

# **Communication dans la *Promotion de la Connaissance* (K06)**

*Du programme d'études au matériel didactique*

**Michelle Skjønsholt**



Masteroppgave

ILOS, HF

**UNIVERSITETET I OSLO**

Høsten 2007

# **Communication dans la *Promotion de la Connaissance* (K06)**

*Du programme d'études au matériel didactique*

**Dans quelle mesure le manuel *Contours* prépare-t-il les élèves aux  
objectifs de compétence de communication de K06?**

**Michelle Skjønsholt**

**Høsten 2007**

**ILOS, HF**

**Veildeder: Turid Lilian Henriksen**

# Table de matières

<b>TABLE DE MATIÈRES .....</b>	<b>3</b>
<b>AVANT-PROPOS.....</b>	<b>7</b>
<b>1. K06 – PROMOTION DE LA CONNAISSANCE .....</b>	<b>9</b>
1.1 STRUCTURE ET ORGANISATION.....	9
1.2 LE DÉVELOPPEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES DANS R94, L97 ET K06 .....	12
1.3 LES APTITUDES FONDAMENTALES DANS LE PROGRAMME DES LANGUES ÉTRANGÈRES .....	14
1.4 LE PROGRAMME DES LANGUES ÉTRANGÈRES DE K06 .....	15
1.4.1 Les domaines « savoir apprendre » et « langue, culture et société » .....	17
1.5 LE DOMAINE « COMMUNICATION » DANS LE PROGRAMME DES LANGUES ÉTRANGÈRES.....	19
<b>2. COMMUNICATION .....</b>	<b>21</b>
2.1.1 Développement des concepts « compétence » et « compétence communicative » en langue maternelle.....	21
2.1.2 Développement des concepts « compétence » et « compétence communicative » dans l'enseignement des langues étrangères .....	22
2.2 « COMMUNICATION » ET « COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES » DANS LE CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES .....	24
2.3 LES OBJECTIFS DE COMPÉTENCE DE K06 PAR RAPPORT AU CECR.....	28
2.4 CONCLUSION .....	31
<b>3. PRÉSENTATION DE CONTOURS.....</b>	<b>33</b>
3.1 PRÉSENTATION DU SCHÉMA D'ANALYSE .....	34
<b>4. ANALYSE DE LA CATÉGORIE « COMPRÉHENSION » .....</b>	<b>42</b>
4.1 COMPRÉHENSION ORALE.....	42

---

4.1.1	<i>Typologie et exercices d'écoute</i> .....	44
4.1.2	<i>Résultats de l'analyse du matériel de compréhension orale</i> .....	45
4.2	COMPRÉHENSION ÉCRITE.....	50
4.2.1	<i>Types de lecture</i> .....	51
4.2.2	<i>Résultats de l'analyse du matériel de compréhension écrite</i> .....	53
4.2.3	<i>Textes</i> .....	56
4.3	CONCLUSION .....	57
<b>5.</b>	<b>ANALYSE DE LA CATÉGORIE "PRODUCTION" .....</b>	<b>59</b>
5.1	PRODUCTION ORALE.....	60
5.1.1	<i>Types d'exercices de production orale</i> .....	60
5.1.2	<i>Résultats de l'analyse des exercices de production orale</i> .....	62
5.2	EXERCICES AMBIGUS QUI PEUVENT ÊTRE INTERPRÉTÉS ET DANS L'ORDRE SCRIPTURAL, ET DANS L'ORDRE ORAL.....	64
5.3	PRODUCTION ÉCRITE .....	65
5.3.1	<i>Types de production écrite</i> .....	66
5.3.2	<i>Résultats de l'analyse des exercices de production écrite</i> .....	67
5.4	CONCLUSION .....	69
<b>6.</b>	<b>ANALYSE DE LA CATÉGORIE « INTERACTION SPONTANÉE ».....</b>	<b>71</b>
6.1.1	<i>Types d'exercices d'interaction spontanée</i> .....	73
6.1.2	<i>Résultats de l'analyse des exercices d'interaction spontanée</i> .....	73
6.2	CONCLUSION .....	77
<b>7.</b>	<b>ANALYSE DE LA CATÉGORIE RÉPERTOIRE LANGAGIER.....</b>	<b>79</b>
7.1	RÉPERTOIRE LANGAGIER SOCIOLINGUISTIQUE .....	80
7.1.1	<i>Résultats de l'analyse du répertoire langagier sociolinguistique</i> .....	80

---

7.2	RÉPERTOIRE LANGAGIER LINGUISTIQUE.....	81
7.2.1	<i>Résultats de l'analyse du répertoire langagier linguistique: vocabulaire</i> .....	83
7.2.2	<i>Résultats de l'analyse du répertoire langagier linguistique: morphosyntaxe</i> .....	84
7.3	CONCLUSION .....	93
<b>8.</b>	<b>ANALYSE DES CATÉGORIES « APTITUDES FONDAMENTALES » ET «STRATÉGIES »</b> .....	<b>95</b>
8.1	APTITUDES FONDAMENTALES.....	95
8.1.1	<i>« Chiffres/Mesures »</i> .....	96
8.1.2	<i>TICE</i> .....	99
8.1.2.1	<i>Résultats de l'analyse des TICE</i> .....	100
8.2	STRATÉGIES .....	102
8.2.1	<i>Résultats de l'analyse des exercices de « stratégies »</i> .....	103
8.3	CONCLUSION .....	105
<b>9.</b>	<b>RÉCAPITULATION FINALE</b> .....	<b>107</b>
	<b>APPENDICE</b> .....	<b>110</b>
ANNEXE N <sup>o</sup> 1	SCHÉMA D'ANALYSE DE CHAPITRE 1 .....	111
ANNEXE N <sup>o</sup> 2	SCHÉMA D'ANALYSE DE CHAPITRE 2 .....	114
ANNEXE N <sup>o</sup> 3	SCHÉMA D'ANALYSE DE CHAPITRE 3 .....	117
ANNEXE N <sup>o</sup> 4	SCHÉMA D'ANALYSE DE CHAPITRE 4.....	120
ANNEXE N <sup>o</sup> 5	SCHÉMA D'ANALYSE DE CHAPITRE 5 .....	123
ANNEXE N <sup>o</sup> 6	SCHÉMA D'ANALYSE DE CHAPITRE 6 .....	126
ANNEXE N <sup>o</sup> 7	SCHÉMA D'ANALYSE DE CHAPITRE 7 .....	129
ANNEXE N <sup>o</sup> 8	SCHÉMA D'ANALYSE DE CHAPITRE 8 .....	132
ANNEXE N <sup>o</sup> 9	SCHÉMA D'ANALYSE DE CHAPITRE 9 .....	135

---

<b>ANNEXE N°10</b>	<b>SCHÉMA D'ANALYSE DE CHAPITRE 10 .....</b>	<b>138</b>
<b>ANNEXE N°11</b>	<b>DONNÉES DES SCHÉMA D'ANALYSE.....</b>	<b>141</b>
<b>ANNEXE N°12</b>	<b>LISTE DES OBJECTIFS DE COMPÉTENCE DE COMMUNICATION.....</b>	<b>142</b>
<b>SOURCES.....</b>		<b>143</b>

## Avant-propos

La nouvelle réforme de l'éducation scolaire en Norvège, *Promotion de la Connaissance*<sup>1</sup>, est entrée en vigueur en 2006. Dans ce mémoire, nous analysons et examinons le manuel *Contours* (Lokøy, G. & Ankerheim, B, 2006) par rapport à cette réforme. Nous examinons *K06* comme réforme et programme d'études, où nous étudions surtout le programme des langues étrangères. Ce programme est divisé en trois domaines principaux: "savoir apprendre", "communication" et "langue, culture et société". Dans notre analyse, nous nous concentrons sur le domaine "communication".

La réforme a été introduite l'automne 2006 au collège, et pour la première année au lycée. Indubitablement, ce type de réforme apporte des changements à tous les niveaux du système d'éducation, et au niveau macro, et au niveau micro. Les réformes viennent du niveau macro (le Ministère et les acteurs modifiant les réformes) et doivent être adoptées au niveau micro (les écoles, les lycées et les manuels didactiques), et il est surtout ce niveau micro que nous allons aborder. Nous allons vérifier dans quelle mesure les changements et les nouvelles consignes venues du Ministère sont bien appliqués dans les nouveaux manuels qui sont à disposition aux élèves

*K06* détermine les objectifs de compétence pour toutes les matières scolaires. Dans ce mémoire, nous aborderons les objectifs de compétence du domaine "communication" du programme des langues étrangères<sup>2</sup>, qui seront à base pour examiner dans quelle mesure *Contours* a du matériel nécessaire pour préparer les élèves à ces objectifs précis.

En premier lieu, nous regarderons *K06* en tant que réforme en approchant son organisation, ses nouveautés par rapport aux réformes précédentes, et ses domaines principaux. Ensuite, nous aborderons le domaine et le terme "communication", où nous regardons l'histoire et différentes interprétations du terme. En troisième lieu, nous ferons une présentation brève de *Contours*, où nous commenterons le matériel inclus, aussi que la composition et la structure du manuel. Ensuite, nous présenterons les différentes catégories d'analyse donnant la base pour l'analyse du matériel didactique par rapport au domaine "communication" de *K06*. Les 12 objectifs de compétence de communication seront à la base de ce classement de catégories. Finalement, nous présenterons l'analyse des différentes

---

<sup>1</sup> *Promotion de la Connaissance* est la traduction de *Kunnskapsløftet* et sera dans ce qui suit référée comme *K06*

<sup>2</sup> Voir l'annexe n°12

---

catégories pour constater dans quelle mesure notre matériel didactique reflète, et prépare les élèves aux objectifs de compétence du domaine "communication".

---

## 1. *K06 – Promotion de la Connaissance*

Comme nous avons déjà constaté, la nouvelle réforme de l'éducation scolaire, *K06*, est entrée en vigueur en 2006. Ce chapitre va être focalisé sur *K06* en tant que réforme, et va inclure son organisation, sa situation et sa composition par rapport aux réformes précédentes (*R94* et *L97*). Nous allons examiner la place donnée aux langues étrangères, ainsi que l'évolution des langues étrangères comme matière à travers des réformes précédentes et *K06*. Dans ce mémoire, nous parlons de « langues étrangères » pour toutes les langues enseignées dans le système scolaire norvégien autre que l'anglais. Dans ce mémoire, nous aborderons surtout le programme des langues étrangères dans l'enseignement secondaire.

### 1.1 Structure et organisation

*K06* couvre et l'école de base et l'école secondaire. C'est la première fois dans l'histoire scolaire norvégienne qu'il y a des programmes qui traversent simultanément l'école de base et l'école secondaire ; ce qui donne à cette réforme une place unique dans l'histoire. Dans les années 1990 jusqu'au printemps 2006, *L97* a couvert l'école de base, et *R94* a couvert l'enseignement secondaire.

La nouvelle réforme contient une partie globale qui donne les directives générales de l'enseignement. Cette partie générale est en effet la même que dans l'introduction à *L97*. Le curriculum inclut aussi « L'affiche d'apprentissage » (*Læringsplakaten*) qui constitue le lien entre la partie générale et les programmes des différentes matières. Dans l'affiche d'apprentissage, nous voyons les principes importants et plus concrets de l'enseignement. Les éléments les plus développés sont les programmes des matières individuelles. Les programmes présentent l'intention générale de la matière scolaire ; le point de vue et la structure du programme ; les objectifs de compétence ; la répartition horaire et les aptitudes fondamentales. (Engelsen, 2006 :16) Nous revenons sur ces éléments dans notre analyse du programme des langues étrangères.

La nouveauté la plus remarquée dans *K06* est la focalisation sur le terme «compétence». Le livre blanc « Culture pour l'apprentissage » (*Kultur for læring*, 2002-2003), l'un des textes fondateurs de la réforme, propose cette définition du terme : « l'habilité de maîtriser un défi complexe ou accomplir une activité ou un travail complexe ».

(2004 :31, ma traduction.). Dans ce qui suit, nous nous baserons sur cette définition du terme compétence. Si *L97* donne des méthodes de travail, *K06* va se concentrer sur des objectifs de compétence, et des aptitudes fondamentales. Dans les programmes des matières individuelles, ce concept est une nouveauté remarquable par rapport aux réformes précédentes du système scolaire norvégien. Ce sont surtout cinq aptitudes fondamentales qui doivent être développées chez les élèves :

- Pouvoir s'exprimer oralement
- Pouvoir s'exprimer à l'écrit
- Pouvoir lire
- Pouvoir calculer
- Pouvoir utiliser des outils digitaux

Ces aptitudes fondamentales sont à la base, et seront une priorité, dans l'enseignement de toutes les matières individuelles. Elles sont intégrées dans les objectifs de compétence adaptés selon la matière en question.

Les objectifs de compétence donnent de l'information sur les tâches que les apprenants doivent maîtriser à la fin des niveaux différents. Pourtant, par rapport aux réformes précédentes, les nouveaux programmes sont moins détaillés en ce qui concerne les méthodes d'enseignement. Seulement les objectifs de compétence et les aptitudes fondamentales sont définis dans les programmes ; les décisions qui concernent l'organisation et les méthodes d'enseignement sont effectivement renoncées aux écoles, aux institutions et aux professeurs. Donc, le nouveau curriculum n'opte pas à préciser le contenu concret de l'enseignement, ni le matériel à utiliser pour atteindre les objectifs de compétence. Voilà pourquoi il est si important d'analyser les manuels qui sont proposés aux élèves.

Nous voyons que ce type de curriculum décline la responsabilité didactique, et que les auteurs des manuels auront une plus grande responsabilité, mais aussi une liberté, quand il s'agit la réalisation pratique de l'enseignement. Le curriculum exige des professeurs qui ont la compétence nécessaire pour modeler un enseignement satisfaisant et qui donnent aux élèves la possibilité d'atteindre les objectifs. Ce qui peut être un risque, c'est si les professeurs remplacent les programmes par les manuels. Comme *K06* ne donne que des objectifs de compétence et des aptitudes fondamentales, les professeurs doivent eux mêmes organiser l'enseignement et le matériel utilisé pour parvenir aux objectifs donnés. Le manuel peut ainsi devenir « la partie visuelle et concrète du plan, et le document qui servira comme point de départ pour les plans pour le semestre ou même toute l'année scolaire. » (Engelsen,

---

2006 : 19, ma traduction). Pour un professeur novice dans le métier, c'est peut-être plus facile de recourir au manuel comme seule ressource et méthode d'enseignement. D'autre part, avec la nouvelle réforme, le professeur qui a de l'expérience peut probablement mieux exploiter ses talents et son expérience pour donner un meilleur enseignement à ses propres élèves. Car si les programmes sont aussi vagues que ceux de *K06*, le professeur peut plus facilement faire un enseignement mieux adapté à tous ses élèves, où il peut inclure et les élèves les plus forts et les élèves plus faibles.

C'est surtout à l'introduction d'une nouvelle réforme que nous pouvons apercevoir le rôle important des auteurs de manuels. Ce sont effectivement les auteurs qui doivent analyser le curriculum et l'adapter dans leurs propres manuels. Dans le cas de *K06*, les auteurs des manuels doivent analyser les objectifs de compétence, examiner les cinq aptitudes fondamentales et rédiger des manuels qui reflètent l'essentiel du curriculum. Ils doivent créer des manuels où les textes et les exercices peuvent aider les élèves à atteindre les objectifs de compétence. En Norvège il n'existe pas de restrictions sur les manuels proposés aux élèves, ainsi la responsabilité reste chez les auteurs des manuels et chez les écoles, les institutions et les professeurs qui choisissent le matériel.

Si nous comparons *K06* et *L97* au niveau de l'école de base, nous y voyons une grande différence en ce qui concerne l'organisation et le contenu des deux réformes. *L97* met le point sur les méthodes d'enseignement et sur le matériel spécifique à étudier. Si nous prenons le programme du français comme exemple (au niveau de la dixième année de l'école de base), nous pouvons lire que les élèves vont « créer des textes différents qui peuvent être utilisés dans la communication avec d'autres gens ; par exemple des contes, des histoires, des pièces radiophoniques, des textes publicitaires [et] des critiques. » (*L97* : 290). Nous voyons que *L97* signale ce que les élèves doivent faire pendant leurs études. Ces propositions de méthodes n'existent plus dans *K06*, ici nous ne trouvons que des objectifs de compétence qui décrivent les aptitudes à maîtriser à la fin de l'apprentissage : « À la fin de la formation, les élèves doivent pouvoir écrire des textes narratifs, descriptifs et informatifs ». (*K06* : 78) *R94*, de son côté, ressemble beaucoup plus à *K06*. Nous voyons effectivement que les objectifs sont rédigés de la même manière dans *R94* que dans *K06* : « L'élève doit pouvoir utiliser la langue oralement et à l'écrit dans des situations de communication différentes ». (*R94* : 4) Les apprenants doivent ainsi maîtriser l'utilisation de la langue en contexte naturel ; ce que nous avons vu est l'essentiel aussi dans *K06*. Nous voyons que l'on constate des compétences figées et finales à maîtriser et dans *K06* et dans *R94*.

Il est important de souligner que *L97* s'applique au collège et que *R94* s'applique au lycée. Et pour notre analyse du manuel *Contours*, nous soulignerons surtout le remplacement de *R94* par le programme du niveau II des langues étrangères dans *K06*. Il est important quand même de préciser que le niveau I dans *K06* s'applique aussi à l'enseignement secondaire. Mais le niveau I s'applique ici seulement aux élèves qui commencent leurs études langagières la première année du secondaire et, qui n'a pas étudié une langue étrangère au collège. Il existe aussi un niveau III qui se base sur le niveau II dans l'enseignement secondaire. Le niveau III est étudié la dernière année de l'école secondaire et n'est pas obligatoire. Mais ce niveau devient de plus en plus impopulaire. Dans le nouveau système scolaire, (au niveau de l'enseignement secondaire) un élève qui veut étudier une langue étrangère au niveau III doit aussi suivre un programme langagier. Un programme langagier implique qu'il doit suivre deux langues étrangères, ou une langue étrangère et l'anglais, pour pouvoir étudier la langue étrangère au niveau III. Cela est une raison pour cette tendance de ne pas choisir d'étudier la langue étrangère jusqu'au bout. Dans ce qui suit nous allons aborder la place donnée aux langues étrangères dans les réformes *R94*, *L97* et *K06*.

## 1.2 Le développement des langues étrangères dans *R94*, *L97* et *K06*

En Norvège nous discutons depuis longtemps si l'enseignement des langues étrangères devrait être théorique ou pratique. Dans les années 1950 et 1960, l'objectif principal du français était de développer « une bonne prononciation, l'aptitude à lire et comprendre un français simple (écrit ou oral), quelque expérience en expression orale, quelques connaissances de la nature, la culture et la société française ». (Henriksen, 2004 : 3, ma traduction) Nous voyons que l'essentiel de la formation dans cette période concerne la compréhension orale, la compréhension écrite, et de la connaissance de la culture et la société française. La période ne souligne pas les aptitudes de communiquer et de pratiquer la langue en contexte naturel.

Le français et l'allemand ont été des matières obligatoires dans l'enseignement secondaire jusqu'en 1969, où on a proposé une nouvelle loi sur le système scolaire en Norvège. Avant 1969, on a effectivement divisé l'enseignement secondaire en deux. En ce qui concerne les langues étrangères, l'allemand était une matière obligatoire pour «

---

realskolen » (un “cycle court” de 3 ans, plus pratique que le lycée traditionnel) et le français était matière obligatoire pour « gymnaset » (le lycée traditionnel). À cette époque, le français n’était pas enseigné à l’école de base. Avec la loi de 1969, l’école de base obligatoire est étendue de sept à neuf ans. À la suite de cette loi, une nouvelle réforme de l’éducation scolaire appelée *M74* a été adoptée. Par cette réforme, d’autres langues que l’anglais sont introduites dans l’école de base obligatoire, même si la matière n’était pas en soi obligatoire. Le français et l’allemand ont eu statut de matières facultatives, le huitième et la neuvième année de l’école de base. (Tobiassen, Rolf dans Henriksen, Turid, 1987)

Comme les langues étrangères sont introduites dans l’école de base pour tous les élèves, la direction des discussions change dans les années 1970. Maintenant on voit des indications que les professeurs trouvent la formation et les manuels des langues étrangères trop grammaticaux. (Henriksen, Turid, 2004 : 4) *M74* reflète l’opinion des professeurs, et nous aurons une réforme qui mentionne la vision que les langues étrangères doivent être une matière plus pratique. Dans *M74*, nous pouvons effectivement lire que « l’enseignement des langues étrangères vise à donner aux élèves une aptitude langagière pratique qui peut leur donner des possibilités renforcées pour prendre contact par la langue, oralement et à l’écrit » (Tobiassen, Rolf dans Henriksen, Turid, 1987 :4, ma traduction). Mais si la question de matière pratique est soulevée dans les années 1970, les langues étrangères ne sont pas encore généralement considérées comme une matière en majorité pratique. Les réformes qui ont suivi *M74* ont en effet toutes mentionné la matière de façon pratique, mais même aujourd’hui il y a beaucoup de gens qui s’imaginent que cette matière est théorique, et ainsi le débat continue. En 2005, la Division des Politiques Linguistiques au Conseil de l’Europe à Strasbourg a fait une analyse de la situation de la politique linguistique en Norvège. (Conseil de l’Europe, 2005) Dans ce document nous pouvons lire que « le Livre blanc [Culture pour l’apprentissage] traite également la question de l’opposition entre la théorie et la pratique. Le Ministère de l’Éducation et de la Recherche suggère en effet que la deuxième langue étrangère soit enseignée à des fins pratiques ». (Département de l’éducation et de la recherche, 2005 : 24)

Comme nous avons déjà mentionné, au collège, les langues étrangères ont eu statut de matière facultative en 1974. Aujourd’hui, les langues étrangères sont toujours une matière facultative à note obligatoire ; mais la note n’a pas de valeur pour l’admission à l’école secondaire. Il semble que les langues étrangères ne puissent pas échapper à l’étiquette de matière difficile, lourde et théorique. Ce classement peut être expliqué par l’histoire de la

deuxième langue étrangère au collège. La matière a depuis 1969 été placée dans la même catégorie que des matières facultatives comme le sport, le film et la photo, ce qui fait que les élèves n'ont pas toujours attaqué les langues étrangères avec l'énergie et le cœur nécessaires pour succès. C'était une idée commune que les matières facultatives ne devaient pas apporter du travail supplémentaire pour les élèves, et comme la note obtenue à la fin de l'année n'a pas eu de valeur pour l'admission à l'école secondaire, les langues étrangères sont devenues une matière d'une position faible. Elle est devenue une matière dite théorique pour les élèves doués, et non pas une matière pour tous les élèves. D'après un rapport fait par « Telemarksforskning » sur la deuxième langue étrangère dans le système d'éducation norvégien, 30% des élèves qui ont choisi les langues étrangères au collège ont en effet quitté les cours pendant la première ou la deuxième année de la matière ; et il est même connu que les professeurs ont proposé aux élèves les plus faibles de quitter les langues étrangères. (Speitz & Lindemann, 2002) Il est développé un mythe que les langues étrangères pouvaient créer des élèves perdants. (Gjørven, 2005 : 47)

En juin 2004, le parlement norvégien déclare que les langues étrangères vont devenir des matières obligatoires et pratiques au collège, ce qui était une déclaration historique dans le système d'éducation norvégien. Nous avons déjà mentionné que le français et l'allemand étaient des matières obligatoires dans l'enseignement secondaire jusqu'en 1969, mais les matières n'ont jamais eu statut de matières obligatoires dans l'école de base. Nous avons eu l'anglais comme matière obligatoire, mais jamais des langues étrangères comme le français et l'allemand. Néanmoins, le gouvernement se ravise en 2005/2006 ; les langues étrangères redeviennent une matière facultative à note obligatoire, mais sans valeur pour l'admission à l'école secondaire. En conséquence, nous n'avons pas d'expérience, ni de résultats, des langues étrangères comme matière obligatoire dans l'école de base.

Le livre blanc *Culture pour l'apprentissage* constate que les langues étrangères ont une position faible en Norvège comparée aux autres pays de l'Europe. Il est évident qu'il y a du travail à faire, et selon certains, le remède le plus proche semble de redonner aux langues étrangères le statut de sujet obligatoire. Évidemment, un tel statut mènerait des défis et des responsabilités nouvelles.

### 1.3 Les aptitudes fondamentales dans le programme des langues étrangères

---

Comme nous avons déjà mentionné, les aptitudes fondamentales sont intégrées dans les objectifs de compétence de toutes les matières scolaires de l'école de base et de l'école secondaire dans *K06*. Les aptitudes fondamentales sont précisées et adaptées selon la matière en question. Voici les aptitudes fondamentales dans le programme des langues étrangères :

*Les aptitudes à s'exprimer oralement et à l'écrit* sont des outils importants dans le travail de comprendre et utiliser la nouvelle langue à travers des cultures et des domaines, et dans des situations de plus en plus exigeantes. On souligne sous ce point que l'aptitude de s'exprimer oralement comprend et de la compréhension, et la capacité de parler.

*L'aptitude à lire* fait partie de la compétence langagière pratique et il s'agit de comprendre, d'examiner et de refléter sur des textes de plus en plus exigeants. On suppose que cela aide à se donner une perspicacité à travers des cultures et des domaines différents. L'aptitude de lire dans la langue étrangère va aussi contribuer à renforcer l'aptitude de lire en général.

*L'aptitude à calculer* est une aptitude fondamentale pour comprendre et utiliser la langue étrangère en ce qui concerne de la quantification, des mesures et des présentations graphiques dans des situations familiales.

*L'aptitude à utiliser des outils digitaux* étend le domaine d'apprentissage et donne des possibilités pour faire des rencontres d'une langue authentique et pour utiliser la langue étrangère dans des situations de communication authentiques. L'aptitude comprend aussi la critique de sources et le droit d'auteur. (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006 : 77)

Les aptitudes fondamentales sont intégrées dans trois domaines principaux, mais le domaine appelé « communication » est le seul à inclure toutes ces aptitudes fondamentales. Dans ce qui suit, nous étudierons de plus près le programme des langues étrangères de *K06*.

## 1.4 Le programme des langues étrangères de *K06*

Nous avons déjà mentionné que les nouveaux programmes de *K06* sont différents de ceux de *R94* et *L97*. Dans ce qui suit, nous examinerons, analyserons et aborderons le programme des langues étrangères de *K06*, en incluant son organisation et sa composition ; les objectifs de compétence ; les aptitudes fondamentales, et les domaines principaux : « savoir apprendre », « communication » et « langue, culture et société ». Nous finirons par une analyse approfondie du domaine « communication », qui sera à la base de l'analyse de notre matériel didactique.

Comme nous avons vu, les programmes des matières individuelles de *K06* couvrent et l'école de base et l'enseignement secondaire. En ce qui concerne les langues étrangères, nous trouvons des objectifs de compétence à maîtriser à la fin du niveau I, à la fin du niveau II, et à la fin du niveau III. Le niveau I est enseigné et dans l'école de base et à l'école secondaire<sup>3</sup> et comprend les objectifs de compétence à la fin de la dixième année au collège et à la fin du Vg2 du secondaire. Le niveau II est une extension du niveau I et n'existe que dans l'école secondaire. Ce niveau comprend les objectifs de compétence à la fin du Vg2/Vg3 de l'enseignement secondaire. Comme nous avons vu, le niveau III se base sur le niveau II et comprend des objectifs de compétence à maîtriser à la fin du Vg3. Mais comme le niveau III n'est pas obligatoire, il ne sera pas souligné dans ce mémoire.

L'introduction générale à l'enseignement des langues étrangères est commune pour les deux niveaux. Nous pouvons y lire que l'apprentissage des langues étrangères nous donne la possibilité de prendre contact avec d'autres gens et d'autres cultures ; ce qui peut améliorer notre compréhension de la mentalité et le mode de vie des autres dans un monde avec une forte mobilisation et digitalisation. Nous voyons que l'on souligne l'importance de la coopération internationale et la coopération interculturelle, et que l'on met le point sur le développement international plus que sur le développement personnel. Tout de même nous voyons aussi que l'introduction n'oublie pas l'élève comme individu. Il est souligné que l'apprentissage d'une autre langue et d'autres cultures peut améliorer la connaissance de notre propre langue, et même faciliter le développement positif de notre propre identité. C'est ici que l'on parle de l'éducation générale de l'élève ; l'apprentissage des langues étrangères n'aide non seulement à prendre contact avec des gens d'autres cultures, mais donne aussi la possibilité de se développer comme individu. Cette idée de développement personnel prend aussi une place centrale dans tout le curriculum de la réforme *K06*.

Une compétence dans plusieurs langues nous donne aussi la possibilité de communiquer et de participer dans des domaines variés. De plus nous apprenons qu'« apprendre une langue égale tout d'abord d'utiliser la langue – de lire, d'écouter, de parler et d'écrire dans des situations différentes ». (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006 : 75) En dernier lieu, nous lisons que l'apprentissage des langues étrangères va

---

<sup>3</sup> Les langues étrangères sont des *K06* enseignées la huitième, la neuvième et la dixième année au collège, et Vg1, Vg2 et Vg3 du deuxième cycle du secondaire. Vg1, Vg2, Vg3 sont des notions pour la première, la deuxième et la troisième année de l'école secondaire.

---

promouvoir la motivation d'apprendre et que l'apprentissage est facilité par les savoirs précédemment acquis et par des éléments comme des stratégies personnelles et l'autonomie des apprenants.

C'est surtout dans ce domaine de « savoir apprendre » que l'on met l'élève au centre de l'enseignement. Mais si nous lisons attentivement le reste de l'introduction au programme, nous apercevons effectivement que l'on attache beaucoup d'importance au travail international et à la coopération internationale. L'intention est que la matière va donner aux élèves des compétences nécessaires pour aider à développer la Norvège dans les travaux internationaux et dans la participation internationale et interculturelle. L'introduction commence par l'expression « Les langues ouvrent des portes », et c'est surtout cette idée qui est la plus importante dans ce programme : que les langues étrangères peuvent servir pour obtenir des objectifs clairs qui vont aider non seulement l'élève, mais aussi la Norvège comme pays et nation. On souligne effectivement le rôle communicatif de la langue.

Nous voyons que ces descriptions comprennent et l'apprentissage de la langue, la communication, et la culture ; ce qui constituent les trois domaines principaux du programme. Même si nous allons nous concentrer sur le domaine appelé communication, il est aussi important de voir les deux autres domaines principaux. Les objectifs de compétence sont organisés sous ces trois domaines, mais ils sont tous tout de même intrinsèquement liés, et doivent ainsi être vus en contexte commun.

#### **1.4.1 Les domaines « savoir apprendre » et « langue, culture et société »**

Le domaine appelé « **savoir apprendre** » comprend ce que nous appelons l'autonomie de l'apprenant. Nous parlons ici d'une aptitude à réfléchir sur son propre apprentissage et son propre emploi de la langue. Le domaine inclut l'aptitude à utiliser des stratégies appropriées au contexte en question : cela peut inclure la capacité d'évaluer ses propres besoins d'apprentissage ; de formuler des objectifs ; de choisir des modes de travail ; d'utiliser des outils et d'évaluer les processus et les résultats de l'apprentissage avec d'autres et individuellement. Il est supposé dans le programme que ces compétences pourraient profiter à l'apprentissage. (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006 : 76)

Nous pouvons faire un lien entre cette description du domaine de *K06*, et le terme « savoir apprendre » utilisé dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR). Le domaine de *K06* s'adresse à l'élève comme individu, c'est effectivement l'élève

et son propre apprentissage qui est au centre. Dans le CECR nous trouvons les mêmes aptitudes qui sont expliquées du domaine de *K06*. On souligne ici les

« aptitudes à l'étude telles que la capacité d'utiliser tout le matériel disponible pour un apprentissage autonome ; la capacité à organiser et à utiliser le matériel pour un apprentissage autodirigé, [et encore plus important], la conscience, en tant qu'apprenant, de ses forces et de ses faiblesses et la capacité d'identifier ses propres besoins et d'organiser ses propres stratégies et procédures en conséquence. » (Conseil de l'Europe, 2001 :86)

Nous voyons donc par cela une autre indication que *K06* se base sur le CECR.

Dans le domaine appelé « **langue, culture et société** », il s'agit de la culture des régions de la langue cible dans le sens le plus étendu. Ici, nous parlons de domaines différents et variés de la société et de la culture dans les pays ou les régions où la langue cible est parlée. Le programme présuppose que le travail sur différents types de textes et la connaissance de quelques modes d'expression des régions de la langue cible, peut aider à développer de l'intérêt, de la compréhension et de la tolérance ; et aussi promouvoir une compréhension de l'identité et la mode de vie personnelle de l'élève. Cela pourrait aussi contribuer à la joie de lire et au développement personnel de l'élève. (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006 : 76-77) Ce domaine couvre aussi la capacité de s'exprimer (oralement ou à l'écrit) sur la vie quotidienne, aussi bien dans les pays de la langue cible qu'en Norvège. De plus, les élèves doivent être capables de s'exprimer sur des événements en Norvège et dans les pays de la langue étrangère ; ainsi que s'exprimer sur des traditions, de la géographie, de l'histoire et des expériences vécues dans le pays de résidence ou les pays de la langue cible. À la fin du niveau II, les élèves doivent même avoir la capacité de discuter et d'examiner les faits déjà mentionnés, et aussi d'analyser comment la connaissance des langues étrangères et des cultures différentes peut aider à promouvoir une coopération et une compréhension interculturelle.

