



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
FRANSIZCA ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

L'ÉCRITURE CRÉATIVE À LA LUMIÈRE DE L'APPROCHE
COMMUNICATIVE ET DE LA PERSPECTIVE
ACTIONNELLE

GAYE KIDAK

İzmir
2022

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
FRANSIZCA ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

L'ÉCRITURE CRÉATIVE À LA LUMIÈRE DE L'APPROCHE
COMMUNICATIVE ET DE LA PERSPECTIVE
ACTIONNELLE

GAYE KIDAK

DANIŞMAN
Dr.Öğretim Üyesi Özge SÖNMEZ

İzmir

2022

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “L’Écriture Créative À La Lumière De L’Approche Communicative Et De La Perspective Actionnelle” adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

25/04/2022

Gaye KIDAK



DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



Tarih: 25/05/2022

Tez Başlığı:

İletişimsel ve Eylem Odaklı Yaklaşım İşığında Yaratıcı Yazma (L'Écriture créative à la lumière de l'approche communicative et de la perspective actionnelle)

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam **100** sayfalık kısmına ilişkin, **25/05/2022** tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (**Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı**) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı % 18'dir**.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz Programı Kullanım Kılavuzunu okudum ☒

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☐

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) ☒

☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça hariç, ☐ Alıntılar dâhil, ☐ Altı (6) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	☒ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☒ Kaynakça dâhil, ☒ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. ☒ EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde. ☐	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : **Gaye KIDAK**
Öğrenci No : **2017950060**
Anabilim Dalı : **Yabancı Diller**
Programı : **Fransızca Öğretmenliği**
Statüsü : **Yüksek Lisans** ☒ **Doktora** ☐

ÖĞRENCİ

DANIŞMAN

Gaye KIDAK

Dr. Öğretim Üyesi Özge SÖNMEZ

25/05/2022

25/05/2022

Açıklamalar

- 1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (☐) işaretleyerek doldurunuz.
Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.
- 2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.
- 3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.
- 4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

REMERCIEMENTS

Je tiens particulièrement à remercier ma chère maman Nuray Kıdak qui m’a toujours encouragée à revenir à la vie d’étudiant après des années.

Je remercie Madame Özge Sönmez qui m’a aidée à reprendre mon mémoire à zéro et à le construire, Madame Emine Çavdar qui a favorisé ma participation au programme d’Erasmus, Madame Annabelle Seoane pour ses conseils pédagogiques à l’Université de Lorraine, Madame Duygu Öztin Passerat et Madame Tilda Saydı – en tant que membres du jury – pour leur attention, intérêt, gentillesse et dernièrement Chère Madame Zeynep pour ses conseils en ce qui concerne mes études en 2011.

Je voudrais également m’adresser à toutes et à tous les membres de ma famille, mes collègues, mes élèves, mes ami(e)s et à tous ceux qui m’ont présenté leurs meilleurs vœux pendant mes études.

À l’occasion de la présentation de ce mémoire, je souhaite me féliciter de ma patience, de mon assiduité, de mes efforts et d’avoir gardé la patience.

Gaye KIDAK

TABLE DES MATIERS

ÖZET.....	vii
RÉSUMÉ	viii
ABRÉVIATIONS	ix
CHAPITRE I.....	1
INTRODUCTION	1
1.1. La Problématique.....	1
1.2. L'Objectif et L'Importance De La Recherche	1
1.3. La Question De La Recherche et Les Sous - Questions	1
1.4. Les Définitions	2
CHAPITRE II	3
LE CADRE CONCEPTUEL ET LA REVUE DE LA LITTÉRATURE	3
2.1. Que signifie le terme d' <i>écriture créative</i> ?	3
2.2. L'Écriture Créative et Les Méthodologies D'enseignement Des Langues Étrangères.....	4
2.2.1. La méthodologie traditionnelle	5
2.2.6. La Perspective Actionnelle (PA).....	11
2.3. Pourquoi et Comment Appliquer L'Écriture Créative En Classe De FLE ?	14
2.3.1 L'Écriture Créative Dans Le CECRL	16
2.4. Les Compétences En Tant Que Déclencheurs De L'Écriture Créative	16
2.4.1. La conception de compréhension.....	17
2.4.2. La conception d'expression.....	28
CHAPITRE III	35
RÉSULTATS ET COMMENTAIRES	35

3.1. Les Analyses Des Manuels De FLE.....	35
3.1.1. L'analyse du manuel <i>Campus 4</i>	35
3.1.2. L'analyse du manuel Saison 4.....	49
3.1.2.4. Conclusion	65
CHAPITRE IV	67
DISCUSSION, CONCLUSION ET PROPOSITIONS	67
4.1. Discussion	67
5.2. Conclusion et Propositions.....	69
BIBLIOGRAPHIE	81
ANNEXE 1.	85

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	15
Tableau 2	16
Tableau 3	18
Tableau 4	22
Tableau 5	25
Tableau 6	27
Tableau 7	29
Tableau 8	30
Tableau 9	32
Tableau 10	37
Tableau 11	38
Tableau 12	38
Tableau 13	39
Tableau 14	40
Tableau 15	40
Tableau 16	41
Tableau 17	41
Tableau 18	42
Tableau 19	42
Tableau 20	44
Tableau 21	45
Tableau 22	46
Tableau 23	47
Tableau 24	50
Tableau 25	53
Tableau 26	54
Tableau 27	56
Tableau 28	57
Tableau 29	58
Tableau 30	59
Tableau 31	60

Tableau 32	62
Tableau 33	63
Tableau 34	64
Tableau 35	67
Tableau 36	72
Tableau 37	74
Tableau 38	75
Tableau 39	78
Tableau 40	78
Tableau 41	80

LISTE DES FIGURES

<i>Figure 1.</i> La couverture d'un livre et son exercice	20
<i>Figure 2.</i> L'exemple des bulles	20
<i>Figure 3.</i> L'exemple des consignes d'une vidéo	21
<i>Figure 4.</i> Les étapes d'analyse de Murphy	23
<i>Figure 5.</i> L'exemple de l'écoute sélective	24
<i>Figure 6.</i> Les étapes des question d'un texte	26
<i>Figure 7.</i>	31
<i>Figure 8.</i> L'enchaînement de trois compétences	33
<i>Figure 9.</i> L'enchaînement de l'oral et l'écrit	33
<i>Figure 10.</i> Exemple d'écriture créative	44
<i>Figure 11.</i> Les proportions des compétences.....	48
<i>Figure 12.</i> L'exemple d'infographie	51
<i>Figure 13.</i> L'exemple sonore de grammaire.....	52
<i>Figure 14.</i>	55
<i>Figure 15.</i> L'ÉC au sein du travail collectif	56
<i>Figure 16.</i> L'ÉC au sein du travail collectif	57
<i>Figure 17.</i> L'ÉC au sein du travail collectif	58
<i>Figure 18.</i> Exemple d'un travail collectif de l'ÉC	60
<i>Figure 19.</i> Écrire à partir d'imagination	60
<i>Figure 20.</i> Exemple d'un travail collectif	61
<i>Figure 21.</i> Création d'un poème	62
<i>Figure 22.</i> Création collective en écrit	63
<i>Figure 23.</i> Travail collectif en ÉC	65
<i>Figure 24.</i> Les proportions des compétences.....	65

ÖZET

İLETİŞİMSEL VE EYLEM ODAKLI YAKLAŞIM İŞİĞİNDA YARATICI YAZMA

Her ne kadar günümüzde dil öğrenimi ve öğretimi kavramları farklılık gösterse de, yabancı dil olarak Fransızca ders kitapları hala yaygın bir şekilde dil sınıflarında kullanılmaktadır. Bu sebeple, temel kaynaklardan biri olarak, uygun seviyedeki Fransızca ders kitapları etkinliklerinin dil öğrenenlerin dil yetilerine yakın bir oranda hitap etmesi beklenmektedir.

İnsan bilişsel sisteminin bir gereği olarak yaratıcılık özelliği ve çağdaş insanlık tarihinin eşlikçisi olarak yazma yetisi gerek birlikte gerekse ayrı ayrı günlük hayatın içindedir. Çalışmamızın esas ayağı olan yaratıcı yazma uygulamaları farklı amaçlar (kişisel gelişim, sosyal sorunlar, mesleki hedefler, ...) için kullanılsa da ise yabancı dil olarak fransızca öğrencilerinin tedirginlikle yaklaştığı yazılı üretim yetisini yaratıcılık açısından ele almayı amaçladık.

Bu incelemede, Diller İçin Ortak Avrupa Referans Çerçevesi'nin (diğer seviyelere göre) B2 seviyesinde yaratıcı yazma özelliklerinin tatmin edici sonuçlar verebileceği düşünülerek, dil ders kitapları eylem odaklı yaklaşım (Saison 4) ve iletişimsel yaklaşım (Campus 4) özelliklerine göre seçilmiştir. İki kitabın arasındaki on senelik zaman aralığında yaratıcı yazmanın varlığı, gelişimi ve dil yeterlikleri ile ilişkisi incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: yazılı üretim, yaratıcı yazma, B2 seviyesi, dil yetileri, Campus 4, Saison 4, iletişimsel yaklaşım, eylem odaklı yaklaşım.

RÉSUMÉ

L'ÉCRITURE CRÉATIVE À LA LUMIÈRE DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE ET DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE

Il est admis que les manuels de français langue étrangère (FLE) sont actuellement utilisés en classe de langue. De ce fait, nous pensons que les activités des manuels de FLE ont pour objectif de se référer aux finalités didactiques, comme le matériel principal, lors d'apprentissage.

Sachant que la créativité est l'une des caractéristiques cognitives des humaine et que l'écrit est l'un des épreuves du développement de l'humanité dans l'histoire, ces deux notions peuvent être utilisées ensemble dans la vie sociale. Par ailleurs, même si l'écriture créative est un outil à profiter pour le développement personnel dans le cadre des ateliers d'écriture, nous allons examiner sa dimension didactique en s'adressant aux manuels de français en classe.

Selon des conseils du Cadre Commun de Référence Pour Les Langues (le CECRL), nous avons choisi le niveau B2 à partir duquel nous trouvons des données satisfaisantes en ce qui concerne notre sujet. Pour bien analyser le développement de ces pratiques au fil des années, nous avons sélectionné des manuels de deux approches ayant dix ans de différence : pour l'approche communicative, le manuel *Campus 4* et pour la perspective actionnelle, le manuel *Saison 4*. Nous avons cherché la présence d'écriture créative, son développement et son rapport avec compétences langagières.

Mots-Clés : production écrite, écriture créative, niveau B2, compétences, *Campus 4*, *Saison 4*, approche communicative, perspective actionnelle.

ABRÉVIATIONS

CO : Compréhension orale

CÉ : Compréhension écrite

PO : Production orale

PÉ : Production écrite

EÉ : Expression écrite

EO : Expression orale

ÉC : Écriture créative

SGAV : Structuro-globale audio-visuelle

FLE : Français langue étrangère

AC : Approche communicative

PA : Perspective actionnelle

Le CECRL : Le Cadre Européen Commun de Référence Pour Les Langues

Le Volume Complémentaire : Le Cadre Européen Commun de Référence Pour Les Langues
Volume Complémentaire Avec De Nouveaux Descripteurs

CHAPITRE I

INTRODUCTION

1.1. La Problématique

Grâce aux travaux dans la littérature, nos expériences académiques ainsi professionnelles, nous nous permettons de dire que l'enseignement de la production écrite est ignoré et les activités de la production écrite sont les devoirs à la maison. L'apprentissage se base sur la langue orale, les apprenants sont impatients de dire les phrases en français dès que l'enseignement commence. Selon nous, cette ignorance contribue aux obstacles chez les apprenants au fur et mesure d'en allant aux niveaux avancés. Nous avons remarqué aussi plusieurs facteurs qui empêchent de se focaliser sur le fait d'écrire : manque de temps pour contrôler ce que les élèves vient d'écrire, les orienter à travers des textes, ne pas avoir assez de temps pour écrire comme loisir, exercices, choix et utilisation des méthodes de français langue étrangère, impuissances des apprenants, etc. Comme l'écrit existe partout dans la vie sociale, nous avons pensé à trouver les moyens de s'amuser en faisant des exercices /activités, mais en même temps à se développer en compétences langagières puisqu'il est possible d'avoir du mal à écouter ou à comprendre les conversations, à dire son numéro de téléphone même au niveau B1-B2.

À la lumière de ces idées, nous avons mené nos recherches au sein des quatre compétences langagières, de l'écriture créative et des manuels de FLE. Lors de notre étude, nous avons découvert des analyses diverses de production écrite par rapport à l'écriture créative et nous n'avons pas rencontré des études qui consistent à simultanément ces trois dimensions dans la littérature nationale ou internationale.

1.2. L'Objectif et L'Importance De La Recherche

Dans le cadre de notre recherche, nous avons l'intention de vérifier des indices de l'ÉC dans les manuels du niveau B2 pour qu'on puisse voir la collaboration de ces trois sujets.

1.3. La Question De La Recherche et Les Sous - Questions

« Est-ce que l'écriture créative a-t-elle un effet sur l'apprentissage de la production écrite au sein des approches de didactique des langues ? »

- Est-ce qu'il est possible de voir la créativité dans les manuels de FLE ?
- Est-ce que les quatre compétences sont suffisantes pour l'écriture créative au niveau B2 ?

