LA CATÉGORISATION

9.3.1.2. Leçon 2 : la catégorisation

Cette leçon vise à développer la catégorisation en tant qu'activité essentielle pour tout système cognitif : apprendre des mots n'est pas seulement apprendre des mots isolés, mais plutôt les faire intégrer dans des catégories reliées entre elles dans des réseaux sémantiques. Le tableau ci-dessous en donne le développement.

Leçon 2 : la catégorisation	
Objectifs	a) Exprimer ses idées et ses connaissances à travers des énoncés catégorisés. b) Utiliser la catégorisation conceptuelle pour exprimer oralement ses connaissances acquises. c) Développer une attitude réflexive, argumentative et communicative.
Déroulement	a) Expliquer les objectifs de cette leçon, et les démarches à suivre pour réaliser ces objectifs en montrant leur valeurs ou ce qu'ils vont apporter aux apprenants. b) Former des catégories et classer par contexte. c) Traiter oralement des sujets en utilisant la catégorisation.
Rôle de l'enseignant	a) Rendre explicite aux apprenants les procédures de catégorisation. b) Fournir aux apprenants des séries de situations (textes écrits ou enregistrés) afin de leur donner l'occasion de faire des catégorisations pour en servir à développer des compétences de l'expression orale sur les aspects lexicales, syntaxiques, morphologiques et pragmatiques.
Intérêt et finalité	a) S'exprimer de manière analytique et constitutive en utilisant la catégorisation. b) S'exprimer oralement en basant sur la prise de décision et les formes d'interaction avec l'environnement.
Durée	Cette leçon a duré 5 séances.

Le contenu de cette leçon s'appuie sur un **apport théorique**, des **activités éducatives** (basées sur les objectifs intermédiaires ainsi que les objectifs spécifiques et sous-spécifiques) et des **exercices**.

Apport théorique

Il s'agit d'un contenu théorique à enseigner aux élèves pour les aider à réfléchir de façon analytique. Je leur ai donc expliqué que la catégorisation est une opération qui vise à organiser des ensembles d'observations en groupes homogènes et contrastés : il s'agit de résumer de façon équivalente un ensemble d'information, qui partage des caractéristiques communes, selon des associations et des relations variables, et de mettre en évidence des liens structurels entre les données. J'ai aussi expliqué que la catégorisation permet de développer les habiletés cognitives et les concepts : savoir catégoriser permet de surmonter les difficultés rencontrées lors d'expressions orales en mettant les connaissances en ordre. Ensuite, j'ai expliqué la définition, l'importance et les types différents de catégorisation.

- Définition de catégorisation.

La catégorisation est un processus mental qui correspond à une activité cognitive conduisant l'individu à traiter de la même façon des objets différents, et donc à dépasser les spécificités au profit de la généralité (Bonthoux et al, 2004 : 4) : elle permet à l'individu d'organiser ses connaissances en les hiérarchisant par un traitement moins couteux cognitivement. J'ai expliqué aux élèves que la catégorisation est une activité cognitive analytique qui consiste à découper la réalité en ensembles d'événements (le voyage en vacances, le départ à l'école, le petit déjeuner, etc.), de scènes (la gare, la classe, la maison, etc.) et d'objets (les véhicules, les meubles, les appareils électriques, etc.).

- L'importance de catégorisation.

La catégorisation est une activité de base pour toute sorte de pensée structurée et de raisonnement (Combert, 1990 : 122). J'ai expliqué aux élèves que le traitement des informations suppose que les individus disposent de catégories non seulement stables pour maintenir une certaine cohérence dans leur perception du monde, mais aussi flexibles de façon à s'adapter à une grande variété de situations et aux changements susceptibles de se produire. La catégorisation aide à comprendre les choses (mot, règle grammaticale, terme,

etc.) et saisir les savoirs concernés ces choses : l'activité de catégorisation se fonde sur une classification qui consiste à affecter un objet à une catégorie donnée.

- Les types différents de catégorisation.

J'ai montré aux élèves qu'on peut généralement avoir des catégories taxonomiques qui regroupent les éléments qui partagent des propriétés communes (oiseaux, poissons, etc.), ou des catégories fonctionnelles qui regroupent les éléments qui peuvent paraître dans une même scène ou peuvent être associés dans un événement (dans le voyage en vacances : gare/billet/valise/train/ etc.). Ce qui nous concerne ici, ce sont les catégorisations discursives (lexicale, syntaxique, morphologique et pragmatique).

a) La catégorisation lexicale.

J'ai parlé aux élèves de catégorisation lexicale qui consiste à prendre conscience de toutes sortes de signes linguistiques qui représentent des images mentales en exprimant des gens, des objets, des faits, des actions, etc. La catégorisation lexicale vise à constituer des concepts de base pour réaliser des analyses de la sémantique lexicale : il s'agit d'une technique importante dans le développement lexicale concernant une deuxième langue dans la mesure où elle consiste à élaborer conceptuellement des degrés d'appartenance. En ce sens, la catégorisation perceptuelle des lexiques permet de construire des réseaux sémantiques et constituer des connaissances en effectuant d'autres opérations de réflexions (le rappel, la déduction, le raisonnement, etc.). Par exemple, quand on parle d'une ferme, on construit mentalement la catégorie « ferme » en faisant appel au lexique : fermier, chien, râteau mouton, coq, poulet, tracteur, vache, etc. En revanche, quand on parle d'animaux dans une ferme, on utilise la même catégorie en triant et rejetant le tracteur, le râteau, etc. La catégorisation lexicale est donc une technique essentielle dans la construction énonciative d'expression orale. Le manque de vocabulaire pourrait déformer l'expression des idées même si on effectue les opérations de réflexions d'ordre supérieur. Pour cette raison, les mots sont comme les pivots de langue autour desquels s'organisent toutes données sémantique, syntaxiques, phonétique, morphologique et rhétorique. Par ailleurs, la catégorisation lexicale est une attitude réflexive et mnésique : le processus de traiter un thème pour l'exprimer oralement fait appel au répertoire lexicale (action mnésique) et en même temps aux processus de réflexion (on s'interroge toujours sur le nom ou la signification d'un fait, d'un phénomène, d'un objet, etc.). Dans cette optique, les

combinaisons lexicales sont primordiales pour une expression orale dans la mesure où elles assurent la fluidité et la pertinence.

b) La catégorisation syntaxique.

Comprendre la logique de catégorisation revient à comprendre qu'un même objet est porteur d'une multiplicité de relations qui permet de l'apparier avec une multiplicité d'autres objets. Cela dit qu'on peut changer de règles de tri en traitant un thème donné. Dans les exemples suivants, on peut exprimer le même complément par des différentes catégories syntaxiques : - *Claude espère qu'elle partira rapidement*. - *Claude espère partir rapidement.* - *Claude espère un départ rapide*.

c) La catégorisation morphologique.

J'ai montré aux élèves que la catégorisation morphologique a pour objectif de faire prendre en conscience la forme interne des mots (représentée par la morphologie flexionnelle), et externe (représentée par la morphologie constructionnelle). La **morphologie flexionnelle** regroupe les formes différentes de même mot. Par exemple, toutes les formes d'un verbe conjugué, selon un certain nombre de relations, peuvent être catégorisées ensembles comme : « part, partira, partirait, est parti » ont une même valeur de « il » ou de 3^{e} personne singulier masculin. De même, toutes les formes « partirai, partiras, partirons » ont la même valeur de « futur ». Quant à la **morphologie constructionnelle**, elle regroupe les différents mots ayant des correspondances sémantiques. Par exemple, le suffixe « -eur » peut renvoyer à une personne qui fait l'action d'un verbe (comme « vendeur »), à l'instrument qui fait l'action du verbe (comme « écailleur ») ou à la fois aux deux sens (comme « détecteur »). On peut aussi, grâce à la catégorisation morphologique, avoir des familles morphologiques qui regroupent tous les mots qui partagent même racine. Par exemple, on peut dire que (acheter – acheteur – acheteuse – achat) est une famille morphologique.

d) La catégorisation pragmatique.

Le développement de catégorisation pragmatique repose sur une interaction étroite entre les prédispositions, les dispositions et la distribution des catégories dans l'environnement linguistique. J'ai expliqué cela aux élèves en leur montrant l'exemple de l'association « thé » et « croissant ». On prend les deux même si le premier est buvable

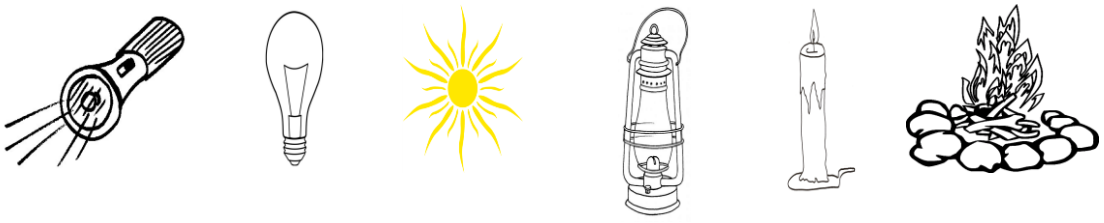
alors que le deuxième est mangeable : les deux sont liés à un moment pour faire une pause ou prendre son petit déjeuner. De même, le traitement d'un thème donné dans la classe ne sera pas traité de même façon avec les amis autour d'une table.

Activités éducatives

Afin de passer des spécificités aux généralités, on peut utiliser tous les types de la catégorisation discursive. Par exemple, on utilise la même façon de construire des énoncés dans le traitement des différents événements. Quand on traite un sujet sur la pomme, on fait, comme le montre le tableau ci-dessous, l'image d'une pomme avec les associations possibles.

	catégorie	Associations possibles
L'image d'une pomme	fruit	mangue, raisin,…
	aliment	riz, viande,…
	sucré	gâteau, bonbon,…
	a des pépins	orange, concombre,…
	vert	pastique, courgette,…
	jaune	banane, citron,….

Un autre exemple : exprimer les fonctions communes que partagent les images suivantes. Ensuite, traiter le rôle et l'importance de chacune dans la vie.



Dans cet exemple, j'ai discuté avec les élèves le rôle de lumière dans notre vie, les moyens de lumière et ses ressources. Les élèves ont aussi fait des comparaisons entre les moyens de lumière dans leurs pays natals et la France. J'ai discuté avec eux les différences

entre ces moyens. Certains élèves ont même proposé d'autres moyens comme le téléphone portable, la lune, le briquet, etc. en catégorisant tout ce qui est de feu et ce qui n'est pas. Il faut rappeler que certains élèves, surtout les non francophones, ayant un manque de vocabulaire, essayaient d'expliquer les mots qu'ils voulaient dire. Par exemple, l'élève qui a proposé « *la lune* », il ne savait pas comment le dire en français, il disait « *le soleil de nuit* ». Ses camarades lui ont répliqué en riant « *c'est la luuuuuune* ».

Dans l'exemple suivant « les **répliques de journal** », j'ai donné une vingtaine d'extraits d'articles divers des journaux aux élèves. Ces extraits ont été imprimés via des sites de journaux sur l'internet (Le Figaro, Le Point, La Libération, etc.). Le travail s'effectuait en groupes. Ensuite, je leur ai demandé de :

- classer les articles selon les répliques voulues (sport, politique, économique, fait-divers, etc.).
- ordonner chronologiquement les articles dans chaque réplique.
- catégoriser dans chaque réplique les articles similaires (qui traitent un peu près la même chose).
- choisir, chaque fois qu'on traite un sujet déterminé, un porte-parole pour chaque groupe pour parler du sujet des articles catégorisés.

Pendant le travail des élèves, je restais toujours à leur disposition pour expliquer à chaque groupe ce qu'ils me demandaient. Ce travail était très riche pour les élèves dans la mesure où il y avait beaucoup de vocabulaire à expliquer. Le porte-parole de chaque groupe, qui devait parler du sujet des articles catégorisés, était toujours un élève francophone. L'essentiel dans ce travail, ce n'était pas d'interpréter exactement tout ce qui est écrit dans les articles mais d'exprimer plutôt l'idée générale selon ce qu'ils ont compris et de montrer comment ils ont catégorisé les sujets pertinents (il s'agit ici de déclencheurs inférentiels).

Après avoir donné ces exemples en expliquant le rôle de différents types de catégorisation, j'ai pratiqué avec les élèves des activités éducatives. Ces dernières ont été menées dans cette leçon, basée sur la catégorisation (objectif intermédiaire), selon les quatre objectifs spécifiques suivants.

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

Atteindre ce premier objectif spécifique s'appuyait sur tous les types de catégorisation. Chaque activité a ciblé un objectif sous-spécifique.

- Activité 1.

Dans cette activité, la cible était l'objectif spécifique suivant : « être capable de saisir les données et leurs relations ». J'ai demandé aux élèves d'écouter attentivement l'enregistrement puis répondre aux questions posées.

- Situation 1

- Le client : - Vous avez des magazines de mots croisés ?
- La vendeuse : - Oui, j'en ai beaucoup. Vous connaissez Motus ?
- Le client : - Non, je ne le connais pas, c'est bien ?
- La vendeuse : - Très bien.
- Le client : - Bon, je le prends.

- Situation 2

- La femme : - Vous avez de la fièvre ?
- L'homme : - Oui, je crois que j'en ai un peu.
- La femme : - Voilà, de l'aspirine mais n'en prenez pas trop.

- Situation 3

- La femme : - Le nouveau livre de Paul Dupré, vous l'avez ?
- L'homme : - Oui, je l'ai, il est arrivé hier.
- La femme : - J'en ai voudrais dix.
- L'homme : - Dix ! mais, je n'en ai pas assez !

- Situation 4

- L'homme : - On prend des gâteaux ?
- La femme : - Oui, mais, n'en prends pas trop, les enfants n'en mangent pas.
- L'homme : - Tu les choisis ?
- La femme : - Oh ! il y a des bonbons, on en prend un peu pour les enfants ?

- Associez les images aux situations.

Situation 1 : image n° …… Situation 2 : image n°…….

Situation 3 : image n° …… Situation 4 : image n°……..

- Dans quel magasin sont-ils ?

	Situation 1	Situation 2	Situation 3	Situation 4
Une bijouterie				
Une épicerie				
Une pharmacie				
Un kiosque à journaux				
Une pâtisserie				
Une librairie				

Après la première écoute, la moitié des réponses des élèves n'étaient pas bonnes. De plus, après la deuxième écoute, il n'y avait pas de grands changements dans leurs réponses. J'ai utilisé avec les élèves la technique de catégorisation lexicale (qui consiste à prendre en conscience toute sorte de signes linguistiques liés aux représentations mentales qui expriment en catégories des objets, des gens, des endroits, des événements, etc.). J'ai donc posé quelques questions, utilisées en tant que déclencheurs ou indices catégoriels, pour que les élèves puissent donner de bonnes réponses.

Dans la première question, ils ont donné une bonne réponse, « situation 1 : image n° 4 ». Je leur ai demandé : pourquoi/comment vous le savez ? Ils m'ont répondu : *parce que la femme cherche un magazine*. Je leur ai demandé : « comment appelle-t-on cet endroit ? » Ils ont répondu : « *magasin de journal* ». Je leur ai expliqué que cet endroit s'appelle « kiosque à journaux ». Dans la situation 2, ils n'ont pas donné la bonne réponse. Je leur ai demandé où peut-on entendre le mot « fièvre » ? Ils ne savaient pas ce mot mais quand je le leur ai expliqué, ils ont répondu « *à la maison, à l'hôpital, à la pharmacie* ». Je

leur ai demandé « où peut-on acheter des médicaments ? » Ils ont répondu « *la pharmacie* », ensuite, ils sont arrivés à la bonne réponse : l'image « *n° 1* ». Dans la situation 3, ils n'ont pas donné la bonne réponse. Je leur demandé : « où peut-on avoir des livres ? » Ils ont répondu « *à l'école, à la bibliothèque* ». Je leur aussi demandé : « où peut-on acheter des livres ? » Ils ne savaient pas le mot « librairie », je leur expliqué que c'est l'endroit où on peut acheter des livre. Je leur ai demandé de regarder bien dans les images et me dire à quelle image correspond la situation 3 ? Ils ont répondu : « image n° 2 ». Quant à la situation 4, ils ont donné la bonne réponse. C'est l'image n° 3. Je leur ai demandé pourquoi ? Ils ont répondu : « *parce qu'on entendu le mot gâteaux* ».

Pour développer le sens catégoriel chez les élèves, je leur ai posé la deuxième question après avoir repassé l'enregistrement. Le tableau suivant montre leurs réponses.

	Situation 1	Situation 2	Situation 3	Situation 4
Une bijouterie				
Une épicerie				
Une pharmacie		x		
Un kiosque à journaux	x			
Une pâtisserie				x
Une librairie			x	

Les réponses des élèves sur la deuxième question ont montré qu'ils ont compris le contenu dans cette activité. Cependant, pour développer le sens catégoriel chez eux, je leur ai demandé : « qu'est-ce qu'on peut acheter ou trouver dans ces endroits ? ». À vrai dire, cette dernière question les a aidés à savoir de nouveaux mots. Voici leurs réponse : dans une bijouterie, on peut trouver « *un bijou, un bijoutier, une montre, une bague, etc.* ». Ils ne savaient pas tous les mots. Je leur demandais souvent : « *comme s'appelle la chose qu'on porte dans les oreilles ?* » Tous les élèves ont participé en me demandant aussi « *comment s'appelle cela en français ?* ».

Le résultat de cette activité peut être résumé dans le tableau ci-dessous.

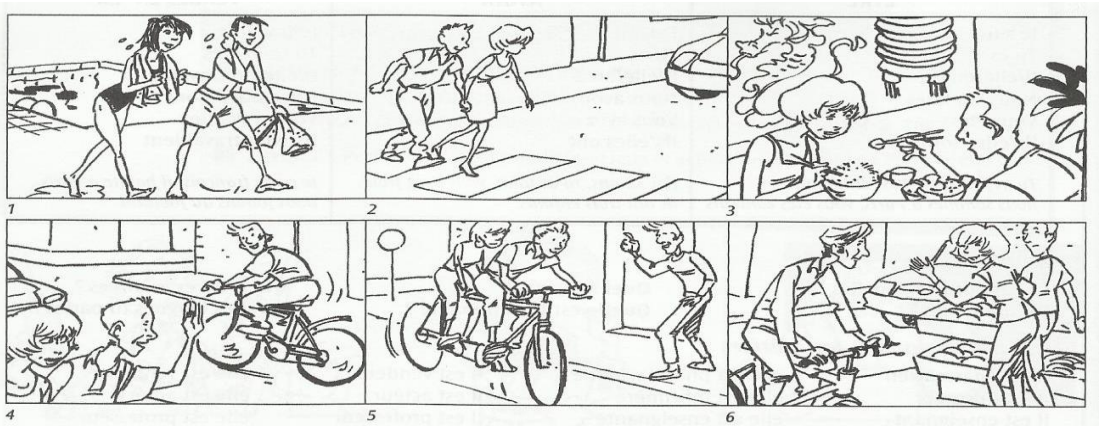
	l'objectif sous-spécifique : « être capable de saisir les données et leurs relations ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones		x	
élèves non-francophones			x

Cette activité est apparue difficile pour les élèves non-francophones : leurs participations étaient limitées et marquées par d'erreurs. Quant aux francophones, le progrès était lent mais ils ont arrivé finalement à comprendre le contenu de cette activité.

- Activité 2.