Nous pouvons pour ce domaine aussi faire le lien entre *K06* et le CECR. Ce dernier souligne surtout que « la connaissance, la conscience et la compréhension des relations entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle, [qui] inclut la conscience de la diversité régionale et sociale de deux mondes. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 83) Le CECR décrit aussi l'importance d'un savoir socioculturel qui inclut la vie quotidienne ; les conditions de vie ; les relations interpersonnelles ; les valeurs, les croyances et comportements ; le langage du corps ; le savoir vivre et les comportements rituels : (Ibid. : 82-83) Nous retrouvons presque

---

tous ces éléments dans les objectifs de compétence dans le programme des langues étrangères de *K06*.

Dans ce qui suit, nous verrons que certains éléments que nous avons vus dans ces deux domaines vont revenir quand nous ferons une analyse plus approfondie du domaine « communication ».

## 1.5 Le domaine « communication » dans le programme des langues étrangères

Nous verrons que le domaine « communication » se base sur ce que nous appelons la compétence communicative. Dans le livre blanc « Culture pour l'apprentissage », on a précisé que les programmes des langues étrangères devaient être modifiés pour souligner l'approche pratique, et pour insister sur la compétence communicative. (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004 : 48) Nous voyons que le terme « communication » a été utilisé dans les programmes des langues étrangères dans tous les curricula de *L97*, *R94* et *K06*.

Dans *L97*, le programme du français insiste sur l'aptitude de communiquer et ainsi sur la capacité d'utiliser la langue. Nous y lisons que « l'emploi de la langue constitue ce qui est fondamental de la matière. (...) Les élèves apprennent à utiliser le français en l'utilisant oralement et à l'écrit comme auditeur, lecteur, interlocuteur et écrivain. » (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996 : 287, ma traduction.) L'idée principale est ici d'apprendre à utiliser le français pour communiquer entre pays et entre cultures.

Dans *R94*, nous percevons que l'on souligne la communication d'une manière encore plus forte, et ici nous trouvons même une définition de la compétence communicative. Nous lisons que « l'objectif de l'apprentissage est que les élèves auront une compétence communicative développée, c'est à dire de comprendre [et utiliser] la langue étrangère dans la communication authentique, et dans des situations différentes. » (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996 : 3) On définit clairement la compétence communicative optimale, où l'on fait référence au Conseil de l'Europe. Pour obtenir une compétence communicative optimale, l'apprenant doit selon *R94* :

- « maîtriser de la grammaire, vocabulaire et prononciation (compétence linguistique)
- interpréter et employer une langue adaptée, dans des contextes différents (compétence sociolinguistique)

- comprendre et obtenir une cohérence dans le discours et dans l'écriture (compétence discursive)
- se servir des manières alternatives de communiquer pour compenser pour des compétences manquantes (compétence stratégique)
- employer son savoir d'autres cultures dans l'interprétation des textes et dans l'interaction avec d'autres (compétence socioculturelle)
- utiliser sa compétence langagière (compétence sociale). » (Ibid. 1996 : ç3)

Dans *K06* nous ne trouvons pas une définition fixe du terme « communication », ni de la compétence communicative. Mais comme la communication est devenue un domaine principal dans le programme des langues étrangères, nous pouvons conclure que la compétence communicative a eu une place centrale dans le programme. Dans la description générale de la matière, nous avons déjà vu que l'on souligne les aptitudes communicatives. Nous retrouvons ces éléments dans les objectifs de compétence, et dans la présentation du domaine « communication ». La présentation souligne l'interaction par la langue étrangère. Cela comprend surtout l'habileté de lire, l'expression écrite, l'expression orale et l'interaction spontanée liée à de différentes situations de communication ; des médias ; des différents genres et des fonctions langagières. La présentation souligne aussi l'importance d'un répertoire langagier et l'habileté de maîtriser les outils principaux de la langue. De plus, le domaine comprend les médias nouveaux et l'emploi de la langue à travers des thèmes et des sujets. (*K06* : 76)

Dans le CECR, nous retrouvons ces éléments de communication. Le Conseil de l'Europe a créé des niveaux communs de compétences différents, où les catégories principales sont « comprendre », « parler » et « écrire ». Ces trois catégories ont ensuite cinq sous-catégories : « écouter », « lire », « prendre part à une conversation », « s'exprimer oralement en continu » et « écrire ». Nous voyons que le domaine « communication » de *K06*, reflète cette répartition catégorique.

---

## 2. Communication

La Norvège participe depuis longtemps à la coopération européenne en ce qui concerne les langues étrangères. En ce qui concerne le domaine appelé « communication » de *K06*, ce que nous avons vu dans le chapitre précédent, et ce que nous verrons dans ce chapitre, souligne effectivement le rapport entre *K06* et le *Cadre Européen commun de référence pour les langues*<sup>4</sup>, (Conseil de l'Europe, 2001)

Quand nous parlons de l'approche communicative dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères, nous parlons surtout du travail du Conseil de l'Europe. Selon Turid Henriksen, « les idées que l'on associe à l'acquisition communicative, sont développées soit comme un résultat direct, soit comme un développement parallèle au travail géré par le Conseil de l'Europe ». (Henriksen, Turid, 1987 : 75, ma traduction)

Le texte fondateur *Threshold Level* (1975) est un accomplissement important du Conseil de l'Europe. L'ouvrage était le premier document de suggérer en détail ce que l'apprenant devait *faire* en langue cible. Une version française, encore plus élaborée que *Threshold level*, est *Un niveau seuil* (1976). Cet ouvrage entre plus dans les détails et souligne d'une façon encore plus forte que les langues étrangères devraient être enseignées à des fins pratiques et communicatives. Dans ce qui suit, nous regarderons brièvement l'histoire des concepts « communication » et « compétence communicative », et nous regarderons surtout l'emploi des termes dans le CECR et dans le programme des langues étrangères de *K06*.

### 2.1.1 Développement des concepts « compétence » et « compétence communicative » en langue maternelle

Quand nous rapprochons le concept « compétence communicative », nous devons aussi préciser le concept « compétence ». Le linguiste Noam Chomsky parle du terme « compétence » déjà dans les années 1960. Il propose la dichotomie compétence et performance. Dans cette dichotomie, la *compétence* veut dire le savoir inconscient d'un locuteur/allocuteur dans une société de communication homogène, qui connaît sa langue parfaitement et qui n'est pas dérangée des facteurs psychologiques ou d'autres

---

<sup>4</sup> Le *Cadre européen commun de références pour les langues* sera référé comme le *CECR*

détraquements. D'autre part, la *performance* décrit l'utilisation de cette compétence. (Henriksen, Turid, 2004, ma traduction) Chomsky parle ici d'une compétence linguistique et grammaticale de la langue maternelle. Mais comme nous voyons, cette compétence est impossible à obtenir, même pour un locuteur natif. Noam Chomsky est le fondateur de la grammaire générative et transformationnelle, et il est connu du terme « compétence linguistique », où l'on souligne la composition des langues et des formes linguistiques et grammaticales.

D'autre part, nous trouvons Dell H. Hymes, qui est considéré comme le premier à introduire le terme « compétence communicative ». C'est effectivement Hymes qui est l'auteur le plus cité quand il s'agit cette compétence communicative. Hymes n'était pas d'accord avec la compétence linguistique décrit par Chomsky, et il souligne qu'une compétence *communicative* est aussi nécessaire pour une langue. (Savignon, Sandra, 1983) C'est donc surtout l'utilisation de la langue qui est focalisée, et c'est effectivement l'interaction sociale et l'élément de communication qui est important dans le travail de Hymes. La compétence communicative comprend ainsi, selon Dell Hymes, un savoir et une compétence de l'utilisation de la langue. Nous voyons qu'il inclut non seulement des règles linguistiques, mais aussi des règles d'usage. Bachman et.al. soulignent le point de vue de Hymes en disant que « pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique : il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social ». (Bachman, C. et. al. 1981 : 53)

### **2.1.2 Développement des concepts « compétence » et « compétence communicative » dans l'enseignement des langues étrangères**

En ce qui concerne les langues étrangères, le Conseil de l'Europe parle du concept « communication » dans les travaux de *Threshold Level* (1975) et *Un niveau seuil* (1976). Nous lisons effectivement que « dans *Un niveau seuil*, la grammaire n'est pas une composante fondamentale du modèle. (...) La définition de la compétence générale de communication est d'abord faite non en termes linguistiques mais de façon fonctionnelle : réaliser tel acte de parole ou exprimer telle notion dans telle situation de communication ». (Conseil de l'Europe, 1976 : 42) Nous voyons qu'*Un niveau seuil* opte à préciser l'aspect communicatif de l'enseignement des langues étrangères. L'idée que l'enseignement doit être en majorité grammatical, est rejetée dans cet ouvrage. Ici, la partie linguistique et

---

grammaticale est seulement un moyen pour arriver à une compétence communicative plus complexe.

Dans les années 1980, les pédagogues canadiens Michael Canale et Merrill Swain parlent aussi des langues étrangères. Ils incluent trois compétences principales dans leur définition de la compétence communicative: la compétence grammaticale, la compétence sociolinguistique et la compétence stratégique. (Bérard, Évelyne, 1995 :19) Canale et Swain opposent l'idée qu'une compétence linguistique est satisfaisante dans l'apprentissage d'une langue. Ils disent même qu'« il n'y a pas de motifs théoriques ou empiriques solides qui nous [permettent] de soutenir que la compétence grammaticale [soit] plus centrale ou moins centrale pour une communication efficace, que la compétence sociolinguistique ou que la compétence stratégique ». (1980 : pp, 27-30)

La pédagogue Sandra Savignon a étudié le concept de « compétence communicative ». Dans son ouvrage *Communicative Competence : Theory and Classroom Practice* (1983), elle fait référence à la théorie des actes de langage de John Austin et son étudiant John Searle, en expliquant que « speech act theory is concerned with the functional units of speech and the ways in which they derive their meaning not from grammatical form but from the rules and interpretation that prevail in a given speech community ». (Savignon, Sandra, 1983 : 14). Dans cette perspective, c'est effectivement la négociation de sens entre des interlocuteurs qui est le plus important dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. Évelyne Bérard souligne l'importance du sens dans l'approche communicative en disant que « les recherches en sémantique et les apports de cette discipline ont un impact important dans le cadre de l'approche communicative qui se traduit par un recentrage sur le sens ». (Bérard, Évelyne, 1995 : 30)

La sociolinguistique, la philosophie du langage, et la pragmatique d'Austin et Searle ont participé à une transition progressive depuis des années 1970 d'un enseignement basé sur la grammaire et la traduction, à un enseignement basé sur les idées de la compétence communicative. Nous voyons ainsi que c'est la situation de communication qui est au centre de toute forme de communication qui demande au moins deux interlocuteurs de rôles différents, un message, un temps et un lieu. La situation de communication dépend de la forme de communication, par exemple si la communication est orale ou écrite.

Il est important de souligner que dans n'importe quelle situation de communication, l'allocuteur a un rôle essentiel. Dans tous les quatre aptitudes fondamentales : écrire, lire, parler et écouter, il y a et un locuteur et un allocuteur. Si l'apprenant écrit quelque chose,

c'est nécessaire pour lui de se rappeler de l'allocuteur pour ce qu'il écrit. Il ne peut pas écrire de la même façon si c'est une lettre pour un futur employeur ou si c'est une lettre pour un ami. Et si l'apprenant lit un texte, il est important de savoir la position et l'intention de celui ou celle qui l'a écrit. Encore plus importants sont les rôles des interlocuteurs dans la situation d'interaction orale. Le locuteur doit prendre en compte la situation de son allocuteur, et l'allocuteur doit écouter et interpréter le message du locuteur ; et il doit aussi interpréter le message pour pouvoir répondre. Ici, nous voyons qu'écouter n'est pas seulement une aptitude de réception, mais aussi une aptitude d'interprétation et de production. Il faut ainsi maîtriser toutes les aptitudes pour être capable d'interagir d'une façon satisfaisante. Nous voyons effectivement que les aptitudes cardinales sont mélangées dans une situation de communication.

Le Conseil de l'Europe a géré différents projets concernant l'enseignement communicatif des langues étrangères. Le projet *Learning and teaching modern languages for communication* a duré de 1982-1987. Au sein de ce projet, Jan Van Ek a proposé une définition de la compétence communicative. (Van Ek, 1987, *Objectives for foreign language learning*) La définition se compose de six sous-compétences : compétence linguistique ; compétence sociolinguistique ; compétence discursive ; compétence stratégique ; compétence socioculturelle et une compétence sociale. (Henriksen, Turid, 2004, ma traduction). Dans ce qui suit, nous verrons que les sous-compétences de Van Ek vont trouver leur place aussi dans le CECR.

## 2.2 « Communication » et « compétences communicatives langagières » dans le Cadre Européen commun de référence pour les langues

Dans le CECR nous trouvons certains aspects similaires à ceux dans les définitions déjà mentionnées. Ici l'on propose que « dans [le] sens [le] plus étroit, la compétence communicative comprend les composantes suivantes : -compétences linguistiques, - compétence sociolinguistique, - compétences pragmatiques. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 86) Il est quand même important de souligner que le CECR divise le concept de compétence en deux. D'une part, nous avons les compétences générales individuelles ; et d'autre part, nous trouvons cette compétence à communiquer langagièrement. Le CECR suggère que dans l'apprentissage et dans l'enseignement des langues étrangères, il faut avoir des compétences

---

des deux champs mentionnés ci-dessus. Selon le CECR, « les compétences sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir ». (Ibid. : 15) Les *compétences générales individuelles* parlent des compétences intrinsèquement liées à l'individuel et ce qui est personnel chez les apprenants. Cette perspective comprend les savoirs de la culture générale et du socioculturel, ainsi que les savoir-faire, les savoir-être et les savoir-apprendre de l'apprenant. Ces catégories impliquent des connaissances préexistantes (expériences sociales et des apprentissages plus formels) ; des habiletés pratiques ; des dispositions individuelles ; des traits de personnalité ; types de caractère et des dispositifs d'attitudes. (Ibid. : 16-17 & 82) Dans cette perspective on parle de la connaissance globale de l'apprenant. Toutes ses expériences personnelles et ce qu'il a précédemment acquis personnellement et dans un contexte plus formel, peut l'aider dans le processus d'apprendre une nouvelle langue. Car l'apprentissage d'une langue étrangère est plus que d'apprendre à conjuguer des verbes. Il faut avoir une disposition ouverte dans le rencontre de la nouvelle langue et la nouvelle culture en question. Et il faut être capable d'utiliser tous les attributs personnels pour profiter de l'enseignement et l'apprentissage de la langue.

La *compétence à communiquer langagièrement* coïncide beaucoup plus avec les définitions déjà mentionnées de la compétence communicative et de la présentation de l'approche communicative. Le CECR est développé, entre autres, pour promouvoir la compétence communicative dans l'enseignement des langues étrangères en Europe. Dans la partie introductive nous lisons que

« Le Cadre européen commun de référence décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culture, qui soutient la langue ». (Conseil de l'Europe, 2001 : 9)

Le CECR parle donc de la communication en général, et souligne l'importance de la capacité de pratiquer la langue, en disant que « l'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. » (Ibid. : 15) Le CECR parle effectivement d'une perspective « actionnelle » où les utilisateurs d'une langue sont considérés comme des acteurs sociaux. La langue est ainsi vue comme un moyen pour communiquer dans une

situation et un contexte précis. La perspective actionnelle « considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. » Dans le CECR une tâche est définie comme « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé ». (Ibid. : 15) Le concept de la compétence à communiquer langagièrement comprend les idées mentionnées ci-dessus. Nous y retrouvons effectivement les actes de parole, les acteurs sociaux et les tâches.

La compétence à communiquer langagièrement comprend selon le CECR les aptitudes de réception, de production, d'interaction et de médiation. Le CECR donne à ces aptitudes aussi la notion « d'activités langagières ». (Ibid : 18) Nous voyons que l'on a ajouté deux éléments supplémentaires aux aptitudes de production et de réception qui ne sont plus satisfaisantes pour décrire une compétence communicative complète. Le CECR prend ainsi en compte que la communication est autre chose que de produire et de recevoir des textes ; il faut aussi interagir et médier. Le CECR souligne surtout l'aptitude d'interaction et qu' « apprendre à interagir suppose plus que d'apprendre à recevoir et à produire des énoncés ». (Ibid. : 18) Car comme nous avons déjà mentionné, dans une situation de communication, il y a toujours au moins deux acteurs qui alternent les rôles de locuteur et d'allocuteur. En effet, si une personne est entièrement locuteur, elle parle effectivement à une audience qui ne peut pas répondre au message. Certes il existe telles situations, comme par exemple des présentations et exposés oraux, et aussi des rapports écrits ; mais dans la plupart du temps, il y a au moins un allocuteur qui peut interpréter et répondre à ce qui est dit ou ce qui est écrit. Il y a aussi certains qui insistent que toute communication se passe entre au moins deux interlocuteurs, et qu'il n'y a pas de communication à un sens unique.

D'autre part, la médiation concerne l'interprétariat ou la traduction d'un texte. Nous soulignons ici que le terme « texte » couvre et des textes écrits et des textes oraux. Le CECR définit un texte comme « toute séquence discursive (orale et/ou écrite) inscrite dans un domaine particulier et donnant lieu, comme objet ou comme visée, comme produit ou comme processus, à activité langagière au cours de la réalisation d'une tâche ». (2001 : 15) Nous utiliserons cette définition dans les futurs chapitres de ce mémoire. La médiation a pour fonction de transmettre le contenu d'un texte à un tiers qui n'a pas pu accéder au texte en question. Ce type de médiation peut être vu sous forme de résumé, de compte rendu ou sous forme d'une traduction compétente du texte.

Nous avons déjà vu quelques définitions de la « compétence communicative », et le CECR propose aussi une définition du terme. Selon le Conseil de l'Europe, les compétences communicatives langagières comprennent les trois composantes suivantes :

- compétences linguistiques
- compétence sociolinguistique
- compétences pragmatiques (2001 : 86)

Les **compétences linguistiques** sont divisées en 5 sous-compétences qui comprennent la compétence lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique et orthographique. Ces compétences linguistiques comprennent ainsi des éléments de vocabulaire ; de grammaire (par exemple des articles, prépositions et conjonctions) ; de sémantique (l'organisation du sens) ; de phonologie (prononciation) et d'orthographe.

Dans le CECR, la **compétence sociolinguistique** « porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale ». Ici on parle surtout de marqueurs des relations sociales ; de règles de politesse ; d'expression de la sagesse populaire ; de différences de registre et de dialecte et accent. (Conseil de l'Europe, 2001 : 93)

La dernière composante de la description de la compétence communicative du CECR, **la compétence pragmatique**, comprend aussi trois sous-compétences : « la compétence discursive », « la compétence fonctionnelle » et « la compétence de conception schématique ». Ces compétences parlent surtout de la production et l'interprétation langagière. La compétence discursive est peut-être la compétence la plus importante si nous allons comparer le CECR au programme des langues étrangères de *K06*. Selon le CECR, la compétence discursive « permet à l'utilisateur/apprenant d'ordonner les phrases en séquences afin de produire des ensembles cohérents ». (Ibid. : 96) Nous voyons que l'on met le point sur la compétence de produire un texte cohérent (oral ou écrit). Cette compétence de production est au sein de toute forme de communication, et nous verrons que plusieurs des objectifs de compétence de *K06* vont inclure cette forme de production langagière. Au sens le plus étendu, la compétence pragmatique parle effectivement de l'utilisation de la langue, ce qui est l'essentiel dans les définitions de la compétence communicative. Par cette sous-compétence, on ajoute à la cohérence et la cohésion, les aptitudes d'organisation thématique, d'organisation logique, de style et de registre et d'efficacité rhétorique.

La compétence fonctionnelle s'ajoute à la compétence discursive et « recouvre l'utilisation du discours oral et des textes écrits en terme de communication à des fins

fonctionnelles particulières ». (Ibid. : 98) Nous nous rappelons effectivement que la compétence communicative langagière renvoie à l'utilisation de la langue. Cette compétence fonctionnelle renvoie effectivement aux fonctions langagières. L'utilisateur de la langue utilise la langue pour faire quelque chose ; demander quelque chose, montrer son opinion, suggérer quelque chose etc. Dans cette perspective, le CECR souligne la capacité à utiliser les modèles d'interaction sociale, des schémas. Dans l'histoire de l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères, les types de schéma proposés sont souvent des modèles pour faire un achat, faire une conversation téléphonique etc. Le CECR propose effectivement un « schéma général pour l'achat de marchandises ou de services », ainsi qu'il souligne des paires telles que question – réponse ; déclaration – accord/désaccord ; requête/offre/excuses – acceptation/refus et salutation/toast – réponse. (Ibid : 99) Nous voyons que ce type de schémas et modèles aide les élèves à acquérir des phrases automatiques à utiliser dans des situations de communication. Il est important quand même de savoir que dans une situation de communication donnée, il faut être capable de faire des phrases improvisées et écouter et profiter de l'allocuteur. Car une situation de communication ne fonctionne pas seulement avec des phrases préparées auparavant.

Si nous mettons toutes les aptitudes mentionnées dans la perspective de l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères dans l'école en Norvège, nous pouvons vite constater que peu d'apprenants norvégiens vont aboutir à une compétence communicative comprenant tous les sous-compétences mentionnées dans ce chapitre. Ces descriptions représentent une compétence complète, et non pas une compétence à maîtriser pour tous les apprenants de niveaux de compétence différents. Le CECR parle effectivement de « plurilinguisme » comme une opposition au terme « multilinguisme ». On souligne la connaissance de plusieurs langues, et non pas nécessairement la maîtrise des langues en question : « Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la « maîtrise » d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le « locuteur natif idéal » comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. » (Ibid : 11)

### 2.3 Les objectifs de compétence de *K06* par rapport au CECR

À l'aide de ce que nous avons vu en examinant les termes « communication » et « compétence communicative » dans le CECR et dans *K06*, nous voyons qu'au fond tous les éléments de communication dans le CECR peuvent être retrouvés dans *K06*. En outre, le domaine « compétences communicatives langagières » du CECR peut être vu comme une grande inspiration pour le développement des objectifs de compétence de *K06*. Car pratiquement tous les objectifs de compétence trouvent leurs formulations dans le CECR. Voici les douze objectifs de compétence de communication du niveau II du programme des langues étrangères de *K06* : « L'objectif de l'apprentissage est que l'élève va pouvoir

1. comprendre le contenu des textes authentiques longs, écrits et oraux, de genres variés
  2. lire des textes formels et informels de genres différents, et rendre compte des attitudes et des points de vue de l'auteur
  3. participer dans des conversations spontanées sur des thèmes variés et actuels
  4. présenter oralement des sujets appartenant à des domaines différents
  5. exprimer ses propres expériences, points de vue, attitudes, souhaits et émotions
  6. comprendre et se servir de chiffres et de mesures dans des situations pratiques
  7. communiquer avec une bonne prononciation et intonation
  8. adapter son langage à des situations de communication différentes
  9. utiliser des mots, des structures et de différentes formes de cohésion d'une façon résolue et variée.
  10. écrire des textes cohésifs de genres variés
  11. choisir et utiliser des stratégies d'écoute ; d'expression orale ; de lecture et d'écriture adaptées au but, à la situation et au genre en question
  12. évaluer et exploiter la technologie de communication et d'information pour la coopération et des rencontres d'une langue authentique ».
- (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006 : 79, ma traduction.)

Nous avons vu que le CECR divise la compétence communicative en sous-compétences, et la majorité des objectifs de compétence de *K06* peuvent facilement trouver leur place sous ces catégories. Les objectifs de compétence : 9 : « utiliser des mots, des structures et de différentes formes de cohésion d'une façon résolue et variée » et 7 : « communiquer avec une bonne prononciation et intonation », sont intrinsèquement liés à la compétence linguistique décrit par le CECR. (L'objectif 9, de son côté, peut aussi trouver

une place sous la compétence discursive). Ces objectifs sont d'ailleurs très proches des descriptions de la compétence lexicale et de la compétence phonologique spécifiques dans la catégorie de compétence linguistique. Nous voyons ici des compétences dites traditionnelles de production.

L'objectif de compétence 8 peut souligner la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique du CECR : « adapter son langage à des situations de communication différentes ». Nous nous rappelons que la situation de communication est une partie importante de la compétence communicative. Comme nous avons déjà mentionné, il faut s'adapter à la situation et aux interlocuteurs d'une situation de communication. Le choix de formulation, de mots et de comportement varie selon la situation de communication en question.

La compétence pragmatique est peut-être la catégorie qui souligne le mieux quatre des compétences de communication déjà mentionnés : 10 : « écrire des textes cohésifs de genres variés » ; 5 : « exprimer ses propres expériences, points de vue, attitudes, souhaits et émotions » ; 4 : « présenter oralement des sujets appartenant à des domaines différents » et 3 : « participer dans des conversations spontanées sur des thèmes variés et actuels ». Nous nous rappelons que la compétence pragmatique parle de l'utilisation de la langue, ce qui est très important quand nous parlons de la compétence communicative. Le dernier objectif de compétence, 3, peut-être considéré comme une description de l'interaction orale. Pour cette compétence aussi la situation de communication est au centre d'intérêt. Le CECR souligne effectivement que « l'utilisateur de la langue joue alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur ou destinataire avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de construire un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération ». (Conseil de l'Europe, 2001 : 60)

C'est effectivement le chapitre 5 dans le CECR qui parle des compétences à communiquer langagièrement, mais si nous comparons les objectifs de compétence de *K06* avec le CECR, nous trouvons qu'il faut chercher aussi dans d'autres chapitres pour trouver les parallèles aux objectifs. Dans ces chapitres, nous trouvons des catégories dans le CECR qui peuvent décrire l'essence de pratiquement tous les objectifs de compétence de *K06*. L'objectif 11 : « choisir et utiliser des stratégies d'écoute; d'expression orale ; de lecture et d'écriture adaptées au but, à la situation et au genre en question », trouve son parallèle dans le chapitre quatre du CECR appelé « activités de communication langagière et stratégies » où l'on décrit les stratégies comme

---

«le moyen utilisé par l'usager d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible – en fonction de son but précis ». (Conseil de l'Europe, 2001 : 48)

Le chapitre 4 couvre aussi les objectifs 1 : « comprendre le contenu des textes longs et authentiques, écrits et oraux des genres variés » et 2 : « lire des textes formels et informels de genres différents et expliquer les attitudes et points de vue de l'auteur ». L'aptitude de réception caractérise ces deux objectifs de compétence. Certes, l'objectif 2 comprend un élément de production en ce qui concerne la capacité d'expliquer le point de vue de l'auteur, mais l'on parle surtout de compréhension générale de l'écrit et de l'oral, ainsi que la compétence de lire pour s'informer et pour discuter. (Ibid. : 58)

Les deux derniers objectifs de compétence ne trouvent pas exactement leur place dans le CECR ; 6 : « comprendre et se servir de chiffres et de mesures dans des situations pratiques » et 12 : «évaluer et exploiter la technologie de communication et d'information pour la coopération et des rencontres d'une langue authentique ». Ces objectifs sont effectivement tirés des aptitudes fondamentales expliquées dans le chapitre précédent. Pourtant, nous pouvons trouver un semi-parallèle de l'objectif 12 sous l'aptitude de « savoir apprendre » du CECR, où nous voyons que les « aptitudes (à la découverte) heuristiques, [est] la capacité de l'apprenant à utiliser les nouvelles technologies (par exemple bases de données, hypertextes, etc. Pour chercher des informations) ». (Ibid : 86)

## 2.4 Conclusion

À partir de ce que nous avons trouvé dans la comparaison entre le CECR et K06, nous pouvons effectivement conclure et confirmer ce que nous avons proposé dans la partie introductive de ce chapitre : que le programme des langues étrangères dans K06 se base sur le CECR. Nous voyons que toutes les variations de définitions mentionnées dans ce chapitre signalent l'usage d'une langue, ce qui est l'objectif principal aussi dans K06. Nous voyons que l'apprentissage d'une langue comprend non seulement les formes linguistiques de la langue, mais aussi ce que le CECR appelle des « activités langagières ». L'élève doit maîtriser des éléments de réception, de production, d'interaction et de médiation. Nous voyons qu'utiliser la langue veut dire de communiquer langagièrement. (Ibid. : 73)

Toutefois, le CECR ne dit rien sur les méthodes d'enseignement, et comme nous avons vu,

nous retrouvons aussi ce phénomène dans le plan pour les langues étrangères dans K06. On souligne effectivement les objectifs de compétence et non pas les méthodes pour y parvenir. Aujourd'hui, d'après la nouvelle réforme de K06, les professeurs des langues étrangères sont libres à choisir le matériel et les méthodes d'enseignement pour atteindre les objectifs de compétence. Nous voyons donc, que ce sont les objectifs de compétence, et leur lien à la compétence communicative décrite par le CECR, qui décide ce que les élèves doivent apprendre en ce qui concerne la compétence de communication.

Dans ce chapitre nous avons esquissé très brièvement l'histoire des termes « compétence » et « compétence communicative ». Nous voyons que la compétence communicative en pratique est caractérisée par les descriptions du CECR et les objectifs de compétence de K06. Dans les deux documents mentionnés, c'est effectivement l'utilisation des langues étrangères qui est soulignée. La compétence communicative en pratique veut ainsi dire d'utiliser la langue étrangère dans une situation de communication, où les aptitudes de lire, d'écrire, d'écouter et de parler sont les plus importantes. Dans ce qui suit, nous nous baserons sur ces objectifs de compétence spécifiques quand nous analyserons le manuel *Contours*.

---

### 3. Présentation de *Contours*

Comme nous avons déjà précisé, nous analyserons le manuel *Contours* (Lokøy, Gro et Ankerheim, Brynjulf, 2006) par rapport au domaine « communication » de *K06*. (C.f. chapitre 3). Dans ce chapitre nous présenterons effectivement *Contours*, ainsi que le schéma d'analyse du manuel.

*Contours* (2006) est une révision basée sur *Contours* (Lokøy, Gro et Ankerheim, Brynjulf, 2003) et *Contrastes* (Lokøy, Gro, 2004), et comprend du matériel tiré de ces deux manuels ainsi que du matériel nouveau. Le manuel a été adapté au nouveau programme des langues étrangères de *K06*. (Lokøy, Gro et Ankerheim, Brynjulf, Lærerveiledning, 2006 : 5). *Contours* est un manuel sous forme d'un seul livre qui couvre les deux niveaux du français avancé dans l'enseignement secondaire. Nous parlons ici des élèves qui continuent leur français après le collège, et non pas ceux qui commencent leurs études langagières à l'école secondaire. Le manuel contient de la grammaire, des exercices et des textes de genres et de longueurs différents. Nous y trouvons et des textes authentiques et des textes adaptés. De plus, le matériel didactique comprend un site internet où les élèves peuvent trouver de différents types d'exercices. Ce site contient également des fiches sonores, des outils pour développer la prononciation, des activités variées et des liens pour d'autres adresses sur internet qui peuvent être utiles pour les apprenants.

Tous les chapitres du manuel ont la même structure. L'introduction est toujours une lettre d'un(e) lycéen(ne) qui parle du thème souligné dans le chapitre. La grammaire et les exercices sont liés au thème en question, et les élèves doivent ainsi réutiliser la grammaire et le vocabulaire des textes et des exercices proposés. À la fin de chaque chapitre, il y a une partie de répétition où les élèves peuvent répéter la grammaire et le vocabulaire. En outre, ils peuvent toujours répondre à la lettre d'introduction, en utilisant le vocabulaire et la grammaire du chapitre. (Lokøy, Gro et Ankerheim, Brynjulf, Lærerveiledning, 2006 : 5) Dans ce mémoire nous soulignons le domaine « communication ». Nous excluons ainsi les autres domaines principaux de *K06* ; nous ne ferons pas mention des exercices et des textes soulignant les domaines « savoir apprendre » et « langue culture et société » dans notre analyse. De plus, nous ne regarderons pas non plus la signification des images présentes tout au long du manuel.

L'ensemble didactique de *Contours* comprend le manuel avec des textes, de la grammaire et des exercices et activités ; un site internet ; des CD avec tous les textes, des

exercices de compréhension orale et toutes les chansons du manuel, ainsi qu'un guide pour les professeurs. Dans notre analyse nous allons nous concentrer sur le matériel accessible aux élèves, à savoir le manuel et le site internet. Nous analyserons tous les textes et tous les exercices du manuel pour aboutir à une conclusion complète de la façon dont *Contours* approche le domaine « communication ».

Dans le schéma d'analyse présenté ci-dessous, chaque texte ou exercice sera marqué par le numéro de la page où nous les trouvons dans le manuel. Cela facilitera une examination secondaire du texte ou exercice en question dans l'analyse plus approfondie située plus tard dans le mémoire. Nous distinguons entre les exercices et les textes du manuel et le support électronique et interactif sur internet. Nous ferons ainsi deux schémas d'analyse : un pour le site internet et un pour le manuel écrit. Comme le matériel électronique se trouve sur l'internet, nous précisons que tout matériel trouvé sur internet, implique un certain degré de l'objectif 12 dans le programme des langues étrangères : « Évaluer et exploiter la technologie de communication et d'information pour la coopération et des rencontres d'une langue authentique ». <sup>5</sup> Pourtant, nous noterons et utiliserons comme exemples seulement les exercices qui demandent une évaluation et une rencontre d'une langue authentique explicite quand nous ferons notre analyse approfondie du matériel.

