

LA PRISE DE DÉCISION

9.3.2.2. Leçon 2 : la prise de décision.

Cette leçon consiste à mettre en place des stratégies visant à améliorer chez les élèves la capacité de penser de façon critique en développant l'habileté à prendre des décisions. Cette leçon s'est déroulée selon le tableau ci-dessous.

Leçon 2 : prise de décision	
Objectifs	d) Exprimer les processus de prise de décisions, de justification et de planification d'une expression orale. e) Exprimer des éléments de ses connaissances acquises à travers des processus décisionnels.
Déroulement	a) Présenter les objectifs de cette leçon, son importance et les étapes à suivre pour prendre des décisions. b) Présenter aux apprenants des textes (écrits ou oraux), des documents filmés ou enregistrés, afin de leur donner l'occasion de choisir les bonnes alternatives puis justifier leur choix.
Rôle de l'enseignant	a) Rendre explicite aux apprenants les processus décisionnels. b) Fournir aux apprenants des séries de situations (textes écrits ou enregistrés) et leur expliquer les démarches à suivre.
Intérêt et finalité	a) Expérimenter son potentiel critique.
Durée	Cette leçon a duré entre 6 séances.

L'expression orale peut être considérée comme une capacité d'interagir ou de prendre de décisions concernant certains ajustements portant sur l'espace, le temps, le corps, la voix, les relations, les supports et les propos (expressions linguistiques, rhétoriques, etc.). Le contenu de cette leçon s'appuie sur un **apport théorique**, des **activités éducatives** et des **exercices**.

Apport théorique

Il s'agit d'un contenu théorique qui a visé à faire connaître les élèves ce qui est une prise de décision. J'ai donc expliqué aux élèves que tout le monde prend tous les jours, même instantanément, des décisions qui se varient entre les plus importantes, décisives ou habituelles : la prise de décisions impose qu'on a des choix innombrables qui s'offrent. Dans les cas anodins, on prend des décisions, bien souvent, sans même s'en rendre compte. En revanche, les grandes décisions, qui peuvent susciter des impacts durables, peuvent causer des soucis, des hésitations et même des angoisses de tomber dans le regret d'avoir pris la mauvaise décision. Ensuite, j'ai expliqué aux élèves la définition de prise de décision, son importance et ses étapes.

- Définition.

J'ai montré que la prise de décision est une option parmi plusieurs schémas d'actions possibles (Berthoz, 2003 : 9) : la prise de décision est une technique qui intervient dans plusieurs domaines et activités cognitives.

- L'importance de la prise de décision.

J'ai expliqué que la technique de prise de décision aide à éviter l'échec dans la mesure où exprimer oralement impose la question « comment ? ». Celle-ci incite les apprenants à prendre une liste de décisions selon la situation donnée : « *je vais commencer à dire que...* », « *je vais utiliser tel vocabulaire, tel rythme, telle intonation, telles gestes, etc.* », et « *je termine en disant que.....* ». En d'autres termes, les décisions prises montrent l'identité réflexive et langagière de l'individu.

- Les étapes de la prise de décision.

Prendre une décision consiste à évaluer les conséquences positives et négatives des différents choix qui sont offerts, et à adopter une stratégie de sélection d'un choix parmi d'autres (Tiberghien, 2007 : 176) : une décision s'effectue en certaines étapes :

- **identifier la situation** : identifier sur quoi va porter sa décision. Cela peut être un problème, une situation ou un défi. Il faut étudier le contexte

de la décision en posant des questions comme : Quelles sont les ambiguïtés et les déséquilibres dans la situation ? Quelle est l'importance de prendre ces décisions ? Pourquoi faut-il prendre ces décisions ?

- **préciser les objectifs et les mesures** : prioriser les informations recherchées, construire des options explicites et définir ce qui compte réellement dans la décision affrontée.

- **créer des options inventives** : créer de bonnes options qui permettent d'aborder directement la situation concernée.

- **cerner les conséquences** : comparer les options et restreindre les objectifs dans le cadre des compromis essentiels.

- **clarifier les compromis** : se tenir à la décision prise en justifiant ses choix.

Après avoir fini cette introduction théorique, j'ai proposé des activités qui ont visés à développer les habiletés d'expression orale.

Activités éducatives

Afin de sensibiliser au fait de « décider » dans un sens langagier et expressif, des exemples ont été présentés avant de proposer les activités.

a) Dans l'exemple suivant, j'ai demandé aux élèves d'imaginer et de prendre une décision à la place de Damien : « *Damien est un jeune homme de 15 ans. Il souhaite arrêter ses études parce qu'il pense que c'est ennuyeux d'aller à l'école. Au lieu de cela, il veut travailler comme _____ (insérer un métier) ».*

Dans cet exemple, j'ai discuté avec les élèves pour montrer comment faire une analyse (ou une étude de cas) pour cette situation. En imaginant le scénario que Damien prend la décision de continuer ses études, ou bien de quitter l'école et chercher un travail. J'ai insisté sur les causes qui font Damien prendre telle décision (par exemple, pour aider financièrement sa famille, etc.). Ensuite, j'ai posé des questions telles que : si vous étiez à la place de Damien, qu'est-ce que vous auriez dû décider ? Continuer vos études ou chercher un travail ? Pourquoi ? Quel travail vous auriez dû choisir ? Pourquoi ?

Les réponses des élèves étaient variées : certains répondaient « *footballeur ou chanteur pour gagner beaucoup d'argent* ». D'autres disaient « *je préfère travailler et continuer mes études parce que je veux devenir pilote d'avion* ». Les élèves ont appris par cet exemple que quand on prend une décision, il y a des causes et des suites à cette décision.

- De la même manière, on a analysé d'autres situations comme :

« *Daniel est un jeune homme de 16 ans. Il a rencontré des amis qui ont essayé de droguer en lui disant qu'il devrait en faire autant* ». (Pourquoi arrive-t-on à ce point-là ? Si vous étiez à la place de Daniel, qu'est-ce que vous auriez décidé ? Pourquoi ?). Je cite une de réponses des élèves : « *si j'étais à la place de Daniel, je refuse d'accepter parce que fumer est dangereux pour la santé* ».

b) Dans l'exemple suivant, j'ai demandé aux élèves de choisir une activité préférée et justifier leur choix.

- Que pensez-vous de ces activités ? Sont-elles utiles, agréables, dangereuse... ?



• Que pensez-vous de ces activités ? Sont-elles utiles, agréables, dangereuses... ?

Vu qu'une prise de décision s'appuie sur une justification, les élèves ont justifié leur choix par le fait qu'ils avaient du mal à s'exprimer, les élèves non francophones choisissent « *la plage pour passer les vacances* », mais je leur ai demandé « *pourquoi as-tu refusé les autres activités ?* » afin de les obliger à parler. Ils répondaient « *parce que je l'aime pas* » mais j'insistais et refusais ce genre de réponse pour leur faire donner une cause convaincante.

En revanche, les élèves francophones ont pu justifier leurs choix. Par exemple, « *j'aime manger au restaurant parce que le goût des plats est différent, et je peux passer des bon moments avec mes amis, j'aime pas la pêche parce que ça m'ennuie* ».

Après ce travail suivi d'une explication du rôle de prise de décision et de justification de son choix, j'ai proposé aux élèves des activités qui ont été menées avec les objectifs spécifiques suivants.

I. Les sous-habilités de compréhension de l'oral.

- Activité 1.

- Objectif sous-spécifique : « être capable de saisir les données et leurs relations : conséquence, cause, effets ».

Déroulement :

- Première étape.

J'ai demandé aux élèves d'écouter attentivement cet extrait d'une interview.

- **Journaliste** : vos enfants portent-ils des marques ? Les adolescents semblent accros aux marques que ce soit pour les vêtements ou les derniers modèles de téléphones portables. Les filles s'habillent en lolita et les garçons adorent les logos liés au monde du sport. Nous avons essayé de comprendre comment, dans les familles, on vit avec cette folie pour les marques. Vincent Ducroc, vous êtes sociologue. Vous avez écrit un livre intitulé Bas les marques ! Vous pouvez nous expliquer ce phénomène ?

- **V. Ducroc** : chez les jeunes, les marques ont un double rôle. D'abord, les marques ça permet de s'identifier aux autres, à ses copains, et si on n'a pas de marques, les autres disent qu'on n'est pas à la mode, qu'on n'a pas d'argent. Alors, c'est pour ça que les jeunes portent des marques, pour être comme les autres. Et puis, il faut en avoir pour se différencier des autres groupes. Et les jeunes ont l'impression, avec les marques, d'acquérir une personnalité.

- **Journaliste** : ce sont les marques qui donnent une personnalité ?

- **V. Ducroc** : Hé, oui, c'est ce qu'ils pensent. Les marques, c'est pour se donner une image, ça sert à dire à quel groupe on appartient, quel genre d'homme on est. Au sein d'un même groupe, tout le monde porte les mêmes marques. Si par exemple, un groupe a adopté la marque, je ne vais pas citer de nom, la marque Tartempion, tous les membres du groupe vont se connaître par cette marque Tartempion. Voyez-vous, ça devient une marque du groupe. Et parce qu'ils se reconnaissent dans le groupe, parce qu'ils se sentent reconnus grâce à la marque, alors ils se sentent plus forts.

- Deuxième étape.

J'ai posé aux élèves quelques questions afin d'éprouver leur compréhension de ce qu'ils viennent d'écouter : dites si les énoncés suivants sont vrais ou faux en justifiant la réponse.

1. Les jeunes portent des vêtements de marque quand ils ont beaucoup d'argent.
2. Selon, Vincent Ducroc, pour être accepté dans un groupe de jeunes, il faut porter les marques du groupe.
3. Les adultes choisissent des vêtements plus pour le style que pour la marque.

Les élèves ont répondu. Voici leurs réponses.

1. *Oui, parce que les marques coûtent très cher et pour que les gens disent qu'on est riche.*
2. *Oui, parce que les membres du groupe se sentent qu'ils se reconnaissent et qu'ils sont plus forts.*
3. *Non, ils choisissent les vêtements plus pour la marque que pour le style parce qu'ils se sentent reconnus.*

- Troisième étape.

J'ai demandé aux élèves de répondre à la question suivante : aimez-vous porter des marques ? Pourquoi ? Est-ce que porter des marques peut poser un problème dans la société ? Justifier vos réponses ?

Voici leurs réponses : *«oui, j'aime les marques parce qu'on trouve toujours les bonnes qualités avec les marques, et je me sens bien avec les marques. Porter des marques ne pose pas de problème parce que c'est bien »* ; *« non, j'aime pas les habits de marques parce qu'ils sont toujours très chers. Porter des marques ne pose pas de problèmes dans la société parce qu'il y a des gens qui sont riches et peuvent acheter des choses très chères »* ; *« j'aime les marques mais je n'ai pas souvent suffisamment l'argent pour acheter des vêtements de marque. Porter des marques peut poser des problèmes parce qu'il y a des gens qui sont jaloux mais n'ont pas suffisamment d'argent ».*

Le tableau ci-dessous montre le résultat obtenu dans cette activité.

	l'objectif sous-spécifique : « être capable de saisir les données et leurs relations : conséquence, cause, effets ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non-francophones		x	

Contrairement aux élèves non francophones, les élèves francophones prenaient l'initiative de répondre à la question posée dans la troisième étape. Ils étaient plus capables de justifier leurs réponses ou leurs choix. Cela reflète le fait qu'ils ont saisi les données et leurs relations mais aussi qu'ils sont plus en confiance.

II. Les sous-habilités de communication.

A) Les aptitudes linguistiques.

- **Activité 2.**

Objectif sous-spécifique : « être capable d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre de sens ».

Déroulement :

- Première étape.

Quand on justifie une décision, on met en relief certains éléments dans les énoncés. Pour mettre en relief, on peut répéter les mots sous une autre forme. J'ai expliqué d'abord aux élèves la nomination.

La nomination

Les noms sont souvent formés à partir des verbes.

A) Certaines transformations sont simples :

- Contrôler	- un contrôle	-visiter	- une visite
- acheter	- un achat	- traverser	- une traversée
- arriver	- une arrivée		

Attention : partir - un départ.

B) Pour d'autres, on ajoute, par exemple :

- tion ou - ation : diminuer – une diminution	- communiquer	- une communication
- ment : loger	- un logement	- changer - un changement
- age : passer	- un passage	- décoller - décollage
- ure : - lire	- une lecture	- ouvrir - une ouverture

- Deuxième étape.

J'ai demandé aux élèves de renforcer l'idée principale dans toutes les décisions suivantes (mettre en relief le verbe principal).

Exemple : tu dois changer ton comportement.

————> - *Tu dois changer ton comportement, c'est maintenant, le changement !*

1. Demain, on part à 18h.

2. On visite le quartier historique le soir.
3. Tu dois écrire cette lettre maintenant.
4. Vous lisez sans bruit.

Tous les élèves francophones ont participé dans cette activité. Les élèves non francophones ont essayé de donner de bonnes réponses : leurs implications étaient plutôt positives. De bonnes réponses ont été donc données, du type :

1. *Demain, on part à 18h. Le départ, à 18h !*
2. *On visite le quartier historique le soir. La visite est le soir !*
3. *Tu dois écrire cette lettre maintenant. Maintenant, c'est l'écriture de cette lettre !*
4. *Vous lisez sans bruit. La lecture, sans bruit !*

Le tableau suivant élucide le résultat de cette activité.

	l'objectif sous-spécifique : « être capable d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre de sens ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non-francophones		x	

Les élèves, notamment les francophones, ont appris dans cette activité la façon de renforcer ou insister une décision par mettre en relief certains éléments en les répétant sous d'autres formes.

B) Les aptitudes sociolinguistiques.

- **Activité 3.**

- Objectif sous-spécifique : « être capable de développer des stratégies de communication ».

Déroulement :

- Première étape.

J'ai sensibilisé les élèves à la réaction suite d'une prise de décision. Quand nous faisons un choix ou prenons une décision, nous réagissons généralement, soit en exprimant

une surprise, soit en approuvant la décision. Pour ce faire, j'ai expliqué aux élèves certaines expressions qu'on utilise dans une situation semblable.

Exprimer une surprise

- C'est incroyable !
- Ah ! Bon !
- C'est vrai ! / Non ! Ce n'est pas vrai ?!
- J'ai du mal à le croire.
- Je ne l'aurais jamais cru.
- C'est étonnant !
- Mais je rêve ! Je n'arrive pas à le croire !

Approuver une décision

- C'est évident
- C'est sûr que tu as raison.
- Il n'y a pas de doute !
- Certes ! / C'est certain.
- Absolument ! / Bien sûr !
- Évidemment !
- Je suis entièrement d'accord avec toi.
- Mais oui / C'est claire !

- Deuxième étape.

J'ai invité les élèves à jouer, par deux, la scène en utilisant les expressions précédentes dans les situations suivantes.

1. Ton (ta) copain (copine) t'annonce qu'il (elle) est fatigué(e) et qu'il (elle) va partir seul(e) en vacances.
2. Au travail, tu devais obtenir un poste plus intéressant mais c'est un de tes collègues qui prend cette place. Tu vas voir votre patron.
3. Ton ami t'explique qu'il va participer cet après-midi à une manifestation en faveur du commerce équitable.

Tous les élèves ont répondu : les élèves non-francophones n'ont pu répondre qu'à la première question. Voici leurs réponses :

1.

Élève 1 : - C'est vrai ?! Tu va partir en vacances tout seul ?

Élève 2 : - Évidemment ! Je suis très fatigué et j'ai besoin de partir en vacances.

Élève 1 : - Bien sûr ! Tu as raison ! Je suis entièrement d'accord avec toi !

2.

Élève 1 : - C'est incroyable ! Vous avez donné le poste à mon collègue. J'ai du mal à le croire ! Ce n'est pas vrai ?!

Élève 2 : - C'est évident. Tu ne travailles pas bien, et tu es toujours en retard.

Élève 1 : - C'est clair !

3.

Élève 1 : - C'est très bien ! Tu va participer cet après-midi à une manifestation en faveur du commerce équitable !

Élève 2 : - Évidement ! C'est très important pour notre société.

Élève 1 : - Tu as raison ! Je suis d'accord.

Le résultat de cette activité se résume dans le tableau suivant.

	l'objectif sous-spécifique : « être capable de développer des stratégies de communication ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non francophones		x	

Selon les résultats obtenus dans cette activité, l'objectif sous-spécifique a été atteint pour les élèves francophones, alors que les non francophones étaient en cours de progresser et d'avoir confiance en eux-mêmes.

C) Les aptitudes discursives.

- **Activité 4.**

- Objectif sous-spécifique : « être capable de combiner les formes grammaticales et les significations pour produire des énoncés en un ensemble cohérent ».

Déroulement :

- Première étape.

Vu que la prise de décision s'appuie sur une justification pour cette décision, j'ai sensibilisé chez les élèves dans cette activité le sens de justifier un choix. J'ai d'abord demandé aux élèves de relever, dans les énoncés entendus, ce qui permet de justifier un choix ou une décision.

1. Les jeunes portent des vêtements de marque parce que leurs copains en portent aussi.
2. Dans chaque groupe, il y a des marques, c'est pour ça que les jeunes portent des marques.
3. Les marques, c'est pour se donner une image.
4. Si on n'a pas de marques, les autres disent qu'on n'est pas à la mode.
5. Les marques, ça permet de s'identifier aux autres.

Au début, les élèves ne savaient que dire. Je leur ai donc expliqué qu'il y a des expressions qui établissent des liens entre nos choix (nos décisions) et les motifs qui nous font ce choix : « *parce que, c'est pour ça que, c'est pour, ça permet de, ça sert à, etc.* ». Ensuite, je leur ai donné quelques exemples :

1. les jolis vêtements, ça sert à se sentir bien.
2. Je vais prendre le rouge parce que je n'aime pas beaucoup le bleu.
3. une veste en cuir, ça permet de se protéger du froid.

Après cette explication, les élèves ont pu répondre à la question posée : « *1. parce que. 2. C'est pour ça que. 3. C'est pour.* ».

- Deuxième étape.

J'ai demandé aux élèves de répondre à la question suivante en justifiant leurs réponses selon l'exemple donné :

Exemple : Tu veux venir plus tôt ? → **Parce que...**

- a. Non, je ne viendrai qu'à 21 heures parce que je dois voir une amie avant.
- b. Oui, j'aimerais bien parce qu'il n'y a pas beaucoup de bus après 21 heures.

1. Tu t'es inscrit dans un club de sport ? → **C'est pour ça que...**
2. Tu aimes beaucoup le sport ? → **Ça sert à...**
3. Et pourquoi tu fais du yoga ? → **Ça permet de...**
4. Tu fais aussi de la natation ? → **C'est pour...**
5. Mais tu passes beaucoup de temps à faire tous ces sports ? → **Si...**

Les élèves ont pu répondre, mais la plupart de bonnes réponses venaient des élèves francophones. Voici les réponses :

1. *j'aime beaucoup le sport, c'est pour ça que je me suis inscrit dans un club de sport.*
1. *Je veux devenir grand footballeur comme Messi, c'est pour ça que je me suis inscrit dans un club de sport.*
2. *Oui, j'aime beaucoup le sport, ça sert à être en bonne santé.*
2. *Non, je n'aime pas le sport, ça sert à rien.*
3. *Je fais du yoga, ça permet de me détendre.*
4. *Je fais de la natation, c'est pour être toujours en forme.*

5. *Oui, je passe beaucoup de temps à faire tous ces sport, si je les fais pas, je ne me sens pas bien.*

Le résultat de cette activité se résume dans le tableau suivant.

	l'objectif sous-spécifique : « être capable de combiner les formes grammaticales et les significations pour produire des énoncés en un ensemble cohérent ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non francophones		x	

Les participations rares des élèves non francophones ont montré que le développement d'aptitude discursive chez eux est en cours de se développer, et que leur confiance en eux-mêmes s'augmente petit à petit. D'ailleurs, les réponses des élèves francophones montrent que l'objectif sous-spécifique a été atteint dans cette activité.

D) Les aptitudes stratégiques.

- **Activité 5.**

- Objectif sous-spécifique : « être capable de faire comprendre ce qu'on a réellement l'intention de dire ».

Déroulement :

- Première étape.

Pour aider les élèves à confirmer ce qu'ils disent ou ce qu'ils justifient, cette étape avait pour objectif de sensibiliser chez eux le sens de mise en relief. J'ai demandé aux élèves de comparer les énoncés suivants et de répondre aux questions posées :

1. Lilia a raison. —→ – C'est Lilia qui a raison.
2. On n'aime pas l'expression personnelle à l'école. —→ C'est l'expression personnelle qu'on n'aime pas à l'école.
3. On veut imposer une sorte d'uniforme dans les écoles. —→ – C'est une sorte d'uniforme qu'on veut imposer dans les écoles.

Après avoir proposé ces énoncés aux élèves, je leur ai posé ces deux questions suivantes :

- Quel est l'effet produit par « c'est...qui, c'est...que » dans les énoncés ?
- Pourquoi utilise-t-on « qui » dans le premier énoncé et « que » dans le deuxième et le troisième ?

Les élèves n'ont pas répondu aux questions. Je leur ai expliqué qu'il s'agit de montrer ce qu'on a vraiment l'intention de dire en donnant plus d'importance à un élément dans l'énoncé. Je leur ai expliqué la façon de mise en relief avec des exemples selon le tableau ci-dessous.

La mise en relief

La mise en relief permet de donner plus d'importance à un élément dans notre parole. On peut l'utiliser avec un nom, un pronom ou un proverbe :

- avec un nom ou pronom :

Elle ira à Paris. → **C'est** elle **qui** ira à Paris.
J'ai parlé à Tom. → **C'est** à Tom **que** j'ai parlé.
J'ai besoin de ce livre. → **C'est** de ce livre **que** j'ai besoin.

- avec un verbe :

Son comportement m'énerve. → **Ce qui** m'énerve, **c'est** son comportement.
Je voudrais partir loin d'ici. → **Ce que** je voudrais, **c'est** partir loin d'ici.

- Deuxième étape.

Les élèves devaient, dans chaque énoncé que j'ai prononcé à haute voix, relever les éléments qui servent à mettre en relief.

1. Oui, et donc, ce que je veux dire, c'est qu'on arrive au même résultat qu'en Angleterre.
2. Ce que j'aimerais vraiment, c'est être libre de porter les vêtements que j'aime.
3. Ce qui est vraiment inquiétant pour les écoles, c'est le manque de profs.

Les élèves ont répondu correctement : « 1. *ce que...c'est*. 2. *Ce que...c'est*. 3. *Ce qui...c'est* ».

- Troisième étape.

J'ai demandé aux élèves d'imaginer les énoncés de base en supprimant la mise en relief « *c'est...qui et c'est...que* » comme dans l'exemple suivant :

C'est Marie qui est arrivée la première. → Marie est arrivée la première.

1. C'est la question numéro 5 que je ne comprends pas.
2. C'est toi qui as pris le dictionnaire.
3. C'est à toi que je parle, Vincent.
4. C'est avec Tom qu'elle travaille.

Les élèves, notamment les francophones, ont donné de bonnes réponses.

1. C'est la question numéro 5 que je ne comprends pas. → – *Je ne comprends pas la question numéro 5.*
2. C'est toi qui as pris le dictionnaire. → – *Tu as pris le dictionnaire.*
3. C'est à toi que je parle, Vincent. → – *Je te parle Vincent.*
4. C'est avec Tom qu'elle travaille. → – *Elle travaille avec Tom.*

- Quatrième étape.

J'ai demandé aux élèves de transformer les énoncés suivants en mettant en relief les éléments que j'ai précisés.

1. L'architecture m'intéresse le plus. (*L'architecture*), (*m'intéresse le plus*).
2. Elle aimerait que tu la laisses tranquille. (*Elle aimerait*).
3. Elle voudrait qu'on puisse passer plus de temps ensemble. (*Elle voudrait*)
4. J'ai compris qu'il n'avait plus d'argent. (*J'ai compris*).

De bonnes réponses ont été données.

« 1. *c'est l'architecture qui m'intéresse le plus. 1. Ce qui m'intéresse le plus, c'est l'architecture. 2. C'est elle qui aimerait que tu la laisses tranquille. 3. C'est elle qui voudrait qu'on puisse passer plus de temps ensemble. 4. C'est moi qui ai compris qu'il n'avait plus d'argent.* ».

- Cinquième étape.

J'ai demandé aux élèves de défendre leur décision en mettant en relief les énoncés suivants:

- j'aime aller au cinéma.

- je vais manger de poisson aujourd'hui.
- je vais continuer mes études à la Sorbonne.

Voici les réponses des élèves : « - *c'est au cinéma que je vais aller.* - *C'est de poisson que je vais manger aujourd'hui.* - *C'est à la Sorbonne que je vais continuer mes études* ».

Le tableau suivant résume le résultat de cette activité.

	l'objectif sous-spécifique : « être capable de faire comprendre ce qu'on a réellement l'intention de dire ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non francophones			x

Deux élèves non francophones ont seulement participé dans cette activité : leurs participations étaient courageuses. Les francophones étaient plus actifs et ont appris une façon de défendre leurs décisions en mettant en relief les éléments qu'ils veulent donner plus d'importance.

III. Les sous-habilités intonatives.

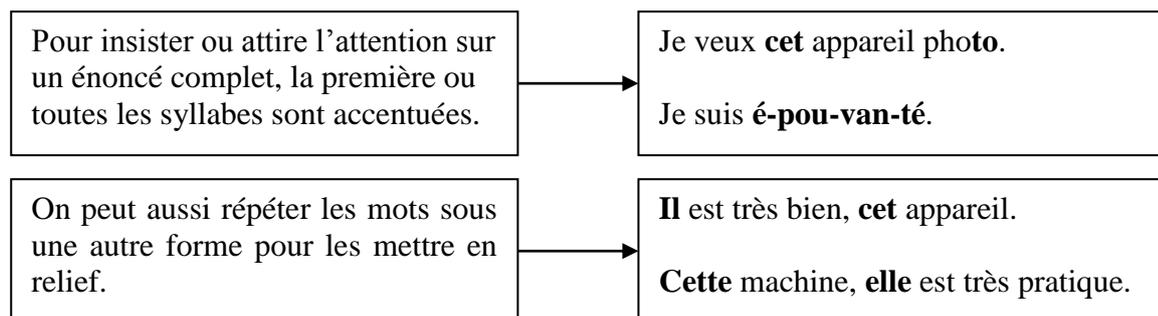
- **Activité 6.**

Objectif sous-spécifique : « être capable de segmenter correctement les enchaînements d'énoncés ».

Déroulement :

- Première étape.

J'ai expliqué aux élèves qu'on peut mettre en relief, par le rythme, les éléments qu'on veut transmettre à son auditeur. Pour indiquer ces éléments, on insiste sur certaines ou toutes les syllabes pour les rendre accentuées. Pour exprimer une décision, pour approuver cette décision ou pour même exprimer sa surprise via cette décision, on peut utiliser l'insistance rythmique.



- Deuxième étape.

