

M. WAMBACH

**L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE  
DES LANGUES AUX ADULTES**

**Pédagogie convergente**

**Méthodologie différenciée**

1999



## AVANT-PROPOS

L'étude que nous présentons, fruit d'une recherche-action étalée sur trois ans, traite de la problématique de l'apprentissage des langues aux adultes, dans le cadre des instituts de promotion sociale.

La pédagogie différenciée qui fait l'objet du travail est à considérer comme une démarche incontournable dans une conception globale de l'apprentissage.

C'est la raison pour laquelle une grande partie de nos réflexions est consacrée à l'apprentissage des langues en général et à celui d'une langue étrangère aux adultes en particulier.

Cette recherche-action a permis de dégager des pistes de réflexions nouvelles :

- sur une méthodologie de la construction des savoirs
- sur les questions relatives à la construction du sens
- sur la créativité non verbale et verbale (jeu de rôle, discours oral)
- sur une «conscientisation sociale», et l'idée de co-apprentissage (learning by teaching)
- sur la problématique de l'écrit (acte de conscientisation, de transformation de soi et des autres)
- sur une pédagogie axée sur l'apprenant conduisant à l'application d'une méthodologie différenciée
- sur une évaluation formative prenant en compte les paramètres socio-affectifs, cognitifs, avec des corrélations entre les différentes performances et capacités.

En écrivant les quelques chapitres de notre étude, nous nous sommes heurtés à des difficultés pour expliciter notre pensée, nous sommes conscients des limites de la portée de notre écrit. Néanmoins, nous comptons sur les 80% de connaissances que le lecteur a «derrière les yeux» pour l'aider à comprendre le cheminement de notre réflexion.

De plus, nous espérons que les exercices pratiques choisis parmi les matériaux destinés à l'apprentissage de l'anglais dans les cours de promotion sociale, unités de formation 1 à 6<sup>1</sup>, permettront à nos lecteurs d'associer théorie et pratique.

Au-delà de l'utilité de connaître une autre langue, nous estimons que l'apprentissage d'une langue nouvelle permet à l'individu de prendre distance de la sienne, de se libérer des comportements culturels et des jugements de valeur inculqués par son éducation.

C'est dans ce sens, qu'apprendre une langue est une voie ouverte à un processus de libération et à une construction nouvelle.

Juin 1999

M. WAMBACH

---

<sup>1</sup> L'édition relative à la méthodologie de l'UF7 fait l'objet d'une parution complémentaire (CIAVER, 2000)

# **PÉDAGOGIE CONVERGENTE**

Au départ de nos recherches sur la pédagogie des langues, c'est la méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV) qui a retenu notre attention. Nous l'avons appliquée d'abord à l'étude des langues étrangères et après en avoir élargi le concept, nous l'avons adaptée à l'apprentissage des langues maternelles (et nationales) et enfin, à celui de toutes les disciplines scientifiques et artistiques y compris.

Grâce à ces travaux exécutés dans le cadre de multiples recherches-actions, nous avons pu dégager les options suivantes :

- le choix d'une même méthodologie harmonieuse et souple pour tous les apprentissages constitue un progrès appréciable dans la formation générale des apprenants
- les stratégies méthodologiques diversifiées facilitent la construction des connaissances
- l'apprentissage des langues et des autres disciplines conjointement est un moyen d'enrichir les stratégies d'acquisition des connaissances
- ces apprentissages permettent la formation d'une conscience sociale et politique.

Dès 1984, nous avons défini les principes à la base de la pédagogie convergente, depuis cette date, nous l'avons pratiquée et enrichie avec des enseignants et des apprenants de culture et de langue maternelle différentes.

La pédagogie convergente constitue une synthèse des courants en psycholinguistique, sociolinguistique, psychopédagogie, biopédagogie et en neurosciences. Elle assure une cohérence méthodologique pour l'acquisition des connaissances sur le monde qui nous entoure.

Elle favorise la construction des stratégies cognitives diversifiées pour percevoir, comprendre et structurer les informations de l'environnement. Elle fait appel aux capacités créatives de l'individu pour créer de nouvelles structures dont les éléments établissent entre eux des relations (ils ne sont pas placés par hasard les uns à côté des autres). En conséquence, «*la structure n'est ni masse, ni énergie, mais information*» (Laborit H., 1974).

Nous distinguons plusieurs niveaux d'organisation des informations dont chacun constitue une sous-structure faisant partie de l'organisation du niveau supérieur : le tout formant la structure de l'ensemble. Nous travaillons en conséquence avec des sous-structures en combinant des éléments des sous-ensembles pour construire de nouvelles informations.

La pédagogie convergente préconise 3 sous-ensembles qui sont :

- la langue 1;
- la langue 1 + 2;
- la langue 1 + la langue 2 + les différents domaines des savoirs (disciplines artistiques, disciplines scientifiques dans le sens large du terme).

Les apprentissages se construisent grâce à la même méthodologie appliquée dans les 3 niveaux d'organisation des sous-ensembles, la convergence étant assurée par la combinaison des éléments à l'intérieur d'une sous-structure d'une part et des sous-ensembles de chaque niveau d'autre part.

C'est ainsi que les stratégies cognitives se créent avec pour objectif l'acquisition de connaissances sur le monde grâce aux langues. La langue n'est jamais étudiée pour «elle-même».

Un autre aspect important de la pédagogie convergente pour notre propos - l'apprentissage d'une langue étrangère aux adultes - est la convergence entre la langue maternelle et la langue étrangère :

- l'application de la même méthodologie dans l'apprentissage des langues permet d'élargir et d'enrichir la structure cognitive de l'individu, l'enrichissement est rendu possible grâce à la distanciation de la langue maternelle. Il est dès lors probable que l'appropriation d'une langue étrangère amène l'individu à construire de nouvelles stratégies cognitives dont il n'aurait pas été conscient sans cet apprentissage
- grâce à cet élargissement des stratégies cognitives l'acquisition d'autres connaissances est plus facile et plus rapide.

## **Principes de la pédagogie convergente**

### **Pédagogie de l'apprentissage**

L'acte d'appropriation du savoir consiste à élaborer des hypothèses, à en choisir une, à la mettre à l'épreuve, à l'évaluer et en cas d'insuccès, à essayer un autre chemin. On apprend par approximations successives, en transformant et en reconstruisant constamment ce qui a déjà été acquis, les apprentissages se construisent en spirale. C'est pourquoi il faut permettre à l'apprenant de trouver de façon autonome sa manière d'apprendre tout en lui donnant un maximum d'aides, en lui ouvrant de multiples voies afin d'éveiller toutes ses potentialités, de valoriser toutes les ressources de sa personnalité et d'augmenter son pouvoir de création.

*«Dans sa forme traditionnelle, la distinction entre enseignement et apprentissage se réduit à ceci : l'adulte enseigne, l'enfant apprend. (...) si bien qu'enseigner, c'est informer, montrer, faire répéter, apprendre, c'est écouter, mémoriser, répéter. (...) Ce schéma ne fonctionne pas de manière satisfaisante car l'enseignement ne réussit pas toujours à créer le savoir ou le savoir-faire escomptés; et beaucoup de savoir et de savoir-faire complexes, comme la parole ou la notion de l'espace, ne résulte pas d'un enseignement. En outre, il est évident qu'un individu est irréductible à la somme de ses savoirs et des ses savoir-faire et que l'essentiel de lui-même échappe à cette action de construction de l'extérieur. Celle-ci, difficilement niable, ne touche que la surface des choses, et l'école, lieu privilégiée de l'enseignement, se préoccupe de multiples acquisitions morcelées sans pouvoir agir au niveau de ce qui les fait être ce qu'elles sont : le sujet même. (...) Il est également important de constater que ces apprentissages ont pour caractéristique essentielle d'être des apprentissages sociaux; il faut entendre par là qu'ils se développent hors de l'école, du fait que l'individu vit, réagit, dans un milieu humain et physique humanisé qui induit, rend nécessaires, souhaitables, possibles certains comportements». (Foucambert J., 1976)*

Il est donc important de noter que les connaissances sont des outils intellectuels qui fonctionnent dans des situations riches et complexes. Elles permettent de transformer des représentations préexistantes, d'analyser et de structurer les erreurs qui révèlent le processus d'acquisition.

Les états inévitables de semi-compréhension représentent une étape de la construction des savoirs. La formulation d'une notion est souvent le point d'arrivée de l'enseignement : en mémorisant la notion, on réduit son application à des situations proches de l'enseignement et en la faisant fonctionner dans des situations nouvelles, on dissocie son caractère abstrait de l'exemple qui a servi à la présenter.

## Pédagogie axée sur l'apprenant

Il va de soi qu'une pédagogie de l'apprentissage ne peut être qu'une pédagogie axée sur l'apprenant.

Avant de développer plus en détail notre propos il y a lieu d'élargir la notion d'apprentissage dans une perspective cognitive.

Les connaissances qu'un individu possède déjà déterminent ce que cet individu peut apprendre, cependant ces connaissances préalables ne sont pas nécessairement liées aux situations d'apprentissage, mais peuvent servir à élaborer des informations, à émettre des hypothèses sur ces informations. Autrement dit, l'acquisition des connaissances préalables permet de construire un système de traitement d'informations.

*«Un aspect sans doute central de la psychologie cognitive est en effet qu'il n'y a pas, selon elle, de fonction autonome de l'apprentissage ou de mémorisation, mais que les acquisitions constituent une conséquence de l'activité mentale : celle-ci a un produit (perception d'objets, compréhension ou production d'énoncés verbaux, etc...); ce qui est «stocké» par le sujet, ce n'est pas ce produit, mais c'est l'activité mentale qui en est la cause : traitement perceptif, opérations psycholinguistiques, etc... Dans ces conditions, le rappel n'est pas une réactivation de traces latentes, mais correspond à une nouvelle construction mentale qui prend comme base les traces laissées par une activité mentale antérieure.» (Gaonac'h H D., 1987)*

D'après la théorie cognitive, l'activité mentale est structurante, l'individu possédant un système cognitif, traite le matériel présenté d'après les stratégies construites préalablement, pas selon les caractéristiques du matériel mais selon les stratégies cognitives applicables à ce matériel. De ce fait l'acquisition d'une compétence communicative étrangère est le résultat du processus de l'autostructuration de matériaux. L'individu construit des règles afférentes au code et à son utilisation par l'expérimentation de leur fonctionnement.

Les hypothèses cognitives peuvent avoir des conséquences intéressantes pour l'apprentissage d'une langue étrangère.

Elles mettent en relief

- l'importance du traitement de l'information, lequel serait plus important que la mémorisation du contenu.
- les connaissances préalables de l'individu consisteraient plus en terme de stratégies employées que des contenus eux-mêmes.
- l'autostructuration par l'individu des matériaux serait faite grâce aux opérations mentales.

Il s'agit en conséquence de privilégier en didactique des langues la construction et l'enrichissement des stratégies permettant de développer de nouvelles possibilités de traitement de l'information, notamment celles favorisant l'acquisition d'une langue étrangère.

## Pédagogie de projets

Compte-tenu des réflexions développées ci-dessus à propos de la pédagogie convergente, il est logique que la pédagogie de projet y occupe une place importante. Le projet qui rend possible les apprentissages liant l'action à la théorie et facilitant les interactions sociales est une activité de production et de structuration des savoirs.

Le projet, au service de l'apprentissage et non de l'enseignement n'est pas un champ d'application des savoirs, ni un moyen de créer une motivation, ni un prétexte pour faire des exercices mais le lien entre l'élaboration des savoirs et la formation de l'individu.

La réalisation d'une tâche commune vécue dans des situations parfois difficiles et conflictuelles renforce les liens entre les «acteurs» du groupe.

Nous distinguons des petits projets réalisés dans la classe et les projets d'entreprise principalement orientés vers l'extérieur. En voici quelques exemples<sup>2</sup> :

Projet de classe :

### Organisation et vie de la classe

- mise en place et gestion (activités) d'un centre de documentation
  - livres, dictionnaires, grammaire
  - revues
  - C.D.
  - vidéos et autres cassettes
  - lecteurs vidéos et cassettes
  - ordinateurs.
  
- constitution de la mémoire du groupe (textes affichés aux murs de la classe)
  - textes rédigés par les apprenants
  - différentes affiches
  - correspondances (des apprenants, des correspondants)
  - écrits sociaux relatifs aux projets
  - etc...

---

<sup>2</sup>

adaptés aux apprenants des instituts de promotion sociale.

Les différents documents réunis aident à la préparation d'activités multiples et variées, ce sont :

- des jeux de rôle présentés à la classe par différents groupes ou préparés pour être joués devant un autre groupe
- des soirées culturelles
  - programme dans la langue étudiée, activités musicales et danses
  - «restauration culturelle»
- des écrits sociaux nécessités par le projet
- de la correspondance avec une école de langues située dans le pays ou à l'étranger
- etc...

Projet d'entreprise :

Organisation d'un voyage dans le pays de la langue étudiée

Avant le voyage

- étude de la documentation (écrite ou enregistrée)
- collecte des informations (lettres, télécopies, E-Mail, appels téléphoniques)
- mise en commun, prise de décision (compte-rendu de la réunion)
- études relatives à l'endroit choisi comme but du voyage (travaux de groupes et méthodologie différenciée, présentation documents, débats, comptes-rendus)

Après le voyage

- préparation d'un document illustré de photos, de vidéos (souvenirs)
- éventuellement, préparation d'une soirée organisée pour un public étranger.

Les exemples de projets détaillés ci-dessus montrent que la réalisation d'un projet développe

- des travaux de groupes
- la pratique de la méthodologie différenciée
- la mise en œuvre des activités de compréhension et de productions langagières (orales et écrites)
- les capacités d'anticipation, d'organisation et d'adaptation de situations nouvelles.

Considéré comme un membre du groupe, l'enseignant joue un rôle de co-organisateur et co-auteur du projet et met à la disposition du groupe sa compétence linguistique.

**LA MÉTHODOLOGIE DIFFÉRENCIÉE**  
**UN ASPECT DE LA PÉDAGOGIE CONVERGENTE**

Une pédagogie axée sur l'apprenant ne peut être réalisée que par une méthodologie différenciée c'est-à-dire une méthodologie permettant à chaque individu de trouver la voie de sa formation et de l'appropriation des savoirs quelles que soient ses possibilités cognitives.

Nous pouvons dire aussi qu'une méthodologie différenciée est une méthodologie où l'apprenant devient acteur de son apprentissage et se prend en charge.

Etant donné que le profil pédagogique des apprenants détermine les différentes étapes et les stratégies des apprentissages, il est essentiel que l'enseignant trace le «portrait psychologique» des adultes qu'il a devant lui.

Précisons d'abord les différentes actions des deux hémisphères cérébraux afin de déterminer le profil cognitif de l'individu.

Les hémisphères cérébraux traitent l'information de manière différente.

- l'hémisphère gauche traite l'information en séquences, d'une manière linéaire, temporelle. Ce type de traitement repose sur la capacité de réduire un ensemble à ses éléments significatifs.
- l'hémisphère droit est caractérisé par un traitement simultané d'informations, il permet de percevoir des ensembles, il intègre les composantes dans un tout. Il s'intéresse aux relations ce qui est surtout efficace pour les tâches visuelles et spatiales.

Avec (William L.V., 1986.), explicitons les possibilités de chacun des hémisphères.

Hémisphère gauche	Hémisphère droit
S'intéresse aux composantes	S'intéresse aux ensembles et «gestalt»
Détecte les traits pertinents	Intègre les parties en un tout
Traite en séquences, en séries	Organise dans des ensembles
	Recherche les structures, les relations
	Traite simultanément par analogie
Temporel	Spatial
	Visuo-spatial
Verbal	
Encodage et décodage du langage oral	
Mathématiques	
Notations musicales	Mélodies

Cette présentation simplifiée demande quelques précisions :

- les deux modes de traitement influencent les fonctions de chaque hémisphère (s'influencent mutuellement);
- le traitement de chacun des hémisphères suppose que le style de traitement choisi est le plus efficace pour la fonction.
- les différentes disciplines ne sont pas localisées dans un des hémisphères, les traitements d'informations s'enrichissent par des fonctions des deux hémisphères.

Il est évident qu'on ne puisse pas localiser les fonctions mentales supérieures dans une zone déterminée du cerveau mais les fonctions hémisphériques nous donnent quelques indications sur la manière de traiter les informations. L'analytique n'est qu'une façon de traiter l'information, il en existe une autre plus puissante et plus créative.

Les gestions hémisphériques déterminent les profils d'apprentissage. Grâce à notre éducation, nous prenons des habitudes pour gérer et organiser le réel : les modes de pensée sont aussi des modes ou styles d'apprentissage.

Dans sa théorie du profil épistémologique, G. Bachelard établit quatre niveaux d'appréhension du réel, à savoir :

- niveau 1 : la réalité concrète (les êtres, les choses, les lieux)
- niveau 2 : le langage, représentant le codage verbal du niveau 1
- niveau 3 : toute mise en relation, en structure
- niveau 4 : tout prolongement de la réalité (le «Pourquoi pas?»).

En partant de ces quatre niveaux, A. de la Garanderie a déterminé les profils pédagogiques. Si aux quatre niveaux, on envisage d'y ajouter les types de gestion - visuelles, auditives et kinesthésiques - on obtient les profils suivants :

#### Profil visuel (V)

- V1 préfère voir la scène, la situation, le film, les images du livre
- V2 préfère lire le texte du manuel
- V3 demande à mettre «au clair» en faisant des exercices et des applications
- V4 prolonge les paramètres visuels (formes, etc...).

#### Profil auditif (A)

- A1 est sensible à l'environnement sonore
- A2 préfère une situation d'écoute, à la lecture d'un document
- A3 aime les raisonnements, les démonstrations, prolonge la durée
- A4 crée à partir des paramètres auditifs : amplitude, durée, fréquence.

#### Profil kinesthésique (K)

- K1 et K2 préfèrent l'expression non-verbale
- K3 et K4 sont des «metteurs en scène», des réalisateurs (Trocmé-Fabre H. , 1987).

Nous pouvons dire que les profils pédagogiques de l'apprenant déterminent sa manière de traiter l'information aux différentes étapes de l'apprentissage. Qu'une interpénétration des 4 niveaux de gestion du réel et des profils pédagogiques est nécessaire, c'est une évidence.

Cependant, il faut admettre et c'est un élément important pour notre travail, que beaucoup d'apprenants adultes se reconnaissent dans la description du profil visuel dont les stratégies sont construites et privilégiées par l'école. C'est ainsi que les stratégies analytiques et séquentielles sont souvent développées, elles présentent des connaissances morcelées très fréquemment dissociées de leur véritable contexte.

*«Il faut noter d'ailleurs que la prédominance de l'hémisphère gauche paraît largement d'origine culturelle. Chaque hémisphère peut acquérir un «renforcement» du fait des expériences acquises et renouvelées, celui le plus «renforcé» deviendra dominant. Des expérimentateurs ont ainsi proposé que certaines activités de l'hémisphère gauche puissent supprimer certains aspects de celles de l'hémisphère droit ou du moins prévenir l'accès de l'activité de ce dernier à l'hémisphère gauche.» (Laborit H., 1992)*

Cette façon de gérer le réel, la langue, est appliquée dans tous les domaines cognitifs

- en compréhension de l'oral (comprendre chaque mot)
- en compréhension de l'écrit (analyse, «bottom-up»)
- en mathématiques
- etc...

Ces types de stratégies utilisées par les «profils visuels» rendent difficiles

- la globalisation des acquisitions (compréhension)
- la compréhension rapide
- l'organisation sémantique
- l'anticipation
- l'adaptation aux situations nouvelles.

En plus, elles s'opposent à deux notions essentielles à la base de l'apprentissage

- l'interactionnisme, l'interaction permanente entre le sujet et le milieu
- le constructivisme, l'élaboration des systèmes successifs dont chacun possède ses propres règles de fonctionnement.

En résumé, enfermé dans l'assemblage des éléments (mots, phrases, formes grammaticales) l'individu éprouve des difficultés de compréhension, d'expression car il est souvent incapable de structurer les matériaux dans des ensembles basés sur le sens.

C'est pourquoi il est absolument nécessaire :

- d'amener l'apprenant à prendre conscience de sa façon de penser et d'apprendre
- de tenir compte des moyens employés pour traiter l'information
- d'aider l'apprenant à élargir ses stratégies cognitives
  - à développer de nouvelles manières d'apprendre
  - à accepter d'autres modes d'apprentissages mieux adaptés à la tâche et à ses possibilités.

Tenant compte de ce qui précède, on peut dire que seule une méthodologie différenciée peut permettre à l'apprenant de se prendre en charge et de devenir acteur de son apprentissage. Par contre, pour l'enseignant, appliquer la méthodologie différenciée c'est *«accepter de travailler sur soi, ses préjugés, ses images de l'élève acceptable» (Perrenoud Ph., 1997).*

La méthodologie différenciée porte sur :

- la différenciation des processus d'apprentissage;
- la différenciation des contenus d'apprentissage.

Lors de la différenciation des processus, les apprenants travaillent en groupes simultanément vers les mêmes objectifs mais appliquent des processus différents.

Lors de la différenciation des contenus, les individus travaillent en groupes sur des matières différentes choisies en fonction des objectifs à la réalisation desquels, les contenus sont

considérés comme des étapes nécessaires.

La pédagogie convergente privilégie la différenciation des processus.

En favorisant les travaux de groupes, la pratique de la méthodologie différenciée adaptée aux besoins et aux difficultés spécifiques des apprenants, élargit les stratégies cognitives de tous. De plus, elle favorise les interactions entre les individus ce qui les conduit à un enrichissement personnel. Elle améliore les relations avec les autres. Elle permet aux individus de prendre confiance en eux et dans leurs capacités tout en développant leur autonomie.

## **MÉTHODOLOGIE DES LANGUES**

Comme nous l'avons déjà précisé, l'apprentissage d'une langue n'est pas un but en soi mais un moyen de permettre à l'individu de se construire en acquérant des connaissances. Dans ce but, il est nécessaire d'amener l'apprenant à construire des capacités et des comportements souvent différents de ceux que l'éducation s'efforce de lui donner.

Il s'agit

- des comportements
  - d'ouverture
  - de tolérance
  - d'acceptation de l'autre
- des capacités
  - d'adaptation aux situations nouvelles
  - d'organisation spatio-temporelle
  - d'anticipation
  - de construction du sens
  - de perception et de structuration des stimuli multisensoriels
  - de perception globale.

Ces comportements et ces capacités permettent la création d'interactions sociales (travaux en groupes, co-apprentissage) et la construction des connaissances. L'élaboration des structures des connaissances grâce aux stratégies cognitives nouvelles est progressive. Elle se fait selon une succession d'équilibres et de perturbations, les acquis d'un stade étant intégrés dans ceux du stade précédent.

## **Méthodologie de l'oral**

Les démarches méthodologiques se font selon deux types d'activités se déroulant simultanément à des degrés différents.

- la libération de la parole
- la construction du discours.

### **Libération de la parole**

La libération de la parole s'obtient grâce :

- à la pratique de l'expression corporelle et musicale
- aux exercices de compréhension de l'oral
- au jeu de rôle.

## **Expression corporelle et musicale**

L'expression corporelle et musicale, activité de libération et de construction de l'individu par excellence, permet d'unir la pensée et l'action, l'esprit et le corps; de plus en stimulant les sens, elle favorise la création de nouvelles structures.

Etant une activité principalement non-verbale, elle permet à l'individu de prendre conscience de son corps, de sa respiration, de son rythme cardiaque; elle lui apprend à se connaître, à s'accepter avant de connaître l'autre et le monde autour de lui.

La musique joue un rôle important : elle amène la détente, elle touche au plus profond du psychisme de l'individu et facilite le rétablissement des rythmes fondamentaux. Si la musique est issue de cultures différentes, elle incite les individus à se libérer de leurs automatismes moteurs

par l'étude de postures et de mouvements différents.

En donnant un sens aux mouvements corporels suscités par la musique, le groupe se construit, les échanges s'établissent et créent les conditions favorables à un apprentissage social. C'est ainsi que les conditions corporelles et affectives favorables apparaissent et que la nouvelle langue est de mieux en mieux adoptée par l'apprenant adulte.

Pratiqués en groupes, les exercices de rythmes corporels et musicaux :

- assurent la cohérence : les interactions des individus sont en synchronie
- créent des images mentales (visuelles, auditives) ne favorisant pas seulement la compréhension et la rétention mais conduisant aussi et surtout à des associations nouvelles, phénomènes à la base de toute créativité
- participent au développement des nouvelles stratégies cognitives et grâce à un éveil multisensoriel, amènent une synergie c'est-à-dire un déclenchement des différentes sensibilités, facteur important dans l'évocation mentale.

## **Travail phonétique**

D'une manière globale, les exercices de rythmes corporels et musicaux améliorent la perception et la production phonétique.

Ils visent :

- à affiner la discrimination auditive
- à développer la sensibilité corporelle aux postures, à la respiration, aux mouvements (rythmes, intonations, tensions...)
- à amener une harmonie entre la respiration et les mouvements corporels et ainsi à favoriser la prononciation des voyelles et des consonnes.

La correction phonétique proprement dite est pratiquée lors des activités langagières nécessaires à la préparation d'un jeu de rôle ou d'un discours oral. Lors de l'étude d'un jeu de rôle, la correction phonétique porte sur l'organisation spatio-temporelle du jeu, sur l'interprétation et l'expression des différentes fonctions langagières et sur les intonations, rythmes et sons.

L'entraînement à la production d'un discours oral vise à pratiquer une correction phonétique qui donne à l'individu la possibilité d'exposer, d'argumenter, de convaincre...

Les rythmes, les intonations, les postures corporelles, l'expression, le tempo, le regard, la voix, assurent l'enchaînement des énoncés ainsi que la création des relations logiques (notions de cause, de conséquence, de condition...).

Nous entendons donc, par correction phonétique, la mise au point de rythmes et d'intonations, le travail sur les postures corporelles et la tension, l'étude de la respiration, des mouvements et de la voix dans le but d'obtenir une bonne production orale.

La correction phonétique spécifique, c'est-à-dire relative à une langue déterminée peut être faite soit en même temps que les exercices de rythmes corporels et musicaux (correction phonétique générale) soit avec un certain décalage. Dans ce dernier cas, les exercices de rythmes corporels et musicaux constituent une préparation à la correction phonétique spécifique.

Des exemples puisés dans les dossiers relatifs à l'UNITE DE FORMATION 1 illustrent notre propos.
--



2.

*On the ferry*



Pleased to meet you  
Texte adapté - Ciaver



FOR THE TEACHER ONLY

## *On the ferry*

### **TAPESCRIP**

*(Sound track : the sea and seagulls).*

*Man* Hello!

*Woman* Hello!

*Man* Nice day, isn't it.

*Woman* Yes, it is.

*Man* Would you like a whisky or a coffee?

*Woman* Oh, whisky is horrible! A coffee, please with milk.

*Man* Excuse me, excuse me.  
A sandwich?

*Woman* No, thank you.

*Man* Here you are, white for you and a black coffee for me.

*Woman* Oh, thank you.

*Speaker* *Your attention please. The boat will be arriving in Dover at eleven o'clock. We hope (that) you have a pleasant stay in England.*

(But see «*In a café*» : Exercises 1, 2, 3 below)

Pleased to meet you Texte adapté - Ciaver
--

## *On the ferry*

OBJECTIF Construction du sens

ACTIVITE LANGAGIERE Jeu de rôle

### DEROULEMENT

Présentation des dessins accompagnés de l'enregistrement

Jeu de rôle non-verbal

Le professeur s'implique dans le jeu en jouant un des rôles. De cette façon, il suscite des interactions dans le groupe.

Présentation de l'enregistrement du dialogue "*On the ferry*" encore une fois.

Jeu de rôle non-verbal

Les apprenants sont invités à préparer en groupes un nouveau jeu de rôle.

Les jeux de rôle sont présentés par les différents groupes. Le groupe-classe en fait l'évaluation. Celle-ci porte sur :

- l'aspect corporel et situationnel (attitude corporelle, gestes, mimique et organisation de l'espace)
- le jeu (les interactions)
- la parole (prononciation).

Correction phonétique<sup>3</sup> des deux dialogues

Les étapes de la correction phonétique

#### OCCUPATION DE L'ESPACE

Les apprenants s'imaginent qu'ils se trouvent dans le bateau, dans un espace restreint. Tout le monde se bouscule, il y a beaucoup de bruits (les apprenants "observateurs" imitent les différents bruits - voix, verres, tasses, moteur du bateau...).

Un groupe d'apprenants imaginent la situation corporellement (jeu de rôle non-verbal) aidés par les apprenants spectateurs.

#### CORRECTION DE L'INTONATION, DU RYTHME GRACE AUX POSTURES CORPORELLES

---

<sup>3</sup> La correction phonétique porte sur l'organisation de l'espace, sur les postures corporelles, les gestes, la mimique, l'intonation, le rythme et les phonèmes.

Le professeur place les apprenants debout, en cercle fermé. Il prononce les répliques du dialogue et fait imiter par les apprenants les intonations et le rythme associés aux mouvements corporels : le rythme est marqué avec les pieds, les intonations avec la montée ou la descente des bras et de la partie supérieure du corps.

#### CORRECTION PHONETIQUE DES PHONEMES

En associant les mouvements corporels (intonation) avec la prononciation, le professeur procède à la correction plus fine des phonèmes : toute son attention est portée sur la prononciation des phonèmes permettant d'amener les intonations et les rythmes de la langue anglaise (le passage de l'articulation plus "saccadée" du français à des mouvements respiratoires plus prolongés) :

Un rythme plus lent, les intonations descendantes et un relâchement corporel (surtout de la partie supérieure - bras, épaules, cou, tête), favorisent la bonne prononciation de ces phonèmes :

des consonnes aspirées [p, t, k ]	[ k ] <u>c</u> offee
du [ h ]	[ h ] <u>h</u> ello <u>h</u> orrible
des diphtongues	[ ei ], [ ou ], [ ai ] <u>day</u> <u>hello</u> <u>nice</u>
des voyelles courtes	[ i ] <u>i</u> t <u>m</u> ilk <u>h</u> orrible
des fricatives	[ t ] thank you
des affriquées	[ tʃ ] sandw <u>ich</u>
des semi-voyelles	[ w ] whisky

6.

## *What do you say?*

### **Exercise**

- |            |                            |   |
|------------|----------------------------|---|
| <i>Man</i> | Oh, hello. <i>Hum, um.</i> |   |
|            | <i>Woman</i>               | Thank you.  |
| 2.         | <i>Woman</i>               | <i>Hum um, um um um.</i>                                  |
|            | <i>Man</i>                 | Yes, it is.   |
| 3.         | <i>Woman</i>               | Oh, <i>hum um um um um.</i>                               |
| 4.         | <i>Man</i>                 | John, this is Mr Bristol.                                 |
|            | <i>2nd man</i>             | Ah, <i>hum um um um.</i>                                  |
| 5.         | <i>Woman</i>               | Come in, come in. Sit down.                               |
|            | <i>2nd woman</i>           | Thank you.  |
|            | <i>Woman</i>               | <i>Hum um um um um um?</i>                                |
| 6.         | <i>Man</i>                 | And I was just saying<br>to my dear wife the other day... |
|            | <i>Woman</i>               | Excuse me. <i>Hum um um um.</i>                           |

Pleased to meet you

FOR THE TEACHER ONLY

## *What do you say?*

### **Answer Sheet**

1.    *Man*                    Oh, hello. COME IN.  
      *Woman*                Thank you.
  
2.    *Woman*                NICE DAY, ISN'T IT?.  
      *Man*                    Yes, it is.
  
3.    *Woman*                Oh, I DON'T UNDERSTAND.
  
4.    *Man*                    John, this is Mr Bristol.  
      *2nd man*                Ah, PLEASED TO MEET YOU
  
5.    *Woman*                Come in, come in. Sit down.  
      *2nd woman*             Thank you.  
      *Woman*                WOULD YOU LIKE A CUP OF TEA?.
  