### 3.1 Présentation du schéma d'analyse

Les objectifs de compétence du domaine « communication » constituent le point de départ pour le schéma d'analyse présenté ci-dessous. Dans notre analyse du manuel, ce sont effectivement les objectifs de compétence de *K06* qui donnent l'interprétation du concept « communication ». Nous avons tiré le contenu et le sens des objectifs en les organisant dans les catégories précises : compréhension orale/écrite ; production orale/écrite ; interaction spontanée ; aptitudes fondamentales ; répertoire langagier linguistique/sociolinguistique ; stratégies et objectifs de compétence. Les catégories sont créées pour systématiser l'analyse étendue du manuel. Dans cette analyse, nous examinerons les textes et les exercices par rapport aux objectifs de compétence, et les catégories du schéma. La dernière catégorie appelée « objectif(s) de compétence » n'a pour fonction que de résumer les objectifs visés par le texte ou par l'exercice en question. Un exercice peut en effet simultanément entrer

---

dans plusieurs catégories, et concerner plusieurs objectifs de compétence. Dans ce qui suit, nous aborderons et préciserons les catégories du schéma d'analyse.

*Compréhension.*

La catégorie « compréhension » comprend les aptitudes de lire et d'écouter. Nous le subdivisons donc en deux sous-catégories : *compréhension orale* et *compréhension écrite*. Nous supposons que tout texte dans le manuel (écrit ou oral) implique un élément de compréhension. En lisant un texte écrit, l'apprenant doit en quelque sorte, de n'importe quel niveau d'apprentissage, essayer de comprendre le contenu du texte en question. De la même manière, nous supposons que tout texte oral (dans le manuel ou dans le support électronique et interactif du manuel) implique un élément de compréhension orale.

Le CECR propose plusieurs activités de compréhension écrite. Il souligne surtout l'activité de lire pour s'orienter, pour s'informer et pour discuter. Dans notre analyse de *Contours*, nous incluons toute forme et tout objectif de la lecture. Dans cette catégorie nous incluons aussi ce que le CECR appelle « médiation ». En analysant les exercices proposés dans le manuel, nous marquons ainsi sous « compréhension écrite » les activités de résumé en norvégien de textes lus en français. Si la production écrite est fait en norvégien, il ne s'agit pas ici d'une expression écrite. Il s'agit plutôt de compréhension écrite. Les apprenants doivent tirer le sens du texte français pour écrire le texte norvégien. Cela ne demande pas une compétence d'écrire en langue étrangère ; cela demande surtout une compréhension écrite. Selon le CECR, les activités d'écoute consistent à écouter des annonces publiques, à fréquenter les médias, à être spectateur etc. (Conseil de l'Europe, 2000 : pp. 54-57). Comme pour la compréhension écrite, nous incluons dans la catégorie « compréhension orale » toute forme et tout objectif de l'écoute.

Nous avons une tendance à sous-estimer l'importance de la compréhension comme partie significative de l'apprentissage langagière. La compréhension est en effet souvent oubliée en faveur de la production langagière, qui est plus facile à évaluer. Il peut effectivement être difficile de mesurer le degré de compréhension. De plus, nous regardons souvent la lecture et l'écoute uniquement comme des activités réceptives. Mais comme le dit Francine Cicurel : « la compréhension d'un texte écrit est cependant tout autre que passive : elle demande au lecteur de mobiliser ses connaissances pour aller à la rencontre des nouvelles données ». (Cicurel, Francine, 1991 : 9)

---

<sup>5</sup> Voir l'annexe n°12

Il est important de savoir que la compréhension précède la production langagière, et que la compréhension est aussi importante que la production. C'est le cas même si la compréhension est peut être plus difficile à évaluer que la production. Le programme des langues étrangères de *K06* met le point sur la compréhension dans deux des douze objectifs de compétence proposés : 1 : « comprendre le contenu des textes authentiques, longs, écrits et oraux, de genres variés » et 2 : « lire des textes formels et informels de genres différents, et rendre compte des attitudes et des points de vue de l'auteur ». Pour « texte authentique » nous appliquons la définition d'Henri Holec : « tout document [oral ou écrit] non construit à des fins d'enseignement/apprentissage de langue ». (Holec, Henri, 1990 : 67) Nous voyons que l'objectif 1 ne parle que de textes authentiques. Les textes plus courts et adaptés seront donc marqués sous la catégorie « compréhension écrite », sans mention de l'objectif 1.

### *Production*

La catégorie « production » comprend les aptitudes d'écrire et de parler. La catégorie se subdivise ainsi en « production orale » et « production écrite ». Dans ce mémoire, nous incluons sous « production écrite » tout travail écrit par l'apprenant, même de la traduction de phrases simples de la langue maternelle en langue étrangère. Par « production orale », nous entendons également la production orale de tous genres d'énoncés, ou de la production orale en continu. (C.f. Conseil de l'Europe, 2000 : 22). La production orale comprend ainsi des productions orales, ou la présentation de textes préparés auparavant.

Le CECR décrit aussi la production orale et écrite. Aux activités orales que nous avons déjà mentionnées, le CECR ajoute des renseignements et instructions publiques, la lecture d'un texte écrit à haute voix, le chant et le fait de jouer un rôle qui a été répété. (ibid. : 48) La production écrite comprend selon le CECR d'activités tels qu'écrire des articles, remplir des formulaires et des questionnaires, rédiger des rapports, prendre des notes, écrire des textes libres etc. (Ibid : 51) Dans notre analyse de *Contours* nous entendons par « production », toute production langagière, écrite ou orale, de n'importe quel objectif de production.

Il est évident que *K06* comprend l'aptitude de production dans les objectifs de compétence. Voici les objectifs de compétence qui peuvent trouver leur place sous la catégorie « production » :

- 4 : « présenter oralement des sujets appartenant à des domaines différents » (oral)

- 
- 5 : « exprimer ses propres expériences, points de vue, attitudes, souhaits et émotions » (oral et écrit)
  - 7 : « communiquer avec une bonne prononciation et intonation » (oral)
  - 8 : « adapter son langage à des situations de communication différentes » (oral et écrit)
  - 9 : « utiliser des mots, des structures et de différentes formes de cohésion d'une façon résolue et variée » (écrit), et
  - 10 : « écrire des textes cohésifs de genres variés » (écrit).

Nous voyons que certains objectifs de compétence peuvent être vus dans une perspective écrite ou orale selon l'interprétation de l'activité qu'ils représentent. Dans notre analyse du manuel *Contours*, nous marquons ce qui est l'interprétation la plus proche des catégories différentes, où sous les deux sous-catégories si le texte ou l'exercice est aussi proche à l'une qu'à l'autre.

### *Interaction spontanée*

Dans notre schéma d'analyse, nous avons créé une catégorie séparée appelée « interaction spontanée ». Ce choix est fait pour ne pas confondre les différents types de situations de communication. Ce n'est pas la même chose de faire un exposé oral et d'avoir une conversation non préparée auparavant. « Interaction spontanée » veut ainsi dire toute communication non préparée auparavant. La catégorie comprend les expressions orales et écrites de type improvisée. Les activités d'expression écrite et orale déjà mentionnées sont des aides dans l'interaction spontanée, mais ils ne sont pas satisfaisantes. Le chat et les forums interactifs en ligne et hors ligne, et la communication à l'écrit quand l'oral n'est pas possible ou exclu, sont des exemples de l'interaction spontanée écrite. D'autre part, la conversation spontanée et non préparée des sujets connus et non connus ; des discussions formelles et informelles, l'interview, le débat et la conversation téléphonique, sont des exemples de l'interaction spontanée orale. (C.f. Le Conseil de l'Europe, 2000 : pp.60-68) Au contraire, utiliser des structures et des modèles tout faits ne constitue pas une interaction spontanée.

Le programme des langues étrangères de *K06* met le point sur l'interaction spontanée :

- 3 : « participer dans des conversations spontanées sur des thèmes variés et actuels »
- 5 : « exprimer ses propres expériences, points de vue, attitudes, souhaits et émotions »
- 7 : « communiquer avec une bonne prononciation et intonation », et

8 : « adapter son langage à des situations de communication différentes ».

Les objectifs de compétence sur la liste ne caractérisent pas nécessairement l'interaction spontanée dans toutes les situations de communication possibles. Dans l'analyse du manuel, les activités seront marquées comme d'activités d'interaction spontanées seulement si elles permettent une exploitation pédagogique spontanée. Nous voyons que certains objectifs de compétence s'appliquent aussi bien à la production orale qu'à la production écrite. Les activités qui peuvent être ambiguës seront ainsi marqués à la fois comme des activités d'interaction spontanée, et comme des activités de production orale et écrite.

### *Aptitudes fondamentales*

Dans le chapitre 2, nous avons déjà mentionné les aptitudes fondamentales comme des éléments nouveaux dans *K06*. Les aptitudes fondamentales de « lire », de « parler » et d'« écrire » sont évidentes dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. Dans notre schéma d'analyse, ces aptitudes sont même devenues des catégories spécifiques. D'autre part, les deux dernières aptitudes fondamentales, « pouvoir calculer » et « pouvoir utiliser des outils numériques », n'ont pas de tradition spécifique dans l'enseignement et l'apprentissage langagier. Normalement, ces aptitudes ont été sous-entendues sous d'autres catégories dans les programmes.<sup>6</sup>

Dans notre schéma d'analyse, nous avons mis « Chiffres/Mesures » et « TIC(E) » comme des sous-catégories de la catégorie « aptitude fondamentale ». « Chiffres/Mesures » représente surtout l'objectif de compétence 6 de *K06* : « comprendre et se servir de chiffres et de mesures dans des situations pratiques ». <sup>7</sup> Cette catégorie implique l'aptitude de comprendre et d'utiliser la quantification, le calcul, la mesure, et des présentations graphiques en ce qui concerne des thèmes et des situations quotidiennes. (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006 : 77, ma traduction). "TIC(E)" est l'acronyme de "technologies de l'information et de la Communication (pour l'Education)". Cette catégorie représente surtout l'objectif de compétence 12 de *K06*: "évaluer et exploiter la technologie de communication et d'information pour la coopération et des rencontres d'une langue authentique". Les TICE ont sans aucun doute une place importante dans l'enseignement et

---

<sup>6</sup> Notons que les chiffres ont toujours fait partie de l'enseignement langagier, mais c'est effectivement une nouveauté que l'apprentissage des chiffres et du calcul sont définis comme des objectifs spécifiques.

---

l'apprentissage des langues étrangères aujourd'hui, et donne aux enseignants et aux apprenants des outils nouveaux pour approcher une langue étrangère. Selon *K06*, la capacité d'utiliser des outils digitaux permet à étendre le champ d'apprentissage des langues étrangères. Les TICE donnent aussi des possibilités étendues pour trouver et profiter de ressources authentiques et de situations de communication authentiques. Les apprenants peuvent par exemple participer aux forums en ligne où ils peuvent trouver des thèmes qui leur intéressent. De plus, ils peuvent se servir de l'internet pour trouver de l'information pour un projet, où même pour exercer leur langage et grammaire. La sous-catégorie TICE représente surtout le support digital et interactif de *Contours*, accessible aux élèves sur <http://www.gyldendal.no/contours>.

### *Répertoire langagier*

"Répertoire langagier" est aussi une catégorie de deux sous-catégories: "répertoire langagier linguistique" et "répertoire langagier sociolinguistique". La notion "répertoire langagier" est en soi très vague, nous essayerons donc à simplifier le terme. "*Répertoire langagier linguistique*" représente surtout ce que le CECR appelle des compétences linguistiques, et surtout les compétences lexicales et grammaticales. (2001 : 87). Nous distinguons ainsi la conception de vocabulaire et le concept de "morphosyntaxe". Cela veut dire que tout texte proposé dans le manuel implique un certain degré de répertoire langagier linguistique; tout texte a un élément linguistique de vocabulaire. Toutefois, nous marquons comme "vocabulaire" seulement les textes et les exercices où l'élément de vocabulaire est souligné explicitement. Nous soulignons ainsi des exercices de vocabulaire et des textes avec une liste de mots et leur traduction à côté du texte en question. En outre, la catégorie représente toutes formes d'explications grammaticales: comme la conjugaison de verbes de différents temps verbaux, et l'utilisation de prépositions, d'articles, d'adjectifs etc. Nous analyserons effectivement de différents phénomènes grammaticaux adressés par les auteurs du manuel. Ces phénomènes, syntaxiques ou morphologiques, auront effectivement la marque commun de morphosyntaxe. Dans la liste d'objectifs de compétence communicatifs de *K06*, il n'y a que l'objectif 9 qui entre directement dans la catégorie "répertoire langagier linguistique: "utiliser des mots, des structures et de différentes formes de cohésion d'une façon résolue et variée".

---

<sup>7</sup> Voir l'annexe n°12

D'autre part, "*répertoire langagier sociolinguistique*" parle de contextes et de situations de communication. Le CECR souligne que la compétence sociolinguistique « porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale, [caractérisé par des] marqueurs des relations sociales, des règles de politesse, des expressions de la sagesse populaire, des différences de registre, dialecte et accent ». (ibid. : 93) Dans cette catégorie nous mettons le point sur ce qui est approprié de dire (ou ne pas dire) dans une situation de communication donnée. L'objectif de compétence 8 définit cette catégorie: "adapter son langage à des situations de communication différentes". Dans notre analyse de *Contours* nous marquons toute activité ou tout exercice reconnaissant les caractéristiques de cet objectif de compétence. Nous précisons qu'il faut être possible d'identifier les interlocuteurs et la situation de communication dans l'explication de l'exercice en question.

### *Stratégies*

Cette catégorie représente surtout l'objectif 11 du programme des langues étrangères : « choisir et utiliser des stratégies d'écoute ; d'expression orale ; de lecture et d'écriture adaptées au but , à la situation et au genre en question ». Le concept « stratégie » est très vague. Pour concrétiser et faire notre analyse le plus précisément possible, nous utiliserons l'objectif de compétence 11 comme référence quand nous marquons une activité ou un exercice sous la catégorie « stratégies ». Pour figer le concept « stratégie », nous utiliserons aussi la description de H. Douglas Brown : « specific methods of approaching a problem or task, modes of operation for achieving a particular end, planned designs for controlling and manipulating certain information ». (2000 : 113) Dans notre analyse nous marquons seulement les activités et les exercices qui demandent explicitement que l'apprenant choisisse et utilise des stratégies. Il est possible d'affirmer que tout texte et tout exercice demande une certaine utilisation de stratégies, mais dans ce mémoire nous soulignons les activités qui le demandent explicitement.

### *Objectif(s) de compétence*

La dernière catégorie résume les objectifs de compétence du domaine « communication » du programme des langues étrangères de *K06*. Les textes, les exercices et les activités proposés dans *Contours* seront examinés par rapport à ces objectifs dans toutes les catégories déjà présentées, et ces objectifs seront évidemment abordés dans les chapitres

d'analyse de ces catégories individuelles. Dans notre schéma d'analyse, nous avons créé la catégorie « objectif(s) de compétence » pour récapituler quels objectifs qui peuvent être visés par les textes et les exercices. D'une manière générale, la catégorie montre ainsi quels objectifs de compétence qui sont visés au cours des différents chapitres. Comme nous approchons ces objectifs dans l'analyse des autres catégories du schéma, nous ne ferons pas une analyse séparée de cette catégorie.

Dans ce qui suit, nous analyserons chaque chapitre et leur support électronique par rapport au schéma d'analyse présenté ci-dessus.<sup>8</sup> Ensuite, nous examinerons les différentes catégories du schéma. Dans ces analyses, nous regarderons le développement du manuel par rapport au domaine « communication », et les objectifs de compétence de communication, du programme des langues étrangères. Nous montrerons ainsi la façon dont le manuel approche le domaine « communication ».

---

<sup>8</sup> Voir les annexes n°1-10

## 4. Analyse de la catégorie « Compréhension »

Nous avons vu que *K06* souligne la compréhension orale et écrite par deux des douze objectifs de compétence du domaine "communication": 1 : "comprendre le contenu des textes authentiques longs, écrits et oraux, de genres variés", et 2 : "lire des textes formels et informels de genres différents, (et rendre compte des attitudes et des points de vue de l'auteur)".<sup>9</sup> Cela implique que si un manuel veut suivre les consignes du programme, il faut inclure des textes et des exercices qui soulignent la compréhension orale et écrite.

Comme nous avons déjà mentionné dans le chapitre précédent, la compréhension précède la production. Et même si la production est plus facile à évaluer, il est important de souligner la compréhension comme une aptitude centrale dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Henri Holec et Marie José Gremmo soulignent que "les points abordés, les activités proposées devront être envisagées dans cette optique: de quelle manière ils ou elles aident l'apprenant à mieux comprendre". (1990 : 37) Car il faut aider les apprenants à comprendre avant que nous pouvons exiger qu'ils produisent. Dans ce chapitre nous aborderons la manière dont *Contours* a reconnu le domaine "compréhension". Nous traiterons séparément les deux sous-catégories "compréhension orale" et "compréhension écrite", et nous commenterons aussi les textes authentiques et adaptés du manuel.

### 4.1 Compréhension orale

Quand on se trouve face à une langue étrangère, l'aptitude la plus cruciale est la compréhension orale. Pour parler avec quelqu'un ou capter des renseignements oraux, il est surtout nécessaire de comprendre ce qui est dit dans la langue en question. Il ne suffit pas de connaître des tournures de phrases pour demander la route, si on ne comprend pas la réponse de la personne avec qui on parle. Mais même si la compréhension orale est importante, l'aptitude reste quand même peut être la plus difficile pour les élèves en classe de langue. Jean-Marc Defays souligne non seulement que l'écoute est "l'habileté que nous exerçons le plus dans la vie quotidienne [et qu'elle] occupe aussi une place cruciale dans l'apprentissage

---

<sup>9</sup> Voir l'annexe n°12

---

d'une langue étrangère." Mais aussi qu'elle est "la seule activité que nous ne contrôlons pas complètement : nous décidons de lire ou d'écrire [et] de prendre la parole". (2003 : 240) Mais nous ne pouvons pas décider ce que nous voudrions comprendre d'un message oral. Même en langue maternelle, on n'est pas toujours sûr de comprendre ce que l'on entend dans une situation de communication donnée.

*Contours* s'adresse à des apprenants norvégiens. La situation de la Norvège est surtout difficile en ce qui concerne le matériel oral disponible pour une exploitation pédagogique. *K06* souligne que l'élève doit "comprendre le contenu des textes authentiques longs, écrits et oraux, de genres variés". Mais comment trouver un matériel authentique du français parlé en Norvège? Une réponse probable serait des films français ou des journaux télévisés accessibles sur internet. Il y a aussi de la radio française accessible sur le réseau FM, mais elle n'existe que dans les grandes villes. Certes, on trouve de la radio française sur internet, mais cela suppose une connexion internet. Cela crée une différence de ressources dans les villes et dans les régions périphériques ; et aussi une différence entre les élèves qui ont ou n'ont pas une connexion internet à la maison. Si nous comparons la situation de l'anglais oral, nous trouvons effectivement qu'il est beaucoup plus facile de trouver du matériel authentique. En Norvège, la majorité de programmes télévisés sont en anglais, et on peut facilement trouver de la radio anglaise partout dans le pays. Tout de même, la plupart des norvégiens ont accès à l'internet à la maison. Kari Vartdal Riise signale en effet que 70% des ménages norvégiens ont accès à l'internet.<sup>10</sup> Mais comme 30% n'en ont pas, il y a toujours une différence de ressources parmi les apprenants.

Nous avons distingué différents types d'oral authentique, mais comme le souligne Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca: "il faut distinguer cependant l'oral spontanée (conversations à vif, interviews, débats, échanges quotidiens, etc.) et l'écrit oralisé (informations radiophoniques ou télévisées, discours pratiques, chansons, sketches, etc.), car ils constituent différents types d'oral." (2002 : 395) En examinant *Contours* et d'autres manuels similaires, nous apercevons une forte majorité d'un écrit oralisé. Par rapport à *K06*, cela n'est pas une déviation de l'objectif de compétence qui exige des textes authentiques, car l'écrit oralisé représente aussi du matériel authentique: "tout document non construit à des fins d'enseignement / apprentissage de langue". (Holec, Henri, 1990 : 67) Nous pouvons même argumenter que dans la vie quotidienne, l'écrit oralisé est peut être le genre d'oral le

plus fréquent. Des interviews et des débats sont effectivement le plus souvent basés sur du matériel écrit. L'oral spontané est en effet très difficile à concrétiser pour une exploitation pédagogique : enregistrer une conversation téléphonique ou une conversation dite « à vif » pour l'utiliser en classe de langue, est pratiquement impossible. Il faut effectivement nous demander quel matériel oral qui donne la meilleure exploitation pédagogique en classe de langue.

### 4.1.1 Typologie et exercices d'écoute

Nous avons constaté qu'il y a différents types de matériel oral, et il est important de nous rappeler que nous écoutons pour une raison ou une autre. Holec et Gremmo soulignent effectivement que l'« on n'écoute pas pour écouter mais pour atteindre un objectif, pour satisfaire un besoin extra-communicatif (augmenter ses connaissances, guider son action, se faire plaisir...). Cet objectif de compréhension, déterminé par l'auditeur, détermine à son tour la manière dont il va écouter le message ». (1990 : 35)

Gremmo et Holec (1990) et Jean-Marc Defays (2003) proposent des différentes typologies d'écoute ; nous en avons fait une combinaison, donnant la typologie suivante que nous utiliserons dans l'analyse de notre matériel :

- Dans *L'écoute sélective* l'auditeur sait exactement ce qu'il cherche dans le message.
- *L'écoute globale* concerne le thème et la signification générale du message.
- Dans *l'écoute détaillée* ou *l'écoute d'analyse*, l'auditeur a pour objectif de tracer la totalité du message en question, il cherche à comprendre tout ce qui est dit, mot par mot.
- Dans *L'écoute de veille*, l'objectif de l'auditeur est le plus souvent de se faire plaisir. Gremmo et Holec expliquent que « c'est le type d'écoute que l'on a lorsque, par exemple, on écoute la radio en travaillant, ou lorsqu'on surveille ses enfants tout en bavardant avec des amis ; l'écoute se déroule selon des procédures « automatiques », non conscientes, elle est en quelque sorte veilleuse, il n'y a pas de compréhension véritable mais à tout moment un élément entendu peut attirer l'attention consciente ». (1990 : 35)

---

<sup>10</sup> <http://www.dagensit.no/min-it/article873821.ece>

- Finalement, *l'écoute de synthèse* est l'écoute « à laquelle nous nous livrons, après plusieurs autres écoutes plus focalisées, pour retenir les informations principales et pouvoir en faire un résumé. Le professeur associera cette écoute à des discussions en groupe et à des activités d'écriture. » (2003 : 241)

(Défays, J-M. 2003 :241) ; (Gremmo, Marie José et Holec, Henri, 1990 :35)

Aux exercices de ces types d'écoute, nous ajoutons les *exercices mixtes* qui englobe plusieurs aptitudes, c'est à dire des exercices où l'oral n'est pas nécessairement l'aptitude la plus soulignée, mais plutôt un élément complémentaire. Nous ajoutons aussi ce que Francine Cicurel appelle la *lecture oralisée* « qui consiste à lire un texte à voix haute ». (1991 : 17)

Voici la répartition totale de la compréhension orale:

Typologie et exercices d'écoute	Pourcentage / Nombre d'exercices
Écoute sélective / écoute de repérage	20,8% / 22
Écoute globale	15,1% / 16
Écoute détaillée	0% / 0
Écoute de veille	0,9% / 1
Écoute de synthèse	0% / 0
Exercices mixtes	18,9 % / 20
Lecture oralisé	44,3 % / 47

Tableau 1

#### 4.1.2 Résultats de l'analyse du matériel de compréhension orale

Notre analyse de la compréhension orale comprend les textes oraux dans le manuel et dans le support électronique. De plus, nous incluons les exercices de compréhension liés à ces textes, et aussi des exercices de combinaison où la compréhension est une part complémentaire d'autres aptitudes. C'est à dire tout texte oral et tout exercice avec un élément de compréhension orale. Un disque CD est le symbole d'un exercice d'écoute pur, où le matériel oral est soit enregistré sur un CD soit accessible à travers le support électronique<sup>11</sup>.

Si nous regardons la distribution de textes et exercices concernant la compréhension orale et écrite dans *Contours*, nous en voyons une forte majorité de type compréhension

<sup>11</sup> L'on trouve le support électronique sur <http://www.gyldendal.no/contours/contoursNew.htm>

écrite : Compréhension orale : 19% ; compréhension écrite : 81%. Il est donc facile de voir que *Contours* favorise la compréhension écrite aux dépens de la compréhension orale.<sup>12</sup>

20,8% des exercices d'écoute sont de type écoute sélective. *L'écoute sélective* est souvent aussi appelée « l'écoute de repérage ». Pour un exercice de ce type il est commun de donner aux apprenants des éléments spécifiques à chercher avant que l'écoute commence. Le plus souvent ce type d'exercice a une grille où les élèves doivent soit remplir l'information omise, soit répondre à une question tirée du texte, soit simplement croiser des boîtes « vrai » ou « faux ». Le premier exercice du dernier type se trouve dans le premier chapitre (2006 : 17, ex.14).



#### 14 Lytteøving

Julien et Emilie parlent de la rentrée scolaire.

	VRAI	FAUX
a L'école commence demain.		
b Julien aime la rentrée scolaire.		
c Emilie aime la rentrée aussi.		
d Julien n'a pas d'amis au lycée.		
e Emilie pense que les vacances passent vite.		
f Julien aime se lever tôt le matin.		
g Emilie fait du sport avant l'école.		
h Julien se lève à 6 heures.		
i Emilie se lève à 8 heures.		
j Emilie aime les maths.		
k Julien aime l'histoire.		

L'extrait concerne deux lycéens qui parlent de la rentrée scolaire. Jean-Marc Defays souligne qu'écouter comporte des obstacles spécifiques : l'intonation, l'accent, le débit, le rythme, le volume de la voix [...] » (2003 : 240) Le matériel oral de *Contours* ne comprend que très rarement ces obstacles. Les élèves n'ont donc pas accès à un français parlé réel. Les extraits à écouter portent en effet la marque d'être enregistrés dans un studio avec des gens qui lisent un texte écrit. Nous revenons ici à l'écrit oralisé. Tout de même, nous pouvons nous demander de quelle manière il est possible de trouver du matériel contenant les obstacles mentionnés ci-dessus. Enregistrer une conversation totalement authentique entre deux ou plusieurs personnes est une tâche difficile. Et pour une intention pédagogique, il n'est pas

<sup>12</sup> Voir l'annexe n°11

---

toujours juste de juxtaposer le français dit réel pour un auditeur natif et le français oral utilisé dans un manuel d'une langue étrangère.

Un point significatif de *Contours* est que les exercices d'écoute comprennent d'autres aptitudes que la compréhension orale. Pour répondre aux questions ou accomplir la tâche proposée, l'élève est obligé soit de lire, soit d'écrire, soit de parler. Cela représente le type d'exercice que nous avons appelé les *exercices mixtes*. Un exemple d'exercices globaux, sont des travaux oraux où les apprenants doivent comprendre ce qui est dit pour pouvoir répondre ; 19% des exercices d'écoute sont des exercices globaux. Les exercices mixtes peuvent toucher négativement les élèves qui sont peut-être doués pour la compréhension, mais qui sont moins doués pour les autres aptitudes. Ce type d'élève n'a donc pas d'opportunité de montrer ses talents cachés. La seule façon d'exercer la compréhension sans employer d'autres aptitudes, est en effet si les apprenants ont le droit de répondre en langue maternelle.

Dans le deuxième chapitre du manuel, nous trouvons un exercice où les élèves vont prendre des notes en écoutant une discussion entre deux personnes. Finalement, l'exercice demande aux élèves de comparer leurs notes. (2006 : 41, ex.9) Cet exercice exige une *écoute globale*. Pour un exercice de ce type l'on demande souvent aux apprenants de trouver le point essentiel de ce qu'ils écoutent. Dans cet exercice, il n'y a pas de consigne de quoi chercher dans le texte ; il n'y a aucun support spécifique. C'est à chaque individu de noter ce qu'il trouve important ou essentiel dans le texte, et cela donne une écoute beaucoup plus réaliste que l'écoute sélective abordé ci-dessus. Dans cet exercice il est même possible de noter et discuter en norvégien, ce qui donnera un exercice soulignant uniquement la compréhension orale. Le professeur pourrait aussi diviser les groupes où les moins forts pourraient discuter en norvégien et les plus forts en français. Le fait que les élèves prennent leurs propres notes sans consignes, donnera en effet des résultats différents, et cela constituerait peut-être une source de motivation chez les élèves. De plus, c'est un exercice qui exige la coopération, ce qui donne un lien au domaine « savoir apprendre » dans *K06*.<sup>13</sup> Au total, 15,2 % des exercices d'écoute sont de type écoute global.

*K06* constate que l'apprenant doit « comprendre des textes authentiques longs, écrits et oraux, de genres variés ». (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006 :79, ma

---

<sup>13</sup> "Språklæring", dans Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006 : 78

traduction). Nous avons déjà précisé qu'un texte authentique est créé pour un autre objectif que l'enseignement et l'apprentissage. *Contours* n'a que 3 textes authentiques oraux : les chansons « Métais » de Yannick Noah (2006 : 118), « La Marseillaise » (ibid : 143) et « Le déserteur » de Boris Vian (ibid : 261). La chanson est bien un genre authentique qui mérite une place importante dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère, mais quand *Contours* ne donne que ce genre de document, les apprenants n'apprennent à écouter qu'un seul genre de document oral authentique. Bien entendu, nous pouvons certainement employer de différents types d'écoute à la base de la chanson ; toutes les éléments de la typologie mentionnés dans ce chapitre peuvent en effet trouver leur place dans ce genre. Tout de même, il faut varier le matériel oral proposé. Jean-Marc Defays souligne effectivement qu'il faut « non seulement que les documents authentiques soient en rapport avec [les acquis des apprenants] et leurs intérêts, mais qu'ils illustrent également différents types de registres et d'interactions ». (2003 : 243) Nous avons déjà mentionné cinq types d'écoute. Selon les consignes de *K06*, nous devons aussi donner à nos apprenants la possibilité d'écouter de différents genres de documents oraux.

Le support interactif de *Contours*<sup>14</sup> donne d'autres possibilités en ce qui concerne la compréhension orale. L'internet est effectivement un outil important pour trouver des documents et des genres authentiques autres que la chanson. Le site internet de *Contours* a du matériel digital pour chaque chapitre du manuel. Il y a même une propre catégorie qui s'appelle « écouter ». Tout de même, cette catégorie offre seulement des textes oraux où les textes écrits du manuel sont lus à haute voix. Pourtant, ce type de lecture oralisée concerne plutôt la prononciation et la compréhension orale. Dans la répartition des différents types de textes et exercices, nous apercevons effectivement que 44,3% sont de ce type d'écoute. Cela constitue ainsi la majorité du matériel oral dans *Contours*.

Il y a pourtant du support électronique utile d'autres genres authentiques sous la catégorie appelée « supplémentaire ». Nous y trouvons des liens à des fiches pédagogiques, ainsi que des sites sur l'internet contenant des textes authentiques. Mais comme pour le matériel du manuel, le plus souvent il s'agit de textes écrits. Sous la fiche « Le petit Nicolas » du troisième chapitre, nous trouvons effectivement un lien à la page officielle du Petit Nicolas.<sup>15</sup> Ici, on demande aux élèves d'écouter l'histoire sous le lien « à écouter ». Les

---

<sup>14</sup> [http://www.gyldendal.no/contours/contours New.htm](http://www.gyldendal.no/contours/contours%20New.htm)

<sup>15</sup> <http://www.petitnicolas.com/>

---

élèves écoutent désormais l'histoire « Les Merveilles de la nature » lue à haute voix. Cette écoute n'est non seulement une lecture oralisée, mais aussi un texte oral lu très rapidement. Nous avons raisons de croire que le niveau de français des élèves de la première et la deuxième année de l'école secondaire n'ont très rarement le niveau nécessaire pour comprendre ce qui est lu ici. Cette exercice d'écoute aura donc probablement pour résultat que les élèves doutent leur aptitude de compréhension orale.

Le quatrième chapitre de *Contours* est concentré sur la culture, où la musique joue un part essentiel. Le matériel digital propose plusieurs sites où l'on trouve de la musique française, et où l'on peut trouver de l'information sur les artistes présentés. Mais évidemment, toute cette information est en écrit. Sous la fiche appelée « plus de musique », nous trouvons cependant un lien au site de la station radio « NRJ ». C'est la première fois que les élèves ont la possibilité d'écouter un français authentique spontané, car la radio représente à la fois de la musique et le français parlé d'une manière spontanée. Il est possible d'argumenter que ce genre d'oral est aussi un écrit oralisé, car le présentateur est assisté par des notes écrits quand il parle ou fait une interview. Mais dans ce mémoire nous voyons ce type d'oral comme une sorte de conversation spontanée. Cela donne des possibilités pédagogiques intéressantes. Une bonne préparation de l'écoute radiophonique peut effectivement donner une base pour la plupart des typologies d'écoute déjà présentées dans ce chapitre. Mais cela exige certainement une organisation complexe de la part du professeur.