J'ai écrit sur le tableau les énoncés suivants et demandé aux élèves d'utiliser l'insistance rythmique pour mettre en relief les éléments qu'ils veulent transmettre.

1. C'est inacceptable !
2. C'est toi qui vas t'en servir, ce n'est pas moi !
3. Elle est comment, votre valise ?
4. Je n'ai pas dit « demain », j'ai dit « matin ».
5. Mon numéro de téléphone, je vous l'ai déjà donné.

Au début, il y a eu une certaine timidité qui régnait l'atmosphère en classe, mais les élèves ont pu répondre. De bonnes réponses ont été donc données.

1. « C'est **inacceptable** ! », « C'est **in-ac-cep-table** ! »
2. « C'est **toi** qui vas t'en servir, ce n'est pas **moi** ! »
3. « Elle est **com-ment**, votre **valise** ? »
4. « Je n'ai pas dit « **demain** », j'ai dit « **matin** » ».
5. « Mon numéro de téléphone, je vous **l'ai déjà** donné ».

Le tableau ci-dessous résume, selon les réponses des élèves, le résultat de cette activité.

	l'objectif sous-spécifique : « être capable de segmenter correctement les enchaînements d'énoncés ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones		x	
élèves non francophones			x

Les élèves non francophones n'avaient pas de confiance en eux-mêmes pendant cette activité. La timidité a empêché tous les élèves de donner de bonnes réponses : beaucoup de réponses ont été corrigées par moi. Leurs participations étaient quasiment absentes, alors que celles des francophones étaient évidentes et courageuses.

- **Activité 7.**

Objectif sous-spécifique : « être capable de maîtriser les schémas intonatifs principaux en situations communicatives ».

Déroulement :

- Première étape.

J'ai expliqué aux élèves que l'intonation utilisée pour approuver une décision est différente de celle utilisée pour exprimer notre surprise suite à une décision prise.

<p>Pour ajouter de la force à un énoncé ou pour appuyer son argumentation, on peut préférer un énoncé de tonalité interrogative ou exclamative, plutôt que déclarative, pour impliquer l'auditeur.</p>	aigu	
	moyen	
	grave	
	<p>énoncé neutre (approuver une décision): Tu ne veux pas que notre rue devienne une poubelle.</p>	
	aigu	
	moyen	
grave		
<p>énoncé expressif (exprimer sa surprise): Tu ne veux pas que notre rue devienne une poubelle ?!</p>		

- Deuxième étape.

J'ai demandé aux élèves de prononcer, avec une intonation convenable, les mêmes expressions utilisées dans l'activité 3 (approbation de décision ou expression de surprise suite à une décision)

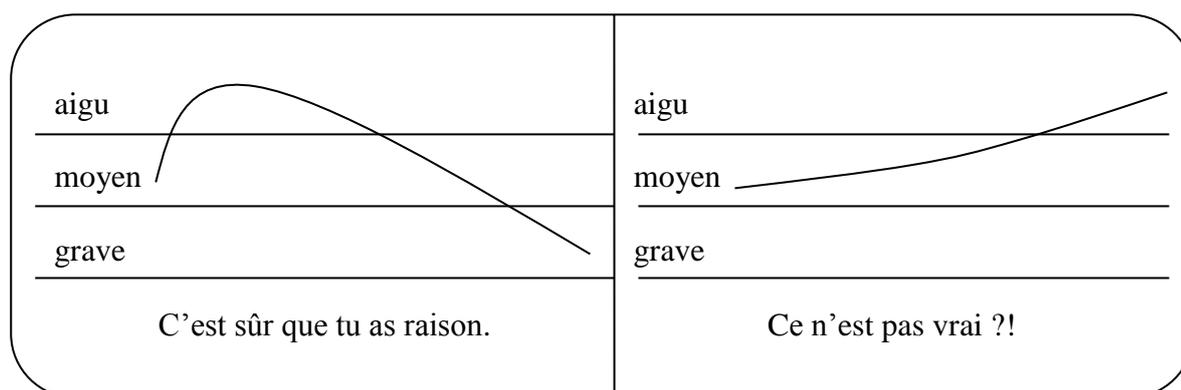
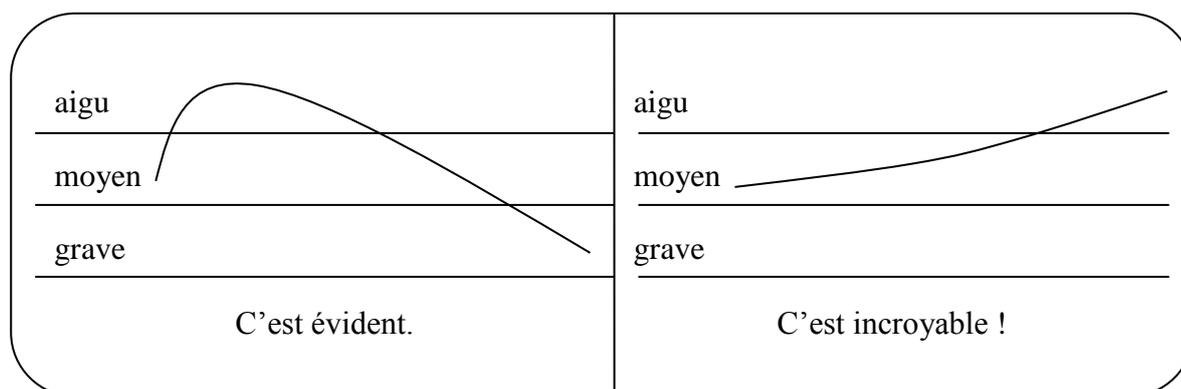
Exprimer une surprise

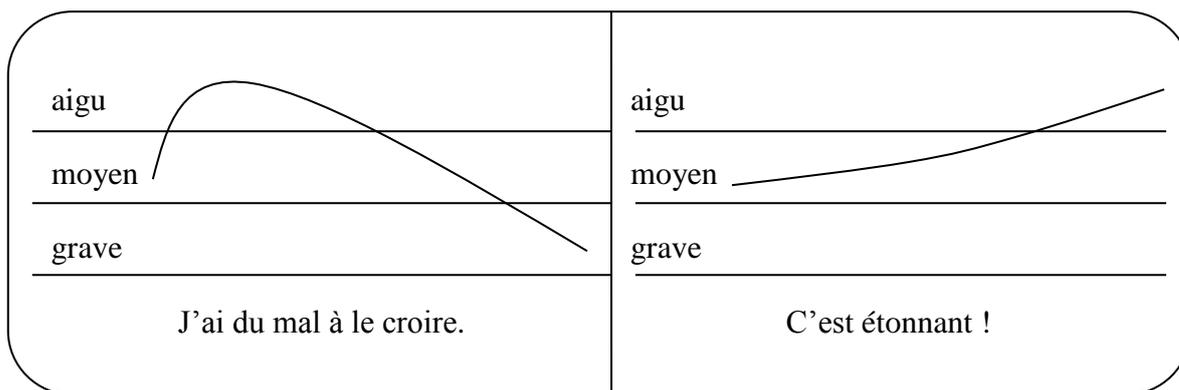
- C'est incroyable !
- Ah ! Bon !
- C'est vrai ! / Non ! Ce n'est pas vrai ?!
- J'ai du mal à le croire.
- Je ne l'aurais jamais cru.
- C'est étonnant !
- Mais je rêve ! Je n'arrive pas à le croire !

Approuver une décision

- C'est évident
- C'est sûr que tu as raison.
- Il n'y a pas de doute !
- Certes ! / C'est certain.
- Absolument ! / Bien sûr !
- Évidemment !
- Je suis entièrement d'accord avec toi.
- Mais oui / C'est claire !

Les élèves ont utilisé une tonalité exclamative ou interrogative avec les énoncés qui donnent le sens de surprise, alors qu'ils ont utilisé une tonalité déclarative avec les énoncés qui donnent le sens d'approbation d'une décision. Voici les réponses.





Voici le résultat de cette activité en s'appuyant sur les réponses des élèves.

	l'objectif sous-spécifique : « être capable de maîtriser les schémas intonatifs principaux en situations communicatives ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non francophones			x

Les élèves francophones ont appris dans cette activité que le rythme et l'intonation sont importants pour exprimer une décision, l'approuver ou la protester. D'après leurs réponses, il était évident que l'objectif sous-spécifique a été atteint. En revanche, il y avait beaucoup d'erreurs dans les rares participations des élèves non francophones.

IV. Les sous-habilités de fluidité orale.

- Activité 8.

Objectif sous-spécifique : « être capable d'établir des liens entre les idées ».

Déroulement :

- Première étape.

Les élèves ont écouté l'enregistrement suivant. Il s'agit d'extrait d'un reportage à la radio.

La France qui nous rend fiers et moins fiers

Les français sont-ils fiers de leur pays ?

C'est souvent ce que pensent les étrangers mais qu'en est-il exactement ?

Parmi les pays occidentaux les plus riches, la France est celui où le sentiment de fierté nationale est le plus faible. D'après un récent sondage, seule une minorité de français (35%) se déclarait fière d'être française. La fierté nationale était plus forte ailleurs : en Italie (41%), en Angleterre (54%), au Canada (61 %) et aux États-Unis d'Amérique (76%). Seuls les Allemands étaient encore moins fiers de leur pays (20%). Voici quelques interventions :

Flore, 19 ans : Française, italienne, espagnole, allemande, quelle est la différence, au juste ? Moi, j'aime les gens de toutes origines, de toutes couleurs et je n'ai pas de sentiment d'appartenance. Fièvre d'être française ? Moi ? Pas spécialement. Pourquoi serais-je fière ?

Daniel, 45 ans : On dit que c'est le plus beau pays, le pays de la culture. Mais ce constat est très étonnant, très égoïste. On ne devrait pas oublier que le monde ne s'arrête pas à notre pays et qu'il y a de magnifiques territoires au-delà de notre Hexagone.

Jean, 71 ans : c'est un pays magnifique, le plus beau d'Europe. Nous avons des plaines, des mers, des montagnes, un bon climat et notre cuisine et la meilleure du monde. Ah ! Oui, j'aime mon pays et suis heureux d'être né français !

Lucie, 37 ans : Je me sens plutôt européenne. J'ai vraiment le sentiment que les bonnes valeurs se perdent en France. Je trouve que depuis quelques années, il y a moins de solidarité et de fraternité entre les gens et c'est vraiment dommage !

Laurie, 29 ans : notre pays est magnifique et présente, d'une région à une autre, des paysages très différents. Sincèrement, je ne suis pas triste d'être française !

- Deuxième étape.

Afin de vérifier comment les élèves avaient l'extrait, je leur ai demandé d'associer les éléments en disant quelle personne pourrait prononcer chacune de ces énoncés ? J'ai écrit les noms de personnes sur le tableau, puis j'ai dit chaque énoncé à haute voix.

Laurie - Daniel – Lucie – Jean – Flore	
- La France n'est pas le seul beau pays au monde !	
- Vive la France !	

- Ce sont les gens qui font les pays	
- Je suis heureuse de vivre dans ce beau pays.	
- Les valeurs disparaissent au fil des années.	

Les élèves ont donné de bonnes réponses :

- La France n'est pas le seul beau pays au monde !	Daniel
- Vive la France !	Jean
- Ce sont les gens qui font les pays	Flore
- Je suis heureuse de vivre dans ce beau pays.	Laurie
- Les valeurs disparaissent au fil des années.	Lucie

- Troisième étape.

J'ai demandé aux élèves de répondre à la question suivante. « *Et vous ! Que pensez-vous de votre pays ? En êtes-vous fier ou pas ? Expliquez pourquoi en dizaine d'énoncés* ».

Ce sujet était une occasion pour les élèves de parler et de s'exprimer sur les cultures de leurs pays. Les élèves francophones ont donné de réponses.

1. « *Oui, je suis fier de mon pays. Le Maroc est un grand pays. Il y a beaucoup de villes touristiques. Il fait beau là-bas. Il y a le désert et le safari, beaucoup de plages. On a une culture différente et une cuisine magnifique. J'aime mon pays et je vais vivre là-bas* ».

2. « *Mon pays est magnifique. Je viens du Mali. Je suis fier de mon origine. Le Mali est un pays calme. J'ai une grande famille au Mali. Je garde toujours beaucoup de souvenirs de mon village. C'est un petit village qui se trouve au nord du pays. J'espère que je passerai les vacances d'été à mon village* ».

3. « *Je viens d'Algérie. Je suis fière de mon origine. L'Algérie est un grand pays où il y a beaucoup de villes touristiques. Ma ville natale s'appelle Biskra. C'est une belle ville. Toute ma famille vit à Biskra* ».

Les réponses des élèves non francophones étaient plus courtes.

1. « *Je viens du Tibet. Je suis tibétaine. Je suis fière de mon pays* ».

2. « *Je viens de l'Inde. Je suis fière de mon origine parce que l'Inde est un grand pays* ».

En s'appuyant sur les réponses des élèves, le résultat de cette activité peut être résumé dans le tableau suivant.

	L'objectif sous-spécifique : « être capable d'établir des liens entre les idées ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non francophones		x	

Les élèves ont réalisé de progrès dans cette activité. L'objectif sous-spécifique est sensiblement atteint pour les élèves non francophones. Or, les résultats obtenus dans toutes les activités précédentes, pendant la leçon 2, peuvent être résumés par le tableau ci-dessous :

	Les objectifs sous-spécifiques		
	Atteints	Atteints en cours	Non atteints
élèves francophones	7 activités	1 activité	0 activité
élèves non-francophones	0 activité	5 activités	3 activités

Selon ces résultats, les objectifs sous-spécifiques ont été atteints chez les élèves francophones. Pourtant, les non francophones ont fait de progrès et le développement de leurs habiletés est en cours.

Après avoir fini les activités, j'ai administré quelques exercices.

Exercices

Ces exercices avaient pour objectif d'« évaluer la capacité des élèves de réfléchir de façon critique en s'appuyant sur la technique de prendre des décisions » : après avoir proposé des activités dans la leçon 2 « prise de décision », il convenait d'évaluer les acquis.

a) Dans cet exercice, l'objectif est d'apprendre la technique de prendre des décisions lexicales.

- Indiquez une valeur en face de chaque notion et justifiez-la.

notion	Valeur (qu'est-ce que signifie pour toi ?)	Justification (pourquoi ? Comment ?)
Famille nombreuse		
Salaire élevé		
Monument		
Avoir des diplômes		
Regarder la télévision		
Lire un livre		

Les élèves se mettaient à réfléchir et essayaient de répondre. Par exemple, le sens ou la valeur de mot livre : il y avait des réponses comme « *il est très important pour réussir à l'école* », « *important pour savoir des informations* ». Voici leurs réponses.

notion	Valeur (qu'est-ce que signifie pour toi ?)	Justification (pourquoi ? Comment ?)
Famille nombreuse	C'est la fierté d'avoir une famille nombreuse	Quand on est nombreux, on est fort
Salaire élevé	C'est important	Pour partir en vacances et acheter tout ce qu'on veut
Monument	C'est un trésor historique.	Parce que ça nous rappelle de notre histoire
Avoir des diplômes	C'est très nécessaire	Parce qu'un bon diplôme

		nous aide à trouver un bon boulot et gagner beaucoup d'argent
Autre réponse	Ce n'est important	Je peux travailler sans diplôme
Regarder la télévision	C'est important	Parce qu'on apprend beaucoup d'informations
Autre réponse	C'est ennuyeux	On perd beaucoup de temps, je préfère l'internet.

Le tableau ci-dessous résume le résultat de cet exercice.

	La capacité de réfléchir de façon critique en s'appuyant sur la technique de prise de décision.		
	Acquise	Non acquise	Non participants
élèves francophones (5 élèves)	5 élèves	-	-
élèves non francophones (15 élèves)	2 élèves	8 élèves	5 élèves

Selon les résultats obtenus, les élèves non francophones avaient de difficulté de répondre aux questions posées malgré leurs efforts.

b) **Exprimez-vous selon le modèle** « *si vous étiez ..., vous serez..... pourquoi ?* ».

1. Si vous étiez une lettre, vous serez (.....), pourquoi ?
2. Si vous étiez un verbe de 1^{er}, 2^e, et 3^e groupe, vous serez, (.....), (.....) et (.....) pourquoi ?
3. Si vous étiez un animal, vous serez (.....) pourquoi ?
4. Si vous étiez un pays, vous serez (.....) pourquoi ?

Les élèves ont répondu. Voici leurs réponses.

1. *Si j'étais une lettre, je serai M parce que mon prénom et les prénoms de la majorité de membres de ma famille commencent par M.*
2. *Si j'étais un verbe de 1^{er}, 2^e, et 3^e groupe, je serai « jouer, réussir et apprendre », parce que j'aime jouer au foot, je veux réussir et apprendre beaucoup de choses dans ma vie.*
3. *Si j'étais un animal, je serai un chien parce que les chiens sont fidèles.*

- Autre réponse : « si j'étais un animal, je serai un lion parce qu'il est le plus fort ».

4. Si j'étais un pays, je serai le Maroc parce que ce pays est magnifique et il y a beaucoup de villes touristiques.

- Autre réponse : « si j'étais un pays, je serai le Mali parce que c'est un très joli pays ».

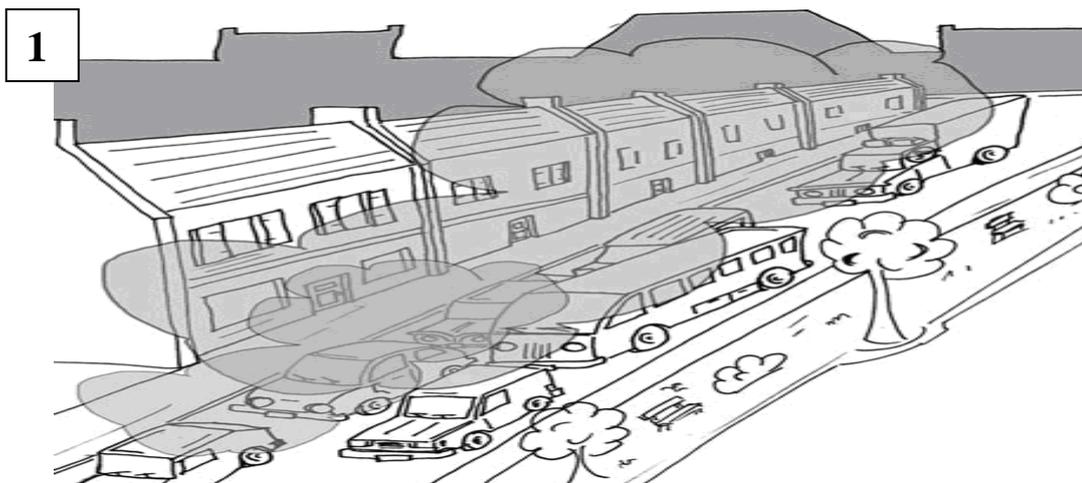
- Une autre : « si j'étais un pays, je serai le Tibet, parce que c'est joli ».

Le tableau ci-dessous résume le résultat de cet exercice.

	La capacité de réfléchir de façon critique en s'appuyant sur la technique de prise de décision.		
	Acquise	Non acquise	Non participants
élèves francophones (5 élèves)	4 élèves	-	Un élève
élèves non francophones (15 élèves)	3 élèves	8 élèves	4 élèves

Le résultat de cet exercice a montré que la capacité de réfléchir de façon critique était élevée chez les élèves francophones, alors que le développement de cette capacité était en cours chez les non francophones.

c) Dans cet exercice, l'objectif était d'évaluer la capacité des élèves de justifier leurs choix. Choisissez une caricature qui vous intéresse, expliquez-la, commentez-la puis justifiez votre choix.



Source : www.patrimoine.recitus.qc.ca

2



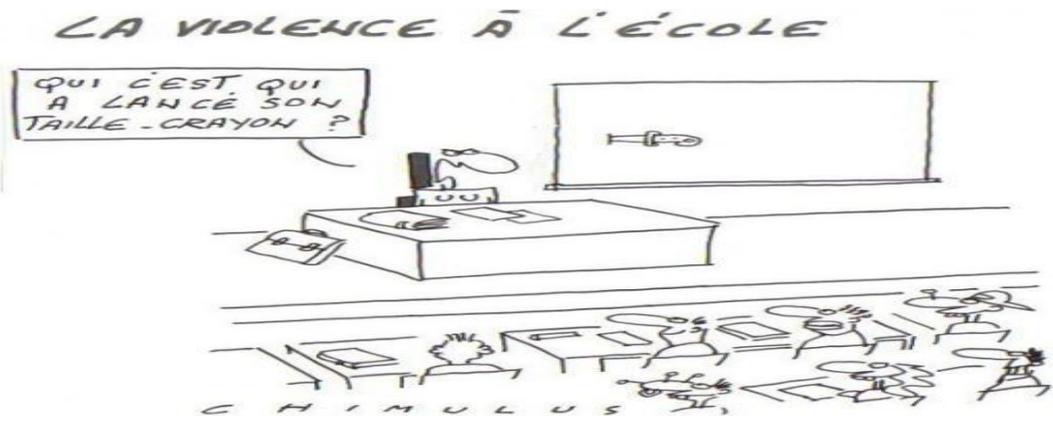
Source : www.leblogdecoco.fr

3



Source : www.burkina-faso.ca

4



Source : www.francaisdefrance.wordpress.com

Voici les réponses des élèves.

1. « Dans le dessin 1, la pollution est dans les grandes villes à cause des fumées des voitures. J'ai choisit ce dessin parce que la pollution est dangereuse pour la santé ».

- D'autres réponses : « dans le dessin 1, il y a des bouchons. Je choisis ce dessin parce que la pollution est grave ». « Je choisis le dessin 1 pour dire que la vie moderne a beaucoup d'inconvénients ».

2. « Je choisi le dessin 2 parce que la pollution salit l'environnement ». - Une autre réponse : « je choisis le dessin 2 parce que les belles plages deviennent sales à cause de la pollution ».

3. « Je choisis le dessin 3 parce que l'école doit être gratuite pour tout le monde ». D'autres réponses : « je choisis le dessin 3 parce que les pauvres ont le droit d'aller à l'école et apprendre », « je choisis le dessin 3 parce que tout le monde a le droit d'apprendre ».

4. « Dans le dessin 4, c'est la violence dans l'école. Je choisis ce dessin parce que l'école doit être un endroit pour apprendre et non pas pour faire des bagarres ». Une autre réponse : « je choisis le dessin 4 parce que la violence contre les profs et les élèves est grave ».

Le tableau ci-dessous résume le résultat de cet exercice.

	La capacité de réfléchir de façon critique en s'appuyant sur la technique de prise de décision.		
	Acquise	Non acquise	Non participants
élèves francophones (5 élèves)	5 élèves	-	-
élèves non francophones (15 élèves)	5 élèves	8 élèves	2 élèves

Les résultats obtenus montrent que les élèves francophones sont plus en confiance, et que les non francophones ont fait de progrès. Le post-test a été mis plus tard en place afin d'éprouver ces résultats.

- Synthèse (leçon 2).

Dans cette leçon, j'ai ciblé l'objectif d'action « **décider** ». J'ai commencé par enseigner un apport théorique (le rôle de la prise des décisions, sa définition, ses types différents). Ensuite, j'ai proposé des activités éducatives qui ont visé à développer les sous-habilités d'expression orale en utilisant la technique de prise de décision (justifier une décision, approuver une décision et exprimer sa surprise suite à une décision). J'ai enfin administré des exercices pour vérifier le progrès des élèves. Les activités éducatives ont visé à développer :

- **les sous-habilités de compréhension de l'oral.** Les objectifs sous-spécifiques ont été atteints.
- **les sous-habilités de communication.** Dans ces sous-habilités, quatre aptitudes ont été ciblées : a) aptitudes linguistiques pour lesquelles j'ai menées des activités qui ont pour objectif d'améliorer la maîtrise des règles grammaticales ; b) aptitudes sociolinguistiques ; c) aptitudes discursives ; d) aptitudes stratégiques.
- **les sous-habilités intonative** : les élèves ont réalisé certains progrès.
- **les sous-habilités de fluidité orale.** Le progrès des élèves était faible.

En somme, j'ai conclu, selon les réponses des élèves, que la technique de prise de décisions a aidé les élèves à s'impliquer dans une réflexion critique dans le sens où une prise de décision s'appuie sur une justification de cette décision, une approbation ou une réaction surprenante.

- Compte-rendu (unité 2) : la pensée critique.

Sous-habilités d'expression orale	Objectifs sous-spécifiques	Leçon 1 : résumer/ synthétiser			Leçon 2 : décider		
		atteint	Plus ou moins atteint	Non atteint	atteint	Plus ou moins atteint	Non atteint
I. Les sous-habilités de compréhension de l'oral.	1. Être capable de distinguer les sons et les intonations.						
	2. Être capable de reconnaître les différents registres de langue (standard, familier, etc.).						
	3. Être capable de résumer ce qu'on vient d'écouter.	x					
	4. Être capable de saisir les données et leurs relations : conséquence, cause, effets.				x		
II. Les sous-habilités de communication.							
A) Les aptitudes linguistiques	1. Être capable d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre du sens.	x			x		
	2. Être capable de dépasser la séquence didactique de la systématisation, c'est-à-dire d'exprimer du sens en produisant des énoncés bien formés, et non de les mémoriser et de les reproduire comme des modules.						
B) Les aptitudes sociolinguistiques	1. Être capable de développer des stratégies de communication.	x			x		
C) Les aptitudes discursives	1. Être capable de combiner les formes grammaticales et les significations pour produire des énoncés en un ensemble cohérent.		x		x		
	2. Être capable d'établir une adéquation mots/message.						
D) Les aptitudes stratégiques	1. Être capable de construire les idées d'une façon logique.						
	2. Être capable de faire	x				x	

	comprendre ce qu'on a réellement l'intention de dire.						
III. Les sous-habiletés intonatives.	1. Être capable de segmenter correctement les enchaînements d'énoncés.				x		
	2. Être capable de maîtriser les schémas intonatifs principaux en situations communicatives.		x		x		
IV. Les sous-habiletés de fluidité orale.	1. Être capable de produire des messages clairs.		x				
	2. Être capable d'établir des liens entre les idées.					x	

Selon le tableau ci-dessus, je n'ai pas ciblé que les objectifs sous-spécifiques considérés comme les plus adéquats aux habiletés de réflexion d'ordre supérieur (résumer/synthétiser et décider). Ces habiletés de réflexion ont été ciblées en tant qu'objectifs intermédiaires qui ont été suffisamment atteints.

Dans ce tableau, la plupart des objectifs sous-spécifiques a été, lors de la première leçon, atteinte sauf l'objectif sous-spécifique concernant l'aptitude discursive. Il a été sensiblement atteint. En outre, les objectifs sous-spécifiques, concernant les sous-habiletés intonative et celles de fluidité orale, ont été aussi sensiblement atteints. En revanche, tous les objectifs sous-spécifiques ont été atteints lors de la deuxième leçon sauf ceux qui concernent les aptitudes stratégiques et les sous-habiletés de fluidité orale. Dans la deuxième leçon, les élèves ont donc réalisé certains progrès qui devraient être vérifiés plus tard par le post-test.