6.    *Man*                    And I was just saying  
                                  to my dear wife the other day...  
      *Woman*                Excuse me. SPEAK SLOWLY, PLEASE.

Pleased to meet you

## *What do you say?*<sup>4</sup>

OBJECTIF Construction de l'oral

ACTIVITÉ LANGAGIÈRE Correction phonétique

### DÉROULEMENT

Avant de présenter l'enregistrement aux apprenants, le professeur propose et explique l'exercice à faire : il s'agit de trouver les expressions qui traduisent les plages de "bruit" (répliques reproduites dans la bande de séquences graves afin de mettre en évidence l'intonation et le rythme).

Première présentation sans commentaire de l'enregistrement.

Le professeur "explique" par des gestes, la mimique et la posture corporelle, la mini-situation (surtout la partie en fréquences graves). Les apprenants n'ont pas le texte sous les yeux.

Pendant la troisième présentation de l'enregistrement, le professeur arrête le déroulement après chaque mini-dialogue. Un groupe de deux apprenants aidés par les "spectateurs" jouent en prononçant les répliques complètes.

---

<sup>4</sup> Ce texte se rapporte aux dialogues qui figurent dans l'UF1 mais qui ne sont pas repris dans cet ouvrage.

## Compréhension de l'oral

Dans la méthodologie préconisée, la compréhension de l'oral se construit grâce à la pratique du bain de langue et aux exercices spécialement conçus à cet effet. Nous appelons «bain de langue» toutes les paroles que les apprenants sont amenés à entendre et à comprendre :

d'une part, les «discours» de l'enseignant (consignes, explications)

d'autre part, les textes oraux (histoires, faits-divers, dialogues) qui sont aussi utilisés pour d'autres exploitations.

Les exercices destinés à construire des stratégies de compréhension visent à développer l'écoute discontinue, afin de réunir des informations dans un ensemble de sens cohérent et ce, en intégrant des faits nouveaux aux connaissances existantes.

Un texte est «compris» lorsqu'il constitue une structure riche d'un sens «nouveau»comprenant des connaissances nouvelles et anciennes.

### Construction du sens

Au cours du déroulement d'un discours, l'auditeur construit des hypothèses sur le contenu du message grâce aux connaissances qu'il possède de la situation (qui s'adresse à qui?, pourquoi?, où?, quand?) et aux informations qu'il a dégagées du message.

Les hypothèses peuvent se bâtir sur le message tout entier ou sur des unités de sens plus restreintes. Les attentes formelles - c'est-à-dire les attentes des formes linguistiques - sont associées à ces hypothèses. Par une prise simultanée d'indices phonématiques (séquence de sons possibles ou impossibles), syntaxiques (ordre des mots, attentes des structures grammaticales), et sémantiques (sens); les hypothèses sont confirmées ou infirmées. Si elles sont confirmées, le sens anticipé du message s'intègre dans la construction de la signification. Si les hypothèses sont infirmées, la procédure est reprise à zéro soit en analysant la partie du message emmagasiné dans la mémoire à court terme, soit en abandonnant la construction de la signification en cours. Si les hypothèses ne sont ni confirmées ni infirmées, l'auditeur continue à construire la signification, reprend l'analyse des hypothèses précédentes en se servant des indices apportés par les redondances du texte (répétitions, reprises des idées).

La construction de la compréhension, capacité créative par excellence, exige de la part de l'auditeur des capacités et des connaissances variées :

la capacité d'imaginer et de formuler des hypothèses

d'écouter de façon détendue et discontinue

de réagir rapidement aux situations nouvelles

des connaissances sur la situation de la communication

sur le producteur du message

des connaissances linguistiques sur le code utilisé

référentielles (ce dont on parle)

culturelles (concernant celui qui parle et de ce dont il parle)

Plus l'auditeur apporte des connaissances à l'analyse du sens moins il aura besoin de se servir d'indices pour vérifier ses hypothèses.

L'auditeur écoute toujours pour atteindre un objectif, soit pour obtenir des renseignements précis, soit pour élargir ses connaissances, soit par plaisir. C'est ainsi que l'écoute peut être :

- sélective (on sait ce que l'on cherche à connaître)
- globale (on écoute tout pour sélectionner après ou on ne cherche rien de particulier)

Pour faciliter la compréhension, il ne suffit pas de mettre l'auditeur dans une situation de compréhension de l'oral, comme il ne suffit pas d'étudier la grammaire ou de travailler la discrimination des phonèmes, mais il est essentiel de construire des comportements et des capacités.

Il est en effet essentiel de construire des comportements - confiance en soi, intuition, imagination, prédiction, sensibilisation aux intonations et aux rythmes - pour pouvoir développer progressivement, simultanément des capacités d'écoute discontinue, des capacités d'émettre, de vérifier des hypothèses, de s'adapter aux situations nouvelles et de structurer le sens (en intégrant des connaissances acquises aux connaissances nouvelles).

Les différentes stratégies d'écoute des apprenants adultes sont orientées vers la compréhension globale. Pour l'atteindre, beaucoup d'apprenants passent par les exercices de compréhension sélective puis établissent des schémas heuristiques et enfin, aboutissent à la compréhension globale.

En conséquence, le cheminement réalisé par le procédé de la pédagogie différenciée est le suivant : compréhension sélective → élaboration de schémas heuristiques → compréhension globale.

A noter que la compréhension globale notamment est facilitée par une «familiarisation» préalable à l'écoute du texte. A un niveau avancé il est utile de préparer les apprenants à découvrir à l'écoute le sens implicite d'un message.

Il convient de mettre en évidence que la compréhension de l'oral se construit la plus facilement à partir de discours authentiques : les indices permettant les vérifications d'hypothèses sur le sens sont plus nombreux que dans les textes préfabriqués. Se pose alors la question de la complexité d'un document authentique, si le référent d'une situation se trouve dans le domaine des connaissances des auditeurs, le discours semble facile. Dans le cas contraire, il est perçu comme plus difficile.

D'une façon générale la situation de compréhension n'est pas une activité d'expression. Son but principal est atteint lorsque l'auditeur a compris le message.

Toutefois, cette activité peut être suivie par d'autres exercices (surtout à un stade plus avancé) à condition que l'objectif soit clairement énoncé :

- on écoute le texte pour le présenter aux autres (qui ne le connaissent pas)
- on écoute l'enregistrement parce qu'on ne possède pas le texte
- on cherche un complément d'information.

Les exercices sur la superstructure du texte lesquels sont utilisés pour vérifier la compréhension globale («Mets les phrases entendues dans le bon ordre») sur les moments essentiels de l’histoire, sur la dynamique de la situation peuvent être utiles pour développer la capacité de la compréhension de l’oral qui ne s’acquiert ni rapidement, ni facilement mais qui s’élabore progressivement par des affinages successifs enrichis par d’autres apprentissages et par l’évolution des connaissances.

Compte-tenu de la diversité des profils d’apprentissage et des processus cognitifs des apprenants, l’enseignant choisit les stratégies les mieux appropriées à chacun. La différenciation des exercices est dès lors obligatoire.

Les exemples suivants puisés dans les dossiers des UNITES DE FORMATION 1, 3 et 5 illustrent la pratique du bain de langue et les activités de compréhension à l’audition.

Les exercices écrits portent sur

les recherches des indices lexicaux ou grammaticaux

l’élaboration des schémas heuristiques

la production de l’écrit.

1.

***Mr Blair called***

Mrs Jones is at home with her two sons, Billy, who is still a baby, and his five-year-old brother, Jimmy. She has a problem : there's no bread in the house for dinner.

*"Jimmy, I'm just going to the shop to get some bread. I'll be back in two minutes,"* she tells Jimmy. She puts on her coat and goes out of the house.

The telephone rings and Jimmy answers it. It's a man's voice.

*"Oh, hello. Is your mother in?"* the man asks.

*"No, I'm sorry. She's out. She'll be back in two minutes,"* replies Jimmy.

*"Well, when she comes back, tell her that Mr Blair telephoned."*

*"Who?"* asks Jimmy.

*"Mr Blair. Write it down : B - L - A - I - R".*

*"How do you make a 'B'?"* asks Jimmy.

*"How do you make a....?! Listen, little boy, is your brother or sister there?"*

*"My brother's here,"* replies Jimmy.

*"Oh, good. I want to talk to him, please,"* the man says.

*"All right,"* says Jimmy. He takes the telephone to the baby's bed and gives it to his little brother.

Two minutes later, Mrs Jones comes back from the shop with two loaves of bread.

*"Everything all right, dear?"* she asks Jimmy.

*"Yes, Mum,"* he replies. *"A man telephoned. He wanted to speak to Billy".*

## *Mr Blair called*

OBJECTIF Construction du sens à l'oral

ACTIVITES LANGAGIERES Bain de langue  
Compréhension à l'audition

### DEROULEMENT

Le professeur raconte l'histoire au groupe-classe.

Afin de faciliter la compréhension, il présente l'histoire avec beaucoup d'expression, en utilisant tous les moyens phonétiques : rythmes, pauses, mimique, gestes, voix, regard.

De plus, le professeur crée la redondance en reformulant certaines parties du texte, c'est-à-dire qu'il redit les phrases d'une autre manière.

Selon le niveau de la classe, s'il s'agit de "faux débutants", le professeur peut organiser éventuellement l'exploitation en deux groupes

- groupe 1 - présente un jeu de rôle non-verbal
- groupe 2 - présente un jeu de rôle verbal.

## *All's well that ends well*

### **Exercise**

*Number the sentences in the correct sequence  
and rewrite the text in its logical order :*

1. Mr Connery does not understand a clause in a contract.
2. Mr Connery is now angry because he must have the explanation today.
3. Mr Jackson can give him the explanation but Connery works in England and Jackson works in Belgium.
4. Mr Jackson is not at home, either.
5. One of them is Jackson - Mr Connery gets the explanation today after all.
6. She then dials Jackson's private number in Tournai.
7. Two men are waiting to see him.
8. When Caroline phones the Belgian office, there is no answer.

.....

Ciaver
--------

*All's well that ends well*

## TAPESCRIPT

**Characters :** *Com.* : Commentator  
*Mr C* : Mr. Connery, "the boss"  
*Carol* : Miss Caroline Brown, a secretary  
*Sally* : Miss Sally Harrison, a secretary  
*Jackson* : Mr Jackson, a consultant

*Com.* *Mr Connery works for an international company in London. He is a very busy man and he has two secretaries, Mrs Caroline Brown and Miss Sally Harrison. Today, he has an important problem. He does not understand a clause in a contract with a Belgian company and he has to have the explanation today! Mr Jackson, the company's consultant for Belgium, can give him the explanation but Mr Jackson works in Tournai. Mr Connery must speak to him today! He goes into Mrs Brown's office.*

*Mr C* Caroline, get Mr Jackson for me on the phone. I don't know him but I **do** know that he's in Tournai. That's in Belgium.

*Carol* Yes, I know that Tournai is in Belgium, Mr Connery! Mr Jackson is our 'rep' there, isn't he.

*Mr C* Yes, that's right.. Do you know his telephone number?

*Carol* Yes, it's in this list.

*Com* *She dials the number 0-1-0 3-2 6-9 8-4-0-8-1-0 and waits for Mr Jackson to answer, but there is no answer.*

*Caro* I'm sorry, Mr Connery, there's no answer. Wait a minute! I know why. It's a holiday in Belgium, today! That is why there is no answer.

*Mr C* (*angrily*) They are always on holiday in Belgium! Well, I must speak to him today! It's very important. Telephone him at his home. He lives in Tournai. Have we got the number... his private number at his home?

*Com* *At that moment, Sally comes into Caroline's office*

*Sally* Excuse me, Mr Connery. There are two men in my office. They want to speak to you.

*Mr C* Well, I'm busy at the moment. I must phone Mr Jackson, our 'rep' in Belgium. He works in Tournai... in Belgium... but they are on holiday in Belgium today. Do you know his home number in Tournai, Sally?

*Sally* Yes, they don't work very much in Belgium. They're always on holiday! But I'm sorry, Mr Connery, I don't know his home number in Tournai. Do you know it, Caroline?

*Com* *Caroline does not know Mr Jackson's **private** number but she has got his home address in Tournai. She dials 1-5-3 for International Directory Enquiries.*

*Sally* Excuse me, Mr Connery. There are two men in my office. They are waiting for you.

*Mr C* (*angrily*) Well, I'm waiting to speak to Jackson in Belgium. I must speak to him today. It's very important. I don't understand a clause in a contract and Jackson can give me the explanation. I must have the explanation today. Caroline, have you got the number?

*Carol* Yes I have, Mr Connery. It's ringing now (.....) I'm sorry, there's no answer. Go and see the two men. They're waiting for you. I'll ring Mr Jackson's home number in Belgium again.

*Com.* *Mr Connery goes into Miss Harrison's office.*

*Mr C* I'm sorry to keep you waiting, gentlemen. I'm very busy. What can I do for you?

*Jackson* Good morning, Mr Connery. Do you know me? My name is Jackson. I'm the company's 'rep' for Belgium. And this is my assistant, Monsieur Cauchies, from Tournai. I want to give you the explanation of a clause in a contract. It's important. We have a holiday in Belgium today, so here I am in London...

Ciaver
--------

*All's well that ends well*

**Answer key :**

1. Mr Connery does not understand a clause in a contract.
2. Mr Connery is now angry because he must have the explanation today.
3. Mr Jackson can give him the explanation but Connery works in London and Jackson works in Belgium.
4. Mr Jackson is not at home, either.
5. One of them is Jackson - Mr Connery gets the explanation today after all.
6. She then dials Jackson's private number in Tournai.
7. Two men are waiting to see him.
8. When Caroline phones the Belgian office, there is no answer.

**1 - 3    8 - 6 - 4 - 2    7 - 5.**

Mr Connery does not understand a clause in a contract. Mr Jackson can give him the explanation but Connery works in England and Jackson works in Belgium.

When Caroline phones the Belgian office, there is no answer. She then dials Mr Jackson's private number in Tournai. Mr Jackson is not at home, either. Mr Connery is now angry because he must have the explanation today.

Two men are waiting to see him. One of them is Jackson - Mr Connery gets the explanation today after all.

## *All's well that ends well*

OBJECTIF	Construction de l'oral
ACTIVITE LANGAGIERE	Compréhension à l'audition

### DEROULEMENT

Le professeur présente l'enregistrement deux fois.

Après la deuxième présentation, les apprenants reçoivent la feuille avec les phrases à mettre en ordre.

Le professeur présente l'enregistrement une troisième fois, les apprenants n'ont pas la feuille sous les yeux.

Les apprenants réécrivent (individuellement) les phrases dans le bon ordre.

## 10

*How to beat a bad mood*

## TAPESCRIPT

Moods are emotions that can become fixed and influence you for hours, days or even weeks. If your mood is sad or depressed or angry, that can be a real problem. Too often, doctors recommend tranquillisers and anti-depressants. But there are other ways which are not toxic or addictive.

**Exercise**, especially areobics, seems to be a very good way to get out of a bad mood. Researchers have found that biochemical changes, produced by exercise, are better than drugs at beating a bad mood. Running, cycling and swimming make the heart beat faster and improve the use of oxygen. You need about 20 minutes of this, three to five times a week.

**Colour** psychologist, Patricia Szczerba, suggests that you should avoid red if you are angry or annoyed. And do not wear dark colours like black or dark blue if you are depressed - go for bright colours. If you are anxious, it is best to choose neutral, soft colours.

**Music** therapists say [that] the best way to change your mood is to play music, which is similar to your bad mood, then, little by little, over about four pieces of music, change the music to the mood [that] you want to be in.

**Food** : Scientists have found a link between **food** and mood. Carbohydrates, eaten alone, make you feel calm and relaxed. There are plenty of low calorie foods, like popcorn, which work, as well as crisps and doughnuts. And too much tea or coffee makes you depressed and anxious.

**Positive thinking** : And finally, **positive thinking** is a very good way to change your mood. An experiment on a group of students, who were depressed and anxious, found that if they looked for something funny, it helped them more than if they cried. If you think positive thoughts, and try to take an interest in someone else, you will probably begin to feel happier.

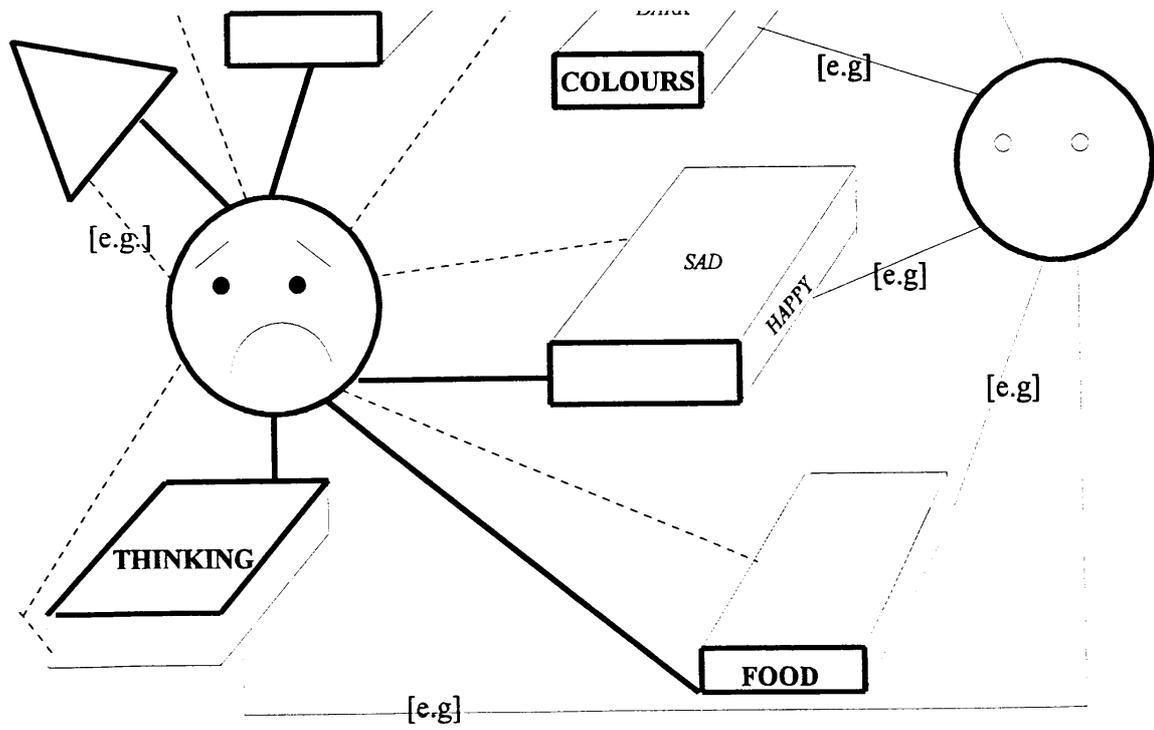
## ***How to beat a bad mood***

### **Exercises**

*Your friend is in a bad mood. Write him/her a note (or speak to your friend) suggesting how he/she (his/her friend) can change.*

*Listen and take notes. Using your notes, complete this schema.*

## How to beat a bad mood





## *How to beat a bad mood*

OBJECTIF	Construction de l'oral
ACTIVITÉS LANGAGIÈRES	Compréhension à l'audition Discours oral

### DÉROULEMENT

Le professeur introduit d'abord le thème avec quelques questions qui portent sur la bonne ou la mauvaise humeur, sur les dépressions et leurs remèdes, ....

Ensuite, en groupes, les apprenants font l'exercice 1. Chaque groupe présente son texte. Suit éventuellement une discussion sur le thème.

Le professeur présente une première fois l'enregistrement du texte.

Avant de procéder à une deuxième présentation de l'enregistrement, le professeur invite les apprenants à prendre des notes.

Toujours en groupes, les apprenants font l'exercice 2 (schéma heuristique).

Avant la mise en commun, l'enregistrement est présenté une nouvelle fois. Les apprenants complètent leurs schémas.

Après la discussion et l'élaboration complète des schémas par le groupe-classe, les apprenants présentent un discours oral (en se servant éventuellement du schéma). Comme l'organisation sémantique a été longuement préparée, le professeur peut insister davantage sur l'aspect communicatif de la présentation.

## *Is there life after work?*

Mr Brian Roe, after 40 years of a full working life, 30 of them spent overseas in many different countries as an administrator with the British Council, is now trying to cope with life in retirement. He has been retired for nearly 5 years, and so he has had time to adapt. However, he had to find solutions to three major problems that he had to face when he stopped working.

Mr Roe had become so used to being a very busy man that now, with so much free time on his hands, one question to be solved is how to occupy himself. Another difficulty that he has to confront is how to give some sense of purpose to his life; he misses the direction and discipline that being at work gave him. A third problem is how to combat solitude. He now regrets a little that he had always been so involved and constantly on the move in his professional life that he had never had the time nor much opportunity to make any lasting friends or to keep in touch with relatives. Moreover, his only son emigrated to Australia just before Mr Roe retired to live in England and his wife died 2 years ago.

Despite the many obvious changes he has had to deal with since he decided to retire, Mr Roe seems to be managing his new way-of-life successfully and has found ways to keep himself busy. For example, he has taken up golf because, for him, it is more a time-consuming pastime than a sport with the added advantage of having met some good friends among the club members. He has therefore been able to develop a social life. He has even been on holiday a few times with a particular couple of about his own age. In fact, he often goes away on visits, tours or cruises which helps to fill time. He also busies himself with community work, chauffeuring people without cars of their own to shops, hospitals and so on. He welcomes such an «excuse» to get out and about and has made a lot of friends through his volunteering, especially with those people whom he helps on a regular basis. This activity is important to him, too, because it gives him some sense of purpose to his life; he is told when and where to go on such «missions of mercy». More recently, as a result of a chance meeting with a cousin while on a visit to his natal village, Brian Roe has further occupied some of his free time by tracing other long-lost cousins and renewing contact with them. Family connections are as vital to the elderly as are business ones to professional people still at work.

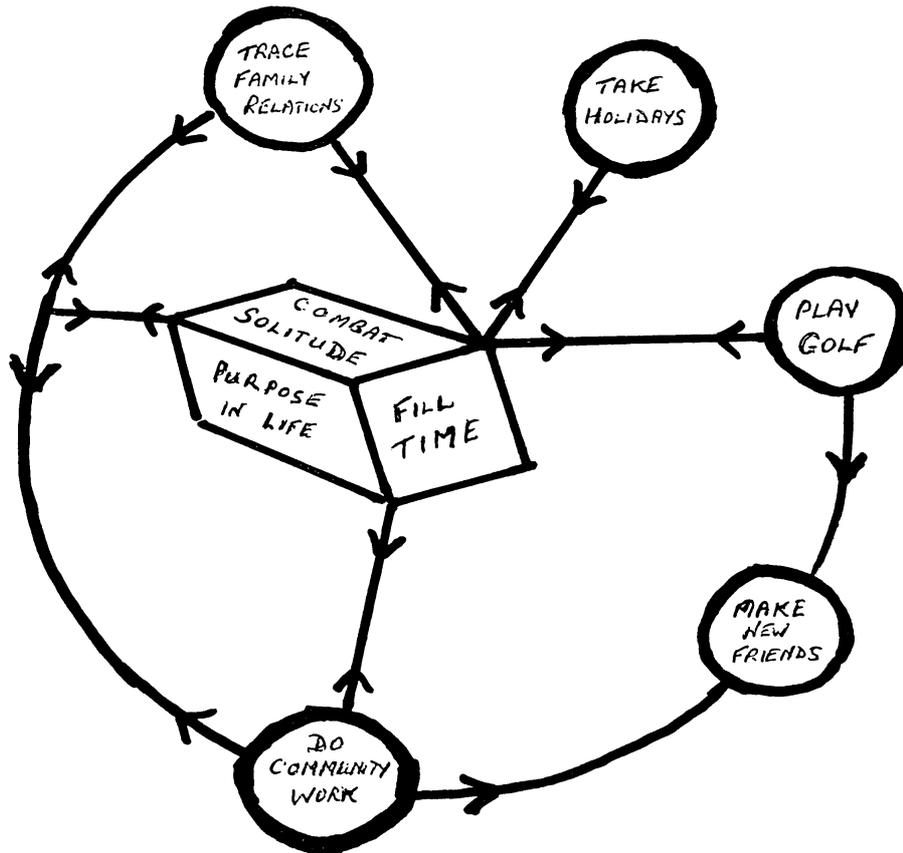
Mr Roe is one of the more fortunate pensioners. He can still lead an active life especially since he is not short of money and enjoys good health. He had, however, to surmount a number of difficulties in adapting to retirement because he had neglected to prepare himself for his «third age». What do you look forward to doing when you retire?

Ciaver

# Is there life after work?

## Exercise 1

Use these notes in diagrammatical form to write a summary of the text :



Ciaver

## *Is there life after work?*

### **Exercise 2**

*The ten phrases or sentences given below have been omitted from the following text. The space, where one or another of them should go, is shown thus [ ]. Which one should go where?*

Mr Brian Roe, after 40 years of a full working life, [ ], is now trying to cope with life in retirement. He has been retired for nearly 5 years [ ]. However, he had to find solutions to three major problems that he had to face when he stopped working.

Mr Roe had become so used to being a very busy man that now, [ ], one question to be solved is how to occupy himself. Another difficulty that he has to confront is how to give some sense of purpose to his life; [ ]. A third problem is how to combat solitude. He now regrets a little that he had always been so involved and constantly on the move in his professional life that he had never had the time nor much opportunity to make any lasting friends [ ]. Moreover, his only son emigrated to Australia just before Mr Roe retired to live in England and his wife died 2 years ago.

Despite the many obvious changes he has had to deal with [ ], Mr Roe seems to be managing his new way-of-life successfully and has found ways to keep himself busy. For example, he has taken up golf because, for him, it is more a time-consuming pastime than a sport with the added advantage of having met some good friends among the club members. He has therefore been able to develop a social life. He has even been on holiday a few times with a particular couple of about his own age. [ ]. He also busies himself with community work, chauffeuring people without cars of their own to shops, hospitals and so on. He welcomes such an «excuse» to get out and about and has made a lot of friends through his volunteering, especially with those people whom he helps on a regular basis. This activity is important to him, too, because it gives him some sense of purpose to his life; [ ]. More recently, as a result of a chance meeting with a cousin while on a visit to his natal village, Brian Roe has further occupied some of his free time by tracing other long-lost cousins and renewing contact with them. Family connections are as vital to the elderly as are business ones to professional people still at work.

Mr Roe is one of the more fortunate pensioners. He can still lead an active life especially since he is not short of money [ ]. He had, however, to surmount a number of difficulties in adapting to retirement [ ]. What do you look forward to doing when you retire?

1. and enjoys good health
2. and so he has had time to adapt
3. because he had neglected to prepare himself for his "third age"
4. he is told when and where to go on such "missions of mercy"
5. he misses the direction and discipline that being at work gave him
6. In fact, he often goes away on visits, tours or cruises, which helps to fill time.
7. or to keep in touch with relatives
8. since he decided to retire
1. 30 of them spent overseas in many different countries as an administrator with the British Council
10. with so much free time on his hands

Ciaver
--------

## *Is there life after work?*

### **Exercise 3**

*The fifteen phrases or sentences given below have been omitted from the following text. The space, where one or another of them should go, is shown thus [ ]. Which one should go where?*

Mr Brian Roe, after 40 years of a full working life, [ ], is now trying to cope with life in retirement. He has been retired for nearly 5 years [ ]. However, he had to find solutions to three major problems [ ].

Mr Roe had become so used to being a very busy man that now, [ ], one question to be solved is how to occupy himself. Another difficulty that he has to confront is how to give some sense of purpose to his life; [ ]. A third problem is how to combat solitude. He [ ] had always been so involved and constantly on the move in his professional life that he had never had the time nor much opportunity to make any lasting friends [ ]. Moreover, his only son emigrated to Australia just before Mr Roe retired to live in England and his wife died 2 years ago.

Despite the many obvious changes he has had to deal with [ ], Mr Roe seems to be managing his new way-of-life successfully [ ]. For example, he has taken up golf because, for him, it is more a time-consuming pastime than a sport with the added advantage of having met some good friends [ ]. He has therefore been able to develop a social life. He has even been on holiday a few times with a particular couple of about his own age. [ ]. He also busies himself with community work, chauffeuring people without cars of their own to shops, hospitals and so on. He welcomes such an «excuse» to get out and about and has made a lot of friends through his volunteering, especially with those people whom he helps on a regular basis. This activity is important to him, too, because it gives him some sense of purpose to his life; [ ]. More recently, as a result of a chance meeting with a cousin while on a visit to his natal village, Brian Roe has further occupied some of his free time by tracing other long-lost cousins [ ]. Family connections are as vital to the elderly as are business ones to professional people still at work.

Mr Roe is one of the more fortunate pensioners. He can still lead an active life especially since he is not short of money [ ]. He had, however, to surmount a number of difficulties in adapting to retirement [ ]. What do you look forward to doing when you retire?

1. among the club members
2. and enjoys good health
3. and has found ways to keep himself busy
4. and renewing contact with them
5. and so he has had time to adapt
6. because he had neglected to prepare himself for his "third age"
7. he is told when and where to go on such "missions of mercy"
8. he misses the direction and discipline that being at work gave him
9. In fact, he often goes away on visits, tours or cruises, which helps to fill time.
10. now regrets a little that he
11. or to keep in touch with relatives
12. since he decided to retire
13. that he had to face when he stopped working
- 30 of them spent overseas in many different countries as an administrator with the British Council
15. with so much free time on his hands

Ciaver

## *Is there life after work?*

### **Exercise 4**

*After listening to the recording, fill in the missing spaces in the text below :*

Mr Roe had become so used \_\_\_\_\_ being a very busy man that \_\_\_\_\_ , with so much free time on \_\_\_\_\_ hands, one question to be solved \_\_\_\_\_ how to occupy himself. Another difficulty \_\_\_\_\_ he has to confront is how \_\_\_\_\_ give some sense of purpose to \_\_\_\_\_ life; he misses the direction and \_\_\_\_\_ that being at work gave him. \_\_\_\_\_ third problem is how to combat \_\_\_\_\_ . He now regrets a little that \_\_\_\_\_ had always been so involved and \_\_\_\_\_ on the move in his professional \_\_\_\_\_ that he had never had the \_\_\_\_\_ nor much opportunity to make any \_\_\_\_\_ friends or to keep in touch \_\_\_\_\_ relatives. Moreover, his only son emigrated \_\_\_\_\_ Australia just before Mr Roe retired \_\_\_\_\_ live in England and his wife \_\_\_\_\_ 2 years ago.

Despite the many \_\_\_\_\_ changes he has had to deal \_\_\_\_\_ since he decided to retire, Mr \_\_\_\_\_ seems to be managing his new \_\_\_\_\_ -of-life successfully and has found \_\_\_\_\_ to keep himself busy. For example, \_\_\_\_\_ has taken up golf because, for \_\_\_\_\_ , it is more a time-consuming \_\_\_\_\_ than a sport with the added \_\_\_\_\_ of having met some good friends \_\_\_\_\_ the club members. He has therefore \_\_\_\_\_ able to develop a social life. \_\_\_\_\_ has even been on holiday a \_\_\_\_\_ times with a particular couple of \_\_\_\_\_ his own age. In fact, he \_\_\_\_\_ goes away on visits, tours or \_\_\_\_\_ which helps to fill time. He \_\_\_\_\_ busies himself with community work, chauffeuring \_\_\_\_\_ without cars of their own to \_\_\_\_\_ , hospitals and so on. He welcomes \_\_\_\_\_ an «excuse» to get out and \_\_\_\_\_ and has made a lot of \_\_\_\_\_ through his volunteering, especially with those \_\_\_\_\_ whom he helps on a regular \_\_\_\_\_ . This activity is important to him, \_\_\_\_\_ , because it gives him some sense \_\_\_\_\_ purpose to his life; he is \_\_\_\_\_ when and where to go on \_\_\_\_\_ «missions of mercy». More recently, as \_\_\_\_\_ result of a chance meeting with \_\_\_\_\_ cousin while on a visit to \_\_\_\_\_ natal village, Brian Roe has further \_\_\_\_\_ some of his free time by \_\_\_\_\_ other long-lost cousins and renewing \_\_\_\_\_ with them. Family connections are as \_\_\_\_\_ to the elderly as are business \_\_\_\_\_ to professional people still at work.