Cette activité a été ciblée sur l'objectif sous-spécifique suivant : « être capable d'identifier un interlocuteur et saisir ce qu'il dit ». J'ai demandé aux élèves d'écouter l'enregistrement puis répondre aux questions posées.

- Patrice : - C'est vert, on traverse. … Bon, qu'est-ce qu'on fait, on va à la piscine ?
- Sophie : - Ah non, je suis fatiguée.
- Patrice : - Bon, on va au restaurant chinois ?
- Sophie : - Non, je n'ai pas faim.
- Patrice : - On va au cinéma alors.
- Sophie : - Bof, pour voir quel film ? Oh regarde, c'est Julien. Julien ! Julien !
- Julien : - Salut !
- Sophie et Patrice : - Salut !
- Sophie : - Qu'est-ce que tu fais ici ?
- Julien : - Tu vois, je fais du vélo. Et vous, vous allez où ?
- Patrice : - Oh, Sophie est fatiguée, on rentre à la maison.
- Julien : - Moi, je vais au théâtre.
- Sophie : - Qu'est-ce que tu vas voir ?
- Julien : - Une comédie musicale.
- Sophie : - Ah super, une comédie musicale ! On va avec Julien ?
- Patrice : - Mais, tu n'es pas fatiguée ?!



Pour assurer la compréhension des élèves, je leur ai d'abord demandé de dire quelles images correspondent à ce qu'ils viennent d'écouter. Après la première écoute, la majorité des réponses n'étaient pas bonnes. Par exemple, il y avait des élèves qui avaient choisi l'image 3 et 1, et quand j'ai demandé pourquoi vous avez choisi ces images, ils ont répondu « *parce que j'ai entendu les mots (piscine et restaurant)* ». J'ai donc repassé l'enregistrement une deuxième fois, et leur ai demandé de répondre à une autre question « *qui dit cela ?* ». Cette pratique était comme une sorte de technique d'indices catégoriels. J'ai écrit, comme le montre l'exemple ci-dessous, sur le tableau des énoncés dits par les interlocuteurs et les noms de trois interlocuteurs. Ensuite, j'ai repassé l'enregistrement encore une fois en demandant aux élèves de cocher devant l'énoncé dit.

- Qui dit cela ?

	Sophie	Patrice	Julien
1. On traverse.			
2. Je suis fatiguée.			
3. Pour voir quel film ?			
4. Vous allez où ?			
5. Qu'est-ce que tu vas voir ?			
6. Tu n'es pas fatiguée ?!			

La majorité de réponses des élèves était bonne cette fois comme le montre le tableau suivant.

	Sophie	Patrice	Julien
1. On traverse.		x	
2. Je suis fatiguée.	x		
3. Pour voir un quel film ?	x		
4. Vous allez où ?			x
5. Qu'est-ce que tu vas voir ?	x		
6. Tu n'es pas fatiguée ?!		x	

À la suite des réponses des élèves qui reflètent qu'ils ont mieux compris l'enregistrement, je suis revenu à la première question. Ils ont dit la bonne réponse : « *l'image 2 et 6* ». J'ai aussi discuté avec eux sur les mauvaises réponses : ce n'est pas possible qu'ils soient les images 1 et 3 qui correspondent à l'enregistrement parce qu'ils ne sont allé ni à la piscine ni au restaurant. De même, ce n'est pas possible qu'ils soient les images 4 et 5 car c'était Sophie qui appelait Julien qui était seul sur son vélo.

Le tableau ci-dessous montre la finalité de l'objectif sous-spécifique dans cette activité.

	l'objectif sous-spécifique : « être capable d'identifier un interlocuteur et saisir ce qu'il dit ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones		x	
élèves non-francophones		x	

Tous les élèves ont fait des efforts. Les non-francophones étaient sur la bonne voie : leurs participations étaient plus fréquentées dans cette activité.

- **Activité 3**.

L'objectif sous-spécifique dans cette activité était : « être capable d'identifier les qualités d'une personne ». J'ai fait écouter les élèves un enregistrement autour une discussion entre un homme et sa femme pour choisir un babysitter.

- L'homme : - Bon, maintenant, on choisit : Séverine, Olivier ou Léa.
- La femme : - Léa ! Elle est sympathique, gentille, amusante…
- L'homme : - Oui, mais moi, je préfère Olivier, il est sérieux, intelligent…
- La femme : - Ah, mais Léa n'est pas stupide !
- L'homme : - Je ne dis pas qu'elle est stupide, je dis qu'Olivier a beaucoup de qualités.
- La femme : - Et Séverine ? Moi, je la trouve très intéressante.
- L'homme : - Oh non, elle est ennuyeuse et antipathique !
- La femme : - Mais non, et puis elle conduit. Si Max est malade, c'est utile !
- L'homme : - C'est vrai. Mais pour promener Max dans la rue le soir, tu ne préfère pas un jeune homme ?
- La femme : - Si, tu as raison. Alors, on prend Olivier ?
- L'homme : - Tu es d'accord, Max ?
- Le chien : - HHow, HHow !!
- La femme : - Mais… il aime les chiens, Olivier ?

Avec la même technique utilisée dans l'activité précédente, j'ai écrit, comme le montre l'exemple ci-dessous, sur le tableau les trois noms de personnages afin de catégoriser leurs qualités ainsi que leurs défauts.

Notez les qualités et les défauts des trois personnes.

Personne	Qualités	Défauts
Séverine		
Olivier		
Léa		

Les élèves ont pu répondre à cette question après repasser l'enregistrement encore deux fois. Voici leurs réponses.

Personne	Qualités	Défauts
Séverine	intéressante, sait conduire	ennuyeuse et antipathique
Olivier	sérieux, intelligent, a beaucoup de qualités	On ne sait pas s'il aime les chiens.
Léa	sympathique, gentille, amusante, n'est pas stupide	

Selon les réponses des élèves, le résultat de cette activité peut être conclu par le tableau ci-dessous.

	l'objectif sous-spécifique : « être capable d'identifier les qualités d'une personne ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non-francophones		x	

Les élèves francophones ont réussi, tandis que les non-francophones ont sensiblement progressé.

En somme, toutes les activités précédentes avaient pour objectif de faire réfléchir les élèves de façon catégorielle. Or, les réponses des élèves ont montré qu'ils peuvent arriver aux bonnes réponses et acquérir des nouveaux vocabulaires s'ils réfléchissent de façon catégorielle.

II. Les sous-habiletés de communication.

Le développement des sous-habiletés de communication s'appuient sur les aptitudes suivantes.

A) Les aptitudes linguistiques.

J'ai insisté sur la catégorisation syntaxique et morphologique pour rendre les élèves conscients de forme interne et externe des mots et des énoncés, et pour cibler ainsi l'objectif spécifique suivant : « être capable d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre du sens ».

- Activité 4.

Cette activité a visé à rendre les élèves capables d'identifier et savoir la place des adjectifs qualificatifs. Je leur ai d'abord expliqué le tableau ci-dessous pour l'utiliser comme un guide catégoriel. Ensuite, je leur ai posé des questions.

Les adjectifs placés devant le nom	Les adjectifs placés avant le nom
- **Tous les adjectifs qui permettent de faire une classification, une distinction, une description, que ce soit** : une nationalité : un écrivain anglais. une couleur : une chemise grise. un goût : un yaourt sucré. une apparence : il a l'air content. - **Tous les adjectifs de plus de trois syllabes**: ex. une ville extraordinaire. - **Tous les participes employés comme adjectifs** : ex. un pantalon déchiré. - **Les adjectifs donnant une notion de temps** : ex. l'année prochaine, le jour suivant.	- **Tous les adjectifs qui qualifient un nom propre** : ex. le grand avocat Marc. - **Tous les adjectifs affectifs qui permettent une appréciation** : ex. un gentil garçon, une belle femme, une bonne note. - **Tous les adjectifs qui font partie d'un groupe nominal** : ex. ma belle-mère. - **Tous les adjectifs courts et utilisés couramment** : ex. un bon livre. - **Les adjectifs numéraux** : ex. le dernier train.

- **Écoutez attentivement les énoncés suivants puis catégorisez**.

1. J'ai perdu mon petit chat blanc.
2. J'ai vu une jolie voiture japonaise.
3. Je n'aime pas les grands appartements froids.
4. J'ai vu un mauvais film comique.
5. On est en première année universitaire.
6. Il aime la belle musique classique.
7. Elle a un nouveau caméscope numérique.
8. J'aime les gros chiens affectueux.
9. J'adore les bons restaurants traditionnels.
10. Il a une vieille valise bleue.

J'ai écrit deux catégories sur le tableau et lisais à voix haute. Après chaque énoncé, les élèves étaient invités à catégoriser les adjectifs qu'ils attenaient.

Les adjectifs placés devant le nom	Les adjectifs placés après le nom

Les élèves ont correctement répondu. Voici leurs réponses.

Les adjectifs placés devant le nom	Les adjectifs placés après le nom
petit, jolie, grands, mauvais, première, belle, nouveau, gros, bons, vieille.	blanc, japonaise, froids, comique, universitaire, classique, numérique, affectueux, traditionnels, bleue.

Afin d'approfondir leur apprentissage, je leur ai posé la question suivant.

- Mettez les mots dans l'ordre qui convient.

1. basse / petite / table. → Une …… 2. américain / bon / musicien. → Un …….

3. bâtement / grand / moderne. → Un ….. 4. chanson / italienne / jolie. → Une ….

5. gris / nouveau / tapis. → Un …… 6. chaud / gros / manteau. → Un …..

Les élèves ont donné de bonnes réponses, du type :

1. une petite table basse.

2. un bon musicien américain.

3 un grand bâtiment moderne.

4. une jolie chanson italienne.

5. un nouveau tapis gris.

6. un gros manteau chaud.

Le tableau ci-dessous 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	

En somme, l'objectif de cette activité a été rigoureusement atteint : contrairement aux élèves non-francophones, les francophones ont pu, selon leurs réponses, réfléchir de façon catégorielle.

- **Activité 5**.

Cette activité a visé à développer chez les élèves la catégorisation perceptuelle du lexique qui permet de construire des réseaux sémantiques et constituer ainsi des connaissances en effectuant d'autres opérations de réflexions (le rappel, la déduction, le raisonnement, etc.). Or, la catégorisation lexicale est une technique qui consiste à élaborer conceptuellement des degrés d'appartenance.

Déroulement :

- Première étape.

Pour savoir les compositions d'un menu à la carte, j'ai demandé aux élèves de catégoriser les compositions de plats en cochant la (les) bonne (s) colonne (s).

	viande	poisson	légumes	fruits
1. un saumon grillé, riz aux champignons				
2. un filet de bœuf, gratin de courgettes				
3. Une fricassée de poulet aux poivrons rouges				
4. Une salade d'asperges à l'orange				
5. un sorbet à la fraise				

J'ai écrit les titres des catégories sur le tableau puis j'ai lu à haute voix chaque énoncé. Ensuite, je leur ai posé des questions : ex. « est-ce qu'il y a de poisson dans le plat n°1 ? », « il y a quoi comme poisson ? » De cette façon, on a rempli tout le tableau.

	viande	**poisson**	**légumes**	**fruits**
1. un saumon grillé, riz aux champignons		saumon	champignon	
2. un filet de bœuf, gratin de courgettes	bœuf		courgettes	
3. Une fricassée de poulet aux poivrons rouges	poulet		poivrons	
4. Une salade d'asperges à l'orange			asperges	orange
5. un sorbet à la fraise				fraise

- Deuxième étape.

J’ai demandé aux élèves de citer les noms de 5 légumes et de 5 fruits qu’ils aiment et les catégoriser en deux catégories. Chaque élève les a notés sur une feuille selon le tableau suivant.

légumes	**fruits**

- Troisième étape.

J’ai demandé à chaque élève de parler de cinq fruits et de cinq légumes qu’il aime et les décrire. Les élèves ont répondu avec des énoncés courts. Voici les réponses.

> « *pour les légumes, j’aime le concombre, l’aubergine, la tomate, la carotte et l’oignon. Le concombre est vert, l’aubergine est noire, la tomate est rouge et ronde, la carotte est jaune, l’oignon est blanc. Pour les fruits, j’aime la banane, l’ananas, la fraise, la pomme et la figue. La banane est blanche, l’ananas est jaune et sucré, la fraise est rouge, la pomme est rouge ou verte, la figue est marron* ».

Il n’y avait pas beaucoup de variétés dans les réponses des élèves. La plupart d’élèves répétaient les réponses de leurs camarades.

Cette activité peut être résumée par le tableau ci-dessous.

	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	

La catégorisation lexicale a, comme l’ont montré les réponses des élèves, représenté un moyen d’enrichir le vocabulaire chez les élèves.

B) Les aptitudes sociolinguistiques.

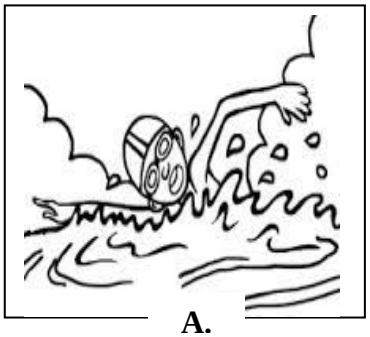
Développer les aptitudes sociolinguistiques permet de découvrir le fonctionnement de la société française. Les activités menées à ce propos avaient pour objectif d'approprier l'environnement social et culturel.

- **Activité 6**.

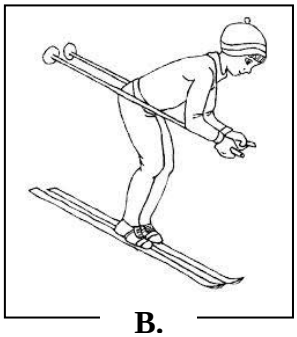
Cette activité avait pour objectif sous-spécifique d' « être capable de s'exprimer ce qu'on fait pendant les loisirs ».

Déroulement :
- Première étape.

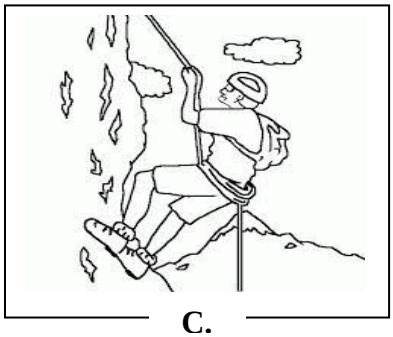
Cette étape visait à faire connaître les noms des sports et des instruments. J'ai demandé aux élèves de regarder aux images puis d'associer les pictogrammes au sport ou à l'instrument concerné.



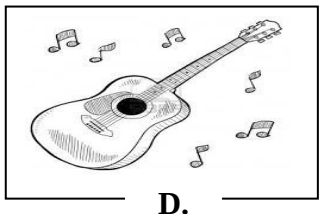
A.



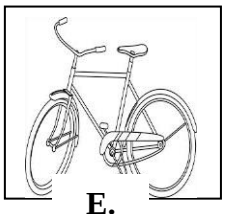
B.



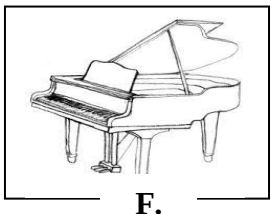
C.



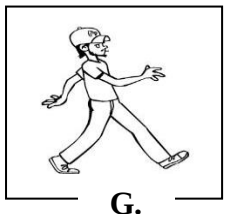
D.



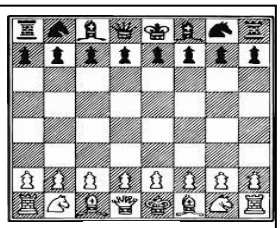
E.



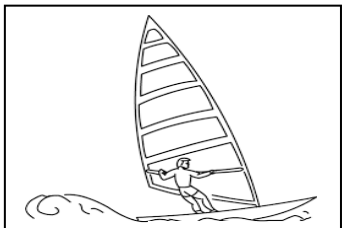
F.



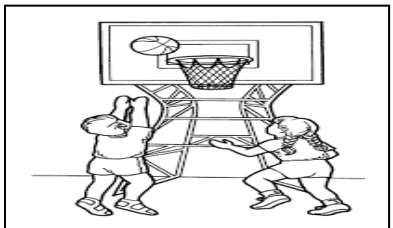
G.



H.



I.



J.

1. l'escalade …… 2. la marche …….. 3. le ski …… 4. la natation ……. 5. la guitare…..

6. le vélo ……. 7. les échecs 8. la voile ……. 9. le basket-ball…. 10. le piano….

- Deuxième étape.

J'ai enseigné aux élèves le tableau catégoriel ci-dessous.

Sport	Instrument musical
Jouer à + le sport : ex. *je joue au football*. Faire de + l'activité culturelle : ex. *je fais du sport. Elle fait de la musique.*	Jouer de + l'instrument : ex. *Je joue du violon.*

- Troisième étape.

J'ai demandé aux élèves de catégoriser les images précédentes en deux catégories. Ils ont répondu correctement. Le tableau suivant montre leurs réponses.

Sport	Instrument
l'escalade, la marche, le ski, la natation, le vélo, les échecs, la voile, le basket-ball	la guitare, le piano

- Quatrième étape.

J'ai demandé à chaque élève d'exprimer toutes ses activités pendant le week-end en utilisant les verbes « jouer » et « faire ».

- Je joue ……
- Je fais …….

Les élèves ont correctement répondu à la question posée :

- *Élève 1. Je joue au basket-ball et je fais de la natation.*
- *Élève 2. Je joue au tennis et je fais du piano.*
- *Élève 3. Je joue au foot et je fais du piano.*
- *Élève 4. Je joue aux échecs et je fais de la musique.*

Le tableau suivant résume le résultat de cette activité.

	l'objectif sous-spécifique : « être capable de s'exprimer ce qu'on fait pendant les loisirs ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint

élèves francophones	x		
élèves non-francophones		x	

J'ai conclu que la réflexion de façon catégorielle a aidé les élèves à acquérir des nouvelles expressions dans cette activité.

- **Activité 7**.

Cette activité a ciblé l'objectif sous-spécifique suivant : « exprimer ses activités en utilisant des moyens de locomotion ».

Déroulement :

- Première étape.

J'ai enseigné aux élèves le contenu de tableau ci-dessous qui représentait un guide catégoriel.

en	**à**
« en » est associé à	**« à »** est associé à
Voiture, avion, train, métro, bus, RER, tramway.	Moto, vélo, pied.

- Deuxième étape.

En lisant à voix haute chaque énoncé, j'ai demandé aux élèves de répondre à la question suivante : - **Exprimez de façon équivalente** :

Ex. Pour aller au bureau, je prends le bus. ⟶ - Je vais au bureau en bus.

1. Pour aller au Bruxelles, nous prenons le train.
2. Pour rentrer à la maison, les employés prennent le métro.
3. Pour aller travailler, elle prend son vélo.
4. Pour aller à son rendez-vous, il prend un taxi.

En répondant à cette question, les élèves ont commis des erreurs au niveau de construction syntaxique de l'énoncé équivalent. Je leur ai expliqué la façon de transformation des énoncés en leur donnant un exemple écrit sur le tableau. Ensuite, les élèves ont pu donner des bonnes réponses.

1. Pour aller à Bruxelles, nous prenons le train.⟶ Nous allons à Bruxelles en train.

2. Pour rentrer à la maison, les employés prennent le métro. ⟶ *Les employeurs rentrent en métro à la maison*

3. Pour aller travailler, elle prend son vélo. ⟶ *Elle va au travail à vélo.*

4. Pour aller à son rendez-vous, il prend un taxi. ⟶ *Il va à son rendez-vous en taxi.*

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

	l'objectif sous-spécifique : « exprimer ses activités en utilisant des moyens de locomotion ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones	x		
élèves non-francophones		x	

En somme, les bonnes réponses des élèves reflètent que la réflexion de façon catégorielle peut contribuer à développer les aptitudes socioculturelles. Cependant, il reste de vérifier cela par des exercices à la fin de leçon.