- Conclusion (unité 2).

Dans la deuxième unité, j'ai ciblé le développement de pensée critique chez les élèves. D'après les réponses des élèves, réfléchir de façon critique exigeait de connaissances linguistiques chez les élèves. Cela est apparu dans les réponses nuancées : celles des élèves francophones et celles des élèves non francophones. Cela est aussi apparu dans les réponses concernant les sous-habilités de compréhension de l'oral et celles de communication : les élèves ont réalisé certains progrès en ce qui concerne ces deux sous-habilités, alors que les sous-habilités intonatives et celles de fluidité orale ont été moins développées.

Dans cette unité, la plupart des élèves, surtout les francophones, ont fait de progrès. Ils avaient même, de plus en plus, la volonté de parler et de s'exprimer. Enfin, l'objectif était de développer chez les élèves l'habileté critique en tant qu'art d'évaluer des informations en utilisant des idées abstraites afin d'approfondir leurs connaissances et de formuler clairement leurs idées et les rendre plus plausibles et convaincantes.

UNITÉ 3

LA PENSÉE CRÉATIVE

9.3.3. Unité 3 : la pensée créative.

Cette unité a visé à développer la pensée créative chez les élèves. Avant d'enseigner les leçons, un apport théorique a été proposé.

Les démarches à suivre

J'ai commencé cette unité par proposer un contenu théorique (introduction) qui s'est appuyé sur une définition de pensée créative, son importance et ses composantes.

- La définition de pensée créative.

J'ai expliqué aux élèves que la pensée créative entraîne de générer des idées nouvelles, des possibilités ou des alternatives susceptibles d'aider aux résolutions des problèmes (Bonnardel, 2006 : 22) : la nouveauté ne suffit seulement pas pour que l'on considère qu'une idée est créative, il faut également qu'elle satisfasse à différentes contraintes liées à la situation considérée. J'ai montré que la pensée créative ne suit pas de règles déterminées : elle est plutôt un processus individuel. De plus, les contraintes peuvent être soit externes (explicites ou implicites) à la personne, soit internes et viennent de la personne elle-même. Faire preuve de créativité est la capacité de produire une idée exprimable, novatrice et mesurable qui porte une certaine valeur (Limpan, 1995 : 233) : il s'agit d'une pensée qui contribue au jugement. J'ai indiqué que la pensée créative se produit mieux lorsqu'elle est ciblée et orientée vers un objectif à atteindre. La pensée créative est une force que chacun peut l'utiliser pour la développer afin d'obtenir ce qu'il désire.

- L'importance de la pensée créative.

J'ai expliqué aux élèves que l'importance de pensée créative se résume dans les points suivants :

- a) la pensée créative aide à résoudre pratiquement des problèmes posés en trouvant des solutions.
- b) elle permet d'avoir de nombreuses idées.

- c) elle peut fournir aux élèves de nouvelles perspectives.
- d) elle peut « booster » le moral d'élèves en modifiant efficacement leur attitude, et en leur permettant d'avoir plus confiance en eux.
- e) elle aide davantage à s'affranchir de difficultés éducatives.

- Les objectifs à atteindre.

La pensée créative vise à réaliser les objectifs d'actions suivants : spéculer - combiner - modifier – adapter – planifier – imaginer – généraliser – proposer - substituer – réordonner – concevoir – anticiper – créer – développer – inventer – négocier – réorganiser – valider.

J'ai expliqué aux élèves que chaque objectif peut interférer avec d'autres objectifs : pour imaginer, on peut analyser, critiquer, planifier, adapter, etc.

Les leçons éducatives

Les leçons ont été conçues en s'appuyant sur des sujets extraits de vie quotidienne, de manuel du français ou de manuel des autres matières que les apprenants étudient. Dans cette unité, j'ai ciblé deux objectifs d'action visant à développer la pensée créative : **imaginer** et **résoudre**.

LEÇON 1

L'IMAGINATION

9.3.3.1. Leçon 1 : l'imagination.

Cette leçon s'est déroulée selon le tableau ci-dessous.

Leçon 1 : l'imagination créative	
Objectifs	a) Exprimer sa créativité à travers des exercices d'imagerie mentale et de visualisation créative. b) Exprimer certains éléments de son quotidien à travers de fiction dialoguée.
Déroulement	a) Expliquer les objectifs de cette leçon, et les démarches à suivre. Montrer les valeurs de pensée créative. b) Montrer qu'il est possible d'appliquer ces techniques (imagerie mentale et visualisation créative) sur des leçons qu'on a déjà apprises en français ou en autres matières.
Rôle de l'enseignant	a) Rendre explicite les procédures d'inférences. b) Fournir aux élèves des séries de situations (textes écrits ou enregistrés) afin de leur donner l'occasion d'entraîner à penser de façon créative.
Intérêt et finalité	Expérimenter son potentiel créatif.
Durée	Cette leçon a duré 8 séances.

Cette leçon a consisté à mettre en place des stratégies visant à améliorer chez les élèves la capacité de pensée créative en développant l'habileté d'imaginer. Le contenu de cette leçon s'est appuyé sur un **apport théorique**, des **activités** et des **exercices**.

L'imagination est, comme le rappelle Cornuéjols (2001), la faculté de se représenter des objets en leur absence. Elle est reproductrice (ordinaire) ou créative dans le sens où elle peut être un processus qui aide à comprendre les phénomènes ou les questions qui se posent. Il s'agit de processus qui se réalise en action et génère toutes les images qui ont une tendance à prendre une forme concrète. Cette leçon a été déroulée en deux parties selon deux techniques : l'**imagerie mentale** et la **visualisation créative**.

(1)

L'IMAGERIE MENTALE

Apport théorique

Cet apport a été proposé en tant qu'une introduction théorique qui a visé à faire savoir les élèves ce qui est une imagerie mentale.

- Définition.

J'ai expliqué aux élèves qu'une image mentale est une représentation qui évoque des qualités sensorielles d'un objet absent, et que l'imagerie mentale est une activité cognitive qui permet de percevoir des objets, des personnages, et même des comportements en leur absence. Or, l'imagerie mentale correspond à créer une ou des images de choses. Ces images peuvent être liées aux formes réelles (comme des personnes, des animaux, des endroits, etc.) ou aux formes imaginaires (relations humaines, figures abstraites, monstres, etc.).

J'ai aussi montré qu'on utilise souvent ses capacités de l'imagerie mentale en plusieurs activités quotidiennes comme une simulation d'un itinéraire, une saisie d'une description verbale, une résolution de problèmes, une compréhension des reconnaissances, etc. Dans les activités complexes, on est sollicité à utiliser l'imagerie mentale pour qu'on puisse à simuler l'enchaînement d'opérations pour vérifier si on serait capable de dépasser les obstacles affrontées ou non. Par exemple, quand on joue aux échecs, on simule mentalement le déplacement de ses pièces ainsi que celles de son adversaire, sans les toucher. On peut aussi anticiper mentalement, lors d'un aménagement d'une pièce, les meilleurs emplacements des meubles sans aucun effort physique. Les images mentales sont toujours propres à la personne qui les génère, puisqu'elles naissent de ses expériences personnelles. Par exemple, si on demande à deux personnes d'imaginer un jardin, il serait

certain que chacune l'imaginerait de manière différente. C'est pourquoi, il convient de disposer des compétences d'imagerie mentale pour être créatif.

- L'importance d'images mentales.

J'ai indiqué que l'imagerie mentale contribue à l'apprentissage grâce aux capacités des élèves de créer des représentations qui se réfèrent plusieurs domaines sensoriels (auditifs, visuels ou kinesthésiques). Les représentations d'expressivité intonationnelle et gestuelles peut par exemple assurer l'expression orale et la communication avec autrui en langue étrangère.

J'ai montré aux élèves que l'imagerie mentale est importante en expression orale parce qu'elle peut les aider à exprimer leurs idées en utilisant, par exemple, les figures stylistiques afin d'exprimer ce qu'ils veulent dire. Deux exemples des figures stylistiques ont été étudiés avec les élèves : la **métaphore** et l'**allégorie**.

- La métaphore.

J'ai expliqué aux élèves que la métaphore est une manière de s'exprimer en modifiant le langage ordinaire pour le rendre plus expressif. Elle est basée sur l'analogie ou la substitution qui vise, sans outils de comparaison, à associer un terme à un autre afin d'exprimer une idée plus riche et plus complexe. Par exemple, a) *mon enfance s'est déroulée sans des nuages*. b) *Cet homme d'affaires est un requin*. c) *J'ai vu des vagues de manifestants qui avaient envahi la rue*.

- L'allégorie.

Quant à l'allégorie, elle repose sur l'abstraction personnifiée. Elle est une personnification d'une pensée ou d'une idée. C'est une autre manière de dire les choses en basant sur des images figuratives ou figurées. Elle consiste à rendre concrète une idée abstraite par des éléments symboliques. On l'utilise souvent sous forme de narration ou de description : chaque élément d'abstraction est représenté métaphoriquement. Par exemple, a) *ce pauvre homme a beaucoup marché sur les épines dans sa vie*. b) *Cette femme profiteuse a beaucoup marché sur les maux des autres*. c) *La démocratie a des canines*.

Activités éducatives

Avant de commencer les activités proposées dans cette leçon, un exemple a été présenté aux élèves.

- « *Vous êtes allés dans un magasin pour acheter un cadeau pour quelqu'un qui compte beaucoup pour vous* ». Imaginez la situation. Informations stratégiques :

- a) le vendeur adore la langue française et exige toujours de parler correctement et joliment le français.
- b) il vous offrira le cadeau que vous aller choisir, si vous parleriez de manière attractive.
- c) vous ne savez pas quel genre de cadeau que vous devrez acheter.

Dans cet exemple, les élèves ont été invités à utiliser le français standard. Les élèves non francophones avaient du mal à parler de façon littéraire, en revanche, les élèves francophones le pouvaient. En général, j'ai aidé tous les élèves d'imaginer les situations de conversation avec la technique de « jeu de rôle » et de former des énoncés standards en utilisant des figures stylistiques. J'ai d'abord expliqué aux élèves le conditionnel, et surtout comment utiliser des formules comme « *pourriez-vous, je devrais, etc.* ». Ensuite, j'ai réexpliqué l'exemple. Voici les réponses.

- Élève 1 (le client) : Bonjour monsieur.
- Élève 2 (le vendeur) : Bonjour.
- Élève 1 : Je voudrais acheter un cadeau. Pourriez-vous m'aider ?
- Élève 2 : Bien sûr. C'est pour quelqu'un qui compte pour vous ?
- Élève 1 : Oui, c'est pour ma mère ; la source de ma vie !
- Élève 2 : Tenez ! Je vous offre ce cadeau !
- Élève 1 : Je vous remercie.

Une autre réponse.

- Élève 1 (le client) : Bonjour monsieur.
- Élève 2 (le vendeur) : Bonjour, que désirez-vous ?
- Élève 1 : Je voudrais acheter un cadeau, et je n'aurais pas d'idées.

- Élève 2 : Je peux vous aider. C'est pour quelqu'un qui compte pour vous.
- Élève 1 : Oui, c'est pour ma copine ; c'est le soleil de ma vie !
- Élève 2 : Tenez ! Je vous offre ce cadeau.
- Élève 1 : Merci monsieur.

Les élèves francophones ont participé à cet exercice : ils ont essayé de donner de bonnes réponses en utilisant des figures stylistiques. En revanche, les non francophones n'ont pas participé.

Après ce travail suivi d'une explication du rôle d'imagerie mentale, j'ai proposé quelques activités. Ces dernières ont été menées selon les objectifs spécifiques suivants.

I. Les sous-habiletés de compréhension de l'oral.

- Activité 1.

- Objectif sous-spécifique : « être capable de résumer ce qu'on vient d'écouter et de saisir les données et leurs relations ».

Déroulement :

- Première étape.

J'ai demandé aux élèves d'écouter attentivement le dialogue ci-dessous.

Le docteur Bonnet : - Bonjour, monsieur Delpuch, entrez, je vous en prie.

M. Delpuch : - Bonjour, docteur.

Le docteur Bonnet : - Asseyez-vous. Ça n'a pas l'air d'aller aujourd'hui, qu'est-ce qui vous arrive.

M. Delpuch : - Oh là là, docteur, j'ai un mal de dos épouvantable ! Je n'ai pas fermé l'œil de la nuit.

Le docteur Bonnet : - Allons bon, qu'est-ce qui s'est passé ?

M. Delpuch : - Eh bien, c'est un peu de ma faute, vous savez.

Le docteur Bonnet : - Qu'est-ce que vous avez donc fait ?

M. Delpuch : - Eh bien, hier matin, j'ai voulu aider mon fils qui déménageait. À un moment, je me suis baissé pour soulever un carton et alors là, impossible de me relever ! Je

suis resté coincé comme ça un bon moment, et puis, finalement, j'ai réussi à m'asseoir. Alors quand j'ai pu rentrer chez moi, je me suis allongé immédiatement.

Le docteur Bonnet : - Et vous avez pris des médicaments ?

M. Delpauch : - Oui, ma femme m'a acheté des calmants et de la pommade, elle m'a fait des massages, je n'ai pas voulu vous appeler hier soir. Maintenant, ça va un peu mieux, mais j'ai encore mal.

Le docteur Bonnet : - Bon, nous allons voir ça. Vous enlevez votre pull...

- Deuxième étape.

J'ai demandé aux élèves d'imaginer la situation pour déterminer le cadre de la communication à l'aide du questionnaire suivant.

1. Vous entendez :

a. une personne b. deux personnes c. trois personnes d. davantage.

2. Les personnes :

a. se connaissent b. ne se connaissent pas c. se tutoient d. se vouvoient

3. La situation se passe :

a. en face à face b. au téléphone c. à la radio ou à la télé d. autre

4. Résumez la situation en un énoncé :

Les élèves ont participé à imaginer la situation pour déterminer le cadre de communication. Ils ont donné de bonnes réponses : « 1. deux personnes. 2. se connaissent, se vouvoient. 3. en face à la face. 4. M. Delpauch a mal au don/ M. Delpauch est chez le médecin ».

- Troisième étape.

Après une deuxième écoute, j'ai écrit sur le tableau les énoncés ci-dessous puis j'ai demandé aux élèves de numéroter de 1 à 5. Je leur ai demandé d'imaginer la situation pour qu'ils puissent répondre à la question suivante :

Dans quel ordre entendez-vous ces énoncés.

a. Je me suis allongé.

b. Je me suis baissé pour soulever un carton.

c. J'ai réussi à m'asseoir.

- d. Je suis resté coincé comme ça un bon moment.
- e. J'ai pu rentrer chez moi.

Les élèves, surtout les francophones, ont pu donner de bonnes réponses. Voici leurs réponses.

- a. Je me suis allongé.5
- b. Je me suis baissé pour soulever un carton. 1
- c. J'ai réussi à m'asseoir.3
- d. Je suis resté coincé comme ça un bon moment.2
- e. J'ai pu rentrer chez moi. 4

Les participations des élèves non francophones étaient très limitées. Le tableau ci-dessous résume le résultat de cette activité.

	L'objectif sous-spécifique : « être capable de résumer ce qu'on vient d'écouter et de saisir les données et leurs relations ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non francophones			x

Selon le résultat de cette activité, les élèves francophones étaient plus actifs. Vu qu'il y avait une certaine difficulté pour les élèves non francophones lors de cette première activité, j'ai mené une autre activité en ciblant le même objectif sous-spécifique.

- Activité 2.

- Objectif sous-spécifique : le même objectif ; « être capable de résumer ce qu'on vient d'écouter et de saisir les données et leurs relations ».

Déroulement : cette activité s'est déroulée en adoptant les mêmes étapes suivies dans l'activité précédente.

- Première étape.

Les élèves ont écouté l'enregistrement ci-dessous.

Marine : - Alors, Pierre, ça fait trois quarts d'heure que je t'attends et sous la pluie en plus !

Pierre : - Excuse-moi, mais ce n'est vraiment pas de ma faute, je vais te raconter. D'abord, je suis descendu de chez moi, je n'avais pas vu qu'il pleuvait, alors, je suis remonté prendre mon parapluie. Au moment de repartir, le téléphone sonne, c'était ma mère qui voulait me raconter son week-end, je lui ai dit que j'étais pressé et finalement je repars. Donc, j'étais dans la rue, j'allais à la station de métro, je marchais assez vite à cause de la pluie et, à un moment, j'étais au feu pour traverser, on était plusieurs d'ailleurs, une voiture est arrivée très vite et on a tous été éclaboussés. Les gens étaient furieux ! Et moi, j'ai dû retourner une deuxième fois chez moi pour me changer parce que j'étais trempé. Voilà, c'est pour ça que je suis en retard, quoi ! Bon, ben, tu ne m'en veux pas ?

Marine : - Non, mais en ce moment, ça t'arrive souvent quand même !

- Deuxième étape.

Les élèves ont été invités à imaginer le cadre de communication après une deuxième écoute.

1. Vous entendez :

a. une personne b. deux personnes c. trois personnes d. davantage.

2. Les personnes :

a. se connaissent b. ne se connaissent pas c. se tutoient d. se vouvoient

3. La situation se passe :

a. en face à face b. au téléphone c. à la radio ou à la télé d. autre

4. Résumez la situation en un énoncé :

Après une discussion avec les élèves sur le contenu de cet enregistrement, ils ont pu répondre : « 1. deux personnes. 2. se connaissent, se tutoient. 3. au téléphone. 4. Marine attend Pierre sous la pluie/ Pierre arrive souvent en retard/ Pierre s'excuse pour son retard ».

- Troisième étape.

Après une deuxième écoute, j'ai écrit sur le tableau les énoncés ci-dessous puis j'ai demandé aux élèves de numéroter de 1 à 5. Je leur ai demandé d'imaginer la situation pour qu'ils puissent répondre à la question suivante :

Retrouvez l'ordre des actions, numérotez de 1 à 5.

a. Il a changé de vêtements. ...

- b. Il a répondu au téléphone
- c. Une voiture est arrivée très vite
- d. Il a retrouvé son amie Marine
- e. Il est remonté prendre son parapluie.

Les élèves ont pu donner de bonnes réponses. Les non francophones en ont participé. Voici les réponses.

- a. Il a changé de vêtements. ...4
- b. Il a répondu au téléphone2
- c. Une voiture est arrivée très vite3
- d. Il a retrouvé son amie Marine5
- e. Il est remonté prendre son parapluie.1

Il était évident que la participation des élèves non francophones était courageuse dans cette activité. Le résultat peut se résumer dans le tableau ci-dessous.

	L'objectif sous-spécifique : « être capable de résumer ce qu'on vient d'écouter et de saisir les données et leurs relations ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non francophones		x	

En s'appuyant sur une imagerie mentale de la situation, les élèves ont pu, après une première écoute, résumer ce qu'ils venaient d'entendre. D'ailleurs, les élèves non francophones ont aussi pu, après une deuxième écoute, comprendre les contenus oraux et mettre en ordre les actions mentionnées dans les messages oraux.

II. Les sous-habiletés de communication.

A) Les aptitudes linguistiques.

- Activité 3.

- Objectif sous-spécifique : « être capable d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre de sens ».

Déroulement :

- Première étape.

J'ai distribué aux élèves sur des feuilles imprimées l'image ci-dessous, puis je leur ai demandé d'imaginer les situations de ces trois personnes qui voudraient bien changer de vie.



Ensuite, je leur ai posé la question suivant : choisissez un rôle et imaginez où vous iriez et ce que vous feriez.

Les élèves ont répondu. Voici les réponses.

- Dans la situation 1 : « *je vais partir en vacances. Je vais me reposer* ».
- Dans la situation 2 : « *je vais acheter une ferme et des vaches. Je vais acheter une voiture* ».

Selon les réponses des élèves, ceux-ci n'ont pas répondu correctement parce qu'ils n'ont pas donné le sens imaginaire ou pu exprimer une envie (utiliser le conditionnel).

- Deuxième étape.

J'ai expliqué aux élèves la formation et l'utilisation du conditionnel.

Le conditionnel

On utilise généralement le conditionnel pour :

- **Exprimer une envie** : verbe au conditionnel + bien

Ex. J'aimerais bien faire un voyage en bateau. / Je ferais bien un voyage en bateau.

- **Parler d'une chose imaginaire** (qui n'est pas encore réalisée).

Ex. Je voyagerais aux États-Unis. Tu serais mon guide. On visiterait le monde entier.

Sa formation

Le conditionnel se forme du radical (identique au radical du futur simple) + des terminaisons (identiques à celles de l'imparfait)

Je parlerais, tu partirais, il lirait, nous chanterions, vous partiriez, ils vendraient.

- **Attention aux verbes irréguliers :**

Être : je serais

avoir : j'aurais

faire : je ferais

Aller : j'irais

vouloir : je voudrais

pouvoir : je pourrais

Venir : je viendrais

tenir : je tiendrais

devoir : je devrais

- Troisième étape.

J'ai demandé aux élèves de répondre à nouveau à la question posée au début de cette activité en utilisant le conditionnel. Ils ont donné de bonnes réponses.

- Dans la situation 1, « *j'aurais bien beaucoup d'argent. J'aimerais bien avoir une grande maison. Je ne ferais rien. J'aurais bien une femme de ménage et une baby-sitting* ».
- Dans la situation 2, « *j'aimerais bien avoir des grands champs. J'aurais bien une grande ferme et j'aurais bien beaucoup de vaches* ».

Le tableau suivant résume le résultat de cette activité.

	L'objectif sous-spécifique : « être capable d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre du sens ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non francophones		x	

Malgré la production orale faible dans cette activité, les élèves, en utilisant d'imagerie mentale, ont pu syntaxiquement et phonologiquement organiser des énoncés afin de transmettre de sens. Grâce à l'imagination, l'objectif sous-spécifique a été rigoureusement atteint dans cette activité.

B) Les aptitudes sociolinguistiques.

- Activité 4.

- Objectif sous-spécifique : « être capable de développer des stratégies de communication ». Cette activité a ciblé la stratégie d'influence. Rappelons que les stratégies de communication (cf. l'étude théorique : 2^e chapitre) sont la stratégie de coopération (recherche du consensus durant la communication), la stratégie d'évitement (évitement du conflit) et la stratégie d'influence (faire changer l'opinion ou le comportement de l'autre).

Déroulement :

- Première étape.

J'ai demandé aux élèves d'imaginer une situation en trois répliques afin de proposer ou de faire des suggestions pour :

1. partir à vélo.
2. jouer aux cartes.
3. faire une croisière.
4. aller au cinéma.
5. manger dans un restaurant chinois.

Les élèves n'ont pas donné les réponses attendues, de type :

1. « - *est-ce que tu veux partir à vélo ?* – *Oui, avec plaisir.* – *Ok...* »
2. « - *est-ce que tu veux jouer aux cartes ?* – *Oui.* – *Allez...* »
3. « - *est-ce que tu veux faire une croisière ?* – *Oui.* – *On y va.* »

- Deuxième étape.

J'ai expliqué aux élèves qu'il y a des expressions qu'on utilise pour proposer quelque chose à quelqu'un.

Proposer quelque chose ou faire une suggestion

Ça te plairait de .../ Ça te dirait de
Ça ne te plairait pas de .../ Ça ne te dirait pas de ...
Ce serait sympa de ... / Pourquoi ne pas...
Et si + énoncé à l'imparfait... ?

} + verbe à l'infinitif

- Troisième étape.

J'ai demandé aux élèves de répondre à la question suivante : comme dans l'exemple, imaginez une situation en trois répliques.

Exemple : A – Ça te dirait d'aller voir un film ?

B – Oui, mais j'ai faim !

C – Eh bien, on va manger avant de partir.

1. Partir à vélo.
2. Jouer aux cartes.
3. Faire une croisière.
4. Aller au cinéma.
5. Manger dans un restaurant chinois.

Les élèves francophones et non francophones ont arrivé difficilement à donner de bonnes réponses. Voici leurs réponses.

1. A – Ça te dirait de partir à vélo ?
B – Oui, mais je dois prévenir ma mère !
C – Eh bien, on va l'appeler avant de partir.
2. A – Ce sera sympa de jouer aux cartes.
B – Oui, mais j'ai des devoirs à faire !
C – Eh bien, on va le faire avant de jouer.
3. A – Ça te dirait de faire une croisière ?
B – Oui, mais je dois prévenir ma mère !
C – Eh bien, Tu l'appelle avant de partir.
4. A – Et si on allait au cinéma ?
B – Oui, mais j'ai faim !

C – *Eh bien, on va manger avant d'aller.*

5. A – Ce sera amusant d'aller manger dans un restaurant chinois !

B – *Oui, mais je n'ai pas faim maintenant !*

C – *Eh bien, on y va demain soir. .*

- Quatrième étape.

J'ai demandé aux élèves d'imaginer, dans les deux mini-dialogues suivants, ce que les personnes parlent (de quoi ils parlent) et la suite de chaque conversation.

1. Une femme : - *C'est de 19h à 20h 30, ça te dirait de venir avec moi ?*

Un homme : - *Tu sais, moi, je ne suis pas très doué.*

Une femme : - *Aucune importance, ça ne te dirait pas d'apprendre ?*

2. Un homme : - *Ce serait sympa d'inviter tout le monde.*

Une femme : - *Tu crois ?*

Un homme : - *Évidement, c'est une grande occasion.*

La participation des élèves non francophones était évidente. Ils ont répondu. Voici les réponses :

1. « *la femme l'invite pour jouer aux jeux vidéos/ un cours de danse/ jouer à la guitare* ». La suite de dialogue : « *l'homme peut dire, oui, je viendrai avec plaisir. Oui, j'aime apprendre. D'accord, je viens* ».

2. « *l'homme demande à la femme d'inviter tout le monde à la fête de son anniversaire/ de son mariage/ d'une soirée entre amis* ». La suite de dialogue : « *la femme peut dire, oui, tu as raison. C'est une grande occasion de revoir nos anciens amis* ».

Le résultat de cette activité peut se résumer dans le tableau suivant.

	L'objectif sous-spécifique : « être capable de développer des stratégies de communication ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones		x	
élèves non francophones		x	

En s'appuyant sur les réponses des élèves, le développement d'aptitude communicative était en cours chez tous les élèves (francophones et non francophones) même si ce développement n'était pas sur le même échelle : la carence de connaissances linguistiques chez les non francophones ralentit ce développement. Cependant, à la fin de cette activité, j'ai conclu que l'imagerie mentale a aidé sensiblement tous les élèves à saisir une de stratégies de communication : stratégie d'influence (savoir proposer quelque chose ou faire une suggestion).

C) Les aptitudes discursives.

- **Activité 5.**

- Objectif sous-spécifique : « être capable de combiner les formes grammaticales et les significations pour produire des énoncés en un ensemble cohérent ».

Déroulement :

- Première étape.

J'ai expliqué aux élèves quelques formes grammaticales qui peuvent être utilisées dans des situations discursives diverses.

