

# **L'expression orale en interaction en havo 4**

**Et son entraînement dans la pratique scolaire**



**Marjan Verweij**

**3005518**

**Master Education**

**Dr. Frank Drijkoningen**

## **Table des matières**

Introduction	3
1. Cadre théorique	6
1.1. L'expression orale dans l'acquisition guidée des langues étrangères	7
1.2. L'expression orale dans les programmes d'études et d'évaluation pour français	14
1.3. L'accomplissement de l'exercice oral	21
2. Les manuels de H45: <i>d'Accord</i> et <i>Libre Service</i>	25
2.1. D'Accord	26
2.2. Libre Service	30
2.3. Validation aux exigences du Cadre européen	33
2.4. Les qualités et les critiques	46
3. Une autre pratique de l'apprentissage de l'interaction	47
3.1. Le projet	48
3.2. La réalisation	56
3.3. Les conclusions	63
4. Conclusion	67
Bibliographie	69
<b>Annexes</b>	<b>72</b>

## Introduction

*“De eigenlijke taal is gesproken taal”*

[La véritable langue est la langue parlée]  
Erik Kwakernaak (Instituteur des maîtres)

En théorie on a bien organisé l'apprentissage de la production orale dans l'enseignement des langues étrangères. C'est que l'expression orale s'est insérée dans les principaux objectifs scolaires et dans les programmes d'examen. Cependant, en ce qui concerne la pratique au lycée, et plus précisément en classe, l'apprentissage de l'oral reste un peu au second plan (Meijer & Fasoglio, 2007: 105). L'organisation de ce type d'enseignement est plus complexe et exige plus de travail que celle des compétences écrites, comme lire et écrire. L'oral pose un dilemme réputé<sup>1</sup> parmi les professeurs à cause de son caractère fugace et en fait incontrôlable.

Les objectifs principaux de nos jours visent à apprendre aux élèves comment se débrouiller dans la langue cible. Le besoin de l'expression orale restera essentiel dans l'enseignement des langues étrangères qui vise à la communication (Meijer & Fasoglio, 2007: 99). Alors, il faut mettre la pratique de l'oral en relief et porter sa didactique plus à l'attention des professeurs. Cette position initiale mène comme le fil conducteur de cette thèse. C'est que, la véritable langue, c'est la langue parlée (Kwakernaak, 2009: 30). Dans la pratique (en dehors de l'école) on a besoin plutôt de l'expression orale pour nouer et garder des contacts. Ce qui est encore plus à la base est l'idée que l'acquisition naturelle des langues est un processus oral. L'oral y obtient une place primordiale: les enfants parlent avant qu'ils sachent écrire ou lire dans la langue cible. D'ailleurs, il y a même des langues (comme les langues amérindiennes) qui survivent simplement par l'oral et qui n'ont pas une écriture.

En tant que professeur de français j'ai signalé les difficultés caractéristiques quant à l'apprentissage de l'oral en classe, surtout dans les classes supérieures<sup>2</sup>. À part de la complexité de l'organisation, l'évaluation et l'entraînement d'un groupe d'élèves en interaction sont des aspects qui lancent un sérieux défi au professeur. Pourtant, il existe beaucoup d'études et de directives pour l'évaluation et la validation de l'expression l'orale: ce sont des outils précieux. Le cadre européen commun de référence pour les langues<sup>3</sup> nous expose par exemple des critères explicites et pratiques comme des 'can-do statements' (en français: grilles d'autoévaluation) et des descripteurs de niveau<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> “De dilemma's van een mvt docent”, URL: <http://ko.slo.nl/vakgebieden/00002/00004/00003/>, consulté le 13-02-2012

<sup>2</sup> Les dernières années du lycée néerlandais, comparable au second cycle en France

<sup>3</sup> Ou bien le CECR(L). Ce plan « fournit une base pour la reconnaissance mutuelle des qualifications en langues [...]. Il est de plus en plus utilisé pour la réforme des curricula nationaux et par des consortia internationaux pour la comparaison des certificats en langues », URL: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre\\_fr.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_fr.asp), consulté le 14-02-2012

<sup>4</sup> “De niveaubeschrijvingen”, URL: <http://www.erk.nl/docent/niveaubeschrijvingen/>, consulté le 15-02-2012

En ce qui concerne la partie exécutive de l'oral, le professeur peut bien dériver son enseignement pratique des directives du CECR(L). Pourtant, au bout du compte, c'est à lui de concevoir et de se débrouiller dans l'apprentissage en classe (tout au plus en délibération professionnelle au lycée). Ainsi faut-il en personne entretenir le développement de tous les élèves et préciser les points importants qu'ils ont à améliorer<sup>5</sup>. C'est dans ce contexte d'une pratique qui mérite et requiert plus d'attention et des circonstances versatiles et libres, que j'ai élaboré la question de recherche suivante:

*Quant à l'apprentissage de l'oral au collège et les principaux objectifs scolaires concernés, comment est-ce qu'on peut mieux entraîner les élèves en havo 4 à l'expression orale en interaction?*

J'ai sélectionné havo 4 comme groupe-cible puisque c'est dans cette année scolaire qu'on a à étudier très consciencieusement l'expression orale en interaction dans l'intention de 'chauffer' les élèves pour la terminale (havo 5). L'objectif est d'atteindre le niveau B1 du CECR(L). Le niveau prévu de l'expression orale pour havo 4 est A2/B1: A2 en tant que niveau minimum, B1 en tant que niveau à pratiquer. Donc il faut qu'on élève les élèves en havo 4 à un niveau de l'expression orale supérieur. Comment pourrait-on mettre en œuvre des didactiques pour mieux préparer les élèves à cet objectif?

Pour diriger cette recherche, j'ai formulé quelques sous-questions, à savoir:

1. Comment l'enseignement de l'expression orale est-il organisé?
2. Comment l'apprentissage de l'oral en havo 4 se rapporte-t-il aux objectifs?
3. Quelles sont les qualités et les critiques de l'apprentissage de l'oral en interaction en havo 4?
4. Comment la réalisation de l'apprentissage de l'oral en interaction peut-elle être améliorée?

Les questions divisent ce mémoire en trois parties : l'encadrement théorique, la méthode dominante et la méthode à creuser. La première partie passe pour positionner le sujet de cette thèse en ce qui concerne des études scientifiques. Elle comprend les deux premières sous-questions. Quant à la question 1 je vise à décrire les axes théoriques concernant la production orale dans l'acquisition d'une langue et son apprentissage au lycée. Dans ce qui suit, je révèle comment l'entraînement de l'oral en havo 4 est en rapport avec les objectifs principaux de la classe terminale. Puis j'examine comment certains manuels spécifient les exercices pour l'activité orale. J'y aborde aussi le CECR(L) et son influence particulière sur l'enseignement des langues étrangères. Ce que j'expose dans la deuxième partie a un caractère descriptif et sert à renseigner sur la situation actuelle de l'oral, ses qualités et ses critiques y compris. Sur ce point, la classe H45 du Koningin Wilhelmina College à Culemborg (et le manuel *Libre Service* dont elle se sert) est prise comme point de repère. Comment le manuel et le professeur

---

<sup>5</sup> "Beoordelen met het ERK", URL: <http://www.erk.nl/docent/toetsing/Beoordelingsmodellen/>, consulté le 12-02-2012

entraînent-ils les élèves au niveau plus avancé? A partir d'ici, je parle de 'H45' quand il s'agit du projet ou de la classe elle-même et je prends 'havo 4' plutôt comme terme général.

Les éléments précédents conduisent la thèse vers la dernière partie, qui vise à s'orienter comment le professeur pourrait différemment ou même mieux entraîner et ordonner l'expression orale *en classe* (en H45) et y compris en fait comment il pourrait élargir le répertoire didactique nécessaire. On ne compte plus les recherches qui ont creusé le domaine de l'entraînement de l'oral et avancé des idées à titre d'inspiration et d'amélioration. Le CPS (une organisation d'étude consultative pour le développement de l'enseignement néerlandais) a même lancé un projet nommé « Waar praten we over? » (De quoi parle-t-on?)<sup>6</sup>. Je remarque aussi les nombreuses thèses qui portent sur l'encadrement du sujet, celle sur Task-Based Language Teaching est un très bon exemple<sup>7</sup>. Ma thèse cherche à poursuivre la question de l'oral à partir des résultats de ce genre de recherches, mais avant tout je l'ai écrite pour avancer d'autres idées d'approche. Je me penche surtout sur l'entraînement en classe.

Afin de concevoir de telles idées, qui peuvent être adaptées pour le professeur en classe, je me suis inspirée entre autres des méthodes d'apprentissage d'un établissement scolaire qui se spécialise dans la compétence orale, à savoir les écoles de formation pratique, comme l'hôtellerie et l'administration. Reste à dire que la partie finale est encadrée par une élaboration pratique que j'ai fait subir à H45. Ce panorama nous amène évidemment à la conclusion et la thèse se termine par la bibliographie.

---

<sup>6</sup> Werkplaats Talen (Richters, J.), "Waar praten we over?", NaB-MVT (mei 2007) URL:

[http://www.cps.nl/nl/Documenten/Documenten-Voortgezet\\_onderwijs/Documenten-Moderne\\_vreemde\\_talen/Bronnen\\_gesprekken/Brochure\\_waar\\_praten\\_we\\_over.pdf](http://www.cps.nl/nl/Documenten/Documenten-Voortgezet_onderwijs/Documenten-Moderne_vreemde_talen/Bronnen_gesprekken/Brochure_waar_praten_we_over.pdf), consulté le 12-02-2012

<sup>7</sup> « L'entraînement à l'expression orale dans l'enseignement du français aux Pays-Bas », Van de Rijt, S. URL: <http://igitur-archive.library.uu.nl/student-theses/2007-0620-201021/UUindex.html>

## 1. Cadre théorique

*'Dingen doen met taal'*<sup>8</sup>

[Faire des choses avec la langue]

En ce qui concerne l'enseignement de l'anglais, de l'allemand et du français, le lycée néerlandais s'est longtemps caractérisé par le haut intérêt des compétences écrites, comme la compréhension de l'écrit et l'expression écrite. Les motifs pour une telle approche n'étonnent pas: le professeur peut organiser, entraîner et corriger l'écrit facilement, en tout cas plus facilement que l'oral. Depuis quelques décennies on reconnaît de plus en plus l'importance de l'expression orale dans l'enseignement de ces langues étrangères. C'est que, si les élèves continuent à utiliser la langue cible après les années de scolarité, ils le feront en particulier oralement (Kwakernaak, 2009: 225). On peut quand-même conclure qu'on reste toujours en arrière dans l'enseignement secondaire quant à l'apprentissage de l'oral. A la recherche d'un compromis entre les compétences instruites, Kwakernaak observe aussi la discordance entre les perceptions du professeur et de la classe : beaucoup d'élèves n'ont pas autant d'affinités avec les compétences écrites que le professeur suppose. Ils préfèrent l'auditif (Staatsen, 2004: 30).

Alors, la notion de l'oral occupe les esprits, surtout l'esprit du professeur. L'enseignement de l'activité met en question l'enseignant dans sa classe et l'amène à modifier ses pratiques. L'oral le défie dans l'adaptation des objectifs abstraits vers un but pratique scolaire. Afin de guider les apprenants et d'arriver à une telle adaptation d'une façon bien réfléchie, il faudra que les professeurs se tiennent informés des axes théoriques et des perspectives et directives éducatives qui déterminent (ou ont déterminé) en fait les objectifs. C'est pourquoi, dans ce premier chapitre, je vise d'abord à exposer un contexte de l'expression orale dans l'acquisition guidée des langues étrangères. Après je relève comment l'oral est positionné dans la pratique scolaire ou bien dans les programmes d'examen (le paragraphe 1.2) et comment les approches actuelles d'apprentissage de l'oral sont organisées (le paragraphe 1.3). A partir de ces deux dernières sections je me concentre uniquement sur l'enseignement du français.

---

<sup>8</sup> C'est le point de départ de l'enseignement des langues étrangères dans le système scolaire néerlandais. Source: Staatsen, F., "Moderne vreemde talen in de onderbouw", Uitgeverij Coutinho - Bussum (2004), P. 27

### **1.1. L'expression orale dans l'acquisition guidée des langues étrangères**

Le domaine de l'acquisition des langues étrangères est un vaste champ d'investigation et connaît un héritage considérable. Regrouper les diverses approches éducatives soulève le problème de délimitation. Il ne s'agit pas de présenter de façon exhaustive les nombreuses pistes de recherche qui apportent à la disparité du domaine. Je me penche en particulier sur le déroulement historique des approches les plus notables pour l'organisation de l'enseignement contemporain des langues étrangères. Ensuite dans ce contexte interdisciplinaire, j'élabore avant tout la notion de l'expression orale.

Il y a certaines perspectives d'acquisition qui ont eu une influence sur l'organisation (actuelle) de l'apprentissage des langues étrangères aux Pays-Bas. Ce qui frappe, c'est qu'il y a encore peu de temps qu'on a l'expression orale pour but sérieux. De toute façon, on distingue trois courants contrastifs. D'abord, j'expose brièvement deux approches quelque peu datées, mais qui ont bien établi des opinions normatives sur l'enseignement des langues étrangères : la méthode grammaire-traduction et la méthode audio-orale (la méthode directe) (Kwakernaak, 2009: 127-130). Après, j'avance une approche plus récente, dont les principes font autorité de nos jours, à savoir la méthode communicative (Kwakernaak, 2009: 130). Elle est devenue le collectif pour plusieurs méthodes communicatives, comme Task-Based Language Teaching.

Avant de vouer un paragraphe à la description des approches et des méthodes, j'aborde la question des définitions. C'est que, dans cette thèse, les sens des termes « approche » et « méthode » se sont confondus. Proprement dit, l'approche est le niveau où je décris l'influence des suppositions, des perspectives; la méthode est le niveau où la théorie est mise en pratique. Du reste, le « courant » entoure l'approche et la méthode ensemble. Par « méthode » on peut aussi entendre les manuels scolaires, mais je préfère éviter cette formulation et employer le terme « manuel ».

Dans cet ensemble de recherches j'étudie aussi l'influence qu'exercent les théories scientifiques sur les approches éducatives. Ici, je ne distingue pas en détail les théories linguistiques et les théories non-linguistiques (cognitives, psychologiques, sociologiques) puisque séparer l'une de l'autre ne serait pas à juste titre. C'est que, sur le plan théorique de l'acquisition des langues étrangères, on remodèle des théories et les applique au processus linguistique de l'acquisition. Prenez par exemple l'influence de Skinner, qui dégage des fondations psychologiques.

#### *Supériorité de la grammaire et de la traduction*

Pour une longue période on a connu un enseignement des langues étrangères qui ne visait qu'à l'instruction déductive de la grammaire et aux activités de traduction (des textes littéraires). Le mécanisme se caractérisait par une sorte d'imitation de l'enseignement académique des langues classiques, comme le latin. Autrement dit, on apprenait *sur* la langue et on mettait l'accent sur la compréhension et l'expression de l'écrit (Kwakernaak, 2009:

127). Parlant en termes linguistiques modernes on ne se focalisait que sur les formes<sup>9</sup>. En bref, pour ce qui est de ma thèse, je peux dire que cette approche métalinguistique est en défaut puisque la connaissance de mémoire sur la langue n'est pas appliquée, ce qui entraîne l'infériorité de la langue parlée.

### *L'approche directe*

Vers la fin du XXe siècle, un nouvel esprit s'est introduit. On vient d'interpréter l'acquisition des langues étrangères comme l'acquisition naturelle de la langue maternelle. Cela signifiait que l'accent de l'apprentissage était déplacé vers l'écoute et la langue parlée et qu'une maîtrise pratique de la langue cible était mise en vue. Pour l'apprentissage on ne poursuivait plus des règles explicites de grammaire mais plutôt un emploi direct et spontané de la langue.

On dirait que les compétences orales ont su à gagner du terrain didactique. Mais l'orientation behavioriste de cette méthode menait plutôt à une technique des exercices de conditionnement et de renforcement et donc de répétition, ce qui aboutissait surtout à pratiquer les compétences réceptives comme la compréhension de l'oral et de l'écrit. Plus tard, dans le prolongement de la pensée révolutionnaire de Chomsky sur l'acquisition d'une langue étrangère, se situait déjà bien la conviction d'immersion: on supposait que l'enseignement des langues étrangères devait être entièrement en langue cible.

Malgré le fait que la méthode a bien fondé l'intérêt d'une maîtrise pratique d'une langue étrangère, ses conceptions devenaient assez controversées. On dirait que les apprenants ne pourraient que reproduire des règles et des structures. Quant à la maîtrise, ils ne sauraient pas appliquer la langue cible dans un contexte de l'usage (Van Den Branden, 2006: 7). C'était le principe chomskyen qui permettait un vrai déplacement de l'accent (et l'expliquait en se basant aussi de l'acquisition naturelle d'une langue maternelle) par la conviction que l'homme a une faculté innée. C'est qu'un enfant n'apprend pas sa langue maternelle par imitation et répétition, mais il formule lui-même de manière inconsciente (cognitive) les règles de grammaire. Pour cela, on n'a que besoin d'un input linguistique pour l'apprentissage d'une langue étrangère.

Alors, au fil des années, il y a eu des déplacements de l'accent sur comment on acquiert une langue étrangère (par l'imitation ou inconsciemment) mais on avait établi un certain consensus indépendant et très important, celui sur l'offre de la langue étrangère: il faut en tout cas exposer les élèves à un input de la langue cible. Quant à apprendre le français (et pour y progresser) ce concept signifierait que l'apprenant s'immergerait par exemple dans la culture française en France: au niveau plus quotidien et pratique, il aboutit finalement à l'aspiration d'une immersion un peu factice, à savoir parler systématiquement la langue étrangère en cours (la langue véhiculaire est la langue cible, ce qui est en fait aussi l'idée de base dans l'enseignement bilingue<sup>10</sup>). Cet élément anticipe déjà sur ce qui suit à la fin du XXe siècle.

---

<sup>9</sup> Un des critères qui sont définis par le 'HOT-projet' pour arriver à un bon enseignement des langues. *source*: P. Bimmel, "Handboek Ontwerpen Talen", VossiusPers Uva, Amsterdam (2008), P. 40-41

<sup>10</sup> Enseignement bilingue aux Pays-Bas, ou bien le 'tto', est l'instruction en néerlandais et en anglais

### *La révolution communicative*

Le courant communicatif se penche sur deux motifs fondamentaux d'apprendre une langue étrangère: le souhait de la communication et du sens. L'accent reste sur la maîtrise pratique de la langue cible, mais on étend son champ à toute une pratique communicative. D'abord, l'idée de l'apprentissage vise à un emploi naturel de la langue cible dans la vie réelle et dans les situations fonctionnelles. L'autre élément notable est qu'on enseigne bien les règles (de grammaire) mais d'une manière implicite. L'élève a à apprendre de se servir de la langue cible dans toutes sortes de situations communicatives. A cet effet, l'instruction des stratégies et des techniques occupe une place primordiale pour que les élèves apprennent à utiliser la langue d'une manière efficace. La méthode se sert aussi d'un input authentique et varié parce qu'on vise à instruire la vraie langue.

Krashen est un des linguistes dignes d'être mentionnés dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères. Sa prise de position qu'à partir de la puberté on peut bien développer des compétences dans une autre langue, est franchement de nature constructive pour le système scolaire néerlandais où on introduit les élèves au français à l'âge de onze ans. Krashen conteste la notion d'une période critique en tant que la cause pour le fait que les apprenants, dont l'exposition à la langue étrangère commence dans les délais de la période critique pour l'acquisition d'une langue, atteignent un niveau de langue plus élevé que les apprenants qui entament l'acquisition au-delà de cette période (partant du principe que la puberté commence à l'âge de 11-12 ans)<sup>11</sup>. Il est d'avis que l'élève n'a qu'à faire plus d'efforts et qu'il n'a qu'à construire « a conscious theory [...] of the language he is learning<sup>12</sup> » afin d'acquérir la langue (et d'atteindre éventuellement un niveau d'un locuteur natif) après l'âge de puberté. De plus Krashen s'orientait non seulement vers le fondement communicatif des langues, mais aussi a-t-il su lier ses hypothèses sur l'acquisition d'une langue étrangère directement à la pratique scolaire<sup>13</sup>.

Par exemple, son modèle de moniteur observe le rôle du processus d'acquisition (les connaissances linguistiques) et de l'apprentissage (les connaissances métalinguistiques) dans la progression de la production langagière d'un élève. Il a été bien recueilli parmi les didacticiens "because of its relatively comprehensive nature<sup>14</sup>" mais l'activité du moniteur ne se passe que "when there is sufficient time, when there is pressure to communicate correctly [...] and when the appropriate rules of speech are known<sup>15</sup>". Alors en fait, le moniteur n'est que réservé à l'expression écrite puisqu'on ne dispose pas de suffisamment de temps pour l'expression orale. A vrai dire, le seul élément des théories de Krashen qu'on reconnaît

---

<sup>11</sup> Singleton, D., « Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2 : remarques préliminaires », Acquisition et interaction en langue étrangère [En ligne], 18 | 2003, mis en ligne le 25 août 2008, URL: <http://aile.revues.org/2163>, P. 3-15, consulté le 29-03-2012

<sup>12</sup> Krashen, S. "The critical period for language acquisition and its possible bases", New York (1975), P. 220

<sup>13</sup> "Theorie in de praktijk van het NT2-onderwijs", Kips, L.H.L (2006), P. 80

<sup>14</sup> Krashen's Monitor Model, URL:

[http://www.cng.edu/TTI/Bilingual\\_Education/Krashen%20Monitor%20Model.pdf](http://www.cng.edu/TTI/Bilingual_Education/Krashen%20Monitor%20Model.pdf), P. 650, consulté le 26-02-2012

<sup>15</sup> *Ibid.*

encore, est le rôle principal accordé à un input dont le niveau de difficulté est un peu plus élevé que celui de l'interlangue de l'élève<sup>16</sup>.

Tout compte fait, l'introduction de la méthode communicative a eu une influence révolutionnaire et directive dans le cadre scolaire:

Communicative Language Teaching (CLT) marks the beginning of a major paradigm shift within language teaching in the twentieth century, one whose ramifications continue to be felt today (Richard & Rodgers, 2001: 151)

La perspective communicative sur la forme linguistique jouit toujours une grande adhésion:

Uiteindelijk berusten versta- en spreekprocessen op impliciete kennis van de grammatica (...) uiteindelijk is taal leren toch het opbouwen van impliciete kennis. En dat kan alleen door *doen*: door luisteren en spreken in binnen- en buitenschoolse situaties (Hulstijn, 2005: 5)

Toutefois Hulstijn conclut aussi que “veel van de kennis die kinderen op school (...) opdoen, is expliciete kennis”. De plus, le courant communicatif (dans lequel l'exercice de l'expression orale a bien une importance éminente) n'a su pas non plus développer la notion de l'expression orale vers une bonne adaptation scolaire. On perçoit que l'oral au lycée se compose surtout des activités de reproduction, apprises par cœur (Kwakernaak, 2005: 131). Et la plupart des énoncés produits en classe est exprimée par le professeur<sup>17</sup>, autrement dit, la contribution des élèves en langue cible laisse encore beaucoup à désirer. Néanmoins, on connaît une multitude d'extraits de la méthode qui donnent la primauté à une base communicative :

CLT philosophy has been molded into quite diverse teaching practices, although all would claim to embody basic principles of CLT (Richard & Rodgers, 2001: 151)

Task-Based Language Teaching, Content-Based Instruction et Competency-Based Instruction sont des exemples connus de *practices* pour l'enseignement des langues étrangères. Etant donné la pertinence de l'apprentissage de l'oral dans Task-Based Language Teaching, il vaut que j'en parle. Content-Based Instruction y est applicable mais sa nature se dirige plutôt vers l'enseignement bilingue où le contenu d'une matière est intégré (et instruit) dans une langue

---

<sup>16</sup> *Ibid*, P. 649-650, consulté le 27-02-2012

<sup>17</sup> 70% est énoncé par le professeur. *Source*: Cook, V., “Second Language Learning and Language Teaching”, 2e éd. London : Arnold (1996), P. 120-121

seconde<sup>18</sup>; dans la démarche de Competency-Based Instruction il s'agit plus des résultats que le déroulement pratique et didactique de l'enseignement.

### *Task-Based Language Teaching*

The term was coined, and the concept developed [...] largely in reaction to empirical accounts of teacher-dominated, form-oriented second language classroom practice (Van Den Branden, 2006: 1)

Le paragraphe précédent a déjà montré que les professeurs reprenaient un peu les manières de la méthode grammaire-traduction. Ils continuent à se concentrer sur les formes de la langue et comme toujours ils parlent plus *sur* que *en* langue cible. De plus, les méthodes exposées jusqu'ici, reflètent une position dominante du professeur en cours de langues. Comme d'habitude c'est lui qui instruit, lui qui essaie à adapter, lui qui observe et avant tout, c'est lui qui parle et utilise la langue étrangère.

La conception de Task-Based Language Teaching cerne en fait les idées principales de la méthode audio-orale et de la méthode communicative: il s'agit surtout d'un usage pratique et communicatif de la langue. L'aspect innovateur est qu'elle se base sur des tâches langagières pour les élèves afin que le caractère de l'enseignement des langues étrangères soit moins artificiel et plus efficace et fonctionnel. Il faut engager les élèves à se concentrer sur l'échange de signification. Task-Based Language Teaching encadre une certaine réorganisation de l'interaction dans la classe, dans laquelle l'entraînement de l'expression orale obtient une place plus primordiale. L'idée centrale est qu'on apprend une langue en l'utilisant. Ici, la grammaire a un rôle inférieur puisque l'attention est attirée sur la *fonction* ce qui domine l'attention aux *formes*.

Pour arriver à un apprentissage plus naturel, il est décrit un concept des tâches qui réunissent plusieurs compétences en même temps. Ces tâches ont pour objectif de laisser entraîner les élèves eux-mêmes à un emploi naturel et courant de la langue cible. Cependant, les idées sur ce qui est une (bonne) tâche ne sont pas uniformes évidemment. Je cite un extrait adéquat:

(...) tasks invite the learner to act primarily as a language *user*, and not as a language *learner*. Tasks are supposed to elicit the kinds of communicative behaviour (such as the negotiation for meaning) that naturally arises from performing real-life language tasks, because these are believed to foster language acquisition<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> Oosterman, J., Sol, V., Visser, M. "Taal- en inhoudsgericht onderwijs in de tweede fase", Brochure CPS (2007), P. 9, URL : <http://www.cps.nl/nl/Diensten/Publicaties/Publicaties-Zoeken/Onderzoek.html?pid=029e7f9b-6166-4ea6-ae72-53e6ce518062>, consulté le 27-02-2012

<sup>19</sup> *Ibid*, P. 8 - 9

Les mérites de la méthode des tâches ne sont pas vraiment à discuter : la pratique scolaire venait de se servir des matériaux authentiques, variés et équilibrés. Voire, tout le concept du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues s'est justifié par la conviction d'organiser l'apprentissage des langues étrangères à partir des compétences<sup>20</sup>. Pour accomplir une tâche, les élèves doivent se servir activement de plusieurs compétences, ce qui veut dire que la tâche nécessite la communication, mais ne guide pas trop l'élève.