1.4. Les Définitions

créativité : Pour Le Petit Robert Micro (2011), en tant que définition générale, elle est de « pouvoir de création, d'invention » et pour Vanasse et Noël-Gaudreault (2004, p.240), la créativité est un élément principal d'inspiration qui consiste à former les pensées, à combiner de nouvelles idées « ou des choses connues et non connues » pour que l'apprenant accomplisse les actions cognitives lors de l'apprentissage. Quant à la définition en didactique des langues étrangères, Cuq et al. (2003, p.61) la présente comme « intégrer à l'apprentissage les motivations expressives et les ressources d'invention de chaque apprenant, mais aussi du groupe (...) » alors qu'elle est considérée comme « aptitude de l'élève à inventer et à créer des énoncés dans des cadres thématiques ou situationnels qu'il découvre lui-même. » aux yeux de Galisson et Coste (1976, p.136).

écriture : Selon Cuq et al.(2003, p.78-79), l'écriture est « (...) par opposition à l'oral, une manifestation particulière du langage caractérisée par l'inscription (...). ».

compétence : Pour le lexique des termes pédagogiques, elle est un « savoir-faire en situation, lié à des connaissances intériorisées et/ou à l'expérience. » et « combinaison de capacités mises en œuvre par un individu pour atteindre ses objectifs professionnels dans un contexte donné. » (Académie de Lille, 2006, p.5).

compétence scripturale : C'est de « désigner le degré de maîtrise de la culture de l'écrit ou de pratiques scripturales pour désigner les activités de lecture ou d'écriture. » (Cuq et al., 2003, p.219).

(élément) déclencheur : C'est un support didactique utilisé afin de stimuler la réception / production orale / écrite dans l'apprentissage de la langue étrangère.

CHAPITRE II

LE CADRE CONCEPTUEL ET LA REVUE DE LA LITTÉRATURE

2.1. Que signifie le terme d'*écriture créative* ?

Sachant qu'il est naturel de rencontrer la créativité en tant que caractéristique cognitive et individuelle dans la vie sociale, il est en même temps raisonnable de rencontrer (ainsi identifier) tous ses niveaux dans les spécialités différentes (cuisine, médecin, bricolage, média, éducation ...). Fürst (2016, p.23-24), dans son article *Créativité, apprentissage, intelligence et personnalité*, aborde que la créativité est l'un des outils principaux bénéficiés par les méthodes qui s'adressent aux tâches afin d'obtenir une production satisfaisante dans le domaine étudié et qu'il mentionne trois termes concernant cet outil :

- la notion de *personne*, se rapporte aux attitudes, aux traits cognitifs et émotifs chez l'individu.
- la notion de *processus*, réfère aux mécanismes cognitifs (combiner / penser / transformer des idées, ...) qui peuvent être importantes en faveur de la créativité ou bien au progrès des étapes afin d'arriver au résultat créatif.
- et dernièrement, la notion de *production*, montre le produit accompli, « observable, évaluable ».

Il résulte de ces trois notions que le fait de créer dépend d'un individu à l'autre dans le cadre de ses capacités personnelles, qu'il existe apparemment un déroulement intellectuel ainsi qu'un produit perceptible au bout de ce déroulement. Partant, si la didactique des langues étrangères est considérée comme domaine de spécialisation et nous adaptons les notions de Fürst à l'écriture créative (ÉC), il faut que nous parlions de sa définition avant d'aller plus loin dans notre étude.

En admettant qu'il est difficile de donner une définition exacte, cette appellation composée nous montre plus ou moins de petites indices sur ce qu'elle peut se concentrer (production écrite singulière et personnelle, profiter de la créativité / l'imagination). Cependant, nous avons sondé les significations convenables à notre sujet : Pour Duplex et Megre (2006, p.8), l'ÉC est une activité authentique ayant les sujets multiples qui font appel à la créativité et à l'imagination de l'apprenant en considérant les principes d'une production écrite en classe de langue étrangère. Selon Darmawangsa (s.d.), c'est une technique de didactique qui sert à provoquer la créativité des apprenants au cours de l'action d'écrire alors

que Mezouar et Moussaoui (2017, p.13) soulignent le rôle du jeu au cours de l'action de rédiger : « l'écriture créative est une technique de la rédaction individuelle basée sur le jeu du mot pour (...) réaliser des énoncés nouvelles d'un caractère créatif. ». À la lumière de ces trois définitions, nous trouvons que la notion d'ÉC est le déclencheur principal, ainsi cognitif, qui aide les apprenants à élaborer les objets abstraits ou concrets, à composer l'écriture et la créativité, à arranger la structure des idées.

Par ailleurs, Houdant (2018, p.4) présente une nouvelle notion qui s'appelle *l'écriture d'invention* ; aux yeux du spécialiste, ces deux conceptions peuvent se substituer l'une à l'autre malgré la différence au niveau de leurs fonctions.

2.2. L'Écriture Créative et Les Méthodologies D'enseignement Des Langues Étrangères

Porcher (2004, p.34) indique, dans son livre *L'Enseignement des langues étrangères*, qu'« On n'apprend plus les langues pour le plaisir ou par nécessité académique, mais pour s'en servir : on veut être capable de telle ou telle action (lire un journal, répondre au téléphone, discuter de la mode etc.). ». Il résulte d'un mélange de capacité et d'un objectif précis : soit par un souci académique soit pour le développement personnel, il est important d'arriver à l'objectif fixé et d'être capable de réussir les étapes d'apprentissage en ayant recours au savoir nécessaire. Du surcroît, l'apprentissage pour les élèves et l'enseignement pour les professeurs d'une langue étrangère sont en constante évolution : les apprenants ont accès à une multitude de documents sur une multitude de supports différents, tantôt publiés (journaux, magazines, livres, essais, thèses,...) tantôt numériques, un accès facilité aux professeurs de FLE (cours de français soit en classe soit en ligne), éventuellement un ou des correspondants francophones (interaction orale / écrite) des quatre coins du monde grâce à l'accès et au développement des moyens technologiques de communication actuels, surtout les applications des téléphones mobiles de plus en plus intelligents ou les pages du FLE sur les réseaux sociaux. D'après nous, ce développement permet à un plus grand nombre de gens de reprendre le désir d'apprentissage (*pourquoi ?*), d'améliorer leurs capacités (*comment ?*) en autonomie ou en classe, de trouver la formule en temps lieu et durée qui leur convient le mieux (contraintes de temps, de travail de famille, etc...) lors de l'apprentissage.

Les objectifs linguistiques, les finalités et les tendances d'enseignement qui se transforment en fonction des progrès sociaux, académiques, économiques ou politiques contribuent à développer et à réviser les procédés didactiques en langues étrangères. De ce fait, il nous paraît nécessaire d'étudier l'évolution de l'écrit en général mais plus particulièrement celle de *l'écriture créative* et de comprendre leur progression au cours de

l'histoire de la didactique des langues étrangères. Afin d'en avoir une idée plus précise, nous voyons dans un premier temps les quatre notions suivantes (*méthode, méthodologie, perspective, approche*) dont nous aurons besoin dans notre étude au regard de leurs définitions terminologiques et dans différents dictionnaires plus particulièrement appliqué à l'enseignement des langues étrangères.

Le terme *méthode* est défini en tant qu'« (...) ensemble de moyens mis en œuvre pour effectuer un apprentissage : un ou plusieurs dispositifs, un traitement individuel ou interactif de ceux-ci, des matériaux et des outils, une démarche, un certain degré de guidage (...) » par Académie de Lille (2006, p.12) et pour la didactique des langues, la *méthode* est « un ensemble raisonné de propositions et de procédés (...) destinés à organiser et à favoriser l'enseignement et l'apprentissage d'une langue naturelle. » (Besse, 1985, p.14). Il convient globalement de dire qu'une méthode est considérée comme une totalité des voies pédagogiques et didactiques pour promouvoir l'apprentissage.

Quant au terme *methodologie*, il se définit en tant qu'« étude systématique, par observation de la pratique scientifique, des principes qui la fondent et des méthodes de recherche utilisées.» et qu'« ensemble des méthodes et des techniques d'un domaine particulier. » par le Dictionnaire Larousse (s.d.). D'après les spécialistes Cuq et Gruca (2005, p.254), la *methodologie* se réfère « soit à l'étude des méthodes et de leurs applications, soit à un ensemble construit de procédés, de techniques, de méthodes (...) ». Nous pouvons constater, à partir de ces définitions, que la *methodologie* se fonde sur les méthodes et techniques et qu'il convient de la considérer comme une branche scientifique dans le domaine étudié ; par exemple (pour le domaine de la langue française) la phonologie, la lexicologie, la sémiologie, la morphologie.

Le Dictionnaire Le Robert (s.d.) explique le terme *approche* par « manière d'aborder un sujet ; démarche, point de vue » et pareillement, la notion de *perspective* est expliquée comme « aspect sous lequel une chose se présente ; manière de considérer qqch. » par le Dictionnaire Le Petit Robert (2011).

2.2.1. La méthodologie traditionnelle

Il est d'usage de considérer cette *methodologie* « comme la première *methodologie* officielle » (Voráčová, 2013, p.15) et de l'appeler aussi « la *methodologie* classique » parce qu'elle s'est manifestée par l'enseignement des langues classiques, du grec et du latin. Malgré leur situation de langue morte, surtout le latin est devenu une nécessité « à la formation de l'esprit » à cause du changement de son statut social « à partir de la Renaissance » (Germain,

1993, p.101). Martinez (2011, 52) souligne la domination du latin et sa grammaire du 17^e siècle au 19^e siècle ainsi que l'auteur l'indique, il existe une relation directe entre les langues mortes et vivantes en didactique des langues étrangères ; de ce fait, le latin est devenu un modèle étudié dans l'enseignement des langues étrangères sous le titre de *grammaire-traduction* jusqu'au 20^e siècle en Europe.

Cette méthodologie se fonde principalement sur quatre bases :

L'enseignement de *la grammaire* est *déductif* et *explicite* (par le biais des termes grammaticaux) ; c'est pourquoi cette approche requière strictement la présence du métalangage, de la capacité en compétence linguistique, une parfaite maîtrise de la lecture et écriture des textes littéraires, un développement des habiletés intellectuelles. Il convient de remarquer que les compétences orales sont ignorées en classe de langue. La priorité étant mise sur les compétences écrites et le fait de *traduire des textes littéraires* de la langue cible à la langue maternelle ou à l'inverse, les seuls requis sont d'articuler les structures grammaticales, le vocabulaire, la conjugaison des verbes par cœur. Les textes littéraires sont alors les sources prédominantes en tant que documents choisis lors de l'enseignement et de la traduction.

Même si l'écrit est mis au premier plan, la production écrite ne se trouve pas, les apprenants doivent correctement copier les textes et répondre aux questions mot-à-mot en écrivant ; ce constatant, il est normal de ne pas pouvoir mentionner la présence de l'écriture créative (ÉC) au sein de la méthodologie traditionnelle.

2.2.2. La méthodologie directe

Elle est apparue au début du 20^e siècle par conséquence des changements sociaux dans le monde du travail : elle se concentre sur *la langue orale*. Il est interdit de parler la langue maternelle mais autorisée de tenter de communiquer par les gestes, par le langage corporel ou bien par la démonstration et de se servir d'objets (livres, images, accessoires, etc.) qui peuvent supporter la compréhension *sans traduction*.

Un autre point à accentuer, c'est la prise en compte les besoins des élèves dans la vie quotidienne : le vocabulaire se compose *des mots quotidiens* et *concrets* (par exemple dans un parc, les objets scolaires, le kiosk, etc.) mais qui deviennent abstraits au cours de l'apprentissage ; nous ne voyons plus la grammaire déductive et explicite, au contraire, elle est étudiée de façon *inductive* et *implicite* à partir des exemples en classe. En raison d'une priorité de l'orale, « les habiletés à lire et à écrire sont développées après l'apprentissage de l'habileté à parler (...) De fait, l'écrit n'est pas considéré comme un système autonome de communication. » (Germain, 1993, p.127). Cependant, l'écrit est estimé comme un instrument

pour la dictée, les questions à propos des textes et des activités orales. Pour toutes ces raisons, il nous paraît inopportun de parler de l'ÉC dans le cadre de la méthodologie directe.

2.2.3. La méthodologie audio-orale

Cette méthodologie est apparue aux États-Unis afin d'instruire, le plus rapidement possible, les militaires en langues étrangères au cours de la Seconde Guerre mondiale.

Elle se fonde sur la langue orale en utilisant les exercices entièrement linguistiques, le vocabulaire de base, les activités d'écoute et de répétition ; le principe de cette répétition est d'écouter les enregistrements de natifs (en dehors des situations réelles), les répéter, les apprendre par cœur et produire de nouveaux énoncés à partir de la phrase modèle. La production de ces nouveaux énoncés se réalise autour de certaines opérations linguistiques étant donné que cet apprentissage intensif se base sur la mémorisation et l'imitation des structures : ces opérations sont

- la substitution (Je *mange* une pomme. → J'*achète* une pomme. → Je *jette* une pomme.)
- l'addition (C'est *une* clé. → C'est *une* clé *noire*. → C'est *une* clé *noire en argent*.)
- la transformation (Je *déteste* fumer. → Je *ne* *déteste plus* fumer.)

Par ailleurs, les règles grammaticales ne sont pas expliquées lors de ces exercices systématiques, l'enseignant laisse des élèves comprendre les répétitions grâce à auxquelles l'apprentissage devient l'acquisition de sorte que nous avons affaire à de la grammaire *inductive* et *implicite*.

En ce qui concerne les compétences standards de l'apprentissages d'une langue, Germain (1993, p.142) précise qu'« on suit pour L2¹ l'ordre de l'acquisition de L1². ». Selon cette citation, il est remarquable de constater que la production (orale et écrite) suive en tous les cas la compréhension orale et que finalement la compréhension écrite arrive toujours en fin de cette liste ; en définitive, nous ne trouvons toujours pas de possibilité d'écriture créative dans le cadre de la méthodologie audio-orale.