Formes grammaticales	
<u>Proposer son aide ou ses services</u>	
- Je peux t'aider ? – Tu as besoin d'aide ? – Tu veux un coup de main ?	
<u>Exprimer son découragement</u>	
- C'est trop pour moi. – Je n'y arriverais jamais. – C'est au-dessus de mes moyens.	
<u>Demander un service</u>	
- Tu peux / vous pouvez	} m'aider à + verbe à l'infinitif me donner un coup de main pour + verbe à l'infinitif
- Tu veux bien / vous voulez bien...	
- Tu ne pourrais pas / vous ne pourriez pas...	
- Tu pourrais / vous pourriez...	
- Ça t'/ vous ennuerait de...	
- Ça ne t'/ vous ennuerait pas de...	

- Deuxième étape.

J'ai distribué aux élèves l'image ci-dessous. Ensuite, je leur ai demandé d'imaginer la situation et expliquer leurs avis, avec des arguments, en disant qui devrait faire la vaisselle ?



Beaucoup d'élèves non francophones ont participé. Certains ont répondu : « *c'est la femme qui doit faire la vaisselle parce que son mari a travaillé toute la journée et il vient de rentrer* ». D'autres élèves ont dit : « *c'est l'homme qui doit faire la vaisselle parce que sa femme a mal aux pieds, elle est très fatiguée. Son mari n'a pas l'air fatigué* ». Il y a eu d'autres réponses : « *les deux doivent faire la vaisselle parce que les deux travaillent* ».

- Troisième étape.

J'ai demandé aux élèves de jouer deux scènes en utilisant les formes grammaticales qui ont été expliquées plutôt : 1) elle lui demande un service ; 2) il lui propose ses services.

1) Elle lui demande un service.

Pour la première scène :

Élève 1 (la femme) : - *Tu peux m'aider à faire la vaisselle ?*

Élève 2 (l'homme) : - *Je suis très fatigué, c'est trop pour moi.*

Élève 1 : - *Moi aussi, je suis fatiguée.*

Élève 2 : - *Ok, je vais t'aider.*

2) Il lui propose ses services.

Quant à la deuxième scène,

Élève 1 (l'homme) : - *Je peux t'aider ?*

Élève 2 (la femme) : - *Oui, tu pourrais m'aider à faire la vaisselle.*

Élève 1 : - *Ok, avec plaisir.*

La participation des élèves non francophones était évidente. Le résultat de cette activité peut être résumé dans le tableau suivant.

	L'objectif sous-spécifique : « être capable de combiner les formes grammaticales et les significations pour produire des énoncés en un ensemble cohérent ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non francophones		x	

L'objectif sous-spécifique a été atteint pour les élèves francophones. D'après les réponses et les implications des élèves pendant cette activité, j'ai conclu que l'imagerie mentale a servi à saisir certaines formes grammaticales pour produire des énoncés en un ensemble cohérent.

D) Les aptitudes stratégiques.

- **Activité 6.**

- Objectif sous-spécifique : « être capable de construire les idées de façon logique ».

Déroulement :

- Première étape.

J'ai expliqué aux élèves comment on peut rapporter la parole de quelqu'un.

Le style indirect

On l'utilise pour répéter les paroles de quelqu'un à une personne.

- Elle dit : « il est malade ». → Elle dit **qu'**il est malade.
- Elle dit « faites attention ». → Elle dit **de** faire attention
- Elle demande : « **est-ce que** tout va bien ? » → Elle demande **si** tout va bien
- Elle demande : « **qu'est-ce qu'**il a ? » → Elle demande **ce qu'**il a.
- Elle demande : « **pourquoi** est-il malade ? » → Elle demande **pourquoi** il est malade
- Elle demande : « **où** a-t-il mal ? » → Elle demande **où** il a mal.
- Elle demande : « **quand** est-il tombé malade ? » → Elle demande **quand** il est tombé malade.

- Deuxième étape.

J'ai demandé aux élèves d'imaginer une situation où se trouve une personne qui a du mal à entendre les autres (dialogue de sourds). Les élèves ont joué chaque scène à trois : un élève dit un énoncé. Un deuxième demande : « qu'est-ce qu'il dit ? » ou « qu'est-ce qu'il demande ? » Et un troisième répète l'énoncé au style indirect.

J'ai expliqué un exemple aux élèves pour leur montrer comment jouer la scène :

Élève 1 : - Qu'est-ce que tu fais maintenant ?

Élève 2 : - Qu'est-ce qu'il me demande ?

Élève 3 : - Il te demande ce que tu fais maintenant.

Les élèves avaient le choix de dire ce qu'ils veulent. Voici leurs réponses.

Élève 1 : - Je fais mon devoir.

Élève 2 : - Qu'est-ce qu'il dit ?

Élève 3 : - Il dit qu'il fait son devoir.

Élève 1 : - Est-ce que tu vas bien ?

Élève 2 : - Qu'est-ce qu'il me demande ?

Élève 3 : - Il te demande si tu vas bien.

Élève 1 : - Je pars en vacances à la montagne.

Élève 2 : - Qu'est-ce qu'il me dit ?

Élève 3 : - Il te dit qu'il part en vacances à la montagne.

Élève 1 : - Qu'est-ce que tu manges ?

Élève 2 : - Qu'est-ce qu'il me demande ?

Élève 3 : - Il te demande ce que tu manges.

La participation de tous les élèves était évidente. Voici le résultat de cette activité.

	L'objectif sous-spécifique : « être capable de construire les idées de façon logique ».
--	---

	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non francophones		x	

J'ai conclu que l'utilisation d'imagerie mentale a incité les élèves à construire des idées de façon logique en les impliquant dans une réflexion créative. L'objectif sous-spécifique a été suffisamment atteint.

III. Les sous-habilités intonatives.

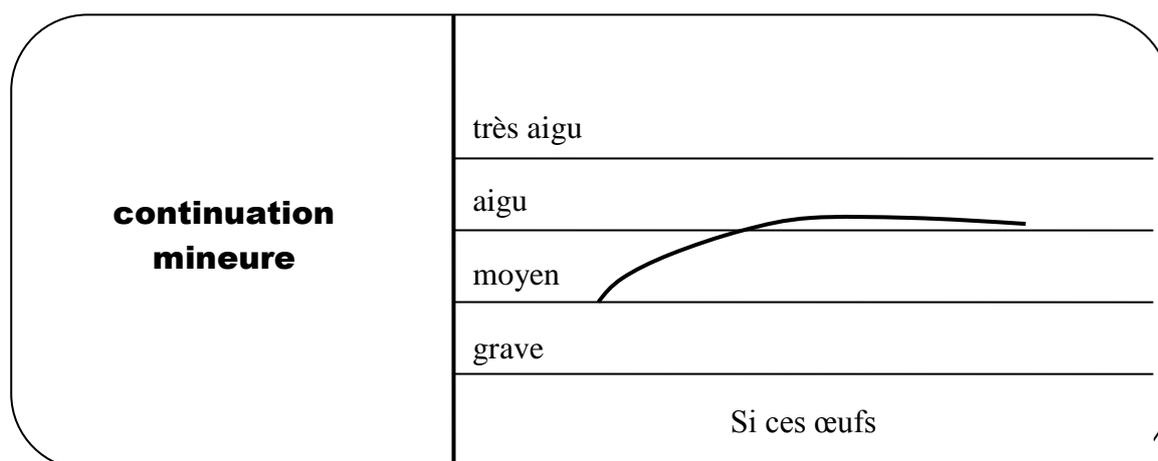
- Activité 7.

- Objectif sous-spécifique : « être capable de segmenter correctement les enchaînements d'énoncés ».

Déroulement :

- Première étape.

J'ai expliqué aux élèves qu'avec l'intonation, on change la hauteur de voix. On modifie l'intonation de sa voix pour éviter la monotonie. Dans l'énoncé conditionnel, il faut segmenter correctement les enchaînements d'énoncés en maîtrisant, comme l'explicitent les tableaux ci-dessous, les trois schémas intonatifs suivants : **continuation mineure** + **continuation majeure** + **finalité**. Par exemple, *si ces œufs étaient frais, j'en prendrais.*



continuation majeure	très aigu
	aigu
	moyen
	grave
	étaient frais

finalité	très aigu
	aigu
	moyen
	grave
	j'en prendrais.

- Deuxième étape.

J'ai demandé aux élèves d'exprimer une condition en utilisant les éléments suivants.

1. Il (avoir) le choix- il (préférer) partir en vacances.
2. Je (partir) plus tôt- je (arriver) à l'heure.
3. Elle (lire) ce livre- elle (améliorer) son français.
4. Je (être) plus courageux- je (faire) mes exercices.
5. Tu (travailler) davantage- tu (obtenir) de meilleurs résultats.

J'ai prononcé chaque énoncé à haute voix. Les élèves devaient exprimer une condition simple (le premier verbe dans le présent, alors que le deuxième dans le futur). J'ai choisi une condition simple parce que l'essentiel était de les faire maîtriser les trois schémas intonatifs et savoir segmenter correctement les enchaînements énonciatifs. Les élèves ont répondu malgré les petites erreurs grammaticales que j'ai corrigées. Voici les réponses :

1. *s'il a le choix, il préférera partir en vacances.*
2. *si je pars plus tôt, j'arriverai à l'heure.*
3. *si elle lit ce livre, elle améliorera son français.*
4. *si je suis plus courageux, je ferai mes exercices.*
5. *si tu travailles davantage, tu obtiendras de meilleurs résultats.*

Selon les réponses des élèves, j'ai remarqué que les élèves n'ont pas marqué les frontières des groupes rythmiques. Par exemple, certains élèves ont dit, concernant le premier énoncé, « *si / il a / le choix... / il préfèra / partir / en vacances* » au lieu de dire « *s'il a / le choix, / il préfèra partir en vacances.* »

- Troisième étape.

Cette étape était basée sur l'imagerie mentale. J'ai demandé aux élèves d'imaginer des faits selon la technique « que ferez-vous si... ? ». D'abord, pour l'objectif d'impliquer les élèves de réfléchir, je leur ai demandé de continuer cette série d'énoncés :

- *s'il pleut dimanche, j'irai au cinéma.*
- *si je vais au cinéma, je choisirai un film comique.*
- *si je choisis un film comique, je rirais beaucoup.*
- *si je ris beaucoup...*

J'ai prononcé les énoncés en respectant les schémas intonatifs adéquats. Les élèves ont complété la série d'énoncé :

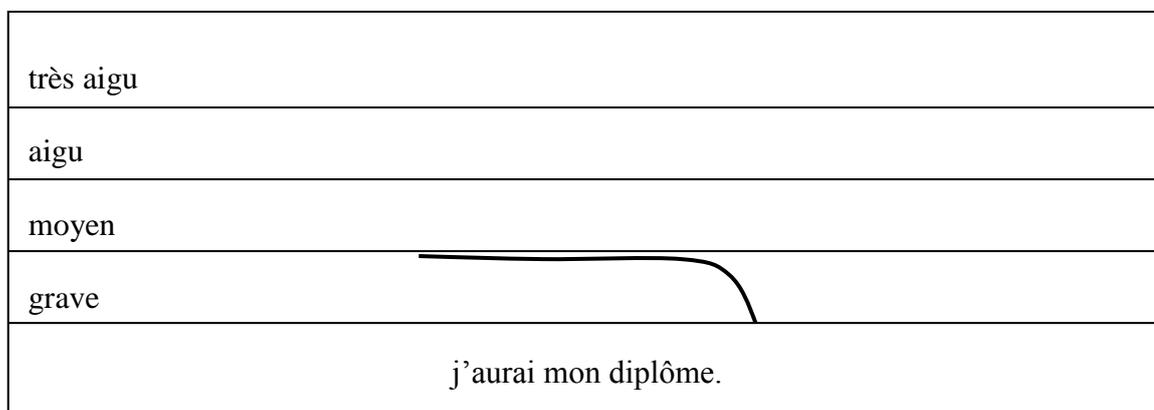
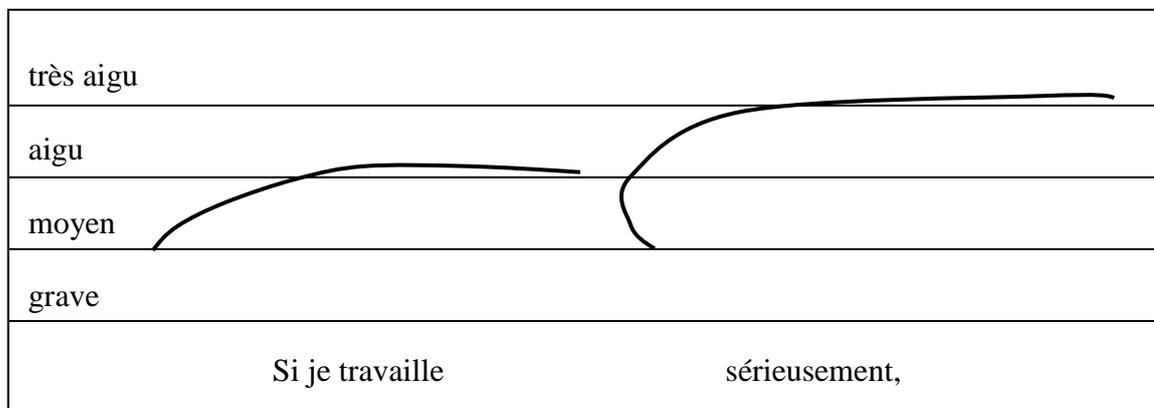
- *si je ris beaucoup, je serai content/heureux.*
- *si je suis heureux, je serai en bonne santé.*

Ensuite, sur le même modèle, je leur ai demandé de construire des séries d'énoncés et jouer la scène par 5 élèves. Je cite les réponses :

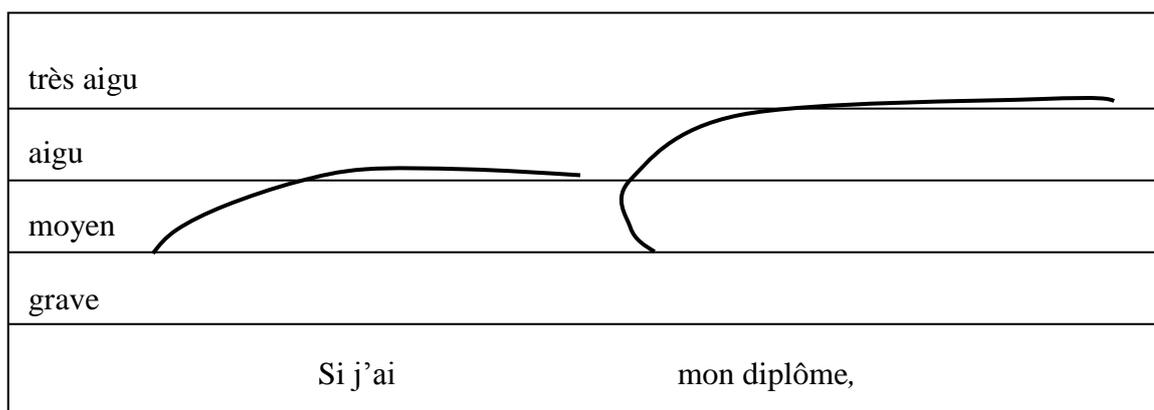
- *si je travaille sérieusement, j'aurai mon diplôme.*
- *si j'ai mon diplôme, je trouverai un travail.*
- *si je trouve un travail, je gagnerai beaucoup d'argent.*
- *si je gagne beaucoup d'argent, j'achèterai une grande maison.*
- *si j'achète une grande maison, j'épouserai.*

Ils ont tous segmenté correctement les enchaînements énonciatifs en respectant les schémas intonatifs adéquats. Par exemple,

1. - *si je travaille sérieusement, j'aurai mon diplôme.*



2. - *si j'ai mon diplôme, je trouverai un travail.*



très aigu
aigu
moyen
grave
je trouverai un travail.

Tous les élèves (francophones et non francophones) ont pu segmenter correctement les chaînes intonatives. Voici le résultat de cette activité.

	L'objectif sous-spécifique : « être capable de segmenter correctement les enchaînements d'énoncés ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non francophones	x		

En somme, comme les réponses des élèves l'indiquent, l'imagerie mentale a aidé les élèves à saisir certains schémas intonatifs et à segmenter correctement les enchaînements énonciatifs.

IV. Les sous-habilités de fluidité orale.

- Activité 8.

- Objectif sous spécifique : « être capable de produire des messages clairs ».

Déroulement :

- Première étape.

J'ai demandé aux élèves d'exprimer ce qu'ils veulent ou ce qu'ils souhaitent en utilisant le subjonctif. Ils n'ont pas pu répondre.

- Deuxième étape.

J'ai rappelé aux élèves qu'on utilise le subjonctif pour exprimer un fait souhaité qui n'a pas été réalisé au moment où nous nous exprimons. Je leur ai expliqué sa formation et son utilisation. Je leur ai aussi expliqué que le subjonctif s'emploie avec des verbes exprimant l'envie, le souhait, le désir, l'émotion, l'obligation, le doute ou l'incertitude, et que le subjonctif est un mode que l'on emploie essentiellement dans les énoncés subordonnés. Le subjonctif est commandé par le verbe de l'énoncé principal ou des locutions qui introduisent l'énoncé subordonné. Par exemple :

- *je veux qu'on le tienne au courant.*

- *Il faut que tu ailles aux urgences.*

- *Il est possible qu'il vienne en train.*

On utilise donc le subjonctif après les verbes et les locutions verbales qui expriment une volonté comme (aimer, avoir envie, exiger, préférer, refuser, falloir, souhaiter, vouloir, désirer, demander, craindre, etc.), sauf espérer : « *je veux, je souhaite, je voudrais, j'aimerais, j'accepte, j'ai envie...que tu viennes. J'espère que tu viendras* ».

- Deuxième étape.

J'ai distribué aux élèves l'image ci-dessous sur des feuilles en leur demandant d'imaginer tout ce qu'ils veulent dire dans cette situation. Je leur ai donné des exemples : *je voudrais que tu t'occupe de toi..., j'ai envie qu'on sorte ensemble..., etc.*

imaginez

Votre meilleur ami a beaucoup changé.

Vous l'aimez beaucoup mais vous aimeriez qu'il redevienne comme avant : dynamique, sportif, élégant, charmant.

Vous avez envie de faire des choses avec lui.

Imaginez tout ce que vous pouvez lui dire.



J'ai exigé que les élèves reproduisent oralement au moins dizaine d'énoncés et que les pauses ne soient pas très longues entre les énoncés. Voici les réponses :

- Élève 1 : « *Je veux que tu t'occupes de toi. J'aimerais que tu te réveilles tôt. Je souhaite que tu travailles sérieusement. Je souhaite que tu ne sois pas triste* ».

- Élève 2 : « *J'aimerais que tu t'arrêtes de fumer et de boire de l'alcool* ».

- Élève 3 : « *Je veux que tu prennes une douche. Je souhaite que tu fasses du sport. Je veux que tu ranges ta chambre. J'aime que tu ne regardes trop la télé* ».

- Élève 4 : « *Je veux que tu sortes pour aller au cinéma ou se promener. J'aimerais que tu sois dynamique et actif* ».

Le résultat obtenu de cette activité peut se résumer dans le tableau suivant.

	L'objectif sous-spécifique : « être capable de produire des messages clairs ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones		x	
élèves non francophones		x	

Dans cette activité, les élèves ont correctement répondu. En s'appuyant cependant sur les réponses des élèves, j'ai conclu que les pauses silencieuses étaient assez longues chez tous les élèves, et que les énoncés produits ont manqué de liens cohérents (ordre enchaîné) et ne sont pas assez nombreux (aucun élève n'a produit dizaine d'énoncés). L'objectif sous-spécifique a été sensiblement atteint dans la mesure où les élèves ont pu produire oralement des énoncés qui portent des messages clairs. Dans cette activité, le développement d'habileté de fluidité orale était en cours chez tous les élèves (francophones et non francophones) même s'ils ne sont pas sur la même échelle d'acquis.

Les résultats obtenus dans toutes les activités précédentes, pendant cette première partie (imagerie mentale) de leçon 1, peuvent être résumés par le tableau ci-dessous :

	Les objectifs sous-spécifiques		
	Atteints	Atteints en cours	Non atteints
élèves francophones	6 activités	2 activités	0 activité
élèves non-francophones	1 activité	6 activités	1 activité

Selon ces résultats, les objectifs sous-spécifiques ont été atteints chez les élèves francophones. Pourtant, les non francophones ont fait de progrès et le développement de leurs habiletés était en cours.

Après avoir fini les activités, j'ai administré quelques exercices.

Exercices

Les exercices avaient pour objectif d'évaluer l'effet d'imagerie mentale chez les élèves.

A- En utilisant une figure stylistique (comparaison, métaphore, personnification ou allégorie), décrivez :

- a) une personne que vous connaissez (décrire sa bonté, sa méchanceté, sa beauté).
- b) un ami très malin.
- c) ton petit frère qui est paresseux.
- d) une grande foule dans un moyen de transport.
- e) souvenir inoubliable.
- f) une leçon bien comprise et aimée à expliquer.
- g) un endroit à visiter ou déjà visité.

Cet exercice était un peu difficile car les réponses exigeaient une forte connaissance de figures stylistiques. Pourtant, j'ai rappelé les élèves qu'une figure de style est un procédé de langage qui permet de rendre un discours plus convaincant en évoquant une idée donnée. Je leur ai expliqué, selon le tableau ci-dessous, les quatre figures stylistiques (comparaison, métaphore, personnification et allégorie) en leur donnant des exemples.

La comparaison

C'est un style qui permet de faire des liens ou des rapprochements entre deux êtres ou deux choses. C'est-à-dire qu'on met deux choses différentes en vis-à-vis en utilisant toujours un terme de comparaison (comme, ainsi que, tel, identique à, semblable, pareil à, une sorte de, ressembler, semblable à, avoir l'air de, tel, ...). Il y a donc trois éléments : le comparé – l'outil de comparaison – le comparant. Par exemples : *elle est belle comme le jour.* - *Cet enfant est blanc comme un cachet d'aspirine.*

La métaphore

Tout comme la comparaison, la métaphore permet de faire des liens, des rapprochements entre deux êtres ou deux choses sans outil de comparaison. Par exemples : *l'œil d'un homme est une fenêtre.* - *Cet homme d'affaires est un requin.* - *Une mer de manifestants envahit la rue.*

La personnification

C'est le style qui prête des sentiments, des pensées ou des actes à un animal ou à un objet. C'est-à-dire qu'il permet une représentation humaine d'une chose ou d'un animal. Exemples : - *le monde est malade.* - *les flammes dansent dans la cheminée.* - *Les livres dormaient sur la bibliothèque.*

L'allégorie

Elle consiste à matérialiser une idée abstraite. Par exemple : *la colombe de la Paix.*

Ensuite, j'ai incité les élèves à réfléchir et former des images mentales en utilisant des figures stylistiques. Voici les réponses :

a) *mon père est un ange. Ma copine est un canon. Ma copine est une perle. Mon petit frère est un démon. Mon voisin est méchant, il est comme un serpent.*

b) *il est comme un renard. Un renard vient de passer.*

c) *mon petit frère est une tortue.*

d) *hier, les gens étaient dans le métro comme des sardines dans une boîte.*

e) *ce souvenir m'a fait une cicatrice dans la tête.*

f) *cet endroit est un paradis. Il est comme le sucre dans le gâteau.*

g) *j'ai compris la leçon, elle est simple comme bonjour.*

Dans cet exercice, j'ai remarqué que les réponses des élèves s'appuyaient généralement sur les deux premières figures stylistiques (comparaison et métaphore). Je pense que cela réfère au fait que les deux dernières (personnification et allégorie) consistent à avoir un niveau plus élevé d'abstraction.

Le tableau ci-dessous résume le résultat de cet exercice.

	La capacité de réfléchir de façon créative en s'appuyant sur la technique d'imagerie mentale.		
	Acquise	Non acquise	Non participants
élèves francophones (5 élèves)	5 élèves	-	-
élèves non francophones (15 élèves)	8 élèves	3 élèves	4 élèves

Selon les résultats obtenus, la participation des élèves non francophones était courageuse.

B- Écoutez le dialogue puis répondez à la question :

Le mari : - Nicole, ne m'attends pas pour dîner ce soir, c'est possible que je sois obligé de travailler tard.

La femme : - Tu plaisantes ? On a invité les Lambert. Il est nécessaire que tu sois là. Je ne veux pas me retrouver seule avec eux !

Le mari : - Annule le repas !

La femme : - C'est préférable que tu le fasses toi-même. Ce sont tes amis.

Le mari : - Oui, mais je n'ai pas le temps. Ce serait gentil que tu le fasses à ma place.

La femme : Ah non alors, tu exagères ! C'est énervant que tu

- Imaginez la suite du dialogue

Pour pouvoir imaginer la suite du dialogue, les élèves devaient comprendre le contenu de ce dialogue. J'ai donc dû repasser l'enregistrement pour une deuxième fois. Toute la classe a participé. Chaque élève devait imaginer la suite ainsi que la réplique de l'autre interlocuteur.

Voici les réponses :

- la femme : - « *c'est énervant que tu me laisse toujours faire les choses à ta place* ».

- « *c'est énervant que tu n'assumes pas ta responsabilité* ».

- « *c'est énervant que tu ne sois pas là* ».

- « *c'est énervant que tu sois pas absent* ».

- Le mari : - « *je suis désolé, j'ai beaucoup de travail* ».

- « *je suis navré, mon travail est important* ».

- « *je regrette, je n'ai pas le choix* ».

- « *je suis désolé, je suis occupé* ».

Le tableau ci-dessous résume le résultat de cet exercice.

	La capacité de réfléchir de façon créative en s'appuyant sur la technique d'imagerie mentale.		
	Acquise	Non acquise	Non participants
élèves francophones (5 élèves)	5 élèves	-	-
élèves non francophones (15 élèves)	13 élèves	2 élèves	-

Dans cet exercice, j'ai invité les élèves non francophones qui ne participaient pas souvent de redire ou répéter ce que leurs camarades disent. Leurs participations étaient plutôt courageuses.

C- Même exercice :

La femme : - Luc, j'en ai assez, je voudrais que tu m'aides un peu plus dans la maison.

Luc : - Mais qu'est-ce que tu veux que je fasse ?

La femme : - D'abord, j'aimerais que tu ranges tes affaires.

Luc : - Bon, ça, je peux essayer.

La femme : - Mais ce n'est pas tout. Je voudrais aussi que tu m'aides, que tu fasses la cuisine de temps en temps, que tu ailles faire les courses, que

Luc : - Oh ça suffit ! Toi non plus tu n'es pas parfaite ! Moi, je voudrais que...

- Imaginez la suite du dialogue

Voici les réponses :

- Luc : - « *je voudrais que tu m'achètes un ordinateur* ».

- « *je voudrais que tu m'aides à faire les devoirs* ».

- « *je voudrais que tu viennes à l'école pour voir mes profs* ».

- « *je voudrais que tu me donnes plus d'argent de poche* ».

- La femme : - « *je t'achèterai l'ordinateur si tu m'aides* ».