C) Les aptitudes discursives.

Les aptitudes discursives partent, dans cette étude, du principe que la communication entre les individus ne se fait pas à l'aide des mots ou même des énoncés, mais par le biais de différentes formes de discours propres à une situation de communication donnée.

- Activité 8.

Cette activité s'appuyait sur l'objectif sous-spécifique suivant : « être capable d'établir une adéquation mots/message ».

Déroulement :

- Première étape.

Cette étape visait à faire savoir les élèves la façon d'exprimer leur inquiétude et de réconforter quelqu'un. Pour les faire réfléchir de façon catégorielle, je leur ai demandé d'écouter les énoncés que je disais et de les catégoriser en deux catégories.

- J'étais inquiète ! - Ne t'inquiète pas. – Je n'étais pas rassuré.

- Mais tu ne te rends pas compte ! - Tout va bien. – Je n'ai pas dormi de la nuit !

- Tout ira bien. – Ne t'en fais pas. – ça m'angoisse !

- N'aie pas peur. – calme-toi. – Tu n'es pas toute seule ici.

Exprimer son inquiétude	Réconforter quelqu'un

Voici les réponses des élèves.

Exprimer son inquiétude	Réconforter quelqu'un
J'étais inquiète !	Tout ira bien
Je n'étais pas rassuré.	N'aie pas peur.
Je n'ai pas dormi de la nuit !	Ne t'en fais pas.
Mais tu ne te rends pas compte !	Calme-toi.
ça m'angoisse !	Tu n'es pas toute seule ici.
	Tout va bien.
	Ne t'inquiète pas.

- Deuxième étape.

Après avoir pu catégoriser les énoncés précédents, les élèves ont écouté l'enregistrement suivant en leur demandant de faire attention aux énoncés qui exprimer l'inquiétude et ceux qui sont utilisés pour réconforter afin de les catégoriser en deux groupes.

- Ça ne va pas ?

- Non, pas trop. J'ai trop de travail. Je ne vais jamais y arriver.

- Bah, je peux t'aider si tu veux.

- Non, non, tu ne peux pas ! C'est mon travail, il faut que je le fasse !

- Mais enfin, calme-toi !

- Non, je ne peux pas me calmer. Je suis fatiguée, j'ai trop de travail et si ça ne marche pas, je perds mon boulot. Je ne sais pas quoi faire. Ça m'angoisse. Je n'arrive plus à dormir la nuit !

- Attends, t'es pas toute seule ici. Explique-moi quel est le problème et tu vas voir, on va trouver une solution.

Expressions utilisées pour dire son inquiétude	Expressions utilisées pour réconforter

J'ai passé l'enregistrement deux fois pour que les élèves puissent répondre. Voici leurs réponses.

Expressions utilisées pour dire son inquiétude	Expressions utilisées pour réconforter
Je ne vais jamais y arriver. Je ne sais pas quoi faire. Ça m'angoisse. Je suis fatiguée. Il faut que je le fasse ! Je n'arrive plus à dormir la nuit !	- Je peux t'aider si tu veux. - Calme-toi ! - T'es pas toute seule ici. - On va trouver une solution.

- Troisième étape.

Les élèves ont travaillé en groupes afin d'imaginer et jouer la situation suivante en utilisant les expressions qu'on a déjà catégorisées. Deux élèves de chaque groupe ont joué la scène. Un élève joue le rôle de maman et l'autre joue le rôle d'enfant.

Situation.
Tu as un examen dans quelques heures. Tu n'es pas sûr que tu ailles arriver à passer cet examen. Ta maman te rassure mais tu es très angoissé et tu n'as pas dormi la nuit. Elle te propose de prendre ton petit déjeuner mais tu n'a pas envie de manger. Imaginez et jouez la situation.

Les élèves ont donné de bonne réponse. Là-voici.

L'enfant : - Bonjour maman.

Maman : - Bonjour ma fille. Ça va ce matin ?

L'enfant : - Non, je suis inquiète. Je n'ai pas dormi la nuit.

Maman : - Ne t'inquiète pas ! Ça va aller pour ton examen.

L'enfant : - Non, j'ai tout oublié. Ça m'angoisse.

Maman : - Tu vas prendre ton petit déjeuner et tout ira bien.

L'enfant : - Non, je n'ai pas envie de manger.

Le tableau ci-dessous résume le résultat de l'activité 8.

	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	

J'ai conclu, à la suite des réactions des élèves et de leurs réponses, que la technique de catégorisation a facilité cette activité. La catégorisation a aidé les élèves, notamment les non-francophones, d'acquérir d'expressions discursives utilisées dans la vie quotidienne. Cependant, il reste toujours à vérifier ce développement langagier chez les élèves par des exercices ou un test.

D) Les aptitudes stratégiques.

En général, les aptitudes stratégiques visent, dans cette étude, à développer chez l'élève la capacité de savoir gérer et structurer son oral par rapport à son organisation thématique, sa cohérence et cohésion, ses relations logiques, son style et registre.

- **Activité 9**. (Message d'invitation).

L'objectif sous-spécifique est, dans cette activité, d'« être capable de construire des idées de façon logique ».

Déroulement :

- Première étape.

Cette étape visait à catégoriser les énoncés ci-dessous (non exhaustifs). J'ai écrit sur le tableau les titres de quatre catégories. En répétant les énoncés à haute voix, les élèves ont catégorisé les énoncés que je les disais.

- Le restaurant n'est pas loin de ….. – Dans deux semaines/ quelques jours.
- À l'occasion de ….. – La fête sera …….
- Vous prenez le bus n°…, le métro, ligne … - Ça me fera plaisir si vous acceptez….
- Je vous invite à ….. – Vous pouvez y aller en …./à ….
- Le restaurant est près de ….. – Le restaurant se situe à/dans….

- Je serai ravi si vous venez à …
- La fête aura lieu à/dans ….
- La fête commence à ….heure.
– Demain soir à ….heure.

Expressions utilisées pour inviter	**Expressions utilisées pour montrer les moyens de transport**	**Expressions utilisées pour déterminer la date et l'heure**	**Expressions utilisées pour déterminer une localisation**

Tous les élèves ont participé en donnant beaucoup d'exemples en remplissant le vide trouvant dans les énoncés. Par exemple, quand on catégorisait les énoncés concernés la présentation d'une invitation, je demandais aux élèves de compléter les énoncés : « *à l'occasion de ma réussite/mon anniversaire/mon mariage, etc.* ». Voici les réponses des élèves.

Expressions utilisées pour inviter	**Expressions utilisées pour montrer les moyens de transport**	**Expressions utilisées pour déterminer la date et l'heure**	**Expressions utilisées pour déterminer une localisation**
- À l'occasion de ….. - Ça me fera plaisir si vous acceptez…. - Je serai ravi si vous venez à …	- Vous prenez le bus n°…, le métro, ligne …	– Dans deux semaines/ quelques jours. – Demain soir à ….heure.	- Le restaurant n'est pas loin de ….. - Le restaurant est près de ….

- Deuxième étape.

J'ai demandé aux élèves de construire des messages simples pour décrire et expliquer une invitation d'après la scène suivante.

Message d'invitation

Vous finissez votre mission en France et vous rentrez dans votre pays. Vous téléphonez à vos amis pour les inviter au restaurant pour fêter votre départ. Quand vous appelez un ami, son téléphone est éteint. Vous lui laissez un message d'invitation. Précisez : les coordonnées du restaurant (l'adresse et la localisation), les moyens de transport pour aller au restaurant, la date et l'heure du rendez-vous.

Il y avait une certaine variété dans les réponses des élèves en s'appuyant sur les énoncés traités dans l'étape précédente et en reformulant les énoncés (vous --- tu) car ils

parlent à un ami. Voici leurs réponses : « *bonjour Alain ! À l'occasion de mon départ, j'organise une fête. Je serai ravi si tu viendras. La fête sera dans un restaurant qui se trouve à Villejuif. Le restaurant n'est pas loin de la station de métro. Tu peux prendre le métro ligne 7. La fête sera demain soir à 20 heure* ».

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

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

Cette activité a montré que la réflexion de façon catégorielle aide les élèves à savoir gérer leur oral en s'appuyant sur une certaine cohérence logique.

III. Les sous-habiletés intonatives.

Les activités visées à développer les sous-habiletés intonatives s'appuient généralement sur l'objectif de permettre aux apprenants de s'exercer au rythme et à l'intonation de langue française.

- **Activité 10**.

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

Déroulement :

- Première étape.

J'ai expliqué aux élèves qu'il y a deux types de rythme qui peuvent marquer la fin d'un énoncé déclaratif : le premier type marque la continuité d'énoncé, alors que le deuxième marque sa fin.

Continuité	**Fin**
Pour indiquer la continuité, la dernière syllabe de chaque groupe de mots est marquée par un **accent montant**.↑	Pour indiquer la fin de chaque groupe de mots, la dernière syllabe accentuée d'un énoncé déclaratif est marquée par **accent descendant**.↓

Exemple : si je ne trouve **rien** (*continuité*), je serai bien emb**êté** (*fin*)

Cette explication avait pour objectif de faire réfléchir les élèves de façon catégorielle afin de marquer la continuité ou la fin d'un énoncé déclaratif lors de leur expression orale.

- Deuxième étape.

J'ai écrit sur le tableau les énoncés ci-dessous, puis j'ai demandé aux élèves d'exprimer la continuité et la fin des énoncés en s'appuyant sur les syllabes accentuées comme l'exemple l'a explicité.

- On n'est pas pressé, on va attendre un peu.
- Vendredi matin, pas de problème.
- S'il y a un contretemps, on s'appelle.
- Je suis désolé de vous déranger, mais je dois reporter notre rendez-vous.
- Je vous appelle, comme prévu.

Au début, il y avait une certaine difficulté (à cause de la timidité de certains élèves). Quand je les ai fait répétés ce que je disais, ils ont arrivé à marquer la continuité et la fin des énoncés. Voici les réponses des élèves.

- On n'est pas pr**essé** , on va attendre un **peu**↓
- Vendredi ma**tin**↑, pas de prob**lème**↓

Le tableau suivant résume 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

Au contraire des élèves francophones, les non-francophones avaient beaucoup de difficulté de progresser dans cette activité.

- **Activité 11**.

- Objectif sous-spécifique : être capable de maîtriser les schémas intonatifs.

Déroulement :

- Première étape.

Cette étape avait pour objectif de faire les élèves réfléchir de façon catégorielle aux intonations qui transmettent un étonnement ou d'une question. J'ai donc expliqué aux élèves qu'un énoncé exclamatif peut exprimer l'étonnement ou la surprise, et que le même énoncé peut, grâce à l'intonation, donner un sens interrogatif.

Pour exprimer l'étonnement, la dernière syllabe de l'énoncé exclamatif est marquée par un accent montant.	(très aigu) aigu moyen grave Tu es au courant ! (étonnement)

Pour exprimer le questionnement ou donner un sens interrogatif, la voix monte moins haut que dans un énoncé exclamatif.	aigu moyen grave Tu es au courant ? (question)

- Deuxième étape.

J'ai passé l'enregistrement suivant puis j'ai demandé aux élèves de catégoriser les énoncés attendus selon les deux schémas intonatifs qu'ils viennent d'apprendre.

1- Il a pu rentrer chez lui ?

2- Elle a six enfants ?

3- Et personne n'a rien dit !

4- Elle a appris l'italien ?

5- Tom a un emploi en ce moment !

6- Il parle trois langues étrangères !

7- Elle est débutante en informatique ?

8- Elsa a partagé un appartement avec une anglaise !

9- Luc a travaillé dans un hôtel ?

10- Marie a vécu à Londres !

J'ai écrit sur le tableau les titres de deux catégories. Après chaque énoncé prononcé, les élèves devaient dire sous quelle catégorie appartient l'énoncé.

Les énoncés interrogatifs	**Les énoncés marquant d'étonnement**

Les élèves ont pu répondre. Voici leurs réponses.

Les énoncés interrogatifs	**Les énoncés marquant d'étonnement**
1/2/4/7/9	3/5/6/8/10

- Troisième étape.

J'ai écrit sur le tableau tous les énoncés que les élèves venaient d'écouter et d'autres énoncés puis je leur ai demandé individuellement de donner un sens interrogatif et un sens d'étonnement en utilisant le même énoncé. Tous les élèves ont correctement répondu.

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

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

En somme, quand les élèves réfléchissaient de façon catégorielle, ils réagissaient avec motivation. Cela leur a permet de faciliter les tâches demandées. Ils ont même trouvé qu'il est plus facile d'apprendre de cette façon.

IV. Les sous-habiletés de fluidité orale.

- Activité 12.

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

Déroulement :

- Première étape.

Pour faire réfléchir les élèves de façon catégorielle, j'ai écrit sur le tableau les articulateurs logiques ci-dessous puis je leur ai demandé de les catégoriser selon son utilisation. Les élèves ne savaient pas le sens de tous ces termes. On a donc travaillé sur ce qu'ils savaient, ensuite j'ai expliqué ce qu'ils ne savaient pas.

- Pour	- à cause de	- mais
- Puisque	- c'est pourquoi	- afin de
- pour que	- pourtant	- grâce à
- donc	- en revanche	- parce que
- alors	- afin que	- par conséquent
- même si …	- comme	- bien que

Pour exprimer la **cause**	Pour exprimer la **conséquence**	Pour exprimer **l'opposition**	Pour exprimer le **but**

La catégorisation lexicale travaillée aves les élèves a donné le résultat suivant.

Pour exprimer la **cause**	Pour exprimer la **conséquence**	Pour exprimer **l'opposition**	Pour exprimer le **but**
Parce que, puisque, à cause de, grâce à, comme.	Alors, donc, par conséquent, c'est pourquoi,	Mais, pourtant, en revanche, bien que, même si…	Afin de, afin que, pour que, pour

- Deuxième étape.

Pour approfondir l'apprentissage des élèves sur le sens et l'utilisation de ces articulateurs logiques, je leur ai demandé de catégoriser les énoncés suivants.

1- Je vais aller chez ma tante, même si mon père n'est pas d'accord.

2- La route a été fermée en raison de la neige qui est tombée hier soir.

3- Non, vous ne pourrez pas traverser le pays parce que vous n'avez pas de visa.

4- Le directeur a raté son avion, c'est pourquoi la réunion a été annulée.

5- Je vais vous envoyer un plan pour que vos puissiez trouver facilement la maison.

6- On le fera même si le directeur n'est pas d'accord.

7- Il a prêté de l'argent à tous ses amis, il n'a plus donc rien pour vivre.

Pour exprimer la **cause**	Pour exprimer la **conséquence**	Pour exprimer **l'opposition**	Pour exprimer le **but**

J'ai écrit les titres des quatre catégories sur le tableau, puis j'ai prononcé les énoncés à haute voix. Après chaque énoncé, je demandais aux élèves de le catégoriser. Voici leurs réponses.

Pour exprimer la **cause**	Pour exprimer la **conséquence**
- La route a été fermée en raison de la neige qui est tombée hier soir. - La route a été fermée en raison de la neige qui est tombée hier soir.	- Le directeur a raté son avion, c'est pourquoi la réunion a été annulée. - Il a prêté de l'argent à tous ses amis, il n'a plus donc rien pour vivre.

Pour exprimer **l'opposition**	Pour exprimer le **but**
- Je vais aller chez ma tante, même si mon père n'est pas d'accord. - On le fera même si le directeur n'est pas d'accord.	- Je vais vous envoyer un plan pour que vos puissiez trouver facilement la maison.

- Troisième étape.

Dans cette étape, j'ai demandé aux élèves d'inventer d'autres exemples pour prouver s'ils ont compris le sens et l'utilisation de ces expressions. On a donc travaillé sur chaque catégorie à part. Voici les réponses.

Pour exprimer la **cause**

- En raison d'un incident sur la ligne 7, le trafic est interrompu.
- J'ai acheté une voiture grâce à mon père.
- Je ne suis pas venu à l'école hier parce que j'étais malade.
- Je suis triste à cause de la mort de mon chien.

Pour exprimer la **conséquence**

- J'étais malade, c'est pourquoi je ne suis pas venu hier.
- J'aime bien Sara, alors je l'invite à ma fête d'anniversaire.

Pour exprimer **l'opposition**

- Il sait très bien que je n'aime pas le football, pourtant il me propose toujours d'aller au stade.
- Je n'ai pas faim mais j'ai soif.

Pour exprimer le **but**

- Je vais travailler dur pour devenir un grand médecin.
- Je suis venu pour te parler.

- Quatrième étape.

Pour savoir si les élèves étaient capables d'établir des liens entre les énoncés, j'ai demandé aux élèves de répondre à la question suivante en utilisant les quatre catégories d'articulateurs logiques (chaque élève devait répondre au moins en 5 énoncés cohérents).

« Est-il important de parler plusieurs langues ? Pourquoi ? »

Vu que le niveau des élèves était hétérogène, les réponses des élèves étaient variées. Les réponses étaient : « *parler plusieurs langues, c'est important pour parler avec étrangères….. j'ai beaucoup des amis français, alors j'apprends français …… le français est difficile mais je dois apprendre ……. j'apprends français pour vivre et travailler en France* ». Une autre réponses : « *il est important de parler plusieurs langues parce que les langues étrangères nous aident de voyager beaucoup. J'aime les langues, donc, je peux travailler dans une grande société. Je ne parle que deux langue mais j'apprends la troisième. J'apprends l'anglais pour aller aux États-Unis et étudier la médecine* ».

Le tableau suivant résume 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	

À la fin de cette activité, j'ai conclu, en m'appuyant sur les réponses des élèves, que les élèves non francophones ont logiquement plus de difficultés au niveau des sous-habiletés de fluidité que les élèves francophones. Cela apparait par la pause qui est plus longue dans leurs paroles. Cependant, la réflexion de façon catégorielle, concernant les articulateurs logiques, a aidé tous les élèves (francophones et non francophones) à réaliser de progrès au niveau de construction des énoncés assez cohérents.

Les résultats obtenus dans toutes les activités précédentes peuvent être résumés par le tableau ci-dessous :

	Les objectifs sous-spécifiques		
	Atteints	Atteints en cours	Non atteints
élèves francophones	9 activités	3 activités	0 activité
élèves non-francophones	0 activité	10 activités	2 activités

Selon ces résultats, le développement des habiletés d'expression orale ne s'est pas effectué de même façon chez les élèves francophones et non-francophones : ces derniers se progressaient sensiblement, alors que les résultats des francophones ont montré qu'ils ont réussi et atteint les objectifs sous-spécifiques.