Ciaver

## *Is there life after work?*

OBJECTIF	Construction de l'oral
ACTIVITÉ LANGAGIÈRE	Compréhension à l'audition

### DÉROULEMENT

Avant de présenter le texte, le professeur introduit une discussion à propos de la retraite.

*Could anybody tell us something about the advantages or disadvantages or retirement*

*Maybe someone who has already retired or will soon be?*

*What would you do if you were retired?*

*Now let's listen to a recording about the pleasures and problems of life in retirement.*

Le professeur présente l'enregistrement. Il demande aux apprenants de faire une liste d'activités pratiquées par B. Roe..

Le professeur présente une deuxième fois l'enregistrement. La classe est divisée en groupes de 2 apprenants (tandems).

Quelques groupes préparent une interview (l'interviewer et B. Roe).

D'autres groupes d'apprenants rédigent un discours oral à la 1<sup>e</sup> personne

*How my life has changed since I retired.*

et quelques autres groupes préparent un texte écrit

*Mr Roe's pleasures and problems as a retired man.*

L'évaluation de ces travaux se fait en groupe-classe.

Avant l'étude des exercices, le professeur présente encore une fois l'enregistrement. Les exercices sont faits en cinq groupes :

- groupe 1 - les apprenants ont accès au «tapescript» pour faire leur propre schéma heuristique
- groupe 2 - exercice 1 (les apprenants se servent du schéma pour rédiger un texte)
- groupe 3 - exercice 2
- groupe 4 - exercice 3 (à noter que l'exercice 3 est plus difficile que le 2).
- groupe 5 - exercice 4

Lors de la mise en commun, la présentation des travaux peut être la suivante :

- groupe 1 - présente son schéma heuristique
- groupe 2 - présente d'abord le schéma à partir duquel il a rédigé son texte; ensuite, le texte préalablement écrit au tableau, est lu et évalué (d'après la grille d'évaluation)

A ce stade des présentations une discussion peut avoir lieu sur les deux schémas (différences, choix d'informations et associations ....)

Enfin un membre du groupe 5 (exercice 4) est invité à lire à haute voix la solution à son exercice, ce qui permettra aux apprenants des groupes 3, 4 et 5 de vérifier leur exercice. Pendant cette activité finale, le professeur peut être amené à donner des explications complémentaires en distribuant à toute la classe le «tapescript» de départ.

## **Jeu de rôle**

La méthodologie du jeu de rôle s'inscrit naturellement dans notre conception de l'oral comme une activité de libération et de construction de l'individu.

En effet, l'individu tout en tenant le rôle de quelqu'un d'autre, joue ce qu'il est lui-même bien que s'identifiant à une autre personne, il agit selon sa propre perception de ce qu'il est ou de ce qu'il croit être.

*«Le jeu de rôle permet de faire comme si on était dans la réalité : on vit des situations quotidiennes et les situations problèmes dans un petit groupe, en toute sécurité. A force de jouer diverses situations réelles ou fictives on va se reconnaître, s'éprouver soi-même tel que l'on est et tel que l'on apparaît aux autres». (Schutzenberger A., 1981)*

En regardant jouer par les autres le même rôle que le sien, l'apprenant est amené à se «voir» par les yeux d'autrui, et ceci même dans des situations apparemment banales.

Si au début de la phase de libération, un jeu de rôle (non-verbal ou verbal) doit permettre à l'individu de s'exprimer en interaction avec les autres, c'est-à-dire quand libération et échanges sont essentiels, le jeu de rôle devient une activité de construction de la langue.

Après une première improvisation à partir de dessins ou d'un canevas suggéré, le jeu de rôle choisi est étudié afin de le présenter dans le cadre d'un projet.

Vu l'option de libération, d'imagination et de relation prise pour les activités de jeu de rôle, aucun exercice grammatical proprement dit n'est suggéré en relation avec les dialogues.

L'exercice du discours oral suivi d'un jeu de rôle est considéré comme «une variation» sur le thème du jeu de rôle.

Le jeu de rôle est sans doute l'activité la plus importante dans le processus de construction de l'individu et de la langue. Les exemples ci-dessous illustrent les différents aspects de l'exploitation des jeux de rôle.

<p>Le propos est illustré par des exemples de jeux de rôle pris dans les UNITES DE FORMATION 1 et 5.</p>
--

2.

*Sorry, wrong number*





13



14



15



16



17



18



19



20

All's Well 1

## *Sorry, wrong number*

### TAPESCRIPT

**Characters :**     *Daughter {Jenny Baxton}*  
                      *Jim*  
                      *Mrs Baxton*  
                      *Arthur Axton*  
                      *John Bull*

*Daughter*            Highcliffe 5201.  
*Jim*                    Hello, is Mr Axton in, please?  
*Daughter*            Yes, he is. Hold on, please.  
*Mrs Baxton*          Dad's out.  
*Daughter*            No, I'm sorry, he's out.  
                          But Mum's here.  
*Jim*                    {speaking to himself}  
                          But Arthur isn't married.  
*Mrs Baxton.*         Hello, Mrs Baxton speaking.  
*Jim*                    Who's speaking?  
*Mrs Baxton*         My name is Mrs Baxton.  
*Jim*                    Mrs Axton?  
*Mrs Baxton*         No, Baxton. {She spells her name}  
                          B - A - X - T - O - N.  
                          You've got the wrong number.  
*Jim*                    Oh, I'm sorry, madam.  
*Mrs Baxton*         That's all right.  
*Jim*                    Goodbye, madam.  
*Mrs Baxton*         Goodbye.  
*Jim*                    {who looks in the telephone directory}  
                          Axton, oh yes.. Highcliffe 5241.  
*John Bull*            Bad luck, Jim!  
*Jim*                    Hello, Arthur..?..  
*Arthur*                Hello, Jim...  
*John Bull*            This time, it's right!

All's Well 1

## *Sorry, wrong number*

OBJECTIF	Construction de l'oral
ACTIVITES LANGAGIERES	Jeu de rôle Correction phonétique

### DEROULEMENT

#### PREMIÈRE PRÉSENTATION

Les dessins accompagnés de leur enregistrement sont présentés deux fois au groupe-classe

Jeu de rôle

Un groupe d'apprenants (faux débutants) prépare et présente un jeu de rôle.

- Avant de passer à la présentation de l'enregistrement une nouvelle fois, le professeur présente la situation sous forme d'un discours oral; il évite d'employer les répliques du dialogue et se sert de tous les moyens phonétiques (intonation, rythmes, mimiques, gestes, regard, posture corporelle...) pour rendre l'histoire intéressante.

#### DEUXIÈME PRÉSENTATION

L'enregistrement accompagné des dessins est présenté une nouvelle fois.

- Jeu de rôle
- En groupes, les apprenants préparent et présentent des jeux de rôle : les "forts" aident les "faibles", lesquels se servent de tous les moyens non-verbaux et verbaux pour participer aux échanges. L'évaluation se fait après les présentations et porte sur
  - la cohérence des échanges
  - la qualité du jeu (qualité des échanges, communication, originalité) .

#### TROISIÈME PRÉSENTATION

Présentation de l'enregistrement accompagné des dessins.

- Répétition et correction phonétique
- Le professeur procède à la correction phonétique.

1ER EPISODE

[Daughter : Highcliffe 5201 - Jim (speaking to himself) - But Arthur isn't married]

- 1ère phase

Quelques apprenants répètent les répliques du dialogue (debout)

- 2ème phase

Tous les apprenants produisent debout cette partie du texte en dialogue.

- *Indications phonétiques*

Le professeur attache beaucoup d'importance à l'intonation, au rythme, aux gestes, à la mimique. La correction est considérablement facilitée lorsque le jeu se fait en mouvement.

- Les phonèmes suivants sont à corriger prioritairement

[ h ]	Highcliffe hello hold  en opposition  <u>A</u> xton <u>i</u> s <u>I</u> 'm <u>A</u> rthur
[ ou ]	5201 hello <u>h</u> old <u>n</u> o
[ au ]	<u>ou</u> t
[ r ]	sor <u>rr</u> y
[ t ]	Ar <u>th</u> ur

## 2EME EPISODE

### - 1ère phase

Quelques apprenants répètent les répliques en dialogue (debout)

### - 2ème phase

Tous les apprenants produisent debout cette partie du texte en dialogue.

### - Indications phonétiques

[ h ]	Highcliffe hello w <u>h</u> o  en opposition avec  <u>A</u> xton
[ ee ]	<u>A</u> xton B <u>a</u> xton
[ r ]	w <u>r</u> ong so <u>r</u> ry

Le professeur attache beaucoup d'importance à la prononciation de chaque son dans le nom BAXTON

## 3EME EPISODE

La fin du dialogue

### Quatrième présentation

Présentation de l'enregistrement accompagné des dessins.

Nouvelle préparation des jeux de rôle dans les groupes suivie d'une évaluation faite par les apprenants et le professeur (cf. plus haut).

### 3. Chatting up

#### TAPESCRIPT

*We are at a private party in a friend's flat in the country. Pamela, alone in a corner of the flat, is approached by Maurice (who has a slight American accent) :*

*Maurice* Hell, erh... What's your name?  
*Pamela* Me? I'm Pamela. Pamela Sallis  
*Maurice* That's nice.  
*Pamela* What?  
*Maurice* Your name, Sallis. Unusual, but nice..  
*Pamela* Oh. Thank you.  
*Maurice* Do you live round here?  
*Pamela* No. In London  
*Maurice* So do I! I'm Maurice Best, by the way.  
*Pamela* Well, how do you do.  
*Maurice* What brings you down here, Pamela?  
*Pamela* Cynthia's an old friend of mine. What about you?  
*Maurice* Oh, you know, different things. But I want to hear about you. Tell me about yourself.  
*Pamela* Well.. I..  
*Maurice* Oh, it's not that difficult. Tell me about.. your dress.  
*Pamela* My dress?  
*Maurice* Yes. I like it. It's beautiful  
*Pamela* Thank you.  
*Maurice* You know, when I saw you from the other side of the room, I thought "that girl's really got taste". And when someone who looks like you has taste in clothes, then what is a poor guy to do?

*Pamela* I don't know  
*Maurice* Well, I do.  
*Pamela* Do you? You're very sure of yourself.  
*Maurice* Not all of the time. It all depends ....  
*Pamela* On what?  
*Maurice* Who I'm with perhaps  
*Pamela* Is that a compliment?  
*Maurice* Of course. Can I get you a drink?  
*Pamela* No thanks. Not for the moment.  
*Maurice* Look, why don't we go off and have dinner somewhere  
*Pamela* What?  
*Maurice* I know a really good Italian place near here.  
*Pamela* No, really, I ...  
*Maurice* Come on.  
*Pamela* No. You see ...  
*Maurice* Why not?

*Peter* Hullo, love, how's it going?  
*Pamela* Oh, there you are, Peter. Maurice, this is Peter. Peter Sallis.  
*Maurice* Sallis?  
*Pamela* My husband.  
*Maurice* I see.

Choosing your English

## *Chatting up*

OBJECTIF Construction de l'oral

ACTIVITES LANGAGIERES Correction phonétique  
Jeu de rôle

### DEROULEMENT

Le professeur présente l'enregistrement au groupe-classe une première fois afin d'amener les apprenants à imaginer le contexte dans lequel se déroule la conversation.

Il peut poser quelques questions

*Where does this conversation take place?*

*What are the names of the two persons?*

*Are they both British?*

*What is Maurice Best's attitude?*

*Does Pamela accept his invitation to dinner?*

Le professeur présente l'enregistrement une deuxième fois. Après quoi les apprenants répartis en tandems sont invités à préparer et à présenter un jeu de rôle. Lors de la préparation, le professeur va d'un tandem à l'autre et aide les apprenants notamment en phonétique. Dans ce dialogue la conversation peut se faire avec un minimum de mots - les attitudes, les réactions, les hésitations les sentiments, sont exprimés par les intonations, par la mimique, les gestes, la voix...

La présentation du jeu de rôle est évaluée par toute la classe, les apprenants expriment leurs avis et n'hésitent pas à proposer leur interprétation. Le professeur se sert aussi de l'enregistrement de l'une ou de l'autre réplique pour illustrer les attitudes des deux protagonistes.

Correction phonétique.

Dans le premier temps, le professeur fait les corrections par petits groupes d'apprenants:

- groupe 1 - répète le rôle de Maurice
- groupe 2 - répète le rôle de Pamela

Dans un deuxième temps, la répétition et la correction sont individuelles.

Le professeur veille à ce que les apprenants comprennent et expriment par les moyens phonétiques (intonations, rythmes, mimiques, gestes, voix) l'implicite contenu dans les répliques.

## Construction de l'oral

### **Appropriation de la grammaire de l'oral**

Le processus de l'appropriation de la grammaire de l'oral commence dès le premier contact avec la langue et se précise pendant toutes les phases d'apprentissage : lors des exercices de compréhension à l'audition, pendant la préparation des jeux de rôle et la production du discours oral.

Si les exercices de compréhension à l'audition ont pour but essentiel la construction du sens, ils concourent également à l'appropriation de la structure du texte. En effet c'est grâce aux connaissances acquises quant à l'organisation du texte que l'auditeur peut plus facilement formuler les hypothèses sur le sens. Lorsque l'enseignant pose des questions pour évaluer la compréhension, il les formule consciemment ou inconsciemment en tenant compte de la grammaire de texte. Celle-ci permet d'exprimer comment un texte progresse, comment les structures des phrases sont liées à celles du texte et à sa superstructure. (l'appropriation du schéma heuristique est un moyen d'amener l'apprenant à structurer le sens).

L'appropriation de la superstructure d'un texte commence déjà avec les activités de bain de langue et se développe grâce aux exercices de compréhension de l'oral, qui aident l'apprenant lors de la production du discours oral et plus tard du discours écrit.

La «grammaire» choisie pour les dialogues porte sur les fonctions et notions : la «grammaire» est donc approchée par le sens et non par la forme.

Les fonctions expriment les opérations que le langage accomplit ou permet d'accomplir dans les relations avec autrui et avec le monde. Les fonctions sont alors définies et analysées dans le déroulement même des événements de la parole.

Les notions sont des concepts que l'apprenant peut avoir besoin de produire ou de comprendre à travers leurs réalisations linguistiques. La démarche retenue pour déterminer objectifs et contenus va des concepts aux mots, de la «pensée» à la langue. On insiste d'abord non sur la grammaire et les formes linguistiques mais sur les situations amenant les fonctions de communication à maîtriser (refuser, dire de faire, féliciter, critiquer, demander) et sur les notions à exprimer (temps, conséquences, forme) . Le point de départ est en conséquence la situation. Comme les textes présentés sont retenus en tenant compte de leur authenticité et de leur charge affective, c'est de la situation que fonctions et notions sont dégagées.

Les actes de parole sont des réalisations langagières qui traduisent fonctions et notions.

La «grammaire» des fonctions et des notions a permis d'envisager une autre stratégie d'exploitation grammaticale : à l'oral, aucun entraînement spécifique, la grammaire faisant partie de la «correction du langage».

Par contre, on amène la «conscientisation» grammaticale à l'écrit : les exercices portent à la fois sur la construction des textes et sur les actes de parole.

Lors de l'acquisition d'une langue et de sa grammaire, la correction phonétique fait partie intégrante des jeux de rôle et détermine la cohérence des énoncés d'un discours oral.

Rappelons, à ce propos, l'importance de la pratique des rythmes corporels et musicaux, elle constitue une préparation indispensable à la correction phonétique et à l'apprentissage de l'oral. Ils permettent :

- de créer des conditions psychologiques favorables à la perception de la nouvelle langue
- de favoriser la prise de conscience des attitudes corporelles, des rythmes et des intonations différentes
  - par des exercices sur la respiration
  - par des productions d'intonations «corporelles»
  - par des mouvements déterminés par le rythme, l'intonation, l'intensité et la durée, mouvements qui facilitent la production de la voix et l'articulation des phonèmes.

C'est grâce à cette «libération» corporelle que l'apprenant pourra plus facilement construire et communiquer son discours.

## **Discours oral**

Le discours oral, nouvelle manière d'exposer, d'argumenter, d'expliquer, exprime un autre regard sur le vécu, une distanciation par rapport à un événement. Comme chaque texte, le discours oral a sa grammaire, sa dynamique (ouverture, clôture et passage de l'un à l'autre) et sa logique d'information (chronologie, informations hiérarchisées, progression sémantique). Cette grammaire est soumise à des règles d'enchaînement des phrases lesquelles sont réalisées à l'oral, grâce aux valeurs phonétiques : intonations, rythmes, tempo, pause, attitude corporelle, gestes, mimiques, regard. De plus, toutes modifications (adaptations, rectifications ou explications) complémentaires sont possibles puisque le discours est dit en présence de l'auditeur et de l'auteur.

En conclusion, l'auteur d'un discours oral a la faculté de préciser sa pensée, d'agir sur le «public» en employant tous les moyens verbaux et non-verbaux.

Pratiquement en langue étrangère, les apprenants rédigent un discours oral à partir de plusieurs dialogues dont ils mettent en valeur l'enchaînement et la cohérence des idées.

Pour des raisons psychologiques et linguistiques, ce travail ardu exige de prendre distance de la situation vécue. Si le remplacement du «je» et du «nous» par «il» et «ils» entraîne un changement de point de vue, il provoque des modifications sémantiques plus qu'une modification grammaticale. En effet, le «je» exprime l'implication, le «il» la distanciation.

Transformer le rôle de «joueur» en celui de d'«orateur» (conférencier) suppose des attitudes et capacités nouvelles.

Les exemples suivants pris dans l'UNITE DE FORMATION 3 présentent le passage du jeu de rôle au discours oral.

2.

*Mother comes to town*





13



14



15



16



17



18



19



20



21

All's Well 1

## *Mother comes to town*

### TAPESCRIPT

**Characters :** Maureen  
Paul

*It's Friday afternoon. Paul is singing in his bath when the telephone rings.*

*Maureen* Paul, it's my mother.  
She says she's here in London.

*Paul* Oh, no !  
Ask her where she is.

*Maureen* Where are you, mum?  
She's at Paddington Station.

*Paul* Well, I'm in the bath.  
She can take a taxi.

*Maureen* Can you take a taxi, mum?  
She says it's too expensive.

*Paul* Tell her to take the tube, then.

*Maureen* Mother, it's very easy by tube, you know.

*Paul* What's the matter now?

*Maureen* She says it's very crowded at five o'clock.

*Paul* I know it's Friday today,  
but it's not so crowded.

*Maureen* Yes, but she's got three suit-cases.

*Paul* Three suit-cases !

*Maureen* She's in London for a week, darling.

*Paul* A week, oh no !

All's Well 1

## ***Mother comes to town***

*Quelques discours oraux*

Later that evening, Paul is at a pub talking to some friends :

*I'd just come home from work and was singing in my bath, looking forward to the weekend, when the phone rang. Maureen answered it. It was her mother. She was coming to stay with us. It was the first I had heard about it. It was quite an unexpected surprise!*

*What was worse, my mother-in-law was phoning from Paddington Station and she had three suit-cases. She was coming for a week! She didn't want to take a taxi - too expensive she said. I then suggested she took the tube but she said it was too crowded. So I had to get out of the bath and dress to go to the station and meet her with the car. That was the end of my pleasant weekend!*

Mrs Peel telephones her husband that evening :

*After a tiring journey, I arrived at Paddington Station at about 5.0 pm. I telephoned Maureen from the station because I didn't want to take a taxi. Taxis are too expensive! I think it was Paul who suggested I took the Underground. I wasn't going to do that, not with three suit cases in the rush-hour! So Paul came to meet me at the station in his car. Paul and Maureen are both well and they are pleased to see me. I gave them a nice surprise.*

Maureen is at her part-time job the next morning talking to some colleagues

*It was about five o'clock yesterday afternoon when the phone rang. I answered it because Paul had just come home from work and was taking a bath. My mother was calling from Paddington Station. She hadn't told us she was coming to visit us. She wouldn't take a taxi because she thinks they are too expensive. She didn't want to take the tube because it was the rush-hour and she had three suit-cases. You should have heard Paul when I told him my mother was coming for a week. Poor Paul! He had to get out of the bath and go and fetch her in the car. And he was looking forward to a quiet weekend! That was the end of that.*

Ciaver
--------

## *Mother comes to town*

OBJECTIFS Construction de l'oral

ACTIVITÉS LANGAGIÈRES Jeu de rôle  
Discours oral

### DÉROULEMENT

Le professeur présente dessins et enregistrement une ou deux fois au groupe-classe.

- Ensuite, il organise les travaux en groupes.
  - groupe 1 - prépare un jeu de rôle à partir du dialogue
  - groupe 2 - imagine la suite de la situation et la présente en jeu de rôle
  - groupe 3 - prépare un discours oral
- La mise en commun a pour but d'évaluer les travaux réalisés et de préparer l'étude d'un jeu de rôle et d'un discours oral. La présentation débute par le discours oral et se termine par les deux jeux de rôle ; l'évaluation est faite à partir des grilles.

L'étude du jeu de rôle se fait au niveau du groupe-classe.

- Le professeur présente les dessins accompagnés de l'enregistrement.
- En tenant compte des observations faites lors de l'évaluation, le professeur (il peut reprendre les grilles) analyse avec les apprenants :
  - l'occupation et l'organisation de l'espace
  - les attitudes corporelles
  - les mimiques
  - l'intensité de la voix
  - la prononciation (intonations, rythmes).

Il va de soi que ces travaux se réalisent dans l'action (en jouant) et sur la «scène». L'enregistrement est utilisé pour analyser les intonations et les reproduire en adoptant la mimique et les postures corporelles adéquates. La charge affective de la situation du dialogue se prête bien à cette manière d'étudier la mise en scène.

L'étude du discours oral peut se faire de la façon suivante :

- la classe est divisée en 3 groupes, chacun d'entre eux reçoit le texte d'un discours oral
- le professeur demande aux apprenants de s'inspirer du texte pour présenter leur discours.

A noter que la présentation varie en fonction de l'énonciation choisie :

- plus subjective lorsque l'apprenant s'identifie avec le protagoniste, (1<sup>e</sup> personne)
- plus distanciée lorsque le présentateur rapporte la situation (3<sup>e</sup> personne).
- l'évaluation des discours est faite à partir de la grille relative à ce travail

# Méthodologie de l'écrit

## Construction de l'écrit

La production de l'écrit demande des comportements très différents de ceux utilisés pour l'oral

- l'oral se construit dans l'action, l'écrit s'élabore par distanciation et anticipation
- le scripteur tient compte non seulement de ce qu'il a à dire mais aussi et surtout du résultat espéré de sa communication
- l'écrit est le résultat d'analyses, de raisonnements, de stratégies
- l'écrit étant employé dans une situation de communication différée, le scripteur est tenu d'être précis et d'employer les moyens linguistiques qui conviennent : le destinataire n'étant pas présent, toutes les informations que la langue orale exprime par l'intonation, le rythme, la tension, la pause, le tempo de la phrase; en un mot l'implicite de l'oral - doivent être exprimés par les moyens de la langue écrite
- l'écrit s'exprime par de nombreux moyens que l'oral n'utilise pas : types de phrases, et phrases transformées par enchâssement, formes verbales diversifiées, notions spécifiques de lieu et de temps, mots de liaison, adverbes.

*«Ecrire dans cette perspective, c'est s'efforcer de compenser par des procédures discursives et linguistiques spécifiques, le fait que les deux interlocuteurs ne puissent être présents au moment de la communication (Vigner G., 1982).*

Les principes adoptés pour l'apprentissage de l'écrit peuvent être résumés comme suit :

- pas de décalage entre l'oral et l'introduction de l'écrit
- la lecture et la production écrite sont pratiquées simultanément
- la production des discours écrits (textes) se fait dans le cadre des projets réalisés par les groupes.

Les étapes méthodologiques à respecter sont les suivantes :

- familiarisation avec l'écrit
- construction des discours écrits, lecture.

Les activités de l'oral et de l'écrit se déroulent simultanément, les stratégies d'apprentissage de la langue sont plus diversifiées : les notions rencontrées à l'oral sont «conscientisées» à l'écrit et réutilisées à l'oral en un va-et-vient permanent.

Un autre point important est souligné :

- l'approche de l'écrit en langue étrangère étant souvent différente de celle pratiquée pour l'apprentissage de la langue maternelle, l'étude de la lecture et la production écrite en langue étrangère peuvent avoir une influence bénéfique sur ces mêmes pratiques en langue maternelle.

Une prise de conscience de sa propre langue grâce à une autre est un des principes essentiels de la pédagogie convergente.

## **Familiarisation avec l'écrit**

Par familiarisation avec l'écrit, nous entendons la mise en place de certaines activités :

- reconnaissance des énoncés;
- recherche d'informations;
- analyse des indices graphiques lexicaux et morpho-syntaxiques;
- association d'idées.

Ces activités permettent la découverte du sens des énoncés pour agir, pour exécuter une tâche.

Pour illustrer cette pratique, les textes puisés dans l'UNITE DE FORMATION 1 sont suivis d'exercices qui portent sur la connaissance des énoncés et l'organisation sémantique des paragraphes.

5. *Speak slowly, please*

TAPESCRIPT

*IO* = Immigration Officer  
*Ma* = Man  
*Wo* = Woman

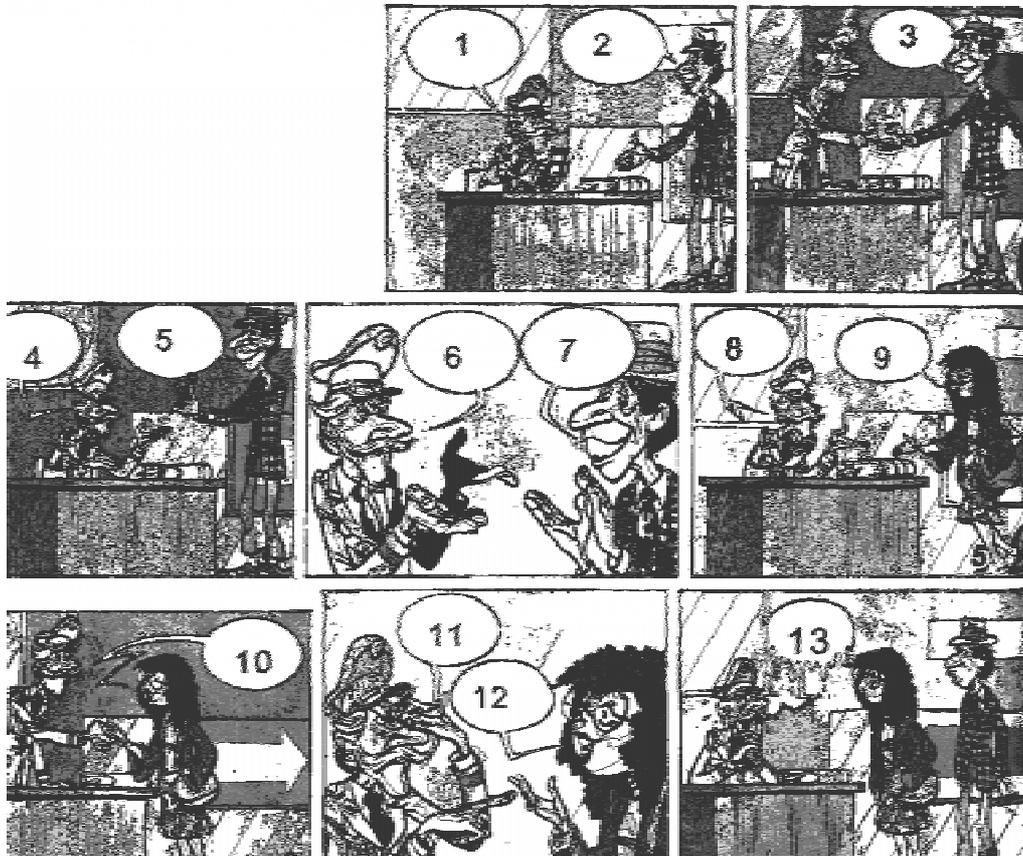
*IO* Are you Mr Express?  
*Ma* Yes. I'm Mr Express.  
Pleased to meet you.  
*IO* Do you speak English?  
*Ma* Speak slowly, please.  
*IO* Do - you - speak - English?  
*Ma* I don't understand.  
*IO* Are you Mrs Express?  
*Wo* Yes. I'm Mrs Express.  
Pleased to meet you.  
*IO* Do *you* speak English?  
*Wo* Speak slowly, please.  
*IO* Oh, no!

(but see exercise "*Immigration : What do they say?*" below)

Pleased to meet you

7.

*Immigration : What do they say?*



### *What do they say?*

<i>A</i>	Are you Mr. Express?	---	<i>H</i>	Pleased to meet you.	---
<i>B</i>	Are you Mrs Express?	---	<i>I</i>	Pleased to meet you.	---
<i>C</i>	Do you speak English?	---	<i>J</i>	Speak slowly, please.	---
<i>D</i>	Do - you - speak - English?	---	<i>K</i>	Speak slowly please.	---
<i>E</i>	Do you speak English?	---	<i>L</i>	Yes, I'm Mr Express.	---
<i>F</i>	I don't understand	---	<i>M</i>	Yes, I'm Mrs Express.	---
<i>G</i>	Oh, no !!	---			

Pleased to meet you Texte adapté - Ciaver
--

## *Immigration : What do they say?*

OBJECTIFS	Construction de l'oral Familiarisation avec l'écrit
ACTIVITE LANGAGIERE	Remise en ordre des répliques
DEROULEMENT	(en groupe-classe)

Présentation de l'enregistrement du dialogue "*Speak slowly, please*"  
Les apprenants n'ont pas le texte sous les yeux.

Après cette première présentation, les apprenants reçoivent les dessins et les répliques écrites, ils les examinent.

Une nouvelle présentation de l'enregistrement se fait avec les dessins et questions sous les yeux.

Les apprenants font l'exercice en notant la bonne réplique avec le chiffre correspondant.

Il se peut que le professeur soit amené à réunir les apprenants débutants dans un groupe et à leur lire à haute voix les répliques écrites.

6.

## *A Misunderstanding*

Diana Brentano and Larry Jasper live in London now, but she's from Manly, near Sydney in Australia and he was born in Liverpool. At the moment, they are in a London café.

Larry asks Diana for her private phone number. When she says that she does not understand, Larry is surprised : he cannot imagine that she does not understand English! In fact, Diana wants to know why Larry wants her number. He can tell her why later.

At last Diana gives him her number : it's 0171 299 1084. Larry can phone her between 9 and 10 o'clock in the evening; she is usually at home then. He writes down all this information in his note-book.

Ciaver

## *A Misunderstanding*

### **Exercise**

*Rewrite the story in the correct order :*

#### **1st paragraph :**

and he was born in Liverpool.  
At the moment, they are in a London café.  
but she's from Manly, near Sydney in Australia  
Diana Brentano and Larry Jaspers live in London  
now

#### **2nd paragraph :**

he cannot imagine that she does not understand  
English!  
He can tell her why later.  
In fact, Diana wants to know  
Larry asks Diana for her private phone number.  
Larry is surprised :  
When she says that she does not understand,  
why Larry wants her number.