Le clip vidéo est un exemple de matériel oral authentique proposé par *Contours* où les élèves ont la possibilité de regarder des images en même temps qu'ils écoutent. Cela donne une autre dimension à l'écoute qui peut aider les apprenants dans leur tentative de comprendre le message. Selon Cuq et Gruca, cela permet aussi « d'assurer un travail de réflexion sur le visuel et le sonore et de déclencher de nombreuses activités orales et écrites ». (Cuq, J-P. Et Gruca, Isabelle, 2002 :397) Des programmes télévisés donnent aussi des possibilités de voir la personne qui parle en même temps que nous écoutons. *Contours* manque des outils pédagogiques liés aux programmes télévisés, où il est possible d'apercevoir des gestes, des expressions du visage etc. Certes, le manuel offre un lien au site de TV5<sup>16</sup>, mais n'y donne aucune consigne d'emploi pédagogique. Suivant ces programmes télévisés, le professeur aurait la possibilité de préparer presque tous les types d'écoute

indiquées dans ce chapitre. De la répartition totale, nous voyons effectivement qu'il n'y a aucune *écoute de synthèse* préparée. Le matériel télévisé pourrait en effet être utile pour une telle exploitation pédagogique. Ce type de matériel donnerait aussi des possibilités pour une *écoute de veille*. L'écoute détaillée n'est non plus représentée dans notre matériel didactique, mais il faut reconnaître que nous ne demandons que très rarement ce type d'écoute dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Par ce que nous avons vu ici, nous pouvons constater que *Contours* ne donne pas la priorité à la compréhension orale. Les exercices et les documents oraux représentent surtout l'écoute sélective et l'écoute globale. Les exercices sont aussi de types globaux, soulignant simultanément plusieurs aptitudes. Nous avons vu qu'il y a un manque de documents oraux authentiques. Le seul genre d'oral authentique est en effet la chanson et les liens à la radio « NRJ » et au site de « TV5 » du support électronique. Tout de même nous avons indiqué qu'un manuel d'une langue étrangère doit offrir du matériel adapté aux apprenants en question, afin d'engendrer un développement efficace chez les élèves.

## 4.2 Compréhension écrite

Comme nous avons déjà mentionné, *Contours* attache beaucoup plus d'importance à la compréhension écrite qu'à la compréhension orale. Ce phénomène est facile de comprendre, car les documents écrits sont beaucoup plus répandus que les documents oraux. Cela est le cas et pour le matériel adapté, et pour le matériel authentique.

Nous avons constaté que toute forme de lecture implique une certaine compréhension écrite. Pourtant, le degré de compréhension dépend du type de lecture faite par le lecteur. Si un manuel veut préparer l'apprenant pour des lectures quotidiennes et réelles en langue étrangère, il faut aussi proposer des textes et des exercices qui modèlent les lectures dans la vie dehors l'école et l'apprentissage. *K06* exige effectivement que les élèves lisent « des textes formels et informels de genres différents » et comprennent « le contenu des textes authentiques longs écrits et oraux, de genres variés ». (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006 : 79, ma traduction) Nous voyons que le concept de genres différents et variés est mentionné dans deux objectifs de compétence. Si les auteurs de

---

manuels veulent suivre les consignes de *K06*, il faut ainsi proposer des textes et des exercices qui abordent des genres de textes différents et des types de lecture variées.

Il est possible qu'un manuel propose beaucoup de textes adaptés et authentiques sans que cela n'implique une compréhension étendue de la part des élèves. Claudette Cornaire affirme effectivement que « si les apprenants ont un « projet de lecture », une tâche à accomplir à la base de la lecture, ils liront plus efficacement ». (Cornaire, C 1999, dans Henriksen, T, 2003. Matériel didactique pour PROFFT, manuscrit non publié). Nous voyons ainsi que les exercices accompagnant les textes sont aussi importants que les textes proposés dans les manuels. Les exercices doivent en effet organiser une lecture spécifique, donnant aux apprenants la possibilité d'apprendre et d'employer différents types de lecture.

### 4.2.1 Types de lecture

Comme nous avons déjà mentionné, différents genres de textes créent différents types de lecture. Si nous lisons un document pour retenir une certaine information, nous lisons d'une manière différente que si l'objectif est de nous faire plaisir. Dans ce mémoire nous distinguons cinq types de lecture que nous avons créés à la base des types d'écoute déjà abordés dans ce chapitre, ainsi que les stratégies de lecture présentées par Francine Cicurel dans *Lectures interactives en langue étrangère* (1991 : pp.16-17).

- *La stratégie de sélection* est employée si le lecteur sait ce qu'il cherche dans le texte. Selon Cicurel, ce type de lecture est « un comportement que nous avons à chaque moment de notre vie quotidienne : chercher un lieu sur un plan, regarder un sommaire ou un index ». (1991 :16)
- Nous employons une *lecture globale* si nous cherchons l'idée générale du texte ou du message en question. C'est le cas si nous lisons un article pour nous informer d'un thème intéressant.
- Il est possible de lire un texte pour en faire un résumé, ou pour l'utiliser dans un autre contexte ou pour un autre projet. Pour ces objectifs, nous faisons souvent une *lecture de synthèse*. Cicurel propose une catégorie similaire, la *lecture action*, qui est une lecture « discontinue » qui « se caractérise par des mouvements de va-et-vient entre le texte et l'objet à réaliser » (1991 :17).
- *La lecture balayage* intervient selon Cicurel « lorsque le lecteur veut simplement prendre connaissance du texte. Il ne désire pas connaître le détail, il veut capter

l'essentiel » (1991 : 16) C'est le type de lecture que l'on emploie quand nous lisons un journal rapidement ou quand on lance un coup d'œil à une publicité etc.

- *La lecture libre* considère surtout la lecture d'un roman ou un texte de n'importe quel genre du seul objectif de se faire plaisir. Il ne s'agit pas d'une lecture libre, s'il y a des questionnaires à remplir, des résumés à faire ou des discussions liées à la lecture.
- En dernier lieu, *la lecture studieuse* est employée quand nous lisons un texte pour le comprendre mot par mot. Selon Francine Cicurel « cette lecture est souvent faite crayon à la main pour pouvoir prendre des notes ou souligner » (1991 :16) L'objectif de ce type, est effectivement d'acquérir le maximum d'informations possible.

Comme pour la compréhension orale, nous ajoutons à ces types de lecture, les *exercices mixtes* où la compréhension écrite joue une part complémentaire. Nous avons aussi remarqué tous les textes adaptés et authentiques du manuel, sans que cela n'influence la répartition totale présentée ci-dessous.

<b>Types de lecture</b>	<b>Pourcentage / Nombre d'exercices</b>
Stratégie de sélection	23,9% / 79
Lecture globale	21,5% / 71
Lecture de synthèse	14,5% /
Lecture de balayage	0%
Lecture libre	4,8% / 16
Lecture studieuse	1,5% / 5
Exercices mixtes	33,8% / 112
Textes (adaptés et authentiques)	127

Tableau 2

---

## 4.2.2 Résultats de l'analyse du matériel de compréhension écrite

Comme nous avons déjà mentionné, la répartition entre la compréhension écrite et la compréhension orale montre une majorité sérieuse de la part de la compréhension écrite. Mais la compréhension écrite n'est non seulement une majorité par rapport à la compréhension orale ; elle est en effet une majorité aussi dans la répartition totale. 31,3% des textes et exercices sont type compréhension écrite.<sup>17</sup>

Les textes eux mêmes ont évidemment un élément de compréhension, et pratiquement tous les textes du manuel sont complétés par des questions de compréhension. Beaucoup d'exercices de compréhension écrite ressemblent à ceux de la compréhension orale. Le texte « À l'ouest » et l'exercice 43 de chapitre deux (2006 :59) sont des exemples représentatifs pour la compréhension écrite. Les élèves doivent marquer 17 énoncés sous les notions « vrai » ou « faux ». Pour le faire ils doivent lire le texte et en comprendre le contenu. Nous revenons ici à la *stratégie de sélection*. Ce type de lecture est souvent aussi appelle la *lecture de repérage*. De la répartition totale ci-dessus, nous voyons que 23,9% des exercices de *Contours* sont de ce type de lecture.

Une autre raison pour la majorité de compréhension écrite, est que beaucoup d'exercices utilisent la compréhension écrite comme un élément complémentaire pour exercer d'autres aptitudes. L'exercice 29 de chapitre 7 demande la lecture du texte adapté « Afrique » (2006 : 212). Dans cet exercice, on demande aux élèves de répondre à des questions telles que « pourquoi est-ce que les explorateurs européens sont venus en Afrique ? ». Les réponses se trouvent dans le texte, mais pour répondre, il faut que les apprenants utilisent soit leur production écrite, soit leur production orale. L'exercice devient à la fois un exercice d'expression et un exercice de compréhension. Cela est un exemple d'*exercices mixtes* qui sont en effet majoritaires dans la répartition d'exercices de lecture avec 33,8% des exercices.

L'exercice 3 de chapitre 2 (2006 :39) donne encore un exemple de la compréhension écrite comme un élément complémentaire dans d'autres aptitudes. Ici, il s'agit de la conjugaison de verbes. Pour conjuguer les verbes dans une phrase, il faut comprendre le sens du reste de la phrase. Ex : « Marie \_\_\_\_\_ la télé, mais j' \_\_\_\_\_ aller au cinéma. (regarder, aimer). Toutefois, ce type d'exercice est construit sans une sorte de totalité. Les phrases ne

---

<sup>17</sup> Voir l'annexe n°12

font pas partie d'un ensemble, et n'ont pas de fonction communicative. Obtenir un manuel qui est entièrement communicative est un projet difficile à réaliser, mais comme le dit Christine Tagliante, « un manuel d'approche communicative devrait entre autres présenter des activités qui permettent aux apprenants de réaliser des tâches communicatives [et] équilibrer les activités communicatives et le travail sur le fonctionnement de la langue. » (1994 : 62) Il faut ainsi trouver un équilibre satisfaisant entre l'élément communicatif et l'élément langagier de l'enseignement.

*Contours* propose pourtant des exercices de compréhension représentant d'autres types de lecture. À la page 213, nous trouvons deux petits textes authentiques. Sous les textes, l'exercice 30 demande aux apprenants soit de traduire un de ces textes en norvégien, soit de résumer en norvégien le contenu général d'un des deux textes. Dans la classe de langue nous trouvons le plus souvent la *lecture de synthèse* sous forme de lecture où l'objectif est de faire un résumé, nous en voyons ainsi un exemple de la lecture de synthèse. L'exercice de résumé est aussi un exemple de ce que le CECR appelle « médiation ». L'activité 48 de chapitre 6 (2006 : 186) représente également ce type de lecture où l'on demande aux apprenants de raconter en norvégien ce qu'ils savent sur Montpellier en utilisant un texte adapté et une brochure authentique. En regardant les différents exercices dans *Contours*, nous trouvons que 14,5% des exercices demandent une lecture de synthèse.

Dans le même exercice nous voyons aussi un exemple de ce que nous avons appelé une *lecture studieuse*. L'activité de traduction demande une compréhension mot par mot du texte. Mais de la répartition montrée ci-dessus, nous trouvons effectivement que seulement 1,5% des exercices sont de type studieux. Cela montre que *Contours* souligne plutôt une compréhension globale d'un texte, et qu'il opprime la traduction de textes entiers. Ce choix est en effet étroitement lié à l'approche communicative.

Si nous regardons la répartition totale, nous voyons que le répertoire linguistique a un taux plus haut que la compréhension écrite. La compréhension écrite a pourtant un développement plus constant tout au long des chapitres. Le répertoire langagier linguistique décline en effet au cours des chapitres, quand la compréhension écrite reste plus ou moins constante. Une raison pour ceci, est que la compréhension écrite existe partout où il y a du texte en langue étrangère. Un exercice peut avoir des éléments de compréhension sans que la description de l'exercice le souligne. De l'autre côté, le répertoire langagier linguistique est souvent précisé comme objectif de l'exercice. Nous revenons ici aux exercices mixtes où la compréhension joue une part complémentaire dans l'exercice. Et comme pour la

---

compréhension orale, ce type d'exercice est majoritaire aussi pour la compréhension écrite avec 33,8% des exercices.

Il est important quand même de préciser aussi quand la compréhension écrite est l'objectif essentiel d'un exercice. Gremmo et Holec soulignent qu'il est « fondamental que les activités proposées comportent un objectif de compréhension clairement défini avant la réalisation de l'activité. Il faut donner à l'apprenant ou lui demander de choisir, une bonne raison de [lire]. » (1990 : 38) Si les exercices de compréhension demandent toujours aux apprenants de trouver si des énoncés sont vrais ou faux, ou s'il faut seulement trouver des réponses à des questions tirées du texte, cela ne donne pas vraiment une bonne raison de lire.

Par rapport au programme des langues étrangères, l'exercice 17 du chapitre 5 est bien construit en tant qu'exercice de compréhension écrite. Cet exercice souligne délibérément l'aspect de genres précisé dans *K06*. Ici, le manuel demande aux apprenants de comparer deux textes sur Napoléon. L'un est un poème de Jacques Prévert, et l'autre est un texte contenant de l'information historique sur Napoléon Bonaparte. Les élèves vont examiner et comparer le type textuel, le langage et l'information dans les deux textes. Finalement, l'exercice leur demande de prendre position sur lequel ils préfèrent et pourquoi. Nous voyons que ce type d'exercice exige que les apprenants fassent une lecture active des deux textes. Et comme ils sont obligés d'évaluer les textes, leur lecture devient quelque chose de personnel. Cet exercice est un exemple de ce que nous avons appelé une *lecture globale*. On ne demande pas aux apprenants de faire un résumé ou de traduire les deux textes. L'objectif de la lecture est effectivement de discuter les types et la construction des deux textes. Au total, 21,5% des exercices sont de type global, où la majorité se trouve dans le support électronique.

Les deux typologies de lecture les moins employées sont la *lecture libre* et la *lecture balayage*. Ce dernier ne figure pas dans *Contours*. Cela n'est pas surprenant, car un manuel a toujours une intention pédagogique. La lecture balayage est effectivement toujours un type de lecture sans une élaboration pédagogique. En ce qui concerne la lecture libre, nous en trouvons quelques exemples dans le manuel et dans le support électronique. Ce sont des textes qui n'ont pas de consignes de lecture ou de l'utilisation pédagogique. Cela est le cas pour certains BD, par exemple celle intitulée « Les profs » à la page 192, et pour certains

liens aux sites internet présentés dans le support électronique.<sup>18</sup> La lecture libre constitue 4,8% des textes.

### 4.2.3 Textes

*Contours* propose une gamme de textes adaptés et authentiques variée, où la répartition de l'authentique et l'adapté est assez équilibrée. *K06* exige que les élèves lisent des textes authentiques longs. Dans notre analyse, nous avons cependant aussi marqué les textes authentiques et adaptés courts. Comment peut-on en effet constater ce qui est long et ce qui est court ? Nous avons décidé d'inclure tout matériel écrit pour arriver à une conclusion plus élaborée en ce qui concerne la compréhension écrite.

En examinant les textes du manuel, nous trouvons effectivement que *Contours* respecte la demande de *K06* d'une variété de genres. Les textes authentiques représentent presque la moitié des textes du manuel (47,2%), et comprennent des genres tels que la bande dessinée, le roman (extraits), le poème, la chanson, la lettre, le théâtre et l'interview. Les textes adaptés (52,8%) représentent surtout la dialogue, la lettre, la littérature d'histoire et des textes concernant des faits et des réalités. En somme, nous pouvons constater que *Contours* offre des textes de genres variés, et que l'enseignant et l'apprenant peuvent facilement y trouver du matériel pour développer la compréhension écrite.

Tout de même, c'est peut être un problème que la plupart des textes authentiques et longs sont placés dans le même chapitre. Chapitre 9 appelé « le plaisir de lire » (2006, pp.264-298) comprend effectivement 7 textes authentiques, où la plupart sont beaucoup plus longs que dans les autres chapitres. Cette centralisation de textes longs peut en effet repousser et décourager les élèves. Dans le guide du professeur, les auteurs de *Contours* proclament que le manuel comprend une gamme étendue de textes vieux, nouveaux, courts et longs. De plus, pour chapitre 9, ils soulignent que la lecture est au centre d'attention. Les élèves y auront la possibilité de lire des textes longs et authentiques de genres différents. (2006 :1, guide du professeur). Les auteurs du manuel ont raison en ce qui concerne la gamme étendue de textes de différents genres ; nous trouvons effectivement différents types de textes adaptés et authentiques dans *Contours*. Nous voyons ainsi que le manuel suit les objectifs de compétence de *K06* en ce qui concerne les textes écrits.

---

<sup>18</sup> <http://www.gyldendal.no/contours/contoursNew.htm>

---

## 4.3 Conclusion

Dans ce chapitre nous avons examiné *Contours* par rapport à la catégorie « compréhension », basé sur les objectifs de compétence de *K06*. Nous avons signalé que la compréhension précède toujours la production, et que les aptitudes de lire et d'écouter méritent une importance aussi prégnante que les aptitudes de production.

En examinant la catégorie « compréhension » par rapport aux autres catégories de notre schéma d'analyse<sup>19</sup>, nous avons trouvé que la compréhension écrite représente 31,3% de tous les textes et exercices du manuel. D'autre part, la compréhension orale n'en représente que 7,4%. Notre conclusion de cette différence est qu'il est beaucoup plus facile à trouver des documents authentiques et adaptés dans la forme écrite que dans la forme orale.

Nous avons vu que *K06* souligne le texte écrit ou oral authentique. Nous concluons que *Contours* a une vaste sélection de matériel authentique écrit, mais qu'il ne donne pas une base nécessaire de documents authentiques oraux. Tout de même, nous doutons la manière de comprimer les textes authentiques longs dans un seul chapitre du manuel. Selon les auteurs de *Contours*, Chapitre 9, « le plaisir de lire » a concentré les textes longs pour donner aux apprenants la possibilité de comprendre et aimer ce type de textes. Nous nous demandons pourtant si leur objectif peut en effet repousser et décourager les apprenants. Peut-être serait-il mieux de distribuer ces textes longs tout au long du manuel entier ?

La compréhension orale est peut être l'aptitude la plus difficile à acquérir, et l'aptitude la plus difficile à contrôler. Ce que l'on comprend d'un texte dépend effectivement de la situation unique de l'apprenant. Cuq et Gruca soulignent en effet que « la compréhension suppose la connaissance du système phonologique ou graphique et textuel, la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques véhiculées, mais aussi la connaissance des règles socioculturelles de la communauté dans laquelle s'effectue la communication ». (Cuq, J-P. et Gruca, Isabelle, 2002 :151)

Finalement, nous avons examiné de différents types d'écoute et de lecture où nous avons trouvé que la gamme de textes variés est beaucoup plus satisfaisante dans la compréhension écrite que dans la compréhension orale. Les textes écrits, authentiques et adaptés offrent une variation de genres importante. Cependant, le matériel oral donne une base pour des types d'écoute peu étendue, où les écoutes sélectives et globales sont presque

---

<sup>19</sup> Voir l'annexe n°12

seules à être représentées. Dans les deux catégories nous voyons pourtant une majorité d'exercices mixtes (compréhension orale, 19% et compréhension écrite, 33,8%). Cela est facile de comprendre, car presque toute notre activité communicative implique plus qu'une seule aptitude spécifique. Le plus souvent nous employons par exemple et notre aptitude de compréhension, et notre aptitude de production dans une situation de communication. En donnant ces types d'exercices mixtes, *Contours* prépare ainsi les apprenants pour une communication réelle.

*K06* exige que les élèves comprennent « le contenu de textes authentiques longs, écrits et oraux, de genres variés [et qu'ils lisent] des textes formels et informels de genres différents ». (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006 :79, ma traduction). Nous concluons ainsi que *Contours* suit les consignes de *K06* en ce qui concerne la compréhension écrite, mais que le manuel manque certains documents authentiques oraux de genres variés pour être satisfaisant en ce qui concerne la compréhension orale.

## 5. Analyse de la catégorie "Production"

Comme nous avons vu dans chapitre 2 de ce mémoire, dès l'introduction de *la promotion de la connaissance – K06*, « pouvoir s'exprimer oralement » et « pouvoir s'exprimer à l'écrit » constituent deux des cinq aptitudes fondamentales impliquées dans toutes les matières du système scolaire norvégien. Le programme des langues étrangères dans *K06* souligne en effet la production orale et écrite par six des douze objectifs de compétence<sup>20</sup> :

- 4 : « présenter oralement des sujets appartenant à des domaines différents » (oral)
- 5 : « exprimer ses propres expériences, points de vue, attitudes, souhaits et émotions » (oral et écrit)
- 7 : « communiquer avec une bonne prononciation et intonation » (oral)
- 8 : « adapter son langage à de différentes situations de communication » (oral et écrit)
- 9 : « utiliser des mots, des structures et de différentes formes de cohésion d'une façon résolue et variée » (écrit), et
- 10 : « écrire des textes cohésifs de genres variés » (écrit)

Les objectifs 5 et 8 sont ambigus ; ils ne spécifient pas s'il s'agit de production orale ou de production écrite. Nous incluons donc ces deux objectifs de compétence dans les deux sous catégories : « production orale » et « production écrite ». L'objectif 8 représente pourtant plutôt la sous catégorie « répertoire langagier sociolinguistique », mais il entre dans les catégories « production orale » et « production écrite » en spécifiant *comment* écrire et parler. Dans notre analyse, nous incluons sous la catégorie « production » toute forme et tout objectif de production orale ou de production écrite en langue étrangère.

*K06* souligne que les aptitudes orales comportent et l'habileté de parler et l'habileté d'écouter. (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006 : 77) Dans le chapitre précédent, nous avons abordé la catégorie « compréhension ». Il faut préciser que la compréhension écrite et orale sont étroitement liées à la production écrite et orale. Car comme le dit Cuq et Gruca : « l'expression est différenciée de la compréhension, mais les deux compétences sont en étroite corrélation et les dissocier est bien artificiel. (...) L'apprentissage de l'une sert le développement de l'autre : mieux lire, c'est mieux écrire et mieux entendre et écouter, c'est

---

<sup>20</sup> Voir l'annexe n°12

mieux parler. » (Cuq, J-P. et Gruca, I., 2002 :172) Nous verrons en effet que beaucoup d'exercices de production demandent l'aptitude de compréhension.

Pour des raisons de clarté, nous avons distingué la catégorie « production » et la catégorie « interaction spontanée » qui sera abordé dans le chapitre 7 de ce mémoire. Nous soulignons que la production orale ou écrite concerne la production préparée auparavant, tandis que l'interaction spontanée concerne l'expression écrite ou orale non préparée auparavant. Dans ce mémoire nous employons aussi les termes « expression orale » et « expression écrite » en abordant les catégories « production orale » et « production écrite ».

## 5.1 Production orale

L'aptitude de s'exprimer oralement est en effet souligné depuis la fin des années 1800. Les différentes périodes pédagogiques ont toutes compris la production orale d'une manière ou d'une autre. Apprendre à communiquer à l'oral est un objectif répandu pour beaucoup d'apprenants d'une langue étrangère. Dans des situations dehors la classe de langue, il est effectivement l'aptitude orale qui reste le plus important pour les élèves. Gérard Vigner souligne effectivement que « la maîtrise du français dans sa forme orale, dans le cadre d'un apprentissage scolaire long, est la condition indispensable de la réussite des élèves dans l'acquisition du français. (...) L'oral reste la forme privilégiée d'accès au français. » (2001 : 34)

Dans les exercices de production orale, on demande par exemple aux apprenants de discuter entre eux autour d'un thème donné (qui est le cas souvent pour l'interaction spontanée abordé dans chapitre 7), de donner des présentations orales basées sur des textes ou des notes écrits, de jouer des jeux de rôle ou de dramatiser des dialogues ou des extraits de pièces de théâtre. Dans ce qui suit, nous listerons les différents types d'exercices donnant la base pour notre analyse des exercices de production orale de *Contours*.

### 5.1.1 Types d'exercices de production orale

Nous avons vu que quatre des douze objectifs de compétence (4, 5, 7, 8) peuvent entrer dans la catégorie « production orale », et que cette catégorie est aussi soulignée comme une aptitude fondamentale dans *K06*. Il existe évidemment différents types de production orale et des exercices variés pour stimuler la production orale des élèves. Dans l'analyse de notre matériel didactique, nous nous baserons sur les typologies de production orale présentées par

Aud Marit Simensen (1998) distinguant des activités soulignant *comment* parler et des activités soulignant *quoi* dire et *pourquoi* parler :

### **Activités soulignant comment parler**

#### Séquences et dialogues strictement contrôlés

- Des dramatisations de textes écrits
- La lecture à voix haute
- La production orale à la base de schémas donnés

### **Activités soulignant quoi et pourquoi parler**

- Des jeux de rôle<sup>21</sup>
- Des interviews
- La production orale en continu

Comme pour la compréhension, nous ajoutons une catégorie représentant les **exercices globaux** qui soulignent plusieurs aptitudes que la production orale. Dans ces types d'exercices, on demande par exemple aux apprenants d'écrire quelque chose avant qu'ils parlent. Voici la répartition totale des exercices de production orale :

Typologies d'exercices	Pourcentage / nombre d'exercices
<b><u>Activités soulignant comment parler</u></b>	<b>46,7% / 28</b>
<u>Séquences et dialogues contrôlés</u>	
Dramatisation de textes écrits	18,3% / 11
Lecture à voix haute	18,3% / 11
Production orale à la base des schémas	10% / 6
<b><u>Activités soulignant quoi et pourquoi parler</u></b>	<b>30% / 18</b>
Jeux de rôle	3,3% / 2
Interviews	1,7% / 1

<sup>21</sup> Ce type d'exercice appartient plutôt à l'interaction spontanée abordée dans chapitre 6. Les exercices marqués « jeux de rôle » sont dans ce chapitre sous forme d'un jeu de rôle strictement contrôlé par des tournures de phrases données. C'est une situation de production orale préparé auparavant contraire au jeu de rôle spontané où l'on donne aux apprenants une piste ou un thème sans d'autres restrictions limitant l'interaction.

Production orale en continu	25% / 15
<b><u>Exercices globaux</u></b>	<b>23,3% / 14</b>

Tableau 3

### 5.1.2 Résultats de l'analyse des exercices de production orale

Tableau 3 montre une distribution équilibrée entre les différents types d'exercices. Nous apercevons quand même une petite majorité pour les activités soulignant *comment* parler. Nous parlons ici d'exercices comprenant des séquences et des dialogues strictement contrôlés.

Les **activités soulignant comment parler** constituent des séquences et des dialogues strictement contrôlés, et représentent 46,7 % des exercices de production orale. L'exercice 30 de chapitre 1 (2006 : 25) est un exemple des exercices marqués sous la catégorie de production orale à la base des schémas :

#### 30 Muntlig pararbeid

Sammenlign de franske timeplanene deres fra oppgave 28 (s. 24).

Spør hverandre hvilke fag dere har på ulike tidspunkter de ulike dagene.

Eks. *Tu as quelle matière à neuf heures le lundi ?*

Dans cet exercice, les apprenants apprennent des tournures de phrases liées au vocabulaire des matières scolaires. Les apprenants utilisent leur emploi de temps créé auparavant pour poser et répondre à des questions pareilles à la question donnée comme exemple. Nous pouvons nous demander si ce type d'exercice est communicatif, et il est possible d'affirmer qu'il ne reflète pas une situation de communication réelle. Mais de l'autre part, il souligne évidemment des éléments importants en ce qui concerne l'habileté de poser des questions. L'élève apprend effectivement des tournures de phrase importantes et de l'intonation. Cet exercice se trouve dans le premier chapitre du matériel didactique, et doit ainsi souligner ce qui est à la base d'une situation de communication orale.

La dramatisation de textes écrits est importante dans la catégorie des exercices soulignant comment parler, représentant 11 des 28 exercices de ce genre. Comme nous avons déjà mentionné, il s'agit ici de dialogues et des séquences strictement contrôlés. On demande aux apprenants de dramatiser des dialogues ou de dramatiser des extraits de différentes pièces de théâtre tout au long des chapitres du matériel didactique. Exercice 35 de

chapitre 9 (2006 : 295-296) demande aux apprenants d'essayer « de jouer la conversation entre Roxanne et Christian » tiré de la pièce « Cyrano de Bergerac ». Cet exercice est loin de l'interaction spontanée traitée dans le prochain chapitre de ce mémoire, car les apprenants n'ont à faire que lire et dramatiser un texte déjà présent. Tout de même, la dramatisation concerne des aptitudes importantes telles que la prononciation et l'intonation (rappelons-nous l'objectif de compétence 7 : « communiquer avec une bonne prononciation et intonation »). De plus, les apprenants développent l'habileté d'interpréter les émotions indiquées dans le texte en question. Ce sont effectivement ces éléments qui distinguent la dramatisation de textes écrits et la lecture à haute voix.

Comme la dramatisation de textes écrits, la lecture à voix haute représente aussi 11 des 28 activités soulignant *comment* parler. On demande aux apprenants de lire à voix haute pour attirer l'attention à la prononciation et à l'intonation, ou pour ponctuer la relation entre l'écrit et l'oral. *Contours* comprend 11 exemples de ce type d'exercice (8 dans le manuel et 3 dans le support électronique). Le plus souvent, nous trouvons ce type d'exercice sous le titre « la prononciation » dans la section « révision » située à la fin des chapitres du manuel. Dans le support électronique, nous les trouvons dans les domaines nommés « prononciation » situés sous les fiches intitulées « écouter ».

(<http://www.gyldendal.no/contours/contoursNew.htm>) Ces exercices demandent aux élèves, soit d'écouter et de répéter, soit de lire des mots à voix haute.

Dans la description des **activités soulignant *quoi dire et pourquoi parler***, Simensen insiste sur l'élément de présentation : « Students should be taught how to produce continuous speech such as describing, narrating, and reporting for smaller or larger groups of fellow students ». (1998 : 194) Dans le classement plus haut, nous voyons effectivement que la production orale en continu est dominante dans la répartition des exercices soulignant *quoi dire et pourquoi parler* ; 15 des 18 activités de cette catégorie sont en fait de ce type d'exercice. Il n'y a que deux exercices représentant les jeux de rôle et un exercice soulignant l'interview. Notons que ces deux derniers types d'exercices trouvent plutôt une place dans la catégorie « interaction spontanée ». Les exercices mentionnés ici sont effectivement strictement contrôlés et sont aussi préparés auparavant.

L'exercice 12 de chapitre 10 représente les activités de production orale en continu : « Choisissez un sujet d'une autre matière que vous apprenez au lycée, et présentez-le en français pour la classe. Dans votre présentation, utilisez aussi des moyens visuels comme « PowerPoint » par exemple ». (2006 : 307) Les apprenants doivent ainsi rechercher et

travailler un thème afin de le présenter pour la classe. Cet exercice répond aussi au consigne de *K06* d'utiliser la langue à travers des sujets et des thèmes différents.

23,3% des exercices de production orale sont des **exercices globaux**, où la plupart demandent aux apprenants d'écrire avant de parler. L'exercice 29 de chapitre 6 (2006 : 175) propose que les lycéens construisent une conversation par écrit avant de le présenter pour la classe. Cela implique et un travail écrit, et un travail oral. Ce qui permet un travail dynamique qui comprend plusieurs aspects de la langue.

Nous voyons de notre analyse que *Contours* répond surtout à deux des douze objectifs de compétence de *K06* : 4 : « Présenter oralement des sujets appartenant à des domaines différents » et 7 : « communiquer avec une bonne prononciation et intonation ». (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006 : 79, ma traduction) Cependant, les deux objectifs ambigus mentionnés plus haut dans ce chapitre (les objectifs 5 et 8), ne sont pas représentés dans les exercices marqués sous « production orale ».

## 5.2 Exercices ambigus qui peuvent être interprétés et dans l'ordre scriptural, et dans l'ordre oral

Les questions de compréhension de textes écrits et oraux peuvent être interprétées et comme des exercices de production écrite, et comme des exercices de production orale. Dans la répartition totale, ce type d'exercice est ainsi marqué et sous la production orale et sous la production écrite. Ce type et d'autres exercices ambigus représentent en effet 14,4% des exercices de production. Nous trouvons surtout ce genre d'exercice sous forme de questions de compréhension situées après les textes présentés. L'on y demande aux apprenants soit de trouver des réponses à des questions bien précises (« où Sandra va passer les vacances » (2006 :182)), soit de tirer l'essentiel de ce qui est dit ou ce qui est écrit (« quelles sont les relations entre la fille et sa mère ? » (2006 : 269)) En analysant notre matériel didactique, nous apercevons que les questions de compréhension traditionnelles (qui, que, où, quand, comment, pourquoi, quel etc.) sont répandues dans *Contours*. 29 des 43 exercices ambigus sont en effet des questions de compréhension.

Nous trouvons pourtant aussi d'autres exercices ambigus qui ne posent pas les questions traditionnelles. L'exercice 46 de chapitre 2 (2006 : 61) donne effectivement un autre exercice dit ambigu. Le manuel demande aux apprenants de justifier pourquoi ils sont ou ne sont pas d'accord avec les énoncés présentés, mais ne spécifie pas s'ils vont s'exprimer

oralement ou à l'écrit ; 14 des 43 exercices ambigus comprennent d'autres éléments que simplement des questions de compréhension.

46 Êtes-vous d'accord ou pas d'accord ?  
Prøv å begrunne svaret ditt.