Les tâches qui ont pour but d'entraîner l'apprenant en expression orale, comprennent les dialogues. Ce sont des jeux de rôles qui visent à une production spontanée en langue cible. Task-Based Language Teaching vise à organiser le déroulement de l'interaction en cours. L'entrée en interaction de deux apprenants suppose qu'ils vont accomplir une tâche de façon adaptée pour que la langue puisse mieux être apprise. « En aucun cas pour cette tâche [interactionniste], les échanges ne sont focalisés sur la forme<sup>21</sup> ». Mais ce type d'exercice a un caractère encore trop prévisible pour l'oral: les élèves savent ce qu'ils doivent produire et ce qu'ils peuvent attendre de leur interlocuteur (le paragraphe 1.3). A cet égard il y est plutôt question d'un exercice de conditionnement que d'une tâche d'enjeu communicatif.

### *Conclusion*

Au fil des années, l'organisation de l'expression orale a été en évolution. On venait à passer de la prépondérance grammaticale et des exercices réceptifs à s'intéresser davantage aux activités orales (productives). Une maîtrise pratique et communicative de la langue étrangère s'était mise en avant et on visait à entraîner l'élève à la production en langue cible.

Dans l'enseignement des langues étrangères l'intérêt de l'oral s'est développé d'une notion inférieure vers une notion de plus en plus élémentaire. Mais une didactique persévérante pour l'expression orale ne s'était toujours guère manifestée. C'est que, déduire d'une théorie et de ses modèles de l'apprentissage guidé, des stratégies didactiques dans un cadre scolaire, n'arrive pas toujours de manière constructive. Les théories scientifiques se concentrent surtout sur le contenu et le déroulement de l'acquisition (des langues étrangères): la concrétisation et l'application efficace de ce contenu dans la salle de classe, est d'un tout autre domaine, à savoir celui de la didactique. C'est dans les manuels scolaires où les didacticiens visent à assembler les axes théoriques et les besoins pratiques, mais il arrive par exemple à plusieurs reprises que les exercices pour l'oral sont accomplis de façon inefficace, à savoir par écrit (le paragraphe 1.3) (Kwakernaak, 2009: 131).

On peut conclure que les théories et les méthodes n'offrent pas de solutions fermes en tant que matériel éducatif pour l'oral. Donc d'autres manières pour faciliter et organiser l'apprentissage d'une langue étrangère apparaissent vers la fin du XXe siècle en réaction, comme Task-Based Language Teaching. L'idée principale est que la vigueur d'une méthode

---

<sup>20</sup> «ERK: achtergrondinformatie», <http://www.erk.nl/docent/Achtergrondinformatie/00001/>, consulté le 27-02-2012

<sup>21</sup> Vasseur, M-T., « Gestion de l'interaction, activités métalangagières et apprentissage en langue étrangère », Acquisition et interaction en langue étrangère [En ligne], P. 25-59, mis en ligne le 12-01-2012, URL: <http://aile.revues.org/4855#text>, consulté le 19-02-2012

se trouve dans son autonomie et qu'on pourrait comprendre le déroulement de l'acquisition des langues étrangères en se séparant des paradigmes et se basant sur des alternatives.

Dans ce contexte on a ressenti le besoin d'une méthode moins éclectique, ou bien une méthode qui ne serait pas sélective dans sa justification scientifique. Plusieurs projets ont été lancés pour arriver au moins à un système international et standardisé qui pourrait décrire des niveaux de compétence pour la maîtrise des langues étrangères (Kwakernaak, 2009: 107). Aussi est-il conçu en fait le projet du CECR(L). Ce cadre est un instrument qui offre une base pour l'élaboration des manuels et des examens en Europe. Il décrit autant que possible ce que les élèves doivent apprendre pour et dans la langue cible. En référence au système, les auteurs de manuels scolaires, les examinateurs et les enseignants peuvent définir les niveaux et les qualifications qui permet de tenir à jour le progrès de l'élève.

A présent, le CECR(L) exerce une immense influence sur la pratique scolaire néerlandaise et sa programmation. Le paragraphe suivant aborde les objectifs en ce qui concerne l'expression orale et la transposition du CECR(L) là-dedans.

## 1.2. L'expression orale dans les programmes d'études et d'évaluation pour français

### *Les modernisations des politiques linguistiques*

Au temps des bouleversements entraînés par la méthode directe, et plus tard par les méthodes communicatives, la politique autour l'enseignement des langues étrangères a réalisé des modifications. Depuis, il arrive qu'on distingue clairement des modules, des activités et des compétences, comme les activités de compréhension et d'expression et la compétence grammaticale. Au premier abord cela implique qu'il ne s'agit plus seulement des connaissances de l'apprenant de la matière, mais aussi du degré de son savoir-faire, ou bien de ses capacités d'agir dans la langue cible. Puis, l'examen venait à consister en deux examens, à savoir un examen central et un examen scolaire. L'examen central se rapporte à la compréhension de l'écrit (le module A); l'examen scolaire se compose de quatre autres modules d'enseignement correspondant aux quatre activités langagières, à savoir la compréhension de l'oral (le module B), l'expression orale (le module C), l'expression écrite (le module D) et la littérature (le module E). Le glissement le plus important ces dernières années a été le fait que la politique laisse aux écoles une certaine latitude pour l'organisation de leur programmes d'études et d'évaluation<sup>22</sup>.

### *Le CECR(L)*

On peut conclure que l'implémentation de l'expression orale a fait pas mal de progrès malgré son poids modeste dans les programmes d'études. Le choix pour le CECR(L) y a contribué. C'est que, l'initiative du cadre conclut entre autres à « (...) favoriser une multiplication des échanges interpersonnels<sup>23</sup> ». Mais ce qui est encore plus important est son instrument qui fournit la pratique scolaire des descriptions et des critères explicites, pour qu'on puisse mieux déterminer et guider l'apprentissage de l'oral dans une langue étrangère.

L'approche communicative a établi les fondements des objectifs principaux et contemporains de l'apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi, les concepteurs de programmes éducatifs poursuivent un caractère fonctionnel et courant de l'oral: il faut avant tout que l'apprenant sache à s'exprimer de façon significative et à transmettre des messages langagiers. Autrement dit, il faut qu'il apprenne comment interagir dans la langue cible. La correction de la grammaire et de l'orthographe de sa performance sont des objectifs relégués au second plan. Par suite, le terme « interaction » a été conçu ce qui accentue la nature dialogique de l'objectif principal. Dans le but de renfermer les objectifs de façon pratique, le module C s'était subdivisé en deux activités, à savoir l'expression orale en continu et l'expression orale en interaction (Kwakernaak, 2009: 131).

L'expression orale en continu comprend les annonces publiques, les exposés et les monologues, ou bien les activités dans lesquelles l'apprenant produit des énoncés qui sont

---

<sup>22</sup> Trimbos, B., "Handreiking schoolexamen moderne vreemde talen havo/vwo", SLO Enschede (2006), P. 7

<sup>23</sup> Council of Europe (COE) « le Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer », Division des politiques linguistiques, Conseils de l'Europe, Strasbourg (2000) URL: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_FR.pdf), P. 11, consulté le 06-03-2012

reçus par un public. Pour l'expression orale en continu on fait surtout attention à la correction grammaticale et orthographe, la prononciation, l'usage langagier, la reproduction et le contenu; l'expression orale en interaction comprend les conversations courantes et les discussions informelles et formelles dans lesquelles l'apprenant s'entretient avec un interlocuteur. Parmi les activités de l'expression orale en interaction, ou bien les activités interactives, se trouvent aussi le débat, l'interview, la planification conjointe, les échanges courants, la négociation et la coopération en vue d'un objectif<sup>24</sup>. Ici je voudrais remarquer que par « une activité interactive » j'entends deux (ou plusieurs) utilisateurs ou apprenants d'une langue étrangère qui opèrent une répartition du travail pour construire et soutenir un discours conversationnel. Les utilisateurs jouent alternativement le rôle de locuteur et de destinataire et ils négocient le sens « en suivant un principe de coopération<sup>25</sup> ». Dans les activités interactives on prend note de la compétence lexicale, communicative et productive de l'apprenant. Il faut que l'apprenant puisse produire lui-même un dialogue réel (Kwakernaak, 2009: 74). Le projet de cette thèse se dirige vers l'interaction et les activités interactives.

Dans ce qui suit, je décris d'abord comment l'oral est mis en œuvre dans les programmes d'études de havo 4 et après comment il est présenté dans le programme de havo 5 et les objectifs. Je conclus ce paragraphe afin de spécifier le rapport entre l'apprentissage de l'oral en havo 4 et les objectifs en havo 5 et de saisir un contexte de programmes, d'objectifs et d'évaluation. J'ai besoin d'un tel contexte pour que je puisse guider les élèves de H45 et concevoir et justifier les idées d'approche pour l'oral. Reste à dire que j'utilise le terme 'compétence' qui sert à désigner de différentes capacités de l'apprenant, comme la compétence interactive mais aussi la compétence de vérifier des informations.

### *SLO et les programmes*

Les programmes d'études et d'évaluation pour les langues étrangères ont été (et sont toujours) adaptés aux descriptions et directives du CECR(L). Pour soutenir et diriger ce processus d'adaptation aux lycées vers des programmes cohérents et compréhensibles pour chaque langue, chaque activité et en particulier, pour chaque niveau scolaire, le SLO a élaboré des schémas de niveau qui sont facilement à consulter. Le SLO est le centre d'expertise national pour le développement des programmes d'études et des assistances sur l'ordre du ministère de l'Education<sup>26</sup>. On dirait que le SLO est un trait d'union pour l'harmonisation des directives du CECR(L) dans la pratique scolaire. C'est que, pour l'enseignant qui a à organiser et évaluer un enseignement de niveau juste, les instruments et les descriptions du centre sont des points de repère.

### *Les descripteurs pour havo 4*

D'abord j'expose que dans les assistances de SLO, le niveau A2 est défini en tant que le niveau de langue idéal (et minime en fait) de la compétence orale en interaction générale en

---

<sup>24</sup> COE, P. 60, consulté le 05-03-2012

<sup>25</sup> *Ibid.*

<sup>26</sup> ERK, URL: <http://www.erk.nl/schoolleider/erkverplicht/>, consulté le 19-03-2012

français pour havo 4. Pour la présentation du niveau de maîtrise d'A2 je m'adresse au document officiel du CECR(L) où l'on trouve de la façon suivante:

A2	Peut interagir avec une aisance raisonnable dans des situations bien structurées et de courtes conversations à condition que l'interlocuteur apporte de l'aide le cas échéant. Peut faire face à des échanges courants simples sans effort excessif ; peut poser des questions, répondre à des questions et échanger des idées et des renseignements sur des sujets familiers dans des situations familières prévisibles de la vie quotidienne. Peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et courante ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets familiers relatifs au travail et aux loisirs. Peut gérer des échanges de type social très courts mais est rarement capable de comprendre suffisamment pour alimenter volontairement la conversation <sup>27</sup>
----	--

En ce qui concerne l'activité de l'expression orale en interaction, le SLO concourt à une division en quatre sous-activités interactives (aussi connu comme les descripteurs globaux) à savoir les conversations courantes, les discussions informelles et formelles, les échanges courants et la négociation<sup>28</sup>. A propos de cette nuance Hetty Mulder, chercheur chez SLO pour le domaine de l'enseignement secondaire, ajoute: « Pour déterminer si l'élève a obtenu un certain niveau, [le professeur] doit examiner si l'élève a marqué des points au domaine de *tous* les descripteurs globaux. Il n'y a pas de choix (...)»<sup>29</sup>. Cela revient à dire que si l'élève ne répond pas aux directives du niveau concerné, il n'est que sur la voie de ce niveau. La présentation du niveau de ces descripteurs globaux quant au niveau de langue A2 est comme suit:

<p>Discussions informelles Peut établir un contact social : salutations et congé ; présentations ; remerciements. Peut faire et accepter une offre, une invitation et des excuses si elles sont formulées directement, clairement et lentement et les gérer lui-même. Mais ne peut pas soutenir une conversation de son propre chef bien qu'on puisse l'aider à comprendre. Peut utiliser des formules de politesse simples et courantes pour s'exprimer ses préférences et ses opinions sur des sujets quotidiens et familiers.</p> <p>Réunions Peut dire ce qu'il/elle pense des choses si on s'adresse directement à lui/elle dans une réunion formelle, à condition de pouvoir faire répéter le cas échéant</p> <p>Obtenir des biens et des services Peut indiquer qu'il/elle suit le locuteur et qu'il/elle peut comprendre ce qu'il faut faire à condition d'être aidé par l'interlocuteur. Peut obtenir des renseignements sur un voyage et utiliser les transports publics. une information sur un voyage et discuter de la suite à donner. Peut demander et fournir des renseignements à propos d'une quantité, un nombre, un prix, etc. Peut obtenir des renseignements et faire un achat simple en indiquant ce qu'il/elle veut et en demandant le prix.</p> <p>Échange d'information Peut donner et suivre des directives et des instructions simples. Peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et routinière ne demandant qu'un échange d'information simple et direct<sup>30</sup></p>
---

<sup>27</sup> COE, P. 61, consulté le 16-03-2012

<sup>28</sup> «Schema vaardigheden doorlopende leerlijn vaardigheden Frans ERK (PO - havo/vwo)», P. 4, URL: [http://www.slo.nl/voortgezet/onderbouw/themas/leerlijn/progr/mvt/Schema\\_vaardigheden\\_havo\\_vwo\\_ERK\\_Frans.pdf/](http://www.slo.nl/voortgezet/onderbouw/themas/leerlijn/progr/mvt/Schema_vaardigheden_havo_vwo_ERK_Frans.pdf/), consulté le 05-03-2012

<sup>29</sup> « Communication personnelle », le 18-03-2012, traduit du néerlandais en français: MV

<sup>30</sup> «Schema vaardigheden doorlopende leerlijn vaardigheden Frans ERK (PO - havo/vwo)», P. 3, consulté le 18-03-2012. Traduit du néerlandais en français: MV

Pour organiser l'enseignement de l'oral il faut qu'on s'adresse non seulement aux descripteurs des niveaux et aux descripteurs globaux présentés comme ci-dessus, mais aussi aux descripteurs des « caractéristiques de texte ». Au cours de l'interaction on fait des activités langagières productives et réceptives, ce qui demande des efforts de l'apprenant. Ici, 'texte' est défini comme une séquence discursive orale<sup>31</sup>. Les caractéristiques sont des *exemples* normatifs qui s'assortissent du niveau de langue de l'élève<sup>32</sup>. De ce fait on a des critères pour évaluer le processus de la capacité à l'oral de l'élève. En interaction on distingue neuf caractéristiques qui ont toutes une propre élaboration par niveau de langue, à savoir vocabulaire et usage lexical, correction grammaticale, interaction, aisance/souplesse, cohérence, prononciation, syntaxe et usage lexical, débit et articulation et aide. Pour le A2 on trouve la présentation suivante<sup>33</sup>:

	A2
vocabulaire et usage lexical	Possède un répertoire limité de courtes expressions mémorisées et de groupes de quelques mots qui lui permet de se débrouiller dans des simples situations quotidiens
correction grammaticale	Utilise des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires
interaction	Répondre aux questions et réagir aux énoncés simples. Confirmations de compréhension mais prend rarement l'initiative de parole afin d'entretenir la conversation
aisance/souplesse	Des énoncés très courts dans lesquels la reformulation, les pauses et les faux démarrages sont évidents.
cohérence	Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que »
prononciation	La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise malgré un net accent étranger mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter
syntaxe et usage lexical	L'usage lexical est simple. Les phrases sont courtes
débit et articulation	Le débit est lent. L'articulation est claire
aide	L'interlocuteur adapte son usage de la langue et articule clairement et lentement. Il contrôle, reformule et répète si nécessaire. L'interlocuteur prend la peine d'aider à formuler et éclaircir ce que l'apprenant veut dire. Les questions et les énoncés sont adressés directement à l'apprenant <sup>34</sup>

#### *Les objectifs: les descripteurs pour havo 5*

Il y a de pareils documents descriptifs de SLO qui donnent des directives pour le niveau de langue idéal en classe terminale (havo 5), à savoir le B1. Le descripteur du niveau de maîtrise de ce niveau de langue pour l'interaction orale générale s'est résumé comme suit :

B1	Peut communiquer avec une certaine assurance sur des sujets familiers habituels ou non en relation avec ses intérêts et son domaine professionnel. Peut échanger, vérifier et confirmer des informations, faire face à des situations moins courantes et expliquer pourquoi il y a une difficulté. Peut exprimer sa pensée sur un sujet abstrait ou culturel comme un film, des livres, de la musique, etc. Peut exploiter avec souplesse une gamme étendue de langue simple pour faire face à la plupart des situations susceptibles de se
----	---

<sup>31</sup> COE, P. 15, consulté le 18-03-2012

<sup>32</sup> E. Liemberg en D. Meijer, « Taalprofielen », Enschede, NaB/04-092 (maart 2004), P. 13

<sup>33</sup> "Criteria gesprekken voeren",

<http://www.erk.nl/docent/niveaubeschrijvingen/Gesprekken/criteriaGesprekken.pdf/>, consulté le 19-07-2012

<sup>34</sup> COE, P. 28, consulté le 09-03-2012

produire au cours d'un voyage. Peut aborder sans préparation une conversation sur un sujet familier, exprimer des opinions personnelles et échanger de l'information sur des sujets familiers, d'intérêt personnel ou pertinent pour la vie quotidienne (par exemple, la famille, les loisirs, le travail, les voyages et les faits divers) <sup>35</sup>
---

Il y a une propre présentation des descripteurs globaux en niveau B1 qui détermine la capacité de l'élève à s'engager dans les sous-activités interactives et à mettre en œuvre des stratégies de communication. Les sous-activités commentées sont les mêmes qu'en niveau A2 : l'étalonnage se conforme à un niveau plus élevé:

**Discussions informelles**

Peut exprimer sa pensée et y réagir. Peut émettre un point de vue personnel ou une opinion et en demander dans des discussions sur des points d'intérêt personnel. Peut commenter brièvement le point de vue d'autrui.

**Réunions**

Peut faire comprendre ses opinions, mais a du mal à participer activement à un débat. Peut prendre part à une discussion formelle routinière sur un sujet familier conduite dans une langue standard clairement articulée et qui suppose l'échange d'informations factuelles, en recevant des instructions ou la discussion de solutions à des problèmes pratiques.

**Obtenir des biens et des services**

Peut faire face à la majorité des situations susceptibles de se produire au cours d'un voyage ou en préparant un voyage ou un hébergement ou en traitant avec des autorités à l'étranger. Peut faire comprendre ses opinions et réactions par rapport aux solutions possibles ou à la suite à donner, en donnant brièvement des raisons et des explications. Peut faire face à une situation quelque peu inhabituelle dans un magasin, un bureau de poste ou une banque, par exemple en demandant à retourner un achat défectueux ou en formulant une plainte.

**Echange d'information**

Peut trouver et transmettre une information simple et factuelle.

Peut demander et suivre des directives détaillées.

Peut obtenir plus de renseignements détaillés

Peut prendre certaines initiatives dans un entretien par exemple introduire un sujet nouveau.

La grille des jugements qualitatifs correspondant au niveau B1, se concentre sur les mêmes aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue en niveau A2. Seulement la description de la performance est légèrement différente:

---

<sup>35</sup> *Idem*, P. 61, consulté le 11-03-2012

	B1
vocabulaire et usage lexical	Possède un vocabulaire suffisant pour s'en sortir (éventuellement en se servant des descriptions) sur des sujets tels que la famille, les loisirs et centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité
correction grammaticale	Utilise de façon assez exacte un répertoire de structures et schémas fréquents, courants dans des situations prévisibles
Interaction	Peut engager, soutenir et clore une conversation simple en tête-à-tête sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel. Peut répéter une partie de ce que quelqu'un a dit pour confirmer une compréhension mutuelle
aisance/souplesse	Peut discourir de manière compréhensible, même si les pauses pour chercher ses mots et ses phrases et pour faire ses corrections sont très évidentes, particulièrement dans les séquences plus longues de production libre
cohérence	Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en une suite linéaire de points qui s'enchaînent
prononciation	La prononciation est clairement intelligible même si un accent étranger est quelquefois perceptible et si des erreurs de prononciation proviennent occasionnellement
syntaxe et usage lexical	Utilise un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur des sujets relatifs à la vie quotidienne. Utilise des structures élémentaires et conduit à beaucoup de répétitions
débit et articulation	L'articulation est claire et l'accent courant
aide	On s'adresse directement à l'utilisateur. Parfois l'interlocuteur faut répéter certains mots et certaines expressions. L'interlocuteur évite les expressions idiomatiques et il articule clairement.

### *Les éléments sélectionnés*

A propos des descripteurs ci-dessus, j'ai sélectionné quelques traits qui caractérisent les niveaux de langue particulièrement. Je me sers de cette sélection afin de simplifier la faisabilité en opération interactive et en évaluation et d'éclaircir sur quels points je vais entraîner et juger en fait (le progrès de) la maîtrise des élèves de H45. C'est qu'à l'oral je travaille en temps limité donc j'ai besoin d'un nombre restreint des éléments pertinents.

Comme il a été déjà dit, dans la pratique scolaire, c'est l'enseignant qui doit faciliter, guider et évaluer le processus d'apprentissage de la langue française en se servant des descripteurs du CECR(L). Il faut qu'il gère une didactique d'apprentissage justifiée pour qu'il puisse entraîner ses élèves vers le niveau de langue poursuivi et évaluer les connaissances. Les descripteurs mettent aussi en place une auto-évaluation pour les élèves, à savoir les 'can do statements'. De cette façon les élèves sont concernés par le processus d'apprentissage. Dans le projet de cette thèse, il s'agit en fait d'entraîner les élèves à une maîtrise interactive au niveau A2 et de les développer vers un niveau plus indépendant, celui de B1. En passant, je prête attention à rendre compréhensible le processus d'évaluation aux élèves. En tant qu'enseignant on a à choisir des critères à partir desquels on va distinguer les degrés des compétences interactives. En principe, les frontières entre les niveaux de langue sont des lieux subjectifs. Certains enseignants les préfèrent largement interprétables, les autres préfèrent les borner avec précision<sup>36</sup>. Quant aux niveaux en question (le A2 et le B1) il y a des spécifications bien distinctives et je peux facilement stipuler des rapports précis. Le B1 est le niveau « seuil », ce qui implique que l'apprenant, en s'entraînant vers ce niveau, débute dans tout d'autres types (et degrés) de traits.

<sup>36</sup> COE, P. 31, consulté le 25-03-2012

En ce qui concerne le niveau A2, j'ai pu remarquer d'abord les renvois au répertoire élémentaire comme 'court', 'simple', 'sans effort excessif', 'quotidien', 'familier'. Puis je note la mention des éléments comme « situations bien structurées et prévisibles », l'interlocuteur qui « apporte de l'aide » et « rarement capable de comprendre suffisamment pour alimenter volontairement la conversation ». Il faut considérer que chaque niveau recouvre les niveaux qui le précèdent : ils fusionnent en fait. C'est pour cela que, pour l'analyse du niveau B1, je me concentre sur des aspects qui élargissent le profil de l'apprenant par rapport au niveau A2. Le contenu du B1 se précise par deux traits principaux, à savoir « la capacité à poursuivre une interaction » et à « faire face aux problèmes ». Y compris je remarque les compétences d'« échanger, vérifier et confirmer des informations », d'« expliquer pourquoi il y a une difficulté » et de « se produire sans préparation une conversation ». Dans les présentations des descripteurs on trouve des désignations des traits comme « moins courant », « abstrait », « culturel » et « personnel ». Par rapport au niveau A2 on dirait que le niveau B1 demande des activités plus productives, maintenues et autonomes et moins prévisibles et mémorisées.

Avant que je poursuive cette thèse à la partie où je décris la situation actuelle en H45 et propose des idées à titre d'inspiration dans le cadre de ce qui est exposé dans ce paragraphe, chapitre 1 s'achève en exposant comment on accomplit l'apprentissage de l'oral couramment aux lycées néerlandais.

### 1.3. L'accomplissement de l'exercice oral

L'enseignant accomplit l'opération de l'expression orale en interaction d'après un certain plan. D'une part il peut définir ses propres règles pour la réalisation des activités. En prenant note de l'ordre des plans d'études, il organise un cadre pratique dans lequel il détermine des paramètres. En ce qui concerne les activités interactives, l'enseignant ajuste des paramètres conversationnels en classe comme le rôle des élèves en tant que locuteurs ou interlocuteur, l'évaluation des performances orales, le planning, l'usage des enregistrements oui ou non et cetera. D'autre part, il y a le plan d'études qui fait l'autorité en fixant des règles à suivre, par exemple les pourcentages qui sont disposés pour l'examen scolaire.

Pour l'entraînement de toutes les diverses activités, l'enseignant se sert d'un manuel qui spécifie à son tour les sujets à étudier, les exercices et d'autre matériel pédagogique. Un instrument qu'il peut utiliser auprès du manuel, sont les ressources multimédia. On retrouve l'emploi des TIC de plus en plus en classe et au lycée. Ce paragraphe esquisse ces deux outils d'accomplissements afin de se faire une idée de l'organisation du cours de français en H45.

#### *L'exercice du manuel*

On dirait que les leçons de l'expression orale dans des manuels sont créées par un type d'exercices et d'entraînement accoutumé. Les exercices sont souvent préconçus et quelque peu apprêtés. Les élèves ont à traduire des phrases, à compléter des énoncés et à écouter et reproduire des fragments audio. Pourtant, je ne vise pas à analyser la qualité du manuel à fond, puisque c'est l'accomplissement de son contenu, mis en marche par l'enseignant, qui compte autant ici.