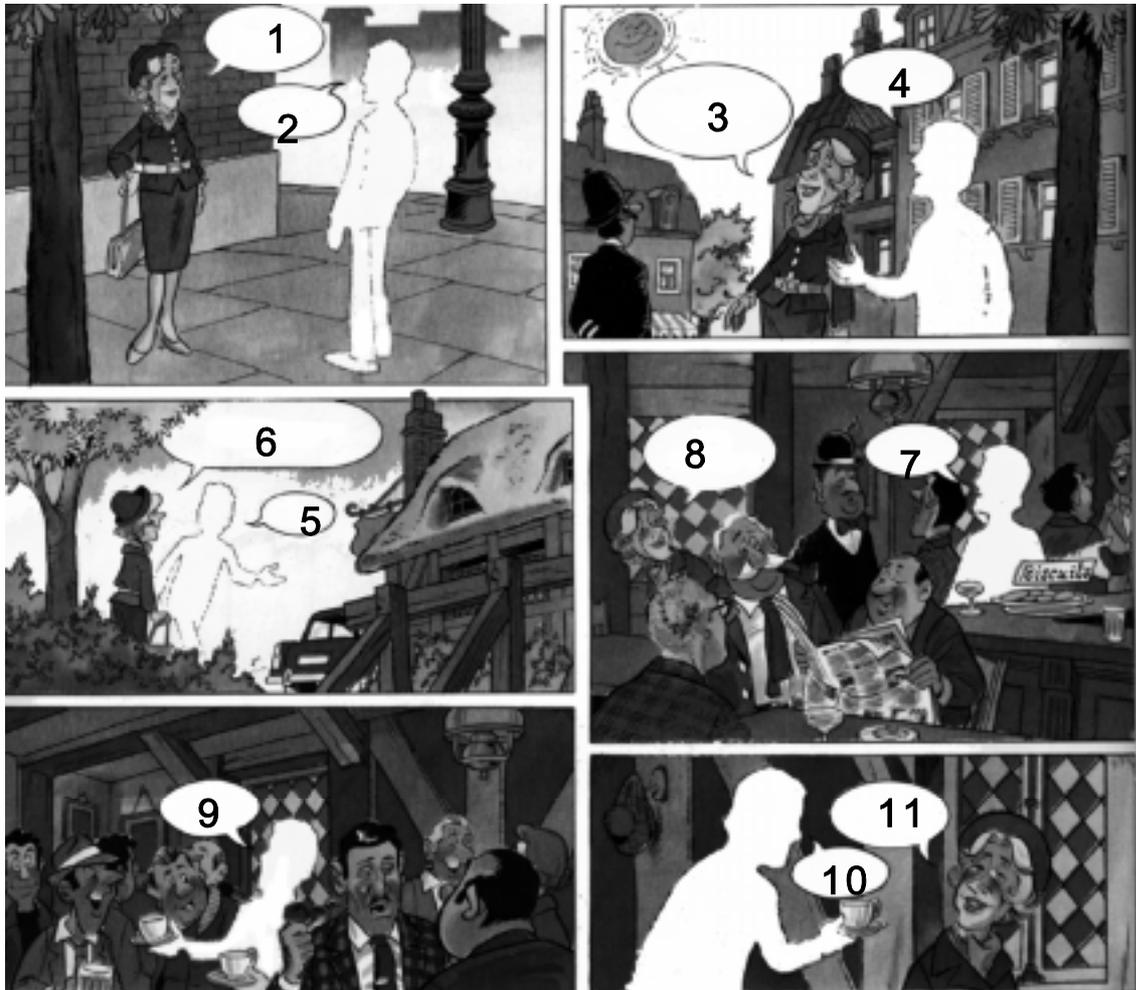
#### **3rd paragraph :**

At last, Diana gives him her number :it's 0171 299  
1084.  
He writes down all this information in his note-  
book.  
Larry can phone her between 9 and 10 o'clock in  
the evening;  
she is usually at home then.

Ciaver
--------

8.

*In a café*



## *In a café*

### **Exercise 1**

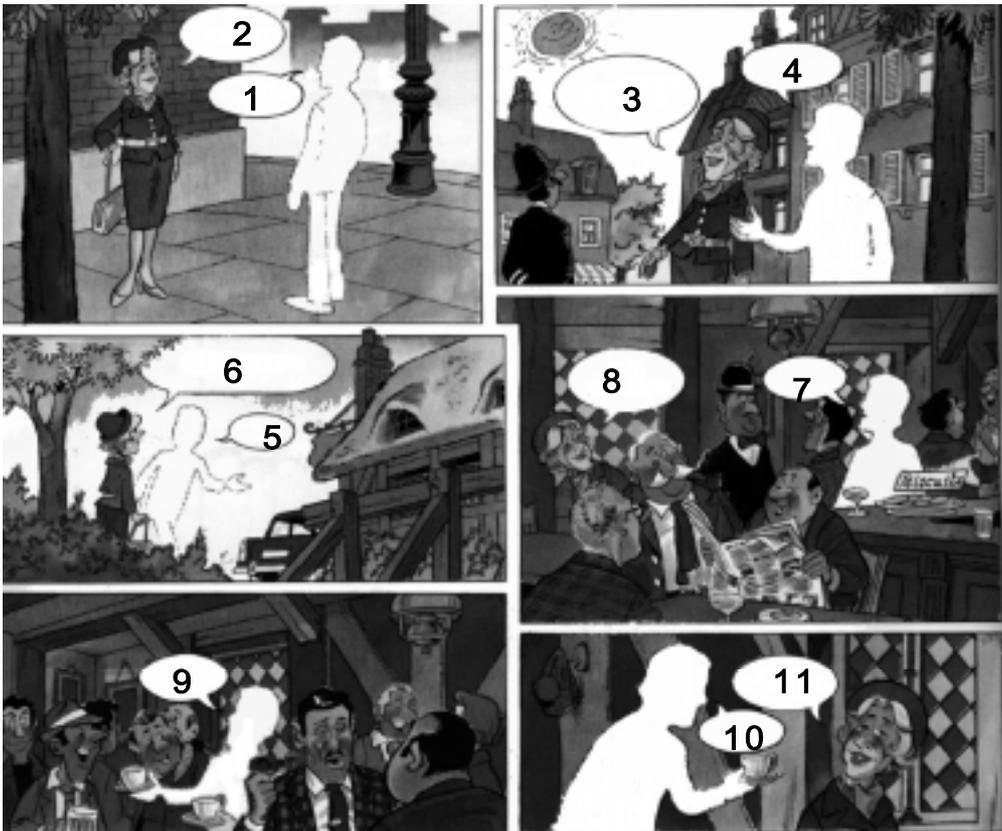
*Rewrite the dialogue in the correct order :*

- A. A sandwich?
- B. Yes, it is.
- C. Here you are
- D. Hello!
- E. No, thank you.
- F. Nice day, isn't it
- G. Excuse me, excuse me.
- H. Would you like a coffee?
- I. Hello!
- J. Oh, thank you.
- K. Yes, please.

<i>Woman</i>	-----
<i>Man</i>	-----
<i>Woman</i>	-----
<i>Man</i>	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----

Pleased to meet you  
Texte adapté - Ciaver

*In a café*



## *In a café*

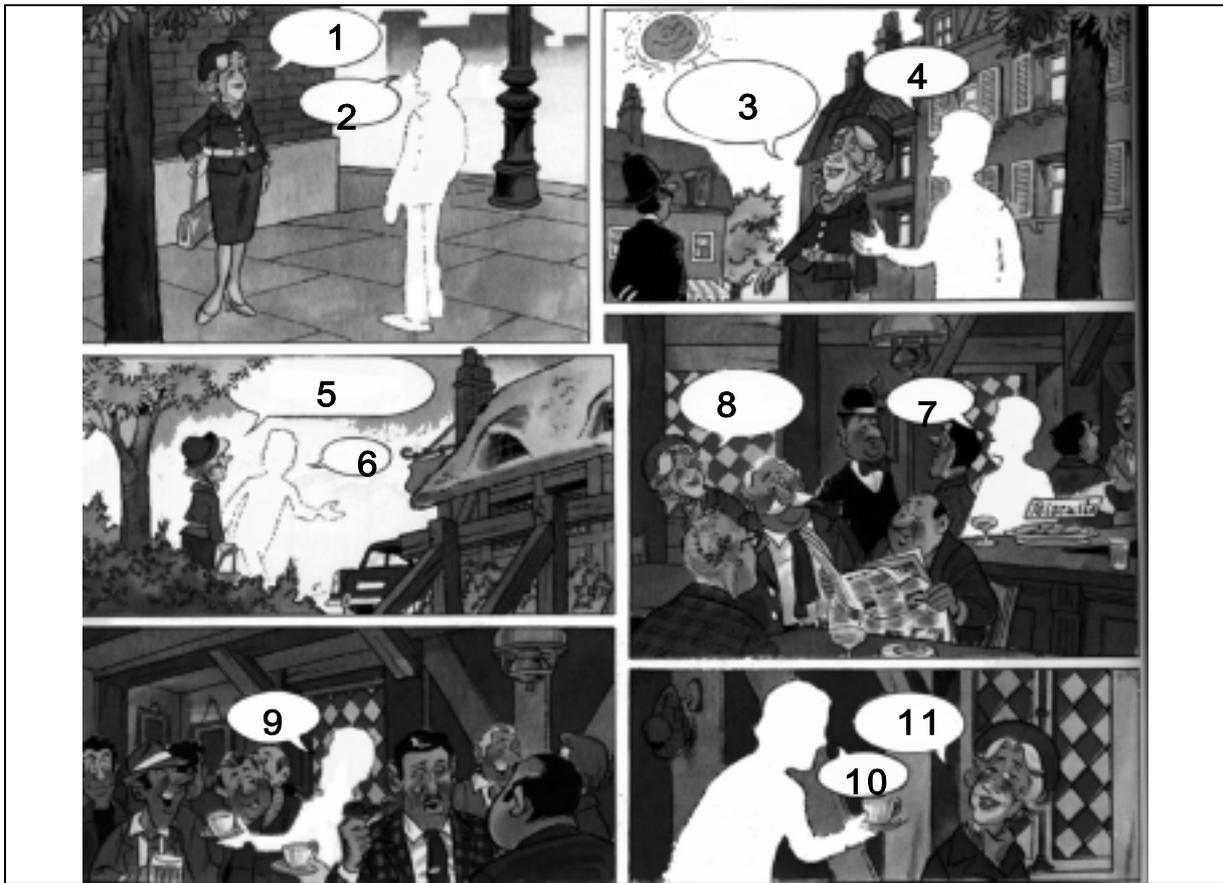
### Exercise 2

Rewrite the dialogue in the correct order :

A.	Black or white?	<i>Man</i>	-----
B.	Yes, it is a nice day,	<i>Woman</i>	-----
C.	Here you are.	-----	-----
D.	Ah, black please.	-----	-----
	No milk, thank you.	-----	-----
E.	Lovely day, isn't it.	-----	-----
F.	Excuse me, excuse me.	-----	-----
G	Come and have a cup of coffee.	-----	-----
H	Oh, hello { ... <i>your name</i> ... }	-----	-----
	Very well thanks	-----	-----
I.	Oh, thank you!	-----	-----
J.	Oh, lovely. Thank you.	-----	-----
K	You're Elizabeth, aren't you!	-----	-----
	How are you?	-----	-----

Pleased to meet you  
Texte adapté - Ciaver

*In a café*



## *In a café*

### **Exercise 3**

*Rewrite the dialogue in the correct order :*

- |    |   |       |
|----|---|-------|
| A. | Biscuits?                                   | ----- |
| B. | She's very well, thanks. Would you          | ----- |
| C. | Here's your tea and biscuits.               | ----- |
| 2. |   | ----- |
|    | es, please.                                 | ----- |
| E. | Very well, thanks. How's your wife,<br>Pat? | ----- |
| F. | Excuse me, excuse me                        | ----- |
|    | No thanks! English coffee is horrible!      | ----- |
| H. | Hello, Jim. Nice to see you.                | ----- |
| I. | Oh, hello Mrs Thatcher. How are<br>you?     | ----- |
| J. | Thank you. Are you having tea or            | ----- |
| K. | A cup of tea, then.                         | ----- |
| L. | {.. <i>you reply for Jim</i> ..}            | ----- |

Pleased to meet you  
Texte adapté - Ciaver

*In a café***Answer sheet**

<b>Exercise 1</b>	D = 1.	<i>Woman</i>	Hello!
	I = 2.	<i>Man</i>	Hello!
	F = 3.	<i>Woman</i>	Nice day, isn't it.
	B = 4.	<i>Man</i>	Yes, it is.
	H = 5.	<i>Man</i>	Would you like a coffee?
	K = 6.	<i>Woman</i>	Yes, please.
	A = 7.	<i>Man</i>	A sandwich?
	E = 8.	<i>Woman</i>	No, thank you.
	G = 9.	<i>Man</i>	Excuse me, excuse me.
	C = 10.	<i>Man</i>	Here you are.
	J = 11.	<i>Woman</i>	Oh, thank you.
<b>Exercise 2</b>	K = 1.	<i>Man</i>	You're Elizabeth, aren't you! How are you?
	H = 2.	<i>Woman</i>	Oh, hello {... <i>your name</i> ...}. Very well thanks.
	E = 3.	<i>Woman</i>	Lovely day, isn't it!
	B = 4.	<i>Man</i>	Yes, it is a nice day, today.
	G = 5.	<i>Man</i>	Come and have a cup of coffee.
	J = 6.	<i>Woman</i>	Oh, lovely. Thank you. [ / Oh, thank you. ]
	A = 7.	<i>Man</i>	Black or white?
	D = 8.	<i>Woman</i>	Ah, black please. No milk, thank you.
	F = 9.	<i>Man</i>	Excuse me, excuse me.
	C = 10.	<i>Man</i>	Here you are.
	I = 11.	<i>Woman</i>	Oh, thank you. [ / Oh, lovely. Thank you. ]
<b>Exercise 3</b>	H = 1.	<i>Woman</i>	Hello, Jim. Nice to see you.
	I = 2.	<i>Man</i>	Oh, hello Mrs Thatcher. How are you?
	E = 3.	<i>Woman</i>	Very well, thanks. How's your wife, Pat?
	B = 4.	<i>Man</i>	She's very well, thanks. Would you like a coffee?
	G = 5.	<i>Woman</i>	No thanks! English coffee is horrible!
	K = 6.	<i>Man</i>	A cup of tea, then?
	A = 7.	<i>Man</i>	Biscuits?
	D = 8.	<i>Woman</i>	Yes, please.
	F = 9.	<i>Man</i>	Excuse me, excuse me.
	C = 10.	<i>Man</i>	Here's your tea and biscuits.
	J = 11.	<i>Woman</i>	Thank you. Are you having tea or coffee?
	L = 12.	<i>Man</i>	{... <i>you reply for Jim</i> ...}.

Pleased to meet you Textes adaptés - Ciaver
--

## *In a café*<sup>5</sup>

OBJECTIFS Construction de l'oral

Familiarisation avec l'écrit

ACTIVITÉ LANGAGIÈRE

Remise en ordre des répliques

DÉROULEMENT

Les apprenants sont divisés en 3 groupes : groupe 1, groupe 2, groupe 3.

A noter que les exercices 1, 2, 3 proposés présentent des niveaux de difficulté différents.

Cependant, les trois exercices reprennent le vocabulaire et les expressions des dialogues précédents.

Chaque apprenant du groupe reçoit une feuille, résout l'exercice seul ou avec l'aide des autres et réécrit le dialogue dans le bon ordre.

La présentation et la correction des travaux se font en groupe-classe dans l'ordre suivant :

- groupe 1
- groupe 2
- groupe 3

---

<sup>5</sup> Ce texte se rapporte aux dialogues figurant en UF1.

## Production d'un discours écrit<sup>6</sup>

Dans les approches récentes de la production des textes, la réflexion se porte plus sur le processus de rédaction que sur le produit fini, c'est-à-dire le texte écrit.

Les stratégies suivantes sont mises en évidence :

- la planification textuelle : dans la construction d'un texte, c'est d'une part, la prise en compte du destinataire (macro-planification) et d'autre part, l'organisation sémantique des informations (micro-planification)
- la textualisation, la mise en forme du texte, la progression des informations, la segmentation (anaphores, substituts, temps des verbes, connecteurs, ponctuation)
- la relecture des textes au cours ou à la fin de la production.

La plupart des situations de production dans lesquelles on utilise l'écriture suppose des capacités de planification et de distanciation relativement développées ainsi que des capacités de réflexion consciente sur la langue. En effet, les nombreux aspects des textes écrits, notamment la structure du texte, la relation entre les parties du texte et même entre les éléments du texte peuvent ou doivent faire l'objet d'une réflexion précise.

Paramètres discursifs et linguistiques d'un texte :

Superstructure

- la silhouette d'un texte, la répartition spatiale des blocs de textes (selon le type de texte
  - lettres, recettes, comptes-rendus...),
- l'organisation sémantique (dynamique interne d'un texte) des blocs de sens
  - situation initiale
  - ouverture des événements ou argumentation
  - conclusion

Grammaire de texte

La grammaire de texte permet de lier la structure de la langue aux structures du texte, à sa superstructure.

Elle est réalisée par un choix dans les domaines suivants :

Enonciation

- texte avec «je» ou avec «nous»
- texte avec «tu»
- texte avec «il»

---

<sup>6</sup> Nous employons indistinctement tantôt texte, tantôt «discours écrit». Cependant, pour l'apprentissage d'une langue étrangère, nous préférons le terme «discours écrit».

### Systeme des temps

- présent
- passé
- adverbes de temps

### Expression de l'espace

- adverbes

### Enchaînements

- les substituts ou anaphores...mots ou expressions qui évoquent des personnages ou des événements déjà présentés une première fois dans le texte
- les connecteurs qui organisent la cohérence :
  - les connecteurs d'enchaînement chronologiques : d'abord, ensuite, enfin
  - les connecteurs de rupture ou d'argumentation : tout à coup, mais, cependant, soudain
  - les connecteurs de relation de cause à effet : donc, ainsi,...

### Grammaire de la phrase

- syntaxe de la phrase
- orthographe

Les premiers discours bien rédigés par le groupe-classe sont écrits lisiblement sur des bandes de papier blanc sans ligne, de plus ou moins 70 cm de large. C'est l'enseignant qui écrit le texte sous la dictée des apprenants. Ces «panneaux» affichés aux murs de la classe constituent la mémoire du groupe.

Avant la production écrite, les apprenants sont informés que le choix des phrases qui sont retenues leur appartient, et que le texte produit fera partie de la mémoire du groupe.

Avant la séance d'écriture, les apprenants présentent une nouvelle fois le discours oral réalisé au cours d'une séance de travail précédente.

Pendant la phase d'écriture, l'enseignant reformule les phrases dictées pour qu'elles soient plus «écrites», plus explicites.

L'absence de destinataire exige un texte bien construit c'est-à-dire, possédant une superstructure adaptée au type de texte, une grammaire de texte en harmonie avec la superstructure et un emploi judicieux des anaphores et des connecteurs, ces derniers «remplaçant» les moyens phonétiques utilisés à l'oral (intonation, rythme, pauses...).

La rédaction d'un discours est le résultat d'une négociation permanente, d'un jeu de va-et-vient entre le professeur et les apprenants, de discussions à propos de l'enchaînement des idées, du choix du vocabulaire et de la grammaire.

Les textes achevés affichés en classe constituent un matériel de référence lors de la rédaction de nouveaux textes et la résolution d'exercices.

Il va de soi que la phase «dictée au professeur» est transitoire; mais elle est importante parce qu'elle vise à amener les apprenants à prendre conscience de la structure d'un texte aussi bien pour la production de l'écrit que pour la lecture.

Les séquences d'apprentissage qui suivent, sont des exemples illustrant les différences entre «discours écrit» et «discours oral» et présentant des exercices conçus pour aider les apprenants confrontés à la production écrite et à la lecture.

Les textes pris dans les dossiers des UNITES DE FORMATION 3 et 6 illustrent le passage du jeu de rôle au discours oral et au discours écrit.

1.

*A few slides*



13



14



15



16



17



18



19



20



1



2



3



4



5



6



7



8



9



10



11



12

All's Well 1

## *A few slides*

**Characters :** Jennifer and George, a married couple  
Henry, an old friend of theirs.

*They are having tea in the living room at Jennifer and George's house.*

- J Last year we went to Yugoslavia.
- H Oh, really? How interesting!
- G Well, in fact, we went to Crete, darling.
- J But we drove through Yugoslavia, didn't we!
- G You're right, Jenny.
- J We took a few slides there.  
Would you like to see them?
- H Oh, yes. What a good idea!
- J Here, we were completely lost in the country.
- G No, we weren't completely lost.  
*I* knew where we were.
- J But you didn't know the way to Zagreb.
- G Well, look. It wasn't very easy to understand *that*, was it!
- H No, it certainly wasn't.
- J We were looking for the motorway.
- G After a while, I saw a line of cars in the distance.
- J As you can imagine, we were very glad.
- G We got nearer. It wasn't the motorway after all.
- J It was the railway!

All's Well 1

## *A few slides*

### **Exercises**

Oral discourse

## *A few slides*

OBJECTIFS	Construction de l'oral Construction de l'écrit
ACTIVITÉS LANGAGIÈRES	Jeu de rôle Discours oral Discours écrit

### DÉROULEMENT

Le professeur présente les dessins au groupe-classe.

La classe divisée en groupes prépare différentes activités

- groupe 1 - un jeu de rôle
- groupe 2 - un discours oral à la 1<sup>e</sup> personne
- groupe 3 - un discours oral à la 3<sup>e</sup> personne.

Les différents travaux sont évalués selon les grilles. A noter que le discours à la 1<sup>e</sup> personne contient plus d'implications de la part du présentateur (ce qui est exprimé par un choix approprié des intonations, des rythmes, de la mimique des gestes et du regard).

Pour aider les apprenants à préparer les discours, le professeur peut proposer au groupe 2, de lire l'exercice 1 et au groupe 3, l'exercice 2.

Cette façon de procéder amènera les apprenants à écrire «à la manière de».

5.

## *On the way to Crete*

Written Discourse

1. Henry is visiting his friends, Jennifer and George, who live in a big house at Horsforth, near Leeds. Henry and George were senior officers in the Navy together. Now retired and both quite rich, they like to meet and talk about the good old days and probably drink a few glasses of whisky or rum. On this occasion, however, they are having tea with Jennifer and are talking about holidays.

Last year, Jennifer and George went to Crete. The slides of their holiday there are ready and Jennifer wants to show them to Henry. She was not very pleased with her husband because, when they were driving through Yugoslavia on their way to Crete, he got lost in the country. George, who does not like criticism, does not agree. He was not completely lost but he did not know the way to Zagreb. It is easy to understand why : road signs in some parts of Yugoslavia are in another language and not many English people can understand them!

The two holiday-makers then had a good idea. They decided to look for the motorway. If they could find it, they could find out exactly where they were on their map. After a while, George saw a line of cars in the distance. At first, he and Jennifer were very glad because they thought [that] it was the motorway. However, when they got nearer, they saw that the cars were on a train. It was not the motorway after all. It was the railway!

All was not lost, however! A coach load of English tourists was waiting for the train to pass at a level crossing there. The driver of the coach knew the way to Zagreb and showed it to George. From there, Jennifer and George continued their journey to Crete and had no more problems.

Ciaver

## *On the way to Crete*

2. Henry is visiting his friends, Jennifer and George and they are chatting about holidays.

Last year, Jennifer and George went to Crete. They are showing Henry some of the slides that they took there. When they were driving through Yugoslavia, George could not understand the road signs and so he got lost in the country. He and Jennifer then decided to look for the motorway. After a while, they saw a line of cars in the distance and supposed that it was the motorway but when they came nearer, they saw that it was only the railway!

All was not lost, however. As soon as he located the railway on his map, George found the route to Zagreb.

### *On the way to Crete*

3. Henry is having tea with his friends, Jennifer and George, who live in a village just outside Leeds. Henry and George were in the Navy together. Now, both old age pensioners, they like to meet over a few drinks and talk about the good old days. On this particular afternoon, however, Jennifer is with them and they are chatting about holidays.

Last year, Jennifer and George holidayed in Crete. They are showing Henry some of the slides [that] they took there. As they were driving through Yugoslavia on their journey to Crete, George got lost in the middle of nowhere. He had some idea of where he was but he did not know the way to Zagreb. It is not difficult to see why : road signs are in the Cyrillic alphabet!

The two holiday-makers then thought [that] they could locate their position on the map if they could find the motorway. About ten minutes later, George saw a line of cars in the distance. At first, he and Jennifer were glad as they supposed [that] it was the motorway. He drove towards it but when he came closer, he saw that it was only the railway.

All was not lost, however! A coach of English tourists was waiting for the train to pass at a level crossing there. The driver of the coach knew the route to Zagreb and showed it to George. From there, Jennifer and George continued their journey to Crete without any more problems.

Ciaver
--------

## *On the way to Crete*

### **Exercise 1**

*Here are some "synonyms" of words and phrases in the text "On the way to Crete (1)". Find their "equivalents" :*

in a village

just outside

old age pensioner (OAPS)

over a few drinks

particular afternoon

chatting

holdayed in

as (= «when»)

journey

middle of nowhere

had some idea of where he was

not difficult

see (= «understand»)

the Cyrillic alphabet

locate their position

about ten minutes later

as (= «because»)

came closer

route

without any

## *On the way to Crete*

### **Exercise 2**

*On the way to Crete (1) + (3)*

*"On the way to Crete (3)" is, in fact, the same as "On the way to Crete (1)" except that some of the words and expressions have been changed.*

*Find the differences.*

## *On the way to Crete*

### **Exercise 3**

*The sentences and phrases are in alphabetical order. Find the correct sequence :*

1. After a while, they saw a line of cars in the distance
2. All was not lost, however!
3. and they are chatting about holidays.
4. As soon as he located the railway on his map,
5. but when they came nearer,
6. George found the route to Zagreb.
7. George got lost in the country.
8. He and Jennifer then decided to look for the motorway.
9. Henry is visiting his friends, Jennifer and George
10. Last year, Jennifer and George went to Crete.
11. they saw that it was only the railway!
12. When they were driving through Yugoslavia on their way there,

## *On the Way to Crete*

OBJECTIF Construction et structuration de l'écrit

ACTIVITES LANGAGIERES Lecture  
Discours écrit

### DEROULEMENT

Tous les travaux se font en groupes. Les apprenants rédigent des discours écrits en s'inspirant des textes.

Il est recommandé de donner des textes plus difficiles (1 et 3) aux apprenants ayant plus de difficultés à produire des textes écrits. (la «redondance» des textes 1 et 3 facilite la compréhension et apporte plus d'information :

- le groupe 1 part du texte 1 de «*On the Way to Crete*»
- le groupe 2 travaille à partir du texte 2
- le groupe 3 travaille à partir du texte 3.

Les discours écrits sont copiés au tableau ou sur une bande de papier, il sont discutés, évalués et réécrits.

Les exercices sont alors répartis entre les mêmes groupes, et font les exercices avec le texte sous les yeux

- groupe 1 - fait l'exercice 1
  - groupe 2 - fait l'exercice 3
  - groupe 3 - fait l'exercice 2.
- (à noter que les apprenants ont le texte sous les yeux)

Toute la classe participe à la correction des travaux, le professeur fait la synthèse des exercices 1 et 2.

N.B. Beware in Version (1) of the second sentence in the second paragraph : «The slides (of their holiday **there**) are ready» - the word «**there**» preceding «are» refers to Crete and is not linked to «are». The exercise to Version (2) is a reminder that punctuation (as-it-were the intonation of the written language) is important whose communicative values should not be overlooked.

6.

*A visit to the factory*

TAPESCRIPT

*(In Hector Grant's office)*

*Elisabeth*      Good morning, Mr. Grant.  
*Grant*            Good morning, Elisabeth.  
*Elisabeth*      I've just had a Mr. George Duncan from Glasgow on the phone. Apparently our customer Mr. Macpherson suggested he came to see you.  
*Grant*            Oh, he did, did he! Well, I can't think any friend of his will make the company's fortune.  
*Elisabeth*      He said he would like to see you this afternoon and visit the factory.  
*Grant*            Did he indeed? If he's like Macpherson he'll take up the whole day and then order one chair.  
*Elisabeth*      Perhaps I could take Mr. Duncan round the factory for you.  
*Grant*            All right. You take him round first, and then I'll see him afterwards. But you'd better interrupt me after fifteen minutes and remind me that I've got another appointment.  
*Elisabeth*      Yes, I will, Mr. Grant.

*(At the reception desk)*

*Duncan*        Good afternoon. I've come to see the Managing Director, please.  
*Reception Girl*    Good afternoon. Have you an appointment?  
*Duncan*        I wouldn't be here if I hadn't.  
*Girl*            What name is it please?  
*Duncan*        Duncan.  
*Girl*            Just a moment, please. Miss Corby? I have a Mr. Duncan here to see Mr. Grant. He says he's got an appointment.  
                    Yes ... Yes, I will. Mr. Duncan, would you take a seat, please. Mr. Grant's personal assistant will be down in a moment.  
*Duncan*        Thank you. I hope she won't be long; I haven't much time.

*Girl* She's on her way now.

*Duncan* Good.

*Girl* Here she is.

*Elisabeth* Good afternoon, Mr. Duncan, I'm Elisabeth Corby, Mr. Grant's personal assistant. Would you like to see round the factory first?

*Duncan* Yes, I would ...

*Elisabeth* Now this is our office block. We have all the administrative departments here: Sales, Accounts, Personnel, Market Research and so on.

*Duncan* What's that building over there?

*Elisabeth* That's the warehouse where the larger items of office equipment are stored. We try and keep a stock of the faster-moving items so that urgent orders can be met quickly from stock.

*Duncan* So if I ordered a desk today, how long would it be before I got delivery in Scotland?

*Elisabeth* I think perhaps you'd better speak to our Works Manager, Mr. Fielding. You'll meet him when we go over to the factory. Let's go there now.

*(In the workshop)*

*Mr. Fielding* This is one of our three workshops. This is the delivery bay here.

*Duncan* Oh, yes.

*Fielding* The steel sheets and bars come in, as you see, in different sizes and are unloaded on to the delivery bank here. We buy them in from steelworks in Wales. This machine here is a spot welder, and this is the new conveyor belt which we had installed last year. We doubled our output in this department as a result.

*Duncan* Oh, really.

*Fielding* I'll take you to the assembly shop ...

*(In Mr. Grant's office)*

*Grant* Now Mr. Duncan, what can I do for you? I understand that you're a friend of Jock Macpherson's.

*Duncan* Yes, Mr. Grant. Jack told me that you make the best, and cheapest, office furniture on the market.

*Grant* Well, I think we make the best.

*Duncan* But is it the cheapest? That's what interests me.

*Grant* We have a wide range of prices, Mr. Duncan. Here's our catalogue. We think our prices compare favourably with anything on the market today.

*Duncan* If I had an office I wanted you to furnish, how much would it cost me?

*Grant* It would largely depend on the lines you chose.

*Duncan* My trouble is that I'm very short of time. Can you supply me from stock?

*Grant* If you could give me some idea of your requirements, Mr. Duncan, I might be able to help you. Unfortunately, I have someone coming to see me shortly and I really...

*Duncan* I'll tell you what I want. This is my card. I'm the Managing Director of G.P. Duncan & Company. We make artificial fertilisers. I want our new office block furnished.

I'd like you give me a quotation, including delivery charges, as soon as you can.

*Grant* How many offices are there?

*Duncan* Twenty-eight.

*Grant* Twenty eight offices. Oh, I see. Well, how much time can you give us?

*Duncan* Two months. The deadline is the end of September.

*Grant* I'd like to send a man up to Glasgow to get details. I might be old fashioned but I never like promising a date until I know we can honour it - however, I think ...

*Elisabeth* Er ... Mr. Grant, Mr. ...er... Frame is waiting to see you.

*Grant* Well, never mind about that .... Tell him he'll just have to wait. You can see I'm busy with an important customer.!