- « *je ne peux plus, c'est trop pour moi* ».

- « *si tu m'aides, je t'aiderai et je te donnerai de l'argent* ».

Le tableau ci-dessous résume le résultat de cet exercice.

	La capacité de réfléchir de façon créative en s'appuyant sur la technique d'imagerie mentale.		
	Acquise	Non acquise	Non participants
élèves francophones (5 élèves)	5 élèves	-	-
élèves non francophones (15 élèves)	14 élèves	1 élève	-

Tous les élèves ont participé dans cet exercice. Beaucoup de non francophones ont répété ce que leurs camarades disaient. Les non francophones ont fait de progrès. Le post-test a été mis plus tard en place afin d'éprouver ces résultats.

- Conclusion (première partie : l'imagerie mentale).

Pendant cette première partie (l'imagerie mentale), l'objectif était d'impliquer les élèves à réfléchir afin d'acquérir de nouveaux outils linguistiques. La plupart des objectifs sous-spécifiques ciblés, pendant toutes les activités éducatives, ont été atteints. J'ai donc commencé par enseigner un apport théorique concernant l'imagerie mentale. Ensuite, j'ai proposé des activités qui ont visé à sensibiliser l'imagination, en tant qu'objectif intermédiaire, afin de développer certaines sous-habilités d'expression orale. J'ai enfin administré des exercices pour vérifier le progrès des élèves. Les activités éducatives ont donc visé à développer :

- **les sous-habilités de compréhension de l'oral.** Les objectifs sous-spécifiques ont été manifestement atteints.
- **les sous-habilités de communication.** Dans ces sous-habilités, j'ai ciblé quatre aptitudes : a) aptitudes linguistiques pendant lesquelles les élèves ont saisi des règles grammaticales ; b) aptitude sociolinguistiques pendant lesquelles les élèves ont saisi certaines variations langagières ; c) aptitudes discursives qui visent à développer chez les élèves la capacité de s'approprier aux différents types communicatifs ; d) aptitudes stratégiques qui visent à développer chez les élèves les savoirs et les savoir-faire concernant la régulation des échanges interpersonnels.
- **les sous-habilités intonative** : les élèves ont réalisé certains progrès.
- **les sous-habilités de fluidité orale.** Le progrès des élèves était modérément bien.

En somme, j'ai conclu, selon les réponses des élèves, que la technique de l'imagerie mentale a aidé les élèves à acquérir des savoirs et des savoir-faire relatifs aux constituants et fonctionnements du français.

(2)

LA VISUALISATION CRÉATIVE

Apport théorique

Cette deuxième partie (la visualisation créative) de la première leçon (l'imagination) a été commencée par un contenu théorique (introduction théorique). Celle-ci avait l'objectif de faire savoir les élèves ce qui est une visualisation créative.

- Définition.

En s'appuyant sur les travaux de Gawain (2004), j'ai expliqué aux élèves que la visualisation créative est un processus qui permet d'utiliser la puissance d'imagination et d'images mentales afin d'introduire des comportements positifs : il s'agit d'une fonction mentale qui consiste à représenter des images liées au mode visuel, auditif, olfactif ou kinesthésique. Selon l'intensité de ces représentations, on pourrait avoir les mêmes effets physiologiques qu'on a en réalité. La visualisation créative est une technique qui vise à utiliser des images mentales afin de développer des habiletés ou changer des comportements. Selon Day (2002), afin de réaliser cette technique, il faut se mettre dans un état de relaxation, puis il faut se donner un objectif qu'on désire à réaliser dans la réalité.

- Les étapes de visualisation créative.

En s'appuyant sur les travaux de Randolph (2014), j'ai montré aux élèves que la visualisation créative se déroule en quatre étapes :

- a) **fixer un objectif** (commencer par des objectifs simples qu'on pense pouvoir réaliser dans l'avenir proche) ;
- b) **créer une image très claire** (les détails sont très importants pour qu'on puisse créer une image mentale qui aide à réaliser l'objectif pour lequel on s'est mis à une visualisation créative) ;
- c) **se concentrer sur la réalisation de l'objectif** ;
- d) **se faire de l'énergie positive.**

Après ce travail suivi d'une explication rapide du rôle de la visualisation créative, j'ai proposé aux élèves certaines activités.

Activités éducatives

Afin de sensibiliser le sens de visualisation créative, j'ai donné aux élèves des exemples avant de commencer les activités éducatives.

a) Oser parler.

Pour certains élèves, la timidité représente un grand obstacle qui les empêche de développer leurs habiletés d'expression orale.

- Objectif : Surmonter la timidité gênante pendant son expression orale.

- Technique de visualisation :

Imaginez-vous que vous assistez une fête (soirée entre copains) dans un appartement d'un copain. Vous sentez en pleine forme, ravissant, et en pleine confiance en vous. Visualisez tout ce qui est dans l'appartement : les invités, la chaîne stéréo, l'éclairage, le bruit, les conversations, l'emplacement des tables et des canapés, etc. Au début de la fête, vous êtes triste ou inquiet, puis vous sentez à l'aise (dites pourquoi ?). Décrivez vos sentiments tout au long de la visualisation.

- Consigne : essayez de créer la scène dans ses moindres détails.

Pendant cet exercice, le travail était collectif. J'ai demandé aux élèves d'imaginer qu'ils étaient tous dans cette soirée et qu'ils avaient tous le même sentiment. Tous les élèves devaient participer. J'intervenais souvent pour les aider. Voici les participations : *«le samedi dernier, j'ai assisté une soirée festive chez un ami à Paris. Ses parents lui ont laissé l'appartement pour qu'on fasse la fête. Ils ont un grand appartement bien meublé. Il y a eu des canapés confortables, des vases antiques et des tableaux d'art fixés sur les murs. La soirée a commencé de 18 heures. On a resté jusqu'à 5 heures de matin. J'étais en*

pleine forme, je me suis bien habillé. J'ai mis du parfum. Au début de la fête, j'étais inquiet parce que j'avais peur que la fille la plus chère pour moi ne viendrait pas. Mais quand elle est venue, j'étais en bon humeur. J'étais content aussi parce que j'ai rencontré beaucoup d'ami. Il y avait une grande ambiance. On a dansé, chanté, raconté des blagues et beaucoup rigolé ».

b) Convaincre.

Essaie de convaincre tes parents pour partir aux États-Unis pour faire un stage de langue qui dure 6 mois. Montrez l'importance de ce stage, d'apprendre une nouvelle langue et d'avoir de nouvelles expériences. Décrivez votre état émotionnel et les réactions de vos parents.

J'ai d'abord dirigé une discussion avec les élèves afin de visualiser cette situation. Ensuite, je les ai aidés à organiser leurs idées. Voici les participations : « avant d'avoir demandé à mes parents pour me permettre de partir aux États-Unis, j'étais inquiet parce que j'avais peur qu'ils refusent de me laisser partir. J'ai d'abord parlé à ma mère. Elle était d'accord et contente pour moi. Elle m'a rassuré car elle essayait de convaincre mon père pour accepter mon départ. Quand j'en ai parlé à mon papa, il était inquiet parce qu'il sait bien que je ne suis pas indépendant et que je fais beaucoup de bêtises. Moi et ma mère lui ont convaincu. Je lui ai expliqué que ce stage est très important pour ma future vie professionnelle. Il a finalement accepté de partir et me payer les frais de ce stage. J'étais très content et en plein joie ».

Dans ces exemples, la technique de visualisation a été une occasion pour les élèves d'exprimer oralement de façon abondante.

Après ce travail suivi d'une explication du rôle de visualisation mentale en tant que moyen de pensée créative, des activités basées sur visualisation mentale ont été proposées. Les activités ont été menées selon les objectifs spécifiques suivants.

I. Les sous-habiletés de compréhension de l'oral.

- Activité 1.

- Objectif sous-spécifique : « être capable de saisir les données et leurs relations ».

Déroulement :

- Première étape.

J'ai demandé aux élèves d'écouter attentivement l'enregistrement suivant.

Thérèse : - Allô, oui !

Philippe : - Allô, Thérèse ? Oui, c'est Philippe. Dis-moi, je viens d'avoir Jean au téléphone, il m'a dit pour ton cambriolage...

Thérèse : - Bonjour, oui... tu es au courant !

Philippe : - Oh là là ! Et quand est-ce que ça s'est passé ?

Thérèse : - Lundi dernier.

Philippe : - Oh !

Thérèse : - Le matin. J'ai quitté la maison vers 8 heures et demi et, quand je suis rentrée vers midi et demi, j'ai trouvé la porte de l'appartement entrouverte, j'ai compris tout de suite, tu penses, tout était sens dessus dessous !

Philippe : - Ils ont fracturé la porte d'entrée ! Et ils ont emporté beaucoup de choses ?

Thérèse : - Malheureusement, oui ! Je pense qu'ils étaient plusieurs parce qu'ils ont emporté le magnétoscope, un superbe appareil photo qu'on venait de s'acheter, la chaîne hi-fi, l'ordinateur, des cassettes vidéo... Et, le plus important, un bracelet qui venait de ma grand-mère, ça, tu vois, ça m'a fait mal au cœur... Bref, j'ai tout de suite appelé la police, ils sont venus assez vite, mais ils ne peuvent pas faire grand-chose, tu sais...

Philippe : - Et personne n'a rien vu ? Rien entendu ?

Thérèse : - Non, les voisins aussi étaient au travail ! Non, personne n'a rien remarqué ! Donc, maintenant il ne me reste plus qu'à faire ma déclaration pour les assurances. À ce propos, je vais te quitter parce que je voudrais m'occuper de tous ces papiers cet après-midi. Écoute, je te rappelle plus tard, parce que, là, je n'ai vraiment pas le temps. D'accord ?

Philippe : - Entendu ! À plus tard, Thérèse, et bon courage !

Thérèse : - Merci, au revoir !

J'ai demandé aux élèves, en visualisant la situation de cambriolage, de répondre aux questions suivantes

- Vrai ou faux ?

1. Philippe connaît la nouvelle.
2. Thérèse est malade.
3. Les voleurs sont entrés par la fenêtre.

4. Ça a eu lieu dans la matinée.
 5. La police n'est pas venue.
 6. Les voisins travaillent dans une compagnie d'assurances.
 7. Les voleurs ont pris un vieil appareil photo.
- Dites qui peut faire...

	Les cambrioleurs	Les policiers	Les voisins
1. Ils n'ont rien entendu.			
2. Ils ont fracturé la porte d'entrée.			
3. Ils étaient plusieurs.			
4. Ils étaient au travail.			
5. Ils sont venus assez vite.			
6. Ils ne peuvent pas faire grand-chose.			
7. Ils ont emporté le magnétoscope.			

Les élèves ont répondu. Voici leurs réponses.

1. Philippe connaît la nouvelle. *Non.*
2. Thérèse est malade. *Non.*
3. Les voleurs sont entrés par la fenêtre. *Non.*
4. Ça a eu lieu dans la matinée. *Oui.*
5. La police n'est pas venue. *Non.*
6. Les voisins travaillent dans une compagnie d'assurances. *Non.*

- Dites qui peut faire...

	Les cambrioleurs	Les policiers	Les voisins
1. Ils n'ont rien entendu.			x
2. Ils ont fracturé la porte d'entrée.	x		
3. Ils étaient plusieurs.	x		
4. Ils étaient au travail.			x
5. Ils sont venus assez vite.		x	
6. Ils ne peuvent pas faire grand-chose.			x
7. Ils ont emporté le magnétoscope.	x		

- Deuxième étape.

J'ai demandé aux élèves de visualiser l'état émotionnel de Thérèse suite à ce cambriolage, et de justifier leurs réponses. Ils ont dit : « *elle avait mal au cœur parce qu'elle perdu le bracelet de sa grand-mère. / Elle était triste parce qu'elle a perdu beaucoup de choses* ». Ensuite, je leur ai demandé de dire, en visualisant ce cambriolage, ce qu'ils pourraient faire s'ils étaient à la place de Thérèse pour éviter ce cambriolage.

Voici quelques réponses : « *j'installe des caméras de surveillance à la porte d'entrée. / Je ferme bien la porte et les fenêtres d'appartement. / Je mets les objets chers dans un coffre. / Il faut mettre l'alarme* ».

J'ai demandé aux élèves de visualiser la suite (ce qui s'est passé après cet appel téléphonique) ainsi que l'état émotionnelle de Thérèse. Ils ont répondu : « *la police a arrêté les voleurs et trouvé les objets volés, et la dame était contente. / Elle a mis d'alarme partout dans l'appartement. / La police n'a pas arrêté les cambrioleurs, et Thérèse est toujours triste* ».

Les bonnes réponses venaient souvent des élèves francophones. Cependant, beaucoup de non francophones ont positivement participé. Voici le résultat de cette activité.

	L'objectif sous-spécifique : « être capable de saisir les données et leurs relations ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non francophones		x	

Selon les réponses des élèves, la participation des élèves non francophones était évidente. Pourtant, ils ont souvent commis d'erreurs. En somme, la technique de visualisation a servi à saisir les données et leurs relations (causes/conséquences).

II. Les sous-habiletés de communication.

A) Les aptitudes sociolinguistiques.

- Activité 2.

- Objectif sous-spécifique : « être capable de développer des stratégies de communication ».

Déroulement :

- Première étape.

J'ai expliqué aux élèves un outil d'expression de son opinion : cet outil (consensus/dissensus) peut être considéré comme une stratégie de communication.

Expression de son opinion

1. Introduire son opinion :

À mon avis,... pour ma part,...
D'après moi,... pour moi,...
Selon moi,... personnellement,...
Je pense, crois, trouve, estime que,...

2. Exprimer son accord ou son désaccord :

Je suis d'accord – je ne suis pas d'accord
Je suis de votre (ton) avis – je ne suis pas
de votre (ton) avis
Je suis pour – je suis contre
Tu as raison – tu as tort.

3. Les constructions impersonnelles avec l'infinitif :

On peut former beaucoup de locutions verbales à sujet impersonnel avec le verbe « être »

Il est (c'est) nécessaire / utile / pratique...

Il est (c'est) possible / interdit / dangereux ...

Il est (c'est) agréable / ennuyeux / amusant...

} de + verbe à l'infinitif

- Deuxième étape.

J'ai demandé aux élèves de visualiser des situations autour des sujets donnés afin de montrer leurs attitudes en exprimant leurs opinions. J'ai joué avec eux la scène suivante en tant qu'exemple.

Exemple : l'apprentissage du français.

A- *Le français, c'est très facile.*

B- *Ah non ! Je ne suis pas d'accord avec toi. Personnellement, j'ai des difficultés.*

A- *À mon avis, tu ne travailles pas assez.*

B- *Je ne suis pas de ton avis, je travaille autant que toi !*

Ensuite, les élèves ont été invités à visualiser des situations autour des sujets suivants en quatre répliques (à jouer la scène par deux élèves). J'ai demandé aux élèves d'être sincères en visualisant leurs attitudes dans les sujets posés.

1. Quitter l'école et chercher un boulot.
2. Faire du sport.
3. Respecter son professeur.
4. Manger trop.
5. Aller au cinéma.

Voici les réponses.

1.

Élève 1 : - *Il est ennuyeux d'aller à l'école tous les jours.*

Élève 2 : - *Ah non ! Je ne suis pas d'accord avec toi. Pour moi, il est nécessaire d'apprendre.*

Élève 1 : - *Selon moi, l'école est une perte de temps. Il est pratique de chercher un boulot pour gagner beaucoup d'argent.*

Élève 2 : - *Je ne suis pas de ton avis. J'apprends beaucoup de choses à l'école.*

2.

Élève 1 : - *Il est utile de faire du sport.*

Élève 2 : - *Je suis de ton avis. À mon avis, il est dangereux de faire un sport violent.*

Élève 1 : - *Je suis d'accord avec toi. D'après moi, il est agréable de faire de la natation.*

Élève 2 : - *Tu as raison.*

3.

Élève 1 : - *Il est important de respecter son professeur.*

Élève 2 : - *Je suis d'accord. Pour moi, il est essentiel d'écouter à son professeur.*

Élève 1 : - *Bien sûr. D'après moi, le professeur nous aide à apprendre.*

Élève 2 : - *Tu as raison.*

4.

Élève 1 : - *Il est utile de manger bien pour être en forme.*

Élève 2 : - *C'est vrai ! À mon avis, il ne faut manger ni trop sucré, ni trop sal ni trop gras.*

Élève 1 : - *Tu as raison. Personnellement, il est dangereux de manger trop sans faire du sport.*

Élève 2 : - *Je suis de ton avis.*

5.

Élève 1 : - *Il est amusant d'aller au cinéma.*

Élève 2 : - *Je suis de ton avis. Je pense que le cinéma est une source importante de culture.*

Élève 1 : - *C'est vrai ! À mon avis, il est agréable d'aller au cinéma avec les amis.*

Élève 2 : - *Tu as raison.*

Tous les élèves ont participé et donné de bonnes réponses. Beaucoup d'élèves non francophones étaient actifs. Voici le résultat de cette activité.

	L'objectif sous-spécifique : « être capable de développer des stratégies de communication ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non francophones	x		

Dans cette activité, la visualisation a incité les élèves à réfléchir et à acquérir certaines expressions considérées nécessaires pour établir des stratégies de communication. J'ai donc conclu que l'objectif sous-spécifique a été suffisamment atteint.

B) Les aptitudes discursives.

- **Activité 3.**

- Objectif sous-spécifique : « être capable d'établir une adéquation mots/message ».

Déroulement :

- Première étape.

J'ai expliqué aux élèves les éléments d'écoute. Ceux-ci servent à maintenir le contact avec les interlocuteurs et gérer l'acte de communication.

Les éléments d'écoute

On utilise des éléments d'écoute pour encourager quelqu'un à continuer son récit ou sa parole.

1. En demandant ce qui s'est passé après :

- Et alors ? - Et après ? - Et qu'est-ce que tu as fait/ dit/ répondu ?

2. En demandant une confirmation ou une explication :

- Vraiment ? - C'est vrai ? - Sérieusement ? - Non ! Tu es sûr ?

3. En répétant le dernier mot ou le dernier énoncé sur un ton interrogatif.

Exemple : - Sophie est à Paris. - À Paris ?

- Deuxième étape.

J'ai demandé aux élèves de visualiser un sentiment d'étonnement ou une attitude de surprise en utilisant des éléments d'écoute dans les situations proposées. J'ai joué avec les élèves la situation suivant pour leur montrer un exemple.

A- Notre ami a acheté une voiture.

B- Une voiture ?

A- Oui, il en avait assez de faire du vélo.

B- Et alors ?

A- Il est très content, il arrive toujours à l'heure.

Ensuite, j'ai demandé aux élèves de jouez la scène, par deux, dans les situations suivantes.

1. Ton amie (Mélanie) a réussi à l'examen.
2. Ta voisine a gagné au loto.
3. Ton frère (Jacques) a acheté un nouveau portable.
4. Ton équipe a gagné le championnat.
5. Ton cousin a construit une nouvelle maison.

Voici les réponses des élèves.

1.

Élève 1 : - *Mélanie a réussi son examen.*

Élève 2 : - *Vraiment ?*

Élève 1 : - *Oui, elle a 18 sur 20.*

Élève 2 : - *Et alors ?*

Élève 1 : - *Elle aura une bourse.*

Élève 2 : - *Une bourse ?*

Élève 1 : - *Oui, et elle va s'inscrire à la faculté de médecine.*

2.

Élève 1 : - *Ma voisine a gagné au loto.*

Élève 2 : - *C'est vrai ?*

Élève 1 : - *Oui, elle a gagné un million d'euros.*

Élève 2 : - *Un million d'euros !*

Élève 1 : - *Oui, elle a acheté une nouvelle voiture, une nouvelle maison et un grand yacht.*

3.

Élève 1 : - *Jacques a acheté un nouveau portable.*

Élève 2 : - *Vraiment ?*

Élève 1 : - *Oui, il a trouvé un nouveau travail.*

Élève 2 : - *Un nouveau travail !*

Élève 1 : - *Oui, il gagne plus de 3000 euros par mois.*

4.

Élève 1 : - *Le PSG a gagné le championnat de France.*

Élève 2 : - *Tu es sérieux ?*

Élève 1 : - *Oui, il a battu l'OM hier.*

Élève 2 : - *L'OM !*

Élève 1 : - *Oui, il a bien joué et il mérite ce championnat.*

5.

Élève 1 : - *Mon cousin a construit une nouvelle maison.*

Élève 2 : - *C'est vrai ?*

Élève 1 : - *Oui, il a hérité une grande somme d'argent.*

Élève 2 : - *Il a hérité !*

Élève 1 : - *Oui, mon oncle était très riche, il a laissé à son fils une grande fortune.*

Tous les élèves ont participé aux réponses. Le tableau ci-dessous indique le résultat obtenu.

	L'objectif sous-spécifique : « être capable d'établir une adéquation mots/message ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non francophones	x		

Dans cette activité, j'ai conclu que la technique de visualisation a contribué à acquérir des éléments d'écoute qui aident à maintenir le contact avec l'autrui. Cela signifie que l'objectif sous-spécifique a été suffisamment atteint dans le sens où les élèves ont pu établir l'adéquation mots/message.

C) Les aptitudes stratégiques.

- **Activité 4.**

- Objectif sous-spécifique : « être capable de construire les idées de façon logique ».

Déroulement :

- Première étape.

J'ai proposé aux élèves certaines indications temporelles (cf. tableau ci-dessous) qu'on peut utiliser lors d'une visualisation donnée.

Les indications temporelles

- **situer une action dans le présent** : en ce moment, maintenant, actuellement...

Ex. *En ce moment*, je fais mes devoirs.

- **situer une action dans le futur** : dans

Ex. Il partira *dans* deux jours.

- **Situer une action dans le passé** : il y a

Ex. Il est parti *il y a* trois mois.

- **Situer le début d'une action dans le passé et dire qu'elle continue dans le présent** : depuis.

Ex. Il habite à paris depuis six mois.

(verbe au présent : l'action commencée dans le passé continue dans le présent)

- Deuxième étape.

J'ai demandé aux élèves de raconter, en visualisant des attitudes ou des sentiments déjà vécus, ce qu'ils ont fait, ce qu'ils font et ce qu'ils feront.

- Visualisez un événement vécu et racontez-le en situant vos activités dans le temps et en utilisant « depuis », « il y a », « dans » et « en ce moment » :

- un accident.

- une joie.

- une maladie.

Voici les interventions des élèves.

- « *Je suis à l'hôpital depuis trois semaines. Il y a trois semaines, j'ai eu un accident et je me suis cassé la jambe. J'avais beaucoup de mal. J'étais angoissé. Je rentrerai à la maison dans deux jours. En ce moment, je me sens beaucoup mieux* ».

- « *Il y a deux jours, j'ai reçu mon bulletin scolaire. J'ai eu de bonnes notes. À cette occasion, mon père m'a offert un cadeau. Dans deux semaines, je vais voyager en Espagne. En ce moment, je me prépare à ce voyage. Je suis très contente* ».

- « *Hier, j'étais malade. J'avais de la fièvre. Ma mère était très inquiète. Elle est restée toute la nuit à côté de moi. En ce moment, je vais bien. Mais je devrais voir le médecin dans trois jours* ».

Tous les élèves ont participé. Cependant, la participation des élèves non francophones était limitée mais courageuse.

	L'objectif sous-spécifique : « être capable de construire les idées de façon logique ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non francophones		x	

En s'appuyant sur la visualisation mentale, les élèves ont acquis des indications temporelles qui ont servi à construire, de façon logique, un ensemble d'énoncés. Cela dit, l'objectif sous-spécifique a été atteint chez les francophones, alors qu'il est en cours chez les non francophones.

Les résultats obtenus dans toutes les activités précédentes, pendant cette deuxième partie (visualisation mentale) de leçon 1, peuvent être résumés dans le tableau ci-dessous :

	Les objectifs sous-spécifiques		
	Atteints	Atteints en cours	Non atteints
élèves francophones	4 activités	-	-

élèves non-francophones	2 activités	2 activités	-
-------------------------	-------------	-------------	---

Selon ces résultats, les objectifs sous-spécifiques ont été atteints chez les élèves francophones. Pourtant, les non francophones ont fait de progrès et le développement de leurs habiletés était en cours.

Après avoir fini les activités, j'ai administré quelques exercices.

Exercices

J'ai mené quelques exercices avec les élèves pour l'objectif d'évaluer la capacité des élèves de visualiser.

A. Visualisez la situation suivante.

Un entretien d'embauche

Demain, vous avez un rendez-vous d'embauche. Vous êtes dans votre chambre, vous réviser ce que vous allez dire. C'est l'heure de dîner, vos parents vous appellent « à table ! », vous avez l'air soucieux. Le lendemain, vous sortez de chez vous et prenez un taxi pour aller à l'endroit où vous avez le rendez-vous. Vous arrivez, entrez dans le bâtiment, dirigez vers l'ascenseur et croisez des gens. Vous arrivez au bon étage, discutez avec la réceptionniste qui vous demande d'attendre cinq minutes. Ensuite, vous rencontrez le directeur avec qui vous passez l'entretien. C'est un homme de grande gentillesse. Le premier contact se passe très bien. La discussion débute et dure un moment. Imaginez l'homme qui vous pose les questions. Votre confiance grandit d'une réponse à l'autre. En sortant, vous recevez un appel de vos parents.

- Consignes : Développez les dialogues ou les discussions avec vos parents pendant le dîner, le chauffeur de taxi, les gens que vous croisez dans l'ascenseur, la réceptionniste, le directeur, et enfin vos parents qui vous appellent pour savoir comment l'entretien est-il passé ?

J'ai travaillé avec toute la classe. J'ai demandé à tous les élèves de choisir un rôle à jouer dans cette expérience visualisée. Voici leurs réponses.

À la maison :

- Élève 1 (la mère) : - À table !
- Élève 2 : - Bonsoir, je n'ai pas envie de manger.
- Élève 1 : - Tu as l'air soucieux !
- Élève 2 : - Oui, je suis angoissé parce que j'ai un entretien demain matin.
- Élève 1 : - Tu t'en fais pas ! Ça va aller. Il faut que tu manges !
- Élève 2 : - Ok.

Dans le taxi :

- Élève 3 (le chauffeur) : - Vous avez l'air soucieux, monsieur !
- Élève 2 : - Oui, un peu, j'ai un entretien d'embauche dans une heure.
- Élève 3 : - Vous n'inquiétez pas ! Je vous fais écouter quelques musiques.
- Élève 2 : - Merci.

Dans l'ascenseur :

- Élève 4 (un employé) : - Vous montez quel étage ?
- Élève 2 : - Quatrième étage.
- Élève 4 : - Vous travaillez ici ?
- Élève 2 : - Non, j'ai un entretien d'embauche avec le directeur de la société.
- Élève 4 : - Moi, je suis employé dans la même société. Vous n'inquiétez pas ! Notre directeur est très gentil.