	OUI	NON	Parce que
a Pour être amis, il faut avoir le même âge.		X	
b Pour être amis, il faut être du même sexe.		X	
c Avec ses amis, on peut parler de tout.	X		
d Avec ses amis, on dit toujours la vérité.		X	
e On peut être amis même si on ne se voit pas tous les jours.	X		
f On peut être amis même si on n'a pas les mêmes opinions.	X		
g Etre amis, c'est savoir pardonner.	X		
h Etre amis, c'est pouvoir aider dans n'importe quelle situation.	X		
i Une vraie amitié, c'est quand ton ami est la personne la plus importante du monde.		X	
Une vraie amitié dure toute la vie.		X	

### 5.3 Production écrite

Le texte produit d'une manière écrite est considérablement plus facile à évaluer que la production orale. Car, si l'oral est relativement flou, dynamique et en changement continu, l'écrit reste constant, et il est possible de le revoir et de le réanalyser. Volker Fuchs et Serge Meleuc caractérisent la production écrite :

L'énoncé écrit est « fait pour être communiqué à distance à un lecteur, parfois connu, parfois non, et qui prendra connaissance d'un texte fixé en une forme continue immuable, solitairement, et dans un laps de temps parfois évaluable (dans le cas de la lettre, du journal, du bulletin météo, etc.) et parfois totalement indéterminé (pour le texte scientifique, littéraire, etc.). (2003 : 85)

Nous apercevons ainsi que dans une situation d'apprentissage, la production écrite est plus claire que la production orale, et pour l'apprenant et pour le professeur. Car, dans la forme écrite, les apprenants peuvent prendre leur temps pour construire une phrase ou un texte. De la même façon, le professeur peut analyser ce texte d'une manière plus exacte, et ainsi donner des commentaires plus précis.

La peur de parler est une autre raison pour que la classe de langue favorise la production écrite au dépens de la production orale. Sophie Moirand révèle effectivement que « pour des raisons psychologiques (timidité, éducation répressive...) ou plus sociologiques (appartenance sociale, bagage culturel, habitudes de prises de parole...), certains apprenants s'expriment plus aisément dans l'ordre scriptural que dans l'ordre oral ». (1979 : 96) Cela indique que c'est peut-être aussi plus facile de demander aux apprenants d'écrire un texte que de s'exprimer à l'oral. De plus, les résultats de la production écrite des élèves donnent beaucoup plus d'informations sur l'interlangue des apprenants. Une analyse d'erreurs peut en effet révéler par exemple le développement grammatical chez un apprenant. Certes, nous pouvons aussi faire une analyse d'erreurs de la production orale, mais cela ne se fait aussi aisément que dans l'ordre scriptural.

Comme nous avons déjà mentionné, *K06* donne deux objectifs de compétence qui entrent directement dans la catégorie de production écrite (les objectifs 9 et 10) et deux objectifs qui peuvent concerner et la production orale et la production écrite (les objectifs 5 et 8). Dans ce qui suit nous présenterons quatre typologies principales de production écrite comprenant ces objectifs de compétence.

### **5.3.1 Types de production écrite**

Comme pour la production orale, nous utiliserons les typologies présentées par Aud Marit Simensen distinguant les activités soulignant *comment* écrire et celles soulignant *quoi* écrire. De plus, comme dans les catégories précédentes, nous listerons les exercices globaux.

#### **Activités soulignant comment écrire**

- Des résumés et rénarrations
- De l'écriture parallèle (nécessitant des textes modèles)
- La traduction langue maternelle en langue étrangère (L1-L2)

#### **Activités soulignant quoi écrire**

- Le récit « à travers des demandes de productions ; raconter une histoire, un voyage etc. » (Revue française de pédagogie, 1989 : 119)
- Écrire des lettres, des descriptions etc.

#### **Exercices globaux**

- Écrire – parler
- Écouter – noter
- Autre/général

Voici la répartition totale d'exercices de production écrite :

Types d'exercices	Pourcentage/nombre d'exercices
<b><u>Activités soulignant comment écrire</u></b>	<b>39,3% / 86</b>
Résumés et rénarrations	2,7% / 6
Écriture parallèle	12,4% / 27
Traduction L1 – L2	24,2% / 53
<b><u>Activités soulignant quoi écrire</u></b>	<b>16,9% / 37</b>
Récit	0,9% / 2
Écriture de lettres, des descriptions etc.	16% / 35
<b><u>Exercices globaux</u></b>	<b>20,5% / 45</b>

Tableau 4

### 5.3.2 Résultats de l'analyse des exercices de production écrite

Dans *tableau 4*, nous voyons une majorité importante des **activités soulignant comment écrire**, où 39,3% des exercices de production écrite entrent dans cette catégorie. Ensuite, nous apercevons que la traduction est majoritaire de ce type d'exercice, représentant 53 des 86 activités soulignant comment écrire et 24,2% de la totalité des exercices de production écrite. Si nous regardons les objectifs de compétence, il n'y a que l'objectif 9 : « utiliser des mots, des structures et de différentes formes de cohésion d'une façon résolue et variée » qui couvre la traduction directe de la langue maternelle en langue étrangère. Les objectifs 5, 8 et 10 impliquent effectivement tous une production écrite plus dynamique et communicative. Admettons quand même que la traduction est utile en ce qui concerne la transformation des pensées en langue maternelle en langue étrangère, et que des travaux de traduction reste nécessaires pour révéler les différences entre la langue maternelle et la langue cible. Elle est également utile pour le développement grammatical.

L'écriture parallèle est aussi couramment représentée dans *Contours* avec 12,4% des exercices de production écrite. Simensen explique que l'écriture parallèle est essentiellement une approche modèle où l'on demande aux apprenants d'écrire leurs propres textes ou des paragraphes basés sur un texte modèle. (1998 : 203) Chaque chapitre de notre matériel

didactique est introduit par une lettre d'un(e) lycéen(ne) français(e). Les apprenants peuvent répondre à ces lettres dans la section « révision » à la fin des chapitres. Ils utilisent ainsi la lettre au début du chapitre comme un modèle pour leurs propres lettres. Ce type d'exercice figure tout au long des chapitres, et les élèves apprennent ainsi des tournures de phrase et la façon d'organiser des textes de différents genres. Cela est très important, car comme le dit Sophie Moirand « on ne peut produire non plus les types d'écrits concernés avant d'en avoir vu » dans la langue que l'on apprend » (1979 : 96) Par conséquent, il est important de proposer des textes modèles de différents genres pour que les apprenants apprennent eux mêmes de produire des textes cohésifs de genres variés.

*Contours* n'offre que 6 exercices de résumés ou de rénarrations. Nous parlons ici d'exercices de production écrite en langue étrangère. Comme nous avons vu, il y a évidemment des exercices demandant aux apprenants de résumer des textes en norvégien, mais comme nous avons mentionné dans le chapitre précédent, ce type d'exercice concerne surtout la compréhension écrite.

Comme nous avons montré, les **activités soulignant quoi écrire** se composent du récit et l'écriture de lettres de descriptions etc. Le premier type se caractérise par sa forme libre. On donne aux apprenants un point de départ, mais ils sont plus ou moins libres à interpréter la tâche. L'exercice 28 de chapitre 9 (2006 : 286) donne effectivement ce type de pistes pour un travail écrit.<sup>22</sup>

#### 28 Travail écrit

- a Inventez une suite à la nouvelle « Alexandre ».
- b Le soir, Mme Maramballe écrit dans son journal intime. Elle raconte les choses qui se sont passées ce jour-là et fait des réflexions sur les sentiments d'Alexandre.
- c Alexandre décide de quitter le ménage Maramballe et écrit une lettre à sa patronne pour lui expliquer pourquoi. Ecrivez la lettre.
- d Écrivez un texte qui porte le titre « dévouement ».
- e Quelles associations vous donne le mot « amour » ?

Dans notre matériel didactique, ce type d'activité ne constitue que 0,9% des exercices de

<sup>22</sup> Notons que cet exercice est composite ; les tâches c) et e) n'entrent pas directement dans cette catégorie.

---

production écrite. Nous pouvons nous demander si cela est une tendance souhaitable quand les examens proposent souvent ce type de tâches.

Au lieu du type d'exercice présenté ci-dessus, le manuel demande aux apprenants d'écrire des lettres ou de faire des descriptions ou des explications. L'exercice 18 de chapitre 3 (2006 : 74) est représentatif de ce type d'exercice. Le manuel demande à l'élève d'écrire un texte où il décrit sa chambre, sa maison et/ou les membres de sa famille. Dans *tableau 2*, nous voyons effectivement que ce type d'exercice constitue 35 des 37 activités soulignant quoi écrire, et 16% des exercices de production écrite. Il faut noter que ce type d'exercice est utile dans l'acquisition de vocabulaire et de tournures de phrase utiles et dans la forme orale et dans la forme écrite. Tout de même, une telle répartition est déséquilibrée et ne reflète pas les objectifs de compétence de *K06*.

Comme nous avons déjà mentionné, les **exercices globaux** attirent l'attention à plusieurs aptitudes par la même tâche. Ces genres d'exercice peuvent apparaître sous forme d'écrire avant de parler, d'écouter avant de noter ou comme d'autres combinaisons de compétences. Dans les sections intitulées « grammaire », nous trouvons par exemple des exercices de grammaire qui exigent un élément de production écrite. L'exercice 58 de chapitre 6 (2006 : 190) demande effectivement aux apprenants d'écrire des phrases courtes combinant deux actions avec un sujet, et donne l'exemple « chanter – se promener – Marianne : Marianne se promène en chantant ». Nous voyons que l'exercice souligne l'aspect grammatical du gérondif et du participe présent, au même temps qu'il nécessite une production écrite. 20,5% des exercices de production écrite sont des exercices globaux, ce qui montre que la production écrite est important pour réaliser et acquérir d'autres aptitudes dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

## 5.4 Conclusion

Dans ce chapitre nous avons analysé la catégorie de production écrite et orale par rapport au matériel didactique. Si nous comparons la production orale et la production écrite, nous trouvons, comme pour la compréhension, que la forme écrite est remarquablement plus répandue que la forme orale. Nous voyons effectivement que 66,6% des exercices de production sont sous forme de production écrite, tandis que la production orale n'en représente que 33,4%.

Cette divergence peut confirmer l'impression générale que le système scolaire insiste sur les résultats concrets de la production langagière. Dans cette perspective, il est évident que les résultats de la production écrite sont plus faciles à analyser que les résultats de la production orale, qui sont souvent flou et difficile à réanalyser. Dans la production écrite, il est effectivement possible de revoir ce qui est écrit (et pour l'apprenant et pour le professeur), et ainsi analyser le développement langagier. Il est important cependant de ne pas négliger l'aptitude orale dans la classe de langue. Car même s'il est important de savoir écrire, l'aptitude de parler peut donner aux apprenants une possibilité d'interagir en langue étrangère d'une façon plus dynamique que dans la forme écrite. De la perspective du professeur, il est indubitablement plus facile d'analyser et de corriger un travail écrit qu'analyser des travaux oraux. Mais de la perspective des apprenants, il est évidemment important d'avoir accès à du matériel pour développer et leur production orale et leur production écrite.

S'il y a une majorité d'exercices de production écrite, la production orale et écrite trouve aussi une majorité d'exercices soulignant *comment* écrire et parler. Toutefois, ces majorités ne sont pas extraordinaires, et basé sur les typologies présentées dans ce chapitre nous pouvons conclure que, d'une manière générale, *Contours* prépare les apprenants d'atteindre les objectifs de compétence du programme des langues étrangères de *K06*.

---

## 6. Analyse de la catégorie « Interaction spontanée »

Comme nous avons déjà mentionné, nous avons distingué les catégories « production » et « interaction spontanée » pour spécifier les différentes situations de communication. Dans le chapitre précédent, nous avons abordé la production préparée auparavant. Dans ce chapitre, nous allons nous concentrer sur les exercices exigeant une interaction spontanée non préparée auparavant.

Une interaction spontanée figure essentiellement sous forme d'interaction orale caractérisée par la conversation et le dialogue entre deux ou plusieurs interlocuteurs. Mais si l'interaction spontanée représente surtout l'interaction orale, il y a aussi des exemples d'interaction spontanée écrite. L'on crée continuellement de nouveaux médias, où certains peuvent être exploités dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. Le « chat » permet en effet des conversations instantanées en ligne où l'on peut « parler » à l'écrit. Ce type de conversation écrite se distingue d'autres correspondances écrites en ce qu'il est fait d'une manière instantane. L'écriture devient spontanée quand les interlocuteurs écrivent, lisent et répondent très rapidement. De plus, à l'aide d'une caméra web et un microphone, il est possible de faire des conversations orales avec des images, permettant une conversation tout à fait authentique. *Contours* n'offre pas d'informations, ni de liens, à l'interaction spontanée écrite. Nous soulignons ainsi seulement l'interaction spontanée orale dans l'analyse de notre matériel didactique.

K06 souligne l'interaction spontanée par 2 des 12 objectifs de compétence<sup>23</sup> :

- 3 : « Participer dans des conversations spontanées sur des thèmes variés et actuels »
- 5 « Exprimer ses propres expériences, points de vue, attitudes, souhaits et émotions »

Notons que l'objectif 7 : « communiquer avec une bonne prononciation et intonation » : et 8 : « adapter son langage à de différentes situations de communication », entrent dans cette catégorie d'une manière implicite.

L'enseignement de l'interaction spontanée exige l'apprentissage du fonctionnement du **dialogue**. D'une manière ou d'une autre, le dialogue accentue la relation entre les interlocuteurs participant. Dans la classe de langue, l'interaction s'effectue pourtant d'une

---

<sup>23</sup> Voir l'annexe n°12

manière différente que dans le dialogue ordinaire. Car même si l'objectif est de créer des dialogues et des conversations authentiques, la classe de langue crée un environnement où l'on ne peut que simuler des situations de communication réelles. De plus, l'interaction au sein de la classe de langue souligne souvent la forme des énoncés produits et non l'intention des messages. Robert Galisson affirme effectivement que « ce qui compte d'abord dans le dialogue ordinaire, c'est la substance du message (ce que l'on veut dire) ; dans le dialogue didactique c'est la forme du message (la façon de le dire). » (1969 : 10) Toutefois, il faut admettre que dans une situation d'apprentissage, cette simulation est peut être l'alternative la plus proche possible d'une interaction spontanée réelle. De plus, l'approche communicative est évoluée depuis la situation de 1969 dont parle Galisson. Aujourd'hui, l'approche communicative opte effectivement à développer des exercices les plus authentiques possibles.

Ce qui caractérise l'interaction spontanée, est l'interaction rapide sans la possibilité de revoir et de rédiger ce que l'on veut dire avant de le produire. Cette situation crée des difficultés pour un apprenant d'une langue étrangère qui est en train d'apprendre à interagir spontanément en même temps qu'il apprend à construire des phrases grammaticalement correctes. La grammaire de la phrase écrite se distingue effectivement de la langue orale. L'apprenant connaît ces différentes normes d'interaction sociale dans sa langue maternelle, mais dans la transition à la langue étrangère cela peut poser des difficultés importantes. Comme nous avons vu, la classe de langue souligne plutôt la forme du message plutôt que son contenu. L'analyse de l'interaction spontanée au sein de la classe de langue porte la marque de cette concentration. Comme le souligne Fuchs et Meleuc « les énoncés oraux, bien que constitués la plupart du temps d'unités plus courtes que les énoncés écrits, sont d'une très grande difficulté à analyser si on s'en tient à la « grammaire » classique de la phrase ». (2003 : 84) Les objectifs de compétence 3 et 5 soulignent une langue orale pragmatique, et non pas une langue orale grammaticale. Cela montre qu'une interprétation pédagogique des exercices d'interaction spontanée doit se concentrer sur les effets de communication plutôt que sur la grammaire de cette interaction.

Les exercices d'interaction spontanée, et la simulation d'un dialogue authentique, optent à préparer les apprenants pour des situations communicatives et réelles dehors la classe de langue. Cuq et Gruca accentuent effectivement que « développer l'expression orale en faisant communiquer les apprenants de la manière la plus naturelle et la plus authentique qui soit, reste l'objectif premier de tout apprentissage de l'oral ». (2002 : 177) Dans ce qui

suit nous classerons des différents types d'exercices d'interaction spontanée qui seront à la base de notre analyse.

### 6.1.1 Types d'exercices d'interaction spontanée

Dans notre analyse de *Contours*, nous avons divisé les d'exercices d'interaction spontanée en quatre types différents :

- a) **Des jeux de rôle.** Notons que ce type représente le jeu de rôle spontané. Nous nous baserons effectivement sur les critères de Cuq et Gruca en décidant ce genre d'exercice, où l'on « propose aux apprenants des scénarios fonctionnels qui leur fournissent la situation (le lieu, l'action), les rôles (profil des personnages qui sont impliqués) et des séquences d'actes à réaliser ». (2002 : 176)
- b) **Des discussions spontanées basées sur des questions fournies par le manuel**
- c) **Raconter, décrire ou expliquer** d'une manière spontanée.
- d) **Des discussions autour des textes lus/écoutés**

Voici la répartition totale des exercices d'interaction spontanée :

Types d'exercices	Pourcentage / nombre d'exercices
Jeux de rôle	21,2% / 7
Discussions basées sur des questions	15,1% / 5
Raconter, décrire ou expliquer	36,4% / 12
Discussions basées sur des textes / images	27,3% / 9

Tableau 5

### 6.1.2 Résultats de l'analyse des exercices d'interaction spontanée

Tableau 5 révèle une répartition relativement équilibrée entre les différents types d'exercices. Nous voyons quand même une majorité de 36,4% d'exercices demandant aux apprenants de **raconter, de décrire ou d'expliquer** d'une façon spontanée. Ces types d'exercices donnent aux apprenants une piste de par exemple un thème autour duquel ils doivent parler librement. L'exercice 16 de chapitre 2 (2006 : 44) montre un tel exercice :

16 Muntlig pararbeid  
 Qu'est-ce que vous avez fait hier ?  
 Sitt sammen i par og fortell hver-  
 andre hva dere gjorde i går.  
 Eks. Hier, j'ai ...

Ce genre d'exercice est effectivement un type communicatif qui correspond à la vie de tous les jours dehors la classe de langue. En outre, l'exercice répond en effet à l'objectif de compétence 5 de *K06* : « exprimer ses propres expériences, points de vue, attitudes, souhaits et émotions ». L'on souligne ainsi l'aptitude des élèves de parler d'eux mêmes.

Nous avons déjà mentionné que certains élèves ont peur de parler devant la classe en langue étrangère, ce type d'exercice, où l'on travaille par deux ou en petits groupes, peut cependant se montrer plus facile pour ces apprenants. Claire Kramersch affirme que « bien des élèves sont en effet moins intimidés quand ils se trouvent en petits groupes. [Et que] bien des élèves sont désorientés devant l'obligation soudaine de mener une conversation naturelle ». (1984 : 52) Par conséquent, il est important de donner à ces apprenants la possibilité de s'exprimer par deux ou en groupes avant d'exiger qu'ils parlent devant la classe entière.

Le **jeu de rôle** est un outil important pour développer surtout l'objectif de compétence 3 du programme des langues étrangères. Il prépare les élèves pour « participer dans des conversations spontanées sur des thèmes variés et actuels ». *Contours* offre 7 exercices de ce type, donnant 21,2% des exercices d'interaction spontanée. Le jeu de rôle peut effectivement simuler une conversation réelle avec des obstacles et des aides figurant dans une situation similaire authentique. Les apprenants peuvent donc expérimenter des problèmes liés à la vitesse de la langue du locuteur, de l'intonation et des mots et des formes inconnus. Pourtant, ils apprécient en même temps l'aide de gestes, de répétitions ou de clarifications. Dans ces conditions, il est ainsi important, dans l'enseignement, de souligner et de développer les facteurs qui peuvent aider la conversation.

L'exercice 9 de chapitre 10 (2006 : 305) donne trois pistes pour faire un jeu de rôle :

## 9 Jeu de rôle

Choisissez l'une des situations suivantes et faites un jeu de rôle.

- a En groupes, faites une conversation entre des personnes qui représentent différentes cultures et où leur communication crée des malentendus qu'il faut résoudre.
- b L'ambassadeur de Norvège en France discute avec des représentants du tourisme français comment on peut présenter la Norvège en France pour donner envie aux Français de visiter la belle nature norvégienne.
- c Des représentants d'une grande entreprise française arrivent en Norvège pour discuter de l'importation de poisson norvégien. Les Norvégiens veulent créer une ambiance qui donne envie aux Français de faire du commerce avec eux. De quoi parlent-ils ?

Cuq et Gruca soulignent que les jeux de rôle « placent les apprenants au niveau et au centre de la communication [et] leur permettent de réemployer leurs acquisitions suite aux exploitations des dialogues et d'individualiser, dans une certaine mesure, leurs productions. » (2002 : 176) Dans l'exercice 9, nous voyons effectivement que les apprenants sont au centre de la communication. Ils imitent une conversation où l'identité des participants et le contexte sont déjà donnés. Les élèves apprennent ainsi comment interagir dans une conversation spontanée ; c'est à dire, comment prendre et renvoyer la parole, et comment développer le discours.

Le jeu de rôle ne peut quand même jamais donner une expérience d'une conversation complètement réelle. Turid Henriksen affirme que la situation de communication double crée un cadre où l'élève est en même temps un apprenant et un acteur jouant un rôle d'une identité qui est facilement perdue. (2005 : 84) Il est ainsi quasiment impossible de créer un exercice pédagogique comprenant tous les éléments d'une conversation dite réelle. Dans ces conditions, nous voyons qu'au sein de la classe de langue, les jeux de rôle jouent une part importante dans l'enseignement de l'interaction spontanée.

Notre matériel didactique propose non seulement des questions de compréhension suivant les différents textes du manuel (voir chapitre 6), mais aussi des questions de réflexion, donnant une base pour des discussions autour d'un thème donné. 15,1% des exercices d'interaction spontanée sont des **discussions basées sur des questions fournies par le manuel**. *Contours* offre donc des questions précises comme des pistes pour

développer des productions et des discussions libres. L'exercice 5 de chapitre 9 montre un tel exercice :

### 5 Discutez

- a Pensez-vous que les jeunes en Norvège ont les mêmes rapports avec la littérature que les jeunes en France ? Expliquez.
- b Est-ce que vous aimez :
- l'analyse de la littérature
  - lire des magazines
  - lire des histoires vraies
  - lire de la science-fiction
  - lire des romans fantastiques
  - lire des policiers
  - regarder la télévision
  - écouter de la musique
  - aller dans les librairies

Nous voyons que l'exercice demande aux apprenants d'exprimer leurs propres points de vue du thème. Cela peut en effet leur donner une envie et une raison réelle de parler en langue étrangère. Tout de même, il faut insister que les apprenants utilisent ces questions comme des pistes pour une vraie discussion, et non comme une séance de réponses « oui » ou « non ».

Notre matériel offre une gamme de textes écrits et oraux qui servent comme base de différents types d'exercices. Le dernier type d'exercice d'interaction spontanée concerne des **discussions basées sur des textes** fournis par le manuel. 27,3% des exercices d'interaction spontanée sont des discussions autour des textes lus ou écoutés. L'exercice 36 de chapitre 10 propose une discussion liée à un texte oral concernant Les Médecins Sans Frontières :



### 36 Écouter – Les Médecins Sans Frontières

Prenez des notes en écoutant ce texte.

Puis discutez-le avec vos camarades de classe ou avec votre professeur.

Pour un projet au lycée, Romain a étudié la page web de l'organisation Médecins Sans Frontières, et il en parle avec sa copine, Maëlle. Elle a une cousine qui travaille pour cette organisation depuis un an.

L'objectif de compétence 3 souligne que les élèves vont pouvoir "participer dans des conversations spontanées sur des thèmes variés et actuels". Les Médecins Sans Frontières représentent bien sûr un tel thème. La classe de langue permet effectivement d'aborder des thèmes déjà connus dans le cadre d'un enseignement et un apprentissage langagier. Dans ce

---

type d'exercice, il est important d'activer des connaissances pré connues chez les élèves, car ces connaissances peuvent les aider dans le processus de comprendre.

Cet exercice est le seul exercice d'interaction spontanée de figurer aussi dans le support électronique<sup>24</sup>, ce qui permet une écoute personnelle où les apprenants peuvent prendre leur temps pour comprendre le texte. Nous ne pouvons pas exiger une discussion autour d'un texte qui n'est pas déjà compris par tous les élèves. Cela est surtout le cas si la discussion se trouve dans la classe entière et non dans des petits groupes. La discussion en classe pose des problèmes, car il peut être problématique de faire parler tous les élèves. De plus, comme le souligne Turid Henriksen, il y a souvent un contrat pédagogique invisible entre le professeur et les apprenants. Si le professeur pose une question, l'élève est obligé de répondre avec des phrases complètes, même si cela n'est pas toujours le cas dans des conversations ordinaires. (2005 : 83) Mais même si ce contrat existe, l'on essaie de plus en plus souvent de créer des situations de communication authentiques où l'on souligne l'effet de communication, et non pas toujours la forme des énoncés ; ce qui reflète l'intention des objectifs de compétence de *K06*.

## 6.2 Conclusion

Les exercices d'interaction spontanée se distribuent assez équilibrément entre les quatre types d'exercices présentés : des jeux de rôle, des discussions basées sur des questions données, des activités où l'on raconte, décrit ou explique, et des discussions basées sur des textes lus ou écoutés. Seulement 2,1% de tous les exercices du matériel didactique sont de type interaction spontanée. Nous pouvons ainsi constater que *Contours* ne souligne pas ce domaine.

Tout de même, nous avons vu que les exercices présentés sont importants pour atteindre les différents objectifs de compétence dans *K06*. Les exercices d'interaction spontanée concernent surtout les objectifs de compétence 3 et 5, et donnent aux apprenants la possibilité de pratiquer l'oral d'une façon spontanée. Nous n'obtiendrons pourtant jamais une situation d'interaction spontanée complètement réelle dans l'enseignement d'une langue étrangère. Nous pouvons constater quand même, que dans ces conditions, les exercices de

---

<sup>24</sup> <http://www.gyldendal.no/contours/Flash/chap10/ecoute4.html>

type interaction spontanée présentés dans ce chapitre représentent les situations les plus réelles possibles au sein de la classe de langue.

contenant le phénomène grammatical, de le trouver dans un texte donné ou d'expliquer eux mêmes le phénomène grammatical en question. Aucune de ces catégories restantes du *tableau 5.1.* n'exècent 11 exercices. Nous voyons ainsi qu'il n'y a que 7 des 23 phénomènes grammaticales qu'exèdent 11 exercices. Nous concluons donc que d'une part, contours souligne les temps verbaux de l'indicatif par le présent, le passé composé (et l'imparfait), et le futur simple. D'autre part, nous voyons une majorité d'exercices de pronoms, d'adjectifs et de prépositions.

---

## 7. Analyse de la catégorie répertoire langagier

Historiquement, les programmes des langues étrangères attachent une grande importance au domaine traditionnellement appelé « grammaire ». Pourtant, *K06* n'emploie pas ce mot, mais utilise plutôt le terme « répertoire langagier ». Nous ne trouvons pas une seule mention de grammaire, ni dans les objectifs de compétence, ni dans la description générale des différents domaines principaux du programme. En ce qui concerne les structures, la morphologie et la syntaxe de langue, nous lisons dans la description générale du domaine « communication » qu'il englobe « un répertoire langagier – lexique, structure de phrase et cohésion textuelle ainsi que des savoir-faire langagiers spécifiques nécessaires pour pouvoir maîtriser les différentes situations de communication ». (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2006 : 77, traduction par Turid Henriksen, 2007) Nous voyons que la description souligne un répertoire langagier nécessaire pour la communication en langue étrangère, et non pas une grammaire soulignant uniquement les éléments techniques de la langue.

Dans notre analyse, nous avons divisé cette catégorie de répertoire langagier en deux sous-catégories : « répertoire langagier linguistique » et « répertoire langagier sociolinguistique ». Selon le CECR, la compétence linguistique est composée de 5 sous-compétences : lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique et orthographique. (2001 : 87) En ce qui concerne la catégorie *répertoire langagier linguistique*, nous nous concentrons sur la compétence lexicale et la compétence grammaticale. D'autre part, (comme nous avons vu dans chapitre 3), la compétence *sociolinguistique* « porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale, [caractérisé par des] marqueurs des relations sociales, des règles de politesse, des expressions de la sagesse populaire, des différences de registre, dialecte et accent ». (ibid. : 93) Dans ce qui suit, nous aborderons ces deux sous-catégories en étudiant dans quelles mesures *Contours* traite les différents composants de sociolinguistique et de linguistique.

## 7.1 Répertoire langagier sociolinguistique

Comme nous avons précisé dans la description de nos catégories d'analyse<sup>25</sup>, le répertoire langagier sociolinguistique concerne ce qui est approprié de dire (ou ne pas dire) dans une situation de communication donnée. C'est justement la situation de communication qui est au centre d'attention. L'objectif de compétence 8 définit cette catégorie en soulignant que l'apprenant va : « adapter son langage à des situations de communication différentes ».<sup>26</sup>

Nous avons choisi de limiter cette catégorie d'exercices soulignant explicitement les caractéristiques de l'objectif 8 mentionné ci-dessus. Cela implique que les exercices doivent présenter une situation de communication précise et un contexte identifiable, où il est clair que les apprenants doivent adapter son langage à ces différentes situations et contextes.

### 7.1.1 Résultats de l'analyse du répertoire langagier sociolinguistique

Le répertoire langagier sociolinguistique est la catégorie la moins répandue de toutes les catégories présentées dans ce mémoire. *Contours* n'offre que 8 exercices sociolinguistiques, et ainsi seulement 0,6% de tous les exercices du manuel.<sup>27</sup> De plus, si nous regardons la répartition des exercices entre le répertoire langagier linguistique et le répertoire langagier sociolinguistique, nous voyons également que la sociolinguistique ne représente que 1,4% des exercices de répertoire langagier.<sup>28</sup> À partir de ces chiffres nous pouvons bien constater que notre matériel didactique ne souligne pas ce type d'exercice.

Tout de même, nous trouvons des exercices de répertoire langagier sociolinguistique qui reflètent l'objectif de compétence 8. L'exercice 5 de chapitre 10 est un tel exemple :

---

<sup>25</sup> Voir chapitre 3

<sup>26</sup> Voir l'annexe n°12

<sup>27</sup> Voir l'annexe n°11

<sup>28</sup> Voir l'annexe n°11

### 5 Jeu de rôle: Tutoyer ou vouvoyer ?

En France, on dit « vous » à tous les adultes qu'on ne connaît pas très bien, et les élèves doivent toujours vouvoyer leur professeur. Si on tutoie un adulte inconnu, on est très impoli ! On dit « tu » à ses amis et aux enfants.

Faites un dialogue entre des personnes qui se vouvoient, où l'une d'elles oublie l'étiquette et tutoie une personne inconnue. Que se passe-t-il ?

L'exercice montre effectivement un contexte défini, actuel, réel et important pour les élèves. *Contours* demande aux apprenants de simuler une situation de communication qu'ils peuvent certainement rencontrer dans la vie réelle dehors la classe de langue. De plus, nous voyons que cet exercice reflète ce que le CECR appelle des « règles de politesse », ce qui constitue effectivement un des composants de la compétence sociolinguistique. (2001 : pp. 93-94)

Ceci est un des huit seuls exercices de porter cette marque claire de l'objectif de compétence 8. Il est possible d'affirmer qu'il y a d'autres exercices exigeant que les apprenants adaptent leur langage à la situation de communication présentée, mais comme nous avons mentionné, il n'y en a que 8 qui l'exigent explicitement. L'internet offre une gamme de situations de communication, mais cette ressource n'est non plus vraiment exploitée par les auteurs de notre matériel didactique. Le support électronique<sup>29</sup> n'offre que 2 exercices qui reflètent clairement l'objectif 8.

## 7.2 Répertoire langagier linguistique

Le répertoire langagier linguistique est une catégorie considérablement plus grande que le répertoire langagier sociolinguistique. Comme nous avons déjà mentionné, nous parlons de ce que le CECR appelle des « compétences linguistiques », et surtout des compétences lexicaux et grammaticaux. La compétence lexicale concerne le vocabulaire d'une langue, et la compétence grammaticale est décrit comme « la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser ». (2001 : pp. 86-92) La compétence grammaticale comprend encore plusieurs sous-catégories d'éléments grammaticaux, de morphologie et de syntaxe, que nous pouvons englober sous le terme « morphosyntaxe ». Nous distinguons ainsi les catégories *vocabulaire* et *morphosyntaxe*.

<sup>29</sup> <http://www.gyldendal.no/contours/contoursNew.htm>

Dans notre analyse, nous nous baserons sur l'objectif de compétence 9 : « utiliser des mots, des structures et de différentes formes de cohésion d'une façon résolue et variée ». Nous voyons que *K06* évite le mot grammaire. Tout de même, le terme « structures » implique nécessairement certains éléments grammaticaux. Car, même si *K06* n'utilise pas le mot « grammaire », cela va de soi qu'un manuel d'une langue étrangère est obligé d'inclure une partie grammaticale. Ce sont les points de vue sur le rôle de la grammaire dans l'enseignement qui ont changé au cours des différentes transitions pédagogiques. La période actuelle fait partie de l'approche communicative, et souligne ainsi les effets communicatifs de l'enseignement, mais comme l'affirme Vigner « il n'y saurait y avoir d'enseignement ou d'apprentissage guidé d'une langue qui ne comprenne obligatoirement une dimension grammaticale ». (2004 : 89) Comme l'objectif 9 est aussi vague en ce qui concerne la grammaire, il est intéressant d'examiner quels phénomènes grammaticaux qui sont en effet inclus dans le manuel.<sup>30</sup>

Il y a différentes manières d'organiser les explications et les exercices grammaticaux dans un manuel. Il est possible par exemple de classer les différents éléments à la fin d'un manuel complet ; de placer les explications et les exercices dans un livre séparé, ou, comme l'a choisi *Contours*, de les intégrer tout au long des chapitres dans un seul livre complet. Dans la partie d'analyse, nous commenterons les exercices et les explications des différents domaines grammaticaux situés tout au long notre matériel didactique.