## *A visit to the factory*

### **Written discourse**

Today Mr. Grant's secretary, Elizabeth Corby, gets a telephone call from a man called George Duncan. He has an introduction to Harper & Grant from a mutual acquaintance, Jock Macpherson. Mr. Duncan is only staying in London for a few days and he telephones to fix an appointment to see Mr. Grant. Elizabeth tells him that Mr. Grant is very busy and suggests a later date. But Mr. Duncan, who is rather short-tempered, expects that he can have an appointment to see Mr Grant whenever he wants one. He also asks if he can perhaps see over the factory itself to see how some of the office furniture is made. Elizabeth has a good secretary's sixth sense that this might be a valuable customer, so she finally fixes an appointment for him at half-past three that afternoon. When Mr. Grant comes into the office she tells him about the appointment. As Mr. Grant is so busy, she suggests that she herself should show Mr. Duncan round the factory. Mr. Grant reluctantly agrees to see him. He also remembers that the mutual acquaintance, Jock Macpherson, is a great talker who in the past has wasted a lot of time and then bought very little. He thinks that perhaps his friend, Mr. Duncan, will be the same, so he warns Elisabeth to interrupt the interview after a short time with the excuse that there is someone else waiting to see him.

Elizabeth shows the visitor round the works. He visits the different departments of the factory, or shops as they are called. Then he goes to see Mr. Grant. As agreed, after a short time Elizabeth interrupts the interview. But in the meantime Mr. Duncan has indicated that he wishes to place a large order for office furniture for his new office block which is completing construction in Scotland. Mr. Grant is no longer so interested in escaping from his visitor! Luckily Elizabeth knows her boss very well and is not at all surprised by his sudden change of attitude.

## *A visit to the factory*

### **The two letters**

Here are two short letters. The first is an example of what is called «a letter of introduction». Mr MacPherson ought to have written to Mr Grant to introduce his friend, George Duncan. If he had written such a letter (but he did not do so), Mr Grant, and Elisabeth, would have known in advance about his visit and who he was.

Mr Duncan should also have written to ask for an appointment as he was only going to be in London for such a short time. Arriving, as he did, without much warning, he risked finding Mr Grant away or too busy to see him.

Notice that, in the first letter, Mr Grant's name and address are on the bottom left-hand side of the paper. This is because Mr MacPherson knows Mr Grant. However, Mr Duncan's letter to Mr Grant starts with the name and address because he has not yet made Mr Grant's acquaintance. Firms vary in this matter of position of the address, but the most commonly accepted method is to put the name and address first - on the upper left- hand side of the paper - to give a more formal effect.

How does an English «window envelope» differ from a continental one?

## *A visit to the factory*

47, Douglas Street,  
GLASGOW.

17th July, 19 ...

Dear Mr. Grant,

A good friend of mine, George Duncan, is shortly coming to London and would very much like to meet you and see over your factory.

Mr. Duncan is the Managing Director of G.P. Duncan & Co. Ltd., manufacturers of artificial fertilisers.

His company are building a new office block and he is interested in obtaining quotations for the cost of furnishing these new offices, so his visit may be of value to you.

With best wishes to you and your wife,

Yours ever,

Jock Macpherson

Hector Grant, Esq.,  
Managing Director,  
\* Harper & Grant Ltd.,  
Great West Road,  
London, WE12 8MQ

- \* Messrs. Is sometimes used as a courtesy title before the name of firms which are not limited liability companies, or partnership (*e.g.* a firm of solicitors).

The Language of Business  
Texte adapté - Ciaver

## *A visit to the factory*

## **G.P. DUNCAN & Co.Ltd.**

**Tel.:** (44) 0141-657-1234  
**Fax :** (44) 0141-657-1235  
**e.mail :**G.P.D. Co @ UK SERVE. Com

249 Cathaway Road  
GLASGOW

Hector Grant, Esq.,  
Managing Director,  
Harper & Grant Ltd.,  
Great West Road,  
London. WE12 8MQ

17th July, 19...

Dear Mr. Grant,

Mr. Jock Macpherson, whom we both know, has written to tell you about my forthcoming visit to London. I should very much like to meet you and see over your factory if that could be arranged.

I hope to be in London on July 27th and 28th, and I should be grateful if you could let me know the day and time which would suit you best, as I can then go ahead and fit in my other appointments.

Looking forward to the pleasure of meeting you,

Yours sincerely,

George Duncan  
Managing Director  
G.P. DUNCAN & Co.Ltd.

The Language of Business  
Texte adapté - Ciaver

## *A visit to the factory*

### **Exercise 1**

*Answer the following questions*

1. When is Mr Duncan expected?

Why isn't Mr Grant looking forward to Mr Duncan's visit?

How different would his attitude have been if Mr MacPherson had sent him a letter of introduction to Mr Duncan?

What does Elisabeth [HG's Personal Assistant] suggest?

Does Mr Duncan look like Mr MacPherson?

Does Mr Duncan appreciate the visit to the factory?

How long would delivery have taken if Mr Duncan had ordered (by letter in advance of his visit) ten filing cabinets, one of Harper & Grant's faster-moving items?

What does Mr Duncan want to know first and foremost?

What position in his company does Mr Duncan hold?

What reason brought Mr Duncan to Harper & Grant Ltd?

How many offices are to be furnished?

What is Mr Duncan's deadline as to delivery dates?

Ciaver
--------

## *A visit to the factory*

### **Exercise 2**

*Fill in the missing spaces in the text below*

Today Mr. Grant's secretary, Elizabeth Corby, \_\_\_\_\_ a telephone call from a man \_\_\_\_\_ George Duncan. He has an introduction \_\_\_\_\_ Harper & Grant from a mutual acquaintance, \_\_\_\_\_ Macpherson. Mr. Duncan is only staying \_\_\_\_\_ London for a few days and he \_\_\_\_\_ to fix an appointment to see Mr. \_\_\_\_\_ Elizabeth tells him that Mr. Grant \_\_\_\_\_ very busy and suggests a later \_\_\_\_\_. But Mr. Duncan, who is rather \_\_\_\_\_-tempered expects, that he can have \_\_\_\_\_ appointment to see Mr Grant whenever he wants \_\_\_\_\_. He also asks if he can \_\_\_\_\_ see over the factory itself to \_\_\_\_\_ how some of the office furniture \_\_\_\_\_ made. Elizabeth has a good secretary's \_\_\_\_\_ sense that this might be a \_\_\_\_\_ customer, so she finally fixes an \_\_\_\_\_ for him at half-past three \_\_\_\_\_ afternoon. When Mr. Grant comes into \_\_\_\_\_ office she tells him about the \_\_\_\_\_. As Mr. Grant is so busy, \_\_\_\_\_ suggests that she herself should show \_\_\_\_\_ Duncan round the factory. Mr. Grant \_\_\_\_\_ agrees to see him. He also \_\_\_\_\_ that the mutual acquaintance, Jock Macpherson, \_\_\_\_\_ a great talker who in the \_\_\_\_\_ has wasted a lot of time \_\_\_\_\_ then bought very little. He thinks \_\_\_\_\_ perhaps his friend, Mr. Duncan, will \_\_\_\_\_ the same, so he warns Elisabeth \_\_\_\_\_ interrupt the interview after a short \_\_\_\_\_ with the excuse that there is \_\_\_\_\_ else waiting to see him.

Elizabeth \_\_\_\_\_ the visitor round the works. He \_\_\_\_\_ the different departments of the factory, \_\_\_\_\_ shops as they are called. Then \_\_\_\_\_ goes to see Mr. Grant. As \_\_\_\_\_ after a short time Elizabeth interrupts the interview. But in the meantime Mr. \_\_\_\_\_ has indicated that he wishes to \_\_\_\_\_ a large order for office furniture \_\_\_\_\_ his new office block which is \_\_\_\_\_ construction in Scotland. Mr. Grant is \_\_\_\_\_ longer so interested in escaping from \_\_\_\_\_ visitor! Luckily Elizabeth knows her boss \_\_\_\_\_ well and is not at all \_\_\_\_\_ by his sudden change of attitude.

Ciaver

## *A visit to the factory*



## Lecture

Entre la production écrite et la lecture, il existe des liens étroits : un bon scripteur est un bon lecteur.

En effet, le lecteur est toujours récepteur de la langue de l'autre; le scripteur, lui, rédige pour un destinataire connu ou imaginaire.

*«... C'est en ce sens que pédagogie de la lecture et de l'écriture sont liées : par la nature de la situation de communication et non seulement par le code utilisé... On n'écrit qu'à partir de ce qu'on comprend qu'il se passe quand on lit : écrire oblige à découvrir ses stratégies de lecture».*  
(Foucambert J., in Léon P., Roudier J., 1988)

Selon l'approche cognitive du langage la lecture est conçue comme un processus de construction du sens par un lecteur actif s'appuyant sur des indices significatifs du texte : les structures sont prédites et testées par rapport au contexte sémantique de la situation, ensuite confirmées ou infirmées lors du traitement des matériaux linguistiques.

Comme la lecture repose sur des interactions fréquentes entre les hypothèses et les données, la lecture déchiffrage, c'est-à-dire la lecture comme simple décodage de l'oral n'est pas souhaitable.

Deux hypothèses de traitement du texte pendant la lecture peuvent être mises en avant :

- une hypothèse globaliste qui s'appuie sur un traitement haut-bas (top-down), postulant que les indices les plus efficaces sont des indices de haut niveau : structuration sémantique, connaissance du référent, caractéristiques liées au type de texte, connaissance morpho-syntaxique de la langue.
- un traitement bas-haut (bottom-up) repose sur l'identification des données phonologiques et graphiques : reconnaissance des lettres, des mots, des phrases du texte. Ce modèle traditionnel suppose qu'une lettre peut être «lue» en dehors d'un mot, un mot en dehors d'une phrase, une phrase en dehors d'un texte.

L'efficacité de la lecture dépend des interactions entre les différents niveaux et d'une certaine convergence des processus «haut-bas» et «bas-haut».

Lors de la construction du sens, le bon lecteur traite le niveau graphémique pour confirmer certaines prédictions si cela est utile, c'est pourquoi le traitement bas-haut joue aussi un rôle appréciable dans le processus d'identification pour donner du sens.

Cependant il arrive souvent que beaucoup de lecteurs adultes utilisent uniquement les stratégies de bas niveaux pour construire le sens.

Un point particulièrement important mérite de retenir notre attention. Selon la théorie constructiviste, les informations s'organisent en fonction des connaissances préalables : les connaissances sont supposées être organisées de telle manière que les nouvelles informations sont «dirigées» vers le haut, vers des niveaux d'interprétation de plus en plus larges.

Si les informations ne sont pas ordonnées, il n'y a pas de connaissances, il n'y a vraisemblablement que des faits rapidement oubliés.

*«Le langage constitue de ce point de vue un «objet à percevoir» très spécifique, dans la mesure où il contraint le récepteur à comprendre la façon dont quelqu'un d'autre (le locuteur, le scripteur) a codé sa compréhension du monde; cela suppose que le récepteur mette en oeuvre sa connaissance du monde, mais aussi sa connaissance de la connaissance du monde, qu'a le locuteur sa connaissance des connaissances que le locuteur(scripteur) a des connaissances de son auditoire». (Gaonac'h D., 1987).*

Les connaissances préalables sont celles que Smith (1980) appellent informations non-visuelles, celles situées «derrière le globe oculaire»; ce sont celles que nous avons déjà sur la lecture, sur le langage, sur le monde en général.

*«(...) pouvoir voir des phrases écrites devant les yeux ne suffit pas, loin de là. Nous devons venir à leur rencontre avec une information non-visuelle (...) plus on en a déjà «derrière l'oeil», moins on a besoin d'informations visuelles une lettre, un mot ou la signification d'un texte. Réciproquement, moins on dispose d'informations non-visuelles soit parce que le sujet du texte n'est pas familier, soit parce qu'il est écrit dans une langue difficile à comprendre, plus la lecture est lente et plus on a besoin d'informations visuelles.» (Smith F., op.cit.)*

En résumé, ...

Dans cette réflexion sur la production d'un texte et sur la lecture, nous avons développé quelques aspects cognitifs de l'acte de lire :

- la lecture fait toujours partie d'un projet qui détermine les objectifs et les stratégies de l'activité
- une lecture n'est efficace que si on peut associer les informations apportées par la lecture (20%) à celles «stockées» antérieurement dans le cerveau (80%)
- lire et comprendre, c'est organiser les informations : des connaissances à propos de la structure des textes aident à la lecture et sont indispensables pour la production écrite, à savoir :
  - . l'«architecture» du texte variable en fonction de son type, son découpage en paragraphes, ses titres, mais aussi les caractères graphiques employés et la ponctuation constituent des repères précieux pour la «mise en situation d'un texte» et pour la formulation des hypothèses sur le sens
  - . autres éléments qui interviennent : l'ordre des mots, la construction des phrases, les structures syntaxiques, l'emploi des anaphores et des connecteurs
- lire signifie savoir trouver ce que l'on cherche, sans trier les textes et les passages à lire et à relire
- lire, c'est construire des connaissances grâce à tous les textes lus, c'est élaborer de nouveaux savoirs avec les expériences accumulées.

## Lecture en langue étrangère

Que l'apprenant-adulte possède des stratégies de lecteur en langue maternelle que la construction du sens et l'organisation des connaissances soient fonction de la structure cognitive de l'individu, ce sont là des évidences que nous avons déjà explicitées.

Il est en conséquence possible que des lecteurs-adultes réunis dans une classe utilisent des stratégies différentes aussi bien pour la construction du sens que pour l'apprentissage d'une langue étrangère.

C'est pourquoi il est souvent difficile d'analyser les stratégies d'un lecteur-adulte.

A-t-il inconsciemment choisi un autre traitement des informations que dans sa langue maternelle ? La raison en est-elle une connaissance insuffisante de la langue ou des difficultés pour mettre en place les interactions du traitement d'indices de «bas niveau» et de «haut niveau» ?

D'autre part, si la maîtrise de l'écrit en langue maternelle n'est pas suffisante, il est probable que l'utilisation des stratégies «globalisantes» sera rendue difficile.

En tout état de cause, deux possibilités s'offrent à nous : utiliser l'approche à laquelle l'apprenant est habitué ou l'amener à appliquer des stratégies nouvelles.

Cependant nous croyons que la lecture ne présente qu'un aspect de la structure cognitive que l'individu applique dans les traitements d'information en général.

L'analyse du processus d'apprentissage dans le cadre de l'évaluation formative peut nous aider à établir le profil cognitif de l'apprenant

- les corrélations établies entre différentes capacités (compréhension de l'oral et de l'écrit, production de l'oral et de l'écrit) nous fournissent des indications quant aux stratégies mises en œuvre par l'apprenant. Très souvent, une bonne compréhension globale - c'est-à-dire l'organisation des connaissances grâce aux traitements d'informations de «haut niveau» révèle un apprenant bon en compréhension à l'audition rapide et bon en lecture. Il est aussi un bon scripteur dont les productions écrites possèdent une structure valable et une bonne grammaire de texte. Si, par contre, l'apprenant construit le sens en exploitant des indices de bas-niveau, il peine pour la compréhension globale et pour la rédaction des textes.

Que les deux niveaux décrits ci-dessus correspondant aux profils d'apprentissage (hémisphère droit, hémisphère gauche), soient construits par l'environnement est chose facile à admettre.

Certaines solutions aux difficultés constatées pour la pratique de la lecture en langue étrangère peuvent être suggérées :

- étant donné qu'un adulte-lecteur en langue étrangère est confronté au caractère interactif du processus du traitement d'informations (haut niveau, bas niveau), il est souhaitable qu'il soit familiarisé avec tous les aspects de la langue. La convergence méthodologique doit être appliquée aussi bien dans la compréhension que dans la production de la langue. La perception de l'écrit (identification) est indissociable de la compréhension de l'écrit (traitement).

- on peut aussi dire que, vraisemblablement, les exercices de compréhension globale de l'oral et de l'écrit, sont bénéfiques et facilitent l'organisation du sens et la construction des connaissances.
- pour toute activité de lecture, il est souhaitable d'utiliser des documents authentiques, des textes simplifiés - au niveau lexical et sémantique - manquent de cohésion. La suppression des connecteurs jugés trop complexes aboutit à une juxtaposition des énoncés laquelle rend difficile la construction du sens. Par contre, la recherche d'indices est facilitée grâce à la redondance du texte authentique.
- des aides à la lecture - préalables ou simultanées - s'avèrent parfois nécessaires, il faut
  - . tenir compte de l'arrière plan culturel ou des faits culturels spécifiques
  - . préparer les apprenants aux connaissances textuelles (superstructure, organisation sémantique)
  - . rendre l'apprenant conscient du contenu thématique du texte et en définir l'objectif.

## Lecture globale (rapide)

L'exemple présenté ci-dessous est un exercice visant à préparer les apprenants à une lecture rapide. Les exercices écrits se veulent une aide aux apprenants pour améliorer la lecture globale, compte tenu de leur façon de traiter l'information.

Les textes puisés dans les dossiers dans les UNITES DE FORMATION 2 et 6 sont des exemples d'exploitation d'exercices de lecture globale (rapide). Les travaux écrits de L'UNITE DE FORMATION 2 sont des aides à la lecture globale :

- l'exercice 1 propose un travail sur la discrimination visuelle des énoncés, exercice destiné aux apprenants manquant de précision dans la recherche des indices.
- l'exercice 2 est destiné aux apprenants qui ne percevant pas la cohérence du texte, éprouvent des difficultés pour en construire le sens.
- l'exercice 3 est conçu pour aider les apprenants qui éprouvent des difficultés pour choisir anticipativement les indices pertinents (à noter que les mots éliminés ne sont pas essentiels pour la compréhension du texte).

8.

## *DIY Surgery*

*What do you do if you are ill and need an operation?  
You go into hospital where doctors and nurses look  
after you and carry out the operation.*

That is true for more than 99.9% of the population, but there are still a few people who believe they can 'do-it-themselves'. ["DIY" = "do-it-yourself"].

One of the most incredible cases of 'do-it-yourself' surgery is a young man from Wisconsin, USA. He spent months reading books on medicine, and collected all the necessary instruments.

Then one morning, he got up at 4 am and covered his bedroom with clean sheets. He gave himself a light anaesthetic, lay on a table and made a large cut in his chest. He spent most of the day trying to operate on himself, but after eight hours he stopped because of the pain. He managed to bandage himself and call the police, and later he made a full recovery in hospital.

Another strange case was an old man from Eastbourne in England who cut off his leg to the knee, although he knew there was nothing wrong with it. His doctor said that he did it to test his willpower and tolerance of pain. When he went to hospital, the old man was suffering from shock, but apart from that, he was fine.

True to life (Pre-Intermediate)

## *DIY Surgery*

### **Exercise 1**

*Find the changes in these sentences from the text :*

1. (...) after eight hours, he stopped because of the blood.
2. Another strange case was another young man from Eastbourne in England who cut off his leg to the knee (...)
3. (...) but there are still lots of people who believe they can 'do-it-themselves'.
4. (...) he got up at 4 am and covered his bedroom with clean shirts.  
He managed to (...) call the doctor and later made a full recovery (...)
6. He (...) sat on a table and made a large cut in his chest.
7. He spent years reading books on medicine, and collected all the necessary instruments.
8. One of the most incredible cases of a 'do-it-yourself' operation is a young man from Wisconsin, USA.
9. (...) the old man was suffering from pain, but apart from that he was fine.
10. (...) you go into hospital where doctors and nurses examine you and carry out the operation.

Ciaver
--------

## *DIY Surgery*

### Exercise 2

*What do you do if you are ill and need an operation?  
You go into hospital where doctors and nurses look  
after you and carry out the operation.*

That is true for more than 99.9% of the population, but there are still a few people who believe they can 'do-it-themselves'. ["DIY" = "do-it-yourself"].

One of the most incredible cases of 'do-it-yourself' surgery is a young man from Wisconsin, USA. He spent months reading books on medicine, and collected all the necessary instruments.

*Continue the story of this case by putting the sentences in the right order  
[use the punctuation to help you] :*

1.     **and call the police,**
2.     **and covered his bedroom with clean sheets.**
3.     **and later, he made a full recovery in hospital.**
4.     **and made a large cut in his chest.**
5.     **but, after eight hours, he stopped because of the pain.**
6.     **He gave himself a light anaesthetic,**
7.     **He managed to bandage himself**
1.     He spent most of the day trying to operate on himself,
9.     **lay on a table**
10.    **Then, one morning, he got up at 4 am**  
       .....  
       .....

Ciaver

## DIY Surgery

### Exercise 3

Fill in the gaps with the number of the word or phrase in this list :

What do \_\_\_\_ if you are ill and need an operation?  
you go into hospital \_\_\_\_ doctors and nurses look \_\_\_\_ you and carry ..9.. the operation.

\_\_\_\_\_ formore \_\_\_\_ 99.9% of the population, but there are still a few people who believe they can \_\_\_\_ ["DIY" = "do-it-yourself"].

One of \_\_\_\_ incredible cases of \_\_\_\_ surgery is a young man from Wisconsin, USA. He spent months \_\_\_\_, and collected all the necessary instruments.

\_\_\_\_ one morning, he got \_\_\_\_\_ at 4 am and covered his bedroom with clean sheets. He gave himself a light anaesthetic, lay on a table and made a \_\_\_\_ cut in his chest. He spent \_\_\_\_\_ of the day \_\_\_\_ but after eight hours he stopped because \_\_\_\_ He managed to bandage himself and call the police, and later he made a full recovery in hospital.

Another \_\_\_\_ case was an old man from Eastbourne in England \_\_\_\_ cut off his leg to the knee, although he knew there was nothing wrong with it. His doctor said that \_\_\_\_ it to test his willpower and tolerance of pain. When he went to hospital, \_\_\_\_, but apart from that, he was fine.

1. after	7. most	13. That is true	17. trying to operate
2 'do-it-themselves'	8. of the pain	14. the old man was	18. up
3. 'do-it-yourself'	9. out	15. the most	19. where
4. he did -	10. reading books on medicine	16. Then -	20. who
5. is -	11. strange		21. you do
6. large -	12. than		

Ciaver

## *DIY Surgery*

OBJECTIF Construction du sens à l'écrit

ACTIVITÉ LANGAGIÈRE Lecture

DÉROULEMENT

### **Lecture-découverte**

La lecture "découverte" est destinée aux apprenants débutants et aux faux débutants ayant des difficultés pour la compréhension globale d'un texte. Ces apprenants font l'exercice 1 avec le professeur à partir d'un transparent. Les autres font les exercices 2 et 3.

Avant de procéder à l'exploitation du texte, le professeur donne des consignes :

- *Vous allez avoir sous les yeux un texte pendant un temps limité. Lors de la première présentation, examinez-le globalement : le titre, la répartition des paragraphes, les mots que vous reconnaissez. Essayez de deviner le sens.*
- *Ensuite, je vais vous cacher le texte et nous allons ensemble construire le sens.*
- *Chaque nouvelle présentation aura pour but de construire le sens à partir de ce que nous avons trouvé et des informations nouvelles que vous avez relevées.*

Lorsque les apprenants citent des mots qu'ils ont découverts, le professeur essaie de les amener par des questions à deviner le sens, soit en les liant aux énoncés déjà compris ou à ceux qu'on cherche dans le texte.

Par exemple           What is the text about?  
                              What does the expression "Do-it-yourself" mean?  
                              What has "Do-it-yourself" to do with hospitals, doctors and nurses? Etc.

C'est grâce à un va-et-vient entre les mots, les expressions et les vérifications dans le texte que les apprenants arriveront à comprendre globalement le texte.

A noter qu'une compréhension détaillée n'est pas nécessaire; l'essentiel c'est d'arriver à comprendre le sens global grâce aux devinements et aux associations des idées. A ce stade, c'est surtout le contexte qui permet aux apprenants de deviner le sens du texte.

Au cours d'une autre séance de travail, les mêmes apprenants sont invités à faire l'exercice 1 avec le texte sous les yeux.

A la fin de la lecture découverte, les apprenants des groupes 2 et 3 présentent leurs travaux, les autres suivent les explications avec le texte sous les yeux.

## *Victim traps her «killer»*

# **How she trapped a «killer» after he threw her off 80ft cliff.**

*«I need you»,* said Dr Alfonso Mongo. He had stopped the car on the deserted cliff road near Naples, Italy. He turned to his companion to ask, *«For the last time, will you come back to me?»*. Beautiful model Giordana Pavic, 27, shook her head. She need hardly tell him again it was all over between them. *«You have taking me for granted for too long. I never once said our affair was for keeps. Anyway, I'm in love with another man»*. Needless to say, he had not really expected any other answer. Their recent slanging match had been the last straw.

### **The search**

With a sigh he leaned forward and switched his car headlights on and off several times. A stranger appeared from the night shadows and struck Giordana over the head with a rifle butt. The two men then carried the unconscious woman to the cliff edge and threw her into the sea which was crashing into jagged rocks 80 feet below. Next they

clambered down the cliff face and with torches searched the water. Suddenly the doctor spotted what he thought was her lifeless body, face down, floating out to sea. He assumed she had drowned. He also supposed it would be some days before her body was found.

### **Astonished**

Only six hours later, the 47-year-old society doctor was being questioned by police at his home. To his astonishment, the police inspector told him he had been accused of attempted murder by the victim herself. She had not died in the sea. By some lucky chance, she had missed the rocks and plunged straight into the cold water which had revived her almost immediately. She wriggled free of her overcoat and let it float on the surface while she swam underwater to the shore. There she hid behind a rock until the two men had climbed back up the cliff and gone. She then dived back into the sea and swam down the coast to a fishing village from where she telephoned the police.

### **Confession**

When confronted with the proof that the woman was still alive, the doctor confessed and said, «*She never told me that she was once a swimming champion!*» He got what he needed all right - a long term in prison!

Just the ticket 2
-------------------

## *Victim traps her «killer»*

### **Exercise 1**

*Here is part of the telephone conversation between the woman victim and a police officer. His questions have been omitted. What were they?*

PO Right, I've noted the main facts of the case but I also need to take down a few particulars. \_\_\_\_\_ ?

W I'm phoning from the Rosso café in the village here.

PO Ah yes, I know where it is. \_\_\_\_\_ ?

W My name is Pavic, Giordana Pavic.

PO \_\_\_\_\_ ?

W I'm single.

PO \_\_\_\_\_ ?

W Twenty-seven years old.

PO \_\_\_\_\_ ?

W I'm a model.

PO \_\_\_\_\_ ?

W Doctor Alfonso Mongo. Do you know him?

PO Yes, I know him - the rich society doctor in Naples. So you were his mistress - he was your lover - but the affair is now over between you. \_\_\_\_\_ ?

W I left him because we had serious quarrel. He was taking me for granted.

PO You said he had an accomplice who must have hit you over the head and who helped him to throw your body into the sea. \_\_\_\_\_ ?

W No. He is a stranger to me. Anyway, it was dark.

PO \_\_\_\_\_ ?

W It must have been just after midnight, I should think.

PO Right. Let me see, it's a little after five a.m. now. \_\_\_\_\_ ?

W I suppose he'll be at his home in Naples, probably asleep in bed.

PO Don't worry, we'll find him and bring him in for questioning right away. Meanwhile, we'll send a car to fetch you. It'll be there in about half an hour. OK?

W Thank you, officer.

Ciaver

## *Victim traps her «killer»*

### **Exercise 2**

*Join the sentences together in each of the following ten questions without using «and» or «but».*

1. A doctor stopped his car. He was a rich society doctor. His car was on a deserted cliff road. The cliff road was near Naples.
2. He turned to his companion. She was a beautiful model. He asked her to return to him.
3. Miss Pavic had in fact been his mistress. She had left him. They had a serious quarrel.
4. She replied that their affair was finished for ever. The doctor thereupon gave a signal. The signal was pre-arranged. He flashed his headlights several times.
5. A stranger appeared out of the night shadows. The stranger struck the woman over the head.
6. The two men carried the body to the edge of the cliff. The body was unconscious. The two men threw the body into the sea. The sea was crashing onto rocks. The rocks were eighty feet below.
7. The two men then climbed down the cliff. The two men searched the surface of the water. They searched with torches.
8. The doctor thought he saw a body. It was a woman's body. The body was dead. It was floating out to sea.
9. The forlorn lover assumed the woman had drowned. He went home to bed.
10. The doctor felt quite safe. He also supposed that her body would not be found until several days later.

Ciaver
--------

## *Victim traps her «killer»*

### Exercise 3

Read the exercise first and then fill in the gaps from the missing words list :

accusation - accusing - body - dead - finished - flashing - home - icy - incriminating - is - it - luckily - mistook - mistress - model - nearby - needless - onto - out of - over - pre-arranged - quarrel - regretted - return - safe - search - society - until - used to - were

A rich \_\_\_\_\_ doctor stopped his car on the deserted cliff road near Naples. Turning to his companion, a beautiful \_\_\_\_\_, he asked her to \_\_\_\_\_ to him. Miss Pavice had in fact been his mistress who had left him after a serious \_\_\_\_\_.

When she replied that their affair was \_\_\_\_\_ for ever, the doctor gave a \_\_\_\_\_ signal by \_\_\_\_\_ his headlights several times. Out of the night shadows appeared a stranger who struck the woman \_\_\_\_\_ the head. After having carried the unconscious body to the cliff edge, the two men threw \_\_\_\_\_ into the sea, crashing \_\_\_\_\_ rocks eighty feet below. They then climbed down the cliff to \_\_\_\_\_ the surface of the water with torches. The doctor saw what he thought was the \_\_\_\_\_ woman's body, floating out to sea.

Assuming his former companion had drowned, the forlorn lover went \_\_\_\_\_ to bed. He felt quite \_\_\_\_\_ because he also supposed her body would not be found \_\_\_\_\_ several days later. Only six hours later, however, the police \_\_\_\_\_ questioning the doctor. His victim had escaped and was \_\_\_\_\_ him of attempted murder.

When the two men had thrown her body into the sea, Giordana had \_\_\_\_\_ missed the rocks and plunged straight into the \_\_\_\_\_ sea. The cold water revived her. She immediately struggled \_\_\_\_\_ her overcoat and let it float on the surface. In the darkness, the two men \_\_\_\_\_ her overcoat for her lifeless \_\_\_\_\_. As soon as they had gone, the «victim» swam down the coast to a \_\_\_\_\_ fishing village from where she telephoned the police with her story.

The doctor, faced with \_\_\_\_\_ evidence, admitted the \_\_\_\_\_. He much \_\_\_\_\_ that he had not known his former lover \_\_\_\_\_ be a champion swimmer. \_\_\_\_\_ to say, the doctor was found guilty and \_\_\_\_\_ now in prison.

Ciaver

## *Victim traps her «killer»*

### **Exercise 4**

Use an all-English dictionary to help you answer these questions

#### **Exercise 4.1**

*Express these sentences differently without changing the meaning.*

1. I need you.
2. She need hardly tell him again.
3. Needless to say, he was found guilty.
4. He got what he needed.
5. He took it for granted that she had drowned.
6. You take me for granted.
7. Our love is for keeps.
8. They had a slanging match.
9. It was the last straw.
10. She used to be a champion swimmer.

#### **Exercise 4.2**

1. What are student grants?
2. «Sb» grants «sb» «sth» - what do the abbreviations stand for?
3. What English proverb includes the word «need»?
4. Which English proverb includes the word «needs»?
5. Why would the expression «for keeps» not be suitable in «good writing»?
6. What sort of slang is often a feature of a foreigner's English?
7. Explain the difference between a «foreigner» and a «stranger»?

