'Éducation

Spécialité

Sciences de l'Éducation

École doctorale

ED 356 - Cognition, Langage,
Education

Laboratoire

Apprentissage, Didactique,
Evaluation, Formation (ADEF UR
4671) Aix-Marseille

Laboratoire

Département de Pédagogie et de
Psychologie de l'Université
Kazakhe Nationale Pédagogique
Abaï, Almaty

Composition du jury

• ASKAROVA Gulnar, MCF, co-Directrice,
• Université Kazakhe Nationale Pédagogique
• Abaï, Almaty

• CHNANE-DAVIN Fatima, Pr. Directrice,
• Aix-Marseille Université, Marseille

• CUQ Jean-Pierre, Pr. Président,
• Université Côte d'Azur, Nice

• KOSHERBAEVA Aigerim, Pr. Examineur,
• Université Kazakhe Nationale Pédagogique
• Abaï, Almaty

• MANGIANTE Jean-Marc, Pr. Rapporteur,
• Université d'Artois, Arras

• SEIDIKENOVA Almash, Pr. Rapporteur,
• Université Nationale Kazakhe Al-Farabi,
• Almaty

A mon très cher fils, Beknur, en espérant qu'un jour tu pourras la lire et t'en inspirer. Je te remercie d'avoir témoigné d'un niveau de maturité hors du commun.

« Le seul endroit où vos rêves sont impossibles, c'est dans votre tête »

– Robert Schuller

Affidavit

Je soussignée, Nurgul Seisekeyeva (Meirmanova), déclare par la présente que le travail présenté dans ce manuscrit est mon propre travail, réalisé sous la direction scientifique de Fatima CHNANE-DAVIN et Gulnar ASKAROVA, dans le respect des principes d'honnêteté, d'intégrité et de responsabilité inhérents à la mission de recherche. Les travaux de recherche et la rédaction de ce manuscrit ont été réalisés dans le respect à la fois de la charte nationale de déontologie des métiers de la recherche et de la charte d'Aix-Marseille Université relative à la lutte contre le plagiat.

Ce travail n'a pas été précédemment soumis en France ou à l'étranger dans une version identique ou similaire à un organisme examinateur.

Fait à Marseille, le 8 février 2022



Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la [Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Affidavit

I, undersigned, Nurgul Seisekeyeva (Meirmanova), hereby declare that the work presented in this manuscript is my own work, carried out under the scientific direction of Fatima CHNANE-DAVIN and Gulnar ASKAROVA, in accordance with the principles of honesty, integrity and responsibility inherent to the research mission. The research work and the writing of this manuscript have been carried out in compliance with both the French national charter for Research Integrity and the Aix-Marseille University charter on the fight against plagiarism.

This work has not been submitted previously either in this country or in another country in the same or in a similar version to any other examination body.

Place Marseille, date 8 february 2022



Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la [Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Liste de publications et participation aux conférences

1) Liste des publications réalisées dans le cadre du projet de thèse :

1. **Seisekeyeva, N.** (2020), « Situation pédagogique du français en tant que deuxième langue étrangère au Kazakhstan ». Problèmes actuels de la modernité, issn: 2312-4784, *Karaganda, Kazakhstan* <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42896672>
2. **Seisekeyeva, N.**, (2021), « L'enseignement du français langue étrangère (FLE) au Kazakhstan ». Mémoire(s), identité(s), marginalité(s) dans le monde occidental contemporain. Cahiers du MIMMOC, Université de Poitiers ; MIMMOC, 2021, Regards croisés France-Asie centrale : l'enseignement des langues étrangères à l'université, (10.4000/mimmoc.8965). (hal-03223909)
3. **Seisekeyeva, N.**, Chnane-Davin, F., Kosherbayeva, A., Askarova, G., Bokizhanova, G., (2021), « Formation of oral competence in French (FLE) using educational platforms for students in Kazakhstan: pedagogical and didactic aspects », *International Geographical Education, ACL, ISSN: 2146- 0353 review of, 11(5), spring, 2021, Turkey.*
4. **Seisekeyeva, N.**, Ouedraogo, I., (2021) « Evaluation of students' oral French via Moodle /Évaluation de l'oral en fle des étudiants via Moodle », *Vestnik NAN RK (Revue Vestnik, Bulletin of de l'Académie Nationale des Sciences du Kazakhstan), Nour-Soultan, Kazakhstan.*
5. **Seisekeyeva, N.**, Chnane-Davin, F., A., Askarova, G., (2021), « Analysis of pedagogical platforms for students' oral french (fle) skills in Kazakhstan », *Bulletin of KarGU Buketov, Almaty, Kazakhstan.*
6. **Seisekeyeva N., B.**, Arzumanova R. A., Bokizhanova G. K. (2021), « Polycultural education in universities in Russia and Kazakhstan: problems and prospects » // *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные Науки. – Москва/Moscou. -№03. -С./P. 127-131 DOI 10.37882/2223-2982.2021.03.30*
7. Olivier Marty, Claudine Garcin, **Nurgul Seisekeyeva.**, (2022), « L'atelier de 'correction par les pairs' dans Moodle : conceptions dans l'usage » : Comment les moodlers se professionnalisent par la didactique de l'expérience selon Dewey.. Adjectif : analyses et recherches sur les TICE, *Laboratoire Education, Discours et Apprentissages (EDA), 2022. (halshs-03531172)*
8. **Seisekeyeva, N.**, Chnane-Davin, F., A., Askarova, G., (à paraître février 2022), « Pedagogical aspects of the formation of communication skills in french », *Bulletin of KarGU Buketov, Almaty, Kazakhstan.*

2) Participation aux conférences et écoles d'été au cours de la période de thèse :

1. Marty, O., **Seisekeyeva, N.**, Garcin, C. (2021, 23-26 janvier), Мастер-класс по использованию MOODLE для «коррекционного взаимообучения»: концепция использования цифровой платформы. Как пользователи платформы moodle специализируются согласно философии педагогического опыта д. Дьюи (John Dewey) (conférence) / Шамовские педагогические чтения научной школы управления образовательными системами. Сборник статей XIII Международной научно-практической конференции. В 2-х частях. 2021, Москва / (Moscou, Russie, 23 janvier-01 2021), lien : <https://elibrary.ru/item.asp?id=44860952&pff=1>
2. **Seisekeyeva, N.**, (2021, 05 mars), « Utilisation des TICs pendant la crise mondiale, présentation les plateformes pédagogiques » (séminaire méthodologique). Questions d'actualité de l'éducation multiculturelle au XXIème siècle, Université RUDN (Moscou) en coopération avec l'Académie "Bolashaq" (Karaganda).
3. **Seisekeyeva, N.**, Bokizhanova, Ak. (2021, 9 avril), « Educational platforms for teaching french as a foreign language in Kazakhstan », Materials international scientific and practical conference, «Language and literature in the multicultural space: problems, ideas, development trends», Aktobé, Kazakhstan. p.390.

Résumé

L'agir des enseignants de Français de Langue Etrangère (FLE) au Kazakhstan met en avant le développement des compétences de communication orale des étudiants kazakhstaniens. Les activités orales servent de moyen pour systématiser les savoirs linguistiques. L'objectif de cette recherche est de savoir dans quelle mesure l'enseignement/apprentissage du FLE, via des plateformes pédagogiques, permettrait d'améliorer l'agir enseignant afin de développer les compétences de communication orale des étudiants. Pour ce faire, nous proposons une plateforme pédagogique basée sur le programme Moodle pour l'enseignement de l'oral sous forme de séquences didactiques. Celui-ci s'appuie sur les principes de l'approche communicative/actionnelle à distance.

L'approche clinique/expérimentale nous permet avec ce dispositif, dans une perspective comparative, d'observer et d'enregistrer l'action enseignante, afin de déterminer les moyens mis en œuvre pour enseigner l'oral. Les entretiens d'auto-confrontation nous donnent accès aux motifs qui poussent les enseignants à agir. Les résultats indiquent que les deux stratégies discursives employées sont le Moodle universitaire et la plateforme communicative ZOOM accessible au public.

Moodle et ZOOM aident à soutenir le développement des compétences orales des étudiants. De ce fait, si l'on veut former les enseignants à l'enseignement de l'oral dans un contexte multilingue, il est primordial d'y intégrer la didactique via des plateformes pédagogiques.

Mots clés : Français Langue Étrangère (FLE), la didactique de l'oral, la compétence de communication, les plateformes pédagogiques, Moodle, les francophones du Kazakhstan.

Abstract

The action of teachers of French as a foreign language in Kazakhstan highlights the development of the oral communication skills of Kazakh students. Oral activities serve as means for systematizing linguistic knowledge. However, in a context where the objective of teaching French is aimed at developing communication skills, oral is the object and means of teaching. The objective of this research is to know to what extent teaching FLE via pedagogical platforms would improve the teaching action in order to develop students' oral communication skills. To do this, we offer an educational platform based on the Moodle program for oral teaching in the form of a didactic sequence. It is based on the distant principles of the communicative/action-oriented approach.

The clinical/experimental approach allows us, in a comparative perspective, to observe and film the teaching action, without then using this device, in order to determine the means used by the teachers to teach speaking. The simple self-confrontation and confrontation interviews give us access to the reasons that motivate teachers to act. The results indicate that the two discursive strategies used by teachers are the University Moodle and the free ZOOM program accessible to the public.

Moodle and ZOOM determine the propping posture they adopt and consequently the development of students' oral skills. It is therefore essential if we want to train teachers to teach oral skills in a multilingual context, to integrate didactics via pedagogical platforms.

Keywords: French as a Foreign Language (FLE), oral teaching, communication skills, educational platforms, Moodle, French speakers in Kazakhstan.

Remerciements

Mes remerciements s'adressent tout d'abord à Madame Fatima CHNANE-DAVIN, ma directrice de thèse dont les conseils m'ont permis d'être plus précise dans mes propos. La marge d'autonomie que vous m'avez accordée m'a appris à savoir gérer et organiser mon travail et à développer une soif scientifique permanente. Merci pour vos encouragements et votre patience.

Merci à ma directrice de thèse de la part kazakhstanaise, Madame Gulnar ASKAROVA, qui a bien voulu assumer la direction de cette thèse. Les orientations avisées qu'elle a suggérées, ses encouragements et la confiance qu'elle m'a constamment témoignée ont été précieux pour l'aboutissement et la présentation de cette thèse.

Merci aux membres du jury qui ont accepté de prendre le temps de lire et de participer à la discussion finale de mon travail.

Merci à feu Monsieur Jacques GINESTIE, ex. Directeur de l'unité de recherche ADEF (Apprentissage, Didactique, Évaluation, Formation) et l'équipe DECAP.

Merci à tout le personnel du secrétariat de l'École Doctorale ED 356 (Cognition, Langage, Education) et particulièrement Madame Annie ROMBI pour ses précieux services rendus aux doctorants. Merci également à tout le personnel du laboratoire CLE.

Merci à Monsieur le Professeur Jean-Pierre CUQ, didacticien du français, pour ses conseils pédagogiques et surtout pour ses encouragements et son soutien.

Merci aux réalisateurs du programme ABAÏ-VERNE, aux membres de L'Ambassade de France au Kazakhstan, Monsieur Gilles MAMETZ et Monsieur Xavier LE TORRIVELLE, Attachés de coopération universitaire auprès de l'Ambassade de France, Madame Alexandra THIRCUIR-MENS, Attachée de coopérations auprès le Service de Coopération et d'Action culturelle et Madame Nazerké KALYNOVA chargée de mission universitaire, linguistique et culturelle.

Merci au Professeur d'Escale Marseille Etudiants : Monsieur Guy FEBRER pour ses corrections pendant toute la réalisation de ce travail.

Merci à mon cher ami, docteur en informatique, Nicolas TOURNIER, pour sa disponibilité, ses relectures et ses conseils.

Ma gratitude va également aux enseignants de l'Institut Sorbonne-Kazakhstan qui ont accepté de réaliser le projet de télécollaboration avec les enseignants et les étudiants de l'Institut.

Un immense merci à mon fils Beknur RYSBEKULY dont l'autonomie fut un grand soutien tout au long de cette aventure.

Merci 

Avant-propos

En 2018, le programme Abaï-Verne a été lancé par le Ministère de l'Europe et des Affaires Etrangères de la République française et du Ministère de l'Education et de la Science de la République du Kazakhstan. En tant qu'enseignante de français à l'institut Sorbonne-Kazakhstan et dans le cadre de ce programme, j'ai décidé d'entrer en doctorat en cotutelle et en septembre j'ai été admise dans la spécialité Sciences de l'éducation.

Le Kazakhstan a besoin de spécialistes maîtrisant la langue française, et ce projet est la preuve que l'utilisation de cette langue se développe et que la coopération entre la République française et la République du Kazakhstan s'élargit d'année en année. Le 12 octobre 2018 au sein de l'institut Sorbonne - Kazakhstan notre contrat de cotutelle entre l'Université Kazakhe Nationale Pédagogique Abaï (KazNPU) et Aix-Marseille Université (AMU) a été signé. Dans le cadre de cette cotutelle nous avons deux directeurs de thèse : du côté français Mme Fatima CHNANE-DAVIN, Professeur des Universités au sein d'AMU, et membre du laboratoire ADEF, et du côté kazakhstanaise Mme Gulnar ASKAROVA, maître de conférence au sein de KazNPU. La cotutelle implique l'admission simultanée dans deux universités, française et kazakhe, avec la délivrance de deux diplômes d'AMU et de KazNPU, mais la soutenance de la thèse aura lieu à AMU.

Table des matières

Affidavit	3
Affidavit	4
Liste de publications et participation aux conférences.....	5
Résumé.....	7
Abstract	8
Remerciements	9
Avant-propos	10
Table des matières.....	11
Abréviations	18
Introduction générale.....	20
PREMIERE PARTIE LE POSITIONNEMENT DU KAZAKHSTAN DANS LE MONDE ET LA COOPERATION FRANCO- KAZAKHSTANAISE	23
Introduction de la première partie	24
CHAPITRE 1 : Le positionnement du Kazakhstan dans le contexte d'Asie centrale	26
1. Kazakhstan, Kazakh, kazakhstanais	26
2. Découverte des langues parlées au Kazakhstan	27
3. Nouvelles politiques linguistiques depuis l'indépendance.....	28
4. Trilinguisme et la place du français	29
Synthèse du chapitre 1.....	31
CHAPITRE 2 : Le système éducatif du Kazakhstan	33
1. État actuel de l'éducation	33
2. Introduction de l'enseignement à distance au Kazakhstan.....	35
3. L'internationalisation de l'enseignement supérieur	37
4. Le système de Bologne au Kazakhstan	38
5. Qualité de l'éducation	39
6. Programmes d'Etats pour le développement de l'éducation en République du Kazakhstan.....	40
6.1. Programme d'État pour 2005-2010	40
6.2. Programme d'État pour 2011-2020	41
6.3. Programme d'État pour 2020-2025	42
Synthèse du chapitre 2.....	43
CHAPITRE 3 : La coopération franco- kazakhstanaise	44
1. Politique étrangère et relations avec l'Union Européenne	44

2.	Coopération franco-kazakhstanaise.....	44
2.1.	Francophonie au Kazakhstan	49
2.2.	Institut Sorbonne-Kazakhstan	50
2.3.	État de l’enseignement du français au Kazakhstan.....	51
2.4.	Méthodologie d’enseignement du français	53
3.	Perspectives de l’apprentissage du français	55
	Synthèse du chapitre 3	58
	Conclusion de la première partie.....	59
	DEUXIEME PARTIE ANCRAGE THEORIQUE : HISTOIRE DE L’ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES ET DE SES METHODES : DES COMPÉTENCES DE COMMUNICATION ORALE EN FLE.	61
	Introduction de la deuxième partie.....	62
	CHAPITRE 1 : Théorie de la didactique des langues étrangères, dont le français	63
1.	Concept du plurilinguisme au Kazakhstan.....	63
2.	Langue et la Langue Etrangère (LE)	65
3.	Didactique des Langues Etrangères (DLE).....	68
4.	Didactique du Français Langue Etrangère (DFLE).....	70
5.	DFLE et les sciences	72
	Synthèse du chapitre 1.....	76
	CHAPITRE 2 : Histoire des méthodologies de l’enseignement des langues étrangères et de l’oral	77
1.	Histoire des méthodologies de l’enseignement des langues étrangères.....	77
2.	Méthodes d’enseignement.....	79
2.1.	Apprentissage dirigé par l’enseignant – (<i>other-directed learning</i>).....	80
2.2.	Apprentissage autodirigé (<i>self-directed learning</i>)	80
2.3.	Méthode de traduction grammaticale (grammatico-traductive et lexico- traductive), méthode inductive.....	81
2.4.	Méthodes naturelles et directes	82
2.5.	Méthodes mixtes	83
2.6.	Méthode audio-orale	84
2.7.	Approche comparative en DLE	85
2.8.	Approche communicative en FLE	86
2.9.	Apprentissage mobile ou la méthode d’application des technologies mobiles.....	89
	Synthèse du chapitre 2.....	91
	CHAPITRE 3 : Rôle de l’oral en didactique du français langue étrangère	92
1.	L’oral, c’est quoi en fait ?	92

2.	Didactique de l'oral.....	93
2.1.	L'oral et ses variations.....	97
2.2.	Création didactique de la variation à l'oral.....	98
2.2.1.	L'oral et l'écrit.....	99
2.2.2.	Une pédagogie explicite de l'oral.....	100
2.2.3.	Doter les enseignants de ressources didactiques.....	104
2.2.4.	L'observation des pratiques.....	105
2.3.	Evaluation de l'oral.....	106
	Synthèse du chapitre 3.....	109
	CHAPITRE 4 : Les correspondances entre les niveaux « A » du FLE et les descripteurs de compétences de l'oral et de la communication dans le CECRL.....	111
1.	Les niveaux A1 et A2 du FLE dans le CECRL.....	111
2.	Les descripteurs de l'oral et de la communication orale dans le CECRL.....	114
2.1.	Réception orale.....	114
2.1.1.	Compréhension générale de l'oral.....	115
2.1.2.	Comprendre une conversation entre tierces personnes.....	116
2.1.3.	Comprendre en tant qu'auditeur.....	117
2.1.4.	Comprendre des annonces et des instructions.....	117
2.1.5.	Comprendre des émissions de radio et des enregistrements.....	118
2.2.	Production orale.....	119
2.2.1.	La production orale générale.....	119
2.2.2.	Monologue suivi : décrire l'expérience.....	119
2.2.3.	Monologue suivi : communiquer des informations.....	120
2.2.4.	Monologue suivi : argumenter.....	120
2.2.5.	Annonces publiques.....	121
2.2.6.	S'adresser à un auditoire.....	121
2.3.	Interaction orale générale.....	122
2.3.1.	Comprendre un interlocuteur.....	122
2.3.2.	Conversation.....	123
2.3.3.	Discussion informelle (entre amis).....	124
2.3.4.	Discussions et réunions formelles.....	124
2.3.5.	Coopération à visée fonctionnelle.....	124
2.3.6.	Obtenir des biens et des services.....	125
2.3.7.	Echange d'information.....	125
2.3.8.	Interviewer et être interviewé.....	126
2.3.9.	Utiliser les télécommunications (connexions audio et vidéo).....	127

2.4.	Médiation de la communication.....	127
2.4.1.	Etablir un espace pluriculturel	128
2.4.2.	Agir en tant qu'intermédiaire.....	129
2.4.3.	Faciliter la communication dans des situations délicates et des désaccords 129	
3.	Pourquoi les niveaux A1 et A2 ?.....	130
4.	Comment adapter CECRL à notre contexte ?	130
	Synthèse du chapitre 4.....	134
	CHAPITRE 5 : Les compétences communicatives et orales et ses modèles en FLE	136
1.	Définition et conception de la compétence	136
1.1.	La compétence communicative.....	140
1.1.1.	Les situations d'utilisation	145
1.1.2.	Les implications didactiques.....	147
1.2.	Les modèles de compétences communicatives.....	147
1.2.1.	Le modèle de Bachman (1990).....	148
1.2.2.	Le modèle de M. Celce-Murcia, Z. Dörnyei et S. Thurrell (1995).....	151
1.2.3.	Le modèle de Celce-Murcia (2007).....	153
1.2.4.	Le modèle d'Alcón Soler (2000)	156
1.2.5.	Le modèle d'Usó Juan & Martinez (2006)	157
1.3.	Résumé des modèles	159
2.	Compétence orale.....	162
3.	La compétence de la communication orale dans le contexte du Kazakhstan par rapport aux difficultés des étudiants	165
	Synthèse du chapitre 5.....	169
	CHAPITRE 6 : Importance des plateformes pédagogiques pour développer des compétences de communication orale	170
1.	Histoire du domaine EAO (Enseignement Assisté par Ordinateur).....	170
1.1.	Technologies d'Information et de Communication	172
1.2.	Les Technologies d'Information et de Communication pour l'Enseignement du FLE. 173	
2.	Plateformes pédagogiques en enseignement du FLE.....	176
	Synthèse du chapitre 6.....	180
	Conclusion de la deuxième partie	182
	TROISIEME PARTIE ANCRAGE METHODOLOGIQUE	183
	CHAPITRE 1 : Le choix d'une approche expérimentale.....	184
1.	Tableau de bord COVID-19 au Kazakhstan	184

2.	Entre clinique et expérimentation, quelle clinique pour notre étude ?.....	185
3.	Choix méthodologique pour l'analyse des données.....	187
3.1.	Les entretiens collectifs.....	187
3.2.	Le dispositif de recueil des données.....	187
4.	Réflexion sur la constitution des groupes étudiants.....	188
5.	Les outils mobilisés, traitement des données.....	189
5.1.	Le terrain de recherche.....	189
5.2.	Les outils d'observation et d'expérimentation.....	191
5.3.	L'analogique et le digital.....	191
6.	Présentation de la problématique et questions de recherche.....	192
	Synthèse du chapitre 1.....	194
	CHAPITRE 2 : Le corpus de recherche et sa grille d'analyse.....	196
1.	Corpus de la phase n°1 : recherche préliminaire.....	196
2.	Corpus de la phase n°2 : méthode d'expérimentation de la recherche.....	198
3.	Corpus de la phase n°3 : analyse de l'expérimentation de recherche.....	202
	Synthèse du chapitre 2.....	204
	CHAPITRE 3 : Phase 1, enquêtes exploratoires.....	205
1.	Mise en place de l'enquête exploratoire.....	205
1.1.	Mise en place de l'enquête exploratoire auprès des enseignants du FLE.....	205
1.2.	Mise en place de l'enquête exploratoire auprès des étudiants d'ISK.....	208
2.	Résultats de l'enquête exploratoire et constats sur l'enseignement du FLE au Kazakhstan.....	211
	Synthèse du chapitre 3.....	212
	CHAPITRE 4 : Phase 2, méthode d'expérimentation de recherche.....	213
1.	Description de l'expérimentation, méthodes, aspects pédagogiques et didactiques..	213
1.1.	Approche comparative d'étude.....	213
1.2.	Choix des groupes d'étudiants pour l'expérimentation.....	213
1.3.	Méthode codage dans la recherche/codage d'étudiants.....	214
2.	Répartition des heures d'études dans les classes (groupes).....	215
3.	Aspects pédagogiques de l'expérimentation (Groupe : GR-DHybride, GR-P (présentiel).....	216
4.	Aspects didactiques pour les séances en présentiel en FLE.....	217
5.	Observation des séances.....	218
5.1.	Séance 1. Premiers contacts. Présentation.....	218
5.2.	Séance 2. Ma famille internationale.....	220
5.3.	Séance 3. Mes activités préférées (A1). La santé, le sport (A2).....	222

5.4.	Séance 4. Dans la ville	224
5.5.	Séance 5. Vacances et voyages	226
5.6.	Séance 6. Portrait physique. Look.	228
5.7.	Séance 7. À table. Alimentation.	230
5.8.	Séance 8. Ma vie quotidienne.	231
5.9.	Séance 9. Ma maison. Mon appartement.	233
5.10.	Séance 10. À l'université. Le programme ERASMUS	235
	Synthèse du chapitre 4.....	236
	CHAPITRE 5. Méthode hybride et choix d'une plateforme pédagogique	238
1.	Les TIC dans l'enseignement supérieur	238
1.1.	Plateforme pédagogique.....	239
1.2.	Plateformes éducatives.....	240
1.3.	Sites éducatifs	241
1.4.	Terme « nomade numérique »	242
2.	Aspects didactiques sur la plateforme pédagogique Moodle universitaire : Inscrire l'action dans un système hybride (Groupe : GR-DHybride).....	242
3.	Mise en place d'une plateforme pédagogique.....	243
3.1.	Première version de la plateforme.	244
3.2.	Deuxième version de la plateforme	244
4.	Choix didactique sur la plateforme	246
5.	Structuration didactique des modules	247
	Synthèse du chapitre 5.....	250
	CHAPITRE 6. Stratégies pédagogiques pour l'évaluation de la communication orale 251	
1.	Choix de la méthode d'évaluation.....	251
2.	Critères d'évaluation de la communication orale.....	251
3.	Échelle ECTS pour évaluer la réussite des étudiants	253
4.	Réalisation d'évaluation de la communication orale des étudiants en FLE.....	255
5.	Résultats d'évaluation	256
5.1.	Résultats d'évaluation de groupe GR-P (présentiel).....	256
5.2.	Résultats d'évaluation de groupe GR-DHybride	259
	Synthèse du chapitre 6.....	262
	CHAPITRE 7 : Phase 3, analyse de l'expérimentation de recherche	263
1.	Partie analytique	263
2.	Analyse d'aspect didactique en présentiel.	263
3.	Analyse de l'aspect didactique des modules	265
4.	Analyse des contenus linguistiques et communicatifs des modules.	265

5. Analyse comparative des résultats d'évaluation	267
6. Analyse comparative des système hybride et présentiel	268
Synthèse du chapitre 7.....	270
Discussion des résultats.....	271
Propositions didactiques.....	272
Propositions générales pour améliorer le FLE au Kazakhstan	272
Propositions d'un dispositif pour développer la compétence communicative	272
Conclusion générale	275
Bibliographie	277
Index des auteurs	294
Index des notions et concepts.....	296
Index des tableaux	298
Index des figures	300
Tables des annexes	301

Abréviations

ADCUEF : Association des Directeurs des Centres Universitaires d'Enseignement du Français aux étrangers

AF : Alliance Française

APC : accord de partenariat et de coopération

ASDIFLE : Association de Didactique du Français Langue Etrangère

CE : compréhension écrite

CEI : La Communauté des États indépendants

CEIS : Compagnie Européenne d'Intelligence Stratégique

CERCL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

Ch : Chercheur

CIEP : Centre international d'études pédagogiques

CIEP : Centre International des Études Pédagogiques

CO : Compréhension orale

CREDIF : Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français

DALF : Diplôme approfondi de langue française

DELF : Diplôme d'études en langue française

DFLE : Didactique du Français Langue Etrangère

DFLM : Didactique du Français Langue Maternelle

DFLS : Didactique du Français Langue Seconde

ECTS : European Credits Transfer System

EEN : Enterprise Europe Network

ENA : Ecole nationale d'administration

EO : Expression orale

EPS : Éducation physique et sportive

FIPF : Fédération Internationale des Professeurs de Français

FLE : Français Langue étrangère

FLS : Français Langue Seconde

FOS : Français sur Objectif Spécifique

GR : Groupe

HSE : Health, Safety and Environment

IB : Baccalauréat International

ICD : Instrument de coopération et de développement

IGCSE : International General Certificate in Education
ISILS : International Society for Islamic Legal Studies
ISK : Institut Sorbonne-Kazakhstan
JSS : Junior Secondary School - premier cycle du secondaire
KazNPU Abaï : Université Nationale Kazakhe Pédagogique Abaï
LMD : Licence Master Doctorat
LMS : Learning Management System
Moodle : Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
NIS : Nazarbayev Intellectual School
OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économiques
OIF : Organisation Internationale de la Francophonie
ONU : Organisation des Nations unies
OMC : Organisation Mondiale du Commerce
OMS : Organisation Mondiale de la Santé
OSCE : Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe
PE : Production écrite
PIAAC : Program for the International Assessment of Adult Competencies
PIB : Produit intérieur brut
PIRLS : Programme international de recherche en lecture scolaire
PO : Production orale
QCM : Questions à choix multiples
RNE : Ressources Educatives Numériques
SDL : Sciences du Langage
SGAV : Méthodologie structuro-globale-audio-visuelle
SSS : Senior Secondary School- deuxième cycle du secondaire
TACD : Théorie de l'action conjointe en didactique
TALIS : Teaching and Learning International Survey
TCF : Test de Connaissance du Français
TEF : Test d'évaluation de français
TIC : Technologies de l'information et de la communication
TICE : Technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement
VIF : Voix et Images de France

Introduction générale

Durant mes expériences professionnelles, en travaillant à l'Institut Sorbonne-Kazakhstan en tant que professeur de Français Langue Etrangère (FLE), j'ai constaté que les apprenants étaient confrontés à des difficultés d'apprentissage. Au cours du programme Abaï-Verne, avec mes directrices de thèse, nous avons longuement discuté avant de proposer un projet de recherche.

Après de nombreuses discussions avec des enseignants du FLE, nous sommes arrivés à étudier l'utilisation des plateformes pédagogiques pour développer la communication orale des étudiants kazakhstaniens en FLE.

En ce moment, la recherche sur le développement de la communication orale des étudiants à travers les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) est pertinente. L'utilisation des moyens techniques modernes et les applications de la linguistique est la centration sur l'apprenant, ses besoins langagiers, sa créativité et son autonomisation (Puren, 1988, p.18). Considérant que tous les élèves ne développent pas les mêmes capacités ni le même rythme d'apprentissage (Chnane-Davin, 2008), nous décidons d'introduire les plateformes pédagogiques pour développer la communication orale des étudiants. Il nous semble que en menant notre expérimentation en classe et en conduisant également la communication orale sur les plateformes, donc nous essayons de développer leurs capacités de communiquer.

Les paradigmes modernes de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères reflètent les principales caractéristiques du système éducatif moderne. Celles-ci incluent l'apprentissage centré sur l'étudiant, l'individualisation et la différenciation des activités d'apprentissage, la formation de la motivation pour l'apprentissage, le développement de la communication orale des étudiants. Ces idées conceptuelles de l'éducation sont mises en œuvre avec succès dans un environnement éducatif d'information moderne qui assure l'organisation du processus éducatif en utilisant les technologies de l'information et de la communication en présentiel et à distance.

La tendance méthodologique dans l'enseignement/apprentissage des langues privilégie le savoir communicatif. L'approche communicative occupe l'avant-scène de la didactique des langues depuis son avènement dans les années soixante-dix (Kewagamang, 2018, p. 20).

Ce sujet de développement des compétences de la communication orale comprend plusieurs aspects problématiques tels que d'une part le processus de l'apprentissage de la

langue et la préparation des étudiants à leurs futurs milieux professionnels, et d'autre part la création des conditions pédagogiques favorables et nécessaires pour assurer ce processus académique et utiliser les plateformes.

Ainsi, notre recherche pose les questions suivantes :

- Quelles approches pédagogiques définir pour améliorer la communication orale des étudiants au Kazakhstan lors de l'utilisation des plateformes numériques ?
- Comment préparer les étudiants à ces approches numériques ?
- Comment développer l'enseignement/apprentissage de la communication orale à l'aide des plateformes pédagogiques ?
- Comment examiner l'influence des plateformes pédagogiques sur le développement de la communication des étudiants ?
- Quels types d'activités créer pour dynamiser les plateformes pédagogiques ?

Ainsi, à partir de notre constat, nous avons défini comme problématique pour cette étude, la suivante : **En quoi l'utilisation d'une plateforme pédagogique permet-elle aux étudiants de développer des compétences de communication lors de l'apprentissage de l'oral en FLE au Kazakhstan ?**

Comme les objectifs de recherche, nous étudions les concepts d'utilisation des plateformes ; nous mettons au point un mécanisme de travail qui développe la communication orale des étudiants ; puis nous organisons l'expérimentation du modèle de développement de la communication orale des étudiants à distance ou en présentiel, avec ou sans plateforme ; ensuite nous développons les compétences de communication à travers des plateformes pédagogiques ; enfin nous évaluons les étudiants de l'expérimentation de la recherche.

Dans cette thèse nous considérons l'enseignement/apprentissage à distance comme l'un des domaines d'actualité de la modernisation de l'éducation, ainsi que les caractéristiques de l'enseignement/apprentissage à distance en Français Langue Étrangère (FLE). Elle se compose de trois parties.

La première partie est le contexte de la thèse. Nous définissons deux sujets importants : le positionnement du Kazakhstan dans le monde et la coopération franco-kazakh. Nous partons de la description de la situation géographique du Kazakhstan pour présenter l'intégration de l'enseignement du français dans le pays. Ensuite, nous parlons des méthodes actuelles d'enseignement du FLE et de ses perspectives.

La deuxième partie est consacrée à la description scientifico-théorique de notre travail de recherche. En ce lieu, nous explorons l'Histoire de l'enseignement/apprentissage des langues

étrangères et ces méthodes, en mettant l'accent sur les compétences de communication orale selon CECRL.

Enfin, dans la troisième partie, « Ancrage méthodologique », nous présentons nos recherches scientifico-méthodologique que nous avons accomplis au cours des 4 années de doctorat. La recherche méthodologique est basée sur les aspects pédagogiques et didactiques de l'expérimentation auprès de l'institut Sorbonne-Kazakhstan. Les recherches expérimentales pour ce projet scientifique ont été réalisées dans des conditions réelles.

Nous proposons un dispositif d'enseignement/apprentissage de la communication en FLE, aidant les apprenants à développer leurs compétences de communication langagières. Ce dispositif permet aux enseignants de remettre en question leur action enseignante. Il s'agit de l'unité didactique, un « *cadre méthodique qui organise les différentes activités de la classe, de manière cohérente, du point de vue des stratégies d'enseignement et des processus d'apprentissage d'une langue étrangère* » (Laurens, 2012, p. 66).

PREMIERE PARTIE

LE POSITIONNEMENT DU KAZAKHSTAN DANS LE MONDE ET LA COOPERATION FRANCO– KAZAKHSTANAISE

*« Si vous parlez à un homme dans une langue qu'il comprend, vous parlez à sa tête. Si vous
lui parlez dans sa langue, vous parlez à son cœur »*

– Nelson Mandela

Introduction de la première partie

Le but de cette recherche n'est pas d'explorer de manière approfondie la politique linguistique et le système éducatif du Kazakhstan, mais d'en présenter les éléments qui permettront de comprendre le contexte linguistique dans lequel s'inscrit l'enseignement/apprentissage du français.

Selon J.-P. Cuq, la politique linguistique est l'ensemble des choix d'un Etat en matière de langue et de culture. Elle tient à la définition d'objectifs généraux (statut, emploi et fonction des langues, application en termes d'éducation, de formations, d'information et de communication) (Cuq, dir. 2003, p. 196).

Tandis que J.-L. Calvet (2002) conçoit les politiques linguistiques ainsi :

« Les politiques linguistiques constituent des interventions sur la langue ou sur les rapports entre les langues. Mais ils ne sont pas seuls. Un Etat peut intervenir dans le débat sur l'orthographe, faire voter une loi de protection de la langue, décider du statut des langues régionales, etc. Il s'agit là du sens le plus courant et, en même temps, de la conception la plus générale de la politique linguistique qui implique, aux yeux de beaucoup, les moyens de l'Etat qui seuls permettraient de mener à son terme une politique choisie » (Calvet, 2002, p.15).

Les caractéristiques du fonctionnement et le rôle des langues sont indiqués dans les documents législatifs du Kazakhstan ; Fondateur et Premier Président du pays N. Nazarbaïev y attachait une importance particulière. Les textes des messages annuels du premier Président du Kazakhstan, les lois sur la langue au Kazakhstan et d'autres documents similaires ont servi de base méthodologique à cette recherche.

Les tendances mondiales actuelles vers le développement de la communauté mondiale, l'expansion de l'intégration internationale et de l'interaction interculturelle, et la coopération internationale du Kazakhstan souverain, élevant le statut de la langue au niveau d'un traducteur de la culture universelle mondiale, ont permis de mettre en évidence l'enseignement des langues étrangères comme une priorité de la politique de l'État dans le domaine de l'éducation. À ce stade, on peut noter que le Kazakhstan a sa propre politique linguistique interne et externe.

À quoi ressemble l'image linguistique externe du Kazakhstan ?

Indépendamment des processus décisionnels de mise en œuvre, toute politique doit se fonder sur une analyse aussi précise que possible des situations (sociolinguistiques, sociopolitiques, socio-économiques, socioculturelles) et sur une approche prospective de leur évaluation (Ibid., 2003, p. 196).

Dans les pays européens, plus de 20 langues officielles, celles des diasporas et des minorités nationales, celle des groupes d'immigrants travaillant et vivant en Europe, les dialectes sont utilisés dans la communication.

En conséquence, au Kazakhstan, diverses associations, organisations publiques et non gouvernementales accordent une attention accrue au problème de la diversité linguistique, sa préservation dans le contexte d'un monde de plus en plus globalisé. Et le problème de la langue est l'élément le plus important de la coopération avec l'Europe. À ce jour, la politique des langues étrangères du Kazakhstan vise à soutenir le polylinguisme et à atteindre un niveau auquel chaque citoyen pourra parler au moins deux langues (à l'exception de la langue maternelle).

En ce qui concerne la politique linguistique du Kazakhstan, elle est appliquée conformément à la loi de la République sur les langues datée du 11 juillet 1997. Elle concerne un programme d'État pour le fonctionnement et le développement des langues de 2001-2010, et de 2011-2020. L'objectif principal de cette politique est d'assurer le fonctionnement à grande échelle de la langue d'État en tant que facteur important de renforcement de l'unité nationale tout en préservant les langues de tous les groupes ethniques. La politique linguistique externe et interne est une partie importante de la politique nationale de l'Etat, et donc de son efficacité dépend de la préservation du consentement interethnique, interculturel et la coopération du Kazakhstan avec d'autres pays (Kunanbayeva, 2005, p. 78).

Cette partie est constituée de trois chapitres.

Le premier chapitre débutera par une présentation plus large de la situation didactique et linguistique de la région dans laquelle se situe le Kazakhstan. Ensuite, nous nous focaliserons sur la politique linguistique propre à ce pays.

Un deuxième chapitre sera consacré au système éducatif du Kazakhstan : le Programme d'État pour le développement de l'éducation à différentes périodes et l'internationalisation de l'enseignement supérieur sous le système de Bologne.

Puis, le troisième chapitre portera sur la coopération franco-kazakhstanaise la politique externe de l'Etat, les relations du Kazakhstan avec la France, le rôle du français, la méthodologie du FLE et les perspectives de la langue française.

CHAPITRE 1 : Le positionnement du Kazakhstan dans le contexte d'Asie centrale

1. Kazakhstan, Kazakh, kazakhstanais

Comme le rappelle la journaliste L. Barcellini, en France « *Que connaît-on du Kazakhstan ? Rien, ou presque. Ce pays est vaste comme cinq fois la France métropolitaine. Mais finalement, combien sont ceux capables de situer le pays sur une carte du monde sans hésiter ?* » (Barcellini, 2017, p. 3).



Figure 1: Le Kazakhstan et ses voisins.¹

Le Kazakhstan est frontalier avec la Chine, le Kirghizistan, le Turkménistan, l'Ouzbékistan et la Russie (*Figure 1*).

Selon les statistiques officielles du recensement de 2019, les principaux groupes ethniques sont répartis ainsi : 67,98 % de Kazakhs, 19,32 % de Russes, 3,21 % d'Ouzbeks ainsi que des Ukrainiens (1,47 %), Ouïgours (1,4 %), Tatars (1,10 %) mais aussi des Allemands (1,1 %) et d'autres groupes (4,5 %)².

Cette diversité ethnique est la conséquence de l'événement historique connu comme « la Grande Guerre Patriotique » (terme par lequel l'Union soviétique désigne le conflit qui l'opposa à l'Allemagne nazie de 1941 à 1945). Cette période fut une période clé pour plusieurs ethnies : de nombreuses déportations en Asie centrale pour assurer le ravitaillement

¹ Repéré sur Images google.fr.

² <https://stat.gov.kz/census/national/2020>, consulté le 12.02.2020

aux frontières (en provisions et matériels militaires), ainsi que pour éviter les trahisons et les désertions. La steppe kazakhe a alors hébergé des centaines de personnes issues de peuples différents, et est devenue leur nouveau foyer³.

Les notions de « kazakh » et « kazakhstanais » sont variées :

- Selon les définitions données par L. Barcellini le terme « Kazakh » vient du turc « kazakh », qui signifie « libre », « indépendant ». Formé au XVe siècle, c'est une famille de peuples ethniques et autochtones du Kazakhstan. Aujourd'hui, la majorité des habitants de Kazakhstan sont des « Kazakhs ».
- D'après les recherches de la revue Novastan, Kazakh – la « nationalité » ou l'ethnie tire ses origines des peuples turcs et des tribus mongoles médiévales avec ses propres traditions, langue, Histoire et valeurs culturelles.
- Le terme « Kazakhstanais » désigne un citoyen ou un natif du Kazakhstan, ce qui représente 18,5 millions d'habitants du Kazakhstan, indépendamment de leur origine ethnique (Barcellini, 2017, p. 3-23).
- Kazakhstanais désigne la citoyenneté qui est une forme artificielle de conscience qui correspond et fonctionne selon la loi de la République du Kazakhstan (ibid. p. 3-23).

2. Découverte des langues parlées au Kazakhstan

La langue n'est pas seulement un moyen de communication mais c'est aussi la caractéristique principale de l'identité ethnique. La République du Kazakhstan est ainsi un pays multiethnique où vivent des représentants de 130 groupes ethniques.

La loi de 1989 sur les langues dans la République socialiste soviétique kazakhe, définissant le statut des langues kazakhe et russe a été adoptée. En particulier, elle déclare que :

« Официальным языком Казахстана является казахский язык » и что русский является «языком межнационального общения»⁴.

Une telle définition du statut de la langue russe, dans une certaine mesure, contribué à engendrer des tensions interethniques, une des principales causes de l'émigration massive de la population russophone du pays. Ainsi, entre 1990 et 1996, 2.283 millions de personnes ont quitté le Kazakhstan, entraînant la perte de dizaines de milliers de spécialistes qualifiés qui travaillaient dans divers domaines d'activité. Cela a provoqué un changement de la politique

³ <https://www.novastan.org/fr/kazakhstan/nationalite-et-citoyennete-au-kazakhstan/>, consulté le 12.02.2020

⁴ La langue officielle du Kazakhstan est la langue kazakhe et le russe est la langue de la communication interethnique

de l'État à l'égard de la langue russe et en 1995, une nouvelle constitution redéfinit le statut juridique des langues (article 7) affirmant que la langue officielle de la République du Kazakhstan est le kazakh tandis que la langue russe reçoit le statut de langue de la communication interethnique. Et ces deux langues peuvent être utilisées dans les organisations de l'État (Barcellini, 2017, p. 30).

3. Nouvelles politiques linguistiques depuis l'indépendance

L'émergence de nouveaux Etats indépendants en remplacement de l'ex-Union soviétique a donné naissance à des politiques linguistiques nouvelles qui nécessitent d'appréhender leurs répercussions sur le statut et l'enseignement des langues locales et étrangères. C'est pourquoi il nous semble indispensable d'examiner les politiques des langues mises en œuvre conformément à la Constitution de la République du Kazakhstan, qui comprend les textes de loi suivants (Skakova, 2016, p. 42) :

- la Loi sur les langues (15 juillet 1997) ;

En 1997, la Loi sur les langues de la République du Kazakhstan a été adoptée le 11 juillet sous le numéro 151-I. elle porte sur le statut de la langue kazakhe, la place de la langue russe et les langues étrangères. Dans l'Article 4, indique que la langue officielle de la République du Kazakhstan est le kazakh et « *la langue russe est officiellement utilisée dans les organisations gouvernementales et les organes de l'autonomie locale, sur un pied d'égalité avec le kazakh* » (L'Article 5, Sur l'utilisation de la langue russe). L'Article 6, suivant, intitulé « la Prise en charge des langues par l'Etat », dispose que tout citoyen de la République du Kazakhstan a le droit d'utiliser sa langue maternelle et de choisir librement sa langue de communication, son éducation, son enseignement et sa créativité. (Articles 4,5,6 de la Loi sur les langues (15 juillet 1997).

- le Programme d'État du fonctionnement et du développement des langues pour la période 2001-2010 ;

Le but de ce programme est d'assurer le fonctionnement de la langue officielle en tant que langue d'administration publique, ainsi que le fonctionnement de la langue russe en tant que langue interethnique et la création de conditions pour l'apprentissage de l'anglais par les citoyens de la République du Kazakhstan.

- le Concept d'enseignement des langues étrangères du Kazakhstan (2010)

Il a été approuvé par le Conseil de l'Association Pédagogique sur la base de KazGUMOMYA Abylaï Khan en accord avec le Ministère de l'Education et des Sciences de la République du Kazakhstan (Protocole n ° 1 du 25.02.2006). Il assure une modernisation

complète et profonde de l'éducation à tous les niveaux. Il est fondé sur les principes de la politique éducative de l'Etat, il définit, dans le cadre d'une nouvelle approche méthodologique, les objectifs et le contenu de l'éducation dans une langue étrangère conformément aux normes internationales. (Kunanbayeva et al., 2010).

- le Programme d'État de fonctionnement et le développement des langues pour la période 2011-2020.

L'objectif du programme est une politique Linguistique Harmonieuse qui assure le plein fonctionnement de la langue officielle en tant que facteur essentiel du renforcement de l'unité nationale tout en préservant les langues de toutes les ethnies vivant au Kazakhstan. Il vise à améliorer et à développer la méthodologie de l'enseignement, le développement de l'infrastructure de l'enseignement de la langue d'état (la langue kazakhe), stimuler le processus d'apprentissage de la langue et augmenter le prestige de l'utilisation de la langue kazakhe.

En outre, ce programme vise à préserver le fonctionnement de la langue russe dans l'espace de communication pour préserver la diversité linguistique au Kazakhstan, ainsi que l'apprentissage de l'anglais et d'autres langues étrangères.

- le Concept du Trilinguisme (2014) ;

4. Trilinguisme et la place du français

Selon F. Chnane-Davin, K. Faizova, G. Sadykova, (2020, p.3), par « *multilinguisme on désigne la présence de plusieurs langues qui se répartissent les fonctions sur un même territoire* ».

Dans le monde moderne, il y a peu de pays dans lequel tous les citoyens ne maîtriseraient qu'une seule langue. Celui qui connaît bien plusieurs langues se sent à l'aise dans un monde globalisé, il a accès à un flux d'informations colossal. Cela élargit les possibilités d'enseignement/apprentissage et de travail. C'est pourquoi le trilinguisme au Kazakhstan était initialement considéré comme une adaptation communicative des citoyens. L'éducation trilingue au Kazakhstan est l'ordre du temps. Cette idée a été exprimée pour la première fois en octobre 2006 lors de la douzième session de l'Assemblée des peuples du Kazakhstan. L'idée de son introduction est liée à l'expansion des connaissances et des compétences, ainsi qu'au développement de la compréhension mutuelle entre les gens, ce qui ne peut être réalisé sans la connaissance des langues. Comme toute nouvelle idée, le trilinguisme au Kazakhstan a immédiatement acquis des partisans et des opposants qui ont identifié ses avantages et ses inconvénients.

Une partie de la population kazakhe a considéré le trilinguisme comme une bonne idée qui ouvre des perspectives pour les jeunes :

Par exemple, selon le Médias Nur.kz, (2021) les Kazakhs, qui parleront couramment leur langue maternelle, l'anglais et le russe, augmenteront leur compétitivité sur le marché du travail mondial. Dans le même temps, la tradition culturelle séculaire du peuple associée au développement de la langue kazakhe sera préservée et renforcée.

En outre, selon Koshkina (2009, p. 285) l'apprentissage des langues étrangères en général a un effet positif sur le développement de l'intelligence et des capacités mentales humaines et avec un apprentissage intensif des langues étrangères, la structure des capacités linguistiques s'améliore. Selon le sondage de Médias Nur.kz auprès de l'Ecole Nationale d'autres Kazakhs ont lié le trilinguisme à la menace de l'intégrité culturelle du pays. Les parents ont exprimé la crainte que l'enseignement/apprentissage dans une langue étrangère se traduira par une diminution de l'importance de la langue maternelle. Tout cela, à leur avis, peut conduire à la perte de l'identité nationale.

La place du français dans la question du trilinguisme au Kazakhstan.

Au cours des années 90, le système éducatif établit que l'apprentissage de la langue française, pourtant très populaire, s'est effondré au détriment de la langue anglaise. Cette tendance a touché non seulement le Kazakhstan, mais aussi tous les pays de l'espace post-soviétique. Cependant, cela ne signifie pas que la situation est tragique. Aujourd'hui, sur les 204 écoles d'Almaty, seules 12 enseignent le français. Trois autres écoles y ont été ajoutées récemment, mais en pourcentage, c'est quand même disproportionné (MKRU, 2019). Le représentant du département de l'éducation d'Almaty A. Kasymbekova estime que la raison de ces chiffres est la question de la pénurie de personnel enseignant dans le système éducatif, et dans le cas des enseignants de français, la situation est encore plus compliquée (Kasymbekova, 2019).

« C'est dommage que dans notre Université principale des langues internationales⁵ il n'y a pas de département qui prépare la spécialité comme le Français Langue Etrangère (FLE). » (ibid.2019).

À Almaty, la plus grande métropole du Kazakhstan, seulement 7,4% des établissements enseignent le français. Les données des autres villes ne sont pas forcément connues. Ainsi, la proportion de la présence de l'enseignement français dans les établissements du Kazakhstan est sûrement bien inférieure à ce chiffre.

⁵ KazGUMOMYA : Kazakh Ablai Khan, Université des relations internationales et des langues du monde / Kazakh Ablai Khan University of International Relations and World Languages

Cependant les représentants de la langue française, de la diplomatie française, des entreprises françaises ne s’y découragent pas. Aujourd’hui, l’Ambassade de France au Kazakhstan fait tout ce qui est possible pour faire revivre la langue française dans le pays. Selon l’Attaché de coopération universitaire au Kazakhstan, G. Mametz (docteur en Sciences politiques) : *«Le fait est qu’il y a deux ou trois ans, nous avons financé unilatéralement des bourses d’études pour les jeunes kazakhstanaï, ce qui limitait considérablement la possibilité du nombre d’étudiants inscrits au programme français. Maintenant, nous avons pris une autre voie et avons commencé à aller à l’unisson avec le Ministère de l’Education et de la Science du Kazakhstan. Alors qu’auparavant nous accordions cinq bourses par an, maintenant, avec le soutien du Ministère Français des Affaires Etrangères et du Ministère des Finances de la République du Kazakhstan, le nombre de quotas a augmenté à 100 par an »* (Mametz, 2019, Interview pour MK RU Kazakhstan).

À ce jour, le rôle de la langue française dans le trilinguisme reste très faible. Mais ce n’est pas la fin car auparavant, selon la norme d’Etat, la langue française était comme supplémentaire ou secondaire. Maintenant, le système permet de mettre le français dans le programme comme le principal sur un pied d’égalité avec la même langue anglaise.

Synthèse du chapitre 1

Dans ce chapitre, nous avons donné la signification des mots kazakh et kazakhstanaï, puis nous avons fait état des langues présentes dans la sphère linguistique du pays. Cette présentation met en relief la diversité linguistique au sein de cette société. Nous avons également mentionné le statut de chacune de ces langues au sein du paysage sociolinguistique du Kazakhstan. Le kazakh est la langue officielle et le russe celle de la communication interethnique quant aux autres langues dites minoritaires, elles n’ont pas de statut constitutionnel.

Cette présentation fait également ressortir les mesures prises par le Kazakhstan indépendant en matière de politique linguistique.

Dans le chapitre suivant, nous allons nous centrer sur les différentes structures du système éducatif du Kazakhstan. Puis nous traiterons de la question de cet enseignement dans le système éducatif du Kazakhstan.

Comme nous le savons, le trilinguisme entre dans le concept de l’entrée du Kazakhstan parmi les 30 pays les plus développés du monde. L’amélioration du niveau de compétitivité des kazakhstanaï contribue à la promotion active de l’anglais et l’introduction du principe de la trilingue dans le système éducatif. Le trilinguisme implique l’anglais, mais comme nous le

savons, la loi sur les langues du Kazakhstan fournit le choix de la langue aux apprenants. C'est-à-dire que l'apprenant peut choisir le français au lieu de l'anglais prévu.

CHAPITRE 2 : Le système éducatif du Kazakhstan

1. État actuel de l'éducation

Le contenu de l'enseignement/apprentissage dans une école polyvalente moderne reste factuel et les normes de l'État, fondées sur une approche de fond, sont dépassées. Il n'y a pas d'approche compétente centrée sur l'individualité de l'élève. L'éducation ne donne pas à l'apprenant une motivation positive clairement exprimée pour choisir un chemin de vie, des centres d'intérêts et des perspectives.

Dans l'enseignement supérieur, certaines tendances négatives ont commencé à se développer.

En effet, les conditions d'admission à l'université se sont détériorées à cause de l'absence de personnel, de soutiens financiers, du petit nombre de subventions et d'un manque d'équipements techniques qui répondent aux exigences modernes. Cela a entraîné une baisse de la qualité des enseignements/apprentissage et une mauvaise gestion des filiales qui a favorisé la formation de masse dans des spécialités à profil étroit, axées uniquement sur les industries stables. Ainsi, le pays se retrouve avec du personnel moins bien formé et en surabondance dans des secteurs non réclamés par le marché du travail. (Galeeva, 2017, p. 447).

L'absence de mécanisme de comptabilité mutuelle de nos programmes éducatifs et analogues étrangers, la reconnaissance mutuelle des documents sur l'éducation, entravent la mobilité académique des étudiants, des enseignants et des spécialistes des travaux de maintenance et de gestion. En revanche, l'amélioration de la situation économique du pays au début du XXe siècle a eu un impact positif sur le système éducatif : la construction de nouvelles écoles a repris, des fonds ont été alloués pour renforcer la base matérielle et technique des organisations éducatives. Mais cela ne suffit pas pour un changement radical de l'état du système éducatif en retard sur les besoins d'une économie de marché et d'une société civile ouverte. Qu'elles en sont les raisons ?

- la qualité de l'éducation est insuffisante ;
- l'intérêt insuffisant pour les innovations ;
- le manque de motivation ;
- le peu d'efficacité de formation d'une identité ethnoculturelle et civique parmi la jeune génération fondée sur la connaissance de l'Histoire de l'État, de sa langue et des valeurs culturelles nationales des peuples du Kazakhstan ;
- l'inadéquation de la base matérielle et technique ;

- deséquipements pédagogiques et de laboratoire ;
- le manque de la littérature pédagogique et méthodologique aux exigences modernes ;
- le manque d'utilisation des technologies de l'information et de la communication (Internet, TIC, plateformes) ;
- l'absence de motivation pour une éducation de haute qualité dans le système de formation.

Cette situation rend nécessaire des transformations organisationnelles cardinales et structurelles, l'actualisation du contenu de l'éducation et l'amélioration de la qualité de la formation des spécialistes en tenant compte des conditions socio-économiques et politiques actuelles du développement de la République et de l'expérience progressive des pays hautement développés. Des premières dispositions sont prises pour moderniser le système d'enseignement supérieur, afin de rejoindre le processus de Bologne (Smirnov, 2004, pp. 43-51).

La mondialisation de l'économie mondiale est une réalité objective. Cela est particulièrement prononcé dans les pays européens. C'est ainsi que dans la structure de l'économie de l'Union Européenne, il y a une augmentation du nombre d'industries à forte intensité de connaissances qui affectent les besoins du marché du travail, nécessitant un afflux de spécialistes hautement qualifiés. La création d'un marché du travail paneuropéen unique conditionne l'adoption de changements adéquats dans le domaine de l'éducation. Par conséquent, le système éducatif national du Kazakhstan ne peut se développer sans intégration dans l'espace éducatif mondial.

Selon Zh. Tuimebayev, l'ancien Ministre (2007-2010) de l'Éducation de la République du Kazakhstan, « *Une vingtaine d'universités du Kazakhstan ont signé aujourd'hui la Grande Charte des universités. Depuis 2007, un travail ciblé a été mené pour introduire un programme d'enseignement à deux degrés. Il s'agit d'une nouvelle entreprise. Selon le programme international "Bolashak", lancé par le chef de l'État, 4 000 étudiants étudient chaque année à l'étranger. Par conséquent, à cette fin, le ministère de l'Éducation et des Sciences de la République du Kazakhstan a lancé un programme d'enseignement à deux degrés* ». (Blogue de l'ancien ministre)

Zh. Tuimebayev note également que depuis 2004, l'expérience d'un système de crédits d'enseignement a été menée dans 40 universités de la république, et a reçu une évaluation positive de la communauté universitaire. À cet égard, depuis le 1er janvier 2008, toutes les universités sont passées à la technique de l'éducation au crédit, qui permet d'assurer la

mobilité académique des étudiants et des enseignants et la reconnaissance, à l'étranger, des programmes éducatifs nationaux et des disciplines académiques.

En outre, en juillet 2008, le Kazakhstan a mis en place un système national d'accréditation qui tient compte des normes internationales. Et l'évaluation de la qualité de l'enseignement est ouverte et menée par des représentants de la communauté universitaire.

2. Introduction de l'enseignement à distance au Kazakhstan

Les progrès dans ce domaine sont un facteur important dans la réforme et l'amélioration du système éducatif national en conformité avec les exigences internationales. Fournir ce type d'enseignement doit être considéré comme une tâche urgente. C'est l'un des principaux aspects de la politique de l'État, pleinement compatible avec l'objectif stratégique de faire du Kazakhstan l'un des trente pays les plus compétitifs du monde, défini par le Premier Président N. Nazarbaïev.

Il y a suffisamment de forces, de ressources et de spécialistes hautement qualifiés pour atteindre cet objectif.

Selon les recherches des analystes de l'UNESCO pour 2007, la population alphabétisée du Kazakhstan est de 99,5% et nous sommes à la 11e place parmi 177 pays du monde (Kunanbayeva, 2007, p.20).

L'année 2019 est déclarée « Année de la jeunesse » et N. Nazarbaïev, s'exprimant lors de la cérémonie d'ouverture, a déclaré :

« En termes d'indice d'alphabetisation (Education Index) de la population, le Kazakhstan occupe la 15e place au monde parmi 155 pays et en termes d'éducation des jeunes, notre pays est à la 9e place compte tenu du fait que notre pays se prépare à un avenir technologique et numérique plus avancé, il est extrêmement important pour nous de suivre les dernières tendances en matière d'éducation. Le Kazakhstan devrait donner à ses jeunes les connaissances et les compétences nécessaires pour assurer le succès et la prospérité de tous. L'enseignement à distance offre de nombreuses possibilités. Aux États-Unis, un tiers des 20 millions d'étudiants universitaires étudient en ligne et nous ne faisons que commencer, il est donc nécessaire d'élargir la portée de l'enseignement à distance dans notre pays. » (Forbes, 23 janvier 2019).

Selon l'indice de développement humain (Education Index), le Kazakhstan est passé de la 93^e à la 73^e place en 12 ans. Tout cela indique que la population de la république dans son ensemble est prête pour l'introduction de nouvelles technologies éducatives basées sur les

progrès modernes du progrès scientifique et technologique, principalement les technologies de l'information et des télécommunications (ibid.,2019).

D'autre part, l'introduction de technologies d'enseignement à distance de haute qualité et d'un enseignement ouvert représente également une solution à un problème social important. En effet, le Kazakhstan dispose d'un vaste territoire qui, avec une population relativement faible, a une faible densité de population. Une partie importante de celle-ci vit dans des villages éloignés des villes, des centres régionaux et des districts. Les écoles y sont petites et certaines ne correspondent qu'au niveau primaire. Ajoutons qu'avec l'avènement des petites fermes et des fermes d'élevage dans les pâturages reculés, des groupes familiaux se forment empêchant les enfants d'être scolarisés. A cela, il faut ajouter les personnes handicapées, qui rencontrent également des difficultés à obtenir une éducation.

Des problèmes similaires sont observés dans l'enseignement professionnel. Ces organismes d'enseignement professionnel technique (collèges et universités) sont concentrés principalement dans les grandes villes, où le personnel enseignant est hautement qualifié tandis que à la périphérie, il y a une pénurie de spécialistes.

Ces problèmes sociaux violent certains droits constitutionnels de certaines catégories de citoyens et les discriminent sur la base de leur lieu de résidence et de leur santé physique. Comprenant cela, l'État cherche des opportunités et prend toutes les mesures pour résoudre ces problèmes.

Actuellement, dans la plupart des universités, des éléments d'enseignement à distance ont été introduits. Les ressources électroniques et éducatives sont créées et mises en œuvre sous la forme de systèmes de formation électroniques, de laboratoires et de simulateurs virtuels, de manuels électroniques et de plateformes éducatives sous la forme de Moodle.

Aujourd'hui, presque chaque université a son propre bureau de représentation sur l'Internet mondial, ce qui permet l'introduction d'éléments d'enseignement à distance. Seule la faible activité des universités individuelles reste un problème, ce qui peut s'expliquer par l'absence d'une base de ressources suffisamment développée et de spécialistes hautement qualifiés.

Les plus avancées sont les universités comme KazNTU de Satpayev⁶, l'Université technique d'État de l'Est du Kazakhstan de Serikbaev, l'Institut Atyrau du pétrole et du gaz, l'Université technique d'État de Karaganda, l'Université économique de Karaganda de Kazpotrebsoyuz, l'Université d'État du sud du Kazakhstan d'Auezov, l'Université pédagogique d'Abai, qui ont été les premiers à introduire l'enseignement à distance.

⁶ Université Nationale Kazakhe de Technologie

3. L'internationalisation de l'enseignement supérieur

Dans la connaissance socio-humanitaire moderne, l'internationalisation de l'enseignement supérieur s'entend d'un large éventail de phénomènes. Wu H., Zha Q. A. estiment que *«l'internationalisation est basée sur la diffusion d'innovations intégrant les connaissances, la culture, les modèles et les normes»* (Wu H., Zha Q. A., 2018, p. 259-260).

D'après V. Filippov, sous l'internationalisation de l'enseignement/apprentissage est compris *«tous les types et formes d'activités menées par des pays individuels et leurs établissements d'enseignement supérieur qui impliquent une interaction internationale au niveau des systèmes éducatifs, des organisations d'enseignement ou des individus »* (Filippov, 2015, p. 204). Le développement de stratégies d'internationalisation des systèmes nationaux d'enseignement supérieur est une étape de renforcer leur image internationale et de renforcer l'attractivité et la compétitivité d'un pays (Beregovaya, Kudashov, 2019, p.40).

Au cours de l'internationalisation se produit la convergence et l'intégration des systèmes éducatifs visant à intégrer les systèmes nationaux d'enseignement supérieur dans l'environnement éducatif mondial. Il est également exprimé dans la création de stratégies de développement au niveau des pays, des universités, du capital humain, et le principe dominant de l'internationalisation est la coopération internationale des universités.

L'intégration de l'enseignement supérieur dans le système mondial est un processus qui se développe objectivement. Les universités interagissent sous forme de coopération ou de rivalité.

Dans ce contexte, la coopération internationale est un puissant levier de développement pour résoudre un certain nombre de problèmes urgents.

En effet, selon A. Afanasiev (2003, p. 54-57), il faut :

- maintenir l'adéquation du contenu et du niveau de l'enseignement supérieur aux besoins de l'économie, de la politique et de la sphère socioculturelle de la société ;
- aligner les niveaux de formation de différents pays et régions ;
- renforcer la solidarité internationale et les partenariats ;
- partager les connaissances et les compétences ;
- promouvoir le développement des établissements d'enseignement supérieur (en particulier dans les pays en développement notamment par le financement de fonds internationaux) ;
- coordonner les activités des établissements d'enseignement pour le développement de l'enseignement supérieur ;

- stimuler le développement de la flexibilité, de manière à ce que la qualité de l'enseignement supérieur contribue à l'élimination des causes de la « fuite d'éducation » ;
- encourager la concurrence entre les écoles scientifiques et les systèmes éducatifs, combinée à la solidarité académique et à l'entraide.

Dans ce contexte, depuis plusieurs décennies, l'Union Européenne (UE) élabore et met en œuvre une politique globale de l'enseignement supérieur, et des institutions supranationales de coordination et de gestion sont en cours de constitution. Ces processus ont naturellement conduit les responsables politiques de l'UE à créer la déclaration de Bologne et à lancer son processus.

4. Le système de Bologne au Kazakhstan

La finalité du système de Bologne (46 pays) est l'harmonisation des systèmes universitaires.

Le Gouvernement du Kazakhstan l'a rejoint en 2010, en signant la Grande Charte des Universités. Cela pour pouvoir accéder à l'éducation européenne, et plus largement internationale, en modernisant et améliorant la qualité de son enseignement. De plus, la mobilité des étudiants et du personnel académique sera accrue par l'adoption d'un système comparable d'enseignement supérieur, l'utilisation d'un système de crédits et l'octroi des diplômes reconnus au niveau international. Dans ce cadre, le Ministère de l'Education du Kazakhstan a montré un intérêt grandissant pour les travaux du Conseil de l'Europe en matière de politiques linguistiques et éducatives, notamment pour l'éducation à la diversité linguistique et culturelle (Skakova, 2016, p. 50).

Les principales transformations, pour les années à venir sont :

- l'adoption d'un système de documents globalement compris et facilement comparables sur l'enseignement supérieur, dont une partie importante sera un supplément au diplôme ;
- la transition vers un système d'enseignement supérieur à plusieurs niveaux, basé sur deux cycles (niveaux) de formation ;
- l'introduction d'un système commun de crédits-crédits étudiants. Le système européen de transfert de crédits (ECTS) bien établi a été adopté. Le système de crédits devrait également être appliqué aux autres formes d'enseignement supérieur.
- le développement de la coopération européenne dans le domaine de la garantie de la qualité de l'enseignement supérieur dans le cadre de critères et de méthodes comparables, et la mise en place de mécanisme d'accréditation décentralisée pour les établissements.

La réalisation de ces programmes constitue, jusqu'à la fin de la décennie en cours, la phase initiale de la formation de l'espace européen de l'enseignement supérieur et l'expansion de l'exportation des services éducatifs des universités européennes.

En conséquence, un système éducatif européen unique deviendra plus attractif sur le marché éducatif mondial.

Aussi, l'intégration du système d'enseignement supérieur du pays dans l'espace éducatif mondial est devenue l'une des priorités stratégiques à long terme de la République. Ainsi, au cours des dernières décennies, le Kazakhstan a intensifié la coopération internationale en signant un nombre important d'accords intergouvernementaux bilatéraux de coopération avec des écoles supérieures de pays étrangers.

5. Qualité de l'éducation

Nous savons qu'il est difficile de mesurer la qualité de l'enseignement supérieur. Différentes méthodes sont utilisées pour déterminer cette qualité mais elles sont toutes imparfaites.

L'objectif du Kazakhstan est de rivaliser avec les valeurs républicaines et les systèmes éducatifs des pays développés. Le Premier Président du Kazakhstan, dans son décret du 13 décembre 2013 n°1385, note que « *la tâche de la République du Kazakhstan de devenir l'un des 30 pays les plus compétitifs au monde peut être résolue* » (Message du Président de la République du Kazakhstan N. Nazarbaïev au peuple du Kazakhstan. 17 janvier 2014 « *Chemin kazakh - 2050 : objectif commun, intérêts communs, avenir commun* »).

« *Si le pays dispose de spécialistes hautement qualifiés ayant des connaissances dans le domaine des hautes technologies, de la gestion, dont les compétences peuvent être utilisées sur le marché de l'éducation, alors un système éducatif efficace sera créé qui répond aux besoins de l'économie de marché mondial* » (Berkimbayeva, 2003).

L'un des principaux problèmes de l'enseignement supérieur du Kazakhstan est son coût élevé. Sur 18 millions de personnes, seulement 15% des Kazakhstaniens font partie du groupe d'âge impliqué dans le processus éducatif avec les plateformes pédagogiques ou des TICs.

De plus, le nombre de personnes qui souhaitent faire des études supérieures dans le pays est beaucoup plus élevé. Par exemple, dans les zones rurales, les villages comptent de nombreux jeunes talentueux qui, en raison de problèmes sociaux (manque de transport, hébergement loin de l'Université), ne peuvent pas accéder à l'enseignement supérieur, mais pourraient faire leurs études à travers des plateformes pédagogiques tout en étant loin de la ville.

La coopération internationale est régie par la législation de la République du Kazakhstan et se déroule sur la base de traités, accords et conventions internationaux.

Selon des analystes politiques, du Kazakhstan (cf.informburo.kz) on observe depuis 2018 une forte baisse du niveau d'instruction de la population par rapport aux années 2005-2017. Cela est dû à deux facteurs. Le premier est la marginalisation de la société post-soviétique qui provoqua l'augmentation du nombre d'universités de faible niveau. Le second est lié aux difficultés financières de la population.

6. Programmes d'Etats pour le développement de l'éducation en République du Kazakhstan

Un ensemble de mesures systémiques pour le développement de l'éducation et de la science est en cours de mise en œuvre au Kazakhstan.

L'éducation est reconnue comme l'une des priorités les plus importantes de la stratégie à long terme « Kazakhstan – 2050 ». L'objectif général des réformes de l'éducation au Kazakhstan est d'adapter le système éducatif au nouvel environnement socio-économique. Ce qui nécessite l'amélioration du système éducatif du pays.

Le Programme d'État pour le développement de l'éducation de la République du Kazakhstan assure la politique de l'État et la modernisation de l'enseignement/apprentissage kazakh.

C'est un complexe d'activités interdépendantes touchant les changements dans la structure, le contenu et les technologies de l'éducation, le système de gestion, les formes organisationnelles et des règles de l'activité éducative et les mécanismes financiers et économiques.⁷

On distingue 3 programmes d'Etat sur les périodes suivantes : de 2005 à 2010, de 2011 à 2020 et de 2020 à 2025.

6.1. Programme d'État pour 2005-2010

Il a été élaboré conformément au message donné par le Premier Président le 19 mars 2004 « *Vers un Kazakhstan compétitif, une économie compétitive, une nation compétitive* ». Le développement de ce programme vient de la nécessité de changements fondamentaux visant à

⁷ Agence indépendante pour l'assurance de la qualité dans l'éducation/partie documents réglementaires de la République du Kazakhstan/ <https://iqaa.kz/>

améliorer la qualité de l'éducation, et à résoudre les problèmes stratégiques auxquels est confronté le système éducatif kazakh dans les nouvelles conditions économiques et socioculturelles.

Il a été mis en œuvre en deux étapes : de 2005 à 2007, puis de 2008 à 2010. Le montant total des dépenses nécessaires à sa mise en œuvre s'élèvera à 3 308 120 millions de tenges aux prix de base de 2004. Cependant, la tâche la plus ardue sera de changer la mentalité, la conscience des enseignants par rapport à l'éducation de la personnalité individuelle.

Le concept implique une transition vers un système d'enseignement en cinq étapes : enseignement primaire - enseignement secondaire - enseignement postsecondaire - enseignement supérieur - enseignement postsecondaire.

Dans l'enseignement/apprentissage professionnel, l'accessibilité et le prestige de cet enseignement augmenteront. Les liens entre le système d'enseignement technique et professionnel avec les employeurs et les petites et moyennes entreprises seront renforcés, de nouveaux ouvrages pédagogiques, pédagogiques et méthodiques seront créés, un système de formation aux crédits sera introduit, un système sera créé pour faciliter l'embauche de jeunes spécialistes, leur reconversion, la formation d'une préparation à l'autodétermination professionnelle, y compris l'ouverture de leur propre entreprise.

180 établissements d'enseignement supérieur, 86 branches d'universités et 9 universités de premier plan ont adopté ce Programme.

6.2. Programme d'État pour 2011-2020

Il a été mis en œuvre en deux étapes : de 2011 à 2015, puis de 2016 à 2020. Dans le même temps, la mise en œuvre de la première étape a nécessité 3 846 920 millions de tenges supplémentaires (coûts supplémentaires - 457 876 millions de tenges). En 2015, la période de transition était terminée et il était prévu d'avoir un système éducatif comparable aux modèles similaires des pays développés. Et d'ici 2022 le système éducatif devrait montrer un résultat sous forme de connaissances de haute qualité et de niveau de développement du capital humain, confirmé par des indicateurs internationaux. Notamment, l'apprentissage en ligne doit assurer l'égalité d'accès des étudiants et des enseignants aux meilleures ressources pédagogiques. Quant à l'automatisation du processus éducatif il doit améliorer la qualité de l'éducation et l'efficacité de la gestion. C'est l'apprentissage en ligne nécessitera des modifications et des ajouts à un certain nombre de documents réglementaires : 90% des organisations éducatives auront des sites Web avec les ressources de formation nécessaires. Pour chaque matière étudiée dans les écoles primaires et secondaires, 30 unités de ressources

éducatives numériques (RNE) seront développées. Il était prévu de fournir pleinement du contenu éducatif numérique dans le domaine public (25 800 unités au total).

6.3. Programme d'État pour 2020-2025

Le 27 décembre 2019, le décret n° 988 a approuvé un nouveau programme pour le développement de l'éducation et des sciences 2020-2025.

Le Ministre de l'Éducation et des Sciences Askhat Aymagambetov, dans son interview au service de presse du Premier Ministre rapporte que :

« Le projet de ce programme a été discuté en groupes pédagogiques avec des enseignants, des représentants du Conseil national sous la présidence du Président, des experts et des députés du Parlement. La particularité de ce projet est que les résultats de 5 études internationales comme PISA, TALIS, PIAAC, PIRLS, ISILS nous ont permis d'identifier les principaux problèmes et d'identifier des solutions. En général, le projet de nouveau programme d'État prévoit 2 objectifs, 11 tâches, 8 indicateurs, 39 facteurs »⁸.

Il faut noter que ce programme a également concerné la numérisation, les ressources électroniques et Internet. Autrement dit, le programme prévoit de transférer les tests nationaux unifiés au format électronique.

Lors d'une réunion plénière de la conférence d'août, le Président K.-Zh. Tokaïev a déclaré :

« Le système éducatif doit s'adapter rapidement aux nouvelles réalités. Aujourd'hui, les révolutions informatiques et biotechnologiques changent l'humanité. Les principales écoles du monde sont pleinement engagées dans le développement de la créativité potentielle des enfants, on y enseigne les technologies numériques et les sciences exactes. Les enseignants orientent les méthodes d'enseignement vers des formats numériques, ils sont en recherche constante. Nous sommes tous unis dans notre aspiration de faire du Kazakhstan un pays prospère et développé »⁹.

⁸ Проект Программы обсужден в педагогических коллективах с учителями, представителями Национального совета при Президенте, экспертами, депутатами Парламента. Особенность данного проекта заключается в том, что результаты 5 международных исследований как PISA, TALIS, PIAAC, PIRLS, ISILS позволили выявить основные проблемы и обозначить пути решения. В целом, в проекте новой Государственной программы предусмотрены 2 цели, 11 задач, 8 индикаторов, 39 показателей.

⁹ Сегодня революции в сфере IT и биотехнологии меняют человечество. Поэтому система образования нуждается в быстрой адаптации к новым реалиям. Ведущие школы мира всецело занимаются развитием креативного потенциала детей, обучают цифровым технологиям и точным наукам. Педагоги меняют методики обучения в сторону игровых форматов, находятся в постоянном поиске. Все мы едины в своем стремлении сделать Казахстан процветающей, развитой страной.

La tâche ici est d'actualiser les programmes éducatifs en fonction des normes professionnelles. À la suite de la mise en œuvre de tous ces concepts, un système éducatif sera créé pour assurer le développement rapide des ressources humaines et le développement numérique du Kazakhstan dans l'espace éducatif mondial.

Synthèse du chapitre 2

Tel que nous l'avons compris, l'enseignement supérieur est une institution sociale fonctionnant pour répondre aux besoins sociaux. Elle est donc sensible aux changements et processus internes et externes. Les relations économiques inter pays requises pour la création de projets sous la forme des Programmes d'États dans les universités nationales sont en constante augmentation de volume et de plus en plus diversifiées dans leur contenu,

Cela conduit au fait que le contenu des systèmes nationaux d'enseignement supérieur vise naturellement les "normes mondiales" élaborées par rapport au système de Bologne et à la science et la technologie mondiale.

L'apprentissage à distance et l'introduction des TIC dans l'enseignement/apprentissage restent toujours un sujet épineux pour le Kazakhstan moderne. La question de l'utilisation de plateformes pédagogiques ou éducatives adaptées à l'éducation reste ouverte. Dans ce travail, avec le développement de la communication orale à travers des plateformes pédagogiques, nous essayerons d'identifier les plateformes appropriées pour l'éducation nous de les proposer.

Le chapitre suivant de notre travail de recherche est consacré à la langue française et à la coopération entre le Kazakhstan et la France.

CHAPITRE 3 : La coopération franco– kazakhstanaise

1. Politique étrangère et relations avec l'Union Européenne

Le Kazakhstan est le plus proche allié de la Russie en Asie centrale et il est membre de toutes les instances de coopération régionale sous tutelle russe ou sino-russe (Union douanière, Organisation du traité de sécurité collective, Organisation de coopération de Shanghai, Union économique eurasiatique). Mais il aspire à mener une diplomatie autonome et a pris ses distances par rapport à Moscou sur certaines questions, par exemple sur le conflit syrien. Membre des grandes instances internationales (ONU, OSCE, OMC) et membre non permanent du Conseil de sécurité de l'ONU pour le biennium 2017-2018, le Kazakhstan ambitionne de valoriser son potentiel économique et sa position géographique en s'affirmant comme puissance eurasienne émergente. La Chine, pays voisin, est son deuxième fournisseur derrière la Russie et son deuxième client après l'Union européenne.

L'accord de partenariat et de coopération (APC) conclu en 1999 entre l'Union Européenne et le Kazakhstan a été complété le 21 décembre 2015 par un accord de partenariat renforcé. Ce nouvel accord, ratifié par le Kazakhstan le 16 avril 2016, est en cours de ratification par les Etats membres de l'UE (La France a ratifié l'accord le 15 février 2018). Le Kazakhstan n'est plus bénéficiaire de l'Instrument de Coopération et de Développement (ICD) depuis 2014, du fait d'un niveau de PIB par habitant devenu trop élevé pour y être éligible.

La déclaration de MF. Hollande sur les relations entre la France et le Kazakhstan, à Astana (Nour-Soultan) le 5 décembre 2014 :

« Le Kazakhstan est non seulement un pays qui connaît un fort développement, mais c'est un pays qui est dans une position stratégique entre l'Europe et l'Asie »

(Déclaration de F. Hollande, Almaty le 6 décembre 2014).

2. Coopération franco-kazakhstanaise

Cette partie de la thèse est consacrée aux partenariats entre la France et le Kazakhstan. La France étant l'un des principaux Etats de l'Union Européenne. Sur de nombreuses questions importantes, sa position est décisive et constitue l'un des principaux exemples pour de nombreux États. Il convient de noter que la République française souhaite également développer des partenariats mutuellement avantageux avec le Kazakhstan. Dans ces cercles politiques, notre pays est considéré géopolitiquement comme un lien entre l'Europe et l'Asie.

Une grande attention est accordée au développement dynamique des relations bilatérales dans le domaine de l'éducation, des sciences et de la culture, ainsi qu'aux événements et événements importants dans le domaine de l'art. La coopération de la République du Kazakhstan avec la France se situe au niveau du partenariat stratégique ; au fil des années, il s'est développé avec succès, orienté vers l'intégration et la mondialisation.

La République accorde une grande importance en matière de politique étrangère au vecteur européen, qui est dû au degré élevé d'intégration économique et politique de la région. Les principaux partenaires du Kazakhstan en Europe étaient initialement la Grande-Bretagne, l'Allemagne et la France.

L'établissement d'une coopération productive avec la France contribue à renforcer la position du Kazakhstan dans la communauté internationale et au développement de notre pays.

Le début du rapprochement diplomatique des deux républiques a été la visite officielle de N. Nazarbaïev en France en septembre 1992, où fut signé le document fondamental - le « Traité d'amitié, de compréhension et de coopération », qui a déterminé les principes de base des relations bilatérales dans tous les domaines.

Les dirigeants des deux États souverains - N. Nazarbaïev et F. Mitterrand - ont jeté des bases juridiques solides pour la coopération, la compréhension et l'amitié pendant de nombreuses années. Le texte du Traité stipule que « *Le Kazakhstan et la France agissent dans les relations mutuelles, les deux parties agissent comme des États souverains égaux sur la base de la confiance mutuelle, si nécessaire, concluent d'autres traités et accords pour mettre en œuvre les dispositions de ce Traité.* »¹⁰.

De plus, le Kazakhstan et la France mènent une coopération politique, aux niveaux bilatéral et multilatéral, reconnaissant les principes universels de liberté et de démocratie. Il est à souligner que la République du Kazakhstan et la République française accordent une priorité particulière au développement de la coopération dans des domaines tels que l'agriculture, l'énergie, l'exploitation minière, l'industrie, la sûreté nucléaire, l'espace, la recherche et la formation (Traité d'amitié entre RK et RF, le 23 septembre 1992).

La France a été le premier des pays hors CEI avec lequel un document interétatique de ce niveau a été signé. Les relations bilatérales se sont développées lors de la visite officielle du Président de la République française F. Mitterrand au Kazakhstan en 1993. Le dialogue

¹⁰ Республика Казахстан и Французская Республика во взаимных отношениях выступают в качестве суверенных, равноправных государств на основе дружбы, взаимного доверия и тесного сотрудничества во всех областях. Стороны, при необходимости, заключают другие договоры и соглашения для осуществления положений настоящего Договора.

politique au plus haut niveau a acquis un caractère assez régulier et il s'est développé avec le président J. Chirac. C'est ainsi qu'en 1995-1999 six réunions ont eu lieu entre les chefs de nos Etats, au cours desquelles la proximité et la coïncidence des positions sur les principaux problèmes internationaux et régionaux ont été démontrées (Tokaïev, 1997, p. 547). La coopération internationale entre les deux républiques a été poursuivie par N. Sarkozy. Aujourd'hui, le Président de la République du Kazakhstan poursuit une coopération mutuellement bénéfique à un nouveau niveau avec le Président Emmanuel Macron. Paris apprécie hautement les efforts du chef de notre Etat, N. Nazarbaïev, pour moderniser le pays, approfondir les réformes politiques et économiques et accroître la compétitivité de l'économie kazakhe.

Le Kazakhstan compte aujourd'hui une quarantaine d'entreprises françaises, dont : Total, General des EAUX, Alstom, Nexans, Ondeo Degremont et autres.

Il convient de noter que la France, entre autres États nucléaires, a fourni des garanties de sécurité nucléaire au Kazakhstan. Cela indique que le Kazakhstan est considéré par la France comme un garant de la stabilité de la région. Notre pays jouit de la réputation d'un Etat poursuivant une politique équilibrée, renforçant la stabilité régionale et internationale.

Le Premier Président N. Nazarbaïev a déclaré à cette occasion : « *En tant que participants à l'Acte d'Helsinki, le Kazakhstan et la France sont censés être en mesure d'influencer la situation en Europe. En créant un monde sûr, nous nous réjouissons de travailler avec la France, à votre soutien* » (Fonds d'archives du Président du Kazakhstan, 1992–2001).

La coopération de la République du Kazakhstan avec la France est une composante pratique de la politique étrangère et de la politique économique étrangère du pays, axée sur l'intégration et la mondialisation. Les deux républiques sont aujourd'hui au niveau du partenariat stratégique (ibid., p. 547).

Il convient de noter un nouveau niveau de coopération dans le domaine humanitaire et culturel, où de grands succès ont été enregistrés. Le développement des relations bilatérales dans le domaine de la culture, de l'éducation et des sciences était basé sur « l'accord intergouvernemental dans le domaine de la culture et de l'art » de 1993, « l'accord entre l'Académie nationale des sciences du Kazakhstan et le Centre national de la recherche scientifique de France » de 1994.

L'accord bilatéral dans le domaine de la culture et de l'art contient 11 articles qui indiquent les contacts entre des institutions culturelles, des organismes publics, des fondations, des établissements d'enseignement et des divers centres d'étude de la langue française.¹¹

Au cours des années 2013-2019 le Président du Sénat du Parlement de la République du Kazakhstan, K.K. Tokaïev, en tant que Ministre des Affaires étrangères, après avoir signé l'« Accord », a déclaré : « *De bonnes perspectives de coopération entre nos pays existent dans le domaine de la culture, de l'éducation et des sciences. La culture dans les relations bilatérales agit comme le lien qui relie nos peuples* »¹² (Tokaïev, 1997, p. 549).

Les relations culturelles entre le Kazakhstan et la France sont multiples et variées, elles couvrent diverses industries et sphères, telles que l'éducation, la science, la culture et l'art. La mission française a déclaré à plusieurs reprises que la partie française souhaiterait renforcer sa présence culturelle au Kazakhstan. En 2014, le 6 décembre le Président français François Hollande a déclaré :

« Le patrimoine culturel Kazakhstanaï doit être mieux connu en France, car il est considérable. Votre culture nomade, le mélange de populations au Kazakhstan, a donné des créations exceptionnelles. Les premières saisons culturelles croisées que nous avons organisées au Kazakhstan, puis en France, au cours des deux dernières années, ont été un véritable succès [...]

Voilà pourquoi vous devez être fiers de votre culture. La France, qui a comme ambition de porter sa culture et celles du monde, est à vos côtés pour cette promotion. »

(Déclaration de F.Hollande, Almaty le 6 décembre 2014).

Un rôle particulier dans le développement des relations bilatérales entre le Kazakhstan et la France est joué par la science et l'éducation, qui au fil des ans se sont développées de manière dynamique et ont de grandes perspectives.

La République du Kazakhstan et personnellement le Premier Président N. Nazarbaïev attachent une grande importance à l'éducation des jeunes dans le pays. Le Kazakhstan a été l'un des premiers à entrer dans l'espace éducatif mondial, dont le principal objectif est de construire une société ouverte, d'humaniser l'ensemble du système éducatif, de créer les conditions les plus favorables à la formation d'une personnalité hautement éduquée, compétitive et créative, qui coïncide avec les principaux critères d'éducation dans le monde.

¹¹ Information du site du ministère des Affaires étrangères de la République du Kazakhstan. URL : <http://www.mfa.kz>

¹² *Хорошие перспективы для сотрудничества между нашими странами существуют в области культуры, образования и науки. Культура в двусторонних отношениях выступает тем связующим звеном, которое сближает наши народы*

Par conséquent, le Kazakhstan souhaite développer la coopération avec la France dans le domaine de l'éducation et de la formation des cadres supérieurs. La République française souhaite développer et étendre l'enseignement/apprentissage de la langue française, à l'école et à l'université, en augmentant le nombre d'échanges de jeunes, de centres linguistiques et de formation de spécialistes dans les domaines humanitaires.

Pour atteindre cet objectif, l'École Nationale Supérieure d'Administration Publique du Kazakhstan (HSE) a été créée en 1994, qui collabore avec l'École Nationale d'Administration (ENA) et le Centre national français, et un certain nombre d'accords ont été signés, grâce auxquels les étudiants kazakhs ont la possibilité d'étudier dans des universités françaises. Un facteur important est l'introduction de la langue française dans les écoles, collèges, instituts et universités du Kazakhstan. Afin de former les cadres supérieurs, une coopération a été établie entre l'Académie de l'administration publique sous la présidence de la République du Kazakhstan et l'ENA. En décembre 2004, un bureau de représentation de l'agence culturelle et pédagogique de l'Alliance française a ouvert ses portes à Almaty. À l'heure actuelle, les bureaux de représentation de cette agence opèrent dans 6 villes du Kazakhstan : Astana, Almaty, Shymkent et Aktobe, Ust-Kamenogorsk et Karaganda.

Dans le cadre du développement du transfert de technologie et de la mise en œuvre du programme national « *Way to Europe* » pour 2009-2011, le « centre franco-kazakh de transfert de technologie » a été créé. Les fondateurs du centre nouvellement créé du Kazakhstan sont le centre d'ingénierie et de transfert de technologie JSC (NWF Samruk-Kazyna JSC) et la société européenne de recherche stratégique (CEIS) du côté français. L'objectif du projet est l'entrée et l'intégration du réseau de transfert de technologie du Kazakhstan dans le réseau européen de transfert de technologie EEN (Enterprise Europe Network) (Smagulova & Bakhmatskaya, 2010, p. 39-42). Dans le cadre d'accords interuniversitaires directs et sur une base régulière, les étudiants et les enseignants sont échangés. Les relations interuniversitaires qui se développent le plus activement sont les relations de jumelage entre la ville de Rennes et Almaty. Les participants actifs de ce processus sont KazGUMOMYA et l'Université de Rennes 2.

Pour résumer ce qui précède, nous pouvons noter que la coopération de la République du Kazakhstan avec la France se situe au niveau du partenariat stratégique. Au fil des années, elle s'est développée de manière dynamique, orientée vers l'intégration et la mondialisation avec de grandes perspectives.

2.1. Francophonie au Kazakhstan

La présence francophone au Kazakhstan augmente. Selon le magazine Informburo.kz, en 2018, 75% des 8,5 millions de « touristes » sont des citoyens des pays voisins du Kazakhstan : l'Ouzbékistan, la Russie, le Kirghizistan et le Tadjikistan. Les 25% restants sont principalement d'Europe.

L'Ambassade de France au Kazakhstan organise, en partenariat avec les Ambassades de Belgique, du Canada, d'Égypte, de France, du Liban, du Maroc, de Suisse et du Vietnam, Le Printemps francophone au Kazakhstan, chaque année du 1er mars au 30 avril, en coopération avec les Alliances Françaises de Nour-Soultan, d'Almaty, de Chymkent et de Karaganda et les centres de français de Kostanay et Ust-Kamenogorsk (Culturefrance.kz, mars 2021).

Aujourd'hui il existe 6 centres d'Alliances Françaises au Kazakhstan : d'Almaty, de Nour-Soultan, de Shymkent, de Karaganda, de Kostanay et d'Ust-Kamenogorsk.

L'Alliance Française est une association de droit local à but non lucratif inaugurée au début 2004 au Kazakhstan. Elle accueille chaque année environ 300 à 1500 apprenants kazakhstaniens. C'est une coopération conventionnée auprès du service d'action culturelle de l'Ambassade de France. Elle appartient au réseau présent dans 134 pays du monde entier depuis 1883. Chaque Alliance Française est un centre accrédité par la CCI Paris Île-de-France pour le TEF (TEF Canada, TEFAQ, TEF) et le Centre International des Études Pédagogiques (CIEP) pour les examens internationaux du DELF, DALF, DELF Junior, TCF, TCF-DAP.

Elles proposent de nombreuses activités :

- des cours de français pour tous les niveaux (débutants - avancés) et tous les âges (enfants adultes) ;
- des médiathèques francophones dont les ressources comptent plus de 14000 ouvrages : livres, méthodes de français, périodiques récents, bandes-dessinées, films, musique ;
- des programmes culturels avec les « rendez-vous francophones » ; la « Fête de la gastronomie » en septembre, la « Journée européenne des langues » en octobre; le « Beaujolais nouveau » en novembre (en partenariat avec le consulat français et la communauté d'affaires), la semaine du cinéma francophone en mars, la semaine de la langue française, le « Festival international des musiques », le « Cinéma français aujourd'hui » en avril, la semaine du cinéma européen en mai (organisée sous la bannière EUNIC), la « Fête de la musique » en juin ainsi que des rencontres organisées tout au long de l'année.

Les Alliances Françaises du Kazakhstan hébergent également dans leurs locaux un Bureau Campus France Kazakhstan qui propose les services suivants :

- Information détaillée sur les programmes de bourses en France (Abaï-Verne, *Make our planet great again* et autres).
- Séjours linguistiques dans des centres spécialisés en France.
- Conseil pour le choix d'une formation supérieure en France.
- Accompagnement pour les formalités administratives et consulaires et préparation de ses études en France grâce au programme "Alliance".

Et notamment depuis 2011, l'Alliance Française d'Almaty est membre-fondateur du groupement EUNIC Almaty (Communauté des Instituts Culturels des pays membres de l'UE).

2.2. Institut Sorbonne-Kazakhstan

Entre nos deux pays, les relations dans le domaine de l'éducation et de la coopération interuniversitaire sont intenses. Cela a été facilité par la signature, en mars 2013, de l'accord intergouvernemental de coopération dans l'enseignement supérieur et de la recherche à Astana et, à l'automne de cette même année, par l'accord portant création de l'Institut Sorbonne-Kazakhstan à Almaty sur la base de l'Université Nationale Kazakhe Pédagogique Abaï (KazNPU). Le Président de l'Université Paris Sorbonne Jean-François Girard et l'examinateur de l'Université Nationale Kazakhe Pédagogique Abaï S.Zh. Praliev ont signé un mémorandum sur l'ouverture d'une succursale de l'Université de France la plus ancienne et la plus prestigieuse d'Almaty. Il faut souligner que les présidents du Kazakhstan et de la France, Noursoultan Nazarbaïev et François Hollande, ont assisté à la cérémonie d'ouverture de l'Institut Sorbonne-Kazakhstan, première université française au monde en Asie centrale (Déclaration de M. F.Hollande, Almaty le 6 décembre 2014).

Les cours à la Sorbonne-Kazakhstan ont commencé en septembre 2014. À l'Institut, la plupart des cours sont dispensés en français par des professeurs de renom en France.

En 2014, la Sorbonne-Kazakhstan a ouvert deux autres spécialités pour les études de premier cycle : Master « Dialogue international dans les conditions de la globalisation » (Relations internationales) ; Master « Gestion des changements dans le monde moderne » (Management). La majorité des enseignements sont été assurés par des professeurs français des universités Paris Diderot et Inalco Paris.

Pour la première année, le Gouvernement du Kazakhstan a offert de nombreuses bourses d'études pour les étudiants s'inscrivant à ces formations. Les inscriptions se sont faites auprès de l'université Abaï à Almaty. En 2019, le nombre de spécialités a été considérablement élargi.

2.3. État de l'enseignement du français au Kazakhstan

Aujourd'hui, au Kazakhstan, la situation de la langue française s'améliore. Les relations entre la France et le Kazakhstan se développent et de nombreuses entreprises internationales françaises s'implantent sur le territoire, apportant une main d'œuvre francophone. L'apprentissage du français est donc un atout fort pour les étudiants : elle peut leur donner l'opportunité de décrocher des emplois dans des organisations et entreprises internationales. De plus, ces sociétés ont leurs propres plateformes (éducatives, réseau d'informations scientifiques, publicité, gestion et autres). L'apprentissage même de la langue profite de ces outils.

De nombreux environnements ont été créés pour l'apprentissage de la langue française et pour son développement. Il y a six centres d'Alliances Françaises : d'Almaty, de Noursoultan, de Shymkent, de Karaganda, de Kostanay et de d'Ust-Kamenogorsk. De plus des écoles françaises ont été ouvertes : « Ecole française internationale Charles de Gaulle – Miras », les sections françaises dans les écoles NIS-Nazarbaïev qui portent le nom du Premier Président du Kazakhstan Nazarbaïev.

Par ailleurs, pour promouvoir le développement du système éducatif, conformément aux normes internationales, a été fondée en 1998 la fondation publique « Fonds d'éducation de Noursoultan Nazarbaïev ». Ses objectifs sont d'appliquer les meilleures pratiques nationales et internationales, de mettre en œuvre et de diffuser des programmes et normes internationaux. Dans cette optique et sous les auspices du fonds pour l'éducation, l'école internationale Miras a été fondée. La structure de cette école comprend quatre niveaux d'études : école maternelle (pendant 3 ans), école élémentaire (4 ans), collège (5 ans), lycée (3 ans).

Miras International French School est autorisée dans le cadre des programmes du Baccalauréat International [IB] pour tous les niveaux d'études [*The International Baccalaureate (IB) Primary Years Program (PYP), IB Middle Years Program (MYP), IB Diploma Program (DP)*]. Obtenir le diplôme du Baccalauréat International [Diplôme de l'IB] donne la possibilité d'entrer dans les meilleures universités du monde sans examen d'entrée. L'école française est accréditée par le Ministère de l'Education Nationale et, à l'issue des cours, les étudiants reçoivent le diplôme national du Brevet et le diplôme de Baccalauréat français.

Le développement socio-économique accéléré du Kazakhstan au début du XXI^e siècle a provoqué une demande urgente de professionnels ayant un haut niveau de compétences

techniques, de gestion et de leadership. Pour cela, en 2008 à l'initiative du Président de la République, un projet de création des « écoles intellectuelles » NIS (Nazarbaïev Intellectual School) a été lancé.

Elles sont conçues pour devenir une plateforme expérimentale pour le développement, le suivi, la recherche, l'analyse, les tests, la mise en œuvre de modèles modernes de programmes éducatifs par niveaux : école élémentaire (y compris l'enseignement/apprentissage et la formation pré-scolaire), école primaire et collège, lycée. Mais les exigences et les normes d'enseignement en cours ne permettent pas d'introduire un niveau approprié des formes modernes de gestion et de mettre en œuvre des programmes éducatifs innovants et des projets scientifiques.

Une caractéristique du processus éducatif de l'école intellectuelle NIS est la possibilité pour les élèves de la 1^{ère} à la 12^e année de choisir les cours qu'ils vont suivre et la langue française est proposée comme discipline alternative. Depuis 2012, dix classes étudient le français comme deuxième langue étrangère. Le cycle de l'enseignement/apprentissage kazakhstanais offre une formation de 11 ans. Habituellement, les enfants commencent l'école à l'âge de six ou sept ans. Le premier cycle de l'enseignement/apprentissage, de la première à la sixième année, s'adresse aux élèves jusqu'à 11 ans, et l'enseignement secondaire se poursuit jusqu'à 17 ans.

Ensuite presque tous les étudiants réussissent le test national unifié, qui est à la fois l'examen final de la fin de l'école et l'examen d'entrée dans les établissements supérieurs. Plusieurs écoles et universités ouvrent également des sections de français. En 2013, a été inauguré l'Institut Sorbonne-Kazakhstan. Toutes ces démarches montrent que la langue française commence à être bien développée (Mukasheva, 2015, p. 154-161).

De plus, les gouvernements français et kazakh ont fait un grand pas en avant par la création du projet Abaï-Verne, fruit de la collaboration entre l'Ambassade de France et le Ministère de l'Éducation. Ce projet attribue une centaine de bourses à des étudiants de master et de doctorat.

Cependant, même si la situation de la langue française s'améliore, l'enseignement/apprentissage du français reste toujours incomplet puisque les étudiants connaissent des difficultés d'ordre linguistique, communicatif, de recherche de différentes informations, de préparation d'exposés.

Les difficultés linguistiques proviennent de l'absence d'une méthode de français adaptée aux étudiants kazakhstanais. Certes il existe de bonnes méthodes d'apprentissage de la langue française, mais elles sont générales, c'est-à-dire que les caractéristiques nationales des étudiants ne sont pas prises en compte.

Les difficultés de communication proviennent du fait que le Kazakhstan n'est pas un pays francophone. Il manque fortement aux étudiants des interactions communicatives dans un environnement français, l'environnement de communication fourni par l'enseignant n'étant pas suffisant aider et orienter les étudiants est donc un besoin (James A. Banks, 2007, p.34-40).

2.4. Méthodologie d'enseignement du français

Avant d'évoquer la méthodologie d'enseignement du français, nous avons besoin de définir ce qu'est la pédagogie, car la pédagogie et la didactique sont des sciences proches.

Définition de la pédagogie

La pédagogie est une science sociale qui effectue des recherches sur la structure et le principe de la formation et de l'éducation. Elle étudie et compare des façons de faire de l'éducation au cours de l'Histoire et cherche les différences parmi les cultures et les nations. La pédagogie formule aussi de nouvelles théories et courants dans le domaine de l'éducation ou de la formation (Puren, 1988, p. 28-41).

« *La pédagogie ce sont des savoirs positifs concernant les études, c'est-à-dire la façon pour l'enseignant de permettre aux élèves d'apprendre.* » (Cuq, dir., 2003, p.188).

Définition de la didactique

Le mot didactique vient du mot grec *didaktios* qui signifie savoir enseigner, celui qui sait enseigner. À l'origine, ce mot signifie le talent ou le savoir-faire d'enseigner.

Aujourd'hui la didactique a une valeur plus large. Elle constitue une partie de la pédagogie et se préoccupe de la théorie de l'enseignement/apprentissage et de l'éducation en général. Plus concrètement, elle étudie l'enseignement/apprentissage et son contenu, ses buts, les stratégies d'apprentissage, les méthodes d'enseignement, les procédés de l'éducation.

Dans le concept général ce sont les didactiques spécifiques qui se distinguent de la didactique et qui s'occupent de la théorie de l'éducation ou de l'enseignement/apprentissage dans telles ou telles matières, par exemple la didactique des mathématiques, de la physique et, ce qui est important pour nous, la didactique des langues étrangères (ou plutôt la didactique du FLE) (Voráčová, 2013, p. 10-12).

Durant les premières étapes d'apprentissage, les apprenants suivent les cours généraux. Les méthodes de base (Alter Ego 1+, Panorama, Saison etc.), sur lesquels travaillent les grands débutants en classe de FLE, permettent de mettre en place des documents authentiques variés, qui peuvent être utilisés grâce aux ressources électroniques proposées : documents sonores,

vidéos, textes. Ces documents sont en nombre limité et ne sont pas toujours disponibles. Aussi, les étudiants sont invités à s'inscrire sur la plateforme pédagogique universitaire, où l'enseignant transmet tout le matériel audio et vidéo manquant.

Toutes ces actions en faveur de la langue française nécessitent la formation de cadres, principalement d'enseignants de français, ainsi que la diversification des formations et des disciplines de français. Il est important d'y introduire des cours de civilisation accompagnant les cours de langue. De nombreuses universités kazakhstanaïses de langues étrangères l'ont fait pour la deuxième langue étrangère, et dans notre cas pour le français. Le cours de civilisation française correspond au niveau de français enseigné : FLE Civilisation débutant - A1, FLE Civilisation intermédiaire - A2, FLE Civilisation autonome - B1, FLE Civilisation avancé - B2, FLE Civilisation expert - C1. On distingue dans ces cours deux aspects : ce sont des éléments supplémentaires pour l'acquisition pratique de la langue étrangère, et ils représentent surtout une discipline qui doit être étudiée par les enseignants de cette langue.

En effet, l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère consiste non seulement en l'acquisition par les étudiants de connaissances linguistiques et de compétences en communication orale et écrite, mais aussi en l'acquisition d'informations de base sur le pays de la langue étudiée : caractéristiques nationales, géographie, valeurs culturelles, structure économique, habitudes de vie, histoire. Ainsi, les compétences acquises seront ensuite utilisées dans la communication avec des représentants d'autres cultures, contribuant principalement à une perception adéquate du discours de l'interlocuteur et à une compréhension correcte des textes originaux.

Déterminer la méthodologie d'enseignement en vigueur pour l'enseignement/apprentissage du FLE au Kazakhstan n'est pas chose aisée. En nous fiant à notre expérience d'étudiante et enseignante de notre chaire française à l'Institut Sorbonne-Kazakhstan, nous observons que chaque enseignant peut enseigner selon la méthodologie qu'il préfère.