D'après Erik Kwakernaak ce sont les enseignants qui choisissent de laisser accomplir les exercices (même les exercices ouverts) par écrit. Les élèves écrivent donc l'élaboration de l'exercice au lieu de l'exprimer oralement. L'enseignant de H45 le reconnaît: il vaudra mieux que les élèves fassent les tâches (ou les récapitulent au moins) oralement, mais cela n'arrive pas suffisamment. L'explication de Kwakernaak est formulée de la façon suivante:

En partie ils [les enseignants] tiennent compte des besoins des élèves qui ont du mal à produire oralement des énoncés sous pression de temps, en partie ils [les enseignants] évitent les oraux désignés comme exigeants. Interroger un ou deux élèves ne suffit pas, laisser entraîner les élèves en paire ou en groupes équivaut à un contrôle diminué<sup>37</sup>

Au moment où la classe va faire des exercices à haute voix, il faut en fait dégager l'entraînement de l'oral d'un contrôle sévère. Mais les enseignants préfèrent conduire l'oral prudemment et c'est pour cette raison qu'ils recourent à l'écrit, déclare Kwakernaak. Dans le cas de H45 il n'en est pas question. Ce sont les élèves qui tentent à forcer un accomplissement

---

<sup>37</sup> « Communication personnelle », le 14-04-2012, traduisez du néerlandais en français: MV

par écrit: « Als ik het opschrijf, kan ik het beter bijhouden en vergeet ik niets ». Une récapitulation orale arrive modérément: « La classe n'est pas du tout motivée<sup>38</sup> ».

Le choix pour l'écrit est logique, les exercices du manuel s'y prêtent aussi bien, mais il y a des inconvénients. C'est que, l'écrit ne frappe guère l'imagination. Les élèves savent (lisent) ce qu'ils ont à produire oralement et il n'y a aucune pression du temps. Ils savent ce qu'ils peuvent attendre de leur interlocuteur puisque les jeux de rôle dans le manuel sont souvent complètement dirigés. Un tel exercice manque de spontanéité. De plus, l'apprenant n'apprend pas à mobiliser des stratégies de régulation qu'on utilise en interaction réelle (Corda, Koenraad & Visser, 2009: 168). Et il arrive qu'on examine l'expression orale trop souvent par écrit parce que les oraux prennent trop de temps<sup>39</sup>. Somme toute, comme les fragments textuels se concentrent sur le contenu et les formes, et l'oral se vise à l'échange des significations, on dépasse aussi le but communicatif, dans lequel le message est plus important que la forme.

### *L'exercice réalisé par les TIC*

Dans l'intention de réaliser des discours plus communicatifs et plus aisés, on a introduit l'emploi des TIC. La médiatisation de l'apprentissage, par exemple par des ordinateurs, a une certaine puissance grâce aux nombreuses fonctions technologiques qui peuvent renforcer l'entraînement de l'oral. Ainsi, un ordinateur peut procurer les moyens à l'enseignant d'établir un input langagier et authentique pour les élèves. On peut trouver des enregistrements vidéo des locuteurs natifs sur des sites web comme You tube. La disponibilité de tels enregistrements répond au besoin d'un input authentique et amusant dans le cours de langue. On peut montrer des vidéos aux élèves afin d'entraîner la prononciation, le vocabulaire, l'usage lexical jusqu'à la compréhension orale et cetera. A titre d'exemple: il y a une interview avec Carla Bruni dans laquelle elle dévoile le contenu de son sac à main (l'adresse URL est <http://www.youtube.com/watch?v=agp0a0o9jYQ&feature=relmfu>). L'idée est que le public apprend à mieux connaître la première dame de France sur base de quelques affaires personnelles. On pourrait présenter cette vidéo en classe avant que les élèves accompliront eux-mêmes un tel 'dévoilement'. Par l'interview les élèves apprendront par exemple que, en français, on dit 'et d'ailleurs' quand on continue à s'informer et qu'on utilise souvent des constructions comme « ça, c'est (ce que je)... ».

Un autre avantage de l'ordinateur est le moyen d'enregistrer l'expression orale de l'apprenant lui-même de façon asynchrone. Grâce à ce type d'assistance l'élève lui-même peut entraîner et évaluer ses compétences orales. Les supports techniques facilitent en fait une individualisation des apprentissages. Il y a des programmes commodes et gratuits (comme Skype et uTIPu) qui enregistrent, soit à la maison, soit au lycée, la tâche de l'élève dans le but que l'enseignant ou un autre élève peut l'évaluer. De plus, dans la perspective des

---

<sup>38</sup> « Communication personnelle », L'enseignant de la classe, Katelijne Leijten Roos, le 10-04-2012

<sup>39</sup> Erik Kwakernaak par email le 14-04-2012: "Ik heb uit de praktijk vaak gehoord dat (vooral in de onderbouw) gespreksvaardigheidscijfers worden gegeven op basis van schriftelijke toetsen (of proefwerkonderdelen) van het type 'Hoe zeg je in het Frans/Duits/Engels' + zinnen in het Nederlands, omdat mondelinge toetsing te tijdrovend is"

conversations réelles, l'ordinateur peut supporter la vraie communication par exemple au moyen du clavardage. Le clavardage contribue à fournir un étayage pour l'entraînement interactif. Cet outil de communication anime le processus d'acquisition ce qui encourage à son tour l'élève (Corda, Koenraad & Visser, 2009: 172). Un tel entraînement synchrone réclame une certaine organisation et adaptation logistique: on a besoin des ordinateurs avec une bonne connexion Internet équipés des outils comme des programmes d'enregistrement et des casques d'écoute.

### *Le potentiel des TIC*

L'intégration des TIC est réussie au sens de sa popularité croissante. Les TIC peuvent bien offrir des solutions pratiques dans l'apprentissage de l'oral comme décrit ci-dessus et les enseignants s'y intéressent évidemment. Mais il ressort de l'article de Corda (2009) que les outils technologiques, au sens d'une réalisation et application effective, ne sont pas tellement réussis. Les technologies de l'information et de la communication ne sont pas encore des paramètres évidents dans l'enseignement néerlandais des langues étrangères et encore moins dans l'entraînement de l'oral.

Au premier abord, l'implémentation des TIC exige qu'on franchisse des obstacles sur le plan d'organisation et de disponibilité des matériaux technologiques au sein de la salle de classe mais aussi au sein du lycée. Le KWC est un des lycées où l'emploi des TIC n'est pas encore une chose manifeste. Il n'y a qu'une salle informatique, où l'équipement n'est pas en très bon état. De plus, il est rare qu'il y ait des tableaux électroniques dans les salles de classe. La modernisation technologique n'y facilite donc pas l'apprentissage de l'oral en français. A cet égard, le support n'est pas vraiment l'assistance dont les enseignants ont besoin pour développer un répertoire didactique (Corda, Koenraad & Visser, 2009: 166). Reste à dire que dans le cas d'un bon support technologique, l'enseignant a à 'accepter' l'entrée de la technologie dans la classe. « Docenten willen het onderwijs organisatorisch beheersbaar en controleerbaar houden, vanuit het oogpunt van kwaliteit (Corda, Koenraad & Visser, 2009: 169) » mais ils ne pourront plus contrôler tout l'apprentissage de l'expression orale eux-mêmes si l'ordinateur fait son apparition: l'élève travaillera plus indépendamment.

### *L'accomplissement de l'oral en H45*

Du précédent il est d'abord à conclure que les élèves de H45 sont habitués à faire des activités orales préconçues, comme les manuels les présentent. Ils les accomplissent en particulier par écrit et une récapitulation orale n'est guère une chose évidente. Puis, le KWC n'a pas la capacité technologique et le manuel n'intègre pas non plus des atouts du multimédia pour l'apprentissage du français. Reste à dire que qu'on n'encourage pas assez les élèves à parler la langue cible en tant que langue véhiculaire en classe (Corda, Koenraad & Visser, 2009: 168). En outre, les exercices sont formulés en néerlandais. Aussi, les élèves de H45 n'ont-ils pas beaucoup d'expérience en ce qui concerne parler et utiliser français avec leurs camarades et l'enseignant. La classe n'a pas vraiment une bonne volonté de s'exprimer oralement.

Dans les chapitres 2.1 et 2.2 je révèle respectivement comment les manuels dont H45 s'est servi en premier cycle (*d'Accord* de Malmberg) et se sert en ce moment (*Libre Service* de ThiemeMeulenhoff), se sont fixés. Ici, la thèse s'approfondit sur les descripteurs pertinents comme décrit dans le paragraphe 1.2. Je traite la collection de *d'Accord* afin d'illustrer comment H45 est éduquée et de fournir une sorte de point de départ de la classe. Mais l'accent est mis sur *Libre Service* parce que c'est le manuel qui mène les élèves de H45 directement aux objectifs de l'examen. Il est examiné dans le paragraphe 2.2 comment *Libre Service* se rapporte aux points de référence du CECR. Puis je détermine si et comment le manuel tient compte d'une certaine préparation au niveau de l'objectif B1 et intègre des normes européennes. Le chapitre se conclut par un bilan dressé autour les qualités et les critiques de cette collection de ThiemeMeulenhoff.

## 2. Les manuels de H45: *d'Accord* et *Libre Service*

Ce paragraphe esquisse la situation actuelle de l'enseignement de l'oral en H45. Je discute le manuel dont la classe s'est servie les premières années scolaires et le manuel dont elle se sert en ce moment. D'abord j'ai fait une élaboration des exercices interactifs tels que la collection *d'Accord* (éditions Malmberg) les présente. J'ai choisi *d'Accord* (première édition) puisque H45 l'a utilisé au cours des trois années scolaires et est donc éduquée par le type d'exercice de ce manuel. C'est un ouvrage bien connu dans l'enseignement du français et Malmberg est une maison d'édition très importante aux Pays-Bas<sup>40</sup>. Après, je fais une petite étude des exercices oraux de *Libre Service*, le manuel pour l'apprentissage du français en second cycle. Je le soumetts aussi à la check-list pour le CECR(L)-preuve (élaborée par le SLO). En outre, j'expose brièvement la situation de la facilité des élèves à parler français.

C'est dans ce contexte que je soulève en fin de compte les qualités et les critiques du manuel quant à l'apprentissage de l'oral en interaction en H45.

---

<sup>40</sup> « Leermiddelenplein », SLO, <http://www.leermiddelenplein.nl/php/detail.php?id=164385>, consulté le 12-04-2012

## 2.1. *D'Accord*

Chaque chapitre de la collection de *d'Accord* comprend 6 leçons et dans la leçon 5 on met l'accent sur l'expression orale. L'objectif de cette leçon pour *d'Accord* s'étale sur quatre piliers très importants, à savoir la compréhension orale, le vocabulaire et les expressions, la prononciation et l'interaction. Le début de la leçon initie les élèves et traite des exercices d'écoute. Les élèves ont à écouter des textes et en s'appuyant sur ce qu'ils entendent, ils complètent les phrases inachevées écrites dans le manuel. Un tel exercice est présenté comme suit<sup>41</sup>:

### **38** **Ecoutez et répondez**

---

Vocabulaire

#### **A. Lees de zinnen hieronder. Luister naar tekst 1 en 2 en vul de volgende zinnen aan.**

*Tekst 1*

1. Olivier heeft zijn ouders toestemming gevraagd om naar .....
2. Hij mocht eerst niet, want het was .....
3. Olivier zei toen, dat hij nog .....
4. Ten slotte geeft zijn vader toestemming, omdat .....
5. Michel vraagt of Oliviers moeder wil weten, dat ze .....
6. Olivier heeft zijn moeder beloofd om .....

*Tekst 2*

7. Mevrouw Arbaud vraagt hoe het ging .....
8. Het was in de bus niet verboden om .....
9. Meneer Arbaud was boos, omdat iedereen in de bus .....
10. Hij dreigde dat hij iedereen .....

#### **B. Luister nog een keer en lees mee. Controleer je antwoorden.**

L'accent de ces exercices est mis sur l'emploi d'un lexique convenable: l'intérêt du vocabulaire dans *d'Accord* est très explicite et chaque exercice comprend des mots et des expressions que les élèves doivent apprendre. L'idée est qu'en fin de compte, le discours conversationnel sera fondé sur les mots donnés dans l'entier de la leçon.

*D'Accord* fait attention à l'entraînement d'une autre caractéristique de texte essentielle pour l'oral: la prononciation. Chaque leçon a au moins deux exercices qui traitent les sons et la diction à l'aide des extraits audio. Un exemple d'un exercice de prononciation<sup>42</sup>:

---

<sup>41</sup> "*d'Accord* werkboek h1-3", Uitgeverij Malmberg BV VO (eerste editie), P. 108

<sup>42</sup> D'ACCORD, P. 109

#### 40 Prononcez

---

A. Luister naar de woorden. Kruis in het schema aan of de letters // worden uitgesproken als in *travailler* of als in *elle*.

travailler \_\_\_\_\_ elle

- 1 feuille
- 2 aller
- 3 fille
- 4 ville
- 5 famille
- 6 coller
- 7 hollandais
- 8 individuelle
- 9 mille
- 10 billet

Un exercice classique est celui dans lequel l'instruction 'Comment dire en français?' est donnée. Les élèves observent les phrases préétablies en néerlandais et les transforment en français. Il y a des manuels qui offrent cet exercice dans le but de l'accompli oralement mais il y a aussi des collections comme *d'Accord* (ou c'est l'enseignant qui en décide) qui donnent des lignes en pointillé pour que les élève puissent mettre les réponses (qui se trouvent dans le livre de texte) par écrit<sup>43</sup>:

#### 43 Comment dit-on ...

---

Vocabulaire

**Hoe zeg of vraag je als je telefoneert, het volgende in het Frans?**

1. Zou ik met Caro kunnen praten? .....
2. Ik verbind je door met Caro. ....
3. Ik kan je slecht verstaan. ....
4. Bel met over tien minuten terug. ....
5. Ik stuur je een SMS. ....
6. Mijn beltegoed is op. ....
7. Mag (=kan) ik je mobieltje gebruiken? .....
8. Een ogenblik geduld alstublieft. ....

Les tâches exposées ci-dessus sont consacrées à la réalisation de l'exercice 'd'enrichissement' par lequel la leçon conclut. C'est un exercice sous la forme d'un dialogue qui demande aux élèves de produire des énoncés eux-mêmes et d'exercer l'interaction orale (bien que les réponses se trouvent de nouveau dans le livre de textes). On y trouve les phrases en néerlandais par rôle, à partir desquelles les élèves vont faire des phrases en français et s'entretenir oralement, deux par deux, dans la langue cible. Pour illustrer ce dialogue<sup>44</sup>:

---

<sup>43</sup> D'ACCORD, P. 129

<sup>44</sup> *Ibid.*, P. 110

### 43 Parlez

Voer met een klasgenoot het volgende gesprek en maak het gesprek af. Wissel af.

Rol 1	Rol 2
1. Mag ik vanavond uitgaan? .....	2. Vraag dat maar aan je vader / moeder! .....
3. Papa, mama, jullie geven mij toestemming om vanavond naar de disco te gaan? ..... .....	4. Het spijt me. Maar dat is verboden. Je bent gisteren al uit geweest. ..... .....
5. Gisteravond ben ik alleen een uurtje bij ... geweest om huiswerk te maken ..... .....	6. Het mag niet (= het is niet toegestaan) .....
7. De hele klas gaat er naar toe. Ik mag ook nooit wat! .....	

Tableau 1

#### *D'Accord et le CECR(L)*

On ne perçoit aucune 'preuve' du CECR(L) dans le manuel. Ce qui manque, ce sont des indications littérales, des schémas d'(auto-)évaluation, des enjeux des ressources médias et des situations communicatives (une conversation entre un enfant néerlandais et ses parents néerlandais en français est peu probable). *D'Accord* n'intègre pas les principes européens et je ne la soumet pas à la check-list du SLO pour faire une analyse détaillée de sa valeur CECR(L). Le résultat d'un tel contrôle n'est pas un ajout constructif ni nécessaire dans le cadre de mon 'projet' de concevoir des idées d'approche pour l'entraînement de l'expression orale. L'édition que H45 a utilisée, est simplement trop dépassée.

Quoi qu'il en soit, le CECR(L) encadre dans le détail des descripteurs et références donc je peux bien faire une petite observation du niveau des exercices de *d'Accord*. Ainsi, il a été déterminé par le SLO qu'au cours des trois premières années au lycée, le niveau est fixé sur A1 au minimum et A2 au maximum pour français<sup>45</sup>. En A1 on a l'expression orale la plus élémentaire qui se caractérise par une performance simple et limitée et une interaction lente et brève sur des détails personnels et quotidiens. De plus, l'élève y est (presque) tout à fait dépendant des répétitions, des corrections et de l'aide de son interlocuteur ou des énoncés. Un énoncé tel que celui dans le tableau 1, « (= het is niet toegestaan) », s'en accomode par exemple.

Dans le prolongement de ces descripteurs je remarque la présentation d'autres caractéristiques distinctives en A1. C'est que, l'élève apprend des locutions et des expressions par cœur et le temps alloué pour la réalisation des tâches suffit amplement<sup>46</sup>: le type

<sup>45</sup> "Schema vaardigheden doorlopende leerlijn vaardigheden Frans ERK (PO - havo/vwo)", P. 3

<sup>46</sup> « Moins il y a de temps de préparation et de réalisation, plus la tâche risque d'être difficile », COE, P. 124

d'exercices dans *d'Accord* exposé comme ci-dessus s'adapte à ces principes. Il s'agit des exercices cernés pour lesquels les élèves ont assez de temps et assez de possibilités de préparation. A cet égard le choix de réalisation par écrit s'explique facilement parce que l'écrit s'acquitte plus facilement des tâches (Kwakernaak 2009, 229), ce qui n'empêche pas évidemment qu'au moment où les activités interactives se compliquent, il faut choisir une réalisation des exercices plus libre et globale. Somme toute, on dirait que les élèves de H45 ont été entraînés vers un niveau de l'expression orale acceptable pour démarrer la quatrième année scolaire avec *Libre Service*. Les caractéristiques du niveau de maîtrise A1 se reflètent en fait passablement dans les exercices.

## 2.2. Libre Service

*Libre Service* est le titre d'une collection scolaire très bien réputée dans l'enseignement du français aux Pays-Bas. A KWC on l'utilise (la troisième édition) pour les cours de français en second cycle, donc pour les années de niveau A2 au minimum. Le contenu du manuel est structurellement ordonné pour que les élèves et l'enseignant puissent naviguer facilement. L'organisation de chaque chapitre est selon le même ordre. Ainsi, la première leçon d'un chapitre comprend toujours l'entraînement de la compréhension orale offert partiellement par un input audiovisuel (leçon « Regarder »); dans la deuxième et troisième leçon il s'agit de la compréhension de l'écrit (« Lire I » et « Lire II »). Une autre constance est la leçon 4 qui traite l'expression écrite (« Ecrire ») et l'exercice 15 de cette partie exige par exemple toujours que les élèves écrivent une lettre. Le chapitre continue à entraîner la grammaire (« Grammaire ») et la compréhension orale de nouveau (« Ecouter ») et conclut à la leçon consacrée à l'expression orale. Cette partie est intitulée « Parler ».

De cette façon, chaque chapitre intègre les exercices indispensables pour toutes les activités examinées par l'examen scolaire et l'examen central. Et on y trouve donc la mise en œuvre de la construction des compétences comme la grammaire, mais celle du vocabulaire et des stratégies sont bien représentées aussi. De plus, les verbes et les conjugaisons ont une propre unité à la fin du manuel. Les thèmes liés aux chapitres se caractérisent par des sujets contemporains et par une grande variété de situations, de tâches et d'input authentique<sup>47</sup>. Par exemple, on parle de Facebook et des flashmobs, et L'Agence du court métrage et TV5 ont contribué aux supports authentiques.

Dans ce qui suit, je me concentre sur la leçon Parler (et plus précisément sur les activités interactives de cette partie) et sur ce qui est concerné dans le processus de l'apprentissage de l'oral d'après *Libre Service*, comme les stratégies. Ces stratégies en faveur de l'expression orale sont classées parmi l'unité « Assurances Parler ». En faisant cette analyse, j'y insère comment l'exécution de ces exercices tourne en H45. Etant donné que le CECR(L) mène comme un fil conducteur dans cette thèse et que je justifie les recherches et les résultats à partir de ses critères et descripteurs autant que possible, il faut aussi que *Libre Service* soit évalué aux mesures du Conseil de l'Europe<sup>48</sup>.

### Description de Parler

Parler inclut toujours les exercices 25 jusqu'au 30 d'un chapitre et ils traitent différentes caractéristiques de texte qui sont importantes en interaction. Ainsi, l'entraînement de la prononciation, du débit et de l'articulation se manifeste dans l'exercice 25. Il est demandé par exemple de prononcer des phrases et d'indiquer où la liaison se pose.

L'apprentissage du vocabulaire, et y compris l'usage lexical



<sup>47</sup> « Libre Service voor de tweede fase 4 havo », ThiemeMeulenhoff, <http://www.libreservice/pagina.asp?pagkey=97763>, consulté le 09-04-2012

<sup>48</sup> «Beoordelen met het ERK», consulté le 21-04-2012

et la syntaxe, se présente dans l'exercice 26 où l'élève doit dériver la bonne signification des mots.

Comme déjà dit, la grammaire est explicitée dans une leçon spéciale donc les connaissances grammaticales sont supposées dans Parler. Les exercices 27 et 28 sont des exercices d'écoute dont le dernier amène en fait l'apprentissage des énoncés pratiques pour les conversations interactives<sup>49</sup>:



### EXERCICE 28 ~ COMMENT DIRE?

Luister nogmaals naar de fragmenten.

- Dialogo 1
- 1 Hoe zegt de man dat hij een buitenlander is?
  - 2 Hoe zegt de man dat hij niet goed Frans spreekt?

Les exercices 29 et 30 sont des dialogues préconçus qui exigent des élèves de mettre en pratique ce qu'ils ont appris et d'entraîner leur performance interactive. L'exercice 29 est un exercice de reproduction dont les énoncés sont préétablis pour une bonne part et les réponses se composent des réponses des exercices antérieurs:



### EXERCICE 29 ~ RECONSTRUIRE

Op een metrostation in Parijs spreek je (rol A) iemand van het personeel (rol B) aan omdat je een vraag hebt. Voer het gesprek met een medeleerling. Wissel na afloop van rol. Gebruik het vocabulaire dat je hebt geleerd en de zinnen uit de vorige oefeningen.

Raadpleeg ook de taalfuncties *parler* 2.1.1, 2.1.3, 2.1.4 en 2.2.1 in het *Manuel*.

A	B
1 Spreek B beleefd aan. Zeg dat je naar het Gare du Nord wilt gaan.	2 Vous pouvez prendre le métro ici. Pas besoin de changer.
3 Zeg dat je buitenlander bent en het niet begrijpt.	4 Vous ne devez pas changer, parce que c'est une ligne directe.
5 Oké. Zeg dat je ook een klein probleem hebt.	6 Ah, ces étrangers, toujours des problèmes.
7 Zeg dat B in wil belidina	8 Excusez-moi, pas du tout

La 'mise au point' est un exercice de production davantage que l'exercice 29 et elle ne s'exprime qu'en quelques termes directeurs ('metrolijn 1', 'overstappen op Châtelet'). De ce point de vue, l'exercice 30 vise à une production spontanée en français, ce qui suscite un bon enjeu communicatif (le paragraphe 1.1).

<sup>49</sup> Le manuel *Libre Service*, Unité 5, P. 125



## EXERCICE 30 ~ MISE AU POINT

Speel met een medeleerling de twee volgende situaties na. Gebruik zoveel mogelijk woorden en zinnen uit de vorige oefeningen. Raadpleeg de taalfuncties *parler* 2.1.1, 2.1.3, 2.1.4, 2.2.1 en 2.2.3 in het *Manuel*. Wissel van rol.

### Situatie 1

Rol A: Je spreekt op straat een voorbijganger aan die op een kaart iets zoekt. Luister naar zijn vraag en antwoord dat de metro het snelst is. Kan niet rechtstreeks. Wel overstappen.

Rol B: Fransman spreekt je aan. Vraag hoe je bij het station komt. Je bent buitenlander en verstaat slecht Frans.

A 1	Spreek B aan.	B 2	Vraag de weg naar het station.
3	Metrolijn 1, overstappen op Châtelet.	4	Je bent buitenlander, vraag om herhaling.
5	Herhaal duidelijk en héél langzaam.	6	U maakt me belachelijk, maar je begrijpt het.
7	Nee, wil graag helpen. Groet.	8	Oké. Bedank. Groet.

### *Assistance Parler*

Il y a plus que les exercices dans Parler pour entraîner l'expression orale en interaction, à savoir l'Assistance Parler. L'Assistance Parler est une unité particulière à la fin du manuel qui fournit des expressions, des stratégies et des techniques de base qui 'assistent' l'apprenant dans l'activité orale. Les élèves s'y trouvent confrontés avec les conditions et les situations (subdivisées en domaines variés) qui surviennent dans la vie sociale. On y trouve par exemple un schéma intitulé « Vragen om herhaling en verduidelijking en hulp bij een gesprek<sup>50</sup> » dans lequel on présente des expressions, comme 'Pourriez-vous parler plus fort, s'il vous plaît?' et 'Je n'ai pas bien compris'; plus loin on peut apprendre comment mener des spécifications transactionnelles, comme demander et indiquer le chemin. Les élèves doivent étudier ces traits librement pour qu'ils puissent les appliquer selon la situation interactive. L'idée est qu'ils pourraient faire face aux situations de la vie quotidienne dans un pays francophone.

<sup>50</sup> Le manuel, Assistance Parler, P. 308, « Demander de répétition, de clarification et d'aide dans une conversation »: traduisez en français MV

### 2.3. Validation aux exigences du cadre européen

Dans cette thèse, beaucoup de réflexion est consacrée aux principes et aux lignes directrices du CECR(L): c'est le cadre dans lequel je procède mes recherches afin d'être en adéquation avec les exigences proposées. De ce point de vue il convient d'interroger les ressources pédagogiques dont je me sers et d'assurer la conformité aux objectifs d'apprentissage. C'est que, l'adoption d'une reconnaissance de la diversité linguistique européenne exige que le cadre se plie au format du manuel scolaire. Les autorités et le SLO encouragent les maisons d'éditions et les auteurs de manuels pour l'apprentissage des langues, à établir des liens avec les niveaux du CECR(L) de façon exhaustive, fiable et transparente.

Les maisons d'édition réfèrent de plus en plus à l'épreuve de la mise en forme du CECR(L) dans leur collection. Reste à savoir si le cadre européen entre vraiment dans le 'cadre' scolaire ou bien, dans le manuel. La version néerlandaise du CECR(L), le ERK, a élaboré une petite liste de contrôle pour que l'enseignant puisse vérifier si le manuel (ou le livre de l'élève) qu'il utilise en classe est conforme aux principes. Il y a 7 critères, formulés sous la forme d'une question explicative, à savoir:

1. à quel point les tâches sont formulées dans un contexte communicatif et tournent à un produit final?
2. à quel point les objectifs sont indiqués en niveau CECR(L) dans le manuel?
3. à quel point le contenu du manuel couvre les descripteurs globaux au niveau d'exigibilité?
4. à quel point le contenu du manuel couvre les can do-statements au niveau des exigences?
5. à quel point les interrogations examinent les compétences au niveau d'exigibilité?
6. à quel point on propose des critères d'évaluation dans le manuel qui sont basés sur le CECR(L)?
7. à quel point encourage-t-on l'autoréflexion?<sup>51</sup>

Il faut répondre à ces questions sur un système de notation *insuffisant* (0 points) - *peu* (1 point) - *suffisant* (2 points) - *beaucoup* (3 points). Le résultat ne juge qu'à quel point les caractéristiques du CECR(L) se manifestent dans le manuel et il ne se prononce pas sur la qualité de l'ensemble du livre. Le score par critère qui appartient à *d'Accord* sera coloré en gris.