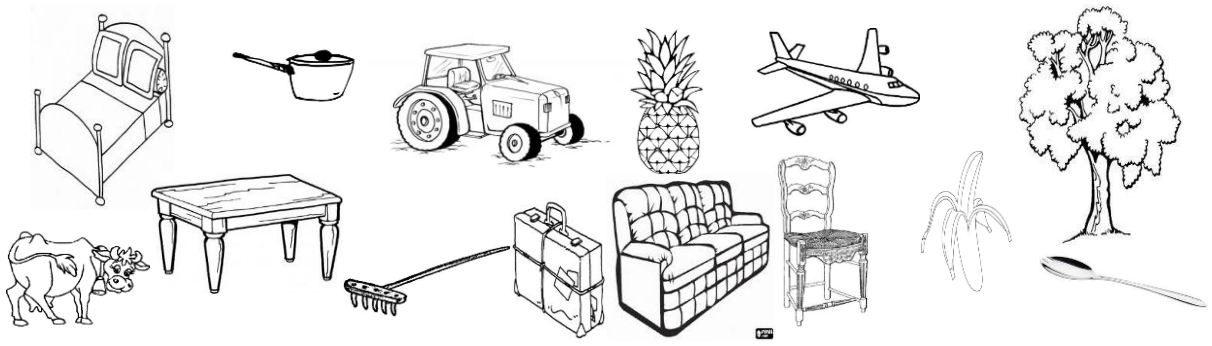
Après avoir fini les activités, j'ai administré quelques exercices afin d'évaluer les acquis des élèves.

Exercices

Ces exercices avaient pour objectif de mettre en évidence la capacité des élèves de mener des catégorisations linguistiques (réflexion sur langue).

a) **Exercices sur la catégorie lexicale**.

- Catégorisez les images suivantes selon les titres catégoriels suivants : **fruit – voyage – maison - compagne**. Développez chaque catégorie en ajoutant d'autres éléments. Racontez une petite histoire ou traiter un sujet en utilisant les éléments de chaque catégorie.



Objectif : l'objectif de cet exercice s'est appuyé sur le fait qu'il faut avoir une gamme de vocabulaire adéquate pour raconter une histoire ou traiter un sujet donné. L'objectif était donc d'évaluer la capacité des élèves de réfléchir de façon catégorielle.

Déroulement : cet exercice s'est déroulé en deux étapes.

- Première étape.

L'objectif de cette étape était d'aider les élèves à catégoriser les noms des images ci-dessus en ajoutant d'autres éléments. J'ai donc écrit sur le tableau les titres de quatre catégories. Le tableau suivant montre les réponses des élèves.

fruit	voyage	maison	compagne
Banane – ananas – pomme – orange – fraise – poire – raisin – cerise.	Avion – valise – billet – aéroport – salle de départ – salle d'arrivée.	Table – lit – canapé – casserole – chaise – cuillère – fauteuil – tapi – frigo – lave-vaisselles – lave-linge – télé – radio.	Vache – arbre – pelle – tracteur – chien – agneau – champ – légume – fruit – cheval.

- Deuxième étape :

Les élèves devaient, dans cette étape, traiter un sujet ou raconter une petite histoire à leur choix mais en utilisant les éléments concernant la catégorie donnée. Voici leurs réponses.

1) « *J'ai passé les vacances de l'été dernier chez mon oncle dans la campagne. J'ai vu beaucoup d'arbres, de vaches, d'agneaux et de champs. J'ai conduit le tracteur et j'ai joué avec le chien de mon oncle* ».

- Une autre réponse : « *J'aime la compagne. Je veux vivre dans une compagne et voir tous les jours les vaches et jouer dans les champs* ».

2) « *J'aime manger de fruits. C'est bon pour la santé. Je bois jus d'orange le matin. J'aime aussi les fruits rouge comme la fraise et la cerise* ».

3) « *Nous avons déménagé dans une nouvelle maison. Nous avons acheté une télé, un frigo, des tapis, une machine à laver, des vaisselles, deux lits et une grande table* ».

4) « *Il y a 3 mois, je suis allé à l'aéroport pour prendre l'avion et partir au Maroc. J'avais deux grandes valises. Le billet n'était pas cher* ».

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

	La capacité de réfléchir de façon analytique en s'appuyant sur la technique de catégorisation.		
	Acquise	Non acquise	Non participants
élèves francophones (5 élèves)	5 élèves	-	-
élèves non francophones (15 élèves)	10 élèves	2 élèves	3 élèves

Selon les réponses obtenues, la catégorisation lexicale a aidé les élèves à traiter un sujet ou raconter une petite histoire du fait qu'avoir un répertoire lexical est nécessaire pour exprimer des idées. La participation des élèves non francophones était courageuse même s'ils avaient de difficultés de prononciation.

b) **Exercices sur la catégorisation syntaxique**.

- Donnez à chaque groupe de mots suivants la catégorie qu'il appartient.

(adjectif – déterminant - verbe - conjonction - nom – adverbe – pronom - préposition)

1. belle, délicieuse, permanent, dactylographié, rouge, petit. ( )
2. la, leurs, des, plusieurs, beaucoup de, trois, tous les, un. ( )
3. Jacques, maison, panier, automne, spectacle, autobus ( )
4. manger, avoir réalisé, a été jeté, travaille, ait fonctionné ( )
5. environ, hier, jamais, dehors, souvent, actuellement ( )
6. à, de, sans, pour ( )
7. mais, ou, et, donc, car, ni, or ( )
8. celle-ci, il, eux, soi-même, je, se ( )

Voici les réponses des élèves.

1. belle, délicieuse, permanent, dactylographié, rouge, petit. (*adjectif*)
2. la, leurs, des, plusieurs, beaucoup de, trois, tous les, un. (*déterminant*)
3. Jacques, maison, panier, automne, spectacle, autobus (*nom*)
4. manger, avoir réalisé, a été jeté, travaille, ait fonctionné (*verbe*)
5. environ, hier, jamais, dehors, souvent, actuellement (adverbe)
6. à, de, sans, pour (*préposition*)
7. mais, ou, et, donc, car, ni, or (conjonction)
8. celle-ci, il, eux, soi-même, je, se (pronom)

Après avoir fini cet exercice, j'ai proposé un autre sur la catégorie syntaxique.

(adverbe - nom – adjectif – déterminant- pronom - conjonction – verbe - préposition)

- Julie aime les fleurs.

  _____ 2. _____ 3. _____

- Il est tombé dans l'escalier.

  _____ 2. _____ 3. _____

- Mon frère a mangé du spaghetti gratiné.

_____ 2. _____ 3. _____

- Les filles sont allées dehors.

  _____ 2. _____ 3. _____

- Tu as vraiment de grandes oreilles!

  _____ 2. _____ 3. _____

Voici les réponses.

- Julie aime les fleurs.

  ___*nom*_____ 2. _____*déterminant*___ 3. _____*nom*_____

- Il est tombé dans l'escalier.

  _____*verbe*_____ 2. _____*préposition*__ 3. _____*déterminant*____

- Mon frère a mangé du spaghetti gratiné.

  ___ *déterminant* _____ 2. ___ *nom* _____ 3. ___ *adjectif* _____

- Les filles sont allées dehors.

  _____ *nom* _____ 2. ____ *verbe* _____ 3. ____ *adverbe* _____

- Tu as vraiment de grandes oreilles!

  ____ *pronom* _____ 2. ____ *déterminant* ____ 3. ____ *nom* _____

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

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

Pendant ce travail sur la catégorisation syntaxique, il m'a fallu expliquer d'abord aux élèves certaines règles grammaticales. Dans chaque exercice, j'ai écrit sur le tableau les titres de catégories, puis j'ai articulé à haute voix les mots et les énoncés. Ensuite, j'ai demandé aux élèves de catégoriser. La participation des élèves francophones était évidente, alors que celle des non francophones était moins active. En somme, le travail sur la

catégorisation lexicale était un peu difficile, voire compliqué, parce que je devais souvent écrire l'énoncé sur le tableau et expliquer certaines règles grammaticales.

c) **Exercices sur la catégorisation morphologiques**.

- Catégorisez les mots selon les préfixes et les suffixes.

Déroulement :

- Première étape.

J'ai expliqué aux apprenants la différence entre un suffixe et un préfixe :

a) le préfixe modifie le sens d'un mot, il se place avant le radical et permet d'obtenir des dérivés : *heureux, malheureux*.

b) le suffixe change un verbe en nom (passer, passage) ou en adjectif (charme, charmant). Il change un adjectif en adverbe (évident, évidemment).

Ensuite, j'ai demandé aux élèves de catégoriser, selon le modèle ci-dessous, les mots qui suivent en précisant le sens de préfixe ou de suffixe et en donnant des autres exemples semblables.

préfixe	suffixe	sens	exemples	Autres exemples
in/im/il/dé/mal/mé		négation (le contraire)	inhabituel	impossible
mono		seul	monoplace	monocoque
re		faire encore	redire	revoir
pré		avant	préscolaire	préjuger
	age	change le sens d'un verbe en nom	passage	décalage
	ment	change le sens d'un adjectif en adverbe	vivement	oralement
	able	qui peut être (en rapport avec le verbe associé)	portable	acceptable
	eur/euse	désigne une personne impliquée, ou un appareil, dans une	chanteur	parleur

		action. Il se construit à partir d'un verbe		
	ation	résultat	création	relation

malhonnête	redire	décoller	préhistoire
illisible	détestable	monoprix	débrancher
homonyme	vendeur	temporairement	intervention
mangeable	employeur	lavage	cassable
mécontent	imprudent	maladroit	inexact

Les élèves ont pu donner de bonnes réponses, du type :

a) **préfixe** : négation (le contraire) : *malhonnête* / *illisible* / *mécontent* / *maladroit* / *inexact*.

b) **suffixe** : qui peut être : *cassable* / *mangeable* / *détestable* / *valable* / *buvable*.

- Deuxième étape.

Dans la première étape, on s'appuyait beaucoup sur l'écrit pour expliquer aux élèves toutes ces règles morphologiques. Je prononçais les mots et demandais aux élèves d'indiquer les préfixes et les suffixes en donnant leur sens :

a) inconnu b) représentation c) prélavage
d) rapidement e) malhonnête f) malchanceux
g) redire

Les élèves ont répondu à cette question en précisant le radical de mot et le préfixe ou le suffixe. Voici leurs réponses.

a) « Inconnu » : le radical est « *connu* », et « *in* » est un préfixe qui donne le sens de contraire.

b) « Représentation » : le radical est « *représent* », et « *ation* » est un suffixe qui donne le sens d'un résultat.

c) « Prélavage » : le radical est « *prélav* », et « *age* » est le suffixe qui vise à changer le sens d'un verbe en nom

d) « Rapidement » : le radical est « *rapide* », et « *ment* » est le suffixe qui vise à changer le sens d'un adjectif en adverbe

e) « Malhonnête » : le radical est « *honnête* », et « *mal* » est un préfixe qui donne le sens de contraire.

f) « Malchanceux » : le radical est « *chanceux* », et « *mal* » est un préfixe qui donne le sens de contraire.

g) « Redire » : le radical est « *dire* », et « *re* » est un préfixe qui donne le sens de répétition ou « faire encore ».

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

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

Ces résultats montrent que les élèves francophones étaient plus en confiance, alors que l'habileté d'expression orale chez les non francophones était au cours de développement. À la fin de l'étude de terrain, le post-test a été mis en place afin d'éprouver ces résultats.

- Synthèse (leçon 2).

Dans cette deuxième leçon, l'objectif d'action « **catégoriser** » a été ciblé. J'ai commencé par enseigner un apport théorique (le rôle de la catégorisation, sa définition, ses différents types). Ensuite, j'ai proposé des activités éducatives qui visaient à développer les sous-habiletés d'expression orale en utilisant une réflexion catégorielle. J'ai enfin administré des exercices pour vérifier le progrès des élèves. Les activités éducatives ont donc visé, par la catégorisation, à développer :

- **les sous-habiletés de compréhension de l'oral**. Les objectifs sous-spécifiques ont été atteints. Cependant, il reste de vérifier ces objectifs et confirmer le progrès des élèves.
- **les sous-habiletés de communication**. Dans ces sous-habiletés, j'ai ciblé quatre aptitudes : a) aptitudes linguistiques pour lesquelles j'ai mené des activités qui avaient pour objectif d'améliorer la maîtrise des règles grammaticales ; b) aptitudes sociolinguistiques (les objectifs sous-spécifiques ont été atteints) ; c) aptitudes discursives dont les objectifs sous-spécifiques ont rigoureusement atteints grâce à la façon catégorielle appliquée ; d) aptitudes stratégiques dont l'objectif sous-spécifique a suffisamment atteint.
- **les sous-habiletés intonative**. Les élèves ont maîtrisé quelques schémas intonatifs et ont appris quelques règles rythmiques. La réflexion de façon catégorielle a aidé les élèves de réaliser certains progrès. Cependant, il reste encore d'autres schémas intonatifs à maîtriser. Ces derniers ont été ciblés dans les autres leçons éducatives.
- **les sous-habiletés de fluidité orale**. Les progrès des élèves sont plus ou moins évidents du fait que les niveaux des élèves étaient très hétérogènes. Cependant, les élèves ont réalisé certain progrès au niveau d'établir des liens entre les énoncés et de rendre leur parole plus cohérente. Or, la réflexion de façon catégorielle a aidé les élèves d'appliquer les articulateurs logiques de manière plus adéquate.

En somme, j'ai conclu, selon les réponses des élèves lors d'application de la deuxième leçon, que la catégorisation, qui fait partie de l'analyse (une habileté de réflexion

d’ordre supérieur), a aidé les élèves à développer la plupart de leurs sous-habiletés d’expression orale. En revanche, il restait au post-test de prouver cette conclusion.

- Compte-rendu (unité 1) : la pensée analytique.

Sous-habiletés d'expression orale	Objectifs sous-spécifiques	Leçon 1 : **inférer**			Leçon 2 : **catégoriser**		
		atteint	Plus ou moins atteint	Non atteint	atteint	Plus ou moins atteint	Non atteint
I. Les sous-habiletés 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.						
	4. Être capable de saisir les données et leurs relations : conséquence, cause, effets.		x		x		
II. Les sous-habiletés 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.						
	2. Être capable d'établir une adéquation mots/message.	x			x		
D) Les aptitudes stratégiques	1. Être capable de construire les idées d'une façon logique.			x	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		
	2. Être capable de maîtriser les schémas intonatifs principaux en situations communicatives.		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	

Le tableau ci-dessus montre que je n'ai pas ciblé dans la première unité que les objectifs sous-spécifiques considérés comme les plus adéquats aux habiletés de réflexion d'ordre supérieur (inférer et catégoriser). Ces deux habiletés de réflexion (qui font partie de la pensée analytique) ont été ciblées en tant qu'objectifs intermédiaires. Ces derniers ont, selon les réponses des élèves, été suffisamment atteints. Cela révèle à la timidité de beaucoup d'élèves, surtout les non francophones, qui n'avaient pas osé parler et paraissaient hésités à prendre des initiatives.

Selon ce tableau, un seul objectif sous-spécifique, concernant l'aptitude discursive, a été atteint lors de la première leçon. La plupart des objectifs sous-spécifiques a été sensiblement atteinte. En revanche, lors de la deuxième leçon, tous les objectifs sous-spécifiques ont été atteints sauf celui qui concerne les sous-habiletés de fluidité orale. Cela dit, les élèves ont réalisé dans la deuxième leçon certains progrès concernant toutes les sous-habiletés sauf celle de fluidité orale.

- Conclusion (unité 1).

Dans la première unité, j'ai visé au développement de pensée analytique chez les élèves. D'après les réponses des élèves, réfléchir analytiquement requiert de connaissances linguistiques de la part des élèves. Cela est apparu dans les réponses dont les effets sont nuancés : celles des élèves francophones et celles des élèves non francophones. Cela est aussi apparu dans les réponses concernant les sous-habiletés de compréhension orale et celles de communication : les élèves ont réalisé certains progrès en ce qui concerne ces deux sous-habiletés, alors que les sous-habiletés intonatives et celles de fluidité orale ont été moins développées.

Dans cette unité, l'objectif était de développer chez les élèves l'habileté d'analyse. La plupart d'élèves, surtout les francophones, ont fait de progrès. Ils avaient même, de plus en plus, la volonté de parler et de s'exprimer. Mon rôle était de diriger la classe en menant les activités qui ont ciblés les objectifs sous-spécifiques et en faisant les élèves réfléchir de façon analytique. Je laissais du temps pour les élèves pour qu'ils puissent s'exprimer en osant et sans avoir peur de se tromper. Or, il y avait, presque toujours, un petit problème que je devrais surmonter dans chaque activité concernant les sous-habiletés intonatives dû à la timidité de certains élèves, surtout les non francophones. D'ailleurs, la moquerie de certains de leurs camarades quand ils parlaient a empêché d'autres élèves de prendre l'initiative de répondre. Je devais donc rassurer les élèves et les encourager à parler.

En somme, la réflexion analytique a suffisamment contribué au développement des deux premières sous-habiletés (celles de compréhension de l'oral et celles de communication), alors que les deux dernières (celles de l'intonation et celles de la fluidité orale) ont modérément été développées. Dans les autres unités d'enseignement (la pensée critique et la pensée créative), j'ai continué travailler sur les mêmes sous-habiletés d'expression orale qui devraient être mesurées à la fin de l'application de trois unités d'enseignement.

Unité 2

LA PENSÉE CRITIQUE

9.3.2. Unité 2 : la pensée critique.

La pensée critique est l'art d'évaluer des informations en utilisant des idées abstraites afin d'approfondir des connaissances : elle vise à juger des informations, à évaluer des arguments et à formuler clairement des idées et les rendre plus plausibles et convaincantes. La pensée critique implique l'évaluation, la synthèse et la reconstruction de conviction et de concepts. Pour cela, cette unité vise à développer la pensée critique chez les apprenants. Avant d'enseigner les leçons, j'ai commencé par une préparation mentale (parler de pensée critique).

Les démarches à suivre

Afin de développer une attitude critique, différentes stratégies peuvent être mises en œuvre dans la classe, mais la délibération et l'explicitation des définitions sont essentielles. Dans cette unité, j'ai expliqué d'abord la définition de pensée critique, son importance et ses applications. Ensuite, j'ai montré aux apprenants qu'on peut utiliser la pensée critique dans plusieurs opérations de réflexion, et qu'on peut l'appliquer dans toutes les matières étudiées en envisageant des différents thèmes.

- La définition de pensée critique.

J'ai expliqué aux élèves que la pensée critique est une stratégie de pensée faisant appel à plusieurs opérations coordonnées (Boisvert, 2000 : 2), et qu'elle se définit comme un processus d'investigation critique (Pallascio et Lafrortune, 2000 : 13) : elle vise à explorer une situation donnée afin de formuler une hypothèse dans la mesure où elle est un processus avant même d'être un résultat. Elle est donc une pratique évaluative qui se fonde sur une démarche réflexive et auto-correctrice prenant plusieurs ressources comme critères ou référents (habiletés de réflexion, connaissances, personnes, matériel, etc.) (Pallascio et Lafortune, 2000 : 35). En ce sens, j'ai essayé d'expliquer aux élèves que la pensée critique est un sous-ensemble de trois types de pensée : le raisonnement, la formation des jugements et décisions et la résolution de problèmes.

Dans cette introduction (préparation mentale) concernant la deuxième unité, j'ai essayé de créer une attitude de pensée critique en posant la question « *De quoi parlons-nous lorsque nous parlons de citoyenneté ?* », j'ai demandé aux élèves de ne pas croire toujours ce qu'ils voient, entendent ou lisent ; il est important d'être critique au sujet des sources, des auteurs et des contenus. Il convient surtout de former et de formuler sa propre opinion et essayer de trouver les moyens de la mettre en pratique ; ce qui est particulièrement important pour la citoyenneté. La citoyenneté devrait non seulement être un outil pour acquérir des connaissances et des compétences mais aussi pour devenir conscient de l'injustice dans le monde et pour, au moins, réfléchir aux moyens de contribuer à une société plus juste.

- Les éléments de pensée critique.