2.2.4. La méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV)

Après la Seconde Guerre mondiale, les bouleversements politiques et technologiques ont considérablement influencé la didactique des langues étrangères ; face à la domination de l'anglais dans le monde, la France a accéléré ses recherches sur la didactique afin de faciliter l'apprentissage et de renforcer la situation du français dans les pays étrangers. En vue de favoriser l'apprentissage de cette langue, d'organiser les politiques linguistiques et de mener

¹ Langue étrangère

² Langue maternelle

les intégrations d'immigration en France, ainsi est apparue la méthodologie SGAV (en 1960) qui a apporté un nouveau concept dans le domaine de didactique des langues étrangères.

Comme cette méthodologie prend en considération une langue cible en tant qu'*outil d'expression et de communication*, elle envisage de profiter non seulement des modèles verbaux mais encore des *modèles non-verbaux* tels que « rythme, intonation, gestuelle, cadre spatio-temporel, contexte social et psychologique, etc. » (Cuq et Gruca, 2005, p.261). Nous pouvons noter ici les deux dimensions : du côté de la communication, nous pouvons ajouter *des situations de communication* que l'apprenant peut rencontrer dans la vie courante (à la poste, au marché, ...) et qui sont figurées par les images fixes / animées ou les schémas... autour d'un sujet précisé (*visualisation*) ; du côté de l'expression, il est prévu que les apprenants acquièrent la compétence de s'exprimer en langue étrangère en écoutant divers supports audio (films, télévision, musique radio, etc...) et en imitant l'intonation, la prononciation, le rythme (*oralisation*). Cette association simultanée correspond directement à la concrétisation d'une vie sociale et à la compréhension audiovisuelle en classe.

La grammaire enseignée de façon *inductive* et *implicite* (lors du passage de l'oral à l'écrit, elle est explicite), le vocabulaire s'en trouve nettement plus étendu que par les méthodologies précédentes (car, chacune des situations de communication a son propre lexique) et le progrès assez fulgurant de la compétence de compréhension orale peuvent être comptés comme l'une des spécificités de cette méthodologie. Il est préférable en plus de se focaliser sur la compréhension écrite parce que certains symboles (?, !, « », ...), les bulles de conversation, les indications (flèches, images des panneaux, etc.) avec ou sans écriture sont utilisés au cours des dialogues, en même temps, l'écrit n'est pas mis en œuvre sous le prétexte qu'il est nuisible pour la langue orale. Cuq et Gruca (2005, p.262) expriment le fait que les livres de méthode (préparés dans le cadre de la méthodologie SGAV) se composent d'images, leurs dialogues sont présentés sans transcriptions dans les unités mais pourtant, il existe évidemment l'utilisation de l'écrit pendant les exercices syntaxiques structuraux.

Un autre point à souligner, c'est de trouver les traces de la *créativité* au sein de cette méthodologie : selon les précisions de Germain (1993, p.160), il s'agit d'*inventer la suite* d'un dialogue ou d'un récit discontinu (en tant qu'activité en classe) par les apprenants en groupes, ensuite, de critiquer et de comparer ces *inventions* pour construire « un récit unique ». Il est remarquable grâce aux principes de la méthodologie SGAV que cette invention se concentre sur la langue orale cependant, malgré cette petite trace de la créativité, il est difficile de trouver les pratiques de l'écriture créative dans cette méthodologie.

2.2.5. L'approche communicative (AC)

Les échanges et les mobilités qui s'accroissent, de plus en plus, en Europe (dans les années 1970) provoquent de nouveaux *besoins langagiers* et qui font apparaître la nécessité de nouveaux moyens d'apprentissage / d'enseignement : il ne suffit plus de faire répéter les dialogues adaptés aux situations déterminées mais bien *d'identifier les attentes* des individus lors de l'apprentissage et cette identification contribue à *fonctionnellement* bénéficier d'une langue étrangère dans la vie sociale des individus. En outre, les besoins mentionnés consistent en *plusieurs thèmes* tels que l'immigration, l'éducation - la formation, le tourisme, les professions éducatives qui s'adressent à différents *publics visés* (adultes, adolescents, enfants scolarisés, ...).

Comme son nom l'indique, l'approche communicative (AC) met en œuvre l'enseignement d'une communication aussi bien *orale* qu'*écrite* à l'aune de l'objectif *pragmatique* d'une langue (par exemple donner ses coordonnées, envoyer une lettre par la poste, demander un billet de train, ...) et de rendre un apprenant plus *autonome* et *indépendant* au regard des *situations socioculturelles* dans lesquelles il devra évoluer. C'est la raison pour laquelle les *documents authentiques* sonores / écrits ayant un *contenu* destiné à la *finalité* de l'apprentissage (selon les thèmes, par exemple à l'école, au travail, ...) sont sélectionnés, le lexique plus étendu et riche par lequel la *sémantique* des énoncés est élaborée. Nous pouvons dire que l'enrichissement du *bagage vocabulaire* sert à transmettre un sens par des mots au lieu de la grammaire.

En ce qui concerne l'écrit, il suit l'oral ayant « (...) une fonction dans l'apprentissage : mémorisation, support d'apprentissage, pratique de la langue à l'écrit dans des exercices » (Bérard, 1991, p. 83). D'un côté, la compréhension de l'écrit devient une obligation parce que les documents authentiques écrits sont couramment utilisés pour associer la langue étrangère à la vie sociale et d'un autre, il est nécessaire de s'exprimer et aussi produire en écrivant parce qu'il est difficile de parler de communication sans la maîtrise du canal écrit et qu'il est important et agréable de voir ses résultats concrétisés en classe. Moirand (1982, p.133) attire l'attention sur la production des textes en faisant référence aux composantes de la compétence communicative (linguistique³, sociolinguistique⁴, discursive⁵, socioculturelle⁶) dans l'AC. Pour elle, « toutes ces opérations de langage interviennent en même temps. » (p.133) lors qu'il

³ Selon Abbou (cité par Aanzoul, 2017, p.50), Moirand (1982, p.20), Springer (1999, p.45), Le CECRL (2001, p.86), Cuq et Gruca (2005, p.156), bi (cité par Ebrahimi, 2018, p.57).

⁴ Selon Canal et Swain (cité par Zoghلامي et Fradj, 2017, p.22), Springer (1999, p.45), Le CECRL (2001, p.86).

⁵ Selon Moirand (1982, p.20), Springer (1999, p.45), Cuq et Gruca (2005, p.156), Beacco (cité par Ebrahimi, 2018, p.57).

⁶ Selon Abbou (cité par Aanzoul, 2017, p.50), Moirand (1982, p.20), Springer (1999, p.45), Cuq et Gruca (2005, p.156), Beacco (cité par Ebrahimi, 2018, p.57).

s'agit d'une activité de communication : sélectionner un thème (sujet et ses notions), s'adresser à la compétence linguistique (expliquer ce qu'on veut dire via des énonciations), déterminer un contexte (temps-espace-énonciateurs), choisir des formulations et actes de paroles (pourquoi et comment écrire) sans exclure la sémantique et la pragmatique.

Au sujet de notre étude, nous constatons les prémisses de deux notions la *créativité* et l'*écriture créative* dans l'approche communicative : Silva (2009, p.108) parle, dans son article, de premiers travaux en didactique de langue qui prennent en compte la créativité à partir des jeux et souligne que cette apparition de la créativité ludique apporte de nouvelles pratiques qui sont adéquates au principe communicatif de la conception de didactique de langue alors que l'affordance créative ne suffit pas à révolutionner les pratiques traditionnelles de l'enseignement dans les années 70. Selon Bérard (1991, p.56), les *activités créatives* d'expression aident les apprenants à « jouer avec la langue » par des documents écrits / visuels, simulations, jeux de rôles et jeux assignés au vocabulaire, à la grammaire ou la communication dans le but de rendre l'apprentissage plus amusant et maniable. En faisant référence au fait de *jouer avec la langue à l'aide de la créativité*, Moirand (1982, p.126) y ajoute aussi le cas de l'écriture. Pour l'auteur, il n'y a pas de restrictions quand il est question de la compréhension de différents types d'écrits en revanche, il est envisageable de déterminer le cadre de la production écrite par exemple écrire seulement pour des objectifs professionnels, éducationnels ou bien (comme c'est notre sujet essentiel) pour le « *plaisir d'écrire (écrit de créativité)* » ; d'autant plus que l'auteur précise (p.126) l'apparition du terme d'*authenticité* que « les activités de créativité (*plaisir de jouer à écrire*) » apportent au cours de la *production écrite* et d'après nous, il est attendu que les apprenants exposent les personnalizations de leurs textes par cette authenticité (écrite) de Moirand car l'écrit n'est plus utilisé pour lui-même.

En guise de conclusion, notre but premier était de trouver les constats/traces/possibilités préalables de la créativité et de l'écriture créative dans l'approche communicative. Porter un autre regard sur la langue étrangère, l'intention d'adapter la langue à des contextes variés et d'être familier avec elle dans la vie sociale quotidienne, contribuent à chercher différents éléments, comme créativité et documents authentiques, au cours de l'enseignement. Quant à la langue écrite, il s'agit non seulement d'en profiter pour communiquer mais encore de voir son côté inhabituel, de la considérer comme si elle est un moyen de jouer et de produire pour le plaisir même si les variations des activités écrites de création ne sont pas proprement destinées à l'écriture créative.

2.2.6. La Perspective Actionnelle (PA)

Au début des années 2000, il était question de l'extension de la notion *plurilinguisme* au sein de l'Europe : dans le but de profiter de cette *richesse des langues étrangères* en Europe, le Conseil de l'Europe présente une nouvelle suggestion d'enseignement / d'apprentissage des langues étrangères qui s'appelle *la perspective actionnelle* dans son ouvrage le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) en 2001. À la différence de l'approche communicative (AC) qui fait « rentrer la société dans la salle de classe (...) », la perspective actionnelle (PA) « ouvre la salle de classe à la société » (Bourguignon, 2006, p.62) et vise à conduire les apprenants à *collaborer* avec d'autres individus (en utilisant la langue étrangère) au sein d'une société plurilingue dans la vie courante.

Cette notion d'*actionnelle* dans le titre met nettement en évidence l'*action* au cours de l'apprentissage / l'enseignement d'une langue étrangère toujours associée à la notion de *compétence*. Chacun des descripteurs du CECRL explique et montre aux apprenants ce qu'ils vont acquérir / peuvent faire (*Je peux ...*), ce dont ils sont capables (*être capable de ...*) en fonction des objectifs de communication en fonction des niveaux de langue (Le Volume Complémentaire, 2018, p.26). Par ailleurs, il est requis de mentionner les *compétences communicatives langagières*⁷ qui sont constituées des trois composantes dénommées *la compétence linguistique*, *la compétence sociolinguistique* et *la compétence pragmatique* (ces composantes peuvent se référer aux composantes de la compétence communicative) ainsi qu'elles « sont mises en jeu dans la réalisation d'*activités langagières*⁸ (...) » (Beacco, 2010, p.99).

Ainsi apparaît un nouveau terme le *projet pédagogique* quand il est question de la PA : Puren (2009, p.125-126) précise dans son article que la communication est considérée comme le moyen et en même temps comme l'objectif principal dans l'AC et que voir l'apprenant en tant qu'*acteur social* nécessite les moyens dissemblables afin de faire agir l'apprenant. Autrement dit, ces moyens (en comparaison de ceux de l'AC) doivent favoriser une vision de la *vie réelle* via des activités organisées (selon les besoins langagiers de l'apprenant) qui manifestent les *tâches* dans les *scénarios pédagogiques* : étant donné que la perspective actionnelle considère l'apprenant comme l'acteur social, les scénarios pédagogiques qui se composent des *tâches* permettent à l'apprenant d'agir au milieu d'un cadre social dans lequel il est *autonome* mais il est « en *collaboration* avec d'autres apprenants ou d'*autres acteurs sociaux*. » (Perrichon, 2009, p.96). Dans ce cas-là, nous trouvons une nouvelle conception à

⁷ Voir le CECRL, 2001, p.17-18.

⁸ Voir le CECRL, 2001, p.48

noter qui s'appelle *co-action(elle)* : cette notion peut être expliquée en tant que prendre part à un *travail collectif*, que *partager ses connaissances / expériences* et qu'apprendre ensemble ainsi est-il remarquable de dire qu'il existe un apprentissage en *autonomie* mais à la fois un apprentissage collectif lors de projets pédagogiques.

Le CECRL (2001, p.107) décrit, d'une manière générale, les *tâches* comme les objectifs à accomplir dans un domaine⁹ déterminé ; l'ouvrage ajoute en même temps qu'appeler les objectifs dans le cadre de la notion tâche sert à concrétiser les résultats de l'apprentissage de la langue étrangère : il est convient, en conséquence, de dire que le rapport entre l'action dont la tâche est destinée à « agir d'apprentissage » alors que l'action est destinée à « agir d'usage » (Puren, 2006, p.81). L'approche communicative nous permet de constater que la perspective actionnelle se base sur des expériences via des tâches gravitantes autour de la langue étrangère.

D'ailleurs, González-Lloret et Ortega (2014, p.5-6) relèvent les aspects d'application de la tâche en relevant cinq critères (cité par Caws, 2021) ; d'après ces deux spécialistes, une tâche s'insère dans un encadrement / contexte globaliste ayant les éléments multiples qui constituent son authenticité, contribue à une (auto) réflexion qui est formée de l'éducation obtenue à partir de l'expérience, est aussi obligée d'être transparente, doit avoir un objectif (surtout celui de communicatif à travers une production particulière ou d'une interaction) bien défini et placer l'apprenant au centre et se développer selon les besoins de l'apprenant durant sa conception.