#### *Le premier critère*

Il est estampé en lettres majuscules (en néerlandais) sur la couverture: « CECR(L), Cadre européen ». Un autre passage dans lequel le CECR(L) est mentionné est en ouverture où il est expliqué en trois phrases ce qu'on peut attendre de l'indication européenne dans *Libre Service*. Il y est donné une définition du CECR(L), remarqué que chaque chapitre indique le

---

<sup>51</sup> "Beoordelen met het ERK", consulté le 23-04-2012, traduisez du néerlandais en français: MV

niveau de maîtrise à ce moment-là et renvoyé au site web de *Libre Service* et du CECR(L). Le troisième (et dernier) renvoi au CECR(L) est à la fin de chaque unité où se trouvent toujours trois tâches pratiques et actionnelles. Pour engager la validation, je commence par la discussion du premier critère.

Par une tâche formulée dans ‘un contexte communicatif’ le CECR(L) entend une tâche qui excite aux activités pertinentes de communication. Il faut que le produit élaboré soit effectué dans un certain contexte (par exemple dans le contexte d’un restaurant) et qu’il ait une pertinence pratique (savoir comment composer un menu). Comme déjà dit, chaque chapitre conclut à la présentation de trois tâches dont le contexte est toujours communicatif. Ainsi, les thèmes de ces tâches sont des thèmes quotidiens et courants qui sont déjà discutés au cours du chapitre. De plus, il s’agit de transmettre un certain message en utilisant plusieurs habilités, comme l’expression écrite (« Sur ton affiche, peignez les différences entre la France et les Pays-Bas ») et orale (« Dans ton spot publicitaire, expliquez pourquoi le produit est pratique »). Une de ces tâches est un ‘webtaak’, traduit librement en ‘une tâche en ligne’. Cette tâche tourne à un produit final encore plus étendu que les autres tâches. Ici, c’est l’enseignant qui doit donner certaines instructions aux élèves (disponibles en ligne via [www.libreservice-online.nl](http://www.libreservice-online.nl)), comme la répartition du travail et les critères d’évaluation (plus ou moins les can do-statements) qui font partie de la tâche. Donc en ce qui concerne le premier critère, *Libre Service* fait un bon score de 3 points. Reste à dire que le manuel offre

	insuffisant	peu	suffisant	beaucoup
--	-------------	-----	-----------	----------

bien la possibilité des produits communicatifs et finaux, mais son élaboration est optionnelle et donc pas garantie.

1. à quel point les tâches sont formulées dans un contexte communicatif et tournent à un produit final?	0	1	2	3
	il n'y a pas de tâches formulées dans un contexte communicatif qui tournent à un produit final	de temps en temps un chapitre se termine par une tâche dans un contexte communicatif qui tourne à un produit final	environ 50% des chapitres se terminent par une tâche dans un contexte communicatif qui tourne à un produit final	presque chaque chapitre se termine par une tâche dans un contexte communicatif qui tourne à un produit final

### *Le deuxième critère*

Quant à l'indication des objectifs en niveau CECR(L), les conclusions se donnent facilement: on ne trouve que des indications dans le livre du professeur. Mais ces indications sont bien très explicites. Voire, il y a un tableau disponible qui facilite la mise en place des objectifs par rapport au niveau de langue A2 et B1 (les niveaux de l'objectif en français pour havo 5) (l'annexe 1).

Dans le manuel il n'y a que trois renvois au CECR(L) mais aucun de ces renvois n'indique en fait le rapport entre les objectifs et les niveaux de langue. Comme je l'ai déjà dit, ce n'est que dans le livre du professeur où on trouve des indications claires, bien que ce 'livre' est un document numérique. Il faut donc que l'enseignant se connecte sur le site web de *Libre Service* afin d'avoir accès aux 'services enseignants', ce qui demande donc de faire un certain détour. Mais une fois connecté au mode d'emploi du manuel en ligne, les rapports de niveau quant aux objectifs sont très explicites. Ainsi, il y a des claires descriptions et des schémas dans lesquels les objectifs des tâches à la fin de chaque chapitre sont expliqués. Par exemple, le niveau de tâche III d'Unité 4 à la page 105 du manuel est le A2 et la tâche dans sa totalité est cotée 4.1:

#### **Tâche III Webtaak: l'amour de la table**

**ERK A2.4.1**

Op libreservice-online.nl vind je een wektaak over het thema *L'amour de la table*.

In deze taak ga je een menukaart ontwerpen voor een Frans restaurant. Je gebruikt hierbij verschillende Franstalige bronnen.

Dans l'emploi du manuel en ligne, dans les schémas cotés « A2.4.1 », l'enseignant trouve toutes les indications de niveau des objectifs (qui sont multiples) de cette tâche. Ainsi, pour la réalisation de tâche III, il faut que l'élève sache entre autres 'lire des instructions' (le tableau 2) et 'écrire librement' (le tableau 3).

Lire des instructions (l'annexe 2)

A2	B1
A2.4.1	B1.4.1
<p>Peut comprendre des instructions simples, claires et structurées</p> <p><i>gebruiksaanwijzing op een pakje soep verkorte instructie voor een nieuwe mobiele telefoon instructies op apparaten als telefooncel, geldautomaat, automaat voor bus- en treinkaartjes gebruiksaanwijzing op een brandblusser kaart op hotelkamer: wat te doen in geval van brand in een hotel instructies met betrekking tot veiligheid op de werkplek veiligheidsvoorschriften in een vliegtuig foutmeldingen in computer- en mailprogramma's</i></p>	<p>Peut comprendre des instructions claires et sans ambiguïté</p> <p><i>recept voor het maken van een regionaal gerecht, handleiding bij een mobiele telefoon, instructies bij een computerspelletje, helpfunctie in een tekstverwerkingsprogramma, instructie bij een kopieerapparaat, een printer, een beamer, een eenvoudig geschreven bijsluiter bij medicijnen, het oplossen van een storing bij een bekend apparaat met behulp van een handleiding, instructies voor het invullen van een schadeformulier bij een aanrijding</i></p>

Tableau 2

Ecrire librement (l'annexe 2)

A2	B1
A2.4.1	B1.4.1
<p>Kan in korte, eenvoudige zinnen vertrouwde zaken beschrijven</p> <p><i>eigen dorp/stad/huis, eigen gezin of familie een hobby, eigen werkplek en dagelijkse werkzaamheden, welk werk/welke opleiding je gedaan hebt de dagelijkse weg naar werkplek of school</i></p>	<p>Kan eenvoudige, gedetailleerde beschrijvingen geven van bekende onderwerpen binnen het eigen interessegebied.</p> <p><i>voor clubblad of schoolkrant van partnerclub/ school voor- en nadelen van de eigen woonplaats beschrijven, in stageverslag beschrijven wat aan de werkplek niet zo goed is in persoonlijke brief aan vriend studiedoelen beschrijven</i></p>

Tableau 3

La colonne à droite, celle de B1.4.1, est destinée à une autre tâche, dans une autre unité, qui est cotée 4.1. D’ailleurs, il y a plusieurs colonnes avec plusieurs numérotations (pour chaque niveau de langue), mais il suffit pour l’instant de ne pas citer toutes les indications.

	insuffisant	peu	suffisant	beaucoup
2. à quel point les objectifs sont indiqués en niveau CECR(L) dans le manuel?	0	1	2	3
	les indications du niveau ne sont que données sur la couverture du manuel	les indications du niveau ne sont que données dans le livre du professeur	les indications du niveau sont de temps en temps données dans le livre de l’élève et dans le livre du professeur	les indications du niveau sont données de façon conséquente dans le livre de l’élève et dans le livre du professeur

### *Le troisième critère*

A la page 9 de la liste de contrôle<sup>52</sup>, on trouve la liste des 18 descripteurs globaux. Dans *Libre Service*, on traite toutes les activités langagières de façon exhaustive et systématique. Chaque leçon se concentre sur une seule activité et offre un contenu qui couvre les sous-activités correspondantes en niveau A2 (et parfois en B1): les domaines sont simples, courts et familiers et l’échange d’informations est direct. Alors, à la question si le contenu du manuel couvre les descripteurs globaux au niveau d’exigibilité, on peut répondre affirmativement.

Les descripteurs globaux proposés par le SLO pour l’expression orale en interaction sont présentés dans le paragraphe 1.2. Il s’agit des discussions informelles, des réunions, d’obtenir des biens et des services et des échanges d’information. Toutes ces sous-activités sont très bien représentées dans *Libre Service*, en particulier dans les tâches à la fin des unités. On dirait que pour des raisons pratiques, la réalisation de ces réunions en classe pourrait être négligée par l’enseignant, mais cela n’empêche pas que le manuel entraîne bien le développement des arguments et des objections dans des contextes de réunion simplifiés. Quoi qu’il en soit, pour une validation du manuel, il ne faut pas se borner à l’expression orale en interaction: les autres activités langagières et leurs descripteurs globaux comptent aussi.

La leçon Ecouter se sert toujours des dialogues et fragments authentiques (par exemple de Radio LibreFM), des exercices d’annonce (« écoutez le programme et notez les sujets discutés ») et du matériel visuel et audio. Un descripteur global un peu moins courant est celui

<sup>52</sup> “Criteria bij ERK methodes”,

[http://www.erk.nl/docent/erk\\_in\\_de\\_praktijk/beoordeling/Criteria\\_bij\\_ERK\\_methodes.pdf/](http://www.erk.nl/docent/erk_in_de_praktijk/beoordeling/Criteria_bij_ERK_methodes.pdf/), consulté le 19-07-2012

qui réfère à la compréhension orale en directe. Il n’y a que quelques exercices qui exigent par exemple que les élèves donnent une présentation à un public qui écoute, bien qu’on puisse le pratiquer facilement quand on parle français en classe. Mais l’enseignant de H45, et donc les élèves, n’a pas l’habitude de le faire. Les descripteurs globaux de l’expression orale en continu sont couverts aussi: les tâches finales apportent toujours un élément d’élocution. Et dans les leçons Lire et Ecrire, les exercices se reportent entièrement aux lignes directrices des descripteurs globaux du CECR(L). On dirait que la représentation des normes de ces deux d’activités est moins équivoque puisqu’elles ont un caractère stable et contrôlable: l’entraînement de la compréhension de l’écrite et de l’expression écrite est bien réalisable.

	insuffisant	peu	suffisant	beaucoup
3. à quel point le contenu du manuel couvre les descripteurs globaux au niveau d’exigibilité?	0	1	2	3
	le contenu du manuel couvre un nombre de descripteurs globaux très restreint au niveau d’exigibilité	le contenu du manuel couvre un nombre de descripteurs globaux restreint au niveau d’exigibilité	le contenu du manuel couvre assez de descripteurs globaux au niveau d’exigibilité	le contenu du manuel couvre tous les descripteurs globaux au niveau d’exigibilité

#### *Le quatrième critère*

L’intention du CECR(L) est de guider les apprenants dans le processus d’acquisition à les aider à retrouver leurs principales compétences langagières afin de savoir leur niveau de compétence. Cette vue générale est présentée sous forme d’une grille d’auto-évaluation qui montre les principales catégories d’utilisation de la langue à chacun des six niveaux sous la forme des énoncés formulées en ‘Est capable de’ et ‘Je peux’<sup>53</sup>. Mais dans le livre de l’élève on ne trouve aucun outil de guide à partir de laquelle les élèves peuvent déduire une vision d’ensemble de leur maîtrise de la langue ou de leur progression. Le portail des élèves en ligne n’en fournit non plus. La seule grille d’(auto-)évaluation que *Libre Service* distribue, se compose des deux documents numériques pour l’enseignant, discutée ci-dessus (critère 2). Les spécifications y sont reformulées de ‘Est capable de’ ce qui les rend utile pour l’auto-évaluation. Donc, on dirait que le contenu du manuel est conforme aux principes d’auto-évaluation du CECR(L) au niveau d’exigibilité, malgré le fait qu’il n’y a pas vraiment un document pour les élèves.

<sup>53</sup> COE : « les spécifications ont été reformulées de ‘Est capable de...’ en ‘Je peux...’ puisqu’elles doivent servir à l’autoévaluation plutôt qu’à l’évaluation par l’enseignant », P. 162, consulté le 01-05-2012

	insuffisant	peu	suffisant	beaucoup
4. à quel point le contenu du manuel couvre les can do-statements au niveau d'exigibilité?	0	1	2	3
	le contenu du manuel ne couvre aucun can do-statement au niveau d'exigibilité	le contenu du manuel ne couvre que quelque can do-statements au niveau d'exigibilité	le contenu du manuel couvre assez de can do-statements au niveau d'exigibilité	le contenu du manuel couvre tous les can do-statements au niveau d'exigibilité

#### *Le cinquième critère*

Un manuel qui reflète les normes européennes, fournira des épreuves qui examinent les compétences des apprenants dans les situations communicatives au niveau d'exigibilité car le CECR(L) s'applique aux connais et aux compétences qui sont essentielles à l'orientation communicative.

Il est à conclure du modèle d'évaluation, que la collection de *Libre Service* s'occupe passablement de ces exigences. Elle offre des épreuves pour contrôler les connaissances des élèves après l'étude de chaque unité. L'offre est étendue et se compose de 'kennistoetsen' (tests de connaissances) et de 'vaardigheidstoetsen' (tests d'habilités). De ces différents tests, l'enseignant peut composer lui-même une épreuve (dont le contenu est dépendant du programme d'études). Les tests de connaissances examinent ce que l'élève a appris littéralement de l'unité; les tests d'habilités examinent les habilités dans l'activité de lire, écrire, écouter et parler, et en même temps l'application du vocabulaire et de la grammaire. Le test pour l'expression écrite demande par exemple d'utiliser le lexique d'un certain contexte traité au cours de l'unité et d'appliquer les règles grammaticales apprises jusqu'à ce moment-là.

A KWC, une telle épreuve contient toujours un test de compréhension orale, un texte pour examiner la compréhension de l'écrit et un fond des exercices sur le vocabulaire et la grammaire (dans l'annexe 3 on trouve un exemple). A cet égard, les épreuves examinent bien les connaissances de vocabulaire et de grammaire. D'une part, dans les exercices A, B et E il ne s'agit que d'une reproduction de la matière: ce sont des exercices dont les énoncés et les réponses se trouvent littéralement dans le manuel. D'autre part, on demande sérieusement aux élèves d'appliquer leurs connaissances de vocabulaire tout au long de l'écoute du fragment audio et du traitement du texte, et d'utiliser les règles de conjugaisons qu'ils ont apprises pour faire les exercices de grammaire (les exercices C, D, F et G).

	insuffisant	peu	suffisant	beaucoup
5. à quel point les épreuves examinent les compétences au niveau d'exigibilité?	0	1	2	3
	les épreuves n'examinent que les connaissances de vocabulaire et de grammaire et elles n'examinent pas son application aux compétences au niveau d'exigibilité	les épreuves examinent les connaissances de vocabulaire et de grammaire et elles examinent son application à quelques compétences au niveau d'exigibilité	les épreuves examinent les connaissances de vocabulaire et de grammaire et elles examinent son application à assez de compétences au niveau d'exigibilité	les épreuves examinent les connaissances de vocabulaire et de grammaire et elles examinent son application systématique aux compétences au niveau d'exigibilité

#### *Le sixième critère*

En tant que ressources pour l'évaluation des activités, le CECR(L) invoque les descripteurs des caractéristiques de texte qui appartiennent à l'activité en question et qui sont fondés sur les six niveaux.

Dans le paragraphe 1.2 les neuf caractéristiques qu'on distingue en interaction, ont été discutées. Il s'agissait du vocabulaire, de l'usage lexical, de la correction grammaticale, de l'interaction, de l'aisance/souplesse, de la cohérence, de la prononciation, de la syntaxe et de l'usage lexical, du débit et de l'articulation, et de l'aide. Mais il y a d'autres critères d'évaluation, comme le sujet, la taille de textes (dans la compréhension orale) et la ponctuation (dans l'expression écrite). L'étude des tableaux d'évaluation CECR(L) de l'enseignant en ligne, montre que *Libre Service* ne propose pas explicitement des critères d'évaluation, moins encore il les propose chez les activités. Les seules caractéristiques révélées quelque peu sont la cohérence et le sujet, mais ce n'est qu'aux niveaux indépendants (alors que les élèves de havo 4 sont en fait plutôt des utilisateurs élémentaires et au moins des utilisateurs au niveau seuil). Un exemple pris du mode d'emploi du manuel:

Luisteren als lid van een live publiek (l'annexe 2)

B2
----

B2.2.1
<p>Kan <b>complexe informatie</b> begrijpen over <b>onderwerpen uit het dagelijks leven of het eigen beroep of vakgebied.</b></p> <p><i>een uiteenzetting op een vakbeurs waarin de eigen producten worden vergeleken met die van de concurrenten, historische achtergrondinformatie in een beschrijving van bezienswaardigheden tijdens een excursie, bespreking van onderzoeksresultaten tijdens een gastles van een buitenlandse docent</i></p>

Tableau 4

De plus, il y a une disparité. Le texte en gras dans le tableau 4 propose l'évaluation du sujet comme critère qui se réfère au CECR(L). Selon le tableau, on a des 'informations complexes' et 'des sujets quotidiens' ou 'à titre professionnel' en niveau B2 en compréhension orale (luisteren als lid van een live publiek). Dans le document de Taalprofielen (sur les critères d'évaluation) on peut lire sur des sujets 'complexes' en niveau C1 en expression orale et sur des sujets 'quotidiens' en niveau B1 en expression orale et écrite: quant à la compréhension orale en B2, on trouve une autre description, à savoir « (...) des sujets concrets et abstraits qu'on rencontre dans la vie sociale et professionnelle et dans l'enseignement<sup>54</sup> ». Autrement dit, la description de *Libre Service* dans le tableau 4, qui porte sur la compréhension orale, n'est pas conforme aux références que le cadre a à cette activité. Donc en ce qui concerne les caractéristiques de texte, le manuel couvre quelques exigences européennes chez quelques activités, mais cela ne correspond pas tout à fait à la même répartition que le CECR(L) manie.

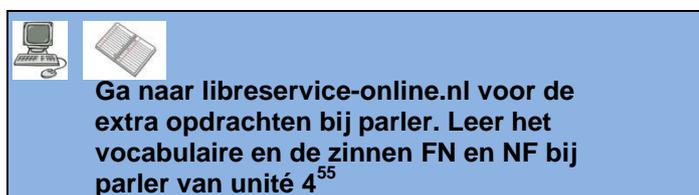
	insuffisant	peu	suffisant	beaucoup
--	-------------	-----	-----------	----------

<sup>54</sup> "De niveaubeschrijvingen", <http://www.erk.nl/docent/niveaubeschrijvingen/niveaucriteriaAlle.pdf/>, consulté le 20-05-2012. P. 1, traduisez en français MV

6. à quel point le manuel propose des caractéristiques de texte qui sont basés sur le CECR(L)	0	1	2	3
	le manuel ne propose pas de caractéristiques de texte basées sur le CECR(L)	le manuel propose des caractéristiques de texte basées sur le CECR(L) chez quelques activités / habiletés	le manuel propose des caractéristiques de texte basées sur le CECR(L) chez assez de activités / habiletés	le manuel propose systématiquement des caractéristiques de texte basées sur le CECR(L)

### *Le septième critère*

Les spécifications pour l'auto-évaluation sont un pilier éminent dans l'utilisation de CECR(L). On a modifié certains énoncés afin de les rendre plus simples pour l'apprenant. Les schémas conçus pour l'auto-évaluation ont pour but de l'aider à développer une prise de conscience de l'état de ses connaissances à se fixer des objectifs valables et réalistes. Chaque leçon du manuel se termine par un renvoi au site web de *Libre Service* où se trouvent des exercices spéciaux sur le portail de l'élève:



En cherchant ces exercices en ligne, l'élève tombe aussi sur les « tests CECR ». Ici, il retrouve quatre tests par unité (un pour examiner la compréhension de l'écrite, pour l'expression écrite, pour la compréhension orale et pour l'expression orale) et un lien au document téléchargeable de l'enseignant (celui avec les critères d'évaluation). Les instructions sont très claires et on exige de l'élève d'imprimer et de garder le test fini. Cela ne se déroule donc pas forcément numériquement. De plus, les indications de niveau d'exigibilité sont explicites (le A2 ou le B1) pour que l'élève sache auto-évaluer ses compétences langagières sur le bon niveau. L'élève corrige le test lui-même et à la fin, il est donné des conseils comment pouvoir améliorer la performance langagière (« Tu as moins de 14 réponses correctes. Cela signifie (...). Tu peux améliorer ta compétence de compréhension écrite en lisant beaucoup de textes français<sup>56</sup> ». Pour les activités ouvertes qui ne peuvent pas être

<sup>55</sup> Le manuel *Libre Service*, P. 103

<sup>56</sup> Le conseil à la fin du test fini pour la compréhension de l'écrite d'unité 1, consulté le 30-04-2012

corrigées en ligne, comme l'expression orale, il est conseillé de demander l'aide de l'enseignant pour un conseil.

Reste à dire qu'en ouverture, on attire l'attention de l'élève sur le site web de Portfolio européen des langues où l'élève peut « faire et tenir un propre portfolio des langues en ligne<sup>57</sup> ». La valeur du Portfolio dans le domaine d'évaluation est décrite dans le document du CECR(L):

Dans ce but [celui du Portfolio], le cadre européen de référence fournit non seulement un barème pour l'évaluation (...) mais aussi une analyse de l'utilisation de la langue et des compétences langagières qui facilitera, pour les praticiens, la définition des objectifs et la description des niveaux atteints dans toutes les habiletés possibles (...)

Cependant, ce qui frappe quelque peu est que *Libre Service* n'y revient pas plus tard dans le livre. L'ambition de garder les produits numériquement ne s'est donc pas arrangée entièrement.

	insuffisant	peu	suffisant	beaucoup
7. à quel point encourage-t-on l'auto-évaluation dans le manuel?	0	1	2	3
	on n'encourage pas les élèves à faire quelque chose avec leurs produits ni avec l'auto-évaluation	on attire l'attention des élèves sur la possibilité de garder leurs produits numériquement et sur les moyens d'auto-évaluation mais on ne les encourage pas à s'améliorer par exemple avec des conseils	on exige des élèves qu'ils fassent une auto-évaluation et qu'ils gardent de temps en temps un produit numériquement et donne des conseils comment atteindre un niveau plus élevé	on exige des élèves qu'ils gardent leurs produits numériquement après chaque tâche et qu'ils fassent une auto-évaluation sur leur niveau de langue plusieurs fois par an et on donne des conseils comment atteindre un niveau plus élevé

<sup>57</sup> « Europees Taalportfolio », <http://www.europeestaalportfolio.nl/TaalPortfolio/show.do?ctx=10010,10020>, consulté le 01-05-2012, traduisez du néerlandais en français: MV

## Conclusion

Après avoir répondu à la liste, il faut compter tous les points pour découvrir le résultat. *Libre Service* a un score de 16 points au total, ce qui mène à la conclusion suivante: « Assez de caractéristiques du CECR(L) sont présentes dans le manuel<sup>58</sup> ». Il y avait deux points un peu en défaut quant à la transparence de l'harmonisation européenne. Ainsi, les indications du niveau ne sont que données dans le livre du professeur, en ligne (le critère 2). A cet égard la visibilité littérale du CECR(L) n'est pas du tout maximale, ni explicite. Il faut consulter le site web, ce qui est bien faisable évidemment, mais la facilité d'emploi n'en devient pas plus optimale. C'est à l'enseignant de plaider en classe explicitement pour l'emploi de cette possibilité. Quant au deuxième point, celui des caractéristiques de texte (le critère 6), le résultat n'est pas si heureux non plus. De toutes les caractéristiques de textes comme la prononciation et la souplesse, *Libre Service* ne parle qu'explicitement du sujet qui n'arrive même pas conformément à l'étalonnage du CECR(L).

Somme toute, le manuel est suffisamment conforme aux principes principaux que le SLO souhaite à un livre scolaire. La vocation du cadre européen s'inscrit surtout dans les tâches et avec les documents en ligne, *Libre Service* réussit à établir les liens d'évaluation. Reste à dire que le résultat laisse de la marge pour une certaine amélioration. Je ne vise pas à proposer une sorte de plan pour *Libre Service*, mais je voudrais bien stipuler que dans la collection discutée, c'est l'enseignant qui décide ce que les élèves font et comment ils utilisent le manuel et les services numériques. De ce point de vue, l'accomplissement des exercices ou des évaluations à l'épreuve CECR(L), tend à être trop optionnel pour l'élève. Pour le reste, je tire une leçon des constatations ci-dessus pour que je sache tenir compte des points importants dans le chapitre 3.

## H45

Chaque chapitre, les élèves de H45 font tous les exercices de Parler pendant un ou deux cours. L'accomplissement se fait toujours par écrit; les dialogues sont discutés à haute voix aussi. Il y a des corrigés disponibles qui peuvent être consultés pour la correction. Après cet accomplissement, les élèves continuent à faire les autres leçons du chapitre. De ce point de vue il n'y pas vraiment de différence entre la méthode de *Libre Service* et *d'Accord*: l'autonomie de l'élève est stimulée. Mais les dialogues de *Libre Service* sont moins préconçus que ceux de *d'Accord* donc on attend des élèves qu'ils exercent et façonnent leur compétence (et créativité) interactive plus qu'autrefois. En outre, à partir de la quatrième année scolaire, H45 a encore plus de liberté de travailler deux par deux. L'enseignant de la classe, Katelijne Leijten, encourage aussi le travail en groupe. Ce type de pratique est une nouvelle approche pour H45: elle a plus d'autonomie pour faire les exercices oraux puisque Leijten n'exerce plus un contrôle sévère.