En 2019, le Kazakhstan, en collaboration avec l'Ecole française internationale Charles de Gaulle – Miras au Kazakhstan et l'Alliance Française de Nour-Soultan¹³ a créé une nouvelle méthode de français « Le Français en action ! – 1 » pour les étudiants et les écoliers.

Elle propose des thèmes enrichissants, multicolores, avec un cahier d'activité, un contenu audio, des diaporamas, des fiches pédagogiques et des tests (Seisekeyeva, 2021a).

Grâce à l'Ambassade de France elle a été diffusée dans sa version originale dans de nombreuses écoles, universités et centres du pays.

¹³ Anciennement Astana ; la capitale en 2019 a pris le nom du premier président sortant : Noursoultan.

La langue française suscite un intérêt croissant dans les établissements d'enseignement malgré le manque de supports pédagogiques diversifiés et efficaces et l'absence méthodologique de choix du modèle et du contenu de l'enseignement. Ajoutons que les nouvelles technologies sont encore trop rarement utilisées.

Nous pensons donc qu'il faut développer l'utilisation des plateformes pédagogiques des nouvelles technologies, comme les programmes Moodle, MOOC, E-learning, Trello, l'enseignement à distance ou des sites pour apprendre le français comme Babbel, Duolingo, TV 5 Monde, 7 jours sur la Planète, Bravolol, le site bonjourdefrance.

3. Perspectives de l'apprentissage du français

Le français est non seulement fascinant, beau et mélodique, mais il est aussi la langue de la diplomatie et de la culture la plus riche, dont la possession ouvre aux apprenants de très larges possibilités d'apprentissage, d'enrichissement culturel et de communication.

La motivation des étudiants s'appuie sur le fait que ces deux pays souhaitent renforcer la présence scientifique et culturelle mutuelle, développer l'enseignement/apprentissage de la langue française dans les écoles et les universités de la République, et augmenter le nombre d'échanges d'étudiants (Mametz, 2019, Interview pour MK RU Kazakhstan).

L'une des premières étapes a été la création, en 2008, de l'association républicaine des professeurs de langue française sur la base de l'association des enseignants d'Almaty, dont le siège est à l'Alliance Française.

Elle organise des séminaires de formation, des festivals et des compétitions pour les écoliers et les étudiants, participe à des conférences internationales et organise des « Semaines de la langue française », rassemblant entre 300 et 400 élèves de tous niveaux. Les participants à la « Semaine de la langue française » ont l'occasion d'exprimer leurs compétences en matière de déclamation, d'art visuel et chant, leur connaissance des pays francophones présents, de rédiger des essais, de présenter leurs propres projets et de participer à des concours linguistiques (FIPF & Cuq, 2016, p. 180-186).

Cette coopération franco-kazakhe comporte deux axes :

- Européen : des établissements français participent à des projets financés par l'Europe, tels que Tempus ou Erasmus ;
- Bilatéral : il s'agit de la coopération directe d'établissements d'enseignement français et kazakhs sur une base contractuelle avec la participation éventuelle d'entreprises françaises pouvant fournir un soutien financier et matériel. Par exemple, J.-P. Cuq a participé à ce projet de coopération en tant que Président de la Fédération

Internationale des professeurs de français (FIPF). En 2016, décrivant l'état de l'enseignement/apprentissage du français dans le monde, il souligne que : « *L'Ecole Internationale Miras de Kazakhstan réunit des apprenants et des enseignants de 12 nationalités différentes, les cours étant dispensés en kazakh, russe, anglais et français : la section française comprend 3 classes à 20 apprenants et elle est soutenue financièrement par la communauté et les entreprises françaises* » (FIPF & Cuq, 2016).

Parmi les principaux programmes et projets éducatifs mis en œuvre dans le cadre de la coopération, nous souhaiterons souligner les points suivants :

- En collaboration avec l'Université Nationale Pédagogique Abaï un projet de grande envergure a été monté pour ouvrir l'Institut français Sorbonne-Kazakhstan, comme seule filiale d'Asie centrale du cluster éducatif européen de renommée mondiale, Sorbonne ;
- Le soutien de la compagnie pétrolière Total a permis l'ouverture du centre culturel franco-kazakh dans « L'organisation éducative autonome de l'Université Nazarbaïev ». Maintenant le centre a pris la forme d'un café dans le style français, un excellent endroit pour les étudiants pour se socialiser et se détendre.
- Environ 100 bourses d'études de 2017 à 2020, telle est la proposition de l'Ambassade de France pour le nouveau programme Abaï-Verne de mobilité internationale en France destiné aux jeunes chercheurs parlant français ou anglais engagés dans des recherches dans divers domaines.

Comme l'a déclaré le service de presse du Premier Président du Kazakhstan :

*« Dans notre pays, l'éducation est une priorité absolue du développement. L'approche du Kazakhstan a pris la direction des meilleures normes mondiales. Nous nous efforçons de faire en sorte que nos jeunes apprennent dans leur pays toutes les connaissances et les compétences qui leur permettent de se tourner vers l'avenir. L'arrivée d'universités de renommée mondiale montre que nous avons choisi la bonne voie »*¹⁴ (Stratégie "Kazakhstan-2050").

En 2007, approuvant le programme national de développement de l'éducation pour 2011-2020, le Président Nazarbaïev souligne que :

¹⁴ « В нашей стране образование является безусловным приоритетом развития. Казахстан взял курс на его приближение к лучшим мировым стандартам. Мы ставим цель, чтобы наша молодежь могла обучиться в своей стране всем знаниям и навыкам, позволяющим смело смотреть в будущее. Приход к нам университетов с мировым именем показывает, что мы выбрали правильный путь »

« Nous sommes intéressés à ce que nos enfants apprennent le français, que ces opportunités soient offertes, que les étudiants vous guident davantage. Et nous allons donner un quota spécial aux jeunes français pour qu'ils apprennent de nous, apprennent notre région, notre langue, notre histoire. Cela va les inspirer »¹⁵ (Programme d'Etat 2011-2020).

Nous tenons à noter que lors de son interview pour le magazine « Radio Azattyk New » datée du 14 octobre 2019, le Ministre de l'Éducation et des Sciences du Kazakhstan A. Aymagambetov a déclaré :

« Pour cette année au moins 43 milliards de tenges¹⁶ seront alloués à la science et pour l'année prochaine 63 milliards de tenges. Des changements positifs ont eu lieu au cours de l'année, et une augmentation des fonds est également prévue dans le projet de budget. 56 milliards de tenges sont également alloués pour la mise en œuvre de trois tâches : l'équipement des collèges et des universités en matériel éducatif, la mise à jour des programmes et la formation du personnel. En conséquence, la qualité de l'enseignement dans les collèges et les universités devrait être améliorée. Tout d'abord, nous devons déterminer de quel type d'établissement d'enseignement il s'agit et de quel matériel pédagogique ils ont besoin, puis acheter du matériel. C'est une question complexe. Cette année, nous avons terminé les travaux préparatoires. » (Azattyk New, 2019).

Dans ce contexte, il faudra porter tous nos efforts dans l'enseignement professionnel supérieur sur les domaines suivants :

- le développement de l'apprentissage à distance, car il peut permettre à chacun, tout au long de sa vie professionnelle et dans la perspective d'une auto-amélioration continue, de suivre des cours gratuitement, d'améliorer ses qualifications ou d'en acquérir de nouvelles, ou de changer de profession ;
- l'introduction de plateformes pédagogiques à toutes les universités kazakhes pour étudier la langue française, afin que l'enseignement/apprentissage du français ne se limite pas aux cours en présentiel ;
- l'introduction de nouvelles méthodes dans l'enseignement/apprentissage de la langue française, spécifiquement adaptées aux étudiants kazakhstanais ;
- l'introduction des disciplines culture et civilisation de la langue étrangère étudiée et l'organisation de divers événements culturels ;

¹⁵ « Мы заинтересованы в том, чтобы наши дети изучали французский язык, чтобы эти возможности предоставлялись, больше направлять к вам студентов. И мы дадим специальную квоту для французской молодежи, чтобы они обучались у нас, изучали наш край, наш язык, нашу историю. Это будет вдохновлять »

¹⁶ Tenge, monnaie nationale du Kazakhstan.

- l'organisation de formations pour les jeunes spécialistes de la langue française, pour l'amélioration de leurs compétences.

De plus, l'intégration de la République du Kazakhstan dans l'espace éducatif mondial sera facilitée par la place de la langue française en tant que deuxième langue étrangère. Le multilinguisme nous aide à nous intégrer dans le monde et à construire une nouvelle économie fondée sur l'innovation et le savoir, il s'agit d'un élément important de la politique étrangère et intérieure de notre pays. Si nous parlons de nombreuses langues étrangères, nous pourrions révéler au monde notre culture et nos traditions orientales.

L'étude de la langue française, à égalité avec l'anglais, a un impact important sur l'éducation et sur le niveau de développement social, socio-économique et technologique du Kazakhstan. Elle apporte au futur spécialiste des compétences qui lui seront indispensables lors de son intégration dans la sphère de l'activité professionnelle.

Synthèse du chapitre 3

Nous avons examiné le rôle de la langue française et de son enseignement sous les angles suivant : comment ? où ? et à quels niveaux ? le FLE est-il enseigné.

La situation économique et socioculturelle du pays a généré une énorme demande de connaissance des langues étrangères, y compris le français. Nous pensons qu'aujourd'hui la connaissance de la langue française n'est plus un luxe, mais une nécessité. Et il existe de nombreuses opportunités pour l'apprendre.

Nous avons également vu que les processus de mondialisation impliquent une nouvelle orientation des systèmes nationaux d'enseignement supérieur, qui tiennent compte des besoins de solidarité internationale. Pour preuve, le Kazakhstan a des relations avec l'Union Européenne, dont la France, et nous avons observé que la présence de nombreuses entreprises françaises prestigieuses ouvre des perspectives d'apprentissage du français.

Conclusion de la première partie

Dans cette partie, nous avons fait état des langues présentes dans la sphère linguistique au Kazakhstan, nous avons également décrit la situation d'enseignement du FLE. Nous avons donné l'image du statut de chacune de ces langues au sein du paysage sociolinguistique du pays.

Après avoir mené la présentation de notre contexte de travail scientifique, nous pouvons conclure que si auparavant les kazakhstanais choisissent la langue russe pour l'enseignement/apprentissage, ils préfèrent maintenant le kazakh et l'anglais. En raison de la transition vers la langue kazakhe, beaucoup de kazakhstanais le choisissent comme langue d'enseignement pour ses enfants et ses petits-enfants. Il y a beaucoup de cas où les parents kazakhstanais¹⁷ donnent leurs enfants à la maternelle ou à l'école avec l'enseignement de la langue kazakhe.

En ce qui concerne l'anglais, dans les écoles majorités continuent à choisir l'anglais comme la deuxième langue étrangère, car cette langue est internationale et offre de grandes opportunités pour construire une bonne carrière. Mais comme nous l'avons dit dans le Kazakhstan moderne avec l'anglais ne surprend personne, une langue étrangère supplémentaire est nécessairement la bienvenue, par exemple le français.

Ainsi donc nous avons étudié les relations économiques inter pays requises pour la création de projets sous la forme des Programmes d'États dans les universités nationales. Cela conduit au fait que le contenu des systèmes nationaux d'enseignement supérieur vise naturellement les « normes mondiales » élaborées par rapport au système de Bologne et à la science et la technologie mondiale. Nous avons également vu que les processus de mondialisation impliquent une nouvelle orientation des systèmes nationaux d'enseignement supérieur, qui tiennent compte des besoins de solidarité internationale. Pour preuve, le Kazakhstan a des relations avec l'Union Européenne, dont la France, et nous avons observé que la présence de nombreuses entreprises françaises prestigieuses ouvre des perspectives d'apprentissage du français au Kazakhstan.

Pour des raisons historiques, tous les pays francophones ont généralement un passé commun avec la France. La réussite de ces objectifs est facilitée par la langue française, qui sert de point de départ unificateur. Nous avons dit qu'aujourd'hui la connaissance de la langue française au Kazakhstan est une nécessité. Le français a également beaucoup

¹⁷ Le terme « Kazakhstanais » désigne un citoyen ou un natif du Kazakhstan (voir p.29)

abandonné ses positions dans le trilinguisme du Kazakhstan. Cependant, dans ce domaine (comme deuxième langue étrangère), il est toujours à la deuxième place après anglais, devant l'allemand et l'espagnol (Belyakova, 2009, p.219). Cependant, il est maintenant évident que, en 1990, après avoir perdu son rôle international, la langue française a conservé son prestige en tant que langue « galante », « raffinée », « noble ». Quand nous demandons à un étudiant kazakhstanaï ce qu'il lui vient à l'esprit quand on lui parle du français, il dit qu'il imagine « *le romantisme* », la fameuse phrase « *je t'aime* », le duel historique Pouchkine et d'Anthès, des chanteurs de la modernité, comme ZAZ, Stromae, les acteurs Gérard Depardieu, Louis de Funès etc. Beaucoup d'étudiants viennent apprendre le français en raison de leurs intérêts culturels, beaucoup tombent amoureux de la langue et la développent à la perfection dans les Alliances Françaises. Aujourd'hui, les étudiants du Kazakhstan apprennent le français à l'Institut Sorbonne-Kazakhstan et leur problème est le grand manque de communication orale régulière en français. L'Institut Sorbonne-Kazakhstan met en place des clubs de discussion en français avec un natif pendant 3 heures par semaine. Mais cela ne suffit pas, les participants sont nombreux (de 100 à 150 étudiants) et de niveaux différents. Heureusement que les jeunes du Kazakhstan comprennent que la tendance moderne exige parler non seulement l'anglais mais aussi une autre langue étrangère, et bien sûr beaucoup choisissent d'apprendre le français. Les Alliances Françaises sont le cœur de l'enseignement/apprentissage du français en Asie centrale. De même, l'enseignement à distance est l'une des méthodes d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère et de son développement de la communication orale.

Nous avons dit que depuis seulement en 2007, la population alphabétisée du Kazakhstan est de 99,5%, mais nous ne pouvons pas dire que le Kazakhstan a totalement développé la numérisation. Le jeune pays est encore en développement et prêt à introduire de nouvelles technologies dans l'enseignement/apprentissage. Au niveau de l'université, les TICs sont utilisés surtout pour la formation en alternance et pour l'enseignement à distance. Les moyens utilisés par le Kazakhstan pour l'enseignement à distance sont les plateformes pédagogiques à la base de Moodle et les moyens de la communication Big Blue Button, Zoom.

DEUXIEME PARTIE

ANCORAGE THEORIQUE : HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES ET DE SES METHODES : DES COMPÉTENCES DE COMMUNICATION ORALE EN FLE.

« Toutes les langues enseignées peuvent être l'objet d'une didactique scientifique »

Jean-Pierre Cuq, (dir.), 2004

Introduction de la deuxième partie

Ces dernières années, dans la société kazakhe, il y a eu un intérêt croissant pour les langues étrangères. Plusieurs raisons l'expliquent : le désir de parcourir le monde, d'enrichir ses connaissances en communication avec des représentants de différents pays et cultures. Cette deuxième partie de notre thèse comprend six chapitres.

Nous distinguons les paramètres contextuels qui régissent l'enseignement/apprentissage du FLE au Kazakhstan. Nous examinons ensuite les outils conceptuels qui cadrent notre recherche. Il s'agit, en effet, de présenter les concepts qui ont guidé notre choix de dispositif et de démarche d'analyse. Dans le premier chapitre, nous nous interrogeons sur les raisons pour lesquelles la DFLE s'avère primordial aujourd'hui.

Puis, dans le deuxième, nous nous concentrons sur l'Histoire des méthodologies d'enseignement des langues étrangères. Nous analysons les différentes méthodes des didacticiens russes et français.

Le troisième chapitre porte sur les activités langagières orales : la compréhension et la production. Dans ce cadre, sont évoquées les démarches d'enseignement de ces dernières et les tâches qui y sont associées. Nous abordons la question de l'objet oral pour la didactique des langues et ses spécificités pour la classe ; puis nous poursuivons avec les différentes méthodologies d'enseignement de l'oral. L'approche communicative, à laquelle l'on commence à s'intéresser à l'oral et qui englobe la notion de la compétence de communication, est abordée de façon détaillée.

Nous débutons le chapitre suivant par les fonctions d'agir CECRL pour les lier à celles des notions clés concrétisées dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Il s'agit des outils d'analyse issus de la théorie de l'action conjointe en didactique composée des descripteurs, des compétences et des stratégies ainsi que la notion de didactique. Notre réflexion porte sur les outils concrets issus de la DFLE aux niveaux A1 et A2.

Dans le cinquième chapitre nous évoquons l'emploi des compétences communicatives et orales en FLE et nous analysons des modèles de différents chercheurs.

Enfin, le dernier chapitre, objet central de notre recherche, porte sur les plateformes pédagogiques pour développer des compétences de communication orale.

En commençant par l'Histoire du domaine EAO (Enseignement Assisté par Ordinateur) et l'utilisation des Technologies d'Information et de Communication (TIC) dans l'enseignement/apprentissage, nous explorons la théorie de l'enseignement/apprentissage de l'oral en FLE via des plateformes pédagogiques.

CHAPITRE 1 : Théorie de la didactique des langues étrangères, dont le français

Dans ce chapitre, nous définirons ce que sont une langue et une langue étrangère. Puis, nous traiterons de la théorie de la didactique du FLE et des langues étrangères. Enfin, nous évoquerons l'influence des autres sciences à la didactique du FLE. Dans un premier temps, nous nous concentrons sur la situation linguistique au Kazakhstan.

1. Concept du plurilinguisme au Kazakhstan

Dans un État qui rassemble des personnes de nombreuses nationalités (plus d'une centaine de nations et de nationalités vivent au Kazakhstan), le plurilinguisme est une réalité sociale qu'il faut prendre en compte.

À ce jour, au Kazakhstan, le plurilinguisme est un processus qui évolue quotidiennement, basé sur les langues indigènes et étudiées. Par conséquent, l'une des solutions possibles à ce problème consiste à établir une relation étroite dans l'enseignement de la langue maternelle, du russe et de l'anglais (Erkibaeva, 2012, p. 236).

L'expérience de l'utilisation des langues dans les États multiethniques prouve que le plurilinguisme est nécessaire et pratiquement le seul moyen de résoudre le problème de surmonter les barrières linguistiques et d'assurer la libre communication entre les citoyens d'un État parlant des langues différentes.

Le développement et la formation du bilinguisme ne doivent pas être forcés et avoir un impact négatif sur la maîtrise de la langue maternelle. Dans le cas contraire, la langue maternelle ethnique est reléguée à la périphérie de la communication, ce qui affectera la conscience nationale.

« Le processus d'apprentissage devrait inclure l'enseignement d'une deuxième langue, permettant à l'élève d'être impliqué dans des communautés linguistiques plus larges » (Siguan & Makki, 1990, p. 7).

Le bilinguisme et le plurilinguisme ne sont pas nouveaux. Ils sont connus dans la société antique. De nombreux érudits éminents, personnalités publiques, écrivains orientaux (Mahmoud Kashgari, Alisher Navoi, Al-Farabi) ont créé leurs œuvres dans leur langue maternelle et dans d'autres langues (arabe, persan). De nos jours, de nombreuses personnalités scientifiques et culturelles sont bilingues ou plurilingues. Après la seconde guerre mondiale, les nouveaux États souverains, les anciennes colonies, sont parvenus, au sein de l'UNESCO, à un consensus général : l'enseignement doit être dispensé dans la langue

maternelle ou dans la langue historique. Par exemple, au Kazakhstan, la langue maternelle est le kazakh et la langue qui s'est instaurée au cours de l'histoire est le russe.

Le bilinguisme et le plurilinguisme ont une histoire d'étude relativement riche, mais à ce jour, il est étudié principalement comme une entité linguistique qui se manifeste dans la vie quotidienne des langues. Au stade actuel du développement de la linguistique, dans les études sur l'interaction des cultures de différentes ethnies dans les sociétés multinationales, l'attention des scientifiques est focalisée de plus en plus sur les problèmes du plurilinguisme. Cela est dû à l'intensification de l'interaction interethnique.

L'évolution du plurilinguisme se fait dans des conditions d'interpénétration des cultures, ce qui est la norme pour le fonctionnement de la société civilisée moderne. L'interaction des langues détermine la nécessité de développer un large éventail de mesures pratiques visant à améliorer la coopération interethnique.

Le plurilinguisme est un phénomène multidimensionnel, étroitement lié aux facteurs sociaux, qui fait partie de la politique linguistique qui, à son tour, est inséparable de la politique nationale. L'utilisation du plurilinguisme dans divers domaines de l'activité sociale humaine a ses propres caractéristiques (linguistiques, éthiques et esthétiques, situationnelles, etc.). Ainsi, selon B. Kh. Khasanov (1990, p.6) le plurilinguisme se présente *«comme un instrument de satisfaction des besoins spirituels, moraux et esthétiques de l'individu et de la société, ce qui se manifeste précisément dans le domaine des contacts artistiques et littéraires entre les peuples»*.

M. Bakhtine (cité chez Paoustovsky, 2012, p.132) croyait que ce n'est qu'en entrant en contact avec une autre langue et une autre culture que vous commencez à comprendre plus profondément votre langue maternelle et votre culture maternelle. Dans l'ensemble, le plurilinguisme favorise le développement des cultures nationales, élève la culture spirituelle d'un peuple grâce au patrimoine d'un autre peuple. En ce sens, la maîtrise des deux langues est extrêmement enrichissant. Un proverbe kazakh dit qu'une personne qui parle deux ou plusieurs langues est spirituellement plus grand d'un niveau que les autres.

K. Paoustovsky a écrit *«par rapport à chaque personne à sa langue, vous pouvez juger avec précision non seulement son niveau culturel, sa valeur civique. Le véritable amour de son pays est inconcevable sans l'amour de sa langue. Un homme indifférent à sa langue est un sauvage. L'indifférence à l'égard de la langue ne s'explique que par l'indifférence totale au passé, au présent et à l'avenir de son peuple »* (ibid., p.132).

G. Aitmatov, en ce qui concerne le problème du bilinguisme dans la société moderne, parle de son développement de deux manières : « *Une façon est de compter entièrement sur la « dépendance » d'une langue très développée, de passer complètement à ses services. Et la deuxième voie est la voie de la coexistence, c'est-à-dire le développement parallèle d'une langue nationale en utilisant une langue non indigène* » (Aitmatov, 2009, p.108).

De plus, au Kazakhstan, les jeunes n'utilisent pas encore complètement la langue d'État, ils développent la langue pidgin. C'est un mélange russe-kazakh ou kazakh-russe. La situation est toutefois positive, les jeunes kazakhs sont passionnés par les langues étrangères et les étudient activement (en particulier l'anglais). Le bilinguisme et le plurilinguisme sont des phénomènes sociaux, plus précisément le résultat d'un besoin social.

À cet égard, l'adage N. Shaimerdenova, qui estime que le bilinguisme est nécessaire non seulement parce que plusieurs générations d'intellectuels kazakhs (notamment scientifique) ont été axées sur le russe et, à travers lui, sur la culture européenne. Le russe a servi d'une sorte de relais commun à la culture kazakhe dans d'autres langues. La préservation du russe en tant que deuxième moyen de communication est un argument important. Aussi, le fonctionnement des deuxième et troisième langues est une source puissante d'enrichissement culturel mutuel des représentants des différentes ethnies qui composent une nation unifiée dans différentes langues (Shaimerdenova, 1996, p. 86-87).

Il convient de noter que le niveau de plurilinguisme des kazakhstanais est principalement déterminé par le facteur d'éducation. Par conséquent, le développement du système éducatif, la formation du personnel, en particulier les qualifications supérieures, ont créé les conditions nécessaires au développement de la situation linguistique moderne. Le facteur déterminant est la proportion de personnes parlant deux langues ou plusieurs langues.

Comme nous avons parlé dans le chapitre 1 de notre première partie, aujourd'hui, au Kazakhstan, la politique linguistique est basée sur les programmes d'État du fonctionnement et du développement des langues.

2. Langue et la Langue Etrangère (LE)

Du point de vue de sa fonction, la langue est définie comme un système complexe de communication propre aux communautés humaines. De sa nature, elle est définie comme un système de signes vocaux, articulés selon deux plans distincts et complémentaire

correspondant à deux ordres d'unités, celui des unités significatives (de première articulation) et celui des unités non significatives (de deuxième articulation) (Neveu, 2004, p. 174).

Par opposition à la parole (chez Ferdinand de Saussure) et discours (chez Gustave Guillaume), la langue est définie comme un ensemble systématisé de signes non actualisés, existant en quelque sorte à l'état virtuel, un ensemble socialement institué, dont la fonction est de mettre en permanence à la disposition du sujet parlant les moyens de l'expression de sa pensée (Neveu, 2004, p. 175).

La langue est donc un objet non pas donné mais construit, voire reconstruit de manière théorique à partir du domaine observable qui lui est fourni par la matérialité du discours.

Selon le didacticien J.-P. Cuq, toute langue non maternelle est une langue étrangère. En didactique, une langue devient étrangère lorsqu'elle est constituée comme un objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage qui s'oppose par ses qualités à la langue maternelle. La langue étrangère n'est pas la langue de première socialisation, ni la première dans l'ordre des appropriations linguistiques. (Cuq, dir., 2003, p. 150).

Parlant des difficultés de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, on ne peut que se référer au concept de langue. I. A. Zimnyaya (1985) donne la définition suivante du langage : *c'est « une éducation systémique complexe, à travers laquelle la pensée conceptuelle (verbale) d'une personne est formée et le développement de toutes ses fonctions mentales supérieures est médiatisé et qui est le principal moyen de communication humaine »* (Zimnyaya, 1985, p. 131).

Selon la définition de V. Humboldt (1984, p. 167), la langue est « l'âme d'une nation », elle saisit tout son caractère « national ». Étant un produit socio-historique, la langue réalise ainsi également le lien entre les différentes générations qui parlent cette langue. La langue est la connexion la plus vivante, la plus abondante et la plus forte, unissant les générations obsolètes, vivantes et futures du peuple en un seul grand ensemble vivant historique (cité dans Zimnyaya, 1991, p. 25-31).

Une langue étrangère en tant que discipline académique est très différente des autres matières du programme universitaire, et donc, les étudiants rencontrent des difficultés à étudier cette matière.

Selon I. A. Zimnyaya : *« Une langue étrangère, comme tout système linguistique, est un produit socio-historique, qui reflète l'histoire d'un peuple, sa culture, un système de relations sociales, de traditions, etc. La langue existe, vit et se développe dans la conscience publique,*

dans la conscience des personnes qui la parlent... Il a également le pouvoir d'isoler et d'unir les peuples, en donnant à lui seul un caractère national unique aux communautés humaines, même lorsqu'elles sont d'origines hétérogènes. Une langue étrangère est caractérisée par un certain nombre de traits distinctifs de la langue maternelle. » (Zimnyaya, 1985, p. 80).

Comme L. S. Vygotsky dit : *« Les directions du chemin de la maîtrise des langues maternelles et étrangères : pour la langue maternelle comme « bottom-up »¹⁸, alors que pour une langue étrangère le chemin « top-down »¹⁹ est caractéristique. On peut dire que l'acquisition d'une langue étrangère va dans le sens inverse du développement de la langue maternelle. Un enfant apprend sa langue maternelle inconsciemment et involontairement, et une langue étrangère - en commençant par la conscience et l'intention » (Vygotsky, 1997, p. 139-169).*

« À l'école, un enfant ne communique qu'avec l'aide de la langue, sans l'utiliser dans son activité objective directe. Cela conduit au fait que, par exemple, le mot d'une langue étrangère ne vit dans la conscience linguistique de l'enfant que dans son côté conceptuel abstrait-logique. Les objets désignés par le mot d'une langue étrangère n'ont pas les caractéristiques d'odeur, de couleur, de forme, de taille. Cela peut être l'une des raisons de la fragilité de la conservation d'un mot en langue étrangère en mémoire, des difficultés dans son actualisation. » (Vygotsky, 1997, p. 190).

Selon L. V. Shcherba, la maîtrise de la langue maternelle est un processus spontané qu'une personne maîtrise non pas à cause de son désir conscient de connaître la langue, mais à cause du processus spontané de développement de la pensée dans l'ontogenèse. *« En assimilant sa langue maternelle, une personne « s'approprie » un outil de connaissance de la réalité. Dans ce processus, ses besoins humains spécifiques (cognitifs, communicatifs et autres) sont naturellement satisfaits et formés. » (Shcherba, 2002, p. 11).*

La maîtrise d'une langue étrangère est le plus souvent déterminée par *« la satisfaction soit d'un besoin éducatif et cognitif, soit du besoin de comprendre la forme d'expression de sa propre pensée »*. Comme l'a noté le célèbre linguiste russe L. V. Shcherba (2004, p. 339), *« les observations du langage sont des observations de la pensée et remplit cette prémisse, forçant une personne à s'arrêter au flux de son discours, et, par conséquent, pensant, l'obligeant à se diviser en parties, méditer sur la relation de ces parties, les comparer et approfondir ainsi leur compréhension »*.

¹⁸ Se dit d'une démarche procédurale hiérarchiquement ascendante, qui va du bas vers le haut, analyse les détails.

¹⁹ Se dit d'une démarche procédurale hiérarchiquement descendante, qui va du haut vers le bas

Nous pensons qu'il est également nécessaire de prêter attention aux caractéristiques du langage comme « *un moyen de satisfaire le besoin de communication d'exprimer des pensées, des sentiments, une volonté* » (Vygotsky, 2013, p. 431). Cependant, la langue maternelle devient d'abord une forme naturelle de conscience de l'existence et de désignation de la sphère émotionnelle-volitive d'une personne. Toute autre langue coexistant, ne remplace pas et ne supplante pas la langue maternelle dans cette fonction. Ceci est démontré par le fait que les personnes qui parlent plusieurs langues, ne s'expriment dans leur langue maternelle que de façon intime et involontaire. Aussi le « *un moyen de satisfaire le besoin* » de L. V. Vygotsky (2013) et de L. V. Shcherba (2004) signifie que pour apprendre n'importe quelle langue, y compris la langue maternelle, nous avons besoin de motivation. Donc, pour un enfant ou apprenant, la langue est un « *moyen de répondre à un besoin* ». Nous partageons l'idée de I. A. Zimnyaya (1985) selon laquelle chaque langue est la culture de la nation et que la langue a aussi une histoire, nous croyons que chaque personne a une histoire d'apprendre une langue maternelle ou une autre langue étrangère.

3. Didactique des Langues Etrangères (DLE)

La Didactique des Langues Etrangères (DLE) a pour objet l'étude des conditions et des modalités d'enseignement et d'appropriation des langues en milieu non naturel. Ainsi, son but, est conçu comme guider les élèves dans leur acte d'appropriation linguistique et culturelle (Valenzuela, 2010, p.73).

L'expression Didactique des Langues Étrangères (DLE) a succédé, au milieu des années 1970, à l'ancienne dénomination « Pédagogie des langues ». Ce mot provient du grec *didaskhein*, qui signifie enseigner. La définition de la didactique a donné lieu à d'innombrables controverses. L'une des raisons expliquant la difficulté de définir précisément ce concept tient dans sa nature même : quels champs disciplinaires la didactique des langues recouvre-t-elle ? Quel est son degré d'autonomie par rapport à des disciplines voisines ? A-t-elle une place originale dans les sciences humaines ? Constitue-t-elle une discipline scientifique autonome ?

D'après le linguiste et didacticien français J.-P. Cuq (2003), le terme de didactique désigne de façon générale ce qui vise à enseigner, ce qui est propre à instruire. Le nom a d'abord désigné le genre rhétorique destiné à instruire, puis l'ensemble des théories d'enseignement et d'apprentissage. En science de l'éducation, on parle de didactique des disciplines pour faire référence à des discours sur des corps de pratique et à un travail de réflexion sur l'ensemble des disciplines scolaires, y compris les langues vivantes. Mais « *il ne*

faut pas confondre les sciences du langage avec la linguistique, qui n'en est aujourd'hui qu'une des sous-parties » (Cuq & Gruca, 2005, p. 63).

Toutefois, la Didactique Des Langues (DDL) se distingue des didactiques des autres disciplines par deux traits principaux :

La DDL n'a pas de discipline objet : son objet n'est pas l'appropriation par l'apprenant de savoirs construits par des disciplines comme la linguistique ou les études littéraires.

Son mode d'appropriation est double : l'apprentissage et l'enseignement qui sont en concurrence avec un mode d'appropriation naturel, l'acquisition, ce qui n'est le cas d'aucune autre discipline (Cuq, dir., 2003, p. 70).

Le terme « didactique » n'est pas réservé au domaine des langues : sa signification étymologique est : « enseigner et apprendre ». Ce terme englobe un ensemble d'outils, de techniques et de procédures qui facilitent l'appropriation par un ensemble d'enseignement donné de nouveaux éléments de toutes natures. Parmi eux, nous pouvons répertorier :

La connaissance du vocabulaire, de la grammaire, des éléments et des règles de travail dans la langue ;

Le savoir-faire, manières d'agir en fonction de la réalité et en pratique (manières d'ordonner, d'approuver, de se présenter, d'informer) ;

Les comportements culturels sont souvent inséparables de la langue, car ils sont écrits dans la langue elle-même : ainsi, dans toutes les langues, la ritualisation de la parole emprunte certains traits (mots inutiles, formes de politesse), correspondant aux valeurs, définissant le code social de l'échange interculturel (Martinez, 2017, p. 3-8).

Ainsi à propos de la didactique, J.-P. Bronckart indique que sa réémergence n'est pas une mode sauf à considérer le souci d'efficacité pédagogique (Bronckart, 1989, pp. 53-66).

La première caractéristique de toutes ces démarches (et qui justifie à elle seule le réemploi du terme traditionnel) est le souci d'efficacité sur le terrain même de l'enseignement/apprentissage.

J.-P. Bronckart (Bronckart et al., 2016, p. 64) et G. Avanzini (Avanzini, 1986, p. 3-10) considèrent donc que « *la didactique a pour objet d'étude des procédures d'enseignement de leur recherche des plus pertinentes* ». Elle constitue donc une discipline d'action ou une technologie au sens général du terme. Les autres caractéristiques de la didactique sont l'intégration dans cette recherche d'efficacité de plusieurs disciplines de référence. Ces

disciplines peuvent entrer dans le contenu de l'enseignement/apprentissage ou traitent des processus d'enseignement/apprentissage et d'acquisition.

Nous considérons que la DLE est l'ensemble des méthodes, approches, hypothèses et principes pédagogiques, qui permettent aux enseignants, auteurs d'outils d'apprentissages (notamment de manuels et de logiciels), d'optimiser les processus d'enseignement des langues étrangères.

De plus, toute didactique constitue de la sorte une démarche charnière située à l'intersection de deux domaines de deux « états de fait » : l'état d'une matière d'enseignement et l'état des différentes disciplines scientifiques de référence. La DLE peut être considérée comme présentant des options d'enseignement/apprentissage communes à toutes les langues. On peut également envisager que chaque langue ait des caractéristiques originales qu'il est nécessaire de distinguer.

4. Didactique du Français Langue Etrangère (DFLE)

Le concept de langue étrangère se construit par opposition à celui de langue maternelle et on peut dire, dans un premier temps, que toute langue non maternelle est une langue étrangère. On veut dire par là qu'une langue ne devient étrangère que quand un individu ou un groupe l'oppose à la langue ou aux langues qu'il considère comme langue maternelle (Cuq & Gruca, 2005, p. 93).

Une langue peut donc revêtir un caractère de xénité d'un point de vue social ou politique. Ce terme a été proposé par le linguiste H. Weinrich à partir des locutions anglaise et allemande pour dessiner l'ensemble des signes d'altérité, physiques et socioculturels, dont l'interprétation fait percevoir en sujet comme étranger. La langue constitue le plus observable de ces signes. Le taux de xénité affecté à la langue peut varier considérablement en fonction de différents facteurs tels que l'écriture ou à la phonétique. Il est largement subjectif et dont fréquemment lieu à la naissance de stéréotypes. La xénité qui peut être marquée d'une connotation négative peut aussi être considérée comme un facteur facilitant l'apprentissage grâce à l'attrait de la nouveauté et du dépaysement, soit linguistique, soit culturel (Cuq, dir. 2003, p. 247). Il y aura donc, dans un premier niveau, autant de sous-ensembles possibles que de langues proposées comme objet d'enseignement : didactique de l'anglais, de l'espagnol, de l'arabe, etc. Parmi ces langues le français ne représente qu'un cas particulier (ibid., 2005, p. 67).

Les didactiques des langues premières, secondes et étrangères ont les mêmes contextes et publics. Pour les étrangers en France, le FLE est reconnue institutionnellement depuis 2000 comme domaine d'enseignement. Cela nécessite la mise en place de passerelles didactiques, disciplinaires et culturelles. Cette organisation spécifique doit permettre aux élèves nouvellement scolarisés dans le cursus français d'une part de communiquer et d'étudier dans une langue non maternelle, le français, d'autre part d'entrer dans une culture commune (Chnane-Davin, 2006, p. 35-41).

Si on compare le DFLE et le DFLM, la méthode de FLM (DFLM) est trop complexe par rapport à la didactique du FLE (DFLE). L'émergence du FLE même est due au fait que, face à un public spécifique, le FLE semblait insuffisant et le FLM en revanche, trop exigeant (Ibid., 2006, p. 35-41). Autrement dit, le FLE a toujours besoin de méthodes supplémentaires, non standard pour l'enseignement/apprentissage à distance.

La didactique du FLE s'est développée d'une manière originale par rapport aux autres didactiques car les publics visés ont été surtout des apprenants hors des institutions scolaires. Cela veut dire que la didactique du français pouvait se développer plus librement et d'une autre manière que les autres didactiques spécifiques.

D'après J.-P. Cuq et I. Gruca, en 1960, la didactique du FLE a développé une organisation spécifique. Il aborde que dès cette époque on peut formuler son concept en trois niveaux (Cuq & Gruca, 2003, p. 71) :

Le niveau métadidactique

Méta, c'est suivre quelque chose, passer à quelque chose, se transformer en quelque chose, passer à un autre état, aller au-delà de quelque chose. Selon C. Puren (2008), méta est un nouveau concept de « didactologie », selon E. Morin (cité dans Puren, 2008, p. 5) méta caractérise le mouvement de ce qu'il appelle « la pensée complexe ». C'est-à-dire qu'elle a contribué à l'émergence de « la réflexion didactique » qui est une réflexion générale et cohérente sur la multiplicité, l'hétérogénéité, la variabilité, en d'autres termes, la complexité des méthodes d'apprentissage.

La métadidactique permet de penser et de parler ensemble de manière cohérente de toutes ces cultures didactiques (ibid, 2008, p.8).

Selon J.-P. Cuq (2002) dans DL le niveau métadidactique se propose de créer un cadre de référence, de délimiter le FLE français langue étrangère par rapport à celui des disciplines connexes, telles que le français langue seconde et maternelle.

Le niveau méthodologique

Avec la métadidactique se trouve le niveau de la métaméthodologie. Ce niveau permet de reprendre le processus de méthodologie, de penser et de parler des perspectives de la méthodologie. C. Puren (2008, p.5) considère que la perspective didactique est un « niveau métaméthodologique » qui permettra de reprendre ailleurs, à un autre niveau, le processus de généralisation. Le concept de méthodologie se définit comme : « *un ensemble construit de procédures, de techniques, de méthodes, le tous articulé autour d'options ou de discours théorisants ou théoriques d'origine diverse qui le sous-tendent* » (Cuq & Gruca, 2003, p.234). Au niveau méthodologique J.-P. Cuq et I. Gruca (2003, pp.150-180) considèrent les contributions de disciplines connexes telles que les sciences cognitives, les sciences du langage, la communication, les sciences interculturelles et met en évidence leur contribution au développement de la didactique FLE.

Mais dans son article « À propos de l'oral », P. Perrenoud (1988, p.3) a mentionné l'existence de la métacommunication comme un aspect de la métaméthodologie. Il dit que la maîtrise de la langue orale n'est pas, d'un point de vue linguistique, la simple transposition de la maîtrise de l'écrit, c'est aussi un aspect de la méthodologie. Le travail du sens est différent puisqu'il y a interaction, donc un « *feedback* », approximations successives en fonction des réactions de l'interlocuteur, cette fonction s'appelle la métacommunication, autrement dit de recherche d'un consensus sur le code, les règles et le sens de la communication.

Le niveau technique

Le niveau technique est le plus pratique, orienté sur la réalité et situation en classe. J.-P. Cuq y présente des approches et des démarches didactiques et le rôle que les différents domaines de connaissance (la grammaire, la traduction, le lexique) jouent dans le processus d'enseignement/apprentissage (Cuq & Gruca, 2003, p.149).

5. DFLE et les sciences

L'enseignement du FLE, également appelé didactique des langues et des cultures, est une discipline transversale empruntée à de nombreuses disciplines ressources : sciences sociales, sciences humaines et communication ; sciences linguistiques ; sciences psychologiques ; sciences de l'éducation. Ainsi, toutes les Sciences Humaines et Sociales (SHS) sont requises.

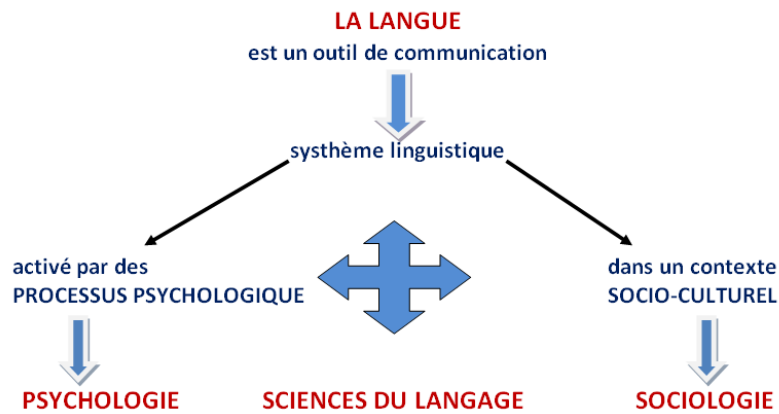


Figure 2 : DFLE et sciences du langage, sociologie, psychologie

Les lignes suivantes représentent une approche globale de la problématique que nous développerons dans ce travail de recherche, dont une partie est consacrée à la présentation de ces disciplines et à leur contribution à l'apprentissage du français langue étrangère. Nous essayons de comprendre le concept de la langue dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

La plupart des spécialistes se retrouvent autour d'une certaine idée d'un objet langage comme moyen de communication. (Figure 2). Le système langagier est activé par des processus psychologiques dans un contexte socioculturel donné. Trois disciplines sont conçues pour apporter des réponses au fonctionnement de l'ensemble :

- Les sciences du langage fournissent des informations sur la constitution et le fonctionnement du système linguistique ;
- La psychologie met en lumière les processus psychologiques impliqués ;
- La sociologie informe sur de nombreux aspects du contexte socioculturel ;

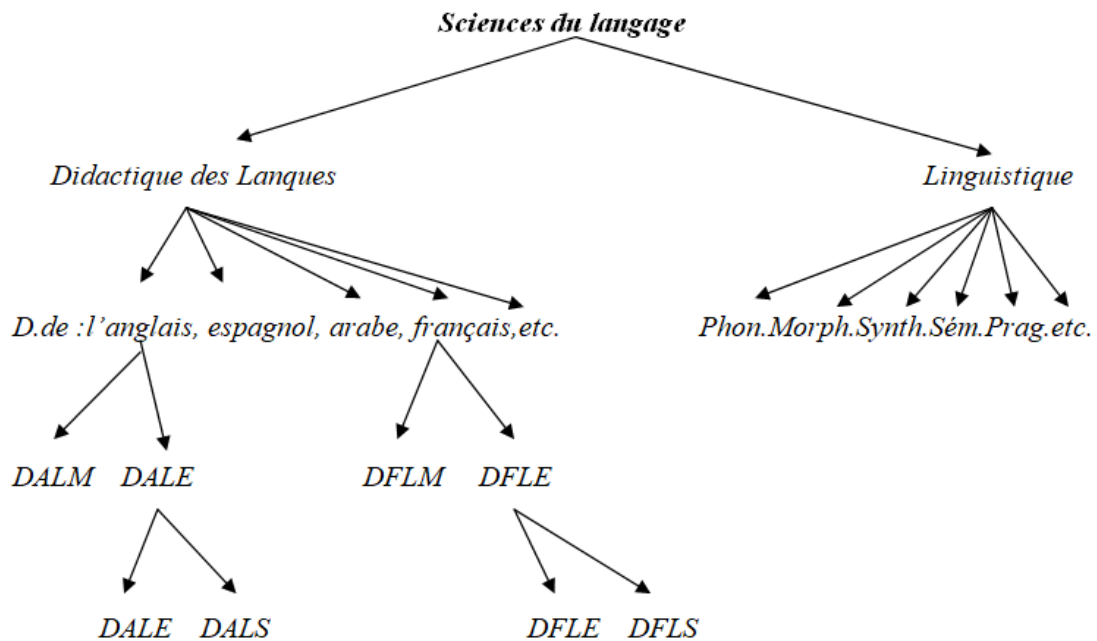
Ces trois disciplines, ne sont pas homogènes. Elles sont constituées de plusieurs sous-disciplines, constituées de plusieurs courants associés à tel ou tel modèle et telle théorie, et qui peuvent être à la fois adjacents et antagonistes. C'est l'une des raisons de la grande hétérogénéité des méthodes actuelles d'enseignement du FLE.

Dans le livre « Cours de DFLE et seconde », les didacticiens Cuq & Cruca s'opposent à M. Billières, pour qui la didactique des langues n'est pas directement liée à la linguistique,

« Laissons encore de côté de la didactique du français langue maternelle pour nous intéresser plus particulièrement à la didactique du français langue étrangère : en son sein un sous-ensemble peut encore être distingué, le français langue seconde. À ce niveau-là de l'analyse,

de la distinction se fait surtout, mais non exclusivement, en fonction des situations d'apprentissage.

On peut représenter ces différentes imbrications de la manière suivante. On voit dans ce schéma que la didactique du français langue maternelle entretient des liens de la nature didactique et non pas linguistique avec les didactiques et des autres langues, de même de la didactique du français langue étrangère entretient des liens de nature didactique avec les didactiques des autres langues étrangères » (Cuq & Gruca, 2005, p. 66-67) .



(Selon Cuq & Gruca, 2005, p. 66)

Figure 3 : Sciences du langage selon Cuq et Gruca.

Passer de la langue au discours est un processus très complexe. La Figure 4 montre le processus de parole dans une situation donnée.

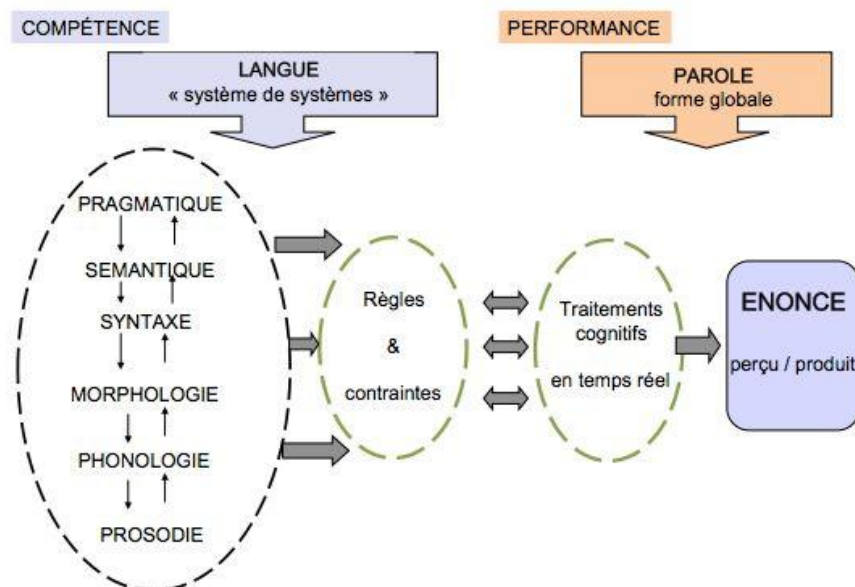


Figure 4 : La langue, un système de systèmes en interaction.²⁰

L'individu qui parle active, utilise sa connaissance du langage qui, selon les termes de F.de Saussure (Saussure, 1971, p. 166-168), est un « système de systèmes » (Sofia, 2017, p. 129-148) en interaction. Ce faisant, il obéit à un certain nombre de règles et de restrictions. La langue est certainement une expression de la créativité humaine, mais tout système linguistique a des limites et des interdictions.

Le traitement cognitif en temps réel assure la transition d'une idée à formuler dans sa mise en œuvre concrète à travers la production motrice manifestée par la parole. Cette activation de la performance individuelle devient possible du fait de l'étape intermédiaire de planification linguistique entre le concept qui doit être formulé en mémoire et sa concrétisation lyrique. Le produit fini est matériellement représenté par l'énoncé produit par le locuteur et perçu puis traité par le locuteur (Billières, 2015). Si nous comparons ce qui vient d'être rapporté, nous pouvons voir que le concept didactique actuel fait de l'étudiant un être linguistiquement, psychologiquement et socialement compétent (ibid., 2015). Nous voyons donc qu'une grande responsabilité incombe à l'enseignant.

Outre les sciences ci-dessus, il y a aussi le rôle des TIC, qui a été introduit dans l'enseignement du français. Les Technologies de l'Information (TI) ont apporté des changements importants dans tous les domaines d'activité. Leur développement dans le domaine de l'éducation a influencé et continue d'influencer à la fois le processus d'enseignement et le processus d'apprentissage. Comme les progrès technologiques ne

²⁰ Utilisation de la théorie de Saussure « système de systèmes »

s'arrêtent pas là, les améliorations et les inventions constantes dans ce domaine entraînent constamment des conséquences.

En raison de la généralisation des technologies de l'information dans l'enseignement, les participants au processus éducatif enseignants et étudiants doivent s'adapter aux changements en cours. Dans l'apprentissage des langues étrangères, certaines transformations sont également observées. À première vue, l'informatique permet d'accélérer certaines activités, de gagner du temps et d'offrir de nombreuses possibilités. Cependant, l'expérience avec les étudiants, qui passent presque continuellement du temps avec des gadgets, montre que l'informatique n'a pas que des conséquences positives (Saunina, 2020, p.284).

Alors que les scientifiques S. V. Karelin et N. A. Tsybul'skaya (2007, p. 93) estiment que pendant la communication à travers les TIC, la transcription phonétique de la langue parlée se perd, et cela déforme la syntaxe et l'orthographe. En conséquence, l'alphabétisation dans les langues étrangères en souffre. Les aspects positifs et négatifs des TIC peuvent être discutés indéfiniment, à ce sujet plus en détail nous reviendrons dans le chapitre 6 de cette partie.

Synthèse du chapitre 1

En concluant ce chapitre, nous déterminons que la situation linguistique au Kazakhstan est donc plurilingue. Aujourd'hui, la politique du plurilinguisme et le développement de la langue officielle au Kazakhstan sont des réalités objectives qui ne peuvent être contestées.

Également, nous avons donné les définitions de la pédagogie et de la didactique, identifié le lien entre les Langues Etrangères (LE) et la didactique et analysé la différence entre FLE, FLS, FLM ; nous sommes arrivés à la seule didactique du FLE qui au fil de son évolution a mis à contribution diverses disciplines. Nous avons constaté que la plupart des spécialistes se retrouvent autour d'une certaine idée de l'objet « langue » envisagé comme instrument de communication. Le système linguistique est activé par des processus psychologiques dans un contexte socio-culturel donné.

En écrivant ce chapitre, nous avons pris conscience que dans le monde moderne, il est possible d'enseigner le FLE aux étudiants sous différents angles. Il peut être enseigné de manière classique, englobant toutes les autres compétences nécessaires (CO, CE, PO, PE). Il peut également l'être comme une culture, une histoire, une littérature, à travers la communication orale et les TICs. Cela suppose que l'étudiant ne perçoit la langue qu'oralement et développe les compétences écrites et grammaticales de manière autonome.

CHAPITRE 2 : Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues étrangères et de l'oral

1. Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues étrangères

En Syrie, en Égypte ancienne, en Grèce, à Rome, à l'apogée de ces civilisations, les langues étrangères avaient une importance pédagogique pratique et générale en raison de la vitalité du commerce et des liens culturels entre ces pays. Leur rôle n'a pas non plus diminué au Moyen Âge, comme en témoignent les monuments littéraires de cette époque et les emprunts lexicaux acceptés par les dictionnaires des langues d'Europe occidentale.

Le grec et le latin ont été les principales langues étrangères enseignées en privé et à l'école.

Pendant, aucune langue étrangère n'a joué un rôle aussi exceptionnel que le latin (pendant quinze siècles). Ce n'est qu'avec le développement des langues nationales en Europe occidentale que la langue latine perd son rôle dominant, rester, cependant, dans le système d'enseignement général pendant de nombreuses années. La connaissance du latin a été le premier apprentissage. Au début du siècle dernier, en Allemagne, les mémoires étaient rédigés et soutenus en latin. Pour l'enseignement/apprentissage de cette langue ont été utilisées des méthodes de traduction qui eurent par la suite un impact significatif sur la méthode d'enseignement des langues d'Europe occidentale que sont le français, l'allemand et l'anglais.

Vu sous l'angle de la logique et du contenu, nous pensons que les méthodes d'enseignement peuvent être évaluées comme une matière grâce à laquelle les étudiants maîtrisent consciemment les connaissances, les compétences et les capacités.

L'Histoire de la méthodologie de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères enregistre de nombreuses tentatives pour trouver la méthode la plus rationnelle, naturelle et pratique. C'est, tout d'abord, enseigner les capacités requises pour parler et lire des textes simples. Cela répond depuis longtemps aux besoins d'une société dans laquelle la maîtrise d'une langue étrangère était le privilège des catégories supérieures.

Avec l'apparition des écoles et l'introduction d'une langue étrangère en tant que matière scolaire, les didacticiens ont d'abord essayé d'enseigner la langue de manière naturelle, mais elle a rapidement été remplacée par la méthode de traduction, en vigueur jusqu'au milieu du XIXe siècle. Au cours des cent années suivantes, il y eu une lutte constante entre les partisans des méthodes naturelles et ceux partisans de la traduction. Il faut noter que les méthodes modernes d'enseignement des langues étrangères sont à bien des égards différents. La question de l'utilisation de la langue maternelle lors de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ou de son refus est toujours d'une grande importance pour établir les

fondamentaux méthodologiques d'une école méthodologique particulière (Belogradova, 2005, p. 6-11).

A la suite de l'apparition dans le monde de la théorie et de la pratique de l'enseignement/apprentissage du LE de nombreuses méthodes conduisent à la nécessité de les différencier en fonction des composants et des caractéristiques les plus importants. En général, au XXe siècle, les méthodes peuvent différer ou coïncider : selon des buts et principes pédagogiques généraux et méthodologiques particuliers ; par le rapport des langues maternelles et étrangères et le rôle de la grammaire dans l'enseignement/apprentissage ; sur l'organisation de la langue et du matériel de parole du LE ; sur l'organisation des activités et le rôle des enseignants et des étudiants dans le processus éducatif; sur l'utilisation de divers états mentaux des étudiants; sur l'utilisation du TICE et d'autres fonctionnalités (Vitlin, 2001, p. 23).

Les didacticiens russes Zh. L. Vitlin et V. P. Belogradova indiquent les principales caractéristiques qui doivent distinguer les groupes de méthodes à la fin du XXe siècle :

- La présence ou l'absence de la langue maternelle lors de l'enseignement du LE ; noms typiques des méthodes de ce groupe : direct, transférable, mixte ;
- Le lien entre la pratique de la parole en LE et la théorie du langage est important, parce qu'une LE s'acquiert par la pratique en condition réelle, l'apprentissage de la grammaire et de la théorie ;
- L'importance de connaître ou non les états mentaux des apprenants (état de sommeil, relaxation, impact de l'auto-formation) (Belogradova, 2005, p.4-5).

Sur la base de ces caractéristiques les méthodes suivantes se distinguent dans l'Histoire de la méthodologie de l'enseignement du LE :

- Apprentissage dirigé par l'enseignant – (*other-directed learning*)
- Apprentissage autodirigé – (*self-directed learning*)
- Méthode de traduction grammaticale (grammatico-traductive et lexico-traductive)
V. P. Belogradova (2005), L. S. Bannikova (2007), I. A. Zimnyaya (1985), Zh. L. Vitlin (2001) – méthode inductive (Cuq, dir., 2003)
- Méthodes directes et naturelles
- Méthodes mixtes
- Méthode audio-orale

2. Méthodes d'enseignement

Il existe de nombreuses définitions de la « méthode » – du grec *methodos* – « recherche ». D'après L. S. Bannikova, philologue de l'université d'état Gomel Francisk Skorina la méthode d'enseignement est « *un système d'actions ciblées de l'enseignant, organisant les activités cognitives et pratiques de l'élève, assurant l'assimilation du contenu de l'éducation et donc la réalisation des objectifs d'apprentissage* ». Les méthodes d'enseignement sont des « *modes d'interaction entre un enseignant et des élèves, visant à résoudre un ensemble de tâches éducatives* » (Bannikova, 2007, p. 4-15).

Dans les manuels didactiques du début du XIXe siècle, la méthode a pris la définition suivante : « *La méthode est l'art d'un enseignant de diriger les pensées des apprenants dans la bonne direction et d'organiser le travail selon un plan planifié.* » (ibid.) De nombreux didacticiens russes I. P. Podlasy, V. I. Zagvyazinsky, N. V. Basova estiment que la méthode est le principal outil de l'activité pédagogique. C'est avec elle que l'enseignement/apprentissage a un résultat, réalisation de l'interaction de l'enseignant et des apprenants (cité dans Bannikova, p.17).

A. V. Konysheva (2004, p. 7), didacticien de l'université d'État de Polotsk, affirme que la méthode d'enseignement comprend, de manière organique, le travail de l'enseignant et l'organisation des activités éducatives et cognitives des étudiants ainsi que les spécificités de leur travail pour atteindre les objectifs éducatifs, développementaux et éducatifs de l'enseignement/apprentissage. L'essentiel est qu'il s'agit, d'abord, d'une activité dont le but est d'éduquer un individu et de résoudre des problèmes éducatifs. Ensuite, il s'agit toujours d'une activité conjointe de l'enseignant et de l'apprenant. Il s'ensuit que la base du concept de « méthode d'enseignement » est l'activité des sujets du processus éducatif (Konysheva, 2004, p. 7).

F. Neveu constate que : « *Ce terme qui vise à souligner la diversité des approches scientifiques de ces objets, tend à se substituer, au moins institutionnellement, à celui de linguistique* » (Neveu, 2004, p. 261).

Dans la science moderne²¹, est approuvée une approche selon laquelle les méthodes d'enseignement sont un phénomène pédagogique extrêmement complexe et multidimensionnel. Les savants russes L. S. Bannikova, I. P. Podlasy, V. I. Zagvyazinsky,

²¹ La science dite "moderne", c'est-à-dire de la connaissance qui s'est édiflée à partir du XVIIe siècle et telle qu'elle se poursuit actuellement.

N.V. Basovaen partagent cette approche. Quant au didacticien français Cuq il constate que le mot « méthode » est utilisé couramment avec trois sens différents :

- La méthode de vive voix ou archipel : matériel didactique (manuel avec des éléments complémentaires éventuels tel que un livre du maître ou un cahier d'exercices) ;
- La méthode audio-visuelle : enregistrements sonores, cassette vidéo, plateformes pédagogiques ;
- La méthode directe du début du siècle : une méthode correspondant, en didactique des langues, à l'ensemble des procédés de mise en œuvre dans principes méthodologiques uniques (Cuq, dir., 2003, p. 164).

2.1. Apprentissage dirigé par l'enseignant – (*other-directed learning*)

À ce jour, outre les caractéristiques du système (méthodes) d'enseignement du LE, il existe deux façons d'organiser le processus éducatif (Belogradova, 2005, p. 5) : les activités de l'enseignant et la gestion du processus d'apprentissage dirigé par l'enseignant – (*other-directed learning*).

Selon S. Auroux (1994) l'apprentissage dirigé est la base du DLE et de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères dans un environnement institutionnel. Il constitue le lieu, la finalité et le moteur de ses travaux.

Néanmoins, d'après A. Reboullet (1996) l'apprentissage dirigé est l'organisation, la présentation du contenu à enseigner, les modes de transmission des savoirs et savoir-faire ; et cela au nom de principes et d'une philosophie éducative, qui tenaient lieu de psychologie de l'apprentissage, et qui s'est appliquée également à l'enseignement/apprentissage des langues modernes.

Selon M. Knowles (1986), l'apprentissage dirigé est un processus d'individualisation de l'enseignement/apprentissage et de sa concrétisation sous forme de contrats pédagogiques. Ils permettent à l'enseignant d'assumer le rôle de facilitateur, en apportant des conseils et un soutien à tout apprenant qui, au moins dans un premier temps, en aurait besoin.

2.2. Apprentissage autodirigé (*self-directed learning*)

Dans ce type d'apprentissage, il s'agit des activités des étudiants. Le principal partisan du concept d'auto-direction, M. Knowles, a prouvé l'utilité de l'apprentissage autodirigé pour les

enseignants d'adultes en utilisant un langage et des termes très pratiques et accessibles. Selon Knowles :

« Dans son sens le plus large, l'apprentissage autodirigé décrit un processus dans lequel les individus prennent l'initiative, avec ou sans l'aide d'autrui, de diagnostiquer leurs besoins d'apprentissage, de formuler des objectifs d'apprentissage, d'identifier les ressources humaines et matérielles pour l'apprentissage, de choisir et de mettre en œuvre un apprentissage approprié, stratégies et évaluation des résultats d'apprentissage » (Knowles, 1986, p. 18).

L'introduction de ce concept se concentre principalement sur la présentation des techniques, des méthodes et des approches, plutôt que sur l'analyse conceptuelle ou théorique. L'abondance de listes de contrôle, d'outils et de modèles d'exercices de M. Knowles correspond bien à l'attitude pragmatique de nombreux enseignants d'adultes (Young, 1995). L'idée principale de M. Knowles était de développer la pensée critique chez les étudiants adultes.

« Les individus sont libres de reconnaître ce qui est en leur pouvoir, leurs capacités ainsi que leurs limites... Nous ne vivons libres que lorsque nous sommes conscients d'un degré d'auto direction proportionnel à nos capacités » (Hiemstra, 2015, p. 6).

2.3. Méthode de traduction grammaticale (grammatico-traductive et lexico-traductive), méthode inductive.

D'après les travaux des chercheurs russes V. P. Belogradova (2005), L. S. Bannikova (2007), I. A. Zimnyaya (1985), Zh. L. Vitlin (2001), l'une de première méthode d'enseignement d'une langue étrangère est la méthode de traduction (grammatico-traductive et lexico-traductive).

Celle-ci s'appuie sur l'étude de la grammaire. Auparavant, la phonétique n'existait pas, le vocabulaire était étudié au hasard, comme illustrations des règles grammaticales. Le principal moyen d'enseignement de la langue était la traduction littérale. La grammaire des nouvelles langues d'Europe occidentale a été artificiellement chassée par le système de la langue latine. L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère visait le développement de la pensée logique, la formation des capacités de réflexion. La langue était étudiée formellement, semi-consciente, semi-mécanique. Tout le matériel (règles et exemples) était mémorisé par cœur, sans travail d'analyse préalable, ce qui permettait de prendre conscience des techniques apprises. Les représentants de la méthode de traduction grammaticale étaient Margot (France), Nurok, Ollendorff (Angleterre), Meidinger (Allemagne).

H. G. Ollendorff (Angleterre) a promu l'idée classique des méthodes de traduction (grammatico-traductive et lexico-traductive) : son système d'enseignement oral des langues vivantes était illustré par un cours pratique de français à partir de l'anglais.

« Mon système a été fondé sur ce principe que chaque question contient presque toute la réponse qu'on doit ou qu'on veut y faire. La légère différence entre la question et la réponse est toujours expliquée dans la leçon, immédiatement avant la question. L'élève n'éprouve donc pas la moindre difficulté, soit à répondre, soit de se poser de semblables questions à lui-même. Enfin durant tout le cours, le volume des questions suivent une marche progressive, c'est-à-dire de la phrase la plus simple à la période tout entière ; chaque leçon se rattache à la précédente par un mot ou par un principe de grammaire dont l'élève sent déjà, à l'avance, le besoin, voit la place, et désire la progression, ce qui, excite sans cesse la curiosité et ajoute encore un vif intérêt à l'étude » (Ollendorff, 1875, p. 5).

D'après J.-P. Cuq, la méthode de traduction grammaticale est l'utilisation conjointe de plusieurs méthodes : inductive (grammaticale), active (orale et technologique) et écrite lorsqu'un enseignant demande aux apprenants de découvrir par eux-mêmes la règle de grammaire à partir d'une série de phrases écrites au tableau. La méthode interrogative (méthode d'Ollendorff, question-réponse) peut être reliée à la méthode inductive par articulation à un exercice de conceptualisation grammaticale (Cuq, dir., 2003, p. 165).

2.4. Méthodes naturelles et directes

Une méthode naturelle d'enseignement fut, pour la première fois, pratiquée au gymnase Philantropin à Dessau, au XVIIIe siècle. L'essence de cette méthode était de créer les mêmes conditions que pour l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère et d'appliquer la même méthode que dans l'assimilation naturelle de la langue maternelle par un enfant. D'où le nom de « méthode : naturelle ou native ». Les représentants de cette méthode étaient M. Berlitz, F. Guen, M. Walter et d'autres (Mirolov, 2002, p. 26-28).

Elle connut un échec pour deux raisons : sa pratique fut de courte durée et, après le départ de J. B. Basedow, fondateur du lycée, elle fut abandonnée en 1793 (Christ & Coste, 1990, p. 126-141). L'inventeur de la méthode naturelle a été un des promoteurs du mouvement opposé caractérisé par une méthodologie scolaire.

Pour J.-P. Cuq, (2003) dans la méthode directe, datant du début du XXe siècle, sont systématiquement privilégiées toutes les activités amenant les apprenants eux-mêmes (méthode active) à parler (méthode orale) directement une langue cible (méthode directe) : le concept didactique moderne est donc le noyau dur de cette méthodologie directe qui est maintenu jusqu'à nos jours. Ses partisans, M. Walther, V. Fiyetor, P. Passy, Sweet, O.

Jespersen, B. Eggert, Sh. Schweitzer ont cherché à associer les mots et les formes grammaticales d'une langue étrangère directement à leur signification dans la langue maternelle, en excluant les particularités et les règles de la langue maternelle des apprenants (cité dans Demianenko et al., 1984, p. 259-260).

R. Villard estime que la « méthode directe » est une méthode dépassée, mais il s'oppose également aux changements catégoriques dans la sphère méthodologique de la langue. Il propose une progression lente de la méthodologie, comme en témoigne sa citation en 1928 :

« La "méthode directe", telle qu'elle fut pratiquée de 1902 à 1923, a fait son temps. Il nous faut du nouveau en pédagogie, comme en politique, comme en littérature. [...] Les révolutions ne font pas le bonheur des hommes, pas plus qu'elles ne font le succès des méthodes. En matière politique, comme en matière d'enseignement, il faut de la continuité dans les vues. Une progression lente, mais logique, conduit vers la perfection, parce qu'elle a le précieux avantage de réunir toutes les bonnes volontés, de rallier les hésitants et de permettre aux artisans d'une même œuvre de travailler dans l'union, non la diversion, mère des guerres civiles » (Villard, 1928, p. 440).

Le but principal de cette méthode était alors de perfectionner la production orale et écrite et de mettre l'enseignement/apprentissage des langues vivantes au premier plan (en comparaison avec les langues mortes comme le latin).

Cette méthodologie consistait à l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère sans recours à la langue maternelle à savoir dès la première leçon. L'accent était mis à la pratique, autrement dit savoir utiliser la langue en situations réelles. Tout cela à l'aide de communication non-verbale, c'est-à-dire des gestes, mimiques et les dessins ou images authentiques.

Cette méthode est aujourd'hui partiellement active, il y a plusieurs éléments qui ont subsisté jusqu'à nos jours (l'activité des étudiants, apprendre dans les situations réelles, dialogues, aller du connu vers l'inconnu).

2.5. Méthodes mixtes

I. A. Gruzinskaya (1933) recommande d'enseigner la grammaire à partir de la méthode mixte, mi-directe, mi-traditionnelle. Car, à l'origine, elle était étudiée « *pratiquement* », c'est-à-dire, intuitivement.

Dans un second temps, tous les didacticiens cités ont jugé nécessaire d'analyser les phénomènes et de s'appuyer sur des règles. Finalement, il a été recommandé de systématiser le matériel précédemment étudié.

Cette approche est bien illustrée par les mots suivants de I. A. Gruzinskaya :

« *La grammaire en tant que telle, comme la fixation et la communication de certains phénomènes linguistiques, leur réduction à un type ou à un autre, n'apparaît presque pas dans l'enseignement d'une langue étrangère en première année de cours.* » (Gruzinskaya, 1933, p. 57).

La contradiction apparaît dans les écrits de nombreux méthodologues scolaires des années 1920-1960, comme dans les lignes suivantes de P. Lieutaud :

« *Quel nom faudrait-il donner à celle (la "méthode") que nous venons de définir ? Ce n'est pas de la méthode directe pure, puisque nous ne prononçons aucun ostracisme contre la langue maternelle, encore moins de la méthode indirecte, puisque nous commençons toujours nos leçons par l'explication en langue étrangère. Peut-être le mot "méthode mixte" conviendrait-il – et cependant quelle différence entre ces classes de début où la traduction, correcte sans plus, joue un rôle tout-à-fait secondaire, et celles où la version devient un exercice littéraire, servant non seulement à l'acquisition du vocabulaire étranger, mais à l'étude du français, à l'assouplissement de l'esprit et au développement de la culture ! Il nous semble que notre méthode a conservé sinon la lettre, du moins l'esprit de la méthode directe, qu'elle est en quelque sorte une méthode directe assouplie (et que par-là elle échappe à bien des critiques qu'on a adressées à la méthode directe intégrale. Mais le mot, après tout, est secondaire : c'est la chose qui importe* » (Lieutaud, 1935, p. 173).

Dans les écrits de J.-P. Cuq (2003, dir., p.304), nous comprenons que la méthode mixte est – « *la cohérence de chaque méthodologie compilée (traditionnelle, directe, audio-orale, audiovisuelle, etc.) qui repose sur un "noyau dur" constitué d'un nombre limité de méthodes privilégiées solidement liées ou combinées entre elles* ».

2.6. Méthode audio-orale

À la fin des années 50 et au début des années 60, la méthode audio-orale s'est généralisée aux États-Unis. Ses créateurs étaient le linguiste américain Charles Fries et le didacticien Robert Lado.

Selon le didacticien russe A. A. Mirolubov, cette méthode était principalement destinée à l'éducation des adultes mais elle eut un impact sur la méthodologie de l'école. Il pense que l'apprentissage d'une langue étrangère est inextricablement lié à sa pénétration dans la culture du peuple.

« *Quel que soit le but ultime, la base de la formation est la communication orale. La maîtrise orale préliminaire de la langue permet un apprentissage supplémentaire de la lecture et de l'écriture.* » (Mirolubov, 2003, p. 42-44).

Ni le vocabulaire ni la grammaire ne sont appris isolément. Le matériel est assimilé par imitation, nombreuses répétitions, formations par analogie et mémorisation. La majeure partie du temps d'étude est consacrée à la pratique de la langue. La traduction est enseignée après que les étudiants maîtrisent la langue (Demianenko et al., 1984, p. 262).

La méthodologie audio-orale a bénéficié des apports de deux domaines, l'un linguistique avec le structuralisme, l'autre psychologique avec le béhaviorisme, et elle a intégré des techniques nouvelles qui allaient profondément modifier la donne de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes : il s'agit d'abord du magnétophone et du laboratoire de langues.

« Comme l'indique son appellation, cette méthodologie donne la priorité à la langue orale et la prononciation devient un objectif majeur : nombreux sont les exercices de répétition et de discrimination auditive et la prononciation bénéficiant des atouts des enseignements de différentes voix de natifs. » (Cuq & Gruca, 2005, p. 259).

Toutes les méthodes ci-dessus sont les bases de l'Histoire de la méthodologie d'enseignement des langues étrangères y compris le français.

2.7. Approche comparative en DLE

La méthode comparative est utilisée par toutes les sciences sociales. Elle permet d'analyser des données spécifiques en identifiant les similitudes et les différences, les éléments permanents. La validité de cette méthode dépend de la rigueur avec laquelle elle est appliquée (Grawitz, 1994).

Dans la DLE, une approche comparative est l'étude et la description d'une langue à travers sa comparaison systématique avec une autre langue dans le but de clarifier sa spécificité. Il vise principalement à identifier les différences entre les deux langues comparées et est donc appelé aussi contrastif (Zurov, 2012, p. 369). L'idée de d'une approche comparative était théoriquement justifiée par B. de Courtenay, les éléments de comparaison se rencontraient dans les grammaires des XVIII^e et XIX^e siècle. En tant que méthode linguistique, il a commencé à se former dans les années 30-40. En Europe Ch. Bally (1935), en Russie E. D. Polivanov, L. V. Shcherba, S. I. Bernstein ont apporté une contribution importante à la théorie et à la pratique de la méthode comparative. Les chercheurs notent que la méthode comparative est née dans le domaine de la linguistique comme une des techniques en Histoire des langues. Les partisans de cette approche croyaient que l'enseignement des langues étrangères en utilisant de cette approche avait non seulement des objectifs pratiques et éducatives. Avec

cette approche, ils découvrent le pays au travers de la langue apprise, et « *la conscience de leur pensée* ».

Selon L. V. Shcherba, c'est la prise de conscience que les mêmes pensées peuvent être comprises différemment dans différentes langues.

Cette approche inclut l'éducation morale par les moyens d'une langue étrangère et le respect des autres peuples. En ce qui concerne les tâches pratiques, elles ont été réduites à la formation de compétences vocales dans le domaine de la lecture, de la parole, de l'écoute. L'écriture était principalement considérée comme un moyen d'apprentissage. En ce qui concerne le contenu de la formation, les représentants de cette méthode recommandent l'utilisation des outils et compétences linguistiques. (Shcherba, 1974, p. 111).

Les représentants de cette direction ont pour la première fois identifié le statut de l'approche comparative, en tant que méthode pédagogique d'étude de l'enseignement d'une langue étrangère. (Spiridonova, 2010, p.29). Après que les partisans de cette méthode aient proposé une nouvelle approche du contrôle de la communication orale, en tenant compte principalement de la position de savoir si la communication a eu lieu, et seulement comme un complément est considéré comme correct.

2.8. Approche communicative en FLE

En 2001, la publication du CECRL donne une nouvelle orientation à l'approche communicative en vigueur dans l'enseignement des langues vivantes étrangères (Hamez, 2013, p.2). Dans CECRL, cette perspective est appelée « actionnelle ». C. Puren estime que dans cette perspective les publics « *sont considérés, dans leurs activités d'apprenants, dans l'espace et le temps même de l'apprentissage, comme des acteurs sociaux à part entière* » (Puren, 2009, p.123).

Le CECRL définit cette approche :

« *La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières), dans des circonstances et des environnements donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier* » (CECRL, 2001, p. 15).

Le concept de la méthode communicative consiste au développement des compétences de base requises pour maîtriser toute langue étrangère (lecture, grammaire, oral, écoute et écrit). L'objectif final est d'amener l'étudiant à la communication de base en langue étrangère.

Cette méthode a fait ses preuves en Europe, aux États-Unis et enfin au Kazakhstan. Elle est également utilisée dans l'étude d'autres langues étrangères. La plupart des cours de français démontrent clairement les avantages de cette méthode.

Selon R. P. Milrud & I. R. Maksimova (1999), la maîtrise du matériel requis dans un court laps de temps avec un degré impressionnant de consolidation est due au fait que les expressions clés de la langue française, les structures grammaticales, le vocabulaire sont transmis à l'étudiant sous la forme d'une situation réelle (Milrud & Maksimova, 1999, p.9-15). D'après E. Bérard (1991, p.28-31), cela suppose la mise en œuvre de quatre principes de base :

- **enseigner la compétence de communication et travailler sur ses différentes composantes.** Toutes sortes de situation sont créées, différentes stratégies et méthodes sont utilisées pour que les apprenants puissent s'essayer à la vraie communication. Cela donne l'occasion d'apprendre à exprimer spontanément vos pensées. En discutant de divers sujets et problèmes en groupes, les apprenants ne se contentent pas de parler, ils apprennent à penser dans une langue étrangère.
- **travailler sur le discours,** c'est est un travail collectif où les jeux de discussion occupent une place importante dans le processus d'apprentissage. L'enseignant devant les étudiants posent des questions ouvertes, partage ses idées. Quant à l'étudiant, il doit exprimer son opinion personnelle. Ces cours permettent au public de surmonter la barrière de la langue dans la communication orale. Cette forme de communication soulage la peur psychologique, la timidité, la tension. Les apprenants commencent à exprimer leurs pensées.
- **privilégier le sens.** La sémantique occupe une place très importante dans l'approche communicative, le sens prévaut sur la syntaxe parce que c'est lui qui véhicule le message du communiqué (Zajac, 2007, p.24). À ce stade, les étudiants essaient de parler avec le sens, sans s'éloigner du sujet, ce qui est également très important.
- **enseigner la langue dans sa dimension sociale.** L'environnement social, l'identité sociale de l'apprenant, l'adéquation du verbal et du non-verbal, tout cela fait partie de la dimension sociale de la langue.

Dans le cas du FLE, l'approche communicative met l'accent sur l'utilisation d'enregistrements audio, de matériaux interactifs, de vidéos, etc.

Grâce à la méthode communicative, il est possible de former les compétences requises par une personne dans sa vie professionnelle et quotidienne, à savoir la capacité de négocier, de faire des présentations, de faire des rapports, d'effectuer des appels téléphoniques (via Skype, Zoom, ou d'autres moyens de communication modernes), de communiquer avec l'interlocuteur en français.

En ce qui concerne l'utilisation de la langue maternelle dans les cours de FLE entre les apprenants et l'enseignant est hautement indésirable, souvent même interdit (Pavlovskaya, 2003). Pour expliquer la signification des nouveaux mots, l'enseignant et les étudiants se tournent vers des mots, des expressions, des photos, des diapositives, des dessins, des gestes, des expressions faciales, des vidéos connus auparavant.

Pour atteindre cet objectif, des films, des chansons, des journaux, des émissions de télévision, des magazines, des bandes dessinées sont utilisés, de sorte que les étudiants s'immergent progressivement dans la culture de la France, apprennent des faits importants et intéressants de l'histoire, se familiarisent avec la géographie du pays.

Les jeux d'apprentissage sont également efficaces, y compris les jeux de société (par exemple, le Scrabble). Grâce à un matériel visuel et divertissant, l'apprentissage du français devient amusant. La vie ne reste pas immobile et l'approche communicative continue d'évoluer. Ainsi, il a commencé à être utilisé dans la forme individuelle de la formation et dans les cours en ligne.

Dans la méthode communicative, une approche individuelle est largement utilisée. Cela signifie que l'enseignant adapte le programme de formation spécifiquement à l'apprenant. Chaque personne possède des capacités et des caractéristiques différentes que ce soit au niveau de leur possibilités physiques, de leur activité d'apprentissage, de leurs expériences, du contexte, de leurs sentiments, de leurs émotions, de leur intérêt.

Dans les cours de FLE concentré sur la méthodologie communicative via des plateformes pédagogiques, toute l'attention de l'enseignant peut être concentrée sur un seul étudiant. Cela permet de détecter les lacunes dans les connaissances et de les éliminer rapidement. De cette façon, il aura une incitation au développement, et en même temps il comprendra parfaitement tous les sujets étudiés. Il faut donc combiner les méthodes modernes et classiques pour apprendre le français à un niveau élémentaire, car chaque méthode présente des avantages et des inconvénients.

2.9. Apprentissage mobile ou la méthode d'application des technologies mobiles

L'apprentissage mobile, c'est l'introduction des technologies mobiles telles que les smartphones, les ordinateurs portables et les tablettes dans le processus éducatif. C'est une nouvelle étape du développement de l'apprentissage.

Cette tendance change radicalement les principes de l'utilisation de la technologie dans le domaine de l'éducation. Alors qu'auparavant, la technologie entraînait le passage de l'enseignement traditionnel à l'enseignement mixte et à distance, les appareils mobiles constituent désormais un nouveau cycle de l'évolution de l'enseignement traditionnel (HiST Mobile Project 2011-2015).

L'idée de l'apprentissage mobile est née du premier ordinateur portable Dynabook inventé par Alan Kay (Musée informatique virtuel, 1997-2021) et Xerox Parc en 1972. Le premier ordinateur portable est devenu le prototype des tablettes modernes (les appareils les plus adaptés à des fins éducatives). Alors que l'avènement du Dynabook marque le premier pas vers la transition actuelle des ordinateurs fixes vers les appareils mobiles, pour l'application de la technologie dans l'enseignement, cet événement a marqué le début d'une nouvelle direction : l'apprentissage mobile. Quelques années avant le lancement de la production du premier ordinateur portable, Alan Kay a positionné l'idée du Dynabook comme un concept d'appareil d'apprentissage : un ordinateur personnel pour les enfants de tous âges (Avramenko, 2013, p. 2). Ainsi, la pénétration des technologies les plus récentes sur le marché du Kazakhstan et de la Russie se produit avec un retard imperceptible par rapport au marché occidental, l'innovation dans le domaine de l'apprentissage mobile nous arrive avec un retard assez important. L'apprentissage mobile dans la pratique mondiale de l'enseignement est né à l'aube du XXI^e siècle (ibid., p. 1). Les premiers échanges internationaux de données d'expérience dans ce domaine remontent à 2002.

Au Kazakhstan, la formation mobile n'a commencé à s'instaurer que ces dernières années. D'une part, sur le plan social, psychologique et culturel, dans le domaine de l'apprentissage mobile, notre pays passe maintenant par les étapes déjà franchies pour les puissances dirigeantes dans ce domaine ; d'autre part, pour éviter de « réinventer la roue », la méthodologie nationale doit comprendre l'expérience pratique de l'application de la technologie mobile dans l'apprentissage. En d'autres termes, chez les collègues occidentaux, l'introduction de la technologie mobile est passée progressivement de dispositifs assez

simples (comme PDA²²) aux smartphones et tablettes modernes dotés d'un large éventail de fonctions. Les enseignants Kazakhstanais auront dû immédiatement mettre en œuvre des outils avancés. Pour atteindre cet objectif, il vaut mieux analyser l'expérience de l'utilisation de la technologie mobile dans l'éducation et l'histoire de leur recherche.

S. Peipert (ibid., p. 3), partisan de l'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans l'enseignement des langues étrangères, joue un rôle important dans l'histoire de la recherche sur l'utilisation des technologies mobiles dans l'enseignement des langues étrangères. Il dispose que l'enseignant n'est pas un instructeur, mais un intermédiaire entre l'apprenant et la source de l'information (cité dans Avramenko, 2013, p. 3). Le but de ce médiateur est de faciliter l'assimilation du matériel et d'améliorer sa compréhension par les apprenants. Peipert et Kay mettent en pratique les principes de l'apprentissage mobile dans leur projet conjoint du XXI^e siècle. Le projet *One laptop per child*²³ (Ordinateur portable pour chaque enfant), lancé en 2005, fait une percée percée dans l'apprentissage mobile.

L'incroyable progression des technologies, et le développement de l'apprentissage mobile, est confirmé par le fait que les fondateurs des principes fondamentaux de la direction ont eu la chance de constater leur application massive dans la pratique. Il a donc fallu trois décennies pour mettre pleinement en œuvre les principes de l'accessibilité, du multimédia, de l'interactivité, de l'orientation vers l'apprenant, de l'individualisation et de la personnalisation dans une large diffusion. La principale tendance de l'apprentissage mobile aujourd'hui est son intégration dans le système éducatif traditionnel. Il s'agit non seulement de moderniser l'apprentissage à distance et hybride par le biais des technologies mobiles, mais aussi d'optimiser l'apprentissage traditionnel tout en préservant ses principes méthodologiques de base.

L'Histoire des méthodes ne s'arrête pas ici, après la technologie mobile dans la méthodologie de l'enseignement des langues étrangères introduit la méthode d'enseignement à travers les plateformes pédagogiques, la méthode de l'enseignement/apprentissage à distance et hybride des langues étrangères. Nous parlerons de ces méthodes dans le sixième chapitre de cette partie.

²² Personal Digital Assistant

²³ One laptop per child project: <http://one.laptop.org/>.

Synthèse du chapitre 2

Considérant le travail de différents linguistes et didacticiens et analysant la théorie des différentes méthodes d'enseignement des langues étrangères, nous nous sommes rendu compte que l'enseignement de l'oral était l'objectif principal de toutes les méthodes.

Le résultat final de toutes les méthodes que nous avons analysées est d'inclure les apprenants dans la communication quotidienne de l'oral, au cours de laquelle la langue parlée est utilisée, dans notre cas, le FLE.

Nous nous sommes aussi, rendu compte que la lecture et l'écriture sont considérées comme une représentation graphique de l'oral et ne peuvent donc pas être la base de l'apprentissage, c'est-à-dire que la communication orale joue un rôle important en DFLE.

En ce qui concerne les méthodes nous sommes arrivés à la conclusion que pour la méthodologie de la partie expérimentale de nos travaux de recherche, l'utilisation de la méthode mixte pour le développement de la communication orale des étudiants peut être appropriée, puisqu'elle couvre les deux types d'apprentissage : apprentissage dirigé par l'enseignant – (*other-directed learning*) et apprentissage autodirigé (*self-directed learning*). La méthode mixte évoquée par Gruzinskaya et Paul Lieutaud, comprend de nombreuses autres méthodes utilisant les méthodes audio-visuelles de français, numériques, TIC.

D'après ce qui précède, on peut conclure que le développement de l'approche communicative est nécessaire dans le processus d'apprentissage car elle permet de communiquer dans de bonnes conditions, où on peut utiliser de nombreuses autres outils, par exemple il en existe qui impliquent l'utilisation de nouvelles technologies.

Nous avons aussi parlé de la technologie mobile, qui permet d'ouvrir des possibilités illimitées d'utilisation de matériaux supplémentaires sous différentes formes. En général, l'apprentissage mobile, résultant d'une nouvelle série de technologies mobiles de pointe, contribue à la modernisation du système d'enseignement des langues.

CHAPITRE 3 : Rôle de l'oral en didactique du français langue étrangère

1. L'oral, c'est quoi en fait ?

La première tâche d'un didacticien est de décrire l'objet sur lequel il travaille. En l'occurrence, « *Qu'est-ce que l'oral ? Comment le déterminer ?* » À première vue, les questions semblent naïves, les réponses, évidentes : l'oral, c'est quand on parle. C'est aussi lorsque vous écoutez. Tout cela semble du bon sens. En fait, il est très difficile de définir l'oral, de le limiter. C'est ce que nous essaierons de faire dans ce travail.

L'oral est une forme d'activité de la parole, qui comprend la compréhension de la parole sonore et la mise en œuvre des énoncés de la parole sous forme sonore (parler). Il peut être réalisé avec le contact direct des interlocuteurs ou il peut être médiatisé par un moyen technique (au téléphone, par exemple), si la communication a lieu à une distance considérable.

Dans le dictionnaire stylistique de M. N. Kozhina, (dir., 2016, p. 501) l'oral est une parole qui sonne, qui est parlée. Il est la forme principale de l'existence du langage, plutôt dans le temps de l'occurrence que le discours écrit. Pour les langues sans écriture, c'est la seule forme d'existence. La parole orale, contrairement à la parole écrite, est caractérisée par le manque de préparation, la linéarité, l'irréversibilité, la connexion avec le temps physique de la mise en œuvre de la parole. Cela augmente l'automatisme et le caractère aléatoire de l'utilisation des moyens linguistiques. En contre partie, cela réduit la possibilité de leur sélection consciente qui prend du temps à rechercher, ce qui affecterait inévitablement la continuité de l'acte de parole et n'est donc pas souhaitable. L'informativité et l'efficacité de l'orale augmentent au moyen de l'intonation, des gestes et des expressions faciales (Kozhina, 2016).

L'encyclopédie Larousse définit l'oral comme « *ce qui se transmet verbalement et non par des textes écrits* » (encyclopédie Larousse en ligne²⁴ - tradition orale, s. d.). Elle explique également que les recherches anthropologiques montrent que la relation d'événements comme le peuplement d'une région, la succession des chefs, des famines, des guerres ou des conflits avec des populations voisines, est transmise oralement de génération en génération.

Mais la tradition orale ne conserve pas seulement une histoire événementielle. Elle englobe également ce qu'on appelle le « mythe fondateur » d'une société et tout le savoir religieux qui s'y rattache, ainsi que des explications historiques et sociologiques de tout ce qui se rapporte à l'organisation même de la société (hiérarchie sociale, différences entre les sexes et les

²⁴ https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/tradition_orale/75137

générations, tabous, etc.). Dans ce sens, la tradition orale justifie et valide les choix culturels et historiques des sociétés dites « primitives ». L'oral serait dans ce sens, les paroles qui sortent de la bouche ou l'acte de parler ou de s'exprimer par la bouche. Également « *qui se fait, se transmet par la parole* » (Robert et al., 1986, p.709).

D'après le dictionnaire des sciences du langage de F. Neveu, l'oral est une action réalisée par une élévation du voile, du palais qui entraîne la fermeture des fosses nasales, l'aire phonatoire s'écoulant à travers la seule cavité buccal (Neveu, 2004, p.211).

2. Didactique de l'oral

L'oral est souvent considéré comme difficile à cerner et à circonscrire. Il désigne des savoirs faire, relatifs à l'apprentissage de la production orale chez les apprenants (Bolton, 1993).

M. Billières note également que « *les rapports de la phonétique du FLE à visée didactique avec la gestion de l'orale ne sont pas simples. Ils se complexifient si on associe les pratiques remédiatrices à la notion d'oralité mise en avant par plusieurs phonéticiens pédagogues* » (Billières le 15 janvier 2020, blog en ligne).

L'unité d'enseignement de l'oral en FLE, du point de vue de l'approche communicative, est une action de la parole. Par conséquent, au sujet de la didactique russe, A. Leontyev dit que la théorie de la production de la parole est la base de la construction de l'expression orale. La formation d'une telle vision a été influencée par la théorie de l'acte de parole, créée par J. L. Austin au début des années 1950 du siècle dernier. Dans cette théorie, le langage n'est pas considéré comme un ensemble de significations universelles ou constamment redéfinies, mais comme un domaine d'action par lequel les gens dans la pratique quotidienne influencent le comportement, les pensées et les émotions des autres. Cela souligne le lien étroit qui existe entre les actions menées par la parole.

Pour J. L. Austin (1975, p.52-148) et A. Leontyev (1970, p.164), l'action de la parole, en tant qu'unité de communication, présente trois aspects interdépendants :

- Un acte illocutoire : réalisation d'une certaine intention communicative avec laquelle l'énoncé est exécuté ; (Austin, 1975,p.52).
- Un acte locutoire : proposition d'une situation à choix pour que l'apprenant exprime une réponse (Maingueneau, 1976, p.130) ;
- Un acte de manifestation linguistique : expression libre, entrer dans un discours en langue étrangère.

M. Billières (2020), présente, aussi, trois aspects ultimes de la parole FLE : la communication, l'intégration et la cognition. De plus, il désigne uniquement la « Communication » comme la partie principale de l'oral en FLE, c'est-à-dire que l'intégration et la cognition sont les principaux critères liés à la communication.

Ensuite, nous examinerons l'évolution de l'oral en FLE. Bien entendu, ce schéma peut varier en fonction de la méthode choisie par l'enseignant et du public qui accepte le FLE comme langue étrangère. Selon nos recherches, pour communiquer en FLE, il faut suivre des approches didactiques spécifiques pour l'oral.

Dans la *Figure 5*, nous présentons l'évaluation orale dans les manuels de français soviétique (I.N. Popova & Zh.A. Kazakova 1989., O. A. Gromova, N. M. Pokrovskaya, & O. V. Preobrazhenskaya, 1983). Les approches de l'apprentissage de l'oral comprennent plusieurs étapes : les apprenants étudient la partie phonétique du FLE puis le professeur se concentre sur la partie prosodique du FLE, et, au final ils pratiquent l'oral, mais presque sans communication (il y avait compréhension de l'oral, répétition des phrases et récitation par cœur).

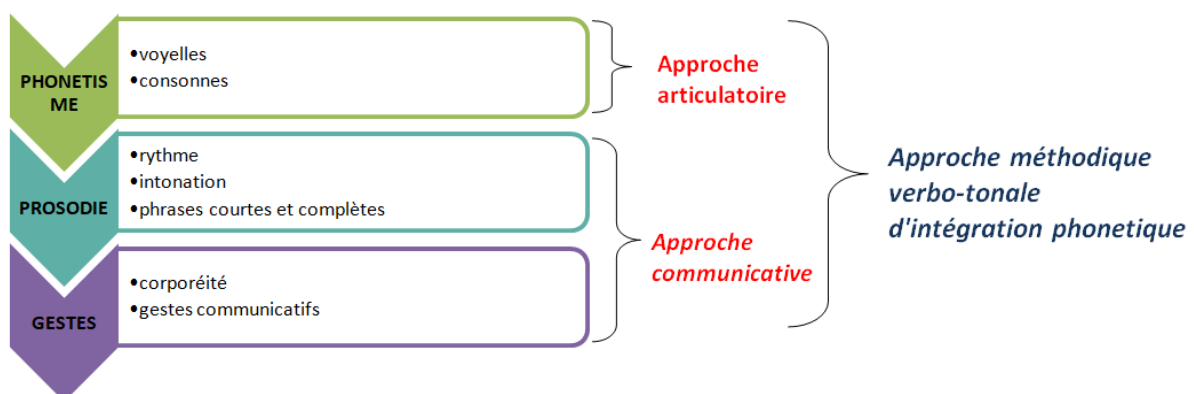


Figure 5: Evaluation orale

Dans la Méthode de français moderne d'apprentissage de l'oral du FLE M. Billières (2008, p.27-37) propose de mélanger toutes les approches, en parallèle. Le résultat final est la « Communication de l'oral », dont la *Figure 6*, montre les différents aspects de son développement.

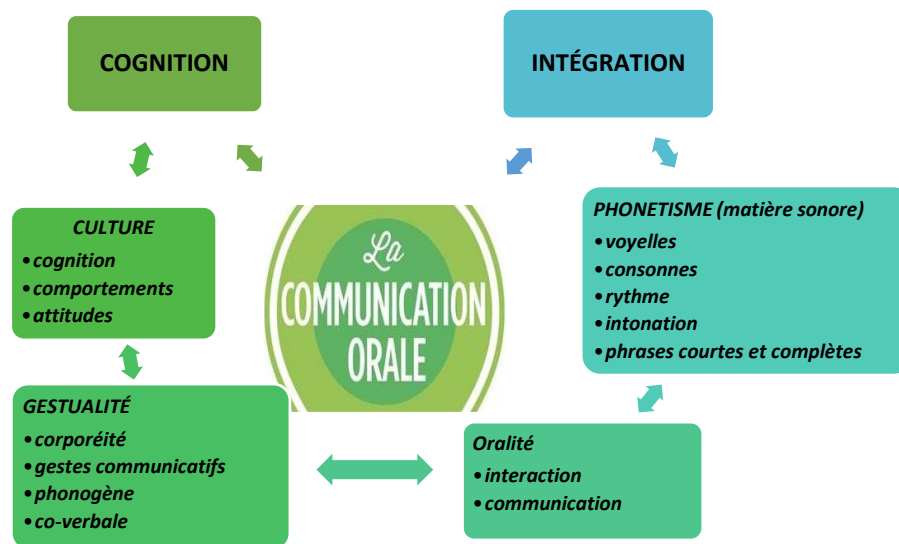


Figure 6 : La communication orale (ibid.)

- l'aspect Cognition : à ce stade, l'apprenant se familiarise avec la langue, avec la technique et la pédagogie de la langue.
- l'aspect Culture : en étudiant la culture du français l'enseignant étudie le caractère et la mentalité de l'apprenant, son rythme de l'apprentissage de la langue.
- l'aspect Gestualité : cela comprend la communication gestuelle, l'apprenant apprend à gesticuler, à montrer ses émotions, à apprendre à écouter un discours étranger et à le comprendre.
- l'aspect Oralité : l'étudiant apprend à parler, il apprend les dialogues, les discours, et entre progressivement dans le dialogue.
- l'aspect Phonetique : l'étudiant apprend la phonétique du français, les voyelles, les consonnes, le rythme, l'intonation des phrases.
- l'aspect Intégration : c'est l'aspect le plus proche de la communication, c'est-à-dire que l'étudiant a appris à parler français, poser des questions ou répondre à des questions, entrer dans une discussion .

Ce sont les compétences que les apprenants doivent acquérir progressivement et qui consistent à s'exprimer dans des situations diverses. La *Figure 7* présente un ensemble de thèmes qui sont souvent utilisés pour caractériser l'oral selon le site verbo tonal phonétique 2014.

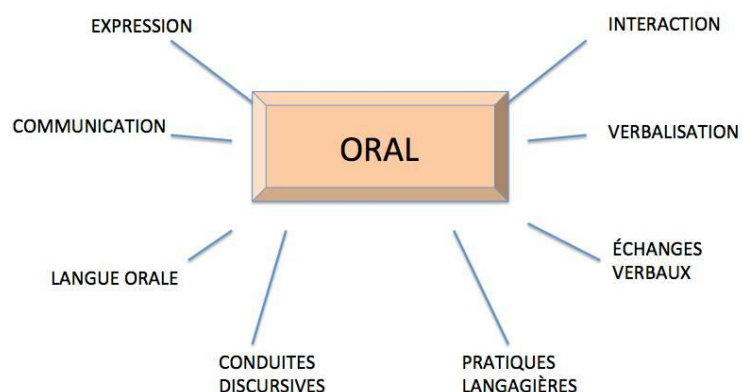


Figure 7 : Les termes servant à représenter l’oral par M. Billières

Essayons de comprendre l’oral en l’associant à certains de ces termes (Billières, 2008) tels que :

Oral et expression. C’est une vision normative de l’oral, quand on s’exprime à l’oral sur le modèle de l’écrit. Pour cela, il convient d’apprendre à organiser sa pensée, de veiller à la justesse et à la clarté du lexique et des tournures morphosyntaxiques, de soigner et structurer l’argumentation.

Oral et communication. Le mot « communication » devient de plus en plus récurrent dans les années 60-70. Les recherches s’orientent vers le fonctionnement de l’oral et l’accent est principalement mis sur les :

- Éléments et caractéristiques de la communication orale.
- Conditions physiques et psychologiques de la communication orale. On s’intéresse au rôle et au statut de l’émetteur et du récepteur, termes fréquemment usités pour désigner les protagonistes des échanges langagiers.

Les types de communication orale :

- La communication avec échange : le dialogue, l’interview et l’entretien, les réunions
- La communication orale sans échange : l’exposé, le discours
- La communication en face à face, à distance, en différé.

Oral et interaction. Ce terme occupe une place prépondérante dès le tout début des années 80. Il ne s’agit plus de décrire les différents types de communication. L’objectif est de démontrer les mécanismes de fonctionnement des interactions orales en situation de communication authentique. Cette vision est confortée par l’explosion des études sur la

cognition. Celles-ci nourrissent la réflexion interactionniste. Les travaux menés autour de l'interaction sociale amènent à considérer qu'elle est partie prenante dans la constitution des processus cognitifs et constitue un processus structurant et dynamique qui permet à l'apprenant d'échanger avec d'autres acteurs sociaux, de développer ses compétences langagières en partant de ses savoirs et savoir-faire.

Ainsi, on voit donc se profiler l'intérêt pour les stratégies d'apprentissage qui seront mises en évidence quelques années plus tard.

Oral et verbalisation. C'est l'extériorisation par le langage. Le verbe correspondant est souvent utilisé comme équivalent plus recherché du verbe parler.

2.1. L'oral et ses variations



Figure 8 : Les facteurs de variation à l'oral par Michel Billières

Selon M. Billières (2008, p.27-37) l'oral a cinq variations : le temps, l'espace, la société, le niveau de la langue, l'orale vers écrit.

M. Billières considère que le temps joue un rôle important dans le développement de la communication orale. C'est-à-dire que l'apprenant doit s'engager et développer régulièrement l'oral. Par la variation de l'espace, nous comprenons que M. Billières souligne l'importance de la situation géographique de l'apprenant, c'est-à-dire de quel pays appartient l'apprenant, francophone ou non francophone. Selon S. Bolton (1987, p.35), « ...la réussite d'un acte de parole ne dépend pas seulement de la formulation grammaticalement correcte de l'intention énonciative, mais... elle est aussi fonction des rapports sociaux entre partenaires ».

Par la variation de la société, il prend en compte la société de l'apprenant avec laquelle il entre dans la communication, le niveau du locuteur est également important, selon M. Billières c'est la variation de niveau de la langue.

Et la dernière est la variation de l'oral vers écrit, ici M. Billières estime que le travail d'écriture régulier contribue également au développement de l'oral.

Dans une vision structuraliste, chaque membre d'une communauté linguistique donnée est détenteur de la langue. Elle est commune et homogène. C'est l'outil de communication assurant l'intercompréhension.

Dans une optique sociolinguistique, chaque personne a une manière singulière d'utiliser la langue et de lui donner vie et corps par la parole. Celle-ci est caractérisée par la variation idiosyncrasique : tout individu a une façon individuelle, originale de parler (inflexions prosodiques, articulation de certains sons, recours à des items lexicaux ou des emplois syntaxiques préférentiels, tics langagiers).

L'oral, vecteur de la parole en situation, est marqué par l'hétérogénéité en comparaison à l'écrit qui est plus stable, prévisible, normé. La variation s'observant à l'oral est plurielle comme rappelé dans la *Figure 8*, tirée du site de verbo tonal phonétique 2014.

- La variation s'observe dans le temps. Une langue évolue en permanence, ses emplois et usages également. Au fil des décennies, certains mots tombent en désuétude ou changent de sens, d'autres apparaissent, des sons ou combinaisons phonologiques caractéristiques d'une époque s'évanouissent dans le passé.
- La variation arpente l'espace. Selon les régions de la francophonie, les mots, les expressions, les tournures syntaxiques, la prononciation (sons, rythme intonation) varient dans des proportions parfois considérables.
- La variation concerne l'ensemble de la société qui se doit de manifester des comportements acceptables et admis par tous par rapport à une situation de communication donnée. Dans ces échanges langagiers, les protagonistes adoptent tel ou tel niveau ou registre de parole. Ceci a pour effet d'entraîner des changements stylistiques ou fonctionnels. Au cours d'une interaction, il n'est pas rare de passer soudainement d'un registre à l'autre. L'oral est beaucoup plus spontané et imprévisible que l'écrit (Billières (2008, p., 27-37).