Ensuite, j'ai expliqué aux élèves que la pensée critique peut les aider à comprendre leur vie scolaire et sociale en analysant leurs propres opérations mentales, et s'appuyant sur quatre éléments (Boisvert, 2000) :

a) une logique **inductive** qui s'effectue du particulier vers le général, et vise à constituer des critères.
b) une logique **déductive** qui s'effectue du général vers le particulier, et dépend des connaissances antérieures et des observations.
c) une pensée **dialogique** qui assure l'intervention des échanges d'opinions entre les interlocuteurs.
d) une pensée **dialectique** qui aide à dégager les forces et les faiblesses de points de vue opposées.

- L'importance de pensée critique.

J'ai montré que la pensée critique peut être appliquée dans tout contexte éducatif : elle permet d'analyser, évaluer, expliquer et restructurer les connaissances, les informations et les acquisitions. Elle n'inclut pas simplement une acquisition ou une mémorisation d'informations, mais aussi un traitement évaluatif qui continue tout au long de processus de construction de connaissances et même après apprendre les contenus et adapter les procédures appropriées.

- Les objectifs à atteindre.

L'enseignement de pensée critique vise à réaliser les objectifs d'action suivants : estimer – mesurer – discriminer – comparer – tester – réviser – juger – déduire – prédire – conclure – évaluer – décider – justifier – résumer – recommander – reformuler – critiquer – défendre – persuader.

Les leçons

Dans cette unité, j'ai visé deux objectifs d'action : **résumer/synthétiser** et **décider**.

Leçon 1

le résumé/la synthèse

9.3.2.1. Leçon 1 : le résumé/la synthèse.

Cette leçon a consisté à mettre en place des stratégies visant à améliorer chez les élèves la capacité de penser de façon critique en développant l'habileté à résumer et à synthétiser. Elle s'est déroulée selon le tableau ci-dessous.

Leçon 1 : le résumé/la synthèse	
Objectifs	a) Exprimer les arguments discursifs d'un auteur ou d'un locuteur. b) Exprimer des éléments de ses connaissances acquises à travers des exposés basés sur des problématiques.
Déroulement	a) Commencer par exposer les objectifs de cette leçon, son importance et les démarches à suivre. b) Travailler de manière individuelle avec les élèves ou en groupe. c) Présenter aux élèves des textes (écrits ou oraux), des documents filmés ou enregistrés, puis leur demander à les résumer.
Rôle de l'enseignant	a) Rendre explicite aux élèves les procédures de résumé et de synthèse. b) Fournir aux élèves 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 6 séances.

Le contenu de cette leçon s'est appuyé sur un **apport théorique**, des **activités éducatives** (basées sur les objectifs intermédiaires ainsi que les objectifs spécifiques et sous-spécifiques) et des **exercices**.

Apport théorique

Cet apport a représenté un contenu théorique que les élèves étaient censés apprendre. J'ai montré que résumer ou synthétiser des textes écrits (articles, documents, lettres, etc.) ou des contenus oraux (films, conversations enregistrées, conférences, etc.) entraîne d'une pensée critique ainsi qu'une compréhension. La technique de résumé ou de synthèse est utile parce qu'elle met en œuvre un certain nombre d'aptitudes fondamentales dans plusieurs domaines académiques et professionnels. Ensuite, j'ai expliqué aux élèves la définition de résumé et de synthèse, leur importance, et les démarches à suivre pour résumer ou synthétiser.

- Définitions.

J'ai montré que synthétiser est une activité cognitive qui consiste à établir des liens entre différents contenus (Roegiers, 2004 : 78) : la synthèse est à la fois un produit et une démarche personnelle. Une synthèse est une démarche intellectuelle et originale qui demande, selon Roegiers, à innover et à ne pas être forcement finalisée. Pour autant, le résumé est une technique de recomposer un texte, écrit ou oral, un discours ou un exposé afin d'exprimer des idées ou des arguments avec un minimum d'expressions en restant fidèle à ce développement des idées et des arguments. Dans une synthèse, les énoncés sont plus personnels. Il ne s'agit pas de résumer énoncé par énoncé, mais élément de sens par élément de sens en montrant son jugement.

- L'importance de résumé et de synthèse.

J'ai expliqué aux élèves que la technique de résumé est l'une des plus utiles parce qu'elle met en œuvre un certain nombre d'aptitudes fondamentales dans n'importe quel domaine, académique ou professionnel, où il faut interpréter des textes de façon systématique, efficace et rigoureuse : la **compréhension** (avant de pouvoir résumer un texte, il faut l'avoir bien compris) ; **l'analyse** (pour résumer, il faut extraire du texte les idées principales).

Le résumé est un outil important parce qu'il condense l'argumentation et aide à éclairer l'auditeur de la notice d'indexation sur le contenu dans un langage clair et descriptif. C'est une façon d'enrichir l'information. En ce sens, l'expression orale résumée

ou synthétisée assure l'engagement à suivre avec toute concentration les idées avec leurs arguments.

- Démarches à suivre.

Pour faire un résumé (résumé analytique) ou une synthèse (résumé synthétique), j'ai demandé aux élèves de respecter certaines démarches :

a) faire preuve d'objectivité (De Oliveira Gomes, 2006 : 26) : le résumé n'est pas un amoncellement des idées, des informations ou des opinions du texte d'origine, mais il doit s'établir sur les liens qui les unissent dans le texte d'origine.

b) lire ou écouter de manière critique : reconnaître la problématique d'auteur en se posant deux questions. La première est quel est le thème développé dans le texte ? La seconde est quelle est la thèse de l'auteur ?

c) relever les idées : relever les idées les unes après les autres en saisissant les liens entre ces idées et en utilisant un système d'énonciation neutre et une expression orale appropriée.

En somme, les différences entre les démarches à suivre pour un résumé (résumé analytique) et une synthèse (résumé synthétique) sont :

a) concernant le résumé analytique : suivre le texte pas à pas, inclure chaque idée importante, ne pas juger.
b) concernant le résumé synthétique : caractériser le texte globalement, réorganisant les données si nécessaire, émettre des jugements de valeur, rassembler les idées de résumé analytique, pour n'en retenir que les caractères généraux.

Ce contenu théorique précédent a été considéré comme un prélude des activités. Il avait pour objectif de faire savoir les élèves ce qui est un résumé ou une synthèse.

Activités éducatives

Afin de sensibiliser le sens de résumé et de synthèse, j'ai donné aux élèves des exemples avant de commencer les activités éducatives. Dans l'exemple suivant, j'ai demandé aux élèves de parler d'eux-mêmes en utilisant les points suivants qui peuvent les aider à présenter le contenu de leur parole.

« **Parle-nous de toi** »

1. Je m'appelle ……. je viens de ……. Donc, je suis ……..
2. Je suis en France depuis …….. j'habite à ……. C'est (loin/proche) de l'école, donc je viens à l'école (à/en) ……
3. Après l'école, je fais d'habitude ……., …….. et …… mais le week-end je fais ……
4. Dans mon pays d'origine, il y a des villes touristiques comme ……. qui sont connues par …….
5. Je veux devenir ……. Pour ……..
6. À mon avis, le français est une langue (facile/difficile) parce que …….

J'ai distribué aux élèves ces phrases sur feuilles imprimées pour qu'ils travaillent sur ces phrases chez eux. On a commencé la séance suivante par cet exemple. Or, les réponses des élèves étaient une présentation résumée d'eux-mêmes. Les élèves devaient répondre sans regarder dans les petites feuilles. Voici les réponses : « *je m'appelle Bakary, je viens de Mali. Donc, je suis malien. Je suis en France depuis trois mois. J'habite à Vitry-sur-Seine. C'est loin de l'école, donc je viens à l'école en bus. Après l'école, je vais d'habitude au club pour jouer au foot, mais le week-end je reste à la maison. Dans mon pays d'origine, il y a des villes touristiques comme Djenné qui est connue par sa grande mosquée et par l'histoire des nomades. Je veux devenir un grand footballeur pour gagner beaucoup d'argent. À mon avis, le français est une langue facile parce que je parle français depuis mon enfance* ».

Après que chacun a présenté son résumé, les autres élèves ont pu poser des questions à celui qui vient de parler pour mieux le connaître ou pour savoir plus de son pays d'origine. À vrai dire, cet exemple était une occasion pour les élèves de mieux se connaître.

Dans l'exemple suivant, j'ai demandé aux élèves d'écouter attentivement l'enregistrement suivant, puis de résumer ce qu'il vient d'entendre.

La mère : Oh zut !
La fille : Qu'est-ce qu'il y a, maman ? Tu veux un coup de main ?
La mère : *•Ben oui…. J'ai complètement oublié d'acheter le pain. Tu veux bien y aller ?
La fille : Bien sûr, maman, je prends ta voiture ?
La mère : *c'est pas vraiment nécessaire, mais prend-la ?
La fille : *Ouais super !
La mère : ça t'ennuierait de passer à la pharmacie ? j'ai besoin d'un sirop pour la toux.
La fille : D'accord, mais je peux m'acheter une crème pour bronzer ?
La mère : oui mais pas trop chère.
La fille : Ah *t'es sympa !
La mère : Une dernière chose, à ton retour, tu ne pourrais pas ranger ta chambre ?
La fille : Ah non maman, ça c'est au-dessus de mes moyens ?

Dans cet exemple, les élèves francophones prenaient l'initiative. J'ai demandé ensuite aux élèves de répondre à quelques questions comme : à ton avis, quel âge a la fille ? Que demande la mère ? Comment la fille réagit-elle aux différentes demandes ? - Jouez la scène.

Les élèves non francophones m'ont demandé de leur faire écouter l'enregistrement une deuxième fois. Certains, parmi eux, n'arrivaient pas à résumer. Pourtant, ils ont commencé à participer après avoir écouter plusieurs fois les réponses de leurs camarades francophones.

Après ce travail suivi d'une explication sur le résumé et la synthèse, j'ai pratiqué avec les élèves des activités éducatives. Celles-ci ont été menées dans cette leçon, basée

• J'ai expliqué aux élèves la différence entre un langage familial et un autre standard.

sur **résumé** (réflexion analytique)/**synthèse** (réflexion critique), en tant qu'objectif intermédiaire, 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.

Déroulement :

- Première étape.

J'ai fait écouter les élèves l'enregistrement suivant, puis je leur ai demandé de résumer et synthétiser ce message oral.

Bienvenue à bord de l'Eurostar

Mesdames et messieurs, bienvenue à bord de l'Eurostar 9015 à destination de Londres où nous arriverons à 10h 13, heure locale. Notre trajet durera exactement trois heures et nous roulerons à une vitesse de 300 km/heure jusqu'à notre arrivée au tunnel sous la Manche.
Par mesure de sécurité, nous vous demandons de bien vouloir vérifier que vos bagages sont placés dans les compartiments prévus à cet effet à chaque extrémité des voitures et qu'ils ne gênent pas l'accès aux portes.
Nous vous rappelons qu'il est strictement interdit de fumer dans le train, sauf dans les voitures fumeurs. Quatre cabines de téléphone et deux espaces nursery sont à votre disposition. Deux bars situés en tête et en milieu de train seront ouverts dans peu de temps. Vous y trouverez des sandwichs et un grand choix de boissons et de plats, chauds ou froids.
Les voyageurs non ressortissants de l'Union européenne sont priés de remplir une fiche d'immigration qui sera distribuée par notre chef de train. Elle vous sera demandée par le service de contrôle des douanes à la gare de Waterloo.
Nous restons à votre disposition pendant toute la durée de notre voyage que nous vous souhaitons le plus agréable possible.

Avant que les élèves répondent, je leur ai expliqué que le résumé d'un message oral vise principalement à saisir le sens principal de ce message, et à comprendre ce que le locuteur veut dire. Je leur ai aussi expliqué qu'on peur ajouter des avis personnels en faisant une synthèse de message oral, alors que ce n'est pas le cas dans un résumé où on traduit exactement et de façon condensée le contenu de message : un résumé peut être considéré comme « une traduction analytique », alors qu'une synthèse peut être considérée

comme « une interprétation critique ». Ensuite, j'ai incité les élèves à résumer et puis à synthétiser le contenu de ce message oral en trois ou quatre énoncés maximum.

- Deuxième étape.

Les élèves ont répondu : « *le voyage durera trois heures. Il ne faut fumer que dans les voitures fumeurs. Dans le train, il y quatre cabines de téléphones et des bars. Les non ressortissants européens doivent remplir une fiche spéciale* ». Quant à la synthèse : « *le voyage durera trois heures, c'est lourd ! Mais je suis content qu'il y ait des bars pour trouver à manger et à boire, et qu'il y a aussi des cabines de téléphones pour bavarder avec mes amis et faire passer le temps. Heureusement, il y a des voitures pour les fumeurs parce que la fumée des cigarettes me dérange* ».

Le tableau ci-dessous élucide le résulté de cette activité.

	l'objectif sous-spécifique : « être capable de résumer ce qu'on vient d'écouter ».		
	Atteint	Atteint en cours	Non atteint
élèves francophones		x	
élèves non-francophones			x

En somme, seuls les élèves francophones ont pu répondre dans cette activité. Certains élèves non francophones ont répondu avec des énoncés très courts qui n'explicitent pas le contenu de message oral. Certains pensaient même qu'on parlait des voitures qui roulent sur une route.

II. Les sous-habiletés de communication.

En ce qui concerne les sous-habiletés de communication, les quatre aptitudes suivantes ont été ciblées.

A) Les aptitudes linguistiques.

- **Activité 2**.

- Objectif sous-spécifique : « être capable d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre de sens ». Les élèves devaient dans cette activité apprendre comment reproduire des messages oraux courts en utilisant le pronom personnel « y ».

Déroulement :

- Première étape.

J'ai expliqué aux élèves que le pronom personnel « y » représente en général :

1. **des choses** : ex. pense à ta valise. => penses-y ;
2. **des notions abstraites** : ex. je réfléchis à mon avenir => j'y réfléchis ;
3. **les lieux** : ex. je vais chez le médecin => j'y vais.

- Deuxième étape.

J'ai demandé aux élèves de reproduire les énoncés suivants de façon condensée en utilisant le pronom personnel « y ».

1. Il faut que j'aille faire les courses.
2. Je ne suis jamais allé à Paris mais Laurent habite à Paris.
3. J'ai déjà pensé depuis longtemps à mes projets.
4. Demain, je vais chez le dentiste.
5. Je ne vais pas au bureau aujourd'hui.

Les élèves ont donné de bonnes réponses. Cependant, certains élèves ont eu des difficultés en ce qui concerne les temps composés. Par exemple, « *je ne suis jamais y allé* ».

Le résultat de cette activité peut être résumé de manière suivante :

	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

Cette activité était très difficile pour les élèves non-francophones : ils ne participaient pas souvent aux enseignements. Quand ils participaient, leurs réponses étaient fausses. En revanche, les francophones ont arrivé à répondre correctement.

- Activité 3.

- Objectif sous-spécifique : le même objectif ciblé dans l'activité précédente ; « être capable d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre de sens ».

Déroulement :

- Première étape.

J'ai expliqué aux élèves qu'on peut utiliser des pronoms personnels pour résumer une idée déjà exprimée et pour éviter la répétition.

Pour résumer
(le, en, y)

le, **en**, **y** permettent de reprendre une idée déjà exprimé pour résumer en évitant des répétitions.
- **Quand l'idée est un complément direct du verbe, on utilise « le »**
Ex. j'aimerais vous voir. Je **le** souhaite vraiment (je souhaite vraiment vous voir)

- **Quand le verbe utilisé se construit avec « de », on utilise « en »**
Ex. il faut que tu m'expliques ! J'**en** ai besoin (j'ai besoin que tu m'explique)

- **Quand le verbe utilisé se construit avec « à », on utilise « y »**
Ex. où on part en avril ? On n'**y** a pas encore réfléchi (on n'a pas encore réfléchi où on partait en avril)

- Deuxième étape.

J'ai demandé aux élèves de reprendre l'idée de chaque énoncé en le résumant.

1. Nous n'acceptons pas de travailler plus sans gagner plus !
2. Elle est passionnée d'art moderne. Elle s'intéresse de plus en plus à l'art moderne.
3. On a bien profité de nos vacances au Sénégal.
4. Je sais bien qu'il est parti au Brésil l'année dernière !
5. Je suis sûr qu'ils ne viendront pas samedi !

Les élèves ont donné de bonnes réponses. Voici leurs réponses.

1. *Nous ne l'acceptons pas !*
2. *Elle est passionnée d'art moderne. Elle s'y intéresse de plus en plus*.
3. *On en a bien profité.*
4. *Je le sais bien !*
5. *Je en suis sûr !*

Le résultat de cette activité peut être résumé par le tableau ci-dessous.

	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	

Dans cette activité, la participation des élèves non-francophones était évidente. Ils ont pu donner de bonnes réponses. En somme, la technique de résumé était utile pour faire acquérir des règles linguistiques et rendre les élèves capables d'organiser syntaxiquement des énoncés portant de sens.

B) Les aptitudes sociolinguistiques.

- Activité 4.

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

Déroulement :

- Première étape.

J'ai lu à haute voix le passage ci-dessous. Ensuite, j'ai demandé aux élèves de le résumer.

> Le langage courant et le langage familier
>
> Selon qu'on s'adresse à des copains, des parents, des supérieurs, on utilise des registres de langue différents. Il existe essentiellement 3 niveaux de langage: soutenu, courant, familier. Ce qui nous intéresse plus particulièrement ici, c'est les deux derniers : 1) le **langage courant** s'emploie dans la vie de tous les jours avec sa famille ou des personnes que l'on ne connaît pas. Par exemple, *il vit dans une très belle maison*. 2) Le **langage familier** est employé surtout à l'oral avec des copains, ou des proches. Le langage est relâché, avec des fautes, des gros-mots ou des vulgarités. Par exemple, *il crèche dans une super baraque.*

Les élèves francophones ont répondu : « *en français, on utilise un langage courant quand on parle avec des gens plus âgés ou inconnus. Il y a un autre langage familier utilisé entre les amis* ».

- Deuxième étape.

J'ai demandé aux élèves de critiquer les gens qui parlent de façon familière. Dans chaque énoncé, j'ai parlé à haute voix et les élèves devaient me répondre : « *il ne faut pas parler comme ça, il faut dire….* ». Ils devaient donc transformer, les énoncés familiers suivants en langage courant.

1. J'suis crevé. 2. J'encaisse pas ce type. 3. Ferme-la s'te plait.

Les élèves ont répondu : je leur ai expliqué le premier énoncé. Les élèves francophones ont répondu sur le deuxième et troisième énoncé, alors que les non francophones ne savaient que la réponse de troisième ; « *je suis très fatigué* », « *je n'aime pas cet homme* », « *tais-toi, s'il te plait !* ».

- Troisième étape.

J'ai utilisé la même technique avec d'autres énoncés.

1. Arrête de me faire rigoler, nous allons être punis !
2. On entend les gosses crier dans la cour de l'école.
3. Grouillez-vous ! Nous sommes en retard !
4. Mes parents ont commandé une nouvelle bagnole
5. Je profite des soldes pour m'acheter des fringues.

Les élèves ont pu répondu. Voici leurs réponses : « *arrête de me faire rire, nous allons être punis !* », « *on entend les enfants crier dans la cour de l'école* », « *dépêchez-vous ! Nous sommes en retard ! », « mes parents ont commandé une nouvelle voiture », « je profite des soldes pour m'acheter des fringues* ».