L'accomplissement ne se déroule pas toujours de façon exemplaire évidemment. Les causes sont de nature pratique. Tout d'abord, il n'y pas beaucoup de temps. Il faut étudier un chapitre du manuel par période et en dehors de cela, une activité langagière d'examen comme

---

<sup>58</sup> "Criteria bij ERK methodes", Checklist voor methodes, P. 14, traduit du néerlandais en français: MV

l'expression écrite. Et les semestres sont courts, par lequel un entraînement complet est parfois gêné. De plus, l'expression orale en interaction n'est qu'examinée une seule fois par année, donc la pression d'un entraînement vraiment actif et sérieux est assez minimale. Cela a aussi à faire au fait que H45 n'est jamais encouragée à parler français en classe. Leijten déclare: « Parler français en cours n'était pas du tout une chose évidente à l'époque [lorsque H45 était en premier cycle] ». A la question pourquoi les élèves ne parlent pas, ou ne veulent pas parler en français, ils répondent: « Dat kunnen wij niet ». Il manque donc de motivation et confiance, bien que Leijten ait des réserves sur le sujet:

Soms vraag ik me af of H45 veel beter Frans had gesproken als we doeltaal-voertaal hadden gebruikt in de onderbouw. Wat we doen is namelijk vooral het aanleren van chunks zoals “Prenez vos livre”, “Calmez-vous” etc. Je kunt je afvragen wat ze daar mee leren doen. Neemt natuurlijk niet weg dat het de leerlingen wel op weg had kunnen helpen om spreekangst te voorkomen.

#### *B1 en havo 4*

L'année scolaire de havo 4 est une classe dans laquelle il faut avoir pour but de préparer les élèves à l'examen et donc au niveau de l'objectif, le B1. Le manuel remplit un rôle directeur dans ce processus. Dans *Libre Service* ce sont les tâches à la fin des chapitres qui ont une indication de niveau. Le rapport entre le A2 et le B1 a été exposé dans le paragraphe 1.2, ce qui a abouti à la conclusion que le niveau de B1 demande des activités plus productives et autonomes et moins prévisibles et mémorisées que celui de A2. L'essentiel des tâches pour l'expression orale est au niveau A2: elles sont courtes et prévisibles et leur structure est très nette. Les exercices de Parler ont les mêmes références.

Il y a quelques tâches qui s'accommodent des références de l'interaction en B1 (voire un ou deux en B2). Ces tâches ont un caractère plus abstrait et elles exigent par exemple de l'élève de poursuivre soi-même une activité interactionnelle dont les sujets sont moins personnels et routiniers. Un bon exemple est la tâche sur les anciennes colonies de France. Les élèves doivent étudier des sites web informatiques sur le tourisme et les DOM-TOM afin de créer (et présenter) un dépliant de vacances sur les départements et régions coloniaux<sup>59</sup>.

Alors, on dirait que les tâches de *Libre Service* sont adéquates en ce qui concerne la préparation des élèves en havo 4 aux objectifs. Cependant, les tâches qui s'occupent de l'entraînement vers un niveau plus élevé, se présentent seulement dans les deux derniers chapitres (6 et 7). Et il est rare qu'on arrive à la réalisation de ces chapitres et donc de ces tâches d'enrichissement: elle n'est jamais garantie. C'est de la matière supplémentaire et donc facultative. En outre, afin d'acquérir une langue étrangère après conseil européen, il faut que les élèves effectuent une auto-évaluation, ce qui n'arrive pas en H45. C'est l'enseignant qui doit le faire, ce qui n'arrive pas non plus.

---

<sup>59</sup> Le manuel *Libre Service*, P. 131

## 2.4. Les qualités et les critiques

La validation et la description de *Libre Service* mènent ce chapitre directement vers le bilan de la situation de l'apprentissage de l'oral en interaction en classe H45. L'observation de *d'Accord* est à l'appui de cela.

### *Les qualités*

Tout d'abord je conclus que les deux manuels assurent un entraînement de l'interaction bien structuré et assez divers. L'organisation est claire et les élèves savent exactement quoi faire et comment travailler à son compte. De ce point de vue, *Libre Service* a fait une bonne suite à la méthode de *d'Accord*. On aborde des exercices pour la construction des savoirs, plus précisément pour la construction des connaissances des caractéristiques de texte qui font l'objet d'interaction. L'entraînement de la compréhension orale est explicitement représenté ce qui est puisque « goed spreken begint bij goed luisteren (Kwakernaak, 2009: 225) ».

Il faut ajouter que les exercices de *Libre Service*, et ceux de *d'Accord* aussi, sont fait pour l'élaboration de l'échelle des capacités en niveau A1 et A2, et partiellement même pour celle en B1. Aussi est-il montré dans paragraphe 2.2 que *Libre Service* intègre des normes essentielles du Conseil de l'Europe: c'est une collection qui se fonde sur le principe du cadre que les apprenants doivent utiliser des stratégies pour mettre en œuvre des compétences communicatives et afin de mener à bien des activités qui surviennent dans les domaines variés de la vie sociale.

### *Les critiques*

Bien que les exercices puissent être moins préconçus pour que la créativité des élèves soit effectuée, on dirait qu'il n'y a pas beaucoup à critiquer quant aux ressources pédagogiques en H45. C'est plutôt la pratique de l'interaction qui pourrait être améliorée. Ainsi, les élèves ne parlent pas assez de français en classe et ils accomplissent les exercices interactifs de Parler (les jeux de rôles) trop souvent et trop directement par écrit. Ils s'en plaignent aussi: "We hebben altijd alleen maar van die achterlijke dialogjes gehad". Un autre point important est le manque de compréhension de H45 à son propre développement. Un apprentissage de l'oral géré par les directives du cadre européen exige entre autres que l'apprenant réfléchit à l'établissement des principes dans le domaine de l'auto-évaluation. Mais les élèves n'ont jamais appris comment le faire. Voire, ils n'ont jamais entendu parler du CECR(L) ou des niveaux de langues, malgré que *Libre Service* procure bien des points de repère. Evidemment, le livre de *d'Accord* n'a pas vraiment préparé la classe non plus. C'est donc l'enseignant qui doit s'occuper de tout, qui est tient pour conduire le processus par la voie européenne et s'il ne le fait pas, les élèves n'y sont pas du tout attachés.

Les idées d'approche que je vise à concevoir en faveur d'un répertoire didactique de l'oral et que je présente dans le troisième chapitre, s'harmoniseront à ce que j'ai encadré ci-dessus.

### **3. Une autre pratique de l'apprentissage de l'interaction**

L'encadrement théorique dans le chapitre 1 et la discussion des manuels scolaires dans le chapitre 2 ont conduit la thèse vers cette dernière partie, qui s'oriente vers la question de savoir comment le professeur pourrait différemment entraîner l'expression orale *en interaction* en H45. Ici, un format d'autres principes d'approche est proposé afin d'élargir le répertoire didactique dont l'enseignant se sert en pratiquant les échanges interactifs.

Le projet de l'ensemble des propositions s'est précisé dans le paragraphe 3.1. Dans le prolongement du paragraphe 2.4, le premier paragraphe de ce chapitre anticipe sur les conclusions en ce qui concerne l'apprentissage actuel de l'oral interactif: les qualités sont élaborées et il est tenu compte des défauts. Ce qui suit est l'élaboration pratique du projet, que j'ai fait subir à H45. Tout au long de six semaines la classe a travaillé l'oral de la façon que j'ai conçue. Evidemment, je propose brièvement en fin de chapitre une évaluation du projet. Qu'est-ce qu'il y a à conclure? Peut-on constater qu'il y a eu progrès?

### 3.1. Le projet

Afin d'expliquer et de justifier clairement les idées conçues, il faut que je propose une certaine structure de présentation: j'éclaircis sur quels points de l'apprentissage de l'expression orale en interaction je me concentre avant d'entamer le processus de concevoir le format. D'après, j'expose comment je vise à répondre aux besoins qui résultent du bilan en termes de répertoire didactique; puis, il est révélé comment les idées prennent forme dans la pratique du cours de français. Ici, j'émetts aussi une hypothèse sur les résultats.

#### *Les points les plus importants*

Je me concentre sur l'assimilation des quatre aspects de la situation actuelle que j'ai considérés comme des points à améliorer:

1. Les exercices interactifs dans le manuel, comme les dialogues, sont préconçus dans le détail;
2. Les élèves effectuent les exercices pour l'entraînement de l'expression orale par écrit;
3. Les élèves n'ont jamais entendu parler du cadre européen ni des niveaux de langue;
4. La réalisation des tâches et d'autres matériaux pédagogiques d'enrichissement et des évaluations (aussi dans l'ordre du cadre européen) n'est que l'affaire de l'enseignant; les élèves ne sont pas chargés des directives européennes activement.

Un autre point qui importe, c'est l'entraînement à haute voix par les élèves. Pour les besoins de l'expression orale, il faut que les élèves parlent la langue cible en classe le plus possible. La pratique de H45 nous apprend que cet aspect mérite plus d'attention également.

De plus, le projet satisfait aux aspects de la situation actuelle que j'ai jugés d'être constructif. Il y en a trois:

1. Les activités et les situations communicatives;
2. La structure claire de l'ensemble des exercices;
3. La faisabilité des exercices;

En ce qui concerne le niveau de la nouvelle position d'entraînement, je respecte les références directives qui appartiennent au A2 et B1 selon le cadre européen.

#### *L'intention*

Le dernier semestre de l'année scolaire de H45 était réservé partiellement pour l'entraînement de l'oral, ce qui équivaut à huit semaines. Mais pour cause des jours fériés et des excursions, il n'y avait que 5 cours de 75 minutes à disposition en fin de compte. Le 14 juin est le jour des examens oraux. Il y a 30 élèves et ils font des duos pour que la programmation soit réalisable en 15 oraux. L'examen reflète la dichotomie que le programme d'études de KWC ordonne: un oral pour l'expression orale en continu et un oral pour l'expression orale en interaction. L'oral

en continu reste comme d'habitude et les élèves font un exposé sur un certain sujet. C'est la première partie de l'examen que je ne prends pas en considération. Je divise l'oral en interaction en deux parties, ce qui implique que j'ajoute une troisième partie à l'examen de H45, ou bien le projet, expérimentalement. La partie 2 est l'oral interactif comme le KWC le fait toujours pour français. L'idée est que les élèves apprennent les exercices de Parler des trois derniers chapitres de *Libre Service*. Cette partie est abordée en passant. Je lance la partie 3 pour l'entraînement et l'évaluation de l'oral interactif d'une façon moins préétablie.

### *Partie 2: le dialogue*

L'accent de la partie 2 est mis sur les dialogues 29 et 30 des chapitres 4, 5 et 6. Chaque chapitre a son propre thème, à savoir: arranger des affaires (chapitre 4), transport public (chapitre 5) et exprimer une opinion (chapitre 6). Au moment où on examine la performance, on fait subir un des dialogues (et donc un des thèmes) à l'élève. Dans ce type d'interaction deux participants entrent en jeu de rôle. On opère une répartition du travail qui se situe entre les élèves eux-mêmes: élève X joue un rôle et élève Y joue l'autre rôle. Quoi qu'il en soit, les échanges sont ritualisés. C'est l'enseignant qui choisit un des dialogues, un des élèves mène la conversation et pose les questions et l'autre joue répond aux questions. Les apprenants s'occupent de se comprendre et de se faire comprendre avec les réponses qu'ils ont apprises par cœur (ils ont déjà accompli et corrigé les exercices de Parler au cours du semestre). Pour le reste, reprendre les mots de l'autre est facile et leur permet aussi les intégrer dans le propre discours.

### *Le niveau des parties 1 et 2*

L'exposé et le dialogue comme décrit ci-dessus, montrent des catégories d'utilisations principales du niveau A2, surtout sur l'aspect de l'étendue et de l'interaction<sup>60</sup>: l'emploi des expressions et des équivalents mémorisés caractérise la qualité de l'utilisation de la langue parlée. De plus, l'élève ne pose que des questions (ou il répond seulement) et il ne soutient pas, ni engage ou clôt une conversation. Dans la partie 3 je hausse le niveau vers le B1.

### *Partie 3: la conversation interactive*

Dans cette partie le projet s'élabore. Les élèves doivent alimenter eux-mêmes une conversation (beaucoup plus) libre. L'interaction de cet oral se fonde sur cinq piliers. Le premier essentiel s'occupe du contenu de l'oral. Les élèves n'apprennent pas par cœur la conversation d'avance, comme en partie 2, mais ils utilisent des moyens linguistiques pour mettre en œuvre ses compétences afin de mener à bien la conversation au moment de parler. De plus, c'est le processus d'entraînement qui importe. Les élèves doivent exercer activement leur performance orale à l'aide des exercices en classe à haute voix. Quant au troisième point, celui de la participation, il faut que les élèves se mettent au courant du CECR(L) et les niveaux de langues et de leur propre formation. L'imitation de la réalité tient un rôle sérieux donc l'organisation de l'examen final exige une certaine approche également. Ce qui reste est

---

<sup>60</sup> COE, P. 28

la pertinence du cadre de référence pour une évaluation qui tient compte d'une batterie de critères justifiés.

L'annexe 4 montre le photocopié que j'ai donné aux élèves, afin d'éclaircir tout d'abord comment l'examen oral (comme mentionné dans le programme d'études) était organisé et qu'il avait été ajouté une troisième partie.

### *1. Le contenu*

Le tour de rôle est un exercice indispensable dans l'enseignement des langues étrangères (Kwakernaak, 2009: 225) ce qui confirme le choix pour une méthode du projet qui se tient à un dialogue. Et ce dialogue a une répartition spécifique du travail qui se situe entre l'enseignant et l'apprenant. Je vise à une orientation communicative, donc le thème détermine un champ qui couvre une situation de la vie quotidienne à laquelle l'élève pourrait faire face un jour, par exemple en situation de touriste. Dans l'échelle globale du niveau B1 j'ai remarqué un principe important: « Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée<sup>61</sup> ». L'élève doit apprendre d'entrer efficacement en communication avec un interlocuteur en voyage et d'obtenir ce que l'il veut par exemple à la réception dans un hôtel, une situation courante qui peut bien se présenter. Donc la conversation interactive se porte sur 'faire une réservation dans un hôtel'. Ce thème ressemble aussi au thème du chapitre 4, pour que les élèves s'y connaissent déjà quelque peu.

De plus, le B1 exige une maîtrise de langue avec laquelle l'apprenant possède une certaine gamme de langue pour poursuivre la conversation. L'idée est qu'il peut faire face aux points principaux, vérifier des informations, se sortir avec quelques hésitations et surtout, qu'il peut produire lui-même des énoncés sans trop de préparation. Par exemple, l'aide de groupes de mots et de phrases mémorisés cadre avec le A1 et le A2 mais non plus avec le B1. En B1 il faut que l'élève réalise des activités communicatives et produise des énoncés oraux lui-même, afin de mettre en œuvre des stratégies et non seulement un répertoire mémorisé. Apprendre une langue étrangère exige qu'on se focalise sur les connaissances de la langue d'un côté et la facilité d'utiliser la langue de l'autre côté (Moonen, 2008: 121). C'est pourquoi je fournis des exercices quelque peu préconçus qui traitent les connaissances mais surtout des exercices qui ne sont pas préétablis dans le détail et qui portent surtout sur apprendre de faire face aux exigences de la communication orale et sur l'usage des stratégies d'interaction (l'annexe 5). Avec l'Assistance Parler les élèves apprennent à donner des descriptions, à deviner afin de poser des questions, à négocier le sens. Comme l'exercice 2. Cet exercice leur permet de l'entraîner deux par deux:

---

<sup>61</sup> COE, P. 25

## **Exc. 2. Imaginez ...**

Un(e) de vous réfléchit à (denken aan) quelque chose ou à quelqu'un et tu donnes des descriptions sur cet objet ou cette personne. L'autre peut poser des questions aussi et doit deviner (raden) l'objet ou la personne imaginée.

*10 au total*

Par exemple:

Rôle A - c'est une femme et elle est chanteuse

Rôle B - elle est Américaine ?

Rôle A - non, elle est Néerlandaise

Rôle B - elle est jeune ?

Etc.

## *2. Le processus de l'entraînement*

Tout d'abord il est essentiel que les élèves de H45 vont parler français en classe activement et que l'enseignant y assiste et les encourage. Avec les 75 minutes il y a un bon fondement qui enlève pour une bonne partie la tension entre le temps disponible et l'entraînement (Moonen, 2008: 119). Chaque cours, il y a une répartition stricte et claire des activités: les élèves commencent par travailler 15 minutes individuellement à l'exposé (la partie 1). Après, ils accomplissent et entraînent les dialogues en duos et ils parlent français pour 20 à 25 minutes (la partie 2). Le dernier part du cours est réservé pour entraîner la conversation interactive. Pendant ces 25 minutes les élèves apprennent et appliquent les expressions et constructions de l'Assistance Parler et ils font les exercices sur cette matière. Alors, la plupart du cours est utilisée pour l'expression à haute voix dans laquelle l'enseignant laisse interagir les élèves.

Après avoir fait les exercices avec l'Assistance Parler, les élèves essaient d'alimenter eux-mêmes (en duos) une conversation interactive possible. Le sujet est la réservation d'une chambre dans un hôtel. Ici, il vaut mieux que les élèves n'étendent pas directement vers le stylo pour transcrire un tour de parole (Kwakernaak, 2009: 131). De cette façon ils vont encore apprendre des énoncés, ce qui mènerait à la même structure que les dialogues de la partie 2. Mais comment peut-on éliminer l'habitude des élèves, qui veulent se souvenir et tenir ce qu'ils produisent, d'écrire un dialogue en français? Afin de trouver une réponse à cette question j'ai examiné l'enseignement d'autres établissements éducatifs et en particulier celui des écoles de formation pratique, comme l'hôtellerie et l'administration. C'est là où on entraîne l'expression orale en interaction exhaustivement. Et la communication dans ce domaine se déroule souvent par téléphone. Le téléphone exige qu'on discute directement avec l'interlocuteur et en principe, il n'y a pas de temps d'écrire des phrases entières, on peut tout au plus faire de petites notes. De ce point de vue, l'usage d'un téléphone dans l'oral pourrait aiguillonner l'élève à accomplir le déroulement de la conversation interactive plus spontanément. Donc il faut apporter des appareils (de jouets) en cours. Puis, les élèves doivent

se répandre un peu dans la salle de classe et le couloir pour imiter une vraie situation téléphonique.

### 3. *La participation*

Des éditeurs, des écoles, des enseignants, depuis quelques temps ils s'engagent à implémenter le CECR(L) dans l'enseignement des langues étrangères. Ils se servent des objectifs européens afin d'élaborer des programmes d'études, du matériel et des schémas d'évaluation. En même temps, il est nécessaire que les apprenants s'y mêlent aussi. Les psychologues cognitivistes, qui ont travaillé sur l'approche communicative, attribuent aux élèves un rôle actif dans leur propre processus d'apprentissage (Tardif, 1992). On dirait qu'ils sont la catégorie d'utilisateurs la plus importante puisqu'ils apprennent à mesurer leur progrès à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de leur vie. Donc pour améliorer l'implémentation et pour promouvoir et appuyer les efforts de l'enseignant, il faut que les élèves soient au courant du Cadre européen et des niveaux de langue. H45 ne l'est pas du tout; la classe ne connaît même pas le terme CECR(L). Je veux mêler les élèves à l'intention du CECR(L) et à l'entraînement de l'oral selon les directives en les remettant une présentation concise des niveaux A2 et B1 (l'annexe 6) et un tableau qui a été conçu pour évaluer indépendamment la capacité à l'oral spécifiquement en présentant quelques aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée<sup>62</sup>. De cette façon l'opération de l'enseignant et l'élaboration des élèves sont plus en phase avec l'un l'autre.

A part de mettre les élèves au courant de l'encadrement de l'oral, il est tenu à leur expliquer clairement ce qu'il est entendu par une conversation interactive. L'annexe 7 contient le document qui vaut aussi d'être distribué à la classe.

### 4. *L'examen final*

L'examen comprend trois oraux et il y a 15 minutes par examen, par duo. Chaque élève doit disposer de 7,5 minutes: 2,5 minutes pour son exposé, 2,5 pour le dialogue et 2,5 pour la conversation interactive. La délimitation du temps doit être stricte. La troisième partie de l'examen n'est donc pas préconçue ou préparée dans le détail et c'est l'élève qui doit alimenter et entretenir la conversation. Mais les élèves de H45 ont besoin d'une sorte de point de repère. Donc ce que j'ai fait est mettre les informations principales et les mots-clés de la conversation interactive par écrit (une fiche élève). Comme dans les examens de DELF et DALF, il est permis à l'apprenant de se familiariser avec le sujet de l'oral à partir de la fiche d'avance. Cette procédure imite une situation réaliste: si l'apprenant réserve un jour une chambre dans un hôtel français, il prépare plus ou moins ce qu'il veut demander et dire etc. Donc, à condition qu'ils arrivent dix à quinze minutes avant l'oral, je voudrais offrir cette occasion aux élèves. L'annexe 8 renferme les fiches élèves dont il y a quatre versions.

### 5. *Spécification de l'évaluation*

---

<sup>62</sup> Nederlandse Taalunie, "ERK" P. 29, "beschrijvingschema voor zelfbeoordeling", consulté le 13-06-2012

Le cadre de référence se prête aussi en tant que ressource pour l'évaluation. Les échelles des niveaux apportent des données qui peuvent aider au développement des critères d'évaluation. Le document intégral du CECR(L) propose de choisir des catégories qualitatives relatives à l'activité et expose à titre d'exemple comment on pourrait déterminer l'évaluation de l'oral. Il y a par exemple quatorze catégories qualitatives relatives à l'évaluation de l'oral, comme l'aisance, la souplesse, la cohérence, la demande de clarification<sup>63</sup>. Pour l'oral de mon projet j'aborde de manière sélective une liste de catégories pour faire un ensemble de critères d'évaluation. Je combine des traits que je juge d'être appropriés aux besoins des élèves et représentatifs des exigences de l'oral interactif.

Les neuf caractéristiques de textes pour l'oral (le paragraphe 1.2) constituent un bon point de départ pour la disposition des critères relatifs à l'activité orale: elles ont été construites pour évaluer le processus de la capacité à l'oral de l'apprenant. Mais il vaut mieux réduire le nombre de catégories et faire des choix. Ainsi, la correction grammaticale et la prononciation sont des catégories convenables pour l'évaluation de l'oral en continu. L'élève peut préparer et mémoriser l'exposé dans le détail, donc il peut se concentrer activement sur des caractéristiques productives comme la prononciation et la grammaire. De plus, il y a assez de possibilités, et de temps, pendant la préparation d'attirer l'attention sur un bon usage des mots quant au sujet et sur un contenu et une cohérence harmonieux de l'exposé. Alors, j'ai organisé un schéma d'évaluation avec les 5 catégories pour le monologue, ou bien la partie 1, comme suivant:

	points	Très bon	Bon	Moyen	Insuffisant
1	<b>correction grammaticale</b>	4	3	2	1
2	<b>prononciation</b>	4	3	2	1
3	<b>vocabulaire et usage lexical</b>	4	3	2	1
4	<b>contenu</b>	4	3	2	1
5	<b>cohérence</b>	4	3	2	1

Le barème de notation comprends 4 points afin d'avoir un système d'évaluation claire et compréhensible pour l'apprenant et maniable pour l'enseignant.

Je considère que les critères d'évaluation qui restent, comme le débit et l'articulation, l'aisance et la syntaxe et l'usage lexical sont appropriés aux exigences de l'oral de la partie 2, le dialogue. Evidemment, c'est le tour de parole qui fait place à l'évaluation de l'interaction.

<sup>63</sup> COE, P. 145

	points	Très bon	Bon	Moyen	Insuffisant
critères					
1	<b>débit &amp; articulation</b>	4	3	2	1
2	<b>interaction</b>	4	3	2	1
3	<b>aisance/souplesse</b>	4	3	2	1
4	<b>syntaxe et usage lexical</b>	4	3	2	1

En ce qui concerne le schéma d'évaluation pour la partie 3, je vise à concevoir et fournir une grille d'évaluation relative aux éléments que j'ai jugés d'être distinctifs et éminents pour la conversation interactive et qui correspondent à leur tour aux échelles descriptifs de niveau B1. Il a été conclu dans le paragraphe 1.2 qu'il importe que l'élève se familiarise avec la capacité à poursuivre une interaction et à obtenir ce qu'il veut dans des situations différentes. Donc cette caractéristique est représentée dans le schéma. De plus, c'est la capacité de faire face aux problèmes de la vie quotidienne habilement qui compte. La chose évaluée est si l'élève est capable de se sortir des problèmes qu'il n'a pas prévus ou attendus (par exemple « le petit-déjeuner n'est pas inclus » ou « l'hôtel est complet ») ou de se sortir d'un 'trou' de mémoire.

Une autre chose évaluée porte sur le degré de préparation, un des traits qui fait la différence entre le niveau intermédiaire d'A2 et le niveau seuil de B1. Je me concentre en particulier sur ce point. C'est qu'en fait, à KWC (et elle n'en est pas unique) on n'examine que des activités orales que les élèves peuvent apprendre par cœur entièrement. La préparation est donc de façon étendue, ce qui n'aiguillonne pas une planification naturelle. Faisant suite au précédent, le schéma se termine par l'examen du taux d'autonomie de l'élève. Le CECR(L) discute l'aspect de l'autonomie explicitement et proclame de viser à entraîner l'apprenant « (...) à l'autonomie<sup>64</sup> ». La notion de la dépendance de l'apprenant se situe seulement dans les échelles des niveaux élémentaires; en B1, on attend un répertoire des propres expressions et combinaisons de mots.

	points	Très bon	Bon	Moyen	Insuffisant
critères					
1	<b>la capacité à poursuivre une interaction</b>	4	3	2	1
2	<b>faire face aux problèmes</b>	4	3	2	1
3	<b>se produire sans préparation une conversation</b>	4	3	2	1
4	<b>aide / le taux d'autonomie</b>	4	3	2	1

Puisqu'un des objectifs principaux de l'approche communicative est de s'exprimer dans une langue étrangère, la correction de fautes grammaticales et de prononciation est reléguée au second plan. Si l'élève réussit à se faire comprendre, la justesse de l'orthographe ou des

<sup>64</sup> COE, P. 46

constructions n'est pas capitale. Le message et sa signification se révèlent plus importants que la forme dans la conversation interactive. L'ambition est aussi d'avoir une situation réaliste (Westhoff, 2000: 38). Il faut partager cette idée de base avec les élèves pour qu'ils comprennent l'utilité de l'interaction et sachent tenir compte les exigences.

### *L'hypothèse*

H45 ne doit pas sa popularité à son dévouement, ni à ses bons résultats, ni à son ardeur. Gagner la faveur de la classe et mettre les élèves au travail en tant qu'enseignant, exige des efforts. Mais la plupart des élèves est flexible et dynamique (à la condition qu'ils sachent quoi faire et pour quel objectif) et s'occupe des notes. De plus, les élèves sont très réceptifs aux compliments. Le projet comme exposé dans ce chapitre est conçu pour mieux entraîner H45 à l'expression orale en interaction. Et pour assurer un bon déroulement, il faut être extrêmement clair envers les élèves sur ce qu'ils doivent faire. Il faut aussi exprimer sa confiance en leur performance et leur progression.