En étant du même avis que González-Lloret et Ortega à propos de l'authenticité d'une tâche, Riba (2009, p.127) ajoute qu'il est nécessaire qu'une tâche doit répondre aux deux questions :

1. Est-ce qu'elle est authentique, exécutable ou / et vraisemblable ?
2. Est-ce qu'elle est convenable avec le niveau actuel et les *objectifs prédéterminés* en classe de FLE ?

Au-delà de ces citations qui définissent la conception d'une tâche, attachons-nous à l'exécution des tâches en cours de français langue étrangère. Il est naturel que la difficulté, les opérations (méta)cognitives requises, la complexité ainsi que l'organisation d'une tâche se modifient au fur et à mesure que les compétences langagières se développent en apprentissage. Puisque notre travail concerne le niveau B2, nous avons également noté les stratégies¹⁰

⁹ Voir le CECRL, 2001, p.43.

¹⁰ Nous avons choisi les plus convenables parmi seize possibilités.

d'exécution pour l'utilisateur indépendant en langue : selon Beacco, Bouquet et Porquier (2004, p.358), l'apprenant est à portée de / d' :

- bien connaître le caractère de la tâche et du processus qu'elle inclut.
- posséder les explications à propos de la tâche à réaliser (avec l'enseignant ou quelqu'un d'autre).
- disposer des étapes d'exécution, « dans le temps et par étapes », tantôt individuelle tantôt collective.
- transformer / réviser la tâche au regard de ses propres capacités.
- prendre des notes lors de la réalisation de la tâche pour utilisations prochaines.
- demander une aide à un camarade ou à l'enseignant lors de tâche.
- prévoir les difficultés d'une tâche grâce à ses expériences en langue étrangère.
- employer les activités pour ses sélections personnelles (« dimension cognitive, langagière, ludique »).
- fabriquer, créer ou accorder les activités non planifiées et non prévues (individuelles / collectives).
- demander une aide à un camarade / l'enseignant et chercher / trouver une information nécessaire pour la réalisation de la tâche.

Bien que ces stratégies s'adressent à des étudiants d'un niveau relativement indépendant, nous trouvons qu'il est de même possible de les appliquer aux niveaux débutants ; par exemple, les phrases *transformer / réviser les tâches(...)*, *demandeur une aide(...)* ou bien *relever des notes(...)* peuvent être appliquées en fonction de l'apprentissage de langue.

Si nous parlons de la situation de l'écrit, nous voyons que la production écrite (ou plus généralement le fait d'écrire) est considérée comme un outil communicatif mais il est de surcroît un résultat concret au niveau de la production. Sans accentuer tous les détails de l'ouvrage référentiel (CECRL) au sujet de la production écrite, il est possible de mentionner la construction de projets pédagogiques en tenant compte des domaines, des compétences langagières à améliorer et des applications pas-à-pas des tâches, donner régulièrement la rétroaction aux apprenants car -selon nous- c'est un facteur qui a de grands effets sur l'apprentissage de l'écrit même à des niveaux avancés.

Comme nous l'avons déjà signalé, les pratiques de l'écriture créative sont les activités individuelles dans l'enseignement de langue et d'autre part, il s'agit de l'enseignement focalisé sur l'apprenant dans le cadre de la PA. De ce fait, il est normal de constater que les tâches d'ÉC doivent contribuer à la créativité, à l'imagination et à la capacité d'écrire de l'apprenant.

Dans ce cas, nous voyons *un travail individuel* en tant que principe de l'ÉC. En revanche, nous voyons un travail collectif quand il est question de l'atelier d'écriture créative : accomplir les finalités créatives *ensemble*, l'interaction entre les apprenants, prendre sa part lors de réalisation des tâches en groupe prouvent le critère *co-actionnelle* de la PA. Du fait de le processus de production peut dépendre de la performance, de la responsabilisation, de la capacité ou de la diversité (connaissances, niveau, âge, expérience, ...) des membres du groupe, il faut bien organiser les objectifs, les étapes de production, les consignes du projet pédagogique sans que la créativité individuelle soit ignorée.

2.3. Pourquoi et Comment Appliquer L'Écriture Créative En Classe De FLE ?

La créativité est présentée comme un outil au sein des ateliers d'écriture. Ces ateliers visent à aider les participants à exprimer les sentiments, leurs troubles psychologiques ainsi sociaux, à écrire pour les sujets professionnels ou culturels, à faire connaître de différents types de texte (autobiographies, poèmes, chansons, contes, ...), à produire les textes sans responsabilité académique / scolaire, etc. en utilisant les déclencheurs (textes, images, objets, divers matériaux, ...) ; il convient de dire que la collaboration entre créativité et écriture s'adresse au développement personnel dans ces ateliers. Quant à la classe de FLE, il est primordial de fixer des objectifs didactiques par le biais de la créativité : sachant que « la langue française se caractérise par l'inadéquation grapho-phonétique » (Chnane-Davin, 2011, p.41), l'apprentissage de la production écrite est un processus qui nécessite assez de temps quand il est question des langues lointaines, par exemple le turc et le français. Tant de dissemblances entre ces deux langues peuvent contribuer aux obstacles, décourager et inquiéter les apprenants. Dans cette optique, il s'agit d'avoir recours à la créativité et de préciser ses fonctions que nous trouvons importants. Ce sont de / d'

- éveiller / renforcer la motivation des apprenants, garder leur attention pour apprendre à écrire en français.
- développer le bagage, les capacités linguistiques.
- aider l'apprenant à remarquer son potentiel en français à travers l'originalité de son propre texte.
- enrichir compétences opérationnelles « fluidité, flexibilité, originalité, élaboration, efficacité » chez les apprenants (Vanesse et Noël-Gaudreault, 2004, p.243).
- être capable de transmettre les compétences / connaissances variées, surmonter les blocages lors de production des textes.

- permettre l'enseignant d'évaluer la progression des apprenants en production écrite dans un contexte créatif (écrire via internet, logiciels / outils d'apprentissage, interaction en ligne, activités créatives en classe, ...) sans décourager les apprenants.

Même s'il y a beaucoup de choix ludiques comme les jeux de mots¹¹ qui s'appellent *la lipogramme, l'hai-kaisation, le palindrome, la contrainte de Pascal*, etc., il convient d'indiquer de différents types de textes afin que l'écriture créative soit provoquée. Voici un tableau (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2006) :

Tableau 1

Les types de texte pour l'écriture créative

Texte	Fonction	Genres
Narratif	« raconter une histoire ou des événements imaginaires, réels ou documentaires »	« récit, roman, récit d'aventures, légende mythe, récit ou roman fantastique, nouvelle, mémoires, récit de vie, récit de voyage, conte, récit historique »
Poétique	« exprimer des sentiments et des émotions, jouer avec la langue, créer des images »	« poème en prose, calligramme, vire-langage, devinette, calembour, sonnet, haïku, ballade, chanson, proverbe, expression drôle, diction, jeu de mots, ode, acrostiche »
Descriptif	« donner les caractéristiques d'un être, d'une chose, d'un lieu, d'un personnage, d'un sentiment, permettre au lecteur (...) de visualiser ou d'imaginer ce qui est décrit, créer une atmosphère (...) »	« portrait, publicité, ouvrage scientifique, diagramme séquentiel, description intégrée dans un autre type de texte »
Dialogal	« faire avancer l'action dans un texte (...) et aider à caractériser les personnages »	« (...) film, (...) clavardage, pièce de théâtre, Twitter, etc., bande dessinée, blogue et média social, saynète, improvisations, jeu de rôle, dramatisation, dialogue entre personnages, interview »

Si nous examinons le tableau 1, il est remarquable que les apprenants doivent être capable à distinguer les finalités et selon nous, répondre aux questions *Qu'est-ce que je vais écrire ? / Pourquoi et comment ?* avant de démarrer son travail. En ce qui concerne ce cas-là, Décuré (2011, p.35-36) souligne trois composantes. Il est question de déterminer le type d'écrit, savoir composer le texte choisi et en dernier lieu, apprendre grâce aux erreurs. Si nous

¹¹ Voir le site d'internet [Contraintes | Oulipo](#)

revenons à la créativité, nous estimons qu'elle peut s'appliquer à ces genres de texte au niveau de l'écriture créative.

2.3.1 L'Écriture Créative Dans Le CECRL

Nous constatons deux titres au sujet de l'utilisation du jeu et de la créativité dans le CECRL (2001, p.47) : le premier titre parle « des jeux de société, des activités individuelles, des jeux de mots » et le second parle de l'« utilisation poétique de la langue », par les activités comme chanter les comptines, écrire les nouvelles / romans / poèmes, l'écriture des bandes dessinées selon les descripteurs de langue.

Il est par ailleurs à mettre en évidence *Le Volume Complémentaire du CECRL*¹² qui a été publié en 2018 : il a été préparé comme une sorte d'actualisation sur certains points¹³ à ajouter, à modifier ou à développer etc. qui se sont révélés depuis la première publication du CECRL (2001). Comme nous avons déjà signalé en introduction, notre travail se fonde sur le niveau B2 ; de ce fait, nous voudrions présenter le cas de l'écriture créative dans les ouvrages référentiels le CECRL (2001, p.52) et le Volume Complémentaire (2018, p.79) :

Tableau 2

L'écriture créative au niveau B2

« Peut écrire des descriptions élaborées d'événements et d'expériences réels ou imaginaires en indiquant la relation entre les idées dans un texte articulé et en respectant les règles du genre en question. »

« Peut écrire des descriptions claires et détaillées sur une variété de sujets en rapport avec son domaine d'intérêt. »

« Peut écrire une critique de film, de livre ou de pièce de théâtre. »

Nous avons trouvé que l'ÉC est proposée en tant que sous-compétence de la production écrite au regard de ces deux sources référentiel ;

2.4. Les Compétences En Tant Que Déclencheurs De L'Écriture Créative

Aux yeux de Cuq et Gruca (2005, p.155), en didactique des langues, on peut différencier les *compétences fondamentales* « par deux canaux différents *écrit* et *oral*, et de deux manières différentes *compréhension* et *expression* ». Dans son livre, Korkut (2004, p.49-50) appelle ces canaux à l'instar de Cuq et Gruca « compétences que l'on doit maîtriser dans

¹² Nous l'appellerons désormais *le Volume Complémentaire*.

¹³ Voir le Volume Complémentaire (2018, p.28)

une langue apprise » sous le titre de *compétences langagières*, au-delà de ces compétences, elle en rajoute une cinquième, celle de la communication. Le CECRL (2001, p.15) étant considéré comme la référence, qualifie autrement cette compétence communicative en tant qu'*activité langagière* : « (...) l'exercice de la compétence à communiquer langagièrement, dans un domaine déterminé, pour traiter (recevoir et/ou produire) un ou des textes en vue de réaliser une tâche. ». À partir de cette citation relevée dans le CECRL, nous nous permettons de dire que les activités langagières sont à employer afin d'atteindre certains objectifs dans un cadre social déterminé.

Les compétences fondamentales chez Cuq et Gruca, *les compétences langagières* chez Korkut et *l'activité langagière* chez le CECRL ; quelles que soient ses définitions, l'enseignement / l'apprentissage d'une langue étrangère (ici, le français) se construit principalement sur ces bases. Puisque l'on évolue dans un univers social, le cours de la communication sera modulé en fonction des objectifs et des contextes variés ; Porcher (2004, p.33) l'explique de la manière suivante :

« (...) Les élèves sont devenus des usagers, l'internationalisation et la mobilité géographique mondiale se sont instaurées et, par conséquent, les apprenants sont désormais (...) utilitaristes pour ce qui touche à l'acquisition d'une langue étrangère. Ils veulent s'en servir concrètement (...) Une langue vivante, c'est une langue qu'on souhaite faire vivre, intégrer à sa vie concrète. »

Pour illustrer les idées de Porcher, il est clair qu'il existe un mouvement continuuel dans les finalités recherchées par les apprenants, la situation dans la vie courante d'un individu qui a besoin ou simplement envie de pratiquer une langue étrangère (autrement dire acquérir) évoluant avec le temps, ses compétences langagières devront elles aussi évoluer de la même manière avec de nouvelles acquisitions et connaissances dans le langage cible.

2.4.1. La conception de compréhension

Voyons tout d'abord ce que nous en disent les dictionnaires de didactique des langues. Alors qu'elle est « (...) l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute (compréhension orale) ou qu'il lit (compréhension écrite). » pour Cuq et al. (2003, p.49) ; et pour Galisson & Coste et al. (1976, p.110) « s'agissant de communication linguistique : opération mentale, résultat du décodage d'un message, qui permet à un lecteur (compréhension écrite) ou à un auditeur (compréhension orale) de saisir la signification que recouvrent les signifiants écrits ou sonores. ».

Quant au CECRL (2001, p.54), la compréhension orale et écrite sont équivalentes aux *activités de réception* qui en donne quelques précisions supplémentaires, que voici :

« Dans les *activités de réception orale* (...) l'utilisateur de la langue comme auditeur reçoit et traite un message parlé produit par un / plusieurs locuteur(s). » (CECRL, 2001, p.54)

« Dans les *activités de réception visuelle* (...), l'utilisateur, en tant que lecteur, reçoit et traite des textes écrits produits par un ou plusieurs scripteurs. » (Le CECRL, 2001, p.57).