Nous avons divisé les exercices de répertoire langagier linguistique en deux catégories principales : « vocabulaire » et « morphosyntaxe ». Voici la répartition totale des exercices de *répertoire langagier linguistique* :

<b>Types d'exercices</b>	<b>Pourcentage / nombre d'exercices</b>
<b><u>Vocabulaire</u></b>	<b>51,5% / 289</b>
<b>a) Exercices de vocabulaire</b>	32,8% / 184
<b>b) Listes de vocabulaire lié aux textes</b>	18,7% / 105
<b><u>Morphosyntaxe</u></b>	<b>48,5% / 272</b>

*Tableau 6*

<sup>30</sup> L'analyse exclut les phénomènes liés au terme "cohésion" concernant le niveau du texte.

---

### 7.2.1 Résultats de l'analyse du répertoire langagier linguistique: vocabulaire

24,9% de tous les exercices sont de type répertoire langagier linguistique.<sup>31</sup> C'est à dire qu'après la compréhension écrite, le répertoire langagier linguistique est la catégorie le plus soulignée de *Contours*. *Tableau 7* montre une majorité modeste de la catégorie « **vocabulaire** », avec encore une majorité d' *exercices de vocabulaire*. Ces derniers exigent un travail précis, tandis que le *vocabulaire lié aux textes* peut être abordé de façons multiples. Le vocabulaire lié aux textes figure comme une liste de mots avec leur traduction en norvégien lié aux différents textes présentés tout au long du manuel. Ce sont effectivement des listes de mots, et non pas des exercices. Nous avons choisi de les inclure dans l'analyse, parce qu'ils définissent la gamme de mots à apprendre. Car, comme *K06* ne donne pas de méthodes précises pour enseigner du vocabulaire, ces listes de mots fonctionnent comme une source de vocabulaire aussi importante que les exercices ; c'est aux enseignants de déterminer la façon d'enseigner et d'exploiter le vocabulaire. Les listes sont situées juste à côté des textes en question, ce qui peut avoir des conséquences positives et négatives. Du côté positif, les apprenants ont la possibilité de consulter les mots inconnus ou difficiles en lisant, sans quitter le texte, ce qui génère une lecture sans interruptions considérables. De plus, quand les mots sont aussi accessibles, les élèves ont une possibilité de les revoir plusieurs fois, et ainsi les apprendre. Pourtant, du côté négatif, ces listes peuvent susciter une lecture sans un véritable travail de vocabulaire. Les apprenants n'ont à faire que regarder brièvement les mots et non pas faire un travail d'acquisition.

Nous voyons pourtant que ces listes ne rivalisent pas avec les exercices de vocabulaire. Autant que 34% de tous les exercices de répertoire langagier linguistique sont de ce type d'exercice. Les exercices de vocabulaire demandent un travail plus élaboré que de mémoriser des mots isolés. L'exercice 2 de chapitre 9 (2006 : 265) exige un processus de recherche pour trouver la définition des mots en question :

---

<sup>31</sup> Voir l'annexe n<sup>o</sup>11. Les données de l'annexe et les chiffres dans les tableaux diffèrent, car dans l'analyse, quelques exercices entrent dans plusieurs sous catégories, tandis que l'annexe n<sup>o</sup> 11 ne compte l'exercice qu'une fois.

## 2 Vocabulaire

Trouvez des mots dans le texte qui correspondent aux phrases suivantes.

- a La même chose que de penser ...
- b Une personne qui écrit des romans ...
- c Un genre de pièce qu'on peut regarder au théâtre ...
- d Des romans sur un crime ...
- e Un texte qui raconte une histoire mais qui est plus court qu'un roman ...
- f Un magasin où on vend des livres ...
- g Un livre où le texte est incorporé dans les dessins ...

Nous voyons que la tâche n'est non seulement un exercice de vocabulaire, mais aussi un exercice de compréhension et de découverte du texte.<sup>32</sup> Le but est toujours de faire acquérir les mots, et en cherchant les définitions de cette manière, les apprenants auront une plus grande possibilité de former des associations nécessaires pour entrer ces mots dans leur mémoire à long terme.

La majorité des exercices de vocabulaire (115 exercices) se trouvent dans le support électronique sur le site internet de *Contours*, sous le titre « vocabulaire ».<sup>33</sup> Cela présente aux élèves une véritable ressource, car ces exercices sont interactifs où l'on peut savoir tout de suite si les réponses sont vrais ou faux. Il est possible aussi de les refaire et les apprenants ne sont pas tous obligés d'en faire les mêmes.

### 7.2.2 Résultats de l'analyse du répertoire langagier linguistique: morphosyntaxe

Les exercices classés sous la catégorie « **morphosyntaxe** » demandent une explication plus élaborée que les exercices de vocabulaire. La dichotomie de *morphologie* et de *syntaxe* est complexe, car ce n'est pas toujours facile de placer un phénomène grammatical ou un exercice sous l'une catégorie ou sous l'autre. Nous utiliserons ainsi la catégorie *morphosyntaxe* pour englober les phénomènes syntaxiques et morphologiques que nous trouvons dans les exercices du matériel didactique.

Comme nous avons déjà mentionné, *Contours* a choisi d'organiser les explications « grammaticales » tout au long du manuel, dont toutes sont en norvégien. Ces explications sont sous forme des pages bleues marquées « grammaire ». Chaque page (ou séquence de

<sup>32</sup> Le texte référence se trouve sur la page 264.

<sup>33</sup> <http://www.gyldendal.no/contours/contoursNew.htm>

pages) explique des phénomènes grammaticaux suivis par des exercices liés au thème en question. Dans l'analyse nous listerons combien d'explications que l'on trouve pour chaque phénomène grammatical. Nous commenterons aussi certaines explications s'ils sont étroitement liées aux exercices présentés. Notons qu'il y a des exercices grammaticaux partout dans le manuel sans qu'ils font partie de ces « pages bleues ». En examinant *Contours*, nous trouvons que le manuel proposent les phénomènes grammaticaux suivants<sup>34</sup> :

<b>Phénomènes grammaticaux</b>	<b>Nombre d'exercices</b>	<b>Nombre d'explications</b>
<b><u>Adjectifs</u></b>	<b>16</b>	<b>3</b>
<b><u>Articles et genre</u></b>	<b>4</b>	<b>1</b>
<b><u>Adjectifs possessifs</u></b>	<b>8</b>	<b>1</b>
<b><u>Pronoms</u></b>	<b>34</b>	<b>5</b>
a) Personnels	15	2
b) Relatifs	10	1
c) Démonstratifs	9	2
<b><u>Prépositions</u></b>	<b>11</b>	<b>2</b>
<b><u>Adverbes</u></b>	<b>7</b>	<b>1</b>
<b><u>Négation</u></b>	<b>4</b>	<b>2</b>
<b><u>L'article partitif</u></b>	<b>7</b>	<b>1</b>
<b><u>Le mot « Tout »</u></b>	<b>2</b>	<b>1</b>
<b><u>Le participe du présent et le gérondif</u></b>	<b>2</b>	<b>1</b>

*Tableau 7.1.*

Nous avons choisi de distinguer les formes verbales, et les formes nominales. Voici la répartition formes verbales de l'indicatif :

<sup>34</sup> Dans ce mémoire, nous ne commenterons pas les aspects qualitatifs des explications grammaticales. Nous listerons simplement le nombre d'explications de chaque phénomène. Nous nous concentrons effectivement sur les exercices grammaticaux.

Temps verbaux de l'indicatif	Verbes réguliers	Verbes irréguliers	Verbes <sup>35</sup> réguliers/ Irréguliers	Total	Nombre d'explications grammaticales
<b>Présent</b>	12	31	3	<b>46</b>	5
<b>Passé composé</b>	1	4	11	<b>16</b>	2
<b>Futur Simple</b>	6	2	5	<b>13</b>	1
<b>Plus-que-parfait</b>			7	<b>7</b>	1
<b>Imparfait</b>	6	1		<b>7</b>	2
<b>Conditionnel</b>			7	<b>7</b>	1
<b>Futur Proche</b>				<b>3</b>	1
<b>Passé simple</b>				<b>3</b>	1
<b>Exercices mixtes</b>				<b>32</b>	
a) P.C. ou Imparfait <sup>36</sup>				12	1
b) Autres <sup>37</sup>				20	
<b>Verbes pronominaux</b>			5	<b>5</b>	1
<b>Passif</b>				<b>7</b>	1

Tableau 7.2.

Répartition des exercices de l'impératif et du subjonctif :

Mode	Exercices	Nombre d'explications
<b>Impératif</b>	<b>8</b>	1
<b>Subjonctif</b>	<b>3</b>	1

Tableau 7.3.

<sup>35</sup> Ces exercices comprennent des verbes réguliers et des verbes irréguliers.

<sup>36</sup> Des exercices demandant aux apprenants d'utiliser soit le passé composé, soit l'imparfait.

<sup>37</sup> Différents temps verbaux dans le même exercice.

---

Nous voyons que *Contours* offre des exercices grammaticaux différents. Ce sont pourtant les exercices de verbes et de temps verbaux de l'indicatif qui sont les plus nombreux (146 exercices). Nous apercevons aussi une majorité remarquable d'exercices du *présent* (46 exercices). Dans cette catégorie, le matériel didactique souligne surtout les verbes irréguliers par 31 des 46 exercices du présent. Il est possible d'affirmer qu'au total, il existe plus de verbes réguliers que de verbes irréguliers dans la langue française, et qu'ainsi le manuel devrait comprendre une majorité de ce type de verbe. Pourtant, d'un point de vue pédagogique, il est peut être encore plus nécessaire d'offrir plus de verbes irréguliers, car cette irrégularité se montre souvent difficile pour les apprenants d'une langue étrangère. Les exercices de verbes irréguliers sont en effet plus nombreux dans le support électronique que dans le manuel principal ; 20 des 31 exercices de ce type se trouvent effectivement dans ce support. Le support de chapitre 7 propose six exercices de verbes irréguliers. L'exercice G, intitulé « lire »<sup>38</sup>, est représentatif de ce type d'exercice où les apprenants peuvent travailler les verbes autant de fois qu'ils en ont besoin. De plus, comme nous avons déjà mentionné, les élèves ont aussi la possibilité de faire des exercices différents donnant un apprentissage adapté à chaque élève.

Les exercices du *passé* sont liés au passé composé, à l'imparfait, au passé simple et au plus-que-parfait. *Tableau 7.2.* montre une majorité d'exercices liés au passé composé. Tout de même, il faut noter que le passé composé et l'imparfait sont en étroite corrélation. Si nous regardons les exercices mixtes, nous voyons effectivement que 12 de ces exercices traitent les différences d'emploi de ces deux temps verbaux. Nous concluons ainsi, qu'en ce qui concerne les exercices du passé, ce sont ceux liés au passé composé et à l'imparfait qui sont les plus importants du manuel. L'exercice 28 de chapitre 3 est un tel exercice mixte (2006 : 82) :

---

<sup>38</sup><http://www.gyldendal.no/contours/Flash/tasks/flashtasks.asp?params=navn=data/chp7/7GG.xml!bg=chp7.jpg>

## 28 Fyll inn rett tid av verbene i parentes.

Verbene står i infinitiv. Fyll inn rett form av enten *imparfait* eller *passé composé* i teksten. Kan du også forklare valg av tid i de ulike setningene? Skriv så en avslutning på teksten.

Luc et Lucie \_\_\_\_\_ (être) seuls à la maison. Leurs parents \_\_\_\_\_ (être) au cinéma. Il \_\_\_\_\_ (faire) mauvais, il y \_\_\_\_\_ (avoir) du vent et de la pluie, et les enfants \_\_\_\_\_ (avoir) peur. C' \_\_\_\_\_ (être) tard. Tout d'un coup, quelqu'un \_\_\_\_\_ (frapper) à la porte. Luc \_\_\_\_\_ (ouvrir) la porte, mais il n'y \_\_\_\_\_ (avoir) personne. Luc \_\_\_\_\_ (fermer) la porte, et il \_\_\_\_\_ (être) dans le salon. Il \_\_\_\_\_ (être) pâle. Tout d'un coup, on \_\_\_\_\_ (frapper) de nouveau. Les deux enfants \_\_\_\_\_ (aller) à l'entrée. Ils \_\_\_\_\_ (ouvrir) la porte lentement, et devant la porte ...

L'exercice souligne qu'une histoire écrite au passé exige que l'on utilise et le passé composé et l'imparfait. En outre, quand l'exercice demande aux apprenants d'écrire une fin à l'histoire, les élèves sont obligés de comprendre et d'utiliser eux mêmes les deux temps verbaux afin de communiquer leur message. De plus, une explication grammaticale de ce phénomène précède l'exercice. Les élèves peuvent ainsi étudier l'explication en écrivant leur texte.

Les exercices concernant le *futur* se limitent d'exercices du futur simple (13) et du futur proche (3). Nous voyons une majorité substantielle d'exercices du futur simple. Le futur proche n'est mentionné que très brièvement en même temps que le manuel explique les différentes situations d'utiliser le verbe « aller »<sup>39</sup>. *Contours* ne donne non plus de l'information sur les différences entre le futur simple et le futur proche. *Tableau 7.2.* montre donc que le matériel didactique souligne surtout, et presque seulement, le futur simple.

Nous voyons qu'il est possible de classer les exercices du passé, du présent et du futur. Pourtant, nous avons appelé *exercices mixtes* les cas où l'on trouve plusieurs temps verbaux dans le même exercice. L'exercice 4 de chapitre 6 (2006 : 161) demande aux apprenants d'apprendre la conjugaison du verbe *voir* au passé composé, à l'imparfait et au futur simple. Ensuite l'exercice propose six phrases norvégiennes à traduire en français, où chaque phrase représente un temps verbal. Au total, il y a 20 exercices mixtes dans *Contours*. (Rappelons quand même les 12 exercices soulignant la différence entre le passé composé et l'imparfait)

<sup>39</sup> Voir (2006: 26)

---

Le *conditionnel*, les *verbes pronominaux* et le *passif* tiennent une place à part en ce qu'ils n'entrent pas directement dans les catégories de présent, de passé ou de futur. Il y a sept exercices et une explication grammaticale accentuant le *conditionnel*. (2006 : 235) L'explication souligne deux fonctions différentes : temporelle et modale. Les exercices soulignent surtout l'emploi modal pour exprimer la politesse (« j'aimerais un kilo de pommes, s'il vous plaît ») et des propositions de condition introduites par la conjonction « si » (« si j'étais président, je ferais... ». Le conditionnel est important dans la perspective de l'approche communicative surtout par la façon d'exprimer la politesse. Comme la majorité des exercices proposés sont de type modal, ils ont une fonction communicative, et comme cette fonction est précisée dans l'explication grammaticale, les apprenants auront un point de départ nécessaire pour l'employer dans des situations de communication authentiques.

Les *verbes pronominaux* peuvent paraître sous forme de temps verbaux différents. Plusieurs exercices mixtes comprennent effectivement quelques verbes pronominaux. Si nous regardons *tableau 7.2*, nous voyons qu'il y a 5 exercices soulignant uniquement ce phénomène, ainsi qu'une seule explication grammaticale. (2006 : 12) Tout de même cette explication ne concerne que les verbes pronominaux du présent. En examinant les différents types de verbes, nous voyons que les verbes pronominaux qui décrivent la routine quotidienne sont fortement représentés : se lever, se laver, s'habiller, se brosser les dents, se coucher. Nous voyons aussi les verbes « s'appeler », « s'ennuyer », « se bronzer » et « se baigner ». Ces verbes sont probablement les mêmes que les élèves ont déjà appris au collège, et nous pouvons nous demander si'ils aident à développer leur compétence communicative. Les verbes plus avancés comme : s'intéresser à », « se souvenir », « se demander » etc. ne sont pas mentionnés dans le manuel. Ces types de verbes pourraient effectivement être utiles dans des situations de communication (écrites et orales) différentes, ce qui est effectivement un objectif principal de *K06*.

De la même manière que les verbes pronominaux, le *passif* est réalisé par plusieurs temps verbaux. Au total, *Contours* comprend 7 exercices soulignant le passif, et une seule explication grammaticale. (2006 : 138) L'explication ne souligne que la composition technique du passif. Les auteurs du manuel n'en donnent pas d'information sur où il est approprié d'utiliser la forme verbale. Donc, les apprenants n'auront pas le point de départ nécessaire pour comprendre la fonction communicative du passif.

Si nous regardons les exercices du passif, nous trouvons surtout des exercices de réécriture à la voix passive et active. Pourtant, nous voyons aussi des exercices de catégorisation (phrases à la voix passive ou active), du passif du présent et du passif du passé composé. (La plupart de ces exercices se trouvent dans le support électronique du chapitre 5.<sup>40</sup>) En examinant les différents exercices, nous voyons que les verbes « acheter », « signer », « chanter », « écrire » et « admirer » sont employés plusieurs fois. Dans le guide pour le professeur, les auteurs du manuel soulignent que les explications et les exercices grammaticaux sont liés au vocabulaire des chapitres pour que les élèves puissent se concentrer sur le phénomène grammatical en question, sans interruption de vocabulaire inconnu. (2006 : 5, lærerveiledning) Comme presque tous les exercices du passif sont situés dans le chapitre 5, nous voyons généralement des exercices comprenant le vocabulaire et les verbes tirés des textes de ce chapitre. En outre, nous apercevons aussi dans ces exercices une forte majorité de verbes du premier groupe (-er). Nous concluons donc que les auteurs de *Contours* se contentent d'une présentation élémentaire du phénomène passif.

Logiquement, *Contours* souligne l'indicatif, mais comme nous voyons dans *tableau 6.3.*, l'impératif et le subjonctif ont leurs propres exercices et leurs propres explications grammaticales. Il y a 8 exercices soulignant l'impératif et 3 exercices accentuant le subjonctif. Le subjonctif est à la fois une forme temporelle et une forme modale. Nous avons déjà mentionné que les explications grammaticales apparaissent dans des pages bleues appelées « grammaire ». Chaque explication commence par une introduction au phénomène en question. Ensuite les auteurs soulignent la structure des différents phénomènes grammaticaux, et où et comment on peut les utiliser. La section grammaire du subjonctif explique effectivement que le mode est utilisé dans un petit nombre d'expressions figées : « Dieu vous bénisse » et dans certaines propositions de condition commençant par le mot « que ».

Si nous regardons l'impératif, nous en trouvons une seule explication grammaticale. (2006 : 151)

---

<sup>40</sup> <http://www.gyldendal.no/contours/Flash/kap5Innvalg.html>

## L'impératif

Imperativ er bydeformen av verbet, den vi bruker når vi gir ordre eller ber noen gjøre noe.

På norsk har vi kun én form i imperativ (se, gå).

På fransk finnes det tre former. De varierer ettersom vi snakker til ...

- en person som man sier du til, altså uformelt: *regarde ! (se)*
- flere personer eller en vi sier *vous* til: *regardez ! (se)*
- en eller flere personer, men også inkluderer oss selv: *regardons ! (la oss se)*

Også i imperativ har de regelmessige verbene faste bøyingsformer, mens de uregelmessige verbene må læres etter hvert. Som du ser, er imperativformene stort sett like presensformene av verbet.

	-er verb	-ir verb	-re verb
2. person entall	<i>parle</i>	<i>finis</i>	<i>vends</i>
1. person flertall	<i>parlons</i>	<i>finissons</i>	<i>vendons</i>
2. person flertall	<i>parlez</i>	<i>finissez</i>	<i>vendez</i>

Imperativ av de uregelmessige verbene, finner du i verblisten bak i boka.

Nous voyons que l'explication est assez courte, ce qui est caractéristique aussi pour d'autres explications grammaticales. Nous avons raisons de croire que de la perspective de l'élève, ce type d'explication ne suffit pas pour expliquer la totalité du phénomène en question.

Comme nous avons vu, les formes verbales (*tableau 7.2.*) sont majoritaires par rapport aux formes nominales. (*tableau 7.1.*) En ce qui concerne ces derniers, *Contours* souligne surtout les pronoms.<sup>41</sup> Les pronoms personnels sont majoritaires avec 15 exercices et 2 explications, tandis que les pronoms relatifs et démonstratifs ont respectivement 9 et 10 exercices. Les exercices sont sous forme d'exercices d'analyse (où l'on trouve les COD ou les COI); d'exercices de traduction et d'exercices à trous. Ces deux derniers types d'exercices sont employés dans toutes les catégories grammaticales. Les trous peuvent être des mots, des séquences de mots ou des parties de mots. On utilise des exercices à trous pour souligner des éléments concentrés d'un phénomène grammatical précis, (par exemple la forme

<sup>41</sup> Voir *tableau 7.1.*

correte de l'article partitif : Il y a \_\_\_ prunes, \_\_\_ poires, \_\_\_ lait et \_\_\_ eau) *Contours* a en effet 101 exercices à trous dans le manuel et dans le support électronique sur internet.<sup>42</sup>

La traduction peut souligner un phénomène grammatical. Pourtant, les exercices de traduction peuvent aussi donner un contexte aux éléments grammaticaux. La concentration n'est non seulement sur l'élément isolé, (comme dans les exercices à trous), mais aussi sur la réalisation de la proposition entière. La traduction peut donc signaler la fonction communicative de la grammaire.

Comme nous avons déjà mentionné, cela peut être difficile de placer les exercices et les explications sous les notions de « morphologie » et de « syntaxe ». Pourtant, le placement d'adjectifs est un exemple pertinent de la syntaxe. L'explication et l'exercice 25 de chapitre 2 (2006 : 49) souligne surtout l'ordre de mots qui est un trait caractéristique de la syntaxe.

### Plassering av adjektiv på fransk

De franske adjektivene står vanligvis etter substantivet. Dette gjelder bl.a. adjektiv som beskriver nasjonalitet, farge og form – og de fleste lange adjektiv.

Eks. <i>Un roman français</i>	(nasjonalitet)
<i>Une rose rouge</i>	(farge)
<i>Une table ronde</i>	(form)
<i>Un homme remarquable</i>	(lange adjektiv)
<i>Une femme intéressante</i>	
<i>Le parti socialiste</i>	

Noen få, men svært vanlige adjektiv skal stå foran substantivet.

*bon* (god), *mauvais* (dårlig), *beau* (vakker), *grand* (stor), *gros* (tykk), *petit* (liten), *long* (lang), *jeune* (ung), *nouveau* (ny) og *vieux* (gammel)

Eks. *un jeune homme* (en ung mann), *une vieille maison* (et gammelt hus)

#### 25 Skriv substantiv og adjektiv riktig plassert i forhold til hverandre.

Eks. un drapeau + rouge + grand = un grand drapeau rouge

- a une femme + belle + anglais \_\_\_\_\_
- b une fille + sympathique + petite \_\_\_\_\_
- c un homme + vieil + norvégien \_\_\_\_\_
- d un fromage + français + bon \_\_\_\_\_
- e un ballon + petit + rond \_\_\_\_\_
- f un livre + intéressant + vieux \_\_\_\_\_

<sup>42</sup> <http://www.gyldendal.no/contours/contoursNew.htm>

---

En ce qui concerne les adjectifs, *Contours* donne une explication générale, une explication du placement de l'adjectif, et finalement une explication du degré de l'adjectif (positif, comparatif et superlatif). (2006 : pp.47-50) Au total, le manuel compte ces trois explications et 16 exercices d'adjectifs.

Chaque des catégories de *tableau 7.1.* suivent le même modèle d'explication grammaticale. L'explication comprend une information du phénomène grammatical; de l'information d'où et comment l'utiliser; des exemples d'emploi et une comparaison d'emploi en norvégien et en français. En général, nous apercevons aussi les mêmes types d'exercices. Nous avons déjà vu les exercices à trous et les exercices de traduction, qui sont fort répandus dans toutes les catégories grammaticales. Pourtant, nous trouvons aussi d'autres types d'exercices où l'on demande aux apprenants d'écrire des phrases contenant le phénomène grammatical, de le trouver dans un texte donné ou d'expliquer eux mêmes le phénomène grammatical en question. Aucune de ces catégories restantes du *tableau 6.1.* n'exècent 11 exercices. Nous voyons ainsi qu'il n'y a que 7 des 23 phénomènes grammaticales qu'exècent 11 exercices. Nous concluons donc que d'une part, *Contours* souligne les temps verbaux de l'indicatif par le présent, le passé composé (et l'imparfait), et le futur simple. D'autre part, nous voyons une majorité d'exercices de pronoms, d'adjectifs et de prépositions.

### 7.3 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons vu qu'il y a une grande divergence entre les exercices de répertoire langagier linguistique et les exercices de répertoire langagier sociolinguistique. Seulement 0,6% de tous les exercices de *Contours* sont de type sociolinguistique, tandis que le répertoire langagier linguistique en représente 24,9%.<sup>43</sup> Il faut noter cependant que la linguistique et la sociolinguistique ne sont pas de sous-catégories tout à fait isolées. Rappelons effectivement la description des compétences communicatives langagières du CECR qui comprend les composants suivants : *compétences linguistiques, compétences sociolinguistiques* (et des *compétences pragmatiques*). (2001 : 86) Nous voyons que ces composants ont tous une partie liée, et c'est cette partie liée que l'on appelle « répertoire

---

<sup>43</sup> Voir l'annexe n<sup>o</sup>11

langagier ». Il faut avoir et une dimension linguistique, et une dimension sociolinguistique pour pouvoir développer un répertoire langagier satisfaisant. De cette répartition, nous constatons quand même que les auteurs de *Contours* ne donnent que peu d'exercices portant la marque claire de l'objectif de compétence 8 de *K06*. Tout de même, il faut noter que qu'il y a bien sûr des textes et des exercices impliquant des traits de sociolinguistique sans que cela est fait explicite.

Les auteurs accentuent donc plutôt, et surtout, la linguistique par une répartition équilibrée entre les sous catégories « vocabulaire » (51%) et « morphosyntaxe » (48,5%) ». La catégorie « vocabulaire », comprend et des exercices de vocabulaire, et des listes de mots avec leur traduction en norvégien. Car comme nous avons remarqué, *K06* ne propose pas de méthodes pour enseigner le vocabulaire, c'est au professeur de déterminer la démarche méthodologique. De plus, nous avons vu que le matériel didactique propose une gamme de phénomènes grammaticaux différents, et qu'il attache une grande importance aux explications grammaticales et aux exercices concernant les verbes de l'indicatif de différents temps verbaux.

Nous avons vu que le programme des langues étrangères n'emploie pas le terme « grammaire ». Tout de même, nous pouvons conclure que les auteurs de *Contours* ont interprété la partie linguistique du domaine « communication » de la même manière que Vigner ; que l'enseignement d'une langue étrangère doit comprendre une dimension grammaticale. De plus, nous avons observé que les exercices grammaticaux sont assez ordinaires. Nous trouvons surtout des exercices à trous et des exercices de traduction pour souligner les différents phénomènes grammaticaux, le plus souvent sans un contexte communicatif précis.

---

## 8. Analyse des catégories « Aptitudes fondamentales » et « Stratégies »

Dans ce chapitre, nous avons choisi d'englober les deux catégories « aptitudes fondamentales » et « stratégies ». Ce sont des catégories globales ayant une place importante, non seulement comme des catégories individuelles, mais aussi comme des éléments traversant les autres catégories déjà présentées. Plusieurs exercices comprennent effectivement un élément d'aptitudes fondamentales ou de stratégies en même temps qu'ils soulignent une ou plusieurs des autres catégories déjà abordées. La catégorie « stratégies » est basée sur un seul objectif de compétence, tandis que la catégorie « aptitudes fondamentales » a deux sous-catégories, « TICE » et « Chiffres/mesures », basées chacune sur son propre objectif de compétence. En ce qui concerne les aptitudes fondamentales, nous avons déjà mentionné qu'il y en a d'autres que chiffres/mesures et TICE (voir chapitre 3). Comme nous avons vu, les aptitudes de « lire », de « parler » et d'« écrire » ont leurs propres catégories déjà mentionnées dans ce mémoire et ne seront pas abordées dans ce chapitre. À l'égard de « stratégies », cette catégorie concerne toutes les aptitudes dites réceptives ou productives : lire, écouter, parler et écrire. Nous revenons ainsi sur ces différentes aptitudes en approchant cette catégorie.

### 8.1 Aptitudes fondamentales

Les sous-catégories « chiffres/mesures » et « TICE » représentent deux des cinq aptitudes fondamentales. En ce qui concerne les langues étrangères, ces deux domaines n'ont pas tradition d'être au centre de l'attention. Mais si *K06* souligne que les aptitudes « pouvoir calculer » et « pouvoir utiliser des outils digitaux » doivent être intégrées dans toutes les matières scolaires, cela va de soi que les auteurs de manuels des matières différentes doivent incorporer ces domaines. Dans ce qui suit nous analyserons *Contours* par rapport à ces deux aptitudes fondamentales.

### 8.1.1 « Chiffres/Mesures »

En ce qui concerne la catégorie « chiffres/mesures », nous nous baserons sur l'objectif de compétence 6<sup>44</sup> de K06 : « comprendre et se servir de chiffres et de mesures dans des situations pratiques ». Comme nous avons déjà mentionné dans notre présentation de *Contours* (voir chapitre 3), cela implique l'aptitude de comprendre et d'utiliser la quantification, le calcul, la mesure, et des présentations graphiques en ce qui concerne des thèmes et des situations quotidiennes. (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006 : 77, ma traduction)

En classant les différents exercices de ce domaine, nous les divisons en exercices de chiffres et en exercices de mesures et de calcul. Nous distinguons ainsi les deux catégories de la manière suivante :

#### 1. Chiffres

- a) Exercices de chiffres
- b) Chiffres liés aux textes.<sup>45</sup>

#### 2. Mesures/ calcul

Voici la répartition totale d'exercices et de textes de *chiffres/mesures* :

Types d'exercices	Pourcentage / nombre d'exercices
<u>Chiffres</u>	33,6% / 43
a) Exercices de chiffres	19,5% / 25
b) Chiffres liés aux textes	42,2% / 54
<u>Mesures/calcul</u>	4,7% / 6

Tableau 8

#### 8.1.1.1 Résultats de l'analyse de « chiffres/mesures »

6,5% de tous les textes/exercices du manuel entrent dans la catégorie « chiffres/mesures ».

Tableau 8 montre une majorité considérable en ce qui concerne les **chiffres**. Cette catégorie comprend aussi les textes contenant un certain nombre de chiffres, sans qu'il y ait des exercices liés à ces textes. La sous-catégorie *chiffres liés aux textes* (42,2%) concerne ainsi des textes et non pas des exercices. Nous avons choisi d'inclure ces textes parce qu'ils aident

<sup>44</sup> Voir l'annexe n°12

<sup>45</sup> Des textes écrits ou oraux contenant plus qu'une chiffre. Nous excluons les nombres écrits par des lettres, (un, une, deux, trois). Nous soulignons surtout les pourcentages (20%, 52%) et des chiffres complexes (160, 1983 etc.).

les apprenants à développer la compréhension de chiffres en langue étrangère, surtout quand ils essaient de les lire à haute voix.

Si nous regardons les textes du manuel, nous trouvons que 47% des textes comprennent deux ou plusieurs chiffres. Nous voyons ainsi que des chiffres sont intégrés dans la moitié des textes proposés. Le petit texte concernant Eugène Ionesco du premier chapitre (2006 : 31) comprend autant que six chiffres complexes (1909, 1937, 1994, 1948, 1951, 1957). En examinant le matériel, nous trouvons les chiffres surtout dans ce type de texte explicatif. Les chiffres ne posent pas de problèmes seuls dans les textes, car ils ont la même forme qu'en langue maternelle. Pourtant, en classe de langue, il est commun que les apprenants lisent les textes à haute voix, hésitant chaque fois qu'ils parviennent à un chiffre complexe tel que ceux dans le texte sur Ionesco. Un grand nombre de chiffres dans les textes peut ainsi servir comme un matériel nécessaire et utile pour apprendre à comprendre et à utiliser des chiffres, ce qui est l'essentiel dans l'objectif de compétence 6 de *K06*.

Les *exercices de chiffres* (19,5%) demandent aux élèves de travailler les chiffres d'une manière précise. Ce type peut aussi impliquer des textes, mais où les textes sont accompagnés d'exercices définis. L'exercice 27 de chapitre 7 (2006 : 211) est représentatif de ce type d'exercice<sup>46</sup> :



**27 Lytteøving – Les nombres**  
Lytt til teksten og noter ned informasjon og tall om land, department og provinser på listen.

	Nombre d'habitants	Dates importantes
Québec :		
Côte d'Ivoire :		
La Réunion :		
Luxembourg :		
Tunisie :		

Cela est un exemple d'une écoute sélective. Les apprenants doivent écouter attentivement pour retenir les nombres d'habitants et les dates dans le texte. Ceci peut pourtant apparaître difficile pour les élèves, mais s'ils arrivent à maîtriser ce type d'exercice, c'est le premier pas

<sup>46</sup> Cet exercice est aussi un exercice d'écoute, et est par suite aussi marqué comme une exercice de compréhension orale. (Voir chapitre 4)

pour pouvoir comprendre et utiliser les chiffres dans des situations communicatives, ce qui est le but de l'objectif de compétence 6.