Le tableau ci-dessous présente un résumé du 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, les élèves non-francophones n'ont pas tout à fait atteints l'objectif ciblé. Cependant, leurs efforts ont élucidé qu'ils sont sur le bon chemin. En somme, résumer le contenu exposé, puis parler de façon critique a aidé tous les élèves dans cette activité à distinguer les langages différents utilisés à l'oral.

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 les règles suivantes de la forme grammaticale du gérondif.

Le gérondif

Le gérondif est un mode invariable qui se forme avec le participe présent (formes en -ant) précédé de en. Il est employé dans la fonction de complément circonstanciel. Il exprime, par rapport au verbe principal, une action simultanée. Il indique que deux actions se font en même temps : je marche sous la pluie en chantant.

Attention : le gérondif a toujours le même sujet que le verbe principal de l'énoncé.

Formation : nous allons ⟶ en all**ant** - nous prenons ⟶ en pren**ant**

Exceptions : être ⟶ étant – avoir ⟶ ayant - Savoir ⟶ sachant

- Deuxième étape.

J'ai demandé aux élèves de résumer tout ce qu'ils avaient compris. Ils ont répondu : « *on conjugue le verbe au présent avec nous puis on remplace le nous par en et la terminaison du verbe par ant* ». Ils ont compris les bases de la règle de cette forme grammaticale. Pourtant, j'ai insisté sur l'utilisation du gérondif en leur demandant pour quoi on utilise cette forme grammaticale ? Ils sont répondu : « *pour dire les choses qui se passent en même temps* ».

- Troisième étape.

Pour approfondir leur apprentissage, je leur ai demandé de transformer les énoncés que je disais comme l'exemple que j'ai donné :

J'ai pensé à toi quand j'ai vu cette photo.

→ « *J'ai pensé à toi en voyant cette photo* ».

1. Il a salué tout le monde quand il est arrivé.
2. Lucie a souris quand elle a compris la situation.
3. J'ai tout compris quand j'ai lu ton message.
4. Tu ronfles quand tu dors.

Les élèves ont donné de bonnes réponses. Voici leurs réponses : « *Il a salué tout le monde en arrivant. Lucie a souri en comprenant la situation. J'ai tout compris en lisant ton message* ». Je leur ai donné d'autres exercices mais en mettant le deuxième verbe à l'infinitif. Par exemple :

Elle a consulté ses comptes. (Taper le code confidentiel).

→ « *Elle a consulté ses comptes en tapant le code confidentiel* ».

1. Elle a rencontré le conseiller. (Prendre rendez-vous).
2. Elle a payé son loyer. (Faire un virement).
3. J'ai trouvé un emploi. (Lire les petites annonces).
4. Tu as obtenu des renseignements. (Appeler le service clientèle).
5. Vous retirez de l'argent au distributeur. (Introduire votre carte de crédit).

Les élèves ont aussi donné de bonnes réponses : « *elle a rencontré le conseiller en prenant rendez-vous. Elle a payé son loyer en faisant un virement. J'ai trouvé un emploi en lisant les petites annonces. Tu as obtenu des renseignements en appelant le service clientèle. Vous retirez de l'argent au distributeur en introduisant votre carte de crédit* ».

Le tableau suivant nous fait savoir si l'objectif sous-spécifique a été atteint ou non.

	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		

Selon leurs réponses, tous les élèves ont appris dans cette activité à produire des énoncés en un ensemble cohérent en utilisant une forme grammaticale « le gérondif ».

D) Les aptitudes stratégiques.

En s'appuyant sur la technique de résumé, l'objectif spécifique ciblé dans cette activité est d' « faire réfléchir les élèves de façon critique ».

- Activité 6.

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

Déroulement :

- Première étape.

L'objectif de cette étape était de rendre les élèves capables de résumer un contenu donné en leur expliquant que résumer est avant tout « reproduire court » : je leur ai expliqué que le résumé est « une description condensée » des thèmes ou des idées générales. Ensuite, j'ai distribué aux élèves le contenu imprimé ci-dessous « pour faire des reproches » afin qu'ils travaillent chez eux et présentent une description condensée lors de la séance suivante.

FAIRE DES REPROCHES

I- Des expressions à employer

Je n'admets pas… - Je ne supporte pas… - Je ne vous permets pas de… - Tu m'as menti (désobéi, fais mal…) - Tu as eu tort… - Après tout ce que j'ai fait pour toi ! Tous les défauts : ex : Tu es paresseux, sale, gourmand, vaniteux, égoïste, indiscipliné, faible, lâche, ingrat !…

2- Des formes grammaticales

- **Obligation** : imparfait/conditionnel : « il ne fallait pas faire… - Il fallait faire… - Tu aurais dû… - Tu n'aurais pas dû… - Tu devais… »
- **Ne… que** : « tu ne penses qu'à toi. - Tu ne dis que des bêtises. - Elle ne parle que d'elle-même ».
- **Intensité** : « tu parles trop ! - Tu exagères ! - Ça suffit ! - Assez ! - Tu sais que ce n'est pas très gentil de.. ; pas beau de… - Tu n'as pas assez travaillé. - Ce que tu as ronflé cette nuit ! ».
- **Adverbes** : toujours, jamais… : « tu ne viens jamais me voir. - C'est toujours moi qui écris. - Je vous ai déjà dit… ai dit plusieurs fois… - Je ne cesse de vous répéter… ».
- **Fausse interrogation** (on n'attend pas de réponse) : « je me demande comment tu as pu… - Comment as-tu pu oser faire cela ? - Comment oses-tu ? - De quel droit as-tu fait cela ? - C'est bientôt fini ? - T'as vu ta tête, aujourd'hui ? ».
- **Négation** : « ce n'est pas un travail, ça ! - Ce n'est plus une classe ! - Tu n'es pas un homme ! ».

3- Certaines expressions familières exclamatives.

- J'en ai marre ! - Ça suffit ! - Ne vous gênez pas ! - Et alors ! - Ah non ! ça alors ! - Non, mais dites donc ! - Pour qui tu te prends ! - Tu ne t'es pas regardé !

4. Les figures de style.

- **Certaines comparaisons et métaphores stéréotypées** : « tu écris comme un chat ! - Tu manges comme un cochon ! - Tu ressembles à ton père ! - On dirait un voyou. - Qu'est ce que c'est que ce cirque ! - Tu es bête à manger du foin ! - Tu mens comme tu respires ! ».

- **Des proverbes** (ils permettent d'exprimer des reproches dans des situations très précises) : « qui vole un œuf vole un bœuf. - Qui se ressemble s'assemble. - Il ne faut pas vendre la peau de l'ours avant de l'avoir tué. - Tout flatteur vit aux dépens de celui qui l'écoute. Il faut tourner sept fois sa langue dans sa bouche avant de parler. - L'avenir appartient à ceux qui se lèvent tôt. - Tel père tel fils ! - Les conseilleurs ne sont pas toujours les payeurs.

- **Reproches implicites** (déguisés) : « ça sent la fumée ici ! – Tiens, il n'y a plus de chocolat ! - Plus rien à boire ? à manger ? ».

- Deuxième étape.

Pendant le cours suivant, les élèves ont individuellement présenté leurs résumés. Les élèves ont présenté ce qu'ils avaient compris. Chaque élève parlait sans regarder la feuille pour une minute au plus. Leurs réponses étaient de l'ordre de celle-ci : « *c'est pour nous aider à dire des reproches. Il y a beaucoup d'expressions pour reprocher les autres comme je n'admets pas, je ne supporte pas, j'en ai marre, je ne peux plus…* ». Grâce à ce travail de résumé, les élèves ont retenu beaucoup d'expressions de reproches.

- Troisième étape.

Afin de sensibiliser le sens de réflexion critique chez les élèves, j'ai demandé aux élèves d'écouter l'enregistrement suivant en cochant devant chaque énoncé s'il s'agit d'un reproche ou d'une justification.

	Reproches	justifications
1. Nous avons fait tout notre possible.		
2. Dites donc, vous avez vu l'heure ?		
3. Il n'est même pas minuit.		
4. Vous pourriez faire moins de bruit !!		
5. Je fais ce que je veux !		
6. Excusez-moi, mais j'étais avant vous.		
7. Il faut faire la queue, madame.		
8. Je suis pressé.		
9. Ah te voilà ! J'attends depuis une heure !		
10. J'ai oublié.		
11. Tu exagères !		
12. J'ai eu de problèmes.		

Les élèves ont donné des bonnes réponses. Voici les réponses :

	Reproches	justifications
1. Nous avons fait tout notre possible.		x
2. Dites donc, vous avez vu l'heure ?	x	
3. Il n'est même pas minuit.		x
4. Vous pourriez faire moins de bruit !!	x	
5. Je fais ce que je veux !		x
6. Excusez-moi, mais j'étais avant vous.		x

7. Il faut faire la queue, madame.		x
8. Je suis pressé.		x
9. Ah te voilà ! J'attends depuis une heure !	x	
10. J'ai oublié.		x
11. Tu exagères !	x	
12. J'ai eu de problèmes.		x

- Quatrième étape.

J'ai demandé aux élèves d'écouter l'enregistrement suivant. Il s'agit d'un dialogue entre deux personnes dans un local de service après-vente. Ensuite, je leur ai demandé de résumer ce qu'ils viennent d'écouter.

- *Bonjour, monsieur, qu'est-ce qui se passe ?*
- *Oui, c'est inadmissible. Ce répondeur téléphonique, qu'on m'a offert pour mon anniversaire, ne fonctionne pas.*
- *Ah ! C'est assez surprenant. On n'a jamais eu d'ennui avec ce genre d'appareil.*
- *Regardez-moi cette notice ! On n'y comprend rien ! Impossible d'enregistrer le message d'appel !*
- *Excusez-moi. Vous avez bien mis l'appareil sous tension ?*
- *Vous vous moquez de moi ! Ça ne va pas se passer comme ça. Appelez-moi le directeur.*

Les réponses étaient de l'ordre suivant : « *c'est un client qui reproche un monsieur parce que l'appareil qu'il a acheté ne se fonctionne plus, et impossible d'enregistrer des messages* ». Ensuite, je leur ai demandé : « *quelles formes grammaticale et quel vocabulaire permettent d'exprimer les reproches ?* ». J'ai donc repassé l'enregistrement une deuxième fois, pour qu'ils puissent répondre. Ils ont donné des bonnes réponses : « *c'est inadmissible. Vous vous moquez de moi ! Ça ne va pas se passer comme ça.* ».

- Cinquième étape.

Quoi qu'ils expriment un reproche ou une justification, j'ai demandé aux élèves de jouer la scène (par deux) dans les situations suivantes en utilisant le vocabulaire et les formes grammaticales qu'ils ont retenus :

1. Vous êtes dans un bus. Vous êtes assis parce que vous vous êtes blessé à la jambe en faisant du sport et vous ne pouvez pas rester debout. Une personne âgée vous reproche de ne pas laisser votre place à une femme enceinte qui vient de monter dans le bus.

Les réponses des élèves étaient variées, de l'ordre de :

Élève 1 (la personne âgée) : - *Ce n'est pas très gentil de laisser une femme enceinte debout.*
Élève 2 : - *Oui, mais ma jambe est blessée, je ne peux pas rester debout.*

2. Vous arrivez encore en retard à votre école. Votre directeur vous demande des explications.

Élève 1 (le directeur) : - *Dis donc, tu as vu l'heure ?*
Élève 2 : - *J'ai eu un problème.*

À la fin de cette étape, j'ai demandé aux élèves de retenir que le reproche s'adresse toujours à une personne présente dans une situation de communication directe. Lorsqu'on parle de quelqu'un d'absent, il s'agit non d'un reproche mais d'une critique.

- Sixième étape.

J'ai demandé aux élèves de jouer les scènes puis de faire des critiques (en interprétant les reproches en critiques) en résumant les scènes suivantes :

1. Un père de famille lit le bulletin trimestriel de son fils. Les résultats sont très mauvais.
2. Une mère reproche à son fils d'arriver en retard au repas : - elle est d'abord calme, puis elle s'énerve.
3. Un frère aîné reproche à son jeune frère de lui prendre toujours ses affaires (vêtements, jeux, articles de sport, disques, cassettes).
4. Le professeur rend un devoir. Il reproche à ses élèves de n'avoir pas fait les recherches demandées, d'avoir passé trop peu de temps sur le travail…

Voici les réponses des élèves. Dans la **première** situation :
Élève 1 : - *C'est inadmissible ! Tes notes sont très mauvaises.*

Élève 2 : - *Je ne comprends rien de ce que les profs disent.*
Élève 1 : - *Tu exagères ! Tu n'aurais pas dû passer ton temps à jouer sur ton ordinateur. Tu dois être sérieux.*

Ensuite, ils ont formulé des critiques : « *il ne fallait pas passer son temps à jouer sur son ordinateur. C'est inadmissible ! Ce fils n'est pas sérieux. Ce n'est pas bien d'avoir toujours de mauvaises notes.* »

Dans la **deuxième** situation, leurs réponses étaient de l'ordre suivant :

Élève 1 : - *Je me demande comment tu arrives toujours en retard ! Je t'ai appelé depuis une heure.*
Élève 2 : - *J'étais au téléphone avec mon ami*.
Élève 1 : - *Ça suffit ! Je t'ai déjà dit ! Il faut respecter l'heure de repas*.

Quant à la critique concernant cette situation : « *ce fils ne respecte pas l'heure de repas. C'est impoli de désobéir sa maman* ».

Dans la **troisième** situation :
Élève 1 : - *C'est incroyable ! Arrêtes de prendre mes affaires !*
Élève 2 : - *Ma mère m'a dit qu'on peut les partager.*
Élève 1 : - *Non ! Ce n'est pas acceptable !*

Quant à la critique concernant cette situation : « *le petit frère ne respecte pas son grand frère* ».

Dans la **quatrième** situation :
Élève 1 : - *C'est inadmissible ! Vous n'avez pas fait ce que je vous demandé !*
Élève 2 : - *C'était très difficile.*
Élève 1 : - *Non ! Vous n'avez pas passé assez de temps dans vos recherches !*

Quant à la critique concernant cette situation : « *les élèves n'étaient pas sérieux* ».

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

	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	

Les participations des élèves non-francophones étaient positives dans cette activité : beaucoup de leurs réponses étaient correctes. Selon les réponses des élèves, les objectifs (spécifique et sous-spécifique) ont été atteints. Les élèves ont pu, en réfléchissant de façon critique, résumer les contenus donnés et aussi transmis ce qu'ils ont réellement l'intention de dire. Il reste à vérifier la permanence des résultats dans le post-test.

III. Les sous-habiletés intonatives.

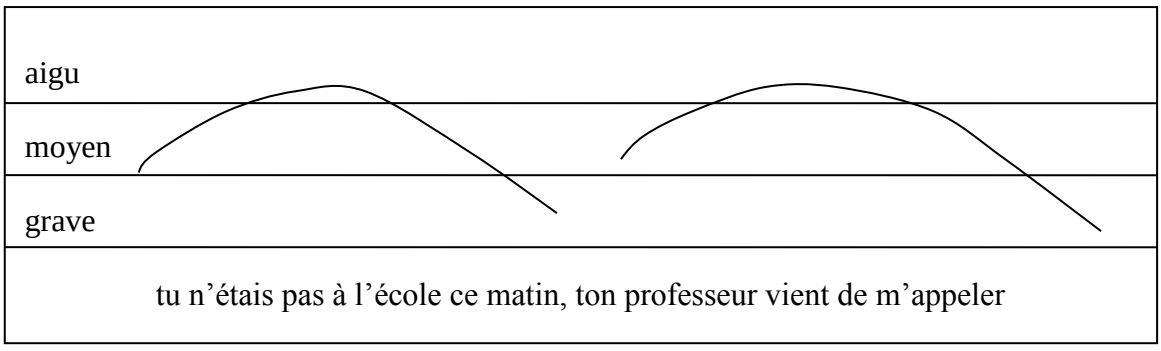
- **Activité 7**.

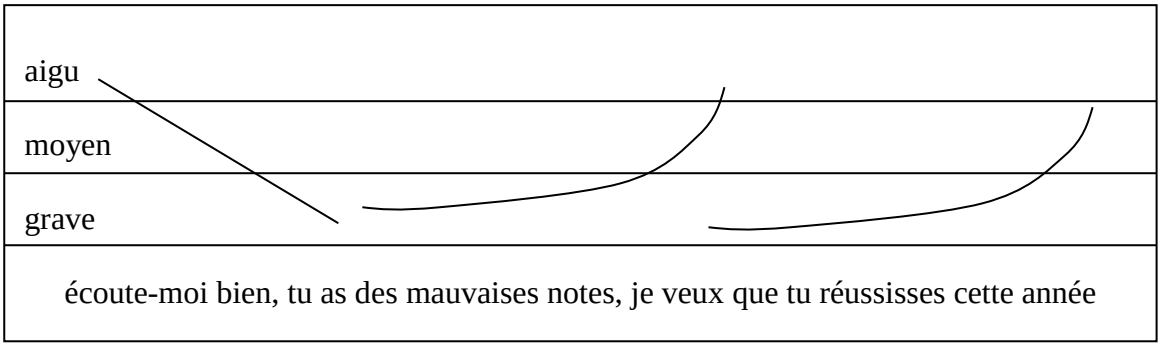
- Objectif sous-spécifique : « être capable de maîtriser des schémas intonatifs ».

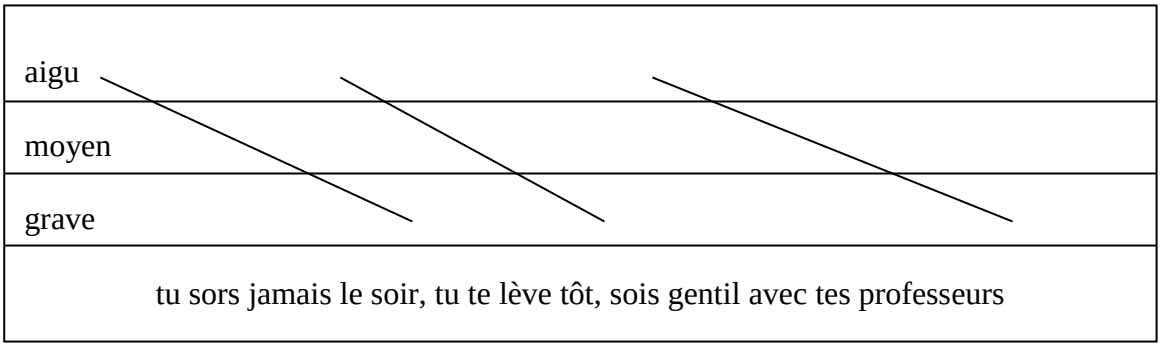
Déroulement :

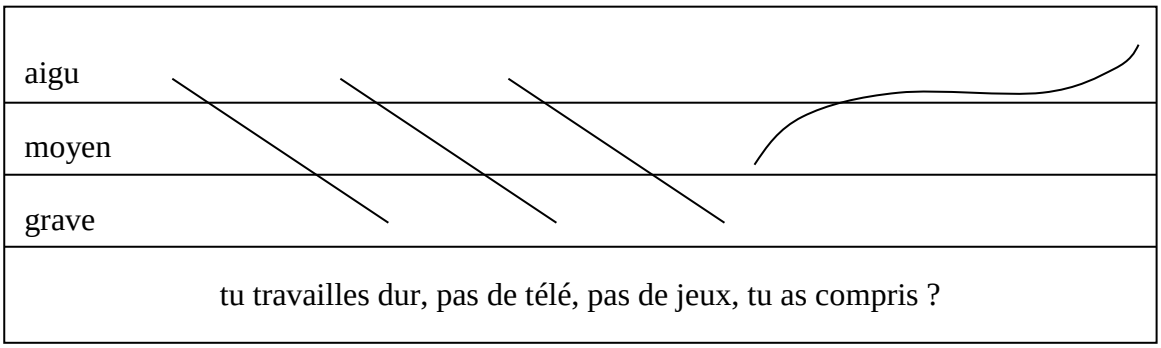
-Première étape.