2.2. Création didactique de la variation à l'oral

Le travail sur les niveaux (registres) de langue a débuté dans les années 60 avec l'émergence des méthodes audio-visuelles qui prônaient un enseignement exclusivement centré sur l'oral pendant plusieurs dizaines d'heures avant d'envisager le « passage à l'écrit »

Pour D. Vigneron, D. Vandewoude, et C. Pineira-Tresmontant (2015) l'accent était, pour la première fois, mis sur l'apprentissage par l'apprenant d'une langue courante. Le matériau lexical était dispensé en fonction des listes de vocabulaire établies à la suite de l'enquête du Français Fondamental. Il convenait d'enseigner d'abord une langue courante passe-partout. Puis, de glisser progressivement vers d'autres niveaux au fur et à mesure de la compétence linguistique de l'apprenant.

Dans les années 80, les approches communicatives exploitent le principe des niveaux de langue. Elles veulent doter l'apprenant d'une compétence linguistique « authentique » se démarquant d'une langue aseptisée que personne ne parle au dire de certains didacticiens. D'où une myriade d'activités portant sur des mots, des expressions, des actes de parole signifiant sensiblement la même chose mais appartenant aux registres standard, familier, relâché et relevé (Vigneron, Vandewoude, et Pineira-Tresmontant 2015).

2.2.1. L'oral et l'écrit

D'après le dictionnaire de didactique du français langue étrangère (Cuq, dir., 2003), la différence entre l'oral et l'écrit est l'une des plus importantes dans l'analyse du discours puisqu'elle vise principalement tous les corpus. Selon cette même source, l'oral a longtemps été minoré dans l'enseignement du français langue étrangère. Ainsi, la façon de l'envisager était souvent contrastée. De ce fait, l'oral est référé à l'écrit et les manuels ont mis l'accent sur les différences en termes de contraintes de communication. Ce sont ces caractéristiques de l'oral, dont la linguistique du XXe siècle a su faire apparaître les avantages, qui ont légitimé la communication orale dans l'apprentissage et l'enseignement des langues (Cuq, dir., 2003). Face à l'attachement à l'écrit, l'oral n'a aucune chance, tant de la part du grand public, des puristes, que des professeurs s'imaginant que l'écrit et l'oral doivent s'enseigner sur le même plan. La domination de l'écrit au détriment de l'oral est due à la tradition. L'écrit constitue une part importante de la mémoire collective (textes sacrés, des grands auteurs, etc.). L'écrit est une part active et visible de la culture ;

Au poids de l'école. Dès que l'enfant apprend à lire et à écrire, tout se passe par le truchement de l'écrit. L'oral y est subordonné. Pour bien parler, il faut bien écrire et bien lire.

L'écrit dispose aussi d'atouts objectifs de poids, et notamment :

- Une grammaire décrite dans les moindres détails ;
- Des conventions orthographiques précises ;
- Des genres textuels bien délimités et aux caractéristiques bien établies.

Face à l'oral figure :

- La « grammaire du français parlé » qui est toujours à décrire, même si d'intéressantes contributions ont vu le jour ;
- Les « genres oraux » qui sont difficiles à cerner.

Face à l'ordre scriptural, le désordre apparent de l'oral n'est que plus flagrant :

- Toute personne peut sans préavis passer d'un registre de langue à l'autre et en utiliser plusieurs au cours de la même interaction ;
- Il y a souvent des cafouillages et autres bafouillages à l'oral : retours en arrière et reprises, formulations incorrectes, hésitations diverses, syntaxe malmenée, « phrases » non achevées, difficulté à trouver le bon terme, transgressions et changements de sujet sans transition.

Tant qu'on veut les mettre au même niveau, l'écrit s'impose par rapport à l'oral. La stabilité rassurante de l'écrit s'oppose aux imprévisibles - donc inquiétantes - fluctuations sinueuses de l'oral. En fait, le couple oral/écrit fonctionne selon des modalités différentes. L'écrit est un produit fini. Même les grands écrivains ont dû s'y reprendre à plusieurs reprises avant de proposer la dernière version de leur œuvre. L'oral est un produit en construction. Il se vit en direct. Avec toutes les imperfections et lacunes qui en découlent. L'écrit est le résultat d'une pensée achevée, l'oral le témoin d'une pensée en mouvement. Ce sont des virtuosités différentes. Le mode d'emploi de l'écrit fait l'objet d'un catalogue bien nourri et bien construit.

Qu'en est-il du mode d'emploi de l'oral ? Les mêmes unités ne servent pas pour analyser ces deux facettes du langage. L'écrit a comme unité la phrase. Celle-ci est complètement non opératoire à l'oral. Ce sont d'autres unités qui interviennent dans les interactions verbales. L'oral s'acquiert naturellement, sans aucun effort. Tout individu devient un expert linguistique apte à utiliser la parole dans sa langue maternelle. Ce qui n'est pas le cas quand il s'agit d'une langue étrangère. Ainsi, il nous paraît fondamental d'envisager une pédagogie pour l'apprentissage de l'oral.

2.2.2. Une pédagogie explicite de l'oral

Définir une pédagogie explicite pour l'apprentissage de l'oral dans le cadre d'une langue étrangère nous paraît nécessaire pour avoir une conception claire qui peut orienter les travaux de manière coordonnée. En se basant sur les travaux de recherche des auteurs (Lafontaine et Messier, 2009 ; Dolz-Mestre et Schneuwly, 2009 ; Pietro & Wirthner, 1995 ; Garcia-Debanc et Delcambre 2001; Garcia-Debanc 1999), sans prétendre faire le tour du problème, ni aboutir

d'emblée à un consensus, nous présentons dans les paragraphes qui suivent, quelques pistes qui pourraient être explorées et les conséquences qu'elles pourraient entraîner.

La maîtrise de l'oral est un objectif primordial

Dans le milieu social, l'oral sert à communiquer, à échanger avec les autres. L'idée qu'on peut et qu'il faut enseigner la langue orale préoccupe les pensées jusqu'à une époque récente, du moins dans l'optique de la rénovation. Cela montre une absence de réflexion fondamentale sur la langue orale et sa maîtrise. Envisager l'enseignement de l'oral, c'est se donner des moyens d'aller dans le sens d'une maîtrise générale des compétences de communication.

La maîtrise de l'oral est une compétence pratique.

Selon P. Perrenoud, en FLM, l'une des difficultés de l'enseignement de l'écrit c'est de ne pas pouvoir se débarrasser d'une conception élitiste de la langue, qui met l'accent sur une norme unique proche du modèle littéraire et qui donne au savoir sur la langue autant d'importance qu'à sa maîtrise pratique. Une pédagogie de l'oral pourrait suivre cette démarche en aboutissant à une image de la compétence cultivée proche des pratiques et des valeurs des classes instruites en insistant sur la forme, le style, la correction syntaxique, la préciosité des tournures ou du vocabulaire (Perrenoud, 1988, p.2).

Nous pensons qu'en FLE, à l'inverse, il faudrait privilégier une approche pragmatique, au sens quasi linguistique du terme, c'est-à-dire considérer la langue orale comme un instrument pratique de communication dans des situations concrètes, avec des enjeux concrets : convaincre, argumenter, négocier, s'expliquer, s'informer. En un mot, maîtriser les actes de parole en pratique plutôt qu'en théorie.

La spécificité de la maîtrise de l'oral

La maîtrise de la langue orale ne peut pas être envisagée d'un point de vue linguistique comme la transposition de l'écrit, compte tenu du contexte, de la redondance et du texte. Le travail du sens est différent puisqu'il y a interaction, donc *feed-back*, des approximations successives en fonction des réactions de l'interlocuteur, des possibilités de métacommunication, autrement dit la recherche d'un consensus sur le code, les règles et le sens de la communication. L'orthographe n'a qu'une importance marginale, mais il y a des contraintes phonétiques et phonologiques propres à l'oral comme : prononciation, accentuation, pause de la voix, débit, accents régionaux, ponctuation de la chaîne parlée (Seisekeyeva, 2021b, p.31).

La maîtrise de l'oral ne sert à rien si elle n'est pas intégrée à une compétence de communication qui implique la maîtrise de l'instrument linguistique, la maîtrise des situations d'échange, tant d'un point de vue socioaffectif et relationnel, c'est-à-dire oser s'exprimer et

gérer l'interaction, tant d'un point de vue culturel (savoir ce que parler veut dire dans telle ou telle situation) qu'intellectuel (planifier un discours, conduire une stratégie argumentative ou explicative).

Le temps de la pratique

La maîtrise de l'oral se fait essentiellement par la pratique, qui demande nécessairement du temps. Il n'y a pas de pédagogie de l'oral sans temps de parole. Pratiquer une pédagogie de l'oral, c'est donc aménager des moments réguliers pendant lesquels les apprenants ont l'occasion de s'exprimer et de s'écouter.

Le sens de la pratique

La pratique de l'oral ne peut être formatrice que si elle correspond à un véritable besoin de s'exprimer ou de comprendre. Autrement dit, une pédagogie de l'oral passe par la création de véritables situations de communication, avec de vrais enjeux entre les interlocuteurs. Les apprenants ne peuvent s'investir dans la communication que s'ils en voient le sens et l'intérêt. Une pédagogie de l'oral ne peut être qu'une pédagogie active et fonctionnelle.

Multiplier les situations de communication

Une pratique régulière permet d'entretenir les compétences acquises. Mais pour les développer, il faut être confronté à des contraintes de communication qui obligent à surmonter des difficultés nouvelles, qui seules peuvent engendrer des apprentissages ou les consolider.

Les meilleures contraintes sont celles qui se présentent spontanément dans le cours de la vie quotidienne, du travail et de la gestion des échanges. Mais la spontanéité ne peut se manifester que si la situation s'y prête.

Une pédagogie de l'oral consiste donc d'abord à multiplier les situations de communication, les occasions de s'exprimer, de décrire, d'argumenter, de décider. La principale ressource d'une pédagogie de l'oral, c'est donc le fonctionnement du groupe-classe, la nature du rapport pédagogique, les modes de coopération institués entre les apprenants.

Diversifier les situations de communication

Une classe est un monde riche en situations de communication, mais leur diversité est limitée par la nature du travail, des locaux, des relations enseignant-apprenant. Même en exploitant toutes les ressources disponibles dans ce cadre, on ne touche pas à tous les modes de communication. Pour élargir les situations de communication, une pédagogie de l'oral a trois possibilités :

- Recourir à la fiction, donc au jeu de rôles dans son acception la plus large, de l'improvisation sur le vif au spectacle dramatique complet.

Cette communication peut avoir lieu en classe sous la forme de dialogues entre les apprenants ou dans des clubs de théâtre pour le développement d'une langue étrangère. Ici, on pratique principalement une approche préparatoire du dialogue, c'est-à-dire que le dialogue peut être préparé ou mélangé spontanément.

- Sortir de la classe dès que l'occasion se présente (achats, messages, enquêtes, etc.) ;

Cette communication se développe en dehors de la classe, les apprenants entrent dans la communication dès que possible ; lors d'un achat ; obtenir des informations lors de l'enquête, c'est-à-dire des questions et des réponses ; communiquer avec des amis étrangers dans un parc, etc.

- Communication en ligne ;

Ce type de communication peut se faire via des plateformes pédagogiques ou de communicatives ou par téléphone, etc. L'apprenant peut développer des compétences de communication orale avec ses copains de la classe et avec l'enseignant en ligne sur un certain sujet préparé par l'enseignant. En plus via TIC l'apprenant peut communiquer avec des locuteurs natifs, ce type de communication lui permet de choisir un sujet.

Caractéristique de l'oral

L'oral s'ajuste aux contraintes de la communication, lorsqu'on partage un contexte ou lorsqu'on communique par gestes dans ce cas, la communication se fait familière. Une pédagogie de l'oral ne peut être intensive sans certains artifices. Pour le faire vivre, l'enseignant peut :

- Multiplier les moments d'échange, de concertation, de décision au-delà de ce qui est nécessaire pour le strict fonctionnement du groupe apprenant. Pour améliorer le fonctionnement du groupe, le maître peut par exemple encourager certains apprenants à faire des propositions ou à céder son rôle ;
- S'introduire dans la situation de communication, même s'il comprend ce qui se dit quant au caractère audible, compréhensible, cohérent du discours ;
- Créer des situations de communication obligeant les apprenants à travailler intensivement certains aspects spécifiques de la langue orale (Perrenoud, 1988, p.5).

Sur ces trois points, tout est question de dosage, donc de formation et d'expérience de l'enseignant.

Communication par le jeu

Pour travailler spécifiquement l'oral sans le transformer en exercice, on peut jouer sur un registre essentiel qui est le jeu par exemple, jeux de rôles, jeux de communication, jeux de langage. Créer des situations de communication n'a d'intérêt que si les apprenants s'y impliquent personnellement. On peut alors tirer parti du fait qu'au-delà de ses aspects pragmatiques, la communication a une dimension ludique essentielle, qu'elle est à la fois un jeu social et un jeu avec la langue, jeu dans lequel les apprenants peuvent s'engager comme si leur vie en dépendait.

2.2.3. Doter les enseignants de ressources didactiques

Tout ce qui précède indique bien qu'on ne saurait concevoir une pédagogie de l'oral appuyée seulement sur des moyens d'enseignement. On ne peut pas travailler l'oral dans des brochures présentant des exercices écrits, même s'il faut compléter les bulles d'une bande dessinée ou classer des actes de parole. On ne peut pas non plus concevoir une méthodologie de l'oral comme pour la lecture c'est-à-dire, avec des passages obligés, des étapes et une décomposition précise de la maîtrise globale en savoir-faire travaillés séparément (Béacco, 2007). La psychologie sociale, par exemple, est riche en situations expérimentales qui peuvent, transposées, suggérer des jeux de communication intéressants. Par ailleurs, il existe depuis longtemps, dans certaines classes, toutes sortes de pratiques de l'oral qui, sans faire l'objet de directives officielles, ne correspondent pas à des méthodologies établies, et qui pourraient être des sources d'inspiration, à supposer qu'on se donne les moyens de réunir l'information la plus large sur les pratiques, en particulier dans des situations qui se réclament d'une pédagogie active ou coopérative. La formation des enseignants dans ce domaine consiste donc notamment à leur donner des instruments de représentation de l'oral inspirés des sciences humaines. Selon J.-C. Béacco (2007), la formation devrait aussi prendre en compte les aspects didactiques et l'évaluation, du fait qu'on ne peut enseigner une véritable méthodologie et qu'il faut donc plutôt préparer les enseignants, notamment :

- À tirer parti de toutes les situations de communication qui se présentent spontanément dans la vie de leur classe ;

- À organiser leur enseignement et leur pratique pour favoriser la communication, par une ouverture sur l'extérieur, par un travail en équipe, par l'engagement dans des projets ;
- À observer ce qui se passe du point de vue des échanges oraux, tant au niveau du groupe que des élèves pris individuellement ;
- À utiliser, éventuellement en le détournant de leurs fins premières, des matériaux audiovisuels ou écrits susceptibles de favoriser un travail de l'oral ou sur l'oral ;
- À utiliser les moyens audiovisuels au service de l'oral, en particulier la vidéo et l'enregistreur.

Les ressources didactiques mises à disposition des enseignants devraient plutôt :

- Stimuler leur imagination, leur donner envie de travailler l'oral ;
- Proposer quelques pistes didactiques et quelques moyens d'évaluation formative ;
- Mettre à disposition un matériel utilisable, par exemple des objets ou des photos qui se prêtent à divers jeux de communication ou font démarrer un jeu de rôles ou une improvisation.

2.2.4. L'observation des pratiques

Une pédagogie de l'oral peut utilement consacrer un certain temps à l'observation et à l'analyse des mécanismes de la communication et du fonctionnement de la langue orale. Mais ce ne peut être une fin en soi, à la manière dont on enseigne la grammaire. Dans l'enseignement de l'oral, ne se justifient que les observations et les prises de conscience qui permettent une meilleure maîtrise pratique. Dans cet esprit, l'analyse des actes de parole, des intentions et stratégies des interlocuteurs, des niveaux de langue et des normes sociales qui orientent la communication devraient être très formatrices.

La maîtrise de l'oral reste un objectif et c'est la raison pour laquelle il ne faut pas limiter le temps qu'on lui accorde par des exercices d'écoute, la restitution orale d'une lecture ou l'argumentation autour d'un texte. L'observation de la pratique de l'oral en classe, qu'elle soit spontanée, inconsciente ou délibérée crée des situations d'inventions didactiques et permet également de l'évaluer. L'observation devrait donc porter non seulement sur les situations afin de mieux comprendre la nature des pratiques et des obstacles auxquels elle se heurte mais également sur la matière d'enseignement ou d'évaluation de l'oral.

2.3. Evaluation de l'oral

L'évaluation est perçue comme un processus systématique qui vise à déterminer dans quelles mesures des objectifs d'apprentissage sont atteints.

Selon le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, l'évaluation est « *une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider de la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention de l'évaluation de départ* » (Cuq, dir., 2003., p.307). c'est-à-dire qu'elle permet de vérifier le degré d'aboutissement par rapport aux objectifs tracés. C'est pour cela que De Ketele (2014) souligne que le processus d'évaluation consiste à recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables, et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats. Cela caractérise tout apprentissage, car l'évaluation permet à l'enseignant de vérifier le degré d'assimilation de ses apprenants. Mais également de savoir identifier les besoins de ses apprenants afin d'y remédier.

Il existe différents types d'évaluation, chacune correspondant à un objectif spécifique. Elles se caractérisent selon les moments où elles interviennent. On distingue :

L'évaluation diagnostique qui intervient au tout début de la séquence : elle sert à situer les prérequis des apprenants sur le plan des connaissances ou des savoirs-faires. Ce type d'évaluation permet à l'enseignant de faire le point sur les acquis des apprenants afin d'y remédier et combler les carences de ces derniers. (Cuq & Gruca, 2008) souligne que cette évaluation sert donc essentiellement à orienter quelquefois à situer.

L'évaluation formative sert à venir à bout des difficultés que rencontrent les enseignants et les apprenants. Cette forme d'évaluation s'effectue au moment de la formation. Son but est de réguler l'enseignement/apprentissage et de l'optimiser. Cette forme d'évaluation est considérée comme un élément fondamental dans le processus d'enseignement/apprentissage. Elle se pratique avant, pendant et après le cursus de formation. Une grande importance est accordée à cette forme d'évaluation : selon M.-T. Chaduc, (2001), elle est renforçatrice en valorisant la réponse de l'apprenant ; elle est corrective, car le fait de comprendre ses erreurs permet de les corriger plus facilement. C'est donc une gestion positive des erreurs. Elle est régulatrice puisqu'elle permet d'ajuster en permanence les objectifs poursuivis et les stratégies mises en place pour les atteindre. Ce type d'évaluation est mené au moment de l'apprentissage et permet à l'enseignant de vérifier le degré des acquis et d'analyser les besoins et les lacunes des apprenants.

L'évaluation sommative, quant à elle se situe à la fin de la formation. Elle sert à vérifier les acquis des apprenants, elle revêt un caractère de bilan d'une formation. Les résultats obtenus par le biais de cette évaluation sont traduits par une note qui certifie l'état de l'apprentissage. Cette forme d'évaluation est donc pratiquée lors de l'examen final ; on la caractérise souvent de certificative et normative, car elle permet à l'enseignant de situer l'apprenant par rapport à une norme et l'aide à établir un classement (Chaduc, 2001).

On comprend pourquoi l'évaluation de l'expression orale doit être claire et précise ; c'est pourquoi des outils d'évaluation sont nécessaires afin que l'enseignant puisse évaluer ses apprenants de façon objective. En tant qu'évaluateur, il doit construire des outils pédagogiques en prenant en compte des objectifs d'enseignement déterminés dans le programme ainsi que les différentes situations de production orale. (Cuq & Gruca, 2008) l'évaluation se fait généralement par l'intermédiaire de grille que chaque enseignant ou institution élabore en fonction des tâches plus au moins complexe de ce que l'on demande à l'apprenant de réaliser. L'évaluation n'est pas un jugement arbitraire, mais une démarche construite, reposant sur des éléments tangibles. Par exemple, dans une grille d'évaluation il peut y avoir, comme critères, la compétence orale, la compréhension et le respect de la consigne. Ces critères, permettent de vérifier si l'apprenant a bien assimilé ce qui lui été recommandé de faire (Cuq & Gruca, 2008). L'évaluateur doit aussi prendre en compte le niveau des apprenants lors d'un apprentissage, en mettant l'accent sur les éléments suivants : l'expression orale, le volume, la prononciation, la prosodie et le débit de la voix. D'autre part, l'enseignant ne doit pas se focaliser uniquement sur ces critères pour évaluer ses apprenants : il doit privilégier la variété du lexique ainsi que son originalité. Il doit aussi se référer aux capacités de ces apprenants. Pour ces auteurs, l'enseignant doit prendre en considération la présentation et le cheminement des idées qui sont en relation avec la situation de communication en tenant compte de leur cohérence, de leur cohésion ainsi que de leur richesse.

L'évaluation de l'interaction permet de juger la capacité de l'apprenant à répondre aux sollicitations de l'interlocuteur. L'évaluateur doit s'assurer que les idées exprimées sont en adéquation avec le sujet et l'objectif de la consigne. Les grilles d'évaluation de l'oral lui permettent de recueillir des informations sur ses apprenants en se basant sur des critères bien déterminés et pertinents. Ainsi, l'apprenant sera informé de ses points forts/faibles et pourra mieux apprécier ses performances. En effet, il n'existe pas de grille universelle qui peut être prise comme modèle pour tous types d'activités d'évaluation de l'oral. Aussi chaque

enseignant doit élaborer ses grilles d'évaluation en fonction des objectifs visés par l'activité en question.

Selon le CECR, il est désormais admis qu'une évaluation, pour être valide, exige que l'on dispose d'un échantillon de types représentatifs de discours. Dans l'évaluation d'interaction d'après le CECR, on y trouve d'abord une conversation simulée qui joue le rôle de mise en train ; ensuite une discussion informelle sur des sujets d'ordre général pour lesquels le candidat déclare son intérêt ; suivie d'une phase de transaction, activité de recherche d'information soit en face à face, soit en conversation téléphonique simulée.

Nous avons introduit ce type d'évaluation dans notre expérimentation avec des étudiants kazakhstaniens. Après des mois de travail sur le développement de la communication orale des étudiants, nous avons effectué l'évaluation de la communication orale. Cette expérimentation se compose de quatre compétences : lexicale, phonétique, syntaxique, interactions verbales. Pour chaque compétence, nous avons consacré 25%, au total 100 %. Lors de l'évaluation des interactions verbales, nous voyons comment un étudiant peut utiliser une conversation simulée et une discussion informelle. Pendant la phase de transaction, l'étudiant rentre en dialogue spontané avec son locuteur au travers d'une conversation téléphonique simulée.

Selon F. Chnane-Davin, K. Faizova, G. Sadykova, (2020) dans l'article « *Enseigner et évaluer le FLE au Kazakhstan Quelle évolution des pratiques enseignantes ?* », l'évaluation de la compétence selon CECRL c'est l'évaluation des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être et des savoir-apprendre, souvent dans les classes, l'évaluation ne concerne que l'évaluation des savoirs linguistiques. Les auteurs considèrent que c'est la raison que l'on pensait que la formation d'évaluation pouvait aider à améliorer les compétences professionnelles des enseignants et les aider à enrichir leurs activités en classe (ibid., p.4).

Les résultats de recherche de C. Chatenet et al. (2003) montrent qu'il est possible de suggérer toute une série d'activités et de situations d'observation qui renseigneront les enseignants sur les compétences des apprenants à l'oral. Il ne suffit pas de bien connaître ses apprenants pour pouvoir dire quelque chose de précis sur leurs compétences. L'expérience montre au contraire qu'un diagnostic peut révéler la source de difficulté d'expression, de réticence à s'exprimer devant le groupe-classe.

On ne parvient guère à identifier clairement les difficultés, même lorsqu'il serait possible d'individualiser un peu l'enseignement/apprentissage. Selon C. Chatenet et al. (2003), l'idée d'une évaluation formative de l'oral paraît nécessaire. En effet, tout apprentissage devrait faire l'objet d'une évaluation.

« *Faire prendre conscience qu'en langue, évaluer ce n'est pas seulement mettre une note à une tâche linguistique mais c'est d'accompagner l'apprenant dans la construction de ses*

pratiques langagières communicatives et dans sa compréhension de l'origine de ses erreurs est nécessaire pour y remédier » (Chnane-Davin, Faizova, Sadykova, 2020, p.9).

Il devrait avoir pour l'oral comme pour les autres apprentissages, une évaluation formative et une évaluation sommative sur la base de critères de maîtrise et d'objectifs plutôt que d'une évaluation normative telle qu'on la pratique encore actuellement dans la majorité des classes. Ainsi, on pourrait prendre en compte les compétences de communication et d'expression orales au même titre que l'écrit. Par exemple, le projet de F. Chnane-Davin, K. Faizova, G. Sadykova, (2020) dont les résultats a permis de libérer les enseignants du contrôle, qui consistait à se concentrer sur l'évaluation en conformité avec les descripteurs CECR (2001) dans un contexte multilingue (ibid.,p.9-10).

Le jeu de rôle est une des méthodes les plus utilisées pour évaluer l'oral et plus spécifiquement l'activité langagière d'interaction en FLE chez les débutants (Bolton, 1987, p.35). Il répond au besoin de mettre les apprenants dans des situations de communication afin de les évaluer. Il reproduit des contextes concrets de la vie quotidienne dans lesquels, en jouant, les participants s'engagent dans plusieurs cadres différents : de la fiction, de l'évaluation, du spectacle et de la vie quotidienne. Les relations entre ces cadres sont complexes et varient selon les différentes situations de jeu de rôle, avec ou sans la présence des autres candidats, entre des candidats ou avec l'évaluateur. Le cadre de la fiction, qui domine dans le jeu de rôle, n'est pourtant pas le seul qui le fait fonctionner. Selon les situations, plusieurs cadres peuvent se superposer et on constate que les participants s'y engagent simultanément. Néanmoins, les cadres ne sont pas figés, et peuvent glisser également de l'un vers l'autre. Cela nous permet d'attirer l'attention sur la signification d'une « situation complexe » en jeu de rôle. D'un côté, les candidats doivent imaginer les actes d'un rôle dans une situation concrète et ils sont invités à entrer dans la peau de leur personnage. D'un autre côté, puisque le jeu se passe en classe, les apprenants sont aussi obligés de respecter les contraintes du cadre de l'évaluation dans le but d'obtenir une bonne note. En conséquence, cette situation constitue un défi pour l'évaluateur sur ce que l'on peut réellement évaluer dans le contexte de l'évaluation de l'oral et les moyens à mettre en œuvre pour mesurer la performance de l'engagement dans les différents cadres.

Synthèse du chapitre 3

L'oral est également utilisé comme outil pédagogique et didactique. A l'aide de techniques, des automatismes se sont développés dans la reproduction et la transformation des unités lexicales et des grammaticales acquises. Dans la didactique de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères à l'université, tant nationale

qu'étrangère, l'oral est utilisé comme moyen d'enseignement, ce qui permet à l'enseignant d'initier les étudiants à la communication professionnelle dès le début de leur apprentissage d'une langue étrangère.

On sait maintenant que la didactique de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère utilise les méthodes d'enseignement de la communication associées à la formation de compétences linguistiques et vocales phonétiques, grammaticales et lexicales et de compétences créatives dans divers types d'activités orales. Cela a également conduit à des termes comme « communication », « enseignement de la communication orale », la capacité d'échanger divers types d'informations dans une langue étrangère.

La didactique de l'enseignement de l'oral, dans une langue étrangère, oblige à choisir une méthode d'enseignement adéquate.

En explorant cette théorie, nous avons réalisé que la didactique de l'enseignement de l'oral à certaines compétences et capacités d'utilisation sont l'une des tâches centrales de l'enseignement de l'oral dans une langue étrangère au niveau débutant. En outre, la nouveauté se manifeste dans les exigences d'aujourd'hui pour le niveau moderne de communication orale dans le FLE à travers des plateformes pédagogiques.

On doit également noter que, à l'oral, les compétences et les attitudes que les apprenants apportent à l'apprentissage sont aussi diversifiées que dans les autres domaines. La différenciation de l'enseignement/apprentissage est donc nécessaire. Parce qu'en effet, les différences sont cernées de façon plus intuitives et l'individualisation des apprentissages et des interventions se heurte à d'importants obstacles. C'est la raison pour laquelle il est essentiel de définir des objectifs de l'oral, de concevoir et de créer des moyens didactiques et d'évaluation adaptés, de penser la formation initiale et continue des enseignants pour une pédagogie de l'oral et d'effectuer des recherches sur les pratiques pédagogiques de l'oral.

En linguistique, les recherches portant sur l'oral sont minoritaires. Et une partie des travaux psycholinguistiques et sociolinguistiques basés sur l'oral n'a pas d'applications immédiates en didactique. Il subsiste donc de nombreuses zones d'ombre dans les connaissances théoriques, et plus encore dans les connaissances applicables à l'enseignement/apprentissage. Néanmoins, on pourrait souligner des points forts concernant la réalisation des recherches sur l'oral, son apprentissage et sa didactique dans les pays francophones qui visent surtout le développement de cette compétence.

CHAPITRE 4 : Les correspondances entre les niveaux « A » du FLE et les descripteurs de compétences de l'oral et de la communication dans le CECRL

Le CECR définit les compétences en langues en six niveaux, de A1 à C2, qui peuvent être regroupés en trois niveaux généraux (utilisateur élémentaire, utilisateur indépendant et utilisateur expérimenté) ou subdivisés selon les besoins du contexte local. Ils sont définis à l'aide de descripteurs « je peux faire ». Puisque notre expérience est basée sur les niveaux débutants, nous ne considérerons que les niveaux A1 et A2.

1. Les niveaux A1 et A2 du FLE dans le CECRL

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) publié en 2001 est une approche pour identifier les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues étrangères en fonction de savoir-faire dans différents domaines de compétences y compris dans le domaine de la didactique des langues.

D'après le CECRL, l'apprentissage du FLE est divisé en niveaux de A1 à C2. Il se compose de nombreux descripteurs que les apprenants du FLE doivent maîtriser à chaque niveau.

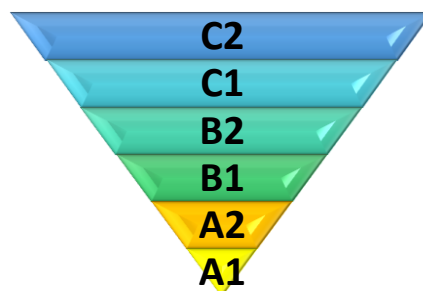


Figure 9 : Représentation des niveaux du FLE dans le CECRL

Le CECRL nous permet de définir des descripteurs et les compétences qui nous utiliserons pour notre expérimentation, nous les décrivons dans notre partie méthodologique.

Selon J.-P. Cuq & I. Gruca, (2005, p. 235), A1 est un niveau introductif ou de découverte (utilisateur élémentaire) : l'apprenant qui peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes et des phrases très simples pour satisfaire des besoins élémentaires concrets (se présenter, savoir poser des questions simples).

A2 est un niveau intermédiaire ou de survie (utilisateur élémentaire) : c'est le niveau d'un apprenant qui peut communiquer dans une situation courante simple (échange d'informations sur des sujets familiers), décrire un objet ou une personne, comprendre des phrases portant sur des domaines immédiats de priorité (environnement familial, achat, travail, etc.) (Cuq & Gruca, 2005, p. 235).

En outre, nous présenterons les compétences que les étudiants devraient maîtriser aux niveaux A1 et A2.

Échelle globale

UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant - par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. - et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Tableau 1 : Niveaux communs de compétences

Chacun de ces paliers correspond, pour chacune à 5 activités langagières, à des capacités qui sont décrites dans le CECRL. Nous pouvons les voir sur la grille d'auto-évaluation qui illustre les compétences décrites par le CECRL. Elle propose 5 activités : compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit, prendre part à une conversation, production orale, production écrite.

Grille pour l'auto-évaluation selon le CECRL

		A1	A2
C O M P R E N D	Écouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par ex. moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples

R E			et clairs
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.
P A R L E R	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.
	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.
E C R I R E	Ecrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.

Tableau 2 : Grille pour l'auto-évaluation selon le CECRL

2. Les descripteurs de l'oral et de la communication orale dans le CECRL

L'objectif des descripteurs, dans notre cas, est de fournir des éléments pour élaborer une méthode de développement de la communication orale via des plateformes pédagogiques.

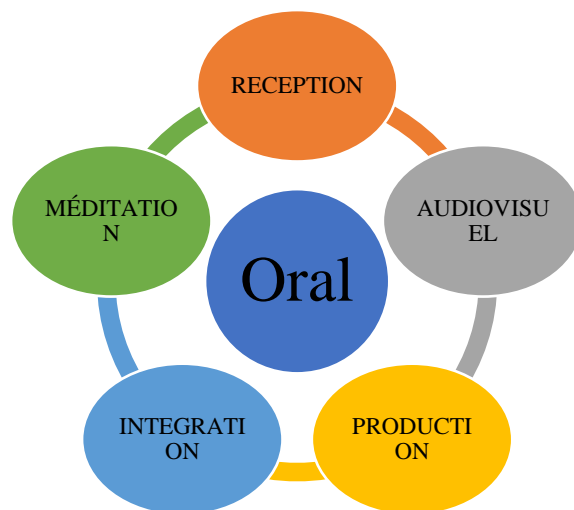


Figure 10 : Descripteurs de l'oral.

Chaque échelle de descripteurs (de 2001 ou récente), fournit des exemples de l'utilisation typique du FLE. Chaque descripteur a été élaboré et calibré indépendamment des autres descripteurs de l'échelle afin que chacun d'entre eux propose de façon autonome des critères pouvant être utilisés indépendamment de leur échelle. Ils sont présentés par niveaux pour des facilités d'utilisation. Les descripteurs de même niveau mais d'échelles différentes sont plutôt utilisés dans des listes de contrôle d'un programme ou comme objectifs pour des modules ou pour l'auto-évaluation (comme dans les portfolios européens des langues). L'association entre un descripteur et un niveau spécifique ne doit cependant pas être perçue comme exclusive ou obligatoire (CECRL, 2018, p.41).

Dans cette partie théorique de notre travail, nous déterminerons tous les descripteurs pour les niveaux A1 et A2 approuvés par le CECRL pour la communication orale, puis nous les utiliserons dans la partie méthodologique de notre travail, puisque notre objectif est d'étudier le développement de la communication orale des étudiants étrangers.

2.1. Réception orale

Dans les activités de réception orale (écoute à sens unique), l'utilisateur de la langue reçoit et traite une information orale fournie par un ou plusieurs locuteurs. Il y a une seule réception audio-visuelle qui fournit toutes les activités de réception orale et de réception écrite, car l'utilisateur regarde la télévision, une vidéo ou un film et utilise des multimédia avec ou sans sous-titres et doublage.

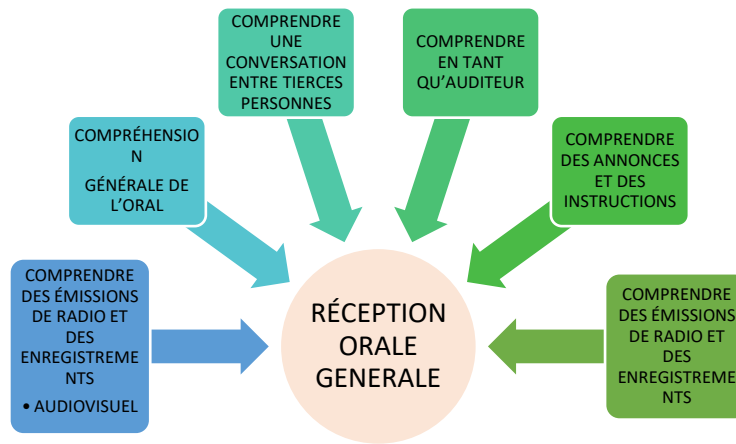


Figure 11 : Aspects de la réception orale générale d'après le CECRL

La réception orale comprend six activités : compréhension générale de l'oral, comprendre une conversation entre tierces personnes, comprendre en tant qu'auditeur, comprendre des annonces et des instructions orales, comprendre des émissions de radio et des enregistrements, compréhension audiovisuelle (télévision, films, vidéos) (d'après CECRL).

2.1.1. Compréhension générale de l'oral

Les aspects de la compréhension orale inclus dans la réception sont des façons différentes d'écoute à sens unique ; en est exclus la compréhension d'un interlocuteur.

L'approche est nettement influencée par la métaphore des cercles concentriques au fur et à mesure que l'on passe du rôle de participant dans une interaction à celui à sens unique d'auditeur, à celui de membre d'un auditoire, ou encore de membre d'un auditoire à distance via les médias. Des échelles sont fournies pour comprendre une conversation entre tierce personne et pour comprendre en tant qu'auditeur. Des médias spécifiques ont été ajoutés à ces trois échelles, avec la compréhension des annonces et des instructions, des émissions de radio et des enregistrements. Il y a aussi une échelle à part pour comprendre des émissions de télévision et des films dans la section « réception audiovisuelle ».

A2	Peut comprendre assez pour pouvoir répondre à des besoins concrets à condition que la diction soit claire et le débit lent.
	Peut comprendre des expressions et des mots relatifs à des domaines de priorité immédiate (par exemple, information personnelle et familiale de base, achats, géographie locale, emploi), à condition que la diction soit claire, bien articulée et lente.
A1	Peut comprendre une intervention si elle est lente, soigneusement articulée et comprend de longues pauses qui permettent d'en assimiler le sens.
	Peut reconnaître une information concrète à propos d'un sujet familier et quotidien, à condition que le débit soit lent et que l'information soit claire (par exemple sur un lieu ou un horaire).
Pré-A1	Peut comprendre des questions et des affirmations courtes et très simples, à condition qu'elles soient prononcées clairement et lentement, illustrées par des gestes ou des images facilitant la compréhension et qu'elles soient éventuellement répétées.
	Peut reconnaître des mots familiers, à condition qu'ils soient prononcés clairement et lentement dans un contexte clairement défini, quotidien et familier. Peut reconnaître des nombres, des prix, des dates et les jours de la semaine à condition qu'ils soient prononcés clairement et lentement dans un contexte clairement défini, quotidien et familier.

Tableau 3 : Descripteurs CECRL pour la compréhension générale de l'oral.

2.1.2. Comprendre une conversation entre tierces personnes

Comprendre une conversation entre tierces personnes se réfère à deux situations principales : la première, lorsque des locuteurs d'un groupe se parlent entre eux, sans l'apprenant. La seconde, quand l'apprenant est un auditeur qui écoute la conversation entre deux personnes. Les deux situations sont difficiles lorsqu'on s'adresse directement à l'apprenant : parce qu'il n'a aucun moyen de s'adapter aux locuteurs, parce que ces derniers ont peut-être partagé des points de vue, fait référence à des expériences, utilisé des variantes de langue et parce que, l'apprenant, n'a pas le « droit » de demander qu'on répète puisqu'on ne s'est pas adressé directement à lui.

A2	Peut généralement identifier le sujet d'une discussion se déroulant en sa présence si l'échange est mené lentement et si l'on articule clairement.
	Peut se rendre compte, dans une discussion conduite dans un langage clair et standard, si les locuteurs sont ou non d'accord.
A1	Peut suivre, dans les grandes lignes, de courts et simples échanges sociaux, s'ils sont prononcés très lentement et clairement.
	Peut comprendre quelques mots et quelques expressions qui se rapportent à lui/elle, à la famille, à l'école, à ses loisirs ou à son environnement, s'ils sont prononcés lentement et clairement. Peut comprendre des mots et des expressions courtes lorsqu'il/elle écoute une conversation simple (par exemple entre un client et un vendeur dans une boutique), à condition que les gens parlent très lentement et très clairement.
Pré-A1	<i>Pas de descripteur disponible</i>

Tableau 4 : Descripteurs CECRL pour la compréhension de la conversation entre tierces personnes.

2.1.3. Comprendre en tant qu'auditeur

Comprendre en tant qu'auditeur consiste à écouter un orateur s'adressant à une assistance, par exemple, dans un cours, lors d'une visite accompagnée, lors d'un mariage ou toute autre fête. Comprendre un orateur en tant que membre d'un auditoire est en fait généralement plus facile que de comprendre une conversation entre tierce personne, même si l'apprenant ne prend pas du tout part à la conversation. Tout d'abord parce que plus un monologue est structuré plus il est facile de faire le lien entre des passages que l'on ne comprend pas et de retrouver le fil conducteur. Ensuite, l'orateur utilise habituellement un registre de langue neutre et hausse le ton de la voix pour que l'auditoire puisse suivre plus facilement.

A2	Peut suivre l'idée générale d'une démonstration ou d'un exposé sur un sujet familier ou prévisible, si le message est délivré lentement et clairement, dans un langage simple et illustré (diapos, photocopiés, ...).
	Peut suivre une démonstration ou un exposé très simple et bien structuré, à condition qu'il soit illustré par des diapos, des exemples concrets et des diagrammes, que le débit soit lent, le langage clair, et que le sujet soit familier. Peut comprendre les grandes lignes d'une information simple, donnée dans une situation prévisible, comme par exemple celle d'un guide touristique (« Voici où habite le Président »).
A1	Peut comprendre les grandes lignes d'une information très simple, donnée dans une situation prévisible, comme par exemple celle d'un guide touristique, à condition qu'elle soit exprimée très lentement et très clairement et qu'il y ait de temps à autre de longues pauses.
Pré A1	<i>Pas de descripteur disponible.</i>

Tableau 5 : Descripteurs CECRL pour la compréhension de la conversation en tant qu'auditeur

2.1.4. Comprendre des annonces et des instructions

Pour comprendre des annonces et des instructions orales l'écoute est différente, ciblée, avec pour objectif de capter une information particulière. Les compétences concrétisées sont la compréhension des directives et des consignes détaillées, la saisie de ce qui est important dans des annonces, le degré de clarté allant d'un débit lent et clair à normal avec des distorsions audios.

A2	Peut comprendre et suivre une série d'instructions au sujet d'activités familiales et quotidiennes, comme le sport, la cuisine, etc., à condition qu'elles soient prononcées clairement et lentement. Peut comprendre des annonces simples (par exemple un enregistrement téléphonique, l'annonce à la radio d'un programme de cinéma ou d'un événement sportif, l'annonce qu'un train a du retard, ou un message diffusé par haut-parleur dans un supermarché), à condition qu'elles soient prononcées clairement et lentement.
	Peut saisir le point essentiel d'une annonce ou d'un message brefs, simples et clairs. Peut comprendre des indications simples, comme par exemple comment aller d'un point à un autre, à pied ou avec les transports en commun. Peut comprendre des instructions simples sur l'heure, la date, les nombres, ainsi que sur les tâches routinières à faire.
	Peut comprendre des instructions qui lui sont adressées lentement et avec soin et suivre des directives courtes et simples. Peut comprendre quand quelqu'un lui dit lentement et clairement où se trouve un objet, à condition que cet objet se trouve dans l'environnement immédiat. Dans une annonce par haut-parleur, par exemple à la gare ou dans une boutique, peut comprendre des chiffres, des prix et des horaires s'ils sont prononcés lentement et clairement.
Pré-A1	Peut comprendre des instructions courtes et simples comme par exemple « Stop », « Fermez la porte », etc. à condition qu'elles soient prononcées en face à face, accompagnées de visuels ou de gestes facilitant la compréhension de ce qu'il faut faire et éventuellement répétées.

Tableau 6 : Descripteurs CECRL pour la compréhension des annonces et des instructions.

2.1.5. Comprendre des émissions de radio et des enregistrements

Comprendre des émissions de radio et des enregistrements, les bulletins météorologiques, les contes, les bulletins d'information, les entretiens et les reportages. Les compétences concrétisées dans cette échelle sont : savoir relever des informations concrètes, comprendre des points et des informations importants, saisir des informations importantes, distinguer l'humeur, les attitudes et les points de vue de l'animateur.

A2	Peut comprendre l'information principale dans une courte publicité à la radio, à propos de biens et de services qui l'intéressent (par ex. sur des CD, des jeux vidéo, des voyages, etc.). Dans une interview à la radio, peut comprendre ce que les gens disent faire pendant leur temps libre, ce qu'ils aiment ou non particulièrement faire, à condition qu'ils parlent lentement et clairement.
	Peut comprendre et extraire l'information essentielle de courts passages enregistrés ayant trait à un sujet courant et prévisible, si le débit est lent et la langue clairement articulée. Peut repérer une information importante dans un enregistrement court à la radio, par exemple dans les informations météorologiques, des annonces de concerts, des résultats sportifs, à condition que les gens parlent clairement. Peut comprendre les points importants d'une histoire et se débrouiller pour suivre l'intrigue, à condition qu'elle soit racontée lentement et clairement.
A1	Peut repérer de l'information concrète (par exemple sur des lieux et des horaires) dans de courts enregistrements sur des sujets quotidiens et familiaux, à condition que le débit soit lent et le langage clair.
Pré-A1	Peut reconnaître des mots, des noms et des chiffres connus, dans des enregistrements courts et simples, à condition que la prononciation soit lente et claire.

Tableau 7 : Descripteurs CECRL pour la compréhension des émissions de radio et des enregistrements.

2.2. Production orale

La production orale doit être considérée comme étant « plus ou moins longue », elle peut consister en une courte description ou une anecdote ou une présentation plus longue et formelle. Les activités de production orale ont une fonction importante dans de nombreux domaines académiques (présentations orales) et une valeur sociale.

2.2.1. La production orale générale

Voici les échelles fournies pour cette catégorie :

- Monologue suivi : décrire l'expérience. Cela concerne plus particulièrement les descriptions et les narrations ;
- Monologue suivi : argumenter. Il décrit la capacité à défendre un argument ;
- Monologue suivi : communiquer des informations ;
- Annonces publiques ;
- S'adresser à un auditoire.

A2	Peut décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes, ce qu'on aime ou pas, par de courtes séries d'expressions ou de phrases non articulées.
A1	Peut produire des expressions simples isolées sur les gens et les choses.
Pré-A1	Peut produire des phrases courtes pour parler de soi, donner des renseignements simples personnels (par exemple, le nom, l'adresse, la situation familiale, la nationalité).

Tableau 8 : Descripteurs CECRL pour la production orale générale.

2.2.2. Monologue suivi : décrire l'expérience

Cette échelle concerne la narration et la description. Les nombreux descripteurs des niveaux A1 et A2 reflètent le lien direct entre les fonctions de communication et la langue utilisée pour les exprimer. Les compétences décrites sont : se décrire, ce qu'il fait et où il habite, en passant par les fonctions classiques (par ex. décrire des habitudes et des routines, les activités passées, etc.) et toute une gamme de sujets relatifs à ses centres d'intérêt, aux descriptions détaillées de sujets complexes.

A2	Peut raconter une histoire ou décrire quelque chose par une simple liste de points. Peut décrire les aspects de son environnement quotidien tels que les gens, les lieux, l'expérience professionnelle ou scolaire. Peut faire une description brève et élémentaire d'un événement ou d'une activité. Peut décrire des projets ou des préparatifs, des habitudes et occupations journalières, des activités passées et des expériences personnelles. Peut décrire et comparer brièvement, dans une langue simple, des objets et choses lui appartenant. Peut expliquer en quoi une chose lui plaît ou lui déplaît.
	Peut décrire sa famille, ses conditions de vie, sa formation, son travail actuel ou le dernier en date. Peut décrire les gens, lieux et choses en termes simples. Peut dire ce qu'il/elle sait bien faire et ce qu'il/elle fait moins bien (par exemple en sport, pour les jeux, ses compétences, ses matières à l'école). Peut parler brièvement de ses projets de fin de semaine ou de vacances.
A1	Peut se décrire, décrire ce qu'il/elle fait, ainsi que son lieu d'habitation. Peut décrire les aspects simples de sa vie quotidienne en utilisant une suite de phrases simples, des mots et des expressions simples à condition de pouvoir préparer à l'avance.
Pré-A1	Peut parler de soi (nom, âge, famille) en utilisant des mots et des expressions toutes faites, à condition de pouvoir préparer à l'avance. Peut exprimer ses sentiments en utilisant des gestes, le langage corporel et des mots comme « heureux », « fatigué ».

Tableau 9 : Descripteurs CECRL pour le monologue suivi, décrire l'expérience.

2.2.3. Monologue suivi : communiquer des informations

Il s'agit d'une nouvelle échelle portant sur la capacité à expliquer longuement des informations à un destinataire. Même si le destinataire interrompt le monologue pour demander de répéter ou clarifier, l'information donnée est clairement unidirectionnelle ; ce n'est pas un échange.

A2	Peut donner des consignes simples pour aller d'un endroit à un autre en utilisant des expressions simples telles que « tournez à droite », « allez tout droit » avec des connecteurs tels que « d'abord », « ensuite », « et puis ».
A1	Peut décrire simplement un objet ou une image qu'il/elle montre aux autres, en utilisant des mots simples, des expressions toutes faites, à condition de s'y être préparé/e.
Pré-A1	<i>Pas de descripteur disponible.</i>

Tableau 10 : Descripteurs CECRL pour le monologue suivi : communiquer des informations.

2.2.4. Monologue suivi : argumenter

Les compétences concrétisées dans cette échelle sont les suivantes : savoir argumenter ce qu'il aime ou n'aime pas en passant par des opinions sur des questions relatives à la vie quotidienne, savoir argumenter des comparaisons simples et directes, savoir formuler la présentation d'une idée en termes simples et la formulation de points précis dans un discours bien structuré.

A2	Peut donner les raisons pour lesquelles il/elle aime ou n'aime pas quelque chose, et indiquer ses préférences en faisant des comparaisons de façon simple et directe.
	Peut présenter son point de vue en termes simples à condition que l'interlocuteur soit patient.
A1	<i>Pas de descripteur disponible.</i>
Pré-A1	<i>Pas de descripteur disponible.</i>

Tableau 11 : Descripteurs CECRL pour le monologue suivi, argumenter.

2.2.5. Annonces publiques

C'est une façon spécialisée de transmettre des informations importantes à un groupe de personnes en organisant un événement ou une sortie ou à la façon des membres d'équipage dans des avions.

A2	Peut faire de très brèves annonces préparées avec un contenu prévisible et appris de telle sorte qu'elles soient intelligibles pour des auditeurs attentifs.
A1	<i>Pas de descripteur disponible.</i>
Pré-A1	<i>Pas de descripteur disponible.</i>

Tableau 12 : Descripteurs CECRL pour les annonces publiques.

2.2.6. S'adresser à un auditoire

Cette activité implique de faire un exposé ou un discours dans une manifestation publique ou une classe même si le discours est préparé. Un exemple d'aujourd'hui est l'utilisation des supports visuels du type Power Point, vidéo sans voix.

Les compétences sont de répondre spontanément, par un court monologue, aux questions posées et cette façon de procéder se retrouve dans les descripteurs.

A2	Peut faire un bref exposé préparé sur un sujet relatif à sa vie quotidienne, donner brièvement des justifications et des explications pour ses opinions, ses projets et ses actes. Peut faire face à un nombre limité de questions faciles.
	Peut faire un bref exposé élémentaire, répété, sur un sujet familier.
	Peut répondre aux questions qui suivent si elles sont faciles et à condition de pouvoir faire répéter et de se faire aider pour formuler une réponse.
A1	Peut lire un texte très bref et répété, par exemple pour présenter un conférencier, proposer un toast.
Pré-A1	<i>Pas de descripteur disponible.</i>

Tableau 13 : Descripteurs CECRL pour s'adresser à un auditoire

2.3. Interaction orale générale

Les échelles pour l'interaction orale sont : d'abord de comprendre un interlocuteur, puis avoir une conversation, ensuite établir une discussion informelle (entre amis), suivre une discussion formelle (réunions), coopération à visée fonctionnelle, échanger des informations, obtenir des biens et des services, interviewer et être interviewé, et enfin utiliser les télécommunications. Ces différents niveaux seront les critères d'évaluation dans la partie méthodologie.

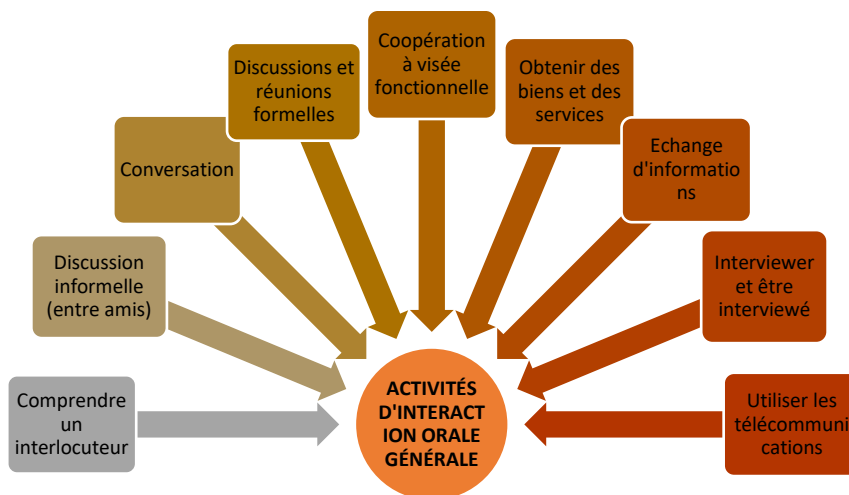


Figure 12 : Les aspects de l'interaction orale générale d'après CECRL

A2	Peut interagir avec une aisance raisonnable dans des situations bien structurées et de courtes conversations à condition que l'interlocuteur apporte de l'aide le cas échéant. Peut faire face à des échanges courants simples sans effort excessif ; peut poser des questions, répondre à des questions et échanger des idées et des renseignements sur des sujets familiers dans des situations familières prévisibles de la vie quotidienne.
	Peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et courante ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets familiers relatifs au travail et aux loisirs. Peut gérer des échanges de type social très courts mais est rarement capable de comprendre suffisamment pour alimenter volontairement la conversation.
A1	Peut interagir de façon simple, mais la communication dépend totalement de la répétition avec un débit plus lent, de la reformulation et des corrections. Peut répondre à des questions simples et en poser, réagir à des affirmations simples et en émettre dans le domaine des besoins immédiats ou sur des sujets très familiers.
Pré-A1	Peut poser des questions et répondre à des questions sur lui/elle-même et sur les habitudes quotidiennes, en utilisant des formules toutes faites courtes et en comptant sur les gestes pour renforcer l'information donnée.

Tableau 14 : Descripteurs CECRL pour l'interaction orale générale.

2.3.1. Comprendre un interlocuteur

Cela concerne la compréhension d'une personne avec laquelle vous parlez en direct dans une interaction avec la possibilité de savoir utiliser des détails personnels, utiliser des paroles prudentes et lentes à un discours standard, faire preuve de compréhension en répétant.

A2	Peut comprendre suffisamment pour gérer un échange simple et courant sans effort excessif. Peut généralement comprendre un discours clair et standard qui lui est adressé sur un sujet familier, à condition de pouvoir demander de répéter ou reformuler de temps à autre.
	Peut comprendre ce qui lui est dit clairement, lentement et directement dans une conversation quotidienne simple, à condition que l'interlocuteur prenne la peine de l'aider à comprendre.
A1	Peut comprendre des expressions quotidiennes pour satisfaire des besoins simples de type concret si elles sont répétées, formulées directement, lentement et clairement par un interlocuteur compréhensif. Peut comprendre des questions et des instructions qui lui sont adressées lentement et avec soin et suivre des consignes simples et brèves.
Pré-A1	Peut comprendre des questions simples qui le/la concernent directement, par exemple sur son nom, son âge et son adresse, ou d'autres choses de ce type, si on l'interroge lentement et clairement. Peut comprendre une information personnelle simple (par exemple le nom, l'âge, l'adresse, l'origine) quand quelqu'un se présente, à condition qu'il/elle lui parle directement, lentement et clairement, et peut comprendre des questions qui lui sont adressées sur ces mêmes thèmes, bien qu'elles doivent parfois être répétées. Peut comprendre certains mots familiers et certaines salutations et reconnaître une information importante telle que des chiffres, des prix, des dates, les jours de la semaine, à condition qu'on les lui dise et qu'on les répète si nécessaire, très lentement.

Tableau 15 : Descripteurs CECRL pour l'interaction orale de la compréhension un interlocuteur.

2.3.2. Conversation

C'est l'interaction avec une fonction sociale : établir et entretenir des relations personnelles. Les critères sont les suivants : de courts échanges pour entretenir la conversation et maintenir les relations, des salutations, en passant par des offres, des invitations et des accords, jusqu'à l'expression de degrés d'émotion, d'allusion et de blagues.

A2	Peut gérer de très courts échanges sociaux mais peut rarement soutenir une conversation de son propre chef bien qu'on puisse l'aider à comprendre si l'interlocuteur en prend la peine. Peut utiliser des formules de politesse simples et courantes pour s'adresser à quelqu'un ou le saluer. Peut bavarder simplement avec ses pairs, ses collègues ou des membres d'une famille d'accueil, poser des questions sur des sujets très habituels et comprendre les réponses. Peut faire et accepter une offre, une invitation et des excuses. Peut exprimer ce qu'il/elle ressent en utilisant des expressions toutes faites très élémentaires. Peut dire ce qu'il/elle aime ou non.
A1	Peut comprendre des expressions quotidiennes pour satisfaire à des besoins simples de type concret si elles sont répétées, formulées directement, clairement et lentement par un interlocuteur compréhensif. Peut prendre part à une conversation simple de nature factuelle et sur un sujet prévisible, par ex. sur son logement, son pays, sa famille, ses études, etc. Peut présenter quelqu'un et utiliser des expressions élémentaires de salutation et de congé. Peut demander à quelqu'un de ses nouvelles et y réagir.
Pré-A1	Peut comprendre et utiliser des formules toutes faites telles que « Oui », « Non », « Excusez-moi », « S'il vous plaît », « Merci », « Non merci », « Désolé/e ». Peut reconnaître de simples salutations. Peut saluer, donner son nom et dire « Au-revoir ».

Tableau 16 : Descripteurs CECRL pour l'interaction orale de la conversation.

2.3.3. Discussion informelle (entre amis)

Ceci comprend des aspects de l'usage interpersonnel ainsi qu'évaluatif de la langue, dans la mesure où ces usages sont associés dans l'interaction de tous les jours.

A2	Peut généralement reconnaître le sujet d'une discussion si elle se déroule lentement et clairement en sa présence. Peut échanger des opinions et comparer les choses et les gens en utilisant un langage simple. Peut discuter du programme de la soirée ou du week-end. Peut faire des suggestions et réagir à des propositions. Peut exprimer son accord et son désaccord à autrui.
	Peut discuter simplement de questions quotidiennes si l'on s'adresse directement à lui/elle, clairement et simplement. Peut discuter de l'organisation d'une rencontre et de ses préparatifs. Peut, d'une manière limitée, exprimer des opinions.
A1	Peut échanger sur ses goûts pour le sport, la nourriture, etc. en utilisant un répertoire limité d'expressions et à condition qu'on s'adresse directement à lui ou à elle clairement et lentement.
Pré-A1	Pas de descripteur disponible.

Tableau 17 : Descripteurs CECRL pour l'interaction orale de la discussion informelle (entre amis).

2.3.4. Discussions et réunions formelles

Cette activité renvoie à des entretiens plus formels, essentiellement dans des contextes professionnels ou académiques. Les critères sont des échanges sur des problèmes pratiques, complexes et peu familiers, le besoin de répétition et de clarification, la compréhension de points importants et suivi de conversations animées, le besoin de préparer et d'être aidé pour la formulation à l'évaluation et la contestation des contributions des interlocuteurs.

A2	Peut en général suivre les changements de sujets dans une discussion formelle relative à son domaine si elle est conduite clairement et lentement. Peut échanger des informations pertinentes et donner son opinion sur des problèmes pratiques si on le/la sollicite directement, à condition d'être aidé(e) pour formuler et de pouvoir faire répéter les points importants le cas échéant.
	Peut dire ce qu'il/elle pense des choses si on s'adresse directement à lui/elle dans une réunion formelle, à condition de pouvoir faire répéter le cas échéant.
A1	Pas de descripteur disponible.
Pré-A1	Pas de descripteur disponible.

Tableau 18 : Descripteurs CECRL pour l'interaction orale de la discussions et réunions formelles.

2.3.5. Coopération à visée fonctionnelle

Par exemple : cuisiner ensemble, examiner un document, organiser un événement. Cela concerne le travail collaboratif pour résoudre une tâche, une chose qui se passe tous les jours

dans la vie réelle. Ces compétences comprennent les descripteurs identiques à ceux sur la capacité à suivre une discussion (compréhension d'instructions simples).

A2	Peut comprendre suffisamment pour gérer des tâches simples et routinières sans effort excessif, en demandant en termes très simples de répéter en cas d'incompréhension. Peut discuter de ce que l'on fera ensuite, répondre à des suggestions et en faire, demander des directives et en donner.
	Peut indiquer qu'il ou elle suit et peut être aidé(e) à comprendre l'essentiel si le locuteur en prend la peine. Peut communiquer au cours de simples tâches courantes en utilisant des expressions simples pour avoir des objets et en donner, pour obtenir une information simple et discuter de la suite à donner.
A1	Peut comprendre les questions et instructions formulées lentement et soigneusement, ainsi que des indications brèves et simples. Peut réagir à des instructions simples concernant des tâches routinières impliquant le temps, des lieux, des chiffres, etc. Peut demander des objets à autrui et lui en donner.
	Pré-A1 Pas de descripteur disponible.

Tableau 19 : Descripteurs CECRL pour l'interaction orale de la coopération à visée fonctionnelle.

2.3.6. Obtenir des biens et des services

Les notions clés concrétisées dans cette activité sont les suivantes : transactions simples et quotidiennes pour des situations conflictuelles portant sur les responsabilités, transactions délicates dans la vie publique, professionnelle ou académique, demande de nourriture et de boissons, questions détaillées sur des services plus complexes.

A2	Peut obtenir et fournir biens et services d'usage quotidien. Peut obtenir des renseignements simples sur un voyage, utiliser les transports publics (bus, trains et taxis), demander et expliquer un chemin à suivre ainsi qu'acheter des billets. Peut poser des questions et effectuer des transactions simples dans un magasin, un bureau de poste, une banque. Peut demander et fournir des renseignements à propos d'une quantité, un nombre, un prix, etc. Peut faire un achat simple en indiquant ce qu'il/elle veut et en demandant le prix. Peut commander un repas. Peut indiquer s'il y a un problème, par ex. « Mon plat est froid » ou « Il n'y a pas de lumière dans ma chambre ». Peut, en face à face, demander un rendez-vous médical et comprendre la réponse. Peut indiquer la nature de son problème au personnel médical, peut-être en utilisant des gestes et un langage corporel.
	A1
Pré-A1	Peut faire des achats simples, et/ou commander à manger ou à boire si des gestes (comme montrer du doigt) peuvent appuyer ses paroles.

Tableau 20 : Descripteurs CECRL pour l'interaction orale pour obtenir des biens et des services.

2.3.7. Echange d'information

Une activité qui n'a pas de descripteurs aux niveaux C, au contraire des niveaux débutants qui en comptent beaucoup. Les types de transaction de cette activité sont : les questions, les

consignes et les directives simples, en passant par des échanges simples et habituels. Les types d'information sont : des détails personnels, de dates, de prix, en passant par les habitudes, les passe-temps, etc.

A2	<p>Peut comprendre suffisamment pour communiquer sur des sujets familiers et simples sans effort excessif.</p> <p>Peut se débrouiller avec les demandes directes de la vie quotidienne : trouver une information factuelle explicite et la transmettre.</p> <p>Peut répondre à des questions et en poser sur les habitudes et les activités journalières.</p> <p>Peut répondre à des questions sur les loisirs et les activités passées et en poser.</p> <p>Peut répondre à des questions et en poser au sujet de projets et d'intentions.</p> <p>Peut donner et suivre des directives et des instructions simples comme, par exemple, comment aller quelque part.</p>
	<p>Peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et routinière ne demandant qu'un échange d'information simple et direct.</p> <p>Peut échanger une information limitée sur des sujets familiers et des opérations courantes.</p> <p>Peut poser des questions et y répondre sur le travail et le temps libre.</p> <p>Peut demander et expliquer le chemin à l'aide d'une carte ou d'un plan.</p> <p>Peut demander et fournir des renseignements personnels.</p> <p>Peut poser des questions simples sur un événement et répondre à ce même type de questions, par ex. à quel endroit et à quel moment l'événement a eu lieu, qui était là et comment cela s'est passé.</p>
A1	<p>Peut comprendre des questions et des instructions qui lui sont adressées lentement et avec soin et suivre des directives simples et brèves.</p> <p>Peut répondre à des questions simples et en poser ; peut réagir à des déclarations simples et en faire, dans des cas de nécessité immédiate ou sur des sujets très familiers.</p> <p>Peut poser des questions personnelles, par exemple sur le lieu d'habitation, les personnes fréquentées et les biens, et répondre au même type de questions.</p> <p>Peut parler du temps avec des expressions telles que : la semaine prochaine, vendredi dernier, en novembre, à 3 heures.</p> <p>Peut, de façon sommaire, donner des nombres, des quantités et des coûts.</p> <p>Peut donner la couleur d'un vêtement ou d'un autre objet familier et peut demander la couleur de ces objets.</p>

ÉCHANGE D'INFORMATION

PROSIGN

Pré-A1	<p>Peut donner son nom et demander leur nom à d'autres personnes.</p> <p>Peut utiliser et comprendre des nombres simples dans les conversations courantes.</p> <p>Peut demander et donner le jour, l'heure et la date.</p> <p>Peut demander et donner une date de naissance.</p> <p>Peut demander et donner un numéro de téléphone.</p> <p>Peut dire son âge et demander l'âge des gens.</p> <p>Peut poser des questions très simples pour obtenir des informations, par exemple « Qu'est-ce que c'est ? », et comprendre un ou deux mots de la réponse.</p>
--------	--

Tableau 21 : Descripteurs CECRL pour l'interaction orale pour obtenir des informations.

2.3.8. Interviewer et être interviewé

Ce sont les rôles spécialisés associés aux rendez-vous chez le médecin ou aux dépôts de candidatures et autres formes d'examens, ainsi que les enquêtes et, dans un contexte éducatif, les projets.

A2	Peut se faire comprendre dans un entretien et communiquer des idées et de l'information sur des sujets familiers à condition de pouvoir faire clarifier à l'occasion et d'être aidé pour exprimer ce qu'il/elle veut. Peut décrire à un médecin des affections et des symptômes très simples tels que ceux d'un rhume ou de la grippe.
	Peut répondre à des questions simples et réagir à des déclarations simples dans un entretien. Peut indiquer la nature d'un problème de façon simple à un professionnel de santé, en utilisant sans doute des gestes et un langage corporel.
A1	Peut répondre, dans un entretien, à des questions personnelles simples posées très lentement et clairement dans une langue directe et non-idiomatique. Peut déclarer simplement la nature d'un problème à un professionnel de santé et répondre à des questions simples telles que « Est-ce que ça fait mal ? » même en devant s'aider de gestes et de langage corporel pour mieux se faire comprendre.
Pré-A1	<i>Pas de descripteur disponible.</i>

Tableau 22 : Descripteurs CECRL pour l'interaction orale pour interviewer et être interviewé.

2.3.9. Utiliser les télécommunications (connexions audio et vidéo)

C'est une activité très importante pour cette recherche car notre méthodologie concerne l'usage du téléphone et des applications sur internet pour la communication audio et vidéo. Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes :

- Informations et transactions impliquées : ce sont des conversations simples sur des sujets prévisibles comme les horaires d'arrivée, les messages habituels, à l'usage du langage à des fins personnelles et professionnelles variées ;
- Interlocuteur : d'une personne connue à des personnes inconnues ayant des accents moins familiers ;
- Durée de l'échange : cela va d'échanges courts et simples à d'occasionnelles conversations décontractées (CECRL).

A2	Peut utiliser les télécommunications avec ses amis pour échanger des nouvelles simples, faire des projets et fixer un rendez-vous.
	Peut, à condition qu'il y ait des répétitions et des éclaircissements, participer à une courte conversation simple au téléphone avec quelqu'un qu'il ou elle connaît, sur un sujet prévisible, par exemple l'heure d'arrivée, l'organisation d'un rendez-vous. Peut comprendre un message téléphonique simple (par ex. « Mon vol est retardé. J'arriverai à 10 heures »), confirmer les détails du message et le transmettre par téléphone aux personnes concernées.
A1	<i>Pas de descripteur disponible.</i>
Pré-A1	<i>Pas de descripteur disponible.</i>

Tableau 23 : Descripteurs CECRL pour l'interaction orale : utiliser les télécommunications (connexions audio et vidéo).

2.4. Médiation de la communication

L'objectif était de fournir des descripteurs élargissant la vision de la médiation présentée dans le texte éducation, mobilité, altérité : la fonction de médiation de l'école.

Dans la médiation, l'apprenant agit comme un acteur social créant des passerelles et des outils pour construire et transmettre du sens soit dans la même langue, soit d'une langue à une autre (médiation interlangues). Le but de cette compétence est de créer l'espace et les conditions pour communiquer, collaborer pour construire un nouveau sens, encourager les autres à construire et à comprendre un nouveau sens et faire passer les informations nouvelles de façon adéquate.

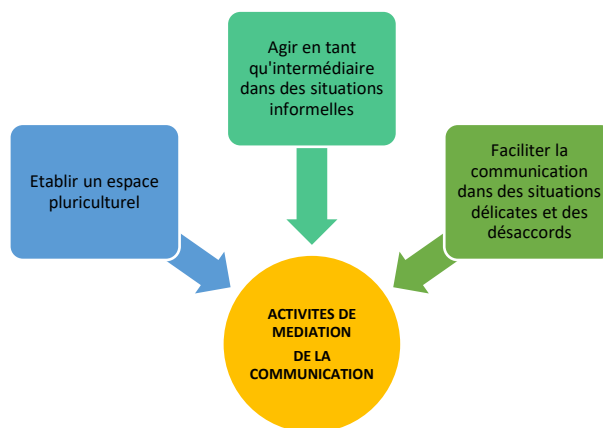


Figure 13 : Les aspects de la médiation de communication.

Le contexte peut être social, pédagogique. Il comprend 3 activités : établir un espace pluriculturel, agir en tant qu'intermédiaire dans des situations informelles, faciliter la communication dans des situations délicates et des désaccords.

A2	Peut participer activement à la réalisation de tâches communes simples à condition que les participants parlent lentement et que l'un ou plusieurs d'entre eux l'aident à y prendre part et à exprimer ses propositions. Peut transmettre des informations pertinentes présentes dans des textes informatifs bien structurés, courts et simples, à condition qu'elles portent sur des sujets concrets, familiers et soient formulées en langue courante et simple.
	Peut utiliser des mots simples pour demander à quelqu'un d'expliquer quelque chose. Peut reconnaître les difficultés et indiquer en langage simple la nature apparente d'un problème. Peut transmettre les points principaux de conversations ou de textes sur des sujets d'intérêt immédiat à condition qu'ils soient exprimés clairement et en langage simple.
A1	Peut utiliser des mots simples et des expressions non verbales pour montrer son intérêt pour une idée. Peut transmettre des informations simples et prévisibles d'un intérêt immédiat, données dans des textes courts et simples tels que des panneaux, des annonces, affiches, programmes, dépliants, etc.
Pré-A1	<i>Pas de descripteur disponible</i>

Tableau 24 : Descripteurs CECRL pour la médiation générale.

2.4.1. Etablir un espace pluriculturel

Cela traduit la notion de la création d'un espace partagé entre des interlocuteurs différents d'un point de vue linguistique et culturel, c'est-à-dire la capacité à traiter « l'altérité », afin d'identifier des ressemblances et des différences permettant de s'appuyer sur des caractéristiques culturelles connues ou inconnues, dans le but de permettre la communication

et la coopération. L'apprenant vise à rendre possible un environnement interactif positif pour qu'il puisse y avoir une bonne communication entre participants de contextes culturels différents, y compris de contextes multiculturels. Il ne fait pas qu'utiliser son répertoire pluriculturel pour faire accepter ou mettre en valeur sa mission ou son message, il accomplit un réel travail de médiateur : créer un « espace » commun neutre et fiable afin d'améliorer la compréhension entre tous.

A2	Peut contribuer à un échange interculturel, demander, avec des mots simples, aux gens de s'expliquer et de clarifier ce qu'ils ont dit, et exploiter son répertoire limité pour exprimer son accord, inviter, remercier, etc.
A1	Peut faciliter un échange interculturel en accueillant les gens et en manifestant son intérêt avec des mots simples et des expressions non verbales, en invitant les autres à parler et en indiquant s'il/si elle comprend lorsqu'on s'adresse directement à lui/elle.
Pré-A1	<i>Pas de descripteur disponible</i>

Tableau 25 : Descripteurs CECRL pour établir un espace pluriculturel.

2.4.2. Agir en tant qu'intermédiaire

Cela concerne les situations dans lesquelles l'apprenant plurilingue, assure la médiation du mieux qu'il peut à travers les langues et les cultures dans une situation informelle liée aux domaines public, privé, professionnel ou éducationnel.

A2	Peut communiquer (en langue B) le sens général de ce qui est dit (en langue A) dans des situations quotidiennes, en suivant les conventions culturelles de base et en transmettant les informations essentielles, à condition que les interlocuteurs énoncent clairement, dans une langue standard, et qu'il/elle puisse demander de répéter et de clarifier.
	Peut communiquer (en langue B) le point principal de ce qui est dit (en langue A) dans des situations quotidiennes prévisibles, transmettre de part et d'autre des informations au sujet de besoins et de souhaits personnels à condition que les interlocuteurs l'aident à formuler.
A1	Peut communiquer (en langue B) des données personnelles sur des gens et des informations très simples et prévisibles disponibles (en langue A), à condition qu'on l'aide à formuler.
Pré-A1	<i>Pas de descripteur disponible</i>

Tableau 26 : Descripteurs CECRL pour agir en tant qu'intermédiaire.

2.4.3. Faciliter la communication dans des situations délicates et des désaccords

L'apprenant peut avoir à assumer le rôle formel de médiateur pour gérer un désaccord entre tiers, ou peut essayer de façon informelle de résoudre un malentendu, une situation délicate ou un désaccord entre locuteurs. Sa préoccupation principale est de clarifier le problème et ce que veulent les parties, les aider à comprendre les positions des unes et des autres. Il pourra tenter de les persuader de s'approcher d'une solution. D'après le CECRL c'est aux niveaux A, que l'apprenant perçoit un désaccord.

A2	Peut se rendre compte d'un désaccord entre interlocuteurs ou de difficultés dans une interaction et adapter des expressions simples, mémorisées, pour rechercher un compromis ou un accord.
A1	Peut reconnaître si des interlocuteurs ne sont pas d'accord ou si quelqu'un a un problème, et utiliser des mots et des expressions mémorisées (par ex. « Je comprends », « Ça va ? ») pour montrer sa sympathie.
Pré-A1	<i>Pas de descripteur disponible</i>

Tableau 27 : Descripteurs CECRL pour faciliter la communication dans des situations délicates et les désaccords.

3. Pourquoi les niveaux A1 et A2 ?

La raison du choix des niveaux A1 et A2 est administrative, les niveaux sont distribués par le principal méthodiste de la chaire, selon l'expérience de l'enseignant et selon ses heures disponibilité. La mise en œuvre de notre expérimentation est la deuxième raison, car nous avons besoin d'environ 80 étudiants et, à ces niveaux, nous avons trouvé un plus grand nombre d'étudiants. Donc tout cela a joué un rôle dans le choix des niveaux pour notre expérimentation. Ainsi, nous nous sommes concentrés uniquement sur les niveaux débutants et décrivons les compétences selon le CECRL. Notre expérience est de sortir du niveau A1 et d'arriver au niveau A2 en communication de l'oral.

4. Comment adapter CECRL à notre contexte ?

Ce document du Conseil de l'Europe intitulé « Cadre Européen : commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer » a servi de base à la systématisation des approches de l'enseignement des langues étrangères et à la normalisation des évaluations des niveaux de maîtrise de la langue étrangère. Les « Compétences », sous une forme compréhensible, déterminent ce qu'il est nécessaire de maîtriser une langue étrangère pour l'utiliser à des fins de communication, ainsi que les connaissances et les compétences dont l'apprenant a besoin pour maîtriser pour réussir la communication. L'essence de l'échelle CECRL est qu'elle établit des normes internationales qui sont appliquées dans tous les pays européens dans le processus d'évaluation. En définissant des critères d'évaluation, le CECRL sert de base à la reconnaissance mutuelle des qualifications linguistiques. La formule « je peux faire » permet de déterminer le niveau de compétence linguistique. Le niveau de compétence linguistique est déterminé par la quantité de vocabulaire (le nombre de mots, de phrases et de sujets que l'étudiant peut utiliser) et de grammaire, les structures, ainsi que le degré de développement des compétences (le rythme et la pureté des phrases, le vocabulaire

actif, la vitesse de lecture et la facilité de compréhension du texte, la facilité de compréhension de l'oral).

Dans le cadre de notre expérimentation axée sur le développement de la communication orale des apprenants la méthode « apprendre à apprendre » est un moyen d'augmenter l'utilisation active de la langue par chaque apprenant. La mise en œuvre de cette méthode est l'apprentissage collaboratif, présenté dans des formes sociales de travail en groupe, dans des formes de travail actives, interactives et créatives, dans le projet.

Alors, comment l'adapter à notre projet d'expérimentation ? Pour commencer, nous définissons les compétences au niveau A1 et A2. Comme nous l'avons dit, notre expérience est d'amener les étudiants au niveau A2. D'abord nous décrivons les compétences pour les apprenants qui doivent les maîtriser à ces niveaux ;

Au niveau A1 l'apprenant doit pouvoir comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets :

- Pouvoir se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant - par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc.
- Pouvoir répondre au même type de questions.
- Pouvoir communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Au niveau A2, les compétences sont :

- Pouvoir comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail).
- Pouvoir communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels.
- Pouvoir décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.

En ce qui concerne les descripteurs, pour l'expérimentation, nous utilisons tous les 3 descripteurs de la communication orale dans CECRL ; réception orale (audiovisuel), intégration, production.

L'orientation vers l'action est le principe de l'apprentissage d'une langue étrangère, basée sur l'activité et l'auto-apprentissage de l'apprenant, l'activité de la communication orale est au centre du cours. Ce principe didactique a été renforcé par l'approche pragmatique adoptée par l'Union Européenne en 2001 et décrite de manière exhaustive dans le CECRL.

Pendant, les activités de **réception orale** au niveau A1 nous donnons l'information orale au travers de la plateforme pédagogique à l'apprenant. L'information est présentée par un ou plusieurs locuteurs natifs (vidéo, matériel audio). Dans le CECRL, nous parlons **de réception audiovisuelle**, où la télévision, la vidéo ou le film sont utilisés comme le matériel multimédia. Pour cette réception dans notre expérimentation, nous utilisons principalement le canal YouTube pour présenter des vidéos. À ce stade, les descripteurs nous disent que, au niveau A1, l'apprenant peut comprendre une intervention si elle est lente et soigneusement articulée et comprend de longues pauses qui permettent d'en assimiler le sens. Prenons par exemple une situation qui se passe en ligne sur la plateforme Zoom, *l'apprenant peut comprendre une courte vidéo ou son enseignant en ligne ou son camarade de classe.*

Il comprend également des mots ou des phrases dans la conversation de tiers, car il écoute ses camarades de classe, qui ont un vocabulaire et le niveau similaire. Dans notre cas, comprendre des annonces et des instructions orales consiste à écouter l'enseignant ou l'organisateur de l'expérience. C'est-à-dire que l'apprenant peut comprendre des instructions qui lui sont adressées lentement et suivre des directives courtes et simples.

Dans l'expérience, un enseignant, sur la base de ces descripteurs et de ces approches CECRL, emmène l'apprenant dans une nouvelle étape de compréhension, au nouveau niveau plus élevé (A1₂ ou A2), où les tâches sont plus complexes et de nouveaux descripteurs sont ajoutés. L'apprenant :

- Peut généralement identifier le sujet d'une discussion se déroulant en sa présence si l'échange est mené lentement et si l'on articule clairement.
- Peut saisir le point essentiel d'une annonce ou d'un message brefs, simples et clairs.
- Peut comprendre des indications simples relatives à la façon d'aller d'un point à un autre, à pied ou avec les transports en commun.
- Peut comprendre et extraire l'information essentielle de courts passages enregistrés ayant trait à un sujet courant prévisible, si le débit est lent et la langue clairement articulée.

Par exemple, les apprenants peuvent comprendre des expressions et des mots porteurs de sens relatifs à des domaines de priorité immédiate (par exemple, leurs informations personnelles et familiales, leurs achats, leurs géographie locale, leurs emploi).

Une interaction est possible lorsque deux personnes (par exemple, une conversation téléphonique, un entretien d'embauche, etc.) ou plusieurs personnes interagissent. Cette approche est caractérisée par le fait que les rôles entre le locuteur et l'auditeur changent constamment. Ce changement de rôle est une condition pour créer une présence plus active du partenaire dans le discours interactif par rapport aux monologues. Grâce à cela les facteurs linguistiques acquièrent une plus grande importance dans l'interaction en tant que supports d'information que dans le monologue. Ainsi, par exemple, au niveau A1, l'interaction n'est pas des descripteurs, mais nous avons une communication non verbale. Le comportement, la position, l'intonation de la voix, les gestes, les mimiques du locuteur ne sont pas des aspects linguistiques. Pourtant ils créent chez l'apprenant une communication non verbale comme si c'était dans un monologue.

Dans les cours de FLE, ces moyens de communication doivent être appris et pratiqués dans un usage communicatif. Dans le cas où la communication se passe en ligne, en suivant la méthode, l'apprenant s'intéresse au temps, à la météo, prononcent quelques phrases courtes à travers une plateforme communicative.

Lors d'un discours monologique, l'orateur s'adresse au cercle des auditeurs. Contrairement à l'interaction, le monologue peut être préparé mentalement, ce qui signifie qu'il est plus homogène et cohérent. Le rythme de la parole et la modulation de la voix dans le monologue sont relativement constants par rapport à l'interaction. Dans notre expérimentation, en tant que **production orale**, nous incluons des monologues courts, puisque l'expérimentation se fait à travers les plateformes pédagogiques. Nous invitons les apprenants à envoyer leurs monologues audio. Avec cette approche, l'apprenant enregistre un monologue à la maison, l'écoute, le renregistre en cas d'erreur. C'est-à-dire qu'en même temps, l'apprenant effectue une auto-correction. Dans la partie expérimentale, il y avait des cas où les apprenants disaient qu'ils s'enregistraient entre 20 à 40 fois, mais personne ne voulait montrer les premières versions de leur monologue.

Pour le dialogue, nous proposons deux types de dialogue, préparés et improvisés. Les dialogues préparés sont moins compliqués par rapport aux improvisés. Les étudiants se regroupent et créent un dialogue pendant 5-10 minutes. C'est un travail de groupe sur la mémorisation de mots et de phrases. Par exemple, le dialogue préparé est fait par deux étudiants, pendant ce temps, ils travaillent sur la grammaire du texte et sur la prononciation.

Au niveau débutant, de tels dialogues sont les bienvenus : nous le considérons comme un soutien psychologique et moral pour l'étudiant. Les dialogues improvisés sont une forme possible d'exercice pour développer un discours interactif libre.

Dans le même temps, les apprenants doivent avoir une situation dramatique hypothétique dans laquelle ils doivent interagir spontanément et avec des gestes et des expressions faciales adéquats. De tels dialogues doivent être facilement réalisables même au niveau débutant (car deux, trois phrases, les gestes et les mimiques font déjà un dialogue) et un élément de dramatisation doit intervenir.

Un exemple de ce type de situation : « *Vous êtes dans un magasin et vous voulez payer un vêtement, mais soudain, vous découvrez que vous avez oublié votre portefeuille à la maison* ».

Les dialogues sont généralement amusants pour les étudiants et constituent une bonne préparation aux situations de discours en dehors de la classe. Cependant, il y a une difficulté : souvent, l'imagination est en avance sur une bonne maîtrise de la parole, par conséquent, ce type d'exercice est conseillé aux étudiants qui maîtrisent relativement bien une langue étrangère.

Selon CECRL, la mise en œuvre des tâches, méthodes et approches ci-dessus et l'utilisation des compétences communicatives de CECRL conduit à la mise en œuvre de la compétence orale. L'objectif principal des exercices de communication n'est pas d'effectuer un maximum d'exercices linguistiques, mais d'utiliser librement et de manière indépendante les moyens linguistiques pour réaliser les intentions de la parole dans des situations spécifiques. Par conséquent, il est nécessaire que les étudiants, au fur et à mesure de leur progression, aspirent à une expression libre du contenu et à une activité linguistique libre. Une condition importante pour le succès de la communication « réelle » dans l'enseignement des langues étrangères est que les élèves comprennent dès le premier cours que le contenu transmis par la langue ne peut pas être arbitraire, secondaire. La communication initiée par l'enseignant est artificielle, c'est-à-dire qu'il lance un sujet pour que les apprenants communiquent et appliquent ce qu'ils viennent de voir en cours.

Synthèse du chapitre 4

Ce chapitre constitue le travail documentaire de notre thèse car nous avons exploré le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL) et identifié tous les descripteurs de l'oral pour les niveaux débutants approuvés par le CECRL.

Nous avons décrit le CECRL comme un guide pour les apprenants, les enseignants et les autres utilisateurs dans le cadre du système éducatif. Mais en pratique, une vision d'ensemble plus détaillée est utile. Nous avons présenté les tableaux comme des outils d'auto-évaluation qui peuvent nous aider à construire notre propre méthode programmée pour l'enseignement de l'oral via des plateformes pédagogiques. De plus, notre partie méthodologique sera basée sur les descripteurs et les compétences des niveaux A1 et A2 que nous avons définis dans ce chapitre.

Aussi, ce document précise quelles compétences nous évaluerons dans notre partie méthodologique. Et nous prévoyons dans ce cadre, de définir, étape par étape, les compétences concernées, pour finalement obtenir une structure complète pour le développement de la communication orale à travers des plateformes pédagogiques.

CHAPITRE 5 : Les compétences communicatives et orales et ses modèles en FLE

1. Définition et conception de la compétence

La compétence est une notion souvent utilisée dans le domaine des sciences humaines et sociales. Les chercheurs l'inscrivent dans la conduite de la personne, dans son développement, dans sa réalité physique, dans sa vie personnelle et professionnelle (Coulet, 2011). Plusieurs manières de caractériser la compétence sont évoquées dans les lignes suivantes.

M. de Montmollin (1984, p. 122) propose de la définir comme un ensemble stabilisé de savoirs et de savoir-faire, de conduites-types, de procédures standards, de types de raisonnements que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau.

S. Bellier (1999, p.226) de son côté, propose que la compétence permette d'agir et/ou de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier en mobilisant diverses capacités de manière intégrée.

G. Le Boterf (1994) assimile la compétence à un « savoir mobiliser », car la compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités...), mais dans la mobilisation de ces ressources. Selon l'auteur, le fait d'avoir des connaissances et des capacités n'apporte pas la compétence. En effet, quelqu'un peut connaître des règles et des techniques relatives à une discipline et ne pas savoir les appliquer en situation. Il est courant que des personnes qui ont des connaissances et des capacités ne sachent pas les mobiliser de façon adéquate en situation de travail. Dans ce cas, l'auteur précise que la compétence se développe dans l'action. Pour mobiliser des ressources en situation, il propose de mettre en œuvre de façon efficace les différentes fonctions d'un système dans lesquelles interviennent des ressources diverses ainsi que des opérations de raisonnement, de connaissances, des évaluations, des capacités relationnelles et des schémas comportementaux.

Selon J.-P. Bronckart, E. Bulea, et M. Pouliot (2017), la notion de compétence peut désigner soit les ressources qu'un individu peut mobiliser pour agir, comme les comportements, les savoirs et les savoir-faire, soit le processus de mobilisation de ces ressources pendant l'action. Ces auteurs soulignent également le caractère labile et la dimension praxéologique de toute compétence, en proposant une définition articulée autour de la notion d'agir « *en tant que processus par lequel peuvent être exploitées, dans le cours d'une activité donnée, les traces dynamiques que les ressources conservent des situations d'agir antérieures dans le cadre desquelles elles ont été construites* » (Bronckart, 2017,

p.232). Dans cette définition, nous retrouvons le caractère dynamique des traces disponibles dans les ressources de l'individu. Ces ressources se construisent dans l'action. Ainsi, on associe l'agir et le processus compétentiel, qui est considéré comme un élément ou une propriété constitutive de l'agir. Le registre des compétences (les ressources-compétences) se situe dans l'agir même. Bien que la discussion de ces deux auteurs concerne les compétences dans le domaine professionnel, elle nous paraît tout à fait intéressante pour une réflexion sur la notion de compétence en langue, dans la mesure où ; premièrement, elle prend en compte la technique à travers laquelle la compétence se manifeste, c'est-à-dire l'activité qui la rend possible et deuxièmement, elle distingue quelques sous-compétences tout en soulignant leur dénomination et leur délimitation.

P. Perrenoud, (1999, p.15) défend le fait que très souvent l'usage du transfert de connaissances est fait pour indiquer qu'il ne s'opère pas bien, car il n'est pas automatique. Il s'acquiert par l'exercice et la pratique dans des situations qui donnent la possibilité de mobiliser des savoirs et de les transposer. Pour l'auteur, la mobilisation des connaissances se développe dans des situations complexes, qui obligent à identifier le problème pour pouvoir le résoudre, à sélectionner les connaissances nécessaires et à les réorganiser en fonction de la situation. Pour éviter des problèmes liés aux connaissances (incapacité de les appliquer à toutes les situations), il est important de développer des compétences en apprentissage, c'est-à-dire, de lier les savoirs à leur mise en œuvre dans des situations complexes. Ainsi, les savoirs et les savoir-faire sont acquis en formation professionnelle et permettent de développer des compétences. En fait, certaines connaissances accumulées en formation restent inutiles non pas parce qu'elles manquent de sens, mais parce que les apprenants ne se sont pas exercés à s'en servir pour résoudre des problèmes et prendre des décisions dans des situations concrètes (St. Fleur, 2020).

Dans le domaine de la communication, la notion de compétence est apparue pour la première fois dans l'article du pionnier de la révolution cognitive N. Chomsky (1955) qui considère la compétence comme une disposition langagière innée et universelle permettant à tout sujet parlant de comprendre et de produire un nombre infini d'énoncés dans n'importe quelle langue naturelle. Il s'agit de la connaissance implicite que le sujet a de sa langue. Néanmoins, cette définition ne met pas en évidence certains aspects considérés par D. Hymes, (2004) tels que le contexte, l'adaptation des énoncés à un contexte ou la communication. Parce qu'en effet, la communication n'est pas conçue seulement sous un aspect linguistique mais aussi social puisque le sujet doit pouvoir construire ses énoncés en fonction de la situation. L'auteur souligne aussi le fait qu'il ne s'agit pas seulement d'amener le sujet à connaître le fonctionnement interne de la langue mais surtout d'en connaître le fonctionnement dans des situations de production afin de leur permettre de développer leur «

compétence de communication ». Contrairement à la conception chomskyenne, le point de vue de J.-P. Bronckart, E. Bulea et M. Pouliot, (2017) va dans le même sens que celui de Hymes lorsqu'ils soulignent l'aspect pragmatique de la compétence en précisant que le développement de compétences en dehors de la pratique n'est pas possible Bronckart, J. P. (2017). S. Pekarek Doehler (2000) met en évidence trois caractéristiques fondamentales des compétences qui font que chacune se manifeste et se développe en interaction avec d'autres. Cette idée, en adéquation avec celle de J.-Y. Baudouin et G. Tiberghien (2007), met en évidence la nécessité de la maîtrise et de la coordination des compétences lorsqu'il s'agit d'une production verbale. Selon S. Pekarek Doehler (2000), deux autres aspects des compétences, inspirés des approches interactionnistes et du fonctionnement psychologique sont nécessaires pour analyser des interactions. Il s'agit de leur caractère collectif et contextuel. Cette conception semble être inspirée de J. S. Bruner (1975) pour qui la notion de compétence est étroitement liée au contexte social.

La définition chomskyenne est critiquée parce qu'en fait, elle n'octroie aucune attention aux apprentissages, scolaires ou non. Elle ne présente, entre autres, aucune utilité pour l'éducation et la formation. Néanmoins, elle nous paraît toutefois fondamentale du fait qu'elle relie le domaine de l'enseignement/apprentissage à celui du langage par la notion du code, même si les auteurs précités ne retiennent pas cette notion issue du structuralisme.

Toutes les définitions de la notion de compétence, évoquées ci-dessus, donnent lieu à une idée commune que nous formulons ainsi. La compétence est conçue comme un ensemble de connaissances, capacités intégrées dans un contexte et mobilisées dans le cadre de l'agir c'est-à-dire, l'action. Elle est donc centrale dans la notion de compétence puisque cette dernière ne peut se réaliser que dans l'action (Le Boterf, 1994, p.16). Nous notons que D. Hymes (2004) met également en évidence ce point de vue en déclarant que « *L'option communicative ne consiste pas en une simple mise en œuvre de compétences ou de structures connues séparément et a priori mais plutôt en une intégration de ces compétences et de ces structures dans l'action* » (Hymes, 2004, p.190). Dans ce cas, elle ne peut exister qu'en tant que compétence en action. Bronckart et al. (2017) précisent que « *aucune compétence ne peut s'appréhender en dehors de la prise en compte de la situation dans laquelle elle se déploie. Ce qui implique que les compétences sont étroitement liées à la situation qui les rend possible* » (Bronckart, 2017). Dans ce cas, la compétence linguistique ne se résume pas à une simple mobilisation de ressources langagières mais réside dans la mobilisation et l'exploitation des ressources de façon efficace et adéquate à une situation de communication donnée. En suivant Hymes, (2004), nous dirons que c'est la compétence de communication qui a fourni la base sur laquelle s'est construite la compétence plurilingue. Cette dernière notion toujours associée à « pluriculturelle » est, un concept clé du Cadre Européen de

Référence « *qui désigne par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, plusieurs langues et a l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel.*

L'option majeure est de considérer qu'il ne s'agit pas d'une superposition ou d'une juxtaposition de compétences, mais bien d'une compétence plurielle, complexe voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné » (Coste, Moore et Zarate, 1997, p. 12). Bien qu'elle soit liée à la notion de compétence de communication, la compétence plurilingue et pluriculturelle s'en distingue cependant, par son caractère global et intégratif et par la mise en relation des compétences partielles, notion absente de la compétence de communication proposée par D. Hymes (2004).

La compétence plurilingue englobe donc les composantes du répertoire langagier d'un sujet disposant de différentes langues dont il a, a priori, une maîtrise inégale. Cette maîtrise, bien qu'elle soit limitée ou imparfaite à un moment donné, fait partie intégrante d'une compétence plurilingue, plurielle et globale. Selon D. Coste (2002), cette compétence est considérée comme étant déséquilibrée puisqu'elle se caractérise par une asymétrie des composantes de cette compétence globale. « *Ce n'est pas non plus l'homologie entre les compétences qui va caractériser la compétence plurilingue, mais une différenciation entre des composantes distinctes d'une compétence globale.* » (Coste 2002 p. 118).

Une asymétrie qui se traduit par des capacités linguistiques qui diffèrent d'une langue à l'autre ainsi que par le niveau de maîtrise général qui varie selon les langues du sujet parlant, et qui constituent ensemble la capacité langagière. Pour Coste (2002), cette compétence plurilingue intégrant un nombre de sous-compétences que l'on qualifie de partielles et différenciées, joue sur la mise en relation de ces dernières.

En somme, la notion de compétence est perçue différemment selon la conception des auteurs. Certains chercheurs adoptent une approche cognitive c'est-à-dire qu'ils la conçoivent comme un ensemble de savoirs et de savoir-faire qui permettent d'agir. D'autres soulignent sa dimension sociale étant plutôt considérée comme « savoir mobiliser » un ensemble de ressources (connaissances, capacités...) en situation plus précisément, de communication.

1.1. La compétence communicative

La notion de compétence communicative est tout d'abord expliquée de manière générale, puis en relation avec le CECRL.

Selon C. Geneviève & L. Porcher (1989) c'est un concept didactique récent. Pour Tornberg (2009), elle a exercé une grande influence sur l'enseignement/apprentissage des langues. Selon N. Chomsky cité par D. Hymes (2004), la compétence signifie la connaissance intuitive du locuteur de sa langue maternelle et sa capacité de comprendre et d'utiliser la grammaire. La performance, c'est la manière dont l'intervenant utilise la langue dans une situation concrète. En 1972, D. Hymes a fait une critique des définitions de N. Chomsky parce qu'il soutenait qu'il y a aussi, à côté de la grammaire, des règles sociales qu'il faut respecter. L'auteur a donc formulé trois autres facteurs de compétence :

- Savoir si un énoncé est vraiment possible, même s'il arrive à être grammaticalement correct ;
- Savoir si un énoncé est approprié à la situation sociale concernée ;
- Savoir si un énoncé, qui peut être à la fois précis et convenable, est également utilisé.

Ces facteurs, avec la compétence grammaticale formulée par N. Chomsky, forment le cadre de la compétence communicative. Autrement dit, ce sont les quatre compétences linguistiques (écouter, parler, lire et écrire) qui constituent la compétence communicative, car il s'agit d'être capable de les utiliser pour communiquer.

C. Janerdtahl, E. Ringqvist, et C. Albepart (2001), expliquent ce que veut dire la compétence communicative dans l'enseignement/apprentissage des langues. Une personne qui a cette compétence ne parle pas nécessairement comme un natif, mais elle peut communiquer avec les locuteurs natifs sans créer de confusion linguistique ou d'irritation. Il s'agit d'être capable de traiter une variété de situations, comme la rédaction d'une lettre ou faire un exposé et répondre à des questions, ainsi que comprendre les variantes de la langue. La notion est évidemment complexe et implique ainsi plus que celle de pouvoir se faire comprendre. Cette complexité est la raison pour laquelle il faut également mentionner les six autres compétences différentes qui font partie de la compétence communicative selon J.A. Van Ek (1986) cité par M. Coperías-Aguilar (2002). En effet, Van Ek, dans son œuvre « Scope » (1986), les détaille : compétence linguistique, sociolinguistique, discursive, stratégique, socio-culturelle et sociale. La définition de la compétence communicative faite par Van Ek a également contribué à la création du CECRL. Même si la notion n'était pas, à l'origine, destinée à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, le Conseil de

l'Europe l'a utilisée comme point de départ dans la création du CECRL (Hauge & Hallan Tønberg, 2000). Ce CECRL est un document publié pour la première fois en 1998 par le Conseil de l'Europe. Il offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes en Europe. Il décrit aussi ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser pour communiquer. Il énumère les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. En outre, durant un Conseil de l'Europe, en 2006, le cadre de référence définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer les progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage.

Dans le CECRL, les objectifs principaux de l'enseignement/apprentissage sont : Apprendre, Enseigner, Évaluer.

Dans la partie « contenu central », cinq points sont présentés et expliqués en détail dans trois sections : la communication, la réception (écouter et lire), la production et l'interaction (parler, écrire et converser). Dans la production et l'interaction, au moins deux acteurs participent à un échange oral et/ou écrit et alternent les moments de production et de réception qui peuvent même se chevaucher dans les échanges oraux. On accorde généralement une grande importance à l'interaction dans l'usage et l'apprentissage de la langue étant donné le rôle central qu'elle joue dans la communication. À partir de cette définition, nous comprenons qu'il s'agit surtout d'avoir une sorte de dialogue, oral ainsi qu'écrit, entre au moins deux personnes. Dans ce cas, la compétence communicative orale semble jouer un rôle central.

Sur le plan d'étude proposé par le CECRL, une évaluation de l'enseignement/apprentissage des langues met l'accent sur la possibilité pour les apprenants de développer leur capacité à utiliser la langue à l'oral comme à l'écrit. Ce qui suppose que les apprenants aient la possibilité de pratiquer la langue en l'écoutant et en la parlant. À la façon dont est présenté le plan d'étude, il apparaît que l'oral est la compétence communicative la plus importante (CECRL, 2001).

Le contenu de l'enseignement/apprentissage qui concerne la communication, comprend des situations, des intérêts, des activités et des événements quotidiens des opinions, des sentiments et des expériences de la vie quotidienne, des modes de vie et des relations sociales dans les différents contextes et domaines où la langue est utilisée (Hauge & Hallan Tønberg, 2000). Ces éléments sont surtout importants pour que les apprenants puissent participer à des conversations et à d'autres types de communication.

La section « Réception » décrit ce qui devrait être compris par les apprenants en écoutant et en lisant différentes formes de conversations, dialogues et interviews, histoires et autres types de fiction même sous forme parlée ou dramatisée ainsi que les chansons et les poèmes, information écrite et orale, par exemple les publicités, les horaires et les notices stratégiques pour percevoir les mots et les contextes significatifs dans la langue parlée et dans des textes,

comment les mots et les expressions linguistiques figés sont utilisés dans les textes et dans la langue parlée dans des situations différentes (Van Ek, 1986).

En ce qui concerne les stratégies, il s'agit, selon C. Janer Dahl (2013), de pouvoir reformuler, expliquer et utiliser les expressions corporelles pour se faire comprendre quand on ne trouve pas les mots exacts pour exprimer ce qu'on veut dire. C'est ce que J.A. Ek (1986) appelle la compétence stratégique et sociolinguistique. Cela est surtout important en français où il y a une grande différence entre tutoiement et vouvoiement, ce qui est aussi une question de politesse. Dans le plan d'étude, la section « Production et Interaction » traite ce qui devrait être à la base de l'enseignement/apprentissage concernant les activités parler, écrire et converser comme des présentations, messages, contes et descriptions dans des textes et énoncés cohérents dans des textes oraux et écrits, stratégies linguistiques pour comprendre et se faire comprendre quand la langue ne suffit pas, par exemple des reformulations, des stratégies linguistiques pour participer et contribuer à la conversation, telles que des questions et des phrases et expressions affirmatives (Cadre européen commun de référence pour les langues, 2000). Dans cette section la compétence stratégique implique d'utiliser des outils alternatifs pour comprendre et se faire comprendre.

Une autre compétence, définie par J.A. Van Ek (1986), est celle de la compétence socio-culturelle : si on ne connaît pas la culture du pays, il se pourrait qu'il y ait un risque de malentendus dans la communication.

Le rôle de la grammaire dans l'enseignement/apprentissage des langues n'est pas explicitement décrit à première vue. Il se trouve dans la section « Production et Interaction », par exemple, les phénomènes linguistiques pour clarifier et pour enrichir la communication, tels que la prononciation et l'intonation, l'orthographe et la ponctuation, les phrases de politesse et d'autres expressions linguistiques figées et les structures grammaticales. « Production et Interaction » sont assez vagues et il faut regarder le matériel supplémentaire du plan d'étude pour comprendre ce qui devrait être enseigné et avec quelle méthode. Selon T. Hauge et G. Hallan Tonsberg (2000), les apprenants doivent avoir une connaissance de la forme et des structures de la langue pour développer une compétence communicative diversifiée, mais le plan d'étude n'indique pas de contenu obligatoire et aucun ordre obligatoire à suivre dans l'enseignement/apprentissage des phénomènes grammaticaux. C'est peut-être parce qu'on suppose que la communication est la chose la plus importante.