Dans le bureau du directeur :

- Élève 5 : - Vous avez l'air angoissé !
- Élève 2 : - Oui, parce que j'ai besoin de ce travail.
- Élève 5 : - Vous n'inquiétez pas ! Votre CV nous intéresse beaucoup. J'accepte que vous travailliez dans notre société.
- Élève 2 : - Merci beaucoup.

Au téléphone avec les parents :

- Élève 1 (la mère) : - Alors ! L'entretien est bien passé ?
- Élève 2 : - Oui, on m'a accepté.
- Élève 1 : - Félicitations ! Tu es encore soucieux ?!
- Élève 2 : Non, je suis très content.

Le tableau ci-dessous résume le résultat de cet exercice.

	La capacité de réfléchir de façon créative en s'appuyant sur la technique de visualisation mentale.		
	Acquise	Non acquise	Non participants
élèves francophones	5 élèves	-	-

Le tableau suivant résume le résultat de cet exercice.

	La capacité de réfléchir de façon créative en s'appuyant sur la technique de visualisation mentale.		
	Acquise	Non acquise	Non participants
élèves francophones (5 élèves)	5 élèves	-	-
élèves non francophones (15 élèves)	12 élèves	2 élèves	1 élève

Tous les élèves ont participé dans cet exercice. Beaucoup de non francophones ont répété ce que leurs camarades disaient. Les non francophones ont fait de progrès. Le post-test a été mis plus tard en place afin d'éprouver ces résultats.

- Conclusion (deuxième partie : la visualisation mentale).

Pendant cette deuxième partie (la visualisation mentale), l'objectif était d'impliquer les élèves dans une réflexion créative afin d'acquérir de nouveaux outils linguistiques. La plupart des objectifs sous-spécifiques ciblés, pendant toutes les activités, ont été atteints. J'ai commencé par l'enseignement d'apport théorique concernant la visualisation mentale. Ensuite, j'ai proposé des activités qui ont visé à sensibiliser la pensée créative, en tant qu'objectif intermédiaire, afin de développer certaines sous-habiletés d'expression orale. J'ai enfin administré des exercices pour vérifier le progrès des élèves. Les activités ont visé à développer des habiletés qui conviennent avec la technique de visualisation :

- **les sous-habiletés de compréhension de l'oral.** L'objectif sous-spécifique a été atteint.

- **les sous-habiletés de communication.** Trois aptitudes ont été ciblées : a) **aptitude sociolinguistique** pendant laquelle les élèves ont saisi certaines variations langagières ; b) **aptitude discursive** pendant laquelle les élèves devaient s'approprier aux différents types communicatifs ; c) **aptitude stratégique** pendant laquelle les élèves devaient développer les savoir-faire concernant la régulation des échanges interpersonnels.

En somme, j'ai conclu, selon les réponses des élèves, que la technique de visualisation mentale a aidé les élèves à acquérir de savoirs et de savoir-faire relatifs aux certaines sous-habiletés d'expression orale en français. La réflexion de façon créative a assuré une participation active de la part de tous les élèves pendant les activités d'enseignement. Concernant les élèves non francophones, leurs participations sont devenues de plus en plus actives malgré les difficultés qui réfèrent essentiellement à leur carence linguistique.

LEÇON 2

LA RÉOLUTION DE PROBLÈMES.

9.3.3.2. Leçon 2 : la résolution de problèmes.

Cette leçon s'est déroulée selon le tableau ci-dessous.

Leçon 2 : résoudre	
Objectifs	a) Exprimer sa créativité à travers des problèmes à résoudre. b) Exprimer oralement ses observations sur les situations rencontrées.
Déroulement	d) Expliquer les objectifs de cette leçon, et les démarches à suivre.
Rôle de l'enseignant	a) Inciter les capacités d'imagination et de création des idées. b) Éviter les contraintes qui empêchent d'inventer des idées.
Intérêt et finalité	a) Expérimenter son potentiel créatif.
Durée	Cette leçon a duré 5 séances.

Le contenu de cette leçon s'est appuyé sur un **apport théorique**, des **activités** et des **exercices**.

Apport théorique

Cet apport a été considéré comme une introduction théorique qui a visé à faire savoir les élèves ce qui est une résolution de problème.

- La définition de résolution de problème.

En s'appuyant sur les travaux de Fournier (1999), Scallon (2004) et Reed (1999), j'ai expliqué aux élèves que la résolution de problèmes est une technique qui vise à inventer des idées soit au début de perception du problème, soit lors des processus qui se dirigent vers la résolution, soit en ayant une ou des solutions pour le problème posé. Dans cette technique, il n'y a ni bonne ni mauvaise solution, toutes les solutions sont acceptées à condition que l'on explique et donne des arguments.

En adoptant la définition de Poirier Proulx (1999 : 28), j'ai montré que la résolution de problèmes signifie un passage d'une situation non satisfaisante à une autre situation satisfaisante : ce passage entraîne des processus ou des démarches à suivre. Or, il est important de distinguer une résolution d'un problème (qui implique un sens de découverte ou de créativité) d'un exercice (qui implique un sens d'application ou de reproduction). Le travail des apprenants peut être individuel, intragroupe ou intergroupe.

- Les étapes de résolution de problèmes.

Dans la technique de résolution de problèmes, tout type de pensée peut être utilisée notamment la pensée analytique et la pensée critique. En ce sens, j'ai expliqué aux élèves que la résolution de problèmes se constitue en trois étapes principales (Costermans, 1998 : 97) :

a) la perception de problème (situation initiale) qui repose sur la sensibilisation de la situation-problème. Celle-ci fait appel à plusieurs types de connaissances (déclaratives, procédurales et conditionnelles) qui sollicitent l'engagement des apprenants, en leur permettant de construire des savoirs ;

b) les procédures (démarches de résolution) qui assurent l'engagement intellectuel des apprenants dans le sens où la réflexion de manière créative est un processus individuel. Ces procédures peuvent être l'observation, le brainstorming, la dissection des solutions, l'examen des solutions obtenues, etc. ;

c) validation de la solution (situation finale). Après avoir examiné la solution, on arrive à l'étape de valider la solution en expliquant son efficacité, et montrant la cause pour laquelle on a choisi celle-ci et éliminé les autres.

Après avoir finir cette introduction théorique, j'ai proposé aux élèves les activités pertinentes.

Activités éducatives

Afin de sensibiliser le sens de résolution de problèmes en réfléchissant de façon créative, j'ai donné aux élèves des exemples avant de commencer les activités éducatives.

A) J'ai demandé aux élèves d'imaginer une conversation dans une bibliothèque entre un bibliothécaire et un élève.

- Problème : « tu as perdu le livre que tu as emprunté ». Trouvez une solution.

À la suite des explications, j'ai noté les participations des élèves.

- Élève 1 (le bibliothécaire) : *est-ce que tu as ramené le livre que tu as emprunté depuis 3 semaines ?*

- Élève 2 : *non, je suis désolé. Je l'ai perdu.*

- Élève 1 : *c'est vraiment un problème ! Il faut trouver une solution.*

- Élève 2 : *j'achèterai un autre.*

Une autre réponse.

- Élève 1 (le bibliothécaire) : *tu ne m'as pas rendu le livre que tu as emprunté !*

- Élève 2 : *je suis désolé. Je ne le trouve plus chez moi.*

- Élève 1 : *tu n'es pas sérieux. Il faut que tu trouve une solution pour ce problème.*

- Élève 2 : *d'accord. Je vais acheter un autre.*

B) Problèmes relatifs à la société.

J'ai demandé aux élèves de réfléchir au problème de drogue : « si vous connaissez quelqu'un qui prend de la drogue, aidez-le en lui proposant des solutions ». Racontez son problème avec la drogue, et proposez la solution.

Après avoir discuté avec les élèves, j'ai noté leurs participations.

- « j'ai un ami qui prenait de la drogue. Il a perdu le sens de vie. Il croyait que la drogue lui permettrait d'échapper à ses problèmes. Mais, c'était pire. Il avait beaucoup de problème avec ses parents, et il ne travaille plus. Je lui ai proposé d'aller dans un centre de soins. Il faut s'occuper des choses intéressantes pour s'éloigner de la drogue ».

Après ce travail suivi d'une explication du rôle de résolution de problèmes, j'ai proposé aux élèves des activités pertinentes. Ces dernières ont été menées selon les objectifs spécifiques suivants.

I. Les sous-habiletés de compréhension de l'oral.

- Activité 1.

- Objectif sous-spécifique : « être capable de saisir les données et leurs relations : conséquence, cause, effets ».

Déroulement :

- Première étape.

J'ai demandé aux élèves d'écouter attentivement l'enregistrement suivant. Il s'agit de trois extraits enregistrés de radio. Lors d'émission de « la libre antenne » à la radio « Europe1 », l'animatrice a reçu trois messages.

Extrait 1

Je m'appelle Sophie, j'ai 32 ans, je suis divorcée et j'ai trois enfants de 2, 4 et 7 ans. Je suis employée par une compagnie d'assurance mais je travaille chez moi. C'est très pratique pour les enfants parce que mon ex-mari n'a pas le temps de s'occuper d'eux, mais je suis très seule et je n'ai pas l'occasion de connaître de nouvelles personnes. **Comment pourrais-je changer cette situation ?**

Extrait 2

Je m'appelle Éric. J'ai une mère très possessive qui contrôle tout ce que je fais. Vraiment, j'en peux plus. Je dois lui dire où je vais, avec qui, à quelle heure je vais rentrer, ce que j'ai mangé le soir, ce que j'ai fait au bureau. Tous mes amis se moquent de moi car elle me téléphone 15 fois par jour. Mon chef trouve qu'elle me dérange dans mon travail et ma femme est fatiguée des conseils que ma mère lui donne. Je ne sais pas quoi faire, si je disais à ma mère de ne plus m'appeler, elle serait très malheureuse. **Que feriez-vous si vous étiez à ma place ?**

Extrait 3

Je m'appelle Valentine. Je suis sûre que vous pourrez me comprendre. J'ai 16 ans et je suis amoureuse. C'est normal mais le problème (pour mes parents) c'est que l'homme que j'aime a 34 ans. Mes parents pensent qu'il est trop vieux pour moi. Nous avons décidé de vivre ensemble mais mes parents se sont pas d'accord, ils voudraient que je termine mes études avant. Nous sommes très amoureux et je voudrais partir avec lui mais je ne suis pas majeure, **alors que faire ?**

- Deuxième étape.

J'ai demandé aux élèves de répondre à la question suivante : que diriez-vous si vous étiez à la place de l'animatrice ? Que feriez-vous si vous étiez à la place des participants ? Mettez-vous d'accord sur les meilleurs conseils à donner afin de résoudre leurs problèmes.

Les élèves ont travaillé en petits groupes. Ils m'ont demandé de repasser l'enregistrement encore deux fois. Ils avaient le choix de proposer des solutions à une situation ou à toutes les trois. Les élèves ont répondu de deux manières :

a) en remplaçant l'animatrice :

1. « *vous pouvez vous inscrire sur un site de rencontre. Vous pouvez rencontrer quelqu'un qui ressemble à votre profil* ».
2. « *Vous pouvez lui expliquer qu'elle met votre vie en danger. Vous devez lui expliquer que si elle continue comme ça, vous perdez votre travail et votre femme* ».
3. « *Vous demandez à vos parents qu'ils acceptent de vous vous inscrire dans une autre école près de l'endroit où vous vous installer avec votre compagnon* ».

b) en remplaçant les participants et en utilisant la formule « si j'étais à la place de... je ferais... » :

1. « *si j'étais à la place de Sophie, j'organiserais une soirée chez moi et inviterais des anciens amis. J'aurais peut-être la chance de rencontrer quelqu'un* ».
2. « *Si j'étais à la place d'Éric, j'amènerais ma mère dans une maison de retraite. Là-bas, elle pourrait trouver des choses intéressantes qui occupent son temps* ».

3. « si j'étais à la place de Valentine, je partirais avec lui et j'arrêteraies mes études ».

Dans cette activité, les groupes étaient mixtes (francophones avec non francophones). Pourtant, les participations de ceux-ci restaient limitées. Les solutions qui ont été proposées par les élèves, ont montré la compréhension des contenus des messages oraux. Voici le résultat de cette activité.

	L'objectif sous-spécifique : « être capable de saisir les données et leurs relations : conséquence, cause, effets ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non francophones		x	

En s'appuyant sur les réponses des élèves, l'objectif sous-spécifique a été atteint chez les francophones, alors que les non francophones avaient encore besoin de développer leurs connaissances lexicales et syntaxiques.

II. Les sous-habilités de communication.

A) Les aptitudes linguistiques.

- **Activité 2.**

- Objectif sous-spécifique : « être capable d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre du sens ».

Déroulement :

- Première étape.

J'ai enseigné aux élèves le pronom personnel « en » :

Le pronom « en » remplace « de + quelque chose »

Exemples :

- Tu as besoin de la voiture ? —————> - Oui, j'en ai besoin.

- Il a parlé de son pays. —————> - il en a parlé.

- Tu as bien profité de tes vacances ? —> - Oui, j'en ai bien profité.

————> Autres verbes suivis de la préposition « de » : avoir envie de, avoir peur de, discuter de, être content de, être fier de, s'occuper de, se plaindre de, rêver de, se servir de,...

————> Quand ces verbes sont suivis d'un nom de personne, on utilise « de + un pronom tonique ».

- Il a parlé **de ses trois sœurs**. - Il a parlé **d'elles**.

- Deuxième étape.

J'ai distribué aux élèves les images ci-dessous. J'ai mené avec eux une petite discussion en leur posant des questions, du type : quel est le point commun des trois personnes ? Ils ont répondu : « *les trois personnes ont toutes utilisé (en)* ». Ensuite, je leur ai demandé de regarder bien les images et d'imaginer ce que ces personnes pensent pour répondre à la question suivante : de quoi le premier a-t-il besoin ? De quoi le deuxième parle-t-on ? De quoi la troisième profite-t-elle bien ? Ils ont répondu : « *le premier a besoin d'argent. Le deuxième a parlé d'un crédit / ou de l'argent. La troisième a profité des promotions ou des soldes* ».



Enfin, j'ai demandé aux élèves de répondre, en regardant à chaque image, à la question suivante : et vous, en avez besoin ? Qu'en faites-vous ? Chaque élève a dû donner trois réponses. Voici leurs réponses :

1. « *oui, j'en ai besoin pour acheter un nouveau téléphone portable* ».

2. « *Oui, j'en ai besoin pour acheter une maison* ».

3. « *Oui, j'en ai besoin pour acheter des vêtements, des chaussures et des parfums* ».

- Troisième étape.

Vu que la résolution d'un problème dépend du fait de deviner des solutions, j'ai proposé une devinette, basée sur la question « De quoi s'agit-il ? ». Cette dernière question a représenté un exemple à suivre avec les élèves. Les élèves devaient dire « *on donne sa langue au chat* » quand ils ne savaient pas la réponse. Cela dit, « continuez à décrire cette chose ou cet objet ».

Moi	Les élèves
- On en a besoin pour être propre.	- On donne sa langue au chat.
- On s'en plaint quand elle fait du bruit.	- On donne sa langue au chat.
- On en rêve quand elle est en panne.	- On donne sa langue au chat.
- On en a envie quand on est obligé d'aller à la laverie.	- On donne sa langue au chat.
- On s'en sert pour ne pas laver ses vêtements à la main.	- Une machine à laver.

- Quatrième étape.

De la même manière, les élèves ont joué la scène suivante entre eux. Un élève se met devant la classe en donnant son dos au tableau. J'écrivais un mot sur le tableau. Toute la classe voit ce mot sauf l'élève qui tourne le dos au tableau. Tous les élèves devaient produire des énoncés en utilisant le pronom « en ». Si l'élève interrogé n'arrive toujours pas à savoir la solution, il continue de dire « je donne ma langue au chat ». Quand cet élève trouvait la bonne réponse, il était remplacé par un autre élève avec un mot différent : une télévision – un métro - un livre – un avion – des vacances – une maison. Voici quelques réponses.

Les autres élèves (toute la classe)	Élève 1
- On s'en sert pour se déplacer.	- Je donne ma langue au chat.
- On s'en plaint quand il est en retard.	- Je donne ma langue au chat.
- On s'en sert pour gagner beaucoup temps.	- Je donne ma langue au chat.
- On en rêve quand on est obligé d'aller à pied, prendre le bus ou faire du vélo.	- Je donne ma langue au chat.
- Les parisiens en ont besoin tous les jours.	- Je donne ma langue au chat.
- On en a 14 lignes à Paris.	- Le métro.

Tous les élèves ont participé, et ont essayé de donner de bonnes réponses. Voici le résultat de cette activité.

	L'objectif sous-spécifique : « être capable d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre du sens ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non francophones	x		

Selon les participations des élèves, l'objectif sous-spécifique de cette activité a été atteint chez tous les élèves (sauf trois élèves non francophones qui avaient toujours de difficulté).

- Activité 3.

- Objectif sous-spécifique : j'ai continué travaillé sur le même objectif : « être capable d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre du sens ». Autrement dit, j'ai utilisé la même technique pour viser à d'autres règles grammaticales.

Déroulement :

- Première étape.

J'ai expliqué aux élèves les pronoms relatifs.

Les pronoms relatifs	
- Je connais une ville qui est au bord d'une mer.	—————> - Cette ville est au bord d'une mer. (qui = sujet)
- Je connais une ville que les touristes adorent.	—————> - Les touristes adorent cette ville . (que = COD)
- Je connais une ville où il y a une belle église.	—————> - Il y a une belle église dans cette ville . (où = lieu)
- Je connais une ville dont les habitants sont gentils.	—————> - Les habitants de cette villes/ses habitants.
- Je connais une ville dont tu souviendras.	—————> - Tu te souviens de cette ville . (dont = de aach.).

- Deuxième étape.

Comme l'activité précédente, j'ai proposé une devinette, basée sur la question « qu'est-ce que c'est ? », en tant qu'exemple à suivre, avec les élèves. Quand je disais un énoncé (et les élèves ne savaient pas toujours la solution), ils devaient chaque fois me répondre « on donne sa langue au chat ». Ce dernier énoncé, dit par les élèves, représente un signe pour me dire « continuer à décrire cette chose ou cet objet ».

Moi	Les élèves
C'est un lieu qui reçoit beaucoup de monde l'été.	- On donne sa langue au chat.
C'est un lieu dont on rêve pendant l'hiver.	- On donne sa langue au chat.
C'est un lieu où on va surtout quand il fait chaud.	- On donne sa langue au chat.
C'est un lieu que les enfants aiment beaucoup.	- On donne sa langue au chat.
C'est un lieu où on fait des châteaux.	- Une plage.

- Troisième étape.

De la même manière, les élèves ont joué la scène entre eux. Un élève se mettait devant la classe en donnant son dos au tableau. J'écrivais un mot sur le tableau. Toute la classe voyait ce mot sauf l'élève qui tournait le dos au tableau. Tous les élèves devaient produire des énoncés en utilisant les pronoms relatifs. Si l'élève interrogé n'arrivait toujours pas à trouver la solution, il continuait dire « je donne ma langue au chat ». Quand cet élève trouvait la bonne réponse, il a été remplacé par un autre élève avec un mot différent : Paris – une voiture – une rivière – une mer – une ferme (à la campagne). Voici leurs participations.

Les autres élèves (toute la classe)	Élève 1
- C'est une ville qui reçoit beaucoup de touristes.	- Je donne ma langue au chat.
- C'est une ville où on peut trouver des musées, des cinémas, des cafés et des théâtres.	- Je donne ma langue au chat.
- C'est une ville que les amoureux aiment beaucoup.	- Je donne ma langue au chat.
- C'est une ville dont on rêve, surtout quand on parle de l'art, de la littérature et de l'histoire.	- Je donne ma langue au chat.
- C'est une ville dont tu te souviendras toute ta vie.	- Je donne ma langue au chat.

- C'est une ville où il y a un grand musée qui s'appelle Le Louvre.	- Paris.
---	----------

Les participations des élèves étaient évidentes. Voici le résultat de cette activité.

	L'objectif sous-spécifique : « être capable d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre du sens ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non francophones	x		

En somme, selon les réponses et les participations des élèves, la technique de résolution de problèmes a aidé les élèves à acquérir des règles grammaticales. Il était évident que l'objectif sous-spécifique a été atteint dans cette activité chez les élèves.

B) Les aptitudes sociolinguistiques.

- **Activité 4.**

- Objectif sous-spécifique : « être capable de développer des stratégies de communication ».

Déroulement :

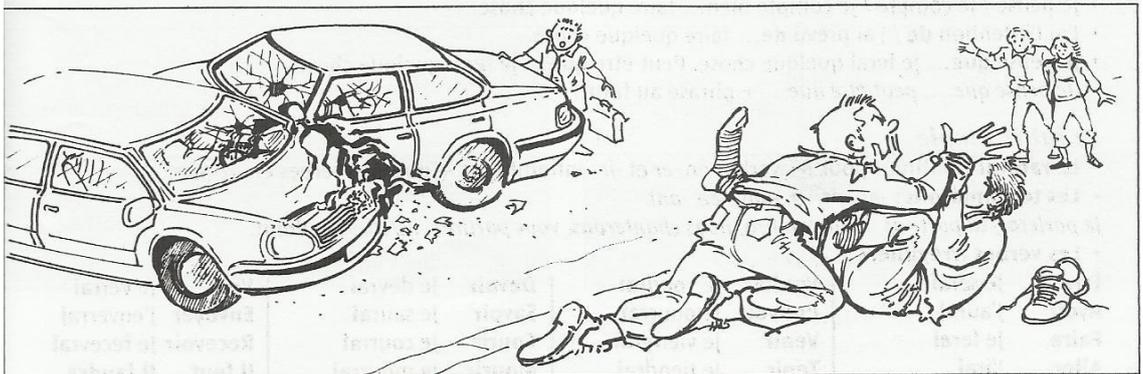
- Première étape.

J'ai expliqué les règles linguistiques qu'on utilise pour proposer ou interdire des choix différents.

Proposer ou interdire des choix différents
- Pour proposer : Pour circuler en ville, tu peux prendre un vélo, une moto ou/ou bien une patinette. Tu peux voyager, soit à pied, soit en vélo, soit en voiture. Soit tu sors avec nous, soit tu restes à la maison.
- Pour interdire : Tu ne peux prendre ni le bus, ni le tramway, ni le métro parce qu'ils sont en grève. Vous ne pouvez ni rester ici, ni aller chez vos amis.

- Deuxième étape.

J'ai distribué aux élèves l'image suivante. Je leur ai demandé d'imaginer le problème, de montrer le problème et de proposer des solutions en utilisant ces règles linguistiques.



Tous les élèves ont participé : chaque élève a dû dire un prononcé. Si la construction grammaticale de l'énoncé n'est pas correcte, les autres élèves devaient la corriger. Voici leurs interventions.

« Vous ne pouvez réparer vos voitures ni par les bagarres, ni par les disputes. Soit vous allez discuter tranquillement et essayer de trouver une solution, soit vous allez au commissariat. Pour réparer vos voitures, soit vous contacter l'assurance, soit vous cherchez un mécanicien moins cher. Vous pouvez contacter l'assurance, soit par téléphone, soit par mail. Pour trouver un mécanicien moins cher, soit vous cherchez dans les quartiers populaires à Paris, soit vous cherchez dans la banlieue parisienne ».

Les participations des élèves non francophones étaient plutôt courageuses. Le tableau ci-dessous élucide le résultat de cette activité.

	L'objectif sous-spécifique : « être capable de développer des stratégies de communication ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non francophones		x	

Les élèves ont saisi dans cette activité un moyen pour proposer ou interdire des choix différents. La technique de résolution de problèmes a sensiblement développé chez les élèves une stratégie de communication.

C) Les aptitudes discursives.

- **Activité 5.**

- Objectif sous-spécifique : « être capable de combiner les formes grammaticales et les significations pour produire des énoncés en un ensemble cohérent ».

Déroulement :

- Première étape.

Pour résoudre un problème, il faut savoir les causes pour trouver des solutions. Dans la technique de résolution de problèmes, on utilise la cause pour exprimer et pour argumenter. Dans cette étape, j'ai expliqué aux élèves les façons pour exprimer la cause en proposant ou en cherchant des solutions pour résoudre des problèmes.

- La cause pour exprimer :

Pourquoi est-il fatigué ?

Il est fatigué *parce qu'*il a trop travaillé. Il est fatigué à *cause de* son travail (cause négative)

- La cause pour argumenter :

*Puisqu'*il est fatigué, il doit aller se coucher.

J'ai demandé aux élèves de jouer la scène : un élève pose un problème et l'autre essaie de le résoudre (exprimer des causes et proposer des solutions). J'ai joué avec eux la scène suivant en tant qu'exemple :

- Un élève : - *J'ai faim.*

- Moi : - *Tu as faim parce que tu n'as rien mangé ce matin. Tu as faim à cause de ton régime.*

- *Puisque tu as faim, va t'acheter un croissant.*

- Deuxième étape.

Les élèves ont joué (à quatre) la scène autour des problèmes suivants (ils pouvaient parler d'autres problèmes) : « il fait froid ici / j'ai mal aux yeux ».

Voici les réponses :

Élève 1 : - *Il fait froid ici.*

Élève 2 : - *If fait froid ici parce que le système de chauffage est en panne.*

Élève 3 : - *Il fait froid ici à cause de la panne du système de chauffage.*

Élève 4 : - *Puisque tu as froid, va te chercher un blouson chaud.*

Élève 1 : - *J'ai mal aux yeux.*

Élève 2 : - *Tu as mal aux yeux parce que tu te couches trop tard et que tu reste beaucoup d'heures devant l'écran de la télé.*

Élève 3 : - *Tu as mal aux yeux à cause du manque de sommeil.*

Élève 4 : - *Puisque tu as mal aux yeux, il faut voir un médecin.*

Cette activité était peu difficile pour les élèves non francophones. Cela explique leurs participations limitées. Voici le résultat de cette activité.

	L'objectif sous-spécifique : « être capable de combiner les formes grammaticales et les significations pour produire des énoncés en un ensemble cohérent ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non francophones		x	

Dans cette activité, la technique de résolution de problèmes a aidé les élèves à exprimer des causes d'un problème posé et de proposer des solutions argumentées.

D) Les aptitudes stratégiques.

- **Activité 6.**

- Objectif sous-spécifique : « être capable de construire les idées de façon logique ».

Déroulement :

- Première étape.

J'ai expliqué aux élèves la règle linguistique suivante.

Le subjonctif après « il faut que... »

Pour éviter la généralité dans son parole et rendre ainsi ses énoncés plus concernés, on utilise le subjonctif après il faut que...

En forme affirmative :

- Il faut que tu fasses du sport. Il faut faire du sport (généralité)

En forme négative :

- Il ne faut pas que tu boives. Il ne faut pas boire (généralité).

- Deuxième étape.

J'ai distribué aux élèves l'image ci-dessous, puis je leur ai demandé de regarder à l'image et d'imaginer le problème : vous étiez dans un restaurant ; vous ne fumez pas ; les gens assis sur la table voisine fument ; l'air dans le restaurant était plein de fumée qui vous a beaucoup dérangé. En utilisant l'outil linguistique, comment vous réagissez pour résoudre ce problème ?