Le Volume Complémentaire du CECRL nous donne une occasion de pouvoir comparer l'évolution qui est survenue au cours de ces dix-sept années d'évolutions, par un tableau comparatif, voir ci-dessous. Dans un premier temps voici la mise à jour de l'édition complémentaire de 2018 :

« Dans les activités de réception orale (écoute à sens unique), l'utilisateur de la langue reçoit et traite une information orale fournie par un ou plusieurs locuteurs. Dans les activités de réception écrite (lire), l'utilisateur reçoit et traite des textes écrits par un ou plusieurs rédacteurs. » (Le Volume Complémentaire, 2018, p.57).

Et dans un deuxième voici le tableau comparatif que nous en avons tiré :

Tableau 3

Les activités de compréhension au niveau B2

Le CECRL (2001)	Activités de / d'	lecture ¹⁴	« Lire pour s'orienter, lire pour information (...), lire et suivre des instructions, lire pour le plaisir, etc. »
		écoute ¹⁵	« Écouter des annonces publiques (...), fréquenter les médias (...), être spectateur (...), surprendre une conversation (...), etc. »
le Volume Complémentaire (2018)	Activités de réception	écrite ¹⁶	« Comprendre la correspondance, lire pour s'orienter, lire pour s'informer et discuter, lire des instructions, lire comme activité de loisir. »
		orale ¹⁷	« Comprendre une conversation entre tierces personnes, comprendre en tant qu'auditeur, comprendre des annonces et des instructions orales, comprendre des émissions de radio et des enregistrements. »

¹⁴ (2001, p.57)

¹⁵ (2001, p.54)

¹⁶ (2018, p.63)

¹⁷ (2018, p.58)

Un nouveau type de réception apparaît dans le volume complémentaires que le CECRL appelle, *la réception audiovisuelle* : il s'agit de recevoir l'information sonore et l'information visuelle en même temps (regarder un film avec les sous-titres, suivre une vidéo, une émission ou bien utiliser les multimédias « avec ou sans sous-titres et doublage » (le Volume Complémentaire, 2018, p.57). Selon nous, ce type de réception peut être séparé en deux comme *visuelle* et *audio* (par définition dans audiovisuel il y a audio et visuel donc les deux facultés en même temps) car il n'est pas toujours question de comprendre les images avec le son, autrement dit, il existe souvent des images fixes ou animées sans audio. Par exemple, une caricature, une infographie, une affiche, une brochure, sans ou avec un peu d'écriture, ne sont pas tout le temps créées avec un enregistrement sonore ; c'est pourquoi il serait mieux d'observer séparément ces documents visuels et les documents officiels, le CECRL même le Volume Complémentaire caractérisent la réception audiovisuelle avec ces explications :

« Parmi ces activités, on trouve suivre des yeux un texte lu à haute voix, regarder la télévision, une vidéo ou, au cinéma, un film sous-titré, utiliser les nouvelles technologies (...). » (CECRL, 2001, p.59)

« Dans la réception audio-visuelle pour laquelle une seule échelle est fournie (comprendre des émissions de télévision et des films), l'utilisateur regarde la télévision, une vidéo ou un film et utilise des multimédia avec ou sans sous-titres et doublage. » (le Volume Complémentaire, 2018, p.57)

Il est bien sûr possible que la compréhension audiovisuelle soit à mettre en relation avec l'écriture, surtout pour l'ÉC, en classe de français. De la même manière, les manuels de FLE de nouvelle génération, le cas de Saison 4 qu'on a étudié, puissent offrir les marques visuelles en tant que déclencheur :

Sylvain Tesson

Dans les forêts
de Sibérie



1 À première vue !

- a. Regardez la première de couverture. À votre avis, de quoi parle le livre ?

Figure 1. La couverture d'un livre et son exercice (Saison 4, 2015, p.118-119)

Cette image de l'Unité 6 nous permet de parler, en premier lieu, de *la réception* seulement *visuelle* (cabane, neige, arbres, soleil sur le couverture) qui donne des indices au sujet du contexte de l'histoire à lire. En deuxième lieu, la première de couverture est aussi considérée comme une consigne à proposer aux apprenants en construisant les questions, par exemple " Que pensez-vous de vivre en forêt ? / Imaginez que vous viviez en Sibérie... / Si vous habitiez dans cette cabane, comment serait votre vie quotidienne ? Écrivez / Racontez.", qui conduisent les apprenants à écrire et à exercer leur imagination et finalement, les apprenants peuvent écrire un petit texte dès l'exercice offert (numéro 1). Pour conclure, il est question de comprendre la première de couverture (*la réception écrite*), de comprendre aussi l'image (*la réception visuelle*) et l'action d'écrire.



1 Vous en pensez quoi ?

- a. Décrivez les personnages et la situation générale. En groupes, imaginez ce qui a pu se passer.

Figure 2. L'exemple des bulles (Saison 4, 2015, p.134)

Comme il n'y a pas d'écriture sur cette image, c'est la réception visuelle qui est encore une fois mise en avant : les apprenants en tant que lecteurs ont besoin d'imagination (à partir des signes dans les bulles) pour que les dessins représentent quelque chose. Dans ce cas, l'enseignant pourrait aider les apprenants à comprendre la situation générale, à évoquer les

possibilités, à remplir les bulles par écriture et les encourager à remplacer les signes par de l'ÉC.



Figure 3. L'exemple des consignes d'une vidéo (Saison 4, 2015, p.162)

Ces exercices amènent les apprenants à se concentrer sur la réception audio-visuelle parce que la totalité des questions est basée sur des effets visuels, soit images soit vidéo avec peu ou pas de texte. Il est clair que les questions sont préparées pour faire parler les apprenants (les entraînements oraux en classe) mais à notre avis, elles peuvent pareillement être appliquées à l'écrit ; par exemple, avec comme première consigne “ Quel adjectif utiliseriez-vous pour la décrire ? suivi de : Pourquoi ? ” pour faciliter le passage d'une réception visuelle (par la première consigne) à la description en écrivant pour répondre à la deuxième partie (*Pourquoi ?*).

2.4.1.1. Compréhension orale

Au sujet de la compréhension orale (CO); Cuq et Gruca (2005, p.161) défendent qu'il faut mettre en évidence la « perception auditive » en vue de présenter la langue étrangère (avec ses caractéristiques phonétiques, les comportements oraux des locuteurs au cours de l'enregistrement et aussi les organisations phonologiques etc.) aux apprenants, sans prendre trop le contenu au sérieux, à partir du niveau débutant. Cette opinion nous fait penser que les premières présentations orales sont sans doute nécessaires pour les langues qui ne viennent pas de la même famille comme le turc et le français et que cette nécessité aiderait les apprenants à s'adapter aux grandes différences (syntaxiques, lexicales, morphologiques, en conjugaison des verbes etc.) entre ces langues en classe ; autrement dit, cela les aidera, les apprenants turcophones, à apercevoir et à accepter plus facilement l'identité du français même si le type d'enregistrement utilisé est toujours, du moins au début de l'apprentissage, simple et sur des sujets bien déterminés (par exemple ; l'alphabet français, parler de ses vêtements, de sa routine journalière, des directions, etc...) au niveau A1. D'ailleurs, les ouvrages de

référence, le CECRL (2001, p.55) et le Volume Complémentaire (2018, p.58) partagent les mêmes idées sur les spécificités du niveau B2 :

Tableau 4

Les caractéristiques de perception orale au niveau B2

Compréhension	générale (orale)	« (...) comprendre une <i>langue orale standard</i> en direct ou à la radio sur des <i>sujets familiers et non familiers</i> se rencontrant normalement dans la <i>vie personnelle, sociale, universitaire ou professionnelle</i> . (...) »
		« (...) comprendre les <i>idées principales</i> d'interventions complexes du point de vue du fond et de la forme, sur un <i>sujet concret ou abstrait</i> et dans une <i>langue standard</i> , y compris des discussions techniques dans son <i>domaine de spécialisation</i> . »
		« (...) suivre une intervention d'une <i>certaine longueur</i> et une <i>argumentation complexe</i> à condition que le sujet soit assez <i>familier</i> et que le plan général de l'exposé soit indiqué par des <i>marqueurs explicites</i> . »

Il est d'ailleurs attendu que les apprenants passeront à la CO réelle (c'est-à-dire écouter et comprendre plus consciemment) au fur et à mesure que leur niveau se développe. Cette progression est non seulement le résultat des processus cognitifs qui rendent possible l'apprentissage mais encore, il n'y a plus le fait de connaître / découvrir mais il est en question volontairement de recevoir, de comprendre la nouvelle langue et de se comporter en profitant aux niveaux avancés. Si nous revenons au tableau 4, on peut voir ce développement effectif par les mots-clés : pour le niveau B2, l'apprenant est prêt à décoder les figures en langue courante ainsi que familière ou bien non familière lors de sa vie quotidienne. En deuxième lieu, il peut obtenir aussi l'idée principale d'un discours composé au sein de l'encadrement de structure et d'un point de vue à propos d'« un sujet concret ou abstrait », en plus d'un sujet technique lié à sa spécialisation. Dernièrement et l'un des points importants selon nous, c'est de percevoir une argumentation claire qui ne contient pas les notions littéraires pendant le discours et de distinguer sa structure générale à l'aide des marqueurs explicites. Nous considérons que ces marqueurs peuvent être définis en tant que connecteurs logiques, quelques expressions employées pour l'argumentation ainsi que les exemples donnés lors du discours.

En matières de sujets concrets et abstraits en compréhension, Courtillon (2003, p.82) déclare ses idées dans son livre *Élaborer un cours de FLE* bien qu'elle les indique en tenant compte d'un texte écrit ; pourtant, cela nous fait penser que ses explications peuvent s'appliquer aussi bien à un texte sonore. Selon elle ; quand on aborde un objet *concret*, il est

considéré comme un « objet quotidien, lieu ou personne » (à décrire) dans les textes descriptifs alors qu'il est considéré comme des « actions concrètes, objets en mouvement, actions des personnages » (à narrer) dans les textes narratifs. Toujours selon Courtillon (2003, p.81-82), la description n'est pas tout le temps concrète, il y a les descriptions « de comportements et d'attitudes en psychologie, en sociologie, en anthropologie et en géographie humaine. » qu'on peut considérer comme abstrait. Il est possible d'y ajouter d'autres types de texte en fonction du concret et de l'abstrait mais ce qui est important, c'est le cadre des caractéristiques du niveau B2 en CO.

Quel que soit le niveau, les apprenants suivront certaines stratégies en CO pour refléter les distinctions langagières du niveau en question. Murphy (1987) avait constaté quatre stratégies les plus utilisées par suite de son travail intitulé *Examining ESL listening as an interpretive process* (cité par Cornaire, 1998, p.61) :

- *le rappel* qui autorise l'apprenant à reformuler quelques parties du texte oral grâce à ses propres mots et à se concentrer sur le contenu.
- *la spéculation* qui soutient l'imagination, les indications des détails, le lien entre le texte et les expériences antérieures chez l'apprenant au fil de l'écoute.
- *l'analyse*, c'est de bien observer les opinions présentées dans le texte et de chercher à traiter les critiques à l'aide des propositions explicites et de ses interférences.
- *l'introspection* permet à l'apprenant d'évaluer son processus à la fin de l'écoute.

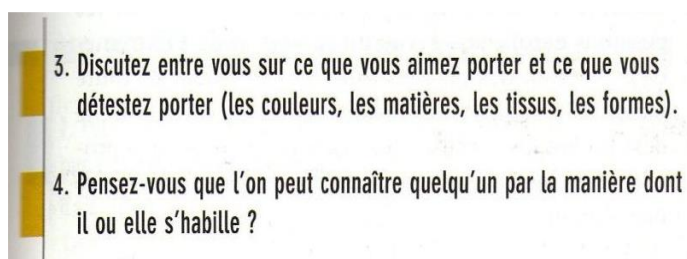


Figure 4. Les étapes d'analyse de Murphy (Campus 4, 2005, p.55)

Ces pratiques orales du manuel Campus 4 sont proposées sous la rubrique *mode* et elles sont issues d'une émission authentique qui s'appelle *Le statut du couturier* : on demande aux apprenants de répondre à ces questions après avoir écouté le texte, à partir de leurs expériences, de leurs analyses et même de leurs connaissances linguistiques etc. si bien qu'il faut accentuer la spéculation et l'analyse parmi les stratégies de Murphy.

Dans la suite, on peut voir l'accentuation sur une *certaine longueur* à propos de la durée d'un discours. Ce discours en question peut se réaliser en face à face avec un(e) camarade ou bien il peut être un audio enregistré à partir d'un manuel de français en classe. Il

est, dans les deux cas, préférable que les apprenants aient recours aux types d'écoute qui s'appellent « l'écoute sélective » (déjà savoir ce qu'on va chercher et traiter les informations nécessaires lors de l'écoute) et « l'écoute globale » (explorer généralement le texte audio) (Cuq et Gruca, 2005, p.162). Nous estimons que l'écoute globale servira à comprendre la composition sonore (les locuteurs, les voix des gens, des transports et les paroles, etc., le genre du texte comme entretien, radio, conte, etc.) et de quoi parle le document ; également, l'écoute sélective aidera les apprenants à songer au contenu de l'enregistrement.

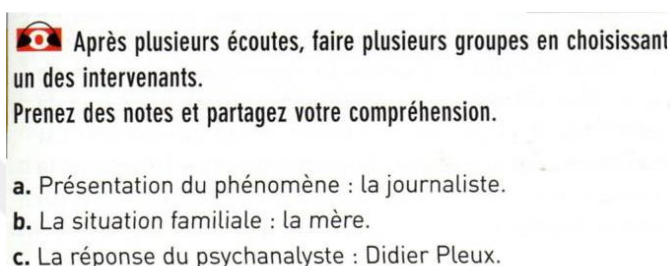


Figure 5. L'exemple de l'écoute sélective (Campus 4, 2005, p.81)

Voici un exemple possible ici de mentionner de type d'écoute dont nous venons de parler : les groupes doivent tout d'abord écouter l'enregistrement et essayer de le comprendre dans son ensemble (l'écoute globale), ensuite, ils vont choisir l'un des intervenants indiqués par l'entretien. Cette première écoute pourra se faire soit avec soit sans notes, selon la consigne préalable. Cette activité n'est pas un exemple typique d'ÉC mais, par la suite de la collecte d'informations (cela pourrait être soit un mot soit une phrase ou un nom composé, une expression familière, un proverbe ou encore une voix entendue dans l'audio, etc...), elle sera un bon déclencheur qui pousse les élèves à se focaliser sur leur créativité et les incite à écrire.