Les éléments linguistiques tels que les structures grammaticales et l'orthographe seront enseignés quand l'objectif sera de clarifier et d'enrichir la communication. Même si le plan d'étude n'indique pas de contenu obligatoire concernant la grammaire, celle-ci doit toutefois être enseignée quand elle est nécessaire pour améliorer la communication. C'est dans ce cas, ce que J. A. Ek (1986) définit comme compétence linguistique, une des compétences

communicatives développée au travers de l'apprentissage d'une langue. Il s'agit tout simplement de connaître la forme de la langue pour pouvoir l'utiliser correctement.

Le problème des didacticiens des langues a d'abord été d'élaborer une notion de compétence qui ne se ramène pas, sous une forme plus ou moins adaptée, à la compétence purement linguistique, c'est-à-dire en fait avec la mise en œuvre d'un certain lexique et l'application de règles morpho-syntaxiques et sémantiques de grammaire. Au départ, la compétence s'est définie restrictivement comme la capacité à produire des énoncés corrects dans une langue donnée, par opposition à une connaissance théorique, avant d'intégrer d'autres types de capacités allant au-delà du cadre linguistique. Les auteurs ont également signalé la nécessité de l'enseignement/apprentissage tout en l'attachant à une compétence culturelle en classe de FLE.

En fait, la compétence culturelle se manifeste par la compétence gestuelle c'est-à-dire la capacité de comprendre les gestes d'une société, et, éventuellement, de les produire, de savoir ce qu'ils impliquent, de saisir ceux qui sont adéquats dans telle situation et ceux qui ne le sont pas. Pour un apprenant d'une langue étrangère, il lui faut cependant des habiletés interculturelles pour entrer en contact avec les natifs de la langue cible, en respectant les règles sociales fonctionnelles d'une société donnée, afin d'éviter de susciter des malentendus interculturels (Rosen-Reinhardt, 2007, p. 25). Ces aptitudes sociales d'une langue étrangère sont à transmettre par l'enseignant à ses apprenants. D'autre part, l'enseignant doit se renseigner sur la culture de ses apprenants et en même temps, assurer l'intercompréhension interculturelle entre les apprenants. Tout pour éviter les malentendus interculturels éventuels. Ainsi, la compétence communicative peut être définie comme l'aptitude, de la part du locuteur à comprendre une situation d'échange linguistique et à y répondre de façon appropriée.

Les recherches menées sur ce sujet, nous amènent à préciser les composantes de la compétence communicative.

S. Moirand (1990 p.20) distingue quatre composantes qui constituent cette compétence l'une d'entre elles est socioculturelle et exige surtout la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interactions entre les individus. Pour un apprenant d'une langue étrangère, l'appropriation de ces règles implique l'acquisition des compétences linguistiques et des non-linguistiques en langue cible, ces dernières figures se manifestant partiellement par une compétence gestuelle. De plus, la légitimité des méthodologies communicatives approches qui insistent notamment sur le développement de la compétence de communication chez les apprenants contribue à la mise en valeur de la communication non-violente (CNV) en classe de langue étrangère (Geneviève & Porcher, 1989). De même, T. Hauge & G. Hallan Tønberg, (2000) souligne la nécessité de rendre les apprenants familiers

avec les gestes culturels de l'enseignant, non seulement pour effacer des malentendus potentiels, mais aussi pour le développement de leur compétence de communication en langue cible. Geneviève & Porcher (1989) constatent aussi que la maîtrise des règles communicationnelles non verbales d'une société donnée permet à un étranger de s'y intégrer.

Il existe plusieurs modèles de compétence de communication orale. Nous présentons certains d'entre eux dans les paragraphes qui suivent.

Plusieurs modèles de compétences de communication orale ont été proposés, dont certains conservaient une hiérarchie où la compétence linguistique dominait les autres. De nouvelles théories de la communication ont considérablement relativisé l'importance du langage, en affirmant au contraire le rôle déterminant d'autres systèmes signifiants comme l'utilisation des gestes, de la distance, ou encore l'activation de schèmes communicatifs par telle ou telle culture. La compétence communicative, notion englobante, n'existe pas en tant que telle, mais en tant que somme d'éléments dynamiques en relation d'influence mutuelle et qui se recoupent. La *Figure 14*, offre une synthèse raisonnée et corrigée des divers modèles qui ont été élaborés.

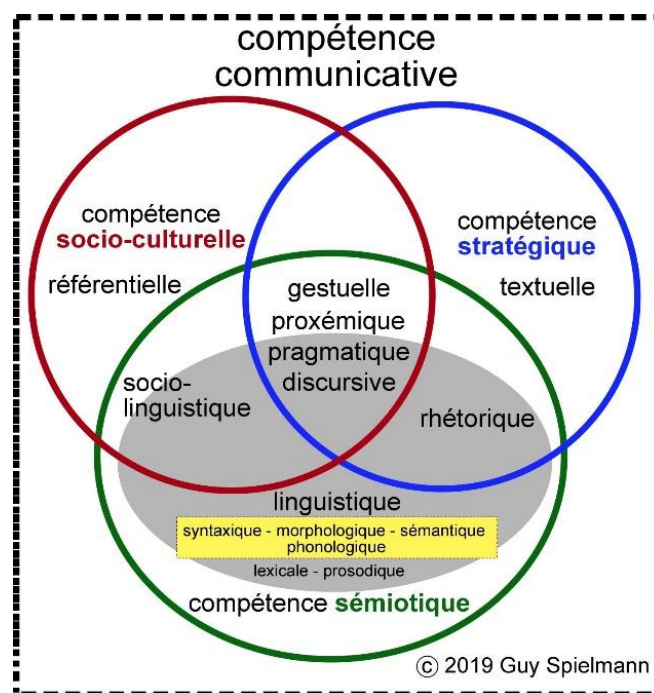


Figure 14 : Compétence communicative selon Spielmann.

L'auteur précise que la compétence sémiotique dont cette figure fait l'objet, est la capacité à utiliser divers systèmes signifiants primaires tels que le geste ou l'espace, les codes sociaux et professionnels.

Le langage, même s'il figure au premier rang de ces systèmes par sa souplesse et les possibilités combinatoires presque illimitées qu'il offre, n'est pourtant pas toujours le plus efficace. Si on lui réserve une place à part, on ne le place pas au-dessus des autres systèmes.

Au sein de ce domaine se situe la compétence proprement linguistique, celle qui a trait aux divers aspects du langage (zone grisée), et, encore plus restrictivement la compétence grammaticale (matérialisée par le carré jaune), terme qui englobe les compétences syntaxique, morphologique, sémantique et, dans une certaine mesure, phonologique.

La compétence socio-culturelle consiste à exploiter sa connaissance de codes culturels et sociaux, linguistiques ou non. Elle inclut notamment la compétence référentielle qui est la connaissance de certains lieux, faits, personnages, symboles, produits partagés par une majorité des membres d'un groupe social.

La compétence stratégique est surtout la capacité à bien choisir et d'agencer les divers types de sous-compétences vers une efficacité maximum dans l'accomplissement d'une tâche donnée. Il est à noter que le terme compétence communicative fait référence à des degrés de compétence dans des situations bien précises.

1.1.1. Les situations d'utilisation

Dans la pratique, toute activité communicative correspond à une situation particulière d'utilisation. Il est donc nécessaire de favoriser l'enseignement/apprentissage en contexte par rapport à un enseignement traditionnel décontextualisé (Hadley, 2001). Par défaut, l'enseignement/apprentissage des langues en milieu universitaire correspond à une situation de type académique où l'utilisation du langage a pour seul but de satisfaire aux exigences du programme d'enseignement lui-même, même si les autres exigences font l'objet de simulations, plus ou moins réalistes, plus ou moins complexes. En effet, les apprenants restent bien conscients que les vrais enjeux restent académiques, par opposition à une personne en situation d'immersion fonctionnelle pour qui la réussite ou l'échec de telle ou telle tâche communicative a plus de répercussions concrètes sur la vie quotidienne qu'une bonne note en fin de cours.

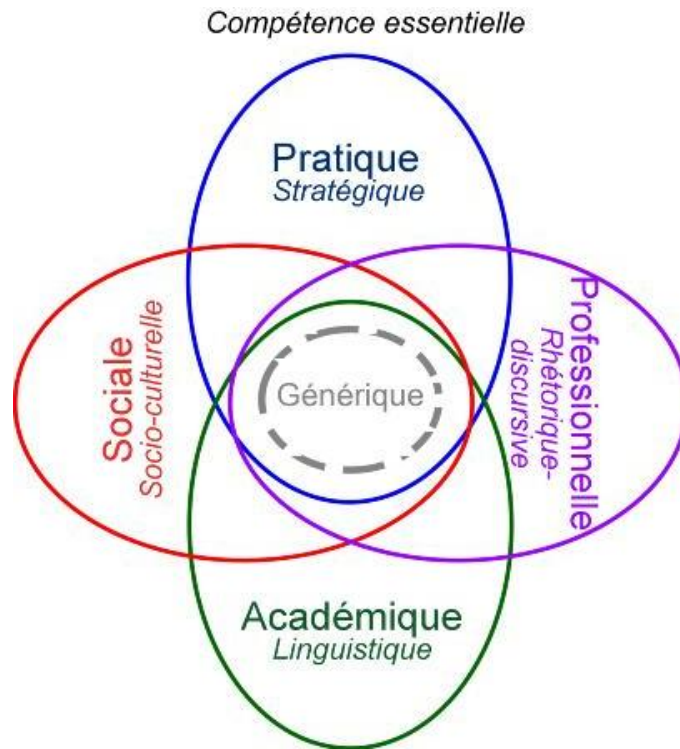


Figure 15 : Situation d'utilisation de compétence communicative (Hadley, 2001).

On peut distinguer, selon l'auteur, quatre grands types de situation d'utilisation que peuvent rencontrer les apprenants lorsque la compétence linguistique prédomine :

- La situation de type **social**, dont l'objectif principal est de former ou de cultiver des relations avec les autres. Dans ce cas, c'est la compétence socio-culturelle qui domine ;
- La situation de type **pratique**, dont l'objectif principal est d'accomplir une tâche précise, souvent concrète telle que louer un appartement, trouver et acheter un appareil ménager, etc. Dans ce cas, c'est la compétence stratégique qui domine ;
- La situation de type **professionnel**, dont l'objectif principal est de démontrer une certaine expertise (autre que purement manuelle) afin de mener à bien une tâche complexe ;
- La situation de type **académique**, dont l'objectif principal sont la didactique et la pédagogie dans un établissement supérieur.

Il n'existe pas de situation ni de compétence générique, ni d'utilisation hors contexte. Même l'exercice de grammaire le plus mécanique se situe dans un contexte académique qui possède sa propre logique. Le vrai problème est dans la croyance erronée qu'un phénomène de transfert va s'opérer d'un type de situation à l'autre et qu'à force d'effectuer des exercices de vocabulaire et de grammaire l'apprenant va pouvoir fonctionner dans une situation autre qu'académique. Tandis que, atteindre un niveau de compétence élevé dans une situation ne se

traduit pas automatiquement par un niveau de compétence également élevé dans un autre type de situation.

1.1.2. Les implications didactiques

Trois aspects impliquent une approche renouvelée des activités favorisant le développement du répertoire communicatif des apprenants :

- La mise en place d'un portfolio ;
- Le développement d'un dispositif didactique souple et modulable ;
- Une attention renouvelée accordée à la notion de contexte.

La mise en place d'un portfolio des langues est un premier outil qui peut être distribué à chaque apprenant (Conseil de l'Europe, 2001 – version pour jeunes et adultes), destiné à enregistrer et à mettre en valeur l'apprentissage des langues tout au long de la vie. Ce portfolio comporterait trois parties complémentaires : un passeport de langues, une biographie langagière et un dossier.

Le « passeport de langues » permettrait tout d'abord d'effectuer un bilan individualisé sous la forme d'un profil linguistique dans les différentes activités (écouter, lire, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu, écrire) grâce à une grille d'auto-évaluation synthétique ; également un bilan des expériences vécues dans différentes langues, ainsi que des certifications ou des diplômes obtenus. C'est la détermination du niveau (A1 à C2) de l'apprenant dans chaque langue qui est ici effectuée.

La partie « Biographie langagière » permettrait ensuite d'établir un aperçu du répertoire communicatif de l'apprenant, en recensant, pour chaque langue, les enseignements suivis, les expériences extra-scolaires et professionnelles, et proposerait un bilan de compétences pour chaque activité et pour chaque langue.

1.2. Les modèles de compétences communicatives

Une place importante y est accordée à la compétence stratégique dans la communication des apprenants de LE et a été largement reconnue par la communauté scientifique depuis que S. Savignon (1972) et M. Canale et M. Swain (1980), l'ont incluse dans un premier modèle.

Les stratégies de communication peuvent être utilisées pour améliorer l'efficacité de la communication ou pour compenser les ruptures de communication en raison de facteurs

limitant la communication réelle ou pour compléter une compétence insuffisante dans une ou plusieurs d'autres composantes de la compétence de communication.

1.2.1. Le modèle de Bachman (1990)

L. Bachman et A. Palmer (2010), schématisent ce qu'ils appellent « compétence langagière » en savoir organisationnel c'est-à-dire, comment organiser les énoncés, les phrases et les textes ; un savoir grammatical, comment organiser les énoncés ou les phrases individuelles, les connaissances lexicales, syntaxiques, phonologiques/graphologiques. Le « Savoir Textuel » vise la manière d'organiser les énoncés ou les phrases individuelles pour élaborer des textes, des connaissances des moyens de cohésion, des connaissances rhétoriques ou organisation conversationnelle.

Les auteurs appellent cette conceptualisation « construit ». Ceci a été élaboré pour servir à des fins d'évaluation des locuteurs allophones et non pas pour servir l'enseignement/apprentissage de la langue. Ce détail n'est pas vraiment exploré dans la littérature mais il nous semble très important.

- Le savoir **pragmatique** sert à comprendre comment les énoncés, les phrases et les textes sont liés aux objectifs communicatifs du locuteur et aux caractéristiques de la situation de communication.
- Le savoir **fonctionnel** sert à comprendre comment les énoncés ou les phrases et les textes sont liés aux objectifs communicatifs du locuteur.
- Le savoir **sociolinguistique** vise la manière dont les énoncés ou les phrases et les textes sont liés aux caractéristiques de la situation de communication, la connaissance des genres et des dialectes/variétés. Cette conceptualisation cherche à mieux expliquer la capacité linguistique dans le sens où le locuteur formule un énoncé pourvu d'une signification.

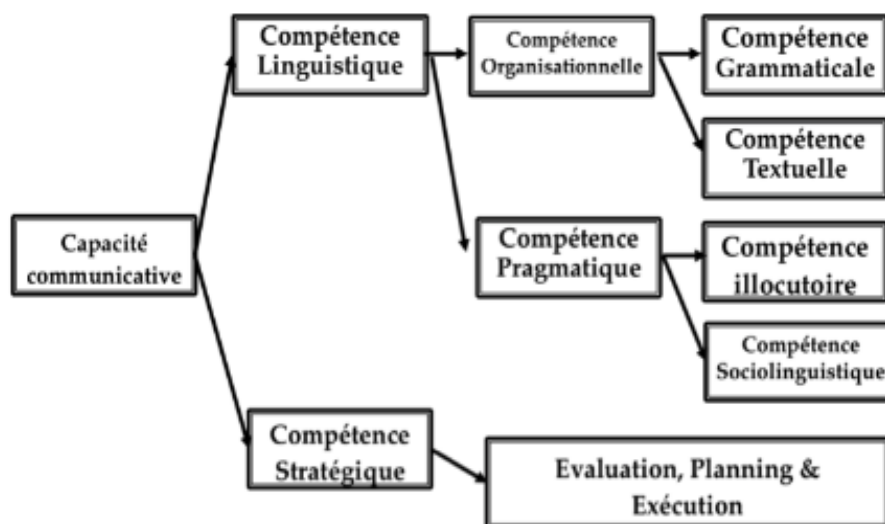


Figure 16 : Composantes du modèle de Bachman (1990)

Même si M. Canale et M. Swain (1980) plaçaient implicitement la compétence pragmatique dans la sous-compétence sociolinguistique, ce n'est qu'à la fin des années 1980 que la compétence pragmatique a été incluse explicitement dans le « construit de l'habileté linguistique ».

La compétence sociolinguistique à l'origine proposée par ces auteurs est donc divisée en deux catégories pragmatiques distinctes : les aspects fonctionnels et les aspects sociolinguistiques de la langue. Dans ce modèle, la compétence illocutoire concerne l'habileté à manipuler les fonctions de la langue, une composante que M. Canale et M. Swain (1980) modifier par les effets de cet accomplissement (Cuq, dir., 2003).

En se basant sur des travaux de T. A. Van Dijk (1977), L. Bachman et A. Palmer (2010) fournissent une description de la composante pragmatique puisque ce dernier gère d'un côté, les rapports entre les énoncés et les actes exécutés à travers ces énoncés, de l'autre côté, les caractéristiques du contexte qui promeuvent l'utilisation appropriée de la langue c'est-à-dire les aspects sociolinguistiques. De plus, dans ce modèle le « savoir textuel » couvre les compétences grammaticale et discursive de M. Canale et M. Swain (1980) et se place dans un seul nœud appelé « savoir organisationnel ». Cette notion englobe tous les systèmes et les règles qui indiquent ce que l'on doit faire avec les formes de la langue, que cela soit les règles qui concernent la phrase (grammaire) ou la cohérence et la cohésion entre les phrases.

Enfin, la structure et les mécanismes de la conversation gagnent en puissance dans ce modèle. Cela permet de mieux définir et situer la compétence stratégique. Quant à cette dernière compétence, L. Bachman et A. Palmer (2010) ont affirmé qu'elle était une sous-compétence de la compétence langagière. Cependant, elle a un statut particulier car elle joue

un rôle majeur dans l'usage de la langue. Ils lui accordent donc une mission capitale car elle est pratiquement une compétence « d'exécution » qui permet au locuteur de prendre la « décision finale », parmi de nombreux choix possibles concernant les mots, les phrases, la syntaxe et autres moyens qui aident à la transmission et à la réception de messages.

La compétence stratégique peut être considérée comme un ensemble de stratégies métacognitives d'ordre supérieur qui permettent d'avoir une capacité de gestion lors de l'usage de la langue et lors d'autres activités cognitives. Ces stratégies jouent un rôle dans la planification, le suivi et l'évaluation de la résolution de problèmes chez l'individu (Bachman & Palmer, 2010).

Le modèle présente les composantes de l'utilisation métacognitive de la langue qui est la base de la compétence stratégique. Elles se définissent par la fixation d'objectifs, c'est-à-dire décider ce qu'on va faire, identifier le type de tâche dans laquelle on va participer comme utilisation de la langue ou évaluation de la langue, choisir une tâche parmi plusieurs possibilités, décider de s'engager ou pas dans la réalisation de la tâche choisie. L'évaluation sert à prendre conscience de ce qu'on nous demande de faire, de ce avec quoi il faut travailler, évaluer notre intervention, évaluer les caractéristiques de la tâche afin de déterminer ce dont on a besoin pour bien l'accomplir, évaluer ce qu'on sait sur la tâche et les contenus linguistiques et thématiques afin de s'engager de manière appropriée dans la tâche, évaluer le degré de succès de l'intervention, sélectionner des éléments à utiliser à partir de ce qu'on sait sur la tâche et les contenus, faire un ou plusieurs plans pour déployer ces connaissances et choisir un plan pour débiter l'intervention.

Dans ce contexte, L. Bachman & A. Palmer (2010) ont donné un caractère moins négatif à la compétence stratégique. En effet, elle n'est plus totalement concernée par les difficultés rencontrées par les locuteurs dans la communication. En revanche, elle acquiert un statut prépondérant car elle joue un rôle de médiateur entre les intentions, les compétences sous-jacentes c'est-à-dire les sous-compétences de la compétence de communication, les connaissances préalables et le contexte de la situation de communication. On remarque tout de même l'existence de la résolution de problèmes dans leur définition, bien qu'elle ne fasse plus allusion aux problèmes linguistiques. En effet, la notion de problème est liée à l'utilisation de la langue dans toute situation de communication puisque tout locuteur devant participer à un échange doit utiliser sa compétence stratégique s'il veut résoudre son principal problème qui est d'arriver à transmettre son message.

Ainsi, dans cette conceptualisation, illustrée dans la *Figure 16*, les auteurs précisent qu'en communiquant, le locuteur doit absolument déployer des stratégies métacognitives afin d'atteindre son objectif communicatif. Ils ont donc porté leur attention sur les actions qui permettent à un locuteur d'accomplir une tâche langagière, qu'il y ait ou pas des problèmes

linguistiques. En résumé, pour L. Bachman (1990) et L. Bachman & A. Palmer (2010), une situation de communication pose un certain nombre de problèmes que les locuteurs doivent résoudre afin d'arriver à leur but. Ces problèmes ne sont plus linguistiques car ils ont pour origine le contexte, la situation de communication, les rôles des intervenants et les connaissances préalables de chacun. Les stratégies de communication qui visent à répondre à des questions linguistiques ne suffiraient pas pour réussir à communiquer dans une situation donnée. C'est pourquoi il faut que le locuteur mette en œuvre des stratégies métacognitives et ces dernières apparaissent dans toute situation de communication. Intéressons-nous à présent à l'analyse de Moirand (1990), développé dans son livre « Enseigner à communiquer en langue étrangère ».

En se basant sur l'analyse de M. Canale & M. Swain (1980), S. Moirand (1990) met l'accent sur la « compétence réelle ». Ce terme aurait été créé par Canale 1981 pour différencier les concepts compétence et performance de N. Chomsky. En effet, il serait préférable de parler de compétence réelle, c'est-à-dire d'une compétence mise en évidence au moment même de la communication, que de performance car cette dernière serait source de trop nombreuses confusions en linguistique appliquée (Moirand, 1990 p. 19). Pour cela, dans la compétence de communication, la compétence stratégique joue un rôle important et la composante linguistique concerne donc la connaissance et l'appropriation c'est-à-dire la capacité à utiliser des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux, et textuels du système de la langue. La composante discursive est la connaissance et l'appropriation de différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés. La composante référentielle renvoie à la connaissance de domaines d'expérience et des objets du monde et de leur relation. Nous incluons cette analyse, car elle est connue des chercheurs francophones et de ce fait elle a eu un impact local important et elle comporte des éléments intéressants concernant la compétence stratégique. Nous précisons qu'elle est basée sur l'analyse de M. Canale et M. Swain (1980). Ainsi, nous présenterons le modèle de compétence communicative de M. Celce-Murcia, Z. Dörnyei & S. Thurrell (1995).

1.2.2. Le modèle de M. Celce-Murcia, Z. Dörnyei et S. Thurrell (1995)

Les auteurs de ce modèle ont fait un apport considérable à la compréhension de ce qu'est la compétence de communication étant donné qu'ils ont non seulement détaillé chacune de ses composantes mais ils les ont également mises en relation compte tenu des dernières évolutions théoriques et empiriques de l'époque. Ce modèle est composé de cinq compétences, comme on peut le voir dans la *Figure 17*.

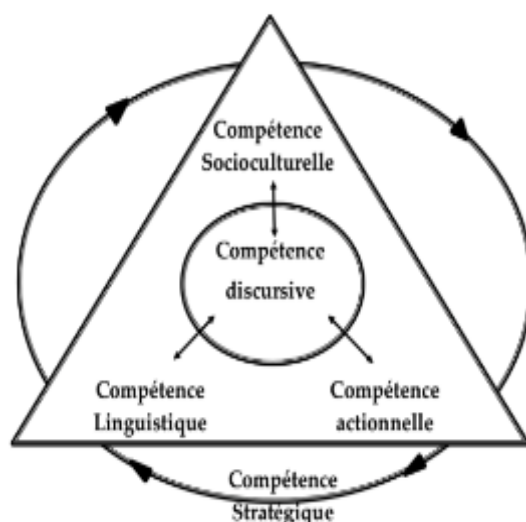


Figure 17 : Modèle de M. Celce-Murcia, Z. Dörnyei & S. Thurrell (1995)

L'analyse de ces composantes (Celce-Murcia et al. (1995) commence par le noyau, c'est-à-dire la compétence discursive, laquelle concerne la sélection et la séquence de mots, de structures et de phrases afin d'atteindre un texte congruent, soit à l'oral ou à l'écrit.

La compétence linguistique comprend les éléments de base de la communication tels que la syntaxe, la morphologie, la phonologie, l'orthographe ainsi que les ressources lexicales comme les formules toutes faites, les collocations ou les phrases servant à la construction de la conversation.

La compétence socioculturelle se réfère à la capacité des locuteurs à émettre des messages appropriés à leur contexte c'est-à-dire aux connaissances pragmatiques. Celles-ci comprennent les variations linguistiques en rapport avec les normes socioculturelles de la langue cible. Dans ce sens, cette compétence est en rapport avec la compétence sociolinguistique de M. Canale & M. Swain (1980), Bachman (1990) et L. F. Bachman & A. S. Palmer (2010). Pour M. Celce-Murcia et al. (1995), la compétence socioculturelle joue un rôle de processus onomasiologique. La nouveauté de ce modèle est l'inclusion de la compétence actionnelle, qui correspond à la capacité à saisir l'intention énonciative des interlocuteurs par le biais de l'émission et la compréhension d'actes de parole. Ainsi, les connaissances pragmatiques sont forcément présentes aussi dans cette compétence, même si ce n'est pas explicitement établi par les auteurs du modèle.

Enfin, ces quatre composantes sont traversées par la compétence stratégique, laquelle concerne les stratégies de communication et leur utilisation. De ce fait, ce modèle relie toutes les composantes. Et dans les années 1990, il venait enrichir le débat et les chercheurs étaient investis dans des projets de recherche liés à chacune de ces compétences. Par exemple, l'on peut remarquer que le modèle est très influencé par la vision de la compétence stratégique de

Z. Dörnyei & S. Thurrell (1992), qui travaillaient à ce moment-là sur le développement de cette compétence. Dans ce modèle, il est donc affirmé explicitement que pour les auteurs la compétence stratégique, bien qu'elle puisse avoir un sens plus large, ne concerne que les stratégies de communication servant à résoudre des problèmes, c'est-à-dire les tactiques compensatoires (Carton & Duda, 1988 ; Moirand).

1.2.3. Le modèle de Celce-Murcia (2007)

M. Celce-Murcia (2007) explique qu'à la fin des années 1990, elle a travaillé sur la compétence discursive, démarche qui a débouché sur la publication d'un ouvrage sur ce sujet (Celce-Murcia & Olshtain, 2005) et sur une nouvelle conceptualisation de la compétence de communication. Elle souligne qu'il y a trois variables socio-culturelles de l'ancien modèle qui sont cruciales dans le nouveau modèle. Ce sont les facteurs socio-contextuels c'est-à-dire l'âge des participants, le genre, le statut social, la distance sociale, et les rapports entre eux ; l'adéquation stylistique qui concerne les stratégies de politesse, le genre et le registre ; les facteurs culturels qui se basent sur la connaissance des groupes de locuteurs de la langue cible, les principales différences dialectales ou régionales et la conscience culturelle de sa propre culture et de celle de l'autre.

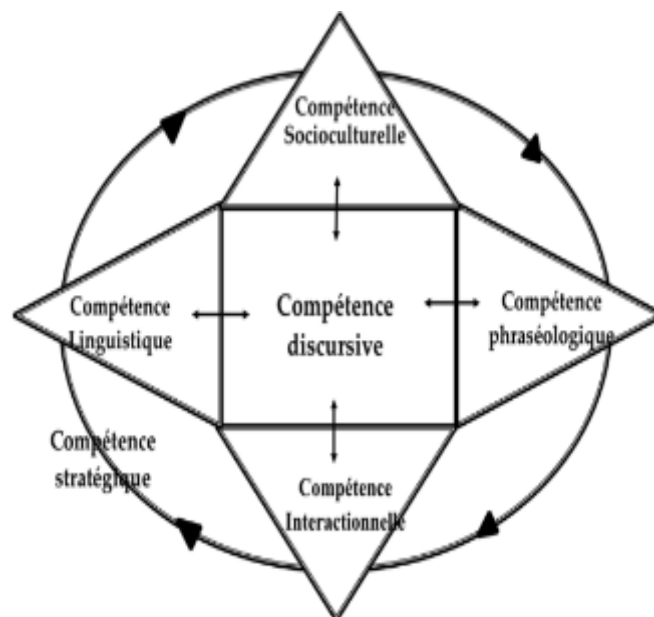


Figure 18 : Le modèle de compétences de communication de Celce-Murcia (2007).

La compétence discursive joue toujours un rôle central non seulement dans ce modèle mais également dans chaque construction de la compétence communicative (Celce-Murcia, 2007 P.

46). Quatre composantes sont empruntées au modèle de Celce-Murcia, Dörnyei & Thurrell (1995) :

- La **cohésion**, c'est-à-dire les conventions concernant l'utilisation de la référence (anaphore/cataphore), la substitution, l'ellipse, les conjonctions et les chaînes lexicales ;
- La **deixis**, qui se définit par l'utilisation de pronoms personnels, de termes spatiotemporels et la référence textuelle ;
- La **cohérence**, qui exprime le but ou l'intention à travers les connaissances préalables des contenus, la gestion de l'information nouvelle et ancienne, le maintien de la continuité temporelle et d'autres types d'information à travers des moyens conventionnels ;
- La **structure des genres**, qui concerne l'information préalable qui permet au locuteur d'identifier le type de texte ou de discours : texte argumentatif, lettre, entretien, conférence, conversation.

La compétence linguistique inclut toujours quatre types de savoir :

- **Phonologique** qui concerne les éléments segmentaux et suprasegmentaux ;
- **Lexical** qui se base sur la connaissance des mots à contenu et des mots fonctionnels ;
- **Morphologique** qui concerne les parties du discours, les inflexions grammaticales, les processus productifs dérivationnels ;
- **Syntaxiques** qui prennent en compte les structures de la phrase, l'ordre des mots, les types basiques de phrases, la modification, la coordination, la subordination et l'imbrication.

La compétence de formulation ou compétence phraséologique sert de contrepoids à la compétence linguistique. Elle fait référence aux morceaux de la langue, fixes ou préfabriqués, que les locuteurs utilisent régulièrement dans les interactions quotidiennes.

Pour M. Celce-Murcias la compétence communicative comprend trois éléments :

- Les routines c'est-à-dire des phrases fixes et des phrases toutes faites telles que : ça va bien, et toi ? ;
- Des collocations, c'est-à-dire verbe-objet comme faire du piano ; adverbe-adjectif : adjectif-nom des expressions idiomatiques « comme tomber dans les pommes » ;
- Des unités phraséologiques ou lexicales.

M. Celce-Murcia (2007), considère que la recherche dans ce domaine est maintenant très importante et les apprenants compétents font appel tant à ces éléments qu'aux connaissances grammaticales.

Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, trois ouvrages de référence ont abordé plusieurs des composantes de cette compétence (Penadés Martínez, 1999 ; Morante Vallejo, 2005 ; Higuera García, 2006).

La compétence interactionnelle est une compétence d'application dominée par des processus sémasiologiques ; elle représente la contrepartie de la compétence socio-culturelle. Elle s'avère très importante dans la construction de ce modèle. Elle se compose d'au moins trois sous-compétences :

- La compétence actionnelle comme savoir exécuter des actes de parole concernant des échanges transactionnels ou interactionnels, d'information, l'expression de problèmes, des sentiments ou des avis personnels ou des situations futures (des prédictions, des attentes, des désirs) ;
- La compétence conversationnelle qui concerne les caractéristiques de la conversation comme prendre la parole, ouvrir/fermer la conversation, interrompre, conclure ;
- La compétence non verbale/paralinguistique qui inclut la kinémique, la proxémique, le comportement haptique et les éléments phatiques importants dans l'interaction (ahhhh! hum, hein?).

Néanmoins, il nous semble qu'il existe une incohérence dans la révision théorique faite par M. Celce-Murcia (2007). En effet, la compétence stratégique a été conçue comme la connaissance des stratégies de communication et la façon de les utiliser. Cette conceptualisation correspond à celle de M. Canale & M. Swain (1980)²⁵.

Néanmoins, la recherche dans les années 1980 a identifié plusieurs autres types de stratégies pertinentes pour l'apprentissage des langues telles que : le traitement de la langue, et la production langagière. Ainsi, nous précisons ce que représente le cercle qui entoure la pyramide.

Le cercle qui entoure la pyramide est la compétence stratégique : un inventaire de stratégies de communication, cognitives et métacognitives qui permettent à un interlocuteur compétent de négocier du sens, résoudre les ambiguïtés, et compenser les lacunes dans l'une des autres compétences. C'est dans ce cas que J. E. Purpura (1997 p. 31) proposent un

²⁵ Haptique : Étude scientifique du toucher. Source : www.larousse.fr

système exhaustif de stratégies qui contient trois composantes principales : les stratégies cognitives, métacognitives, de communication ou d'utilisation de la langue. On peut conclure que M. Celce-Murcia et al. (1995) ne se sont donc pas occupés des stratégies dites cognitives et métacognitives. Pourtant, M. Celce-Murcia (2007) laisse croire le contraire lorsqu'elle explique la *Figure 18* qu'elle utilise pour présenter son modèle.

Pour notre part, nous avons porté notre attention aux stratégies de communication car celles-ci ont été décrites de façon explicite et parce que nous considérons que ces stratégies sont les plus pertinentes dans l'utilisation communicative de la langue et de l'enseignement/apprentissage communicatif.

1.2.4. Le modèle d'Alcón Soler (2000)

Ce modèle est le résultat de travaux théoriques et empiriques de plusieurs enseignantes-chercheuses espagnoles, dont la conceptualisation sera analysée en détail dans cette section.

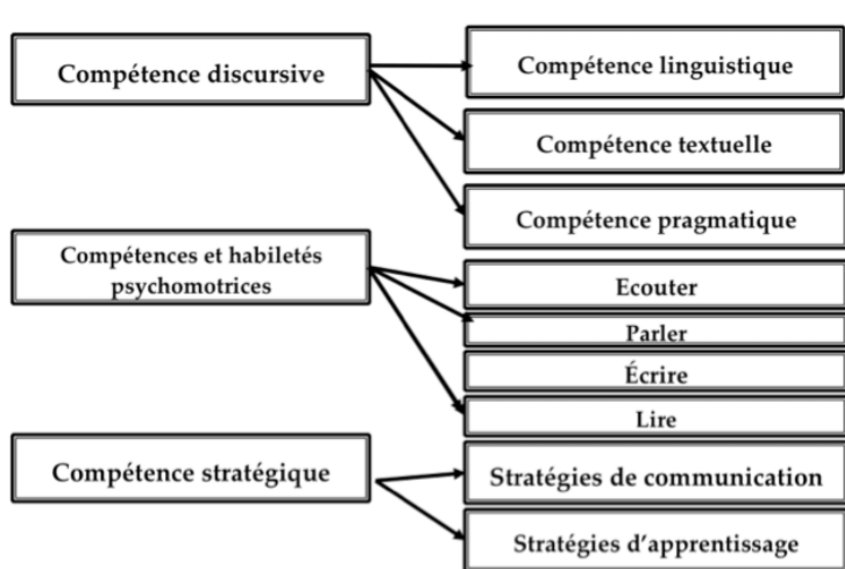


Figure 19 : Modèle d'Alcón Soler (2000)

La publication dans laquelle Alcón Soler (2000) exposait son modèle, portait sur la langue orale. Bien que sa recherche porte sur la vision anglo-saxonne de l'apprentissage des langues, l'auteur reconnaît que l'approche communicative a des limites. En effet, elle permet de créer des tâches et des activités communicatives portant sur le développement de la compétence linguistique. Néanmoins, ces activités semblent ne pas aider à développer d'autres composantes de la compétence discursive telles que la composante textuelle et la composante pragmatique. L'auteur construit son modèle sur la base des modèles précédents (Bachman (1990) ; Celce-Murcia et al (1995, 2007)). Le premier modèle se caractérise par un fort accent porté sur la pragmatique et le deuxième par la mise en relation des différentes composantes de

compétence de communication. Quant à Alcón Soler (2000) il prône un enseignement explicite de la compétence discursive orale (c'est-à-dire de l'expression orale) dans toutes ses dimensions.

Pour définir la compétence discursive, nous nous référerons aux travaux de Z. Dörnyei & S. Thurrell (1994), concernant les mécanismes de l'interaction orale et de la structure conversationnelle comme : la gestion des tours de parole, l'ouverture et la fermeture de la conversation, l'introduction et le changement de sujet, les paires adjacentes, les séquences insérées et les stratégies conversationnelles. Par conséquent, pour Alcón Soler (2000), trois conditions sont nécessaires au développement de la compétence discursive orale : *l'input* adéquat (Krashen, 1981, 1985), *l'output* (Swain, 1985, 1995), et la rétroaction à *l'output* (White, 1987 ; Long, 1996). On constate donc qu'ils s'inspirent, tous, des théories classiques développées par la recherche anglo-saxonne dans l'acquisition des langues étrangères, savoir : *l'input hypothesis*, *l'output hypothesis* et *l'interaction hypothesis*.

1.2.5. Le modèle d'Usó Juan & Martinez (2006)

Il inclut cinq composantes : discursive, linguistique, stratégique, pragmatique, et interculturelle.

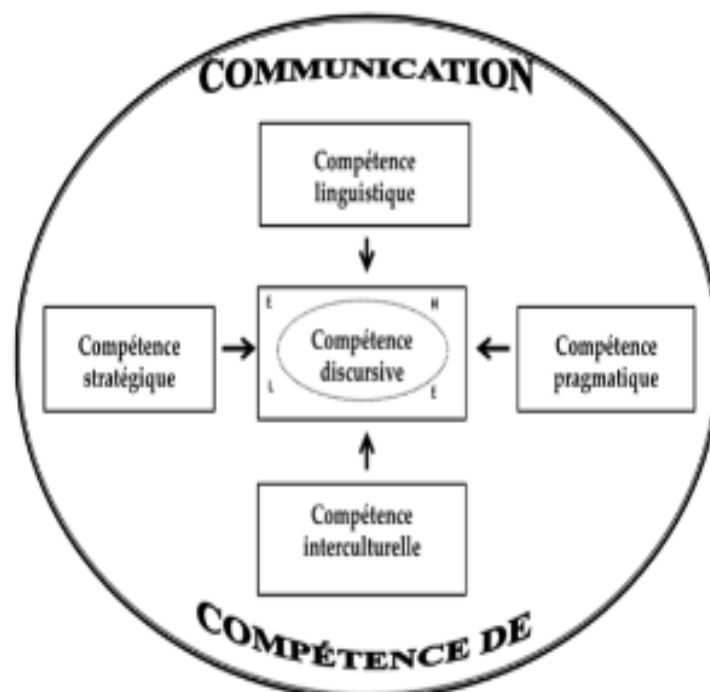


Figure 20 : Composantes de la compétence de communication d'Usó Juan & Martinez Flor (2006).

Le modèle s'inspire de ceux de Celce-Murcia et al (1995), d'Alcón Soler (2000) et des développements dans la conceptualisation proposée par Celce-Murcia & Olshtain (2007 p.16), qui soutiennent que « *c'est dans le discours et à travers le discours que toutes les autres compétences se réalisent* ». De ce fait, le cœur de cette conceptualisation est la compétence discursive qui se trouve au centre de l'image dans un oval à lignes discontinues. Selon les auteurs, cette discontinuité permet aux quatre compétences psychomotrices, selon Alcón Soler de coexister au cœur de la compétence car « *Le fait d'être en mesure d'interpréter et de produire un texte oral ou écrit est le moyen de parvenir à une communication réussie* » (Usó-Juan & Martínez-Flor, 2008). De cette manière, la compétence discursive est placée à un endroit stratégique où elle peut se développer grâce aux quatre autres composantes, tout en les façonnant à son tour. En ce qui concerne les rapports entre les cinq composantes du modèle, les auteurs suivent le raisonnement de S. J. Savignon (2007) dans le sens où l'amélioration d'une des composantes favorise l'ensemble de la compétence de communication. C'est pourquoi le tout est placé dans un même cercle. Analysons en détail les différentes composantes.

La compétence discursive est définie comme la sélection et l'organisation d'énoncés ou de phrases afin d'atteindre un texte cohérent et cohésif à l'oral ou à l'écrit dans un but et un contexte particulier. Dans le même sens que S. J. Savignon (2001), E. Usó Juan & A. Martínez Flor (2006) justifient leur conceptualisation de la compétence discursive en affirmant que c'est la possibilité d'utiliser, de découvrir et de négocier des stratégies pour interpréter des dialogues qui suivent les conventions de la culture d'un interlocuteur à des fins particulières.

La compétence linguistique ne concerne pas seulement la compétence grammaticale de Canale & Swain (1980), Savignon (2001) et Bachman (1990) mais aussi les éléments du système linguistique de Celce-Murcia, Dörnyei & Thurrell (1995) ; Alcón Soler (2000), c'est-à-dire tous les éléments du système linguistique tels que la phonétique, la grammaire et le vocabulaire, nécessaires à l'interprétation et à la production du discours.

La compétence pragmatique comprend les connaissances de la force illocutoire des énoncés qui sont censés être produits ou compris, ainsi que les facteurs contextuels qui les accompagnent et qui les rendent appropriés. En outre, dans la force illocutoire on trouve les actes de parole et les fonctions langagières. Cette conceptualisation est inspirée par la compétence actionnelle du modèle de Celce-Murcia et al. (1995). D'un autre côté, la compétence interculturelle fait référence à comment communiquer c'est-à-dire interpréter ou produire du discours dans un contexte donné. Autrement dit, aux connaissances sociolinguistiques qui concernent les connaissances des facteurs culturels tels le code de comportement dans la société concernée et la prise de conscience des différences et

similitudes culturelles entre cultures et même dans la manière de communiquer qui interviennent dans la communication ; toutes apparaissent dans la composante socio-culturelle du modèle de M. Celce-Murcia et al. (1995).

Enfin, la compétence stratégique couvre autant les stratégies d'apprentissage que les stratégies de communication. En effet, contrairement aux modèles précédents les auteurs s'inspirent du travail d'Alcón Soler (2000) et affirment que cette compétence ne doit pas se limiter aux stratégies de compensation. Elle doit aussi tenir compte des stratégies d'apprentissage, définies par Cohen & Dörnyei (2002 p.178) comme « *les pensées et les comportements conscients et semi-conscients utilisés par les apprenants dans le but d'améliorer leurs connaissances et leur compréhension de la langue cible* ». Par conséquent, il est important de tenir compte des stratégies d'apprentissage dans la conceptualisation de la compétence de communication si l'on vise le développement de la capacité des apprenants à utiliser les quatre compétences.

En conclusion, ce modèle de compétence de communication met l'accent sur les quatre compétences psychomotrices (lire, écrire, parler et écouter) car elles sont le moyen de manifestation de la compréhension et de la production de discours. Il tient également compte de l'importance de la relation entre les sous-compétences. Il accorde des rôles indépendants aux composantes pragmatique et interculturelle et ne limite pas la compétence stratégique aux stratégies de compensation.

1.3. Résumé des modèles

Après une lecture attentive de la conceptualisation de la compétence stratégique du modèle de L. F. Bachman (1990), deux points intéressants apparaissent. D'un côté, l'auteur regarde la compétence stratégique d'un œil moins négatif que ses homologues, dans les autres modèles, cette compétence se réduit aux simples stratégies pour résoudre des problèmes linguistiques, pour ne pas dire lexicaux. D'un autre côté, dans l'élargissement de leur définition, L. F. Bachman & A. S. Palmer (2010) n'ont pas fait de différence entre locuteurs natifs et alloglottes. En effet, ces auteurs font rarement allusion aux locuteurs de langues étrangères. Pour eux, il s'agit peut-être d'une évidence mais cela peut susciter quelques soucis lors de l'analyse de leurs arguments. Lorsqu'ils illustrent leur conceptualisation de la compétence langagière à l'aide de trois exemples, ils prennent trois situations dans lesquelles participent deux locuteurs alloglottes et un natif.

Un premier exemple concerne une femme qui souhaite trouver un appartement à louer dans la section des petites annonces d'un journal. Pour montrer comment elle met en exécution sa

compétence stratégique et les capacités métacognitives sous-jacentes et généralisées de celle-ci, L. F. Bachman & A. S. Palmer (2010) nous explique le processus cognitif engagé par la locutrice, correspondant à la mise en place d'un certain nombre de stratégies métacognitives au service de l'objectif de la démarche. La femme sait dans quel quartier elle aimerait vivre et connaît le budget destiné au loyer. Elle décide de parcourir les annonces et sélectionne seulement celles qui répondent à ses exigences.

Puis elle lit ces annonces plus en détail et les trie en trois catégories, excellentes affaires, bonnes affaires et affaires correctes, selon d'autres informations fournies dans les annonces L. F. Bachman & A. S. Palmer (2010 p.35). C'est un exemple d'utilisation non réciproque de la langue : un locuteur y participe et donc l'interaction est inexistante. Les auteurs affirment qu'elle est interactive à l'intérieur comme à l'extérieur. Elle l'est à l'intérieur car le on ne sait pas si le locuteur est natif ou pas mais il doit interagir avec les caractéristiques de la situation, c'est-à-dire la manière dont la petite annonce est rédigée, l'endroit où elle se trouve et l'information textuelle et graphique fournie. La situation est également interactive à l'intérieur parce qu'elle sollicite les « attributs » chez le locuteur. Ces attributs sont des capacités sous-jacentes qui interagissent entre elles au fur et à mesure que le locuteur construit le sens de son discours.

Les auteurs expliquent que la personne qui cherche un appartement à louer utilise sa compétence stratégique quand elle fixe son objectif qui est de trouver une petite annonce qui correspond à ses besoins et quand elle s'organise pour faire un repérage rapide afin d'écartier les annonces qui ne lui conviennent pas avant de se mettre à lire plus en détail. La personne met en œuvre son plan en utilisant des stratégies cognitives pour focaliser son attention sur les annonces qui affichent la situation et le prix. En interagissant avec le texte, elle dresse une liste de choix possibles pour prendre une décision finale. Pendant qu'elle fait cela, elle déploie ses connaissances sur le monde des appartements et de l'habitat en général, ses connaissances linguistiques, c'est-à-dire le lexique, la syntaxe, les manières d'abrégier les mots dans ce genre de textes, et les attributs ou caractéristiques personnels, autrement dit ses goûts et le type de logement qu'elle préfère.

L. F. Bachman & A. S. Palmer (2010) proposent également un exemple similaire dans lequel une personne regarde la télévision et change de chaîne en cherchant une émission qui lui plaise. Les mêmes processus métacognitifs qu'on trouve dans la situation de communication non réciproque précédente se déclenchent, selon ces auteurs. On constate, dans ces exemples, qu'il ne s'agit nullement de situations de communication exclusivement en rapport avec des apprenants alloglottes. Ces derniers peuvent certes participer de manière tout à fait ordinaire à ce type de situations mais les auteurs ne font aucune allusion à une quelconque compétence chez les alloglottes apprenant une langue étrangère. En conséquence,

on pourrait croire que pour eux le modèle de compétence à suivre par ces apprenants est équivalent à celui des natifs, d'où leur absence d'intérêt pour ces derniers.

Pour M. Celce-Murcia (2007) les principaux domaines de recherche est la compétence discursive et sociolinguistique. La mise à jour du modèle de 2007 concerne aussi la compétence stratégique, bien qu'elle ne soit pas le centre de son modèle. Par ailleurs, nous trouvons que sa révision du modèle de 1995 se concentre presque exclusivement sur la compétence discursive. Enfin, sur la base de ses arguments et de la figure qu'elle présente, la notion de « compétence de communication » équivaldrait à « compétence discursive » étant donné que cette dernière est au centre du modèle toutes les autres composantes tournant autour d'elle.

L'analyse de M. Canale & M. Swain (1980) soutient que, dans ces modèles, il n'existe pas de lien entre les capacités sous-jacentes à la réalisation c'est-à-dire les performances et les conditions des processus. De plus, aucune base systématique ne permet d'examiner les besoins langagiers présents dans un certain nombre de contextes ou situations de communication différente. Selon ces auteurs, ces modèles manquent d'empirisme puisqu'ils n'aident ni à dresser les caractéristiques de chaque situation de communication ni les types de réalisations langagières qui y sont attachés. En un mot, ces modèles seraient trop généralistes et manqueraient de d'application.

P. Skehan (1998) critique davantage cette conceptualisation de la compétence stratégique dans la mesure où elle serait limitée à l'utilisation de la langue dans des situations problématiques, beaucoup trop réductrices étant donné qu'on ignore l'utilisation des stratégies dans la communication « normale » (non problématique). Cela entraînera des répercussions sur les diverses conceptualisations des stratégies de communication orale. Nous trouvons que les arguments de P. Skehan (1998) sont bien fondés. De plus, il est étonnant qu'ils n'aient pas été cités dans d'autres travaux publiés depuis vingt ans sur la compétence de communication. Si on n'analyse pas les textes originaux publiés durant les années 1980 et 1990 qui traitent de ces sujets, on rejoint tous ceux qui croient que le modèle de M. Canale & M. Swain (1980) est consensuel. Cependant, Skehan (1998) est trop critique et ne tient pas compte du fait que les auteurs ont reconnu, bien avant la publication de son ouvrage en 1998, qu'il s'agissait d'un modèle théorique et que, par conséquent, il doit être testé sur le terrain pour être enrichi. En dépit de ceci, Skehan est resté sur sa position, plutôt négative, alors que d'autres chercheurs se sont mis à utiliser le modèle et à en tirer leurs propres conclusions.

Un point frappant qui illustre notre propos est la compétence stratégique, un des éléments fondamentaux de cette recherche. À notre avis, si les chercheurs étaient restés sur la position de P. Skehan (1998), ce modèle aurait été balayé d'un trait en quelques années et il ne serait pas la référence qu'il est aujourd'hui, même avec les défauts qu'il comporte. Néanmoins,

nous aurions souhaité lire plus de critiques de cette conceptualisation ou, au moins, une révision des critiques faites à son encontre à travers les années. Malgré tout, l'analyse de M. Canale & M. Swain (1980) est une référence puisqu'il a permis d'ouvrir le débat sur la notion de compétence dans une langue étrangère. Les critiques de P. Skehan (1998), qui, de manière étonnante, semblent inconnues ou sont ignorées par une bonne partie de la communauté scientifique, sont pour nous un point de vue nouveau et intéressant sur le contenu et la pertinence dans la pratique de la compétence de communication.

L'expression « compétences » utilisée pour parler des activités de compréhension, d'expression orale et écrite et pour évoquer les objectifs des cours de français langue étrangère peut représenter une erreur de traduction ; celle de négliger certaines dimensions de la classe que la lecture du CECRL nous rappelle : dimensions des compétences individuelles c'est-à-dire savoir, savoir-faire, savoir être et savoir apprendre, dimensions sociolinguistiques et pragmatiques dimension des activités d'interaction et de médiation, dimension du répertoire communicatif des apprenants à prendre en compte leurs expériences d'acquisition. Apprendre le français langue étrangère dans cette perspective, c'est la possibilité pour un apprenant de reformater et d'enrichir son répertoire communicatif, de ne plus aspirer à parler comme un natif, mais plutôt de devenir un acteur social, plurilingue, à part entière.

2. Compétence orale

La place faite aux compétences dans le domaine de la maîtrise de la langue est importante puisque la construction des compétences disciplinaires fait appel au langage dans bien des cas. Inversement pour la maîtrise de la langue, tous les domaines disciplinaires doivent être mobilisés en permanence. Il s'agit donc d'une compétence traversée par l'ensemble des disciplines et des activités (Vigneron et al., 2015). C'est à l'enseignant que revient la tâche d'assurer l'articulation et la complémentarité entre ces diverses compétences, les programmes et les tâches à accomplir par les apprenants. Les compétences en jeu dans cette recherche relèvent du domaine de la maîtrise de la langue orale. Dans les documents de référence et selon les cités ci-dessus, la tâche demandée est d'être capable de prendre la parole et de s'exprimer de manière compréhensible. Quelques critères linguistiques peuvent être utilisés : phrases simples, vocabulaire précis, mots de liaison bien employés. La définition des compétences transversales mentionne des capacités relevant de la maîtrise de la langue orale : écouter l'autre, prendre la parole à bon escient, pouvoir énoncer des règles ou être capable d'exprimer ses préférences ou d'affirmer ses choix, ses goûts esthétiques ou encore de les expliciter et les faire partager. D'autres capacités relevant de la maîtrise de l'oral sont

également listées dans le chapitre « Désir de connaître et envie d'apprendre » puisqu'il y est dit que l'apprenant doit être capable d'interroger, de verbaliser ce qu'il comprend, de commencer à argumenter pour justifier son avis. L'objectif à atteindre est d'être capable d'émettre des suppositions, d'explicitier ses choix, de contrôler ses réponses par rapport au projet et aux données initiales. Toutes ces capacités relèvent d'apprentissages à mener pour atteindre la compétence langagière orale. De la même façon, quand on aborde les compétences méthodologiques, notamment au point de vue du traitement de l'information, on est encore dans la compétence langagière : comprendre et écouter une consigne. Ainsi, au sujet du traitement de l'information, on peut lire « *l'élève doit pouvoir restituer et réorganiser les informations qu'il a réunies par exemple : raconter une visite (à l'oral ou par écrit)* » (Le Cunff, 1992, p. 29). De même lorsqu'il s'agit de décrire une manipulation ou de faire un compte-rendu d'observation, l'apprenant doit choisir la forme la plus appropriée (oral, écrit, tableau, schéma). La décision du choix du mode d'expression relève de la compétence langagière globale. Elle relève de l'aspect pragmatique, comme le choix du discours en fonction de la situation identifiée. L'aspect discursif est largement présent dans les objectifs du « Référentiel » comme l'aspect textuel. Les aspects linguistiques sont bien entendu pris en compte sans pour autant que leur rapport à un type de discours soit mis en évidence. Les aspects liés à la communication comme prendre la parole, se faire comprendre ou rester dans le sujet s'ajoutent aux autres composantes. L'ensemble de ces compétences langagières orales est mis en relation avec les aspects cognitifs. Certains des objectifs touchent à la compréhension, à la réception, au jugement, d'autres encore relèvent de la production ou impliquent un retour réflexif d'ordre méta langagier.

A travers cette rapide présentation des pages du référentiel et des exemples relevés, on peut se rendre compte combien le domaine qui nous occupe prend soudain une place centrale, du moins dans les textes. Avant de pousser plus loin l'analyse de ce qui relève du domaine de l'oral, il est utile de revenir aux programmes de 1985, pour une comparaison avec le « Référentiel », sachant que ces programmes sont encore en vigueur.

La communication orale joue un rôle important dans toute pédagogie. Les recherches socio-psychologiques présentées montrent à quel point son développement pose un problème quant à la réussite dans l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère. On distingue deux types de développement : celui de la communication en classe et le second à travers les TIC. Mais d'abord, nous devons connaître « ce qu'est la communication orale et ce qu'en disent les savants ? ».

Selon Aristote, la communication est un processus associé à une personne, à son activité d'élocution, au public qui l'écoute et à son propos. (Chodzkiene, 2014, p. 21-25).

Dans le domaine de la langue française, pour A. Martinet, c'est « *un outil qui permet aux personnes de la langue française d'entrer en contact avec les uns et les autres* » (Martinet, 1967, p. 9)

Dans le Clarendon Press, Oxford A. Martinet donne une autre définition du terme : c'est « *la transmission de l'expérience d'une personne à une autre* ». (Martinet, 1962, trad.fr.1969, p.152).

Les méthodes d'enseignement des langues actuelles privilégient un enseignement qui met l'accent sur les compétences orales des étudiants. La communication est un objet de connaissance que l'enseignant cherche à transmettre aux étudiants, et c'est aussi un moyen d'enseigner la langue (Cicurel, 1985).

D. Sperber et D. Wilson dans leur article « La pertinence. Communication et cognition » stipulent que toutes les théories de la communication ont été fondées sur un seul et même modèle, et l'ont appelé « Modèle du code ». Par le mot « code », ils désignent la communication, c'est-à-dire que, après examen, nous pouvons entrer ou pas en communication (Sperber & Wilson, 1989, p. 13). Selon R. Vion, la Communication est à la fois « miroir de l'âme » et héritage de communautés antérieures. Il semble constituer une propriété inaliénable de l'humain en même temps que le dépôt mystérieux d'une intelligence invisible. (Vion, 1992, p. 13).

Dans les études scientifiques menées par des linguistes, psychologues, enseignants, méthodologistes, il n'existe pas d'interprétation de la définition de « compétence communicative » sans ambiguïté. Ainsi, par exemple, le psychologue I. A. Zimnyaya (1989) l'a défini comme la capacité de la langue étudiée à réaliser une activité de la parole, créant un comportement de la parole communicative basé sur des connaissances, des compétences et des capacités phonologiques, lexico grammaticales, sociolinguistiques, propres à un sujet et à un pays, conformément à diverses tâches et situations de communication dans le cadre d'une sphère de communication particulière (Zimnyaya, 1989).

A. V. Khutorskoy (2002) a inclus la compétence communicative dans sa liste de compétences pédagogiques clés et l'a décrite comme un tout intégrateur, y compris « *la connaissance des langues nécessaires, les moyens d'interagir avec les personnes et les événements environnants et éloignés, les compétences en travail d'équipe, la possession de divers rôles sociaux dans l'équipe. L'étudiant doit pouvoir se présenter, rédiger une lettre, un questionnaire, une déclaration, poser une question, animer une discussion, etc.* » (Khutorskoy, 2002, p.11).

Par conséquent, pour les chercheurs A. Petrova et T. A. Shkerin, « *la compétence communicative est super-subjective par rapport au processus éducatif* » et implique non seulement la « *possession de connaissances et de compétences communicatives* », mais aussi

la « *reconnaissance de leur valeur* » (Petrova & Shkerin, 2016, p. 1-4). Nous précisons que la linguistique moderne en tant que composante de cette compétence indique les compétences grammaticales, linguistiques, d'expression, de sujet, professionnelles, nationales, stratégiques, pragmatiques et autres (cité chez Nazarenko, 2013, p. 81-86).

Parmi celles-ci, dans le cadre de nos recherches on note que, « *Le concept de « compétence orale » est rempli de divers contenus. De toute évidence, il comprend des caractéristiques qui peuvent être attribuées soit à la compétence linguistique soit à la compétence communicative, alors que la compétence étudiée par nous est une caractéristique linguistique spécifique* » (Manaenkova, 2014, p. 223-231).

Selon les linguistes N. N. Romanova et A. V. Filippov, (2009), la compétence en parole implique « *la maîtrise pratique gratuite de la parole dans une langue donnée, la capacité de parler correctement, à la fois dans le dialogue et sous la forme d'un monologue dans n'importe quel style fonctionnel. Elle est déterminée par la compétence linguistique, une large pratique de la parole en communication, un grand volume de littérature de lecture de divers genres* ». (Romanova & Filippov 2009, p. 304).

Nous pensons que, pour la compétence de l'oral, il faut prendre en compte la totalité des compétences de communication et de savoir-faire, la connaissance culturelle de la déontologie de la communication (comprenant un ensemble de coutumes, de traditions, de règles), le bon choix des outils de communication et de la parole de formules, (inhérentes à la nationalité, à la mentalité et se manifestant dans la culture les pays de la langue étudiée), en supposant la capacité et la volonté de communiquer pour la mise en œuvre d'une communication interculturelle efficace.

3. La compétence de la communication orale dans le contexte du Kazakhstan par rapport aux difficultés des étudiants

Depuis les premières années de l'indépendance, le développement du système éducatif de la République du Kazakhstan a été dirigé vers l'entrée dans l'espace éducatif international, pour occuper des positions dignes dans le classement mondial des systèmes éducatifs. Comme nous l'avons déjà dit, la signature de la déclaration de Bologne par la République du Kazakhstan et son intégration dans l'espace éducatif européen déterminent l'augmentation des exigences en matière de qualité de la formation des spécialistes. Le Conseil de l'Europe a adopté et défini les compétences essentielles que les futurs professionnels devraient posséder, l'une d'entre elles étant la compétence communicative. Selon le document, la compétence communicative permet d'enrichir considérablement le niveau de connaissances

professionnelles, de compétences et de compétences grâce à l'étude des réalisations scientifiques et pratiques, à l'obtention d'informations professionnelles provenant de sources étrangères.

Dans la norme d'État de l'Éducation de la République du Kazakhstan, les compétences décrivent certaines capacités des apprenants, y compris les compétences de communication dans la langue kazakhe en tant que langue officielle, la langue en russe en tant que langue de communication interethnique, et d'être motivés à communiquer dans une langue étrangère (Norme d'état, 2011, p., 13).

Dans ce document, parmi les compétences clés figurent les compétences de communication, qui se compose des éléments suivants :

- l'utilisation de divers moyens linguistiques de communication orale et écrite pour résoudre des problèmes d'apprentissage et de vie ;
- le choix d'une variété de styles et de genres adaptés à la résolution de problèmes de communication ;
- la mise en œuvre d'une interaction productive dans des situations de communication éducative et socioculturelle ;
- l'auto-évaluation de sa participation à des activités de communication et d'auto-correction sur cette base. (ibid.p., 12).

Le développement des compétences permet à une personne de modéliser et d'évaluer les conséquences de ses actions à l'avance et à long terme. Pour interagir efficacement dans la science et la pratique, dans le domaine des relations interpersonnelles, il est nécessaire de disposer de telles qualités, qui sont la communication intégrative, les connaissances, les savoir-faire, l'éthique de la communication. À cet égard, la formation de la compétence communicative et multiculturelle de l'étudiant occupe une place importante dans la formation d'un spécialiste qualifié, y compris dans la formation des professeurs de langue étrangère.

C'est la compétence communicative qui détermine l'activité de la vie active d'une personne, sa capacité à naviguer dans divers domaines, la vie sociale et professionnelle, harmonisent le monde intérieur et les relations avec la société. Par conséquent, à ce jour, l'un des objectifs de l'enseignement des étudiants en langue étrangère est la formation de la compétence communicative. Dans les cours de langue étrangère, il est nécessaire de former la capacité et la volonté des apprenants d'effectuer sans conflit et efficacement la communication avec des locuteurs natifs à un niveau suffisant.

Dans le contexte Kazakhstan, les questions relatives à la fonction communicative de la langue, qui ont suscité une approche communicative et renforcé l'orientation de la parole des phénomènes linguistiques, sont de plus en plus pertinentes. Selon Salkhanova (2013), cette direction a trouvé une large réflexion dans les méthodes d'enseignement du kazakh et des langues étrangères et du développement de nouvelles technologies dans ces domaines. Dans l'aspect de l'apprentissage de la communication basée sur les langues étrangères, de tels chercheurs ont contribué à la science, comme L.V. Ekshembayeva, M.P. Klobukova, O.D. Mitrofanova, I. V. Mikhalkina, L. V. Forlenkova, A. I. Gengisova (Salkhanova, 2013, p., 6).

Aujourd'hui, au Kazakhstan, l'enseignement du FLE implique le développement de quatre compétences de base, telles que compréhension orale (CO), compréhension écrite (CE), production orale (PO) et production écrite (PE).

Mais le développement de la communication orale est insuffisante. La communication orale des étudiants kazakhstaniens se développe principalement en classe, mais dès que l'étudiant sort de la classe la communication en français est perdue, c'est-à-dire ils ont de manque de la société de la langue apprise. Un autre problème est le psycho-émotionnel, car en classe, de nombreux étudiants hésitent à entrer dans la communication, à avoir peur, à avoir une certaine barrière linguistique. Pour les étudiants qui n'ont pas de barrière linguistique, le problème est le manque de temps. Par exemple, imaginons un cours standard du FLE qui se passe dans une classe avec 20 étudiants, le cours dure 55 minutes, maximum 110 minutes. Pendant ce temps, l'enseignant essaie d'introduire les quatre compétences (PO, PE, CO, CE), parfois une ou deux, tout dépend de la méthode et de l'approche de l'enseignant. L'enseignant en développant d'autres compétences, laisse peu de temps pour développer la communication orale et crée un manque de temps pour la communication orale. Dans ce cas, les étudiants qui n'ont pas de barrière et qui aspirent à la communication souffrent. Comme vous le voyez, il y a assez de difficultés qui entravent le développement de la communication orale des étudiants : manque de société linguistique, barrière psychologique, manque de temps ou développement irrégulier, aussi peu de méthodes opérationnelles pour le développement de la communication, manque de motivation et de locuteurs natifs à des niveaux élevés. Nous voulons également noter que pour le développement de la communication orale, l'auto-éducation est importante. Nous supposons que la solution aux problèmes de développement des compétences de communication des étudiants du Kazakhstan peut être l'introduction de méthodes d'information et interactives. La formation de la compétence communicative implique la formation obligatoire chez les apprenants de la préparation à la transmission et à l'assimilation de l'information par la génération de la parole au cours de la vie à différents stades de l'éducation et à l'aide de l'auto-éducation.

Selon E. B. Bystray (2018), l'utilisation de méthodes interactives pour l'apprentissage de la communication orale suppose que le processus d'apprentissage doit être organisé de telle manière à ce que tous les élèves soient impliqués dans le processus de la connaissance, ils ont la possibilité de comprendre et de réfléchir au sujet de ce qu'ils savent et pensent, ce faisant, « *la nécessité de la construction du processus d'éducation sur les principes de la réciprocité et de la coopération des élèves et des enseignants* » (Bystray, p. 101).

L'utilisation de méthodes interactives d'enseignement des langues étrangères est l'un des moyens les plus importants de développement de la compétence de communicative orale dans le processus d'enseignement des langues étrangères.

Pour un enseignant, il est nécessaire de repenser qualitativement l'organisation du processus de cours. L'activité interactive dans les cours de langue étrangère se concentre sur cinq éléments principaux: l'interdépendance positive, la responsabilité personnelle, l'interaction facilitatrice, le travail en binôme et le travail en groupe.

L'interactivité signifie la capacité d'interagir ou d'être en conversation, en dialogue avec quelque chose (par exemple, un ordinateur, internet, plateforme etc.). C'est la prochaine étape de notre travail scientifique qui est consacrée à l'impact des plateformes pédagogiques sur le développement de la communication orale des étudiants et sur leur mise en œuvre sur le processus d'apprentissage.

Synthèse du chapitre 5

En conclusion, le niveau de compétence de la parole détermine sa qualité car c'est un ensemble de base de « *connaissances, compétences et capacités qui permet à une personne de parler librement dans le dialogue et dans le monologue* » (Zalutskaya et al., 2015).

Un tel ensemble est nécessaire pour l'assimilation et la création de stratégies personnelles d'actes de langage correspondant à des objectifs et à des conditions de communication spécifiques. La compétence en parole est bien « *la capacité d'utiliser pratiquement la connaissance de la langue* » (Nazarenko, 2013, p. 81-86). En se référant au CECRL, nous trouvons que les arguments de Skehan (1998) sont bien fondés. Si on n'analyse pas les textes originaux publiés durant les années 1980 et 1990 qui traitent de ces sujets, on rejoint tous ceux qui pensent que le modèle de Canale & Swain (1980) est consensuel.

Un point précis illustre notre propos. Il s'agit de la compétence stratégique, un des éléments fondamentaux de cette recherche. L'analyse de M. Canale & M. Swain (1980) est malgré tout une référence puisqu'il a permis d'ouvrir le débat sur la notion de compétence dans une langue étrangère. Les critiques de P. Skehan (1998), sont pour nous un point de vue nouveau et intéressant sur le contenu et la pertinence dans la pratique de la compétence de communication.

L'expression « compétences » utilisée pour désigner des activités de compréhension, d'expression orale et écrite et pour évoquer les objectifs des cours de français langue étrangère peut représenter une erreur de traduction. Celle de négliger certaines dimensions de la classe que la lecture du CECRL nous rappelle :

- Dimension des compétences individuelles c'est-à-dire : savoir, savoir-faire, savoir être et savoir apprendre ;
- Dimensions sociolinguistiques et pragmatiques qui sont aussi importantes que la compétence linguistique ;
- Dimension des activités d'interaction et de médiation ;
- Dimension du répertoire communicatif des apprenants à prendre en compte pour considérer que l'apprenant peut jouer de ou sur ses expériences d'acquisition.

Apprendre le français langue étrangère dans cette perspective, c'est la possibilité pour un apprenant de reformater et d'enrichir son répertoire communicatif, de ne plus aspirer à parler comme un natif, mais plutôt de devenir un acteur social, plurilingue, à part entière.

CHAPITRE 6 : Importance des plateformes pédagogiques pour développer des compétences de communication orale

L'intégration du numérique dans l'enseignement/apprentissage des langues ne date pas d'hier, mais les technologies de l'Internet et la grande diversité d'outils de plus en plus faciles à prendre en main semblent avoir provoqué un effet d'accélérateur. Cette intégration a-t-elle pour autant modifié les pratiques pédagogiques des enseignants et renouvelé les modes d'apprentissage chez les apprenants ?

1. Histoire du domaine EAO (Enseignement Assisté par Ordinateur)

Dans l'apprentissage à distance, pour une libre circulation d'une personne dans l'espace éducatif, il est nécessaire de garantir un maximum de flexibilité et de variété des formes d'éducation utilisant les TIC : conférences, travaux pratiques, cours de séminaire, cours de laboratoire, cours individuels, consultations, travail indépendant d'un étudiant, travaux pratiques, activités de contrôle, travaux de recherche.

On sait que, les formes d'activité éducative ont peu changé, principalement le développement des ressources pédagogiques, ainsi que des supports pédagogiques visuels et techniques qui ont influencé leur développement. Déjà dans la première moitié du XXe siècle, les enseignants ont commencé à utiliser la radio, la télévision, des moyens techniques de projection vidéo. Passons brièvement en revue l'évolution des activités éducatives sous l'influence des TIC.

Pour mieux appréhender l'Histoire du domaine EAO (Enseignement Assisté par Ordinateur), nous avons consulté les travaux de recherches déjà réalisés sur cette thématique. C'est à nous enseignants-chercheurs, dans la manière dont nous concevons notre statut à l'heure des TIC (Moeglin, 2007) d'user des possibilités pédagogiques des TIC et cela pour le bien-être de nos apprenants. La question de la co-construction du savoir à travers l'usage des TIC en vue d'une réussite pédagogique est de ce fait au cœur de cette recherche.

Lorsque les ordinateurs commencent à voir le jour, le pas est facile à franchir pour informatiser des supports pédagogiques de l'enseignement/apprentissage programmé en particulier. Ce sont les débuts de l'EAO, à la fin des années 60 jusqu'au début des années 80.

Les années 60 correspondent à l'ère du béhaviorisme et de l'enseignement/apprentissage programmé si l'on parle de technologie éducative, sans qu'il y ait nécessairement de « machine ». Les objets qui aident l'enseignement/apprentissage programmé sont des livres programmés (programmation linéaire à la Skinner, 1961, ou ramifiée à la Crowder, 1960) ou

des machines à enseigner dans lesquelles le cours défile sur un rouleau avec une fenêtre où l'apprenant écrit ses réponses au fur et à mesure. La technologie est une série de techniques et d'outils de construction du cours : organigrammes, diagrammes. (Demaizière & Dubuisson, 1992).

Pour Skinner, (1968) on apprend en faisant et en faisant sans commettre d'erreurs (sinon le risque est de retenir les erreurs). Le livre programmé est linéaire et l'apprenant rédige ses réponses puisqu'il apprend en faisant et qu'il apprend ce qu'il fait. Une panoplie de techniques existe pour inspirer la bonne réponse si nécessaire. On ne retrouve donc pas de questionnaire à choix multiple (QCM) chez Skinner.

Pour R. G. Crowder, (1959) en revanche, on apprend pendant l'exposition au matériau, en lisant les explications. R. G. Crowder a recours au QCM qui n'exclut ni les erreurs, ni des réponses comme « je ne sais pas ». La programmation est dite « ramifiée » car, en cas d'erreur, l'élève reçoit des explications complémentaires et parfois un branchement vers une séquence d'aide qui lui permet ensuite de revenir vers le « tronc commun » du cours. Le livre proposé est alors un livre dit « brouillé », dans lequel les pages ne sont pas consultées dans leur ordre de numération. Dans tous les cas, l'élève travaille seul et le programme fonctionne comme un tuteur, toujours disponible et réagissant immédiatement à toutes les actions de l'élève.

À la fin des années 60 et au début des années 70, commence l'ère de l'EAO. Beaucoup essaient de « voir ce qu'on peut faire avec la machine » et partent à l'aventure, trop souvent sans beaucoup d'intégrations pédagogiques ou didactiques. Avec le temps certains deviendront plus ambitieux en termes de recherche didactique liée à l'EAO. D'autres, auparavant spécialistes d'enseignement programmé, transposent leurs livres programmés en logiciels, restant dans l'optique behavioriste. Cette situation explique que l'on ait parlé de tutoriels d'EAO, d'où la classification qui a conduit, plus tard, à parler de « ordinateur tuteur ». Il s'agit, en effet, souvent de produire des « cours » (Mangenot & Peraya, 2017, p. 17).

L'EAO des années 1960-1980 se fondait sur un postulat d'individualisation, donc d'autonomisation : avec le mail peut-on parler d'autonomie quand on fait réaliser des exercices behavioristes ? Par ailleurs, les logiciels relevant de cette approche ne prévoient pas d'accompagnement, l'idée étant que l'ordinateur remplace l'enseignant, vieux mythe des machines à enseigner qui resurgit régulièrement ; il existe encore de tels logiciels aujourd'hui en langues, comme les collections *Tell me more* et *Rosette stone*, ou les applications Bussu et Babel, etc. Quant à l'EIAO, originellement « enseignement intelligemment assisté par ordinateur », qui prétendait mettre de l'intelligence artificielle dans les logiciels d'apprentissage, il a été, après quelques années, plus modestement rebaptisé «

environnements interactifs d'apprentissage avec ordinateur » (Bruillard, 1997) ou, avec un léger changement d'acronyme, EIAH, « environnements informatiques pour l'apprentissage humain ».

« S'il est difficile, de concevoir des séquences pédagogiques intégrant l'ordinateur, c'est que cet artefact opère des traitements, notamment linguistiques, invisibles avec les outils antérieurs et obligeant donc à construire de nouveaux « schémas d'utilisation ». De nouveaux usages devraient donc émerger, au fur et à mesure que les enseignants s'approprient mieux les nouvelles ressources (logiciels, cédéroms, Internet, etc.) ; mais une approche « technocentriste » (qui est trop souvent celle préconisée par la hiérarchie et pratiquée par certains formateurs) n'a guère de chances de faire évoluer les pratiques. » (Mangenot, 2000, p.189).

Dans le même esprit, dans « la chronique des technologies éducatives » du blog d'Audrey Waters²⁶, il est question de « monstres technologiques » et elle affirme que développer les technologies est bien plus facile que changer les comportements humains, faire évoluer les institutions et remettre en question les traditions et le pouvoir.

1.1. Technologies d'Information et de Communication

Les outils performants connus sous le nom de Techniques de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement (TICE) des langues ont été étudiés depuis leur émergence dans les années 1990, et ont été éprouvés par de nombreuses recherches. Ces auxiliaires pédagogiques ont pour objectif de motiver les étudiants et d'apporter une dimension d'authenticité. Les travaux de B. Pudelko, D. Legros et P. Georget (2002) et de F. Mangenot (2006) en témoignent. De fait, B. Pudelko (2002) présentent des travaux empiriques sur la multimodalité du versant « média », ainsi que sur la problématique générale des travaux concernant la construction des connaissances à l'aide des hypertextes du versant « hyper ». F. Mangenot (2006), propose une classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues. D'après lui, la source d'information et le média de communication sont les deux rôles de l'Internet appliqués à la classe de langue.

Les technologies numériques modernes ont progressé rapidement : elles n'étaient jusqu'à présent qu'un dispositif de transmission du son à distance : aujourd'hui, outre les moyens de communication, elle est utilisée comme porte-monnaie, clé, magazine, appareil photo, lecteur vidéo, etc. Grâce à ces progrès rapides, il est devenu possible d'imprimer non seulement des

²⁶ <http://audreywatters.com/>

feuilles de documents sur des imprimantes, mais également de créer des modèles complexes de projection tridimensionnelle à l'aide d'imprimantes 3D utilisées dans divers domaines - de l'éducation, de l'alimentation et du médical. Les instruments numériques constituent un facteur supplémentaire en faveur de l'introduction des plateformes numériques modernes. Selon le rapport sur le développement dans le monde 2016, les dividendes numériques de la banque mondiale et l'introduction des technologies numériques permettent une efficacité et une transparence accrues de l'administration publique, de l'emploi, de l'éducation et des soins de santé de meilleure qualité, un climat d'investissement amélioré, une productivité accrue et une croissance accrue de la part des petites et moyennes entreprises dans la structure du PIB.

À l'heure actuelle, les technologies numériques modernes modifient considérablement la façon dont nous produisons des produits et des services, mais également la façon dont nous travaillons et passons nos loisirs, l'exercice de nos droits civils, et l'éducation des enfants.

1.2. Les Technologies d'Information et de Communication pour l'Enseignement du FLE.

Le but de l'enseignement/apprentissage du FLE est la communication orale des étudiants, c'est-à-dire la connaissance pratique du français. Aussi, les tâches de l'enseignant sont d'activer chaque apprenant dans le processus d'apprentissage et de créer des situations favorables à leur créativité. Cet enseignement s'adresse à ceux qui y sont disposés, capables de communiquer en français et de continuer à s'autoformer. La réalisation de ces objectifs, demande une assistance efficace de la part de l'enseignant permise par l'utilisation des technologies numériques et des ressources Internet.

L'informatisation est aujourd'hui considérée comme l'un des principaux moyens de modernisation du système éducatif. Cela est lié non seulement au développement de la communication, de la technologie, mais surtout aux changements présentés par le développement de la société de l'information, dans lesquels l'information et la capacité de travail deviennent les valeurs principales. En conséquence, l'une des tâches principales du système éducatif moderne est de développer des projets et des programmes qui contribuent à la formation de l'être humain dans la société moderne. La numérisation de l'éducation doit être considérée comme l'un des moyens importants obtenus par la réalisation des objectifs ci-dessus. Il s'agit de la réalisation d'un certain nombre de tâches successives : équipements techniques, création d'outils didactiques, développement de nouvelles technologies d'apprentissage, tout ceci déterminé selon des étapes du processus de modernisation.

Pour ce qui est de l'introduction des TIC dans l'enseignement/apprentissage du français, F. Mangenot (2017) note qu'une très forte introduction des TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) dans le processus éducatif s'est opérée dans les années 1960-1970. C'est-à-dire que cette époque marque le début d'une ère où l'humanité a commencé à être accompagnée par l'intelligence de machines dont les TIC dans le système éducatif. Par ailleurs, la demande pour certains outils technologiques a augmenté, ce qui a remplacé l'ancien système de communication lent, auquel les messageries en ligne peuvent être attribuées.

M. Grosbois dans son ouvrage « Didactique des langues et Technologie » écrit que c'est dans les années 90 que se présente l'usage des TIC dans l'environnement pédagogique, lorsque Internet est devenu un réseau pour tous les réseaux : sur la toile sont apparus des sites pédagogiques, des sites d'information pour les enseignants et un grand nombre de sites pour l'étude des langues étrangères destinée au public scientifique.

À notre avis, le développement des technologies de l'information constitue la base de la mise en œuvre de programmes scientifiques et éducatifs à un niveau qualitativement nouveau. Le développement de technologies en temps réel permet de mettre en œuvre des modèles d'environnement éducatif reposant sur les technologies d'accès, à distance, aux ressources d'information et aux outils de communication informatiques.

Malgré le manque de moyens, ces technologies sont désormais bien implantées dans la pratique des établissements d'enseignement, ainsi que dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. La messagerie électronique, qui, il y a dix ans, semblait constituer une avancée significative dans le développement des technologies de communication, a changé de technologie en ligne. Et des complexes expérimentaux et informatiques de laboratoire uniques sont devenus disponibles grâce aux équipements d'automatisation et aux technologies de contrôle informatique à distance.

Les avantages de telles technologies pour enseigner le FLE sont évidents. Ils permettent de contacter directement des personnes pour développer la communication orale, organiser une visioconférence avec un enseignant pour vérifier les devoirs ou prononcer un discours, organiser la communication vidéo avec un groupe de personnes, combiner ressources matérielles et informatiques de centres éducatifs et scientifiques, pour résoudre des problèmes grammaticaux créer des laboratoires scientifiques par spécialité, organiser un accès à des ressources partagées et mener conjointement des expériences de laboratoire, des projets scientifiques communs et des programmes éducatifs.

Une des qualités importantes des technologies modernes de l'information et de la communication (TIC) est leur universalité. Elles peuvent être la base de l'organisation de

toute activité liée à l'échange d'informations, la base de la création d'un espace d'information commun.

Elles apparaissent comme un moyen de résoudre la contradiction entre les connaissances accumulées et les possibilités et l'étendue de leur utilisation sociale. D'où le double rôle des TIC: d'une part, il s'agit d'un moyen de transformer le savoir en une ressource d'information pour la société et, d'autre part, d'un moyen de mettre en œuvre des technologies sociales et de les transformer en technologies de l'information sociale pouvant déjà être utilisées directement dans les systèmes de gouvernement et d'autonomie gouvernementale.

Si nous déclinons les principales exigences didactiques relatives aux technologies de l'information et de la communication en éducation afin d'accroître l'efficacité de leur utilisation dans le processus éducatif, cela donne :

- la motivation à utiliser divers matériels pédagogiques ;
- la définition claire du rôle, du lieu, du but et de l'heure d'utilisation des ressources éducatives numériques et des outils d'apprentissage informatiques ;
- le rôle principal de l'enseignant dans la conduite des cours ;
- l'introduction des modules des composants garantissant la qualité de la formation ;
- l'assurance d'un degré élevé d'individualisation de la formation.

L'utilisation des TIC actualise leur capacité communicative, y compris dans l'enseignement/apprentissage du français. La pénétration des technologies informatiques dans le domaine de l'éducation a été à l'origine du développement de nouvelles technologies de l'éducation, lorsque la capacité technique du processus d'éducation entraîne un changement essentiel dans l'éducation. Le développement de ces technologies a initié l'émergence de nouvelles pratiques éducatives, qui ont à leur tour contribué à la transformation du système éducatif dans son ensemble. Les frontières de la sphère éducative et des cadres institutionnels, temporels et spatiaux localisés ont été considérablement élargies grâce à l'introduction de ces technologies dans le processus éducatif.

Si auparavant, les principaux attributs de l'éducation étaient un manuel, un tableau et une craie, ce n'est plus le cas. Le processus d'éducation comprend de nouvelles technologies qui se développent en ligne, rapidement. Pendant longtemps, tous les projets dans ce domaine ont consisté à fournir un accès à la version électronique du système de manuels scolaires ou à des enregistrements vidéo de diverses conférences données par des professeurs d'établissements d'enseignement supérieur. L'étape du système éducatif a été l'ajout de la possibilité de tester automatiquement les connaissances des étudiants au moyen de tests interactifs. Tous ces projets et innovations étaient initialement destinés à être utilisés au sein de l'enseignement

supérieur et ont connu une croissance explosive de leur popularité tout en les développant au niveau de projets en ligne gigantesques ouverts aux utilisateurs du monde entier. Pendant longtemps, il a été possible d'acquérir des connaissances sans aucune difficulté, liée à la participation obligatoire à des cours dispensés selon un calendrier rigoureux, grâce aux plateformes pédagogiques d'éducation et à l'accès à Internet.

2. Plateformes pédagogiques en enseignement du FLE

L'enseignement à distance est l'un des domaines du système éducatif connaissant la croissance la plus rapide, tant à l'étranger qu'au Kazakhstan. Les grandes entreprises d'éducation et de communication investissent d'énormes fonds dans la création et la promotion de cours à distance, et en raison de la crise sanitaire actuelle, de nombreuses universités du monde entier ont amélioré leurs mécanismes d'enseignement à distance. L'ensemble du système d'enseignement à distance est organisé sur la base de plateformes pédagogiques.

La plateforme pédagogique est un élément de l'apprentissage en ligne qui, avec des universités de premier plan, développe des produits éducatifs en ligne afin de diffuser une éducation de qualité. Plus récemment, de nouveaux concepts sont apparus, tels que « *Learning Platform* », « *Virtual Learning Environment* » (VLE), « *Managed Learning Environment* » (MLE), qui sont de plus en plus utilisés par les spécialistes des domaines de numérisation de l'éducation (Alessi et al., 2001).

L'environnement éducatif est axé sur le processus de gestion des documents et la gestion des établissements d'enseignement. Ce progiciel comprend des moyens électroniques éducatifs, des ressources d'information éducative, des moyens pour envoyer des tâches, tester, traiter les résultats des activités éducatives, ainsi que des systèmes multifonctionnels pour organiser et gérer le processus éducatif.

Mais le progiciel de l'environnement pédagogique électronique se concentre davantage sur le processus d'apprentissage, l'organisation de l'espace d'information pédagogique de l'institution pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères y compris FLE. Le complexe combine les moyens de créer un curriculum, un emploi du temps, un système de test, des moyens d'interaction de l'information entre l'étudiant, l'enseignant et l'environnement, ainsi qu'un système de gestion du processus pédagogiques en FLE.

C'est ainsi que le concept moderne de « plateforme pédagogique » intègre un large éventail de possibilités d'apprentissage du FLE. Il doit son nom au fait qu'une grande variété de produits logiciels, de systèmes et de complexes sont « installés » sur la plateforme

pédagogique. Par conséquent, la plateforme est un concept qui intègre, les soi-disant systèmes multifonctionnels pour automatiser la gestion d'un établissement d'enseignement, des environnements éducatifs, didactiques, pédagogiques, virtuels.

Les principaux objectifs de la plateforme pédagogique en FLE sont : l'organisation du processus pédagogiques basée sur les TIC ; la mise en place d'une interaction d'information interactive entre l'étudiant, l'enseignant et le système aux niveaux local et mondial ; automatisation du flux de travail en FLE et des activités éducatives d'un établissement d'enseignement.

La mise en œuvre de plateformes pédagogiques dans un établissement d'enseignement pour l'enseignement du FLE permettra :

- de développer une approche pédagogique fondamentalement nouvelle de l'organisation du processus d'enseignement du FLE ;
- de simplifier le processus de développement et d'adaptation des applications pédagogiques (en raison de la base de connaissances disponibles sur la plateforme, des outils pédagogiques électroniques avec des liens vers des portails et sites éducatifs, ainsi que des systèmes instrumentaux intégrés) ;
- d'utiliser des systèmes de test et de diagnostic dans le processus d'enseignement qui contiennent une banque de questions, de tâches et d'exercices sur tous les sujets du cycle éducatif avec la possibilité d'apporter des modifications et des ajouts ;
- de suivre la dynamique du développement des capacités créatives des étudiants et du professionnalisme des enseignants à l'aide du portfolio électronique ;
- d'échanger des documents (sonores, vidéos, textes, images) entre les enseignants et les étudiants pendant l'apprentissage.

Cette mise en œuvre simplifie le processus de création du matériel pédagogique des enseignants, des affectations aux tests et de l'utilisation d'outils pédagogiques électroniques prêts à l'emploi, de programmes de modélisation disponibles dans le système. Ces logiciels sont hébergés sur le serveur de l'université et peuvent être mis à la disposition des étudiants et des enseignants en fonctionnement synchrone ou asynchrone, quel que soit leur emplacement. Aujourd'hui, les plateformes pédagogiques deviennent de plus en plus populaires non seulement parmi les étudiants et les élèves, mais aussi parmi les travailleurs. C'est, en effet un moyen facile d'apprendre de nouvelles connaissances gratuitement et sans quitter sa maison. En outre, grâce aux plateformes éducatives il est possible d'assimiler des aptitudes et compétences diverses. Pour le *Tableau 28*, nous avons compilé une liste de plateformes

pédagogiques où l'on peut trouver des cours, du matériel vidéo audio et des articles en français.

N°	Types de plateformes pédagogiques	Noms ou liens de plateformes pédagogiques
1.	Les sites plus intéressants :	Apprendre.tv5monde.com/fr - un site avec des vidéos, il y a aussi des programmes de formation intéressants.
2.		BliuBliu - un site qui déterminera rapidement votre vocabulaire et proposera de courts textes vocaux à étudier lorsque vous survolerez les mots en russe
3.		Edu.fi - un site finlandais informatif, d'une manière ludique vous voyagez à travers la France, découvrez ses sites touristiques, apprenez le vocabulaire et améliorez la compréhension de l'oral
4.		Polarfle.com - apprenez le français en enquêtant sur une histoire de détective ! Le niveau minimum de A2, comprend la grammaire, l'écoute, le nouveau vocabulaire.
5.		Learn It! - des cours indépendants intensifs d'apprentissage des langues sous forme de marathon.
6.	Les plateformes en ligne :	My France - 24 vidéos, cours interactif, pour continuer.
7.		Déjà vu - une pièce radiophonique.
8.		The French Experience - Convient aux débutants.
9.		Talk French - convient aux débutants
10.	Les plateformes pédagogiques générales :	Bonjour de France - une ressource riche en matériaux pour différents niveaux.
11.		La Dictée - un site enseigner l'orthographe - enregistrez à l'oreille les phrases et vérifiez vous-même. Le site est conçu pour les Français.
12.		Lingust - Cours de russe pour débutants en phonétique, basé sur le livre de LeBlanc.
13.		Cours EdX - un pour l'apprentissage des langues et plusieurs en français pour les sciences, la finance et le marketing.
14.		Utexas - français interactif pour ceux qui connaissent l'anglais : vidéo, audio, exercices de grammaire, phonétique pour A1 - B2.
15.		Tapis niveau 1, Tapis niveau 2 - un site pour les débutants, une étude complète de divers aspects de la parole, de la grammaire, du vocabulaire.
16.		Speakasap - Cours de russe "Français pour 7 leçons" (galop dans l'Europe grammaticale).
17.		Flenet - étude de divers aspects, d'un grand nombre de tâches, y compris en référence à d'autres ressources.
18.	Educaserve - Explication du français en quelques lignes, puis un exercice. Une bonne option pour rafraîchir rapidement votre mémoire.	
19.	Sites connus :	FluentU - un site moderne, formation vidéo, après chaque vidéo - exercices sur les mots et la grammaire, design moderne.
20.		Michel Thomas - cours du célèbre Michel Thomas, en anglais, payé à ce lien, mais facile à trouver gratuitement.
21.		Busuu - un site bien structuré, les cours sont divisés en thèmes,

		10 minutes par jour.	
22.		Babbel - un site éducatif moderne ordinaire, avec des tâches à choisir, rechercher le bon, etc.	
23.	Les plateformes pédagogiques basées sur les enregistrements audios :	RFI - travail sur la compréhension de l'oral, il y a un titre pour les débutants, mais idéal pour B2 et plus. Exercices de préparation au TCF, français dans différents pays.	
24.		Latitudes Didier - exercices de grammaire et de compréhension orale pour les niveaux A1 - B1.	
25.		Ares.cnice - French Adventures - Site espagnol avec un accent sur la compréhension orale. 3 niveaux, le meilleur - le plus difficile, avec des tâches non adaptées.	
26.		Le Canal Académie - de l'Institut de France contient du matériel audio pour les adeptes. Il y a une transcription, disent-ils lentement et clairement, mais les sujets ne sont pas les plus intéressants.	
27.		Pour développer des compétences lexicales :	Cortland - étude des traditions françaises, du mode de vie, de l'économie avec des exercices de texte, adapté aux adeptes.
28.			Duolingo - un site bien connu, bon pour le rafraîchissement de la mémoire
29.	Babadum - apprentissage du vocabulaire à travers des jeux.		
30.	Lexiquefle - site de reconstitution du vocabulaire au stade initial. Grandes images et jeux sur les sujets principaux.		
31.	<i>French-word-a-day</i> - un blog anglais-français "Mot du jour" - messages complets en anglais et en français, plus de nouveaux mots chaque jour.		
32.	Pour développer des compétences grammaticales :	Grammaire.reverso - le site couvre différentes sections : conjugaisons, verbes irréguliers, orthographe. Il y a même des listes d'homophones et de paronymes avec des explications.	
33.		Tsedryk - cours de grammaire, un site moderne avec PDF et vidéo.	
34.		Wordreference est un forum en direct populaire où vous pouvez poser des questions sur l'apprentissage du français, en anglais ou en français.	
35.		Babla - entrez le verbe et obtenez une liste complète de ses conjugaisons.	
36.	Pour les compétences phonétiques.	Forvo - un dictionnaire de site audio bien connu, écoutez comment les mots sont prononcés par différents opérateurs.	
37.	La lecture	Ltma - textes sur des sujets sérieux avec analyse et commentaire : pouvoirs de la presse, adolescents et sports, racisme, lutte contre le tabagisme. Tous sont téléchargés en PDF, adaptés aux enseignants et à la préparation aux examens.	
38.		Alalettre - une ressource avec des informations sur les écrivains français.	
39.		Gutenberg - livres électroniques gratuits.	
40.		Le Gorafi - nouvelles humoristiques entièrement fausses.	
41.	Vidéo	France24 - 24 heures d'actualités en ligne en français.	
42.		Yabla - vidéo avec sous-titres et un lecteur qui vous permet d'accélérer/ralentir, voir immédiatement la traduction du mot et bien plus encore.	
43.		Gayane Khachaturian - une chaîne russe avec beaucoup de	

		matériel en français.
44.		Flevideo - une ressource avec vidéo pour différents niveaux et tâches pour eux.
45.		Norman Fait Des Vidéos, Monsieur Dream, Hugo Tout Seul, ptitenatou - blogs français populaires.
46.	Dictionnaires	Synonymo - un dictionnaire de synonymes.
47.		Multitran - le populaire dictionnaire, qui contient non seulement des mots, mais aussi des phrases entières.
48.		Abbyy lingvo - dictionnaire russo-français avec des exemples et des phrases.

Tableau 28 : Liens utiles

Synthèse du chapitre 6

Avec le développement des moyens techniques, l'importance de la visualisation des informations éducatives a augmenté. Au début, il s'agissait d'applications statiques et, au fil du temps, elles ont acquis un caractère multimédia dynamique. L'extension des capacités de la technologie informatique a permis l'utilisation de matériel pédagogique sous forme électronique, pour l'échange d'informations par courriel, chat plus tard et les réseaux sociaux ensuite. Avec le développement de l'Internet mondial, l'enseignant a pu travailler avec un grand nombre d'apprenants en même temps, tout en ayant beaucoup plus de temps pour expliquer la matière.

À notre avis, pour devenir un spécialiste qualifié, il ne suffit pas d'utiliser une certaine quantité de matériel, il faut aussi, des compétences permettant une utilisation créative et flexible des connaissances acquises, une mobilité pour s'adapter à de nouvelles conditions. Pour y parvenir, il est nécessaire d'utiliser les méthodes et les moyens du processus éducatif qui faciliteraient le développement de compétences cognitives et pratiques pertinentes chez les étudiants.

Notre travail de recherche, portera sur l'enseignement supérieur.

Dans le domaine de la technologie pédagogique des systèmes d'enseignement supérieur basés sur les technologies de l'information et de la communication (TIC). Il implique l'analyse, la conception, la mise en œuvre, l'exécution et l'évaluation de dispositifs éducatifs, notamment de plateformes pédagogiques. Nous nous sommes notamment concentrés sur l'analyse et la proposition de plateformes pédagogiques, telles que MOODLE, MOOC, AMeTIC, EfoliAM, etc.

Plus précisément nous nous sommes attachés à analyser et à proposer tout ou partie de plateformes pédagogiques en se focalisant sur les activités des deux parties au cœur du système : les enseignants et les apprenants.

Ce travail a pour origine l'émergence et le développement constant et invasif des plateformes pédagogiques dans la vie universitaire. Confronté, comme tous nos collègues, à ce phénomène, il a d'abord fallu analyser comment les plateformes pédagogiques pouvaient interagir avec nos pratiques réels d'enseignant-chercheur de l'université et comment développer des plateformes pédagogiques pour les renforcer. L'approche choisie est le résultat de l'analyse de notre pratique d'enseignant-chercheur.

Conclusion de la deuxième partie

Dans cette partie, nous avons présenté le cadre théorique de notre problématique. En conséquence, dans un premier temps, nous avons étudié l'oral et son évolution au sein des méthodologies d'enseignement des langues pour découvrir que l'approche communicative présentait un intérêt particulier pour notre étude dans la mesure où elle semble être un objectif d'enseignement développant la compétence de communication des étudiants. C'est pourquoi nous nous sommes intéressés à l'orientation méthodologique que propose le CECRL, car il prône la mise en avant de l'action des élèves à travers l'interaction dans les tâches qu'on lui propose. La priorité que ces méthodologies accordent à l'oral pèse sur l'enseignant qui doit modifier son rôle pédagogique pour donner une place centrale à l'apprenant dans l'interaction. A cela, nous comprenons que la communication est conçue comme un système à plusieurs canaux où l'acteur social participe à tout instant, qu'il le veuille ou non : par ses gestes, son regard, son silence sinon son absence (Winkin, 1981, p.7-8). Mais, dans notre cas, nous explorons la communication orale à travers la plateforme pédagogique Moodle, et la langue française sera utilisée comme élément principal de cette recherche.

L'Histoire de la méthodologie de l'enseignement du FLE montre qu'un enseignant novice navigue plus librement dans le choix des méthodes et techniques d'enseignement, les combine plus rationnellement dans son travail, et applique plus précisément les directives d'enseignement. En examinant de nombreux documents sur l'éducation et les matériaux scientifiques, nous nous sommes rendu compte que l'enseignement supérieur a un impact à grande échelle sur la civilisation, le niveau de développement social, socio-économique et technologique et un potentiel puissant d'auto-organisation et d'auto-ajustement.

Les principales orientations et stratégies de développement du système d'enseignement supérieur sont définies dans le plan stratégique pour le développement de la République du Kazakhstan jusqu'en 2010, approuvé par le décret du Premier Président de la République n°735.

Comme nous l'avons indiqué, les domaines les plus importants du développement de l'enseignement supérieur sont la formation d'une nouvelle technologie flexible et temporelle pour l'organisation du processus éducatif, et d'un système de crédits. Ce qui organise le processus éducatif sur la base d'heures de crédit, avec un ratio optimal de cours requis et de travail indépendant. Nous avons pris conscience que le développement de l'apprentissage via des numériques en tant que système permettra à une personne tout au long de sa vie active d'acquérir ou de changer de profession, d'améliorer ses qualifications et de répondre à des besoins éducatifs avec une auto-restructuration, et une auto-amélioration constante.

TROISIEME PARTIE

ANCORAGE METHODOLOGIQUE

« Évaluer fait partie du quotidien de l'enseignant et constitue une compétence qu'il doit mettre en œuvre dans sa vie professionnelle. C'est donc un geste professionnel à apprendre et à développer »

(Chnane-Davin & Cuq, 2017, Chapitre 3, p.97).

CHAPITRE 1 : Le choix d'une approche expérimentale

1. Tableau de bord COVID-19 au Kazakhstan

En 2020, avec l'avènement de la COVID 19, le monde connaît une des plus importantes pandémies de l'époque moderne. Et le Kazakhstan, comme tous les pays du monde, a opté pour l'enseignement à distance et a expérimenté, dans la pratique mondiale, l'importance de la capacité à mettre en œuvre l'enseignement à distance dans le système éducatif. Selon les statistiques du Ministère de l'Économie en 2020, 604 345 étudiants étaient isolés (c'est le nombre total d'étudiants pour 2019-2020), dont 321 643 filles (soit 53,2%). La part des étudiants scolarisés en kazakh est de 65,2%, en russe de 30,2% et en anglais de 4,6%. Tous les professeurs des universités, soit 44 188 personnes, ont également été isolés.

Pendant la pandémie, 129 établissements d'enseignement supérieur ont été fermés, dont 41 Universités de l'État, 84 privées et 4 étrangères.²⁷

Ces établissements, leurs étudiants et leurs enseignants ont été contraints d'utiliser massivement les plateformes pédagogiques, les technologies de l'information et les réseaux sociaux pour assurer leur sécurité, pour continuer à être productif et à rester en contact avec le monde extérieur.

L'enseignement à distance dans les établissements d'enseignement supérieur s'est déroulé sous plusieurs formes :

- à travers différentes plateformes en ligne et plateformes universitaires, Moodle, Zoom, Dokeos, etc.
- via le courriers électroniques Mail.ru., Gmai.com., Outlook.office.com. etc.
- via les réseaux sociaux Facebook, Skype, WhatsApp, Twitter, etc.

Le Ministre de l'Éducation et des Sciences, A. Aymagambetov, dans son discours sur le portail analytique de la multimédia "informburo.kz" a exprimé son avis sur l'introduction massive de plateformes pédagogiques dans le système d'enseignement supérieur -

« En parlant de nos collègues enseignants, tout le monde ne maîtrise pas à 100% les technologies de l'information et de la communication, tout le monde ne peut pas les utiliser. Il y a des enseignants séniors. Mais je dirais que cela ne dépend pas tellement de l'âge, mais de l'habitude d'utiliser constamment ces technologies. Nous nous sommes préparés à l'avance au format de distance autant que possible. Nous savions à l'avance que l'un des problèmes

²⁷ Ministère de l'Economie Nationale du Kazakhstan, Comité des statistiques <https://cutt.ly/FyKcWai> (les données pour l'année d'étude 2020-2021).

les plus importants serait la question de la compétence informatique : nos enseignants pourront-ils utiliser à la fois la plateforme Internet et d'autres systèmes pour soutenir les commentaires et aider les élèves au cours du processus éducatif ».²⁸

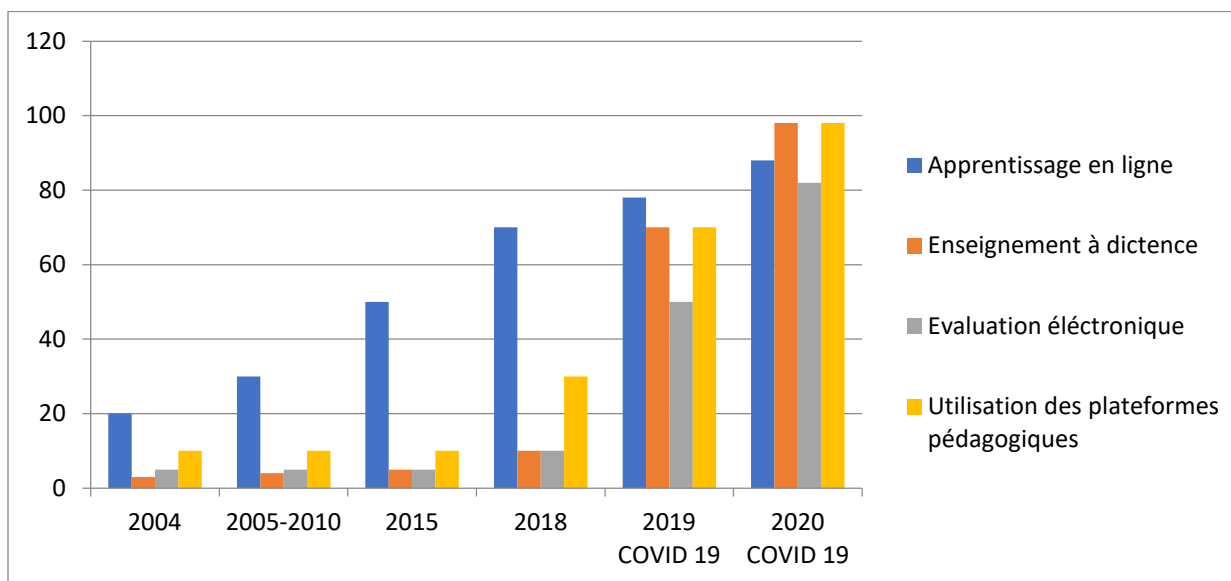


Figure 21 : Evolution de l'utilisation des TIC pendant la quarantaine

Dans ce chapitre, nous présenterons la place des TIC dans l'enseignement supérieur. Puis, nous décrirons la mise en place de notre enquête exploratoire. Et nous concluons avec la présentation de la problématique.