Ciaver
--------

ANSWER SHEET FOR THE TEACHER ONLY

## *Victim traps her «killer»<sup>7</sup>*

### Exercise 1

*Here is part of the telephone conversation between the woman victim and a police officer. His questions have been omitted. What were they?*

- PO Right, I've noted the main facts of the case but I also need to take down a few particulars. Where are you? (Where are you phoning from)?
- W I'm phoning from the Rosso café in the village here.
- PO Ah yes, I know where it is. (Right. First of all, ) What is your name?
- W My name is Pavic, Giordana Pavic.
- PO Are you married or single?
- W I'm single.
- PO How old are you?
- W Twenty-seven years old.
- PO What is your occupation?
- W I'm a model.
- PO Who are you accusing? (What is the name of your attacker?)
- W Doctor Alfonso Mongo. Do you know him?
- PO Yes, I know him - the rich society doctor in Naples. So you were his mistress - he was your lover - but the affair is now over between you. Why did you leave him?
- W I left him because we had serious quarrel. He was taking me for granted.
- PO You said he had an accomplice who must have hit you over the head and who helped him to throw your body into the sea. Did you recognise the accomplice (Do you know the accomplice?)
- W No. He is a stranger to me. Anyway, it was dark.
- PO About what time did this happen?
- W It must have been just after midnight, I should think.
- PO Right. Let me see, it's a little after five a.m. now. Where is the doctor now (Where do you think the doctor is now?)
- W I suppose he'll be at his home in Naples, probably asleep in bed.
- PO Don't worry, we'll find him and bring him in for questioning right away. Meanwhile, we'll send a car to fetch you. It'll be there in about half an hour. OK?
- W Thank you, officer.

Ciaver

---

<sup>7</sup> Evidemment, l'apprenant doit lire la réponse qui suit afin de formuler la question dont plusieurs possibilités existent. Voici quelques suggestions

***Victim traps her «killer»***

## Exercises 2 and 3

A rich society doctor stopped his car on the deserted cliff road near Naples. Turning to his companion, a beautiful model, he asked her to return to him. Miss Pavic had in fact been his mistress who had left him after a serious quarrel.

When she replied that their affair was finished for ever, the doctor gave a pre-arranged signal by flashing his headlights several times. Out of the night shadows appeared a stranger who struck the woman over the head. After having carried the unconscious body to the cliff edge, the two men threw it into the sea, crashing onto rocks eighty feet below. They then climbed down the cliff to search the surface of the water with torches. The doctor saw what he thought was the dead woman's body, floating out to sea.

Assuming his former companion had drowned, the forlorn lover went home to bed. He felt quite safe because he also supposed her body would not be found until several days later. Only six hours later, however, the police were questioning the doctor. His victim had escaped and was accusing him of attempted murder.

When the two men had thrown her body into the sea, Giordana had luckily missed the rocks and plunged straight into the icy sea. The cold water revived her. She immediately struggled out of her overcoat and let it float on the surface. In the darkness, the two men mistook her overcoat for her lifeless body. As soon as they had gone, the «victim» swam down the coast to a nearby fishing village from where she telephoned the police with her story.

The doctor, faced with incriminating evidence, admitted the accusation. He much regretted that he had not known his former lover used to be a champion swimmer. Needless to say, the doctor was found guilty and is now in prison.

Ciaver
--------

## *Victim traps her «killer»*

OBJECTIF Construction de l'écrit

ACTIVITES LANGAGIERES Lecture  
Discours oral  
Discours écrit

### DEROULEMENT

Le professeur propose une lecture globale du texte. Pour ce faire, il projette le texte sur un transparent (au moyen d'un rétroprojecteur) au groupe-classe.

Avant la lecture, le professeur attire l'attention des apprenants sur le titre, les sous-titres et la superstructure du texte.

Sans le texte sous les yeux, les apprenants sont invités à émettre des hypothèses sur le sens global de l'histoire. Le professeur peut «guider» les apprenants par les questions suivantes :

- *Why, in the title, is the word «killer» in inverted commas?*
- *Who made the search and what were they looking for?*
- *Who was astonished, and why?*
- *How was the woman able to survive this attempt to murder her?*

Cette première «découverte» du sens se termine par un résumé des informations relevées fait soit par le professeur soit par un apprenant.

Le professeur amène les apprenants à construire le sens par anticipation et association des idées (recherche des mots et expressions clés des formes grammaticales et orthographiques). Ces exercices se font avec l'aide du texte.

Il est souhaitable qu'à la fin de cette deuxième lecture, le professeur ou un apprenant en est fait une synthèse.

L'expérience suivante a pour objectif d'attirer l'attention des apprenants sur la recherche d'une plus grande précision dans la construction du sens. Par des questions précises, le professeur oriente l'attention des apprenants (et leurs regards) vers des informations nécessaires pour construire le sens; par exemple :

## Questions

- a) *the doctor asked his mistress to return to him. How does she indicate her refusal to do so?*
  - b) *which sentence confirms that it goes without saying that the doctor was not hoping for a different reply from his former companion?*
  - c) *find the sentence which states that it was not necessary for Miss Pavic to repeat the fact that their affair was finished.*
  - d) *how does the woman express the fact that on no occasion had she suggested that their romance would be eternal?*
  - e) *find the sentence where the beautiful model explains that her lover had presumed for too long a time that she would always be at his call.*
  - f) *which sentence explains that the couple had had such a serious quarrel a few days ago that their relationship had become intolerable.*
  - g) *locate where the text tell us how old the two lovers were.*
  - h) *find the sentence which says that the doctor took it for granted that his victim had died in the sea.*
  - i) *what did the doctor mistake for «her lifeless body, face down, floating out to sea»?*
  - j) *locate the expression «wriggled free of her overcoat» : can anyone demonstrate this action?*
  - k) *where does it say in the text that Giordana used to win medals for swimming?*
- 

## Réponses

- a) *Beautiful model, Giordana Pavic, 27, shook her head.*
- b) *Needless to say, he had not really expected any other answer.*
- c) *She need hardly tell him again it was all over between them.*
- d) *«I never once said our affair was for keeps».*
- e) *«You have been taking me for granted for too long».*
- f) *Their recent slanging match had been the last straw.*
- g) *..... Giordana Pavic, 27 ..... the 47-year-old society doctor*
- h) *He assumed (that) she had drowned.*
- i) *Her overcoat.*
- j) *..... struggle to take off her overcoat .....*
- k) *..... she was once a swimming champion! »*

Les exercices suivants sont faits dans les groupes :

- . groupe 1 - travaille sur l'exercice 1 et prépare un jeu de rôle (une conversation téléphonique)
- . groupe 2 - fait l'exercice 2 et prépare un discours oral
- . groupe 3 - prépare un discours écrit en s'aidant de l'exercice 2
- . groupe 4 - fait l'exercice 3 et prépare un discours oral/écrit

La mise en commun commence par le groupe 1, suivie des groupes 2, 3 et 4.

A noter que tous les apprenants reçoivent les feuilles des travaux réalisés par les différents groupes.

L'exercice 4 se fait en groupe-classe.

## Lecture fonctionnelle

Dès le début de l'apprentissage de la langue étrangère, pendant la phase de familiarisation avec l'écrit, la lecture est fonctionnelle : les apprenants lisent pour résoudre une tâche (faire un exercice). Très rapidement, la lecture fonctionnelle et la production de l'écrit font suite aux exercices de compréhension à l'audition : le travail devient plus «authentique», on s'informe puis on lit les informations pour réaliser la tâche.

L'organisation du temps est un aspect important dans la construction du sens et l'acquisition des connaissances, c'est pourquoi il est nécessaire de limiter le temps pour la lecture (globale et fonctionnelle) et la production de l'écrit.

La rédaction des «écrits sociaux», très motivants pour les apprenants adultes, font partie des écrits fonctionnels, la lecture et la rédaction des textes étant étroitement liées pour la réalisation de la tâche.

Les exemples de lecture fonctionnelle sont pris dans les dossiers de L'UNITE DE FORMATION 1, de l'UNITE DE FORMATION 2 et l'UNITE DE FORMATION 3.

Les exercices portent sur

- la lecture fonctionnelle et production d'un écrit social
- la préparation à l'écoute - lecture et production fonctionnelle de l'écrit
- la compréhension à l'audition et à la production de l'écrit
- la lecture fonctionnelle
- la compréhension de l'implicite.

6.

## *Flight times and itineraries*

### Exercise

Sylvie Thibodeau, who is 18 years old and who lives in Montreal, is going to Portland.  
 Her job? - an au pair for the Rodway family. Imagine you are Sylvie - **write her letter to the Rodways** in reply to their note of 3rd April. The date of **your** letter is 16th April :

FLIGHT ITINERARY							
FROM	TO	CLASS	FLIGHT	DATE	DEP.	ARR.	
Montreal	Toronto		CP 183	Apr. 30	11:55AM	1:00PM	
Toronto	Vancouver		CP 161	Apr. 30	4:45PM	8:30PM	
Vancouver	Portland		WA 456	May 2	5:45PM	6:37PM	
Have a pleasant trip							

Please reconfirm - North American onward flights at least 6 hours before departure. Overseas flights at least 72 hours before departure.  
 Times shown above are based on current timetables and are subject to change without notice. ALWAYS RECONFIRM

**A. Levine Travel Bureau Ltd.**

**Dr & Mrs Tony RODWAY** Tel 503 602 9770

Dear Sylvie, April 3rd.

Do you have your flight times and itinerary? Do you fly via Vancouver? Your brother lives there, doesn't he? Are you spending some days with him in Vancouver on your way to us? Tell us what day and time you arrive in Portland and your flight n°. We'll be at the airport to meet you. Sorry for this note, it is cheeky but you understand our situation at the moment. We don't have time to write a letter!! Have a pleasant trip!

Best wishes,

**1042 Pacific Avenue East, PORTLAND 88314, Oregon.**

**By air mail  
Par avion**



*Miss Sylvie Thibodeau,  
113, Peel Street,  
MONTREAL H3V 1A8,  
Quebec - CANADA.*

Elementary task listening  
Ciaver

## *Flight times and itineraries*

.....,

..... note .....

I now have ..... so I confirm that I fly ..... via

..... I leave Montreal

..... I have to wait nearly ..... airport!

As ....., ..... lives in Vancouver and so I am spending

.....  
.....

I arrive .....

.....

You don't have to ..... for writing only a note because I understand

.....

I know that you don't have time .....

.....

.....,

Ciaver

## *Flight times and itineraries*

Answer key - "Sample letter" :

Dr & Mrs Tony Rodway, 1042 Pacific Avenue East, PORTLAND 88314, Oregon, USA.	113, Peel Street, MONTREAL H3V 1A8, Quebec, CANADA.
	16th April.

Dear Dr and Mrs Rodway,

Thank you for your note of 3rd April.

I now have my flight times and itinerary so I confirm that I fly from Montreal via Toronto and Vancouver to Portland. I leave Montreal on 30th April. I have to wait nearly four hours in Toronto airport! As you know, my brother lives in Vancouver and so I am spending two days with him there, in Vancouver, on my way to you.

I arrive in Portland on 2nd May at 6:37 pm. My flight number is WA 456.

You don't have to apologize for writing only a note because I understand your situation at the moment. I know that you don't have time to write a letter.

I look forward to seeing you.

Yours sincerely,

Sylvie THIBODEAU (Miss).

Ciaver

## *Flight times and itineraries*

OBJECTIF	Construction de l'écrit
ACTIVITE LANGAGIERE	Production d'un écrit social

### DEROULEMENT

Le professeur distribue la première feuille

- d'abord, les apprenants lisent le texte sans explication
- après cette première lecture, le professeur donne les explications et consignes :
  - la situation est expliquée dans l'introduction
  - l'attention des apprenants est attirée sur la note adressée à Sylvie par Dr & Mrs Tony RODWAY

Le professeur distribue la deuxième feuille où la structure de la lettre est déjà indiquée

Il prévient les apprenants que les renseignements nécessaires pour faire l'exercice sont à chercher dans le "*Flight Itinerary*"

Lorsque le texte est complété par les apprenants, ils reçoivent une autre feuille sur laquelle ils réécrivent la lettre en respectant sa superstructure.

Sur une autre feuille, les apprenants rédigent ensuite l'adresse en s'inspirant de "l'enveloppe" présentée sur la première feuille.

## *A visit to England*

Alan Greene is a computer programme analyst who works for the Nagashiba company at their Cambridge office. He often visits the company's Headquarters in Japan. He is in Tokyo at the moment on a working holiday. Alan is not married.

In a bar this evening, he meets Mr Itakagi Tetsuya (\*) and his wife, Fumiko. Tetsuya is a sales manager with the Nagashiba company. The Japanese couple, who are old friends of Mr Greene and who both come from Tokyo, do not understand English but there is no problem : Alan Greene speaks Japanese very well. They invite him to their house for dinner. They live in the next street, at 25-3, Block A, Otemachi, which is very near the Nagashiba company; in fact, it is in the same street. Mr and Mrs Itakagi want Alan to speak to their son, Kenji, who is studying English at university in his native city, Tokyo. In fact, it's Kenji's birthday today. He is 20 years' old.

Kenji is going to Cambridge on a course. It is his first visit to England so Alan tells Kenji that he'll meet him at Heathrow Airport and shows him how to fill in a "Landing Card". Alan also invites Kenji to come and stay at his house for the first week and gives him his business card.

(\*) *Japanese people always use their family name first, then their forename.*

**Alan GREENE**

Computer Programme Analyst,  
Nagashiba Inc.,  
Cambridge Office.

*Home address :*

91, West Park Avenue, CAMBRIDGE CB3 4PY

Tel 01223 553821

Fax 01223 460887

**NAGASHIBA Inc**

Manufacturers of electrical components  
10-15 Otemachi  
TOKYO

**ITAKAGI Testsuya**  
*Sales Manager*

tel. 03 963 5119

Fax 03 963 8024

Ciaver

## A visit to England

### Exercise

Non-EEC visitors arriving in the UK must fill in a landing card. Imagine you are Kenji and you are on the way to England by plane. Complete this landing card :

<b>LANDING CARD</b> Immigration Act 1971			
<b>Please complete clearly in BLOCK CAPITALS</b> Veuillez remplir lisiblement en LETTRES MAJUSCULES Por favor completar claramente en MAYÚSCULAS			
<b>Family name</b> Nom de famille Apellidos			
<b>Forenames</b> Prénoms Nombre(s) de Pila		<b>Sex</b> Sexe (M,F) Sexo	
<b>Date of birth</b> Date de naissance Fecha de nacimiento		<b>Place of birth</b> Lieu de naissance Lugar de nacimiento	
Day	Month	Year	
<b>Nationality</b> Nationalité Nacionalidad		<b>Occupation</b> Profession Profesión	
<b>Address in United Kingdom</b> Adresse en Royaume Uni Dirección en el Reino Unido			
<b>Signature</b> Signature Firma		<b>AM 963 519</b>	
<i>For official use / Reservé usage officiel / Para uso oficial</i>			
CAT	-16	CODE	NAT

**I-94**

IMMIGRATION AND NATURALIZATION SERVICE  
ARRIVAL/DEPARTURE RECORD

Form Approved  
OMB No. 1115-077  
Expires 8-31-85

WELCOME TO THE UNITED STATES

**INSTRUCTIONS**

- ALL PERSONS EXCEPT U.S. CITIZENS MUST COMPLETE THIS FORM. A SEPARATE FORM MUST BE COMPLETED FOR EACH PERSON IN YOUR GROUP.
- TYPE OR PRINT LEGIBLY WITH PEN IN ALL CAPITAL LETTERS. USE ENGLISH. DO NOT WRITE ON THE BACK OF THIS FORM.
- This form is in two parts, an ARRIVAL RECORD (Items 1 through 7), and a DEPARTURE RECORD (Items 8 through 10). You must complete both parts. Enter exactly the same information in spaces 8, 9, and 10 as you enter in spaces 1, 2, and 3.
- **Item 7.** If you entered the United States by land, enter "LAND" in this space.
- WHEN YOU HAVE COMPLETED ALL REQUIRED ITEMS, PRESENT THIS FORM TO THE U.S. IMMIGRATION AND NATURALIZATION INSPECTOR.

ADMISSION NUMBER <b>995-01615609</b>		<b>I-94 ARRIVAL RECORD</b> (Rev. 1-1-83)M	
1. FAMILY NAME (SURNAME) (leave one space between names)			
FIRST (GIVEN) NAME (do not enter middle name)			
2. DATE OF BIRTH		3. COUNTRY OF CITIZENSHIP	
DAY	MO.	YR.	4. COUNTRY OF RESIDENCE (country where you live)
.	.	.	
5. ADDRESS WHILE IN THE UNITED STATES (Number and Street)			
City		State	
6. CITY WHERE VISA WAS ISSUED		7. AIRLINE & FLIGHT NO. OR SHIP NAME*	

Ciaver

*A visit to England***Answer key :****NB**

- Kenji is on his way to England and so only the UK landing card is pertinent; the US form is therefore something of a "red herring", for interest and information only!
- Sex : "M" (male) or "F" (female) - Kenji is "M" {Mr Itakagi's son.}
- Date of birth :  
It's Kenji's birthday TODAY {the day that the students do the exercise}. If that day is 16th January, 1998, Kenji's "d.o.b." = 16/01/78
- Address in UK = Alan Greene's address - see his business card

LANDING CARD		Immigration Act 1971	
<p><i>Please complete clearly in BLOCK CAPITALS</i>  <i>Veillez remplir lisiblement en LETTRES MAJUSCULES</i>  <i>Por favor completar claramente en MAYÚSCULAS</i></p>			
Family name Nom de famille Apellidos	ITAKAGI		
Forenames Prenoms Nombre(s) de Pila	KENJI		Sex Sexe (M,F) Sexo
Date of birth Date de naissance Fecha de nacimiento	Day	Month	Year
Place of birth Lieu de naissance Lugar de nacimiento			
Nationality Nationalité Nacionalidad	JAPANESE	Occupation Profession Profesión	STUDENT
Address in United Kingdom Adresse en Royaume Uni Dirección en el Reino Unido	91, WEST PARK AVENUE CAMBRIDGE CB3 4PY		
Signature Signature Firma	AM 963 519		
For official use / Reservé usage officiel / Para uso oficial			
CAT	-16	CODE	NAT
			POL

Ciaver



## *A part-time job*

### **Exercise**

*Read this letter from Margriet Peeters to Pat Sprague and then write Pat's letter to Dr Bentley*

*Friday, 22nd May.*

*Dear Pat,*

*How are you? Sam and I are so pleased that you have found a nice flat quite near ITC's Head Office. I know that accommodation in London is expensive and that you are looking for a part-time job. I have good news for you!*

*A friend of Sam's, a chest specialist, wants a receptionist/nursing assistant to work 3 days a week from 9 to 5. The person must be computer literate, understand French and German, have a pleasant telephone voice and obviously have some nursing experience. You worked in a doctor's surgery before you were married, didn't you, so this job is for you!!*

*Write to the doctor and ask for an appointment - tell him why he should give you the job!! The address is Dr Bentley, 3rd Floor Surgery, 18 Harley Street, London W1 (Tel. 0171-580-6394). It's not far from Charlotte Street. You can also mention that Jim works at ITC and that Sam told you about this job - it is not advertised and Dr Bentley won't want a copy of a CV. Good luck!!*

*I'm sorry that I don't write very often but as you know, like you, I haven't got much time. Call me and give me your new telephone number.*

*Kind regards to Jim.*

*Your friend,*

*Mr and Mrs Jim Sprague,  
15, Charlotte Street,  
LONDON W1P 1HP.*

Ciaver

## *A part-time job*<sup>8</sup>

OBJECTIF	Construction de l'écrit
ACTIVITE LANGAGIERE	Production d'un écrit social

### DEROULEMENT

Les apprenants sont invités à poser leur candidature au poste d'assistant(e) médical(e) chez le Dr. Bentley. Ils doivent d'abord lire la lettre de Margriet à Pat et ensuite rédiger la lettre au Dr. Bentley. Ils doivent le persuader qu'ils ont le profil souhaité.

L'enjeu de la lettre est important : la qualité de l'argumentation, de l'écriture et de l'orthographe peut être décisive.

Le professeur suggère aux apprenants de rédiger d'abord un premier jet et ensuite de réécrire le texte.

Il est important de limiter le temps de la lecture et de la rédaction à  $\pm$  30 minutes.

---

<sup>8</sup> Ce texte se rapporte aussi au dialogue «*A flat and a landlady*» (voir UF2 - Module B).

8.

## Reserving hotel accommodation

**Need Hotel Accommodations  
in Boston or Anywhere  
in the USA?**



**Use Meegan's Free  
Hotel Reservations Service**

When you arrive at the International Arrivals Building at Logan Airport, look for the Hotel Reservations counter outside of Customs. We'll be pleased to take care of all your hotel reservations needs at no cost to you.

Meegan Hotel Reservations Service provides a free, convenient, personalized hotel reservations service.

Our multi-lingual agents can:

- get you comfortable hotel accommodations in major area hotels at the price you want.
- provide you with detailed maps showing hotel locations in Boston, and advise you of the best transportation to use to get to your hotel, or to your final destination.

Meegan Hotel Reservations Service is part of an international hotel reservations service, paid for by area hotels.

Open seven days a week. Stop by or call:  
**(617) 569-3800**

### Exercise 1

*On his way to Minneapolis, John Garland has arrived at Logan Airport in Boston on a British Airways flight from London. He will be staying the night in Boston before continuing his journey. However, as he has not booked overnight accommodation in advance, he goes to the "Hotel Reservations Service" desk in the arrival hall. He is at the counter talking to the assistant :*

#### ***Before listening***

1. *List the information that you think Mr Garland needs to choose a hotel.*
2. *List the information that you think the assistant requires to make a hotel reservation for Mr Garland.*

Elementary Task Listening  
Texte adapté - Ciaver

## *Reserving hotel accommodation*

### Exercise 2

#### *After listening*

3. Which hotel did Mr Garland choose? Fill in the correct invoice below.
4. Fill in the missing information on the other invoice.
5. Make up a short story about Mr Garland and his journey to the USA.

<b>Skyline Hotel</b>		WELCOME	
225 UNION SQUARE, BOSTON			
Close to .....			
CHECK OUT HOUR 2 P.M.			
ROOM	NAME	RATE	NO. NIGHTS / NO. PERSONS
311			
FOR YOUR CONVENIENCE		SHUTTLE BUS SERVICE TO AIRPORT EVERY 5 MINUTES	
ICE & SOFT DRINKS ON EACH FLOOR BY ELEVATOR			

NAME: _____		<b>PARK HOTEL</b>			00379
ADDRESS: _____		100 Faneuil St. Boston			
CITY: _____		Close to .....			
ROOM NO.	RATE	NO. NIGHTS	NO. PERSONS	AMOUNT DUE	
509					
THANK YOU FOR STAYING AT THE <b>PARK HOTEL</b> WE HOPE YOU HAD A MOST ENJOYABLE STAY WITH US.					
Shuttle bus service to airport every ..... minutes from outside hotel.					

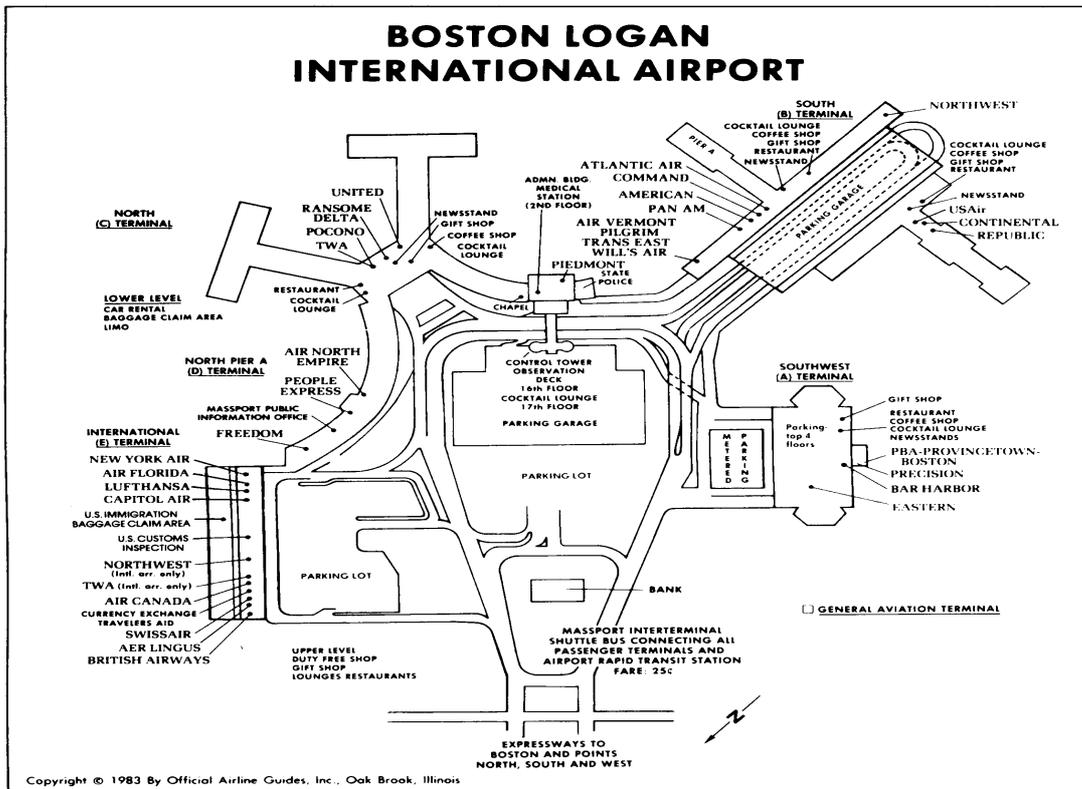
<b>Skyline Hotel</b>		<b>WELCOME</b>	
225 UNION SQUARE, BOSTON		Close to .....	
CHECK OUT HOUR 2 P.M.			
ROOM	NAME	RATE	NO. NIGHTS
312			
FOR YOUR CONVENIENCE		SHUTTLE BUS SERVICE TO AIRPORT EVERY 5 MINUTES	ICE & SOFT DRINKS ON EACH FLOOR BY ELEVATOR

NAME _____		<b>PARK HOTEL</b> 335 Powell St., Boston Close to .....		
DATE _____				
ROOM NO.	RATE	NO. NIGHTS	NO. PERSONS	AMOUNT DUE
509				
THANK YOU FOR STAYING AT THE <b>PARK HOTEL</b> WE HOPE YOU HAD A MOST ENJOYABLE STAY WITH US.				
Shuttle bus service to airport every ..... minutes from outside hotel.				

Elementary Task Listening  
Texte adapté - Ciaver



## Reserving hotel accommodation



Reprinted by special permission from the Spring 1983 issue of the North American edition of the OAG TRAVEL GUIDE & Hotel/Motel Guide. All rights reserved.

Airports around the world are not always named after the city they serve. Some are given the name of the locality, others commemorate famous people.

**For example :** Zaventem (Brussels) ; Heathrow (London) ; Kansai (Tokyo)  
J.F. Kennedy (New-York) ; Marco Polo (Venice) ; Général de Gaulle (Paris)

How to survive in the USA  
Texte adapté - Ciaver

## ***Reserving hotel accommodation (Boston Logan International Airport)***

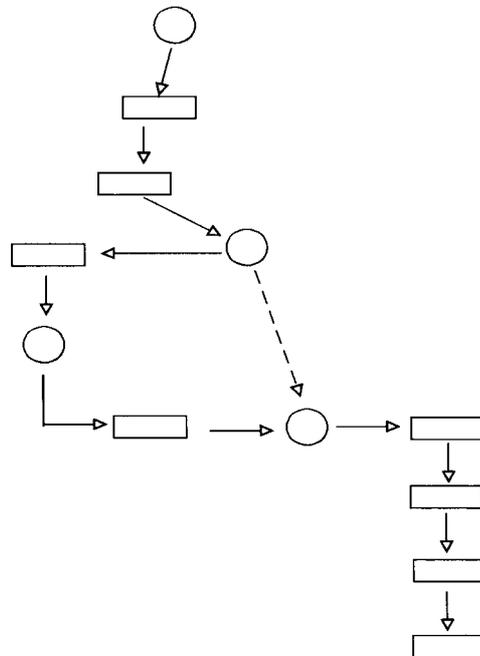
### **Exercise 3**

3. *First read this :*

John Garland arrives at Logan International Airport on an international British Airways flight from London. It is about 2.0pm local time. He is on his way to Minneapolis for a business meeting and already has his ticket. However, as his connecting flight by North West Airlines is not until midday tomorrow, he has decided to stay the night in Boston. He goes to the «Currency Exchange and Travelers Aid» desk in the International Terminal hall and books a room in a hotel downtown - the main commercial part of the town - because he can then go to a show this evening.

4. *This is a chart showing the steps Mr Garland takes during this journey. Fill in the letters of the steps in the chart*

1. Go into the city by shuttle bus or the expressway
2. Go through Security Check
3. Go through Immigration Control
4. Take the Massport International shuttle bus to the South Terminal
5. Go to the North West Airlines check-in counter.
6. Go through gate 62 to board your plane
7. Go through Customs Inspection.
8. Collect your baggage
9. Arrival in the USA
10. Take the shuttle bus back to the airport.
11. Arrival at the Airport Rapid Transit Station
12. Book a hotel room for an overnight stay.



3. *Mark on the map plan of Boston's international airport the places where you would do A to L above*

How to survive in the USA  
Texte adapté - Ciaver

***Reserving hotel accommodation  
(Boston Logan International Airport)***

**Exercise 4**

4(a) *Listen to these words and phrases in extracts from situations where they have special meanings. Match them with the words on the right that mean the same. Write the letters in the blanks (some letters may be used more than once)*

.....Mmm-hmm	I'm sorry I don't understand
.....Uh-huh	You won't have any help now
.....Huh-uh	I'd like to ask you something
.....You bet !	Good. Thank you
.....Excuse me!	Wait on the phone
.....Excuse me?	No
.....Great !	You're welcome. Don't mention it
.....You 're on your own	OK
.....Hold the line	Yes
10.....Any time	

4(b) 1. *Which idioms mean «Yes»? .....*

*Which ones mean «No»? .....*

*Which ones would you use to respond to «thanks»?*

*Which idioms are used to attract attention.*

*Which one would you classify as «jargon»?*

How to survive in the USA Texte adapté - Ciaver
--

## ***Reserving hotel accommodation (Boston Logan International Airport)***

OBJECTIFS Construction de l'oral

Construction de l'écrit

ACTIVITÉS LANGAGIÈRES

Compréhension à l'audition

Lecture

Production écrite

DÉROULEMENT

Avant l'écoute de l'enregistrement, les apprenants font en groupes l'exercice 1 dont le but est d'anticiper la conversation entre Mr Garland et l'employé.

En groupe-classe, les questions sont discutées et éventuellement corrigées.

Suit la présentation de l'enregistrement.

Les exercices 2, 3, 4 se font au niveau du groupe-classe (ou en tandem)

- d'abord l'exercice 2
- ensuite l'exercice 3
- enfin l'exercice 4

L'exemple pris dans l' UNITE DE FORMATION 6 est donné en guise de synthèse des différentes activités proposées à partir d'un texte.

6.

*New markets are vital*

TAPESCRIPT

*(In Peter Wiles's office)*

*Peter Wiles* John, good morning! Come in. Are you still reading the morning paper?

*John Martin* Take a look Peter! Have you seen the article in *The Financial Times* this morning about Abraca? It says here that income *per capita* is rising fast

*Peter Wiles* Abraca. Is that where they've just found all that oil?

*John* That's the one. Apparently they're going to build a lot of new offices in the capital, Djemsa, I think it might be a good market for our furniture and office equipment.

*Peter* Ah, the export market. Well, you know what H.G.'s views are on that!

*John* But we must export more, Peter. You really must try and help me to convince Mr. Grant that we're crazy not to look for more foreign business. Will you back me up?

*(In Hector Grant's office)*

*Secretary* Mr. Martin would like to see you, Mr. Grant.

*(Elisabeth Corby)*

*Hector Grant* Oh yes, ask him to come in, please, Elisabeth.

*John* Good morning, H.G.

*Grant* Ah, John, I've been thinking about this scheme of yours to sell our products to Abraca.

*John* Oh, I'm glad.

*Grant* You say Abracan imports are going to rise rapidly. Well, let's have some figures. What are the difficulties? Who are our likely competitors? What about tariffs?

*John* There are tariffs on certain products, but the Board of Trade assure me that our Office equipment

would not be liable for duty.

*Grant* What about shipping facilities? It seems there are few direct sailings, and a lot of goods have to be transhipped via Rotterdam. And then there's all this red tape involved in getting an import licence

*John* Well, if I find an agent in Abraca to act for us we can get him to sort out the import licence.