K06 souligne le côté pratique de l'apprentissage de chiffres et de mesures, et qu'au sein des langues étrangères, « pouvoir calculer » veut aussi dire de maîtriser la quantification, le calcul, la mesure et des présentations graphiques. Ce sont effectivement des facteurs caractérisant la catégorie « **mesures/calcul** ». Nous voyons pourtant que ce type d'exercice ne représente que 4,7% de la catégorie « chiffres/mesures », et juste 0,4% de tous les exercices du manuel.

L'exercice 9 de chapitre 3 est un bon exemple d'un exercice qui souligne à la fois la quantification, des présentations graphiques, des mesures et le calcul.

**9 Quelques chiffres**

**a** Essayez d'expliquer ce diagramme.

En Norvège, en 2005, 37,5 % de la population adulte vivaient seuls et 62,5 % avec une ou plusieurs autres personnes. Est-ce que le pourcentage de célibataires en Norvège est plus grand ou plus petit comparé à la France ?

**La France**



32 %	Couples avec enfant(s)
31,4 %	Personnes seules
27,6 %	Couples sans enfant
7,1 %	Familles monoparentales
1,9 %	Autres ménages sans famille

**b** Où est-ce qu'on divorce le plus, par rapport au nombre de mariages ?

France (2005) :	273 100 mariages	125 175 divorces
Norvège (2005) :	22 354 mariages	11 045 divorces

**c** Comparez les groupes d'âges en France et en Norvège.

**Les chiffres pour la Norvège en 2005 :**

Moins de 20 ans :	1 198 361
De 20 à 59 ans :	2 506 666
60 ans et plus :	901 336

**La France**



54,3 %	de 20 à 59 ans
25,1 %	moins de 20 ans
20,6 %	60 ans et plus

L'âge moyen est de 39,2 ans

*Est-ce que tu sais que ...*

*la France compte 61,5 millions d'habitants, et l'espérance de vie à la naissance est pour les femmes de 83 ans et pour les hommes de 75 ans?*

Pouvez-vous trouver les pourcentages pour les trois groupes en Norvège, et dessiner un diagramme pour montrer leur importance ?

Est-ce qu'il ressemble au diagramme de la France ?

En France en 2005, il y avait environ 60 millions d'habitants. Combien de personnes avaient moins de 20 ans ?

Nous voyons que l'exercice demande aux élèves non seulement de calculer, mais aussi d'expliquer des diagrammes, et aussi de construire leurs propres présentations graphiques. Il est ainsi un exercice modèle pour aider les élèves à atteindre l'objectif de *K06*. Mais comme nous avons vu, ce type d'exercice ne représente que 6 exercices du manuel entier.

### 8.1.2 TICE

Comme nous avons constaté dans chapitre 3, « TICE » est l'acronyme de « technologies de l'information, et de la communication pour l'éducation ». En classant les exercices de cette catégorie nous nous baserons sur l'aptitude fondamentale « pouvoir utiliser des outils digitaux » et l'objectif de compétence 12 : « évaluer et exploiter la technologie de communication et d'information pour la coopération et des rencontres d'une langue authentique ». Dans une présentation des aptitudes fondamentales, le Ministère de l'éducation souligne qu'utiliser des outils digitaux signifie de pouvoir choisir, d'évaluer et d'utiliser de l'information. Cela implique que les élèves vont pouvoir chercher, localiser, traiter, produire, réemployer, présenter et évaluer l'information ; et aussi communiquer et interagir avec d'autres gens à travers le temps et le lieu. (Utdanningsdirektoratet, 2007 : 4, ma traduction<sup>47</sup>)

La description du Ministère de l'éducation et l'objectif de compétence 12 sont ainsi à la base du classement d'exercices suivant :

#### 1. Rencontres d'une langue authentique

- a) Avec des exercices précis
- b) Sans exercices précis<sup>48</sup>

#### 2. Évaluation des TICE

#### 3. Interaction

Voici la répartition totale des exercices de *TICE* :

Types d'exercices	Pourcentage / nombre d'exercices
<b><u>Rencontres d'une langue authentique</u></b>	<b>92,8% / 65</b>
a) Avec des exercices précis	71,4% / 50
b) Sans exercices précis	21,4% / 15

<sup>47</sup> Utdanningsdirektoratet: <http://skolenettet.no/upload/Lareplan/grf.pdf>

<sup>48</sup> Des circonstances où il y a une information d'où trouver un élément de TICE, sans mention d'exercices.

<u>Évaluation des TICE</u>	5,7% / 4
<u>Interaction</u>	1,5% / 1

Tableau 9

### 8.1.2.1 Résultats de l'analyse des TICE

Dans la vie quotidienne d'aujourd'hui, nous trouvons continuellement de nouveaux médias et de nouvelles technologies de l'information et de la communication. Cela donne un point de départ pour un enseignement dynamique dans la classe de langue, où les apprenants ont la possibilité de participer d'une manière active et autonome à leur propre apprentissage. Les TICE offrent des ressources pour interagir et pour des rencontres d'une langue authentique de thèmes actuels. L'internet est par exemple une ressource énorme où l'on peut trouver de l'information mise à jour (écrite et orale) sur pratiquement tout ce que l'on veut.

Pourtant, il faut noter que la plupart des élèves du secondaire ont un niveau de langue limité, et que beaucoup de matériel en ligne excède ce qu'ils ont capacité de comprendre. Les TICE donnent des pistes pour travailler, mais dans l'espace du multimédia, ce travail peut être très imprévisible. Il faut ainsi toujours créer des cadres et des limites précises pour diriger les apprenants dans la meilleure direction dans la multitude de possibilités. Cela exige des enseignants ayant la compétence nécessaire pour guider les élèves. Comme le soulignent Cuq et Gruca, « l'accélération de ces dernières décennies oblige l'enseignant à acquérir des savoir-faire nouveaux, quelquefois très éloignés de sa formation disciplinaire, et qui parfois ne sont pas sans le désorienter. » (2002 : 420) Il est important que les TICE amène une dimension nouvelle et pertinente à l'enseignement. Il ne suffit pas de lancer les élèves dans l'espace multimédia sans leur donner des consignes précises.

Dans notre classement d'exercices, nous avons divisé les **rencontres d'une langue authentique** en deux sous-catégories : celles avec des exercices définies, et celles sans exercices. *Tableau 9* montre que les rencontres d'une langue authentique accompagnées par des exercices sont majoritaires avec 71,4% de tout le matériel dans la catégorie « TICE », et 3,5% de tous les exercices du manuel entière. Il s'agit ici d'exercices où les élèves cherchent de l'information sur des sites internet qui ont un langage non adapté à l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère.

18 des 50 exercices de ce type se trouvent dans le manuel principal, tandis que 32 exercices sont situés dans le support électronique.<sup>49</sup> Les exercices du manuel ressemblent à ceux du support électronique en demandant aux apprenants de chercher de l'information sur internet, mais ils ne donnent pas d'exemples d'où chercher. L'exercice 44 de chapitre 4 en est un bon exemple (2006 : 127) :

#### 44 Les vedettes du cinéma français

Voici une liste d'acteurs et d'actrices français. Les connaissez-vous ? Choisissez un (ou quelques) nom(s) et cherchez des informations sur lui/elle/eux, sur l'Internet ou à la bibliothèque. Puis, faites une petite présentation des personnes que vous avez choisies, et présentez-les en classe.

50

Nous voyons que l'exercice combine l'élément de recherche avec une présentation des résultats de cette recherche. De cette manière, les apprenants doivent exploiter des sites internet et un langage authentique pour faire une présentation de leurs propres mots.

21,4% du matériel de la catégorie « TICE » sont des *rencontres d'une langue authentique sans présence d'exercices définis*. Le support électronique donne parfois de l'information sur des sites internet sans préciser comment les exploiter. Le support du chapitre 7 donne un tel lien sous le titre « Tv5 ».<sup>51</sup> Les auteurs du manuel présentent le site TV5.org/ en disant simplement que « TV5 Monde » donne de l'information sur des choses différentes autour du monde ; c'est aux élèves eux mêmes d'explorer le site.

L'objectif de compétence 12 affirme que les apprenants doivent **évaluer** la technologie de communication et d'information ; 5,7% des exercices de la catégorie « TICE » sont de ce type. Le support électronique du chapitre 10 montre un tel exercice<sup>52</sup>, où les apprenants doivent commenter la structure et l'information que l'on peut trouver sur deux sites internet différents. Nous apercevons que l'on souligne la construction des sites et non pas ce que les élèves doivent y chercher. Les apprenants sont ainsi libres dans l'analyse des deux sites.

Comme nous avons vu, le Ministère de l'éducation souligne qu'utiliser des outils digitaux implique aussi de communiquer et d'interagir avec des gens à travers le temps et le

<sup>49</sup> Les références au support électronique concerne le site: <http://www.gyldendal.no/contours/contoursNew.htm>.

<sup>50</sup> La liste d'acteurs/actrices a été omise pour des raisons économiques; voir l'exercice 44 (2006: 127)

<sup>51</sup> <http://www.gyldendal.no/contours/Flash/chap7/supp6.html>

<sup>52</sup> <http://www.gyldendal.no/contours/Flash/chap10/supp7.html>

lieu. L'internet donne la possibilité d'**interagir** avec des gens partout dans le monde, soit par courrier électronique, soit par des messages instantanés<sup>53</sup>, soit à travers des forums de discussion. Ces derniers sont intéressants, car les élèves peuvent facilement trouver des forums avec des thèmes qui les intéressent. Le support électronique n'offre qu'un seul lien à un site contenant un tel forum.<sup>54</sup> De plus, ce forum est fortement marqué par une manipulation didactique, et non pas un forum adressant des thèmes de la vie de tous les jours. Ce type d'exercice ne représente ainsi que 1,5% de tout le matériel de la catégorie « TICE »

## 8.2 Stratégies

Dans cette catégorie, nous analysons les exercices qui demandent explicitement que les élèves choisissent et utilisent des stratégies. Notons qu'il y a une différence entre *styles* et *stratégies* :

« styles are général caractéristiques that differentiate one individual from another ; strategies are those specific « attacks » that we make on a given problem. They are the moment-by-moment techniques that we employ to solve problems posed by second language input and output » (Brown, H. D. 2000 : 122)

Dans ce mémoire, nous ne parlerons pas de styles ; nous nous concentrerons sur des stratégies, où nous nous baserons sur l'objectif de compétence 11 de *K06* : choisir et utiliser des stratégies d'écoute ; d'expression orale ; de lecture et d'écriture adaptées au but, à la situation et au genre en question ». (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006 : 79, ma traduction)

Brown souligne qu'il y a deux types de stratégies: les stratégies d'apprentissage et les stratégies de communication. Les *stratégies d'apprentissage* concernent le domaine réceptif et l'« input », c'est à dire de recevoir des messages. Tandis que les *stratégies de communication* concernent l'« output » ; comment exprimer du sens et de communiquer des messages. (Brown, H. D. 2000 : 123) Les apprenants ont besoin et des stratégies d'apprentissage et des stratégies de communication pour atteindre l'objectif 11 de *K06*. Dans

---

<sup>53</sup> Des situations où l'on parle à l'écrit d'une manière instantane. Par des programmes comme MSN messenger, les interlocuteurs écrivent et répondent instantanément.

<sup>54</sup> <http://www.bonjourdefrance.com/forum/>

notre analyse, nous nous baserons sur cette distinction de Brown, donnant ces types d'exercices :

### 1. Stratégies d'apprentissage

- a) Stratégies d'écoute
- b) Stratégies de lecture

### 2. Stratégies de communication

- a) Stratégies d'expression orale
- b) Stratégies d'expression écrite

Voici la répartition totale des exercices de *stratégies* :

Types d'exercices	Pourcentage / nombre d'exercices
<b><u>Stratégies d'apprentissage</u></b>	<b>64,7% / 11</b>
a) Stratégies d'écoute	35,3% / 6
b) Stratégies de lecture	29,4% / 5
<b><u>Stratégies de communication</u></b>	<b>35,3% / 6</b>
a) Stratégies d'expression orale	11,8% / 2
b) Stratégies d'expression écrite	23,5% / 4

Tableau 10

## 8.2.1 Résultats de l'analyse des exercices de « stratégies »

Comme nous avons déjà mentionné, nous nous concentrons sur les exercices soulignant explicitement que les apprenants choisissent et utilisent des stratégies. Donc, nous avons omis les exercices n'impliquant qu'implicitement que les élèves utilisent des stratégies. Il est possible, bien sûr, d'affirmer qu'il faut utiliser des stratégies en lisant ou écoutant n'importe quel texte, et que l'expression orale ou écrite demande toujours un emploi de stratégies. Mais si les élèves vont développer leur compétence en stratégies, il faut que les enseignants et le matériel didactique l'adressent clairement. Par ailleurs, il ne faut pas négliger les stratégies, car ils sont à la base de tout apprentissage. Le CECR affirme que « dans la mesure où [les] tâches ne sont ni routinières, ni automatisées, elles requièrent le recours à des stratégies de la part de l'acteur qui communique et apprend ». (2001 : 19) Il utilise comme exemple la tâche de déplacer une armoire, où la personne « peut essayer de la pousser, de la démonter pour la transporter plus facilement et la remonter, faire appel à une main-d'œuvre extérieure,

renoncer et et se convaincre que ça peut attendre demain etc. (autant de stratégies) » (ibid. : 19)

1,2% de tous les exercices de *Contours* souligne explicitement les stratégies. *Tableau 10* montre une majorité de 64,7% des **stratégies d'apprentissage** ; c'est à dire les stratégies d'écoute et les stratégies de lecture. En ce qui concerne les *stratégies d'écoute* (35,3%), nous comprenons les exercices qui demandent aux élèves de noter pendant l'écoute, ce qui est évidemment une stratégie importante dans plusieurs situations de communication. En analysant les exercices, nous voyons effectivement que prendre des notes en écoutant, est quasiment la seule stratégie d'écoute présentée dans le manuel.

D'autre part, *Contours* proposent de différents types de *stratégies de lecture* (29,4%). L'exercice 23 de chapitre 10 (2006 : 313) représente une activité de pré-lecture. Ce type d'exercice apprennent aux élèves de faire un travail aussi avant que la lecture commence :

**23 Avant la lecture**

La nouvelle que vous allez lire se passe au Cameroun. Le personnage principal est un garçon de 17-18 ans. Au début de l'histoire, il est avec ses copains. Après, il accompagne son père à son travail.

a Devinez dans quel endroit, et en train de faire quelle activité, nous rencontrons le garçon au début de l'histoire.

b Devinez quel est le travail de son père.

Ce type d'exercice prépare les élèves pour le processus de lecture. Dans cet exemple, nous apprenons le contexte de l'histoire, mais non pas le contenu. Les élèves doivent deviner ce qui va se passer. Le seul matériel de base est le titre de l'histoire « grumes », et une photo d'un homme qui coupe un arbre. Ce type d'exercice peut apprendre aux apprenants de réfléchir sur le thème d'un texte avant de le lire, et aussi d'activer des connaissances préconnues du thème, ce qui peut enfin faciliter la compréhension du texte. En ce qui concerne les stratégies de lecture, nous ne trouvons pas d'exercices exigeant que les apprenants prennent des notes en lisant, ni de modèles de lecture soulignant explicitement des différentes manières de lire.

Les **stratégies de communication** sont moins répandues que les stratégies d'apprentissage (35,3%). Pourtant, au sein de cette catégorie, nous trouvons plus d'exercices variés et des exercices qui soulignent explicitement des stratégies d'expression orale et d'expression écrite. Nous trouvons par exemple des stratégies pour faire une présentation

---

orale, des stratégies pour faire une composition écrite, et des stratégies pour faire un plan d'une telle composition. Ces dernières expliquent aux apprenants qu'il est judicieux de faire un plan avant de construire un texte. Ce type d'information peut aider les élèves non seulement en langue étrangère, mais aussi en langue maternelle et dans tous les cas de composition écrite. L'exercice 13 de chapitre 9 est un bon exemple d'un tel type de plan. L'exercice porte de l'information et un modèle sur la façon de parler de la littérature, avant qu'il demande aux apprenants d'essayer d'écrire eux-mêmes un plan à partir du modèle et avec les informations données. L'apprentissage d'une stratégie comme celle-ci donne effectivement un point de départ dans toutes les situations dont le but est de parler de la littérature. Quatre des exercices de stratégies concernent les *stratégies d'expression écrite*.

Il n'y a que deux exercices représentant les *stratégies d'expression orale*. Cela peut poser un problème, car comme nous avons vu, dans la vie dehors la classe de langue, c'est surtout l'aptitude de parler qui est le plus nécessaire, et peut être aussi l'aptitude la plus difficile. Les apprenants profiteraient de savoir qu'il y a des stratégies quand ils sont bloqués dans une conversation ou même dans une situation d'examen oral. Par exemple, cela pourraient être des stratégies d'évitement : dire « j'ai trois pommes » au lieu de « j'en ai trois », ou des stratégies de compensation : décrire le terme que l'on cherche : « ce que l'on utilise pour faire des pâtes » - casserole ». *Contours* ne donne pas d'exemples de stratégies d'expression orale. Les deux exercices que nous avons mis dans cette catégorie concerne surtout comment chercher et produire de l'information dans une situation de présentation orale, ce qui implique aussi le côté d'expression écrite. Nous voyons ainsi que, dans notre matériel didactique, il n'existe pas vraiment d'exercices soulignant explicitement les stratégies d'expression orale.

## 8.3 Conclusion

Dans ce chapitre nous avons abordé les catégories « aptitudes fondamentales » et « stratégies ». De la répartition totale,<sup>55</sup> nous voyons que les aptitudes fondamentales représentent 11,6% de tout le matériel du manuel, où les exercices de *chiffres/mesures* constituent 6,5% et les exercices de *TICE* en constituent 5%. Les exercices de *stratégies* ne

---

<sup>55</sup> Voir l'annexe n°11

représentent que 1,2% de tous les exercices de *Contours*. Nous voyons ainsi que les auteurs du manuel ne soulignent pas les stratégies d'apprentissage et de communication, mais qu'en revanche, les aptitudes fondamentales sont relativement bien représentées.

En ce qui concerne les aptitudes fondamentales, nous avons vu qu'il y a une certaine équilibre entre les exercices de *TICE* et les exercices et les textes représentant la catégorie *chiffres/mesures*. Pourtant, nous trouvons des différences importantes au sein des deux catégories. Quant au matériel des TICE, nous avons vu une majorité considérable des textes et des exercices apportant des rencontres d'une langue authentique, et que l'évaluation des TICE et l'interaction ne représentent que 5 exercices du manuel entier. À l'égard des exercices et des textes de la catégorie *chiffres/mesures*, nous voyons également le même type de divergence, où les textes et les exercices concernant les chiffres sont fortement majoritaires par rapport aux exercices de mesures et du calcul.

---

## 9. Récapitulation finale

L'objectif de ce mémoire a été de vérifier dans quelle mesure le matériel didactique de *Contours* prépare les élèves de l'école secondaire aux les objectifs de compétence de communication du programme des langues étrangères de *K06*.<sup>56</sup> Actuellement, il n'existe pas de restrictions ni d'exigences concernant la structure des manuels didactiques ou des approches pédagogiques. Tout de même, les manuels tiennent une place importante dans la classe de langue ; ce sont effectivement des ressources pertinentes dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères.

Les auteurs de *Contours* affirment effectivement qu'ils ont adapté le manuel au programme des langues étrangères. Nous avons choisi de nous concentrer sur le domaine communication, qui est également divisé en 12 objectifs de compétences différents. Le développement du terme « communication » est en soi composite, et nous avons vu que les différentes transitions pédagogiques l'ont interprété des manières différentes. En ce qui concerne le domaine de *K06*, nous avons eu plusieurs indications que le programme des langues étrangères se base sur le domaine « compétences communicatives langagières » du *Cadre Européen de référence pour les langues*, (2001 : 86) et de ce que nous appelons l'approche communicative.

Les objectifs de compétence de communication a donné le point de départ pour notre analyse de *Contours*, donnant six catégories différentes : *compréhension, production, interaction spontanée, aptitudes fondamentales, répertoire langagier* et *stratégies*. L'analyse montre effectivement qu'il y a une forte majorité de textes et d'exercices soulignant la *compréhension*, avec 38,7% de tout le matériel. Pourtant, nous avons constaté que la compréhension écrite (31,3%) est considérablement plus répandue que la compréhension orale (7,4%) Les documents écrits sont beaucoup plus faciles à trouver que les documents oraux. Cela est le cas surtout pour les documents authentiques. L'objectif de compétence 1 souligne que les apprenants doivent « comprendre le contenu des textes authentiques longs, écrits et oraux de genres variés ». Nous pouvons nous demander pourtant si'il est vital d'incorporer du matériel oral strictement authentique dans un manuel didactique. Nous concluons effectivement que l'important doit être d'offrir aux apprenant le matériel

---

<sup>56</sup> Voir l'annexe n°12

nécessaire pour développer leur niveau de compréhension orale, ce qui est le cas pour le matériel oral adapté de *Contours*.

Nous voyons aussi une disproportion en ce qui concerne la catégorie *production*, où la production écrite (14%) est majoritaire par rapport à la production orale (7%). *K06* constate que parler et écrire sont deux des cinq aptitudes fondamentales qui doivent être intégrées dans toutes les matières scolaires. Nous avons raison de croire que les auteurs du manuel ont remarqué cette consigne. Il est normal que les exercices de production écrite sont plus nombreux que ceux de production orale, et un taux de 7% d'expression orale est bien satisfaisant.

Il faut noter que les différentes catégories sont étroitement liées. La production dépend effectivement de la compréhension. De la même manière, *l'interaction spontanée* dépend des aptitudes de compréhension orale et de production orale. Comme nous avons précisé, nous avons distingué les catégories de production et d'interaction spontanée pour spécifier les différentes situations de communication. Faire un exposé oral ou participer dans une conversation, sont deux situations de communication différentes. Donc, nous avons distingué l'interaction non préparée auparavant et la production orale préparée auparavant. L'objectif 3 exige que les apprenants participent dans « des conversations spontanées sur des thèmes variés et actuels ». En examinant les différents exercices, nous voyons pourtant que seulement 2,1% des exercices entrent dans cette catégorie. L'interaction spontanée souligne effectivement le dialogue entre deux ou plusieurs interlocuteurs, ce qui est certainement un élément nécessaire aussi dehors la classe de langue.

Il est possible d'affirmer que l'on a besoin de la grammaire pour pouvoir communiquer, et dans la forme orale et dans la forme écrite. Le programme des langues étrangères n'emploie pas le mot « grammaire » ; nous trouvons plutôt le terme « *répertoire langagier* ». Les sous-catégories répertoire langagier sociolinguistique et linguistique se basent surtout sur les objectifs de compétence 8 et 9 du programme des langues étrangères. La linguistique représente autant que 24,9% de tout le matériel de *Contours*, tandis que la sociolinguistique n'en représente que 0,6%. Notons quand même que cette dernière catégorie implique une situation de communication précise ; il est possible, bien sur, qu'il y a des exercices nécessitant un contexte pertinent sans que cela est fait explicite. À l'égard du répertoire langagier linguistique, nous trouvons des explications et des exercices tout à fait traditionnels, surtout sous forme d'exercices à trous et d'exercices de traduction. Nous concluons ainsi que les auteurs du manuel partagent l'idée de Gérard Vigner ; que tout

---

enseignement et apprentissage d'une langue étrangère doit inclure une dimension grammaticale. (2004 : 89)

Les *aptitudes fondamentales*, et les *stratégies*, concernent toutes les catégories de notre analyse, et constituent des éléments importants du point de vue communicatif. 1,2% de tous les exercices soulignent explicitement que les élèves choisissent et utilisent des stratégies « adaptées au but, à la situation et au genre en question ». (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006 : 79, ma traduction) Les aptitudes fondamentales de *chiffres/mesures* et de *TICE* sont mieux représentés par 11,5% de tout le matériel didactique. À l'égard des langues étrangères, ce n'est pas une nouveauté que les manuels adressent des chiffres. Ce sont effectivement les exercices de mesures et de calcul qui sont quasiment inexploités par les langues étrangères. Notre analyse montre en effet que *Contours* comprend des exercices où les élèves doivent calculer comme ils le font dans la classe de mathématique. De plus, il apprennent à commenter et à analyser des présentations graphiques.

D'autre part, les *TICE* donnent des possibilités importantes, surtout par les ressources sur internet. Le support électronique de *Contours* permet aux élèves d'exercer leur grammaire et leur vocabulaire, d'écouter les textes présentés tout au long du manuel, ainsi que lire et écouter des documents adaptés et authentiques. Cette sous-catégorie se base sur l'objectif de compétence 12 : « évaluer et exploiter de la technologie de communication et d'information pour la coopération et des rencontres d'une langue authentique ». Au total, 5% de tout le matériel du manuel répond à cet objectif spécifique.

Par notre analyse, nous voyons ainsi que les auteurs du manuel *Contours* soulignent surtout la compréhension et le répertoire langagier linguistique. D'une manière générale, le matériel didactique comprend des textes et des exercices préparant les élèves pour atteindre les objectifs de compétence de communication. De plus, nous apercevons effectivement que, d'une manière ou d'une autre, tous les exercices proposés dans le manuel portent sur un ou plusieurs objectifs de compétence de communication. Le domaine « communication » est donc très vaste, traversant des thèmes variés qui pourraient certainement tous être élaborés de manière plus approfondie. Pourtant, dans les cadres limités de ce mémoire, nous nous sommes contentés de regarder les principes les plus importants afin de déterminer si le matériel didactique reflète les objectifs de compétence de communication présentés par le programme des langues étrangères de K06.

## **Appendice**

- 1-10 Schémas d'analyse des chapitres 1-10
- 11 Données des schémas d'analyse
- 12 Liste des objectifs de compétence de communication

## Annexe n°1 Schéma d'analyse de chapitre 1

Chapitre 1	Compréhension		Production		Interaction spontanée	Aptitude fondamentale	Répertoire langagier		Stratégies	Objectif(s) de compétence
	Orale	Écrite	Orale	Écrite			Chiffres/mesures	TIC(E)		
"Salut, je m'appelle Lionel..." (p.10)		x						x		2
Exercice 1 - Vrai ou faux (p.10)		x								2
Ex. 2 - Activité orale (p.10)			x	x						5, 7, 8, 9
Grammaire (pp.11-12)								x		
Ex. 3 - Conjugaison de verbes (p.11)								x		
Ex. 4 - Traduction (p.11); Exercice 5 (p.12)				x				x		
Carte postale de St-Tropez (p.13)		x						x		2
Ex. 6 - Quel temps fait-il? (p.13)		x						x		
Ex. 7 - Travail écrit (p.13)				x						5, 9, 10
Ex. 8 - verbes (p.14)		x						x		
Ex. 9 - Questions (p.14)		x	x	x						2
Grammaire (p.15)								x		
Ex. 10 et 11 - (p.15)								x		
"La rentrée des classes" (p. 16)		x				x		x		6
Ex. 12 - Ex. À trous (p.16)		x								
Ex. 13 - Questions (p.17)		x				x				6
Ex. 14 - Ex. d'écoute (p.17)	x									1
"Conjugaison" Texte (p.18)		x						x		1, 2
Ex. 15 - Conjugaison (p.18)								x		
Ex. 16 - Jeu de rôle (p.18)		x	x							1, 7
Ex. 16 - Discuter (p.18)		x			x					3, 5, 7, 8
Grammaire (p.19)								x		
Ex. 18 et 19 (p.19)								x		
"Au lycée" - Dessin (p.20)								x		
Ex. 20 - Mots croisés (p.21)								x		
Ex. 21 - Les définitions (p.21)		x						x		

Ex 22 - Compréhension (p.21)		x					x			
Grammaire (p.22)							x			
Ex. 23 et 24 (p.22)							x			
"L'accent grave" Texte (p.23)		x					x			1
Ex. 25 - Questions (p.23)		x					x	x		1, 2, 9
Ex. 26 - Ou/ où (p.23)		x					x			
Ex 27 - Jeu de rôle (p.23)		x	x							1, 7
"L'emploi du temps d'Émile" (p.24)		x					x			
Ex. 28 - emploi du temps (p.24)							x			
"Quel heure est-il?" (p.25)		x			x		x			6
Ex. 29 - Quel heure est-il? (p.25)					x		x			6
Ex. 30 - Activité orale (p.25)	x		x				x			6, 7, 8, 9
Ex. 31 - Activité d'écoute (p.26)	x			x			x			2
"Quelques blagues" (p.26)		x								
Grammaire (pp.26-27)							x			
Ex.32, 33, 34, 35 (p.27)							x			9
Ex. 36 -Sondage (p.28)		x					x			
Ex. 37 - Réformulation (p.28)							x			
"10 méthodes..." BD (p.29)		x								1
Ex. 38 - Apprendre une langue (p.29)										
Grammaire - "Les nobres" (p.30)					x					6
Ex. 39 - Travail à deux (p.30)	x		x		x					6
Ex. 40, 41 - Ex. d'écoute (p.30-31)	x									2, 6
"Eugène Ionesco" Texte (p.31)		x			x		x			6
"La leçon" Texte authentique (p. 32)		x					x			1
Ex. 42 - Vrai ou faux (p.34)		x								1, 2
Ex. 43 et 44 (p.34)		x					x			
Ex. 45 - Jeu de rôle (p.34)	x	x	x							1, 7
Révision (pp.35-37)	X	X	X	X		X	X			5, 6, 7, 8, 9, 10
A, C, E		x					x			
B				x			x			
D							x			
F	x					x				6
G			x							7
H				x						5, 8, 9, 10



## Annexe n°2 Schéma d'analyse de chapitre 2

Chapitre 2	Compréhension		Production		Interaction spontanée	Aptitude fondamentale		Répertoire langagier		Stratégies	Objectif(s) de compétence
	Orale	Écrite	Orale	Écrite		Chiffres/mesures	TIC(E)	Ling.	Socio ling.		
Texte / Exercice (page)	Orale	Écrite	Orale	Écrite		Chiffres/mesures	TIC(E)	Ling.	Socio ling.		
"Je m'appelle Emilie" (p.38)		x						x			2
Ex. 1 - Questions (p.38)		x									
Ex. 2 - Discutez (p.39)	x		x		x						3, 5, 7
Ex. 3 - Les verbes (p.39)		x						x			
Ex. 4 - Depuis (p.39)				x				x			9
Ex. 5 - Poème (p.39)		x		x					x		2, 8, 9, 10
Ex. 6 - Quel sport (p.40)								x			
Ex. 7 - Loisirs (p.41)		x						x			
Ex. 8 - Activité orale (p.41)	x				x						3, 5, 8,
Ex. 10 - Passé Composé (p.41)								x			
Grammaire (pp.42-44)								x			
Ex. 11, 14 (pp.42-44)								x			
Ex. 12 (p.43)		x						x			
Ex. 13 (p.44)				x				x			
Ex. 15 (p.44)		x		x				x			9
Ex. 16 - Activité orale à deux (p.44)	x				x						3, 5, 8
Qu'est-ce que tu as fait pendant les vacances d'automne? (p.45)											
Ex. 17 - Questions (p.45)		x									
Ex. 18 - Passé Composé (p.45)		x	x								2
"Lire sur la plage" (p.46)		x							x		
Ex. 19 - (In)confortable (p.46)		x							x		
Ex. 20 - Le corps humain (p.46)									x		
Grammaire (pp. 47-50)									x		
Ex. 22, 23, 25, 26 (pp. 47-50)									x		
Ex. 24, 27 - Traduction (p.48,50)				x					x		
"Petite annonce" (p.51)		x				x					1, 6

Ex. 28 - Questions (p.51)		x	x	x				x		2
Ex. 29 - Petites annonces (p.51)		x		x				x		8, 9, 10
Ex. 30 - Passé Composé (p.51)							x			
Ex. 31 - "Voici mes amis" (p.52)		x								
Ex. 32 - Les couleurs (p.52)							x			
Ex. 33 - Les vêtements (p.52)			x	x			x			5, 9,
Ex. 34 - Travail oral (p.53)	x		x	x						4, 7, 8
"La mode - et toi" (p.53)		x					x			2
Ex. 35 - Vrai ou faux? (p.53)		x					x			
Ex. 36 - Jeu de rôle (p.54)	x		x	x						4, 5, 7, 8,
Ex. 37 - Croire (p.54)		x					x			
Ex. 38 - Les marques françaises (p.54)		x		x		x				1, 9, 8, 10
Ex. 39 - Sondage (p.55)		x								
"La langue des jeunes" (p.56)		x					x			2
Ex. 40 - Vrai ou faux (p.56)		x					x			
Ex. 41 - "Ecrire" et "lire" (p.57)		x					x			
Ex. 42 - Questions (p.57)		x	x	x						
"À l'ouest" (p.58)		x				x		x		1, 6
Ex. 43 - Vrai ou faux (p.59)		x						x		
Ex. 45 - L'amitié (p.60)		x	x	x						5, 9
Ex. 46 - D'accord/pas d'accord (p.61)		x	x	x						5
"L'ami" (p.61)		x						x		
Ex. 47 - Travail écrit (p.61)				x						5, 9, 10
"Les perles de l'école" (p.61)		x								
Ex. 48 - Trouvez les fautes (p.61)		x						x		
Révision (pp. 62-64)	x	X	X	X			X			5, 7, 8, 9, 10
A		x					x			
B				x						9
C							x			
D	x									
E				x			x			
F			x							7
G				x						5, 8, 9, 10