2. Entre clinique et expérimentation, quelle clinique pour notre étude ?

Nos éléments méthodologiques sont basés sur la comparaison de différents aspects éducatifs (pédagogiques et didactiques). Ceux-ci incluent les périodes de travail de recherche, puisque nous avons commencé à travailler avant la pandémie de COVID 19. Nous aborderons et comparerons les périodes avant et pendant la crise sanitaire. Nous comparerons également les 4 sous-groupes, c'est-à-dire l'enseignement/apprentissage en présentiel et l'enseignement/apprentissage via les numérique (à distance). Dans chacun des groupes, nous identifierons les aspects pédagogiques et didactiques.

²⁸ « Если говорить о наших коллегах-педагогах, не все на 100% владеют информационно-коммуникационными технологиями, не все могут пользоваться. Есть возрастные педагоги. Но я бы сказал, что это не столько зависит от возраста, сколько от привычки постоянно использовать эти технологии. К дистанционному формату готовились заранее, насколько это было возможным. Мы заранее знали, что одной из самых главных проблем будет как раз вопрос IT-компетентности: смогут ли наши педагоги использовать и интернет-платформу, и другие системы, чтобы поддерживать обратную связь и помогать студентам во время образовательного процесса ». <https://cutt.ly/RyKj5iE>

L'approche comparative en recherche consiste tout simplement à comparer les phénomènes à étudier. C'est une approche que l'on retrouve très utilisée dans les sciences sociales comme instrument de « mesure ». M Grawitz (2001, p.431) estime que cette méthode vaut sur le plan scientifique ce que valent les types qu'elle compare ; la comparaison aura de l'intérêt que si elle correspond à ce que la réalité a de plus significatif. Et cette méthode ne peut pas constituer à elle seule le tout de la recherche puisqu'elle dépend de la rigueur des faits et de celui qui les utilise.

Prenant l'exemple de la didactique de la grammaire comparée, J.-P. Cuq (2014) propose d'aller vers une méthodologie de la comparaison, indiquant qu'une discipline « *n'est pas un concept, mais un découpage administrativo-culturel d'une réalité scolaire, un choix de savoirs et de compétences aux contours différents selon les niveaux d'enseignement* » (p. 86). L'auteur propose alors quatre principes : repérer et définir des comparables, comme des éléments observables, et reconnaître ainsi la présence de points communs.

Après avoir examiné les travaux scientifiques de nombreux auteurs tels que ceux de F. Chnane-Davin & J.-P. Cuq, (2014), de D. Groux (2009), nous avons décidé de choisir une méthode d'approche comparative pour cette thèse.

Pour revenir à notre exemple sur l'identité, il est par exemple possible de comparer les caractères du système d'enseignement classique (en présentiel) et du système d'enseignement via numérique, ceci afin de dégager des aspects pédagogiques, psychologiques et didactiques du système d'enseignement

Notre travail de recherche consiste à étudier les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'organisation de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère à l'aide d'une plateforme pédagogique afin de développer les compétences de communication orale dans les établissements d'enseignement du Kazakhstan. Si nous avons choisi ce sujet c'est avant tout car à l'heure actuelle, les étudiants kazakhstaniens sont peu familiarisés aux différentes plateformes y compris francophones (MOODLE, MOOC, Ifprofs de l'Institut Français, FIPF, Bonjour la France et autres), d'où la nécessité de les sensibiliser aux cours de français pour qu'ils sachent les utiliser et gérer leur travail en communication orale dans différentes matières y compris le français.

Un enseignant possédant ces bases pourrait permettre à ses étudiants de se sentir beaucoup plus motivés à apprendre le français et faciliterait leur intégration dans les milieux professionnels.

Sur le plan didactique, les TIC contribuent à la diversification des méthodes d'enseignement des langues et de leur apprentissage et au développement de nouvelles compétences personnelles, professionnelles et sociales.

La politique gouvernementale vise le « concept de l'informatisation du secteur de l'éducation au Kazakhstan », la globalisation de l'activité intellectuelle l'amélioration de l'efficacité et de la qualité des spécialistes de la nouvelle génération répondant aux exigences d'une société post-industrielle.

3. Choix méthodologique pour l'analyse des données

La méthodologie d'analyse adoptée s'inscrit dans une approche clinique/expérimentale de la didactique du FLE (Chnane-Davin & Cuq, 2014).

Nous avons, dans un premier temps, enquêté, filmé les dialogues, observé et analysé 200 séances en enseignement en présentiel et les activités des étudiants sur la plateforme, 14 vidéos d'évaluations, 14 enregistrements de dialogues.

3.1. Les entretiens collectifs

L'entretien collectif de recherche s'inscrit dans une perspective épistémologique dialogique. Il vise à faire émerger des interactions génératrices de sens pour saisir à un moment donné certaines des mécaniques présentes dans les groupes sociaux considérés ; selon cette perspective :

« La pensée [...] résulte d'un processus de construction qui s'effectue via la parole, dans un contexte social, c'est-à-dire dans un cadre collectif et contradictoire. » (Duchesne & Haegel, 2004, p. 37).

Qui dit entretien – surtout collectif – dit donc également interactions sociales et verbales, construction de sens des acteurs qui interagissent et se transforment mutuellement (Kerbrat-Orecchioni, 1990).

Nous avons utilisé cette méthode de collecte de données pour les deux phases de notre étude expérimentale. Quand nous n'avons pas pu obtenir les autorisations de filmer les déroulements de cours, nous avons utilisé les entretiens collectifs après chaque séance en présentiel. (cf. Annexe 1 : Phase n°2 : Les entretiens collectifs. (Traduit du kazakh vers le français).

3.2. Le dispositif de recueil des données

À la suite de L. Lafontaine (2003), notre dispositif comprend les expérimentations de la communication orale des étudiants au cours de l'action en présentiel, ainsi qu'en cours de l'action en hybride. Les entretiens collectifs sont effectués après chaque activité exerçant en

présentiel ou en distanciel pendant l'évaluation. Il s'est déroulé sur trois phases schématisées ci-après :

Phase	Type d'expérimentation	Période
Phase n°1	Enquête exploratoire	D'octobre 2018 au janvier 2019
Phase n°2	Méthode d'expérimentation de recherche	Du 1er septembre 2019 au 1er janvier 2020
Phase n°3	Analyse de l'expérimentation de recherche, analyse des données	Du 1er mars 2021 au 1er juin 2021.

Tableau 29 : Démarche chronologique de recueil des données.

Le choix de la période de recueil des données nous a été dicté par les contraintes institutionnelles. En effet, toutes nos études ont été étroitement liées à notre contrat de cotutelle. La première phase de nos travaux de recherche a eu lieu au Kazakhstan d'octobre 2018 à janvier 2019. Ici, nous tenons à souligner que l'année 2019 n'a pas encore été l'année de l'enseignement à distance ; pour cette raison, nous n'avons pas réussi à transférer deux de nos groupes à l'enseignement à distance complet.

Nous avons décidé d'inscrire ces étudiants sur notre plateforme à distance. Et pour ces groupes, utiliser une méthode d'enseignement hybride. Ces étudiants ont 5 heures en présentiel par semaine, et sont aussi inscrits sur la plateforme pédagogique universitaire.

Cependant, pour nos autres groupes, nous avons utilisé seulement l'enseignement en présentiel (classique) 5 heures par semaine en classe, sans plateforme pédagogique. Avant de commencer à décrire les sessions de FLE dans chaque groupe et ces aspects pédagogiques et didactiques, nous voulons présenter la composition du groupe d'étudiants.

4. Réflexion sur la constitution des groupes étudiants

Comme d'habitude, début septembre dans les universités kazakhstanaïses il y a une répartition des groupes d'étudiants et fin août 2019 on nous a assigné 2 groupes d'étudiants de L1 pour notre expérimentation. Chaque groupe se compose de deux sous-groupes. Tous sont approuvés par l'administration de l'institut, puis confirmés par le recteur de l'université. Ces groupes appartiennent à des spécialités d'ISK, la première année d'études, c'est-à-dire des étudiants âgés de 17 à 18 ans qui n'ont jamais étudié le français : ce sont donc des débutants en FLE. Le nombre d'étudiants est déterminé par l'administration : chaque groupe compte 36

étudiants ce qui fait 18 étudiants par sous-groupes. Voici les notations que nous avons utilisés pour définir ces sous-groupes :

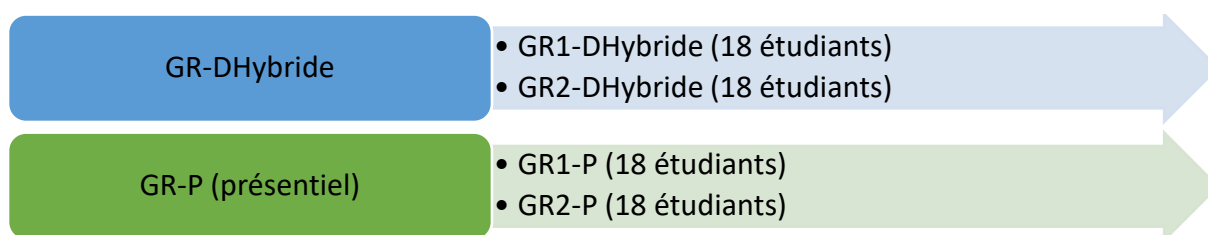


Figure 22 : Représentation de la répartition des étudiants

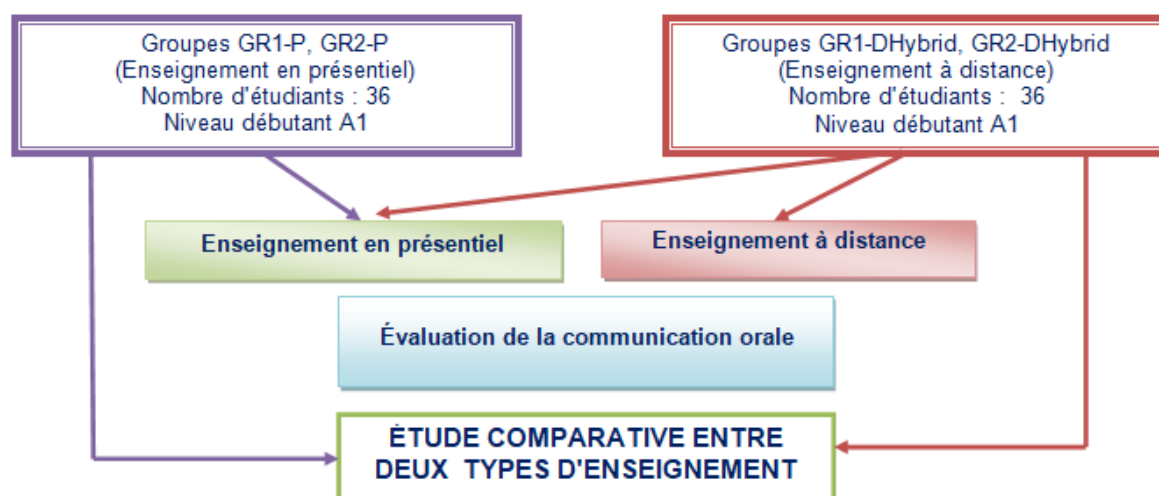


Figure 23 : Etude comparative entre deux types d'enseignement.

Chaque groupe est composé de 18 étudiants. Cette expérimentation scientifique a été menée en 4 sous-groupes de Licence-1 de l'Institut Sorbonne-Kazakhstan, 2 d'entre eux sont engagés dans l'hybride (GR1-DH et GR2-DH) sur notre plateforme éducative et 2 d'entre eux sont engagés en présentiel (GR1-P, GR2-P). Les étudiants de ces groupes ont le même niveau en FLE débutant A1.

5. Les outils mobilisés, traitement des données.

5.1. Le terrain de recherche

Notre terrain d'étude est l'Institut Sorbonne-Kazakhstan (ISK), inauguré en décembre 2014. Il est issu d'une collaboration entre la COMUE (« communauté d'établissements ») Université Sorbonne Paris Cité (USPC) et l'Université Kazakhe Nationale Pédagogique Abaï (KazNPU).

Comme nous l'avons annoncé dans la première partie L'Institut Sorbonne-Kazakhstan a pour mission de délivrer des diplômes français et kazakhstanais pour les programmes de

Master suivants : « Dialogue international dans les conditions de la globalisation » (6M020200 « Relations internationales ») « Gestion des changements dans le monde moderne » (6M050700 « Management »).

Le 17 septembre 2013, le mémorandum de création de l'Institut français Sorbonne-Kazakhstan a été signé entre l'Université Kazakhe Nationale Pédagogique Abaï et l'Université Sorbonne Paris Cité. Désormais, les citoyens du Kazakhstan ont la possibilité de recevoir une formation européenne prestigieuse sans quitter le pays.

Le projet international Sorbonne-Kazakhstan Institute s'inscrit harmonieusement dans le contexte du développement du système d'enseignement supérieur porté par le Gouvernement de la République du Kazakhstan et prend en compte l'importance des échanges internationaux dans ce domaine. L'un des principaux objectifs de l'Institut est le développement de l'enseignement supérieur en Asie centrale, en français, à l'aide de programmes spécialement adaptés aux besoins et réalités modernes du marché du travail.

L'Institut forme des spécialistes aux méthodes innovantes dans le domaine de l'enseignement supérieur. La formation est dispensée à la fois par des professeurs kazakhs et d'éminents professeurs d'Universités français. Le programme pour chaque niveau est décrit sur la *Figure 24*.

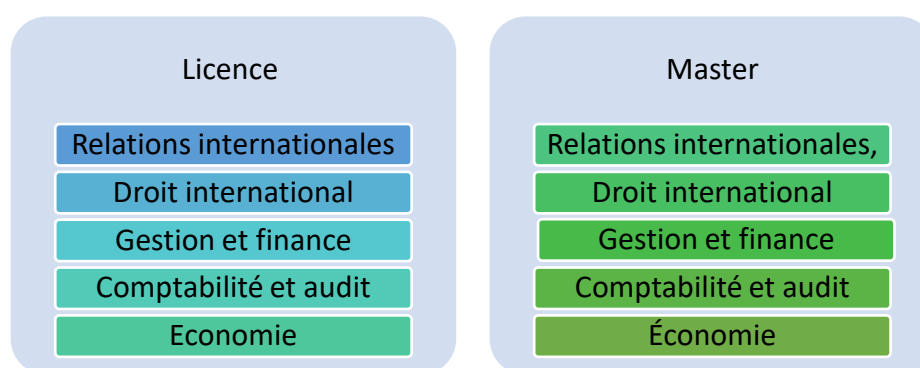


Figure 24 : Programmes d'ISK.

Le français (FLE) est enseigné dans toutes ces spécialités 5 heures par semaine, selon le système européen de crédit ECTS²⁹ : 5 crédits ECTS correspondent à 5 heures par semaine pendant 34 semaines, soit 180 heures par an.

Aujourd'hui à l'Institut Sorbonne-Kazakhstan 25 groupes (classes) d'étudiants étudient le français avec 26 professeurs.

²⁹ European Credit Transfer and Accumulation System

5.2. Les outils d'observation et d'expérimentation

Observer les pratiques *in situ* requiert le choix d'outils rigoureux pouvant permettre de collecter des données susceptibles d'éclairer les effets du dispositif d'enseignement de l'oral sur le système didactique. C'est pourquoi, pour une analyse complète de la situation, nous avons privilégié la présence à des cours d'enseignement en présentiel et d'enseignement avec l'utilisation de plateforme Moodle.

La vidéo est un outil pratique qui permet d'analyser le comportement des étudiants précisément. Les enregistrements permettent de revenir sur des moments clés lors du déroulement des cours. Comparée aux autres outils de production de données en sciences sociales, la vidéo a pour spécificités principales de permettre l'enregistrement de situations naturelles (contrairement à l'entretien) et de capter un degré élevé d'informations associant sons, images et mouvements (contrairement au carnet d'observation).

« La vidéo est un outil puissant pour amener des futurs enseignants et ceux en exercice à analyser et à discuter leurs pratiques de classe. La vidéo permet de rendre visible une profession qui a longuement évolué derrière des portes closes. Elle fournit un moyen de s'enrichir du savoir et de l'expertise des enseignants, d'apprendre à apprécier la complexité de leur travail et de créer des occasions leur permettant de dialoguer et d'apprendre les uns des autres » (Santagata, 2015, p. 14).

Les enregistrements vidéo offrent ainsi la possibilité de conserver durablement les interactions de tous types, et ce, dans toute leur consistance et leur complexité (Pichonnaz et al., s. d., p. 4) afin d'identifier plus tard l'analyse quantitative ou qualitative. Cependant lors des séances en présentiel, l'Université ne nous a pas autorisé à filmer alors qu'au Kazakhstan, en plus des étudiants, elle signe l'autorisation du droit à l'image et à la voix. Cependant, pendant l'évaluation des étudiant en ligne via Zoom nous avons pu enregistrer les dialogues.

Pour réaliser notre observation, nous nous sommes rendus sur place. Ainsi, nous avons pris des notes en direct et réalisé des entretiens collectifs avec les étudiants et l'enseignant juste à la fin des cours.

5.3. L'analogique et le digital

L'opposition analogique/digital est comparée à une autre, empruntée aux mathématiques : continu/discret. Toutefois une relation de complémentarité est soulignée entre les deux termes (Sensevy, 2011, ch.6 p. 219). Pour notre expérience principale, nous avons sélectionné deux modèles d'enseignement/apprentissage: l'analogique et le digital. Par l'analogique, nous

voulons dire l'enseignant présentiel et par le digital, nous voulons dire l'enseignement/apprentissage en utilisant des plateformes numériques.

Trois caractéristiques fondamentales sont attribuées à ces enseignements :

- **L'enseignement en présentiel** – se déroule directement dans un organisme de l'enseignement/apprentissage, dans des salles de classe dédiées selon un emploi du temps précis à un rythme régulier et avec des enseignants choisis par le planning officiel. Ils peuvent également se dérouler directement au sein de grandes entreprises au profit de leurs employés. L'apprentissage en présentiel concernent donc aussi bien d'étudiants dans le cadre d'une formation initiale que de personnes dans un environnement professionnel et dans le cadre d'une formation continue (Seisekeyeva, 2021c).
- **L'enseignement en distanciel** – comprend des contenus, des résultats d'apprentissage, d'éventuelles évaluations, des activités, des consignes, des suivis d'étudiants, indiqués dans une scénarisation cohérente et mis à disposition des étudiants via des outils numériques (Evain & Gauthier, 2019, p. 7).
- **L'enseignement hybride** – *est conçu de sorte que certaines heures de classe sont remplacées par des activités en ligne tout aussi importantes*. Cela signifie que les parties d'un cours et en ligne et en classe sont complémentaires et ont été combinées de manière réfléchie afin de bien répondre aux besoins de l'étudiant et aux objectifs du cours. Les composantes en ligne ne sont pas un ajout à une charge de cours complète, mais plutôt une substitution réfléchie pour certaines activités en classe. On peut étoffer cette définition en précisant qu'il existe un nombre maximal de cours qu'un professeur peut donner en ligne. Pour qu'un cours soit hybride, 20 à 80 % de son contenu doit être remplacé par des activités en ligne. Par exemple, dans un cours de 12 semaines, au moins 2 cours en présentiel (20 %) doivent être remplacés par des activités en ligne, avec un maximum allant jusqu'à 10 cours en ligne (80 %). (SAEA - Service d'appui à l'enseignement/apprentissage, l'Université d'Ottawa).

6. Présentation de la problématique et questions de recherche

Le sujet de notre thèse est l'étude des compétences de la communication orale à développer chez les étudiants à travers l'enseignement/apprentissage du français avec les plateformes pédagogiques dans les milieux académiques du Kazakhstan. Il comprend

plusieurs aspects problématiques tels que d'une part le processus de l'apprentissage de la langue et la préparation des étudiants à leurs futurs milieux professionnels, et d'autre part la création des conditions pédagogiques favorables et nécessaires pour assurer ce processus académique et utiliser les plateformes.

Ainsi, notre recherche pose les questions suivantes :

- Quelles approches pédagogiques définir pour améliorer la communication orale des étudiants au Kazakhstan lors de l'utilisation des plateformes numériques ?
- Comment préparer les étudiants à ces approches numériques ?
- Comment développer l'enseignement/apprentissage à l'aide des plateformes pédagogiques ?
- Comment examiner l'influence des plateformes pédagogiques sur le développement de la communication des étudiants ?
- Quels types d'activités créer pour dynamiser les plateformes pédagogiques ?

Tout ceci permet de formuler la problématique de notre recherche :

En quoi l'utilisation d'une plateforme pédagogique permet-elle aux étudiants de développer des compétences de communication lors de l'apprentissage de l'oral en FLE au Kazakhstan ?

Cette recherche se base sur le principe de l'utilisation des plateformes pédagogiques qui représentent un outil efficace dans l'enseignement/apprentissage de la langue française et dans la formation de différentes compétences de la communication orale nécessaires dans la vie personnelle et professionnelle des étudiants.

Les objectifs de recherche consistent à :

- développer les compétences de communication à travers des plateformes pédagogiques ;
- étudier les concepts d'utilisation de ces plateformes ;
- mettre au point un mécanisme de travail qui développe la communication orale des étudiants à l'aide des plateformes ;
- organiser l'expérimentation du modèle de développement de la communication orale des étudiants à l'aide et sans plateformes éducatives ;
- organiser un cours de FLE grâce aux plateformes.

L'hypothèse de notre travail est que la condition de la formation des compétences de communication orale sera un environnement d'information-éducation, fonctionnant sur la base des technologies basées sur une plateforme numérique.

Le but de cette recherche est la mise en œuvre des approches pédagogiques et didactiques dans le développement de la communication orale des étudiants à travers les plateformes pédagogiques.

Synthèse du chapitre 1

Dans la rédaction d'une thèse, la partie clinique de l'étude est importante. Pour la définir, nous avons utilisé toutes les statistiques sur l'utilisation des plateformes pédagogiques dans les établissements d'enseignement supérieur. Celles-ci ont montré qu'en 2020-2021, l'utilisation de différentes plateformes pédagogiques par les universités a considérablement augmenté du fait de la crise mondiale COVID-19.

Après lecture des recherches et l'étude exploratoire, nous avons choisi la méthode de recherche comparative des approches. Elle consiste à comparer les phénomènes à étudier, et dans ce chapitre, nous comparons la communication orale dans les classes du FLE qui sont en système hybride et présentiel, ainsi que les aspects didactiques et pédagogiques dans la classe de FLE.

Les méthodes de recueil des données sont l'observation des séances du FLE, les entretiens collectifs et les évaluations finales des étudiants. Dans ce chapitre nous avons défini aussi la constitution des groupes d'étudiants. Nous nous sommes concentrés sur 2 groupes GRD-Hybrid, GR-P (présentiel) ; dans l'un d'entre eux, nous avons intégré la plateforme pédagogique Moodle et nous l'avons appelé « le groupe en hybride ». Tandis que l'autre groupe GR-P (présentiel) reste en enseignement en présentiel, sans intégration des plateformes pédagogiques et éducatives.

Dans ce chapitre, nous avons décrit le terrain de recherche qui est l'Institut Sorbonne-Kazakhstan (ISK) ; il correspond aux étudiants des groupes GRD-Hybrid, GR-P (présentiel). Le traitement des données a été effectué selon différentes méthodes : la première a consisté à observer les séances du FLE dans les classes en hybride et aussi en présentiel. C'est-à-dire que nous avons intégré la méthode d'observation aux séances du FLE. Mais nous n'avons pas eu la possibilité de filmer et de photographier des cours. Nous avons seulement eu la possibilité de mener des entretiens collectifs après chaque séance. Ce chapitre présente aussi la définition de l'analogique et du digital et explique ce qu'est l'enseignement hybride c'est-à-dire, en présentiel et en distanciel. Pour notre projet de recherche, nous avons choisi

l'enseignement hybride. Dans le chapitre suivant, nous avons décrit notre projet expérimental, et les critères de recherche. Nous avons commencé par une enquête exploratoire auprès des enseignants et étudiants à ISK, les résultats y ont été présentés.

Nous avons présenté aussi notre problématique, centrée sur l'observation des étudiants face à un développement des compétences de communication orale via des plateformes pédagogiques.

CHAPITRE 2 : Le corpus de recherche et sa grille d'analyse

Constituée de dix critères d'observation et de 3 périodes, notre grille d'analyse se donne pour objectif d'appréhender, de la manière la plus exhaustive possible, l'ensemble des composantes essentielles à une maîtrise de la communication orale en langue française.

Constitué, pour sa part, de 10 modules sur la plateforme pédagogique Moodle, 14 séances à distance et 14 vidéos d'étudiants sur la communication orale envoyés sur la plateforme, notre corpus s'adresse à l'ensemble des étudiants de niveau A1-A21 depuis un semestre en Licence 1.

Quant à notre corpus de recherche, il se compose de trois phases, chacune a une période de recherche particulière :

- Phase n°1 : Méthodes exploratoires (période d'octobre 2018 au 2019) ;
- Phase n°2 : Méthode d'expérimentation de recherche (période du 1er septembre 2019 au 1er janvier 2020).
- Phase n°3 : Analyse de l'expérimentation de recherche (période du 1er mars au 1er juin 2021).

1. Corpus de la phase n°1 : recherche préliminaire

La recherche préliminaire est une base pour l'avancement des versions et l'organisation de la recherche. Nous avons effectué deux enquêtes exploratoires avec la participation des professeurs du FLE et des étudiants de l'Institut Sorbonne-Kazakhstan (ISK). Ils sont inclus également dans nos actions administratives.

Enquête exploratoire auprès des enseignants de FLE

La première enquête a lieu d'octobre 2018 à janvier 2019.

Grilles d'analyse des enquêtes de la première phase

Objectif de l'enquête	
<ul style="list-style-type: none">- Analyser l'utilisation des TIC et des plateformes pédagogiques dans l'enseignement du FLE par les enseignants.- Définir les plateformes plus utilisables pour le FLE.- Définir l'efficacité des plateformes pédagogiques.	
<i>Critère de l'enquête exploratoire et d'analyse</i>	<i>Modalité d'enquête exploratoire</i>

Définir les plateformes : pédagogique, éducative et site internet	Recherche des définitions scientifiques
Le contenu de l'enquête	Utilisent-ils les TIC dans l'enseignement du FLE ? Utilisent-ils la plateforme pédagogique Moodle ? Quelles compétences les étudiants peuvent développer en utilisant la plateforme pédagogique Moodle ? Est-il possible de développer des compétences de communication orale en utilisant les plateformes pédagogiques ?
Terrain de l'enquête d'observation	Institut Sorbonne-Kazakhstan (ISK)
Nombre d'enseignants	26 enseignants d'ISK
Nationalité	Kazakhstanais
Analyse de l'enquête d'observation auprès des enseignants d'ISK	Déterminer combien d'enseignants utilise les TIC pendant leurs cours de français, Quel pourcentage d'enseignants utilisent Moodle, Est-il possible de développer des compétences de communication orale en utilisant les plateformes pédagogiques ?

Tableau 30 : Grille d'analyse de la première enquête de la première phase.

L'enquête auprès des étudiants sur leur utilisation des TIC et des plateformes pédagogiques

La deuxième enquête a lieu d'octobre 2018 à janvier 2019.

Objectif de l'enquête	
<ul style="list-style-type: none"> - Analyser l'utilisation des TIC et des plateformes pédagogiques pendant le cours de FLE par les étudiants d'ISK. - Analyser l'importance des plateformes pédagogique pendant le cours de FLE. 	
<i>Critère de l'enquête exploratoire et d'analyse</i>	<i>Modalité d'enquête exploratoire</i>
Le contenu de l'enquête	A quelle fréquence utilisent-ils Internet dans l'apprentissage du français ? A quelle fréquence vont-ils sur le site web de

	l'université ? Quelles plateformes pédagogiques connaissent-ils ? A quelle fréquence utilisent-ils les plateformes pédagogiques dans l'apprentissage du français ? Comment évaluent-ils leurs habiletés technologiques sur Moodle ? Est-il important d'utiliser des sites et des plateformes pédagogiques pour acquérir des compétences supplémentaires ?
Terrain de l'enquête d'observation	Institut Sorbonne-Kazakhstan (ISK)
Nombre d'étudiants interrogés	56 étudiants d'ISK
Spécialité	Economie
Niveau	A1-A2
Age	17-18
Nationalité	Kazakhstanais
Analyse de l'enquête d'observation auprès des enseignants d'ISK	Déterminer combien d'enseignants utilise les TIC pendant leurs cours de français, quel pourcentage d'enseignants utilisent Moodle, est-il possible de développer des compétences de communication orale en utilisant les plateformes pédagogiques.

Tableau 31 : Grille d'analyse de la deuxième enquête de la première phase.

2. Corpus de la phase n°2 : méthode d'expérimentation de la recherche

La méthode d'expérimentation est une méthode de connaissance scientifique par laquelle les phénomènes de la réalité du sujet sont étudiés. Elle est effectuée dans certaines conditions reproductibles, en les modifiant de manière contrôlée. De nos jours, elle pénètre de plus en plus dans les sciences de l'éducation. Dans la base méthodologique de la science moderne, cette méthode joue un rôle essentiel en tant que méthode scientifique fondamentale de la recherche empirique. En règle générale, une grande quantité de ressources est dépensée pour l'expérience. Le chercheur produit un grand nombre d'observations et de mesures, reçoit de nombreux graphiques, figures, etc. La méthodologie de l'expérience est la structure générale

de l'expérience, c'est-à-dire la mise en scène et la séquence d'exécution des études expérimentales. En général, la méthodologie de l'expérience comprend étapes principales suivantes :

- élaboration d'un plan-programme expérimental;
- évaluation des mesures et sélection des moyens pour mener l'expérience;
- réalisation de l'expérience;
- traitement et analyse des données expérimentales.

C'est la période la plus importante de notre recherche. Avec les informaticiens de l'Université Abaï, nous avons créé une plateforme pédagogique. La première plateforme avait mal fonctionné ; au milieu de l'expérience, nous avons eu un grand échec. Après cela, nous avons créé une autre plateforme basée sur Moodle. La deuxième tentative a réussi. Il a fallu 2 mois pour sa création, puis nous avons mis à jour les paramètres de la plateforme au cours de l'expérimentation.

<i>Objectif de l'expérimentation</i>	
- Mis en place d'un mécanisme qui développe la communication orale en FLE	
<i>Critère de la plateforme</i>	<i>Modalité de la plateforme</i>
Choix du type de la plateforme	Pédagogique
Demande administrative de création d'une plateforme auprès d'ISK	La plateforme créée sur la base de Moodle Mise en place d'une plateforme pédagogique
Terrain d'installation	Institut Sorbonne-Kazakhstan
Temps de création	6 mois (de mars 2019 à septembre 2019)
Nombre d'étudiants inscrits	40 étudiants sur la plateforme
Choix du mécanisme du travail qui développe la communication orale	Création des modules sur la plateforme Moodle.
Mis en marche de la plateforme pédagogique	Le 1er septembre 2019

Tableau 32 : Grille de la création de la plateforme

Durant cette phase, nous testons notre plateforme pédagogique et sa fonctionnalité. Dans la grille ci-dessous, nous montrons combien d'étudiants ont été inscrits, de quel niveau et de quelle spécialité.

<i>Objectif de l'expérimentation</i>
- La mise en œuvre des approches pédagogiques et didactiques dans l'organisation des activités de la communication orale en FLE des étudiants à travers les plateformes

pédagogiques.	
<i>Critère de l'expérimentation et d'analyse</i>	<i>Modalité de l'expérimentation</i>
Choix du mécanisme du travail qui développe la communication orale	Création des modules sur la plateforme Moodle.
Choix de la méthode de l'expérimentation	Nos éléments méthodologiques sont basés sur la comparaison de différents aspects éducatifs (pédagogiques et didactiques)
<p>Choix didactiques sur la plateforme</p> <p><i>Structuration d'évaluation</i></p> <p><i>Evaluation de la communication orale</i></p> <p>Lexique max : 25 points</p> <p>Phonétique : max 25 points</p> <p>Syntaxe max : 25 points</p> <p>Interaction générale : max 25 points</p> <p>Total points sur 100</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formation de la communication (les dialogues et les monologues) - Dialogue (construction des phrases, champ lexical, mots de la même famille, synonymes). - Monologue (expression orale selon le sujet) - Phonétique (prononciation des mots, répétition des mots, apprendre les dialogues, construction des dialogues). - Lexique (apprendre les mots, les synonymes et les antonymes, apprendre les phrases préparées) La syntaxe (utilisation correcte les règles grammaticales). - L'interaction générale (les gestes, la vitesse, le temps total de communication etc.).
<p>Choix didactiques en classe</p> <p><i>Structuration d'évaluation</i></p> <p><i>Evaluation de la communication orale</i></p> <p>Lexique : max 25 points</p> <p>Phonétique : max 25 points</p> <p>Syntaxe max : 25 points</p> <p>Interaction générale : max 25 points</p> <p>Total points sur 100</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dialogue (construction des phrases, champ lexical, mots de la même famille, synonymes). - Monologue (expression orale selon le sujet) - Phonétique (prononciation des mots, répétition des mots, apprendre les dialogues, construction des dialogues). - Lexique (apprendre les mots, les synonymes et les antonymes, apprendre les phrases préparées) La syntaxe (utilisation correcte les règles grammaticales). - Activité explicitement métalinguistique (de compréhension écrite ou orale) - Activité de simulation (discours simulés) - Activité impliquant un travail dont l'enjeu est

	l'apport d'éléments de savoirs
Choix pédagogiques	<p>L'apprentissage en présentiel.</p> <p>L'apprentissage en plateforme pédagogique Moodle.</p> <p>L'apprentissage hybride.</p> <p>Vidéoconférences sur la plateforme.</p> <p>Vidéo enregistrements des étudiants.</p>
<p>Interactions langagières dans tous les groupes hybride et présentiel (GR1-DHybride et GR2-DHybride GR1-P et GR2P)</p> <p>Examiner le lexique, la phonétique, la syntaxe, l'interaction générale (les gestes, la vitesse, le temps total de communication etc.).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Séance 1. Premiers contacts. Présentation - Séance 2. Ma famille internationale. - Séance 3. Mes activités préférées (A1). La santé, le sport (A2). - Séance 4. Apprendre à se présenter en français/Dans la ville. - Séance 5. Vacances et voyages. - Séance 6. Portrait physique. Look./apprendre à compter en français - Séance 7. À table. Alimentation/(apprendre les nombres en français) - Séance 8. Ma vie quotidienne. (Apprendre les nombres en français) - Séance 9. Ma maison. Mon appartement. - Séance 10. À l'Université.
<p>Interactions Langagières sur Moodle.</p> <p>Concerne les groupes hybride (GR1-DHybride et GR2-DHybride)</p> <p>Examiner le lexique, la phonétique, la syntaxe, l'interaction générale (les gestes, la vitesse, le temps total de communication etc.).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Module 1. Premiers contacts. Présentation - Module 2. Ma famille internationale. - Module 3. Mes activités préférées (A1). La santé, le sport (A2). - Module 4. Apprendre à se présenter en français/Dans la ville. - Module 5. Vacances et voyages. - Module 6. Portrait physique. Look./apprendre à compter en français - Module 6. Portrait physique. Look./apprendre à compter en français - Module 7. À table. Alimentation/(apprendre les nombres en français)

	- Module 8. Ma vie quotidienne. (Apprendre les nombres en français) - Module 9. Ma maison. Mon appartement. Module 10. À l'Université.
Choix de terrain de l'expérimentation.	Institut Sorbonne-Kazakhstan (Kazakhstan)
Choix de niveau langagière	Niveau de A1 à A2
Choix de la spécialité où nous effectuons notre expérimentation	Economie
Nombre total d'étudiants/participants à l'expérimentation	72 étudiants
Nombre d'étudiants inscrits sur Moodle	36 étudiants
Nombre d'étudiants en classe	36 étudiants
Age des étudiants	17-18 ans
Nationalité	Kazakhstanais
Création des groupes	Codage les groupes en présentiel : GR1-P et GR2P Codage les groupes hybrides : GR1-DHybride et GR2-DHybride
Codage	Codage des noms des étudiants

Tableau 33 : Grille de l'expérimentation

Dans la plateforme, le contenu des modules est la continuation de ce qui a été étudié en présentiel.

3. Corpus de la phase n°3 : analyse de l'expérimentation de recherche.

Lors de l'analyse de l'expérimentation de recherche, la nature des relations entre les facteurs individuels est révélée, l'essence physique du phénomène étudié est établie et expliquée. Dans le même temps, les résultats obtenus sont comparés aux hypothèses avancées dans l'analyse générale de la question à l'étude.

Sur la base de l'analyse de l'expérimentation de recherche, tirer des conclusions sur les résultats de l'étude. Leur contenu devrait être une réponse à la question de savoir dans quelle mesure chacune des tâches est résolue. Le contenu des conclusions doit donc nécessairement découler des résultats du travail effectué.

Cette phase est effectuée entre la période du 1er mars au 1er juin 2021, Nous analysons quel type d'enseignement (présentiel et hybride) est le meilleur pour le développement de la

communication orale des étudiants en FLE, puis nous analysons l'évaluation des étudiants et examinons comment et quels étudiants améliorent leur communication orale. Nous proposons aussi des méthodes pour développer la communication orale.

Grille d'analyse de l'expérimentation de recherche

Objectif de l'expérimentation			
Analyser la communication orale en FLE des étudiants à travers la plateforme pédagogique Moodle.			
<i>Modalité d'analyse</i>	<i>Critère d'analyse</i>	<i>Modalité d'analyse</i>	<i>Critère d'analyse</i>
Groupes en enseignement hybride GR1-DHybride, GR2-DHybride		Groupes en enseignement en présentiel GR1-P, GR2-P	
Enseignement en présentiel	Oui	Enseignement en présentiel	Oui
Enseignement sur la plateforme	Oui	Enseignement sur la plateforme	Non
Nombre d'heures par semaine sur la plateforme Moodle	2,5-3 heures	Nombre d'heures par semaine sur la plateforme Moodle	0 heure
Nombre d'heures par semaine en présentiel	5 heures	Nombre d'heures par semaine en présentiel	5 heures
Nombre de semaines	10 semaines	Nombre de semaines	10 semaines
Total d'heures sur la plateforme Moodle	25-30 heures	Total d'heures sur la plateforme Moodle	0 heure
Total d'heures en présentiel	50 heures en GR1-DHybride et 50 heures en GR2-DHybride	Total d'heures en présentiel	50 heures en GR1-P et 50 heures en GR-P
Groupes en enseignement hybride GR1-DHybride, GR2-DHybride		Groupes en enseignement en présentiel GR1-P, GR2-P	
Evaluation		Evaluation	
Comparaison des deux groupes			
Analyses et résultats de l'expérimentation			
Analyses des aspects didactiques			
Analyses des aspects pédagogiques			

Tableau 34 : Grille d'analyse de l'expérimentation de recherche

Synthèse du chapitre 2

Dans ce chapitre, nous avons sélectionné le corpus de notre étude. Le corpus de recherche est un plan détaillé et étape par étape du travail scientifique. Dans notre corpus de recherche, nous avons présenté 3 phases principales. Chacune des phases a sa propre période d'étude, méthodes, critères et résultats.

- Phase n°1 : Méthodes exploratoires (période d'octobre 2018 au 2019) ;
- Phase n°2 : Méthode d'expérimentation de recherche (période du 1er septembre 2019 au 1er janvier 2020) ;
- Phase n°3 : Analyse de l'expérimentation de recherche (période du 1er mars au 1er juin 2021).

Ainsi, ce corpus est la base de notre recherche scientifique. Ils sont utilisés pour l'analyse statistique et la vérification des hypothèses statistiques, la confirmation des résultats de l'évaluation des étudiants.

Dans le chapitre suivant, nous présentons notre méthodologie de recherche basée sur une approche comparative entre l'enseignement/apprentissage en présentiel et à distance. Cette comparaison se fait sur les aspects pédagogiques, didactiques.

CHAPITRE 3 : Phase 1, enquêtes exploratoires

(Période octobre 2018 au 2019.)

1. Mise en place de l'enquête exploratoire

Dans la première phase de notre travail scientifique, avant de commencer notre expérimentation principale, nous avons décidé de mener des enquêtes exploratoires à l'Institut Sorbonne-Kazakhstan. Nous en avons effectué deux types. La première se déroule auprès des enseignants du FLE et la deuxième, auprès des étudiants. Le but de ces enquêtes est d'étudier l'utilisation des plateformes numériques pendant la classe du FLE et avoir les avis des enseignants et des étudiants pour développer la communication orale via des plateformes numériques.

1.1. Mise en place de l'enquête exploratoire auprès des enseignants du FLE

Elle s'est déroulée entre le 20 octobre 2018 et le 1 janvier 2019. Son double objectif est d'identifier l'utilisation des plateformes pédagogiques par les enseignants de FLE et de recenser les noms de ces plateformes.

Période de l'enquête	Nombres de participants	Terrain d'enquête
Du 20 octobre 2018 au 1 janvier 2019	26 enseignants	Institut Sorbonne- Kazakhstan
Outil d'enquête et méthode		
Google Forms		Méthode en ligne

Tableau 35 : Période d'enquête exploratoire

L'enquête est réalisée sur la base du programme Google Forms qui propose des modèles de questionnaires prêts à l'emploi et calcule automatiquement les résultats sous forme de graphiques. (cf. Annexe 2 : Forme d'enquête)

Son objectif est d'identifier si les enseignants de langue française utilisent des plateformes pédagogiques, lesquelles et pour le développement de quelles compétences en français. Pour cela nous avons préparé un questionnaire de trois questions sur la situation des plateformes pédagogiques à l'ISK :

- Utilisez-vous les TIC dans l'enseignement/apprentissage du FLE ? (cf.
- Annexe 3 : Questions d'enquête exploratoire auprès des enseignants de *FLE*).

- Utilisez-vous les plateformes pédagogiques, si oui lesquelles ?
- Est-il possible de développer des compétences de communication orale en utilisant des plateformes pédagogiques ?

Utilisez-vous les TIC dans l'enseignement du FLE ?

En octobre 2018, nous avons commencé notre recherche. A la base de ce travail nous avons créés notre enquête auprès des enseignants de français à l'Institut Sorbonne-Kazakhstan. L'enquête a été faite le 20 octobre 2018 et terminée le 01 janvier 2019, soit 4 mois.

Le diagramme circulaire de la *Figure 25* montre que près de 54% des enseignants interrogés utilisent souvent les TIC, les 35% suivants les utilisent en cas de besoin particulier, et les 11% restants ne les utilisent jamais en classe de français.

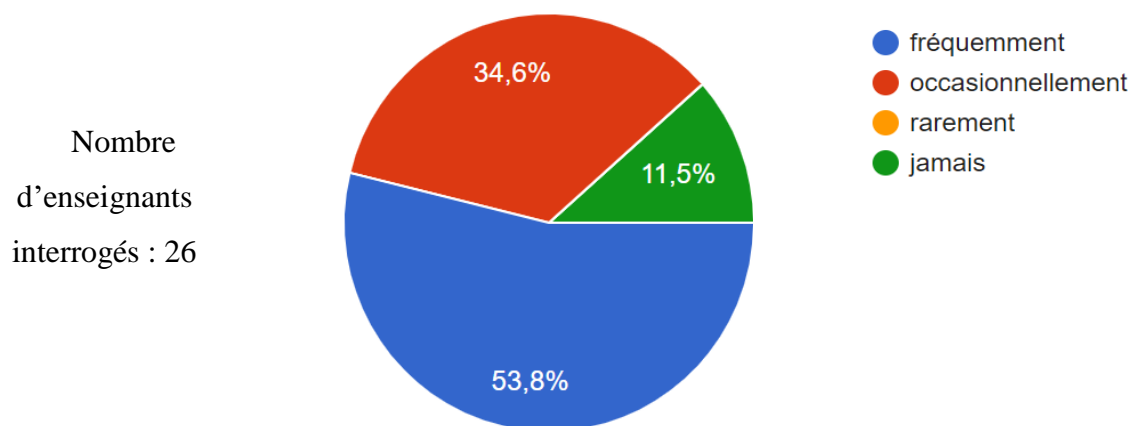


Figure 25 : Représentation de la fréquence de l'utilisation des TIC.

Utilisez-vous les plateformes pédagogiques, si oui lesquelles ?

Nº	Nom de plateforme	Type de plateforme	Nombre d'enseignants qui utilisent ces plateformes à ISK
1.	Zoom	plat. pédagogique	26,00
2.	TV5 Monde	plat. éducative	20,00
3.	Moodle	plat. pédagogique	20,00
4.	Irgol.ru	site éducatif	18,00
5.	Google Classroom	plat.pédagogique, logiciel pour créer des exercices	18,00
6.	Ifcinéma.com	plat. pédagogique	17,00
7.	Podcastfrançaisfacile.com	plat. éducative	16,00
8.	Le point du FLE	plat.éducative	15,00
9.	Bonjourdefrance.com	plat.pédagogique	10,00

10.	Bonjour du monde	plat. éducative, logiciel pour créer des exercices	8,00
11.	Ifprof.com	plat.pédagogique	6,00
12.	Espace ATENA	plat. pédagogique	4,00
13.	Les Zexperts	plat.pédagogique	4,00
14.	Ticsenfle.blogspot.com	plat.éducative	3,00
15.	Learning apps	plat. pédagogique	2,00
16.	Quizlet	plat. éducative, logiciel pour créer des exercices	2,00
17.	Mooc	plat. pédagogique	2,00

Tableau 36 : Utilisation de 17 plateformes pédagogiques ou éducatives.

Le Figure 25 et la Figure 26 révèlent que les enseignants utilisent 17 plateformes éducatives ou pédagogiques. Le site éducatif le plus utilisé est Irgol.ru (utilisé par 69,23% des enseignants) suivi par TV5 Monde (76,92%). 100% des enseignants utilisent la plateforme pédagogique Zoom, et près de 77% Moodle universitaire. Quant à Google Classroom, cette plateforme pédagogique est utilisée par 69,23% des enseignants.

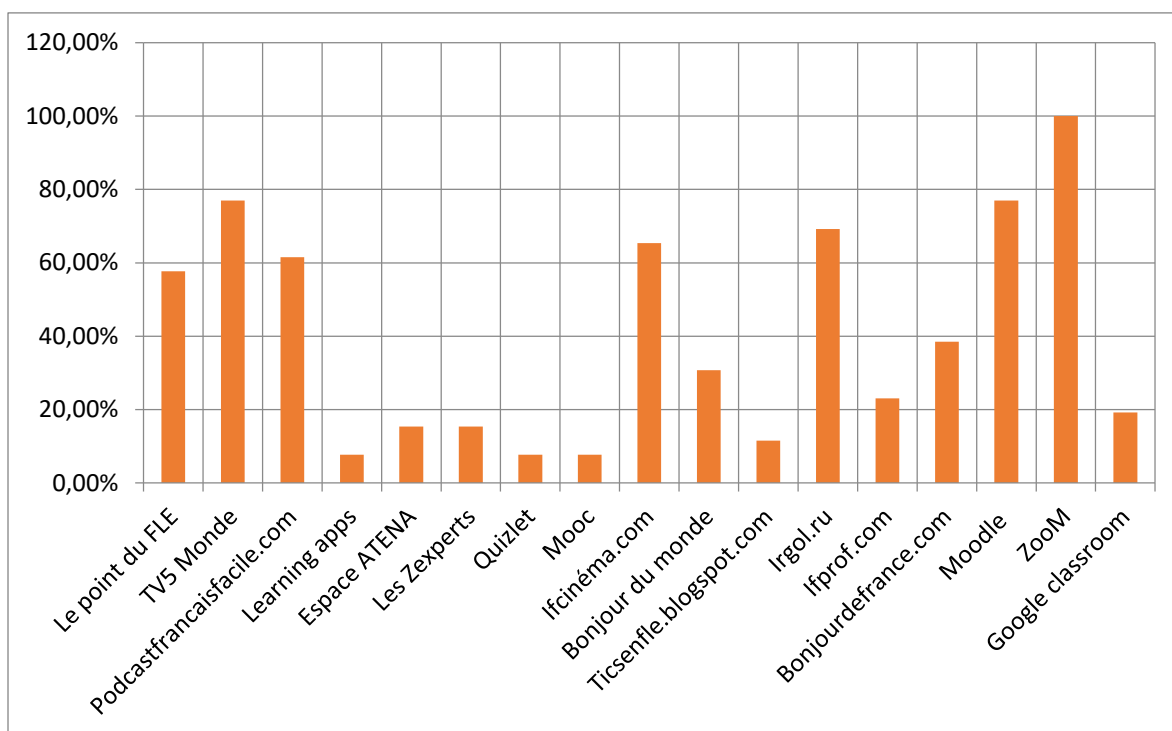


Figure 26 : L'utilisation des 17 plateformes pédagogiques et éducatives en pourcentage.

Est-il possible de développer des compétences de communication orale en utilisant des plateformes pédagogiques ?

Nos recherches sont basées sur la plateforme pédagogique Moodle, la troisième question concerne son utilisation pour développer des compétences de communication orale. Nous constatons que 92% des enseignants interrogés pensent que le Moodle est appréciable pour le développement de la communication orale, 4% pensent qu'il est impossible d'y développer

des compétences de communication orale, et pour les 4% restants tout dépend des consignes élaborées par l'enseignant. cf. Annexe 4 : Réponses des enseignants

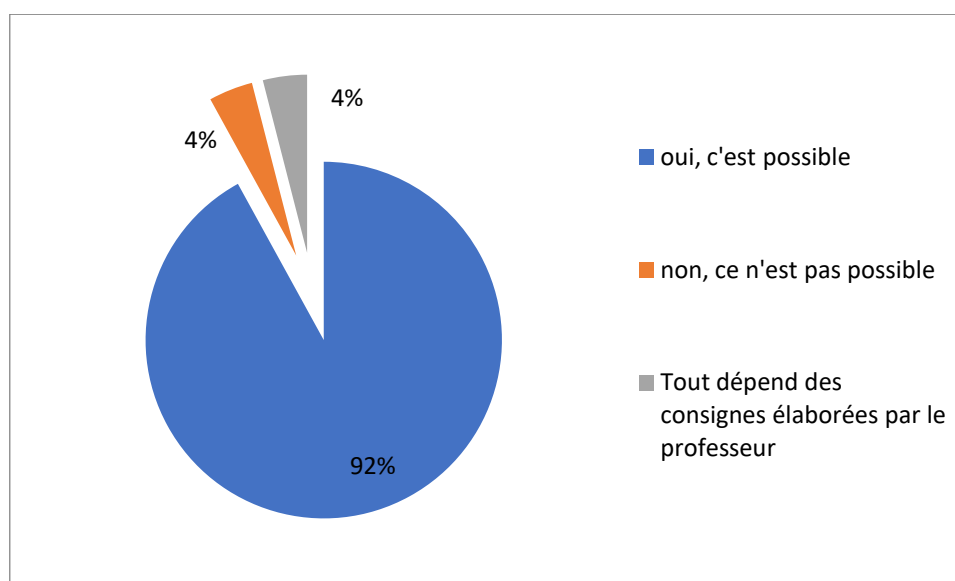


Figure 27 : Adéquation de Moodle au développement de compétences orales

Au total, l'évaluation de notre recherche montre que les plateformes pédagogiques ne sont pas toutes utilisées.

Nous avons constaté aussi que la pratique de l'enseignement/apprentissage n'était pas basée sur la seule utilisation des plateformes pédagogiques et sur une approche communicative, mais que cette pratique n'était associée qu'à l'enseignement oral en classe.

De plus, l'approche initiale et la méthode d'enseignement en présentielle suivi par les enseignants étaient théorique et ne tenaient pas compte de la réalité du terrain sur lequel plusieurs nationalités se rencontrent en classe de FLE, ce qui peut induire des facteurs ethniques. Ce paramètre ne peut pas être négligé, vu que son emploi est déjà répandu dans l'enseignement/apprentissage des autres matières au Kazakhstan³⁰. Il peut également déterminer les stratégies discursives des enseignants (Tsurikova, 2007, p. 103-108).

1.2. Mise en place de l'enquête exploratoire auprès des étudiants d'ISK.

Parallèlement, pendant la même période, 56 étudiants de la même année, de 12 nationalités d'Asie centrale ont participé au questionnaire suivant cf. Annexe 5 : Enquête auprès des étudiants :

³⁰ Concept de politique linguistique de la République du Kazakhstan // Concept du 11/07/1996 n ° 3186

- A quelle fréquence utilisez-vous Internet dans l'apprentissage du français ?
- A quelle fréquence allez-vous sur le site web de l'Université ?
- Quelles plateformes pédagogiques connaissez-vous ?
- A quelle fréquence utilisez-vous les plateformes pédagogiques dans l'apprentissage du français ?
- Comment évaluez-vous vos habiletés technologiques sur Moodle ?
- Est-il important d'utiliser des sites et des plateformes pédagogiques pour acquérir des compétences supplémentaires ?

(cf. Annexe 6 : Questions d'enquête auprès des étudiants)

Un point important à souligner est qu'en 2018 l'Institut Sorbonne qui fait partie de l'Université Nationale Pédagogique Abaï a pour la première fois introduit la plateforme numérique pédagogique Moodle pour l'aide à l'acquisition de compétences en communication orale. Environ 56 étudiants kazakhstanais en économie, pour lesquels le français est une langue étrangère, ont participé à ce projet pilote.

L'objectif de la création de cette plateforme était de développer surtout la communication orale des étudiants dont les compétences à l'oral sont un indicateur fort de la connaissance du FLE

Cette expérimentation a commencé en novembre 2018 et s'est terminée en mars 2019 : en 5 mois, nous avons pu créer notre propre plateforme universitaire basée sur Moodle, et nous y avons donné des cours axés sur le développement des compétences en communication orale en FLE.

En suivant et en analysant les interactions des étudiants avec notre plateforme, nous avons pu déterminer sa fréquence d'utilisation.

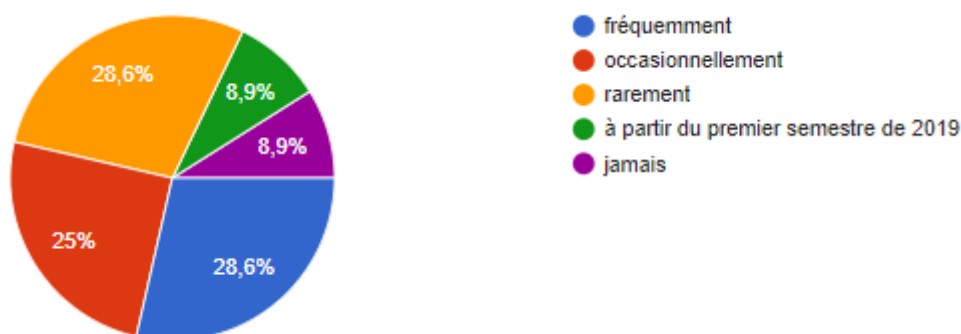


Figure 28 : Répartition des étudiants en fonction de leur utilisation de la plateforme

Ce diagramme montre que :

- 28,6% des étudiants ont toujours utilisé notre plateforme, sans interrompre l'expérimentation, en faisant tous les exercices introduits par les enseignants.
- 25% l'ont utilisé occasionnellement : ils n'ont fait que les exercices qui leur plaisaient.
- 28,6% l'ont utilisé très rarement, en raison de problèmes techniques, de leur réticence à travailler à distance, ou de leur manque de motivation.
- 8,9% ont commencé à l'utiliser tardivement, car ils ne se sont pas immédiatement adaptés à l'enseignement à distance.
- Les 8,9% suivants ne sont même pas entrés dans le réseau.

Après notre expérimentation les étudiants ont été interrogés sur cette expérience, 88,7% estiment que les plateformes éducatives sont efficaces pour le développement des compétences orales dans le FLE, et en revanche les 11.3 % restants estiment que leur utilisation est inefficace.

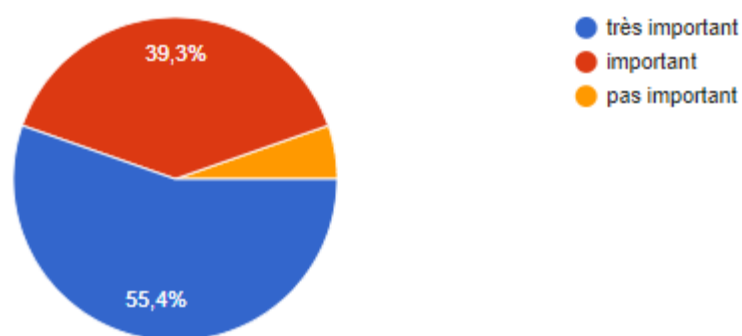


Figure 29 : Retour des étudiants sur la plateforme éducative

L'un des problèmes les plus importants que nous avons constatés au Kazakhstan est que l'apprentissage à travers ces mécanismes numériques à distance est fondamentalement inadapté pour développer la communication orale en FLE. Même si un apprenant regarde des vidéos de 15 minutes, il n'a pas le soutien d'un enseignant, dont il peut avoir besoin pour comprendre ce qu'on lui enseigne. Ainsi, il est possible qu'un étudiant ne soit pas en mesure de terminer ses devoirs en FLE, faute de compréhension. Notre objectif est donc de fournir une méthodologie adéquate pour le développement de la communication orale des étudiants en FLE.

Notre mission est donc de découvrir les conditions de leur efficacité dans le développement de la communication orale à travers des plateformes pédagogiques.

Le but de cette enquête visait l'identification des problèmes auxquels les étudiants étaient confrontés lors de l'enseignement/apprentissage du français. L'analyse a révélé que les étudiants de l'Institut rencontraient des difficultés d'ordre différent, notamment : le manque

de savoir-faire dans la recherche des documents nécessaires, le non-savoir du travail en autonomie, avec les documents vidéo, audio et autres, la non-utilisation des ressources des plateformes francophones, l'insuffisance des compétences de la communication orale.

Cela a permis de conclure que les étudiants devaient d'une part être guidés dans leur travail de développement de la communication orale et d'autre part, il fallait leur offrir les conditions nécessaires pour éliminer les problèmes rencontrés.

2. Résultats de l'enquête exploratoire et constats sur l'enseignement du FLE au Kazakhstan

Dans la présentation de nos enquêtes exploratoires, nous avons évoqué le rôle des TIC lors de la crise mondiale du Covid 19 au Kazakhstan et d'après nos analyses l'introduction des plateformes pédagogiques dans des établissements d'enseignement supérieur au Kazakhstan a augmenté de 100 %.

Comme nous le voyons, 28,6% des étudiants utilisent souvent des plateformes pédagogiques et 25% utilisent de manière collaborative. Toutes ces actions montrent que près de 60% des étudiants utilisent encore des plates-formes pédagogiques, en particulier Moodle et la plate-forme de communication Zoom. En ce qui concerne la francophonie ou l'aspect culturel de la langue française, plus de 90% des étudiants et enseignants ont opté pour TV5 Monde. Et pour la consultation en termes de grammaire, ils utilisent principalement Irgol.ru. Selon nos sondages préliminaires 90% des étudiants francophones aspirent au développement de la communication orale et estiment qu'il faut pour cela s'appuyer sur les nouvelles technologies comme Skype, Zoom, Moodle. Alors que 92% des enseignants ont estimé que Zoom et Moodle étaient les plus pertinents pour le développement de la communication orale des étudiants francophones. Comme nous le voyons, les choix portent sur la plateforme pédagogique Moodle, la plateforme communicative Zoom et Skype, la plateforme éducative TV5 Monde et le site éducatif Irgol.ru. Notre recherche ultérieure sera basée sur ces choix, c'est-à-dire que nous utiliserons les outils choisis par les étudiants et les enseignants.

Nous pouvons conclure que l'utilisation des plateformes pédagogiques dans DFLE, bien qu'apparemment bien structurée, a besoin d'être repensée : la réalité du terrain a été ignorée et elle ne peut donc pas répondre à ses besoins. Et nous pensons que les cours en classe ne suffisent pas pour développer la communication orale des étudiants.

Dans notre travail, nous préconisons que la communication de l'oral nécessite plus d'apprentissage supplémentaire sur des plateformes pédagogiques.

Cette problématisation se fait bien évidemment au sein d'une conceptualisation théorique touchant à la fois aux domaines des sciences du langage et des sciences de l'éducation dont il est question dans la deuxième partie.

Synthèse du chapitre 3

Dans ce chapitre, nous avons déterminé la place des TIC dans l'enseignement/apprentissage du FLE, c'est-à-dire quelles plateformes pédagogiques et sites Internet sont utilisés pour enseigner le FLE.

Il a été consacré à la présentation des résultats des enquêtes exploratoires qui ont précédé et guidé la formulation de notre problématique. À travers lui, nous venons de constater l'impact des plateformes pédagogiques mis à la disposition des enseignants sur leur action en classe et aussi leur influence sur l'enseignement/apprentissage du FLE. Nous avons également différencié des plateformes pédagogiques, éducatives et des sites pédagogiques.

Ainsi les pratiques observées lors des enquêtes exploratoires relèvent plus de méthodologies que d'une approche communicative.

En menant nos enquêtes, nous avons constaté aussi que 88,7% des étudiants estiment que les plateformes pédagogiques aident à apprendre le français, et les 11,3% restants estiment que leur utilisation n'est pas efficace pour le développement de la communication orale. Nous avons identifié les plateformes couramment utilisées telles que Zoom et Moodle, mais la plateforme éducative TV5 Monde et le site Irgol.ru sont les plus utilisés. Ainsi, nous avons décidé d'utiliser la plateforme pédagogique Moodle pour nos expérimentations méthodologiques.

CHAPITRE 4 : Phase 2, méthode d'expérimentation de recherche

(Période du 1er septembre 2019 au 1er janvier 2020).

1. Description de l'expérimentation, méthodes, aspects pédagogiques et didactiques.

La deuxième phase de notre expérience est la partie la plus importante de notre recherche car nous y choisissons une méthode d'approche comparative pour notre étude. Le but de cette expérience est d'utiliser la plateforme pédagogique Moodle pour développer la communication orale des étudiants. C'est là que nous définissons les méthodes didactiques et les méthodes pédagogiques du FLE pour notre étude. Nous choisissons deux types d'enseignement à la fois, hybride et présentiel. Nous décrivons le choix de la plateforme pédagogique, des modules enregistrés sur la plateforme et des séances du FLE.

1.1. Approche comparative d'étude.

Au début, nous comparons l'enseignement hybride et présentiel, puis nous identifions des groupes et sous-groupes d'étudiants : la moitié sont étudiés en présentiel et pour l'autre moitié nous introduisons un système d'enseignement hybride. Les différents aspects pédagogiques et didactiques du FLE sont ensuite intégrés dans ces groupes. Ces aspects sont basés sur le développement de la communication orale des étudiants. Nous comparons le développement des compétences de communication des étudiants sur une base d'étude hybride et en présentiel.

1.2. Choix des groupes d'étudiants pour l'expérimentation.

Cette période s'étend de fin août 2019 à janvier 2020. A la fin du mois d'août, l'université détermine les groupes de FLE. C'est ainsi que nous avons eu un groupe de FLE, 2 groupes d'étudiants, dans chaque groupe de 36 étudiants, au total 72 étudiants de 17 à 18 ans et de nationalité kazakhstanaise. Ce sont des débutants de niveau A1. Malgré l'interdiction de l'université de filmer, grâce à la seule observation, au cours des séances, nous avons déterminé l'approche didactique et pédagogique des séances du FLE. Ensuite, nous avons divisé ces 2 groupes en 4 sous-groupes.

1.3. Méthode codage dans la recherche/codage d'étudiants

Le codage est une technique qui permet d'anonymiser les noms des étudiants. C'est dans ce travail systématique que réside la rigueur du codage. Le codage lui-même comporte une dimension de bricolage. Les tentatives pour le rendre lui-même rigoureux (comme par exemple le double codage) se fourvoient (Ayache & Dumez, 2011, p. 34). Selon M. Ayache et H. Dumez le codage doit être multiple et il peut exister des formes de codage multiples (dans différentes formes). Dans cette recherche, nous utilisons le codage des noms des participants (des étudiants et des enseignants). Le dévoilement du nom de l'apprenant, la prise et la diffusion de photographies d'apprenants posent régulièrement les problèmes de l'exposition des données personnelles et de la garantie du droit à l'image des apprenants. Comme nous n'avons pas eu le droit à l'image dans la classe, donc nous avons codé les noms des apprenants et des enseignants.

Groupe - GR-DHybride		
Apprenants	Sous –groupe <i>GR1-DHybride</i>	Sous –groupe <i>GR2-DHybride</i>
Code d'apprenant	1AT-GR1-DHybride	1IS-GR2-DHybride
	2AM-GR1-DHybride	2AA-GR2-DHybride
	3AB-GR1-DHybride	3AB-GR2-DHybride
	4AM2-GR1-DHybride	4AN-GR2-DHybride
	5AF-GR1-DHybride	5AZ-GR2-DHybride
	6AT2-GR1-DHybride	6AM-GR2-DHybride
	7DP-GR1-DHybride	7AK-GR2-DHybride
	8DD-GR1-DHybride	8AT-GR2-DHybride
	9DS-GR1-DHybride	9AB-GR2-DHybride
	10DK-GR1-DHybride	10KS-GR2-DHybride
	11EA-GR1-DHybride	11KA-GR2-DHybride
	12EM-GR1-DHybride	12KA2-GR2-DHybride
	13LA-GR1-DHybride	13MK-GR2-DHybride
	14NA-GR1-DHybride	14NN-GR2-DHybride
	15NO-GR1-DHybride	15RSh-GR2-DHybride
	16SO-GR1-DHybride	16SO3-GR2-DHybride
	17SK-GR1-DHybride	17FT-GR2-DHybride
	18TI-GR1-DHybride	18EK-GR2-DHybride

Tableau 37 : Liste des noms codé du groupe GR-DHybride

Groupe - GR-Présentiel

Apprenants	Sous –groupe GR1-P	Sous –groupe GR2-P
Code d'apprenant	1EA-GR1-P 2EB-GR1-P 3ED-GR1-P 4EK-GR1-P 5EK2-GR1-P 6EO-GR1-P 7ET-GR1-P 8EE-GR1-P 9ED2-GR1-P 10EN-GR1-P 11EZh-GR1-P 12EYa-GR1-P 13ER-GR1-P 14EA2-GR1-P 15EK3-GR1-P 16EM-GR1-P 17ET2-GR1-P 18EK4-GR1-P	1MA-GR2-P 2SZh-GR2-P 3GZh-GR2-P 4KA-GR2-P 5EA-GR2-P 6ShA-GR2-P 7UA-GR2-P 8AA-GR2-P 9MSh-GR2-P 10AA2-GR2-P 11KZ-GR2-P 12UN-GR2-P 13MA2-GR2-P 14ZhM-GR2-P 15AA3-GR2-P 16ZS-GR2-P 17AhA-GR2-P 18ZhT-GR2-P

Tableau 38 : Liste des noms codé du groupe GR-Présentiel

2. Répartition des heures d'études dans les classes (groupes)

La durée moyenne des emplois du temps dépend également du cycle d'études et du niveau dans le cursus ; la durée des enseignements décroît pour laisser de plus en plus de place au travail personnel autonome (Belghith & Ferry, 2017, fig. 16.02). Selon les recherches de F. Belghith et O. Ferry, au niveau Licence, le travail est organisé autour des heures d'enseignement suivies (20 heures par semaine en moyenne) alors que le temps de travail personnel se réduit (en moyenne 14 heures hebdomadaires) (Belghith & Ferry, 2017).

Au Kazakhstan, le nombre maximum d'heures pour les étudiants de Licence est de 25 heures par semaine. Cependant, dans les domaines linguistiques et de l'apprentissage des langues, le nombre d'heures de travail personnel ne se réduit pas. C'est-à-dire que l'apprentissage des langues étrangères nécessite plus de temps et d'efforts (Seisekeyeva, 2021a, p. 5).

Groupe : GR-DHybride	Groupe : GR-P (présentiel)
-----------------------------	-----------------------------------

Sous-groupe	Nombre d'heures en présentiel	Nombre d'heures sur la plateforme	Sous-groupe	Nombre d'heures en présentiel	Nombre d'heures sur la plateforme
GR1-DHybride	5 heures par semaine	3 heures par semaine	GR1-P	5 heures par semaine	
GR2-DHybride	5 heures par semaine	3 heures par semaine	GR2-P	5 heures par semaine	
	Sur 10 semaines 50 heures dans chaque sous-groupe et 30 heures sur la plateforme Moodle universitaire			Sur 10 semaines 50 heures dans chaque sous-groupe et, sans participation sur la plateforme Moodle	
Totale d'heures en semestre (de septembre 2019 au janvier 2020)	100 heures en présentiel et 60 heures avec la participation de la plateforme		Totale d'heures en semestre (de septembre 2019 au janvier 2020)	100 heures en présentiel	
Total observés 200 heures cours de FLE					

Tableau 39 : Répartition des heures de FLE en fonction des sous-groupes.

Le Tableau 39 nous montre la répartition des heures d'études dans les groupes et sous-groupes. Dans les sous-groupes GR2-DHybride et GR1-DHybride, nous avons intégré 3 heures par semaine d'activités sur la plateforme pédagogique, en plus des 5 heures par semaine en présentiel. Comme dans les sous-groupes GR2-P, GR1-P, nous n'avons pas intégré la plateforme pédagogique ceux-ci n'ont que 5 heures par semaine de présentiel. Au total, en 4 mois nous avons observé 200 heures de cours de FLE.

3. Aspects pédagogiques de l'expérimentation (Groupe : GR-DHybride, GR-P (présentiel))

L'aspect pédagogique, dans les groupes, est différent : en présentiel, l'enseignant a utilisé le manuel de français, les disques qui l'accompagnent, un magnétophone, un tableau blanc interactif et un projecteur, ce qui est classique, aujourd'hui, au Kazakhstan. Mais pendant ces séances nous n'avons pas vu l'utilisation de plateformes et de sites pédagogiques, éducatifs. Cependant, lors d'une conversation avec l'enseignant, il affirmait qu'il utilisait, pour lui-même, le site éducatif comme Irgol.ru et la plateforme pédagogique Ifprof.com. Selon lui, il

utilisait le site Irgol.ru pour rechercher des exercices sur la grammaire et le site Ifprof.com, pour échanger des méthodes avec d'autres enseignants.

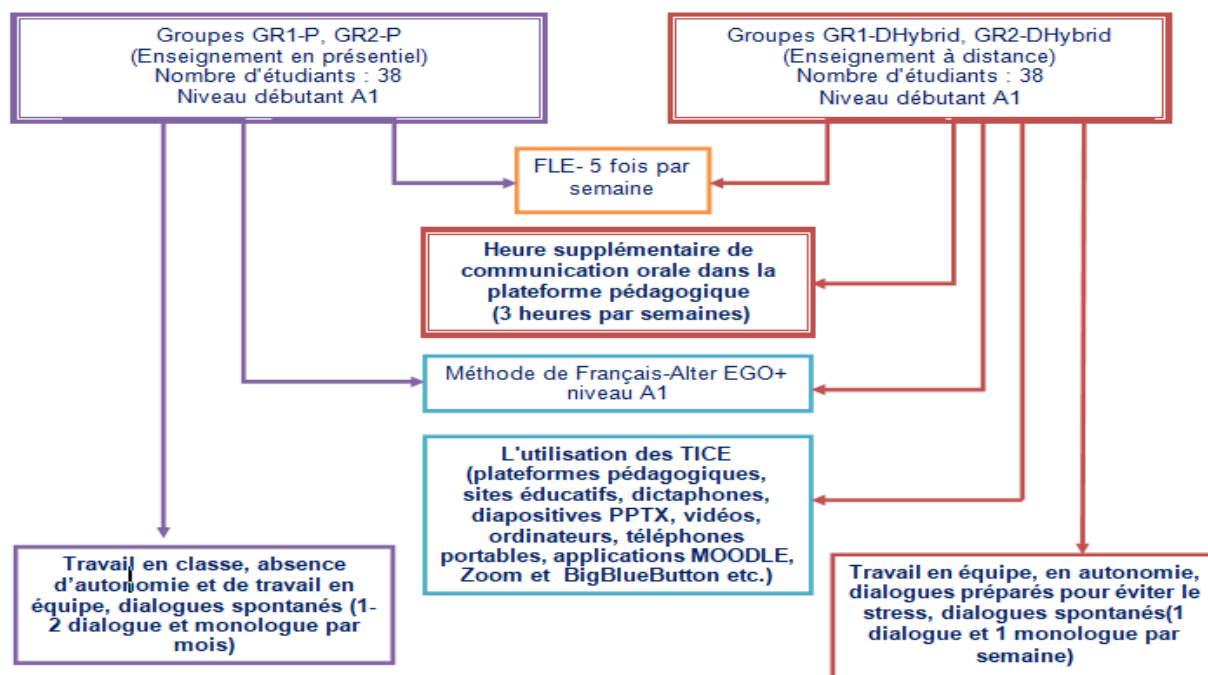


Figure 30 : Aspects pédagogiques

Pour les sous-groupes en hybrides, les choses sont différentes. D'abord il y a un ajout de 3 heures sur la plateforme et de 5 heures en présentiel. Nous avons ajouté la plateforme pédagogique Moodle, le travail avec les modules, le travail sur des sites éducatifs (« FLE avec Pierre », « Bonjourdefrance », « Bonjourdumonde », « TV5-Monde » etc.), le travail avec l'enregistreur de voix et la vidéo, le chat pour les échanges avec des étudiants, des rencontres en ligne via Zoom ou BigBlueButton.

En conséquence, les séances en hybride sont denses. Et toutes ces ressources et techniques ont été utilisées pour développer la communication orale des étudiants. Ceux-ci, utilisant les nouvelles technologies, suivent également la méthode classique. En mélangeant l'hybride et le présentiel, ils acquièrent une base grammaticale et des compétences de communication sur la plateforme.

4. Aspects didactiques pour les séances en présentiel en FLE

Pour les groupes et sous-groupes : GR-DHybride et GR-P (présentiel) nous avons introduit le FLE français, sur 10 séances, de niveau destiné à des apprenants adultes ou grands adolescents. Elle s'adresse à des débutants et vise l'acquisition des compétences décrites dans les niveaux A1 et A2.1 du CECRL, dans un parcours de 120 heures d'activités d'enseignement/apprentissage, complété par des tâches d'évaluation. Elle permet de se

présenter au DELF A1. Chaque sous-groupe compte, au total, 200 heures, ce qui demande 4 mois d'étude. Dans ces sous-groupes, les enseignants (1Prof.FLE, 2Prof.FLE) intègrent les principes du CECRL qui reflète ses trois approches : apprendre, enseigner, évaluer (CECRL, 2001).

Dans ces sous-groupes la place de l'apprenant est primordiale. L'approche retenue lui permet d'acquérir de véritables compétences de communication à l'écrit et à l'oral, tant en réception qu'en expression, à travers des tâches communicatives. Les activités proposées offrent à l'apprenant de nombreuses opportunités d'interagir avec les autres dans des situations variées et impliquantes : de manière authentique, en fonction de son ressenti, de son vécu et de sa culture, mais aussi de manière créative et ludique. Les thèmes abordés ont pour principal objectif de susciter chez l'apprenant un réel intérêt pour la société française et le monde francophone et lui permettre de développer toute communication réussie. Ensuite, nous décrivons les scénarios auxquels nous avons assisté et observé : le temps de passage des séances, le code de l'enseignant, le nombre d'apprenants, l'objectifs pragmatiques et l'objectif socio langagiers de séance.

5. Observation des séances

5.1. Séance 1. Premiers contacts. Présentation

Présentation (5 heures) (cf. Annexe 7 : Séance 1. Premiers contacts)

Semaine	9-14 septembre 2019	
Code d'enseignants	1Prof.FLE	2Prof.FLE
Groupes	GR-DHybride	GR-Présentiel
Nombre d'étudiants inscrits	36	36
Sous-groupes	GR1-DHybride	GR1-P
Code d'enseignants	2Prof.FLE	1Prof.FLE
Étudiants	18	18
Nombre d'heures	5 heures	5 heures
Sous-groupes	GR2-DHybride	GR2-P
Code d'enseignant	1Prof.FLE	2Prof.FLE
Étudiants	18	18
Nombre d'heures	5 heures	5 heures

Tableau 40 : Description de la séance 1

Objectifs socio langagiers : il constitue une entrée en douceur dans l'apprentissage et le contact avec la langue, et apporte les premiers outils nécessaires à la communication. La plupart des situations proposées se déroulent dans le contexte de la présentation de soi-même.

Objectifs pragmatiques

- identifier la langue dans laquelle une personne se présente
- comprendre de courtes conversations dans lesquelles quelqu'un se présente (nom, prénom, nationalité)
- se présenter : dire son nom, son prénom et sa nationalité
- épeler, noter un nom et un prénom

Faire connaissance

- saluer
- dire quelle langue on parle
- s'informer sur l'identité de l'autre (nom, prénom, nationalité)
- citer des pays en fonction de la langue parlée

Compter

- comprendre quand quelqu'un indique un nombre
- dire un nombre
- noter un nombre

Identifier des mots et des personnalités françaises

- dire quels mots français existent aussi dans sa langue
- reconnaître des mots dans de courtes situations
- lister les personnalités françaises connues

Communiquer en classe

- comprendre différentes formules utiles pour interagir en classe

Objectifs linguistiques

Grammaticaux

- le masculin/féminin des adjectifs de nationalité
- les verbes *s'appeler* et *être*
- les articles définis
- le genre des noms de pays

Lexicaux

- les langues
- les nationalités
- les noms de pays
- les nombres : de 0 à 69

Lexique thématique :

- prendre congé, saluer, se présenter

Phonétiques

- l'alphabet
- l'accentuation de la dernière syllabe
- ***phonie-graphie*** : l'alphabet/signes et accents

5.2. Séance 2. Ma famille internationale

Cf. Annexe 8 : Séance 2. Ma famille internationale (5 heures)

Semaine	16-21 septembre 2019	
Code d'enseignant	1Prof.FLE	2Prof.FLE
Groupes	GR-DHybride	GR-Présentiel
Nombre d'étudiants inscrits	36	36
<i>Sous-groupes</i>	<i>GRI-DHybride</i>	<i>GRI-P</i>
Code d'enseignant	2Prof.FLE	1Prof.FLE
Étudiants	18	18
Nombre d'heures	5 heures	5 heures
Sous-groupes	GR2-DHybride	GR2-P
Code d'enseignant	1Prof.FLE	2Prof.FLE
Étudiants	18	18
Nombre d'heures	5 heures	5 heures

Tableau 41 : Description de la séance 2

Objectifs socio langagiers :

Par l'observation de dessins et l'écoute de courts dialogues, les apprenants pourront identifier plusieurs situations de salutations et de prises de congé. Ils apprendront à distinguer l'emploi de *tu* et du *vous* pour, à leur tour, saluer et prendre congé de manière informelle ou formelle.

Certains éléments de présentation seront repris (prénom, nom, nationalité, langues parlées) et élargis (âge, études). Le contexte proposé est celui d'un site participatif (type réseau social) d'apprentissage des langues.

- Les apprenants écouteront une conversation où quelqu'un parle de sa famille ; ils travailleront ensuite sur l'expression des liens familiaux. À la fin du parcours, ils parleront de leur famille.

Communication : une étudiante demande des informations dans une situation donnée. Ce contexte permet une première approche du questionnement simple ainsi que de la demande faite poliment.

- comprendre une demande de renseignements simples
- demander poliment
- demander le prix de quelque chose

Parler de sa famille – comprendre quand quelqu'un indique un lien de parenté, parle de sa famille

- parler de sa famille

Annoncer un événement familial, réagir

- comprendre des faire-part d'événements familiaux
- annoncer un événement familial
- réagir à un événement familial, à une nouvelle, féliciter

Demander/Donner des nouvelles de quelqu'un

- comprendre quand quelqu'un demande/donne des nouvelles
- comprendre quand quelqu'un parle simplement de sa santé
- demander/donner des nouvelles de quelqu'un
- dire où on a mal

Objectifs pragmatiques

Saluer – comprendre de courtes conversations dans lesquelles des personnes se saluent ou prennent congé

- identifier les circonstances de l'échange (situation, lieu, moment...)
- identifier les types de relation (informelle, formelle)
- saluer et prendre congé dans diverses situations

Se présenter – comprendre la page d'accueil d'un réseau social

- comprendre un profil d'utilisateur de ce site (présentation simple : nationalité, activités, études, âge, disponibilités)
 - dire son âge
 - informer sur ses activités générales, ses études, ses disponibilités

Objectifs linguistiques

Grammaticaux

- le verbe *avoir* à l'indicatif présent
- la négation *ne... pas*
- les adjectifs possessifs

Lexicaux – formules de salutations formelles et informelles

- les jours de la semaine
- les éléments de l'identité

Lexique thématique :

- famille, membres de famille, nationalités
- les mois de l'année
- les nombres de 70 à 99
- les signes et la ponctuation

Phonétiques

- la discrimination [y]/[u]
- l'intonation montante et descendante
- liaison et enchaînement avec les nombres
- **phonie-graphie** : graphie des sons [u] et [y]
- la prononciation des nombres
- la liaison et les nombres

5.3. Séance 3. Mes activités préférées (A1). La santé, le sport (A2).

Mes activités préférées. La santé, le sport. (5 heures) (cf. Annexe 9)

Semaine	23-28 septembre 2019	
Code d'enseignant	1Prof.FLE	2Prof.FLE
Groupes	GR-DHybride	GR-Présentiel
Nombre d'étudiants inscrits	36	36
Sous-groupes	GR1-DHybride	GR1-P
Code d'enseignant	2Prof.FLE	1Prof.FLE
Étudiants	18	18
Nombre d'heures	5 heures	5 heures
Sous-groupes	GR2-DHybride	GR2-P
Code d'enseignant	1Prof.FLE	2Prof.FLE
Étudiants	18	18
Nombre d'heures	5 heures	5 heures

Tableau 42 : Description de la séance 3

Objectifs socio langagiers

- apprendre à communiquer sur quelques événements culturels et festifs à Paris. La francophonie.

Objectifs pragmatiques

Donner des informations personnelles

- comprendre un extrait d'émission de télé (jeu-concours)
- comprendre des informations personnelles (âge, études/profession, pays de naissance/domicile, goûts et rêves)
- dire dans quel pays se situe un monument ou un site

Parler de ses passions et de ses rêves

- comprendre de courts témoignages écrits dans lesquels des personnes parlent de leur rêve
- parler de son rêve (séjour dans un pays) et de ses passions

Objectifs linguistiques

Grammaticaux

- les prépositions + noms de pays pour indiquer le pays de naissance/domicile
- le présent des verbes en *-er*
- les verbes *être* et *avoir* pour donner des informations personnelles
- *aimer/adorer/détester* + nom/verbe à l’infinitif
- le verbe *faire* au présent
- *faire* et *aller* + articles contractés
- le masculin et le féminin des professions

Lexicaux

- l’expression des goûts (*adorer*)
- quelques professions
- quelques activités sportives et culturelles

Phonétiques

- la discrimination [s]/[z]
- la liaison avec [z]
- phonie-graphie : les lettres muettes et le présent des verbes en *-er*
- distinction masculin et féminin des professions
- **phonie-graphie** : terminaisons *-eur, -ère, -er* ; prononciation des graphies *eu* et *oeu*

5.4. Séance 4. Dans la ville

Cf. Annexe 10 : Séance 4. Dans la ville. (5 heures)

Semaine	30 sept.-5 oct. 2019	
Code d’enseignant	1Prof.FLE	2Prof.FLE
Groupes	GR-DHybride	GR-Présentiel
Nombre d’étudiants inscrits	36	36
Sous-groupes	GRI-DHybride	GRI-P
Code d’enseignant	2Prof.FLE	1Prof.FLE
Étudiants	18	18
Nombre d’heures	5 heures	5 heures
Sous-groupes	GR2-DHybride	GR2-P

Code d'enseignant	1Prof.FLE	2Prof.FLE
Étudiants	18	18
Nombre d'heures	5 heures	5 heures

Tableau 43 : Description de la séance 4

Objectifs socio langagiers :

- Les apprenants seront amenés à lire une affiche et un dépliant présentant la ville de Pontoise et ses principaux lieux d'intérêt. Ils découvriront l'Île-de-France et la situation de Pontoise dans cette région. Ils seront ensuite amenés à écouter un micro-trottoir dans lequel des personnes parlent de leur lieu préféré à Pontoise. À la fin de ce premier parcours, les apprenants diront quel est leur lieu préféré dans leur ville, en justifiant simplement.

- Les apprenants liront un extrait du magazine de la ville de Pontoise qui présente les bonnes adresses d'une habitante de la ville. Ensuite, ils repéreront ces bonnes adresses sur un plan. En fin de parcours, ils seront invités à participer à un forum sur Internet pour, à leur tour, dire quel endroit ils préfèrent dans leur ville, où se situe ce lieu et expliquer pourquoi ils l'aiment.

Objectifs pragmatiques

Parler de sa ville

- comprendre une affiche et un dépliant qui présente une ville
- comprendre un micro-trottoir sur un sujet familier
- comprendre quand quelqu'un parle de sa ville, d'un lieu dans la ville
- comprendre quand quelqu'un explique pourquoi il aime un lieu
- dire quel lieu est intéressant
- dire quel lieu de sa ville on préfère et justifier en quelques mots

Localiser

- comprendre quand quelqu'un localise un lieu de façon simple
- comprendre un plan de ville
- rédiger un message sur un forum : indiquer son lieu préféré dans la ville et expliquer pourquoi ; le localiser simplement
- indiquer aux personnes où se positionner pour réaliser une photo de groupe

Objectifs linguistiques

Grammaticaux

- les articles définis et indéfinis
- les prépositions de lieu + articles contractés
- *pourquoi/parce que*

Lexicaux

- quelques lieux dans la ville ou les lieux/endroits de la ville
- les termes liés à l'hébergement
- quelques formules de politesse
- les nombres ordinaux
- quelques verbes et indications de direction
- les modes de déplacement

Phonétiques

- prononciation de *un/une* + nom
- phonie-graphie : accent grave, accent aigu
- l'élision (*de/d'*) avec les noms de pays
- l'intonation de la question
- **phonie-graphie** : prononciation de la graphie *ent* ; verbes *prendre* et *descendre*

5.5. Séance 5. Vacances et voyages

Vacances et voyages. (5 heures) (cf. Annexe 11)

Semaine	7-12 oct. 2019	
Code d'enseignant	1Prof.FLE	2Prof.FLE
Groupes	GR-DHybride	GR-Présentiel
Nombre d'étudiants inscrits	36	36
Sous-groupes	GR1-DHybride	GR1-P
Code d'enseignant	2Prof.FLE	1Prof.FLE
Étudiants	18	18
Nombre d'heures	5 heures	5 heures
Sous-groupes	GR2-DHybride	GR2-P
Code d'enseignant	1Prof.FLE	2Prof.FLE

Étudiants	18	18
Nombre d'heures	5 heures	5 heures

Tableau 44 : Description de la séance 5

Objectifs socio langagiers :

- Les apprenants liront des cartes postales comportant des informations sur un lieu de vacances, les activités pratiquées, les impressions et la météo.
- Les apprenants écouteront un bref dialogue où il est question de la provenance d'une lettre. Ensuite, à partir d'avis de lettres recommandées, la notion de destination sera aussi abordée. Une compréhension orale de courts messages téléphoniques permettra d'approfondir le travail sur la provenance. La correspondance étant le thème central de la leçon, les apprenants seront ensuite amenés à observer comment sont libellées des adresses, notamment en ce qui concerne le code postal. À cette occasion, ils observeront une carte de France afin de découvrir l'organisation administrative française concernant les départements. Enfin, les apprenants transféreront leurs acquis en rédigeant une carte postale.

Objectifs pragmatiques

Écrire une carte postale

- comprendre une carte postale de vacances
- identifier l'expéditeur et le destinataire d'un message écrit
- identifier la relation entre les personnes dans une carte postale
- comprendre les impressions exprimées à propos du lieu évoqué
- comprendre des informations simples liées à la météo

Indiquer la provenance, la destination

- identifier/indiquer la provenance, la destination d'un message écrit
- comprendre des messages courants sur un répondeur téléphonique
- parler de ses vacances (lieux, activités, impressions ou sentiments)
- rédiger une carte postale amicale
- utiliser des formules de salutation dans la correspondance amicale

Objectifs linguistiques

Grammaticaux

- les adjectifs démonstratifs
- le verbe *venir* au présent

- les prépositions pour indiquer le pays de provenance, de destination

Lexicaux

- termes liés à la correspondance
- formules pour commencer/terminer une carte postale amicale

Phonétiques

- l'élision (*de/d'*) avec les noms de pays
- la syllabation et l'accentuation de la dernière syllabe
- ***phonie-graphie*** : homophones ; élisions

5.6. Séance 6. Portrait physique. Look.

Portrait physique. Look. (5 heures) (cf. Annexe 12)

Semaine	14-19 oct. 2019	
Code d'enseignant	1Prof.FLE	2Prof.FLE
Groupes	GR-DHybride	GR-Présentiel
Nombre d'étudiants inscrits	36	36
<i>Sous-groupes</i>	<i>GR1-DHybride</i>	<i>GR1-P</i>
Code d'enseignant	2Prof.FLE	1Prof.FLE
Étudiants	18	18
Nombre d'heures	5 heures	5 heures
Sous-groupes	GR2-DHybride	GR2-P
Code d'enseignant	1Prof.FLE	2Prof.FLE
Étudiants	18	18
Nombre d'heures	5 heures	5 heures

Tableau 45 : Description de la séance 6

Les nouveaux modes de rencontre. Les différences et les relations hommes/femmes.

Objectifs socio langagiers :

- Les apprenants seront amenés à comprendre une affiche pour entrer dans la thématique des rencontres. Puis ils liront des annonces et écouteront des conversations dans lesquelles des

célibataires parlent d'eux (ils se présentent, parlent de leurs goûts...). En fin de parcours, les apprenants rédigeront une annonce de rencontre et participeront à une conversation lors d'une rencontre.

- Le travail sur la caractérisation d'une personne sera approfondi par la lecture d'une enquête sur Internet sur les caractéristiques des hommes et des femmes et par l'écoute d'une conversation sur le même sujet. En fin de parcours, les apprenants seront amenés à faire une enquête sur les caractéristiques des hommes et des femmes et à échanger sur les relations dans le couple.

Objectifs pragmatiques/Parler de soi

- comprendre des annonces et des situations (rencontres) dans lesquelles des personnes se présentent, parlent de leurs goûts et centres d'intérêt
- rédiger une annonce : se présenter (physique, caractère, goûts) et caractériser la personne recherchée
- parler de ses goûts et centres d'intérêts, de sa personnalité et de ses activités dans le cadre d'une rencontre

Caractériser une personne

- identifier la thématique d'un livre à partir de sa couverture
- comprendre une enquête parue sur Internet dans laquelle on demande de caractériser les femmes et les hommes
- comprendre une conversation dans laquelle des personnes disent l'image qu'elles ont des personnes du sexe opposé
- parler des caractéristiques (qualités/défauts) d'une personne
- échanger sur les relations dans le couple

Objectifs linguistiques

Grammaticaux

- *aimer/adorer, être passionné par, s'intéresser à + nom ; détester/avoir horreur de + nom*
- le masculin, le féminin et le pluriel des adjectifs qualificatifs
- les pronoms toniques

Lexicaux

- la caractérisation physique et psychologique

Phonétiques

- la marque du genre dans les adjectifs à l'oral

5.7. Séance 7. À table. Alimentation.

Cf. Annexe 13 : Séance 7. À table. Alimentation. 5 heures

Semaine	4 nov.-9 nov. 2019	
Code d'enseignant	1Prof.FLE	2Prof.FLE
Groupes	GR-DHybride	GR-Présentiel
Nombre d'étudiants inscrits	36	36
<i>Sous-groupes</i>	<i>GR1-DHybride</i>	<i>GR1-P</i>
Code d'enseignant	2Prof.FLE	1Prof.FLE
Étudiants	18	18
Nombre d'heures	5 heures	5 heures
Sous-groupes	GR2-DHybride	GR2-P
Code d'enseignant	1Prof.FLE	2Prof.FLE
Étudiants	18	18
Nombre d'heures	5 heures	5 heures

Tableau 46 : Description de la séance 7

Objectifs socio langagiers :

- Les apprenants observeront des affiches du Programme National Nutrition Santé et écouteront des enfants parler de leurs goûts alimentaires.
- Ils découvriront les repas des Français en lisant les menus d'une cantine scolaire et seront eux-mêmes amenés à composer des menus.
- Ils découvriront la « Semaine du Goût » puis écouteront une enquête réalisée à cette occasion dans laquelle des personnes se prononcent sur leurs habitudes alimentaires
- Ils parleront de leurs propres habitudes et présenteront une spécialité culinaire.

Objectifs pragmatiques

Indiquer ses goûts alimentaires

- comprendre des affiches sur la consommation alimentaire
 - comprendre quand quelqu'un nomme des aliments/parle de ses goûts alimentaires
- nommer des aliments

- parler de ses goûts alimentaires

Comprendre/Composer un menu

- comprendre/rédiger un menu

Parler de sa consommation alimentaire

- comprendre une enquête sur les habitudes alimentaires
- parler de ses habitudes alimentaires
- comparer des habitudes alimentaires
- présenter un plat qu'on aime et en citer les ingrédients

Objectifs linguistiques

Grammaticaux

- les prépositions *de/à* dans le nom des plats
- les articles partitifs/définis/indéfinis
- la quantité négative : *pas de*

Lexicaux

- les aliments
- quelques expressions de fréquence

Phonétiques

- le *e* caduc dans l'expression de la quantité
- ***phonie-graphie*** : différenciation *de/des – le/les – ce/ces – te/tes*

5.8. Séance 8. Ma vie quotidienne.

Cf. Annexe 14 : Séance 8. Ma vie quotidienne (5heures)

Semaine	11 nov-16 nov.2019	
Code d'enseignant	1Prof.FLE	2Prof.FLE
Groupes	GR-DHybride	GR-Presentiel

Nombre d'étudiants inscrits	36	36
<i>Sous-groupes</i>	<i>GR1-DHybride</i>	<i>GR1-P</i>
Code d'enseignant	2Prof.FLE	1Prof.FLE
Étudiants	18	18
Nombre d'heures	5 heures	5 heures
<i>Sous-groupes</i>	<i>GR2-DHybride</i>	<i>GR2-P</i>
Code d'enseignant	1Prof.FLE	2Prof.FLE
Étudiants	18	18
Nombre d'heures	5 heures	5 heures

Tableau 47 : Description de la séance 8

Objectifs socio langagiers :

- Les apprenants écouteront des dialogues et des messages où il est question d'horaires et d'emploi du temps ; ils observeront aussi des panneaux indiquant des horaires d'ouverture et de fermeture de magasins/services. En fin de parcours, les apprenants transféreront leurs acquis lors d'un jeu de rôles les amenant à demander/donner des horaires de magasins ou de services.

- Les apprenants liront un article de magazine dans lequel une famille témoigne à propos de son utilisation des médias, notamment en ce qui concerne Internet et la télévision. En fin de leçon, ils écriront un témoignage à propos de leurs habitudes quotidiennes et horaires, en lien avec leur utilisation des médias.

Objectifs pragmatiques :

Indiquer l'heure et les horaires

- comprendre les horaires et jours d'ouverture et de fermeture des lieux publics, sur des panneaux informatifs et à l'oral

- comprendre quand quelqu'un indique l'obligation de faire quelque chose
- demander/dire l'heure et les horaires

Parler de ses habitudes

- comprendre quand quelqu'un parle de ses habitudes quotidiennes
- comprendre un programme de télévision

- décrire ses habitudes quotidiennes : indiquer ses horaires ; expliquer sa fréquentation et son utilisation de la télévision/d’Internet

Objectifs linguistiques

Grammaticaux

- *devoir* et *il faut* + infinitif (verbe *devoir* au présent)
- le présent d’habitude
- les verbes pronominaux au présent
- article défini + jour/moment pour indiquer la régularité

Lexicaux

- prépositions + heure
- les activités quotidiennes
- le vocabulaire de la télévision (types d’émissions) et d’Internet
- quelques articulateurs chronologiques

Phonétiques

- liaison/enchaînement dans la prononciation de l’heure
- le *e* caduc dans les formes pronominales

5.9. Séance 9. Ma maison. Mon appartement.

Cf. Annexe 15 : Séance 9. Ma maison (appartement) (5 heures)

Semaine	11 nov-16 nov.2019	
Code d’enseignant	1Prof.FLE	2Prof.FLE
Groupes	GR-DHybride	GR-Présentiel
Nombre d’étudiants inscrits	36	36
Sous-groupes	GR1-DHybride	GR1-P
Code d’enseignant	2Prof.FLE	1Prof.FLE
Étudiants	18	18
Nombre d’heures	5 heures	5 heures
Sous-groupes	GR2-DHybride	GR2-P

Code d'enseignant	1Prof.FLE	2Prof.FLE
Étudiants	18	18
Nombre d'heures	5 heures	5 heures

Tableau 48 : Description de la séance 9

Contenus socioculturels :

- Les préférences des Français concernant leur maison

Objectifs socio langagiers :

- Les apprenants seront amenés à comprendre un article de journal qui présente la maison idéale pour les Français. Ils seront ensuite amenés à décrire leur logement et à imaginer leur logement idéal.

- Les apprenants seront amenés à comprendre deux supports complémentaires : une page de site Internet et un témoignage dans lequel une personne parle de la rénovation de sa maison et évoque les transformations effectuées. À la fin de la leçon, les apprenants transféreront l'ensemble de leurs acquis en décrivant un appartement avant rénovation, puis les transformations effectuées.

Objectifs pragmatiques

Décrire un logement

- comprendre la description d'une habitation
- indiquer la fonction d'une pièce
- décrire un logement

Parler de sa maison, décrire des transformations

- comprendre quand quelqu'un parle des transformations liées à une habitation
- situer un événement dans le temps
- expliquer des transformations effectuées dans un logement

Objectifs linguistiques

Grammaticaux

- *servir à/de*
- les marqueurs temporels *il y a* et *depuis*
- l'imparfait, le passé composé et le présent pour évoquer des changements

Lexicaux

- le logement et le mobilier
- les actions d'aménagement/décoration

Phonétiques

- distinction passé composé/imparfait

5.10. Séance 10. À l'université. Le programme ERASMUS

Cf. Annexe 16 : Séance 10. À l'Université. Le programme ERASMUS (5 heures)

Semaine	18 nov.-23 nov. 2019	
Code d'enseignant	1Prof.FLE	2Prof.FLE
Groupes	GR-DHybride	GR-Présentiel
Nombre d'étudiants inscrits	36	36
<i>Sous-groupes</i>	<i>GR1-DHybride</i>	<i>GR1-P</i>
Code d'enseignant	2Prof.FLE	1Prof.FLE
Étudiants	18	18
Nombre d'heures	5 heures	5 heures
<i>Sous-groupes</i>	<i>GR2-DHybride</i>	<i>GR2-P</i>
Code d'enseignant	1Prof.FLE	2Prof.FLE
Étudiants	18	18
Nombre d'heures	5 heures	5 heures

Tableau 49 : Description de la séance 10

Objectifs socio langagiers :

- Les apprenants écouteront tout d'abord une chronique de radio sur un programme européen d'échanges universitaires. Ensuite, ils identifieront les objectifs de ce programme à travers une couverture de brochure et une citation. Puis, ils écouteront et liront des témoignages de personnes y ayant participé. À la fin du parcours, ils échangeront à propos d'une expérience d'échange/d'études à l'étranger et écriront un témoignage sur cette expérience.

- Les apprenants liront un article concernant les stages professionnels effectués par des jeunes. Ensuite, ils écouteront des témoignages de certains de ces jeunes sur les stages effectués. À la fin du parcours, ils écriront un témoignage sur une expérience de stage.

Objectifs pragmatiques :

- raconter une expérience universitaire
- identifier les objectifs d'un programme européen d'échanges et de formation
- comprendre des témoignages sur des expériences de formation à l'étranger
- raconter une expérience de formation à l'étranger/réagir sur ce mode de formation
- écrire un témoignage sur une expérience de formation à l'étranger, raconter une expérience professionnelle
- comprendre un article sur les stages en entreprise
- comprendre des témoignages sur des expériences professionnelles
- parler de son expérience professionnelle
- écrire un témoignage sur une expérience professionnelle

Objectifs linguistiques

Grammaticaux

- le plus-que-parfait
- les adverbes (réguliers et irréguliers a/emment)

Lexicaux

- termes liés aux études
- termes liés à l'expérience professionnelle,

Phonétiques

- prononciation des adverbes en -ment
- ***phonie-graphie*** : la graphie -en : prononcée [ɑ̃] ou non prononcée

Synthèse du chapitre 4

Dans ce chapitre, nous avons décrit le déroulement de l'expérimentation, ses méthodes, ses aspects pédagogiques et didactiques. L'approche d'étude est basée sur la comparaison des aspects de l'enseignement/apprentissage du FLE en système hybride et présentiel.

Nous avons sélectionné des groupes d'étudiants dont les identifications furent cachées et, pour cela, nous avons utilisé le codage des noms. Nous avons également décrit la répartition des heures d'études dans les classes (groupes), car il est très important de mener des recherches aux heures autorisées par l'université soit 5 heures par semaine de FLE. En plus,

pour le GRDHybride, 3 heures par semaine étaient consacrées à la plateforme pour améliorer les compétences des étudiants en communication orale.

Nous avons également décrit les aspects pédagogiques et didactiques. Par aspects pédagogiques on entend l'organisation des séances et l'utilisation des ressources pédagogiques. Et par aspects didactiques on entend la méthode pour le FLE.

CHAPITRE 5. Méthode hybride et choix d'une plateforme pédagogique

1. Les TIC dans l'enseignement supérieur

Tout ce qui précède indique l'importance des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'éducation et notre projet de recherche consiste à étudier les TIC dans le contexte particulier de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère à l'aide d'une plateforme pédagogique pour le développement des compétences de communication orale dans les établissements d'enseignement du Kazakhstan. Si nous avons choisi ce sujet, c'est avant tout parce qu'à l'heure actuelle les étudiants kazakhstaniens sont peu familiarisés avec le travail sur différentes plateformes universitaires telles que Moodle, Zoom, Ifprofs de l'Institut Français, FIPF, Bonjour De France et autres. Il est donc important de les sensibiliser durant les cours de français, pour qu'ils sachent les utiliser au mieux et gérer leur travail en communication orale dans différentes matières.