De cette façon, je m'attends à la réussite d'un assez bon nombre d'élèves de H45. Cela est compatible avec ce qu'on a pu conclure l'année dernière. Beaucoup d'élèves de H45 ne préparaient pas des examens de connaissances soigneusement. Les résultats des tests d'écoute et de compréhension écrite (les tests d'aptitude) étaient toujours beaucoup mieux que ceux des tests de vocabulaire et de grammaire. Donc, il aura des élèves qui peuvent profiter de l'élément d'application des connaissances et d'improvisation dans la conversation interactive. A part de cela il y aura aussi une partie qui va avoir du mal à cet élément en préférant l'élément de mémorisation (comme présent dans les parties 1 et 2).

### 3.2. La réalisation

Ce paragraphe développe les résultats du processus de l'entraînement d'un côté et les résultats de l'examen final de l'autre côté. Il y est exposé comment les élèves ont travaillé pendant les cours et quelle a été la qualité du français.

#### 3.2.1. *Le processus de l'entraînement*

La plupart du cours était réservée pour l'entraînement de la conversation interactive en duos et consistait à 1) faire les exercices avec l'Assistance Parler (l'annexe 5) et 2) faire des conversations libres à haute voix en français. Les exercices ont été vraiment indispensables pour initier les élèves à l'interaction. Ils avaient besoin d'une sorte de point de repère, parce que l'idée d'une conversation libre et non préétablie, les rendait extrêmement incertains. Après avoir fini les exercices (ce qui a pris deux cours), les élèves ont interagi en français, en liberté. Mais cela était une idée trop 'vague': ils avaient du mal à inventer des paroles et des tours eux-mêmes.

#### *Les téléphones*

Les élèves ont réagi avec enthousiasme et ils se sont occupés des téléphones énergiquement, même quelques garçons qui sont des exemples classiques des élèves indifférents et négligents. La salle de classe et le couloir passaient d'une atmosphère assez réservée et modeste à une atmosphère pleine d'activités orales et d'élèves exubérants. H45 s'est amusée très bien à parler français à haute voix (Kwakernaak, 2009: 30) et à passer des coups de fil. Même au moment où quelques téléphones ne fonctionnaient plus, il y avait des élèves qui utilisaient leurs propres portables. De plus, des collègues qui passaient dans le couloir, étaient surpris par le français des élèves. A vrai dire, il est rare que les élèves soient si attentifs et fanatiques pendant le cours de français.

Mais une fois la nouveauté du téléphone passée, les élèves tombaient encore quelque peu sur l'obstacle à l'improvisation. Ils avaient de nouveau trop de mal à imaginer un scénario et à faire une vraie conversation téléphonique à choix (« Mevrouw, ik heb echt geen inspiratie »). Le conseil de prendre un sujet communicatif et réaliste (« waar zou een gesprek dat jij in Frankrijk in het Frans voert, over kunnen gaan? ») et de composer un scénario arbitraire mais interactif (« Denk aan een situatie uit je vakantie waarbij je Frans hebt gesproken ») ne suffisaient pas. Par conséquent, l'ardeur avec lequel ils accomplissaient l'entraînement si activement, diminuait nettement. Il n'y avait que quelques-uns qui savaient se servir de la propre imagination (bien qu'ils aient apprécié une certaine aide aussi). Donc, j'ai fait deux photocopies: un d'une conversation téléphonique dans un hôtel d'exemple pour que les élèves puissent faire un exercice interactif et dériver un propre tour de parole (l'annexe 9); l'autre était un photocopié du site web d'un hôtel arbitraire à titre d'exemple d'un lexique convenable et utilisable<sup>65</sup>. La vivacité orale revenait immédiatement.

---

<sup>65</sup> « Hotel Athena Part-Dieu », URL: <http://www.athena-hotel.fr/htfr/0002.htm> et <http://www.athena-hotel.fr/htfr/0003.htm>, consulté le 12-05-2012

Reste à dire qu'il y a eu un groupe de 5 garçons qui n'a fait rien. Ils n'ont jamais touché un des téléphones, jamais lu les photocopiés, jamais fait des efforts d'entraîner l'oral en français ensemble. En tant qu'enseignante je me suis occupée de ces élèves afin de parler avec eux et de les encourager et cetera, mais cela n'était pas vraiment un succès. Après une année scolaire entière, le progrès de ces élèves n'a toujours pas avancé. Les garçons vont redoubler l'année de havo 4, donc leur motivation est sérieusement insignifiante. Il est regrettable qu'ils n'aient pas participé à l'entraînement puisque l'élève immotivé est un type d'apprenant très intéressant.

### *Le français*

Les élèves de H45 n'ont jamais parlé français en classe intensivement ou fréquemment, ni au cours des premières années scolaires, ni cette année. L'entraînement de l'expression orale se bornait surtout à entraîner la prononciation en donnant par exemple une certaine réponse à haute voix ou à accomplir des exercices de Parler deux par deux. Alors, H45 n'est pas vraiment rompu à l'expression orale. Aussi parle-t-elle français avec un accent néerlandais très exagéré, inconsciemment et consciemment, et fait-elle beaucoup de fautes et d'erreurs involontaires et débraillés. De temps en temps, ils ont bien exprimé leur incertitude sur leur performance orale. Quand même, la classe n'était jamais embarrassée ou timide pendant l'entraînement: elle avait du culot, même si le français n'était pas toujours satisfaisant.

En principe, je me suis toujours concentrée sur l'idée que les élèves doivent être spontanés et communicatifs dans la partie 3 de l'examen: la forme du français n'est pas la plus importante. Donc j'ai laissé le groupe un peu tranquille en ce qui concerne le feedback correctif. Je me suis servie seulement de 'metalinguistic feedback' et d' 'elicitation' (Lyster & Ranta, 1997: 37-66). C'est que, ces deux types de feedback s'assortissent bien aux exigences du niveau B1. Il importe de rendre l'apprenant plus indépendant en B1, ce qui exige une attitude moins statique. Il faut que les élèves deviennent si habiles à utiliser la langue qu'ils apprennent à susciter les informations eux-mêmes. H45 n'était pas habituée à ce type de feedback («Ja weet ik niet hoor, kunt u het niet gewoon zeggen!?») mais un certain taux d'autonomie pour corriger la propre performance a été bien démontré.

### *La participation et l'auto-évaluation*

Le premier cours du semestre, les élèves ont été initiés au CECR(L) et à l'organisation de l'oral à l'aide des annexes 4, 6 et 7. De ce moment, il est ressorti immédiatement que la classe n'avait jamais entendu parler du cadre de référence. Donc j'ai expliqué clairement les buts et les objectifs de la politique linguistique du Conseil de l'Europe et comment le CECR(L) importe pour l'oral à l'instant, mais aussi pour leur formation complémentaire éventuelle. Les élèves étaient assez curieux de connaître leur niveau et de savoir ce qui est supposé à ce niveau, donc on a étudié les photocopiés ensemble. Ce qui frappe, est le fait que les élèves étaient très attentifs à l'objectif du projet: entraîner la classe vers le niveau de maîtrise orale du français de havo 5. C'est que, la motivation des élèves concerne tous ce qui sera exigé pendant l'année terminale. La motivation est un des facteurs les plus importants pour

l'acquisition d'une langue étrangère (Lightbown & Spada, 2006), donc je prête attention à ce point sensible de H45.

Dans l'intention de mêler la classe plus intensément à l'entraînement oral, je l'ai donné la grille pour l'auto-évaluation<sup>66</sup>. Nous avons étudié le schéma pendant un cours et les élèves s'y intéressaient. Mais l'échelle était un peu trop vaste de manière qu'ils perdissent une bonne vue de toutes les références. Par conséquent, la classe se concentrait plus sur l'entraînement pratique de l'oral que l'étude de telles références (d'évaluation) théoriques.

### 3.2.2. Les résultats de l'examen final

Les 5 redoublants ne sont pas venus, ce qui implique que 23 élèves ont fait l'examen oral. Dans ce qui suit, je discute les scores totaux pour la conversation interactive et après les scores par critère d'évaluation. On n'a pas utilisé les téléphones en raison de quelques circonstances: l'emploi de l'appareil prenait beaucoup de temps et on n'en avait plus besoin vraiment pour faire démarrer la conversation (l'enseignant et le fiche pouvaient préciser la conversation). Evidemment, il y avait beaucoup d'élèves qui étaient très nerveux et quelques-uns qui étaient franchement à l'aise. De plus, il est franchement à conclure que tous les élèves faisaient de nombreuses fautes et erreurs, mais dans la conversation interactive il s'agissait d'autres critères et la plupart de la classe a enregistré des résultats surprenants et assez signifiants.

#### *Les scores totaux*

Le schéma d'évaluation confère 16 points au maximum à l'oral: les quatre critères d'évaluation (la capacité à poursuivre une interaction, faire face aux problèmes, se produire sans préparation une conversation et aide / le taux d'autonomie) procurent 4 points. La performance des élèves a été jugée par deux enseignants. C'est qu'il importe que l'évaluation de l'oral soit faite de façon la plus objective que possible. J'ai pris la moyenne de ces deux totaux. Tout d'abord, j'ai dressé un tableau à partir des résultats en termes de chiffres:

<b>groupe</b>	<b>range</b>	<b>nombre d'élèves</b>
1	6 et 8	3
2	8 et 10	4
3	10 et 12.5	10
4	12.5 et 16	6

Tableau 5

Il est à conclure que 3 élèves n'ont que totalisé quelques points (plus précisément 6.5, 7.0 et 7.5 points en moyenne sur 16 points). Ils s'embrouillaient dans leurs phrases et avaient beaucoup de mal à poursuivre la conversation eux-mêmes ou à réagir aux énoncés qu'ils n'avaient pas prévus. Ce qui frappe est qu'une de ces élèves a fait un très bon score pour l'exposé de la partie 1 et le dialogue de la partie 2.

---

<sup>66</sup> ERK, P. 28

Quant au groupe 2 il y a aussi un certain écart. Les scores pour la partie 3 sont moyens: les élèves ont su assez bien à s'exprimer et à contribuer à la conversation, mais leurs scores pour l'expression orale des parties 1 et 2 sont sensiblement meilleurs.

La majorité de la classe se trouve dans le groupe 3 et s'est subdivisée en trois sous-groupes. Quelques-uns du groupe sont du type d'élève qui n'étudie pas (fanatiquement), qui ne s'en fait pas rapidement et qui a l'air d'apprécier ou même préférer l'improvisation. D'ailleurs, leurs scores pour les parties 1 et 2 n'étaient pas supérieurs et leurs performances en partie 3 m'ont vraiment surpris. Les élèves n'avaient aucune crainte, donnaient libre cours à leurs paroles et se maintenaient courageusement dans l'interaction. Il en était presque de même pour 4 autres élèves de ce groupe. Mais elles avaient une attitude plus attentive que spontanée: elles dressaient l'oreille et réagissaient correctement mais surtout brièvement. Pour finir la discussion de ce groupe, je mentionne encore les 2 filles qui sont simplement fortes en français et qui n'avaient donc pas de difficultés singulières pour faire face à une conversation interactive. Ce qui caractérisait chaque élève de ce groupe était l'attitude détendue.

Le dernier groupe se compose des élèves les plus forts. Ils avaient une très bonne capacité à poursuivre l'interaction (« Bonjour Madame, je voudrais savoir ... », « D'accord », « Merci », « Je comprends ») et à faire face aux problèmes (« Ah, c'est dommage », « Désolé »). De plus, ils étaient capables d'entretenir la conversation eux-mêmes, ils étaient indépendants. Quant à la capacité à se produire sans préparation, ces élèves avaient un très bon score. Ils ont des connaissances élémentaires cultivées en français et savent comment s'en servir.

#### *Les scores par critère*

A partir des quatre critères d'évaluation, il est à déterminer comment H45 s'est maintenue aux exigences de niveau B1. Par critère, j'ai fait une présentation des scores totalisés par élève. La première référence est dressée ci-dessous.

<b>1. la capacité à poursuivre une interaction</b>	
<b>Points</b>	<b>nombre d'élèves</b>
4	10
3	7
2	5
1	1

Tableau 6

Ce qui frappe est que la majorité de la classe pouvait bien ou très bien poursuivre l'interaction. Les élèves étaient interactifs: ils ont réagi de façon confirmative (« Ah c'est bien, merci ») ou déçue (« Dommage ! ») et ils ont mené la conversation afin de poser des questions. Ceux qui ont obtenu 1 ou 2 points, n'ont pas vraiment maintenu l'interaction: ils restaient (trop) dans l'expectative. Mais un des élèves du groupe de 2 points connaissait un moment de lucidité en disant d'une manière saisissante « C'étaient mes questions Madame! ».

<b>2. faire face aux problèmes</b>	
<b>points</b>	<b>nombre d'élèves</b>
4	5
3	10
2	6
1	2

Tableau 7

En ce qui concerne le deuxième critère, il y avait aussi de bons scores: 15 élèves étaient bien capables de faire face à l'inattendu et aux moments de trou de mémoire. Par exemple, ils ont cherché la répétition ou répété la réponse eux-mêmes. De plus, une fille du groupe de 4 points ne se rappelait plus le mot 'animaux domestiques' et elle s'en est tenue en disant « J'ai un chat, c'est permis? ». Le groupe du 3 points est la classe moyenne: les élèves réagissaient correctement mais un peu trop brièvement. Les 2 élèves qui ont obtenu 1 point se renfermaient complètement et ne pouvaient que hausser les épaules ou ricaner.

<b>3. se produire sans préparation une conversation</b>	
<b>points</b>	<b>nombre d'élèves</b>
4	4
3	9
2	6
1	4

Tableau 8

La répartition des points pour le troisième critère est la plus dispersée. La plupart de la classe a totalisé un bon nombre de points: elle a un vrai talent d'improvisateur. Pour ceux qui n'aiment pas l'improvisation autant, l'avantage d'un examen oral est que l'enseignant peut tranquilliser l'apprenant qui ne se produit pas si spontanément.

Reste à dire que 20 des 23 élèves ont usé la possibilité de préparer la conversation quelque peu pendant les 15 minutes avant l'examen. Pour éviter qu'ils allassent encore se servir des énoncés mémorisés dans le détail et pour pouvoir juger l'élève à sa spontanéité, je me suis écartée parfois un peu des fiches pendant la conversation. Par exemple, j'ai posé des questions simples entre-temps comme « Ça pose des problèmes? », « Comment ça s'écrit Monsieur? » et « Il y a accès à Internet sans fil » (au lieu de WIFI) etc.

Les 4 élèves du groupe 4 avaient du mal à se produire sans préparation, même à l'aide de l'enseignant, ils n'ont pas formulé des énoncés compréhensibles.

4. le taux d'autonomie	
Points	nombre d'élèves
4	2
3	6
2	11
1	4

Tableau 9

Les scores du dernier critère étaient remarquables. Ils traduisent le principal obstacle de H45 de l'oral interactif: l'autonomie. Une minorité des élèves n'avait pas besoin beaucoup d'aide de l'enseignant: elle réussissait à s'exprimer sans assistance et de façon décidée et avait une certaine confiance en soi. Un élève du groupe de 4 points était très clair: « Je préfère un lit double ». Les 11 élèves de groupe 2 se maintenaient moyennement, mais ils étaient dépendants des questions supplémentaires de l'enseignant. Par exemple, un élève était en train de trouver des mots pour la description d'un lit bébé. Je l'ai aidé en posant des questions comme « Qu'est-ce que vous voulez dire? Avez-vous un petit enfant ou...? ». En même temps il y avait bien un garçon qui était tout à coup très résolu en disant « Je veux aussi le petit-déjeuner ». Les 4 élèves qui ont obtenu 1 point en critère 3, sont les mêmes que ceux en critère 4. Ils n'ont pas pris la parole indépendamment donc le taux d'autonomie ne suffisait pas.

#### *Les particularités*

C'est par une dernière constatation générale que se termine le développement de ce paragraphe. Je m'en suis aperçue que les meilleurs élèves de H45 n'ont pas tous obtenu de bons scores pour la conversation interactive, et inversement, les élèves moins bons ont parfois totalisé beaucoup de points pour cette partie. Autrement dit, les écarts des résultats entre les trois parties représentent une sorte de trame. Il y avait des élèves qui ont fait les parties 1 et 2 mieux que la partie 3 et justement l'inverse. Pour un autre groupe l'écart était négligeable. J'ai dressé cette observation ci-dessous:

écart des résultats entre les parties	
type d'écart	nombre d'élèves
parties 1 & 2 mieux que 3	9
partie 3 mieux que parties 1 & 2	5
pas d'écart significatif	6
restant	3

Tableau 10

Ce qui frappe est que les résultats d'un groupe de 9 élèves montrent une certaine singularité: les scores pour les parties 1 et 2 (les parties en niveau A2) sont relativement bien meilleurs que le résultat de la partie 3 (en niveau B1). Cinq d'eux sont des élèves qui sont très bons en français; les autres ont toujours des notes moyennes. Quelques-uns de ce groupe ont signalé

que les parties 1 et 2 ont été plus faisables pour eux puisqu'ils préfèrent apprendre le contenu par cœur.

Il y a un autre groupe de 5 élèves pour qui la situation est justement l'inverse: le total de points pour partie 3 est meilleur que les résultats des parties 1 et 2. Deux élèves de ce groupe sont des élèves qui ont toujours été faibles en français, mais ils ont su se débrouiller très bien. Les autres 3 sont des élèves qui ont toujours été dans la bonne moyenne et qui se sont servis de leur maîtrise de français. Selon ces 5 élèves eux-mêmes, ils préféreraient l'improvisation à la mémorisation et n'avaient pas peur de faire des fautes (« Daar word je dan toch niet op beoordeeld »)

Six élèves (qui sont d'ailleurs tous assez forts en français) ont des scores qui ne dénoncent aucun écart et qui sont plus ou moins en équilibre. C'est un groupe d'élèves qui a franchement la capacité à réaliser de belles choses.

Un petit groupe de 3 élèves a des scores très variés: 1 fille a fait un bon exposé, mais elle s'est renfermée complètement pendant le dialogue et la conversation interactive; une autre fille a présenté un bon exposé et mené une conversation assez bien, mais son score pour le dialogue était très mauvais; le troisième élève de ce groupe a fait un très bon exposé (un des meilleurs de la classe), un dialogue raisonnable et une bonne interaction. Donc, la trame de ces résultats n'est pas assez éclatante pour les classer dans une catégorie spécifique.

### 3.3. Les conclusions

Dans ce dernier paragraphe j'élabore les conclusions à propos des résultats du projet. Je juge sur ce que je sais sur la classe et sur ce que les élèves ont remarqué et constaté en personne. Ce qui suit d'abord, sont les conclusions sur ce qui s'est passé dans l'entraînement pendant les cours et après celles sur l'examen final.

#### *L'entraînement et l'enjeu du téléphone*

Une première conclusion importante à propos des résultats est que H45 ne s'en est pas sortie en ce qui concerne le CECR(L). Le programme du CECR(L) en tant que point de repère dans l'entraînement de l'expression orale et les objectifs principaux, peut aider les élèves à situer et à coordonner (l'utilité de) leurs efforts pour l'interaction. Le cours de français est mis en valeur avec le CECR(L) et l'utilité de l'apprentissage de la langue devient beaucoup plus logique pour les élèves<sup>67</sup>. Les directives mettent l'accent sur encourager et soutenir l'apprenant dans l'apprentissage des langues et elles coordonnent comment l'apprenant peut se servir d'une langue étrangère. Mais les élèves de H45 n'avaient jamais entendu parler des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, des descripteurs, des niveaux de langues, ni des objectifs principaux. On a déjà vu dans le chapitre 2 qu'il est à tort de tenir le manuel, *Libre Service*, responsable dans sa totalité. Ce sont les enseignants qui doivent s'en occuper, ce qui ne s'est pas produit suffisamment tout au long des années scolaires. Le manuel des premières années pourrait aussi se consacrer plus sérieusement aux indications CECR(L). Je n'ai pas réussi à mettre les élèves au courant tout d'un coup: la disponibilité de six cours était trop médiocre. De ce fait, ils n'avaient toujours pas assez de conscience d'outils offerts par le cadre pour améliorer la transparence de l'apprentissage de l'expression orale. Trop d'élèves n'étaient toujours pas au courant de ce qui était important dans une interaction en niveau B1. Il vaut donc qu'on introduise les élèves au CECR(L) et son contexte à la première heure pour qu'ils puissent se familiariser avec tous les principes, les mesures et les objectifs et se joindre à la démarche de l'enseignant qui se dévoue à utiliser l'élaboration du CECR(L). A ne pas oublier, la conscience de l'élève joue un rôle central dans la réussite d'apprentissage<sup>68</sup>.

Il n'y avait pas non plus assez de temps ou de marge pour traiter l'aspect de l'auto-évaluation explicitement. Pendant les cours après le cours d'initiation, aucun élève n'a posé des questions sur les niveaux, ni parlé du CECR(L). Toute l'idée d'une auto-évaluation était trop soudaine et trop vaste pour avoir une mise en œuvre effective en H45.

La confiance des élèves dans leur expression orale, en combinaison avec la routine de l'apprentissage oral est un autre facteur décisif dans l'entraînement de l'expression orale en H45: « We hebben altijd alleen maar van die achterlijke dialogjes gehad, dus nu ineens zo praten is echt te moeilijk ». Cela n'étonne pas évidemment puisque les tours de rôle de *d'Accord* sur un fils et ses parents et la possibilité de sortir (le tableau 1) ne reflètent pas une

---

<sup>67</sup> «Aan de slag met het ERK», Fransen, A. & Zuidgeest, M., *Levende Talen Magazine* 2011, URL: <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltn/article/viewFile/120/118>, consulté le 24-06-2012

<sup>68</sup> « L'acquisition scolaire d'une langue étrangère vue dans la perspective de la théorie de l'activité : une étude de cas », Lantolf, J. & Genung, P., *Aile* 2000, URL: <http://aile.revues.org/280#bibliography>, consulté le 25-06-2012

situation réaliste, ni une situation à laquelle l'apprenant peut contribuer lui-même. Les élèves se sont habitués à apprendre des exercices et des dialogues par cœur: l'interaction libre n'est jamais entraînée sérieusement. Donc le changement de type d'oral a vraiment surpris les élèves et parfois d'une manière négative. Il est à conclure que c'est une question d'habitude pour les élèves: ils ne sont pas vraiment à l'aise et le progrès de leur maîtrise ne se déroule pas naturellement (au sens de la transition du niveau A2 à B1) parce qu'ils ne se sont pas habitués à l'expression orale en interaction ou à mettre en pratique le français.

Les élèves avaient du mal à inventer des paroles eux-mêmes pour entraîner l'oral et les encourager à le faire n'était pas facile mais le téléphone s'est prouvé très utilisable: la communication directe aidait à presser le temps et à forcer une réponse. Les appareils ont vraiment excité le dévouement. Les élèves ont quitté leur réserve par rapport à l'interaction et entraîné très effectivement. Ils avaient peur de faire des erreurs et des fautes, mais ils ont passé outre à cet obstacle. De plus, ils ont donné libre cours à leur expression orale et ont eu beaucoup de plaisir. C'était comme si les élèves de 16 ans avaient 12 ans de nouveau: l'emploi des téléphones de jouets était comme une manœuvre de diversion bienvenue ce qui excitait les rires et réveillait la classe.

### *L'examen final*

Tout d'abord, le tableau 5 montre que le résultat total de 16 des 23 élèves de H45 est amplement suffisant ou même bon. Quatre élèves ont un résultat moyen, ce qui implique qu'il n'y a que 3 élèves qui n'ont pas obtenu assez de points. C'était la pression de l'examen et de la note qui poussait les élèves à interagir et la plupart de la classe s'est débrouillée bien en conversation interactive.

Quant au premier critère d'évaluation, la capacité à poursuivre une interaction, 17 élèves s'en sont tirés très bien. Il est à noter que quelques élèves ont vraiment utilisé des expressions de l'Assistance Parler, comme « Bonjour, ici ... » et « Pouvez-vous répéter s'il vous plaît » et quelques-uns s'étaient vraiment inclinés devant l'idée qu'ils pouvaient faire des fautes. De plus, tous les élèves à l'exception d'un seul, s'efforçaient, n'importe comment, avec ardeur de soutenir la conversation. Le deuxième critère n'a pas posé de grandes difficultés non plus. D'une part les élèves étaient bien capables de se sortir des 'problèmes' avec « Je ne comprends pas » et « C'est dommage! C'est possible de ...? ». Ce type d'expressions est profondément ancré dans la compétence et la performance des élèves. D'autre part, il était un peu plus difficile pour eux de se sortir d'un trou de mémoire indépendamment. Ils se mettaient trop à stresser et clairement, ils n'avaient pas suffisamment étudié les techniques de l'Assistance Parler du domaine 'comment compenser un trou de mémoire'. Mais avec un peu d'aide de l'enseignant ils étaient attentifs et essayaient assez fermement de se débrouiller.

En ce qui concerne le troisième critère, il faut dire qu'il n'y eût pas tout à fait question d'une pure production sans préparation (ou bien improvisation), vu les 15 minutes de préparation avant l'examen (dont 20 élèves se sont servis) et le photocopié avec quelques renseignements pendant l'examen. De plus, les élèves ont utilisé des expressions (chunks)

fixes et courantes. Et comme l'enseignant de H45 a déjà stipulé, il reste à savoir ce que et combien les élèves apprennent de cette manière. Mais pour un havo 4, dont la maîtrise de l'oral n'est pas extraordinaire, c'était un défi sérieux. Je cherche l'explication des résultats honorables au niveau de la capacité de la classe. La plupart de la classe a l'air d'apprécier l'improvisation et elle sait souvent très bien s'en débrouiller. Cela n'étonne non plus: étudier la matière et l'apprendre par cœur ne va pas aisément pour chaque élève. Quant au reste, il n'y avait que 4 élèves qui savaient insuffisamment comment se produire sans préparation. Deux élèves de ce groupe n'avaient pas utilisé la possibilité d'étudier le fiche avant l'examen; l'autre deux n'avaient franchement pas les bonnes expressions prêtes à faire entrer à l'improviste.