*Grant* Have you considered what channels of distribution are needed within the country?

*John* I'll have to find out, but we might be able to sell direct to government departments and oil companies. Maybe we should have a field survey to find out exactly how the firms in Abraca prefer to buy their products.

*Grant* Field surveys are too expensive.

*John* Oh, I don't agree, Mr Grant. As you see from my preliminary desk research, Abraca is a young, rich, expanding country. I'm convinced that we can work up a big demand for our goods there.

*Grant* I'm sorry, John. On balance, I don't think it's quite the right time for that sort of experiment. I don't want the expense of sending you out there. You've got plenty to do in the home market.

*John* Why wait and let somebody else get there first? We can't live on our old markets for ever!

*Grant* Let's say we have a different way of looking at things.

*John* I'm sorry, Mr. Grant, but if this is really your policy, then I must reconsider my position in the firm.

*Grant* Now don't be nasty, John. Don't do anything you're likely to regret.

*John* Well, since we seem to have such diametrically opposed views on the future of this firm, perhaps I'd better start looking elsewhere and try to find a company that's a bit more forward-looking.

*(In John Martin's office)*

*Peter* Good morning, John. Where were you yesterday

afternoon? I tried to contact you all over the place.

*John* I went out for a long drive to cool my temper a bit.

*Peter* Oh? What happened?

*John* You know H.G. decided not to let me go to Abraca.

*Peter* Oh no! I thought he'd be bound to agree. I'd have said that particular market was wide open.

*John* That's what I think. Anyway, I just suddenly got fed up with H.G.'s old-fashioned outlook and I resigned.

*Peter* Did he accept your resignation?

*John* I didn't give him much chance. I was so angry I just walked out of his office.

*Secretary* Excuse me, Mr. Martin, this letter has just come for you from Mr. Grant's office.

*Peter* What is it, John?

*John* Good lord! It's a reservation for a first-class return flight to Abraca!

The Language of Business

## *New markets are vital*

### **Exercise 1.1**

John Martin, Sales Manager at Harper & Grant's, has read an article in «The Financial Times» about the recent discovery of oil in Abraca (a fictitious country in Africa). He has heard that many new government offices are shortly to be built in its capital city, Djemsa. Already convinced that the firm's policy must be to look for more foreign business, he believes, as a result of his preliminary desk research that Abraca will provide a golden opportunity to export more.

The «big boss», Hector Grant, is worried about tariffs, obtaining an import licence, likely competitors and the channels of distribution. To counter these objections, the Sales Manager has found out from the Board of Trade that import duty would not be imposed on the firm's products; he suggests that a local agent could help with the red tape in getting an import licence. As regards the other two difficulties, he proposes to go to Abraca at once on a fact-finding tour. However, «HG» (as the staff generally call him) thinks that field surveys are too expensive and decides against the scheme.

Mr Martin disagrees so strongly with Mr Grant's decision, and with the firm's old fashioned policy, that he resigns his position and walks angrily out of HG's office.

Ciaver
--------

## *New markets are vital*

### **Exercise 1.2**

*Use your answers to these questions to imagine you are John Martin telling your wife that evening what happened at the office today :*

1. Why do you want to go to Abraca?
2. What must the firm do to survive?
3. Why did you ask Peter Wiles to support you?
4. What difficulties did the Managing Director say were involved?
5. How did you know that tariffs would not be imposed on the firm's products?
6. What solution did you offer to the problem of getting an import licence?
7. How could a field survey help?
8. Why did HG not agree to your making a field survey?
9. What was your reaction to Mr Grant's decision against your scheme?

Ciaver
--------

## *New markets are vital*

### **Exercise 1.3**

*Use your answers to these questions to write a summary of the situation :*

1. What has John Martin found out about Abraca?
2. What policy does he want the firm to adopt?
3. What is he convinced about as the result of his preliminary desk research?
4. What 4 difficulties is the big boss, Hector Grant, worried about?
5. To counter these difficulties :
  1. what has the Sales Manager found out from the Board of Trade concerning tariffs?
  2. what solution does he offer to the problem of getting an import licence?
  3. what does he propose to do to find out about likely competitors and channels of distribution?
6. What does Mr Grant think about field surveys?
7. What is his decision about John Martin's scheme?
8. How does the Sales Manager react to this decision?

## *New markets are vital*

### *The history of the company*

The company of Harper & Grant Ltd. was started forty-two years ago by Ambrose Harper and Wingate Grant. Wingate Grant died many years ago, and his son Hector, who is in his fifties (aged between fifty and sixty) is the present Managing Director. Ambrose Harper is the Chairman. He is now an old man, semi-retired, but he still comes in to the office regularly to attend the board meetings and keep an eye on the business.

The company started by making steel wastepaper bins for offices. With the increase in smoking, these were considered much safer than the old type of basket made of cane or straw, because there was less likelihood of fire (but, strangely, we still continue to use the expression «wastepaper basket», as well as «bin»). Old Mr. Grant, the present Managing Director's father, put the business on its feet when he captured a big contract to supply government offices with steel wastepaper bins. He always said that luck, or happy coincidence, turned a business into success or failure. He was rather like Napoleon, who always asked if an officer was lucky before giving him a higher command. Mr. Grant Senior used to tell the story that, in the week before he landed his contract, a cane wastepaper basket had caught fire in a government department, the fire had spread rapidly and destroyed a number of irreplaceable documents.

From wastepaper bins, Harper & Grant began to manufacture other items of office equipment: desks, chairs, cupboards, filing cabinets and smaller objects, such as filing trays, stapling machines and so on, until now when there are fifty-six different items listed in their catalogue at a wide range of prices. «Faster-moving» articles are produced and then stored in the Warehouse so that urgent orders he can be supplied from stock. Non-stock items are ones which are made-to-measure for specific orders.

The factory consists of workshops where the actual making of a desk or filing cabinet is done. These are divided into the Tool Room, Works Stores, Steel Press Shop (next to the delivery bay), Machine Shops, Assembly Shop, Paint Shop, Inspection, Packing and Despatch Departments. There is also the office block which houses all the administrative departments : General Management, Sales, Production, Accounts, Human Resources (Personnel), Market Research and so on.

The firm has a history of slow, steady growth. Hector Grant firmly believes that he knows the best way to run a business. Where foreign markets are concerned, he is perhaps too old-fashioned in his policy, not yet convinced that exporting can be worth the extra expenses such as additional port dues when goods have to be transshipped (*i.e.* because there are no direct sailings to the port of destination), the commission paid to an agent and import

duty or tariffs. However, his nephew Peter Wiles (son of Mr. Grant's sister), who joined the company six years ago and is Production Manager, and John Martin (a young American), appointed two years ago to be Sales Manager, are more adventurous. For example, Peter Wiles had a new conveyor belt installed last year in the Steel Press Shop and, as a result, output was doubled in this department but, unless John Martin can find more customers, the investment will be wasted.

The Sales Manager wanted, in fact, to try and open a new market in Abraca where oil has recently been discovered. There would surely be a big demand for office furniture and equipment there. Unfortunately for him, the Managing Director was worried about all the difficulties involved and the expense. Since Mr Grant was apparently opposed to his scheme, Mr Martin had decided that he would leave the firm and find a new job with a company that would be more forward-looking.

John Martin was all the more delighted the next morning when he learned that the big boss had changed his mind and sent him a reservation for a first-class flight to Abraca. Mr Martin had already been in contact with the Board of Trade during his preliminary field survey and so he immediately sent a letter to the Commercial Attaché at the British Embassy in Djemsa (\*) enclosing copies of the firm's catalogues and requesting help in the planning of an itinerary and with introductions to potential customers and agents in Abraca. He also asked his secretary to choose a good hotel in Djemsa and to book, by fax<sup>1</sup>, a single room with bath there.

During his stay in Abraca, the Sales Manager secured contracts to supply the firm's products to offices being built by the government, oil companies, bank branches and large stores. He even found an agent living in Djemsa, an African national called David M'Baku, who had been at the same University in England as he had. Mr M'Baku already acts for several companies which are now doing business in Abraca. John Martin sent him a letter confirming his appointment as Harper & Grant's representative<sup>2</sup>.

Ciaver

---

<sup>1</sup> see the model letter and fax below  
<sup>2</sup> see exercise 4 below

## *New markets are vital*

### **Exercise 2**

*Supply the missing words :*

- 1) Before sending goods to a foreign country, you have to apply for  
\_\_\_\_\_
- 2) Goods entering a foreign country may  
\_\_\_\_\_
- 3) An agent working locally (*i.e.* overseas) for a company receives a  
\_\_\_\_\_
- 4) When there is no direct sailing from the home port of destination, goods must be  
\_\_\_\_\_  
which increases costs of transport because of extra\_\_\_\_\_
- 5) Before trying to break into a new market, it is advisable to conduct  
\_\_\_\_\_
- 6) Items which are made-to-measure for specific orders are classed as  
\_\_\_\_\_
- 7) All departments managers and company directors must attend the weekly  
\_\_\_\_\_  
which is chaired by the Managing Director.
- 8) You should write to  
\_\_\_\_\_ of your Embassy  
or Consulate Office in the country concerned to obtain relevant information about  
potential customers and agents there.

*New markets are vital*

## **Harper and Grant Limited**

**Directors**

**Ambrose Harper** (Chairman)

**Hector Grant** (Managing)

**William Buckhurst** FCA

**Margaret Wiles**

**Great West Road**

**London WE12 8MQ**

**Tel : (44) 0181-567-1112**

**Fax : (44) 0181-567-1114**

e. mail : H & G UK @ UK SERVE.com

The Commercial Attaché,  
British Embassy,  
Avenue 30th March,  
Djemsa, ABRACA

8<sup>th</sup> October, 199...

Dear Sir,

Miss Crawshaw of the Export Services Branch, Board of Trade, asked me to write to you direct.

My company specialises in making high quality office furniture and equipment. I propose to visit Djemsa for about ten days in early November to study on the spot ways of introducing our products to the Abracan market. I understand there is no import duty. A check with the customs has shown that little British equipment of this kind has ever been sold to Abraca and I understand French and Dutch firms have been the main suppliers.

Six copies of our catalogue are enclosed. If you can help me in planning an itinerary and introduce me to possible buyers and agents during my visit I should be most grateful.

Yours faithfully,

John Martin  
Sales Manager  
HARPER & GRANT LTD

The Language of Business

*New markets are vital*

## **Harper and Grant Limited**

**Directors**

**Ambrose Harper** (Chairman)

**Hector Grant** (Managing)

**William Buckhurst** FCA

**Margaret Wiles**

**Great West Road**

**London WE12 8MQ**

**Tel : (44) 0181-567-1112**

**Fax : (44) 0181-567-1114**

e. mail : H & G UK @ UK SERVE.com

**FAX**

**To :** The Manager,  
Date Palm Hotel,  
Djemsa, ABRACA

**Fax :** 00/966/ 158-823

**From :** Sally LANGLEY  
Secretary to John Martin - Harper and Grant Ltd.

**Date :** 15<sup>th</sup> October, 1999

**Our ref :** JM/sl/150-98

**Your ref.:**

**Subject :** Reservation

Number of pages including this one : 1

Dear Sir,

Our Sales Manager, Mr. John Martin, will be in Djemsa on business for ten days. We would like to reserve for him a single room, with bath, from 30th October to 9th November inclusive.

We should be glad if you would confirm this booking as soon as possible.

Yours faithfully,

Sally Langley

The Language of Business  
Texte adapté - Ciaver

## *New markets are vital*

### **Exercise 3.1**

*Complete the text*

John Martin, the \_\_\_\_\_ Manager of Harper & Grant \_\_\_\_\_. wants to try and open a new \_\_\_\_\_ in Abraca where \_\_\_\_\_ has recently been discovered.. He would like to go there on a \_\_\_\_\_ tour because he is convinced that there will be a big \_\_\_\_\_ in Djemsa, the capital city, for office furniture and \_\_\_\_\_. He has asked the \_\_\_\_\_ Director, Hector Grant, to consider his proposition.

« \_\_\_\_\_ » (as his staff generally call him) thinks the \_\_\_\_\_ market is a big waste of time and money for very little \_\_\_\_\_. He is inclined to be cautious, rather \_\_\_\_\_ about the difficulties involved and the \_\_\_\_\_. Apparently, he is therefore \_\_\_\_\_ to the scheme.

John Martin is all the more \_\_\_\_\_ when he learns that the big boss has changed his \_\_\_\_\_ and has sent him a reservation for a first-class \_\_\_\_\_ to Abraca. Mr Martin had already been in contact with the \_\_\_\_\_ during his preliminary desk \_\_\_\_\_ and so he immediately sends a letter to the \_\_\_\_\_ at the British Embassy in Djemsa enclosing copies of the firm's catalogues and requesting help in the planning of an \_\_\_\_\_ and with \_\_\_\_\_ to possible buyers and \_\_\_\_\_ in Abraca. He also asks his secretary to choose a good \_\_\_\_\_ in Djemsa and to book, by fax, a single room with bath there.

Ciaver
--------

## *New markets are vital*

### **Exercise 3.2**

*Complete the text with word from this list*

also - and so- apparently - as - because - during - enclosing - had  
-  
has - requesting - therefore - when - where - will - would

John Martin, the Sales Manager of Harper & Grant Ltd. wants to try and open a new market in Abraca \_\_\_\_\_ oil has recently been discovered.. He \_\_\_\_\_ like to go there on a fact-finding tour \_\_\_\_\_ he is convinced that there \_\_\_\_\_ be a big demand in Djemsa, the capital city, for office furniture and equipment. He \_\_\_\_\_ asked the Managing Director, Hector Grant, to consider his proposition.

«HG» ( \_\_\_\_\_ his staff generally call him) thinks the export market is a big waste of time and money for very little profit. He is inclined to be cautious, rather worried about the difficulties involved and the expense. \_\_\_\_\_ , he is \_\_\_\_\_ opposed to the scheme.

John Martin is all the more delighted \_\_\_\_\_ he learns that the big boss has changed his mind and has sent him a reservation for a first-class flight to Abraca. Mr Martin \_\_\_\_\_ already been in contact with the Board of Trade \_\_\_\_\_ his preliminary desk survey \_\_\_\_\_ he immediately sends a letter to the Commercial Attaché at the British Embassy in Djemsa \_\_\_\_\_ copies of the firm's catalogues and \_\_\_\_\_ help in the planning of an itinerary and with introductions to possible buyers and agents in Abraca. He \_\_\_\_\_ asks his secretary to choose a good hotel in Djemsa and to book, by fax, a single room with bath there.

Ciaver

## *New markets are vital*

### **Exercise 3.3**

*Complete the text*

John Martin, the Sales Manager of \_\_\_\_\_ & Grant Ltd. wants to try \_\_\_\_\_ open a new market in Abraca \_\_\_\_\_ oil has recently been discovered.. He \_\_\_\_\_ like to go there on a \_\_\_\_\_ tour because he is convinced that \_\_\_\_\_ will be a big demand in \_\_\_\_\_, the capital city, for office furniture \_\_\_\_\_ equipment. He has asked the Managing \_\_\_\_\_, Hector Grant, to consider his proposition.

« \_\_\_\_\_ » (as his staff generally call him) thinks the export market is a big \_\_\_\_\_ of time and money for very \_\_\_\_\_ profit. He is inclined to be \_\_\_\_\_, rather worried about the difficulties involved \_\_\_\_\_ the expense. Apparently, he is therefore \_\_\_\_\_ to the scheme.

John Martin is \_\_\_\_\_ the more delighted when he learns \_\_\_\_\_ the big boss has changed his \_\_\_\_\_ and has sent him a reservation \_\_\_\_\_ a first-class flight to Abraca. Mr \_\_\_\_\_ had already been in contact with \_\_\_\_\_ Board of Trade during his preliminary \_\_\_\_\_ survey and so he immediately sends \_\_\_\_\_ letter to the Commercial Attaché at \_\_\_\_\_ British Embassy in Djemsa enclosing copies \_\_\_\_\_ the firm's catalogues and requesting help \_\_\_\_\_ the planning of an itinerary and \_\_\_\_\_ introductions to possible buyers and agents \_\_\_\_\_ Abraca. He also asks his secretary \_\_\_\_\_ choose a good hotel in Djemsa \_\_\_\_\_ to book, by fax, a single \_\_\_\_\_ with bath there.

Ciaver



*New markets are vital*

## Exercise 3

John Martin, the Sales Manager of Harper & Grant Ltd. wants to try and open a new market in Abraca where oil has recently been discovered.. He would like to go there on a fact-finding tour because he is convinced that there will be a big demand in Djemsa, the capital city, for office furniture and equipment. He has asked the Managing Director, Hector Grant, to consider his proposition.

«HG» (as his staff generally call him) thinks the export market is a big waste of time and money for very little profit. He is inclined to be cautious, rather worried about the difficulties involved and the expense. Apparently, he is therefore opposed to the scheme. John Martin is all the more delighted when he learns that the big boss has changed his mind and has sent him a reservation for a first-class flight to Abraca. Mr Martin had already been in contact with the Board of Trade during his preliminary desk survey and so he immediately sends a letter to the Commercial Attaché at the British Embassy in Djemsa enclosing copies of the firm's catalogues and requesting help in the planning of an itinerary and with introductions to possible buyers and agents in Abraca. He also asks his secretary to choose a good hotel in Djemsa and to book, by fax, a single room with bath there.

*New markets are vital*

**Harper and Grant Limited**

*Directors*

**Ambrose Harper** (Chairman)

**Hector Grant** (Managing)

**William Buckhurst** FCA

**Margaret Wiles**

**Great West Road**

**London WE12 8MQ**

**Tel : (44) 0181-567-1112**

**Fax : (44) 0181-567-1114**

e. mail : H & G UK @ UK SERVE.com

Our ref. : Abraca/005/99/JM

(Date)

Your ref.:

Dear David, if I may use your Christian name,

Can I just say how pleased we are to welcome you to Harper & Grant Ltd.

We are writing to you because we need to deal with some administrative formalities concerning your appointment as our agent in Abraca.

Firstly, we must ask you to study the enclosed contract of employment, now revised as we agreed. If you are happy with it, you should sign all three copies and send two of them back to us as soon as possible. You might still possibly have some problems and if so, you should notify us immediately by fax or phone. You can phone my secretary at any time and leave a message if necessary. For example should you wish your commission to be paid in Abraca currency into your local bank account that will present no problem; alternatively, you may want us to pay you in US \$. Just let us know.

Secondly, as you will be employed by us and therefore to comply with our Government's regulations, you will need a work permit. In order that we can begin the process of application for one, you need to fill in the enclosed form. You should complete § 1 to 6 but you don't have to try to answer § 7 as we can do that for you here. We have to insist that you send this form back to us by return of post if possible. We mustn't delay your application a day longer than necessary.

Finally, I would like to repeat how personally delighted I was to renew your acquaintance and how much I shall look forward to working with you.

Yours sincerely,

John Martin - Sales Manager

Mr. David M'Baku,  
52, The Wharf,  
Djemsa - ABRACA

Ciaver

*New markets are vital*

***Harper and Grant Limited***

***Directors***

***Ambrose Harper (Chairman)***

***Hector Grant (Managing)***

***William Buckhurst FCA***

***Margaret Wiles***

***Great West Road***

***London WE12 8MQ***

***Tel : (44) 0181-567-1112***

***Fax : (44) 0181-567-1114***

***e. mail : H&GUK@UKSERVE.com***

***David M'Baku, Esq., MBA***

***52, The Wharf,***

***Djemsu, ABRACA***

***(Date)***

***Dear Mr M'Baku,***

***I am writing with reference to your letter of November 24 and apologise for the delay in replying. However, the following are my comments on the various points you raise :***

9. UK tax assessment is at present based on 25% of earned income at the lowest threshold.
10. It would not be feasible to claim a rebate on any monies earned abroad.
11. You would be well-advised to claim for UK tax exemption and declare income, following the standard procedure, to the local income tax authorities in your country of residence.

I enclose a claim form (DST/659) for this purpose.

I trust you will find this information useful. However, should you have any further queries do not hesitate to contact me.

Yours faithfully,

John Martin  
Sales Manager  
HARPER & GRANT LTD

Ciaver

## *New markets are vital*

24/11/99

*Dear David,*

*Thanks a lot for your letter which I got on Wednesday. Sorry I haven't got back to you sooner, but anyway, here are my ideas on the things you wanted clearing up.*

You have to fork out about 1/4 of your pay packet for the taxman.

There's no way you can get anything back on money made abroad.

Your best bet is to ask not to pay tax in the UK and tell the tax people over there how much you earn.

Hope this is OK.

If there's anything else you want to know drop me a line.

All the best.

John.

Ciaver



## Résumé à propos de l'écrit

Toutes les activités d'expression orale préparent à la production de l'écrit

- le bain de langue et les exercices de compréhension à l'audition permettent le développement des capacités de construction du sens
- l'exploitation des jeux de rôle suscite imagination, adaptation et créativité verbale
- la préparation des discours oraux à partir de dialogues, de textes, aide à l'appropriation de la grammaire de texte.

La pratique de l'écrit - lectures, productions - construit des comportements de lecteur et de scripteur et développe la capacité de s'exprimer par écrit.

- lors de la création des discours écrits, l'accent est mis sur la superstructure et la grammaire de texte
- les exercices écrits de reconstitution (dits «à trous»), de mise en ordre de phrases et des chapitres d'un texte, attirent l'attention des apprenants sur l'organisation sémantique du texte
- au moment de la lecture, l'exploitation des textes porte sur la construction du sens non seulement grâce aux indices graphémiques, morphologiques et syntaxiques mais aussi et surtout grâce à la superstructure et à la grammaire de texte. A noter que l'orientation spatiale est de première importance dans cette recherche (Que se passe-t-il au début de l'introduction ? Où est l'introduction ? Qu'est-ce qui se passe à la fin, au milieu ?)
- Lors de la production des écrits pendant les différentes phases de réécriture et d'évaluation, l'analyse et les corrections portent sur la superstructure, la grammaire de texte, de la phrase et sur l'orthographe.

La pratique de la méthodologie différenciée est particulièrement importante pour les activités de l'écrit - les exercices sont choisis en fonction de l'analyse du travail de l'apprenant.

Les étapes préconisées pour l'acquisition de l'écrit se déroulent simultanément avec toutes les activités langagières - tout est dans le tout - l'écrit et l'oral forment un tout indissociable.

En plus, l'écrit dans la pédagogie convergente a un rôle important dans la transformation du processus d'acquisition des connaissances. Avec Bastin J. et Bensa A. (in Goody J., 1979), nous pensons qu'il faut «(...) *considérer l'écriture comme un accroissement des possibilités de manipulation du sens (...). En permettant d'ordonner, d'assembler, de reconstruire après coup ce que dans la réalité est disparate et fragmentaire, l'analyse graphique a pour effet d'engendrer l'illusion d'une cohérence formelle parfaite. (...) Elle (l'écriture) permet à l'individu d'exprimer ses pensées en long et en large, sans interruptions, d'y apporter corrections et ratures, de rechercher la formule adéquate*».

<p>Si la pensée naît dans l'action, l'écrit permet de l'examiner, de la classer, de l'analyser. L'écrit est tout autre chose que la transcription de l'oral, il permet d'appliquer la pensée à l'action.</p>
--

## Méthodologie de l'évaluation

Compte tenu de ses principes, la pédagogie convergente préconise l'évaluation formative laquelle s'intéresse davantage aux stratégies employées qu'aux résultats obtenus. Les réponses symptomatiques des apprenants reflètent une étape dans la construction du savoir. Les erreurs sont considérées comme des représentations, des procédures, utilisées par l'apprenant pour réaliser une tâche. En plus, l'évaluation formative incite l'apprenant à élaborer des stratégies nouvelles par la découverte des éléments d'apprentissage.

Dans notre conception de l'évaluation formative, un point important est à mettre en évidence : la recherche des corrélations entre les aspects psychosociaux (affectivité, socialisation) et les aspects cognitifs. Les blocages psychologiques et sociaux déterminent les attitudes et les comportements des apprenants, ils influencent le processus d'apprentissage.

Autre aspect important de l'évaluation : l'auto-évaluation, c'est-à-dire la possibilité accordée aux apprenants, de gérer leurs apprentissages.

En conclusion, nous reprenons à notre compte les réflexions de Kerlan (1988)<sup>1</sup>

*«La réussite de toute action (y compris didactique) exigent que soient réunis trois types de condition : la possibilité d'identifier les objectifs, la possibilité d'anticiper les étapes peuvent y conduire, la possibilité de connaître ce qui se passe en cours de route pour mesurer la progression vers les buts pour modifier, réguler(...)*

*En permettant aux maîtres de prendre des points de repère et de s'assurer des prises sur le déroulement des activités, en leur donnant des moyens pour situer et apprécier ce que font les élèves, ce qu'ils acquièrent et comment ils progressent, les outils de régulation apportent des réponses concrètes aux interrogations : qu'est-ce que je fais ?*

*qu'est-ce que je produis ?*

*qu'est-ce que je maîtrise ?*

Les grilles d'évaluation proposées sont destinées d'une part aux apprenants pour qu'ils puissent s'auto-évaluer et aux enseignants pour analyser le processus d'apprentissage et la qualité des stratégies appliquées.

Il va de soi qu'une évaluation formative ne peut être chiffrée.

---

<sup>1</sup> Cité par Astolfi J-P. et al., in «Mots-clés de la didactique des sciences», De Boeck Université, 1997

## Grilles d'évaluation

### GRILLE D'EVALUATION DU JEU DE ROLE<sup>2</sup>

	Oui	Non	Commentaires
Organisation temporelle			
Occupation de l'espace			
Jeu - interaction			
Communication - langage corporel (gestes, mimiques, regard) - prononciation			
Langue - fautes de langue - vocabulaire			

---

<sup>2</sup> destinée aux apprenants

## EVALUATION DU JEU DE ROLE<sup>1</sup>

L'évaluation porte sur

- aspect spatio-temporel
  - . l'occupation de l'espace (la scène)
  - . l'orientation temporelle, relation espace/temps
  
- aspect jeu
  - . les interactions sont-elles réalisées "naturellement" ?
  - . les "joueurs" se sont-ils adaptés aux réactions des uns et des autres, au déroulement de la situation ?
  
- aspect communicatif
  - . les fautes grammaticales étaient-elles gênantes pour la communication ?
    - pourquoi ?
    - absence de langage corporel ?
    - expression "phonétique" faible ?
  - . le vocabulaire était-il adapté à la situation, à l'échange, au rôle, au sujet ?

---

<sup>1</sup> destinée aux enseignants

## GRILLE D'EVALUATION DU DISCOURS ORAL<sup>1</sup>

	Oui	Non	Commentaires
Superstructure <ul style="list-style-type: none"><li>- Situation initiale (introduction)</li><li>- développement (exposition des faits, argumentation)</li><li>- situation finale (conclusion)</li></ul>			
Grammaire du discours <ul style="list-style-type: none"><li>- énonciation personne ("je", "il")</li><li>- temps</li><li>- espace</li></ul>			
Qualité de la langue <ul style="list-style-type: none"><li>- prononciation</li><li>- grammaire</li></ul>			

---

<sup>1</sup> destinée aux apprenants

## EVALUATION DU DISCOURS ORAL<sup>1</sup>

L'évaluation porte sur

- la superstructure
  - . organisation sémantique
  - . situation initiale
  - . ouverture des événements, argumentation
  - . situation finale, conclusion
  
- la grammaire du discours
  - . la cohérence
    - énonciation (implication "je", "nous" - distanciation "il", "ils")
    - temps - choix pertinent des notions temporelles (temps grammaticaux, adverbes, locutions)
    - espace - choix des notions spatiales
    - phonétique (variation des intonations, du rythme, des pauses, du tempo, de la tension, des attitudes corporelles, de la mimique : moyens permettant d'exprimer les notions, les fonctions et les relations logiques)
  
- la qualité de la langue
  - . originalité
    - éléments nouveaux et inattendus
    - phonétique : adaptation de la prononciation à la situation, aux statuts des interlocuteurs et aux types de discours
    - grammaire.

---

<sup>1</sup> destinée aux enseignants

## GRILLE D'EVALUATION DE L'ECRIT<sup>1</sup>

	Oui	Non	Commentaires
<b>Superstructure</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- silhouette du texte bien adaptée au type de texte</li><li>- organisation sémantique du texte<ul style="list-style-type: none"><li>situation initiale</li><li>exposition des situations ou argumentation</li><li>état final</li></ul></li></ul>			
<b>Grammaire de texte</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- énonciation («je», «il»)</li><li>- cohérence spatiale</li><li>- cohérence temporelle</li><li>- enchaînement des phrases</li></ul>			
<b>Grammaire de la phrase</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- grammaire</li><li>- orthographe</li><li>- ponctuation</li></ul>			

---

<sup>1</sup> destinée aux apprenants

## EVALUATION DE L'ECRIT<sup>1</sup> (discours écrit, écrit social)

L'évaluation porte sur

- la superstructure
  - à déterminer selon le type de texte (silhouette)
  - organisation sémantique (dynamique interne d'un texte)
    - situation initiale
    - ouverture des événements - argumentation
    - état final - conclusion
- grammaire de texte
  - énonciation («je" implication, "il" distanciation)
  - cohérence temporelle (temps, adverbes)
  - cohérence spatiale (adverbes)
  - substituts ou anaphores
  - connecteurs
- grammaire de la phrase
  - structure morpho-syntaxique du code écrit
  - orthographe et ponctuation

---

<sup>1</sup> destinée aux enseignants

## Analyse des épreuves

Comme nous avons déjà eu l'occasion de le développer, l'évaluation doit mettre en corrélation les compétences communicatives (aspects psychoaffectifs et sociaux) et les compétences cognitives et linguistiques.

Les analyses faites au cours de l'évaluation de la recherche-action ont révélé la cause de quelques difficultés éprouvées par des apprenants adultes : sur les plans psychologique et affectif, les blocages sont fréquents et dus souvent à la situation spécifique et aux apprentissages particuliers relatifs aux langues :

- intégration dans le groupe-classe
- attitude face aux autres
- nouvelles stratégies cognitives
- modification du style d'apprentissage
  - . approches globalisantes
  - . acquisitions par approximations successives
  - . apprentissage en spirale
  - . option constructiviste....

Au moment de solutionner un problème au cours de l'apprentissage, l'individu a plusieurs attitudes possibles, il prend la «fuite» (faisons de la grammaire, donnez-nous du vocabulaire, l'enregistrement est trop rapide, il n'est pas de bonne qualité..., le texte est trop difficile...) en cherchant des prétextes qui justifient son attitude ou il abandonne..

Les résultats de l'évaluation de nos travaux sont significatifs à ce sujet :

- beaucoup d'apprenants confrontés à une compréhension à l'oral répondent certainement aux questions mais sont incapables de lier les idées entre elles et de constituer des ensembles nouveaux avec les éléments entendus et ceux qui se trouvent déjà dans leur mémoire : on peut dès lors conclure qu'ils comprennent mal et retiendront difficilement, ils ont une compréhension incomplète et sélective du texte entendu
- la majorité des apprenants sont en difficulté lorsqu'ils sont amenés à se servir de la langue pour convaincre, argumenter, persuader...

L'évaluation formative permet à l'enseignant de découvrir les difficultés des apprenants, à en analyser les causes (psychoaffectives ou cognitives ou l'une et l'autre) et à en adapter les stratégies grâce à la méthodologie différenciée.

Elle permet aussi au professeur de vérifier ses hypothèses : la corrélation entre les différentes performances donne souvent des indications intéressantes sur le processus cognitif de l'apprenant :

- un apprenant ne comprend pas facilement un texte présenté oralement, il réussit mal une épreuve d'analyse de la structuration sémantique (remise en ordre des énoncés ou parties de discours), il peine lors de la lecture globale (rapide) et rédige difficilement un texte (superstructure, grammaire de texte). De plus, les discours oraux qu'il produit manquent de cohérence (valeurs phonétiques faibles).  
Le profil de cet étudiant pourrait être décrit de la façon suivante : il ne possède pas encore des stratégies de globalisation.