Matériel digital et interactif - chapitre 2 <a href="http://www.gyldendal.no/contours/Flash/kap2Innvalg.html">http://www.gyldendal.no/contours/Flash/kap2Innvalg.html</a>	Compréhension		Production		Interaction spontanée	Aptitude fondamentale	Répertoire langagier		Stratégies	Objectif(s) de compétence
	Orale	Écrite	Orale	Écrite			Chiffres/mesures	TIC(E)		
<b>Grammaire</b>										
A, B, C, D, E, H								x		12
F, G		x						x		12
<b>Vocabulaire</b>										
A, C, D, E, F, G								x		12
B		x						x		12
<b>Supplémentaire</b>										
Football professionnel		x		x		x				1, 12
Sportifs français		x		x		x				1, 12
Sports de France		x				x				1, 12
Jacques Prévert		x		x		x				1, 12
La mode française		x		x		x				12
<b>Écouter</b>										
Toi et moi	x	x								
Qu'est-ce que	x	x								
À l'ouest	x	x								
La prononciation	x	x	x							7

## Annexe n°3 Schéma d'analyse de chapitre 3

Chapitre 3	Compréhension		Production		Interaction spontanée	Aptitude fondamentale		Répertoire langagier		Stratégies	Objectif(s) de compétence
	Orale	Écrite	Orale	Écrite		Chiffres/ mesures	TIC(E)	Ling.	Socio ling.		
"Bonjour tout le monde!! (p.65)		x				x		x			6
Ex. 1 - Discuter (p.66)		x	x					x			
Ex. 2 - Le mot correct (p.66)		x						x			
Ex. 3 - Passé Composé (p.66)				x				x			
Ex. 4 - Combinez (p.66)		x						x			
Grammaire et ex. 5, 6 (p.67)		x		x				x			
"Lettre à l'auteur" (p.68)		x						x			1
Ex. 7 - Questions (p.68)		x	x	x							5, 9, 8, 10
Ex. 8 - L'arbre généalogique (p.69)				x							
Ex. 9 - Quelques chiffres (p.69)		x	x	x		x					6
Ex 10 - Sondage (p.70)		x									
Ex.11- Sondage (p.70)		x									
Ex. 12 - Casse-tête (p.71)		x									
Ex. 13 - Travail oral (p.71)	x		x	x							4, 5, 7, 8
Ex. 14 - Travail écrit (p.72)		x		x							8, 9, 10
"Ma chambre" (p.73)		x									
Ex. 15 - Questions (p.73)		x	x	x							5
Ex. 16 - Maëlle (p.73)		x						x			
Ex. 17 - La maison (p.74)								x			
Ex. 18 - Travail écrit (p.74)				x							5, 9, 10
Ex. 19 - Travail oral (p.74)	x		x		x					x	3, 4, 5, 7, 8, 11
Ex. 20 - Ex. d'écoute (p.74)	x				x					x	3, 7, 11
Grammaire et ex. 21 (p.75)		x		x				x			
"Le Petit Nicolas" (p.75)		x				x		x			1, 6
Ex. 22 - Questions (p.79)		x	x	x							1, 2
Ex. 23 - Vocabulaire (p.79)		x		x				x			



Matériel digital et interactif - chapitre 3 <a href="http://www.gyldenda1.no/contours/Filas">http://www.gyldenda1.no/contours/Filas</a> <a href="http://kap3innvalg.html">h/kap3innvalg.html</a>	Compréhension		Production		Interaction spontanée	Aptitude fondamentale	Répertoire langagier		Stratégies	Objectif(s) de compétence
	Orale	Écrite	Orale	Écrite			TIC(E)	Ling.		
<b>Grammaire</b>		X		X				X		
A, B, C, D, E, F, H, K, M								x		
G, I, J, N		x						x		
L				x				x		
<b>Vocabulaire</b>	X	X	X					X		7
A, C, D, E, G, I, K, L, N, O, P, Q, R, S								x		
B	x							x		
F, H, M		x						x		
J	x		x					x		7
<b>Supplémentaire</b>	X	X		X			X	X		1, 3, 4, 6, 7, 8, 12
La famille en France		x		x			x	x		1, 4, 6, 7, 8, 12
Le Petit Nicolas	x	x		x			x	x		1, 8, 12
Titeuf		x					x	x		1, 12
Un restaurant célèbre		x					x	x		1, 12
Les supermarchés (lien ne marche pas)		x					x	x		1, 12
Noël		x		x			x	x		1, 3, 8, 12
Des cartes de vœux		x		x			x	x		1, 8, 12
<b>Écouter</b>	X	X						X		7
En famille	x	x								
Le Petit Nicolas	x	x								
Les fêtes religieuses	x	x								
Prononciation	x	x						x		7

## Annexe n°4 Schéma d'analyse de chapitre 4

Chapitre 4	Compréhension		Production		Interaction spontanée	Aptitude fondamentale		Répertoire langagier		Stratégies	Objectif(s) de compétence
	Orale	Écrite	Orale	Écrite		Chiffres/ mesures	TIC(E)	Ling.	Socio ling.		
Bonjour mes amis norvégiens (p.96)		x						x			
Ex. 1 - Questions (p.96)		x									
Ex. 2 - Vocabulaire (p.97)		x									
Ex. 3 - Verbes en -er (p.97)											
Ex. 4 - Vol d'un tableau (pp.98-99)		x				x		x			6
Grammaire (p. 100) + Ex. 5 et 6		x						x			
Mes bonnes résolutions (p.101)		x									
Ex. 7 - Qu'est ce que tu... (p.101)				x				x			5, 9
Ex. 8 - Sondage (p.101)		x									
Ex. 9 - Vocabulaire (p.103)								x			
Ex. 10 - Vocabulaire (p.103)		x						x			
Ex. 11 - Jeu de vocabulaire (p.103)								x			
Ex. 12 - Ex. D'écoute (p.103)	x				x					x	7, 11
Quel musée choisir (p.104)		x						x			
Ex. 13 - Vrai ou faux (p.105)		x									
Ex. 14 - Futur simple (p.105)								x			
Ex. 15 - Vocabulaire (p.105)								x			
Ex. 16 - Le corps humain (p.106)								x			
Le penseur (p.107)		x						x			
Ex. 17 - Travail écrit (p.107)				x		x					5, 6, 9
L'impressionisme (p.108)		x				x		x			6
Ex. 18 - Travail écrit (p.109)				x							5, 9
Ex. 19 - Présentation orale (p.110)			x	x						x	4, 7, 8, 11, 12
Ex. 20 - Travail écrit (p.111)				x							
L'art moderne (p.112)		x				x		x			6
Ex. 21 - Travail oral (p.112)	x		x		x						3, 5, 7

Les profs (p.113)		x					x			
Ex. 22 - Questions (p.113)		x	x	x						5
La musique classique (p.114)		x				x	x			6
Ex. 23 - Compréhension (p.114)		x								
Ex. 24 - PC ou imparfait (p.114)							x			
Ex. 25 - Vocabulaire (p.115)		x				x				6
Ex. 26 - Ex. d'écoute (p.115)	x			x					x	11
Ex. 27 - Qui va où? (p.115)		x								
Tu aimes la musique (p.116)		x					x			
Ex. 28 - Travail oral/écrit (p.117)	x		x	x						5, 7, 8
Métis (p.118)	(x)	x								1
Ex. 29 - Questions (p.118)		x	x	x						2, 5
Yannick Noah (p.119)		x				x	x			6
Ex. 30 - (p.119)		x								
Grammaire (pp.120-122) + ex. 31-35							x			
La littérature française (p.123)		x					(x)			5
Ex. 36 - Travail écrit (p.123)		x		x						1, 2, 5
Ex. 38 - Citations (p.123)		x	x	x						5
Ex. 39 - Qui sont-ils? (p.124)		x					x			
Ex. 40 - Travail écrit (p.124)		x						x		8, 9, 10
Grammaire (p.125) + ex. 41				x			x			
Le film français (p.126)		x				x	x			6
Ex. 42 - Questions (p.126)		x	x	x						
La nouvelle vague (p.127)		x				x	x			6
Ex. 43 - Traduction (p.127)				x						9
Ex. 44 - Les vedettes... (p.127)		x	x			x				4, 7, 8, 12
Ex. 45 - Pour les fans de sport (p.128)		x								
Ex. 46 - Travail écrit (p.129)				x						5
Ex. 47 - Le sport français (p.129)										
Ex. 48 - Travail oral (p.129)			x			x				6, 7
Ex. 49 - Verbes (p.129)							x			
Révision (pp.130-132)	x			x			x			5, 7, 8, 9, 10
A, B, D							x			
C				x			x			
E	x									7
F				x			x			5, 8, 9, 10

Matériel digital et interactif - chapitre 4 <a href="http://www.gyldendal.no/contours/Flash/kap4/Innvalg.html">http://www.gyldendal.no/contours/Flash/kap4/Innvalg.html</a>	Compréhension Production		Interaction spontanée		Aptitude fondamentale		Répertoire langagier		Stratégies	Objectif(s) de compétence
	Orale	Écrite	Orale	Écrite	Chiffres/mesures	TIC(E)	Ling.	Socio ling.		
<b>Grammaire</b>								X		
A - O								x		
<b>Vocabulaire</b>		X						X		
A - H								x		
I								x		
<b>Supplémentaire</b>	X	X		X		X				1, 4, 7, 8, 9, 10, 12
La musique française	x	x				x				1, 12
Artistes francophones	x	x				x				1, 12
Plus de musique	x	x				x				1, 12
Claude Monet		x		x		x				1, 9, 12
Recherches		x	x	x		x				1, 4, 7, 8, 9, 10, 12
<b>Écouter</b>	X	X						X		7
La culture	x	x								
Quel musée choisir	x	x								
Yannick Noah	x	x								
Le film français	x	x								
Prononciation	x	x						x		7

## Annexe n°5 Schéma d'analyse de chapitre 5

Chapitre 5	Compréhension		Production		Interaction spontanée	Aptitude fondamentale		Répertoire langagier		Stratégies	Objectif(s) de compétence
	Orale	Écrite	Orale	Écrite		Chiffres/ mesures	TIC(E)	Ling.	Socio ling.		
Le passé... (p.133)		x						x			
Ex. 1 - Questions(p.134)		x	x	x							
Ex. 2 - Vocabulaire (p.134)		x						x			
Ex. 3 - Vocabulaire (p.134)		x						x			
Ex. 4 - Traduction (p.134)				x							9
Histoire française (p.135)						x					6
Nos ancêtres les Gaulois(p.136)		x				x		x			6
Ex. 5 - Vocabulaire (p.137)		x						x			
Ex. 6 - Les vestiges... (p.137)		x					x				1, 12
Grammaire (p.138) + Ex. 7 et 8								x			
Ex. 9 - Personnes célèbres (p.139)		x					x				1, 12
Ex. 10 - Travail oral (p.139)						x					6
Ex. 11 - Deux rois français (p.140)		x									
La fête nationale française (p.141)		x				x		x			6
Ex. 12 - Vrai ou faux (p.142)		x									
Ex. 13 - Vocabulaire (p.142)		x						x			
Ex. 14 - Ex. d'écoute (p.142)	x	x				x					6
Ex. 15 - Travail écrit (p.142)				x							9, 10
Marianne (p.143)		x				x		x			6
La marseillaise	(x)	x						x			1
Ex. 16 - Le passé (p.144)				x				x			9
Napoléon (p.144)		x				x		x			6
Ex. 17 - Comparez les textes (p. 144)		x	x	x					x		5
Grammaire (p.145-146) + Ex. 18 et 19								x			
Quelques blagues (p.146)		x									
L'histoire c'est quoi? (p.146)		x						x			



Matériel digital et interactif - chapitre 5 <a href="http://www.gyldendal.no/contours/F1ashu/kap5Innvaeg.html">http://www.gyldendal.no/contours/F1ashu/kap5Innvaeg.html</a>	Compréhension		Production		Interaction spontanée	Aptitude fondamentale	Répertoire langagier		Stratégies	Objectif(s) de compétence
	Orale	Écrite	Orale	Écrite			Chiffres/mesures	TIC(E)		
<b>Grammaire</b>		X						X		6
A		x						x		
B, C, D, E, F, G								x		
<b>Vocabulaire</b>		X						X		6
A, D, E, H, I								x		
B, C		x						x		
F										6
<b>Supplémentaire</b>		X								1, 12
Les événements		x					X			1, 12
Les personnes		x					x			1, 12
Liens historiques		x					x			1, 12
<b>Ecouter</b>	X	X		X				X		6, 7
Le passé	x	x								
Napoléon	x	x						x		6
La France	x	x						x		6
La bicyclette bleue	x	x								
Prononciation	x			x						7

## Annexe n°6 Schéma d'analyse de chapitre 6

Chapitre 6	Compréhension		Production		Interaction spontanée	Aptitude fondamentale		Répertoire langagier		Stratégies	Objectif(s) de compétence
	Orale	Écrite	Orale	Écrite		Chiffres/ mesures	TIC(E)	Ling.	Socio ling.		
Salut! Je m'appelle Didier (p.160)		x						x			
Ex. 1 - Questions (p.161)		x	x	x							
Ex. 2 - Vocabulaire (p.161)								x			
Ex. 3 - Traduction (p.161)				x							
Ex. 4 - Voir (p.161)				x				x			
Grammaire (pp.162-163) + Ex. 5-7				x				x			
Ex. 8 - Vocabulaire (p.165)				x				x			
Ex. 9 - Vocabulaire (p.165)								x			
Ex. 10 - Vocabulaire (p.165)								x			
Ex. 11 - Conduire (p.165)				x				x			
Ex. 12 - Ex. d'écoute (p.166)	x										
Des blagues (p.166)		x									
Ex. 13 - Vocabulaire (p.166)								x			
SNCF, RER, RATP (p.167)		x						x			
Ex. 14 - Vocabulaire (p.167)		x						x			
Ex. 15 - Vous connaissez Paris? (p.168)		x						x			
Ex. 16 - Séjour à Paris (p.170)		x		x							1, 8, 12
Ex. 17 - Poème (p.170)		x									
Paris, la nuit (p.171)		x				x		x			6
Ex. 18 - Travail oral (p.171)			x								
Ex. 19 - Voulez-vous danser (p.171)			x	x							5
Ex. 20 - Travail écrit (p.171)				x							8, 9, 10
Ex. 21 - Compréhension (p.173)											
Ex. 22 - Travail oral (p.173)	x		x		x						3, 7, 8
Ex. 23 - Travail oral (p.173)					x						3, 7, 8
Ex. 24 - Les nombres et les... (p.173)				x		x					6

Une blague (p.173)		x						x			
Deux lettres (p.174)		x						x			
Ex. 25 - Travail écrit (p.174)				x							8, 9, 10, 12
Ex. 26 - Ex. d'écoute (p.174)	x						x				6
Ex. 27 - La carte de France (p. 175)		x									
Ex. 28 - Travail oral (p.175)				x							7
Ex. 29 - Jeu de rôle (p.175)				x	x						7, 8, 9, 10
Ex. 30 - Le passé des verbes (p.175)					x			x			8, 9, 10
Grammaire (pp.176-177) + Ex. 31-34					x			x			
L'hexagone (p. 179)		x					x	x			6
Ex. 36 - Travail écrit (p. 179)					x						9
Ex. 37 - Ex. oral (p.179)							x				6, 7
Ex. 39 - Travail écrit (p.179)					x			x			9
Vacances à Caen (p.180)		x						x			
Ex. 40 - Les malentendus (p.180)				x	x						
Ex. 41 - Travail oral (p.180)				x							
Ex. 42 - Tu connais ces noms? (p.181)		x									
Chère Sandra (p.182)		x									
Ex. 43 - Questions (p.182)		x		x	x						
Ex. 44 - Futur simple (p.183)					x			x			9
Ex. 45 - Temps verbaux (p.183)		x						x			
Ex. 46 - Impératif (p.184)								x			
Montpellier, matin, midi et soir (p.185)		x						x			
Ex. 47 - Vocabulaire (p.185)		x						x			
Ex. 48 - Activité orale (p.186)		x									
Ex. 49 - Adjectifs et adverbes (p.186)								x			
Ex. 50 - Travail écrit (p.186)					x						5, 9, 10
Ex. 51 - Verbes (p.186)								x			
Méditerranée (p.187)	(x)	x									1
Ex. 52 - Discutez (p.187)						x					3, 7, 5
Grammaire (p.187) + Ex. 53					x			x			9
L'Alsace (p.188)		x					x				6
De bonnes raisons pour visiter... (p.189)		x					x	x			6
Ex. 54 - Travail de dictionnaire (p. 188)					x			x	x		
Ex. 55 - Cherchez de l'info. (p.189)		x						x			1, 12
Ex. 56 - Travail écrit (p.189)					x						
Ex. 57 - Jeu de rôles (p.189)						x					3, 7
Grammaire (p.190) + Ex. 58					x			x			
Ex. 59 - Ex. d'écoute (p.191)	x	x									
Ex. 60 - Projet (p.191)		x	x	x							1, 2, 12
Les profs (p.192)		x									
Ex. 61 - Partir et Sortir (p.192)					x			x			9
Révision (pp.193-195)					X			X			8, 9, 10
A					x						
B, C, F								x			
D					x			x			
E								x			
G											
H					x						8, 9, 10





Québec (p.208)		x				x		x			6
Ex. 22 - Questions (p.208)		x									
Ex. 23 - Pronoms relatifs (p.208)								x			
Ex. 24 - Compréhension (p.209)		x				x					6
Le Canada (p.209)		x						x			1
Ex. 25 - Questions (p.209)		x	x	x							2, 5
Ex. 26 - Québécois célèbres (p.210)		x									
Ex. 27 - Ex. d'écoute (p.211)	x					x					6
Grammaire (p.211) + Ex. 28								x			
Afrique (212)		x				x		x			6
Ex. 29 - Questions (p.212)		x	x	x							2
L'occupation + Afrique (p.213)		x				x		x			6
Ex. 30 - Traduction (p.213)		x									
Le Sénégal (p.214)		x				x					6
Ex. 31 - Questions (p.215)		x									
Ex. 32 - L'Afrique francophone (p.216)		x		x							1, 12
La vie-carnaval (pp.217-221)		x				x		x			1, 6
Ex. 33 - Vrai ou faux (p.222)		x									
Ex. 34 - Travail oral (p.222)					x						3, 7
Ex. 35 - Travail écrit (p.222)				x							8, 9, 10
Ex. 36 - Vocabulaire (p.222)								x			
La Maghreb (p.223)		x				x		x			1, 6
Ex. 37 - Questions (p.223)		x									2
Ex. 38 - Verbes (p.224)				x				x			9
Ex. 39 - Travail en groupes (p.224)		x	x				x				1, 4, 7, 11, 12
Ex. 40 - Quiz (p.224)		x									
Révision (pp.225-226)		X	X	X				X			5, 7, 8, 9, 10
A, D								x			
B				x				x			
C		x						x			
E			x								7
F				x							5, 8, 9, 10



## Annexe n°8 Schéma d'analyse de chapitre 8

Chapitre 8	Compréhension		Production		Interaction spontanée	Aptitude fondamentale		Répertoire langagier		Stratégies	Objectif(s) de compétence
	Orale	Écrite	Orale	Écrite		Chiffres/ mesures	TIC(E)	Ling.	Socio ling.		
Salut encore (p.227)		x						x			
Ex. 1 - Vrai ou faux (p.228)		x									
Ex. 2 - Vocabulaire (p.228)		x						x			
Ex. 3 - Quelques chiffres (p.228)		x	x			x	x				4, 6, 7, 9, 12
Ex. 4 - Ex. d'écoute (p.229)	x	x									
Ex. 5 - Traduction (p.229)				x							
D'où la France est elle gouvernée? (p.230)		x				x		x			6
L'élection présidentielle (p.232)		x									
Ex. 7 - Le mot correct (p.232)		x						x			
Ex. 8 - Devoir, pouvoir et vouloir (p.232)				x				x			9
Ex. 9 - La déclaration des droits... (p.232)		x	x	x							2
Ex. 10 - Symboles de la France (p.233)		x									
Les partis politiques (p.234)		x									
Ex. 11 - Le bon ordre des mots (p.234)								x			
Une blague (p.234)		x									1
Grammaire (p.235) + Ex. 12-14			(x)	x	x			x			3, 7, 8, 9
On a répété pour le ministre (pp.236-238)		x						x			1
Ex.15 - Activité orale et écrite (p.238)		x	x	x	x						1, 3, 9
Ex. 16 - Vocabulaire (p.238)								x			
Ex. 17 - La Marseillaise (p.238)		x		x							
Ex. 18 - Jeu de rôle (p.238)			x								7
Les pouvoirs locaux (p.239)		x				x		x			6
Ex. 19 - Le bon mot (p.239)		x						x			
Ex. 20 - Écouter (p.240)	x					x					6
Ex. 21 - (dés)avantages (p.240)				x	x						3, 5
Ex. 22 - Écouter - Monaco (p.240)	x			x							











## Annexe n°10 Schéma d'analyse de chapitre 10

Chapitre 10	Compréhension		Production		Interaction spontanée	Aptitude fondamentale		Répertoire langagier		Stratégies	Objectif(s) de compétence
	Orale	Écrite	Orale	Écrite		Chiffres/mesures	TIC(E)	Ling.	Socio ling.		
Bonjour nos amis... (p.302)		x						x			
Ex. 1 - Questions (p.302)		x	x	x							
Ex. 2 - Les actualités (p.303)		x					x				1,12
Ex. 3 - Comment se comporter (p.303)		x									
Ex. 4 - Impératif (p.303)								x			
Ex. 5 - Jeu de rôle (p.303)	(x)				x				x		3,8
Ex. 6 - Vocabulaire (p.303)		x						x			
Mme l'Ambassadeur (p.304)		x				x		x			1,6
Ex. 7 - Compréhension (p.305)		x	x	x							5
Ex. 8 - Travail en groupes (p.305)			x	x	x						3
Ex. 9 - Jeu de rôle (p.305)		x			x				(x)		3
La France et l'économie (p.306)		x				x		x			6
Ex. 10 - Vrai ou faux (p.307)		x									
Ex. 11 - Vocabulaire (p.307)		x						x			
Ex. 12 - thèmes entre matières (p.307)			x				x				4,7,8,12
L'industrie française (p.308)		x				x		x			6
Ex. 13 - Traduction (p.308)				x				x			
Ex. 14 - Produits français (p.309)	x		x								
Gaston Lagaffe (p.309)		x						x			
Ex. 15 - PC et imparfait (p.309)								x			
Les voitures - ça roule? (p.310)		x				x		x			6
Ex. 16 - Quelle entreprise est-ce? (p.310)		x				x					6
Ex. 17 - PC et imparfait (p.311)								x			
Ex. 18 - Questions (p.311)		x		x							5
Ex. 19 - Travail écrit (p.311)				x			x				12
Ex. 20 - L'internet (p.311)							x				12



Matériel digital et interactif - chapitre 10 <a href="http://www.gyldendal.no/contours/Flash/kap10Innvalg.html">http://www.gyldendal.no/contours/Flash/kap10Innvalg.html</a>	Compréhension		Production		Interaction spontanée	Aptitude fondamentale	Répertoire langagier		Stratégies	Objectif(s) de compétence
	Orale	Écrite	Orale	Écrite			Chiffres/mesures	TIC(E)		
<b>Grammaire</b>		X		X				X		
A, E				x				x		
B, C								x		
D, F		x						x		
<b>Vocabulaire</b>		X						X		
A, B, D, E, F, G, H, I, J, K, M, N								x		
C, L, O		x						x		
<b>Supplémentaire</b>		X	X			X	X			1, 4, 12
Apprenez le français!		x				x				1, 12
Actualités		x	x			x				1, 4, 12
L'ambassade		x				x				1, 12
L'industrie		x	x			x				1, 4, 12
L'environnement		x				x				1, 12
Le climat		x				x				
Les organisations bénévoles		x				x				1, 12
<b>Écouter</b>		x				x				1, 12
Se comprendre	x	x								
La France et l'économie	x	x								
Grumes	x	x								
Les médecins sans frontières	x				x					1, 3

## Annexe n°11      Données des schéma d'analyse

	Compréhension orale	Compréhension écrite	Production orale	Production écrite	Interaction spontanée	Chiffres/ Mesures	TICE	Linguistique	Socio linguistique	Stratégies
<b>1</b>	14	35	11	9	1	13	3	52	2	0
<b>2</b>	10	43	11	23	3	2	6	38	3	0
<b>3</b>	13	49	14	29	3	6	8	41	1	2
<b>4</b>	14	45	10	20	2	9	6	37	0	3
<b>5</b>	7	42	7	19	2	16	4	37	0	1
<b>6</b>	9	36	10	18	2	10	4	32	0	0
<b>7</b>	11	52	6	13	2	12	8	29	0	4
<b>8</b>	11	51	9	21	4	9	8	28	0	0
<b>9</b>	9	44	12	27	4	7	12	28	1	4
<b>10</b>	7	50	10	20	7	9	13	33	1	3
<b>Total</b>	<b>105</b>	<b>447</b>	<b>100</b>	<b>199</b>	<b>30</b>	<b>93</b>	<b>72</b>	<b>355</b>	<b>8</b>	<b>17</b>

## **Annexe n°12      Liste des objectifs de compétence de communication**

1. comprendre le contenu des textes authentiques longs, écrits et oraux, de genres variés
2. lire des textes formels et informels de genres différents, et rendre compte des attitudes et des points de vue de l'auteur
3. Participer dans des conversations spontanées sur des thèmes variés et actuels
4. présenter oralement des sujets appartenant à des domaines différents
5. exprimer ses propres expériences, points de vue, attitudes, souhaits et émotions
6. comprendre et se servir de chiffres et de mesures dans des situations pratiques
7. communiquer avec une bonne prononciation et intonation
8. adapter son langage à des situations de communication différentes
9. utiliser des mots, des structures et de différentes formes de cohésion d'une façon résolue et variée.
10. écrire des textes cohésifs de genres variés
11. choisir et utiliser des stratégies d'écoute ; d'expression orale ; de lecture et d'écriture adaptées au but, à la situation et au genre en question
12. évaluer et exploiter la technologie de communication et d'information pour la coopération et des rencontres d'une langue authentique ».

(Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006 : 79, ma traduction.)

---

## Sources

- Bachman, C., Lindfeld, J., et Simonin, J. (1981) *Langage et communications sociales*. CREDIF, Hatier
- Bérard, Évelyne (1995) *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. Paris: CLE International
- Brown, H.D. (2000) *Principles of language learning and teaching*. New York: Addison Wesley Longman, Inc.
- Canale, Michael et Swain, Merrill (1980) *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*". Applied linguistics 1/1. pp. 27-30, traduction par Claude Germain
- Cicurel, Francine (1991) "Lire en classe", dans *Lectures interactives en langue étrangère*. pp. 9-20. Hachette Français langue Etrangère
- Cicurel, Francine (1991) *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris: Hachette F.L.E.
- Conseil de l'Europe (2001) *Cadre Européen commun de références pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer* Les éditions Didier. Cherché 2.1.2007, sur [www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf)
- Conseil de l'Europe (1975) *Threshold Level*. Strasbourg: CREDIF
- Conseil de l'Europe (1976) *Un niveau seuil*. Strasbourg: CREDIF
- Cornaire, Claudette (1999) *Le point sur la lecture*. Collection "Didactique des langues étrangères". Paris: CLE International
- Cuq, Jean-Pierre (2003) *Dictionnaire de didactique du français – langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International
- Cuq, J-P. et Gruca, Isabelle (2002) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG
- Defays, J-M. (2003) *Le français lanue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*. Mardaga
- Det kongelige utdannings- og forskningsdepartementet. "Rundskriv F-13/04. Dette er Kunnskapsløftet. Kultur for læring." Cherché 16.01.2007 sur [www.dep.no/filarkiv/226866/Rundskriv\\_Kunnskapsloeftet.pdf](http://www.dep.no/filarkiv/226866/Rundskriv_Kunnskapsloeftet.pdf)
- Département de l'éducation et de la recherche (2005) *Strategiplan. Språk åpner dører. Strategi for styrking av fremmedspråk i grunnopplæringen 2005-2009. Juni 2005*.

- 
- Division des Politiques Linguistiques Strasbourg (2005) « Profil de la Politique Linguistique Éducative. Norvège. » Conseil de l'Europe. Utdannings og forskningsdepartementet.
- Engelsen, Britt Ulstrup (2006) *Kan læring planlegges. Arbeid med læreplaner – Hva, hvordan, hvorfor?* Oslo: Gyldendal Akademisk
- Fuchs, Volker et Meleuc, Serge (2003) *Linguistique française : français langue étrangère. La Communication en français*. Frankfurt am Main : Peter Lang
- Galisson, Robert (1969) *Petit lexique d'initiation a la linguistique appliquee et a la methodologie / B.E.L.C.*
- Gjørven, Rita (2005) ”2. fremmedspråk som et obligatorisk fag på ungdomstrinnet. Utfordringer og fallgruver”, dans *Språk og språkundervisning* (1) pp.41-43
- Gremmo, Marie José et Holec, Henri (1990) *Le Français dans le monde. Oral. Variabilité et apprentissages*. Hachette Français langue Etrangère
- Henriksen, Turid (1987) *Kompendium i fagdidaktikk. Fransk grunnfag*. Blindern : Universitetet i Oslo
- Henriksen, Turid (2003) « Matériel didactique pour PROFFT – module F603, manuscrit non publié »
- Henriksen, Turid L. (2004) ”Utfordringer for faginstuttene. Nasjonalkonferanse om 2. fremmedspråk og nye utfordringer.” UNIVETT. UIO. 12 Nov. 2004.
- Henriksen, Turid L. (2004) « Kompetanse i fremmedspråk, hva er det ? » Selvvalgt prøveforelesning for granden dr. philos. 6. mai 2004
- Henriksen, Turid L. (2005) *Begynnerbøker i fransk fra 1896 til 1974 Trampe Bødtker og Sigurd Høst, Lærebog i fransk for begyndere og dens arvtakere. Innhold, tekststrategier og iscenesettelser*. Oslo: Unipub forlag
- Henriksen, Turid (2007) « Enseignement de la grammaire et futurs professeurs de FLE ». Colloque sur la grammaire et l'enseignement du FLE, NTNU, 14 septembre 2007
- Holec, Henri (1990) « Des Documents Authentiques, pour quoi faire ? », dans *Mélanges Pédagogiques*. pp. 65-74 CRAPEL. Centre de Recherches et d'Applications Péd.
- Kramsch, Claire (1984) *Interaction langagières en travail de groupe*. Massachussets : LFDM
- Lokøy, Gro & Ankerheim, Brynjulf (2006) *Contours*. Oslo : Gyldendal Undervisning
- Lokøy, Gro & Ankerheim, Brynjulf (2006) *Contours. Lærerveiledning*. Oslo : Gyldendal Undervisning

- 
- Ministère Royal de l'éducation et de la recherche (2004) *St. meld. nr. 30. Kultur for læring. 2002-2003.*
- Ministère Royal de l'éducation, de la recherche et des affaires ecclésiastiques (1996) "B-/C-språk. Alle studieretninger" dans *Læreplan for videregående opplæring.* pp. 1-16
- Ministère Royal de l'éducation, de la recherche et des affaires ecclésiastiques (1996) *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen.* pp. 285-290
- Ministère Royal de l'éducation, de la recherche et des affaires ecclésiastiques. "Programme d'études. Pour l'école de base, le deuxième cycle du secondaire, la formation postscolaire pour adultes. Partie générale". Cherché 2.1.2007, sur [http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell\\_del/Core\\_Curriculum\\_Francais.pdf](http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/Core_Curriculum_Francais.pdf)
- Moirand, Sophie (1979) *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère.* Paris : CLE International
- Savignon, Sandra J. (1983) *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Texts and contexts in second language learning.* Addison-Wesley Publishing Company, Inc
- Simensen, Aud Marit (1998) *Teaching a foreign language. Principles and procedures.* Oslo: Fagbokforlaget
- Speitz & Lindemann (2002) « Status for 2.fremmedspråk i norsk ungdomsskole » Notodden : Telemarksforskning
- Tagliante, Christine (1994) *La classe de langue.* Paris : CLE International
- Tagliante, Christine (2005) *L'évaluation et le Cadre européen commun. Nouvelle édition.* Paris : CLE International
- Tobiassen, Rolf (1979-81) « Annet fremmedspråks stilling i ungdomsskolen » Projet de recherche. Financé par Kirke- og undervisningsdepartementet. Utdannings- og forskningsdepartementet. *Kunnskapsløftet. Læreplan for grunnskolen og videregående Opplæring.* Cherché 7.09.2006 sur: <http://www.odin.no/filarkiv/254450/Laereplaner06.pdf#search=%22kunnskapsl%C3%B8ftet%2Bfagplaner%22>
- Utdanningsdirektoratet. *Grunnleggende ferdigheter.* Cherché 7.10.2007 sur : <http://skolenettet.no/upload/Lareplan/grf.pdf>
- Vigner, Gérard (2001) *Enseigner le français comme langue seconde.* Paris : CLE International
- Vigner, Gérard (2004) *La grammaire en FLE.* Paris : Hachette