J'ai demandé aux élèves d'écouter l'enregistrement suivant. Il s'agit d'un extrait de dialogue entre un élève et son grand frère. Ensuite, je leur ai demandé de résumer l'attitude du grand frère en deux ou trois mots : « *tu n'étais pas à l'école ce matin, ton professeur vient de m'appeler. Écoute-moi bien ! Tu as des mauvaises notes, je veux que tu réussisses cette année. Tu sors jamais le soir, tu te lève tôt. Sois gentil avec tes professeurs, tu travailles dur, pas de télé, pas de jeux, tu as compris ?* »





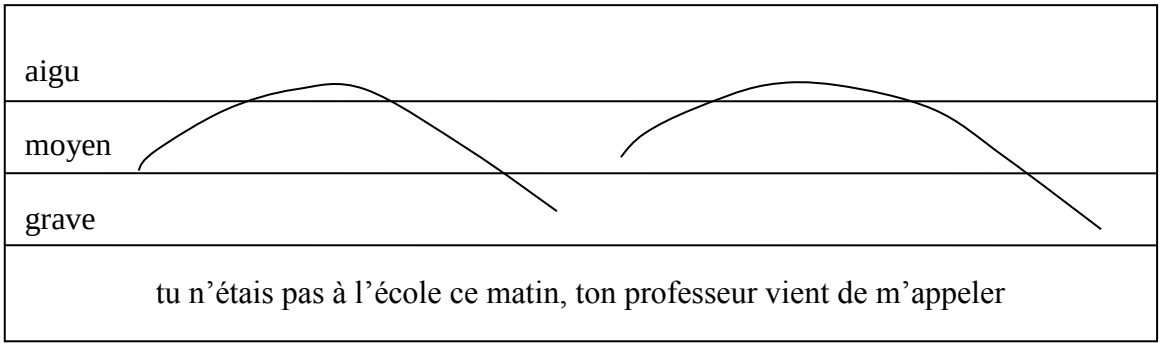


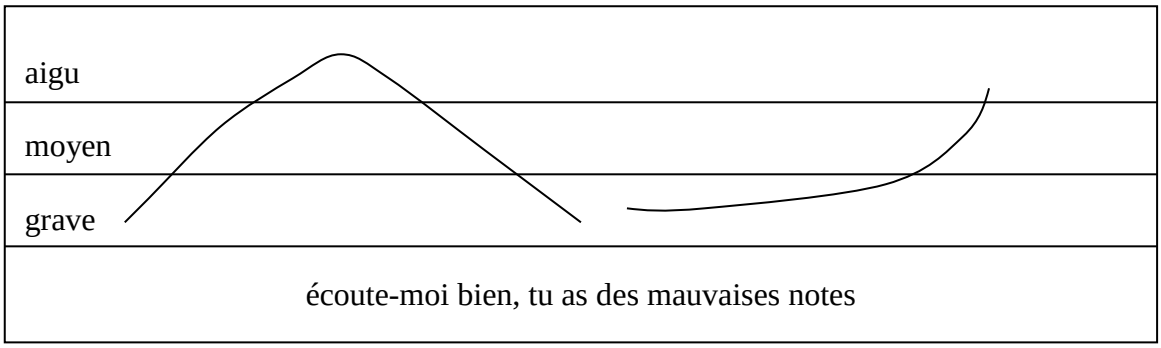


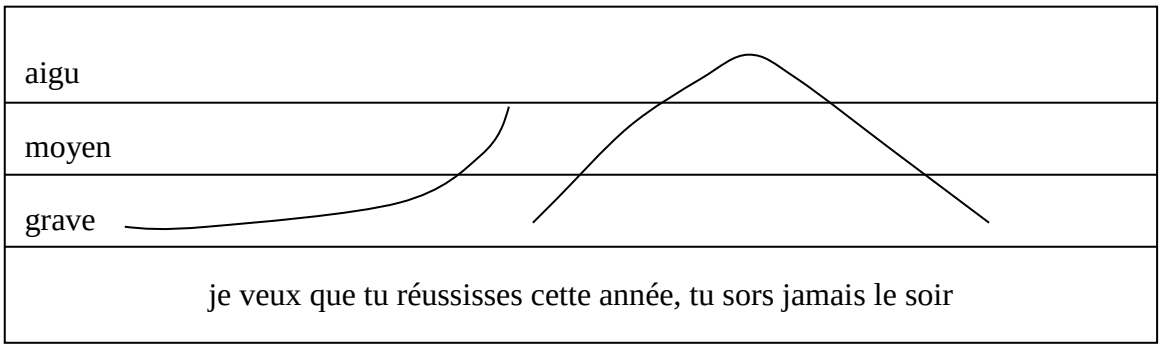
Les élèves ont répondu : « *le grand frère est énervé* », « *il est fâché* », « *il est en colère* ».

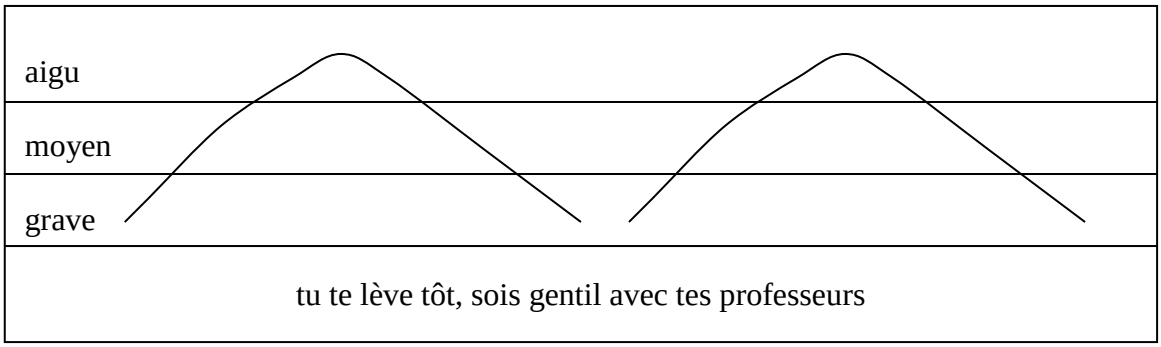
- Deuxième étape.

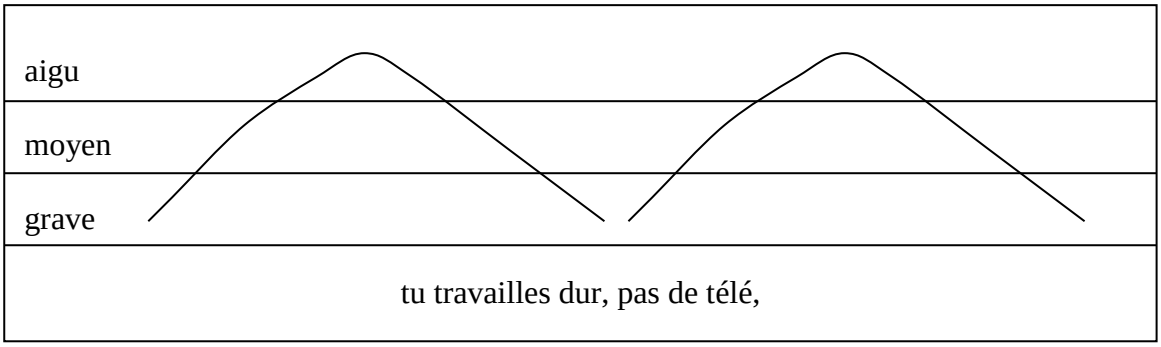
J'ai demandé aux élèves d'écouter l'enregistrement suivant. Il s'agit du même message sonore mais avec une intonation différente. Ensuite, je leur ai demandé de résumer l'attitude du grand frère en deux ou trois mots.

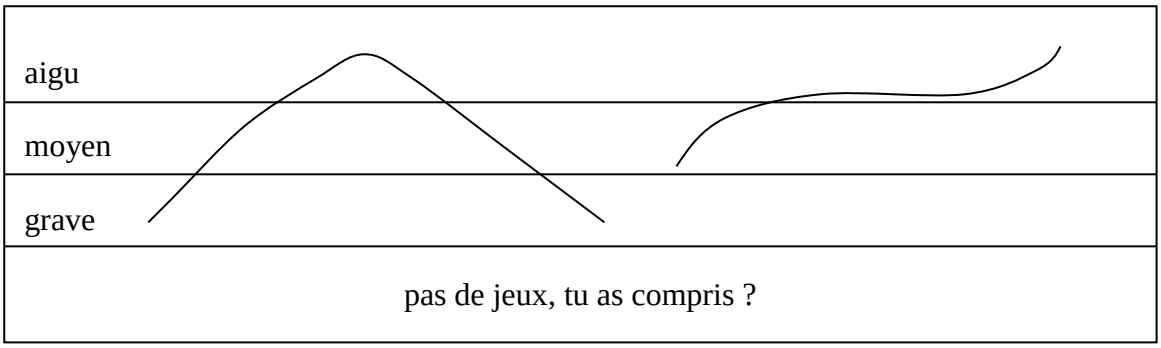

aigu
moyen
grave
tu n’étais pas à l’école ce matin, ton professeur vient de m’appeler


aigu
moyen
grave
écoute-moi bien, tu as des mauvaises notes


aigu
moyen
grave
je veux que tu réussisses cette année, tu sors jamais le soir


aigu
moyen
grave
tu te lève tôt, sois gentil avec tes professeurs

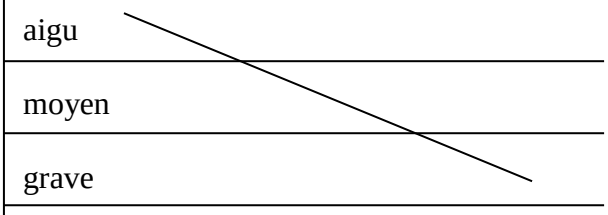


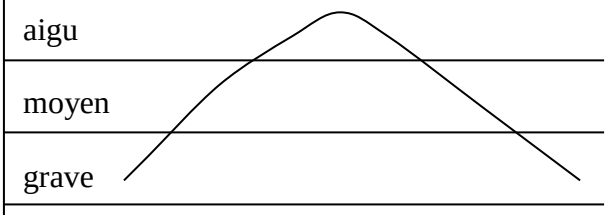


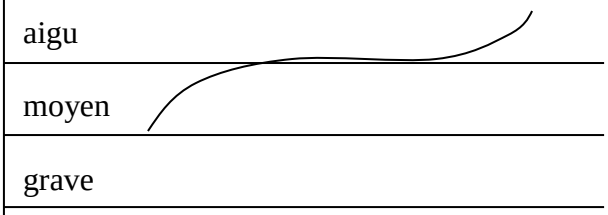
Les élèves ont répondu : « *le grand frère n'est pas énervé* », « *il n'est pas fâché* ».

- Troisième étape.

J'ai demandé aux élèves de synthétiser la différence entre les deux enregistrements : « pourquoi vous sentez que le grand frère était énervé dans le premier enregistrement, alors qu'il ne l'est pas dans le deuxième ? ». Les élèves n'ont pas répondu : ils ne savaient que dire. Je le leur ai donc expliqué, en utilisant le tableau ci-dessous, que « *le grand frère donnait des ordres. C'est pourquoi, vous avez l'impression que le grand frère était énervé ou fâché, alors que ce n'est pas le cas dans le deuxième enregistrement parce qu'il n'ordonne pas son petit frère mais il lui demande poliment* ». J'ai expliqué aux élèves la différence entre l'intonation qui donne le sens d'ordre et celle qui donne le sens de demande poli.

Dans un énoncé impératif qui donne le sens d'un ordre, le ton de la voix descend du plus aigu au plus grave.	 Donne-moi ce livre !

Dans un énoncé impératif qui donne le sens d'une demande polie, l'intonation est la même que pour un énoncé déclaratif.	 Donne-moi ce livre.

On peut aussi formuler une demande polie par un énoncé interrogatif.	 Tu peux me donner ce livre ?

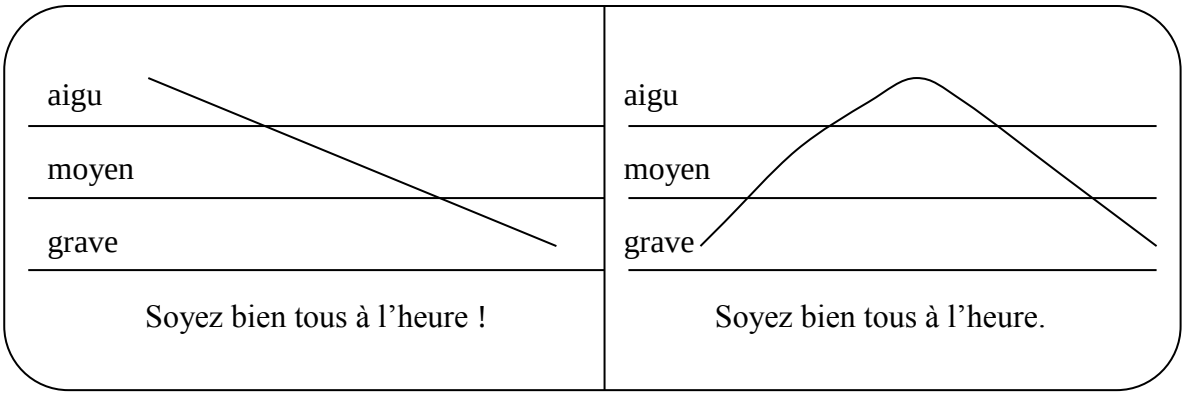
- Quatrième étape.

J'ai demandé aux élèves d'exprimer le sens d'un ordre et d'une demande polie en utilisant les mêmes énoncés suivants.

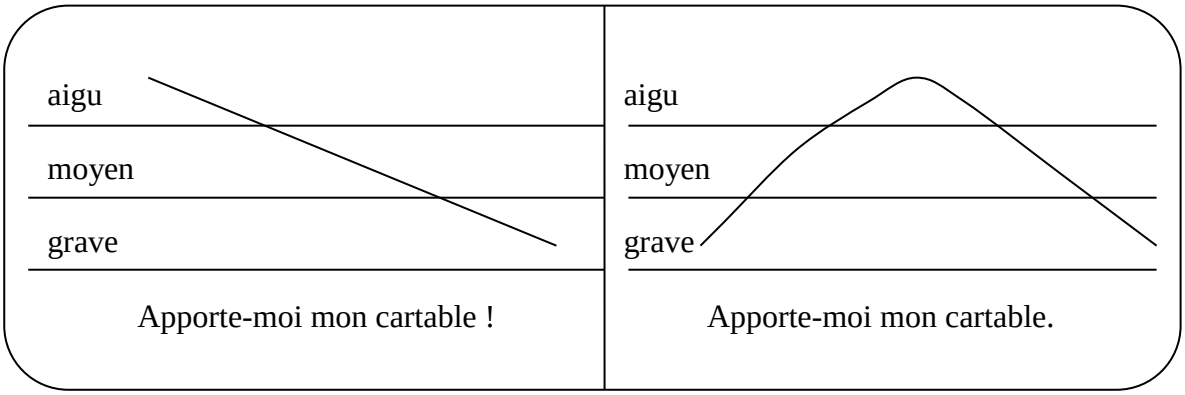
1. Soyez bien tous à l'heure.
2. Apporte-moi mon cartable.
3. Tu peux m'apporter mon cartable ?
4. Et surtout, n'oublie pas les clés.

Voici leurs réponses :

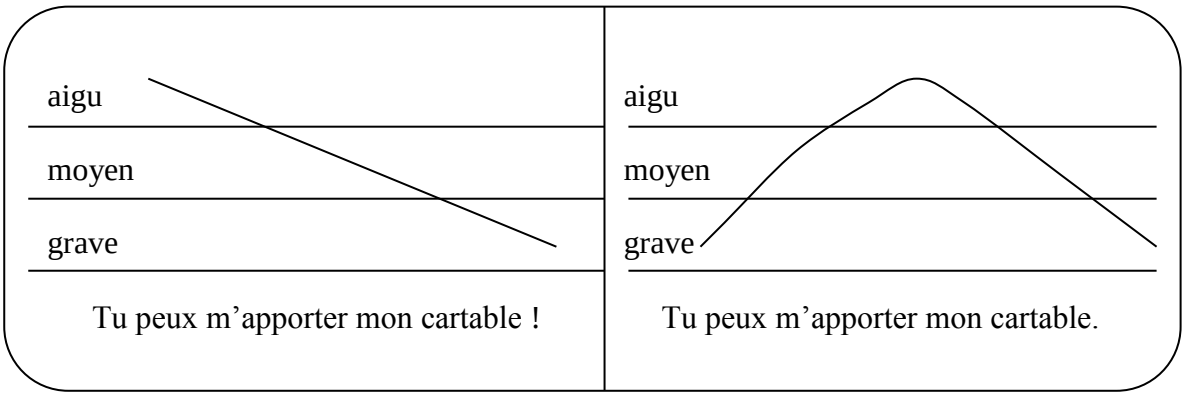
1.



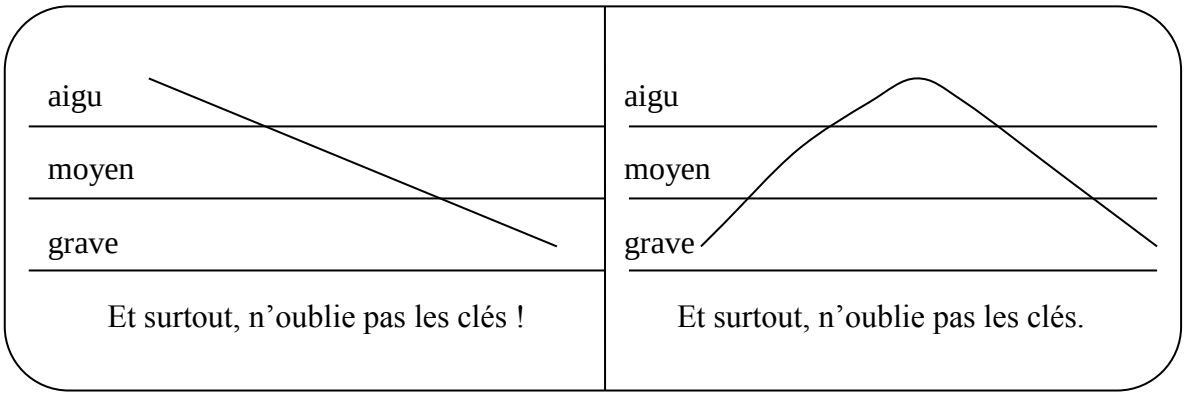
2.



3.



4.



Les réponses des élèves ont reflété un bon apprentissage de la part de tous les élèves, concernant les schémas intonatifs étudiés. Le tableau suivant montre le résultat de cette activité.

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

En somme, l'objectif sous-spécifique paraissait rigoureusement, dans cette activité, atteint. J'ai conclu que la réflexion de façon critique, par résumé ou synthèse, a aidé les élèves à maîtriser certaines schémas intonatifs.