De plus en plus, les technologies d'information prennent une place considérable dans notre vie. L'enseignement/apprentissage doit permettre aux étudiants, aux enseignants et aux parents de bénéficier de l'apport des technologies innovantes dans le domaine éducatif et de contribuer, à travers l'enseignement et l'apprentissage, à une meilleure utilisation du web comme outil pédagogique. La diffusion de contenus créatifs numériques et la multiplication des plateformes de distribution en ligne et mobiles constituent de nouveaux défis pour l'éducation.

La plateforme permet à l'enseignant de donner des bases d'informations complètes, pour, par exemple : consulter un lien, trouver des informations (vidéo, textes, exercices), télécharger du matériel pour le travail autonome. Ces bases d'informations structurées correspondent à des étapes dans le travail autonome et des actions sur une structure spécifique (se connecter, faire défiler avec la souris, se familiariser avec la plateforme, travailler sur le vocabulaire, exécuter.).

Un enseignant qui utilise ces bases peut développer la motivation de ses étudiants pour apprendre le français, et cet outil d'accompagnement pourra les aider d'une part au long de leurs études, d'autre part lors de leur future intégration dans les milieux professionnels.

Par l'utilisation des TIC, le gouvernement veut informatiser le secteur de l'éducation, globaliser l'activité intellectuelle, améliorer l'efficacité et de la qualité des spécialistes de la génération d'une société post-industrielle

Notre choix de recherche est justifié par les raisons suivantes : l'influence des technologies de l'information modernes sur l'acquisition de différentes compétences lors du processus d'enseignement du français, les nombreuses opportunités pour les étudiants offertes

par les plateformes, le travail sur les compétences linguistiques et communicatives (traitement de texte, correction des erreurs de langue, amélioration de la prononciation, partage de devoirs, de matériel vidéo ou audio associé à un sujet quelconque).

Cette thèse se propose de déterminer dans quelle mesure les plateformes pédagogiques permettraient de faire évoluer les actions de l'enseignant et de développer les compétences orales des étudiants dans le contexte international et multilingue du Kazakhstan.

Avant notre enquête exploratoire, donnons une définition scientifique aux mots « Plateforme pédagogique », « Plateforme éducative », « Site éducatif ».

1.1. Plateforme pédagogique

Pour les créateurs du Moodle, c'est un modèle du système d'enseignement, un portail de technologies éducatives à distance (Dougiamas & Taylor 2003).

Selon A.V. Belozubov & D.G. Nikolaev (2007), chercheurs à l'Université humanitaire de Saint-Pétersbourg, ils mettent en œuvre la philosophie de la « *pédagogie du constructionniste social* » et sont principalement axées sur l'organisation de l'interaction entre l'enseignant et les étudiants, bien qu'elles conviennent également à l'organisation de cours à distance, ainsi qu'à des études à temps plein. Elles sont souvent gratuites et de nombreux autres développeurs du monde entier peuvent y participer (Belozubov & Nikolaev, 2007, p. 108).

D'après Wiktionnaire, une plateforme pédagogique (en anglais *Learning Management System*, ou LMS) est un dispositif technologique et humain qui intègre des outils informatisés à des fins d'enseignement et d'apprentissage. Il a pour finalité l'accès à distance aux contenus pédagogiques, l'individualisation de l'apprentissage et le télé-tutorat.

Un LMS regroupe les outils nécessaires aux trois principaux utilisateurs de la plateforme :

- Enseignant/formateur : création de parcours pédagogiques, de contenus pédagogiques et le suivi de l'activité des apprenants.
- Apprenant : consultation en ligne ou téléchargement de contenus pédagogiques et transmission de travaux à corriger.
- Administrateur : installation et maintenance du système, gestion des accès et création des liens vers d'autres systèmes d'information.

En général, ces plateformes rassemblent des outils de navigation, d'information, de communication, de formation, de gestion, de collaboration et de planification.³¹

Quelle définition en donner ? En fait, supposons que la plateforme pédagogique est un squelette pour créer des plateformes éducatives : elle peut être un appareil vide qui permet d'être rempli par ses propres exercices ou ses cours. Son objectif est l'accès à distance au contenu éducatif, l'apprentissage individuel et la formation. En particulier, elle est utilisée par les universités et n'est pas toujours accessible à tous, car il faut souvent avoir un accès officiel à la plateforme éducative interne. Dans cette plateforme, les enseignants créent leur propre cours ou d'autres travaux destinés aux étudiants.

1.2. Plateformes éducatives

Selon T. Makimoto & D. Manners (1997), une plateforme éducative est une plateforme d'information sur Internet conçue pour héberger du contenu éducatif et de la communication entre un enseignant et des élèves, ainsi qu'entre les élèves eux-mêmes.

Tiunova N., (2016), dans la revue « Innovations et technologies de l'éducation moderne » mentionne que, à l'étranger, les plateformes éducatives sont un phénomène assez populaire et développé. Cela se manifeste par l'introduction, dans les plateformes des universités, de programmes d'études pertinents avec des ressources d'informations analogiques. Elles publient des résumés de certains cours ou offrent d'étudier (y compris avec le test et le contrôle final) certains sujets afin que le visiteur puisse se familiariser avec la méthodologie de la plateforme éducative gratuitement. Elle a également recensé les plateformes éducatives les plus célèbres de Russie, qui fournissent du matériel didactique dans le domaine public : Il s'agit du projet TeachPro.ru Coursera fondé en 2012 (Tiunova, 2016).

Une analyse scientifique comparative entre plateforme pédagogique et plateforme éducative, montre qu'elles sont similaires, qu'elles existent sur Internet et ont leur propre URL³². Si la plateforme pédagogique constitue un squelette, alors la plateforme éducative est son intérieur. Les deux plateformes ne peuvent exister l'une sans l'autre, mais pour accéder à la plateforme éducative, il n'est pas nécessaire de demander un accès officiel à l'université.

³¹ Un branche francophone du projet de Wiktionnaire, le dictionnaire libre et gratuit.
http://edutechwiki.unige.ch/fr/Plateforme_p%C3%A9dagogique

³² Uniform Resource Locator. Les URL sont une création du World Wide Web et sont utilisées pour identifier les pages et les sites web. Elles sont aussi appelées par métonymie adresses web.

1.3. Sites éducatifs

A.G. Babaev donne la définition suivante d'un site éducatif – « *c'est une unité d'information structurée du World Wide Web, qui peut contenir un grand nombre de pages* ». Par exemple, un site de la compagnie IBM contient plusieurs milliers pages, sur le site existe un concept tel que la page principale. C'est la page qui s'affiche en premier sur le site. Chaque page du site peut inclure du texte, des images, des clips vidéo ou audio, et également propose des liens vers d'autres pages.

Par exemple « Bonjour du Monde » est un site éducatif gratuit contenant des exercices, des tests et des jeux pour apprendre le français ainsi que des fiches pédagogiques à l'attention des enseignants de FLE. Ce magazine est un outil de promotion de la francophonie. Il est composé de sites Web qui correspondent au nom de domaines par lequel il peut être trouvé sur Internet.

A.V. Khutorskoy définit un site éducatif comme « *Un site éducatif est un système holistique, conceptuellement fondé et structurellement construit qui combine des pages Web interconnectées dont le contenu est subordonné à l'idée générale et exprimé pour les buts et objectifs spécifiques de chacun d'entre eux* ». (Khutorskoy, 2009, p. 150).

Du point de vue de l'enseignante Ignatova, (2009), considère un site éducatif comme :

- La représentation d'un enseignant sur Internet dans un réseau mondial pour garantir la compétitivité, l'ouverture, une image attrayante, ainsi qu'un système efficace permettant aux enseignants de travailler avec les informations dans le processus éducatif et de les fournir au grand public ;
- Une carte de visite du professeur pour une présentation précise et correcte de l'originalité de son activité pédagogique ;
- Les bases d'une formation et d'une communication modernes avec le public parent ; une plateforme pour sonder l'opinion publique sur différentes questions d'éducation et un moyen d'accès à l'espace (Ignatova, 2009).

Pour les sites éducatifs nous partageons l'avis des auteurs chercheurs cités ci-dessus. Ceux sont des systèmes en ligne qui intègrent des pages Web connexes. Ils sont principalement ouverts et remplis d'informations pédagogiques spécifiques.

En général, il n'est pas obligatoire de s'y inscrire car on peut y rechercher tout simplement des informations. Ces sites ne sont pas des plateformes d'enseignement/apprentissage, les étudiants ne peuvent pas y être chargés d'une tâche ni y être inscrits : ils servent l'auto-apprentissage.

Alors que l'utilisation des médias sociaux en contexte professionnel génère une quantité exponentielle de données (Cardon & Marshall, 2015, p.47), on ne mesure pas encore l'incidence de l'analyse de ces données à des fins d'animation de ces plateformes collaboratives.

Aussi, nous allons analyser la manière dont l'usage des outils numériques transforment le sens de l'activité : savoir l'interprétation et l'action qui en découle (Weick 1995, p.17).

1.4. Terme « nomade numérique »

C'est T. Makimoto et D. Manners qui ont introduit le terme de « nomades numériques ». Il désigne des personnes qui, dans le cadre de leurs activités professionnelles, de leurs études, créativité et loisirs, ne sont attachés à aucun lieu particulier et utilisent les TICE, l'Internet et les communications mobiles. C'est grâce au développement de ces technologies que les représentants du nomadisme numérique peuvent se trouver partout dans le monde (Makimoto et Manners, 1997, p.18). Les nomades numériques sur lesquels nous allons mener notre expérience sont des professeurs de français de l'Institut Sorbonne-Kazakhstan (ISK), notre terrain de recherche.

La formulation de la problématique de notre thèse est née de constats faits sur le terrain concernant l'enseignement de l'oral dans les classes de français langue étrangère (FLE) au sein de l'ISK. Pour établir cette problématique nous avons interrogé les 26 enseignants de l'ISK de rang élevé et qui travaillent en coopération non seulement avec l'ISK mais aussi avec d'autres universités du Kazakhstan.

2. Aspects didactiques sur la plateforme pédagogique Moodle universitaire : Inscrire l'action dans un système hybride (Groupe : GR-DHybride)

Bien sûr, depuis des siècles, l'apprentissage en classe a été une priorité, mais aujourd'hui, le modèle d'éducation a changé : la tendance exige de l'innovation, de nouvelles idées et l'introduction de nouvelles technologies. Bien que les enseignants utilisent toutes les compétences d'enseignement du français en classe, tout cela ne suffit pas pour développer la communication orale des apprenants. Il n'est pas toujours possible de dynamiser la communication orale des apprenants pendant la classe. Il y a des étudiants qui sont par nature non communicatifs et il est très difficile pour eux d'entrer dans la communication ; il y a des étudiants timides. Et être à l'aise devant un groupe - plus ou moins large - de personnes n'est pas une chose facile. Vaincre ses peurs, structurer son message efficacement, utiliser le langage non verbal pour appuyer son discours ; sont autant de compétences intrinsèquement

liées à l'expression orale (Granger, 2021). Et surtout le temps pour la communication orale est insuffisant. Dans notre projet d'expérimentation, le système hybride se compose de 2 types de l'enseignement/apprentissage : en classe avec un enseignant et dans le système Moodle universitaire avec un accompagnant (Seisekeyeva, 2021a, p. 3). Pour un sous-groupe il comprend 50 séances en présentiel et 20 heures par semestre (10 modules) sur Moodle Universitaire. Nous avons 2 sous-groupes (36 apprenants) sont inscrits dans le système hybride : GR1-DHybride (18 étudiants), GR2-DHybride (18 étudiants).

3. Mise en place d'une plateforme pédagogique

Pour notre expérimentation, nous avons décidé de créer notre propre plateforme pédagogique institutionnelle à la base de Moodle pour les professeurs de français. Dans la partie théorique de notre travail, nous avons déjà parlé du programme Moodle, programme squelette pour créer une plateforme individuelle d'apprentissage, sans élément de remplissage interne. Le programme pédagogique sur la plateforme Moodle est complété par des enseignants avec le soutien d'informaticiens.

Pour la mise en œuvre de ce projet, le 21/05/2019 le directeur de l'ISK (côté français) a envoyé une lettre administrative au recteur de l'Université Pédagogique Abaï en demandant l'autorisation de créer une plateforme pédagogique et de nous fournir un informaticien pour le développement du projet (cf.

Annexe 17 : Lettres administratives , l'original de la lettre et sa traduction en français).

Entre le 21/05/2019 et le 22/05/2019 la lettre a été remise au vice-recteur pour vérification, puis ce dernier a chargé le service de gestion administrative et le service des technologies de l'information de créer une plateforme pédagogique kazakho-française pour ISK et ce projet a été activé 22/05/2019.

En 3 mois, avec le service des technologies de l'information, nous avons créé une plateforme pédagogique, pour cela nous avons obtenu un hébergement dans le serveur et créé notre propre plateforme institutionnelle sur la base de la plateforme Moodle. La plateforme était décorée dans des couleurs vertes et oranges, et en trois langues : français, anglais et russe. Le nom de la plateforme était « ISK-Enseigner et apprendre avec le numérique »³³.

³³ <https://isk.kaznpu.kz/login/index.php>

3.1. Première version de la plateforme.

En septembre 2019, nous devions lancer notre projet sur la plateforme ISK-Enseigner et apprendre avec le numérique, mais début septembre 2019, lorsque nous avons commencé à inscrire des étudiants sur la plateforme, nous avons découvert un problème téléphonique : notre plateforme ne fonctionnait pas. Pendant 3 semaines (de fin août à mi-septembre), nous avons travaillé avec des informaticiens sur les erreurs techniques de la plateforme, à chaque fois que le site rejetait les étudiants inscrits.

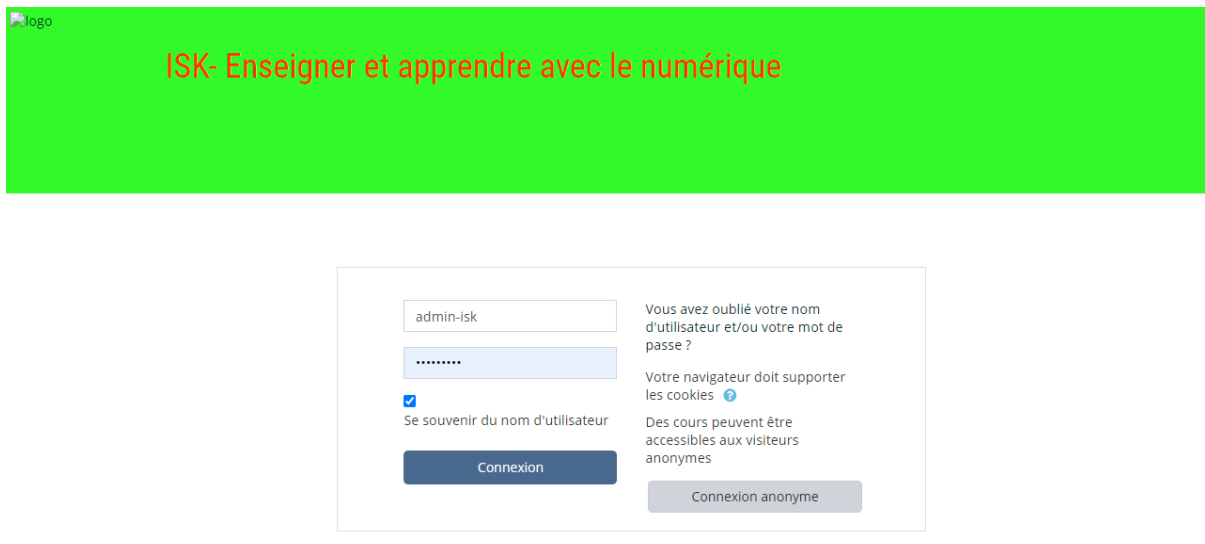


Figure 31 : Première version de la plateforme.

3.2. Deuxième version de la plateforme

Considérant qu'il reste peu de temps pour l'expérimentation et que 36 étudiants doivent être inscrits sur la plateforme, nous avons décidé de passer à la plateforme universitaire de KazNPU Abaï.

La plateforme pédagogique de KazNPU était également basée sur le programme Moodle ; en termes de structure, la plateforme de KazNPU Abaï et la plateforme pédagogique d'ISK sont les mêmes et ont la même base.

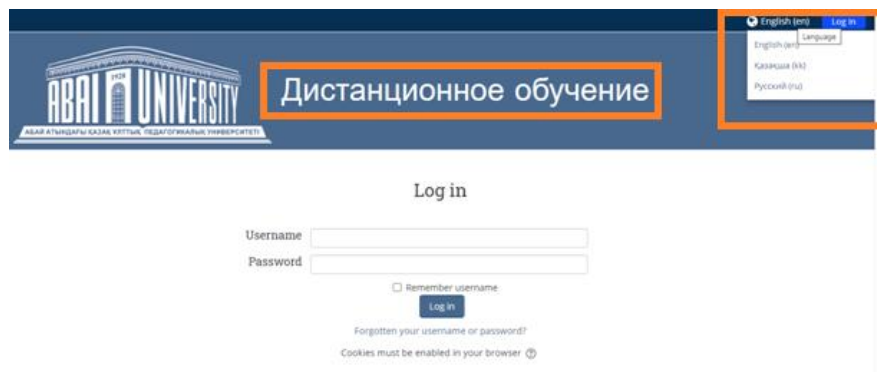


Figure 32 : Deuxième version de la plateforme

En fait, à ce stade, nous avons eu un certain nombre de problèmes, le premier étant lié au nom de la plateforme : elle a un nom en russe « *Дистанционное обучение* »³⁴ et à notre demande de changer le nom « *Дистанционное обучение* » en français, on nous a refusé, parce que 8 instituts de KazNPU Abaï sont impliqués dans cette plateforme, dont ISK - un seul institut francophone.

Quant à l'ajout d'une quatrième langue – le français – selon les informaticiens qui ont créé cette plateforme, le programme Moodle nous permet d'ajouter seulement 3 langues, et dans notre cas le français est sorti de la liste des langues prioritaires. Ils ont laissé le kazakh car c'est une langue maternelle au Kazakhstan, l'anglais car à KazNPU Abaï il y a beaucoup d'étudiants étrangers et bien sûr le russe comme une langue de communication interethnique.

Mais dans cette plateforme, sur la page de la discipline de langue française, nous avons un titre français, qui indique que le cours est en français (voir *Figure 33*).



Figure 33 : Module sur la deuxième plateforme numérique.

³⁴ "Enseignement à distance"

4. Choix didactique sur la plateforme

Notre choix est une méthode d'introduction au français en façon hybride sur 10 séances du niveau destinée à des apprenants des sous-groupes GR1-DHybride et GR2-DHybride. Il s'adresse à des débutants et vise l'acquisition des compétences de la communication orale dans ces sous-groupes. La plateforme pédagogique sur laquelle nous développons la communication orale des étudiants, est en lien avec les sujets traités en présentiel chaque semaine. C'est-à-dire que dans l'apprentissage hybride, chaque séance de la classe a un module sur la plateforme. Celui-ci vise à développer les compétences de communication orale des étudiants. C'est-à-dire que les étudiants créent eux-mêmes la communication manquante en classe sur la plateforme. Cette méthode de travail permet aux étudiants de travailler davantage sur le développement de la communication orale, en groupe et indépendamment. La méthode didactique de cet enseignement hybride est l'introduction de la communication à travers la plateforme pédagogique Moodle. Chacun des modules vise à développer la communication orale.

Chacun des modules se compose de 4 actions entraînement (mini exercices de lecture, de prononciation, de compréhension orale), mémorisation du vocabulaire, présentation d'un dialogue et d'un monologue.

Ces actions développent chez les étudiants : compétences lexicales, phonétiques, syntaxiques, interaction langagière, ce qui conduit les étudiants à la communication orale en FLE. Tous les modules sont la suite des séances en présentiel et leurs thèmes sont choisis selon le plan didactique en présentiel. Si les étudiants ont le thème « Famille » en présentiel, alors le module sur la plateforme correspond à ce sujet. A présent, nous présentons l'organisation de notre plateforme pédagogique.

The screenshot displays the Moodle user interface. On the left, the 'My courses' section lists 'Français langue étrangère GR2-DHybride' and 'Français langue étrangère GR1-DHybride'. Below it, the 'Navigation' menu includes 'Dashboard', 'Site home', 'Site pages', and 'My courses', with a sub-menu for 'Институты' containing 'Институт Сорбонна-Казахстан' and 'Секция французского языка'.

The main content area shows a course header: 'Bienvenue sur la plateforme d'ISK - ENSEIGNER ET APPRENDRE AVEC LE NUMÉRIQUE'. Below this, there are two activity cards: 'Новости' and 'Enquête exploratoire'. The 'Module 1. Premiers contacts. Présentation.' section contains a list of activities with checkboxes:

- Entraînement/Exercice de lecture en français débutant -1
- Court métrage/Premiers contacts, Présentation
- Lexique pour Module 1 :
- Dialogue spontané ou préparé :
- Monologue préparé :
- Vidéoconférence-Module 1

Figure 34 : Démonstration de deux modules sur la plateforme (cf. Annexe 18 à Annexe 27)

Nous indiquons dans le coin gauche du haut de la *Figure 34* deux noms des sous-groupes (GR1-DHybride et GR2-DHybride), dans chacun des sous-groupes sont enregistrés 18 étudiants.

5. Structuration didactique des modules

Les modules se composent de plusieurs activités :

Entraînement (± 30 min), la première activité est l'exercice sur les sons, sur la répétition des phrases, des lectures de poésies, l'écoute des chansons etc. Les étudiants entrent sur la plateforme, écoutent les exercices plusieurs fois, les lisent et les répètent les exercices, enregistrent leurs répétitions et les envoient à la plateforme.

Lexique (± 30 min), apprendre de nouveaux mots, des phrases selon le sujet. Ici, nous donnons les verbes pour la conjugaison. Le principe est le même : les étudiants mémorisent des phrases, de nouveaux mots ou des conjugaisons de verbes, les enregistrent sur audio et les envoient à la plateforme.

Compréhension orale/Court métrage ou vidéo (± 30 min), dans cette activité les étudiants écoutent ou regardent les courts métrages ou les vidéos selon le sujet du module et le niveau de la langue (n.A1). Cette méthode permet d'entrer dans l'environnement linguistique et d'entendre les locuteurs natifs : comprendre les petites phrases en français, entendre leurs intonations et leurs gestes.

Dialogue spontané ou préparé (à choix) (± 30 min), cette activité a été jugée intéressante par les étudiants, « *Pour commencer, nous avons rencontré avec 18EK-GR2-DHybride dans la salle de travail individuelle de la bibliothèque ISK, la préparation du dialogue a duré longtemps, recherché des mots, créé des phrases, enfin créé un dialogue. Le moment de création du dialogue, je crois que le plus intéressant du moment, on a répété le dialogue, ris de la prononciation de l'un et d'autre, créé des gestes, des mimiques.* » (17FT-GR2-DHybride). Les étudiants se rencontrent à la bibliothèque, dans le parc ou à la maison, travaillent sur le dialogue, enregistrent sur audio et envoient sur la plateforme.

Monologue préparé (± 30 min) : les étudiants préparent leurs monologues sur le sujet du module. D'abord ils écrivent leurs monologues, puis les mémorisent et les envoient à la plateforme.

Vidéoconférence, la dernière activité est de rencontrer les étudiants sur la ligne et cela peut être via BigBlueButton³⁵ (« Gros bouton bleu ») ou Zoom. Et cela pour échanger sur les problèmes rencontrés sur la plateforme. Les communications commencent en français par les phrases "Bonjour, salut, comment ça va ? Bonjour Madame, vous allez bien ?" les étudiants essaient de répondre en français, prononçant des courtes phrases. Ce type d'activité dure 20-30 minutes.

Exemple d'un module

Sujet : Premiers contacts. Présentation (cf . *Annexe 18*).

Entrainement (± 30 min) : fiche destinée aux débutants pour pratiquer la présentation. L'activité est un dialogue à suivre et une répétition des sons. Tous les exercices sont très simples, car ils ne contiennent que des phrases et des verbes de base. Les étudiants effectuent les exercices, enregistrent leur travail, répètent les sons et envoient le tout sur la plateforme.

I Se présenter

Bonjour.	– Bonjour.
Moi, je m'appelle Pierre et toi?	– Moi, je suis Christophe.
Ça va?	– Oui, merci, ça va bien. Et toi?
Moi, aussi, merci.	– À bientôt.
À bientôt.	

1. Imaginez votre identité et jouez le dialogue.
2. Cochez la bonne réponse.
 - a. Je m'/t' appelle.
 - b. Moi/Toi, je suis Paul.
 - c. J'habite à Paris et moi/toi?
 - d. Je parle France/français.
3. Associez la colonne gauche avec la colonne droite.

a. A bien	1. elle
b. Mer	2. va
c. Ça	3. ci
d. Bon	4. tôt
e. Je m'app	5. jour
4. Complétez le texte avec:
 parle - appelle – habite - suis
 Bonjour, je m' _____ Marie-Claire. Je suis française et je _____ anglais et espagnol aussi. J' _____ à Bordeaux. Je _____ professeur de français. Et toi?
5. Qui est-ce?
 Prénom : Emmanuel
 Nom : Macron
 Travail : Président de la république
 Lieu de résidence : France, Paris
 Nationalité : Français




Figure 35 : Exemple de fiche d'activité

³⁵ BigBlueButton (« Gros bouton bleu ») est un système de visioconférence développé pour la formation à distance. Il permet le partage de la voix et de l'image vidéo, de présentations avec ou sans tableau blanc, l'utilisation d'outils de clavardage publics et privés, le partage d'écran, la voix sur IP, des sondages en ligne.

Apprentissage des sons : les étudiants visitent le site Françaisfacile et effectuent les exercices.

Lexique (± 30 min) : « se présenter » en français est une situation de communication très importante qu'il faut maîtriser « *je m'appelle..., je suis..., j'étudie..., je parle, je suis de telle nationalités etc.* »

Langage informel : En ce qui concerne la nationalité, on peut questionner ainsi : « *Tu es de quel pays ? Tu es d'où ?* »

Langage formel : Et de manière un peu plus formelle : *Quelle est votre nationalité ?*

Dans les deux cas, on peut répondre : *Je suis française/espagnole/japonaise...*

Exemple.

– *Salut ! Je suis espagnole, et toi ?*

– *Moi, je suis français !*

– *Ah, c'est super Erasmus...*

Compréhension orale/court métrage ou vidéo (± 30 min) : se présenter est la première démarche à faire dans une rencontre. Pour cela il faut maîtriser les verbes être et avoir ainsi que le verbe pronominal s'appeler. Ce travail porte sur le présent de l'indicatif des verbes être, avoir et s'appeler.



Figure 36 : Capture de la vidéo YouTube de la chaîne "Le français avec Pierre"

Regarder la vidéo sur YouTube, comment les Français se présentent en français.

Dialogue spontané ou préparé (au choix) (± 30 min) : après avoir étudié le vocabulaire, les sons et les dialogues, les étudiants créent leur propre dialogue sur ce sujet, l'enregistrent sur une vidéo ou un audio et les téléchargent (*upload*³⁶) sur la plateforme Moodle.

Monologue préparé (± 30 min) : après avoir étudié le vocabulaire, les sons et les dialogues, les étudiants créent leur propre monologue sur ce sujet, enregistrent leur monologue sur du matériel vidéo ou audio et les envoient sur la plateforme.

Vidéoconférence (± 30 min) : dans la partie Vidéoconférence, nous nous rencontrons sur BigBlueButton ou sur Zoom, discutons des problèmes de la prononciation des sons, de la grammaire puis les étudiants font les dialogues sur le sujet du module.

Synthèse du chapitre 5

Choisir un mécanisme et le créer pour le développement des compétences de la communication orale n'est pas une tâche facile. Nous avons effectué plusieurs tentatives en création de la plateforme pour développer la communication orale des étudiants à distance, et seulement à partir de la deuxième fois, nous avons réussi à obtenir un mécanisme adapté pour le FLE. Après avoir créé la plateforme pédagogique, nous avons créé des modules pour FLE. Tous les modules développés dans la plateforme sont illustrés dans les Annexes (cf. *Annexe 18 à Annexe 27*).

Pour cette approche didactique des modules, nous avons mis au point une méthode basée sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Nous avons aussi identifié les compétences pour le développement de la communication orale : compétences lexicales, phonétiques, syntaxique et interaction. Ces compétences sont aussi les critères de l'évaluation des étudiants à la fin de l'expérimentation. Aussi dans ce chapitre, nous avons donné un exemple d'organisation d'un module sur la plateforme.

³⁶ Upload-télécharger de sa machine vers un serveur

CHAPITRE 6. Stratégies pédagogiques pour l'évaluation de la communication orale

Dans ce chapitre, nous expliquons notre choix de la méthode d'évaluation des étudiants et décrivons les critères d'évaluation et leurs résultats.

1. Choix de la méthode d'évaluation

La culture de l'évaluation est souvent le parent pauvre de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères dans le milieu scolaire de beaucoup de pays (Chnane-Davin & Cuq, 2017, Chapitre 3, p.100).

Dans le système éducatif du Kazakhstan, il existe plusieurs méthodes d'évaluation : diagnostique, formative et sommative.

« L'évaluation formative afin de comprendre le rôle de la régulation : dépasser l'erreur c'est comprendre son origine et ses causes et réorienter son dispositif d'apprentissage pour accompagner l'apprenant » (ibid.)

L'évaluation formative du français langue étrangère se fait tout au long de l'apprentissage pour **guider l'étudiant**, l'aider à **prendre conscience de ses difficultés**, et comment les **surmonter**.

Celle-ci est bien différente de l'évaluation sommative dont l'objectif est de **faire le bilan** d'un apprentissage. L'utilisation d'un système de notation permet de **classer** et de **sélectionner** les apprenants. Cette forme permet de **valider des résultats** et de délivrer dans certains cas un diplôme ou un certificat. La méthode d'évaluation la plus connue pour le français sont les examens du DELF/DALF. D'expérience, nous choisissons l'évaluation sommative : une évaluation centrée sur les objets de la langue (Chnane-Davin & Cuq, 2017, p. 100).

Dans notre cas, nous présentons la grille d'évaluation de la communication orale où les critères sont : les lexiques, les phonétiques, la syntaxe et l'interaction.

2. Critères d'évaluation de la communication orale

En général, il faut plusieurs critères pour évaluer toutes les dimensions d'une question d'évaluation. Un critère est un angle de vue porté sur un objet, une caractéristique observable qui sert à décrire ou à mesurer les divers éléments de l'action. Selon C. Tagliante, (2006, p. 11) *«Aucun processus d'évaluation n'a de sens indépendamment des objectifs d'apprentissage visés; réciproquement, un objectif n'existe véritablement que s'il inclut, dans*

sa description même, ses modes d'évaluation ». Dans la classe l'élève est évalué sur les critères des savoirs scolaires des disciplines par rapport à un programme (Chnane-Davin & Cuq, 2017, Chapitre 3, p.100). Pour notre étude avec les enseignants d'ISK, nous avons sélectionné 4 critères d'évaluer de la communication orale des étudiants.

<i>Évaluation de la communication orale</i>		
<i>N</i>	<i>Les critères d'évaluation de la communication orale</i>	<i>Les traits des compétences</i>
1.	Compétence lexicale	la connaissance et la capacité d'utiliser le vocabulaire dans une situation donnée.
2.	Compétence phonétique	les traits phonétiques qui distinguent les phonèmes (sonorité, nasalité, occlusion, labialité)
3.	Compétence syntaxique	la connaissance de la grammaire, de la conjugaison des verbes et la capacité d'utiliser la concordance du temps dans une situation donnée.
4.	Compétences d'interaction verbale	savoir : choisir des thèmes, poser des questions, prendre la parole et « interruptions » (les gestes, intonations, mimiques, la vitesse, le temps total de communication etc.)

Tableau 50 : Grille d'évaluation de la communication orale.

« L'analyse par objectif nous a appris à démultiplier un objectif général en autant d'objectifs spécifiques pour que la maîtrise de cet objectif général soit atteinte » (Tagliante, 2006, p. 11). Notre objectif général est d'évaluer la communication orale des étudiants en FLE selon les critères ci-dessus.

Code d'étudiant	Pourcentage d'étudiants admis qui devraient obtenir la note					Echelle de notation kazakhe	Notes ECTS
	Lexique max 25 %	Phonétique max 25%	Syntaxe max 25%	Interaction générale/verbale max 25%	Total de pourcentage		
1IS-GR2-DHybride	22	19	23	22	86	3,33	B+
2AA-GR2-DHybride	22	22	23	23	90	3,67	A-
3AB-GR2-DHybride	20	20	19	18	77	2,67	B-

Tableau 51 : Exemple d'évaluation de la communication orale d'un sous-groupe

C'est selon ce modèle que nous évaluons nos sous-groupes et nos groupes.

3. Échelle ECTS pour évaluer la réussite des étudiants

Les résultats des examens sont généralement exprimés en notes. Cependant, de nombreux systèmes d'évaluation différents coexistent en Europe. En outre, la question de l'évaluation a été l'un des problèmes les plus importants des étudiants/participants à l'ESTS.

D'une part, l'interprétation de l'évaluation diffère considérablement d'un pays à l'autre, d'un sujet à l'autre et d'un établissement à l'autre. D'autre part, une erreur d'évaluation peut avoir de graves conséquences pour les étudiants.

En conséquence, la Commission Européenne a créé un groupe d'experts pour identifier les questions controversées lors de l'évaluation des étudiants. Des informations, des commentaires et des statistiques sont fournis par 80 établissements sur 84 entreprises/participants à l'ESTS.

L'échelle d'évaluation ECTS a été conçue pour aider les institutions à transférer les évaluations présentées par l'institution locale.

La mise en œuvre de points et de notations en lettre du système d'évaluation des résultats des étudiants est effectuée conformément à l'ordre n° 125 du Ministre de l'Éducation et de la Science en date du 18 mars 2008 « *Sur l'approbation des règles pour le contrôle actuel des résultats scolaires, la certification intermédiaire et finale des étudiants pour les organisations d'enseignement secondaire, technique et professionnel, postsecondaire (tel que modifié par le décret n° 373 du Ministère de l'Éducation et de la Science du 28 mars 2020)* ». ³⁷ La note finale de l'étudiant est évaluée selon le système alphabétique d'évaluation des résultats scolaires des étudiants, qui correspond à l'équivalent numérique du système à quatre points, ainsi qu'au pourcentage de points (cf. *Tableau 52*).

Note s ECTS	Echelle de notation kazakhe	Pourcentage d'étudiants admis qui devraient obtenir la note	Définition de la note ECTS
A	4,00	95-100	Excellent : résultat remarquable, avec seulement quelques insuffisances mineures.
A-	3,67	90-94	
B+	3,33	85-89	Très bien : résultats supérieurs à la

³⁷ Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 18 марта 2008 года № 125 «Об утверждении Типовых правил проведения текущего контроля успеваемости, промежуточной и итоговой аттестации обучающихся для организаций среднего, технического и профессионального, послесреднего образования» (с изменениями согласно Приказу МОН РК от 28.08.2020г. №373).

B	3,00	80-84	moyenne, malgré un certain nombre d'insuffisances.
B-	2,67	75-79	Bien : travail généralement bon, malgré un certain nombre d'insuffisances notables.
C+	2,33	70-74	Assez bien : satisfaisant (pas mal, mais avec significatif nombre de défauts)
C	2,00	65-69	Passable : d'une manière satisfaisante (pas mal, mais avec beaucoup de défauts)
C-	1,67	60-64	
D+	1,33	55-59	Passable : (l'exécution satisfait aux critères minimaux)
D	1,00	50-54	
F	0,00	0-49	Insuffisant : un travail supplémentaire est nécessaire pour l'octroi d'un crédit.

Tableau 52 : Système de notation par lettre pour évaluer les résultats scolaires des apprenants avec traduction dans l'échelle d'évaluation traditionnelle

Pour notre expérience, nous avons utilisé cette méthode d'évaluation. Le maximum de 100 pour cent correspond à 4 compétences. De cette façon, nous additionnons les pourcentages de toutes les 4 compétences et obtenons une note finale.

Code d'étudiant	Pourcentage d'étudiants admis qui devraient obtenir la note					Echelle de notation kazakhe	Notes ECTS
	Lexique max 25 %	Phonétique max 25%	Syntaxe max 25%	Intéraction générale max 25%	Total de pourcentage		
1IS-GR2-DHybride	22	19	23	22	86	3,33	B+
2AA-GR2-DHybride	22	22	23	23	90	3,67	A-
3AB-GR2-DHybride	20	20	19	18	77	2,67	B-

Tableau 53 : Exemple d'évaluation de la communication orale des étudiants débutants.

4. Réalisation d'évaluation de la communication orale des étudiants en FLE.

Après la création de la plateforme pédagogique Moodle auprès de l'Université Abaï et de 5 mois de travail sur le développement de la communication orale des étudiants en présentiel et en hybride, nous évaluons leur communication orale en FLE selon les 4 critères lexical, phonétique, syntaxique, interaction verbale. L'évaluation dure de janvier à avril 2020. Les 4 sous-groupes et 2 enseignants/examineurs du FLE y ont participé. Les 2 enseignants/examineurs n'ont jamais enseigné dans ces sous-groupes, ne connaissent pas ces étudiants, n'ont aucun lien avec eux et ne connaissent pas leur niveau de français.

Depuis que nous évaluons la communication orale nous continuons à utiliser simultanément des plateformes pédagogiques. Comme approche pédagogique pour évaluer les étudiants, nous choisissons d'utiliser la plateforme de communication Zoom. Et pendant 14 jours consécutifs, nous avons créé un cours d'évaluation en ligne.

<i>Outil d'évaluation</i>	Plateforme communication Zoom
<i>Nombre d'étudiants évalués</i>	72 étudiants sont évalués
<i>Nombre d'enseignants/examineurs</i>	2
<i>Méthode d'évaluation</i>	Sommative
<i>Critères d'évaluation</i>	<ul style="list-style-type: none">- Compétences d'interaction verbale- Compétence syntaxique- Compétence phonétique- Compétence lexicale
<i>Jours d'évaluation</i>	14 jours entre janvier et avril 2020
<i>Temps consacré à un étudiant</i>	Environ 30 min
<i>Total d'heures pour l'évaluation</i>	42 heures dans 14 jours

Tableau 54 : Informations sur l'évaluation

Après avoir reçu une invitation à Zoom, l'étudiant a assisté au cours d'évaluation en ligne rejoignant ainsi les autres étudiants du groupe hybride ou de présentiel.

Nous évaluons chaque étudiant individuellement. Au début, via Zoom l'étudiant entre en communication avec les enseignants et les étudiants (salutations). Ensuite, grâce au programme générateur de nombres aléatoires³⁸, il choisit le sujet du monologue et le raconte, tandis que les examinateurs évaluent l'étudiant selon les 4 critères d'évaluation de la

³⁸ <https://www.de-en-ligne.fr/nombre-aleatoire/1-tirage/minimum-1/maximum-10.html>

communication orale ci-dessus. Ensuite, l'étudiant entre en dialogue avec d'autres étudiant ou avec les enseignants/examineurs, toujours évalué selon les 4 critères.

Nous avons ainsi évalué nos 4 sous-groupes au total 72 étudiants en 14 jours et 42 heures. Il a fallu environ 30 minutes à chaque étudiant pour évaluer ses communications orales.

5. Résultats d'évaluation

Les résultats de l'évaluation ont été très intéressants. Depuis que nous avons participé aux observations dans les sous-groupes GR1-DHybride, GR2-DHybride, le premier élément que nous avons remarqué est que les étudiants plus fermés et moins communicatifs en classe ont montré une communication très active en gesticulant lors de l'évaluation.

5.1. Résultats d'évaluation de groupe GR-P (présentiel)

Nous rappelons que dans ce groupe il y a 2 sous-groupes en présentiel 5 heures par semaine, sans accès à la plateforme pédagogique. L'évaluation du premier sous-groupe GR1-P (présentiel) a impliqué 18 étudiants qui n'ont étudié qu'en classe. L'évaluation a duré 2 semaines et, pour chaque étudiant, 30 minutes, soit 9 heures. Comme on peut le voir dans le tableau ci-dessous, nous avons présenté les résultats du premier sous-groupe. Nous avons combiné les pourcentages de toutes les compétences et obtenu la note finale de l'étudiant. Par exemple, pour un étudiant 1EA-GR1-P, sa note sur les compétences lexicales était de 16% sur 25%, ses compétences phonétiques de 13% sur 25%, ses compétences syntaxiques de 18% sur 25% et la dernière compétence l'interaction verbale de 17% sur 25%. Nous avons combiné tous ces pourcentages de compétences et obtenu la note finale de l'étudiant en communication orale en FLE. La note finale de 1EA-GR1-P était de 64%, son échelle de notation kazakhe 2,00 et la notes ECTS est C. C'est-à-dire les compétences en communication de cet étudiant n'ont augmenté que de 64% au cours d'un semestre. De la même façon, nous représentons tous les étudiants du groupe GR1-P (présentiel).

L'évaluation du sous-groupe GR2-P (présentiel) se passe de la même façon que pour le sous-groupe GR1-P. Elle a impliqué 18 étudiants qui n'ont étudié qu'en classe. Dans le tableau ci-dessous, nous avons présenté les résultats du premier sous-groupe.

Tableau d'évaluation de sous-groupe GR1-P (présentiel) :

GR1-P, période du 1 ^{er} septembre 2019 au 1 ^{er} janvier 2020, niveau A1									
		Évaluation de la communication orale							
		Pourcentage d'étudiants admis qui devraient obtenir la note					Echelle de notation kazakhe	Notes ECTS	
N	Code d'étudiant	Lexique max 25 %	Phonétique max 25%	Syntaxe max 25%	Interaction verbale max 25%	Total de pourcentage			
1	1EA-GR1-P	16	13	18	17	64	2,00	C	
2	2EB-GR1-P	12	17	17	19	65	2,33	C+	
3	3ED-GR1-P	14	14	14	14	56	1,33	D+	
4	4EK-GR1-P	17	16	15	18	66	2,00	C	
5	5EK2-GR1-P	16	16	15	15	62	1,67	C-	
6	6EO-GR1-P	15	13	16	12	56	1,33	D+	
7	7ET-GR1-P	17	17	17	19	70	2,33	C+	
8	8EE-GR1-P	18	18	17	18	71	2,33	C+	
9	9ED2-GR1-P	13	13	12	14	52	1,00	D	
10	10EN-GR1-P	12	14	13	14	53	1,00	D	
11	11EZh-GR1-P	17	17	16	17	67	2,00	C	
12	12EYa-GR1-P	18	18	17	16	69	2,00	C	
13	13ER-GR1-P	13	13	13	12	51	1,00	D	
14	14EA2-GR1-P	13	13	12	12	50	1,00	D	
15	15EK3-GR1-P	14	13	14	13	54	1,00	D	
16	16EM-GR1-P	15	16	14	15	60	1,67	C-	
17	17ET2-GR1-P	17	16	18	17	68	2,00	C	
18	18EK4-GR1-P	21	20	19	20	80	3,00	B	
	Note moyenne par groupe	15,28	15,56	15,39	15,67	61,89	1,86	C-	

Tableau 55 : Evaluation de sous-groupe GR1-P (présentiel)

Tableau d'évaluation de sous-groupe GR2-P (présentiel) :

GR2-P, période du 1 ^{er} septembre 2019 au 1 ^{er} janvier 2020, niveau A1								
		Pourcentage d'étudiants admis qui devraient obtenir la note					Echelle de notation kazakhe	Notes ECTS
N	Code d'étudiant	Lexique max 25 %	Phonétique max 25%	Syntaxe max 25%	Interaction verbale max 25%	Total de pourcentage		
1	1MA-GR2-P	18	18	17	16	69	2,00	C
2	2SZh-GR2-P	13	13	12	13	51	1,00	D
3	3GZh-GR2-P	14	15	15	14	58	1,33	D+
4	4KA-GR2-P	15	15	15	14	59	1,33	D+
5	5EA-GR2-P	15	13	17	15	60	1,67	C-
6	6ShA-GR2-P	16	17	16	15	64	1,67	C-
7	7UA-GR2-P	16	16	15	15	62	1,67	C-
8	8AA-GR2-P	15	13	16	12	56	1,33	D+
9	9MSh-GR2-P	17	16	18	17	68	2,00	C
10	10AA2-GR2-P	21	20	19	20	80	3,00	B
11	11KZ-GR2-P	13	13	12	12	50	1,00	D
12	12UN-GR2-P	14	13	14	13	54	1,00	D
13	13MA2-GR2-P	15	16	14	15	60	1,67	C-
14	14ZhM-GR2-P	17	17	17	19	70	2,33	C+
15	15AA3-GR2-P	13	16	15	17	61	1,67	C-
16	16ZS-GR2-P	15	16	14	15	60	1,67	C-
17	17AhA-GR2-P	17	16	18	17	68	2,00	C
18	18ZhT-GR2-P	18	18	17	18	71	2,33	C+
	Note moyenne par groupe	15,67	15,61	15,61	15,39	62,28	1,70	C-

Tableau 56 : Evaluation de sous-groupe GR2-P (présentiel)

5.2. Résultats d'évaluation de groupe GR-DHybride

Le but de notre travail de recherche est d'utiliser des plateformes pédagogiques pour développer la communication orale en FLE. Nous allons comparer les deux groupes et leurs sous-groupes pour déterminer si la plateforme pédagogique est efficace pour développer la communication orale des étudiants.

Par conséquent, nous avons également évalué le groupe hybride GR-DHybride, qui comprend 2 sous-groupes : GR1-DHybride, GR2-DHybride. L'évaluation a eu lieu de la même façon que l'évaluation du groupe GR-P (présentiel). Les deux groupes avaient le même système d'évaluation mais des systèmes d'enseignement différents. De cette façon, nous pouvons déterminer lequel des systèmes est le plus approprié : le système hybride ou en présentiel. La plateforme pédagogique est-elle efficace pour développer la communication orale en FLE ?

Comme les autres groupes les sous-groupes GR1-DHybride et GR2-DHybride sont composé de 18 étudiants. Ils sont âgés de 17 à 18 ans, sont en première année d'études L1 et tous débutants en FLE.

Dans le tableau d'évaluation ci-dessous ; nous présentons l'échelle d'évaluation des groupes hybrides (GR1-DHybride, GR2-DHybride).

Tableau d'évaluation de sous-groupe GR1-DHybride :

GR1-DHybride, période du 1 ^{er} septembre 2019 au 1 ^{er} janvier 2020, niveau A1								
		Évaluation de la communication orale					Echelle de notation kazakhe	Notes ECTS
		Pourcentage d'étudiants admis qui devraient obtenir la note						
N	Code d'étudiant	Lexique max 25 %	Phonétique max 25%	Syntaxe max 25%	Interaction verbale max 25%	Total de pourcentage		
1	1AT-GR1-DHybride	19	15	19	19	72	2,33	C+
2	2AM-GR1-DHybride	22	22	23	24	91	3,67	A-
3	3AB-GR1-DHybride	24	21	24	24	93	3,67	A-
4	4AM2-GR1-DHybride	23	20	24	24	91	3,67	A-

5	5AF-GR1-DHybride	21	21	20	22	84	3,00	B
6	6AT2-GR1-DHybride	22	20	20	21	83	3,00	B
7	7DP-GR1-DHybride	24	20	24	23	91	3,67	A-
8	8DD-GR1-DHybride	23	24	21	18	86	3,33	B+
9	9DS-GR1-DHybride	21	16	22	20	79	2,67	B-
10	10DK-GR1-DHybride	22	19	18	19	78	2,67	B-
11	11EA-GR1-DHybride	24	21	24	24	93	3,67	A-
12	12EM-GR1-DHybride	18	17	17	18	70	2,33	C+
13	13LA-GR1-DHybride	22	19	24	15	80	3,00	B
14	14NA-GR1-DHybride	18	25	24	19	86	3,33	B+
15	15NO-GR1-DHybride	19	23	23	19	84	3,00	B
16	16SO-GR1-DHybride	20	19	22	22	83	3,00	B
17	17SK-GR1-DHybride	20	22	20	23	85	3,33	B+
18	18TI-GR1-DHybride	24	20	23	24	91	3,67	A-
	Note moyenne par groupe	21,59	20,53	21,94	21,12	85,18	3,31	B- B+

Tableau 57 : Evaluation de sous-groupe GR1-DHybride

Tableau d'évaluation de sous-groupe GR2-DHybride :

GR2-DHybride, période du 1 ^{er} septembre 2019 au 1 ^{er} janvier 2020, niveau A1				
		Évaluation de la communication orale		
		Pourcentage d'étudiants admis qui devraient obtenir la note		
		total	ion	kaza
				S

N	Code d'étudiant	Lexique max 25 %	Phonétique max 25%	Syntaxe max 25%	Interaction verbale max 25%	Total de pourcentage		
1	1IS-GR2-DHybride	21	21	20	23	85	3,00	B
2	2AA-GR2-DHybride	20	22	20	23	85	3,33	B+
3	3AB-GR2-DHybride	24	21	24	24	93	3,67	A-
4	4AN-GR2-DHybride	12	9	12	13	46	0,00	F
5	5AZ-GR2-DHybride	21	21	20	23	85	3,00	B
6	6AM-GR2-DHybride	24	20	23	24	91	3,67	A-
7	7AK-GR2-DHybride	19	19	23	19	80	2,33	C+
8	8AT-GR2-DHybride	24	20	23	24	91	3,67	A-
9	9AB-GR2-DHybride	18	25	24	19	86	3,33	B+
10	10KS-GR2-DHybride	22	22	23	24	91	3,67	A-
11	11KA-GR2-DHybride	24	20	23	24	91	3,67	A-
12	12KA2-GR2-DHybride	23	20	24	24	91	3,67	A-
13	13MK-GR2-DHybride	19	20	18	17	74	0,00	F
14	14NN-GR2-DHybride	22	19	18	19	78	2,67	B-
15	15RSh-GR2-DHybride	24	16	23	24	87	3,67	A-
16	16SO3-GR2-DHybride	22	15	23	24	84	3,67	A-
17	17FT-GR2-DHybride	24	15	23	24	86	3,67	A-
18	18EK-GR2-DHybride	23	15	24	24	86	3,67	A-
	Note moyenne par groupe	21,44	18,89	21,56	22,00	83,89	3,45	B/B+

Tableau 58 : Evaluation de sous-groupe GR2-DHybride

Nous pouvons voir que les groupes hybrides ont progressé de près de 23-25%. Cela signifie que les plateformes pédagogiques et la bonne approche de l'apprentissage de la FLE permettent de progresser dans la communication orale. Nous en concluons que en vivant dans le monde d'aujourd'hui, nous ne devons pas oublier les technologies numériques.

Synthèse du chapitre 6

Dans ce chapitre, nous avons identifié la méthode d'évaluation de la communication orale, ce qui est l'évaluation sommative, ainsi que l'évaluation a présenté par le système de Bologne. Nous avons évalué la communication orale de nos deux groupes expérimentaux GR-DHybride et GR-présent. Les résultats de cette évaluation nous donnent à voir la véritable image de notre thèse. Nous pouvons voir que les groupes hybrides ont progressé environ 23% à 25%, c'est-à-dire que l'utilisation des plateformes pédagogique pour le développement des compétences orale est efficace. Nous avons constaté que pour développer la communication orale, il ne suffit pas de s'engager en présentiel. En outre, pour le développement de la communication orale, il est souhaitable d'attribuer une certaine quantité de temps. Dans notre cas, l'hybride a travaillé 3 heures par semaine supplémentaire.

CHAPITRE 7 : Phase 3, analyse de l'expérimentation de recherche

(Période du 1er mars au 1er juin 2021).

1. Partie analytique

Le but de ce projet d'expérimentation est de poser les fondements de la compétence communicative et langagière et de mettre en évidence les éléments socioculturels des pays francophones. Il conduit à la communication orale spontanée en français. Il est basé sur l'approche comparative de la langue française parlée en présentiel et en système hybride, non seulement en ce qui concerne la culture kazakhe, mais aussi en ce qui concerne la phonétique, la grammaire et le lexique.

Il vise l'acquisition de la compétence de communication orale à partir du niveau A1 jusqu'au niveau A2 définis dans le cadre européen commun de référence pour les langues. Le nombre d'heures prévues pour ce projet expérimental est d'environ 200 heures pour 4 sous-groupes ce qui représente 1 semestre.

Nous rappelons que de septembre 2019 à janvier 2020, nous avons observé des cours de FLE dans 4 sous-groupes. La méthode utilisée nous a permis de connaître les besoins des étudiants : 70-73% étudiants souhaitent entendre plus de langue française en classe et certains pensent qu'il vaut mieux s'exercer avec un locuteur natif. Mais en observant les séances nous avons remarqué d'autres besoins dont le principal est la communication orale en classe. Or, nos recherches ont montré que l'enseignant utilise souvent des méthodes plus anciennes et consacre plus de temps à la grammaire.

De plus, le travail en groupe n'est effectué qu'une fois par semaine et uniquement pour préparer le dialogue entre deux étudiants. C'est insuffisant.

Nous avons également noté l'absence d'utilisation de nouvelles technologies en classe : seul le tableau blanc interactif et le projecteur sont utilisés.

2. Analyse d'aspect didactique en présentiel.

Notre première observation en classe a porté sur leur méthode d'enseignement du français. La majorité des séances sont basées sur la méthode Alter Ego + niveau A1. C'est une méthode en plusieurs parties qui destinée aux apprenants de français, décrite dans un livre de Français (FLE) de l'enseignement du français de niveau A1. Ses auteurs sont Véronique M Kizirian, Emmanuelle Daill, Annie Berthet, Catherine Hugot, Monique Waendendries. La maison d'édition qui l'a publié est Hachette Français Langue Etrangère ; Illustrated édition

(30 janvier 2012). (ISBN-13 : 978-2011558107). Cette méthode est destinée aux débutants. Le niveau des compétences annoncé par le manuel est le niveau A1 défini dans le cadre européen commun de référence pour les langues. L'ensemble se compose de trois éléments : le livre de l'élève, un cahier d'exercices, un guide pédagogique et 2 CD avec des enregistrements des textes et des exercices. Nous notons que l'absence de méthode de français adaptée aux étudiants (adultes) kazakhstaniens est un grand inconvénient. Néanmoins, on peut travailler avec « Le français en action ! (1 Unité 1 Livre) » publié en 2019 par les auteurs kazakhs T. Domnina, et A. Tastambekova.

« Le Kazakhstan, en collaboration avec l'Ecole française internationale Charles de Gaulle – Miras au Kazakhstan et l'Alliance Française de Nour-Soultan a créé une nouvelle méthode de français « Le Français en action ! – 1 » pour les étudiants et les écoliers. Cette méthode repose sur les principes de l'approche actionnelle. Elle s'adresse à des grands adolescents et couvre les niveaux A1 et A2.1 du CECRL » (Seisekeyeva, 2021a).

Pendant notre recherche nous avons noté que la méthode « Le Français en action ! – 1 » est bonne pour les adolescents mais pas pour les étudiants actuels.

Nous avons remarqué qu'environ 60% de la classe ne participent pas à la communication orale. À chaque séance, les participants sont les mêmes étudiants, plus actifs et plus audacieux. Selon les apprenants 3ED-GR1-P, 9ED2-GR1-P, 10EN-GR1-P, 14EA2-GR1-P, 2SZh-GR2-P, 3GZh-GR2-P, 16ZS-GR2-P ils craignent d'entrer dans la communication orale en classe. Les raisons de cette peur sont nombreuses : peurs psychologiques (être moqué, commettre des fautes en parlant, considérer que les sons prononcés ne sont pas jolis), l'étudiant ne connaît pas le vocabulaire et la grammaire et il estime qu'il n'a pas besoin de la langue française dans sa vie, qu'il n'a aucun désir d'apprendre la langue, qu'il n'est pas motivé, que le cours de français n'est pas intéressant.

Le grand obstacle pour les étudiants est la complexité de la langue et les craintes de commettre des erreurs. Bien sûr, en classe, il y a des étudiants actifs, plus communicatifs, qui sont les plus motivés avec un grand désir d'apprendre le français. Ceux-ci, apprennent, indépendamment, la langue, ne se limitant pas aux connaissances données par l'enseignant.

Les étudiants des sous-groupes GR1-Présentiel et GR2-Présentiel : 18EK4-GR1-P, 8EE-GR1-P, 7ET-GR1-P, 10AA2-GR2-P, 14ZhM-GR2-P, 18ZhT-GR2-P, 17AhA-GR2-P, 17ET2-GR1-P sont les plus actifs.

Les étudiants du groupe hybride GR-DHybride, à 80-85% ont participé à la communication orale en classe de FLE grâce à leur travail supplémentaire sur notre plateforme pédagogique Moodle.

« J'aime la langue française, donc je fais avec plaisir des exercices sur la plateforme, au fait, j'ai remarqué que j'ai commencé à mieux comprendre le français » (2AM-GR1-DHybride).

« Préférant le français, j'ai choisi l'Institut Sorbonne-Kazakhstan et j'aime m'exercer sur une plateforme pédagogique, je remarque que je parle français et cela me donne une incitation à poursuivre mes études. » (7DP-GR1- DHybride).

Nos recherches ont montré que le grand inconvénient est le peu de communication orale dans la classe, et nous pensons que les enseignants kazakhstaniens doivent modifier leurs cours et y ajouter plus de communication orale.

3. Analyse de l'aspect didactique des modules

Comme nous l'avons dit, les activités des modules accompagnent des séances en présentiel. Elles visent à développer les compétences phonétiques, lexicales et grammaticales des étudiants qui mènent à la communication orale. D'un point de vue didactique, nous avons rempli les modules avec des exercices de développement de ces 4 compétences. Ces exercices sont issus de différentes plateformes éducatives et des sites éducatifs. Aussi un enseignant peut les utiliser pour transformer ses propres pratiques de travail (Wittorski 1998).

Nous pensons qu'après avoir maîtrisé ces 4 compétences, l'étudiant sera en mesure d'entrer dans la communication orale en FLE. En effet, le groupe en hybride qui a effectué ses études sur la plateforme a progressé de 23-25% par rapport au groupe qui n'est pas inscrit sur la plateforme.

Les notes moyennes des sous-groupes en enseignement hybride sont 85,18% (3,31, B-B+) et 84% (3,45, B/B+), alors que les notes moyennes des sous-groupes en présentiel sont de 61,89% (1,86, C -) et de 62,28% (1,70, C -).

4. Analyse des contenus linguistiques et communicatifs des modules.

Le lexique

Les modules complètent le vocabulaire utilisé aux séances présentiel. La transcription phonétique est présentée seulement pour les mots qu'on prononce irrégulièrement. Mais le lexique se trouve aussi directement dans les modules ; nous avons donc mis le lien vers les plateformes et sites éducatifs qui permet de travailler directement avec le lexique. Dans ce cas, il s'agit de dessins descriptifs – par exemple pour le sujet « Ma famille internationale » un arbre généalogique. De plus, dans les modules, il y a un lien vers le vocabulaire français-russe-kazakh qui se compose d'un choix des mots employés dans les instructions. La transcription phonétique est absente.

Il y a un lexique de dix à vingt nouveaux mots dans chaque module. De plus, il y a des dialogues utilisant ces nouveaux mots. Un autre avantage, c'est la transcription phonétique de chaque mot. Le lexique est donc présenté clairement la phonétique et la phonologie. La présentation des phonèmes est intégrée aux modules. Il s'agit de l'étude des phonèmes isolés. Les exercices de prononciation sont présents dans chaque leçon. Une partie des exercices est enregistrée sur cédérom.

Grammaire

La partie « Grammaire » se trouve dans chaque module, cachée sous le mot « Entraînement ». Dans cette partie, les étudiants peuvent effectuer des exercices de grammaire. La progression est linéaire. Les règles grammaticales sont expliquées en présentiel, car le sujet de la grammaire est lié au sujet étudié en présentiel. Cependant, dans les modules on peut trouver des tableaux d'activités structurées ainsi que des règles grammaticales.

Exercices et activités d'apprentissage

Les consignes sont en français, claires et plutôt courtes. Dans chaque module, il y a un lien vers la traduction des mots employés dans ces consignes. Ceci est vraiment pratique, car si les apprenants ne connaissent pas un mot, ils peuvent consulter ce vocabulaire. Les exercices phonétiques sont des exercices de prononciation dans lesquels on répète des expressions comme « Répétez et prononcez bien. » ou dans lesquels on doit directement lire des expressions : « Lisez. ». Ce sont des exercices avec la transcription phonétique : « Écouter, puis répéter (enregistrez votre audio sur la plateforme Moodle). », « Écrivez et prononcez bien ». Un enregistrement audio est envoyé sur la plateforme Moodle pour la correction.

Les étudiants doivent répondre à des questions comme : « Quelles sont les lettres qui correspondent aux sons suivants ? » ou « Quel est le son des mots suivants ? ». Enfin, il y a des exercices de discrimination auditive : « Écoutez bien et indiquez la phrase que vous entendez. ». Les exercices phonétiques sont donc très variés. Et l'étudiant doit enregistrer ses audios sur la plateforme Moodle. Comme il s'entraîne plusieurs fois il maîtrise la phonétique et mémorise le lexique et la grammaire.

Les quatre compétences langagières sont la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale et la production écrite.

En ce qui concerne la compréhension orale, on peut trouver plusieurs types d'exercices. Ce sont : « Écoutez les dialogues, puis répondez aux questions. », « Écoutez et complétez le texte. », « Écoutez bien, complétez le tableau. », « Écoutez et corrigez. » et « Écoutez, puis résumez oralement (enregistrez votre audio sur la plateforme) ».

Les exercices de compréhension écrite ne sont pas si variés. C'est surtout à cause des documents écrits qui ne le sont pas. Il y a des « Relisez le texte, trouvez le bon ordre des phrases. ». De tels exercices aident l'étudiant à construire des phrases, à utiliser des mots, à se familiariser avec la structure du dialogue.

En ce qui concerne les exercices de production orale, il y en a plusieurs types. C'est par exemple : « Regardez et décrivez le dessin. ». Dans chaque leçon, les apprenants doivent parler sur les thèmes différents correspondant à la thématique des leçons. Puis, dans chaque révision, il y a une partie « Parlez » dans laquelle les apprenants doivent parler et discuter des thèmes faits dans les trois leçons précédentes. Les étudiants enregistrent leurs vidéos ou audios et les téléchargent sur la plateforme.

Pour ce qui est des modalités de travail, les modules proposent surtout le travail par groupes de 2 ou de 2 à 4. Le travail consiste à construire un dialogue et à entrer dans une communication orale en FLE.

5. Analyse comparative des résultats d'évaluation

Les critères d'évaluation de la communication orale des étudiants restent les mêmes : lexicale, phonétique, syntaxique, interaction verbale. Pour chaque compétence, nous attribuons une note en pourcentage de 25% (0-25% max.), et si nous additionnons les 4 compétences, nous obtenons 100% à l'évaluation. Et selon le système d'évaluation kazakh, la note finale doit être d'au moins 50%.

Analyse de l'évaluation des compétences lexicales :

Pour maîtriser la communication orale, il faut avoir de bonnes compétences lexicales, qui font que l'étudiant peut entrer en communication orale sans obstacles ni peurs. Or, le pourcentage moyen/note des sous-groupes GR1-P (présentiel) et GR2-P (présentiel) sur les compétences lexicales est de 15,28% et de 15,68% à 25%, ce qui est insuffisant et si nous traduisons ces pourcentages en échelle de notation kazakhe alors nous obtenons la note 1,86 sur 4 et en note ECTS C- , ce qui est très insuffisant.

En ce qui concerne les groupes en système hybride, les sous-groupes GR1- DHybride et GR2- DHybride, leur note moyenne sur les compétences lexicales dans ces sous-groupes est de 21% et 21,44% sur 25 %, son échelle de notation kazakhe environ 3,40 et sa note ECTS est B-B+.

Comme nous le voyons, les notes des étudiants en hybride sont plus élevées que dans les groupes en présentiel. Ce résultat révèle que les compétences lexicales nécessitent des travaux supplémentaires et en particulier l'introduction de nouvelles technologies. Après tout, il n'est

pas facile de mémoriser le vocabulaire, et dans ce cas les plateformes pédagogiques ou les sites éducatifs sont d'une grande utilité.

Analyse de l'évaluation des compétences phonétiques :

Pour les étudiants Kazakhs, la maîtrise de la phonétique est l'une des compétences les plus difficiles à acquérir. Aussi, lors de l'évaluation, les examinateurs étaient plus attentifs à leurs difficultés phonétiques. Pourtant, l'éducation supplémentaire dispensée sur la plateforme a augmenté leurs compétences. Dans les classes en présentiel, la note moyenne pour la phonétique est de 15,50% sur 25% c'est-à-dire une note passable, selon le système notes ECTS « C ». Dans les classes en hybride, la note moyenne est de 19% sur 25%, (notes ECTS) « B ». La différence entre les groupes est petite : environ 3%, mais les groupes en hybride ont excellé en phonétique par rapport aux groupes en présentiel.

Analyse de l'évaluation des compétences syntaxiques :

En analysant la manière de construire des phrases par les étudiants, nous donnons raison au système en présentiel qui permet l'explication vivante de la grammaire par l'enseignant.

Dans notre projet de recherche, nous avons complété notre plateforme Moodle universitaire avec des activités pour consolider les compétences syntaxiques des étudiants. C'est-à-dire que la plateforme a servi d'appareil d'ancrage des apprentissages. Comme nous l'avons déjà souligné I. A. Gruzinskaya (1933), elle recommande d'enseigner la grammaire à partir de la méthode mixte, mi-directe, mi-traditionnelle. Elle propose aussi d'intégrer cette approche à la grammaire. « *La grammaire en tant que telle, comme la fixation et la communication de certains phénomènes linguistiques, leur réduction à un type ou à un autre, n'apparaît presque pas dans l'enseignement d'une langue étrangère en première année de cours* ». (Mirolubov, 2002).

Nous considérons que le rôle de l'apprentissage hybride a joué un rôle particulier dans le développement de la syntaxe. En effet, la comparaison basée sur notre étude montre que le groupe de GR-P (présent) a obtenu une note d'environ 16% sur 25%. Tandis que le groupe de GR- DHybride a obtenu d'environ 22% sur 25%, soit une augmentation de 6% ce qui indique que la plateforme a joué un rôle positif.

6. Analyse comparative des système hybride et présentiel

La comparaison des deux systèmes nous conduit à la recherche du didacticien J-P Cuq, : il estime qu'une telle « *méthode mixte est un « noyau dur » constitué d'un nombre limité de méthodes privilégiées solidairement liées ou combinées entre elles* » Cuq (dir., 2003). Dans notre cas, la méthode hybride est la méthode mixte. Cette analyse a montré qu'il n'est pas

nécessaire de s'attarder sur les anciennes méthodes d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, mais plutôt de suivre le rythme avec le temps, c'est-à-dire d'utiliser de nouvelles technologies, de nouvelles méthodes basées sur l'apprentissage à distance.

L'apprentissage en classe est une méthode d'apprentissage de base, que l'étudiant reçoit en classe en présentiel. Dans la pédagogie moderne ce n'est pas suffisant, car l'étudiant doit obtenir un travail indépendant qui le motive. En plus l'enseignant apprend à l'étudiant à travailler en autonomie ou en groupe, avec des plateformes numériques ou des sites. Le résultat de cette analyse indique que les systèmes hybrides et en présentiels sont étroitement liés. Nos observations indiquent qu'en présentiel les enseignants utilisent très rarement les plateformes pédagogiques, éducatives ou les sites linguistiques. Alors que cela fait partie de la vie éducative moderne des jeunes. Il convient également de noter qu'un enseignement à distance est peu propice pour apprendre une langue étrangère. En un mot, nous avons considéré que le système d'enseignement hybride en FLE est le plus efficace. Dans notre cas, le système hybride a donné un résultat positif dans le développement des compétences de communication orale des étudiants.

Tableau des résultats de l'évaluation

Pourcentage d'étudiants admis qui devraient obtenir la note							Echelle de notation kazakhe	Notes ECTS
N	Code d'étudiant	Lexique max 25 %	Phonétique max 25%	Syntaxe max 25%	Interaction verbale max 25%	Total de pourcentage		
	GR2-DHybride	22,49	17,65	21,95	22,44	84,44	3,52	B+/A-
	GR1-DHybride	22,33	17,39	21,83	22,27	83,89	3,50	B-/B+
	GR1-Présentiel	22,66	16,74	22,04	22,71	61,89	1,78	D+
	GR2-Présentiel	22,29	17,07	21,64	22,14	62,28	1,67	C-

Tableau 59 : Résultats de l'évaluation

Comme nous le voyons, le groupe inscrit sur le système hybride développe la communication orale en FLE d'environ 23-24% par rapport au groupe présent. C'est-à-dire

que les plateformes pédagogiques et la bonne approche de l'apprentissage du FLE permettent de progresser dans la communication orale.

Synthèse du chapitre 7

Dans ce chapitre, nous avons analysé les étapes de notre expérimentation. L'analyse comparative des systèmes hybride et présentiel a été réalisée sur la base de l'évaluation des étudiants, dont les résultats ont montré un côté positif de l'enseignement hybride. Sur la base de ces résultats de l'évaluation, nous pensons que le système hybride est la méthode mixte la plus appropriée pour apprendre le français. C'est-à-dire que l'étudiant reçoit des connaissances à la fois en présentiel et sur la plateforme pédagogique. A cette époque, la plateforme pédagogique joue un rôle particulier, dans notre cas pour le développement de la compétence orale en FLE. Quant à l'aspect didactique, dans les groupes hybrides c'est très particulier, l'étudiant acquiert plus de connaissances, y compris des heures supplémentaires pour le développement de la communication, l'étudiant utilise diverses nouvelles technologies et matériaux provenant de sites et plateformes éducatives. L'analyse de l'aspect pédagogique est une structure importante de notre thèse. Ainsi, nous avons analysé les aspects individuels et complexes de l'utilisation des plateformes pédagogiques pour la communication orale.

Discussion des résultats

Notre étude se compose de trois périodes. Chaque période nous montrent une image concrète du développement de la communication orale des étudiants.

En comparant les plateformes pédagogiques et éducatives, ainsi que des sites d'enseignement, nous nous sommes concentrés sur la création de la plateforme pédagogique sur la base de Moodle. La plateforme pédagogique donne la possibilité de développer la communication orale en introduisant notre propre méthode d'enseignement en FLE, ce qui n'est pas adapté aux autres types de ressources comme les sites ou les plateformes éducatives que nous proposons d'utiliser pour le développement en autonomie de l'étudiant.

Les analyses des contenus linguistiques ont révélé que les compétences lexicales du groupe hybride sont meilleures par rapport au groupe présentiel. Ce résultat révèle que les compétences lexicales nécessitent des travaux supplémentaires et en particulier l'introduction de nouvelles technologies pour mémoriser le lexique.

En faisant nos recherches, nous avons réalisé que le développement des compétences phonétiques est une question de temps et d'efforts au niveau A1, il est très difficile pour les étudiants d'assimiler la phonétique pure. Malgré cela, les classes en présentiel ont eu la note moyenne pour la phonétique est de 15,50% sur 25% selon le système notes ECTS « C ». Alors que les classes en hybride ont eu la note moyenne de 19% sur 25%, (notes ECTS) « B ».

En ce qui concerne la compétence syntaxique, elle a évolué dans la salle de classe et sur la plateforme, parce que les apprenants réalisant des dialogues et des monologues sont confrontés à la grammaire que dans le groupe hybride a montré des résultats élevés, le groupe de GR - DHybride a obtenu la note d'environ 22% sur 25%, soit une augmentation de 6% par rapport à l'autre groupe. Ceci qui indique que la plateforme a eu plus d'impact sur le groupe.

Une évaluation a été réalisée selon le système de Bologne. Elle montre que l'influence des plateformes pédagogiques sur le développement de la communication est significative : ceux du système d'apprentissage hybride ont eu une note de 25% supérieur à la note des étudiants en présentiel.

L'analyse des recherches théoriques a permis de justifier les approches et les principes qui sous-tendent le modèle d'organisation et d'enseignement/apprentissage que nous avons construit. Une approche mixte (hybride) a été choisie comme méthode principale de l'expérimentation, enrichie d'activités en classe ainsi que de nouvelles technologies.

Propositions didactiques

Propositions générales pour améliorer le FLE au Kazakhstan

Pour augmenter la proportion de la langue française dans le trilinguisme, il est nécessaire d'introduire le FLE au niveau des classes primaires et secondaires. C'est ainsi que nous verrons la place réelle de la langue française dans le trilinguisme, comme de l'anglais. Un tel système contribuerait au développement réel de la langue française. D'autre part, comme nous le savons, pour mettre en œuvre un tel système par le Gouvernement, il devrait être bénéfique pour le gouvernement kazakh. Ici encore, nous sommes obligés de revenir au niveau diplomatique, car sans coopération et partenariat, l'Etat ne réfléchira pas au développement de la langue française aux niveaux primaire et secondaire. C'est-à-dire que c'est la coopération qui amènera le Kazakhstan au niveau international. Et nous pensons que pour élever l'enseignement supérieur au Kazakhstan à un niveau international, des investissements constants et stables dans le domaine de l'éducation et des sciences sont nécessaires pour maximiser les possibilités de formation d'un personnel compétitif. Cela concerne principalement le paiement du personnel enseignant. Toutes les mesures nécessaires doivent être prises pour moderniser le système d'enseignement supérieur dans le pays, en particulier, il convient de prêter attention à l'introduction de politiques en matière de TIC pour améliorer la qualité des services éducatifs, car Internet et les TIC offrent la possibilité d'accéder à tous les segments de la population.

Propositions d'un dispositif pour développer la compétence communicative

En rédigeant notre thèse nous avons compris que le développement de la communication orale chez les étudiants du FLE est une tâche importante pour l'enseignant. Pour développer cette compétence chez les étudiants notre expérience nous a amené à proposer l'utilisation de dispositifs d'enseignement en ligne.

Nous proposons de mettre en œuvre la plateforme pédagogique Moodle. L'objectif de cette proposition est de faciliter l'utilisation de la plateforme Moodle pour développer la communication orale des étudiants.

Nous savons que ce dispositif d'enseignement en ligne a de multiples avantages pour le développement de la communication orale des étudiants. L'objectif principal de la plateforme Moodle est d'organiser des cours en vidéo (vidéoconférence) à distance via le programme

BigBlueButton qui est intégré dans Moodle, aider à développer la communication orale des étudiants, assurer le contact avec les étudiants via des forums ou des chats.

Pour développer cette communication, nous proposons 4 tâches d'utilisation de cette plateforme par l'enseignant. Comme nous ne nions pas l'importance d'enseignement du FLE en classe, nous proposons d'introduire une méthode hybride d'enseignement du FLE. La première tâche consiste à étudier des plateformes pédagogiques adaptées à l'apprentissage hybride et au développement de la communication orale. La deuxième tâche consiste à réfléchir à toutes les actions sur la plateforme pédagogique, à préparer les étudiants à l'utilisation de la plateforme, à organiser des cours de tutorat sur l'utilisation de la plateforme. Dans le troisième cas, penser de construire le mécanisme de l'enseignement de la communication en ligne et/ou en hybride, où les thématiques enseignées dans la classe doivent être liées avec les thématiques en ligne pour le développement de la communication orale. Et ce n'est qu'après la mise en œuvre de ces tâches que nous proposons de lancer le mécanisme de développement du discours communicatif oral des étudiants.

Compétences que l'enseignant doit posséder

Avant de commencer les cours à l'aide de la plateforme pédagogique, la première chose que nous suggérons à l'enseignant est d'acquérir à l'avance les compétences communicatives et la technologique qui permettent à l'enseignant de flotter librement sur la plateforme pédagogique. Nous proposons d'appliquer une approche individuelle à chaque étudiant, de motiver les étudiants avec des matériaux audio et vidéo intéressants, d'inclure des textes éducatifs culturels et historiques afin que les étudiants puissent comparer et étudier le français. En outre, l'enseignant doit connaître le système d'évaluation selon le système de Bologne.

Compétences que l'étudiant doit posséder

Pour l'étudiant, tout est plus facile, puisqu'il est venu étudier, il doit avoir des compétences de base, c'est-à-dire être érudit, motivé, discipliné. En ce qui concerne les compétences communicatives et la technologie, ils peuvent les acquérir en classe ou en autonomie pendant l'apprentissage en ligne.

Contenus de la plateformes pédagogique

Le contenu du tableau de bord de la plateforme pédagogique doit consister à des tâches spécifiques pour le développement de la compétence orale des apprenants. Nous proposons sur la plateforme pédagogique de développer uniquement les compétences de communication orale. C'est-à-dire les compétences grammaticales, lecture et écriture l'étudiant développe en

classe, au cours de l'apprentissage hybride. Sur la plateforme, il est préférable de développer une ou deux compétences spécifiques, si on épingle sur la plateforme trois compétences ou plus, alors l'étudiant passe plus de temps à l'ordinateur ce qui conduira à la fatigue et à la perte d'intérêt, les cours sur les plateformes sembleront fastidieux.

Nous proposons de créer une plateforme pédagogique de contenu à partir de deux aspects, didactique et pédagogique.

En tant qu'aspect pédagogique, l'enseignant doit prendre en compte l'organisation des leçons ; nous pensons qu'aux niveaux A1 et A2, deux à trois heures par semaine suffisent pour développer la communication orale sur la plateforme. Nous proposons principalement d'utiliser des matériaux audio et vidéo, de prendre en compte la motivation des étudiants, d'introduire des matériaux culturellement et historiquement enrichissants tels que des chansons, des jeux, des dialogues et des monologues théâtraux. Aux niveaux A1 et A2 cela peuvent être les dialogues et monologues courts.

En ce qui concerne l'aspect didactique, nous proposons de choisir le bon matériel didactique. Les matériaux doivent correspondre au niveau de la langue enseignée, c'est-à-dire aux niveaux A1 et A2, nous ne pouvons pas apporter de matériel de niveau B ou C. Pour les niveaux débutants, nous proposons les méthodes de français Alter Ego+ (Hachette FLE) et le « Français en action ! – 1 » (Print House Gerona). La première méthode de français est adaptée à tous les étudiants et la deuxième et adapter aux étudiants du kazakhstan.

Evaluation sur la plateformes pédagogique

Pour éviter la perturbation des étudiants dans l'évaluation de la communication. Nous proposons d'évaluer les étudiants en fonction du système éducatif et des normes de l'université. L'évaluation ne doit inclure que les compétences sur lesquelles l'étudiant a été engagé sur la plateforme et dans la classe ou sous-compétences qui se rapportent à la compétence principale. Pour ce développement de la compétence de communication orale, nous proposons de considérer les quatre sous-compétences lexical, phonétique, syntaxique et interaction, nous pensons que le développement de ces compétences amènera l'étudiant à la communication en français.

Dans cette thèse, nous avons examiné le développement de la communication orale des étudiants à travers des plateformes pédagogiques en utilisant une méthode d'apprentissage hybride. Ensuite, nous proposons de développer les communications orales en utilisant uniquement les plateformes pédagogiques, nous pensons qu'une telle méthode peut également être intéressante.

Conclusion générale

L'acquisition de compétences interactives orales nécessite plus d'efforts et de temps que l'acquisition d'autres compétences productives.

La tâche des enseignants de langues étrangères est de réaliser des objectifs d'apprentissage communicatifs, de choisir des mesures d'encouragement adaptées aux besoins et aux difficultés spécifiques de la communication orale et d'ajuster les compétences et les aptitudes interactives.

Les processus de communication dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères ont une double fonction, car les étudiants doivent apprendre à communiquer dans une langue étrangère. Ce n'est que par la communication que les étudiants doivent comprendre dès le début que leurs activités linguistiques sont étroitement liées au comportement.

L'analyse des études didactiques et pédagogiques montre que l'un des nouveaux domaines prometteurs du développement du système éducatif est l'apprentissage basé sur l'utilisation de plateformes pédagogiques et éducatives à distance.

Cela permet de construire un parcours éducatif individuel en matière de développement et d'amélioration professionnels. Ce fait se propage de manière grandissante dans le monde.

Actuellement, le système d'enseignement à distance est caractérisé par une grande variété de concepts et d'approches pour définir sa structure. L'analyse de l'utilisation des TIC, lors de la crise mondiale du Covid 19 au Kazakhstan, nous montre qu'aujourd'hui il est difficile de trouver un établissement d'enseignement dans le monde, non affecté par le Covid-19. Au cours de cette thèse, nous avons théoriquement identifié, défini dans la pratique, créé les conditions pédagogiques et didactiques pour une plus grande efficacité du développement des compétences en communication orale des étudiants en FLE en utilisant la plateforme pédagogique Moodle.

Pour l'approche didactique des modules, nous avons mis au point une méthode basée sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL).

Nous avons identifié également des approches pédagogiques pour améliorer la communication orale des étudiants lors de l'utilisation de Moodle ; des modules ont été créés pour préparer les étudiants à son utilisation, tout en les accompagnant dans l'expérimentation.

Une approche mixte (hybride) a été choisie comme méthode principale de l'expérimentation, enrichie d'activités en classe ainsi que de nouvelles technologies. Ce travail scientifique est la confirmation que dans le monde des nouvelles technologies,

l'enseignement/apprentissage doit les utiliser, sans abandonner l'enseignement en présentiel. La création de la plateforme et des modules, dans la pratique de l'institut ISK, répond à plusieurs exigences de structuration didactique, thématique, pédagogique. Dans le cadre de cette plateforme, un environnement éducatif communicatif est créé pour améliorer l'efficacité de l'apprentissage. Le système d'enseignement hybride a prouvé la pertinence du logiciel Moodle pour l'apprentissage.

Il en ressort que le développement des plateformes pédagogiques est possible avec la création d'un mécanisme adapté et le respect des conditions pédagogiques mentionnées ci-dessus. On remarque également que la mise en œuvre, dans le processus éducatif de l'Institut, des conditions pédagogiques identifiées n'est pas souvent utilisée en FLE, mais que notre méthodologie a permis aux étudiants d'être plus habiles dans l'utilisation des TIC et en communication orale. Les données théoriques et expérimentales obtenues au cours de la recherche ont confirmé l'efficacité du modèle pédagogique et didactique pour le développement des compétences en communication orale dans les cours de FLE. Cela confirme notre hypothèse de recherche.

Bibliographie

- Abdykhalykova, A., Onlaskan Zh., Abdenova Zh. (2017). The use of Information Technologies in increasing the effectiveness of teaching English. *European Research*. 2017. P. 52-56.
- Alcón Soler, E. 2000 : « Desarrollo de la competencia discursiva oral en el aula de lenguas extranjeras: Perspectivas metodológicas y de investigación » in C. Muñoz (ed.) *La adquisición de segundas lenguas en el medio escolar*, Madrid: Ariel.
- Alessi, S. M., Trollip, S. R., & Alessi, S. M. (2001). *Multimedia for learning : Methods and development*. Allyn and Bacon.
- Auroux, S. (1994). L'hypothèse de l'histoire et la sous-détermination grammaticale. *Langages*, 25-40.
- Austin, J. L. (1975). *How to do things with words*. Oxford university press.
- Avanzini, G. (1986). A propos de la didactique : Il n'y a pas de consensus (Vol. 1). *Bulletin Binet-Simon*.
- Ayache, M., & Dumez, H. (2011). Le codage dans la recherche qualitative une nouvelle perspective ? *Le Libellio d'AEGIS*, 7(2-Eté), 33-46.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford university press.
- Bachman, L., & Palmer, A. (2010). *Language Assessment in Practice*. Oxford University Press.
- Barcellini, L. (2017). Kazakhstan, jeune nation entre Chine, Russie et Europe. *Ateliers Henry Dougier*.
- Baron, G. L., & Bruillard, E. (1997). Information Technology in French Education: implications for teacher education. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 6(3), 241-254.
- Baudouin, J.-Y., & Tiberghien, G. (2007). *Psychologie cognitive : L'adulte*. Editions Bréal.
- Béacco, J. C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues-Ebook: Enseigner à partir du Cadre commun de référence pour les langues*. Didier.
- Béacco, J. C. (2013). L'approche par genres discursifs dans l'enseignement du français langue étrangère et langue de scolarisation. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (157-158), 189-200.
- Belghith, F., & Ferry, O. (2017). Emploi du temps et rythmes d'études. *L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France n°10 - Avril 2017*, 10. https://doi.org/10/EESR10_ES_16-emploi_du_temps_et_rythmes_d_etudes.php
- Bellier, S. (1999). La compétence. *Traité des sciences et des techniques de la formation*, 223-244.
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative*. Paris: CLE international.

- Billières, M. (2008). Le statut de l'intonation dans l'évolution de l'enseignement/apprentissage de l'oral en FLE. *Français dans le monde. Recherches et applications*, (43), 27-37.
- Billières, M. (2015, septembre 27). Didactique du FLE, linguistique et disciplines contributives. Au son du fle - Michel Billières. <https://www.verbotonale-phonetique.com/fle-didactique-et-linguistique-une-evolution-harmonieuse/>
- Bolton, S. (1993). *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. Hatier.
- Bolton, S., Carroll, B. J., & Tagliante, C. (1993). L'évaluation en questions. *Français dans le monde. Recherches et applications*, (14), 141-147.
- Bolton, Sibylle (1987). *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. Paris : Hatier.
- Bronckart, J. P. (1989). Du statut des didactiques des matières scolaires. *Langue française*, (82), 53-66.
- Bronckart, J. P. (2017). *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences?*. Presses universitaires du Septentrion.
- Bronckart, J.-P., Schneuwly, B., & Reuter, Y. (2016). *Pourquoi et comment devenir didacticien ?* Presses Universitaires du Septentrion.
- Bruner, J. S. (1974). From communication to language—A psychological perspective. *Cognition*, 3(3), 255-287.
- Cadre européen commun de référence pour les langues. (2000). *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne*.
- Calvet, J. L. (2002). *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation* (Plon).
- Canale, M. (1980). et M. Swain. Theoretical bases of communicative approaches to language. *Teaching and testing. Applied Linguistics*, (1), 12-37.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Théoretical bases or communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, I(1), 1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- Cardon, Peter & Marshall, Bryan. 2015. " The Hype and Reality of Social Media Use for Work Collaboration and Team Communication", VL - 52. *International Journal of Business Communication*, p. 47
- Carton, F., & Duda, R. (1988). Production orale: comment mettre en place des stratégies d'enseignement apprentissage [Электронный ресурс]. *Mélanges pédagogiques*, 3-13.
- Catherine, K. O. (1990). *Les interactions verbales*. T. 1. Paris 1990.
- Catherine, K. O. (1990). *Les interactions verbales*. T. 1. Paris 1990.
- Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. In E. A. Soler & M. P. S. Jordà (Éds.), *Intercultural Language Use and Language Learning* (p. 41-57). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5639-0_3

- Celce-Murcia, M., & Olshtain, E. (2005). Discourse-based approaches: A new framework for second language teaching and learning. *Handbook of research in second language teaching and learning*, 729-742.
- Celce-Murcia, M., Dornyei, Z., & Thurrell, S. (1995). Communicative Compétence : A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. 6(2), 16.
- Chaduc, M.-T. (2001). *LES GRANDES NOTIONS DE PEDAGOGIE*. Bordas Editions.
- Chatenet, C., Lagahuzère, O., Laygues, F., Quatreuille, C., & Watenberg, N. (2003). Evaluer la production orale des élèves en classe de langue. Crdp de l'accadémie de Versailles.
- Chnane-Davin, F. (2006). Français langue étrangère, français langue maternelle/première : quelles passerelles pour l'enseignement du français langue seconde au collège ? *Skholê*, hors-série 1, 35-41. Retrieved from <http://casnav2.ac-creteil.fr/spip/IMG/pdf/06-HS1-35-41.pdf>
- Chnane-Davin, F., & Cuq, J.-P. (2014). Approche comparative des savoirs et des compétences en didactique. Riveneuve. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02471786>
- Chnane-Davin, F., & Cuq, J.-P. (2017). Chapitre 3. L'évaluation, un paramètre prépondérant en didactique du français langue étrangère et seconde. De Boeck Supérieur. <http://www.cairn.info/l-evaluation-a-la-lumiere-des-contextes-et-des-dis--9782807307155-page-91.html>
- Chnane-Davin, F., Faizova, K., Sadykova, G. (2018). Enseigner et évaluer le FLEau Kazakhstan. Quelle évolution des pratiques enseignantes ?. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, CLE International / Français dans le monde, 2018. hal-02471387
- Chodzkiene, L. (2014). What every student should know about intercultural communication.
- Chomsky, N. (1955). Logical syntax and semantics: Their linguistic relevance. *Language*, 31(1), 36-45.
- Christ, H., & Coste, D. (1990). Contributions à l'histoire de l'enseignement du français : Actes de la section 3 du Romanistentag d'Aix-la-Chapelle du 27 au 29 septembre 1989. Gunter Narr Verlag.
- Cicurel, F. (1985). Parole sur parole ou Le métalangage dans la classe de langue. *Cle international*.
- Cohen, A. D., & Dörnyei, Z. (2002). Focus on the language learner: Motivation, styles, and strategies. *An introduction to applied linguistics*, 14, 170-190.
- Coperías-Aguilar, M. (2002). Intercultural communicative compétence : A step beyond communicative compétence. *Elia: Estudios de lingüística inglesa aplicada*, ISSN 1576-5059, No. 3, 2002, pags. 85-102.
- Coste, D. (1984). éd., Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère. *Matériaux pour une histoire*, Paris : Hatier, p. 90
- Coste, D. (2002). L'Acquisition en classe de langue. Association Encrages. <https://doi.org/10.4000/aile.74>
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.

- Coulet, J. C. (2011). La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le travail humain*, 1-30.
- Crowder, N. A. (1959): Automatic tutoring by means of intrinsic programming. In E. Galanter (Ed.), *Automatic teaching: The state of the art*, Wiley.
- Cuq, J. P. (dir.), 2004., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Asdifle, CLE International.
- Cuq, J. P. (2002). Du discours du linguiste au discours pédagogique: tribulations de quelques concepts grammaticaux. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, (1), 83-95.
- Cuq, J. P. (2016). *L'enseignement du français dans le monde. Le livre blanc de la FIPF*.
- Cuq, J. P. (dir.), 2003., *Dictionnaire du français langue étrangère et seconde*. CLE international.
- Cuq, J. P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, France: Presses universitaires de Grenoble.
- Cuq, J. P., & Gruca, I. S. A. B. E. L. L. E. (2003). *Cours de didactique du français. Langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde (3e édition)*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. (2005) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Collection français langue étrangère. P.U.G.
- Dabène, M. (1986). Ralentir... travaux! Sur quelques évidences en didactique du français langue étrangère. *Études de linguistique appliquée*, 64, 31.
- Dabène, M. (1995). Quelques étapes dans la construction des modèles. In J.L. Chiss, J. David & Y. Reuter (Eds.), *Didactique du français, état d'une discipline* (pp. 11-27). Paris : Nathan, Collection Pédagogie.
- De Ketele, J. M. (2014). Évaluation des systèmes de formation. *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, 117-120.
- De l'Europe, C. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg: Publishing@ coe. int.
- De Montmollin, M. (1984). *L'intelligence de la tâche : éléments d'ergonomie cognitive*. Lang.
- De Montmollin, M., & Leplat, J. (1984). Les cadres travaillent-ils? A propos d'un ouvrage de Luc Boltanski. *Le travail humain*, 47(1), 89-93.
- De Rouen, A. L. A. (2001). *Le Cadre européen commun de référence pour les langues*.
- Demaiziere, F. (2008). Le dispositif, un incontournable du moment. *Alsic*, Vol. 11, n° 2, 157- 161. Tiré de <http://journals.openedition.org/alsic/384>. Consulté le 09 janvier 2020.
- Dolz-Mestre, J., & Schneuwly, B. (2009). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*. ESF éditeur.

- Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1994). Teaching conversational skills intensively : Course content and rationale. *ELT Journal*, 48(1), 40-49.
- Duchesne, S., & Haegel, F. (2004). L'enquête et ses méthodes : Les entretiens collectifs (p. 126). Nathan. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00841629>
- Dougiamas, M. & Taylor, P. (2003). Moodle: Using Learning Communities to Create an Open Source Course Management System. In D. Lassner & C. McNaught (Eds.), *Proceedings of ED-MEDIA 2003--World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications* (pp. 171-178). Honolulu, Hawaii, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Ek, V., & A, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning. Volume I : Scope*.
- Evain, M., & Gauthier, C. (2019). Enseignement – apprentissage à distance – « distanciel ». Guide à l'intention des enseignant(e)s et enseignant(e)s-chercheurs (Université de Nantes-UFR Sciences et Techniques).
- Ferdinand de Saussure. (1971). *Cours de linguistique générale* (1913) (Charles Bally, Albert Sechehaye et Albert Riedlinger). Payot. <https://fr.wikisource.org/wiki/Livre:Saussure>
- Garcia-Debanc, C. (1999). Évaluer l'oral. *Pratiques*, 103(1), 193-212. <https://doi.org/10.3406/prati.1999.1867>
- Garcia-Debanc, C., & Delcambre, I. (2001). Enseigner l'oral ? Repères. *Recherches en didactique du français langue maternelle*, 24(1), 3-21. <https://doi.org/10.3406/reper.2001.2367>
- Geneviève, C., & Porcher, L. (1989). *Geste et communication*. Hatier CREDIF.
- Grawitz, M. (1994). *Lexique des sciences sociales*. Dalloz.
- Grawitz, M. (2001). *Méthode des sciences sociales*. Ed Dalloz, p. 431, 2001
- Grosbois, M. (2012). *Didactique des langues et technologies: de l'EAO aux réseaux sociaux*. Presses de l'Université Paris-Sorbonne
- Groux, D. (2009). *Méthodologie de la comparaison en éducation* (No. 5). Editions L'Harmattan.
- Guberina, P. (1984). Comment est conçue la structure dans la method audiovisuelle structure-globale (SGAV, en serbo-croate AVGS). *Linguistica*, 24(1), 217-227.
- Hadley, A. O. (2001). *Teaching language in context*. Heinle & Heinle.
- Hamez, M. P. (2013). *Enseigner l'écriture avec la presse écrite: tour d'horizon des manuels de FLE de l'approche communicative à la perspective actionnelle*.
- Hauge, T., & Hallan Tønsberg, G. (2000). La nature musicale de l'interaction non verbale. *Enfance*, 53(1), 19-31. <https://doi.org/10.3406/enfan.2000.3166>
- Hiemstra, R. (Rog). (2015). Faciliter l'apprentissage autodirigé des adultes. *Savoirs*, N° 37(1), 53-73.
- Higueras, Garcia. M. 2006 : *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*. Madrid: Arco Libros.

- Humboldt, v. W. (2010). Directives d'édition pour le département 3 Langues américaines du projet d'édition Wilhelm von Humboldt. Écrits de linguistique. Dans les études américaines d'introduction et comparatives (pp. 487-492). Ferdinand Schöningh.
- Hymes, D. H. (2004a). Vers la compétence de communication. Broché – Braille.
- Hymes, D. H. (2004b). Vers la compétence de communication (téléchargement édition). Didier Scolaire.
- Ignatova, N. G. (2009). Les technologies Internet dans le système éducatif. Edition Press.
- James, A. Banks. « Concepts étrangers d'éducation multiculturelle ». Batelaan P., Auernheimer G., Nien V., etc., Éducation interculturelle., Henvey R. Éducation globale. 2007, p.34-40
- Janer Dahl, C. (2013). La compétence communicative, à quoi ça sert? : Interprétation et mise en pratique de la notion dans l'enseignement des langues vivantes en Suède. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-32568>
- Janer Dahl, C., Ringqvist, E. L., & Albepart, C. (2001). La compétence communicative, à quoi ça sert ? 32.
- Karl E. Weick (1995), Sensemaking in Organizations, Sage, Thousand Oaks, Californie.
- Kewagamang, P. (2018). La formation des enseignants de FLE à l'enseignement de l'oral dans un contexte multilingue : Le cas du Botswana [These de doctorat, Aix-Marseille].
- Knowles, M. (1975) Self-directed learning: A guide for learners and teachers, New York: Cambridge Books.
- Knowles, M. (1986). Using Learning Contracts : Practical Approaches to Individualizing and Structuring Learning. Jossey-Bass.
- Krashen, S. 1981 : Second language acquisition and second language learning. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. 1985 : The input hypothesis: Issues and implications. Addison-Wesley Longman.
- Lafontaine, L. (2003). Vers un véritable enseignement de la communication orale. Le français aujourd'hui, n° 141(2), 109-116.
- Lafontaine, L., & Messier, G. (2009). Représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. Revue du Nouvel-Ontario, 34, 119. <https://doi.org/10.7202/038722ar>
- Laurens, V. (2012). Modéliser des séquences en FLE et FLM: Analyse comparée de l'unité didactique et de la séquence didactique. Le Français aujourd'hui, (1), 59-75.
- Le Boterf, G. (1994). De la compétence. Essai sur un attracteur étrange, 16-18.
- Le Cunff, C. (1992). Compétence langagière orale. Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle, 5(1), 27-41. <https://doi.org/10.3406/reper.1992.2047>
- Lieutaud, P. (1935). Acquisition du vocabulaire dans les premières années d'enseignement. Les Langues Modernes, 2, 166-174.

- Long, M.H. 1996 : « The role of the linguistic environment in second language acquisition » in W. C. Ritchie, And T. K. Bhatia (Eds) : Handbook of research on Language Acquisition : Second language acquisition Vol. 2, New York: Academic Press, pp. 413–68.
- Madeleine, G. R. A. W. I. T. Z. (2001). Méthodes des sciences sociales. Paris, dalloz, 2001, 110.
- Maingueneau, D. (1976). Initiation aux méthodes de l'analyse du discours: Paris, Hachette.(1996). Les termes clés de l'analyse du discours.
- Makimoto, T., & Manners, D. (1997). Digital nomad. John Wiley & Sons Incorporated.
- Mangenot, F, and Louveau, E. (2006). Internet et la classe de langue. CLE international, 2006.
- Mangenot, F. (2000a). L'ordinateur, instrument de manipulation(s) linguistique(s). In: Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°22, 2000. Les outils d'enseignement du français. pp. 177-192
- Mangenot, F. (2000b). L'intégration des TIC dans une perspective systémique. Langues modernes, 3, 38-44.
- Mangenot, F. (2017). Formation en ligne et MOOC: apprendre et se former en langue avec le numérique. Hachette Livre.
- Mangenot, F., & Peraya, D. (2017). Formation en ligne et MOOC : Apprendre et se former en langue avec le numérique. Hachette - Français langue étrangère.
- Mangiante, J. M. (2002). Place et rôle du lexique spécialisé dans les discours de français commercial et économique. Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Aplut, 21(4), 27
- Mangianta, J-M. 2001. La coopération linguistique et éducative française : forme de
- Martinet, A. (1962). A Functional View of Language. Clarendon Press.
- Martinet, A. (1967). Éléments de linguistique générale. A. Colin.
- Martinez, P. (2017). La didactique des langues étrangères:«Que sais-je?» n° 3199. Que sais-je.
- Milrud, R. P., & Maximova, I. R. (2009). Modern conceptual principles of communicative teaching in foreign languages. Foreign. lang. at school, (4), 9-16.
- Moirand, S. (1990). Enseigner à communiquer en langue étrangère. Hachette.
- Morante Vallejo, R. 2005: El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas. Madrid: Arco libros.
- Neveu, F. (2004). Dictionnaire des sciences du langage. Armand Colin.
- Ollendorff, H. G. (1875). Nouvelle méthode pour apprendre à lire, à écrire et à parler une langue en six mois, appliquée à l'espagnol.
- Pekarek Doehler, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : Concepts, recherches, perspectives. Acquisition et interaction en langue étrangère, 12, Article 12. <https://doi.org/10.4000/aile.934>

- Penadés Martínez, I. 1999: La enseñanza de unidades fraseológicas. Madrid: Arco Libros
- Perrenoud, P. (1988). À propos de l'oral. Service de la recherche sociologique: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, P. (1999). De quelques compétences du formateur-expert. Faculté de.
- Pichonnaz, D., Bécherraz, C., Knutti, I., Staffoni, L., & Schoeb, V. (s. d.). Filmer les soins. Données vidéo et recherche qualitative. 22.
- Pietro, J. F. D., & Wirthner, M. (1995). Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 25, 29-49.
- Pudelko, B., Legros, D., & Georget, P. (2002). Les TIC et la construction des connaissances. *Psychologie des apprentissages et multimédia*, 40-62.
- Puren, C, 2009, « La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue », in Lions-Olivieri Marie-Laure et Liria Philippe, *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Barcelone, Difusion Français Langue Étrangère, 120-137.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris, France : Nathan-CLE International.
- Puren, C. (2008, May). La didactique des langues-cultures entre la centration sur l'apprenant et l'éducation transculturelle. In *Conferencia pronunciada en el Colloque international «Problématiques culturelles dans l'enseignement-apprentissage des languescultures, mondialisation et individualisation: approche interdisciplinaire* (pp. 8-10).
- Purpura, J. E. (1997). An Analysis of the Relationships Between Test Takers' Cognitive and Metacognitive Strategy Use and Second Language Test Performance. *Language Learning*, 47(2), 289-325. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.91997009>
- Reboulet, A. (1971). *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*.
- Reboulet, A. (1996). *Le Français Langue Etrangere en France: Perspectives Historiques (The French Language, Foreign in France: Historical Perspectives)*. *Français dans le Monde*, 279, 98-101.
- Reboulet, A. (1996). *Le Français Langue Etrangere en France: Perspectives Historiques (The French Language, Foreign in France: Historical Perspectives)*. *Français dans le Monde*, 279, 98-101.
- Rivenc, P. (2003). Brève histoire de la problématique SGAV. *Etapes dans la construction d'une méthodologie. Apprentissage d'une langue étrangère/seconde*, 3, 85-134.
- Robert, P., Rey-Debove, J., & Rey, A. (1986). *Le petit Robert 1 : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Le Robert.
- Rosen-Reinhardt, E. (2007). *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. CLE international. <https://hal.univ-lille.fr/hal-01596073>
- Saint Fleur, K. (2020). *La formation professionnelle des enseignants pour la pratique de l'apprentissage coopératif dans les classes: quels leviers privilégier?* (Doctoral dissertation, Aix-Marseille)

- Santagata, R. (2015). La vidéo et l'apprentissage des enseignants : Questions, outils, évaluations clés orientant la recherche et la pratique. De Boeck Supérieur. <http://www.cairn.info/former-les-enseignants-au-xxie-siecle--9782804190637-page-161.htm>
- Savignon, P. de superposition ouvert des liens auteur Sandra J. (2007). Au-delà de l'enseignement des langues communicatif : Que nous réserve-t-il? *Journal of Pragmatics*, 39(1), 2007-2220.
- Savignon, S. J. (1972). *Communicative Compétence : An Experiment in Foreign-Language Teaching. Language and the Teacher: A Series in Applied Linguistics, Volume 12.*
- Savignon, S. J. 2007 : « Beyond communicative language teaching: What's ahead? » *Journal of Pragmatics*, 39(1) pp. 207-220.
- Seisekeyeva, N., (2021.b). Analyser la communication entre les enseignant-tuteurs et les étudiants dans la plateforme numérique Moodle (Practicea). [Mémoire de Master, Aix-Marseille Université]. Catalogue des BU d'AMU.
- Seisekeyeva, N. (2021a). L'enseignement du français langue étrangère (FLE) au Kazakhstan. Mémoire(s), identité(s), marginalité(s) dans le monde occidental contemporain. *Cahiers du MIMMOC*, 25. <https://doi.org/10.4000/mimmoc.8965>
- Seisekeyeva, N. (2021c). Educational platforms for teaching French as a foreign language in Kazakhstan. Documents de la conférence scientifique et pratique internationale « Langue et la littérature dans l'espace multiculturel: problèmes, idées, tendances du développement », p. 390.
- Sensevy, G. (2011). Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique (p. 800). De Boeck.
- Skakova, A. (2016). Politique trilingue et système de bologne au Kazakhstan : leurs repercussions sur le statut du français et sur son enseignement auprès d'étudiants plurilingues. <https://doc.rero.ch/record/289001/files/SkakovaA.pdf>
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning.* Oxford University Press.
- Skinner, B.F. (1968). *The technology of teaching.* Appleton-Century-Crofts.
- Sofia, E. (2017). Système et systématisme chez Ferdinand de Saussure. *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, 74, 129-148. <https://doi.org/10.4000/linx.1748>
- Sperber, D., & Wilson, D. (1989). *La Pertinence : Communication et cognition.* Editions de Minuit.
- Sperber, D., & Wilson, D. (1991). La Pertinence, communication et cognition. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 96(3), 430.
- Swain, M. 1995 : « Three functions of output in second language learning », *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of HG Widdowson*, 2(3), pp. 125-144.
- Tagliante, C. (2006). *La classe de langue—Techniques et pratiques de classe—Livre.* Clé International.
- Tagliante, C., (2001), *L'évaluation*, coll. Technique de classe, CLE international.