Ce qui implique

- difficultés dans la construction du sens (anticipation, vérification des hypothèses, recherche des indices)
- écoute et lecture discontinues
- pratique de la langue insuffisante
- méconnaissance du référent

Cette mise au point doit être complétée par une analyse des comportements psychosociaux

- attitude en classe  
(blocage affectif, manque de disponibilité, ouverture, participation)
- intégration dans le groupe  
(facile, difficile, progressive).

- un étudiant éprouve des difficultés relationnelles avec ses condisciples, il ne peut pas travailler en groupes, ni participer à la construction des connaissances. Il progresse lentement et risque de «faire de très nombreuses fautes» La tension psychique (blocage affectif) et physique diminue considérablement sa disponibilité pour les apprentissages. Il faut aussi tenir compte que les problèmes d'ordre psychosocial peuvent «masquer» les stratégies cognitives, la prise en compte des premiers peut «libérer» les capacités cognitives de l'individu.

Les capacités cognitives analysées en fonction des différentes performances, nous permettent de tracer le profil d'apprentissage de l'apprenant.

Les corrélations entre la compréhension globale à l'oral et à l'écrit doivent répondre aux questions suivantes :

- L'apprenant est-il au niveau d'une compréhension globale ou sélective à l'oral et à l'écrit ?
- Trouve-t-il facilement et rapidement des informations (lecture fonctionnelle) ?  
Si non, pourquoi hésite-t-il ?  
Blocage affectif ?  
Mauvaise orientation spatiale ?  
Difficultés à trouver l'essentiel ?
- Comment structure-t-il un discours oral ?  
Juxtaposition des valeurs phonétiques ou non ?  
Originalité ?

- Comment structure-t-il un discours écrit ?
  - Superstructure ?
  - Grammaire de texte cohérente ?
  - Enonciation ?
  - Organisation temps espace ?
  - Connecteurs ?
  - Anaphores ?
  - Grammaire des phrases ?
  - Orthographe ?
  - Originalité ?
- Corrélation à établir entre le discours oral et le discours écrit (dans les deux cas, la cohérence est-elle bonne ?)
- Corrélation entre le discours oral et la compréhension globale de l'oral
  - A-t-il des difficultés dans les deux épreuves ?
- Corrélation entre l'écrit fonctionnel et la compréhension sélective de l'oral.

Dans la perspective de l'approche constructiviste l'apprenant passe par des stades, des systèmes successifs ayant leur propre cohérence. Chacun des stades a une cohérence suffisante pour fonctionner à son niveau, il constitue un système d'opérations à partir duquel l'état ultérieur est construit.

C'est grâce à l'évaluation formative que nous pouvons analyser les stades et c'est grâce à la méthodologie différenciée que nous pouvons les dépasser.

## **CONCLUSION**

En nous appuyant sur la théorie cognitiviste, nous avons traité de notre conception d'acquisition des connaissances en général et de l'apprentissage d'une langue en particulier.

A partir de la structure cognitive de l'apprenant, de sa connaissance du monde, de ses stratégies d'apprentissage, nous l'amenons à créer des structures nouvelles.

L'appropriation d'une autre langue peut amener un autre regard sur soi, sur sa langue maternelle et sur le monde; elle n'est jamais un but en soi mais un moyen de construire et d'acquérir des apprentissages nouveaux :

- connaissance de soi
- construction des rapports avec les autres
- prise de conscience de sa propre culture (jugements de valeurs, automatismes conceptuels) grâce à la distanciation par rapport à la langue maternelle.

L'acquisition d'une langue nouvelle enrichit la structure cognitive de l'individu grâce

- aux approches globalisantes
- à la structuration des stimuli multisensoriels
- à l'affinement de l'audition et de la vision et au développement du sens du toucher et de l'olfaction dans le sens réel et figuré du terme (tact et goût)
- à la multiplicité des voies d'accès au sens.

La méthodologie des langues que nous proposons repose sur la théorie constructiviste qui expose l'apprenant à une langue riche, complexe et l'aide à organiser les éléments nouveaux dans une structure cohérente bien que provisoire dans le processus d'apprentissage.

La méthodologie différenciée qui pour nous n'est pas une pédagogie de niveau au sens habituel du mot, rend possible le passage d'un stade de construction à un autre.

Comme tous les apprenants travaillent avec des matériaux riches et variés, la différenciation porte sur les formes d'exploitation : le «facile» étant ce qui est familier à l'apprenant et plus ou moins rapproché de ses stratégies cognitives.

Que l'évaluation formative soit la seule susceptible d'apporter des éléments d'analyse du processus d'apprentissage est une évidence.. Il n'y a donc pas de méthodologie différenciée sans évaluation formative, cette dernière n'étant possible sans une définition précise des comportements et des capacités à atteindre (objectifs généraux, objectifs spécifiques).

Selon nous, l'écrit est le meilleur moyen de «conscientisation» et de transformation de soi et des autres : il est donc parfaitement logique que nous accordions à sa méthodologie une place de choix.

Le travail sur l'écrit que nous préconisons est à la fois une activité de distanciation et de structuration, une transformation de l'expérience vécue pour la communiquer sous forme d'un discours écrit. La construction des textes dans le souci de communication constitue un enrichissement certain de la structure cognitive de l'apprenant.

*«On écrit - souligne J. Foucambert (1988) - dans un projet qui vient de soi et va aux autres et ce projet est de transformation de soi, des autres et de l'écriture».*

Apprendre une langue, c'est découvrir le tout dans le tout : on passe de l'oral à l'écrit, de l'écrit à l'oral, tout en respectant les différents codes et situations de communication. Il y a loin du passage de «l'oral à l'écrit» pratiqué dans les cours de langue.

La réussite de toute pédagogie repose en grande partie sur les épaules de l'enseignant qui doit en animer tous les aspects.

La pratique de la méthodologie différenciée demande aux enseignants des attitudes et des aptitudes différentes car (...) *la différenciation, c'est avant tout la rigueur dans la planification, la détermination des objectifs, le contrat, les régulations, l'emploi du temps. Même lorsque les conditions de travail sont acceptables voire bonnes, le temps fait toujours défaut. (...) Différencier, c'est donc remettre constamment en cause l'organisation de la classe et des activités, pour jongler avec les contraintes de temps et d'espace, pour tirer le meilleur parti des possibilités de groupement et d'interaction.*(Perrenoud Ph., 1997).

Etant donné la grande ouverture de notre pédagogie, nous souhaitons que l'enseignant soit d'une grande disponibilité : discret, convaincu de son action, conscient des problèmes et de ses propres difficultés, il doit accepter de participer à la construction du processus de libération des individus. Il faut qu'il ait une confiance en soi certaine, une grande capacité d'adaptation pour affronter un groupe d'adultes ayant des frustrations et des vécus différents.

Les stratégies préconisées dans cette situation demandent une méthodologie cohérente à tous les niveaux, une nouvelle forme d'évaluation, une structure institutionnelle adaptée à la formation des adultes. Il serait sans doute nécessaire de libérer certains enseignants de leurs automatismes culturels, moteurs et linguistiques, de les amener à se distancer de leur vécu scolaire et de les préparer à de nouvelles stratégies cognitives souvent négligées ou ignorées à l'école. En quelques mots, les enseignants pour les cours d'adultes doivent avoir une formation humaine et cognitive nouvelle.

De plus, comment un enseignant pourrait-il pratiquer la méthodologie différenciée s'il n'est pas capable d'employer l'évaluation formative ?

Et pourtant, il semble que la formation initiale des enseignants n'ait pas progressé depuis quelques lustres. Qu'il n'y ait pas une formation spécifique pour les enseignants destinés aux cours d'adultes est une lacune grave.

Les difficultés dans ce domaine sont à la taille des défis !

Une autre action nous est imposée : celle de déscolariser dans tous ses aspects l'enseignement des langues aux adultes.

Mettre les apprenants en face d'une langue authentique, complexe suppose avoir confiance en leur pouvoir d'adaptation, dans sa capacité de création. Leur présenter des matériaux simplifiés dans le but de faciliter les apprentissages, c'est leur enlever l'envie et la capacité d'affronter des situations langagières inattendues.

De plus, pour nous, l'apprentissage d'une langue est un excellent moyen de conscientisation sociale, culturelle, cognitive et politique. C'est à ce prix que les adultes recevront une formation sociale digne de ce nom.

Comme l'écrit J. Foucambert (1994) «...toute formation est une entrée dans un processus de transformation de la réalité et donc aussi de soi-même».

Les travaux sur la méthodologie différenciée ont été menés dans le cadre d'une recherche-action longitudinale : ils ont confirmé nos hypothèses et approfondi nos réflexions, fruit d'une trentaine d'années d'études et de recherches.

Partant de nos travaux, nous avons la ferme conviction que la recherche-action est le seul type d'étude où toutes les variables sont nécessairement et constamment en interaction pendant toute la durée du travail. C'est une activité sur la globalité où tout évolue en même temps (plusieurs classes, plusieurs écoles, pendant plusieurs années).

Mais pour le bon déroulement de la recherche, il est indispensable que les enseignants soient prêts à participer activement à l'expérimentation; que les directeurs des instituts soient partie prenante, qu'il y ait une préparation psychologique et pédagogique des enseignants de toute l'école.

Au terme d'une recherche-action, il convient d'évaluer les résultats et d'envisager des changements aboutissant aux véritables transformations.

Dès lors, un travail important de rénovation de la formation des enseignants et de l'apprentissage/enseignement des langues attend les responsables.

M. WAMBACH

## **LEXIQUE<sup>9</sup>**

---

<sup>9</sup> Ce lexique donne le sens que nous accordons à certains termes spécifiques Il s'agit parfois de définitions choisies parmi celles proposées par des spécialistes.

**acte (de parole) (n. m.)**

Actualisation et réalisation des potentialités de la langue dans une instance précise de communication.

Action qui accomplit la parole de par son insertion et son fonctionnement linguistique.

Dire, c'est toujours faire. Prenant la parole, j'asserte ou je promets, j'explique ou je demande, je félicite ou j'injurie...

(GALISSON R., COSTE D., Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, Paris, 1976)

**anaphore (n. f.)**

Terme qui renvoie à un mot, ou à un groupe de mots, ou à une phrase, ou à un paragraphe, apparu dans le même contexte.

(GALISSON R., COSTE D., 1976)

**anaphorique (n. m. ou adj.)**

Se dit d'un mot qui renvoie à un mot ou à une phrase apparu antérieurement dans le texte.

**aptitude (n. f.)**

Prédisposition ou substrat constitutionnel du sujet à partir duquel (sous certaines conditions notamment pratiques ou éducatives), s'élabore une capacité directement mesurable.

(GALISSON R., COSTE D., 1976)

**argumenter**

Présenter des raisons qui appuient une demande, défendent une idée.

**authentique**

Se dit de tout document sonore ou écrit qui n'a pas été conçu expressément pour la classe ou pour l'étude de la langue, mais pour répondre à une fonction de communication, d'information ou d'expression linguistique réelle.

(BESSE H., PORQUIER R., 1985)

**bain de langue (n. m.)**

Par bain de langue, nous entendons des activités qui amènent les apprenants à donner du sens aux discours auxquels ils sont confrontés :

- soit dans des situations "fonctionnelles" à l'école (discours du professeur, consignes, explications)
- soit dans des activités spécialement destinées à cet effet.

**canevas (n. m.)**

Plan (cadre) sur lequel les comédiens improvisaient autrefois leurs représentations.

**capacité** (n. f.)

Compétences de l'individu, en face de nouveaux problèmes et de nouvelles situations, à faire appel à des renseignements et des techniques déjà utilisées lors d'expériences antérieures.

En psychologie, ensemble de possibilités qui permet à un individu d'atteindre un certain degré de réussite dans l'apprentissage ou l'exécution de tâches diverses.

La capacité ne doit pas être confondue avec l'aptitude qui en constitue le substrat virtuel.  
(GALLISSON R., COSTE D., 1976)

**cognitif** (adj.)

Processus cognitif : ensemble des opérations qui aboutissent à la réalisation d'une tâche déterminée. ... Le sujet humain est ainsi considéré comme un "système de traitement de l'information sensorielle" pour en extraire les propriétés symboliques (identification des formes, des objets, des éléments de la langue...).

(GAONAC' H.D., Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive, Le Français dans le monde, février-mars 1990)

**cohérent** (adj.)

Qui se compose de parties unies et présentant en elles des rapports logiques.

**compétence** (n. f.)

Une compétence est un ensemble intégré de capacités qui permet, de manière spontanée, d'appréhender une situation et d'y répondre plus ou moins pertinemment.

(GERARD FR-M., Fruit ou compétence ? Capacité ou légume ?, Français 2000, 154/155, avril 1997).

**compétence de communication** (n. f.)

Connaissance (pratique et non nécessairement explicitée) des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social

(GALLISSON R., COSTE D., 1976).

**comportement** (n. m.)

Manière d'être et d'agir d'une personne : manière dont une personne se comporte dans un cas particulier, conduite.

(DUBOIS J., Dictionnaire de linguistique, Larousse, 1973)

**comprendre**

inventer ou reconstruire par réinvention.

(PIAGET J., Où va l'éducation ?, 1972)

comprendre, c'est parvenir à l'intention derrière le message

(WILLIAM L.V., Deux cerveaux pour apprendre, Les Editions d'Organisation, 1986)

**compte-rendu** (n. m.)

Le compte-rendu permet de cerner une réalité précise et de rendre compte de faits, d'opérations, d'événements enchaînés d'une manière rigoureuse.

(JOLIBERT J., 1988)

Si le scripteur devient juge et partie (qu'il fait des propositions personnelles, qu'il donne des appréciations), on quitte alors le domaine de compte-rendu descriptif pour entrer dans celui du compte-rendu commenté ou plus fréquemment encore du rapport en situation professionnelle (MOIRAND S., 1979)

**concept** (n. m.)

Idee abstraite qui peut s'appliquer à des expériences ou à des objets variés, présentant des caractères communs

Concept d'arbre : commun à toutes sortes d'arbres.

(GALISSON R., COSTE D., 1976).

**connecteur** (n. m.)

(conjonction, préposition, adverbe)

Les connecteurs marquent des liens (souvent logiques) entre des unités (mots, groupes de mots, phrases), à l'intérieur des grands constituants du texte.

(GADEAU J. ET AL., Evaluer les écrits à l'école primaire, 1991)

**connotation** (n. f.)

Tout ce qui, dans l'emploi d'un mot, n'appartient pas à l'expérience de tous les utilisateurs de ce mot dans cette langue.

(GALISSON R., COSTE D., 1976).

**consigne** (n. f.)

Ensemble des règles très précises déterminant l'application d'un test, donnant des "instructions" pour l'exécution d'une tâche.

**constructivisme** (n. m.)

(...) les savoirs ne se transmettent pas ni ne se communiquent pas, à proprement parler, ils doivent toujours être construits ou reconstruits par l'élève, qui seul apprend.

(ASTOLFI J.P. ET AL., Mots clés de la didactique des sciences, 1997).

**correction (phonétique)**(n. f.)

Par correction phonétique, nous entendons la correction de l'intonation, du rythme, des phonèmes, du tempo de la phrase et de l'étude de l'attitude corporelle, de la mimique, des gestes.

**destinataire** (n. m. ou f.)

Celui auquel est destiné le message linguistique; par opposition au "destinateur" : celui qui émet le message.

(GALISSON R., COSTE D., 1976)

**discours oral** (n. m.)

Suite de phrases dont l'enchaînement est exprimé par l'intonation, le rythme, les pauses, la tension, la mimique, les gestes...

**discours écrit** (n. m.)

Ensemble fini d'énoncés écrits qui constitue un tout spécifique correspondant à une constante dans la situation de leur production.

Suite de phrases pour lesquelles on peut déterminer les règles d'enchaînement du code écrit (superstructure, grammaire de texte)

**document authentique** (n. m.)

Document qui correspond aussi exactement que possible aux intérêts et aux préoccupations des apprenants afin que sa réception dans la classe en soit authentifiée.

(BESSE H., PORQUIER R., Grammaire et didactique des langues, Col. Lal, Hatier 1985)

**énonciation** (n. f.) - **énoncé** (n. m.)

Acte de production d'un énoncé. On entend par énoncé toute suite finie de mots d'une langue connue pour un ou plusieurs locuteurs.

L'énonciation s'oppose à l'énoncé comme "fabrication" s'oppose à "objet fabriqué".

(DUBOIS J., 1973)

**évaluation formative**

L'évaluation formative se veut une aide efficace à l'apprentissage. En fonction des objectifs fixés, elle établit le niveau atteint par l'apprenant, souligne les capacités et suggère des remèdes, des moyens d'intervention pour obtenir des résultats meilleurs.

**fonctions langagières**

Opérations que le langage accomplit et permet d'accomplir par sa mise en oeuvre dans une praxis relationnelle à autrui et au monde.

(GALISSON R., COSTE D., 1976)

**grammaire** (n. f.)

Système intériorisé par le locuteur-auditeur d'une langue et lui permettant de produire et de comprendre les phrases de cette langue.

(GALISSON R., COSTE D., 1976)

**grammaire de texte** (n. f.)

La grammaire de texte permet de lier les structures de la langue aux structures du texte, à sa superstructure.

**groupe-classe** (n. m.)

Ensemble structuré de personnes s'impliquant réciproquement et formant une entité organisée capable de déterminer la conduite des individus qui la compose.

**imaginer**

C'est faire de nouveaux ensembles avec des éléments d'origine variée.

**interactionnisme**

Interaction permanente entre le sujet et le milieu

(selon la théorie des connaissances de PIAGET J. in GAONAC'H D., Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère, Hatier Crédif, 1987).

**intonation** (n. f.)

Au sens strict, courbe mélodique que l'on peut abstraire de l'analyse de la perception d'un énoncé parlé (...). Dans le contexte des procédés verbo-tonaux de correction phonétique, on parlera d'intonation "montante" ou "descendante" à propos d'énoncé dont la courbe ainsi définie s'élève ou s'abaisse régulièrement du début à la fin.

(RENARD R., A. LANDERCY A., Eléments de phonétique, Didier, 1977)

**jeu de rôle** (n. m.)

Activité d'identification et d'improvisation, à partir de dessins, de musiques, d'un texte, d'un canevas, d'un fait de vie.

**lecture fonctionnelle**

Dans la lecture fonctionnelle, l'apprenant lit pour agir, pour réaliser une tâche.

**libérer la parole**

Amener à s'exprimer en public, à parler dans un groupe, à vaincre la peur, la timidité.

**locuteur** (n. m.)

Celui qui émet le message linguistique par opposition à "l'auditeur" : celui auquel est destiné le message.

(GALISSON R., COSTE D., 1976)

**métalangage** (n. m.)

Langue produite pour parler du fonctionnement de la langue

**métalinguistique** (n. f.)

Savoir concernant les règles du fonctionnement de la langue (phrases, textes, discours).

**notion** (n. f.)

Concept que l'apprenant peut avoir besoin de produire ou de comprendre à travers ses réalisations linguistiques.

(GALISSON R., COSTE D., 1976)

**pédagogie convergente** (n. f.)

Pédagogie appliquée à l'ensemble des activités d'apprentissage pratiquées dans les différentes disciplines.

Transfert des comportements, d'attitudes et d'aptitudes développés dans la langue maternelle, lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue.

**perception** (n. f.)

Acte par lequel, à partir de données sensorielles, un sujet prend conscience d'objets ou d'événements extérieurs à lui.

(GALISSON R., COSTE D., 1976)

Action de saisir le stimulus sonore (ou le langage) par le sens.

L'audition, au sens courant.

(RENARD R., A. LANDERCY A., 1976)

**phonème** (n. m.) - **phonologie** (n. f.)

Plus petite unité fonctionnelle (distinctive, pertinente significative) d'un système phonologique... il peut se réaliser en des sons différents appelés variantes, nuances, réalisations phonétiques.

(RENARD R., A. LANDERCY A., 1976)

**phonétique** (n. f.)

Etude des sons du langage; par opposition à la phonologie, la phonétique ne se préoccupe pas de la fonction des sons du langage, de leur rôle dans la langue.

(RENARD R., A. LANDERCY A., 1976)

Par étude phonétique nous entendons la correction de l'intonation, du rythme, des phonèmes, du tempo de la phrase, et l'étude de l'attitude corporelle, du regard, des gestes, de la mimique,...

L'étude phonétique se fait à partir du sens.

**planification textuelle** (n. f.)

Savoir sélectionner les informations pertinentes par rapport à l'enjeu, les organiser, les hiérarchiser, choisir celles qui seront développées

(GODEAU J. ET AL., 1991)

**posture** (n. f.)

Attitude corporelle.

**pragmatique/sémantique/morpho-syntaxe**

L'analyse d'un écrit peut se faire selon

- le point de vue morpho-syntaxique : il concerne la relation des signes entre eux (contraintes morphologiques et syntaxiques), la grammaire, au sens courant, se limite à cette entrée
- le point de vue sémantique : il concerne les relations entre les signes linguistiques et ce qu'ils désignent (le référent) - étude du vocabulaire, mais aussi l'étude de la signification liée au choix des structures syntaxiques et textuelles à l'aide desquelles se construit le discours.
- le point de vue pragmatique : il concerne l'usage des signes en situation et plus particulièrement les relations entre les signes et les conditions concrètes, sociales de leur utilisation.

(GODEAU J. ET AL., 1991)

**prosodie** (n. f.)

Variation de hauteur, d'intensité et de durée qui déterminent la mélodie, les tons, les pauses, les accents et le rythme et qui sont intégrés globalement au niveau perceptif de l'intonation. Ces éléments sont aussi appelés suprasegmentaux.

(RENARD R., A. LANDERCY A., 1976)

**pulsation** (n. f.)

Battement régulier de la musique. C'est aussi la base du rythme.

**redondance** (n. f.)

Au sens courant : redites, répétitions des mots ou d'idées qui apparaissent pesantes et superflues à l'auditeur, au lecteur du message...

Dans la théorie de l'information : diminution de l'information tenant à la structure même du code, ou à l'agencement et aux constituants du message.

... la redondance (au niveau du code et au niveau du message)

facilite la communication en rendant plus aisées la réception aussi bien que l'émission du message

... c'est la redondance qui explique la possibilité de la lecture rapide et "oblique" des textes...

(GALISSON R., COSTE D., 1976)

**rythme de la parole** (n. m.)

Organisation de la parole dans son déroulement temporel.

Cette organisation peut se décrire en terme de découpage en unités rythmiques, de succession de syllabes accentuées et inaccentuées, de distribution syllabique dans les unités rythmiques, de durée relative des syllabes, de régularité des temps forts,...

(RENARD R., A. LANDERCY A., 1976)

**scripteur** (n. m.)

Emetteur d'un message écrit. Le scripteur s'oppose au "parleur" (ou "sujet parlant" ou locuteur), qui est l'émetteur d'un message oral.

(GALISSON R., COSTE D., 1976)

**socialisation** (n. f.)

Expérience de la vie collective, de quelques règles de vie en grand groupe, avec des apprenants de même âge.

**structure** (n. f.)

Ensemble des relations existant entre les éléments d'un ensemble.

**structuro-global audio-visuel (SGAV)** (adj.)

S'applique à la méthodologie d'enseignement des langues vivantes conçue par GUBERINA P. et RIVENC P. et dont les principes peuvent être synthétisés comme suit :

- complexité du comportement langagier considéré comme une activité structurante
- rôle de la perception dans cette activité
- progression par une hiérarchisation des structurations successives fondées sur des conduites opératives et, conséquemment, sur l'exercice de la créativité de l'apprenant

- stratégie pédagogique s'inspirant largement du processus naturel d'apprentissage de la parole et centrée sur des situations authentiques de communication
- priorité du facteur humain (apprenant-enseignant), sur le facteur matériel (ensemble pédagogique et moyens techniques) avec les implications relatives aux besoins de l'apprenant et au rôle (fondamental mais démagistralisé) de l'enseignant.

(RENARD R., A. LANDERCY A., 1976)

**substitut** (n. m.)

Ce qui peut remplacer un mot précis dans une situation particulière.

**superstructure** (n. f.)

Nous entendons par superstructure

- la répartition spatiale d'un texte et les fonctions des blocs de sens (à l'écrit)
- la dynamique d'un texte de l'ouverture à la clôture et le passage de l'un à l'autre (à l'oral et à l'écrit).

**système verbo-tonal** (n. m.)

Méthodologie de la rééducation des déficiences auditives ou de l'apprentissage d'une langue étrangère, fondée essentiellement sur la perception auditive qu'on rééduque par une action sur le modèle à produire...

(RENARD R., A. LANDERCY A., 1976)

**tempo** (n. m.)

Vitesse d'élocution (elle se mesure en syllabes par seconde), vitesse de la pulsation en musique.

**temps forts** (n. m.)

Ce sont des pulsations que l'on accentue plus que les autres et qui se répètent régulièrement dans la musique.

(MARTENS E., VAN SUL V., Osez la musique, Labor, Bruxelles, 1992)

**tension** (n. f.)

Energie neuro-musculaire dépensée pour produire la parole.

## **BIBLIOGRAPHIE**

- Adam J-M.,  
Le récit,  
Que sais-je ?, P.U.F., 1987.
- Astolfi J.-P. et al.,  
Mots clés de la didactique des sciences,  
De Boeck Université, 1997
- Beaume E.,  
La lecture. Préalables à sa pédagogie,  
A.F.L., Paris, 1985.
- Besse H., Porquier R.,  
Grammaire et didactique des langues,  
Collection LAL, Hatier 1985.
- Buzan T.,  
Une tête bien faite,  
Les Editions d'Organisation, 1979.
- Charaudeau P.,  
Grammaire du sens et de l'expression,  
Hachette Education, 1992.
- Charmeux E.,  
La lecture à l'école,  
Cedic, 1975.
- De la Garanderie A.,  
Les profils pédagogiques,  
Le Centurion, Paris, 1980.
- De la Garanderie A.,  
Pédagogie des moyens d'apprendre, les enseignants face aux profils  
pédagogiques,  
Le Centurion, Paris, 1982.
- De Peretti A.,  
Qu'est-ce que la pédagogie différenciée ?,  
Cahiers pédagogiques, décembre 1985.

- Fabry J.,  
Introduction à la psychopédagogie de l'expression,  
Tomes 1 et 2, Labor, Bruxelles, 1977.
- Foucambert J.,  
La manière d'être lecteur,  
OCDL - SERMAT, Paris, 1976-1980.
- Foucambert J.,  
Analphabètes de tous les pays qui ne vous unissez jamais,  
Les Actes de Lecture 73, n°30, 1990.
- Foucambert J.,  
L'enfant, le maître et l'école,  
Nathan, Paris, 1994.
- Gadeau J., Finet C., et al.,  
Evaluer les écrits à l'école primaire,  
Hachette Education, 1991
- Gallison R., Coste D.,  
Dictionnaire de didactique des langues,  
Editions Hachette, Paris, 1976.
- Gaonac'h D.,  
Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère,  
LAL, Hatier-Crédif, 1987
- Gaonac'h D.,  
Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive,  
Le Français dans le Monde, février-mars 1990.
- Gérard Fr-M.,  
Fruit ou compétence ? Capacité ou légume ?,  
Français 2000, 154/155, avril 1997.
- Goody Y.,  
La raison graphique,  
Editions de Minuit, 1979.

- Gremmo M.-J., Holec H.,  
La compréhension orale : un processus et un comportement,  
Numéro spécial, Le Français dans le Monde, février-mars 1990.
- Jacobson R.,  
Essai de linguistique générale,  
Collection Points, Seuil, 1963.
- Jolibert J. et al.,  
Former des enfants lecteurs,  
Hachette Ecoles, 1984.
- Jolibert J. et al.,  
Former des enfants producteurs de textes,  
Hachette Ecoles, 1988.
- Laborit H.,  
La nouvelle grille,  
Laffont, 1976
- Laborit H.,  
Eloge de la fuite,  
Laffont, 1976
- Laborit H.,  
Biologie et structure,  
Gallimard, 1986.
- Léon P., Roudier J.,  
L'écriture. Préalables à sa pédagogie,  
Retz, AFL, 1988
- Martens E., Van Sul V.,  
Osez la musique,  
Labor, Bruxelles, 1992.
- Moirand S.,  
Situations d'écrit,  
Clé International, 1979.
- Piaget J.,  
Six études de psychologie,  
Genève, 1964.

- Piaget J.,  
Où va l'éducation, 1972
- Piaget J., Inhelder B.,  
La psychologie de l'enfant,  
Neuchâtel, 1966
- Przesmycki H.,  
Pédagogie différenciée,  
Hachette Education, 1991
- Renard R.,  
Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique,  
Didier, 3ème édition, 1979.
- Renard R., Landercy A.,  
Eléments de phonétique,  
Didier, Bruxelles, 1977.
- Schützenberger A.,  
Le jeu de rôle,  
Editions ESF., 1981.
- Smith F.,  
La compréhension et l'apprentissage,  
Editions H.R.W., Montréal, 1979.
- Trochme-Fabre H.,  
J'apprends, donc je suis,  
Les Editions d'Organisation, Paris, 1987.
- Vigner G.,  
Ecrire,  
Clé International, 1982.
- Wambach M.,  
La pédagogie convergente à l'école fondamentale, guide théorique  
CIAVER, 1995.
- Wambach M.,  
Pédagogie convergente. Principes d'élaboration des matériaux pour  
l'apprentissage des langues nationales et du français à l'école fondamentale.  
CIAVER, 1997.

Wambach M.,  
Druga\_na šola,  
Ljubljana, 1999

Williams L.V.,  
Deux cerveaux pour apprendre - Le gauche et le droit,  
Les Editions d'Organisation, 1986.

Cahiers pédagogiques  
Retour sur la pédagogie différenciée,  
Octobre/novembre 1997 supplément n° 3.

## SOMMAIRE

<b>AVANT-PROPOS</b>	2
<b>PÉDAGOGIE CONVERGENTE</b>	3
PRINCIPES	5
<b>MÉTHODOLOGIE DIFFÉRENCIÉE</b>	9
<b>MÉTHODOLOGIE DES LANGUES</b>	14
MÉTHODOLOGIE DE L'ORAL	15
<b>Libération de la parole</b>	15
Expression corporelle et musicale	16
Travail phonétique	16
On the ferry	18
What do you say?	23
Compréhension de l'oral	26
Mr Blair called	29
All's well that ends well	31
How to beat a bad mood	36
Is there life after work?	41
Jeu de rôle	48
Sorry, wrong number	49
Chatting Up	55
<b>Construction de l'oral</b>	57
Appropriation de la grammaire de l'oral	57
Discours oral	58
Mother comes to town	59

MÉTHODOLOGIE DE L'ÉCRIT	64
<b>Construction de l'écrit</b>	64
Familiarisation avec l'écrit	65
Speak slowly, please	66
Immigration : What do they say?	67
A Misunderstanding	70
In a café	72
Production d'un discours écrit	80
A few slides	83
On the way to Crete	88
A visit to the factory	95
<b>Lecture</b>	105
Lecture en langue étrangère	107
DIY Surgery	110
Victim traps her «killer»	115
Lecture fonctionnelle	126
Flight times and itineraries	127
A visit to England	130
A part-time job	137
Reserving hotel accommodation	139
New markets are vital	147
Résumé à propos de l'écrit	169
MÉTHODOLOGIE DE L'ÉVALUATION	170
<b>Grilles d'évaluation</b>	171
<b>CONCLUSION</b>	180
<b>LEXIQUE</b>	184
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	193

**Centre International Audio-Visuel d'Etudes et de Recherches  
CIAVER**

**a.s.b.l.**

45, Avenue de l'Enseignement - 7330 Saint-Ghislain  
Tél. 065/77.98.01- Fax 065/79.33.31

Textes rédigés par	D. SLADE M. WAMBACH
Réalisations techniques	M. COLLEAU M. COUET