2.4.1.2. Compréhension écrite

Quant à la seconde colonne de la réception, il est question de compréhension écrite (CÉ) parmi toutes les compétences langagières. On peut ici constater le même cas dont nous avons déjà parlé à propos de la CO : cette fois-ci, c'est une présentation écrite du français qui est faite aux apprenants (au niveau débutant) via la lecture grâce à laquelle les élèves ont une première impression sur les différents aspects d'un texte écrit tels que l'orthographe, la syntaxe, la grammaire, la morphologie, le lexique, les spécificités de la ponctuation française (par exemple, un espace avant et après un point, quel que soit le point en question, simple, d'interrogation ou d'exclamation, voire double point), l'organisation des paragraphes etc.

Quand il s'agit de langues lointaines comme le turc et le français, il est indispensable de souligner (toujours au niveau débutant) ;

- l'orthographe : afin de faire remarquer les accents et ses différents noms (aigu, grave circonflexe, etc...), certains sons (comme *sœur*), l'élision (comme *l'homme*, *l'une*) et le changement de sens selon que l'on utilise une lettre majuscule ou minuscule (comme *le français* et *le Français* etc. ...) à l'écrit.

- la syntaxe : afin de montrer la construction d'une phrase (affirmative / interrogative / négative, ...), trouver les différences syntaxiques entre les langues.

- la grammaire : en vue de voir la langue dans son ensemble systématique (pronoms personnels, adjectifs / pronoms démonstratifs / possessifs, les verbes auxiliaires, ...) même si on parle d'un niveau débutant. De plus, nous croyons que la grammaire tient une place importante pour faire remarquer le sens, autrement dit ; elle aide à expliquer les premiers pas de la sémantique lors de la lecture d'un texte.

- la morphologie : pour faire découvrir les plus petites parties des particularités comme les suffixes, les préfixes, les mots composés, les racines et conjugaisons de certains verbes irréguliers par exemple aller, venir, être, avoir, ... à l'écrit.

- le lexique : pour montrer « les indicateurs des fonctions langagières, les proverbes, (...) expressions figées, (...) mots isolés » (Le CECRL, 2001, p.87-88).

Tous ce que nous venons d'indiquer joue un rôle clé dès le début de l'apprentissage, afin de partir sur de bonnes bases, et il est normal qu'on mette certains d'entre eux en arrière-plan au fur et à mesure l'apprenant fait des progrès en français.

Le CECRL (2001, p.57) et le Volume Complémentaire (2018, p.63) mentionnent des caractéristiques du niveau B2, en compréhension écrite, au tableau 5:

Tableau 5

Les caractéristiques de perception écrite du niveau B2

Compréhension	générale	« (...) lire avec un grand degré d' <i>autonomie</i> en adaptant le mode et la rapidité de lecture à <i>différents textes</i> et <i>objectifs</i> et en utilisant les références convenables de <i>manière sélective</i> . Possède un <i>vocabulaire</i> de lecture <i>large</i> et <i>actif</i> mais pourra avoir des difficultés avec des expressions peu fréquentes »
	(écrite)	

Selon les mots-clés précisés, en italique, dans le tableau, l'apprenant est déjà capable de lire la grande partie d'un texte, quelle qu'en soit la teneur, en autonomie. Quant au type du texte (narratif, descriptif, argumentatif, poétique, explicatif ou dialogal), les ouvrages

référentiels soulignent que l'apprenant doit également être capable de lire en tenant compte de ces variétés et de ses objectifs ; c'est-à-dire, chacun de ces textes a été préparé avec un but particulier à transmettre aux apprenants/apprenantes. Voici ce que pense, Courtillon (2003, p.84) sur la compréhension de l'argumentation écrite : « La compréhension d'un texte argumentatif nécessite d'abord la prise de conscience du déroulement de l'argumentation. Pour un lecteur habitué à en saisir les indices, la compréhension sera aisée. ». D'un côté ; il est question de connaître et de savoir-lire les textes différents l'un de l'autre, autrement dit, de s'entraîner plusieurs fois en lisant les textes dissimilaires et d'autre côté, d'établir les objectifs de la lecture en classe de FLE : il faut bien expliquer ce que les apprenants doivent accomplir en lisant le texte choisi, en d'autres termes, il faut les conduire à la lecture active. Dans ce cas, ils seraient capables de traiter ce qu'on demande en profitant de la lecture sélective même s'ils rencontrent un texte complexe et long au niveau B2.

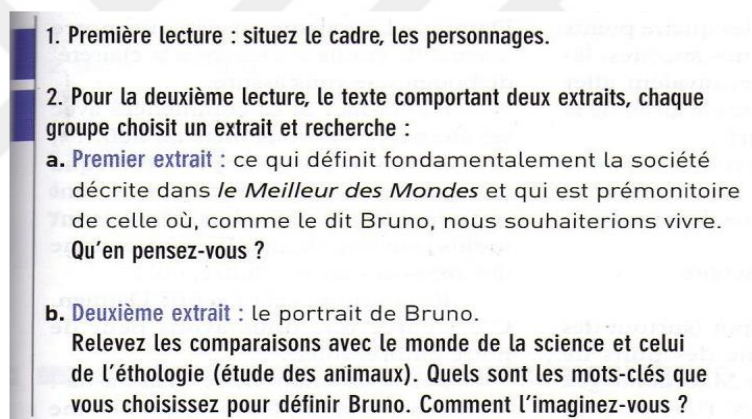
- 
1. Première lecture : situez le cadre, les personnages.
 2. Pour la deuxième lecture, le texte comportant deux extraits, chaque groupe choisit un extrait et recherche :
 - a. **Premier extrait** : ce qui définit fondamentalement la société décrite dans *le Meilleur des Mondes* et qui est prémonitoire de celle où, comme le dit Bruno, nous souhaiterions vivre.
Qu'en pensez-vous ?
 - b. **Deuxième extrait** : le portrait de Bruno.
Relevez les comparaisons avec le monde de la science et celui de l'éthologie (étude des animaux). Quels sont les mots-clés que vous choisissez pour définir Bruno. Comment l'imaginez-vous ?

Figure 6. Les étapes des question d'un texte (Campus 4, 2005, p.117)

Cette activité est offerte, sous le thème « Écrivains d'aujourd'hui », à la suite des trois extraits cités du livre *Les Particules Élémentaires* de Michel Houellebecq. Les consignes demandent aux apprenants de lire le texte deux fois avec pour chacune de ces lectures un objectif spécifique : pour la première un aperçu général du texte et pour la deuxième commencer à en percevoir les détails (rentrer plus en profondeur dans le texte). Nous pensons que ce découpage permet de favoriser la compréhension et bien d'analyser le texte au niveau intermédiaire. Que la suite de l'activité soit écrite ou orale, cet exercice est bel et bien la CÉ d'un texte. On peut considérer que chaque question posée dans le manuel nous emmène un peu plus avant dans le texte et sa compréhension, étape par étape : ce qui est important, c'est de chercher et trouver les réponses dans le texte, c'est pour cette raison qu'on propose aux apprenants une prélecture pour se faire une idée de l'ensemble avant d'entrer dans les détails.

Au-delà des définitions du CECRL et du Volume Complémentaire au niveau B2, il convient de comprendre ce que recouvre le terme CÉ en fonction des intentions langagières et des objectifs pédagogiques. Giasson (2013) propose « le modèle interactif de la compréhension en lecture » qui se compose de trois paramètres : le lecteur, le texte et le contexte (cité par Vonlanthen et Gavillet, 2019, p.8-13) :

- *le lecteur* représente les connaissances antérieures et linguistiques, les différences cognitives et personnelles de chacun en classe, par ailleurs, la disposition, la volonté et l'envie de l'individu par rapport à la compréhension et au texte. Il s'agit aussi du procédé cognitif lors d'un processus de la CÉ chez un(e) élève.

- *le texte* figure les attributs du texte à lire tels que contenu, objectifs à transmettre au lecteur, organisation, type, etc. Ce titre peut s'adresser au texte choisi d'un manuel du FLE ou bien au texte qui est préparé tout au début par enseignant.

- *le contexte* exprime en général la situation du fait de lecture et se divise en trois par Giasson ; « le contexte psychologique » qui indique la motivation et l'intention chez l'élève, « le contexte social » désigne l'entourage actuel de l'élève en classe et « le contexte physique » définit également les conditions de lieu comme le bruit, la chaleur, la qualité des écrits ou des documents écrits qui peuvent empêcher les élèves de lire en classe.

Le Volume Complémentaire contient paragraphe intitulé « *Lire comme activité de loisir* » et qui n'existe pas dans le CECRL. Voici le point de vue du Volume Complémentaire (2018, p.68) concernant ce sujet : « L'échelle (...), selon les centres d'intérêt de chacun(e), à la fois fiction et ce qui n'est pas la fiction, y compris les textes créatifs, les différentes formes de littérature, les articles de magazines et de journaux, les blogues, les biographies etc. (...) ».

Cet ouvrage complémentaire fournit également une explication pour le niveau B2 (2018, p.68) :

Tableau 6

Lire divers textes au niveau B2

« Peut lire pour son plaisir de façon très autonome, en adaptant le modèle et la rapidité de lecture à différents textes (par ex. des magazines, des romans assez simple, livre d'histoire, biographies, carnets de voyage, guides, passages de chansons, poèmes), en utilisant les références adéquates. »

« Peut lire des romans s'ils ont une trame narrative forte et sont rédigés dans un langage simple, à condition qu'il ou elle puisse prendre son temps et utiliser un dictionnaire. »

Il est sans doute impossible de séparer la lecture et la compréhension dans l'objectif de bien parler et de bien écrire. Cependant, quand il s'agit de l'ÉC, le Volume Complémentaire

nous fait penser que l'on serait de temps en temps obligé de lire diverses sources afin de soutenir et d'enrichir la créativité à l'écrit, pour profiter des particularités de chaque type de texte (paragraphe, dialogues, métaphores, notes, genre du langage etc...) sans ignorer le plaisir de la lecture. Si nous prenons un exemple ; selon le centre d'intérêt de chaque lecteur celui-ci trouvera plaisir dans des sources aussi diverses que biographies, poèmes, magazines, etc... et trouvera dans chacune de ces sources ses points forts ou faibles, ce qui lui donnera une certaine créativité, suffisante et honorable, dans ses futurs écrits.

2.4.2. La conception d'expression

L'autre élément des compétences fondamentales, c'est la dimension d'*expression* telle qu'elle est définie dans les dictionnaires :

« Le fait d'exprimer par le langage » (Le Petit Robert Micro, 2011)

« Manière de s'exprimer par le langage ; terme ou tour du langage parlé ou écrit » (Le Larousse, s.d.)

Galisson & Coste et al. (1976, p.208) voient l'*expression* comme « opération qui consiste à produire un message oral ou écrit, en utilisant les signes sonores ou graphiques d'une langue. Expression orale et expression écrite correspondent à ce qu'on appelle parfois "skills" actifs : parler et écrire ». En outre, Cuq et al. (2003, p.99) déclarent que « les activités de la classe de langue qui développent la compétence d'expression visent tous les types de production langagière et incluent, sans toutefois s'y limiter, le développement de la fonction émotive / expressive du langage ».

Nous constatons le terme *activités de production* au lieu du mot *expression* dans les ouvrages référentiels. Nous envisageons qu'ils ont sélectionnés « la production » en raison du changement de la fonction d'une langue étrangère avec le temps : une LÉ était auparavant pratiquée pour communiquer ou bien énoncer les idées (approche communicative) mais elle est désormais pratiquée pour suivre et réaliser les finalités par l'individu en tant qu'« utilisateur de la langue étrangère » (perspective actionnelle) :

« Dans les activités de *production orale* (parler) l'utilisateur de la langue produit un texte ou énoncé oral qui est reçu par un ou plusieurs auditeurs. » (Le CECRL, 2001, p.48)

« Dans les activités de *production écrite* (écrire, ou expression écrite) l'utilisateur de la langue comme scripteur produit un texte écrit qui est reçu par un ou plusieurs lecteurs. » (Le CECRL, 2018, p.51)

Le Volume Complémentaire (2018, p.71) partage la même opinion avec le CECRL et ces deux publications listent aussi les activités comme celles de la compréhension :

Tableau 7

Les activités de production au niveau B2

Le CECRL (2001)	Activités de production	orale	« les annonces publiques (...), les exposés (...), lire un texte écrit à haute voix, (...) faire un exposé en suivant des notes ou commenter des données visuelles (...), parler spontanément, (...) »
		écrite	« remplir des formulaires et des questionnaires, écrire des articles pour des magazines (...), produire des affiches, rédiger des rapports, des notes de service, écrire des textes libres, (...) »
Le Volume Complémentaire (2018)	Activités de production	orale générale	« monologue suivi : décrire l'expérience, monologue suivi : donner des informations, monologue suivi : argumenter (...), annonces publique, s'adresser à un auditoire »
		écrite générale	« écriture créative, essais et rapports »

Après avoir expliqué le terme *expression* faisons-en la comparaison avec le terme *production* les deux pouvant, la plupart du temps, se substituer l'un à l'autre en didactique des langues étrangères, mais avant cela étudions ce que disent les dictionnaires à propos du second :

« Action de produire, de créer un énoncé au moyen des règles de grammaire d'une langue » (Le CNRTL, s.d.)