- Usó Juan, E., & Martínez Flor, A. 2006: « Approaches to language learning and teaching: Towards acquiring communicative compétence through the four skills » in E. Usó-Juan & A. MartínezFlor (eds.) *Current trends in the development and teaching of the four language skills*, Mouton de Gruyter: Berlin, pp. 3-25.
- Usó-Juan, E., & Martínez-Flor, J. (2008). Teaching Intercultural Communicative Compétence through the Four Skills. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 21, 157-170.
- Vaillard, V. 2011 : Que faire du mot manquant ? Une Expérience d'enseignement / apprentissage de stratégies de contournement en classe d'espagnol au lycée. Mémoire de Master inédit. CRAPEL-ATILF, Université de Lorraine (France).
- Valenzuela, O. (2010). La didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement/apprentissage. *Synergies Chili*, (6), 71-86.
- Van Dijk, T. A. (1977). Semantic macro-structures and knowledge frames in discourse comprehension. *Cognitive processes in comprehension*, 332, 3-31.
- Van Ek, J. A. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning. Volume I: Scope..*
- Vigneron, D., Vandewoude, D., & Pineira-Tresmontant, C. (2015). L'enseignement-apprentissage des langues étrangères à l'heure du CECRL : enjeux, motivation, implication. Artois presse université.
- Villard, R. (1928). La composition au baccalauréat ou la culture par la version. *Les Langues Modernes*, 7, 437-440.
- Voráčková, J. (2013). Méthodes d'enseignement en FLE, FOS.
- Vygotsky, L. (1997). *Pensee et langage* (3e, [Edition originale en langue russe : 1925] éd.). La Dispute/SNEDIT, traduit par Françoise SEVE. <https://www.sa-autrement.com/livre/9782843030048-pensee-et-langage-3e-edition-Vygotsky-l-s/>
- White, L. (1987). Against Comprehensible Input : the Input Hypothesis and the Development of Second-language Compétence. *Applied linguistics*, 8(2), pp. 95-110.
- Winkin, Y. (1981). Individual differences in language ability and language behavior: Charles J. Fillmore, Daniel Kempler and William SY. Wang, eds., New York: Academic Press, 1979. 346 pp. 26.50.
- Winkin, Y. (1981). *La nouvelle communication*, Paris, Le Seuil, éd.: p.7-8.
- Wirthner, J.-F. Depietro. M. (1996). Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français. 11.
- Wu, H., Zha Q. A. New Typology for Analyzing the Direction of Movement in Higher Education Internationalization // *Journal of Studies in International Education*. 2018. Vol. 22, Issue 3. P. 259–277. <http://dx.doi.org/10.1177/1028315318762582>
- Young, R. (1995). Review of Critical Theory and Classroom Talk. *College Composition and Communication*, 46(3), 463-463. <https://doi.org/10.2307/358735>
- Zajac, J. (2007). e l'approche communicative à l'approche pragmatique en didactique du FLE. Changement de contenu ou change-ment de points de vue sur le contenu?. *Stratégies innovantes et standards de qualité pour l'apprentissage bilingue en Europe*, 23.

Références en russe

- Afanasiev, A. N. (2003). Le processus de Bologne en Allemagne. L'enseignement supérieur aujourd'hui, (Bolonskii protsess v Germanii. Vysshee obrazovanie segodnia) 5, p. 54-57.
- Aitmatov, Ch. (2009). Co-écrit avec la terre et l'eau. Bichkek, (V soavtorstve s zem leiu i vodoiu). p.406.
- Avramenko, A. P. (2013). La méthodologie de l'application de la technologie mobile dans l'enseignement des langues étrangères: les étapes du développement et les tendances actuelles. Questions de journalisme, de pédagogie, de linguistique, (Metodika primeneniia mobilnykh tekhnologii v prepodavanii inostrannykh iazykov: etapy razvitiia i sovremennye tendentsii)17, p.36-42.
- Babaev, A. G. (2013). Création de sites. (Sozдание saitov). Saint-Pétersbourg.: Peter,
- Bannikova, L. S. (2007). Méthodologie d'enseignement des langues étrangères et auxiliaires pédagogiques techniques.
- Belogradova, V. P. (2005). À propos des activités de recherche des étudiants dans les conditions de la méthode du projet. (Ob issledovatel'skoj dejatel'nosti uchashhihsja v uslovijah proektnogo metoda). Langues étrangères à l'école, éd. 8.
- Belozubov, A. V., & Nikolaev, D. G. (2007). Système d'apprentissage à distance Moodle.
- Belyakova, T. A. (2009). Le français en communication internationale: Curriculum vitae. Start (Frantsuzskii iazyk v mezhdunarodnom obshchenii: Curriculum vitae). 4, 216.
- Beregovaya, O. A., Kudashov V. I. (2019). Internationalisation de l'enseignement supérieur dans le contexte de la mondialisation . Perspectives de la science et de l'éducation. (Internatsionalizatsiia vysshego obrazovaniia v usloviakh globalizatsii). № 3 (39). p. 31-43.
- Berkimbayeva, Sh. (2003). Cours de rénovation. La vérité du Kazakhstan (Vysshaia shkola: kursom obnoveniia. Kazakhstanskaia pravda), (26 avril).-2003. 3, p.17-21.
- Bystrai, E. B., & Skorobrenko, IA (2018). L'orientation de la parole de la leçon d'une langue étrangère en tant que condition de la formation de la compétence communicative des apprenants. Revue humanitaire eurasiennne. (Rechevaia napravlennost uroka inostrannogo iazyka kak uslovie formirovaniia kommunikativnoi kompetentsii obuchaiushchikhsia)(2).
- Conseil de l'Europe: Colloque sur les compétences essentielles pour l'Europe: Doc. DECS/SC/Sec (96)43. Berne, 1996.
- Demianenko, M. Ya., Lazarenko, K. A., Melnik, S. V. (1984). Les bases de la méthodologie générale de l'enseignement des langues étrangères (Osnovy obshchei metodiki obucheniia inostrannym iazykam)
- Erkibaeva, G. G. (2012). Problèmes Théoriques et méthodologiques de la lexicographie kazakhe et russe. (Teoreticheskie i metodicheskie problemy kazakhskoi i russkoi leksikografii). Volume 1. p.436.
- Filippov, V. M. (2015). Internationalisation de l'enseignement supérieur : principales tendances, problèmes et perspectives. (Internatsionalizatsiia vysshego obrazovaniia:

- osnovnye tendentsii, problemy i perspektivy). Gazette de l'université russe de l'amitié des peuples. Série: relations internationales. S.15. № 3. p.203-211.
- Galeeva, R. (2017). Interaction du système d'enseignement supérieur avec le marché du travail. Étude de marché des services éducatifs de l'école supérieure dans les régions du District fédéral de la Volga. Économie régionale: théorie et pratique, (Vzaimodeistvie sistemy vysshego obrazovaniia s rynkom truda. Issledovanie rynka obrazovatelnykh uslug vysshei shkoly v regionakh privolzhskogo federalnogo okruga) 15(12), 447.
- Gromova, O. A., Pokrovskaya, N. M., & Preobrazhenskaya, O. V. (1983). Cours pratique de français pour le cours II des universités et facultés de sciences humaines ДЕМЬЯНЕНКО, М. Я., Lazarenko, K. A., & Melnik, S. V. (1984). Les bases de la méthodologie générale de l'enseignement des langues étrangères: cours Théorique: manuel d'Étude.
- Gruzinskaya, I. A. (1933). Méthode d'enseignement de l'anglais au lycée (Metodika prepoda-vaniia angliiskogo iazyka v srednei shkole)
- Humboldt, W. V. (1984). Ouvrages choisis sur la Linguistique. (Izbrannye trudy po iazykoznaniiu). Progrès. As 400
- Ignatova, N. G. Les technologies Internet dans le système éducatif. Edition Press, Moscou, 2009. p. 14
- Karelin, S.V, & Tsybul'skaya, N. A. (2007). Langue et technologies de l'information modernes. (Iazyk i sovremennye informatsionnye tekhnologii). Dissertation doctorale, BGU.
- Khasavon, B. Le bilinguisme artistique et littéraire Kazakh-russe. (Kazahsko-russkoe hudozhestvenno-literaturnoe dvujazychie). Almaty: Rauan, 1990.p.125.
- Khutorskoy, A. V. (2002). Compétences clés et normes éducatives. Eidos, (Kliuchevye kompetentsii i obrazovatelnye standarty) éd.2. april.
- Khutorskoy, A. V. (2009). Innovation pédagogique. Centre éducatif et scientifique d'enseignement préuniversitaire auprès de l'Université d'État de Moscou.
- Kochkina, O. M. (2009). Modification de la structure des capacités dans l'enseignement intensif des langues étrangères. (Izmenenie struktury sposobnostej pri intensivnom obuchenii inostrannym jazykam). Bulletin de l'Université d'état de Kostroma, 15 (2), 284-287.
- Konysheva, A. V. (2004). Méthodes modernes d'enseignement de l'anglais.
- Kozhina, M. N. (2016). Dictionnaire encyclopédique stylistique de la langue russe (Flinta, Nauka). <https://rucont.ru/efd/244324>
- Kunanbaeva S. S. (2007). La Convention de Bologne et l'espace scientifique et éducatif international. (Bolonskaia konventsia i mezhdunarodnoe nauchno-obrazovatelnoe prostranstvo). Table ronde, Almaty, p.20
- Kunanbaeva, S. S. (2005). Enseignement en langue étrangère moderne: Méthodologie et théories (Sovremennoe inoiazychnoe obrazovanie : Metodologiya i teorii)
- Kunanbayeva, S., Duisekova, K., Chaklikova, A., Ivanova, A., & Karmyssova, M. (2010). Programme-type pour l'enseignement des Langues étrangères (LE1) pour les spécialités linguistiques (DL) — Science du langage, Philologie et Langue étrangère.

- Leontiev, A.A. (1970). Problèmes réels de la psychologie de la parole et psychologie de l'enseignement d'une langue étrangère. (Aktual'nye problemy psihologii rechi i psihologii obuchenija inostrannomu jazyku). éd. de l'Université d'État de Moscou. p.164.
- Li, I. N. (2011). Portrait sociolinguistique d'un coréen kazakh moderne // gazette du trésor. Série philologique. (sotsiolingvisticheski portret sovremennogo kazakhstanskogo koreitsa). V.132. №.2. Glossary 19. p.114.
- Manaenkova, M. P. (2014). Compétence vocale de l'individu: contenu et structure. phénomènes et processus socioéconomiques (Rechevaia kompetentnost lichnosti : sodержanie i struktura. Sotsialno-ekonomicheskie iavleniia i protsessy) 9 (10). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22514730>
- Mirolubov, A.A. (2002). Méthode naturelle. Langues étrangères à l'école (Naturalnyi metod. Inostrannye iazyki v shkole)
- Mirolubov, A.A (2003). Méthode audio-Linguistique. Langues étrangères à l'école, (Audio-lingvalnyi metod. Inostrannye iazyki v shkole) 4, 42-44.
- Mukasheva, A.S. (2015). Français langue seconde : l'importance et les perspectives en République du Kazakhstan. (Frantsuzskii iazyk kak vtoroi inostrannyi: vazhnost i perspektivy v respublike Kazakhstan). Revue scientifique universitaire, série «Sciences pédagogiques», Almaty, n°1 (45). p. 25-27.
- Nazarenko, E. B. (2013). Compétence communicative: approches de la classification, structure. Recueils de conférences sic sociosphère, (kommunikativnaia kompetentsiia : podkhody k klassifikatsii, struktura) p.22. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20168875>
- Norme d'état approuvée par le Décret du Ministre de l'éducation et de la science de la République du Kazakhstan, du « 17 » juin 2011 n ° 261 (Gosudarstvennyi standart utverzhdenyi Prikazom Ministra obrazovaniia i nauki Respubliki Kazakhstan)
- Paoustovsky, K. collection d'œuvres. Volume 8. M., 2012. P.325.
- Pavlovskaya I.Yu. (2003), The foreign language teaching methods (lectures in English): Review of current teaching methods, publishing house University, St Petersburg.
- Petrova, A.A, & Shkerina, T. (2016). Compétence communicative dans la structure des compétences culturelles générales des bacheliers, futurs enseignants. (Kommunikativnaia kompetentsiia v strukture obshchekulturnykh kompetentsii bakalavrov—Budushchikh pedagogov). La revue scientifique NovaInfo.Ru. <https://novainfo.ru/article/5899>
- Popova, I. N., & Kazakova, J. A. (1989). Grammaire de la langue française : cours Pratique: manuel d'Instruction. (Grammatika frantsuzskogo iazyka: Prakticheskii kurs). École supérieure.
- Romanova, N. N., & Filippov, A.V. (2009). Dictionnaire. Culture de la communication vocale: éthique, pragmatique, psychologie (Flint).(Slovar. Kultura rechevogo obshcheniia : Etika, pragmatika, psikhologiya).
- Salkhanova, J. H. (2013). Compétence et compétences. (Kompetentnost i kompetentsii).
- Saunina, E.V. (2020). Langues étrangères et technologies de l'information dans le processus éducatif moderne. Langues étrangères dans le contexte de la communication

- interculturelle, (XII). (Inostrannye iazyki i informatsionnye tekhnologii v sovremennom obrazovatel'nom protsesse).
- Shaimerdenova, N. G. (1996). Situation Linguistique au Kazakhstan et problèmes de traduction. (Jazykovaja situacija v Kazahstane i problemy perevoda). Problèmes linguistiques de traduction. Almaty, p. 86-87.
- Shcherba, L. V. (1974). Enseignement des langues étrangères à l'école secondaire: questions générales de méthodologie. (Prepodavanie inostrannyh jazykov v srednej shkole : obshh. voprosy metodiki). Ed. 2.M.: Supérieur. SHK., 1974. p.111.
- Shcherba, L. V. (2002). Comment apprendre les langues étrangères (3e). Gosizdat. <https://www.twirpx.com/file/242467/>
- Shcherba, L. V. (2002). Enseignement des langues à l'école: questions Générales de méthodologie. (Prepodavanie jazykov v shkole: Obshhie voprosy metodiki). Manuel. Faculté de philologie de Saint-Pétersbourg.
- Shcherba, L. V. (2004). Système Linguistique et activité vocale.(Jazykovaja sistema i rechevaja dejatel'nost'). Ed.2e., EDITORI-AI URSS. glossary 19. p.429.
- Siguan, M., McKee W. F. (1990). Éducation et bilinguisme. (Obrazovanie i dviiazychie.). M.: Pédagogie, p.75.
- Smagulova, G. M., & Bakhmatskaya, M. (2010). Coopération kazakhe-française au stade actuel: Années 90 du XX début XXI siècles. Bulletin de l'Université d'État de Karaganda, 4 (72), 39-42.
- Smirnov, S. (2004). Processus de Bologne: Perspectives de développement en Russie. Enseignement supérieur en Russie, (Bolonskii protsess : Perspektivy razvitiia v Rossii)1, 4351.
- Smirnov, S. (2004). Processus de Bologne: perspectives de développement en Russie. (Bolonskii protsess: perspektivy razvitiia v Rossii). L'enseignement supérieur en Russie, (1), 43-51.
- Spiridonova, A.V. (2010). Histoire des méthodes d'enseignement des langues étrangères. Chita: GPOU . Collège pédagogique de Chita.
- Tiunova, N. 2016, "Educational platform as a tool of college students professional training intensification" revue "Innovations and technologies of modern education", series 2 (22) 2016,. p.103, Kuzbass Regional Institute for the Development of Vocational Education.
- Tokaev, K.K. (1997). Sous la bannière de l'indépendance : essais sur la politique étrangère du Kazakhstan. (Pod stiagom nezavisimosti: Ocherki o vneshnei politike). Almaty : Bilim, p.547
- Tokaïev, K. K. (1997). Sous l'emprise de l'indépendance: Essais sur la politique étrangère du Kazakhstan (Bilim) (Pod stiagom nezavisimosti: Ocherki o vneshnei politike Kazakhstana).
- Tsurikova, L. V. (2007). Discourse strategies in cognitive-pragmatic analysis of communication. Cognitive Linguistics, 4 (013), 103-108.

- Vitlin, J. L. (2001). Évolution des méthodes d'enseignement des langues étrangères au XXe siècle. *Langues étrangères à l'école (Evolutsiia metodov obucheniia inostrannym iazykam v XX veke. Inostrannye iazyki v shkole).*
- Vygotsky, L. S. (2013). Œuvres. Directmedia. (Sobranie sochinenii).
- Zalutskaya, S. U., Panina, S. V., Zhondorova, G. E., & Yakovleva, V. V. (2015). A Lecturer and New Quality of Russian Professional Education. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(3 S3), 409.
- Zimnyaya, I. A. (1985). Aspects psychologiques de l'enseignement de l'oral dans une langue étrangère (Prosvachenie). <https://www.twirpx.com/file/830032/>
- Zimnyaya, I. A. (1991). Psychologie de l'enseignement des langues étrangères à l'école. *Prosvechenie*. <https://sheba.spb.ru/shkola/psiholog-inostran-1991.htm>
- Zimnyaya, I., A. (1989). Psychologie de l'apprentissage d'une langue non native. (Psikhologii obucheniia nerodnomu iazyku : Na materiale rus. Iaz. Kak inostrannogo) <https://search.rsl.ru/ru/record/01001454091>
- Zurov, A. M. (2012). Méthode comparative dans l'étude et l'enseignement des langues étrangères. (Sopostavitel'nyj metod v izuchenii i prepodavanii inostrannyh jazykov). *Bulletin de l'Université de Nijni Novgorod*, p.1-2.

Ressources électroniques

- Apprentissage des sons : les étudiants visitent le site Françaisfacile et effectuent les exercices. <https://www.podcastfrancaisfacile.com/phonetique-2/tableau-des-sons-du-francais.html>
- Billières, M. (2020). Oral, oralité, phonétique à visée didactique – vidéo. Blog en ligne, <https://www.verbotonale-phonetique.com/oral-oralite-phonetique-a-visee-didactique-video/>).
- Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). (s. d.). éduscol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire. Consulté 17 février 2021, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-cecrl>
- Chaduc M.-T, (2000). Les grandes notions de pédagogie, Armand Colin/ Bordas, 2000, p 181, in, Mariène CLMENT, Evaluation : forme moment et acteurs, [http : www.edufle.net/Evaluation - formes - moment - et – html](http://www.edufle.net/Evaluation-formes-moment-et-acteurs.html)
- Conseil de l'Europe, (2006). n° 23 du 8 juin 2006. <https://www.education.gouv.fr/bo/2006/23/MENE0601048C.htm>
- Déclaration de M. François Hollande, (2014). Président de la République, sur la coopération universitaire, scientifique et linguistique entre la France et le Kazakhstan, À Almaty le 6 décembre 2014. <https://www.elysee.fr/francois-hollande/2014/12/06/declaration-de-m-francois-hollande-president-de-la-republique-sur-la-cooperation-universitaire-scientifique-et-linguistique-entre-la-france-et-le-kazakhstan-a-almaty-le-6-decembre-2014>

- Encyclopédie Larousse en ligne—Tradition orale. (s. d.). Consulté 28 octobre 2020, à l'adresse https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/tradition_orale/75137
- Fonds d'archives du Président de la République.- Fonds 75-N. Inventaire 1. Document 97. Feuille 29./ Fonds d'archives 75-H, 6 inventaires. Nombre total d'unités de stockage: 9 827 pour la période 1992-2001. <https://textarchive.ru/c-2474695-pall.html>
- Granger, R. (2021, septembre 19). Communication orale : Comment s'exprimer efficacement. <https://www.manager-go.com/efficacite-professionnelle/communication-orale.htm>
- HiST Mobile Project 2011-2015. URL: <http://www.histproject.no/node/256>.
- Les Français se présentent en français. <https://www.youtube.com/watch?v=6EfOX7u2oTc>: le Français avec Pierre
- Loi N° 151-I du 11 juillet 1997 relative aux langues dans la République du Kazakhstan (modifiée et complétée au 24 décembre 2021). <https://online.zakon.kz>
- Média franco-allemand dédié à l'Asie centrale post-soviétique (Kazakhstan, Kirghizstan, Ouzbékistan, Tadjikistan, Turkménistan), consulté le 12.02.2020. <https://www.novastan.org/>
- Médias-Nur.kz (rubrique Family & School) 12 avril, <https://www.nur.kz/family/school/1618075-trekhyazychie-kak-propusk-v-bolshoy-mir/>
- Message du Président de la République du Kazakhstan N. Nazarbayev au peuple du Kazakhstan. 17 janvier 2014 «Chemin kazakh - 2050: objectif commun, intérêts communs, avenir commun». https://www.akorda.kz/ru/addresses/addresses_of_president/poslanie-prezidenta-respubliki-kazahstan-nnazarbaeva-narodu-kazahstana-17-yanvary-2014-g
- Ministère de l'Economie Nationale du Kazakhstan, Comité des statistiques (les données pour l'année d'étude 2020-2021). <https://cutt.ly/FyKcWai>
- MKRU Kazakhstan, (2019), «La langue française au Kazakhstan connaît une Renaissance» <https://mk-kz.kz/social/2019/12/04/francuzskii-yazyk-v-kazahstane-perezhivaet-vmoroe-rozhdenie.html>
- Musée informatique virtuel: <http://www.computer-museum.ru/galglory/5.htm>.
- Nazarbaïev, N. 23 janvier 2019. Forbes. kz. [Selon le niveau d'alphabétisation, le Kazakhstan occupe la place 15 dans le monde. Interview du premier président du Kazakhstan]. mode d'accès: https://forbes.kz/news/2019/01/23/newsid_191343
- Norme d'état approuvée par le Décret du Ministre de l'éducation et de la science de la République du Kazakhstan, du 17 juin 2011 n° 261. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1800017669>
- One laptop per child project: <http://one.laptop.org/>.
- Radio Azattyk New, Série «Enseignement», intervieweur Amanzhol K. Almaty, 14 octobre 2019. <https://rus.azattyq.org/>
- Service de coopération et d'action culturelle de l'Ambassade de France, les Alliances Françaises et le réseau culturel français au Kazakhstan, «Printemps francophone 2021», 12 mars 2021, www.culturefrance.kz, consulté le 28/11/2020

Traité d'amitié, de compréhension mutuelle et de coopération entre la République du Kazakhstan et la République française du 23 septembre 1992. base.zakon.kz

Vion, R. (1992). La communication verbale : Analyse des interactions. Hachette supérieur. Paris.

<http://mediatheques.collectivitedemartinique.mq/BDP/doc/SYRACUSE/265017/la-communication-verbale-analyse-des-interactions-par-robert-vion>

Index des auteurs

- A**
- Afanasiev · 37
Aitmatov · 65
Alcón · 156, 157, 158, 159
Alessi · 176
Auroux · 80
Austin · 93
Avramenko · 89, 90
Ayache · 213, 275
Aymagambetov · 42, 57, 184, 251
- B**
- Babaev · 239
Bachman · 148, 149, 150, 151, 152, 156, 158, 159, 160
Bannikova · 78, 79, 81
Barcellini · 26, 27, 28
Baudouin · 138
Béacco · 104
Belghith · 214, 275
Bellier · 136
Belogradova · 78, 80, 81
Belozubov · 237
Belyakova · 60
Bérard · 87
Beregovaya · 37
Berkimbayeva · 39
Billières · 73, 75, 93, 94, 96, 97, 98
Bolton · 93, 97, 109
Boterf · 136, 138
Bronckart · 69, 136, 138
Bruillard · 172
Bruner · 138
Bulea · 136, 138
Bystray · 168
- C**
- Cadre européen commun de référence pour les langues · 142
Calvet · 24
Canale · 147, 149, 151, 152, 155, 158, 161, 162, 169
Cardon · 240
Carton · 153
Catherine · 261
CECRL · 22, 62, 86, 108, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 140, 141, 162, 169, 182, 216, 248, 262, 270
Celce-Murcia · 151, 152, 153, 155, 156, 158, 161
Chaduc · 106, 107
Chatenet · 108
Chnane-Davin · 20, 29, 71, 108, 109, 183, 186, 187, 249, 250
Chodzkiene · 163
Chomsky · 137, 140, 151
Cicurel · 164
Cohen · 159
Coperías-Aguilar · 140
Coste · 82, 139
Coulet · 136
Crowder · 170, 171
Culturefrance.kz · 49
Cuq · 24, 53, 55, 61, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 78, 80, 82, 84, 85, 99, 106, 107, 111, 112, 149, 183, 186, 187, 249, 250, 266
- D**
- De Ketele · 106
Demaizière · 171
Demianenko · 83, 85
Dörnyei & Thurrell · 151, 152, 153, 154, 157, 158
Duchesne · 187
Dumez · 213, 275
- E**
- Ek · 140, 142
Erkibaeva · 63
Evain · 192
- F**
- Ferry · 214, 275
Filippov · 37, 165
- G**
- Galeeva · 33
Garcia · 100
Geneviève · 140, 143
Granger · 241
Grawitz · 85, 186
Grosbois · 174
Gruzinskaya · 83, 84, 91, 266
- H**
- Hadley · 145, 146
Hauge · 141, 142, 143
Hiemstra · 81
Higueras · 155
Hollande · 44, 47, 50
Humboldt · 66
Hymes · 137, 138, 139
- I**
- Ignatova · 239
- J**
- James · 53
Janerdahl · 140, 142
- K**
- Karelin · 76
Kasymbekova · 30
Kewagamang · 20
Khasanov · 64
Khutorskoy · 164, 239
Knowles · 80, 81
Konysheva · 79
Koshkina · 30
Kozhina · 92
Krashen · 157
Kunanbayeva · 25, 29, 35
- L**
- Lafontaine · 100, 187
Laurens · 22
Le Cunff · 163
Leontyev · 93
Lieutaud · 84, 91
Long · 157
- M**
- Maingueneau · 93
Makimoto · 238, 240
Manaenkova · 165
Mangenot · 171, 172, 174
Martinet · 164
Martinez · 69, 157
Mirolov · 82, 84, 266
Moeglin · 170
Moirand · 143, 151, 153
Montmollin · 136
Morante · 155
Mukasheva · 52
- N**
- Nazarbaiev · 24, 35, 39, 45, 46, 47, 50, 51, 52, 56, 182
Nazarenko · 165, 169
Neveu · 66, 79, 93
Norme d'état · 166

O

Ollendorff · 81, 82
Olshtain · 153, 158

P

Palmer · 148, 149, 150, 151, 152,
159, 160
Paoustovskaya · 64
Pavlovskaya · 88
Peipert · 90
Pekarek · 138
Penadés Martínez · 155
Perrenoud · 72, 101, 103, 137
Pichonnaz · 191, 282
Porcher · 140, 143
Pouliot · 136, 138
Pudelko · 172
Puren · 20, 53, 71, 72, 86
Purpura · 155

R

Reboullet · 80
Robert · 84, 93
Romanova · 165
Rosen-Reinhardt · 143

S

Saint Fleur · 137
Salkhanova · 167
Santagata · 191, 283

Saunina · 76
Saussure · 66, 75
Savignon · 147, 158
Seisekeyeva · 54, 101, 192, 214,
241, 262
Sensevy · 191
Shaimerdenova · 65
Shcherba · 67, 68, 85, 86
Shkerin · 164
Siguan · 63
Skakova · 28, 38
Skehan · 161, 169
Smirnov · 34
Sofia · 75
Sperber · 164
Spiridonova · 86
Swain · 147, 149, 151, 152, 155,
157, 158, 161, 162, 169

T

Tagliante · 249, 250
Tiberghien · 138
Tokaïev · 42, 46, 47
Tonsberg, 2000) · 141, 143
Traité d'amitié entre RK et RF ·
45
Tsurikova · 207

U

Usó Juan · 157, 158
Usó-Juan · 158

V

Valenzuela · 68
Van · 140, 142, 149
Vigneron · 99, 162
Villard · 83
Vion · 164
Vitlin · 78, 81
Voráčová · 53
Vygotsky · 67, 68

W

Weick · 240
White · 157
Wilson · 164
Winkin · 182
Wu · 37

Y

Young · 81

Z

Zajac, · 87
Zalutskaya · 169
Zarate · 139
Zimnyaya · 66, 68, 78, 81, 164
Zurov · 85

Index des notions et concepts

- A**
- Approche communicative · 21, 70, 98, 99, 100, 104, 106, 175, 187, 204, 234, 239
- Approche comparative · 97, 98, 209, 229, 240, 294
- B**
- Bilinguisme · 72, 73, 74
- C**
- Communication en ligne · 307
- Communication orale · 20, 21, 22, 60, 67, 71, 87, 96, 98, 99, 104, 108, 109, 110, 113, 117, 122, 124, 125, 129, 130, 148, 181, 184, 186, 187, 188, 189, 192, 195, 197, 204, 209, 210, 211, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 227, 228, 230, 231, 233, 235, 237, 238, 240, 245, 265, 266, 271, 275, 279, 280, 281, 282, 283, 285, 286, 287, 288, 290, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 299, 301, 302, 304, 305, 307, 308, 309
- Compétence · 70, 99, 112, 113, 115, 116, 121, 122, 123, 125, 144, 147, 150, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 204, 206, 208, 287, 294, 299, 302, 306, 308, 309
- Compétence de communication · 70, 99, 116, 154, 155, 161, 162, 166, 168, 169, 170, 172, 176, 177, 179, 181, 182, 190, 204, 294, 309
- Compétence orale · 121, 150, 185, 302, 308
- Compétence plurilingue · 155, 156
- Compréhension orale · 130, 201, 254, 275, 298
- Coopération · 18, 19, 22, 25, 26, 27, 41, 42, 43, 44, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 62, 73, 117, 137, 141, 145, 189, 271, 306
- D**
- Développement de la communication orale · 20, 22, 47, 67, 104, 111, 122, 129, 130, 147, 151, 188, 189, 218, 227, 233, 237, 238, 239, 240, 275, 280, 285, 293, 306, 307, 309
- Didactique · 19, 21, 23, 26, 59, 60, 69, 70, 72, 75, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 91, 94, 105, 106, 112, 113, 120, 124, 125, 126, 148, 157, 164, 165, 193, 209, 210, 214, 241, 269, 274, 275, 276, 280, 294, 296, 302, 304, 305, 308, 309
- E**
- Enseignement à distance · 38, 39, 40, 61, 67, 68, 198, 207, 211, 216, 236, 301, 304
- Enseignement en ligne · 307
- Enseignement en présentiel · 210, 212, 215, 216, 219, 228, 234, 305
- Enseignement hybride · 211, 216, 219, 228, 240, 275, 297, 301, 302
- Enseignement supérieur · 27, 36, 37, 40, 41, 42, 43, 45, 47, 56, 65, 66, 198, 203, 204, 205, 207, 208, 214, 218, 237, 266, 306, 323
- Enseignement/apprentissage · 20, 21, 22, 23, 25, 32, 36, 40, 44, 45, 47, 53, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 66, 67, 68, 70, 71, 76, 79, 80, 81, 82, 83, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 103, 121, 123, 124, 125, 154, 157, 158, 159, 160, 163, 166, 173, 175, 184, 192, 193, 195, 196, 197, 199, 209, 215, 216, 217, 229, 231, 234, 237, 238, 239, 245, 264, 266, 270, 271, 281, 300, 304, 305
- Entretien · 110, 149, 173, 210, 211, 215
- F**
- FLE · 18, 20, 22, 23, 27, 33, 60, 61, 65, 66, 69, 70, 71, 72, 80, 81, 82, 83, 86, 98, 99, 100, 104, 106, 107, 108, 115, 123, 125, 126, 129, 152, 160, 188, 195, 197, 198, 199, 204, 210, 212, 213, 214, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 227, 228, 230, 231, 232, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 243, 244, 245, 246, 248, 250, 252, 254, 256, 258, 259, 260, 261, 263, 264, 265, 269, 271, 275, 280, 282, 285, 287, 290, 293, 294, 295, 296, 297, 299, 301, 302, 304, 305, 306, 307, 309
- Français langue étrangère · 81, 83, 84, 105, 113, 120, 182, 190, 209, 266, 271, 281
- Francophone · 54, 55, 57, 59, 111, 245, 268, 274
- H**
- Hybride · 103, 104, 211, 213, 216, 219, 225, 226, 227, 240, 245, 264, 266, 271, 275, 285, 286, 290, 293, 294, 296, 297, 299, 300, 301, 302, 305, 307, 308, 309
- K**
- Kazakhstan · 19, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 72, 73, 74, 75, 86, 98, 102, 123, 186, 187, 188, 198, 204, 207, 209, 210, 211, 213, 214, 215, 217, 219, 220, 221, 222, 224, 226, 230, 231, 234, 237, 243, 244, 266, 267, 270, 271, 274, 281, 295, 296, 304, 306, 325
- L**
- Langue française · 18, 27, 33, 34, 35, 47, 52, 53, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 72, 80, 81, 84, 88, 97, 99, 100, 182, 184, 191, 200, 204, 210, 212, 214, 217, 220, 230, 235, 238, 239, 266, 269, 274, 281, 294, 295, 296, 302, 306, 308

- M**
- Méthode de français · 59, 61, 295, 309
- Méthodologie · 27, 31, 61, 82, 88, 89, 94, 95, 96, 97, 100, 102, 103, 104, 118, 119, 137, 143, 204, 209, 210, 223, 229, 237, 268, 305
- Moodle · 19, 39, 61, 68, 204, 207, 215, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 232, 233, 234, 235, 238, 239, 240, 243, 244, 266, 267, 271, 272, 273, 274, 275, 279, 285, 296, 298, 300, 304, 305, 307, 314
- O**
- Oral · 22, 70, 71, 82, 88, 93, 98, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 151, 158, 159, 170, 177, 178, 183, 184, 200, 201, 204, 214, 217, 234, 235, 245, 257, 260, 271, 307, 324
- P**
- Plateforme éducative · 39, 200, 213, 218, 232, 236, 238, 239, 268, 269, 302
- Plateforme pédagogique · 20, 21, 22, 43, 47, 60, 68, 71, 91, 100, 103, 117, 125, 129, 148, 198, 199, 200, 201, 203, 204, 207, 209, 212, 217, 218, 219, 220, 221, 223, 224, 225, 228, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 237, 238, 239, 240, 243, 244, 266, 267, 268, 269, 271, 272, 273, 275, 280, 285, 287, 290, 296, 302, 304, 307, 308, 309
- Plurilinguisme · 72, 73, 74, 75, 86
- Politique linguistique · 25, 26, 27, 30, 35, 42, 73, 75, 234
- Production orale · 94, 106, 121, 127, 134, 135, 188, 298
- S**
- Système d'enseignement · 88, 209, 267, 305
- Système éducatif · 20, 25, 27, 33, 35, 36, 37, 38, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 53, 57, 75, 103, 151, 186, 196, 198, 207, 281, 304, 309, 321
- T**
- Tâche · 38, 43, 45, 47, 105, 123, 140, 163, 164, 168, 169, 182, 183, 270, 279, 304, 306, 307
- Trilinguisme · 32, 34, 35, 67, 306
- U**
- Utilisation des plateformes · 20, 21, 22, 61, 217, 218, 230, 234, 238, 293, 302

Index des tableaux

Tableau 1 : Niveaux communs de compétences	112
Tableau 2 : Grille pour l'auto-évaluation selon le CECRL.....	113
Tableau 3 : Descripteurs CECRL pour la compréhension générale de l'oral.	116
Tableau 4 : Descripteurs CECRL pour la compréhension de la conversation entre tierces personnes.....	116
Tableau 5 : Descripteurs CECRL pour la compréhension de la conversation en tant qu'auditeur	117
Tableau 6 : Descripteurs CECRL pour la compréhension des annonces et des instructions.	118
Tableau 7 : Descripteurs CECRL pour la compréhension des émissions de radio et des enregistrements.....	118
Tableau 8 : Descripteurs CECRL pour la production orale générale.....	119
Tableau 9 : Descripteurs CECRL pour le monologue suivi, décrire l'expérience.	120
Tableau 10 : Descripteurs CECRL pour le monologue suivi : communiquer des informations.	120
Tableau 11 : Descripteurs CECRL pour le monologue suivi, argumenter.....	121
Tableau 12 : Descripteurs CECRL pour les annonces publiques.....	121
Tableau 13 : Descripteurs CECRL pour la production s'adresser à un auditoire	121
Tableau 14 : Descripteurs CECRL pour l'interaction orale générale.	122
Tableau 15 : Descripteurs CECRL pour l'interaction orale de la compréhension un interlocuteur.	123
Tableau 16 : Descripteurs CECRL pour l'interaction orale de la conversation.....	123
Tableau 17 : Descripteurs CECRL pour l'interaction orale de la discussion informelle (entre amis).	124
Tableau 18 : Descripteurs CECRL pour l'interaction orale de la discussions et réunions formelles.....	124
Tableau 19 : Descripteurs CECRL pour l'interaction orale de la coopération à visée fonctionnelle.....	125
Tableau 20 : Descripteurs CECRL pour l'interaction orale pour obtenir des biens et des services.	125
Tableau 21 : Descripteurs CECRL pour l'interaction orale pour obtenir l'échange d'informations.	126
Tableau 22 : Descripteurs CECRL pour l'interaction orale pour interviewer et être interviewé.	127
Tableau 23 : Descripteurs CECRL pour l'interaction orale : utiliser les télécommunications (connexions audio et vidéo).	127
Tableau 24 : Descripteurs CECRL pour la médiation générale.	128
Tableau 25 : Descripteurs CECRL pour établir un espace pluriculturel.....	129
Tableau 26 : Descripteurs CECRL pour agir en tant qu'intermédiaire.....	129
Tableau 27 : Descripteurs CECRL pour faciliter la communication dans des situations délicates et les désaccords.	130
Tableau 28 : Liens utiles	180
Tableau 29 : Démarche chronologique de recueil des données.	188

Tableau 30 : Grille d'analyse de la première enquête de la première phase.....	197
Tableau 31 : Grille d'analyse de la deuxième enquête de la première phase.....	198
Tableau 32 : Grille de la création de la plateforme	199
Tableau 33 : Grille de l'expérimentation	202
Tableau 34 : Grille d'analyse de l'expérimentation de recherche.....	203
Tableau 35 : Période d'enquête exploratoire.....	205
Tableau 36 : Utilisation de 17 plateformes pédagogiques ou éducatives.	207
Tableau 37 : Liste des noms codé du groupe GR-dhybride	214
Tableau 38 : Liste des noms codé du groupe GR-Présentiel.....	215
Tableau 39 : Répartition des heures de FLE en fonction des sous-groupes.....	216
Tableau 40 : Description de la séance 1	218
Tableau 41 : Description de la séance 2	220
Tableau 42 : Description de la séance 3	223
Tableau 43 : Description de la séance 4	225
Tableau 44 : Description de la séance 5	227
Tableau 45 : Description de la séance 6	228
Tableau 46 : Description de la séance 7	230
Tableau 47 : Description de la séance 8	232
Tableau 48 : Description de la séance 9	234
Tableau 49 : Description de la séance 10	235
Tableau 50 : Grille d'évaluation de la communication orale.	252
Tableau 51 : Exemple d'évaluation de la communication orale d'un sous-groupe	252
Tableau 52 : Système de notation par lettre pour évaluer les résultats scolaires des apprenants avec traduction dans l'échelle d'évaluation traditionnelle	254
Tableau 53 : Exemple d'évaluation de la communication orale des étudiants débutants.	254
Tableau 54 : Informations sur l'évaluation	255
Tableau 55 : Evaluation de sous-groupe GR1-P (présentiel)	257
Tableau 56 : Evaluation de sous-groupe GR2-P (présentiel)	258
Tableau 57 : Evaluation de sous-groupe GR1-dhybride	260
Tableau 58 : Evaluation de sous-groupe GR2-dhybride	261
Tableau 59 : Résultats de l'évaluation	269

Index des figures

Figure 1 : Le Kazakhstan et ses voisins.	26
Figure 2 : DFLE et sciences du langage, sociologie, psychologie	73
Figure 3 : Sciences du langage selon Cuq et Gruca.	74
Figure 4 : La langue, un système de systèmes en interaction.	75
Figure 5: Evaluation orale	94
Figure 6 : La communication orale (ibid.)	95
Figure 7 : Les termes servant à représenter l’oral par Michel Billières	96
Figure 8 : Les facteurs de variation à l’oral par Michel Billières	97
Figure 9 : Représentation des niveaux du FLE dans le CECRL	111
Figure 10 : Descripteurs de l’oral.....	114
Figure 11 : Aspects de la réception orale générale d’après le CECRL	115
Figure 12 : Les aspects de l’interaction orale générale d’après CECRL	122
Figure 13 : Les aspects de la médiation de communication.....	128
Figure 14 : Compétence communicative selon Spielmann.	144
Figure 15 : Situation d’utilisation de compétence communicative (Hadley, 2001).....	146
Figure 16 : Composantes du modèle de Bachman (1990)	149
Figure 17 : Modèle de Celce-Murcia, Dörnyei & Thurrell (1995)	152
Figure 18 : Le modèle de compétence de communication de Celce-Murcia (2007).	153
Figure 19 : Modèle d’Alcón Soler (2000).....	156
Figure 20 : Composantes de la compétence de communication d’Usó Juan & Martinez Flor (2006).157	
Figure 21 : Evolution de l’utilisation des TIC pendant la quarantaine	185
Figure 22 : Représentation de la répartition des étudiants	189
Figure 23 : Etude comparative entre deux types d’enseignement.....	189
Figure 24 : Programmes d’ISK.	190
Figure 25 : Représentation de la fréquence de l’utilisation des TIC.....	206
Figure 26 : L’utilisation des 17 plateformes pédagogiques et éducatives en pourcentage. ...	207
Figure 27 : Adéquation de Moodle au développement de compétences orales	208
Figure 28 : Répartition des étudiants en fonction de leur utilisation de la plateforme	209
Figure 29 : Retour des étudiants sur la plateforme éducative	210
Figure 30 : Aspects pédagogiques.....	217
Figure 31 : Première version de la plateforme.	244
Figure 32 : Deuxième version de la plateforme	245
Figure 33 : Module sur la deuxième plateforme numérique.	245
Figure 34 : Démonstration de deux modules sur la plateforme (cf. Annexe 12 à Annexe 21) 246	
Figure 35 : Exemple de fiche d’activité	248
Figure 36 : Capture de la vidéo YouTube de la chaîne "Le français avec Pierre"	249

Tables des annexes

Annexe 1 : Phase n°2 : Les entretiens collectifs. (Traduit de kazakh vers le français).....	302
Annexe 2 : Forme d'enquête.....	304
Annexe 3 : Questions d'enquête exploratoire auprès des enseignants de FLE.....	305
Annexe 4 : Réponses des enseignants	307
Annexe 5 : Enquête auprès des étudiants	308
Annexe 6 : Questions d'enquête auprès des étudiants	308
Annexe 7 : Séance 1. Premiers contacts.....	310
Annexe 8 : Séance 2. Ma famille internationale	316
Annexe 9 : Séance 3. Mes activités préférées	323
Annexe 10 : Séance 4. Dans la ville.....	331
Annexe 11 : Séance 5. Vacances.....	334
Annexe 12 : Séance 6. Portrait physique. Look.	345
Annexe 13 : Séance 7. À table. Alimentation	351
Annexe 14 : Séance 8. Ma vie quotidienne	357
Annexe 15 : Séance 9. Ma maison (appartement).....	361
Annexe 16 : Séance 10. À l'Université. Le programme ERASMUS	370
Annexe 17 : Lettres administratives.....	375
Annexe 18 : Module 1. Premiers contacts. Présentation.....	376
Annexe 19 : Module 2. Ma famille internationale.	376
Annexe 20 : Module 3. Mes activités préférées (A1). La santé, le sport (A2).....	377
Annexe 21 : Module 4. Apprendre à se présenter en français / Dans la ville	377
Annexe 22 : Module 5. Vacances et voyages.....	377
Annexe 23 : Module 6. Portrait physique. Look. / Apprendre à compter en français	378
Annexe 24 : Module 7. À table. Alimentation / Apprendre les nombres en français	378
Annexe 25 : Module 8. Ma vie quotidienne.....	378
Annexe 26 : Module 9. Ma maison. Mon appartement.....	379
Annexe 27 : Module 10. À l'Université.....	379

Annexe 1 : Phase n°2 : Les entretiens collectifs. (Traduit du kazakh vers le français)

Septembre (2019)	
le 03 septembre	
Chercheur :	Nous avons introduit 2-3 heures des cours sur la plateforme Moodle et nous allons développer la communication orale des étudiants, dans le groupes GR-DHybride, comment vous en pensez ?
1Prof.FLE :	Le développement de la communication orale nos étudiants était toujours un chemin dur, bien sûr que dans la classe on la développe, mais ce n'est pas assez, donc les étudiants ont besoin un moment de la pratique en communication.
2Prof.FLE :	Je suis tout à fait d'accord avec ma collègue, mais pourquoi vous allez l'introduire que dans la classe comme vous appelez GR-DHybride ? Je crois que il vaudrait mieux l'introduire dans toutes les classes de 1 année.
Chercheur :	En fait, nous allons l'introduire que dans un groupe, après pour comparer les résultats avec d'autre groupe ex. GR2-Présentiel .
2Prof.FLE : 1Prof.FLE :	Comme nous sommes enseignantes dans deux groupes GR2-Présentiel . GR-Dhybride , donc nous ravis de connaître les résultats, nous pensons que l'assistance dans l'introduction sera aussi intéressante. Nous travaillons sur alter ego, vous pouvez améliorer votre cours de communication selon nos plannings (méthodes) ou après chaque seance selon le sujet du seance. (échange des thématiques)
Le 10 septembre	
Chercheur :	Nous avons mis en place la plateforme Moodle, déjà 36 étudiants sont inscrits, le nombre générale des participants dans notre experimentation sont 72 étudiants (dans 2 groupes dans chaque groupe consiste de 2 classes). J'ai organisé un classe de tutorat aux étudiants, 68 étudiants sont participés. Et on a passé 2 heures sur le 1 Module de la plateforme.
2Prof.FLE :	Oui, je suis au courant, plusieurs étudiants le trouvent moins intéressants, ils ont les difficultés en utilisation de Moodle
1Prof.FLE :	Etudiant 12EM-GR1-Dhybride (d'Ouzbekistan) trouve que c'est une bonne solution son problème, en ce moment il est en pays, donc grâce à la plateforme il a commencé à découvrir le français.
Chercheur :	Au début l'experimentation peut être difficile, car plusieurs étudiants n'ont pas cette habitude de travailler en ligne, en plus ils ne connaissent pas la langue française. Mais je vous dis que dans quelques semaines ils seront plus à l'aise dans l'utilisation de Moodle.
8DD-GR1-DHybride	Travaillant dans l'équipe avec 4AM2-GR1-DHybride et 3AB-GR1-DHybride, en faisant notre devoir, l'enregistrement des sons français et du lexique du <u>Premiers contacts</u> . <u>Présentation</u> nous avons plusieurs fois réenregistrer nos audios, alors je trouve des heures complémentaires sur Moodle seront améliorés nos communication de l'orale.
1AT-GR1-DHybride	Prononcer une phrase dans la classe c'était un torture pour moi, je ne sais pas pourquoi mais sur Moodle je me sens moins pression, je suis pour cette nouvelle idée.
3AB-GR1-DHybride	J'ai enregistré mon devoir en audios orale 20 fois, chaque fois en écoutant mon propre enregistrement je n'étais pas content, j'y suis arrivé dans 20 ième fois.
4AM2-GR1-Dhybride, 5AF-GR1-Dhybride, 8AT-GR2-Dhybride, 6AM-GR2-DHybride	ces deux semaines sur Moodle étaient intéressants, pour faire des devoirs des modules de communication nous avons fait le diadoque, cela nous trouvons super rigolos, après chaque enregistrement videos nous avons beaucoup ri, car on voit vos fautes en prononciation, 😊 par fois nous n'arrivons même pas prononcer des phrases, mais bon après milles enregistrements et entrainements nous avons pu faire un diadoque.
Les 16-30 septembre	
Chercheur :	Un mois sur Moodle est vite passé, quelles sont vos avis ? Comment vous

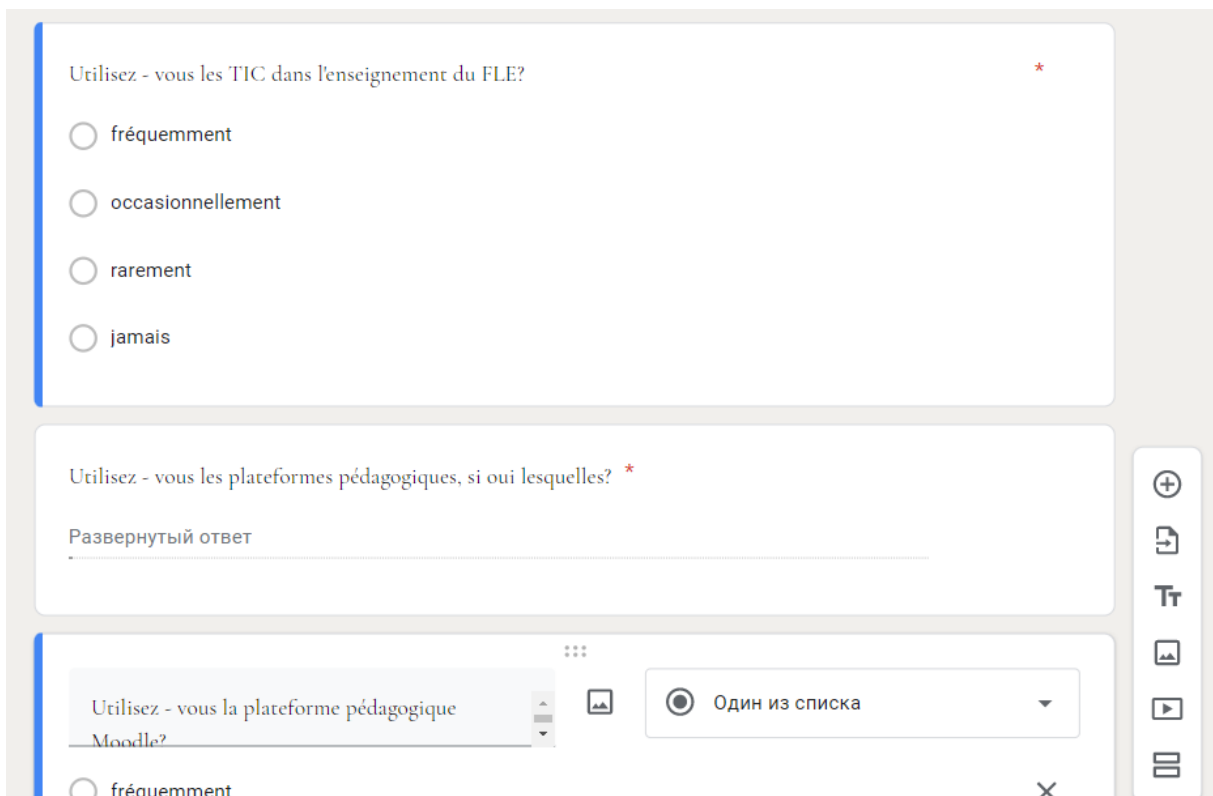
	trouvez notre plateforme ? Comment vous trouvez les modules ?
1Prof.FLE :	je trouve que l'état de la plateforme est bien, moins de couleurs mais ca va :))), je vois vous l'avez remplie avec tous nos sujets pour ce semestre, dans ma classe que deux étudiants ont mal avec l'ordinateur, comme cette expérimentation demande d'avoir un ordi, donc pour ces deux étudiants cela compliqué, car ils n'ont pas de moyenne pour acheter un ordi. 😞 J'essaie de ressourdre ce problème.
2Prof.FLE :	Dans mes classes je vois un peu de progrès, mes étudiants les plus timides ont commencé à construire des diadoques, je vois qu'ils ont compris le structure de diadoque, et je sais que pour mes étudiants de Kirghizistan et d'Ouzbekistan aiment bien travailler sur Moodle. Je vous demande de ne pas mettre beaucoup d'activités sur Moodle, pour que cela ne prend pas autant de temps d'étudiant.
7AK-GR2-Dhybride,	Dans la classe en présentiel j'étais très je n'ai pas compris le sujet, ni la grammaire, je n'ai même pas retenu le lexique, en arrivant à la maison j'ai commencé à travaillé sur Moodle, à faire des activités cela me donner d'atrappier le cours que j'ai presque raté étant fatigué, c'est moi je suis de Kirgizstan.
1AT-GR1-DHybride	Le Module 2, Ma famille internationale m'a fait galérer, d'abord j'ai recopier le lexique, après j'ai construit le dialogue, après j'ai galéré pour trouvé un compagnon pour mon dialogue, heureusement le monologue préparé a été plus facile. 😊
Octobre (2019)	
Chercheur :	Aux étudiants : Aimez-vous travailler sur Moodle ? Au profs : Sentez-vous l'amélioration de la communication orale de vos étudiants par rapport à vos classes en présentiel ?
2Prof.FLE :	Surtout les étudiants timides commencent à rentrer dans la communication, ce que j'ai bien aimé, j'ai bien remarqué que certaines étudiants (3AB-GR2-DHybride, 11KA-GR2-DHybride, 10KS-GR2-DHybride) connaissent des nouveaux mots, donc ils améliorent leurs niveau lexical.
1Prof.FLE :	Par rapport à ma classe en présentiel, mes étudiants en hybride sont beaucoup en avance, mais dans ma classe présentiel il y a aussi des étudiants qui travaillent en autonomie sur des différents sites et plateformes, aussi bien en communication.
15RSh-GR2-DHybride	Aujourd'hui en cours en présentiel je n'ai pas participé en dialogue, car en développant des autres competences on avait peu de temps pour parler, donc je n'avais pas le temps pour faire le dialogue ni monologue.
13MK-GR2-DHybride	Derriere écran je me sens a l'aise.
17SK-GR1-DHybride	avec ma/mon camarade de la classe nous avons fais des dialogues, nous avons enregistré 40 fois, après nous avons choisi la version plus jolie pour vous envoyer
18TI-GR1-DHybride	pour faire un monologue j'ai appris un texte, mais d'abord j'ai crée ce texte donc votre plateforme aussi améliore nos écritures
Mi-Octobre (2019)	
Chercheur :	Vous voyez comment on travaille sur Moodle, en comparant avec Moodle connaissez-vous d'autres plateformes ?
1Prof.FLE :	Les étudiants sont contents travailler en ligne donc on continue ! 😊
2Prof.FLE :	Moi, personnellement j'aime bien travailler sur TV5 Monde , je vous conseille d'utiliser les activités de ce site, ils sont plus modernes et intéressants.
2AA-GR2-DHybride	je connais pas d'aures site ou plateforme, surtout j'utilise la GOOGLE traduction pour chercher des traductions mots
1IS-GR2-DHybride	Je regarde des vidéos sur YouTube, par ex. Le français avec Pierre hihi)) Je pense que c'est mieux d'écouter les natifs temps en temps.
3AB-GR2-DHybride	Dans notre institut (ISK) il y a un club pour ameliorer le français, j'y était hier, mais leur club que une fois/une heure par semaine, donc je trouve c'est mieux

	devellopper nos communication sur la plateforme.
Novembre (2019)	
Chercheur :	L'impact des outils numériques sur le travail d'étudiant ?
1Prof.FLE :	Nous vivons dans un monde moderne, vous le voulez ou pas, il faut développer numériquement.
2Prof.FLE :	je vois souvent les étudiants appuient sur leurs téléphones, je crois que ils ont beaucoup avancé en numérique
4AN-GR2-DHybride	Quand j'ai le nouveau Module ou nouveau document sur la plateforme je reçois le message électronique et je peux le faire n'importe où. Numérique est bien j'ai toujours accès à mes devoirs.
5AZ-GR2-DHybride	En ligne cela se passe vite.
4AN-GR2-DHybride	Je suis un étudiant de l'Ouzbékistan, je voudrais étudier seulement à distance, de l'Ouzbékistan.
Décembre (2019)	
Chercheur :	Pensez-vous que vous avez ou votre étudiant a pu développer la communication orale ?
13LA-GR1-DHybride	En classe, je me sentais coincé, j'avais très peur de la communication, grâce aux cours sur la plateforme, ma peur passe.
14NA-GR1-DHybride	J'ai appris beaucoup de nouveaux mots en français et je peux même composer des monologues.
15NO-GR1-DHybride	C'est très long, cela prend beaucoup de temps, mais j'ai senti le développement de la communication orale.
6AT2-GR1-DHybride	Je ne sais pas
7DP-GR1-DHybride	Oui, mais il faut continuer à travailler.
8DD-GR1-DHybride	J'aime travailler sur la plateforme, tout est court, tout est clair, rapide à faire
9DS-GR1-DHybride	Beaucoup de travail dans le groupe, il faut créer des dialogues, des monologues, c'est-à-dire qu'il y a toujours une communication, en créant des dialogues, nous corrigeons les erreurs les uns des autres, c'est un gros plus.
10DK-GR1-DHybride	J'aime vraiment le module 5, j'ai appris beaucoup de choses sur Paris, sur les voyages, c'est-à-dire qu'il y a un développement socioculturel. Certains modules étaient compliqués mais j'ai réussi.
11EA-GR1-DHybride	Ce cours était un supplément j'espère que vous apprécierez notre travail supplémentaire sur la plateforme.
12EM-GR1-DHybride	En particulier, en travaillant en équipe, en composant des dialogues et en enregistrant à partir du téléphone, tu retiens de beaucoup de mots, car il y a une répétition, un dialogue que nous enregistrons 4-8 fois et encore plus, nous corrigeons les erreurs, nous voulons obtenir un beau dialogue et la même chose se produit avec un monologue, afin que nous la développons, il y a la mémorisation des mots à un niveau élevé.

Annexe 2 : Forme d'enquête



Annexe 3 : Questions d'enquête exploratoire auprès des enseignants de FLE



Utilisez - vous la plateforme pédagogique Moodle?

- fréquemment
- occasionnellement
- rarement
- jamais

Pourquoi utilisez-vous la plateforme pédagogique Moodle? (plusieurs réponses possibles) *

- développer le travail collaboratif
- proposer des activités aux étudiants
- rendre disponible des ressources
- évaluer les étudiants

Pourquoi utilisez-vous la plateforme pédagogique Moodle? (plusieurs réponses possibles) *

- développer le travail collaboratif
- proposer des activités aux étudiants
- rendre disponible des ressources
- évaluer les étudiants
- préparer du matériel pédagogique
- animer une séance de cours
- Другое...

Est-il possible de développer des compétences de communication orale en utilisant les plateformes pédagogiques ?

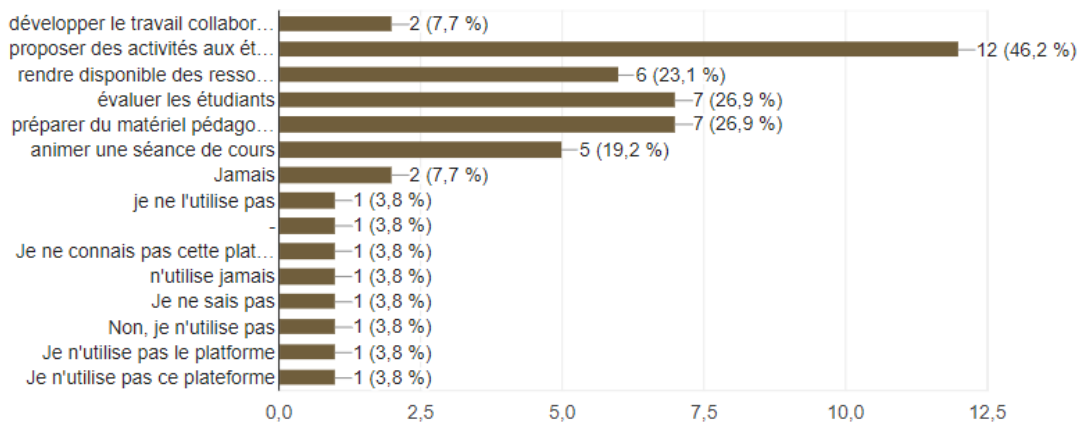
- oui
- non
- Другое...

Annexe 4 : Réponses des enseignants

Pourquoi utilisez-vous la plateforme pédagogique Moodle? (plusieurs réponses possibles)



26 ответов

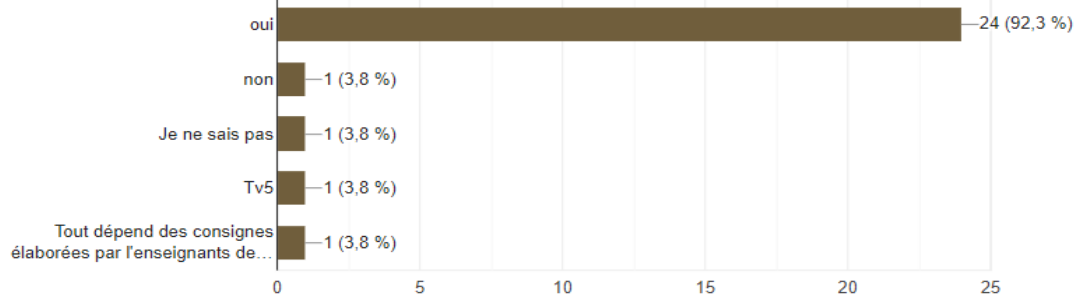


Est-il possible de développer des compétences de communication orale en utilisant les

Est-il possible de développer des compétences de communication orale en utilisant les plateformes pédagogiques ?



26 ответов



Annexe 5 : Enquête auprès des étudiants

2. Enquête auprès des étudiants sur leur utilisation des TIC et des plate

Все изменения сохранены на Диске

Отправить

Вопросы Ответы 56 Настройки Всего: 0



Enquête auprès des étudiants sur leur utilisation des TIC et des plateformes pédagogiques en enseignement supérieur

Анкета по использованию ИКТ и педагогических платформ в университете

Электронная почта *

Допустимый адрес электронной почты

⊕
📄
Tt
🖼️
▶️
☰

Annexe 6 : Questions d'enquête auprès des étudiants

A quelle fréquence utilisez-vous l'internet dans l'apprentissage du français ? (как часто вы используете интернет для изучения французского языка?) *

fréquemment

occasionnellement

rarement

jamais

A quelle fréquence allez-vous sur le site web de l'université? (как часто вы заходите в университетский сайт) *

fréquemment

occasionnellement

rarement

jamais

⊕
📄
Tt
🖼️
▶️
☰

Quelles plateformes pédagogiques connaissez-vous ? *

Развернутый ответ

A quelle fréquence utilisez-vous les plateformes pédagogiques dans l'apprentissage du français ? (Как часто вы используете педагогические платформы в изучении французского?) *

- fréquemment
- occasionnellement
- rarement
- à partir du premier semestre de 2019
- jamais

Comment évaluez-vous vos habiletés technologiques sur Moodle? (как вы оцениваете ваши технологические навыки на платформе Moodle) *

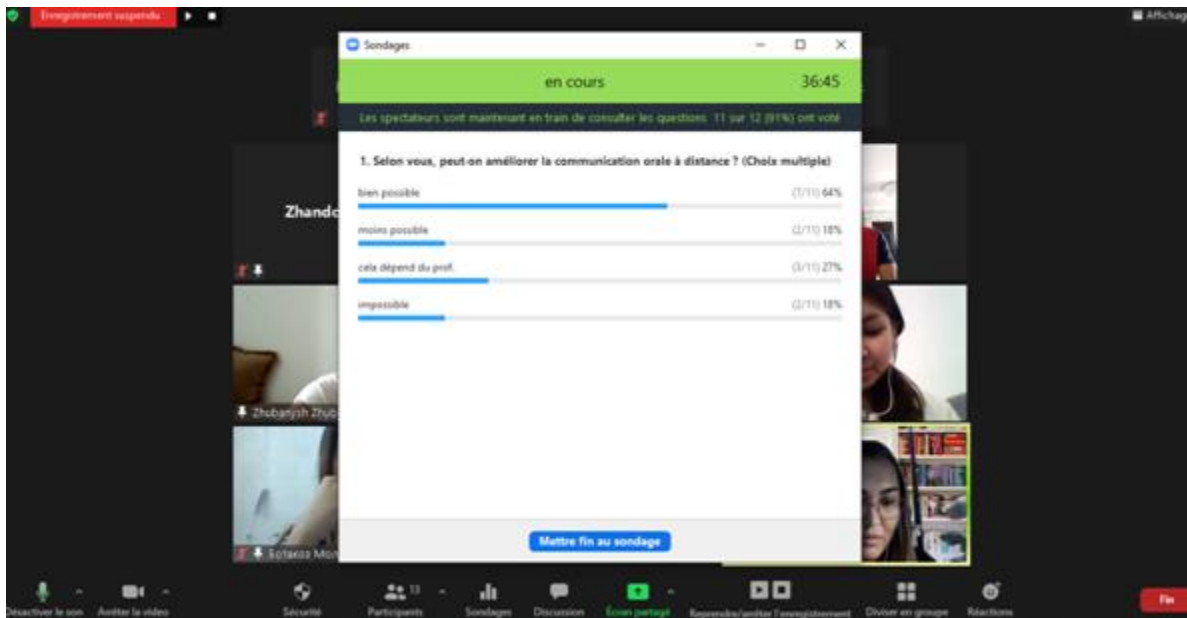
Comment évaluez-vous vos habiletés technologiques sur Moodle? (как вы оцениваете ваши технологические навыки на платформе Moodle) *

- maîtrise
- niveau moyen
- utilisateur élémentaire
- j'ai à peine utiliser (не использую)

Est-il important d'utiliser des sites et des plateformes pédagogiques pour acquérir des compétences supplémentaires ? (насколько интернет сайты и педагогические платформы важны для получения дополнительных навыков?) *

- très important
- important
- pas important





Annexe 7 : Séance 1. Premiers contacts

Journée européenne des langues

Passeport pour les langues

Découvrez gratuitement plus de 30 langues

2 👤

La Journée européenne des langues organise une initiation aux langues (document ci-dessus). Regardez la liste des langues puis écoutez. Vous entendez quelles langues ?

Découverte Dossier

INITIATION GRATUITE avec le passeport pour les langues !

- italien	Istituto italiano di cultura
- chinois	Centre culturel de Chine
- polonais	Institut polonais
- français	Alliance française
- arabe	Institut du monde arabe
- allemand	Goethe-Institut
- portugais	Centro cultural do Brasil
- japonais	Maison de la Culture du Japon
- anglais	British Council

3

À vous ! Faites connaissance avec le groupe : dites bonjour et dites votre prénom.
Exemple : Bonjour, je m'appelle Camille.

› Se présenter



4 2-3

Écoutez. Associez les dialogues aux dessins.

5

Lisez pour vérifier.

1. – Comment tu t'appelles ?
– Yoko. Et toi ?

2. – Je m'appelle Clémence, et vous ?
– Je m'appelle James.

3. – Vous vous appelez comment ?
– Hans.
– Épelez, s'il vous plaît.
– H-A-N-S.

Pour comprendre un mot ou un prénom

- Comment ? / Pardon ?
- Épelez, s'il vous plaît.
- Comment ça s'écrit ?

Se présenter, demander le nom ou le prénom

- Je m'appelle..., et vous ? / et toi ?
- Vous vous appelez comment ? / Comment vous vous appelez ? / Comment vous appelez-vous ?
- Tu t'appelles comment ? / Comment tu t'appelles ? / Comment t'appelles-tu ?

Journée européenne des langues

Cocktail international

Liste des participants

Alexandra RAINER	grecque
Bjorn LINDGREN	suédois
Isabelle MOREAU	française
Jee-Weon PARK	coréen
José GOMES	portugais
Karl RAINER	allemand
Michał KIECZŁOWSKI	polonais
Natacha MULLER	autrichienne
Pablo DOMINGUEZ	espagnol
Paul BOUCHARD	canadien
Pierre MARTIN	français
Said CHAÏBI	marocain
Sergueï IRANOV	russe
Sofia DMITRIEVA	russe
Sofia GONZALEZ	mexicaine
Tom BAKER	américain
Wei WANG	chinoise

12 10-11

Regardez ci-dessus la liste des participants au cocktail. Puis observez les dessins et écoutez les dialogues.

1. Trouvez les personnes sur la liste.
2. Associez les dialogues aux dessins.

13 10-11

Réécoutez les dialogues. Identifiez sur les dessins quelles personnes disent les phrases suivantes.

1. Vous vous appelez Sofia ? Moi aussi !
2. Je me présente : José Gomes.
3. Je m'appelle Paul Bouchard.
4. Voici Isabelle Moreau. Elle est française.
5. Il s'appelle Karl Rainer.
6. Qui est-ce ?
7. Natacha Muller, je suis autrichienne.
8. Moi, je suis mexicaine.

→ S'exercer n° 2 | p.24

18 dix-huit



Les adjectifs de nationalité

a) Observez le tableau. Complétez la colonne *Féminin*.

	Masculin	Féminin	Prononciation identique	Prononciation différente
français – française portugais – portugaise	-ais	+ -e		X
suédois – suédoise chinois – chinoise	-ois	+ ...		
mexicain – mexicaine américain – américaine	-ain	+ ...		
autrichien – autrichienne canadien – canadienne	-ien	+ ...		
coréen – coréenne	-éen	+ ...		
allemand – allemande	-and	+ ...		
espagnol – espagnole	-ol	+ ...		
russe – russe	-e	+ ...		

Attention ! grec – grecque ; turc – turque

b)  12 Prononciation identique ou différente pour le masculin et le féminin ? Écoutez et répondez.

→ S'exercer n° 3 et 4 | p.24

POINT Langue

Se présenter, présenter quelqu'un

Complétez avec *s'appelle, est, êtes, m'appelle, suis ou t'appelles*.

S'appeler

indicatif présent

Je ... Paul.

Tu ... comment ?

Il ... Karl Rainer.

Elle ... Isabelle.

Nous **nous appelons** Pablo et Alexandra.

Vous **vous appelez** Sofia.

Ils **s'appellent** M. et Mme Johnson.

Elles **s'appellent** Alexandra et Barbara.

Être

indicatif présent

Je ... canadien.

Tu **es** belge.

Il ... allemand ?

Elle ... française.

Nous **sommes** espagnols.

Vous ... russe ?

Ils **sont** canadiens.

Elles **sont** espagnoles.



› Connaître les noms de pays

16

a) Regardez la liste des participants au cocktail p. 18 et identifiez les pays représentés.

l'Allemagne – la Pologne – le Canada – le Maroc –
la Chine – le Danemark – l'Espagne – la France –
les États-Unis – la Grèce – l'Italie – le Portugal – l'Iran –
le Japon – les Philippines – la Russie – la Suède –
la Tunisie – le Mexique – la Corée – l'Autriche

b) Dites quels continents sont représentés.

l'Afrique – l'Amérique – l'Asie – l'Europe – l'Océanie

POINT Langue

→ p. 206

Les articles définis

Complétez avec *le, la, l'* ou *les*.

Masculin singulier : ... Canada, ... Japon, ... Iran

Féminin singulier : ... Chine, ... France, ... Espagne

Pluriel : ... États-Unis, ... Philippines



17

En petits groupes, trouvez des pays où les personnes parlent les langues suivantes.

1. le portugais
2. l'espagnol
3. l'anglais
4. le français
5. l'arabe
6. l'allemand

POINT Langue

→ p. 208

Le genre des noms de pays

Observez puis complétez la règle.

la Chine	le Canada	les États-Unis
la Grèce	le Danemark	les Philippines
la France	le Japon	
la Russie	le Portugal	
l'Italie	l'Iran	

Les noms de pays qui se terminent par la lettre ...
sont féminins.

Les noms de pays qui se terminent par la lettre ...
sont pluriels.

Exceptions : le Mexique, le Cambodge,
le Zimbabwe, le Mozambique.

→ S'exercer n° 7 et 8 | p. 24

Identifier un nombre, compter

11

Il y a combien de places ?

Lisez les nombres, écoutez et répondez.

1 un	11 onze
2 deux	12 douze
3 trois	13 treize
4 quatre	14 quatorze
5 cinq	15 quinze
6 six	16 seize
7 sept	17 dix-sept
8 huit	18 dix-huit
9 neuf	19 dix-neuf
10 dix	20 vingt



28

Découverte

0	10	20	30	40	50	60
zéro	dix	vingt	trinta	quarante	cinquante	soixante
1	11	21	31	41	51	61
un	onze	vingt et un	trente et un	quarante et un	cinquante et un	soixante et un
2	12	22	32	42	52	62
deux	douze	vingt-deux	trente-deux	quarante-deux	cinquante-deux	soixante-deux
3	13	23	33	43	53	63
trois	treize	vingt-trois	trente-trois	quarante-trois	cinquante-trois	soixante-trois
4	14	24	34	44	54	64
quatre	quatorze	vingt-quatre	trente-quatre	quarante-quatre	cinquante-quatre	soixante-quatre
5	15	25	35	45	55	65
cinq	quinze	vingt-cinq	trente-cinq	quarante-cinq	cinquante-cinq	soixante-cinq
6	16	26	36	46	56	66
six	seize	vingt-six	trente-six	quarante-six	cinquante-six	soixante-six
7	17	27	37	47	57	67
sept	dix-sept	vingt-sept	trente-sept	quarante-sept	cinquante-sept	soixante-sept
8	18	28	38	48	58	68
huit	dix-huit	vingt-huit	trente-huit	quarante-huit	cinquante-huit	soixante-huit
9	19	29	39	49	59	69
neuf	dix-neuf	vingt-neuf	trente-neuf	quarante-neuf	cinquante-neuf	soixante-neuf

12

Observez le tableau et répondez.

Les nombres en vert sont simples ou composés ?

Les nombres en rouge sont simples ou composés ?

Complétez avec et ou.

vingt ... un

vingt ... deux

trente ... un

cinquante ... neuf

soixante ... quatre

quarante ... un

soixante ... un

Écoutez pour vérifier.

Par deux, regardez le tableau et comptez de 29 à 35.

Complétez le tableau.

13

Écoutez et choisissez le nombre entendu.

5 ~ 10 - 50 a. 2 - 12 - 20

3 ~ 13 - 30 b. 6 - 16 - 60

7 ~ 17 - 27 c. 18 - 28 - 38

4 ~ 14 - 40 d. 11 - 21 - 31

Par deux, dites les nombres.

14

Écoutez et complétez la liste des stands de la Journée européenne des langues.

Exemple : Grèce → stand 025

- | | |
|---------------|-------------|
| 1. Pologne | 4. Suède |
| 2. Espagne | 7. Japon |
| 3. États-Unis | 8. Russie |
| 4. Chine | 9. Canada |
| 5. Autriche | 10. Mexique |



© Koenigsdorf 2010

La communication en classe

APPRENDRE LE FRANÇAIS

1  22

Écoutez et dites où ces phrases sont prononcées.

2

Lisez et dites, pour chaque phrase, qui parle.



le professeur



l'étudiant

1. Écoutez le dialogue.

2. Répétez, s'il vous plaît.

3. Regardez la photo.

4. Quelle est la différence entre tu et vous ?

5. Écrivez la réponse.

6. Répétez la phrase.

7. Cochez la bonne réponse.

8. Soulignez les questions.

9. Comment ça se prononce ?

10. Parlez plus fort !

11. Ouvrez le livre.

12. Comment on dit house en français ?

13. Fermez votre livre.

14. Comment ça s'écrit ?

15. Travaillez en groupe.

16. Travaillez par deux.

17. Je ne comprends pas.

18. Je ne sais pas.

19. C'est à quelle page ?

AIDE-MÉMOIRE

Les articles définis
 le professeur, le livre
 la photo, la réponse
 l'étudiant, l'étudiante
 les étudiants, les réponses

→ S'exercer n° 10 | p.24

Annexe 8 : Séance 2. Ma famille internationale

LA FAMILLE

VOCABULAIRE : l'arbre généalogique

<p>Parents : Père / mère – Papa/Maman</p> <p>Frère / Sœur</p> <p>Demi-frère - demi-sœur</p> <p>Oncle/ tante (Tonton, Tata, Tatie)</p> <p>Cousin, cousine (germain : direct)</p> <p>Neveu - nièce</p> <p>Exemples : Mon petit-cousin c'est le fils de mon cousin- Mon Grand-cousin, c'est le cousin de mon père – Mon petit-neveu, c'est le fils de mon neveu.</p>	<p>Grands-parents : paternels/maternels : Grand-père (grand-mère (Papy, Mamie) Petit-fils – petite-fille</p> <p>Grand-oncle – Grand-tante - Amières grands-parents</p> <p>Beaux-parents : Beau-père, belle-mère – parents du conjoint. Mais aussi : 2ème femme du père</p> <p>Beaux-enfants : Belle-fille (bru) – Beau-fils (gendre)</p> <p>Enfants d'un 2ème mariage : Belle-fille – Beau-fils : autres enfants du mari</p> <p>Pour désigner neveux, nièces, cousins non directs, on dit souvent « petit » ou « grand ».</p>
---	--

1 – Lire, découvrir, apprendre les mots avec le tableau « Arbre généalogique » :

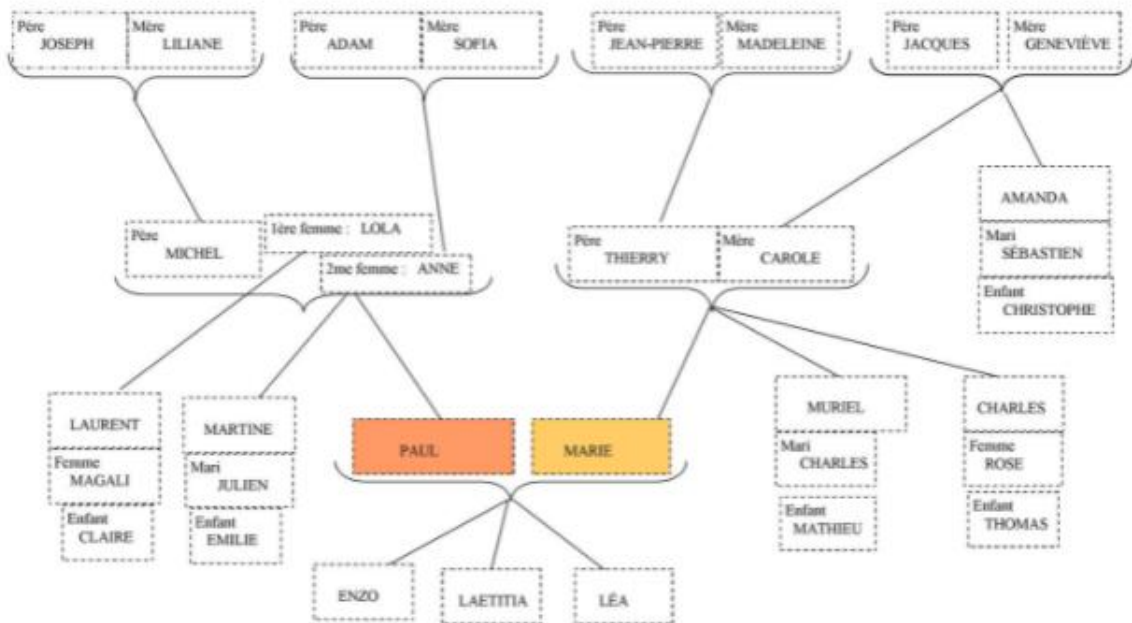
2 – Exercice : Dans le tableau « Arbre généalogique » :

- | | |
|--|--|
| Le grand père paternel de MARIE est _____ | MADELEINE est l' _____ de LAETITIA ? |
| Le grand père paternel d'ENZO est _____ | JULIEN est le _____ de LÉA ? |
| SÉBASTIEN est le _____ de CAROLE | MATHIEU est le _____ de PAUL |
| Qui est le demi-frère de MARTINE ? _____ | Qui est la grand mère maternelle de PAUL ? _____ |
| Qui sont les cousins germains de LEA ? _____ | Qui sont les beaux parents de THIERRY ? _____ |
| LAURENT est le _____ de PAUL | |
| ROSE est la _____ de THIERRY ? | |

3 – Ecrivez les noms des membres de votre famille au bon endroit dans le tableau « Ma Famille ». Il manquera peut-être des frères et sœurs. Rajoutez-les.

ISLCollective.com

Arbre généalogique - 4 générations



ISLCollective.com

Masculin	Féminin	Pluriel
Le grand-père (papi)	la grand-mère (mamie)	les grands-parents
L'oncle (tonton)	la tante (tata)	
Le père (papa)	la mère (maman)	les parents
Le fils	la fille	les enfants
L'ainé	l'ainée	
Le cadet	la cadette	
Le benjamin	la benjamine	
Le frère	la sœur	
Le petit-fils	la petite-fille	les petits-enfants
Le cousin	la cousine	
Le neveu	la nièce	
Le beau-père	la belle-mère	les beaux-parents
Le beau-frère	la belle-sœur	
		La belle-famille
Le statut		
Célibataire	célibataire	
Marié	mariée	
Veuf	veuve	

© www.francepodcasts.com

iSLCollective.com

Suggestions pédagogiques :

1- Aborder la leçon par 2 tours de table :

1 - L'animateur dit : J'ai une maman qui s'appelle..... *Et la tiens-tu ?* Réponse et question à l'élève suivant : Ma maman s'appelle *Et la tiens-tu ?*.....

2 - Tour de table 2 avec le **vocabulaire qu'ils connaissent** : *Mon père s'appelle..... Et le tien ?*.....le suivant répond et essaye de trouver un **autre membre** de la famille : *mon fils (grand père, oncle...)* s'appelle et le tien ?... - Invitez les élèves à s'aider les uns les autres.

2 -Distribution et travail sur les fiches « **Arbre généalogique** » et « **Famille** » - Les adultes ont plus de facilités pour évoquer les générations précédentes - Les jeunes sont plus familiers des familles reconstituées.

Questions possibles : Est-ce que vous connaissez vos arrières grands-parents ? Tous vos cousins ? Est-ce que vous les voyez souvent ? Est-ce que c'est important de voir sa famille ? Pourquoi ?

Faire découvrir le **Vocabulaire** (lire ou faire lire) en s'appuyant sur les prénoms du tableau - Pas nécessaire de s'attarder sur tous les mots- tout dépend du niveau FLE de la classe. L'essentiel est en gras.

3 - Exercice 2 :

S'il est proposé individuellement, l'exercice 2 fait plus appel à la réflexion qu'à la richesse du vocabulaire et peut poser des problèmes à certains : dans ce cas je le propose oralement collectivement.

4 - Ma famille

Le mieux c'est de faire faire l'exercice 2 à la maison. (Pour adultes comme pour ados) Il suscite de grandes discussions familiales... Et les retours au cours suivant sont très riches.

Exercice 1 : complétez à l'aide des mots suivants :

Le frère ; le beau-frère ; le neveu ; la tante ; la sœur ; la belle-fille ; les parents ; l'oncle ; le grand-père ; la cousine ; la petite-fille ; la belle-mère.

- Sophie est de Clémentine.
- Julien est de Hugo.
- Henri est de Lucie.
- Alex est de Julien.
- Lucie est de Cléo.
- Jeanne est d'Alex.
- Marion est d'Hugo.
- Thomas est de Clémentine.
- Lucie est de Jeanne et d'Henri.
- Julien est de Sophie.
- Alex et Sophie sont de Thomas.
- Sophie est de Pierre et d'Aline.

Exercice 2 : dessinez votre arbre généalogique :

➤ Annoncer un événement familial, réagir

1 Julie et David sont heureux de vous annoncer la naissance de leur fille **Clémentine** et ont, 7 kg 100 le 10 juin. Julie et David Boncompagni, 25000 Dijon, 25 rue de la République.

M. et Mme Lemaire, 19, rue de l'Éclaircie, 60500 Chantilly. M. et Mme Lemaire, 9, rue Louis Blanc, 80000 Laon.

Je suis heureux de vous annoncer le mariage de mes enfants **Ardo et Christine** le 15 septembre 2022 à la mairie de Chantilly à 15 h 30 puis à l'église Notre-Dame à 16 h 30.

2 Le 17 mai nous disons oui, oui, oui ! à la mairie de Fontainebleau à 17 h 00. Après la cérémonie, rendez-vous à la salle des fêtes ! Vous dites oui ? Confirmez votre présence avant le 17 février, olivieretfanny.over-blog.fr

Notre petite sœur s'appelle **Lea**. Elle est née le 3 avril. Elle pèse 2 kg 900 et mesure 50 cm. Simon et Julie Agosta et Jérôme Duchemin, 14 rue de la Mairie, 34000 Montpellier.

3 Maman Marie: Quelle bonne nouvelle ! Tous mes vœux de bonheur pour toi et ton futur mari ! Bisou.

4 Claire: Je sors de l'hôpital, j'ai une mauvaise nouvelle : tante Marcelle est décédée...

5 Samuel: Félicitations pour la naissance de ta fille ! Je suis très heureux pour vous. Et comment va le maman ?

6 Clémence: J'ai une grande nouvelle ! Je me marie ! Bisou.

7 Marc: Je suis papa pour le 2^e fois ! Nathan est né cette nuit à 3 h !

8 Lisez les quatre faire-part et répondez.

- Quels événements sont annoncés ?
- Quel type de faire-part préférez-vous ? Pourquoi ?
- Est-ce que dans votre pays les familles envoient des faire-part pour ces événements ? Si oui, de quel type ?

9 Relisez les faire-part et trouvez pour chacun :

- qui annonce l'événement,
- qui fait l'événement,
- quels sont les liens familiaux.

AIDE-MÉMOIRE

Dire
Indicatif présent
je dis nous disons
tu dis vous dites
il/elle dit ils/elles disent

Observez : vous êtes / vous faites / vous dites

➔ S'exercer n° 16 p. 77

10 a) Lisez les textos et identifiez l'événement familial : mariage, naissance ou décès ?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

b) Répondez.

- Quels textos annoncent un événement ?
- Quels textos répondent à l'annonce d'un événement ?

POINT Culture

L'usage de *tu* et de *vous*

Repérez l'usage de *tu* et de *vous* dans les dialogues (activité 2) et complétez.

- J'utilise ... pour parler à une personne dans une relation informelle (amicale, familiale, etc.).
- J'utilise ... pour parler :
 - à une personne dans une relation formelle (commerciale, professionnelle ou hiérarchique, etc.) ;
 - à deux personnes ou plus, dans une relation formelle ou informelle.

→ S'exercer n° 3 | p.40

3. Ça va ?
Ça va.

7 (2)

Jouez la scène.

En petits groupes, imaginez trois situations différentes : quand ? type de relation ? saluer ou prendre congé ? Jouez les scènes devant la classe.

Saluer



Lucas à l'université



1 (1)

Regardez les dessins et identifiez chaque situation.

1. Où ?

- à la cafétéria de l'université
- dans l'escalier
- à l'accueil de l'université
- dans un couloir

2. Qui ?

- une jeune fille
- un monsieur
- un jeune homme
- une dame

3. Quand ?

- le matin
- l'après-midi
- le soir

AIDE-MÉMOIRE

- Les personnes (Qui ?)

2 (2) 25-26

Écoutez les cinq dialogues. Associez les dialogues aux dessins.

Exemple : Dialogue 1 → Dessin b

3 (2) 25-26

a) Réécoutez les dialogues et complétez.

1. Les personnes arrivent et se saluent.

Dialogues n°6...

2. Les personnes partent et prennent congé.

Dialogues n°5...

b) Réécoutez les dialogues et relevez les formules utilisées pour :

1. saluer ;
2. prendre congé.

› Se présenter

Interlingua

Apprendre et pratiquer les langues avec une communauté mondiale

9 millions de personnes
38 langues

Inscription gratuite !

Votre langue maternelle : chinois

Autre langue : anglais

Vous apprenez : français

Votre âge : vous avez 20-30 ans

Votre adresse e-mail : pm23@gmail.com

Votre mot de passe :

Confirmez votre mot de passe :

8

Vrai ou faux ? Regardez la page d'accueil d'Interlingua et répondez.

1. Interlingua est une école de langues.
2. Les personnes utilisent Interlingua pour apprendre une langue étrangère.
3. C'est possible de pratiquer 45 langues avec Interlingua.
4. L'inscription à Interlingua est gratuite.

9

Lisez les profils de trois utilisateurs d'Interlingua.

1. Identifiez le profil qui correspond à l'inscription sur la page d'accueil.
2. Dites pourquoi Roberto communique avec Ming et Sven.
3. Dites qui vous voulez contacter (Roberto, Ming ou Sven ?) sur Interlingua. Justifiez.

Votre profil Interlingua

Nom : Roberto Sanchez
Âge : 23 ans

Brève présentation :
Je suis mexicain, j'ai 23 ans. J'étudie le commerce international et, le samedi, j'apprends le chinois dans une école de langues. Je suis bilingue : je parle espagnol et français. Je ne parle pas bien anglais.

Je voudrais :
 apprendre une langue
 aider les autres à apprendre ma langue
 communiquer avec les gens

Vos contacts :
 Ming (Chine) Sven (Norvège)

Votre profil Interlingua

Nom : Ming Pei
Âge : 26 ans

Brève présentation :
J'ai 26 ans, je suis chinoise. J'étudie l'économie. Je parle chinois et anglais ; j'apprends le français. J'étudie à l'université tous les jours mais je n'ai pas cours les mardis et jeudis après-midi ; je ne travaille pas le week-end. Je cherche des personnes pour communiquer en anglais et en français, en direct sur Interlingua.

Je voudrais :
 apprendre une langue
 aider les autres à apprendre ma langue
 communiquer avec les gens

Vos contacts :
 Roberto (Mexique)

Votre profil Interlingua

Nom : Sven Kristiansen
Âge : 23 ans

Brève présentation :
Ma nationalité : je suis norvégien. Mon âge : 23 ans. Mes études : les langues et la littérature. Je parle norvégien, anglais, allemand et français ; j'apprends l'espagnol. J'étudie le matin, je n'ai pas cours l'après-midi. À bientôt sur Interlingua !

Je voudrais :
 apprendre une langue
 aider les autres à apprendre ma langue
 communiquer avec les gens

Vos contacts :
 Roberto (Mexique)

Pour bien apprendre les nombres de 70 à 99, répétez-les après le professeur. Quand le professeur dit 70 (soixante-dix), dites "soixante-dix", quand le professeur dit 71 (soixante-et-onze), dites "soixante-et-onze", quand le professeur dit 72 (soixante-douze), dites "soixante-douze", etc., jusqu'à 99 (quatre-vingt-dix-neuf). Ainsi, vous serez capable de bien les comprendre à l'oral et de bien les prononcer. Pour bien faire, regarder plusieurs fois la vidéo en répétant chaque nombre après le professeur. Pour bien les écrire et les lire, recopier plusieurs fois la liste ci-dessous :

70 = soixante-dix
 71 = soixante-et-onze
 72 = soixante-douze
 73 = soixante-treize
 74 = soixante-quatorze
 75 = soixante-quinze
 76 = soixante-seize
 77 = soixante-dix-sept
 78 = soixante-dix-huit
 79 = soixante-dix-neuf
 80 = quatre-vingt
 81 = quatre-vingt-un
 82 = quatre-vingt-deux
 83 = quatre-vingt-trois
 84 = quatre-vingt-quatre

85 = quatre-vingt-cinq
 86 = quatre-vingt-six
 87 = quatre-vingt-sept
 88 = quatre-vingt-huit
 89 = quatre-vingt-neuf
 90 = quatre-vingt-dix
 91 = quatre-vingt-onze
 92 = quatre-vingt-douze
 93 = quatre-vingt-treize
 94 = quatre-vingt-quatorze
 95 = quatre-vingt-quinze
 96 = quatre-vingt-seize
 97 = quatre-vingt-dix-sept
 98 = quatre-vingt-dix-huit
 99 = quatre-vingt-dix-neuf

Annexe 9 : Séance 3. Mes activités préférées

Dossier 3 **Leçon 1** **J'adore**
 > Parler de ses goûts, de ses activités

TéléJournal - semaine 10 - Les annonces des chaînes

1 Vous avez une passion, un talent ? Vous aimez la télé-réalité ? Participez à une émission !

Un dîner parfait
 5 candidats de la même région
 5 jours
 5 invitations à dîner à la maison
 10 000 € à gagner pour le meilleur hôte !
 Vous aimez cuisiner, inviter, préparer une belle table...
 Casting le 20 novembre

1000 km
 10 000 km en 12 étapes
 10 équipes
 1 € par jour et par candidat
 100 000 € à gagner !
 Vous adorez l'aventure, les voyages et le sport.
 Casting le 16 janvier

Neuve Star
 10 candidats belgiques
 1 nouvelle star de la chanson française
 1 papier : un contrat d'été avec une maison de disques
 Vous jouez de la musique, vous aimez chanter, vous rêvez d'enregistrer son album.
 Casting le 3 février

2 a) Lisez l'annonce de la chaîne M6 et identifiez le type d'émission présenté.
 b) Pour chaque émission, précisez :
 - la thématique,
 - le prix pour le gagnant,
 - le profil des candidats.

2 Echangez !
 - Connaissiez-vous des émissions avec les mêmes concepts ?
 - Regardez-vous ce type d'émission ? Pourquoi ?

CASTING M6
 Émission :
 Nom : Baptiste Leroy
 Âge : 27 ans
 Profession : coiffeur

Profil : Je travaille dans le cinéma. Mes journées de travail sont longues, mais je rencontre beaucoup d'acteurs, c'est génial !
 Je suis célibataire, je suis amoureux ; j'adore faire la fête avec mes copains, aller dans des bars ou au restaurant.
 J'aime voyager et rencontrer des gens !
 Le soir et le week-end, je fais de la musique. Fan de rock, j'aime aussi la chanson française actuelle. La musique, c'est ma vie !
 Très sportif, je vais à la montagne ou à la mer pour les vacances ; je fais du ski, de l'escalade, du parapente et du surf.

CASTING M6
 Émission :
 Nom : Victor Cauvel
 Âge : 32 ans
 Profession : cuisinier

Profil : J'adore mon métier ! Je travaille avec des grands chefs et j'aime être proche de ma cuisine. J'ai une copine mais je vis seul et je suis très indépendant. Je suis peu parce que je n'ai pas beaucoup de temps libre.
 Quand je ne travaille pas, je préfère rester en ville. J'aime bien aller à la montagne ou à la campagne ; je fais de la randonnée, du vélo. Le soir, je lis beaucoup.
 Pour les vacances, j'adore les voyages sportifs. Quand c'est possible, je vais à l'étranger. Je fais des kilomètres et je fais de la photo.
 Je rêve de vivre une aventure, loin, très loin.

3 Lisez les deux fiches ci-contre et dites pour quelle émission Baptiste et Victor sont candidats. Justifiez votre réponse.

4 a) Relisez les fiches et dites dans quel ordre les éléments suivants sont donnés :
 - Vie professionnelle du candidat
 - Activités de loisirs du candidat
 - Identité du candidat
 - Personnalité et mode de vie du candidat
 b) Relisez les fiches et repérez pour chaque candidat toutes les informations sur :
 1. les goûts (ce que la personne aime/n'aime pas),
 2. les activités de loisirs (activités sportives, culturelles...).

62 *animatrice-clair*

› Parler de ses passions et de ses rêves

5 46-47

a) Réécoutez les quatre candidats et associez une photo à chacun.

La Fête de la musique



2. Le feu d'artifice de la tour Eiffel



Le Louvre



4. L'arrivée du Tour de France

b) Identifiez la passion de chaque candidat.

Issa la musique
Nora le cyclisme
Tom la peinture

7

Lisez les formules suivantes. Trouvez dans les textes de l'activité 6 des formules équivalentes.

- Pour exprimer une passion : *J'ai une passion : le cyclisme.*
- Pour exprimer un rêve : *J'ai un rêve : aller à Paris pour la Fête de la musique.*

6

Lisez la réponse de deux des candidats et dites qui écrit.

6

Lisez la réponse de deux des candidats et dites qui écrit.

a

Mon rêve : ... Je rêve d'aller à Paris pour la Fête de la musique le 21 juin, avec ma copine. Comme moi, elle joue de la guitare et nous adorons la musique, toutes les musiques!

b

Mon rêve : ... Ma passion, c'est le cyclisme. Mon rêve, c'est de voir les coureurs du Tour quand ils arrivent sur les Champs-Élysées!

le cyclisme.

- Pour exprimer un rêve : *J'ai un rêve : aller à Paris pour la Fête de la musique.*

AIDE-MÉMOIRE

• Exprimer une passion

J'ai une passion,
Ma passion, c'est
l'adore } le cyclisme.

• Exprimer un rêve

J'ai un rêve :
Mon rêve ?
Je rêve de
Mon rêve, c'est de } visiter Paris.


Le présent des verbes en -er

a) Relisez les réponses des deux candidats et observez la conjugaison des verbes *rêver*, *jouer*, *adorer* et *arriver*. Complétez les terminaisons.

je rêv ...
tu rêv es
il/elle rêv ...
nous rêv ...
vous rêv ez
ils/elles rêv ...

b) Observez la première partie du verbe (la base). Pour le verbe *rêver* : la base est identique pour toutes les personnes. Identifiez la base pour le présent dans les verbes *arriver*, *travailler*, *jouer*.

c) Conjuguez le verbe *adorer*.

d)  Écoutez et dites si les verbes ont la même prononciation ou non.

1. il travaille – ils travaillent
2. je rêve – nous rêvons
3. vous rêvez – ils rêvent
4. tu adores – il adore

e) Observez et répondez.

Je rêve, tu rêves, il rêve, ils rêvent

1. s'écrivent :
 - de la même manière ;
 - de manière différente.
2. se prononcent :
 - de la même manière ;
 - de manière différente.

→ S'exercer n° 14 à 16 | p.41

Les verbes *être* et *avoir* pour donner des informations personnelles

Complétez avec *être* ou *avoir* au présent de l'indicatif.

Je ... architecte. J'... une passion.
Je ... marocain. Il ... dix-neuf ans.
Il ... jeune. Ils ... un rêve.
Il ... étudiant.
Ils ... au Canada.

→ S'exercer n° 17 et 18 | p.41

10 

Échangez en petits groupes.

Dites dans quels pays vous rêvez de vivre pendant quelques mois et justifiez. Faites une liste commune pour le groupe, puis comparez avec les listes des autres groupes.

➤ Donner des informations personnelles



TV5MONDE

JEU-CONCOURS « PARIS... MON RÊVE ! »

Allez à Paris pour réaliser votre rêve !

L'émission « Rêve et réalité » et Air Vacances offrent un voyage à Paris pour deux personnes.

Participer au concours, c'est simple !
Vous complétez et vous envoyez le bulletin de participation à TV5 MONDE.

Tirage au sort le 15 janvier.

**Vous gagnez ?
Nous réalisons votre rêve !**



JEU-CONCOURS « PARIS... MON RÊVE ! »

Allez à Paris pour réaliser votre rêve !

Nom :

Prénom :

Adresse :

.....

Ville :

Pays :

N° de téléphone :

Mail :

Profession :

Âge :

Mon rêve :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Observez le document et choisissez la réponse correcte.
C'est :

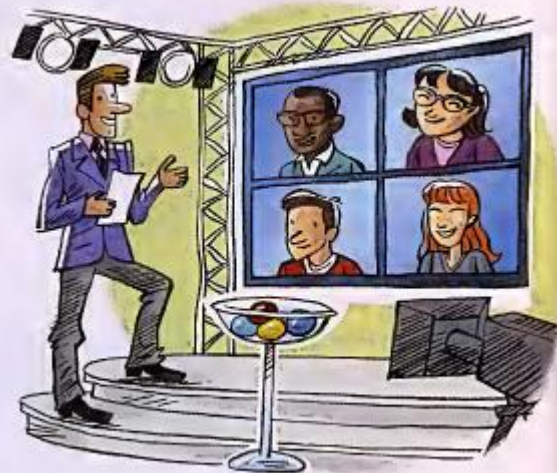
1. une publicité pour un voyage.
2. une annonce pour un jeu-concours.
3. une carte d'invitation à une émission de TV5 MONDE.



Écoutez l'émission de TV5 MONDE.

1. Dites où est le présentateur du jeu-concours.
2. Repérez les informations personnelles pour chaque finaliste.

	Âge	Profession	Ville / Pays
Issa			
Nora			
Tom			
Céline			



3

Dites où sont les sites ou monuments suivants : dans quel pays et, quand c'est possible, dans quelle ville. Associez à la photo correspondante.

Exemple : La 5^e Avenue est aux États-Unis, à New York.
→ photo g

1. la 5^e Avenue
2. la Cité interdite
3. Big Ben
4. la mosquée Hassan-II
5. le Colisée
6. le Parthénon
7. le Mont-Saint-Michel
8. le Kilimandjaro
9. Copacabana



POINT Culture

La francophonie

Issa, Nora, Tom et Céline ne sont pas français, mais ils parlent français.

Pour comprendre pourquoi, observez la carte p. 12.

- Plus de 200 millions de personnes sont francophones.
- Le français est la première langue de 80 millions de personnes.
- Le français est la troisième langue sur Internet (après l'anglais et l'allemand).
- Le français est en 11^e position des 6 000 langues parlées dans le monde.
- 83 millions de personnes apprennent le français (en 2^e position après l'anglais).
- Il y a 900 000 professeurs de français dans le monde.

4

Par deux, choisissez trois sites ou monuments.

Pour chaque site/monument, dites le nom et la classe devine dans quel pays il est.