IV. Les sous-habiletés de fluidité orale.

- **Activité 8**.

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

Déroulement :

- Première étape.

Pour résumer un contenu d'un message oral, il faut le comprendre et saisir au moins le sens général de ce message. J'ai donc fait écouter l'enregistrement suivant. Ensuite, je leur ai demandé de résumer, puis synthétiser, dans un seul énoncé ce qu'ils ont entendu.

Vous écoutez la radio et vous entendez : « *en Europe, c'est la France qui compte le plus d'animaux de compagnie. Il y en a plus de 61 millons. Une famille sur deux possède un chien, un chat, un poisson rouge ou un rongeur : pour ceux qui ne connaissent pas qu'est-ce que c'est un rongeur, bah ça peur être une souris, un rat ou un hamster qui sont de la famille des rongeurs. Mais les animaux préférés des Français sont les poissons ! Après, ce sont les chats et les chiens. Une famille française sur quatre possède au moins un chien mais le nombre de chats augmente parce que les maisons sont plus petites, il y a moins de jardins et les chats prennent moins de place. Les français dépensent au moins 800 € pour un chien et 600 € pour un chat. Quand on fait un classement de dépenses des français, la nourriture vient à la première place, ensuite, le vétérinaire et les vaccins, après la propreté et l'hygiène, et enfin, les gadgets, c'est-à-dire les jouets, les petites balles, etc. Et vous, avez-vous un animal domestique ?* »

Les élèves ont répondu : « *il y a beaucoup d'animaux de compagnie en France* ». Ils sont aussi synthétisé que « *les français aiment les animaux de compagnie* ».

- Deuxième étape.

J'ai demandé aux élèves de répondre à la question posée à la fin de l'enregistrement en développant leurs réponse en au moins cinq énoncés, et en justifiant leurs réponses (dire pourquoi, comment, combien, etc.) : « *avez-vous un animal domestique ?* ».

Les élèves ont répondu : certains ont dit « *oui, j'ai un chien parce que j'aime jouer avec lui* », des autres ont dit « *non, j'aime pas les animaux domestiques*. ».

En somme, selon les réponses des élèves dans cette activité, j'ai conclu que l'objectif sous-spécifique n'est pas atteint bien que les élèves aient compris le contenu du message oral et ont pu le résumer et le synthétiser. Le tableau ci-dessous le désigne.

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

J'estime que l'objectif sous-spécifique n'a pas été atteint parce que l'activité précédente (activité 8) a été basée sur réflexion analytique de façon condensée, alors que la fluidité dépend d'une production orale multiple, expressive et cohérente. Autrement dit, la

technique de résumé (en tant qu'objectif d'action) n'est pas compatible avec l'habileté de fluidité orale qui entraîne de développement des idées, production des nombreux énoncés cohérents, etc. C'est pourquoi, j'ai ciblé le même objectif sous-spécifique dans l'activité suivante (activité 9) en s'appuyant sur un autre objectif d'action qui fait partie des objectifs d'action concernant la pensée analytique : **persuader**.

- **Activité 9**.

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

Déroulement :

- Première étape.

J'ai expliqué aux élèves que persuader consiste à amener quelqu'un à changer d'avis, à faire ce que l'on désire qu'il fasse, à penser ce que l'on souhaite qu'il pense. Pour obtenir quelque chose de quelqu'un, on peut soit lui donner des ordres, soit le persuader. Chaque fois que c'est possible, il vaut mieux persuader qu'ordonner : quand on cherche à persuader, on marque son respect pour l'interlocuteur, on lui laisse la liberté de changer d'avis ou non.

Pour réussir à persuader, il ne faut jamais perdre de vue le but à atteindre. Pour faire admettre ce but, on utilise de bonnes raisons que l'on communique à son interlocuteur. Ces raisons (ou arguments) n'ont pas besoin d'être très nombreuses. En revanche, il faut savoir les choisir de façon qu'ils soient bien adaptés au destinataire. Vous savez également par expérience que le moment de persuasion doit être bien choisi.

Un argument bien choisi peut s'adresser au bon sens, à la logique, à l'intelligence de l'interlocuteur. On dit alors que l'on cherche à le convaincre. Pour persuader quelqu'un, on cherche à l'émouvoir, à « jouer sur la corde sensible », à insister sur ce qui le touche le plus, à le séduire comme le fait la publicité.

- Deuxième étape.

J'ai lu à haute voix les répliques extraites d'une conversation entre une fille cadette et sa grande sœur. Les énoncés sont tous par la cadette qui essaie de persuader sa grande sœur. J'ai donc demandé aux élèves d'écouter attentivement ces énoncés et observer comment la sœur cadette persuade sa sœur aînée.

- La sœur aînée (Samia) : …….
- **Lilia** (la sœur cadette) : *Samia, j'ai vu un pull super en vitrine, à 15 euros*
- …….
- **Lilia** : *La couleur t'irait bien à toi aussi. Nous avons la même taille*.
- …….
- **Lilia** : *Je pourrais te le prêter pour la soirée de Noémie. Tu serais la star* !
- …….
- **Lilia** : *Peux-tu me prêter 10 euros pour l'acheter ?*

J'ai invité les élèves à réfléchir en répondant à quelques questions que j'ai posées :

1. Qu'est-ce que la sœur cadette veut obtenir de l'aînée ?
2. Présente-t-elle cette demande d'emblée ? Pourquoi ?
3. Que veut-elle suggérer d'abord ?
4. Quels sentiments veut-elle faire naître chez l'aînée?

Ces questions représentaient une discussion réflexive avec les élèves. On (toute la classe) a pu répondre aux questions :

1. Elle veut 10 €.
2. Non, parce qu'elle a peur que sa sœur aînée refuse.
3. Elle a suggéré qu'elle pourrait le prêter à sa sœur.
4. Les sentiments de persuasion et conviction.

- Troisième étape.

J'ai expliqué aux élèves que persuader consiste à solliciter, suggérer, prier, insister ou mettre en garde. Il y a beaucoup d'**expressions persuasives** qui aident à persuader ou convaincre quelqu'un.

Pour suggérer :
Et si tu faisais… ? - Je te propose de… - Est-ce que tu pourrais… ? - Est-ce que tu ne pourrais pas… ? - Ne pourriez-vous pas… ? - Pourquoi est-ce que tu ne ferais pas… ? - On pourrait essayer de…

Pour solliciter :
Je te serais très reconnaissant si tu pouvais - Ça te dérangerait beaucoup de… ? Tu serais gentil de… - Ce serait gentil de ta part si tu pouvais… - S'il te plaît, peux-tu… ? - Est-ce que je peux te demander quelque chose ? - Est-ce que tu pourrais me rendre un petit service ?

Pour prier :
Essaie de… - Sois gentil… - Pourquoi ne pas… - Si possible…

Pour insister :
Je vous assure que… - Je vous jure que… - Je vous garantis que… - Il n'y a qu'à… - Vous auriez tort… - Ce serait bête de…

Pour mettre en garde :
À ta place, je ferais… - Tu ne devrais pas… - Attention, je te préviens que… - N'oublie pas que… - Je pense que tu devrais te souvenir que… - Mets-toi à ma place… - Il vaudrait mieux que tu… - Si j'avais un conseil à te donner… - Je te recommande fortement de… - J'aimerais te mettre en garde contre… - Permettez-moi d'attirer votre attention sur…

- Quatrième étape.

Les élèves ont répondu, en utilisant des expressions persuasives et en s'appuyant sur l'exemple précédent, aux questions suivantes au moins en une dizaine d'énoncés pour chaque situation.

1. Vous voulez persuader vos parents de vous emmener un dimanche à Eurodisney.
2. Tu as besoin d'argent, et tu voudrais vendre un objet personnel à un copain : vêtement, cassette, dvd, sac à dos, baladeur…
3. Un de vos copains arrive le soir à la maison pour passer un moment. Vous aimeriez qu'il parte parce que vous avez d'autres projets pour la soirée.

Voici les réponses des élèves :

1. « *je vous propose d'aller à Eurodisney. Vous savez qu'Eurodisney organise, chaque dimanche, des jeux intéressants et convenables pour les gens âgé comme vous. Chaque dimanche, il y a des promotions. Vous seriez gentils d'emmener à Eurodisney, je vous assure que cette journée sera inoubliable. À votre place, j'accepterais de faire plaisir à mon enfant* ».

2. « *Je te propose d'acheter une chemise à 10 €. Je l'ai acheté la semaine dernière à 30 €, mais je te la vends parce que j'ai vraiment d'argent. Je t'assure que cette chemise est de bonne qualité. À ta place, j'accepterais de l'acheter parce que c'est de marque* ».

3. « *J'aime bien que tu restes avec moi, mais je suis désolé. J'ai beaucoup de devoirs à faire. Mon prof de mathématiques m'a donné beaucoup de travaux. J'ai besoin de me concentrer et être tout seul* ».

Le résultat de cette activité peut être résumé par le tableau ci-dessous.

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

Les élèves (francophones et non francophones) ont réalisé certains progrès concrets : ils ont produit des énoncés plus cohérents et plus nombreux. Ce progrès a été réalisé grâce au changement de façon de réflexion critique (activité 8 basée sur la technique de résumé), et au choix d'autre façon (activité 9 basée sur la technique de persuasion) qui est plus convenable à la fluidité orale.

En somme, les réponses des élèves ont montré que la technique de résumé a aidé les élèves de se progresser. Or, les résultats obtenus dans toutes les activités précédentes, pendant la leçon 1, peuvent être résumés dans le tableau ci-dessous.

	Les objectifs sous-spécifiques		
	Atteints	Atteints en cours	Non atteints
élèves francophones	7 activités	1 activité	1 activité
élèves non-francophones	2 activités	4 activités	3 activités

Lors des 9 activités menées dans cette leçon, les objectifs sous-spécifiques ont été atteints dans 7 activités pour les élèves francophones via 2 pour les non-francophones. Les

objectifs n'ont pas été atteints dans trois activités pour les élèves non-francophones, et dans une seule activité pour les francophones. L'atteinte des objectifs était en cours dans 4 activités pour les élèves non-francophones via une seule activité pour les francophones. Ces résultats élucident que le développement des habiletés d'expression orale ne s'effectue pas, en utilisant la technique de résumé, de la même façon chez les élèves francophones et non-francophones. Ces derniers se progressent sensiblement.

Après avoir proposé les activités précédentes, j'ai administré quelques exercices afin d'évaluer les acquis.

Exercices

Ces exercices avaient pour objectif d'« évaluer la capacité des élèves de penser de façon critique en s'appuyant sur la technique du résumé ».

a) Fais un petit résumé des inconvénients de fumer en répondant aux questions suivantes.

1. Qui sont les grands fumeurs dans ton pays ? les femmes, les hommes ou les jeunes ?
2. À ton avis, pourquoi les jeunes commencent-ils à fumer ?
3. Est-ce que les gens font du sport dans ton pays ? quel sport est le plus préféré ?
4. Quels sports pratiquent les hommes et les femmes ?
5. Et toi, pratiques-tu un sport ? lequel ? pourquoi ?

Voici les réponses :

Élève 1 : « *Au Mali, les grands fumeurs sont les hommes. À mon avis, les jeunes fument pour se faire plaisir. Les gens préfèrent jouer au football. Moi, je fais du vélo parce que je l'aime* ».

Élève 2 : « *En Algérie, les grands fumeurs sont les hommes. Les jeunes fument pour se font grandir. Le jeu le plus préféré est le football. Les hommes et les femmes ne font pas du sport. Les jeunes jouent au foot. Moi, je ne fais pas du sport, je joue aux jeux vidéo* ».

Élève 3 : « *Au Tibet, les hommes fument beaucoup. Oui, les gens font du sport. Les hommes font du sport. Moi, je fais du jogging* ».

Élève 4 : « *Les gens fument beaucoup en Inde. Les hommes ne font pas du sport mais les jeunes jouent au cricket. Je fais de la natation* ».

Élève 5 : « *Je joue au foot et je ne fume pas* ».

Élève 6 : « *En Tchétchénie, les gens ne font pas du sport. Les jeunes fument. Je fais du jogging* ».

Élève 7 : « *En Côte d'Ivoire, les gens aiment le football. Le fumer est mauvais pour la santé. Les jeunes fument parce que ça fait plaisir pour eux. Les hommes jouent au football, les femmes ne jouent pas. Moi, je joue au foot parce que je l'aime* ».

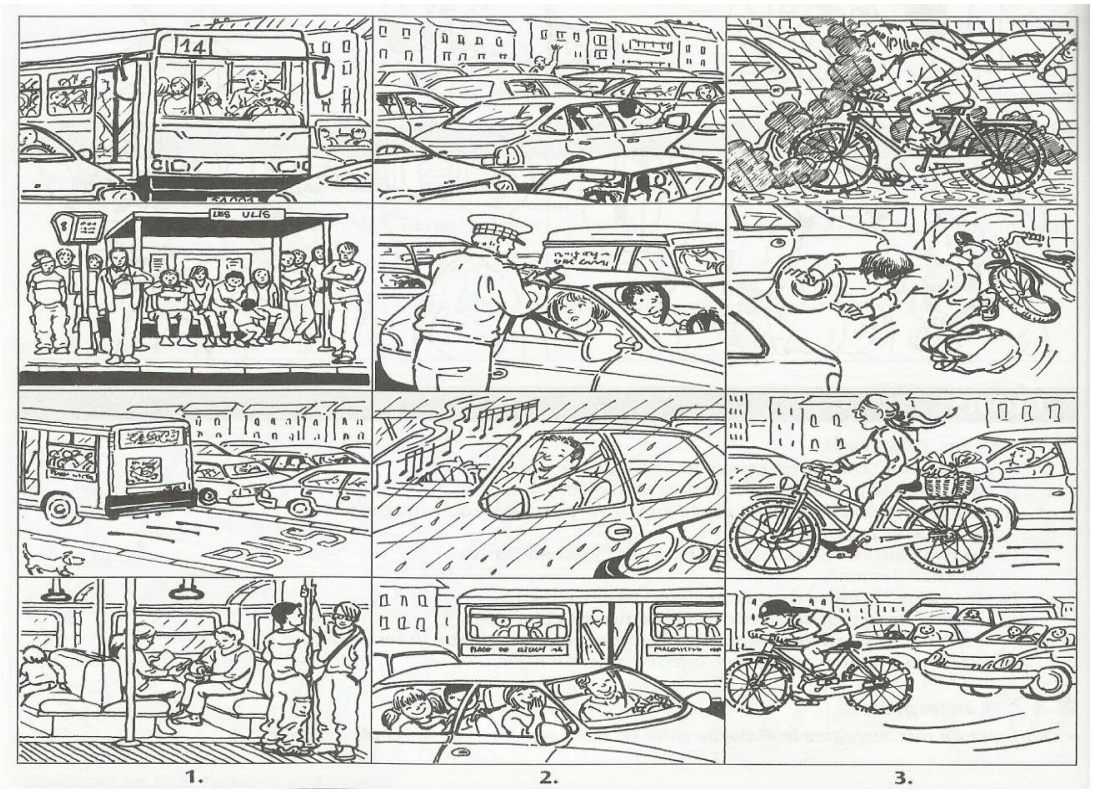
Le tableau ci-dessous résume le résultat de cet exercice.

	La capacité de réfléchir de façon critique en s'appuyant sur la technique de résumé.

	Acquise	Non acquise	Non participants
élèves francophones (5 élèves)	3 élèves	-	2
élèves non francophones (15 élèves)	3 élèves	9 élèves	3 élèves

Le résultat de cet exercice élucide que les élèves francophones étaient plus capables de réfléchir de façon critique que les non francophones. Ceux-ci avaient plus de difficultés de présenter un résumé en répondant aux questions posées.

b) Dans cet exercice, j'ai demandé aux élèves de regarder à l'image afin de résumer leurs trajets à l'école en répondant aux questions suivantes : quels sont les avantages et les inconvénients du vélo, du bus, du métro et de la voiture ? Quel moyen de transport préférez-vous ? Pourquoi ?



Voici leurs réponses :

1) « *je vais à l'école à vélo. C'est pratique parce que les bouchons sur la route ne m'empêchent pas de rouler. Quand il fait beau, c'est agréable mais quand il fait mauvais ou froid, c'est dur* ». D'autres réponses : « *je préfère*

le vélo parce que je fais du sport quand j'utilise le vélo », « *j'utilise le vélo parce que je n'habite pas loin* », « *je n'aime pas le vélo. C'est dangereux* ».

2) « *je préfère aller à l'école en bus parce qu'il est spacieux, et je peux m'assoir. Il est pratique même s'il y a des bouchons, car il y a des pistes routières spéciales pour les bus. Pourtant, on attend parfois longtemps* ». D'autres réponses : « *je prends le bus parce qu'il n'y a pas de métro près de chez moi* », « *je prends le bus parce que mes amis prennent la même ligne de b*us ».

3) « *je ne préfère pas aller à l'école en voiture parce qu'il est très ennuyeux quand il y a des bouchons. Il risque toujours d'avoir des amendes. Pourtant, on peut écouter librement de la musique même s'il fait mauvais dehors* ». D'autres réponses : « *je viens toujours à l'école en voiture parce que mon père refuse que je prends les transports communs* », « *je préfère que ma mère m'amène à l'école en voiture parce que je n'aime pas attendre le bus* ».

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

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

Ce tableau montre que les élèves francophones ont participé correctement à l'exercice, alors que les non francophones ont essayé. Leurs participations étaient plutôt courageuses même si leurs réponses étaient assez courtes.

En somme, les résultats obtenus montrent que la capacité de réfléchir de façon critique est plus élevée chez les élèves francophones. Afin d'éprouver l'effet de pensée critique (habileté de réflexion d'ordre supérieur) sur le développement des habiletés d'expression orale chez les élèves, le post-test a été mis en place plus tard.

- Synthèse (leçon 1).

Dans cette leçon, l'objectif d'action « **résumer/synthétiser** » a été ciblé. J'ai commencé par enseigner un apport théorique (la définition de technique de résumé, ses types différents). Ensuite, des activités ont été présentées dans le but de développer les sous-habiletés d'expression orale en utilisant la technique de résumé/synthèse. Des exercices ont été enfin menés pour vérifier le progrès des élèves. Les activités éducatives ont visé à développer :

- **les sous-habiletés de compréhension de l'oral**. Les élèves francophones ont montré certain progrès. En revanche, les élèves non francophones ont eu de difficultés pour saisir le message oral.

- **les sous-habiletés de communication**. Dans ces sous-habiletés, j'ai ciblé quatre aptitudes : a) aptitudes linguistiques pour lesquelles des activités ont été menées pour améliorer la maîtrise des règles grammaticales ; b) aptitude sociolinguistique ciblée par des objectifs sous-spécifiques qui étaient sensiblement atteints ; c) aptitudes discursives dont les objectifs sous-spécifiques ont atteints ; d) aptitudes stratégiques dont l'objectif sous-spécifique a été sensiblement atteint.

- **les sous-habiletés intonative**. Les élèves ont réalisé certains progrès en ce qui concerne la maîtrise de certains schémas intonatifs.

- **les sous-habiletés de fluidité orale**. Les progrès des élèves sont restés faibles. Dans leurs réponses, il y avait un grand manque de cohérence entre les énoncés produits.

En somme, j'ai conclu, selon les réponses des élèves, que résumer et synthétiser un contenu de message oral ont aidé à impliquer les élèves dans une réflexion critique dans le sens où un résumé est considéré comme traduction analytique, tandis qu'une synthèse est considérée comme interprétation critique.