« Action de produire, de faire exister ; fait de se produire. » (Le Larousse, s.d.)

« Action de provoquer (un phénomène) ; fait ou manière de se produire. » (Le Petit Robert Micro, 2011)

Comme ces définitions le soulignent ; on voit souvent le mot *action* qui s'adresse à la perspective actionnelle et pour réaliser une production il suffit de créer et d'avoir un résultat visible. Robert (2008, p.170) ajoute pareillement, dans son *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, que la notion de *production* signale « soit le processus de confection d'un message oral (production oral) ou écrit (production écrite) par l'utilisations des signes sonores ou graphiques d'une langue, soit le résultat de ce processus constitué par les énoncés et le discours. » en didactique des langues étrangères.

Nous osons, en guise de conclusion, dire qu'une *expression* orale / écrite renvoie directement à s'exprimer et qu'une *production* orale / écrite renvoie aussi à s'exprimer mais elle a l'intention, à la fois, de révéler un résultat écrit / oral concret à exposer. Autrement dit,

la production s'intéresse à deux dimensions ; l'une est simplement s'énoncer, l'autre est produire en s'énonçant. Pour poursuivre notre étude en écriture créative c'est la notion de *production* que nous utiliserons.

2.4.2.1. Production orale

Si nous prenons le cas de l'acquisition d'une langue maternelle chez un enfant, il est naturel tout d'abord de trouver la compétence orale (à la suite des écoutes naturelles quotidiennes) par ses premières syllabes et comme Blanche-Benveniste (1997, p.16) le soulignent « (...) tout le monde -sauf cas pathologiques- sait parler. ». C'est seulement après avoir acquis la langue parlée que l'enfant apprend à lire et à écrire à l'école. L'apprentissage d'une langue étrangère suit aussi le même ordre : en premier lieu écouter et parler, en second lieu lire et écrire.

Nous pouvons constater la prédominance de *l'expression orale (EO)* au début de l'apprentissage en classe de français ainsi les premières phrases seraient utilisées pour répondre à l'enseignant ou bien à des questions simples sur divers sujets comme : "Qu'est-ce que tu portes aujourd'hui ? / Quel âge avez-vous ?" etc., à la condition qu'elles soient bien construites grammaticalement. D'après des résultats d'un travail lors d'un laboratoire de langue, Martinez (2011, p.95) indique que « la créativité de l'apprenant, sa capacité à produire des énoncés personnels, intervient dès les débuts de l'apprentissage. ». Nous envisageons que cette créativité définit, par exemple au niveau A1, répondre aux questions faciles et toujours selon nous, il est sera plus évident de remarquer et d'exploiter cette créativité au fur et mesure que le niveau de langue s'améliore. Le développement de l'expression orale que Martinez appelle la créativité devient, à l'aide des compétences communicatives langagières¹⁸, la *production orale* en allant aux niveaux avancés. Quant au niveau B2, le CECRL (2001, p.49) et le Volume Complémentaire (2018, p.72) accentuent les compétences requises lors de la production orale (PO) :

Tableau 8

La production orale générale au niveau B2

« Peut méthodiquement *développer une présentation ou une description* soulignant les points importants et les détails pertinents. »

« Peut *faire une description et une présentation détaillée* sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en développant et justifiant les idées par des points secondaires et des exemples pertinents. »

¹⁸ Voir le CECRL, 2001, p.86-101

Nous relevons essentiellement les mots « une présentation, une description, les détails pertinents, une présentation détaillée » etc. sur lesquels insiste la définition de ce niveau ; à notre avis, ces spécificités en PO font appel aux « aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée » (Le CECRL, 2001, p.28) : l'apprenant a besoin d'un vocabulaire suffisant pour produire, ainsi que d'une capacité d'auto-correction pour éviter au possible les malentendus ; en outre, il devrait être à l'aise lorsqu'il parle, ne pas hésiter à prendre la parole et pourrait être en interaction orale en gardant la cohérence de son discours afin de bien en représenter les caractéristiques car, au niveau B2, les attentes vont bien au-delà de la simple évocation de son nom et son âge, ce niveau requière une PO bien plus élaborée.

Il faut également se focaliser sur la question qui concerne la relation entre l'oral et l'écrit parce qu'on n'écrit pas comme on parle et on ne parle pas comme on écrit en français. Il est indispensable d'encourager les apprenants à construire et à écrire leurs premières prononciations pour qu'ils connaissent certaines notions comme les onomatopées (Atchoum ! / Bof ! / Hein ? / Chut ! / etc.), les homonymes (ses / ces / sait), l'inversion (Es-tu ... ? / Habitez-vous ... ?), les registres de langue (familier / courant / formel / vulgaire) et la morphologie (Je serai / Je serais) etc. Sans pour autant oublier les ponctuations qui structurent l'oral à l'écrit. Selon nous, les ponctuations (points de suspension, deux points, tirets et guillemets pour les répliques, ...) sont les éléments principaux qui appliquent le sens (hésitation, tristesse, joie, colère, ...) au texte, en d'autres termes, elles portent les marqueurs sémantiques avec le lexique.

2 Cap ou pas cap ?

- En groupes, explorez l'idée suivante : jusqu'où faut-il aller pour se cultiver ? Illustrez vos propos.
- Listez quelques idées folles et confectionnez une affiche à la manière du document 3 qui porterait le titre : « La culture à tout prix ».



Figure 7 . Écrire à partir d'une affiche (Saison 4, 2015, p.92)

Dans cet exemple, la première étape consiste à choisir la phrase à discuter en groupe et bien sûr que cette phrase ait une fonction de déclencheur pour cette activité ; à la fin de ces échanges, on demande au groupe de créer une affiche comme dans l'exemple ci-dessus à droite. Nous voyons qu'il est nécessaire d'avoir recours à une source qui peut être soit un

mot soit une image etc. en vue de faire parler les apprenants car ils ont besoin déjà des impressions afin de faire leurs échanges et qu'il existe un enchaînement dans l'utilisation des compétences : ce sont la CÉ pour lire la phrase donnée, la PO pour illustrer des opinions, la CV pour comprendre le style de l'image et dernièrement la PÉ pour créer une nouvelle affiche.

2.4.2.2. Production écrite

Comme nous en avons déjà parlé, l'écriture dans la langue maternelle est considérée comme la dernière acquise dans la liste des compétences ; il en est de même dans l'apprentissage d'une langue étrangère. D'une part ; la production écrite (PÉ) est une composition des autres compétences acquises précédemment ; d'autre part, elle profite de l'avantage d'être la dernière : produire un texte, cela n'est pas une activité spontanée. On a l'occasion de corriger les fautes, de prendre le temps pour rédiger les textes, de consulter un dictionnaire et d'essayer plusieurs fois d'obtenir le meilleur résultat etc. Prenons le cas des courriels électroniques ou des textos : quand on reçoit l'un des deux, on peut attendre quelques heures, peut-être quelques jours afin d'y répondre correctement mais quand on parle, c'est presque impossible, la réponse doit être immédiate ou ne prendre que quelques secondes de réflexion.

Du fait que « l'approche communicative nous a familiarisés avec la notion d'acquisition de savoir-faire d'écrits fonctionnels, tels qu'écrire une carte postale, un C.V., une lettre de remerciements, un récit, un résumé, un compte rendu, etc. » (Courtillon, 2003, p.74), la perspective actionnelle prend en main l'écrit dans l'objectif de l'usage. Dans les ouvrages référentiels, Le CECRL (2001, p.51) et le Volume Complémentaire (2018, p.78) déclarent la PO de la même manière :

Tableau 9

La production écrite générale au niveau B2

« Peut écrire des textes clairs et détaillés sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en faisant la synthèse et l'évaluation d'informations et d'arguments empruntées à des sources diverses. »

Le mot central que nous relevons est le « domaine d'intérêt¹⁹ » appliqué au cas de la PO : il ne s'agit plus de mettre en relief uniquement la communication car, nous considérons que l'apprenant, au niveau d'apprentissage où il est, possède les capacités minimales de la langue pour atteindre de ses objectifs et il est actuellement considéré en tant qu'« acteur social ». Par exemple, si l'individu apprend à écrire en français pour ses objectifs professionnels, il

¹⁹ voir le CECRL, 2001, p.43.

doit connaître certains textes dédiés au domaine professionnel dans lequel il opère, tels que les règlements, les rapports, les archives ou les signalisations etc. dans son entreprise. Cependant, il est question d'avoir des idées critiques au niveau B2 et du passage à un processus plus cognitif en écriture : l'apprenant doit être capable de « faire une synthèse », « évaluer les informations et les argumentations », autrement dit, il a l'habileté d'arranger, d'assembler et de structurer ses opinions et bien sûr que cette progression demande un processus plus intellectuel.

2. Comparez les points de vue des auteurs sur les aspects suivants :
Regards contemporains
 a. le nombre d'emplois dans l'avenir
 b. le mode de (re)distribution souhaitable du travail
 c. la valeur du travail
 Faites d'abord un travail oral et rédigez ensuite une **synthèse** en trois paragraphes (un sur chacun des aspects comparés).

Figure 8. L'enchaînement de trois compétences (Campus 4, 2005, p.33)

Le manuel Campus 4 propose cette activité en s'appuyant sur un texte qui s'appelle *La révolution industrielle et le travail* : après avoir lu le texte, les apprenants doivent faire la comparaison de points de vue de trois intervenants sur trois questions, qui apparaissent dans l'exercice dans un premier temps à l'oral, puis d'en rédiger une synthèse écrite. Cet exercice a pour intention de vérifier la CÉ, la PO et la PÉ de l'apprenant.

→ Vous allez poursuivre votre travail sur la **synthèse** à partir des documents 1, 3 et 4. Lisez l'encadré ci-contre, puis suivez les étapes pour **rédiger une introduction**.



Figure 9. L'enchaînement de l'oral et l'écrit (Saison 4, 2015, p.129)

Conformément à Saison 4, le manuel offre cette activité pour donner suite aux trois courts textes sur le thème “ l'immigration ” : l'apprenant identifie le thème et formule la problématique individuellement, ensuite, il la compare avec celles de ses camarades. À la fin de l'activité, il rédige une introduction et nous nous permettons encore de dire que les textes sont le point de départ pour une production orale et écrite.

En guise de conclusion, nous nous rendons compte que plus l'apprenant lit en français, plus il est capable d'écrire et de parler en français. De même façon, plus l'apprenant écoute en français, plus il est capable de bien parler en français parce qu'il commence, selon nous, à acquérir la langue étrangère au fil de sa progression et des entraînements. De ce fait, on ne peut pas distinctement séparer les compétences et c'est ainsi qu'il existe toujours l'enchaînement des compétences car les compétences de réception sont en général une fonction de déclencheur comme nous l'avons évoqué lors des activités, exercices des manuels. Par ailleurs ; il est aussi naturel de voir un déséquilibre entre les niveaux de compétences (Gouillier, 2006, p.39) bien que nous travaillions le niveau B2 : imaginons qu'un apprenant est au niveau B1 en CO mais qu'il est au niveau A2 en PO ; une autre possibilité, c'est qu'il est au niveau A2 en PÉ mais au niveau B2 en CÉ. Afin de faire disparaître ce déséquilibre, il est nécessaire de rechercher et de trouver ce dont l'apprenant a besoin et ce qu'on doit faire pour remédier à ce déséquilibre.

CHAPITRE III

RÉSULTATS ET COMMENTAIRES

3.1. Les Analyses Des Manuels De FLE

C'est de façon totalement arbitraire que nous avons choisi les deux manuels de français langue étrangère suivant, pour étudier l'écriture créative (ÉC) objet de notre présente étude ; le premier est destiné à analyser ce qu'est l'approche communicative (Campus 4, publié en 2005) et le second à analyser la perspective actionnelle (Saison 4, publié en 2015). Lors de notre étude sur l'ÉC, nous mettrons en parallèle les résultats du développement des compétences langagières et ceux liés aux multicompetences. Autrement dit, nous aborderons chacun de ces deux facettes lors de l'étude de chaque instruction sur les activités développées dans les deux manuels de FLE.

Il faut noter que Campus 4 et Saison 4 sont des manuels de FLE universalistes et généralistes ; c'est-à-dire, ils sont publiés en France et distribués à tous les apprenants quelque soit leur nationalité dans le monde entier. Comme ce ne sont pas les manuels de FLE spécifiquement destinés aux apprenants turcophones, il est attendu que ces documents apportent la transposition et la présentation de la culture francophone ainsi que de la civilisation française en classe de langue. Un autre point qui nous a attiré à propos du choix de ces livres de méthode, c'est le fait de choisir le français à enseigner / apprendre à l'aide de Campus 4 et Saison 4 : puisqu'ils sont préparés pour un apprentissage / enseignement d'un français généraliste, avec nullement un objectif spécifique (technique, spécialisé, ...) ce qui rendra notre tâche de retrouver les caractéristiques de l'écriture créative par le biais de divers sujets dans le cadre du contexte général, plus aisée.