Les résultats du taux d'autonomie sont assez disparates mais la plupart des élèves était plus ou moins dépendant de l'enseignant. C'est que, la confiance en soi et le manque d'expérience en particulier étaient en charge: « Onderdeel 3 was echt te moeilijk hoor mevrouw, ik kan niet zo uit mezelf praten » et « Zo hebben we het nooit gehad! ». Un certain nombre d'élèves a signalé d'avoir eu du mal à entendre (les paroles de) l'enseignant et, par conséquent, à réagir directement, couramment ou librement: « U verstaan, was lastig en ik wilde ook niet honderd keer vragen of u kon herhalen ». Donc il faut prêter encore plus d'attention à la compréhension orale et surtout à la compréhension orale en interaction, ce qu'on peut faire simplement avec le concept de 'la langue véhiculaire est la langue cible' en classe. Reste à dire que si l'option d'aide se présente, c'est-à-dire si l'enseignant néerlandais se trouve en face de l'élève, les élèves profitent peut-être plutôt de l'occasion. L'emploi du téléphone, aussi pendant l'examen final, pourrait dissiper cet élément. Par ailleurs, les élèves qui étaient passablement autonomes, avaient franchement appris des expressions et des tactiques de l'Assistance Parler.

Dans le prolongement du précédent, j'arrive à une autre conclusion à propos de l'examen final: les styles d'apprentissage importent. C'est que, les écarts entre les résultats des parties sont assez singuliers. Cela n'étonne pas puisque les parties 1 et 2 sont du type d'oral qui a une solution unique et l'élève peut se concentrer vers l'élaboration et l'organisation de l'exercice; la partie 3 est du type qui exige prendre des risques et résoudre des problèmes par la logique. Mais les élèves ont tous une manière d'apprendre qui leur est propre. Et ce style pourrait oui ou non assorti au type d'oral. On dirait que les 9 élèves (le tableau 10) ont encore un style qui est avant tout reproductif. Ils trouvent l'avantage à la prévisibilité et à la mémorisation<sup>69</sup>. Alors, l'activité novatrice de maintenir une conversation interactive eux-mêmes sans une conduite explicite, les rendait très nerveux.

Aussi porte-il à croire que les cinq élèves (qui ont un meilleur résultat pour la partie 3 que pour les parties 1 et 2) ont plus d'affinités avec la production spontanée qu'avec la production mémorisée. C'est trop fort de dire que ces élèves visent entièrement à l'application pratique du français (2 élèves sont faibles en français), mais ils s'en tirent bien en ce qui

---

<sup>69</sup> "De samenhang tussen persoonlijkheidsfactoren en leerstijlen binnen het hbo", Koers, M. & Uden, van J., Bacheloropdracht Educational Design, Management and Media, URL: [http://essay.utwente.nl/475/1/scriptie\\_Koers\\_van\\_Uden.pdf](http://essay.utwente.nl/475/1/scriptie_Koers_van_Uden.pdf), consulté le 26-06-2012

concerne l'improvisation. Ce qui frappe est que ces 5 élèves étaient très à l'aise et stable pendant l'oral de la partie 3. De ce fait ils savaient bien écouter et interagir de façon communicative. Quelques élèves de ce groupe ont signalé qu'ils préféraient la conversation interactive parce que c'était, d'après eux, un exercice plus véridique et utile que les dialogues (qu'ils jugeaient d'être inutiles et difficiles à apprendre par cœur). Donc, il est très probable que ce groupe a eu aussi une certaine motivation intrinsèque.

Une dernière chose ressentie est l'acte d'évaluation par l'enseignant. Il a été débordé de travail avec le schéma avec tous les critères d'évaluation qui était assez étendu. Il faut donc que l'enseignant se prépare très bien.

Le dernier chapitre s'est consacré à la conclusion générale de la thèse et du projet. J'y réponds à la question de recherche et je désigne quelques recommandations.

#### 4. Conclusion

Dans cette thèse j'ai proposé et exécuté des idées d'approches à titre d'inspiration et d'amélioration pour l'entraînement de l'expression orale en havo 4 à Koningin Wilhelmina College. Après avoir parcouru les axes théoriques, le programme du CECR(L) et la pratique d'aujourd'hui, les ressources pédagogiques et didactiques en H45 ont été esquissées. On a vu que l'enseignement de l'oral a été sujet aux différentes tendances, dont la primauté d'une base communicative a persisté, et que les références européennes ont renforcé l'implémentation progressiste de l'activité. De plus, l'enseignement de l'expression orale (surtout à KWC) est caractérisé par une conduite prudente et une réalisation restreinte et le manuel a pour tâche de proposer des exercices saisissants et de faire entrer le CECR(L) explicitement pour aller à la rencontre de l'enseignant. Dans ce contexte je me suis demandé comment on pourrait mieux entraîner les élèves en H45 à l'expression orale en interaction. La réponse a été donnée avec l'élaboration du projet.

L'idée principale du projet était de préparer les élèves aux exigences du niveau de havo 5, ou bien le B1. Un accent a été mis sur (l'instruction de) les références directives et caractéristiques européennes les plus importantes. Les élèves ont fait des activités ouvertes et spontanées à haute voix en classe: ils étaient productifs, interactifs et autonomes et savaient bien s'engager dans la communication. Les téléphones ont été beaucoup plus utiles qu'attendu, pour encourager les apprenants dans l'entraînement spontané. Avant d'entamer la série de cours du projet, j'ai expliqué que je me suis attendu aux efforts de quelques-uns à cause de l'absence d'éléments de mémorisation. Mais à part de cela, c'était autant difficile pour certains élèves à utiliser de différentes expressions, à passer outre à faire des fautes et à entendre l'enseignant avec précision. La réussite prévue d'un assez bon nombre d'élèves de H45 a été démontré: les résultats de l'examen final étaient satisfaisants, les élèves sont assez habiles et ils font face aux difficultés du niveau plus élevé (et de l'input + 1) courageusement.

Somme toute, avec l'entraînement de l'expression orale, beaucoup de nouveautés ont été introduites en H45 (et peut-être il y en avait trop): le premier examen oral sérieux en français, le cadre de référence et le Conseil européen, les niveaux de langue, les descripteurs, l'acte d'une conversation interactive et beaucoup plus autonome. La combinaison de tout cela a surpris les élèves et ils ont été du de faire de grands efforts à prendre bonne note de tout (comme des exigences et de l'organisation de l'oral). Cela a pris plus de temps que prévu. Par conséquent, la plupart des élèves s'est concentrée plutôt sur l'entraînement de l'interaction que sur tous les axes théoriques et référentiels. Par ailleurs, c'est pourquoi je cherche des études au domaine du CECR(L) et son opération par l'enseignant d'une langue étrangère. Comment peut-il et veut-il implémenter le CECR(L) dans l'entraînement de l'expression orale effectivement? C'est que, l'ensemble extrêmement détaillé des descripteurs, donne lieu aux barrières dans l'organisation de l'enseignant et donc dans l'efficacité et la qualité de l'oral.

#### *Implications pour la pratique scolaire*

L'expression orale sera toujours une activité primordiale dans la maîtrise de la langue et le CECR(L) deviendra de plus en plus précieux et familier. Cela vaut aussi la peine que

l'enseignant se consacre sérieusement à son organisation et que le manuel y assiste. Ici, la méthode de Tasked-Based Language Teaching est un très bon point de départ. C'est à l'enseignant d'oser (le plus tôt possible dans la scolarité) développer la vraie interaction communicative en classe systématiquement (éventuellement hors du manuel): les élèves devraient dominer la pratique du cours en utilisant le français au lieu de l'enseignant. De plus c'est à lui d'oser mettre les élèves au courant des références européennes et les entraîner et progresser au niveau exact d'une manière qui tient compte de la réalité et de leur curiosité. Il faut aussi prêter plus d'attention à la construction des connaissances implicites (Hulstijn, 2005) qui se concentrent sur la fonction de la langue française. Puis, on pourrait changer le programme d'études en alourdissant le poids de l'expression orale dans l'ensemble des activités parce que, en tant qu'objectif principal, son entraînement reste toujours trop en défaut. Dans le prolongement de cela, se constitue aussi la valeur de l'aspect du planning de l'oral. L'oral mérite et exige un sérieux emploi et investissement de temps. Enfin, le facteur convaincant dans toute cette proposition est que les élèves aiment bien travailler l'expression orale, donc il vaut répondre à cet avantage.

## Bibliographie

- Bimmel, P., “Handboek Ontwerpen Talen”, VossiusPers Uva, Amsterdam (2008)
- Bonset, H., Meestringa, T. & de Vries, H., “De koppeling van centrale examens Nederlands aan referentieniveaus”, SLO (december 2008) URL:  
[http://vubispc.slo.nl/List.csp?SearchT1=erk&Index1=Pindex1&Database=3&NumberToRetrieve=50&OpacLanguage=dut&SearchMethod=Find\\_1&SearchTerm1=erk&Profile=ProdCat&PreviousList=Start&PageType=Start&EncodedRequest=\\*DC\\*C0\\*B4E\\*D3\\*FEg\\*AC\\*EE\\*DBp\\*E0\\*E4\\*8F\\*22B&WebPageNr=1&WebAction=NewSearch&StartValue=1&RowRepeat=0&MyChannelCount=](http://vubispc.slo.nl/List.csp?SearchT1=erk&Index1=Pindex1&Database=3&NumberToRetrieve=50&OpacLanguage=dut&SearchMethod=Find_1&SearchTerm1=erk&Profile=ProdCat&PreviousList=Start&PageType=Start&EncodedRequest=*DC*C0*B4E*D3*FEg*AC*EE*DBp*E0*E4*8F*22B&WebPageNr=1&WebAction=NewSearch&StartValue=1&RowRepeat=0&MyChannelCount=)
- Cook, V., “Second Language Learning and Language Teaching”, 2e éd. London: Arnold (1996)
- Corda, A., Koenraad, A.L.M., Visser, M., “Spreekvaardigheidsdidactiek en ICT”. In Graaff, R., & Tuin, D. (Eds) “De Toekomst van het Talenonderwijs: Nodig? Anders? Beter?”, NaB-MVT Enschede & IVLOS Universiteit Utrecht (2009)
- Hulstijn, J., “Impliciete en expliciete taalverwerving”, Amsterdam Center for Language and Communication – Uva (2005) In J.E. Grezel (red.), *Gloria Bondi. Liber amicorum voor Bondi Sciarone* (89-94). Amsterdam: Boom, URL:  
[http://home.medewerker.uva.nl/j.h.hulstijn/bestanden/Impliciete%20en%20expliciete%20taalverwerving\\_voor%20webpagina.pdf](http://home.medewerker.uva.nl/j.h.hulstijn/bestanden/Impliciete%20en%20expliciete%20taalverwerving_voor%20webpagina.pdf)
- Kips, L.H.L., “Theorie in de praktijk van het NT2-onderwijs” (2006)
- Krashen, S. “The critical period for language acquisition and its possible bases”, New York (1975)
- Kwakernaak, E., “Didactiek van het vreemdetalenonderwijs”, Uitgeverij Coutinho, Bussum (2009)
- Lightbown, P., Spada, N. “How Languages are learned”, Oxford: Oxford University Press (2006)
- Lyster, R. & Ranta, L. “Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms”, *Studies in Second Language Acquisition*, 19 (1997)
- Meijer, D. & Fasoglio, D., “Handreiking schoolexamen moderne vreemde talen havo/vwo (Duits, Engels, Frans)”, Enschede (maart 2007)
- Moonen, M., “Taalonderwijs en de factor tijd. Het spanningsveld tussen effectieve leerhandelingen en beperkte onderwijstijd”, In Graaff, R., & Tuin, D. (Eds) “De Toekomst van het Talenonderwijs: Nodig? Anders? Beter?”, NaB-MVT Enschede & IVLOS Universiteit Utrecht (2009)
- Richards, J.C. & Rodgers, T. S., “Approaches and Methods in Language Teaching”, Cambridge University Press – New York (2001) URL:  
[http://books.google.nl/books?id=gibu9KpIUugC&printsec=frontcover&hl=nl&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.nl/books?id=gibu9KpIUugC&printsec=frontcover&hl=nl&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- Staatsen, F., “Moderne vreemde talen in de onderbouw”, Uitgeverij Coutinho, Bussum (2004)

- Tardif, J., « L'apprentissage cognitif » (1992), URL: <http://www.ac-grenoble.fr/occe26/printemps/tardif/cognitif.htm>, consulté le 11-06-2012
- Van Den Branden, K., “Task-Based Language Education From theory to practice”, Cambridge University Press (2006)
- Westhoff, G.J, “Een schijf van vijf voor het vreemde-talenonderwijs”, IVLOS Universiteit Utrecht, (2000) URL: <http://igitur-archive.library.uu.nl/ivlos/2007-0920-200359/westhoff-een%20schijf%20van%20vijf.pdf>, consulté le 16-06-2012

Autres sources: sites web et articles :

- Council of Europe (COE) « le Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer », Division des politiques linguistiques, Conseils de l'Europe, Strasbourg (2000) URL: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_FR.pdf)
- “De dilemma's van een mvt docent”, URL: <http://ko.slo.nl/vakgebieden/00002/00004/00003/>
- [www.erk.nl](http://www.erk.nl):

De niveaubeschrijvingen

Beoordelen met het ERK

ERK: achtergrondinformatie

Criteria gesprekken voeren

- Europees Taalportfolio <http://www.europeestaalportfolio.nl/TaalPortfolio/show.do?ctx=10010,10020>
- Fransen & Zuidgeest, “Aan de slag met het ERK”, M., *Levende Talen Magazine* (2011), URL: <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltm/article/viewFile/120/118>
- Hotel Athena Part-Dieu, URL: <http://www.athena-hotel.fr/htfr/0002.htm> et <http://www.athena-hotel.fr/htfr/0003.htm>
- Koers, M. & Uden, van J., “De samenhang tussen persoonlijkheidsfactoren en leerstijlen binnen het hbo”, Bacheloropdracht Educational Design, Management and Media, URL: [http://essay.utwente.nl/475/1/scriptie\\_Koers\\_van\\_Uden.pdf](http://essay.utwente.nl/475/1/scriptie_Koers_van_Uden.pdf)
- Krashen's Monitor Model, URL: [http://www.cng.edu/TTI/Bilingual\\_Education/Krashen%20Monitor%20Model.pdf](http://www.cng.edu/TTI/Bilingual_Education/Krashen%20Monitor%20Model.pdf)
- Lantolf, J. & Genung, P., « L'acquisition scolaire d'une langue étrangère vue dans la perspective de la théorie de l'activité: une étude de cas », *Aile* (2000), URL: <http://aile.revues.org/280#bibliography>
- “Leermiddelenplein”, SLO, <http://www.leermiddelenplein.nl/php/detail.php?id=164385>
- Liemberg, E. & Meijer, D., “Taalprofielen”, Enschede, NaB/04-092 (maart 2004)

- Nederlandse Taalunie, ERK”, URL:  
<http://www.erk.nl/docent/Achtergrondinformatie/ERKintegraal/>
- Oosterman, J., Sol, V., Visser, M. “Taal- en inhoudsgericht onderwijs in de tweede fase”, Brochure CPS (2007) URL:  
<http://www.cps.nl/nl/Diensten/Publicaties/Publicaties-Zoeken/Onderzoek.html?pid=029e7f9b-6166-4ea6-ae72-53e6ce518062>
- Richters, J., “Waar praten we over?”, Werkplaats Talen, NaB-MVT (mei 2007) URL:  
[http://www.cps.nl/nl/Documenten/Documenten-Voortgezet\\_onderwijs/Documenten-Moderne\\_vreemde\\_talen/Bronnen\\_gesprekken/Brochure\\_waar\\_praten\\_we\\_over.pdf](http://www.cps.nl/nl/Documenten/Documenten-Voortgezet_onderwijs/Documenten-Moderne_vreemde_talen/Bronnen_gesprekken/Brochure_waar_praten_we_over.pdf)
- Rijt, van der, S., « L’entraînement à l’expression orale dans l’enseignement du français aux Pays-Bas », Faculty of Humanities (2007) URL: <http://igitur-archive.library.uu.nl/student-theses/2007-0620-201021/UUindex.html>
- “Schema vaardigheden doorlopende leerlijn vaardigheden Frans ERK (PO - havo/vwo)”, URL: <http://www.slo.nl/voortgezet/onderbouw/themas/leerlijn/progr/>
- Singleton, D., « Le facteur de l’âge dans l’acquisition d’une L2 : remarques préliminaires », Acquisition et interaction en langue étrangère [En ligne], (2003), mis en ligne le 25 août 2008, URL: <http://aile.revues.org/2163>
- Trimbos, B., “Handreiking schoolexamen moderne vreemde talen havo/vwo”, SLO Enschede (2006)
- Vasseur, M-T., « Gestion de l’interaction, activités métalangagières et apprentissage en langue étrangère », Acquisition et interaction en langue étrangère [En ligne], mis en ligne le 12-01-2012, URL: <http://aile.revues.org/4855#text>

#### Les manuels :

- *d’Accord* werkboek h1-3”, Uitgeverij Malmberg BV VO (eerste editie)
- “*Libre Service* voor de tweede fase 4 havo”, Edition intégrée, derde druk (2010) ThiemeMeulenhoff

## ANNEXES

## Annexe 3

# Jeunes Magasins du monde-Oxfam

Jeunes Magasins-Oxfam<sup>70</sup> est un projet pour les élèves de 14 à 18 ans et leurs professeurs. Le but de ce projet est de travailler dans son école pour un développement équitable<sup>71</sup> et solidaire pour tous.

Toi aussi, tu as sans doute déjà éprouvé un sentiment d'injustice en regardant les images chocs qu'on voit souvent à la télé:

- des milliers de familles qui ont trop peu à manger et qui souffrent de la faim;
- des enfants qui ne vont pas à l'école, parce qu'ils doivent travailler pour avoir à manger;
- des hommes et des femmes qui sont mal payés et qui doivent travailler comme des esclaves pour fabriquer des produits de luxe;
- des grandes entreprises qui ne respectent pas l'environnement;
- des pays en voie de développement qui manquent de nourriture.

Oxfam te propose de lutter concrètement contre l'inégalité ... Comment? En participant avec d'autres jeunes à un JM (Jeune Magasin) dans ton école.

### Un JM-Oxfam, c'est quoi?

L'école est un lieu où on peut apprendre comment fonctionne la société. C'est pourquoi les Jeunes Magasins (JM) Oxfam sont surtout actifs dans les écoles. Chaque équipe JM tient un petit magasin de produits venant du commerce équitable. Ce magasin est un lieu de vente, mais aussi une manière d'agir concrètement, car il propose une autre forme de consommation à l'école.

Chaque JM compte au moins huit élèves et deux adultes, qui travaillent tous comme volontaires et qui se réunissent régulièrement pour organiser la vente des produits du commerce équitable.

Attention, un JM n'est pas seulement un groupe de super vendeurs! Le but d'un JM est surtout de faire comprendre aux autres qu'il faut lutter pour un monde plus juste. Ainsi, les participants des JM organisent par exemple des débats et des actions contre les préjugés dans leur école. Les jeunes et les adultes décident toujours ensemble.

### Un JM-Oxfam, qu'est-ce qu'on peut y faire?

Les JM font entrer le commerce équitable dans l'école. Par exemple:

- Ils ouvrent un petit magasin de vente pendant les récréations et la pause de midi;
- Ils organisent régulièrement des actions de vente;
- Ils organisent des petits-déjeuners solidaires à l'école, avec des produits équitables;
- Ils encouragent une consommation durable et équitable dans l'école, par exemple du café *Fair Trade* dans la salle des profs.

---

<sup>70</sup> Oxfam est une association de solidarité internationale qui a pour objectif de construire un monde plus juste. Elle lutte contre la pauvreté et les inégalités dans le monde.

<sup>71</sup> équitable = rechtvaardig, eerlijk

Dans un JM, tu pourras utiliser tous tes talents, et apprendre plein de nouvelles choses utiles pour vendre des produits. Avec ton JM, tu peux informer les autres élèves, tu peux agir en groupe. Tout ça te permettra d'apprendre à organiser un projet; une bonne expérience pour te développer personnellement!

### **Un JM-Oxfam, tout seul?**

Mais non, t'es pas tout seul! D'abord, il existe déjà un réseau de plus de 110 JM en Belgique francophone. Et puis le mouvement Oxfam est là pour t'aider: le personnel permanent de l'organisation fera tout pour que le projet JM marche bien dans ton école, et les équipes locales t'aideront. Enfin, Oxfam organise des rendez-vous pour les membres des JM pour leur donner des renseignements sur les produits, ou, tout simplement, pour faire la fête ...

## **Etre membre d'un JM-Oxfam**

Marie-Louise:

«Avec quelques copains et copines, je suis volontaire pour Oxfam-Belgique dans mon école. L'année dernière, nous avons organisé plusieurs activités. Par exemple, avec quelques amies, j'ai organisé un petit-déjeuner solidaire, avec des produits des pays en voie de développement, bien sûr. Un autre groupe a fait un grand jeu sur les droits de l'homme dans la cour de l'école. Ce que j'ai préféré, c'était le défilé de mode avec des vêtements d'occasion.»

Sarah:

«Nous avons décidé d'ouvrir un JM pour que les élèves s'habituent à choisir des produits du commerce équitable. Je crois que le commerce équitable est une possibilité d'action importante. Les jeunes détestent l'injustice dans le monde. Pour lutter contre cette injustice, ils peuvent acheter des produits équitables. Et ils le font! L'année dernière, la plupart des élèves de mon lycée ont participé à une de nos actions.»

Jonathan:

«Etre membre d'un JM-Oxfam, c'est aussi apprendre ce qui se passe dans l'autre côté du monde. C'est vouloir changer les choses, mais surtout, c'est apprendre à agir.»

## Compréhension globale

Lees de titel en de tussenkoppen van de tekst *Jeunes Magasins du monde-Oxfam*.

1 Welke vragen worden in deze tekst beantwoord?

- A Wat is een Jeune Magasin Oxfam?
- B Waarom is er onrecht in de wereld?
- C Wanneer zijn de Jeunes Magasins Oxfam ontstaan?
- D Wat kun je allemaal doen?
- E Is JM-Oxfam de enige manier om actie te voeren?
- F Voer je alleen of samen actie?

2 Lees de inleiding (regel 1-14). Voor wie is deze tekst bedoeld? Leg uit waarom je dat denkt.

.....

.....

## Compréhension détaillée

Lees de hele tekst nauwkeurig door voordat je de overige opdrachten maakt. Beantwoord de vragen in het Nederlands.

3 Lees regel 2-4. Leg in je eigen woorden uit wat het doel is van een JM.

.....

.....

4 In regel 7-12 worden vijf vormen van onrecht genoemd. Noteer er twee.

.....

.....

5 Regel 16-20 Waar zijn de JM's vooral actief? Waarom daar?

.....

6 Lees regel 21-22. Uit hoeveel mensen bestaat een JM?

- A Twee leerlingen en twee volwassenen.
- B Minimaal acht leerlingen en twee volwassenen.
- C Acht leerlingen en twee docenten.

7 Lees regel 15-26. Zijn de volgende beweringen *vrai* of *faux* volgens de tekst?

	vrai	faux
A Sommige groepsleden krijgen betaald (regel 15-18).		

B De leden van een JM doen meer dan verkopen alleen (regel 23-26).		
C De volwassen deelnemers kiezen welke activiteiten jullie gaan organiseren (regel 23-26).		

8 Duurzame handel is belangrijk voor de JM's In regel 25-31 worden activiteiten genoemd om le *commerce équitable* te promoten. Noem er twee.

.....

.....

9 Lees regel 34-37. Deelnemen aan een JM is goed voor je persoonlijke ontwikkeling. Waarom? Geef twee redenen.

.....

.....

10 Lees regel 38-43 Welke zin is waar? Kruis het juiste antwoord aan.

- A Er zijn meer dan 110 JM's in de hele wereld.
- B Je kunt ook het personeel van JM-Oxfam helpen.
- C Er worden ook feesten georganiseerd.

Lees nu de tweede tekst.

11 Lees regel 3-7. Wat heeft Marie-Louise gedaan?

- A Ze heeft een ontbijt georganiseerd.
- B Ze heeft een spel gemaakt.
- C Ze heeft een modeshow gelopen.

12 Lees regel 9-13. Sarah geeft twee redenen waarom ze meegedaan heeft met een JM. Welke twee?

.....

.....

13 Lees Regel 15-16. Wat vindt Jonathan?

- A Je moet naar het buitenland gaan om actie te ondernemen.
- B Als lid van een JM leer je wat er in de wereld gebeurt.
- C Als je lid bent van een JM heb je minder tijd om te leren.

## Luisteren

Je gaat luisteren naar een uitzending van Radio Libre FM. Beantwoord de vragen in het Nederlands. Je krijgt elk fragment twee keer te horen.

### Fragment 1

Luister naar het eerste fragment.

1 Welke beweringen zijn *vrai* en welke zijn *faux*?

		<b>vrai</b>	<b>faux</b>
A	Rémi heeft nog nooit een vriendin gehad.		
B	Abdel wil geen vriendin omdat hij zich op zijn studie wil richten.		
C	Samy heeft een positieve invloed op Solène.		
D	Rémi vraagt 15 euro voor het interview.		

2 Welke zin zegt Abdel tegen de journalist Thierry? Kruis het juiste antwoord aan.

- A Wij vertrouwen je niet helemaal.
- B Je moet meer vertrouwen hebben in ons.
- C Je kunt mensen in de banlieue niet vertrouwen.

### Fragment 2

Je gaat luisteren naar een uitzending van Radio Libre FM. Thierry Lambert spreekt met twee jongeren in de *banlieue* van Parijs over zaken die hen bezighouden. Luister naar het tweede fragment.

3 Wat doet Rachid op dit moment?

- A Hij zoekt een baan.
- B Hij doet dit jaar eindexamen.
- C Hij studeert informatica.

4 Rachid heeft problemen thuis. Over welk probleem heeft hij het?

.....

5 Wat zeggen Rachid en Karim over cv's?

- A Ze hebben wel eens hun naam veranderd in hun cv.
- B Cv's worden niet gelezen als er een buitenlandse naam in staat.
- C Hun cv's bevatten te veel spelfouten en daardoor worden ze niet serieus genomen.

## Partie 3

Je gaat kijken naar de reportage *Le look des ados*, zonder ondertiteling. Bekijk séquence 1 en beantwoord de volgende vraag.

6 Jongeren besteden jaarlijks veel geld aan kleding. Hoe oud zijn de jongeren waar het in dit fragment om gaat?

- A 15-18 jaar
- B 12-18 jaar
- C 16-17 jaar

7 Bekijk nu séquences 1 en 2. Lees de beweringen en geef aan of ze *vrai* of *faux* zijn.

		<b>vrai</b>	<b>faux</b>
A	Séquence 1: Jongeren kunnen niet zelf bepalen welke kleding cool is.		
B	Séquence 1: Jongeren zoeken in de eerste plaats naar een bepaald merk.		
C	Séquence 2: Sportkleding is weer helemaal in.		

## Vocabulaire

### Exercice A

Vertaal de vetgedrukte woorden. Let er op dat je bijvoorbeeld de werkwoorden vervoegd naar de vorm die in de zin staat!