Exemple : le Taj Mahal
→ en Inde

Mes activités préférées



Culturelles	Sportives	Hobbies et Passe-temps



Jouer au tennis



Aller au cinéma

Marcher

Regarder la télé

Faire la cuisine

Jouer au football

Faire de la photo

Faire des courses

Aller à la

Lire

Visiter / Inviter

Aller au théâtre

Visiter des

ISLCollect.com



Écouter de la



Quels sont les loisirs les plus pratiqués dans votre foyer ?*

* Plusieurs réponses possibles



Les activités de loisirs des français

1. Internet

Lexique activités : surfer sur internet; naviguer sur internet; aller sur les réseaux sociaux; partager des photos et vidéos

2. Télévision

Lexique activités : regarder la télé; suivre un programme télévisé; être « accro » à une série; la télé-réalité; jouer aux jeux vidéos, etc.

3. Voir des amis, des proches

Lexique activités : passer du temps avec les amis, la famille; passer voir les amis, la famille; faire un repas entre amis; avoir une réunion familiale; sortir prendre un verre; aller en discothèque; etc.

4. La musique

Lexique activités : écouter de la musique; jouer d'un instrument, aller à un concert; etc.

5. Les loisirs culturels

Lexique activités : aller au cinéma; aller au musée; aller voir une exposition; aller au théâtre; faire de la peinture, etc.

6. Les loisirs en plein air

Lexique activités : faire du vélo; faire du roller; faire du skate; faire une promenade; faire de la randonnée; faire un pique-nique; se balader; se promener; etc.

7. Le sport

Lexique activités : pratiquer un sport collectif (**jouer au football, faire du football**) ; pratiquer un sport individuel (**jouer au tennis, faire du tennis**); etc.

8. La gastronomie

Lexique activités : cuisiner; préparer à manger; faire un gâteau; etc.

Les verbes de loisirs

- Jouer à + activité: Je joue **au** football; Nous jouons **au** volleyball
- Faire de + activité: Je fais **du** football; Nous faisons **du** volleyball
- Jouer de + instrument de musique: Je joue **de la** guitare; Nous jouons **du** saxophone
- Pratiquer + activité: Je pratique **la** randonnée, Nous pratiquons **la** natation

LA SANTÉ

se sentir bien, aller bien, être en (pleine) forme, être en bonne santé

se sentir mal, être fatigué, ne pas aller bien, ne pas être en forme, être malade



avoir mal (à la tête, aux pieds), avoir des maux de ventre, **souffrir** des dents, avoir mal au cœur = avoir envie de vomir, de rendre (ce qu'on a mangé), avoir mal à l'estomac (quand on a trop mangé, on digère mal), avoir de la fièvre/de la **température** (plus de 38°C), être fiévreux, **le/la malade** = le/la patient/-e, **aller voir** un médecin, **consulter** un docteur, **prendre (un) rendez-vous** pour une consultation chez le médecin, dans un cabinet médical, aller à l'hôpital (m) (public), à la clinique (privée), **un examen médical**, le médecin examine le/la malade.

Dans un centre de radiology (f), on passé une radio (une radiographie, aux rayons X), donner/ délivrer une ordonnance, acheter des médicaments (m) à la pharmacie, prendre des médicaments

une gélule (avec de la poudre, à avaler avec de l'eau)

un comprimé (dur/compact) ou une pilule (plus petite), à avaler (avec de l'eau)

une pastille (à sucer), des gouttes (pour le nez, les yeux, les oreilles), faire une piqûre (une injection), faire un pansement



(se) passer de la / une pommade, (se) masser. Le médecin soigne (ses patients). Le malade se soigne (suit un traitement) et il guérit (il va mieux)



se faire opérer, subir une opération, subir une intervention chirurgicale, faire de la rééducation, se rééduquer (refaire travailler des parties du corps malades ou accidentées), être en convalescence (f). Se reposer, prendre du repos

un (médecin) généraliste (pour tout le corps) ≠ un (médecin) spécialiste, le/la dentiste (pour les dents), l'ophtalmologue/oculiste (m,f) (pour les yeux); le/la dermatologue (pour la peau); le/la cardiologue; le/la gynécologue (pour les femmes); le/la pédiatre (pour les enfants); le/la radiologue, le chirurgien; le/la psychiatre (qui soigne les maladies mentales); l'infirmier/ l'imfirmière; le/la psychologue (qui soigne des problèmes de la personnalité)

Dans chaque série barrez l'intrus (l'expression qui ne va pas avec les autres)

Exemple: un comprimé-une pastille-~~des analyses~~-des gouttes-une piqûre

1. un hôpital-une clinique-un cabinet médical-une radiographie-un laboratoire d'analyses
2. l'infirmier-le docteur-la radiologue-l'assistante dentaire-la piqûre-l'oculiste
3. suivre un traitement-se soigner-prendre des médicaments-ausculter-faire de la rééducation-se reposer
4. prescrire un traitement-délivrer une ordonnance-guérir-rééduquer-ausculter-soigner

Reliez par une flèche les expressions de sens proche.

- | | |
|----------------------------|--|
| 1. <u>avoir mal</u> | a. subir une intervention chirurgicale |
| 2. voir un docteur | b. être en convalescence |
| 3. faire de la rééducation | c. faire des examens médicaux |
| 4. se faire | d. suivre un traitement médical |
| 5. faire des analyses | e. <u>souffrir</u> |
| 6. se soigner | f. passer une radiographie |
| 7. se reposer | g. consulter un médecin |
| 8. faire une radio | h. se rééduquer |



Qui le fait? Indiquez «M» pour le médecin, ou «P» pour le patient.

1. il ausculte ↔ M; 2. il soigne ↔; 3. il suit un traitement ↔; 4. il prend des médicaments ↔; 5. Il opère ↔; 6. Il fait une piqûre ↔; 7. Il prescrit un traitement ↔; 8. Il passe une radio ↔; 9. Il se soigne ↔; 10. Il subit une intervention ↔; 11. Il guérit ↔; 12. Il délivre une ordonnance ↔



Annexe 10 : Séance 4. Dans la ville

› Parler de sa ville

VILLES D'ART ET D'HISTOIRE

Bienvenue à Pontoise

« Ville d'art et d'histoire » à 30 km de Paris

VILLES DE PONTOISE



Observez l'affiche de la ville de Pontoise.

1. Regardez les photos et faites des hypothèses.

À Pontoise, il y a :

- un musée
- une université
- un théâtre
- une rivière
- un château
- une cathédrale
- un pont
- des jardins

2. Dites quelles autres informations l'affiche donne sur la ville.

POINT Culture

Pontoise, une ville de l'Île-de-France

A. Observez la carte de la région Île-de-France et choisissez l'information correcte.

• La région Île-de-France est composée de :

Paris (ville et département)

+ les 3 4 7 départements de la proche banlieue (en orange).

+ les 3 4 7 départements de la grande banlieue (en jaune).

• Pontoise se trouve en :

- proche banlieue.
- grande banlieue.

B. Observez sur l'affiche le blason de Pontoise : il y a un pont et une rivière.

Trouvez le nom de la rivière dans le nom de la ville : PONT _ _ _ _ _



Votre ville, d'hier à aujourd'hui

la cathédrale Saint-Maclou
l'Osier et les remparts
le musée Camille Pissarro
l'université de Cergy-Pontoise
le musée Tavet-Delacour
le jardin de la Ville
le jardin des Cinq Sens
le théâtre de L'Apostrophe
le cinéma Royal Utopia
le complexe sportif des Louvrais
les marchés

2

a) Lisez le dépliant et trouvez dans la liste quels lieux sont présentés sur les photos.

b) Classez les lieux de la ville dans les deux catégories suivantes : art et histoire – vie quotidienne.

4

Écoutez l'enregistrement et identifiez la situation : qui parle ? de quoi ?

5

Réécoutez.

- Relevez les questions du journaliste.
- Trouvez sur le dépliant les lieux cités par les personnes.
- Relevez les explications des personnes.

AIDE-MÉMOIRE

Demander/Donner une explication

- Pourquoi aimez-vous ce lieu ?
- Parce que j'adore la peinture. / Parce qu'il y a des spectacles intéressants.

→ S'exercer n° 3 | p.58

POINT Langue → p. 204

Les articles définis et indéfinis pour nommer des lieux dans la ville

a) **Observez.**
À Pontoise,
il y a { un musée.
une cathédrale.
une université.
une rivière.
des remparts. } C'est { le musée Camille Pissarro.
la cathédrale Saint-Maclou.
l'université de Cergy-Pontoise.
l'Oise. }
Ce sont les remparts de l'ancien château.

b) **Choisissez la bonne réponse.**
On utilise les articles indéfinis un, une, des pour donner une information :
 spécifique. non spécifique.
On utilise les articles définis le, la, l', les pour donner une information :
 spécifique. non spécifique.

→ S'exercer n° 1 et 2 | p.58

6 Phonétique 61 & 64

a) Écoutez et lisez.
1. un musée
2. un endroit

b) Écoutez et répétez.

c) Écoutez et lisez.
1. une rivière
2. une épicerie

d) Écoutez et répétez.

7

En petits groupes, dites quel est votre lieu préféré dans votre ville et dites pourquoi.
Mon lieu préféré, c'est...

Vrai ou faux ? Regardez le plan p. 46 et l'aide-mémoire et vérifiez les informations suivantes.

- Le musée Tavet est en face de la poste.
- Il y a une boulangerie à droite de la banque.
- Sur la place, il y a une pharmacie derrière le restaurant L'Audience.
- La banque est près de l'église Sainte-Anne.
- L'épicerie fine L'Arbre blanc est dans la rue Alexandre Prachay, à côté du parking.

AIDE-MÉMOIRE

Les prépositions de lieu (Où ?)

dans

près de ≠ loin de

devant ≠ derrière

en face de

à côté de

à gauche de ≠ à droite de

sur ≠ sous

→ S'exercer n° 4 | p.58

POINT Langue → p. 204

L'article contracté

a) Repérez dans l'aide-mémoire les expressions avec **de**.

b) Observez ces expressions sur la page de **Pontoise infos** p. 46 et dans la transcription de l'activité 11, p. 217.

c) Complétez avec **des, de la, du, de l'**.

la banque → près ... banque
le restaurant → à côté ... restaurant
l'hôtel de ville → à droite ... hôtel de ville
les écoles → loin ... écoles

→ S'exercer n° 6 | p.58

12

Vous participez au forum de citemag.com.

Participez à notre forum sur la ville !
Avez-vous un endroit préféré dans votre ville ?
Dites quel endroit vous préférez, indiquez où il se trouve et expliquez pourquoi vous l'aimez.

13

Les articles définis et indéfinis

Ils se placent avant le nom.
Ils s'accordent en genre (masculin / féminin)
et en nombre (singulier / pluriel)

Les articles définis

Ils ont une valeur générale ou une valeur spécifique.

Masculin singulier :
le père **l'**ami



Féminin singulier :
la mère **l'**amie



Pluriel :
les parents **les** filles

Les articles indéfinis

Ils ont une valeur d'introduction :
ils présentent une personne ou une chose
pour la première fois.

Masculin singulier :
un cahier



Féminin singulier :
une table



Pluriel :
des cahiers **des** tables

Les articles définis "le" et "la" s'apostrophent devant les voyelles et un "h" muet.

POINT Langue

→ p. 215

Poser des questions pour s'informer

a) Observez.

- Vous avez la carte d'adhérent ?
- Oui./Non.
- Est-ce que vous avez la carte d'adhérent ?
- Oui./Non.

b) Relisez les questions de l'activité 3 et trouvez d'autres exemples de questions de ce type.

→ S'exercer n° 7 à 9 | p.58-59

AIDE-MÉMOIRE

Remercier et réagir

- Merci./Merci beaucoup./Je vous remercie.
- De rien./Je vous en prie.

Annexe 11 : Séance 5. Vacances

> Parler du climat

www.voyager.com
Voy@ger.com Rechercher un guide, un article

ADRES, GUIDE DE VOYAGE, PHOTOS, MAGAZINE, GUIDES HÔTELS, COMPAREZ LES PRIX, FORUM

Guide de voyage > Canada > Montréal

Canada
 Montréal
 Généralités
 Photos
 À voir / À faire
 Monuments
 Musées
 Parcs naturels
 Pratique
 Hébergement
 > Climat et météo
 Y aller
 Gastronomie
 À faire / À ne pas faire
 Aller plus loin




LE CLIMAT À MONTRÉAL

Plus de 50°C de différence entre l'été et l'hiver !
 Les températures varient beaucoup à Montréal. Pendant l'hiver enneigé, elles peuvent descendre très bas : il fait parfois -35°C ! Et, en juillet, c'est la canicule ! Choisissez bien le moment pour visiter la ville...

En été
 En juin, il commence à faire chaud. En juillet et jusqu'à la mi-août, il fait très chaud. Le temps commence à se rafraîchir vers le 15 août. Pendant l'été, les climatiseurs sont nécessaires.

En automne
 En septembre, les journées sont chaudes mais les nuits fraîches. Début octobre, il fait frais ou très frais. La nature offre une magnifique palette de couleurs, du jaune vif au rouge foncé. En novembre, les températures sont assez froides ; il commence à geler.

En hiver
 En décembre, janvier et février, il fait très froid, avec de superbes journées enneigées. C'est la saison du ski, des randonnées à moto-neige ou des courses en raquettes. Mais, depuis quelques années, au sud du Québec, la neige n'est plus systématique ; les hivers deviennent progressivement plus doux.

Au printemps
 En mars et avril, il commence à faire plus doux. En mai, il fait souvent chaud pendant la journée, mais les nuits restent fraîches. La nature s'éveille et s'habille de toutes les couleurs.

TEMPÉRATURES MOYENNES

* C (Échelle Celsius)	Jan.	Fév.	Mars	Avr.	Mai	Juin	Juil.	Août	Sep.	Oct.	Nov.	Déc.
Température maximum	-6	-4	1	10	18	23	26	24	20	13	5	-3
Température minimum	-14	-12	-6	1	9	14	17	15	11	5	-2	-10



- a) Observez la page Internet, p. 118 : identifiez le nom du site et la rubrique consultée.
b) Lisez le texte et observez le tableau des températures. Dites quels sont pour vous les meilleurs moments pour visiter la ville. Justifiez votre réponse.



À quelles saisons associez-vous les phénomènes météorologiques suivants ?



La pluie, les averses



Le ciel dégagé/bleu



Le soleil



L'orage



La canicule



Le vent



Le ciel couvert/gris



La neige



Le gel



Le brouillard

POINT Langue

Dire le temps qu'il fait

Associez.

- | | | |
|---------------------------|-------|--|
| Il gèle. | • • • | Il fait mauvais. |
| Il pleut. | • • • | Il y a des nuages. |
| Le ciel est bleu/dégagé. | • • • | Il fait doux. |
| Le ciel est gris/couvert. | • • • | Il fait beau. |
| Il y a du soleil. | • • • | Il fait (très) froid. |
| Il fait 0°C (0 degré). | • • • | Il fait chaud. |
| Il fait 13°C. | • • • | Il fait gris. |
| Il fait 18°C. | • • • | Il fait frais. |
| Il fait 28°C. | • • • | Il y a du vent. |
| Il fait 42°C. | • • • | Il fait trop chaud, c'est la canicule. |
| Le vent souffle (fort). | • • • | |

→ S'exercer n° 3 et 4 | p. 130



AIDE-MÉMOIRE

Situer dans l'année

la saison : au printemps, en été, en automne, en hiver, pendant l'été
le mois : en juillet, en août...
la période du mois : début octobre, (à la) mi-oct., (à la) fin novembre
la date : le 15 août

Les couleurs

rouge ★ - vert ★ - bleu ★ - noir ★ - blanc ☆ - gris ★ - beige ★ -
jaune ★ - orange ★ - violet ★ - multicolore
clair = foncé - vil = sombre

→ S'exercer n° 5 | p. 130



Imaginez ! Vous devez rédiger la rubrique « Climat » pour le site Internet de l'office de tourisme de votre région ou de votre pays.

- En petits groupes, décidez des informations importantes à communiquer : les saisons sont-elles très marquées ? Quelles sont les températures moyennes en été et en hiver ? Y a-t-il des périodes de pluie ? Quelle saison conseillez-vous pour visiter votre région/pays, et pourquoi ?
- Rédigez la rubrique.

› Situer un lieu



- a) Observez la carte. Comment expliquez-vous le titre « La France des trois océans » ?
- b) Pour confirmer vos hypothèses, lisez le Point culture.

POINT Culture

La France d'outre-mer

A. Lisez le texte suivant.

La France, c'est l'Hexagone, mais c'est aussi la métropole pour les habitants de la Martinique, de la Guyane française, de la Réunion... La France, c'est ce pays situé sur le continent européen, mais aussi ces lointains départements et territoires d'outre-mer : les DOM et les TOM*. Les DOM sont au nombre de cinq : la Guadeloupe, la Guyane, la Martinique, la Réunion et Mayotte. Les TOM (comme la Nouvelle-Calédonie ou la Polynésie française) ont un statut particulier, plus indépendant. Dans les DOM-TOM, la langue officielle est le français mais on parle aussi d'autres langues, comme le créole.

* Depuis 2003, les DOM sont nommés DROM (départements et régions d'outre-mer), les TOM sont nommés collectivités d'outre-mer. Ce sont les appellations officielles mais les Français disent encore DOM-TOM.

B. Trouvez dans le texte :

- la signification de DOM et de TOM.
- les noms utilisés pour désigner la partie européenne de la France.



Lisez ces fiches préparées pour le jeu télévisé *Questions pour un voyage*. Observez la carte « La France des 3 océans » pour trouver de quel DOM-TOM on parle.

1

Questions pour un voyage

Cette île est située dans l'océan Indien, à 800 km à l'est de Madagascar. C'est une île volcanique, avec des paysages magnifiques.

2

Questions pour un voyage

Cette collectivité (ou territoire) d'outre-mer se trouve dans le Pacifique sud, à l'est de l'Australie et au nord de la Nouvelle-Zélande. Cet archipel baigne dans un grand lagon vert. Sa capitale est Nouméa.

3

Situé dans les Caraïbes, ce département d'outre-mer est composé de deux îles principales : Grande-Terre et Basse-Terre. Sa capitale est Pointe-à-Pitre.

4

Cette île se trouve au centre du Pacifique sud, en Polynésie française. Sa beauté a fasciné le peintre Gauguin.



a) Écoutez le jeu télévisé et repérez les lieux cités par les candidats.

b) Réécoutez les questions du présentateur et dites quelles informations sont données sur ces lieux.

POINT Langue

Situer un lieu

Complétez avec les expressions suivantes. Aidez-vous de la carte p. 120 et des questions de *Questions pour un voyage*.

dans – au nord de – entre – à l'est de – à 800 km de – près de – au centre de

- Saint-Pierre-et-Miquelon se trouve ... la côte de Terre-Neuve.
- La Guyane est située ... le nord-est de l'Amérique du sud, ... le Surinam et le Brésil.
- La Nouvelle-Calédonie se trouve ... l'Australie et ... la Nouvelle-Zélande.
- Tahiti se trouve ... le Pacifique sud.
- La Réunion se trouve ... Madagascar.

→ S'exercer n° 6 | p. 130



AIDE-MÉMOIRE

• Situer un lieu

Cette île est située à 800 km de Madagascar. C'est une île volcanique située dans les petites Antilles. Cette collectivité d'outre-mer se trouve dans le Pacifique sud.

• Les points cardinaux

au nord de
à l'est de
au sud de
à l'ouest de



4 Phonétique

a) [o] ou [ɔ] ? Écoutez et répondez.

b) Réécoutez et répétez.



Jouez à Questions pour un voyage.

En groupe, préparez trois questions de géographie : vous donnez des indications sur la localisation d'un pays, avec éventuellement un indice (la capitale, une caractéristique, une célébrité...). Chaque groupe pose ses questions aux autres. Quel est le groupe champion en géographie ?

Caractériser un lieu

Nouveaux Contextes



Dans l'océan Indien, cette petite terre française offre une grande diversité : on y retrouve les influences de l'Europe, de l'Afrique, de Madagascar, de l'Inde et de la Chine...

On y parle français bien sûr, mais aussi créole. C'est une belle île, montagneuse et volcanique, la nature y est exubérante.

C'est le paradis des sportifs : beaucoup de personnes y vont pour faire de la randonnée ; c'est le lieu idéal pour pratiquer des sports aquatiques. On l'appelle « l'île intense »...



a) Lisez cet extrait de brochure touristique et dites de quel département d'outre-mer il s'agit.

b) Relisez le texte et répondez.

1. Quelles informations sont des points positifs pour attirer les touristes ?
2. Est-ce que cela vous donne envie d'aller visiter cette île ?

POINT Langue

Le pronom *y*

Lisez les phrases suivantes puis complétez.

On *y* parle français.
La nature *y* est exubérante.
Beaucoup de personnes *y* vont pour faire de la randonnée.

Le pronom *y* remplace...

Le pronom *y* est placé ... le verbe.

→ S'exercer n° 7 et 8 | p. 130-131

POINT Langue

La place des adjectifs pour caractériser un lieu

a) Lisez les phrases suivantes et identifiez les adjectifs qualificatifs.

Cette petite terre française offre une grande diversité. Ce département est composé de deux îles principales. Cet archipel baigne dans un grand lagon vert. C'est le lieu idéal pour pratiquer des sports aquatiques.

C'est une belle île, montagneuse et volcanique, avec des paysages magnifiques.
On l'appelle « l'île intense ».

b) Répondez.

Quelle est la place habituelle des adjectifs qualificatifs ?

avant le nom après le nom

Quels adjectifs ne correspondent pas à cette règle ?

→ Exercice 2 | p. 131

► Parler de ses activités de plein air

L'île intense

La Réunion, c'est l'île de tous les sports. Tranquilles ou extrêmes, les sports pratiqués sur l'île sont très variés. Pour les amateurs de loisirs en pleine nature, la Réunion propose des activités sur terre, dans les airs et dans l'eau.

Sur terre :

7

Lisez cet autre extrait de la brochure et donnez un sous-titre au texte.

8

Voici la suite du texte. Complétez-la avec les extraits proposés. (Attention à l'ordre des informations.)

Sur terre : ...

Dans les airs : ...

Dans l'eau : ...

1 Les itinéraires sont variés, les degrés de difficulté aussi.

2 Pour bien choisir votre itinéraire, contactez la Maison de la montagne.

3 À la Réunion, l'eau est une invitation permanente : les rivières, les cascades, l'océan Indien...

4 En quelques minutes, vous êtes au centre de l'île. Vue du ciel, la Réunion offre des paysages magnifiques et contrastés.

5 Tous les types de randonnées sont possibles : à pied, à cheval, en VTT.

6 Les activités sont très variées : surf, voile, ski nautique, plongée sous-marine, canyoning, kayak...

7 Découvrir la Réunion en hélicoptère, c'est inoubliable !

8 La Réunion est le paradis des randonneurs.

9

Écoutez les commentaires des touristes et répondez.

1. Quelle option du guide touristique ont-ils choisie ?
2. Quel aspect de l'île les touristes remarquent-ils particulièrement ?

POINT Langue

Les activités et sports de plein air

a) Associez les activités aux lieux où on peut les pratiquer.

la randonnée	
le ski nautique	
le canyoning	
la plongée sous-marine	• sur terre
la voile	• dans les airs
le vol en hélicoptère	• dans l'eau
le surf	
le VTT	
l'équitation	
le canoë kayak	

b) Complétez la liste avec d'autres activités pour chaque lieu.

→ S'exercer n° 10 | p.131

10

En petits groupes, choisissez un endroit (ville, région, pays...) que vous aimez et connaissez bien.

1. Écrivez une page de brochure touristique pour présenter cet endroit. Précisez le type d'activités (sports, loisirs) qu'on peut y pratiquer.
2. Les autres groupes devinent de quel lieu vous parlez.

> S'informer sur l'hébergement

The screenshot shows a web browser window with the URL 'http://www.fuaj.org/Auberges/Annecy.org'. The page features the FUAJ logo and a navigation menu: 'Accueil > Auberges en France > Rhône-Alpes > Annecy'. The main heading is '> Auberge de jeunesse d'Annecy'. There are three images: a lake view, a building, and a dormitory interior. Text on the page includes:

- Coordonnées:** 4 rue du Semoz, 74000 Annecy, (33)04 60 45 33 19, (33)04 60 72 77 52, annecy@fuaj.org
- Ouverture:** 17/01 - 30/11, Auberge : 24h/24, Accueil : 7h-23h

 At the bottom, there are icons for accessibility (wheelchair, baby, stroller) and a small map.



1. **Observez cette page du site de la Fédération des auberges de jeunesse.**

1. Dites si les informations suivantes sont données.

- dates d'ouverture de l'auberge
- activités
- horaires d'ouverture
- services et équipements
- tarifs et conditions de réservation
- coordonnées

2. Observez les symboles en bas de la page. Dites quelle est la différence entre un hôtel et une auberge de jeunesse.



2. **Écoutez le dialogue et identifiez la situation.**



3. **Lisez les questions suivantes et faites des hypothèses. Qui pose chaque question : Lucie ou l'employé de l'auberge ?**

1. Est-ce que vous avez de la place pour samedi prochain ?

48 quarante-huit

2. Vous voulez rester combien de temps ?

3. Quel est le prix ?

4. Le petit déjeuner est inclus ?

5. Est-ce qu'il y a une salle de bains dans la chambre ?

6. Vous avez la carte d'adhérent ?



4. **Réécoutez le dialogue.**

1. Confirmez vos hypothèses.

2. Identifiez les erreurs dans le mail de Lucie.

The screenshot shows an email interface with the following details:

- De:** lucieduel@bovval.com
- À:** norahouari@gmail.com
- Objet:** réservation

 The body of the email reads:

Nora,
 La réservation à l'auberge de jeunesse, c'est ok :
 - réservation pour 3 nuits, à partir du samedi 16.
 - chambre à 6 lits ; lavabo dans la chambre, douche et toilettes à l'étage.
 - 21 € 80 par jour et par personne, petit déjeuner et draps inclus dans le prix.
 La carte d'adhérent à la FUAJ est obligatoire !
 Tu achètes les billets de train ? La gare SNCF est à 2 kilomètres de l'auberge.
 Bises,
 Lucie

1

Lisez les trois cartes postales et indiquez pour chacune :

1. qui écrit (l'expéditeur) ;
2. à qui (le destinataire) ;
3. le type de relation (amicale, familiale ou professionnelle).

2

Associez les cartes postales aux photos correspondantes. Justifiez vos réponses.

a

Chère maman,
 Je suis aujourd'hui devant les pyramides. C'est extraordinaire ! Mais il fait très chaud dans ce pays : 36 °C !
 Demain, je fais du shopping dans un souk.
 Je te téléphone à mon retour.
 Bisous,
 Annie

Mme Bascale ADA
 105 rue du Théâtre
 35000 Rennes
 France

b

Salut les filles !
 J'imagine t' avoir la plus chic du monde... J'imagine les restaurants, toutes les cuisines du monde !
 J'imagine l' architecture...
 J' adore cette ville ! Je marche beaucoup, je visite les musées, je me promène dans Central Park...
 Tout à t' heure, je visite Chinatown !
 À bientôt au bureau, avec les photos.
 Bisou,
 Catherine

Telco informatique
 Service comptabilité
 10 rue Diogenes
 94300 Vincennes
 France

c

Cher Max,
 Dernière ville dans et immense pop. Hier ! Aujourd'hui, aujourd'hui une magnifique plage. C'est un pays de contrastes ! Et il fait beau...
 Le carnaval commence demain.
 Chaque jour de samba non-stop !
 Je t'embrasse,
 Hoacipe

M. Max QUERY
 20 rue de la Gare
 21000 Dijon
 France

52 CINQUANTE-DEUX




Bons baisers de... Leçon 3 **Boissons 2**

4

a) Lisez ces quatre extraits de cartes postales.





3

Relisez les cartes postales et repérez les informations sur :

1. le lieu ;
2. les activités ;
3. les impressions ;
4. le temps (la météo).

POINT Langue

Écrire à ses amis, sa famille

a) Retrouvez dans les trois cartes les formules pour commencer et pour terminer.

b) Complétez votre liste avec les formules suivantes.

Chers amis – Amicalement – Coucou – Ma chère Sonia – Amitiés – Mon cher Paul

→ S'exercer n° 13 et 14 | p. 57

a) Lisez ces quatre extraits de cartes postales.

1. Je vois ces merveilleuses montagnes de ma fenêtre. Il fait très beau mais il fait froid !
2. Je me baigne tous les jours sur cette belle plage. Je pense à vous.
3. J'habite au centre-ville dans cet hôtel très moderne. Ma chambre est au 33^e étage. La nuit, je vois les lumières de la ville, c'est magnifique !
4. C'est un endroit extraordinaire : ce château est très beau et son parc aussi ! Je passe des vacances merveilleuses !

b) Choisissez le symbole correspondant à chaque carte. Justifiez votre réponse.



POINT Langue

Les adjectifs démonstratifs pour désigner quelque chose

Complétez avec les formes présentes dans les cartes postales et dans les textes de l'activité 4.

	Masculin	Féminin
Singulier	ce pays ... hôtel	... plage ... ville
Pluriel	ces châteaux	... montagnes

→ S'exercer n° 15 | p. 59



AIDE-MÉMOIRE

• Donner ses impressions sur un lieu

C'est (un endroit) extraordinaire/magnifique/génial !
C'est un pays de contrastes !
J'adore cette ville !
Je passe des vacances merveilleuses !

• Parler de ses activités de vacances

Je marche.
Je visite des musées/la ville.
Je me promène dans les parcs/la ville.
Je fais du shopping.
Je me baigne.

• Dire le temps qu'il fait

Il fait beau/mauvais.
Il fait chaud/froid.

> Indiquer la provenance, la destination



5 78-79

Écoutez l'enregistrement et répondez.

1. Qui parle ?
2. Quelle est la provenance de la lettre ? Choisissez le timbre qui correspond.



AIDE-MÉMOIRE

- **Demander/Indiquer la destination**
- Tu vas où ? / Où vas-tu ?
- Je vais à Toulouse. (aller à)
- **Demander/Indiquer la provenance**
- Elle vient d'où ? / D'où vient-elle ?
- Elle vient de Chine. (venir de)
- **Venir (indicatif présent)**
Je viens, tu viens, il/elle vient,
nous venons, vous venez, ils/elles viennent

1

Destinataire: Mary Jackson, 33 East 60th Street, New York, NY 10022-1099, États-Unis

RECOMMANDÉ AVEC AVIS DE RÉCEPTION

Expéditeur: Marc GÉRARD

15 rue de Verdier, 92240 MONTROUGE

LETTRE PRIORITAIRE

2

Destinataire: Vitozia Bonzetti, Via A. Moro, 92, 40123 Bologna, Italie

RECOMMANDÉ AVEC AVIS DE RÉCEPTION

Expéditeur: Michel TOUSSAINT

15 rue du Théâtre, 33000 BORDEAUX

LETTRE PRIORITAIRE

3

Destinataire: Sandra VILELA, Rua Paraíso, apto 21, Vila do Sol, São Paulo-SP, BRÉSIL

RECOMMANDÉ AVEC AVIS DE RÉCEPTION

Expéditeur: Céline BERTEAU

174 rue des Pyrénées, 75013 PARIS

LETTRE PRIORITAIRE

6

Lisez les trois avis de lettres recommandées et indiquez pour chacun sa provenance et sa destination.

Provenance
La lettre n°... vient...
de France
d'Italie
du Brésil
des États-Unis

Destination
Elle est adressée...
en France
en Italie
au Brésil
aux États-Unis

Les prépositions pour indiquer le pays de provenance, de destination

Complétez et justifiez vos réponses.

Pour indiquer le pays de provenance, on utilise *de, d', du, des*.

La lettre vient :
... Portugal.
... Espagne.
... Équateur.
... Pologne.
... Pays-Bas.

Pour indiquer le pays de destination, on utilise *en, au, aux*.

La lettre est adressée :
... Japon.
... Angleterre.
... Iran.
... Tunisie.
... Philippines.

7 Phonétique
Écoutez et répétez.

1 Phonétique
a) Écoutez et observez.
À bientôt.

- b) Dites quelle syllabe est accentuée.
c) Écoutez et comptez le nombre de syllabes puis répétez en allongeant la dernière syllabe de chaque énoncé.

9

Écoutez les messages téléphoniques : les personnes rentrent de vacances. Répondez.
1. De quel pays viennent-elles ? Justifiez vos réponses.
2. Contente ou triste ? Dites le sentiment de chaque personne.

POINT Culture

Le code postal et les départements

A. Observez les adresses des expéditeurs des lettres recommandées 1 et 2 p. 54. Aidez-vous de la carte p. 11 pour repérer :
• l'adresse en banlieue parisienne ;
• l'adresse en province (dans une autre région de France).

B. Observez le code postal des trois adresses et complétez.
Le code postal est composé de ... chiffres ; les deux premiers chiffres correspondent au numéro du ...

10


Vous êtes en vacances. Vous écrivez une carte postale à un(e) ami(e) français(e).
Regardez la carte de France p. 11, choisissez où habite votre ami(e) et rédigez l'adresse.
Comme dans les cartes postales p. 52, donnez des informations sur le lieu, indiquez vos activités et donnez vos impressions ou sentiments.

Annexe 12 : Séance 6. Portrait physique. Look.

Dossier 7
Leçon 2

Quel look ?

> Décrire une tenue



1

Observez cette page Internet et répondez.


- Quels sont le thème et la spécificité du site ?
- Que présente-t-on sur cette page ?

2

Lisez le *coup de cœur* et trouvez quelles informations sont données sur la tenue.
le type de vêtement – la matière – la couleur – le prix – la forme/le style – la marque – le motif


3

Les photos suivantes sont présentées dans la rubrique *Côté femmes* de modederue.com. Écoutez l'enregistrement et identifiez la photo correspondante.



Marine, 24 ans, étudiante en communication

- les 2 écharpes
- le blouson en cuir
- le sac jaune
- la jupe courte



Sandrine, 22 ans, étudiante en design

- ← le chapeau marron
- ← le collier à fleurs
- ← les sandales à talons

4

Réécoutez et identifiez les cinq informations qui intéressent la journaliste.

POINT Langue

Les vêtements et les accessoires

a) Classez les mots de la liste suivante dans la catégorie **vêtements** ou **accessoires**.
un chapeau – un manteau – un bermuda – des lunettes (f.) – un bijou – une jupe – un pantalon – un tailleur – une robe – une veste – une écharpe – une cravate – un top – une ceinture – des gants (m.) – un short – un costume – des chaussures (f.) – une chemise – un pull – des baskets (f.) – un blouson – des bottes (f.) – un collier (m.) – des sandales (f.)

b) **Homme, femme ou les deux ?** Dites, pour chaque vêtement ou accessoire, qui peut les porter.

c) **Complétez chaque liste avec d'autres termes du coup de cœur et de l'interview.**

- La forme/le style
une jupe longue ≠ ...
une robe à manches courtes, longues, ...
un pull à col en V, à col roulé, à ...
des chaussures plates ≠ des chaussures à ...
- Le motif
uni, à carreaux, à rayures, à pois, à ...
- La matière
en jean, en lin, en ..., en ..., en ...

→ S'exercer n° 7 | p. 150

5

Imaginez ! Vous préparez la page de demain pour le site modederue.com.
En petits groupes, vous désignez un(e) journaliste : vous répondez à ses questions sur votre look d'aujourd'hui, vos préférences en général (couleurs, types de vêtements, marques...). Vous décidez qui est photographié et présenté sur le site.

140 cent quarante

► Faire une appréciation positive/négative

6 ②

Observez les trois photos. Pouvez-vous identifier le créateur sur la photo 3 ? Connaissez-vous d'autres créateurs ?



7 ② ③ ④

Observez de nouveau. Écoutez les commentaires de spectateurs pendant le défilé et dites de quels modèles ils parlent.

8 ② ③ ④

a) Réécoutez. Sur quoi et sur qui l'homme et la femme font-ils des commentaires ? Associez.

Paul	le bermuda la robe la chemise	le mannequin femme le mannequin homme
Marie	les bottes le chapeau le sac	

b) Dites si les différentes appréciations sont positives ou négatives, et si l'homme et la femme sont d'accord.

POINT Langue

→ p. 110

Les pronoms personnels COD* **le, la, les**

a) Lisez ces répliques et retrouvez de quoi ou de qui l'homme et la femme parlent.

Je ne **les** aime pas.

Je **la** trouve belle.

Je **l'**aime beaucoup.

Je **le** trouve très élégant.

b) Réécoutez pour vérifier. Puis complétez.

Pour ne pas répéter un mot COD, on utilise les pronoms ... ou ... pour un nom masculin, ... ou ... pour un nom féminin, ... pour un nom pluriel. Le pronom est en général placé avant le verbe.

*COD : complément d'objet direct

→ S'exercer n° 8 et 9 | p. 150

9 Phonétique

a) Écoutez les expressions et dites si l'appréciation est positive ou négative.

b) Réécoutez et entraînez-vous à reproduire les intonations.

8

AIDE-MÉMOIRE

• Exprimer une appréciation sur un vêtement

C'est ridicule/magnifique/super !
Je trouve ce modèle très élégant.

• Exprimer une appréciation sur une personne

Il/Elle a l'air d'un clown/d'une star.
Il/Elle a l'air ridicule/sympathique.
Il/Elle est original(e)/beau/belle/élégant(e).
Je trouve cet homme très distingué.
Je trouve la fille bien/belle.

• Pour nuancer son appréciation



→ S'exercer n° 10 | p. 161

10 ② ③ ④

Imaginez ! Vous organisez un concours de stylisme dans la classe.

- En petits groupes, choisissez une des circonstances suivantes et créez une tenue (vêtements, matières, couleurs, accessoires), une soirée en discothèque – un entretien pour un emploi – le réveillon du Nouvel An
- Faites le croquis de la tenue puis rédigez le descriptif. Présentez la tenue à la classe. La classe fait des commentaires et décide qui gagne le concours.

› Donner des conseils vestimentaires

Jeu-concours relooking



Envie de changer de tête ou de look ?
Tentez votre chance pour gagner un relooking !

Chaque mois, nos spécialistes Mode et Beauté conseillent la gagnante du mois et la transforment le temps d'une journée.



- étape 1
Diagnostic mode
Premiers
essayages
- étape 2
Coupe
de cheveux
conseil
- étape 3
Maquillage
- étape 4
Choix
des tenues



complétez et renvoyez au magazine
le bulletin de participation

Jeu gagnez un relooking

Nom: ANAVSAV

Prénoms: Marian

Age: 36 ans Sexe: F

Profession: comptable

Taille: 1,56 m Poids: 58 kilos Poids: 36

Yeux: bleus Cheveux: châtain foncé

Jeu gagnez un relooking

Nom: OUADI

Prénoms: Laetitia

Age: 28 ans Sexe: F

Profession: assistante d'accueil

Taille: 1,76 m Poids: 65 kilos Poids: 39

Yeux: noir Cheveux: bruns

Solo ou duo ?

Parler de soi



1

Observez l'affiche et relevez les informations suivantes : date, lieu et objectif de la soirée.



2

Lisez les annonces affichées à l'entrée de la soirée des célibataires. Puis choisissez dans la liste suivante le type d'informations données.

prénom - numéro de téléphone - adresse mail - âge - date de naissance - description physique - caractère - profession - goûts et loisirs - situation familiale - type de relation recherchée (mariage ou autre)

3

Mariez les célibataires ! À partir des caractéristiques données, imaginez quels couples vont se former. Justifiez votre réponse.

MOI

Alice, 33 ans
06 19 48 54 35

Assez grande (1 m 30), élégante.

Bien dans mon corps et dans ma tête. Je suis artiste et j'adore mon travail. Je suis très indépendante mais je suis rarement seule... Je suis sportive, je voyage beaucoup. Je sers avec mes amis, je danse. J'adore le cinéma. J'ai honte de la routine!

LUI/ELLE

Homme 42 ans maximum, pas pelé, libre, intelligent, cultivé. Une sorte et peut-être plus...

MOI

Beno, 35 ans
06 88 49 61 39

Mus très grand, pas très musé.

Je suis journaliste. Je suis flegme, mais j'ai beaucoup d'avis. J'aime sortir. Je suis passionné par la lecture et la musique. J'aime la bonne cuisine et je fais d'excellents spaghetti (je suis d'origine italienne). J'aime les animaux. Je n'aime pas les femmes autoritaires.

LUI/ELLE

Jeune femme 24 - 34 ans, douce, intelligente, romantique. Pour une belle histoire d'amour.

MOI

Mélanie, 35 ans
06 76 36 17 98

1 m 65, un peu ronde, décontractée.

Artiste, créative et généreuse.

Je suis romantique et je voudrais rencontrer l'homme de ma vie. Je suis douce et calme. J'aime les musées, je m'intéresse à l'art et à la musique. Je suis une excellente cuisinière. Le soir, je préfère regarder la télévision, je préfère sortir... J'ai deux chats.

LUI/ELLE

Homme 40 ans maximum, grand, mince, élégant, cultivé. Pour fonder une famille.

MOI

David, 37 ans
06 74 59 61 28

Grand, mince, sportif.

Professeur de guitare, je joue de la guitare et j'adore la musique. J'aime beaucoup lire. Je suis optimiste, je vois la vie en rose... J'aime les voyages, je visite toujours des pays différents. Je suis allergique aux chats et je ne fume pas.

LUI/ELLE

Femme 30-45 ans, dynamique, cultivée, positive. Pour partager, sortir, voyager, soleil et champagne.



AIDE-MÉMOIRE

Parler de ses goûts et de ses centres d'intérêt

J'aime/l'adore
Je suis passionné(e) par
Je m'intéresse à

mon travail,
la lecture,
l'art.

Je n'aime pas/Je déteste
J'ai horreur de

la télévision,
la routine.

4

a) Associez les phrases de sens équivalent.

- | | |
|--------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. Je suis timide. | a. Je déteste la monotonie. |
| 2. Je suis généreuse. | b. J'adore lire. |
| 3. Je suis indépendante. | c. Je ne communique pas facilement. |
| 4. J'ai horreur de la routine. | d. J'aime être libre. |
| 5. Je suis passionné par la lecture. | e. Je donne beaucoup aux autres. |

b) Relisez les quatre annonces p. 66 et trouvez les mots pour caractériser une personne :

- physiquement;
- psychologiquement.

POINT Langue

Le masculin et le féminin des adjectifs qualificatifs

a) Observez le tableau. Relisez les annonces p. 66 pour compléter les colonnes *Masculin*, *Féminin* et *À l'écrit*.

b) Écoutez et dites si les formes du masculin et du féminin sont identiques à l'oral.

Masculin	Féminin	À l'écrit	À l'oral
intelligent	intelligente	+ -e	---
grand	grande	---	---
...	sportive	---	---
généreux	...	---	---
...	cultivée	---	---
...	libre	---	---
romantique	...	---	---

→ S'exercer n° 7 et 8 | p. 76

5 Phonétique

On parle d'un homme ou d'une femme ? Écoutez et répondez.

Exemple : 1 → femme

6

Écoutez, relisez les annonces et répondez.

- Qui parle avec qui ?
- À votre avis, vont-ils se revoir ? Justifiez votre réponse.

POINT Langue

Les pronoms toniques pour parler des personnes

Complétez les phrases avec *toi*, *moi*, *elles*, *nous*, *elle*, *vous*.

- ... Je suis lion.
- ... aussi, tu es artiste ?
- Lui**, il adore voyager.
- ... aussi, elle est artiste.
- ... nous allons à la soirée des célibataires.
- ... aussi, vous aimez voyager ?
- Eux**, ils détestent les chats.
- ... elles vont souvent au cinéma.

→ S'exercer n° 9 : p. 76-77

7

Vous désirez rencontrer des gens. Vous allez sur le site *rencontres.com*. Écrivez votre annonce sur le modèle des annonces p. 66.

Vous vous présentez. Vous précisez votre caractère et vos goûts.

Vous dites qui vous souhaitez rencontrer (caractère, goûts) et vous précisez votre objectif (activités culturelles/sportives, voyages, mariage, etc.).

8

Jouez la scène.

Pendant la soirée organisée par *rencontres.com*, vous participez à un *speed dating* : vous avez 3 minutes pour faire connaissance avec chaque personne !

> Caractériser une personne



9 (II)

Observez cette couverture de livre et répondez.

1. Connaissez-vous ce livre ? Est-il édité dans votre pays ?
2. Quels sont le thème et l'objectif du livre ?



10 (II)

- a) Lisez l'enquête sur Internet et dites quel est le thème.
- b) Classez les caractéristiques en deux catégories : positives et négatives.

Enquête du jour

Les hommes viennent de Mars et les femmes de Vénus ?

Les femmes et les hommes sont fondamentalement différents.

oui, tout à fait d'accord

plutôt d'accord

non, pas d'accord

<p>Les hommes sont :</p> <p><input type="radio"/> romantiques</p> <p><input type="radio"/> compliqués</p> <p><input type="radio"/> responsables</p> <p><input type="radio"/> patients</p> <p><input type="radio"/> superficiels</p> <p><input type="radio"/> optimistes</p> <p><input type="radio"/> organisés</p> <p><input type="radio"/> indécis</p> <p><input type="radio"/> sérieux</p> <p><input type="radio"/> menteurs</p>	<p>Les femmes sont :</p> <p><input type="radio"/> romantiques</p> <p><input type="radio"/> compliquées</p> <p><input type="radio"/> responsables</p> <p><input type="radio"/> patientes</p> <p><input type="radio"/> superficielles</p> <p><input type="radio"/> optimistes</p> <p><input type="radio"/> organisées</p> <p><input type="radio"/> indécises</p> <p><input type="radio"/> sérieuses</p> <p><input type="radio"/> menteuses</p>
--	--

Valider

11 (II) (VI)

Écoutez le dialogue et identifiez la situation : qui parle ? de quoi ?

12 (II) (VI)

Réécoutez le dialogue et identifiez quelles caractéristiques Julie sélectionne dans l'enquête.

POINT Langue

Le pluriel des adjectifs qualificatifs pour caractériser des personnes

Observez les listes de qualificatifs dans l'enquête sur Internet p. 68 puis complétez.

Masculin singulier	Masculin pluriel	Féminin singulier	Féminin pluriel
patient	patient...	patiente	patiente...
organisé	organisé...	organisée	organisée...
superficiel	superficiel...	superficielle	superficielle...
Exceptions :			
indécis	...	indécise	indécise...
sérieux	...	sérieuse	sérieuse...
beau	beaux	belle	belle...

En général, pour mettre les adjectifs au pluriel, on ajoute un ...

→ S'exercer n° 10 et 11 | p. 77



› Demander/Donner des nouvelles de quelqu'un

11 101

a) Écoutez la conversation téléphonique. Identifiez la situation et faites des hypothèses sur l'événement annoncé.

b) Réécoutez. Mettez dans l'ordre les répliques suivantes pour reconstituer la conversation.

- Oui, cette nuit à 3 heures !
- Oh, elle va bien, elle a juste un peu mal au ventre, c'est normal ! Mais moi, je suis épuisé, j'ai mal à la tête, c'est terrible.
- Maman, ça y est, Nathan est arrivé !
- Je trouve qu'il ressemble à sa maman, il a le nez et la bouche de Marie ! Il pèse 3 kilos et il mesure 50 cm !

c) Dites quel texte de la p. 72 correspond à cette situation.



AIDE-MÉMOIRE

• **Demander des nouvelles de quelqu'un**

Comment vas-tu / allez-vous ?
Comment elle va ?

• **Donner des nouvelles**

Elle va bien (mieux). • Elle va mal...
Elle a mal.
J'ai mal à la tête/à l'épaule/au ventre/aux jambes.

→ S'exercer n° 17 | p. 77

POINT Langue

Les parties du corps

Associez les mots aux numéros.

le nez
un pied
le ventre
un œil (les yeux)
une main
une oreille
les cheveux
la tête
un bras
la bouche
une jambe
le dos
une épaule
les dents



12

Imaginez une situation puis mimez devant le groupe pour montrer où vous avez mal. Le groupe devine où vous avez mal.

Exemple : après un marathon

13

a) Marc annonce la naissance de Nathan. En petits groupes, vous imaginez le faire-part (texte et présentation).

b) En réponse au faire-part de Marc, vous écrivez un mail pour féliciter et demander des nouvelles.

Question de goût

› Indiquer ses goûts alimentaires

①

La pyramide alimentaire : pour une alimentation équilibrée



①

Observez les deux affiches et répondez.

1. Quel est leur objectif commun ?
2. Est-ce qu'il existe des programmes similaires dans votre pays ?

②

Écoutez le dialogue.

Identifiez la situation et dites de quelle affiche on parle.

③

Réécoutez et répondez.

1. Repérez, sur la pyramide alimentaire, les aliments cités.
2. D'après les réponses des enfants, dites pourquoi on a organisé cette campagne.

④

Échangez en petits groupes.

1. Observez la pyramide et dites, pour chaque catégorie, quels aliments vous aimez et quels aliments vous n'aimez pas.
2. Avec les listes des différents groupes, faites une liste commune pour toute la classe.

Comprendre/Composer un menu

Semaine du 10 au 14 septembre

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jedi	Vendredi
ENTRÉE	Salade de tomates	Pommes de terre au thon	Salade de lentilles	Carottes râpées	Pâté de campagne / Terrine de volaille
PLAT PRINCIPAL	Sauté de porc au paprika / Sauté de mouton Gratin de pommes de terre	Poulet rôti à l'pestragon Pâtes	Boulettes de bœuf à la tomate Haricots verts	Ravioli à la bolognaise	Filet de poisson au citron Riz
FROMAGE	Fromage blanc au miel	Camembert	Comté	Yaourt aux fraises	Brie
DESSERT	Fruit	Crêpe au sucre	Mousse au chocolat	Fruit	Compote de pommes à la cannelle



Observez ces menus d'une cantine scolaire en France et dites si les repas sont équilibrés. Justifiez votre réponse.

POINT Culture Les repas en France

A. Relisez les menus et complétez le texte suivant sur les repas en France.

Un repas ordinaire en France comporte en général ... parties : entrée, ..., fromage ou produit laitier puis ...

Pour l'entrée, on trouve principalement deux catégories alimentaires : crudités (légumes crus ou parfois cuits, servis froids), charcuterie (saucisson, pâté...) ou quelquefois un fruit (melon, pamplemousse, avocat). La soupe est plutôt réservée au dîner.

Pour le plat principal : ..., œufs ou ... , avec légumes, riz ou pâtes.

Le dessert est sucré : fruit, gâteau ou crème.

B. Échangez.

- Les repas sont-ils très différents dans votre pays ?
- Combien de parties y a-t-il dans un repas ordinaire ? Est-ce qu'il y a un dessert ? Est-il toujours sucré ?

→ S'exercer n° 1 et 2 | p. 150



AIDE-MÉMOIRE

• Indiquer l'ingrédient principal d'un plat
une salade de tomates
une compote de pommes

• Indiquer un ingrédient important, le goût ou une façon de préparer
des pâtes à la bolognaise
une mousse au chocolat
du poulet à l'pestragon
un yaourt aux fraises

→ S'exercer n° 3 | p. 150



À deux, composez le menu du lundi suivant. Choisissez selon vos préférences dans la liste ci-dessous.

tarte aux pommes – frites – steak haché – fruits au sirop
– terrine de poisson – gratin de courgettes – yaourt sucré
– omelette aux fines herbes – fromage de chèvre – salade grecque



Imaginez !

Vous invitez des amis à dîner. Il y a une végétarienne, un homme qui fait un régime pour maigrir, des personnes qui aiment bien manger. En petits groupes, composez le menu pour faire plaisir à tous vos invités.

cent trente-sept 137

► Parler de sa consommation alimentaire



POINT Culture La Semaine du Goût

La première Journée du Goût a eu lieu le 15 octobre 1990, à l'initiative de Jean-Luc Petitrenaud (spécialiste de gastronomie). En 1992, la Journée du Goût est devenue la Semaine du Goût.

Les valeurs de la semaine du Goût

- L'éducation au goût des consommateurs, surtout les enfants.
- La diversité des goûts et des saveurs.
- L'information transparente et pédagogique sur les produits.
- La transmission des savoirs et savoir-faire.

Les incontournables de la Semaine du Goût

- 5 000 leçons de goût données par des chefs de cuisine dans les écoles primaires.
- 1 200 ateliers de goût partout en France : dégustation de vin, visite de marché, etc.
- 500 tables du goût pour découvrir le meilleur de la gastronomie dans de grands restaurants.

Pour plus d'informations : www.legoût.com

Lisez ces informations sur la Semaine du Goût puis répondez.

- À qui s'adresse la Semaine du Goût ?
- À votre avis, quels sont les objectifs de cette initiative ?
- Est-ce qu'il existe des initiatives similaires dans votre pays ?
- Que pensez-vous de cette initiative ?



Écoutez cette enquête dans un supermarché et répondez.

1. Les personnes interrogées s'expriment sur :
 - les fruits.
 - les viandes.
 - les poissons.
 - les légumes.
 - les produits laitiers.
2. Ils disent quels produits :
 - ils achètent aujourd'hui.
 - ils cherchent dans le rayon.
 - ils consomment en général.

9 101

Réécoutez les dialogues et complétez la fiche de réponses de l'enquêteur.

	Mange souvent/portés	Mange rarement	Ne mange pas
Personne n° 1			
Sexe: M	- Au porc, ...	- ..., de l'agneau.	- pas de dent
Âge: 30	- de la dinde, ...		
Personne n° 2			
Sexe: F	- des carottes, ...		- pas à l'afrikaans
Âge: 45	- de la salade verte, ...		- jamais de ...

10 101

Réécoutez les habitudes alimentaires des clients et relevez leurs explications.

POINT Langue

Les articles pour parler de sa consommation alimentaire

a) Observez et complétez avec d'autres exemples des dialogues (activités 8 à 10).

• Indiquer une quantité précise
Une salade (deux salades, trois salades...), **un** poulet (entier), **un** yaourt = un pot (deux pots, trois pots...)
 → Quand on peut compter, on utilise l'article indéfini ou un nombre.

• Indiquer une quantité indéterminée
 Je mange **de la** salade/**du** poulet/**de l'**agneau/**des** haricots verts.
 → Quand on ne peut pas compter, on utilise l'article partitif.

b) Observez et trouvez d'autres exemples dans les dialogues.

Ah non! **Pas de** cheval.
 → Pour une « quantité zéro », on utilise *pas de*, *pas d'*.

Attention!
 Je mange **de la** salade, **du** poulet, **des** légumes.
 Je bois **de l'**eau.
 mais j'aime/ j'adore/ je n'aime pas/ je déteste **la** salade, **le** poulet, l'eau, **les** légumes.

→ S'exercer n° 4 et 5 | p.150

11 Phonétique 102

a) Écoutez et indiquez la prononciation de la préposition *de*.

Exemples : 1. Salade *de* tomates
 2. Filet *de* poisson

	de (e prononcé)	de (e non prononcé)
1.	✓	
2.		✓

Répondez.

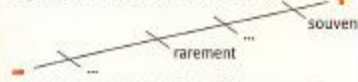
Le *e* est prononcé quand il est précédé :
 de deux consonnes. d'une consonne.

b) Réécoutez et répétez.

POINT Langue

Exprimer la fréquence

Retrouvez dans les dialogues les autres expressions de fréquence et placez-les.



Attention! Les expressions de fréquence sont placées après le verbe au présent.
 Je mange **souvent** des légumes.

→ S'exercer n° 6 | p.150

12 102

Échangez en petits groupes.

Comparez vos habitudes alimentaires avec celles des personnes de l'enquête et des Français en général.

13 102 1

En petits groupes. Vous participez au blog nosplatspreferes.fr.

- Chaque personne présente son plat préféré : le nom et le type de plat (entrée, plat ou dessert), sa composition (quels produits)...
- Vous choisissez quel plat sera présenté sur le blog, vous trouvez une photo et vous écrivez la légende.

► Choisir un restaurant

Les brasseries Bocuse à Lyon, un succès gastronomique et populaire

Le Nord, Le Sud, L'Est et L'Ouest

Quatre brasseries de Paul Bocuse à Lyon portent le nom d'un point cardinal.

Entre grands classiques, merveilles de la tradition lyonnaise et cuisines plus exotiques, ces brasseries rendent la cuisine de Paul Bocuse accessible à tout le monde. Chaque établissement a une particularité : Le Nord, c'est la tradition lyonnaise, L'Est et L'Ouest s'inspirent des cuisines du monde, Le Sud explore les saveurs méditerranéennes.



Nous avons testé pour vous

Le Nord
La cuisine de la tradition
18 rue Neuve
69002 Lyon
Tél. 04 72 10 69 69



À proximité de l'hôtel de ville et de l'opéra, Le Nord invite à une pause confortable sur ses banquettes rouges. Son ambiance intimiste est idéale pour les repas en amoureux, les salons privés à l'étage sont parfaits pour les repas d'affaires et la véranda offre une vue agréable sur l'animation de la rue. La brasserie propose des plats classiques mais délicieux ; les portions sont copieuses. Accueil et service impeccables. Du début à la fin du repas, tout est parfait !
Rapport qualité-prix exceptionnel : 23 € 40 la formule entrée-plat-dessert.
Ouvert 7 jours sur 7, midi et soir.



L'Est
La cuisine des voyages
Ancienne gare des Brotteaux
14 place Jules Ferry
69006 Lyon
Tél. 04 37 24 25 26

Venir à L'Est, c'est embarquer pour un voyage en train...

On y retrouve l'ambiance animée (et bruyante...) de l'ancienne gare des Brotteaux, dans le 6^e arrondissement : un petit train électrique circule au plafond. L'été, la grande terrasse permet de profiter des beaux jours.

On y déguste des spécialités des quatre coins du monde (le riz cantonais aux gambas est un délice !). Au dessert, les gâteaux « Grand-mère » sont exquis. Belle carte des vins.

Accueil et service efficaces. Réservation conseillée (pour éviter une longue attente...). Excellent rapport qualité-prix, comme dans les autres brasseries Bocuse.
Ouvert non-stop, 7 jours sur 7.



Lisez cet article de magazine.

1. Identifiez le nom du magazine et le thème de l'article.
2. Observez l'organisation de l'article et expliquez à quoi correspondent ses deux parties.



Relisez les textes sur Le Nord et L'Est. Dites quels éléments apparaissent et dans quel ordre.

localisation du restaurant – conseils sur les vins – décor ou ambiance – prix – type de cuisine – jours et horaires d'ouverture – nombre de tables disponibles – nom et coordonnées du restaurant – appréciations sur le personnel



a) À partir des critiques des brasseries Le Nord et L'Est, choisissez dans quel restaurant vous allez pour chacune des situations suivantes. Justifiez votre choix.

Vous organisez un déjeuner de famille, avec des enfants.
– Vous sortez dîner pour la Saint-Valentin. – Vous voulez inviter à dîner un ami qui aime les cuisines exotiques. – Vous organisez un déjeuner avec des clients.

b) faites la liste des points forts de chaque restaurant : cuisine, lieu/décor, ambiance, accueil/service, prix.

Annexe 14 : Séance 8. Ma vie quotidienne

Apprendre à parler du quotidien (A-1 / A-2)

1. Regardez : les verbes à l'infinitif

La routine Quotidienne illustrée



Se réveiller



Se lever



Préparer le petit
Déjeuner



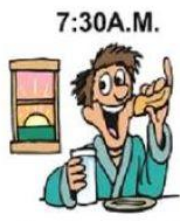
Faire le lit



Se brosser les
dents



Prendre une
douche



7:30A.M.
Prendre le petit
Déjeuner



12:30P.M.
Déjeuner



8:30P.M.
Dîner



S'habiller



Se coiffer



Aller à l'école



Arriver à l'école



Sortir de l'école



Balayer



Étudier



Faire des courses



Faire la cuisine



Faire la vaisselle



Faire une sieste



Sortir le chien



Marcher



























Lire le journal



Regarder la
télévision



Surfer sur le
web

					
Je me réveille	Je me lève	Je me lave	Je me douche	Je prends un bain	Je m'habille
					
Je me coiffe	Je prends le petit déjeuner	Je me brosse les dents	Je pars	Je prends le bus	Je vais à l'école
					
J'arrive au collège	J'ai cours	Je déjeune	Je rentre à la maison	Je goûte	Je fais mes devoirs
					
Je dîne	Je regarde la télé	Je me déshabille	Je me couche	Je lis	Je dors

AT VIE QUOTIDIENNE COSMOPOLITE

Nous allons vivre à la française

🕒 Disponible jusqu'au 18/12/2029



© France 5

quotidienne Peut-on vivre 100% made in France ?

- 1 Écouter
- 2 Écouter
- 3 Écouter
- 4 **Vocabulaire** : vêtements

Conception : Rémy Thomas, Alliance française de Bruxelles-Europe
Publié le 18/12/2019

ÉCOUTER

VOCABULAIRE

VÊTEMENTS

SOUS-TITRES

FRANCE

Commencer l'exercice 1

4. Vocabulaire : vêtements

Les vêtements de Charles sont français.
Vous avez retenu le vocabulaire ? Associez les mots aux différentes parties de l'image.

1. Les chaussures

2. Les chaussettes

3. Le jean (un pantalon)

4. Le caleçon

5. Le tee-shirt



? Comment faire l'exercice ?

Valider ✓

Je me réveille à 8.00H Je me lève Je me douche Je
prends mon petit déjeuner Je prends le bus à 8.H30
J'arrive à l'école à 9.00H Je sors à 14.00H Je rentre
chez moi Je mange à 14H15 Je me repose Je fais mes
devoirs Je regarde la télé Je dîne à 20H30 Je me
couche à 22.00H À 22.10H je dors Et vous ?

> L'heure et les horaires

1 

Associez la pendule et l'heure entendue. (Deux réponses sont parfois possibles pour une même pendule.)



a. annonce n° 1



b. annonce n°



c. annonce n°



d. annonce n°



e. annonce n°



f. annonce n°



g. annonce n°



h. annonce n°

2

Complétez les dialogues avec *à, vers, de... à, jusqu'à*.

- Tu arrives quelle heure exactement ?
- Je ne sais pas, 7 heures probablement.
- L'après-midi, tu travailles quelle heure ?
- Tous les jours, 17 h 30, sauf le jeudi, je finis 19 heures.
- C'est ouvert le samedi ?
- Oui, nous sommes ouverts 9 heures 18 heures.

> Les verbes pronominaux pour parler des activités quotidiennes

3

Trouvez un verbe pronominal pour l'action qui correspond à chaque dessin.



1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

4

Barrez l'intrus.

- se coucher – se reposer – se raser – s'endormir
- se maquiller – s'habiller – se coiffer – se réveiller

› Actions sur un ordinateur

5

Associez les éléments. (Plusieurs réponses sont parfois possibles.)

- | | |
|-----------------|------------------------------|
| 1. regarder | a. en ligne |
| 2. surfer | b. de la musique |
| 3. aller | c. des vidéos |
| 4. faire | d. ses mails |
| 5. écouter | e. des réservations en ligne |
| 6. jouer | f. sur Internet |
| 7. se connecter | g. des achats en ligne |

Du côté de la GRAMMAIRE

› Devoir et il faut

6

a) Utilisez le verbe *devoir*. Transformez, comme dans l'exemple.

Exemple : *Moi, je prends ma veste au pressing.*
→ *Je dois prendre ma veste au pressing.*

1. Toi, tu achètes une baguette.
2. Vous, vous passez à la banque.
3. Corinne prépare le repas du soir.
4. Les enfants font leurs devoirs et ils vont au lit à 9 heures.

b) Utilisez *il faut*. Transformez, comme dans l'exemple.

Exemple : *Les employés doivent signer la feuille de présence.*
→ *Il faut signer la feuille de présence.*

1. Tu dois arriver 15 minutes avant l'ouverture du magasin.
2. À la fermeture, vous devez attendre la sortie de tous les clients.
3. Elle doit être aimable avec la clientèle.
4. Nous devons respecter les horaires d'ouverture.

Annexe 15 : Séance 9. Ma maison (appartement)

Dossier 9 **Leçon 1** **Une maison de rêve**

› Décrire un logement

LA MAISON DE VOS RÊVES

Quelle maison les Français ont-ils envie de vivre ? Dans une région à eux, d'hiver. Une double vitrerie est essentielle : se réchauffer en famille, mais aussi garantir à chacun son intérêt. C'est le conseil de l'Agence publique de matin par le. C'est professeur de sociologie à l'université et chercheur public de Paris.

1. La cuisine, pièce n°1
Pour les Français, la cuisine est devenue la pièce majeure et la plus importante. Elle est devenue une grande pièce à une salle de bains.

2. Le double lavabo obligatoire dans la salle de bains
20 % des Français possèdent deux salles de bains plutôt qu'une grande ; les parents veulent deux lavabos.

3. Dormir loin des enfants
C'est le nouveau souhait des couples : une chambre séparée de celle des enfants. Avec l'augmentation des tarifs immobiliers, plus de 10 % des adultes choisissent une chambre séparée pour leur père ou leur mère. La salle parentale apparaît comme la solution : avec une chambre de 12 m², un lit plus grand, un miroir sans un hublot ou une salle de bains. On y trouve aussi un dressing et une salle de bains.

4. Les petits chez eux
Si vous ne pouvez pas aller aux parents, les chambres des enfants sont les petites. La chambre est souvent avec une salle de bains.

5. La salle à manger sous toit
Puis le temps de la salle à manger formalisée avec miroir. On peut en plus, on alloue la partie repas ou côté table.

6. Les salles de bains
Il faut deux WC, un pour le jour et pour les invités, et un pour la nuit, près des chambres. Les lits-matras dans les salles de bains doivent être réglés.

7. Le jardin, la pièce en plus
La pièce en plus, le jardin, est le plus apprécié par les Français. Il est souvent plus grand que la salle de bains. Il est aussi plus pour les enfants, pour faire la fête et le jardinage, avec le barbecue, la grande terrasse des Français.

© Agence Adrethia de Paris

1

Vrai ou faux ? Regardez le plan p. 172 et répondez. Justifiez vos réponses.

- C'est le plan d'un appartement.
- C'est un logement pour une famille.
- Il y a deux chambres.
- Il y a une seule salle de bains.
- Il y a deux toilettes.
- On ne peut pas manger dans la cuisine.
- Le salon et la salle à manger sont des espaces séparés.

2

Échangez !

Regardez de nouveau le plan, observez le nombre de pièces et leur fonction. Dites si cette maison ressemble aux maisons de votre pays. Indiquez les principales différences.



3

Lisez le titre et l'introduction de l'article p. 172 puis répondez.

Ce plan représente :

- la maison de la majorité des Français.
- la maison idéale pour les Français.
- la maison du futur en France.

4

Lisez la suite de l'article et dites, pour chaque pièce, quelles sont les préférences des Français et pourquoi.

POINT Langue

Parler du logement et du mobilier

a) Associez les pièces de la maison et les activités.

Exemple : On travaille dans le bureau.

jouer – préparer les repas – bricoler – dîner – travailler – dormir – se laver – recevoir des amis

la chambre – la cuisine – le salon – la salle de bains – le bureau – le garage – la salle à manger – le jardin

b) Trouvez sur le plan p. 172 les meubles ou équipements de la liste suivante. Puis dites dans quelle pièce ils peuvent se trouver.



AIDE-MÉMOIRE

Indiquer la fonction

Le bureau sert de chambre d'amis.
Le jardin sert aux jeux des enfants.
Le jardin sert à faire la sieste.

5

Dessinez le plan de votre logement.

Puis, sans montrer votre plan à votre voisin(e), décrivez-le : donnez la disposition des pièces et des principaux meubles (ou équipements). Votre voisin(e) dessine le plan de votre logement. Comparez vos dessins.

1

Imaginez ! Vous participez à un concours d'architecture d'intérieur : « Le logement idéal ».

- En petits groupes, chaque personne dit quel est son logement idéal (maison ou appartement ; nombre, fonction et disposition des pièces ; meubles ou équipements nécessaires ; jardin ou terrasse...).
- Mettez-vous d'accord sur les caractéristiques du logement idéal.
- Faites le plan de ce logement idéal et rédigez le texte descriptif pour le concours.

► Parler de sa maison, décrire des transformations

www.deco.com

Déco.com Toutes les maisons > Maison de Paola


La maison de Paola Février 2012

Paola a pris le temps de penser l'architecture intérieure de sa maison avant de l'agrandir et de l'aménager à son goût. Visite d'une maison à la décoration intérieure simple mais colorée.

Je m'appelle Paola, j'ai 38 ans et j'ai trois enfants de 8, 10 et 11 ans. Je suis directrice de la communication dans une société d'informatique. Quand nous avons acheté cette maison il y a deux ans, elle n'avait pas de charme particulier. Nous avons commencé par refaire toutes les pièces puis nous avons agrandi la maison, surtout l'ensemble salon-salle à manger, qui était étroit. De plus, il faisait une chambre supplémentaire pour notre fille. Au départ, la maison faisait 160 m². Depuis l'agrandissement, elle mesure 220 m².

Les travaux ont été longs mais depuis six mois j'apprécie ma maison, vaste et claire !

Le salon



7

Lisez cette page d'un site Internet et répondez.

Paola montre cette maison parce que :

- elle est décoratrice et veut faire de la publicité.
- elle veut vendre sa maison.
- elle veut raconter la transformation de sa maison.
- elle propose sa maison à louer.

8

Relisez le témoignage de Paola et répondez. Justifiez votre réponse.

1. Paola a acheté la maison en :
 2009. 2010. 2011.
2. La surface actuelle de la maison est de :
 70 m². 160 m². 220 m².
3. Les travaux se sont terminés en :
 septembre 2010. février 2010.
 septembre 2011.

9

Échangez !

Où habitez-vous ? Est-ce que vous avez toujours habité dans ce logement ?

Expliquez l'historique de votre situation dans ce logement (arrivée, installation...) à votre voisin(e).

174 cest_sélonne-quaterze

POINT Langue

Les marqueurs temporels *il y a* et *depuis*

Observez les phrases suivantes et choisissez la bonne réponse.

Nous avons acheté cette maison **il y a deux ans**.

- On parle : d'une situation actuelle.
 d'un événement passé.

La maison mesure 220 m² **depuis l'agrandissement**.

Depuis six mois, j'apprécie ma maison, vaste et claire.

- On parle : d'une situation actuelle.
 d'un événement passé.

• Avec *il y a* + durée, on indique :

- l'origine dans le passé d'une situation actuelle.
- le temps écoulé entre un événement passé et le moment présent.

• Avec *depuis* + événement/durée, on indique :

- l'origine dans le passé d'une situation actuelle.
- le temps écoulé entre un événement passé et le moment présent.

→ S'exercer n° 3 et 4 | p.186

10

Écoutez Paola qui fait visiter sa maison. Dites quelles pièces elle commente et dans quel ordre.

11 196

Réécoutez la visite et dites, pour chaque pièce, quel(s) aspect(s) Paola commente.

- le style
- la couleur des murs/de la décoration
- les transformations faites
- les meubles
- la situation de la pièce dans la maison

12 196

Réécoutez, relisez la page Internet p. 174 et complétez : indiquez la situation de départ, les transformations et la situation actuelle de la maison.

Situation de départ	Transformations	Situation actuelle
La maison n'avait pas de charme. Il fallait une chambre supplémentaire pour notre fille.	Nous avons commencé par refaire toutes les pièces. Nous avons agrandi la maison.	Elle mesure 220 m ² .
La cuisine...
Le couloir...
Une salle de bain...

POINT Langue

→ p. 217

L'imparfait, le passé composé et le présent pour évoquer des changements

Observez les informations données par Paola sur les transformations dans sa maison (activité 12) et répondez.

Pour évoquer des changements,

on décrit la situation actuelle avec :

- le présent. l'imparfait. le passé composé.

on décrit la situation ancienne avec :

- le présent. l'imparfait. le passé composé.

on indique l'événement qui a changé la situation avec :

- le présent. l'imparfait. le passé composé.

→ S'exercer n° 5 | p. 186

AIDE-MÉMOIRE

Les transformations de la maison

Poser de la moquette/du parquet/du carrelage/du papier peint.
 Changer la moquette/le carrelage/le papier peint.
 Agrandir la maison/une pièce.
 Refaire une pièce/l'électricité.
 Tapisser/(Re)peindre les murs.

→ S'exercer n° 6 | p. 186

13

Relisez l'étude sur les préférences des Français pour leur maison p. 172. Dites quels éléments vous retrouvez dans l'aménagement de la maison de Paola.

14 Phonétique 197

Passé composé ou imparfait ? Écoutez et répondez.

15

Observez les photos des transformations de l'appartement de Julien.

- En petits groupes, identifiez les changements.
- Échangez : que pensez-vous des changements ? Est-ce que cela vous plaît ?



16

Écrivez le témoignage de Julien (activité 15) pour le site déco.com.

Comme dans le témoignage de Paola, indiquez la situation de départ, les changements effectués et la situation actuelle, après les travaux.

PROJET DOSSIER

9

Pour concevoir un projet d'habitat groupé, vous allez :

TÂCHE LEÇON 1 Concevoir trois types de logements

322 internet : www.hachette.fr

conception-quiz 175

> Chercher un logement

1

- Observez la page Internet ci-dessus et identifiez le type de service proposé par le site.
- Devinez le sens de PAP : P... à P... . Expliquez la spécificité du site.
- Quels sont les critères de recherche proposés ?

2

Échangez !

- Êtes-vous propriétaire ? locataire ?
- Comment avez-vous trouvé votre logement actuel ?
 - petites annonces dans un journal
 - recherche sur Internet
 - agence immobilière
 - par relations (quelqu'un que vous connaissez)
 - autre
- Avez-vous trouvé un logement rapidement ? Avez-vous rencontré des difficultés ? Lesquelles ?

3

Lisez ci-dessous les annonces de pap.fr.

- Repérez les informations : type de logement, surface, loyer

Rennes 790 €	Quartier Patton, T4 au 4 ^e étage avec ascenseur sur cour, 73 m ² : cuisine américaine, 3 chambres, terrasse. Peintures à rafraîchir. Digicode, interphone. Local à vélos, cave et garage. Proche commerces, écoles et arrêt bus. Libre 1 ^{er} juillet. Loyer 790 €/mois + 120 € charges (eau froide, chaude, chauffage inclus). 06.29.93.43.87
Rennes 510 €	Plain centre-ville, au calme. Immeuble de standing. Au 1 ^{er} étage, orientation nord. T2, 35 m ² refait à neuf. Séjour avec cheminée, chambre avec placard, salle de bains, WC, cuisine équipée (plaque, four). Parking, entrée avec digicode. Parfait pour étudiant(e) ou jeune couple. 510 €/mois + 50 € charges. Libre le 1 ^{er} septembre. 06.86.86.90.34
Rennes 330 €	Proximité centre et toutes commodités. Studio 25 m ² , salle d'eau/WC, coin-cuisine équipé. Chauffage individuel. Dernier étage, vue dégagée. Ascenseur, parking. Interphone. Loyer 330 €/mois, charges comprises. Libre de suite. 05.19.67.11.74
Rennes 600 €	Rue de Brest, proche université. Résidence sécurisée. 3 pièces, 60 m ² , au 4 ^e et dernier étage sans ascenseur. Salon avec balcon, 2 chambres parquet, double vitrage, salle de bains, WC séparés, cuisine aménagée. Bon état. Chauffage collectif. Parking, cave, local vélos. 600 €/mois charges comprises. Libre le 1 ^{er} juillet. 06.09.60.10.95

- Observez les quatre photos. Trouvez les photos qui correspondent aux annonces.



4

Relisez les annonces p. 176. Pour chaque annonce, repérez les informations données pour les aspects suivants :

- la situation géographique (localisation dans la ville, étage, orientation),
- les caractéristiques/éléments de confort particuliers,
- l'état du logement.

5

Écoutez l'enregistrement et relisez les annonces.

1. Identifiez la situation : qui parle ? pourquoi ?
2. Identifiez l'annonce concernée.

6

Réécoutez la conversation et observez l'annonce concernée.

1. Quelles questions sont posées pour avoir des précisions ?
2. Quelles informations complémentaires sont données ?
3. Dites quels sont les avantages et les inconvénients de l'appartement.

POINT Langue

S'informer sur un logement

a) Identifiez qui pose les questions suivantes : le propriétaire ou le locataire ?

La salle d'eau et les WC sont séparés ? - Le séjour est comment ? - Que souhaitez-vous savoir ? - Le studio fait quelle surface ? - C'est en bon état ? - Le chauffage est individuel ? - Vous avez des bulletins de salaire ? - Est-ce que je peux avoir des précisions sur l'appartement ? - Il y a des placards/de la place pour un lave-linge ?

b) Les annonces immobilières dans les journaux comportent en général des abréviations. Lisez les abréviations suivantes et retrouvez les formulations complètes.

loy. 500 € CC - chauff. élect. indiv. - app. rft à n° - 2 ch. - cuis. éq. - prqt - sdb et WC sép. - gd séj. - imm. ds pte rés. - 3^e ét. ss. asc. - studio s/cour - interph. - rdc - park. - dché

→ S'exercer n° 7 à 9 | p. 186-187

POINT Culture

Les petites annonces de logements

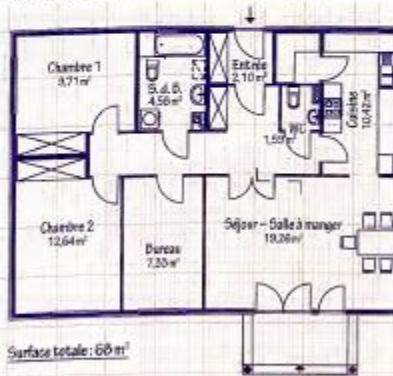
Relisez les annonces (activité 3) et complétez le texte avec :
chambres - toilettes - salon/séjour - cuisine - bureau - salle de bains - salle à manger - entrée - terrasse

Dans la définition du type de logement, la formulation T1, T2, T3 (ou F1, F2, F3) correspond au nombre de pièces. Le nombre annoncé correspond aux « pièces à vivre » : ... Dans le nombre annoncé, on ne compte pas les autres pièces : ...

Le studio est un appartement d'une seule pièce principale, avec un coin cuisine (« kitchenette ») et une salle d'eau (avec douche seulement) ou salle de bains (avec baignoire).

7

Vous êtes propriétaire et vous souhaitez louer votre appartement. Écrivez une annonce pour accompagner le plan ci-dessous que vous allez mettre sur pap.fr.



8

Jouez la scène à deux.

Vous avez sélectionné une petite annonce sur pap.fr (activité 3). Vous téléphonez au propriétaire pour avoir plus d'informations. Pendant la conversation, vous découvrez qu'un aspect vous pose problème (situation géographique, caractéristiques...).

Dossier

Habiter autrement : l'habitat alternatif

Habiter dans une cabane, une tente, une yourte, une roulotte, un mobil home...

Une idée extravagante, ou révélatrice de nouveaux besoins ?

De moins en moins d'espace et de logements dans les villes, des loyers de plus en plus chers, des difficultés financières en augmentation, le désir de changer de vie et de respecter l'environnement... de nouvelles réalités qui expliquent le développement de l'habitat alternatif depuis quelques années en Europe.

Idées extravagantes ou plus faciles à réaliser, voici quelques exemples de ces nouvelles façons d'habiter.



L'habitat mobile

Avec les architectes qui multiplient les projets sur cette forme d'habitat, le marché de la caravane, du mobil home et du camping-car est en pleine croissance. Habitat traditionnel de certains nomades en Europe (Tziganes), les roulettes connaissent actuellement une forte expansion dans les hébergements alternatifs. De nombreux spécialistes proposent des modèles « clés en main » ou en kit.

Un habitat plus personnel et personnalisable

Quand l'envie d'originalité et de nature est plus forte que le plaisir du confort, les constructions « légères » sont parfaites. Mais il faut savoir vivre avec peu de choses : dans une yourte ou une cabane, l'espace est limité.

Construite comme une tente circulaire, la yourte traditionnelle mongole est fabriquée avec du tissu et du bois. Le choix de la yourte comme habitat alternatif et écologique est en plein développement : actuellement, plusieurs milliers de personnes vivent dans des yourtes sur le territoire français. Aujourd'hui, on fabrique des yourtes « contemporaines », spacieuses et modernes. Hébergement insolite, convivial et confortable, la yourte connaît aussi un vrai succès auprès des vacanciers.

Inspirés des cabanes d'enfants, les architectes des cabanes modernes respectent le charme et l'aspect authentique de l'habitation et recherchent l'harmonie avec l'environnement naturel.

Les créations de La Cabane Perché, par exemple, sont des modèles de modernité et de luxe : tout le bien-être fondamental accessible à 15 mètres de haut.



Des idées plus extravagantes...

Les plus aventureux, ou les personnes qui vivent en haute montagne, peuvent choisir l'igloo, habitation traditionnelle des Esquimes. Les villages d'iglous sont de plus en plus fréquents dans les stations de ski françaises et enthousiasment les touristes.

Enfin, l'habitat troglodytique fait de plus en plus d'adeptes parmi les amateurs du monde souterrain. C'est une forme d'habitat intégré « au paysage », très discret, dans les roches ou falaises. Depuis une vingtaine d'années, d'anciens villages troglodytes revivent, occupés par des résidents à l'année ou des vacanciers.

* en kit = prêt à construire



Lisez l'article et répondez.

1. Expliquez le titre du dossier.
2. Relevez les types d'habitat alternatif cités dans l'article. Dites quels sont les hébergements nomades.
3. Identifiez les raisons qui peuvent inciter à choisir un mode d'habitat atypique.

10

Relisez et associez chaque photo à un des habitats alternatifs cités dans l'article.



POINT Langue

Indiquer une évolution

a) Recherchez dans l'article les passages qui indiquent une évolution puis répondez.

De moins en moins d'espace dans les villes

indique :

- une augmentation progressive.
- une diminution progressive.

L'habitat troglodytique fait de plus en plus d'adeptes – des loyers de plus en plus chers

indiquent :

- une augmentation progressive.
- une diminution progressive.

b) Reformulez.

Les architectes multiplient les projets signifie :

Les architectes font

- de plus en plus de projets.
- de moins en moins de projets.

Les villages d'igloos de plus en plus fréquents

signifie :

Les villages d'igloos sont ... rares.

c) Trouvez dans l'article trois termes qui indiquent

une progression.

augmentation, ... , ... , ...

→ S'exercer n° 10 | p.187

12

Réécoutez les témoignages.

1. Identifiez les raisons qui ont amené ces personnes à choisir ce type d'habitat.
2. Relevez les éléments de description cités par les personnes.
3. Identifiez les informations de l'article qui apparaissent dans les témoignages.

13 Phonétique

a) Écoutez.

b) [w] comme louer, [ɥ] comme lui ou [j] comme lié ? Écoutez et répondez.

c) Répétez ces phrases.

Des milliers de vacanciers ont fait le choix de louer une yourte en juin.

Les habitations sont construites en bois.

Elles sont spacieuses, conviviales et en augmentation

depuis des mois.

14

Échangez !

1. Connaissez-vous des personnes qui vivent dans des logements alternatifs, atypiques ?
2. Connaissez-vous d'autres formes d'habitat alternatif ? En dehors des villes ? En milieu urbain ?
3. Avez-vous envie de vivre dans un de ces logements « alternatifs » ? Pourquoi ?

D

écoutez les témoignages et identifiez quel type d'habitat ces personnes ont choisi.

PROJET OSSIER

Pour concevoir un projet d'habitat groupé, vous allez :

TÂCHE LEÇON 2 Rédiger les descriptifs des logements

Chercher un colocataire

1 202

Écoutez l'enregistrement et lisez la page Internet ci-contre. Expliquez la situation : qui sont les personnes où sont-elles, pourquoi communiquent-elles ?

2 202

Réécoutez et répondez.

- Quels sont les thèmes abordés par le jeune homme pour le choix de la colocataire ? Justifiez vos réponses. horaires et rythme de vie – goûts musicaux – cigarette – profession – vie sociale – propreté – loisirs
- À votre avis, est-ce que la jeune femme va être choisie comme colocataire ? Justifiez votre réponse.

Parler de ses relations

3

Lisez les témoignages ci-contre et choisissez la réponse correcte.

- Les personnes qui témoignent :
 - cherchent une colocation.
 - proposent une colocation.
 - sont en colocation.
- Elles s'expriment sur :
 - les relations avec les propriétaires.
 - les relations avec les colocataires.
 - la recherche de nouveaux colocataires.

4

- Retisez les témoignages et dites s'ils sont positifs ou négatifs.
- Relevez des exemples qui montrent quelles sont les relations de Romain et de Chloé avec leurs colocataires.

POINT Langue

Les pronoms COD et COI

a) Observez les pronoms dans les deux colonnes du tableau et répondez : quels pronoms sont identiques ? Quels pronoms sont différents ?

b) Trouvez quelle structure correspond à chaque colonne :
 – construction directe : verbe + personne (COD).
 – construction indirecte : verbe + à + personne (COI).

Construction	<input type="checkbox"/> directe	<input type="checkbox"/> indirecte	Construction	<input type="checkbox"/> directe	<input type="checkbox"/> indirecte
Tu	m'	invites demain.	Tu	me	téléphones.
Je	t'	appelle demain.	On	te	donnera une réponse.
Je ne	la/le	supporte plus.	Je	lui	ai dit de ne pas prendre...
Tu	nous	verras ensemble.	Il	nous	parle.
Je	vous	appelle demain.	L'appartement	vous	plaît ?
Je	les	vois 5 minutes le matin.	Je	leur	parle.

c) Complétez avec *le/la/l'/les* ou *lui/leur*. (Plusieurs réponses sont possibles.)
 Je ... adore. – Je ... téléphone. – Je ... aime. – Je ... réponds. – Je ... regarde. – Je ... fais la cuisine.

d) Trouvez d'autres exemples de verbes à construction directe/indirecte.

→ S'exercer n° 11 et 12 | p.187

4

Lisez le témoignage de Mélanie.

1. Identifiez le contexte de son séjour Erasmus, puis complétez les références en dessous du texte.
2. Trouvez son plan : identifiez le thème de chaque paragraphe.

Pour une étudiante comme moi en licence de Langues Étrangères Appliquées (espagnol et anglais), partir à l'étranger était naturel, et une véritable nécessité.



Le dernier jour d'Erasmus !

J'avais envie de vivre quelque temps en Espagne parce que j'y étais allée plusieurs fois en vacances et ça m'avait plu.

À mon arrivée, j'appréhendais un peu car je n'avais jamais vécu seule, mais tout s'est bien passé : des amis de mes parents avaient trouvé un studio pour moi. L'adaptation a été très rapide, j'ai

rencontré rapidement d'autres étudiants Erasmus.

À l'université, j'ai eu de bonnes surprises, à commencer par l'équipement très moderne ! J'ai aussi observé une grande différence dans les relations avec les profs : on les tutoie et on les appelle par leur prénom ! En revanche, pas de nouveauté dans les cours car ils étaient proches de ce que j'avais connu dans ma fac.

L'expérience a dépassé ce que j'avais imaginé : non seulement j'ai gagné en autonomie et je suis devenue bilingue, mais en plus, cerise sur le gâteau, j'ai fait d'énormes progrès en anglais ! J'ai adoré Salamanca, l'ambiance internationale et les fêtes en permanence... et l'année a filé ! Le retour a été dur, j'avais le blues et une seule envie : repartir !

Mélanie, étudiante en ... Erasmus de ... mois à ...

5

Relisez le témoignage et relevez les explications de Mélanie concernant :

- le choix du pays – son sentiment à l'arrivée – l'installation facile – son jugement sur les cours – son bilan positif sur le séjour Erasmus.

POINT Langue

Le plus-que-parfait pour raconter une expérience passée : l'antériorité dans le passé

a) **Observez les phrases suivantes.**

J'y **étais allée** plusieurs fois en vacances et ça m'**avait plu**.

Je **n'avais jamais vécu** seule.

Des amis de mes parents **avaient trouvé** un studio pour moi.

L'expérience a dépassé ce que j'**avais imaginé**.

b) **Choisissez la bonne réponse.**

Ces événements se déroulent :

pendant le séjour Erasmus.

avant le séjour.

après le séjour.

Le plus-que-parfait est un temps :

simple. composé.

Le plus-que-parfait est formé avec l'auxiliaire :

au présent. à l'imparfait.

→ Exercices n° 1 et 2 (p. 48)

6

Échangez en petits groupes.

Avez-vous déjà vécu une expérience d'échange / d'études à l'étranger ? Expliquez le contexte et dites ce que cette expérience vous a apporté, quel bilan vous en avez tiré.

7

Témoignez ou... imaginez !

Écrivez un témoignage racontant votre expérience d'échange / d'études à l'étranger. Indiquez le contexte et la raison du choix du pays, votre sentiment avant le séjour ou à l'arrivée. Racontez brièvement l'installation et le déroulement du séjour. Précisez quel a été votre bilan de cette expérience.

► Raconter une expérience professionnelle

STAGES EN ENTREPRISE

Modèles de vie 12-19 ans

UNE EXPÉRIENCE INCONTOURNABLE ET VARIABLE...

Presque toutes les formations imposent des stages, mais ils sont souvent difficiles à décrocher. Ils permettent de faire le lien entre la théorie et la pratique et de justifier d'une expérience professionnelle lors de la recherche d'un premier emploi.



Une expérience indispensable

Guillaume, 19 ans, en bac pro* commerce, stagiaire dans une boutique de vêtements.

Il a travaillé pendant trois mois et juge très positivement son expérience. Pour lui, apprendre la vente et la gestion directement sur le terrain permet de comprendre l'intérêt et la richesse de ces métiers.



Je regardais la télé toute la journée !

Charlotte, 22 ans, stagiaire dans une boîte de production audiovisuelle.

L'UT** où elle suit des études imposait un stage de trois mois à tous les étudiants, qu'ils devaient trouver eux-mêmes. Grâce à une relation de son père, Charlotte a obtenu ce stage facilement.



C'est une question de chance !

Armelle, 20 ans, a travaillé dans une agence de création.

À vingt ans, elle a réussi brillamment le concours d'entrée dans une école de mode parisienne. À la recherche de son stage de seconde année, elle a trouvé une offre : « Agence de création cherche stagiaire pour élaboration d'une collection », et a déposé son CV. Mais quelle déception pendant son stage !



J'ai compris la signification du mot travail

Mathieu, 21 ans, en stage à la RATP.

Étudiant en première année dans une école d'ingénieurs, Mathieu juge différemment le monde du travail après un mois de stage. Il envisage la suite de ses études avec optimisme, curieux de découvrir d'autres secteurs d'activités avec les prochains stages, qui seront de plus en plus longs les deux prochaines années.



Lisez l'article et choisissez la bonne réponse.

1. L'article parle :

- du premier emploi des jeunes.
- de la formation professionnelle continue des salariés.
- des stages professionnels des étudiants.

2. Les quatre personnes citées sont des jeunes qui :

- sont salariés dans une entreprise.
- viennent de faire un stage dans une entreprise.
- viennent de trouver leur premier emploi.

3A

* Bac pro : baccalauréat professionnel

** IUT : Institut Universitaire de Technologie (voir page 47)

POINT Langue

→ p. 178

Les adverbes pour donner une précision sur un verbe

Observez la formation des adverbes suivants et complétez la règle.

directement – *positivement* – *facilement* – *immédiatement*

Attention ! *brillamment* – *différemment*

En général, on forme l'adverbe à partir de l'adjectif : au masculin. au féminin.

- Sauf quand l'adjectif se termine par ... : la terminaison de l'adverbe est **-emment**.
- Sauf quand l'adjectif se termine par ... : la terminaison de l'adverbe est **-amment**.

→ S'exercer n° 4 et 5 | p. 48



a) Relisez l'article et réécoutez l'enregistrement.
Complétez la fiche de bilan pour chaque personne
qui témoigne.

BILAN DU STAGIAIRE

Stagiaire

Nom : Âge :

Formation en cours :

Stage

Secteur d'activité : Durée du stage :

Tâches effectuées pendant le stage :

Rémunération :

Niveau de satisfaction du stagiaire :

bon moyen mauvais

POINT Langue

Parler d'une expérience professionnelle

Reliez les expressions de même sens.

- | | |
|-------------------------------|--|
| 1. Effectuer un stage. | a. Obtenir un stage. |
| 2. Apprendre sur le terrain. | b. Être employé dans une entreprise. |
| 3. Le monde de l'entreprise. | c. Suivre un stage. |
| 4. Travailler dans une boîte. | d. Acquérir des compétences en milieu professionnel. |
| 5. Décrocher un stage. | e. Le monde du travail. |

→ S'exercer n°3 | p. 48



AUTONOMIE	VOYAGE	BEAUTÉ
PAYS	FAIRE LA FÊTE	EUROPE DU NORD
PRIVILÉGIÉS	UNE ANNÉE	ACCUEILLANT
EUROPE DE L'EST	ENSOLEILLÉ	ARGENT
FLEXIBLE	EUROPE	PAUVRE
FORMATEUR	UN SEMESTRE	INDÉPENDANT
MASTER	POLYGLOTTE	CULTURE
TOLÉRANT	POSTE À RESPONSABILITÉS	EUROPE DU SUD
CHALEUREUX	AMOUR	ADAPTATION
INUTILE	OUVERTURE D'ESPRIT	EUROPE CENTRALE
ECHANGE	CHÔMAGE	LICENCE
UN TRIMESTRE	PROBLÈMES	ESPRIT D'ÉQUIPE
POLYVALENCE	RICHE	LA FAMILLE

ERASMUS - Les mots clés	ERASMUS - Les mots clés
AUTONOMIE	AUTONOMIE
VOYAGE	VOYAGE
BEAUTÉ	BEAUTÉ
PAYS	PAYS
FAIRE LA FÊTE	FAIRE LA FÊTE
EUROPE DU NORD	EUROPE DU NORD
PRIVILÉGIÉS	PRIVILÉGIÉS
UNE ANNÉE	UNE ANNÉE
ACCUEILLANT	ACCUEILLANT
EUROPE DE L'EST	EUROPE DE L'EST
ENSOLEILLÉ	ENSOLEILLÉ
ARGENT	ARGENT
FLEXIBLE	FLEXIBLE
EUROPE	EUROPE
PAUVRE	PAUVRE
FORMATEUR	FORMATEUR
UN SEMESTRE	UN SEMESTRE
INDÉPENDANT	INDÉPENDANT
MASTER	MASTER
POLYGLOTTE	POLYGLOTTE
CULTURE	CULTURE
TOLÉRANT	TOLÉRANT
POSTE À RESPONSABILITÉS	POSTE À RESPONSABILITÉS
EUROPE DU SUD	EUROPE DU SUD
CHALEUREUX	CHALEUREUX
AMOUR	AMOUR
ADAPTATION	ADAPTATION
INUTILE	INUTILE
OUVERTURE D'ESPRIT	OUVERTURE D'ESPRIT
EUROPE CENTRALE	EUROPE CENTRALE
ECHANGE	ECHANGE
CHÔMAGE	CHÔMAGE
LICENCE	LICENCE
UN TRIMESTRE	UN TRIMESTRE
PROBLÈMES	PROBLÈMES
ESPRIT D'ÉQUIPE	ESPRIT D'ÉQUIPE
POLYVALENCE	POLYVALENCE
RICHE	RICHE
LA FAMILLE	LA FAMILLE

Annexe 17 : Lettres administratives

Bірінші проректор М. Бектесовке

Қарастырып, бағындау үшін

*С. Даусаловқа,
Б. Ахметовқа*

№ 04-02-02-21/27-30
21.05.2019

Абай атындағы ҚазҰПУ Ректоры
Т.О. Балдыбаева

Қызметтік хат

Заман талабына сәйкес «Инфрлы Қазақстан» мемлекеттік бағдарламасын орындау және Абай атындағы ҚазҰПУ-дың білім алушыларының француз тілінде сөйлеу дағдыларын дамыту мақсатында, француз тілінен дәріс беру үшін шифрлы казак-франко платформасын жасау туралы бұйрық шығаруға рұқсат беруіңді сұраймыз.

Сорбонна-Қазақстан
Институтының директоры *Маметі Ж.*

Орын Сәйсекеева Н.Н.
87011747772

№04-06/11-31
01.05.19

Абай атындағы ҚазҰПУ
Қызметтік хат
Көрсеткіш №04-02-02-21/27-30
Қазіргі күні 2019.05.21

Envoyez pour la réalisation au vice-recteur de l'université Bektemesov M. signature

Ensuite au service de gestion administrative Daubasov S.
Ensuite, au service des technologies de l'information Akhmetov B.

signature Recteur Takir Balykbayev

Numéro et date de sorti de l'administration rectorale
N 04-02-02-21/27-30
21/05/2019

Recteur de l'Université pédagogique Abai
Takir Balykbayev

Lettre administrative

Selon les exigences actuelles et afin de mettre en œuvre le programme d'État "Kazakhstan Numérique", ainsi qu'au profit du développement de la communication orale des apprenants de FLE de KazNPU Abai, nous vous demandons de nous permettre de créer une plateforme pédagogique kazakho-française à la base de l'ISK.

Directeur d'ISK signature Gilles MAMETZ


Fait par SEISEKEYEVA N.
Tel : 87011747772
Signature

Numéro et date de remise de la lettre à l'administration rectorale
KazNPU Abai
N 04-02-02-21/27-30
21/05/2019

date de mise en œuvre du projet
22/05/2019
N H04-06/11-31
signature







Annexe 18 : Module 1. Premiers contacts. Présentation

Module 1. Premiers contacts. Présentation.

 Entraînement/Exercice de lecture en français débutant -1	<input checked="" type="checkbox"/>
 Court métrage/Premiers contacts. Présentation	<input checked="" type="checkbox"/>
 Lecture /	<input checked="" type="checkbox"/>
 Lexique pour Module 1 :	<input checked="" type="checkbox"/>
 Dialogue spontané ou préparé :	<input checked="" type="checkbox"/>
 Monologue préparé :	<input checked="" type="checkbox"/>
 Vidéoconférence-Module 1	<input checked="" type="checkbox"/>

Annexe 19 : Module 2. Ma famille internationale.

Module 2. Ma famille internationale.

 Entraînement/ Exercice de lecture en français débutant -2	<input type="checkbox"/>
 Vidéo/Ma famille internationale.	<input type="checkbox"/>
 Lexique pour Module 2 :	<input type="checkbox"/>
 Dialogue spontané ou préparé :	<input type="checkbox"/>
 Monologue préparé :	<input type="checkbox"/>
 Vidéoconférence-Module 2	<input type="checkbox"/>

Annexe 20 : Module 3. Mes activités préférées (A1). La santé, le sport (A2)

▶ famille internationale.
Module 3. Mes activités préférées (A1).
La santé, ...
Module 4.
Apprendre à se présenter en français / D...
Module 5.
▶ Vacances et voyages.

Module 3. Mes activités préférées (A1). La santé, le sport (A2).

- Entrainement/Exercice de lecture en français débutant -3
- Vidéo/ Mes activités préférées (A1). Le santé, le sport (A2).
- Dialogue spontané ou préparé :
- Monologue préparé :
- Lexique pour Module 3 :
- Vidéoconférence-Module 3

Annexe 21 : Module 4. Apprendre à se présenter en français / Dans la ville

Dashboard Events My Courses This course Turn editing on

▶ Alimentation / (APPRENDRE LES N...
Module 8. Ma vie quotidienne.
▶ (APPRENDRE LES NOMBR...
Module 9. Ma maison. Mon appartement.
Module 10. À l'Université.
Module 11.
▶ Habillement et météo
▶ Topic 12
Français langue étrangère GR1-DHybride

Module 4. Apprendre à se présenter en français / Dans la ville.

- Entrainement/Je m'appelle Claude :)
- Lexique pour Module 4 :
- Vidéo/Je m'appelle Claude
- Module 4.
- Claude se présente
- Je me présente
- Monologue préparé :
- Dialogue spontané ou préparé
- Vidéoconférence- Module 4. Dans la ville.

Annexe 22 : Module 5. Vacances et voyages

Module 5. Vacances et voyages.

- Entrainement/ Vacances et voyages.
- Lexique pour Module 5 :
- Monologue préparé :
- Dialogue spontané ou préparé :
- Vidéo/Vacances et voyages.

Module 6. Destin d'été... / APPRENDRE À COMPTER EN FRANÇAIS

Annexe 23 : Module 6. Portrait physique. Look. / Apprendre à compter en français

Module 6. Portrait physique. Look. / APPRENDRE A COMPTER EN FRANÇAIS	
 Entraînement/Je sais compter jusqu'à 50	<input type="checkbox"/>
 Vidéo/Portrait physique. Look.	<input type="checkbox"/>
 Lexique pour Module 6 :	<input type="checkbox"/>
 Monologue préparé:	<input type="checkbox"/>
 Dialogue spontané ou préparé :	<input type="checkbox"/>
 Exercice n°1 Ecoutez le document et choisissez vrai ou faux	<input type="checkbox"/>
 EX N°2 Décrivez votre ami (e) ou une célébrité française	<input type="checkbox"/>
Ecoutez le document et à la base de ce document faites votre propre monologue. Enregistrez votre vidéo ou audio document.	
 Vidéoconférence- Module 6	<input type="checkbox"/>

Annexe 24 : Module 7. À table. Alimentation / Apprendre les nombres en français











Module 7. À table. Alimentation / (APPRENDRE LES NOMBRES EN FRANÇAIS)	
 Vidéo/Les nombres en français	<input type="checkbox"/>
 Entraînement/En France, l'alimentation est un sujet important.	<input type="checkbox"/>
 Lexique pour Module 7 :	<input type="checkbox"/>
 Dialogue spontané ou préparé :	<input type="checkbox"/>
 Monologue préparé :	<input type="checkbox"/>
 Vidéoconférence-Module 7	<input type="checkbox"/>

Annexe 25 : Module 8. Ma vie quotidienne

Module 8. Ma vie quotidienne. (APPRENDRE LES NOMBRES EN FRANÇAIS)	
 Entraînement/Apprendre les nombres en français	<input type="checkbox"/>
 Lexique pour Module 8 :	<input type="checkbox"/>
 Monologue préparé :	<input type="checkbox"/>
 Dialogue spontané ou préparé :	<input type="checkbox"/>
 Vidéo/Module 8	<input type="checkbox"/>







Annexe 26 : Module 9. Ma maison. Mon appartement

Module 9. Ma maison. Mon appartement.

-  Entraînement/EX N°1
-  EX N°2
-  Dialogue spontané ou préparé :
-  Lexique pour Module 9 :
-  Monologue préparé :
-  EX N°2 Ecoutez la chanson de Celine Dion et trouvez tous les mots concernant la chambre. Faites cet exercice par écrit.
-  EX N°1 Regardez la vidéo et écrivez tous les mots que vous entendez. Faites cet exercice par écrit.
-  EX N°3 Décrivez cette chambre en utilisant les présentatifs IL Y A ! Faites cet exercice par écrit et par orale (enregistrez vos documents).
-  Discussion sur la maison :
-  Vidéo/Module 9

Annexe 27 : Module 10. À l'Université

Module 10. À l'Université.

-  Entraînement/Lexique pour Module 10 :
-  Lexique pour Module 10 :
-  Dialogue spontané ou préparé :
-  Monologue préparé :
-  Vidéoconférence-Module 10
-  Vidéo/Recherche des vidéos sur le sujet