J'ai expliqué aux élèves qu'il faut montrer les causes, les conséquences ou les effets d'un problème pour être plus convaincant et pour que les idées soient construites de façon logique. J'ai donc participé avec les élèves pour trouver une solution pour ce problème posé.

Voici des interventions.

- En parlant aux fumeurs : « *il ne faut pas que vous fumiez dans un endroit fermé. Il faut que vous respectiez les autres qui ne fument pas* ».

- En parlant au garçon (serveur) du restaurant : « *il ne faut pas que nous restions à côté de ces fumeurs. Il faut que je parle au directeur du restaurant* ».

- Troisième étape.

J'ai demandé aux élèves d'essayer de résoudre, en suivant l'exemple précédent, les problèmes suivants ou d'autres problèmes proposés qui sont vécus dans leurs vies quotidiennes.

1- Votre voisin d'au-dessus fait la fête toutes les nuits jusqu' à 4 heures de matin.

2- Vous habitez à 17^e étage. L'ascenseur est toujours en panne. Le gardien ne veut rien faire.

3- Vous avez un examen demain. Vous ne comprenez pas une leçon. Vous demandez à votre professeur d'expliquer cette leçon mais il refuse complètement.

Les élèves ont répondu. Chaque élève a dû participer par au moins un énoncé. Je cite leurs interventions.

1. « *Il faut que vous arrêtiez faire du bruit tard. Je commence mon travail demain matin à 8 heures, il faut que je dorme tôt. Mon père est malade, il faut qu'il se repose. Il faut que vous sachiez que vous n'habitez pas seul dans ce bâtiment* ».

2. « *Il faut que vous fassiez quelque chose. Il faut que vous appeliez la société qui s'occupe de dépannage des ascenseurs* ».

3. « *Il faut que m'expliquiez cette leçon, s'il vous plait, parce que je ne le comprends pas. Il faut que je révise ce soir* ».

Les interventions des élèves non francophones étaient rares, alors que les francophones étaient plus en confiance. Voici le résultat de cette activité.

	L'objectif sous-spécifique : « être capable de construire les idées
--	---

	de façon logique ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non francophones		x	

J'ai conclu à la fin de cette activité que la technique de résolution de problèmes a aidé les élèves de réfléchir de façon créative en cherchant des solutions.

III. Les sous-habiletés intonatives.

- Activité 7.

- Objectif sous-spécifique : « être capable de segmenter correctement les enchaînements d'énoncés ».

Déroulement :

- Première étape.

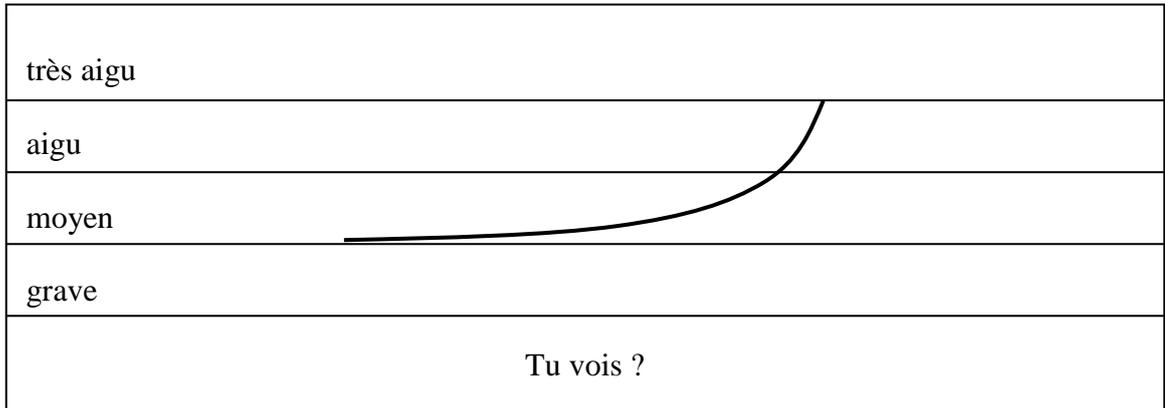
J'ai expliqué aux élèves que l'intonation est une unité linguistique actualisée par la mélodie, et qu'elle englobe les différents paramètres acoustiques et contient du sens ainsi que de l'affectivité.

Quand on se trouve confronté à un problème, il faut trouver des solutions. Présenter des solutions à un problème demande une variation dans son intonation pour rythmer son intervention et mettre l'accent sur ce qui est essentiel dans ses propos.

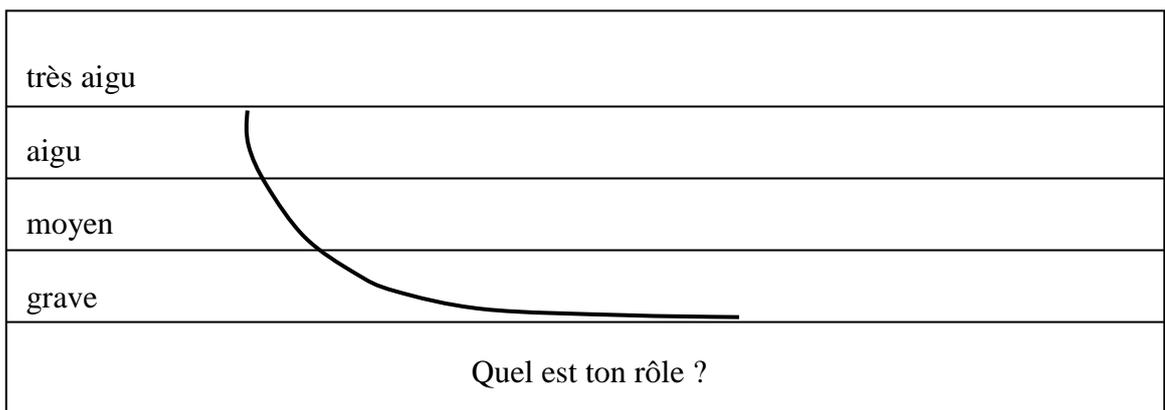
La résolution d'un problème a donc besoin d'une variation des schémas intonatifs afin de s'imposer et donner à ses propositions une sorte de validation. Dans cette étape, j'ai expliqué aux élèves des types intonatifs différents et je leur ai demandé de se rappeler des schémas intonatifs étudiés dans les leçons précédentes.

a) Pour s'assurer de compréhension de son interlocuteur.

On utilise une intonation qui donne le sens d'une question (sur laquelle la réponse est oui/non) en s'appuyant sur des formules linguistiques comme : - Tu vois ? / Vous voyez ? - Tu comprends ? / Vous comprenez ? - Tu me suis ? / Vous me suivez ? - C'est clair ? - C'est bon ?

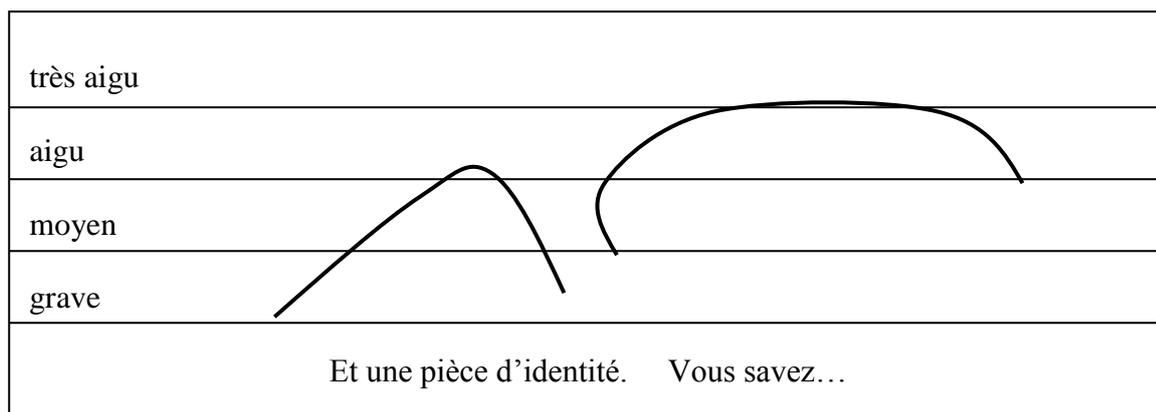


Pourtant, j'ai demandé aux élèves de faire attention : l'intonation qui donne le sens d'une question n'est pas la même intonation qui donne le sens d'une interrogation. Par exemple, dans les deux énoncés « Tu vois ? » et « Quel est ton rôle ? », on n'a pas la même intonation.



b) Pour marquer l'implication.

On utilise un énoncé implicatif (on interrompt un énoncé et laisser l'auditeur le poursuivre mentalement). Il s'agit d'un type d'énoncés qui ne sont volontairement pas terminées par le locuteur afin que l'interlocuteur en déduise la finalité. Dans les énoncés de ce type, l'intonation est uniquement montante puisqu'on ne retrouve pas explicitement la conclusion qui ferme ou termine l'énoncé par une intonation descendante. Par exemple, et une pièce d'identité. Vous savez... / évidemment... / J'y suis allé hier...

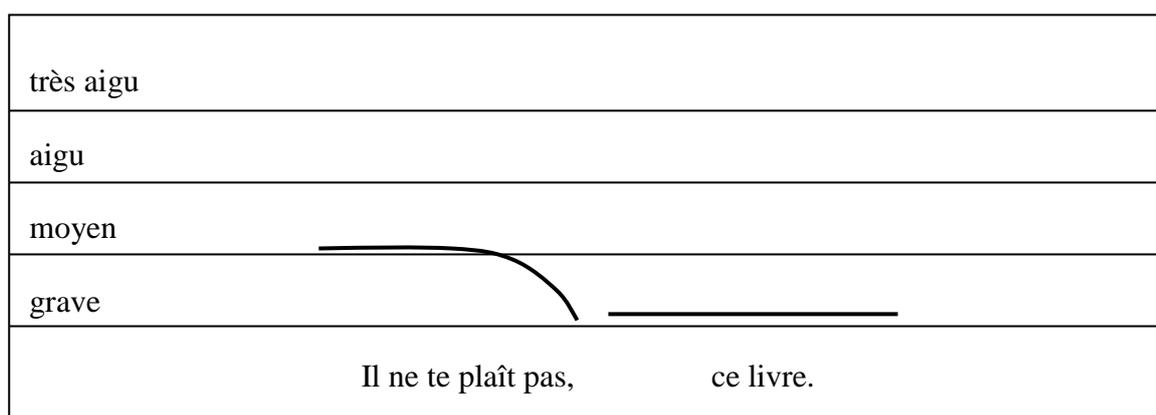


c) Pour marquer les parenthèses (les échos).

Lors d'une expression orale, on utilise souvent des informations connues qui servent, par l'intonation, à illustrer ou à rappeler un fait. Il y a deux types de parenthèse.

- La parenthèse basse.

Le fait de dire que « ce livre » ne te plaît pas sert juste à illustrer un propos. On termine le premier énoncé avec une tonalité descendante, puis on prononce la partie qui porte une information déjà connue un bas écho (parenthèse basse) en accentuant la dernière syllabe.



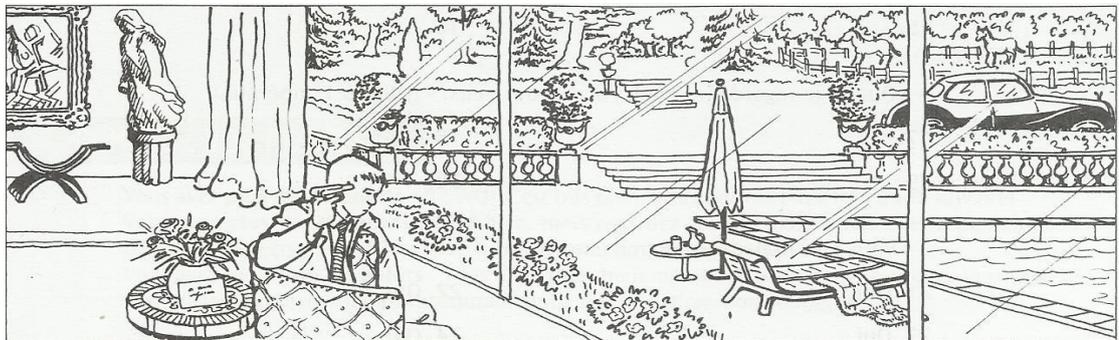
- La parenthèse haute.

Avec les énoncés questions, on procède de même pour la parenthèse haute. On prononce l'énoncé question comme s'il s'arrête juste avant l'information déjà connue, puis on prononce la partie qui porte une information déjà connue comme un haut écho (parenthèse haute) en accentuant la dernière syllabe.

très aigu	
aigu	_____
moyen	_____
grave	
Il ne te plaît pas, ce livre ?	

- Deuxième étape.

J'ai distribué aux élèves l'image suivante, puis je leur ai demandé de regarder à l'image et de répondre à la question posée. Votre ami, Jacques (qui est très riche) a un problème : sa femme vient de le quitter et il veut se suicider. Pouvez-vous l'aider à surmonter ce problème et à le sauver la vie ? Utilisez des types intonatifs variés en présentant votre solution de ce problème.



Pour répondre à la question précédente : a) tous les élèves ont dû d'abord participer à résoudre ce problème et à trouver des solutions. b) Ensuite, après avoir formulé toutes les solutions convaincantes, j'ai demandé aux élèves de jouer la scène. L'élève qui présente sa solution pour le problème a dû varier les types intonatifs utilisés pour donner l'impression qu'il s'impose.

Voici les réponses: « *Pourquoi tu veux te suicider ?! Réveille-toi ! Tu es beau, tu es riche, tu es intelligent, tu es brillant. Tu trouveras une autre femme. La vie est belle,*

Jacques. Tu comprends ? Elle t'a quitté, ta femme ? Et alors ?! Tu vas prendre des vacances. Inscris-toi sur un site de rencontre ! Et tu vas rencontrer une très belle femme ».

J'ai ensuite aidé les élèves à jouer la scène en utilisant des schémas intonatifs variés :

très aigu	
aigu	
moyen	
grave	
<i>« Pourquoi tu veux te suicider ?! »</i>	

très aigu	
aigu	
moyen	
grave	
<i>Réveille-toi ! Tu es beau, tu es riche,</i>	

très aigu	
aigu	
moyen	
grave	
<i>tu es intelligent, tu es brillant. Tu trouveras une autre femme.</i>	

très aigu	
aigu	
moyen	
grave	
<i>La vie est belle, Jacques. Tu comprends ?</i>	

très aigu	
aigu	
moyen	
grave	
<i>Elle t'a quitté, ta femme ? Et alors ?!</i>	

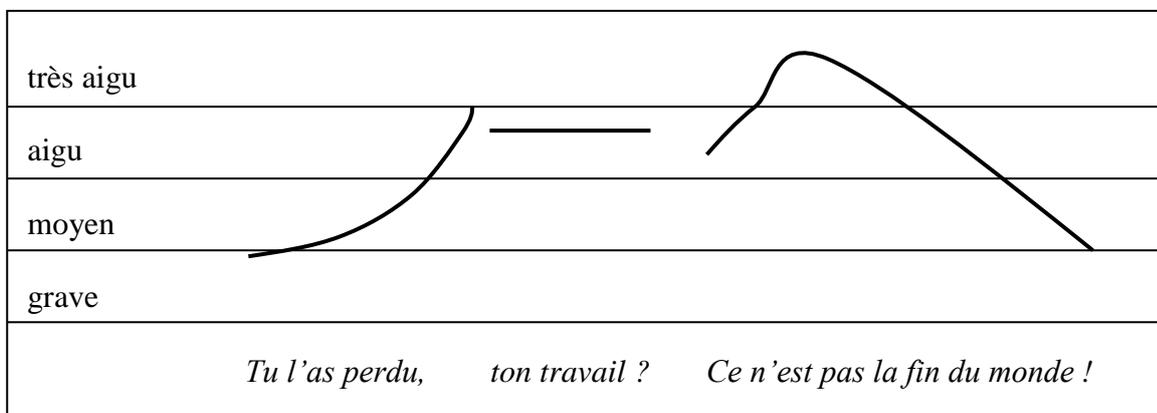
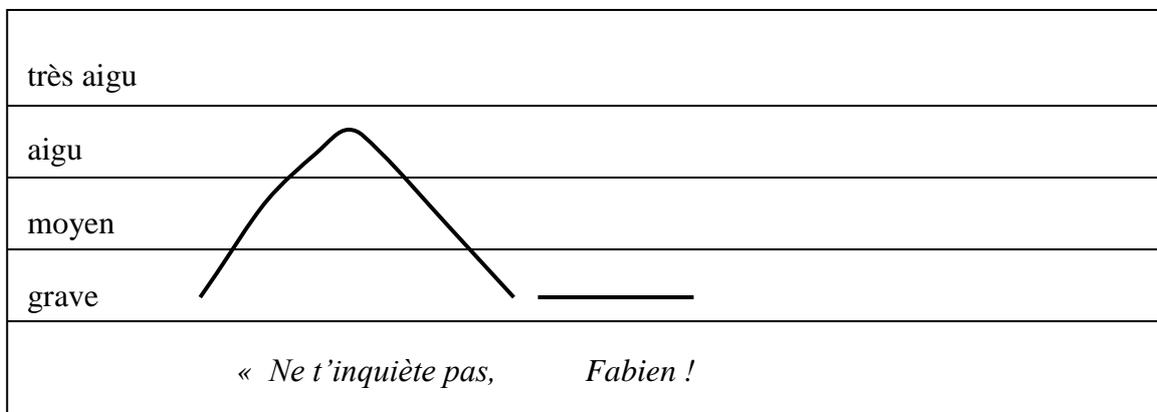
très aigu	
aigu	
moyen	
grave	
<i>Tu vas prendre des vacances. Inscris-toi sur un site de rencontre !</i>	

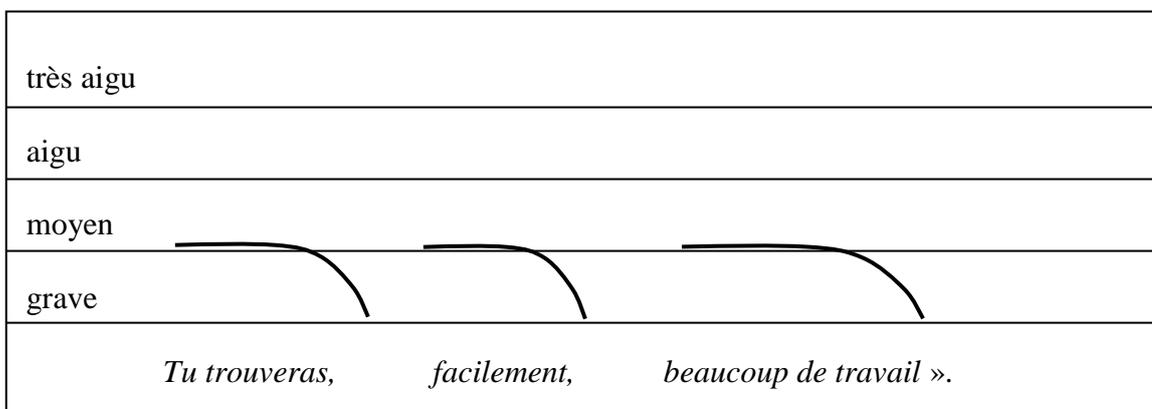
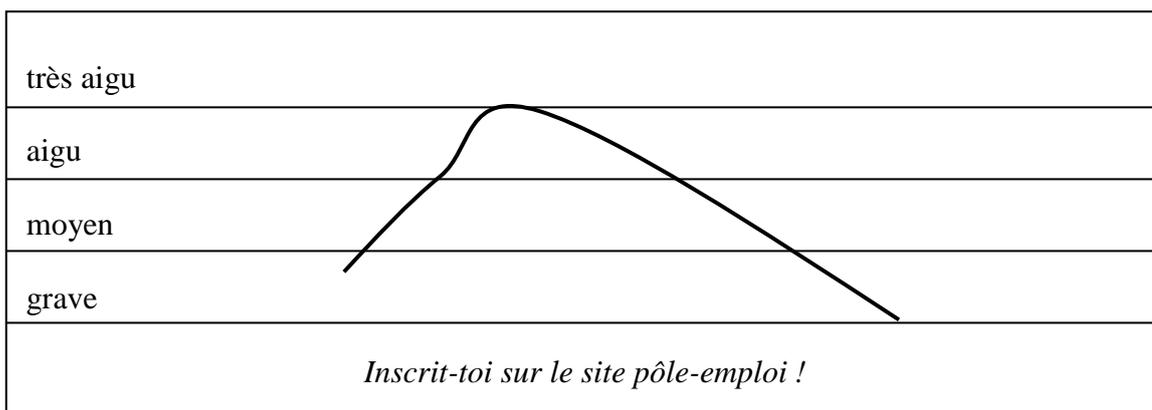
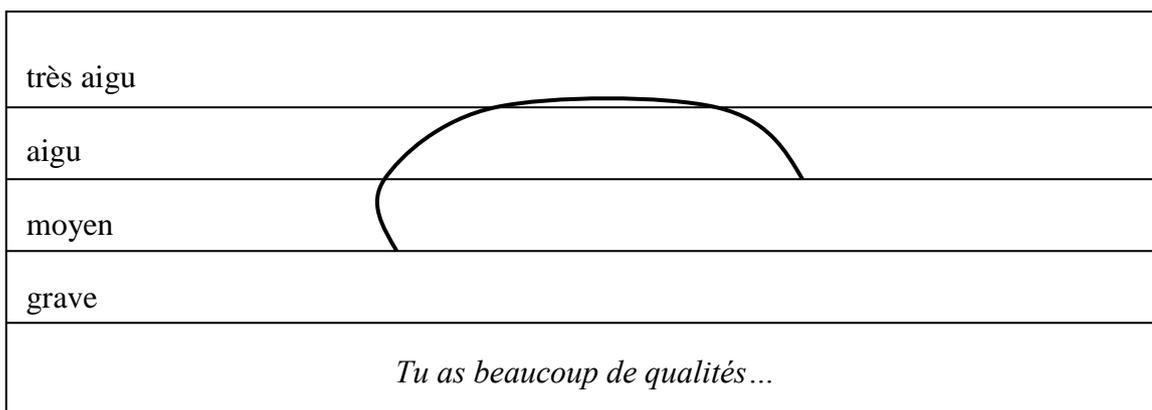
très aigu	
aigu	
moyen	
grave	
<i>Et tu vas rencontrer une très belle femme ».</i>	

- Troisième étape.

Sur le même modèle fait dans la deuxième étape, j'ai demandé aux élèves de réfléchir pour résoudre le problème suivant. « Ton ami, Fabien, a perdu son travail. Il est ingénieur. Il a beaucoup de qualité. Il est encore sous le choc, il ne sait que faire. Tu peux l'aider pour surmonter ce problème ? Qu'est-ce tu peux lui dire ? ».

Voici les participations des réponses : « *Ne t'inquiète pas, Fabien ! Tu l'as perdu, ton travail ? Ce n'est pas la fin du monde ! Tu as beaucoup de qualités... Inscrit-toi sur le site pôle-emploi ! Tu trouveras, facilement, beaucoup de travail* ».





Les participations des élèves non francophones étaient limitées. Le tableau suivant élucide le résultat de cette activité.

	L'objectif sous-spécifique : « être capable de segmenter correctement les enchaînements d'énoncés ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non francophones		x	

J'ai conclu, à la fin de cette activité et selon les réponses et les implications des élèves, que la technique de résolution de problème les a aidés à maîtriser des schémas intonatifs variés (pour l'objectif de s'imposer lors de son expression orale) et à segmenter correctement les enchaînements d'énoncés. Dans ce sens, l'objectif sous-spécifique a été manifestement atteint dans cette activité chez les élèves francophones.

IV. Les sous-habilités de fluidité orale.

- Activité 8.

- Objectif sous-spécifique : « être capable d'établir des liens entre les idées ».

Déroulement :

- Première étape.

J'ai expliqué aux élèves la formation et l'emploi du subjonctif.

Emplois du subjonctif

Pour décrire des actions non réalisées qui expriment :

- un souhait : j'ai envie, je désire, je souhaite...qu'il vienne ce soir.
- une volonté : je voudrais, je veux, je demande...que ma mère soit là.
- un jugement : il faut, il est bon, il est important, il est nécessaire...que tu comprennes bien.
- un doute : je doute, il n'est pas certain, il n'est pas possible, je ne crois pas...que nous rentrions samedi.

Pour exprimer une impression :

Je regrette, j'ai peur, je suis heureux, triste, désolé, surpris....

Après certaines expressions : pour que, afin que, sans que, avant que...

- Deuxième étape.

J'ai demandé aux élèves de réfléchir pour résoudre le problème suivant.

Le problème d'Alice

Alice a un problème. Pour la première fois, elle va décoller en aile delta. Son petit ami est très inquiet et la mère d'Alice va essayer de la rassurer. Son père est très fier de sa fille.



- Le petit ami (j'ai peur, je regrette, je doute...)
- La mère (il n'est pas possible, je ne pense pas, je ne crois pas...)
- Le père (je suis heureux que, je suis sûr que, il faut que...)

- Problème : « Alice ne sait pas comment plaire tout le monde. Elle n'a pas de confiance en elle-même. Elle a besoin qu'on la rassure. Imaginez d'abord ce que peuvent dire chacun des personnages. Ensuite, en tant qu'ami d'Alice, vous l'aidez, en utilisant le subjonctif, à surmonter ce problème. Jouez à cinq ».

Je cite leurs réponses.

- Alice : - *J'ai un problème. Je suis angoissée. Il est important que je m'entraîne. Il faut que je fasse cet exercice.*
- Le petit ami : - *J'ai peur que tu tombes. Je crains que tu ailles un accident.*
- La mère d'Alice : - *Il n'est pas possible que tu abandonnes cet exercice. Je ne crois pas que tu sois faible.*
- Le père d'Alice : - *Je suis sûre que tu arrives à le faire. Il faut que tu sois courageuse.*
- Un ami : - *Pour que tu surmontes ce problème, il faut tu ailles confiance en toi. Il est nécessaire que tu comprennes bien cet exercice avant de décoller. Il est important que tu obéisses les instructions de ton entraîneur.*

Dans cette activité, les participations des élèves non francophones étaient rares. Voici le résultat de cette activité.

	L'objectif sous-spécifique : « être capable d'établir des liens entre les idées ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones		x	
élèves non francophones			x

Malgré les participations évidentes des élèves francophones, mes interventions les ont aidés à donner de bonnes réponses. Autrement dit, l'objectif sous-spécifique a été sensiblement atteint chez eux. Pour cela, le même objectif a été ciblé dans une autre activité.

- **Activité 9.**

- Objectif sous-spécifique : j'ai continué à travaillé sur le même objectif, « être capable d'établir des liens entre les idées ».

Déroulement :

- Première étape.

J'ai distribué aux élèves les images ci-dessous sur des feuilles puis je leur ai demandé de regarder aux images et de réfléchir au problème suivant : Tom discute avec sa sœur Sara. Ils se disent ce qu'ils aiment et ce qu'ils n'aiment pas.