- 1 **La valeur** la plus importante, c'est d'avoir du plaisir.
- 2 Vincent est un élève modèle: il **consacre** tout son temps aux études.
- 3 C'est dangereux de prendre cinq **comprimés** pour bien dormir!
- 4 Je n'ai rien fait, je vous **jure**!
- 5 Sophie est **tombée enceinte** quand elle était en train de finir ses études.
- 6 Il faut bien réfléchir avant d'**adopter** une position freezée.
- 7 C'est à cause de la couleur de notre **peau**.
- 8 Martin vient de **joindre** notre équipe de foot.
- 9 Ils m'ont **refusé** le visa, donc on ne peut pas y aller.
- 10 Je ne peux pas jouer, parce que j'ai mal au **genou**.

### Exercice B

Vul de juiste woorden in. Kies uit de Franse woorden onder de zinnen. Geef ook de Nederlandse vertaling van die woorden.

Let op: er blijft één woord over!

- 1 On dit que les immigrés sont paresseux, mais c'est .... = ...
- 2 Louis est devenu ... dans le restaurant de son père. = ...
- 3 Carla n'est jamais seule, mais toujours ... ses copines. = ...
- 4 ... ne gagne pas d'argent avec son travail. = ...
- 5 Je dois ... que j'ai volé un euro de ta portemonnaie. = ...

avouer – cuisinier – en compagnie de – geler – un préjugé – le volontaire

### Exercice C

Vertaal de woorden tussen haakjes in het Frans. Gebruik de juiste vorm!

- 1 Il est important d'... l'opinion publique du problème de faim dans le monde. (waarschuwen)
- 2 Vous pouvez garer votre voiture ... ce camping. (buiten)
- 3 Samedi ..., j'étais à Paris pour assister à une flash mob. (afgelopen)
- 4 Il faut ... un timbre sur l'enveloppe avant de mettre ta lettre à la poste. (plakken)
- 5 Sur Facebook, on crée ... social. (een net(werk))
- 6 Ce nouveau produit est très .... (milieuvriendelijk)
- 7 Les magasins ne peuvent plus ... leurs prix. (verhogen)
- 8 Il y avait des ... de plusieurs nationalités. (mensen)
- 9 Il est ... de fumer dans les bars. (verboden)
- 10 C'est une bonne idée d'... pour pouvoir acheter un nouveau vélo! ((be)sparen)

### Exercice D

Vul de vertaling van de woorden in. Kies uit de Nederlandse woorden onder de zinnen.

Let op: er blijft één woord over!

- 1 Vous êtes venu ...? Non, j'ai pris la voiture.
- 2 Je trouve le bruit des scooters très ....
- 3 Quel est votre ... sur la situation politique?
- 4 Farah viendra ... un peu plus tard; elle n'est jamais à l'heure.
- 5 Veux-tu ... la flash mob à Paris?

deelnemen aan – hinderlijk – mening – met de bus – verhogen – waarschijnlijk

### Comment dire / comment écrire

#### Exercice E

Vertaal de volgende zinnen in het Frans.

- 1 Er waren teveel mensen.
- 2 Het is een idee dat me erg bevalt.
- 3 Wat heb je nodig?
- 4 Ik heb geld nodig om een mooi cadeautje te kopen.
- 5 Het lukt me zelfs niet om te reserveren.
- 6 Het was indrukwekkend.
- 7 Zijn scooters toegestaan op het terrein?
- 8 Komt alle aanstaande zaterdag op het grote plein.
- 9 Ze hebben vrijwilligers nodig.
- 10 Bedankt voor de inlichtingen.

### Grammaire

#### Exercice F

Vertaal de zinsdelen tussen haakjes.

- 1 Le TGV est ... que les autres trains. (sneller)
- 2 Quel pays est ...? La Russie ou la Chine? (het grootste)
- 3 Cette histoire est ... que l'autre. (minder interessant)
- 4 Vincent van Gogh est le peintre le ... aux Pays-Bas. (bekendste)
- 5 Mes parents sont ... que les tiens. (jonger)
- 6 Henri mange ... de sandwiches que moi. (minder)
- 7 Je trouve ce prof ... que les autres. (even sympathiek)

### Exercice G

Onderstreep de juiste werkwoordsvorm. Vertaal deze vorm in het Nederlands.

- 1 Quel est le problème? Je ne comprends pas de quoi il *s'agit / s'est agi*. = ...
- 2 Hier, le prof *a averti / avertira* les élèves: il est interdit de copier les réponses. = ...
- 3 Les touristes *devaient / devront* partir vendredi dernier. = ...
- 4 Normalement, nous *choisissons / avons choisi* toujours la même boisson. = ...

Vul de juiste werkwoordsvorm in.

- 5 Ils ne ... pas encore leurs voisins. (connaître – présent)
- 6 Vous ... le questionnaire? (remplir – passé composé)
- 7 Quand nous sortons, nous ... de la bière. (boire – présent)
- 8 Je ... mes devoirs dans dix minutes. (finir – futur)
- 9 Gérard ... un e-mail de son oncle. (recevoir – passé composé)
- Tu ... encore? J'aimerais avoir ta réponse! (réfléchir – présent)

- 10% SE
- duo's vormen, **per duo 15 minuten**
- zie PTA : 2 toetsen = spreek- en gespreksvaardigheid → 3 onderdelen
  - Onderdeel 1 = exposé (=spreekvaardigheid) **(2 x 2,5 min.)**
  - Onderdeel 2 = dialogues uit het boek (gespreksvaardigheid) **(2 x 2,5 min.)**
  - Onderdeel 3 = interaction (gespreksvaardigheid) **(2 x 2,5 min.)**
- Alle onderdelen worden per duo uitgevoerd in het bijzijn van twee docenten, en dus niet klassikaal!

#### Onderdeel 1: Exposé (niveau A2)

Een exposé is een presentatie/spreekbeurt. Je kiest zelf een onderwerp en houdt daar een monoloog van ongeveer 250 woorden over. Zorg dat je je tekst vormgeeft met een inleidende zin, een kern en een korte afsluiting. Het mag maximaal 2,5 minuut duren en je mag alleen een spiekbriefje bij je presentatie houden. In de bijlage zie je een schema met de punten waarop je beoordeeld zult worden. Houd hier dus rekening mee in je voorbereiding!

#### Onderdeel 2: Dialogues (niveau = A2)

*Libre Service* heeft in ieder hoofdstuk het onderdeel Parler waar je geleide dialogues moet vertalen en oefenen (exc. 29 & 30). Voor onderdeel 2 moet je Parler van hoofdstuk 4 (thema Amour), 5 (thema Transport) én 6 (thema Opinion) leren. Bij de mondeling zul je vervolgens één van deze thema's voor je krijgen waarover je vervolgens met je groepsgenoot een direct rollenspel gaat uitvoeren (jij bent rol A en je groepsgenoot is rol B of andersom). Je weet dus een beetje wat je kunt verwachten! Er zal iedere week tijd vrij gemaakt worden om deze dialogues tijdens de les, met behulp van het boek, te oefenen. De antwoorden van de oefeningen komen iedere keer op It's Learning zodat je kunt nakijken.

#### Onderdeel 3: Interaction (niveau = B1)

Het rollenspel zoals hierboven beschreven is een geleide mondeling die op je huidige niveau aansluit, namelijk A2. Het niveau dat je in havo 5 moet ontwikkelen gaat een stapje hoger, namelijk B1. Een belangrijk verschil tussen A2 en B1 is dat je voor niveau B1 in staat wordt geacht om *onvoorbereid, zelfstandig en zelfverzekerd* een gesprek te kunnen onderhouden in het Frans. Met andere woorden, je bent *niet afhankelijk van vertaalzinnnetjes en niet afwachtend t.o.v. je gesprekspartner*. Daarom voegen we het interactieve gesprek toe, om je voor te bereiden op het niveau van de

mondeling van volgend jaar. Ook hier gaan we iedere week mee oefenen. Meer informatie volgt in de les.

## **Annexe 5**

### Assistance 1.1 - 1.3

#### **Exc. 1. Décrivez les choses suivantes:**

1. De Efteling
2. Een pinguin
3. Een krant
4. De presentatoren van The Voice of Holland
5. Een molen
6. Hagelslag
7. Het WK voetbal
8. Olympische Spelen
9. ...
10. ... verzin zelf wat

Par exemple:

1. C'est un parc avec des attractions qui est inspiré par - sprookjes - (= des contes de fées).  
C'est un parc pour les enfants mais les adultes l'aiment aussi. Il se trouve à Kaatsheuvel etc.

#### **Exc. 2. Imaginez ...**

Un(e) de vous réfléchit à (denken aan) quelque chose ou à quelqu'un et tu donnes des descriptions sur cet objet ou cette personne. L'autre peut poser des questions aussi et doit deviner (raden) l'objet ou la personne imaginée.

*10 au total*

Par exemple :

Rôle A - c'est une femme et elle est chanteuse

Rôle B - elle est Américaine ?

Rôle A - non, elle est Néerlandaise

Rôle B - elle est jeune ?

etc.

#### **Exc. 3. Décrivez une propre photo**

- a. Apportez une photo de vacances. Décrivez ce que tu vois ou ce que tu fais en photo.
- b. Posez des question sur les vacances de l'un(e) l'autre

Par exemple :

Ici, j'étais à Londres où j'ai fait du shopping avec ma mère/une copine/mon frère ....

J'ai acheté une veste en coton. Il y avait beaucoup de monde dans le centre. Il faisait mauvais (het was slecht weer) ... etc.

#### **Exc. 4. Choisissez une photo**



### Exc. 7. Faites une conversation téléphonique à l'aide de ces 'spreekkaarten'

<p>Je belt naar een hotel. Je bent met een vriend(in) met de auto op vakantie en wilt (onderweg naar Nice) 2 nachtjes in Parijs overnachten.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>2. Reageer en zeg wie je bent</li><li>4. Geef aan dat je iets wilt vragen/informatie wilt hebben</li><li>6. Geef aan dat je een kamer met 2 eenpersoonsbedden wilt</li><li>9. Geef aan dat je met de auto komt en vraag of er parkeergelegenheid is</li><li>11. Reageer.</li><li>12. Zeg dat je wilt reserveren en noem een datum</li><li>15. Je gaat akkoord met de kamer</li><li>16. Bedank en reageer</li></ol>	<p>Je werkt aan de receptie van een hotel en wordt gebeld.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Neem de telefoon op een gebruikelijke manier op</li><li>3. Hoof de persoon aan de lijn aan en reageer (gebruik bijv. de assistance!)</li><li>5. Reageer</li><li>7. Reageer (gebruik de informatie eventueel)</li><li>8. Vraag met welk vervoer de klant komt</li><li>10. Reageer</li><li>11. Vertel nog dat er 2 belangrijke regels in jouw hotel zijn: huisdieren zijn niet toegestaan en identificeren is verplicht.</li><li>14. Reageer. Op deze datum is er alleen een kamer met 1 tweepersoonsbed vrij.</li><li>16. Bedank voor de reservering en sluit het gesprek af.</li></ol> <hr/> <p>*Je hebt nog 2 kamers vrij: één 1pers.kamer met een 1pers.bed en één 2pers.kamer met een 2pers.bed</p>
---	--

### Exc. 8. Réservez une chambre

Regardez la copie du site web. Deux par deux vous faites une conversation à l'improviste. Pensez à discuter par exemples les frais, les services disponibles dans l'hôtel comme Internet, le parking, les buffets etc. (au minimum 5 min.)

### Assistance 2.2 – 2.2.7

### Exc. 9. Montrer le chemin

- tu te trouves à la gare à Culemborg et tu veux aller à KWC. Comment tu peux y venir ?
- tu te trouves à KWC et tu veux aller à Albert Heijn
- tu te trouves à la gare et tu veux aller au bureau de police
- tu es au bureau de police et tu veux aller à la mairie
- .....

- ..... à toi pour imaginer quelque chose

Assistance 2.3 – 2.3.10

**Exc. 10. Que penses-tu :**

- de fumer en public ?
- de l'éducation physique à l'école?
- de la musique ?
- de faire des devoirs ?
- ..... ?

## Annexe 6

### **Achtergrondinformatie mondelinge vaardigheden**

#### *ERK*

Vroeger moest je voor het toetsen van de mondelinge vaardigheden min of meer zinnen uit je hoofd leren en deze werden dan tijdens de mondeling gevraagd. Dit was eigenlijk gewoon een spreekoefening waar je na je schooltijd nog maar weinig aan had. Tegenwoordig is dit anders. De laatste jaren zijn er Europese richtlijnen voor het vreemde talenonderwijs en de vormgeving van mondelingen gemaakt. Dit heet het ERK (Europees Referentie Kader). Het ERK heeft een *communicatief uitgangspunt*. Dat wil zeggen: leerlingen die een taal leren moeten vooral leren om met een vreemde taal om te gaan en om er dingen mee gedaan te krijgen. Zo is het voor spreekvaardigheid belangrijk om een levensecht gesprek te kunnen voeren waarin informatie wordt uitgewisseld en waar je echt wat aan hebt. Het gaat er dus niet zozeer om of je iets goed of fout zegt en of je zinsconstructies juist uit je hoofd hebt geleerd, maar vooral om hoe je je in een gesprek gedraagt en staande houdt en of je *communicatief* bezig bent. De mondelinge vaardigheden zijn sinds de invoering van het ERK onderverdeeld in spreekvaardigheid en gespreksvaardigheid: spreekvaardigheid is o.a. voor de uitspraak, vloeiendheid en grammaticale correctheid; gespreksvaardigheid is o.a. voor het kunnen onderhouden van een gesprek en het uitwisselen van informatie.

#### **Niveaubeschrijvingen volgens het ERK**

Het ERK heeft zes niveaus: van beginners naar gevorderd is er A1, A2, B1, B2, C1 en C2 niveau. Aan het einde van het brugklasjaar zit een leerling op A1 niveau voor Frans. Een goedopgeleide Nederlander die bijvoorbeeld al heel lang in Frankrijk woont, heeft C2 niveau. Aan het eind van havo 4 moet je A2 niveau hebben. Volgend jaar wordt B1 niveau van jullie verwacht:

Havo 4 (niveau A2)	Havo 5 (niveau B1)
<p>“De leerling:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- kan redelijk gemakkelijk interactief zijn in gestructureerde situaties en korte gesprekken, mits de ander helpt als dat nodig is. Kan eenvoudige routinegesprekken voeren zonder bovenmatige inspanning.</li> <li>- kan vragen stellen en beantwoorden, en ideeën en informatie uitwisselen, over vertrouwde onderwerpen in voorspelbare alledaagse situaties.</li> <li>- kan communiceren in simpele en alledaagse taken die een eenvoudige en directe informatie-uitwisseling vereisen over vertrouwde en alledaagse zaken die te maken hebben met werk en vrije tijd.</li> <li>- kan zeer korte sociale gesprekken voeren maar is zelden in staat genoeg te begrijpen om uit zichzelf de conversatie gaande te houden” Bron: <a href="http://www.erk.nl">www.erk.nl</a></li> </ul>	<p>“De leerling:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- kan met enig vertrouwen communiceren over vertrouwde alledaagse en niet-alledaagse zaken die betrekking hebben op zijn of haar belangstellings- en vakgebied. Kan informatie uitwisselen, controleren en bevestigen, omgaan met minder alledaagse situaties en uitleggen waarom iets een probleem is.</li> <li>- kan gedachten uitdrukken over meer abstracte, culturele onderwerpen zoals films, boeken, muziek, enzovoort.</li> <li>- kan gebruikmaken van een breed scala van eenvoudige taal om zich te redden in de meeste situaties die op reis voorkomen.</li> <li>- kan onvoorbereid deelnemen aan een gesprek over vertrouwde onderwerpen, uiting geven aan persoonlijke meningen en informatie uitwisselen over onderwerpen die vertrouwd zijn, van persoonlijk belang zijn of betrekking hebben op het dagelijks leven (bijvoorbeeld familie, liefhebberijen/hobby's, werk, reizen en actualiteiten)”.</li> </ul>

### *Libre Service*

De dialoges (exc. 29 – 30) die in Libre Service staan, zijn goede manieren om je op weg te helpen in de Franse taal en veelvoorkomende situaties. Op A2 niveau moet je namelijk in staat zijn om zeer gestructureerde, routinematige, eenvoudige en korte gesprekken te kunnen voeren met uit je hoofd geleerde zinnen en uitdrukkingen (= voorspelbaarheid). Echter wordt er van je verwacht dat je je niveau opvoert naar B1 en op B1 niveau moet je veel communicatiever en levensechter bezig zijn. Je moet dan informatie uitwisselen die vanuit jezelf komt en niet van het vertalen van gegeven zinnestjes. Op B1 niveau wordt van je gevraagd dat je niet geheel afhankelijk bent van uit je hoofd geleerde constructies.

Om de richtlijnen van het ERK na te leven en jullie goed voor te bereiden op een B1 niveau, doen we naast de dialoges uit het boek nog een andere mondeling, oftewel het interactieve gesprek.

## Annexe 7

### 1. *Wat is een interactief gesprek?*

In een interactief gesprek zijn jij en je gesprekspartners afwisselend aan het woord. Je spreekt én je luistert, en je reageert op elkaar om samen een gesprek op te bouwen en te onderhouden. Je bedenkt hierin zelf wat je wilt zeggen en vertaalt dus zo min mogelijk gegeven of uit het hoofd geleerde zinnen. Dit kan en mag van alles zijn, als het maar communicatief en logisch is.

### 2. *Wat wordt er van je verwacht?*

- Je kunt zelfstandig informatie uitwisselen, controleren en bevestigen en je kunt bijvoorbeeld uitleggen waarom iets een probleem is
- Je begrijpt je gesprekspartner en kunt logisch (en communicatief) op hem reageren
- Je kunt het gesprek gaande houden door gebruik te maken van de Assistance (leertips in je boek zie P. 304-317)

### 3. *Hoe ziet dit onderdeel eruit?*

Je gaat een echt telefoongesprek voeren. Je krijgt een onderwerp dat uit de Assistance komt (bijv. ergens voor bedanken) en daar moet je met één docent via de telefoon over gaan praten. Wanneer je iets eerder aanwezig bent, mag je de opdracht een paar minuten inzien en voorbereiden. Het gesprek duurt vervolgens maximaal 5 minuten. Je moet samen inhoud geven aan het gesprek. Je mag aantekeningen maken tijdens het gesprek.

### 4. *Wat is het doel van een interactief gesprek?*

Het is de bedoeling dat je je niveau richting B1 ontwikkelt en dat je wat losser wordt in gespreksvaardigheid en je niet alleen focust op de correctheid van je Frans maar meer op je redzaamheid in de taal.

### 5. *Hoe ziet de beoordeling eruit?*

Het handige van de invoering van het ERK is dat er duidelijke beoordelingscriteria en -schema's zijn. We geven jullie het beoordelingsschema dat wij als docent zullen hanteren bij het beoordelen van jullie mondelinge vaardigheden, zodat jullie rekening kunnen houden met bepaalde punten (zie bijlage).

### 6. *Wat moet je leren?*

Voor het interactieve gesprek leer je de Assistance Parler op blz. 304 - 317 van het boek. Verder hoef je in principe niets letterlijk te leren, al kan het leren van vocabulaire en werkwoorden je heel goed helpen. Zorg wel dat je uitvoerig hebt geoefend met gesprekken voeren zodat je weet hoe je een gesprek moet aanpakken!

### 7. *Havo 5*

Volgend jaar zal spreek- en gespreksvaardigheid op dezelfde manier vorm krijgen, oftewel bestaan uit 3 onderdelen. Onderdeel 1, de exposé, zal weer worden gedaan. Het minimale aantal woorden zal alleen hoger dan 250 zijn. Onderdeel 2, de

dialogogjes, zal of alleen als oefening worden gedaan of minder meetellen voor het SE. Onderdeel 3 zal zwaarder meetellen.

## **Annexe 8**

*Oral Français le 14 juin 2012 HAVO 4*

Version 1

### Notes pour la préparation

#### **1. Open het gesprek**

#### **2. Vraag naar:**

- a) tweepersoonskamer met 1 tweepersoonsbed
- b) ontbijt
- c) in- en uitchecktijden
- d) parkeerruimte
- e) Internet

#### **3. Vraag naar de kosten van**

- a) 1 overnachting
- b) het ontbijt
- c) het parkeren
- d) Internet

#### **4. Maak de boeking:**

Voor de nacht van 13 op 14 juli

- géén plek? Geef aan dat je dat jammer vindt, verontschuldig je en geef aan dat je dan verder gaat zoeken

- plek? Toon je vreugde en boek de kamer. Vraag of je eventueel wat later dan de uitchecktijd mag vertrekken. Reageer op hoe er wordt geantwoord.

#### **5. Sluit af**

### Attention!

\* leid het gesprek op een gepaste manier

\* vraag eventueel om herhalingen of verduidelijkingen

\* bedank netjes daar waar gepast

\* luister goed naar je gesprekspartner en reageer op wat hij/zij tussendoor zegt

Notes pour la préparation

**1. Open het gesprek**

**2. Vraag naar:**

- a) tweepersoonskamer met 2 eenpersoonsbedden
- b) ontbijt
- c) sport accommodaties
- d) ligging van het hotel
- e) openbaar vervoer

**3. Vraag naar de kosten van:**

- a) 3 overnachtingen
- b) het ontbijt
- c) belasting
- d) de sportaccommodatie die je wilt gaan gebruiken (kies er 1 die door de telefoniste wordt genoemd)

**4. Maak de boeking:**

Voor de nacht van 2 op 3 augustus, 3 op 4 augustus en 4 op 5 augustus

- géén plek? Geef aan dat je dat jammer vindt, verontschuldig je en geef aan dat je dan verder gaat zoeken.

- plek? Toon je vreugde en boek de kamer daadwerkelijk. Vraag daarnaast of er een zwembad in de buurt is en hoe je daar kunt komen

**5. Sluit af**

Attention!

- \* leid het gesprek op een gepaste manier
- \* vraag eventueel om herhalingen of verduidelijkingen
- \* bedank netjes daar waar gepast
- \* luister goed naar je gesprekspartner en reageer op wat hij/zij tussendoor zegt

Notes pour la préparation

**1. Open het gesprek**

**2. Vraag naar:**

- a) tweepersoonskamers met *drie* eenpersoonsbedden (mogelijk?)
- b) ontbijt
- c) huisdieren toegestaan
- d) televisie op de kamer met kabel
- e) Internet

**3. Vraag naar de kosten van**

- a) 1 overnachting
- b) het ontbijt
- c) televisiekijken
- d) belasting

**4. Maak de boeking:**

- a. Voor de nacht van 7 op 8 februari

- géén plek? Geef aan dat je dat jammer vindt, verontschuldig je en geef aan dat je dan verder gaat zoeken

- plek? Toon je vreugde en boek de kamer. Vraag of je eventueel wat later dan de inchecktijd mag komen. Reageer op hoe er wordt geantwoord.

**5. Sluit af**

Attention!

- \* leid het gesprek op een gepaste manier
- \* vraag eventueel om herhalingen of verduidelijkingen
- \* bedank netjes daar waar gepast
- \* luister goed naar je gesprekspartner en reageer op wat hij/zij tussendoor zegt

Notes pour la préparation

**1. Open het gesprek**

**2. Vraag naar:**

- a) tweepersoonskamers met 1 tweepersoonsbed en een wiegje/ledikantje
- b) ontbijt
- c) betalen met creditcard
- d) 24 uurs receptie?
- e) Internet

**3. Vraag naar de kosten van**

- a) 2 overnachtingen
- b) het ontbijt
- c) het wiegje
- d) extra kosten i.v.m Kerst?

**4. Maak de boeking:**

Voor de nacht van 24 op 25 december en 25 op 26 december (Kerst)

- géén plek? Geef aan dat je dat jammer vindt, verontschuldig je en geef aan dat je dan verder gaat zoeken

- plek? Toon je vreugde en boek de kamer. Vraag of je eventueel wat later dan de inchecktijd mag komen. Reageer op hoe er wordt geantwoord.

**5. Sluit af**

Attention!

- \* leid het gesprek op een gepaste manier
- \* vraag eventueel om herhalingen of verduidelijkingen
- \* bedank netjes daar waar gepast
- \* luister goed naar je gesprekspartner en reageer op wat hij/zij tussendoor zegt

L'oral en interaction – partie 3 la conversation interactive

Une conversation interactive à **titre d'exemple** (zie l'Assistance Parler)

-----

Bonjour, ici l'hôtel Athéna, comment puis-je vous aider?

- Bonjour, ici ...

C'est qui à l'appareil?

- Oh, je m'excuse, ici ...

Ah bonjour, qu'est-ce que je peux faire pour vous/que puis-je faire pour vous?

- Je voudrais me renseigner sur les services et les tarifs dans votre hôtel

Oui, que voulez-vous savoir?

- Je voudrais savoir si vous avez des chambres avec deux lits simples/un lit jumeau ou un lit double

Oui on a les deux. Que préférez-vous?

- Je préfère un lit double

C'est possible. Il y a d'autres choses que vous voulez savoir?

- Oui, le petit déjeuner est disponible ou en supplément?

Le petit déjeuner est inclus

- D'accord. Et il y a des activités sportives à faire?

Oui, les activités sportives sont accessibles directement sur place ou à proximité. Il y a une piscine et une salle de fitness dans l'hôtel, le tennis et le basketball sont à proximité.

- Parfait, merci.

- Il y a des points d'accès à Internet?

Oui, il y a accès gratuit à Internet sans fil (WIFI). Les chambres proposent également l'accès gratuit à Internet sans fil

- Et est qu'il y a une gare ou un métro près de/ pour arriver à l'hôtel?

A la porte de l'hôtel, vous trouverez une gare de métro et de bus

- Si j'arrive en voiture, il y a des possibilités de parking ?

Il n'y a pas de parking sur place

(Oui il y a un garage. Ça coûte 10 euro par jour)

- Et en ce qui concerne les tarifs, combien ça coute par personne par nuit dans une chambre avec deux lits simples/un lit double?

Ça coûte 98 euro par chambre un jour de semaine et 118 euro pendant le week-end pour deux lits simples ou un lit double. Il n'y a pas de différence.

- Et le petit déjeuner est inclus? Et des taxes de séjour? Et l'accès à Internet ?
- Oui/non, les prix ne sont pas inclus. L'accès à Internet est gratuit.

- Je voudrais réserver une chambre pour la nuitée de 28 juillet à 29 juillet. Est-ce que c'est possible?

Oui, c'est bien possible. Je vais noter votre nom. Vous pouvez l'épeler s'il vous plaît? / comment ça s'écrit?

- Oui, ça s'écrit avec un ...

- Comment faut-il payer les frais?

Vous pouvez payer ici à la réception, après votre séjour.

- Ok, merci pour les renseignements.

De rien. A 28 juillet!