- Tom : - *Je pense que ton problème est simple. Il faut que ton mari enlève ses chaussures à la porte. Il est nécessaire qu'il passe plus de temps avec vous. Il est important qu'il conduise lentement.*

- Sara :- *Moi, je pense aussi que ton problème est simple. Il faut que ta femme se réveille tôt. Il est important qu'elle ne fasse pas des soirées tard. Il est nécessaire qu'elle n'achète que des choses utiles et moins chères.*

Le tableau ci-dessous montre le résultat de cette activité.

	L'objectif sous-spécifique : « être capable d'établir des liens entre les idées ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non francophones		x	

En somme, la technique de résolution de problèmes a engagé les élèves dans une pensée créative. Ils ont saisi une façon d'établir des liens entre les idées en utilisant le subjonctif et en exprimant un souhait, une volonté, un jugement, etc. L'objectif sous-spécifique a été atteint chez les francophones, alors qu'il n'a pas été atteint chez les non francophones.

Les résultats obtenus dans toutes les activités précédentes, pendant cette deuxième leçon, peuvent être résumés dans le tableau ci-dessous :

	Les objectifs sous-spécifiques		
	Atteints	Atteints en cours	Non atteints
élèves francophones	8 activités	1 activité	-
élèves non-francophones	2 activités	6 activités	1 activité

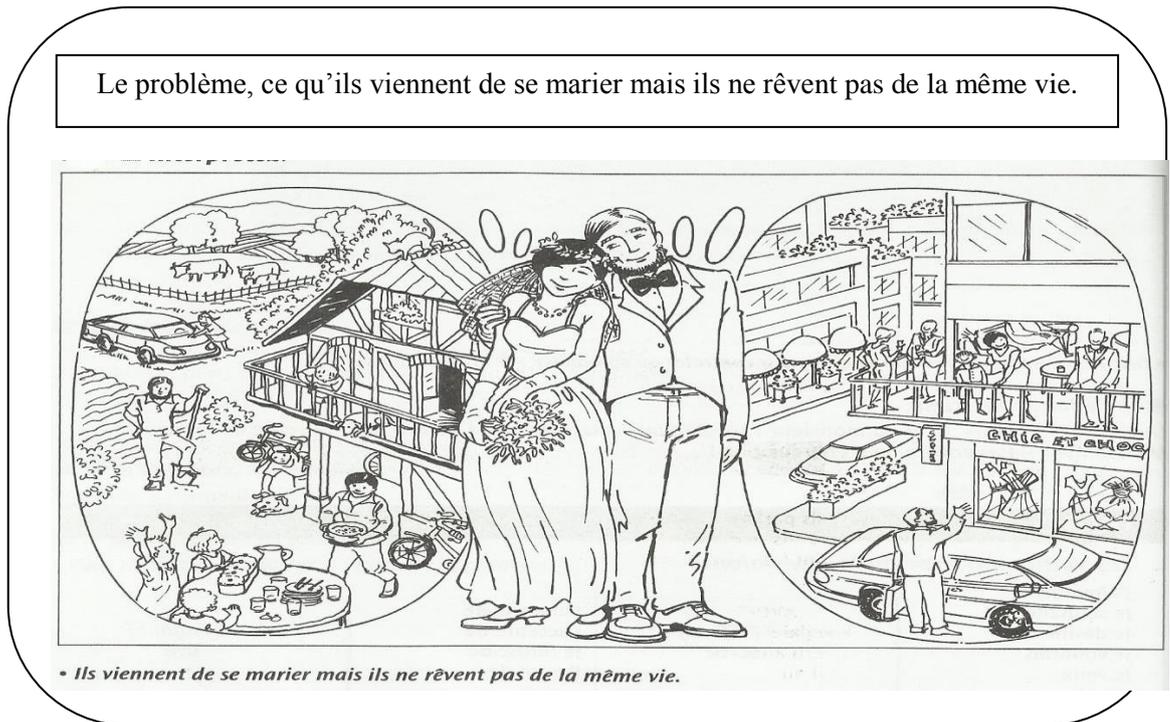
Selon ces résultats, j'ai conclu que les objectifs sous-spécifiques ont été atteints chez les élèves francophones. Pourtant, les non francophones ont fait de progrès évident et le développement de leurs habiletés était en cours.

Après avoir fini les activités, j'ai administré quelques exercices.

Exercices

J'ai administré les exercices suivants pour l'objectif d'évaluer la capacité des élèves d'exprimer oralement en s'appuyant sur la technique de résolution des problèmes.

A) D'après le dessin ci-dessous, imaginez ce que rêvent les nouveaux mariés et essayez de trouver une solution pour le problème qui se pose.



Dans cet exercice, et après une discussion avec les élèves, ils ont arrivé à trouver une solution : « *ils peuvent vivre dans une ville et passer les vacances dans la campagne* ». En revanche, « *s'il la femme est paysanne, ils peuvent vivre dans la campagne et passer leurs vacances dans une ville* ». Ce genre de solution était toujours acceptable dans la mesure où elle est justifiée. Voici leurs réponses : « *pour qu'ils soient heureux, il faut qu'ils cherchent une solution acceptable pour les deux. Il est possible qu'ils vivent dans une ville qui n'est pas loin d'un village. Il est bon qu'ils possèdent deux maisons, une dans la ville et l'autre dans la campagne* ».

Le tableau suivant résume le résultat de cet exercice.

	La capacité de réfléchir de façon créative en s'appuyant sur la technique de résolution de problèmes.
--	---

	Acquise	Non acquise	Non participants
élèves francophones (5 élèves)	5 élèves	-	-
élèves non francophones (15 élèves)	8 élèves	4 élèves	3 élèves

Les participations des élèves étaient plutôt positives. Beaucoup de non francophones avaient encore de difficultés de donner de bonnes réponses.

B) L'abandon scolaire est un problème chronique qui laisse ses effets sur l'individu, la famille et la société. Exprimer ce problème et les solutions que vous proposez.

Certains élèves ont pensé que cela n'est pas un problème : « *si je quitte l'école, je trouve un boulot* », d'autres ont pensé que cela est un problème : « *il faut aller à l'école pour apprendre et avoir un diplôme* ». J'ai invité ceux qui le considèrent un problème d'en parler et de montrer aux autres la gravité de ce problème. Ensuite, j'ai invité toute la classe de réfléchir pour proposer des solutions à ce problème.

Voici leurs réponses après une discussion avec eux : « *il est dangereux que nous arrêtons nos études. Il est nécessaire que nous aillions un diplôme. Il est certain que l'abandon scolaire laisse des effets négatifs sur l'individu. La personne qui quitte l'école, il est moins cultivé. Il ne trouvera pas facilement un travail. Sa famille aura beaucoup de difficulté parce qu'il n'a pas d'argent. Ils ne vont pas en vacances. La famille vit toujours dans des problème* ». Quant aux solutions proposées : « *il est nécessaire qu'on aide les élèves jusqu'à l'obtention un diplôme pour trouver un travail stable. Il est important qu'on aide la famille pour qu'elle envoie les enfants à l'école* ».

Le résultat de cet exercice peut être résumé dans le tableau ci-dessous.

	La capacité de réfléchir de façon créative en s'appuyant sur la technique de résolution de problèmes.		
	Acquise	Non acquise	Non participants
élèves francophones (5 élèves)	5 élèves	-	-
élèves non francophones (15 élèves)	9 élèves	3 élèves	3 élèves

Les élèves ont fait des efforts, et les implications de non francophones étaient courageuses.

C) Vous êtes à l'aéroport, vous découvrez qu'il y a un problème qui vous empêche de prendre l'avion et partir vers votre destination. Quel problème avez-vous vécu ? Qu'avez-vous fait pour résoudre ce problème ?

Dans cet exercice, les élèves n'ont pas pu imaginer des problèmes. Il me fallait donc de les poser : par exemple, « *tu as perdu ta valise* ». Les réponses étaient variées : « *je fais porte-plainte* », « *j'annule mon voyage* », « *je ne voyage pas* », « *je ne prends pas l'avion* », etc. Un autre exemple, « *tu as oublié ton passeport à la maison* », il y avait des réponses comme « *j'appelle ma sœur pour me le ramener* », « *je pars le lendemain* », etc. En général, les réponses étaient courtes. Toutefois, j'essayais de les développer avec les élèves en posant des questions. Par exemple, dans la réponse « *je pars le lendemain* », j'ai demandé « *et s'il n'y pas de voyage pour ta destination ?* » ou dans la réponse « *j'appelle ma sœur pour me le ramener* », j'ai demandé « *et si ta sœur n'est pas là* », etc.

Le tableau suivant résume le résultat de cet exercice.

	La capacité de réfléchir de façon créative en s'appuyant sur la technique de résolution de problèmes.		
	Acquise	Non acquise	Non participants
élèves francophones (5 élèves)	5 élèves	-	-
élèves non francophones (15 élèves)	12 élèves	3 élèves	3 élèves

En s'appuyant sur les réponses des élèves, j'ai conclu que les interventions des élèves étaient plutôt positives.

D) Observez le programme de télévision de ce soir. Ta sœur veut regarder le film français, alors que tu veux, comme tu fais des études en histoire, regarder le film documentaire sur l'Égypte. Comment tu peux résoudre cette situation ? Jouez la scène.

TF1	France 2	ARTE
20.55 Star Académy. Des chansons, encore des chansons, avec ce soir un invité surprise, et des grandes vedettes de la chanson française : Patricia Kass, Michel Sardou...	21.00 Les Choristes. Un grand film français de Christophe Barratier, plein d'émotion...	20.45 Voyage en Égypte. Documentaire passionnant sur l'Égypte des pharaons et la construction des pyramides...

Les élèves ont participé à la construction de ce dialogue. Il a fallu qu'ils présentent des solutions convaincantes. Voici leurs réponses.

La sœur : - *Il est important que je voie Les Choriste.*

Le frère : - *Il est nécessaire que je regarde le film documentaire sur la construction des pyramides. C'est très important pour mes études.*

La sœur : - *il faut que je voie ce film. Tu sais que Christophe Barratier est mon acteur préféré. Et ça fait une semaine que j'attendais pour que je voie ce film.*

Le frère : - *Écoute, le film sur l'Égypte dure 30 minutes, et le film français commence à 21 heures. Nous pouvons regarder ensemble le film documentaire et après, je te laisse regarder le film français. Tu ne rateras pas grande chose, c'est que le début du film.*

Le tableau suivant résume le résultat de cet exercice.

	La capacité de réfléchir de façon créative en s'appuyant sur la technique de résolution de problèmes.		
	Acquise	Non acquise	Non participants
élèves francophones (5 élèves)	5 élèves	-	-
élèves non francophones (15 élèves)	6 élèves	4 élèves	5 élèves

Selon les réponses des élèves les participations des élèves non francophones étaient peu limités dans cet exercice.

E) L'obésité représente-t-elle selon vous un problème ?

Pour certains élèves, ils ont répondu que « *ce n'est pas un problème parce que je connais une amie, elle est normale mais c'est à cause de ses parents (génétique)* ». Il y a

eu d'autres élèves pensent que « *c'est un problème parce que les autres élèves se moquent des élèves gros (obésités)* ». Quand j'ai demandé de proposer des solutions, il y a eu des réponses comme « *il faut aller chez le médecin* », « *il faut faire de sport* », « *il ne faut pas manger trop* », etc.

J'ai donc demandé aux élèves de travailler sur ce sujet chez eux et de faire des recherches sur l'internet pour le présenter comme un exposé oral court pendant la séance qui suivait. Il a fallu qu'ils parlent de la gravité de ce problème et qu'ils proposent des solutions.

Les élèves ont préparé le sujet. Voici leurs réponses : « *l'obésité est une accumulation excessive de graisse corporelle qui peut nuire à la santé. Il ne faut pas manger trop gras, trop salé et trop sucré. Il faut manger au moins cinq fruits et légumes par jour. Quand on est obèse, il faut consulter un médecin et aller à la salle de gym* ». Une autre réponse : « *c'est une maladie qui représente un problème de santé publique dans beaucoup de pays. Elle empêche les personnes de faire des efforts physiques. Ces personnes souffrent quand elles montent un escalier. Elles ne peuvent pas jouer au foot ou courir. Il faut qu'elles voient le médecin et perdent de poids* ».

Le tableau suivant résume le résultat de cet exercice.

	La capacité de réfléchir de façon créative en s'appuyant sur la technique de résolution de problèmes.		
	Acquise	Non acquise	Non participants
élèves francophones (5 élèves)	5 élèves	-	-
élèves non francophones (15 élèves)	6 élèves	4 élèves	5 élèves

En somme, ces exercices, basés sur la technique de résolution de problèmes, ont sensibilisés, comme le montrent les réponses des élèves, le sens de pensée créative chez eux. En d'autres termes, la résolution de problèmes a impliqué, dans cette leçon, les élèves à une réflexion créative. Le post-test a été mis plus tard en place afin d'éprouver ces résultats.

- Synthèse (leçon 2).

Dans cette leçon, j'ai ciblé l'objectif d'action « **résoudre** ». J'ai d'abord présenté un apport théorique. Ensuite, j'ai proposé des activités qui ont visé à développer les sous-habiletés d'expression orale en utilisant la technique de résolution de problèmes (exposer un problème, parler de ses causes et de ses effets, proposer des solutions). J'ai enfin administré des exercices pour vérifier le progrès des élèves. Les activités ont donc visé à développer :

- **les sous-habiletés de compréhension de l'oral.** Les objectifs sous-spécifiques ont été atteints.

- **les sous-habiletés de communication.** J'ai ciblé quatre aptitudes : a) aptitudes linguistiques pour lesquelles j'ai proposé des activités qui ont pour objectif d'améliorer la maîtrise des règles grammaticales ; b) aptitude sociolinguistiques (l'objectif sous-spécifique a été atteint) ; c) aptitudes discursives (les objectifs sous-spécifiques ont été atteints) ; d) aptitudes stratégiques (l'objectif sous-spécifique a été sensiblement atteint).

- **les sous-habiletés intonative** : les élèves ont réalisé certains progrès.

- **les sous-habiletés de fluidité orale.** Le progrès des élèves était courageux.

J'ai conclu, selon les réponses des élèves, que la technique de résolution de problèmes a aidé les élèves à s'impliquer dans une réflexion créative dans le sens où une résolution d'un problème exige de réfléchir de façon créative pour trouver des solutions.

- Compte-rendu (unité 3) : la pensée créative.

Sous-habilités d'expression orale	Objectifs sous-spécifiques	Leçon 1 : imaginer			Leçon 2 : résoudre		
		atteint	Plus ou moins atteint	Non atteint	atteint	Plus ou moins atteint	Non atteint
I. Les sous-habilités de compréhension de l'oral.	1. Être capable de distinguer les sons et les intonations.						
	2. Être capable de reconnaître les différents registres de langue (standard, familier, etc.).						
	3. Être capable de résumer ce qu'on vient d'écouter.	X 1 ^{ère} partie					
	4. Être capable de saisir les données et leurs relations : conséquence, cause, effets.	X 2 ^{ème} partie			X		
II. Les sous-habilités de communication.							
A) Les aptitudes linguistiques	1. Être capable d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre du sens.	X 1 ^{ère} partie			X		
	2. Être capable de dépasser la séquence didactique de la systématisation, c'est-à-dire d'exprimer du sens en produisant des énoncés bien formés, et non de les mémoriser et de les reproduire comme des modules.						
B) Les aptitudes sociolinguistiques	1. Être capable de développer des stratégies de communication.		X 1 ^{ère} partie X 2 ^{ème} partie			X	
C) Les aptitudes discursives	1. Être capable de combiner les formes grammaticales et les significations pour produire des énoncés en un ensemble cohérent.	X 1 ^{ère} partie			X		

	2. Être capable d'établir une adéquation mots/message.		X 2 ^{ème} partie				
D) Les aptitudes stratégiques	1. Être capable de construire les idées d'une façon logique.	X 2 ^{ème} partie	X 1 ^{ère} partie		X		
	2. Être capable de faire comprendre ce qu'on a réellement l'intention de dire.						
III. Les sous-habiletés intonatives.	1. Être capable de segmenter correctement les enchaînements d'énoncés.	X 1 ^{ère} partie			X		
	2. Être capable de maîtriser les schémas intonatifs principaux en situations communicatives.						
IV. Les sous-habiletés de fluidité orale.	1. Être capable de produire des messages clairs.		X 1 ^{ère} partie				
	2. Être capable d'établir des liens entre les idées.				X		

Le tableau précédent montre que ces habiletés de réflexion (imaginer et résoudre) ont été ciblées en tant qu'objectifs intermédiaires qui ont été suffisamment atteints.

Dans ce tableau, la plupart des objectifs sous-spécifiques ont été atteints. En revanche, les objectifs concernant les aptitudes sociolinguistiques, discursives et stratégiques ont été sensiblement atteints. Cela a apparu dans les réponses et les prises de parole des élèves lors de la première leçon. Dans la deuxième leçon, les élèves ont réalisé de progrès concernant toutes les aptitudes sauf l'aptitude sociolinguistique.

Quant aux sous-habiletés de fluidité orale, l'objectif sous-spécifique ciblé dans la première leçon a été sensiblement atteint, mais celui qui était ciblé dans la deuxième leçon a été atteint. Cela montre que les élèves ont réalisé certains progrès qui ont été vérifiés plus tard par le post-test.

- Conclusion (unité 3).

Dans la troisième unité, j'ai ciblé le développement de pensée créative chez les élèves. En s'appuyant sur les réponses des élèves, la plupart des élèves, surtout les francophones, ont fait de progrès. Ils avaient même, de plus en plus, la volonté de parler et de s'exprimer. Enfin, l'objectif était de développer chez les élèves l'habileté créative en utilisant des idées abstraites afin d'approfondir les connaissances des élèves, et de rendre leurs idées plus plausibles et convaincantes.

En somme, dans cette unité (la pensée créative), l'imagination était l'outil sur lequel je me suis appuyé pour faire réfléchir les élèves. À vrai dire, la technique de résolution de problèmes a aidé les élèves à réfléchir de façon créative.

CONCLUSION

(DÉMARCHE 9 : enseignement des trois unités éducatives)

L'enseignement de ces trois unités a duré environ 5 mois (de début janvier 2013 à fin juin 2013). Les unités ont été enseignées à la classe de CLA toute entière. Chaque cours était méthodologiquement varié et commençait par une discussion sur un sujet (préparé déjà en tant que devoir à la maison par les élèves). Jouer une scène était une méthode souvent utilisée : les élèves écoutaient par exemple un dialogue enregistré, puis jouaient les rôles en respectant les intonations. Les questions, qui commencent par « pourquoi ? » et « comment ? », ont souvent été utilisées et posées par tous les participants dans les cours.

Plus les sujets des discussions étaient abstraits, moins les élèves participaient. Les sujets des discussions étaient variés et gradués du simple au plus complexe : « présente-toi », « qu'est-ce que tu fais pendant le week-end ? », « que fais-tu pendant les vacances ? », « que veux-tu faire comme métier à l'avenir ? », « que signifie la mode pour toi ? », « comment convaincre quelqu'un de faire quelque chose », « raconte une histoire à ton choix », etc.

En outre, l'objectif fondamental de tous les cours était de faire réfléchir les élèves dans la langue française et sur elle. Cependant, à vrai dire, la participation des élèves d'origine non francophone était réduite par rapport à celle des francophones. En fait, au début de l'enseignement des trois unités, la plupart des prises de parole ou des réponses des élèves non francophones était « *je sais la réponse mais je ne sais pas comment dire cela en français* ». Certains élèves parlaient même à leurs camarades, qui viennent de même pays d'origine, dans leur langue maternelle pour leur expliquer ce qu'ils devaient dire en français. Ensuite, je me suis rendu compte qu'il fallait les séparer pour qu'ils soient obligés de parler en français. En revanche, les élèves francophones répondaient « *je sais quoi dire mais je ne sais pas comment l'expliquer* ». Le problème pour eux, n'était pas souvent un manque de vocabulaire mais plutôt une façon de s'exprimer. Enfin, les cours, s'appuyant

complètement sur des thèmes oraux, sont devenus, petit à petit, intéressants pour les élèves parce qu'ils trouvaient l'occasion de s'exprimer. Lors de chaque cours, je donnais aux élèves un sujet à travailler à la maison pour qu'il soit discuté avec eux dans le cours suivant. Ces sujets s'appuyaient généralement sur des informations personnelles (chanteurs préférés, sports préférés, souhaits d'avenir, etc.) ou des comparaisons entre le mode de vie dans leurs pays natals et celui dans le pays d'accueil (la France). Par exemple, la différence entre la vie scolaire dans les deux pays, comment passer le temps de loisir dans les deux pays, etc.

À vrai dire, le fait de cibler le développement des habiletés de réflexion d'ordre supérieur a manifestement aidé à impliquer les élèves dans des processus de réflexion, et cette implication dans des processus de réflexion a assuré un apprentissage actif.

Il faut aussi rappeler que le choix des objectifs sous-spécifiques a été fait selon la nature de l'activité menée ainsi que l'objectif intermédiaire ciblé (pensée analytique, critique ou créative) par un objectif d'action donné (inférer, catégoriser, résumer, imaginer, décider, résoudre, etc.).

En s'appuyant sur le tableau des finalités de l'étude théorique (cf. page 116-117) et sur les résultats obtenus à la fin de l'application des activités proposées aux élèves, l'étude théorique n'était que du savoir savant qui m'a guidé dans l'étude expérimentale : grâce à la recherche théorique sur la production orale et l'expression orale (deux premiers chapitre), j'ai réussi à formuler les habiletés d'expression orale qui ont été déterminées par le questionnaire qui a été mené pendant l'étude de terrain. L'étude théorique (ou le savoir savant) m'a aussi aidé à déterminer les habiletés de réflexion d'ordre supérieur (pensée analytique, critique et créative) qui permettraient des réflexions sur et dans la langue.

Grâce à ce savoir savant, en étudiant théoriquement le programme de réflexion, j'ai réussi d'élaborer des activités qui ont permis des réflexions sur et dans la langue en s'appuyant sur des pratiques qui existent à l'extérieur de l'école. Cela prouve ce qui a été étudié dans l'étude théorique : la langue apprise sert à communiquer, puisque c'est en communiquant qu'on apprend à parler, et la langue, comme moyen d'expression et outil de communication, véhicule de culture.

À la fin de formation, les résultats des trois unités, basées sur le programme de réflexion « *thinking curriculum* », étaient variés et prenaient un sens évolutif :

- Dans la première unité (la pensée analytique), les sous-habilités d'expression orale ont été modérément développées :

I. les sous-habilités de compréhension de l'oral. Le progrès réalisé par les élèves était modestement modéré lors de la première leçon, alors qu'ils ont réalisé certains progrès lors de la deuxième leçon.

II. les sous-habilités de communication. Après la première leçon, j'ai constaté que le progrès des élèves était faible, alors qu'ils ont réalisé modérément certains progrès à la fin de la deuxième leçon.

III. les sous-habilités intonatives. Il y avait une difficulté de faire parler les élèves. Ils n'ont pas réalisé des progrès concrets lors de la première leçon, alors que le progrès était modeste à la fin de la deuxième leçon.

IV. les sous-habilités de fluidité orale. Le progrès des élèves était faible. Cela a apparue dans les réponses des élèves qui ont subi manifestement d'un manque linguistique.

Ces résultats modérés, après la première unité, peuvent référer généralement à un manque linguistique, à la découverte de nouvelle méthode menée et basée sur le programme de réflexion, et à la timidité chez, surtout, les élèves non francophones.

- Dans la deuxième unité (la pensée critique), les sous-habilités d'expression orale ont été généralement progressées :

I. les sous-habilités de compréhension de l'oral. Les élèves ont réalisés de progrès concrets à la fin de la première, alors qu'ils ont réalisé modérément un certain progrès à la deuxième leçon. Ce déclin de résultats des élèves peut être expliqué par le fait que certains objectifs intermédiaires (objectifs d'action qui déterminent la façon de réflexion comme : résumer, décider, comparer, etc.) peuvent être adéquats à certains objectifs sous-spécifiques (concernant les sous-habilités d'expression orale), alors que d'autres ne conviennent pas.

II. les sous-habiletés de communication. Le progrès était généralement remarquable aux niveaux des aptitudes linguistiques et sociolinguistiques, alors qu'il était, aux niveaux des aptitudes discursives et stratégiques, modéré lors de deux leçons.

III. les sous-habiletés intonatives. Le progrès était modéré lors de deux leçons.

IV. les sous-habiletés de fluidité orale. Le progrès était assez modéré.

À la fin de la deuxième unité, j'ai constaté que les élèves ont généralement fait de progrès par rapport à la première unité. En revanche, les élèves avaient de difficultés au niveau de certaines aptitudes, surtout l'aptitude sociolinguistique. Ces progrès peuvent référer aux savoirs acquis et à la familiarisation, de la part des élèves, aux méthodes suivies et basées sur le programme de réflexion.

- Dans la troisième unité (la pensée créative), les sous-habiletés d'expression orale ont été développées :

I. les sous-habiletés de compréhension de l'oral. Les élèves ont réalisés des progrès concrets à la fin de la première et la deuxième leçon.

II. les sous-habiletés de communication. Le progrès était modéré lors de la première leçon, alors qu'il était généralement remarquable lors de la deuxième leçon.

III. les sous-habiletés intonatives. Le progrès était faible lors de la première leçon. Les élèves ont réalisé certains progrès lors de la deuxième leçon.

IV. les sous-habiletés de fluidité orale. Le progrès était modéré.

Après avoir appliqué la troisième unité, j'ai constaté que le progrès réalisé a pris un sens évolutif : le développement des sous-habiletés de l'expression orale est devenu de plus en plus concret.

Selon les réponses des élèves et les résultats obtenus dans les trois unités, le tableau ci-dessous présente globalement un résumé final pour les résultats obtenus à la fin de l'application des trois unités basées sur le programme de réflexion « *thinking curriculum* ».

Les sous-habiletés de l'expression orale	résultats
I. les sous-habiletés de la compréhension de l'oral.	développées
II. les sous-habiletés de communication.	développées
III. les sous-habiletés intonatives	développées modérément
IV. les sous-habiletés de fluidité orale	développées sensiblement

À la fin de l'application de ces trois unités et après avoir obtenu ces résultats ci-dessus, un post-test a été administré afin de réaliser trois objectifs interdépendants : le premier est de vérifier les résultats obtenus à la fin de l'application du programme (trois unités basées sur le programme de réflexion « *thinking curriculum* »). Le deuxième objectif est d'avoir des résultats clairement chiffrés. Ceux-ci, comparés à ceux obtenus lors du pré-test, permettront d'un traitement statistique qui donnera une qualité scientifique à tous les résultats et aux démarches de cette recherche. Ces résultats permettront aussi de vérifier l'hypothèse proposée dans le cadre théorique. Le troisième objectif est pour comparer les résultats des élèves francophones à ceux de non francophones.