3.1.1. L'analyse du manuel *Campus 4*

La méthodologie du manuel Campus 4 (2005) est clairement spécifiée en introduction :

« (...) l'étudiant sera directement mis en situation d'écouter et de lire pour comprendre, puis de s'exprimer à l'oral et à l'écrit pour débattre et pour rédiger des textes. Pour cela, il sera accompagné plutôt que dirigé par le professeur. (...) Nous avons choisi de fonder l'apprentissage sur le désir de communiquer, la découverte et la pratique de la communication plutôt que sur l'étude systématique des procédés et moyens grâce auxquels on communique. (...) » (Campus 4, 2005, p.3)

Les mots clefs « communication », « communiquer » et « s'exprimer à l'oral et à l'écrit » donnent un aperçu de l'objectif principal : encourager les apprenants à parler et à écrire en français via des activités d'écoute et de lecture ; cette introduction nous explique d'ailleurs le principe même de l'approche communicative.

Campus 4 consiste en dix unités dont chacune se divise en deux parties : *orale* et *écrite*. Toutes les unités commencent par la partie orale avec leurs documents sonores correspondants, suivi par la partie écrite avec leurs documents écrits. Afin de clarifier nos propos, nous avons construit divers tableaux de sorte à compter, mettre au clair et arranger les types de document, en relation avec les compétences, la relation de l'écrit avec d'autres compétences et les sections d'évaluation. Tableaux dont voici les titres :

La classification des documents : Dans le tableau 10, nous avons constaté les types de document (authentiques ou fabriqués) et leurs nombres selon les unités.

Les compétences selon les consignes : Nous avons observé non seulement la compétence écrite mais aussi d'autres compétences pour déterminer la corrélation entre les compétences.

L'examen de l'écriture créative dans les unités : Chacune des consignes dans les unités sont critiquées vis-à-vis de l'ÉC. Il faut souligner que nous avons organisé les tableaux en tenant compte de l'écrit et des multicompetences liées, selon les types de travail (individuel ou collectif). Quant à la langue de présentation des consignes, les auteurs s'adressent toujours aux apprenants au présent de l'impératif ; que les apprenants soient en groupe ou en autonomie, c'est le pronom personnel « vous » qui est utilisé lors des consignes. Autre remarque préalable, les consignes trop longues ont été raccourcies par (...) dans le tableau.

Les consignes qui sont marquées avec l'astérisque (*) signifient que *cette consigne n'est pas clairement expliquée, l'activité en question peut s'accomplir soit à l'oral soit à l'écrit ; c'est pourquoi elle est bénéfique aux compétences, expression orale (EO) ou expression écrite (EE), et elles ne sont pas incluses dans le total.*

L'examen des parties d'évaluation : au delà des activités et des exercices donnés pendant les unités, il existe aussi des sections d'évaluation présentées sous des noms tels « DELF B2 / DALF C1 » et « BILAN » dans le manuel. Tout d'abord, les compétences et les types de documents ont été classés dans un tableau commun afin de voir les enchaînements.

Les consignes des parties d'évaluation : Nous avons de même examiné les consignes d'évaluation car elles contenaient des pratiques d'écriture ainsi avons-nous pu rechercher les particularités de l'ÉC.

3.1.1.1. Classification des documents

Au fil de notre étude, nous avons pu observé que chacune des unités possède des documents sonores soit fabriqués soit authentiques ou les deux. D'autre part, tous les documents sonores (sauf ceux de la section d'évaluation « BILAN ») fabriqués / authentiques sont présentés avec leur transcription dans le manuel. Grâce à ces exercices, les apprenants peuvent écouter un enregistrement en consultant sa transcription ; ces supports textuels comme support de la partie sonore sont des moyens, selon nous, de renforcer le lien entre langue orale et langue écrite : les combinaisons phonétiques des sons sont affichées à l'écrit et si les apprenants lisent les transcriptions à voix haute, cela les aidera aussi à améliorer leur articulation. Par rapport aux documents sonores, nous pouvons remarquer la domination des documents écrits authentiques.

Tableau 10

Types de document

Unité	Document			
	Fabriqué		Authentique	
	Sonore	Écrit	Sonore	Écrit
1	1	-	2	6
2	1	-	1	5
3	1	-	-	5
4	-	-	2	3
5	1	-	1	4
6	1	-	1	5
7	1	-	2	6
8	-	-	2	4
9	1	-	1	3
10	1	-	1	6
<i>Total</i>	<i>8</i>	<i>-</i>	<i>13</i>	<i>47</i>

Il faut rappeler que l'approche communicative a pour objet de mettre en œuvre des situations de communication en classe par le biais de documents authentiques. Relatif aux documents sonores, nous pouvons remarquer la domination des documents écrits authentiques. Malgré la quantité importante de documents écrits authentiques, il reste cependant difficile d'arriver à une conclusion au regard de notre étude qui cherche à prouver la domination de la compréhension écrite à partir des chiffres extraits du manuel Campus 4 et ce indépendamment de la quantité et la qualité des documents écrits présents.

3.1.1.2. Compétences selon les consignes

Le tableau suivant représente le nombre de fois où chacune des compétences nécessaires apparaît en fonction du module : comme les chiffres le montrent assez nettement

dans le tableau B, les deux pratiques privilégiées sont la CÉ et l'EO. La domination de la CÉ nous fait penser que les documents écrits sont efficaces et féconds en tant que déclencheur de l'activité et que les auteurs ont privilégiés les textes écrits sachant que justement c'était le point faible de la majorité des étudiants. On voit que c'est largement la CÉ qui est mis en avant pour le critère de la compréhension cependant toujours en matière de compréhension celle qui concerne l'oral (CO) cette arrive bonne dernière du classement. La deuxième du classement à savoir, l'EO tend à montrer que cette méthode tente de pousser les apprenants à communiquer et à employer la langue orale en français. Pour la troisième du classement l'ÉE, nous regrettons que le manuel ne lui accorde pas plus d'importance dans les pratiques d'écriture comme le montre ce tableau.

Tableau 11

Les compétences

Unité	Compétence				Total 2
	Compréhension		Expression		
	Orale	Écrite	Orale	Écrite	
1	15	20	20	18	73
2	3	42	14	8	67
3	2	37	23	4	66
4	12	46	34	7	99
5	2	41	5	7	55
6	5	41	30	11	87
7	6	15	14	4	39
8	5	62	13	7	87
9	7	29	12	5	53
10	2	53	17	14	86
Total 1	59	386	182	85	

Nous trouvons, après avoir analysé et compté chacun des exercices dans les différentes unités, deux cellules appelées *Total 1* (total de chaque colonne) et *Total 2* (total de chaque ligne) qui font référence aux chiffres des exercices dans chaque unité en question.

3.1.1.3. Examen de l'écriture créative dans les unités

Sous ce titre, nous avons cherché à savoir si l'EC se trouve au cœur des exercices d'écriture ; de ce fait, nous allons citer les consignes d'ÉE des dix unités dans la première colonne et les chiffres des compétences dans les colonnes suivantes.

Tableau 12

Unité 1

Consigne	Compétence			Activité		
	CO	CÉ	EO	EÉ	Individuelle	Collective
Après plusieurs écoutes, notez les expressions (....)	6	-	-	6	12	-
Classez dans une colonne (....)	-	1	-	3	4	-
Classez de la même manière (....)	-	2	-	2	4	-
Notez les expressions (....)	2	-	-	2	4	-
Vous pouvez aussi écrire un article collectif (...)	-	-	-	1	-	1
(...) écrivez un texte d'une quinzaine de lignes	-	-	-	1	1	-
Notez les mots-clés. Reformulez oralement (....) Rédigez votre résumé (....)	-	1	1	2	1	3
Rédigez (....) un article d'une quinzaine lignes	-	-	-	1	1	-
<i>Total</i>	<i>8</i>	<i>4</i>	<i>1</i>	<i>18</i>	<i>27</i>	<i>4</i>

Il apparaît dans notre analyse que la présence de l'écriture créative n'est nullement flagrante dans aucun des exercices de l'Unité1. En revanche, il est à remarquer que la CO est souvent utilisée comme préalable à la pratique de l'EÉ ; par ailleurs, il apparaît une majorité de travail individuel lors de certains exercices comme « prendre des notes », « classer les informations », « rédiger un article » au détriment du travail de groupe.

Tableau 13

Unité 2

Consigne	Compétence			Activité		
	CO	CÉ	EO	EÉ	Individuelle	Collective
Lors de l'écoute, prenez des notes et reformulez oralement (....)	1	-	2	1	2	2
Prenez des notes pendant l'écoute et faites une synthèse orale (....)	1	-	1	1	3	-
(...) rédigez une synthèse en trois paragraphes	-	1	3	3	7	-
Rédigez (...) le résumé de chaque argument	-	3	-	3	3	3
Résumez les points de vue chacun et comparez-les	-	1	3*		4	-
<i>Total</i>	<i>2</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>8</i>	<i>19</i>	<i>5</i>

À la fin de l'étude, nous ne pouvons pas déterminer les pratiques de l'écriture créative. À la différence de l'Unité 1, on perçoit une préférence (mais peu significative) pour les compétences de l'EO et la CÉ ce qui nous amène à penser que le manuel cherche à encourager les apprenants à écrire. Néanmoins, si moins notable que dans l'Unité 1, c'est encore une majorité de travail individuel qui se détache dans des exercices tels que « prendre des notes », « rédiger une synthèse » et de la « reformulation orale ».

Tableau 14

Unité 3

Consigne	Compétence				Activité	
	CO	CÉ	EO	EÉ	Individuelle	Collective
Classez les arguments (...)	-	1	-	1	2	-
Commenter l'idée de base (...)	-	1		2*	1	-
(...) écrivez votre point de vue pour un journal de classe	-	-	-	1	1	-
(...) Faites une liste des avantages (...)	-	1	-	1	2	-
Faites une synthèse (...) en disant avec quelles on est d'accord (...)	-	1	-	1	2	-
Résumer le "credo Hacker"	-	1		1*	1	-
<i>Total</i>	-	5	-	4	9	-

Nous ne pouvons pas déterminer les pratiques d'écriture créative dans l'Unité 3. L'unité 3 est principalement tournée vers l'écrit (CÉ et EÉ) qui sont les compétences requises telles que le suggère les consignes des exercices : classer les arguments, commenter une idée ou bien écrire son point de vue demandent avant tout un prérequis pour écrire.

Tableau 15

Unité 4

Consigne	Compétence				Activité	
	CO	CÉ	EO	EÉ	Individuelle	Collective
(...) reproduire les procédés syntaxiques et expressifs à partir d'une phrase banale	-	2	-	1	3	-
Après avoir lu et échangé à propos de tous les textes (...), rédigez un texte personnel	-	1	1	1	3	-
Classez les mots-clés (...)	-	1	-	2	3	-

Exprimez les idées ci-dessous à l'aide des modèles précédents	-	-	-	3	3	-
<i>Total</i>	-	4	1	7	12	-

Nous ne pouvons pas déterminer les pratiques d'écriture créative dans l'Unité 4.

À l'analyse de la dernière consigne dans le tableau (*Exprimez les idées ci-dessous ...*), nous n'avons pas trouvé le document écrit comme déclencheur : au lieu de cela, l'Unité 4 offre trois phrases comme points de départ pour cet exercice puis d'appliquer les consignes des exercices précédents (*...reproduire les procédés syntaxiques et expressifs à partir d'une phrase banale*) relativement au texte.

Tableau 16

Unité 5

Consigne	Compétence				Activité	
	CO	CÉ	EO	EÉ	Individuelle	Collective
(...) et faites un repérage du champ lexical (...)	-	1	-	2	3	-
Choisissez un objet à décrire : (...) le décrire en rédigeant un texte à la manière de Zola	-	1	-	1	2	-
Écoutez plusieurs fois le document, prenez des notes et faites une synthèse orale (...)	1	-	1	1	-	3
Relevez les substantifs, adjectifs et formules qui caractérisent l'un et l'autre des champs sémantiques	-	3	-	3	6	-
<i>Total</i>	1	5	1	7	11	3

Nous ne pouvons pas déterminer les pratiques d'écriture créative dans l'Unité 5.

Les deux compétences orales, CO et EO sont les deux préalables aux exercices collectifs (qui restent toutefois minoritaires) : après avoir pris des notes, à la suite d'un document oral, la consigne demande aux apprenants de faire une synthèse, elle-même orale en collaboration.

Tableau 17

Unité 6

Consigne	Compétence				Activité	
	CO	CÉ	EO	EÉ	Individuelle	Collective

Après avoir noté les grandes étapes(...), ferez un exposé oral	-	1	3	1	5	-
Écoutez le document plusieurs fois. Prenez des notes et partagez votre compréhension	1	-	3	1	-	5
(...) rédiger les questions de l'interview, (...) prendre des notes écrites, de transcrire (...) et de rédiger un texte écrit (...)	1	-	1	4	-	6
Rédiger quelques lignes sur un film, un lieu (...) On est libre ensuite de discuter (...)	-	-	1	1	2	-
(...) Faites-en un texte (...)	-	-	1	1	2	-
Relevez les traits (...). Faites son portrait, puis comparez les différents portraits (...)	-	3	3	3	9	-
<i>Total</i>	<i>2</i>	<i>4</i>	<i>12</i>	<i>11</i>	<i>18</i>	<i>11</i>

Nous ne pouvons pas déterminer les pratiques d'écriture créative dans l'Unité 6.

Dans ce tableau, nous constatons une légère prédominance de l'EO : soit enchaînée soit isolée mais à quasi-égalité avec les chiffres de l'EE. L'expression écrite sert principalement de support aux apprenants à parler d'un exercice oral dans toutes les consignes sauf la cinquième totalement écrite. L'EE va avoir pour but de planifier et d'organiser leurs notes / idées à l'écrit avant de passer à la langue orale.

Tableau 18

Unité 7

Consigne	Compétence				Activité	
	CO	CÉ	EO	EE	Individuelle	Collective
Écoutez et notez à partir du document radiophonique	2	-	-	2	4	-
Relevez les éléments du lexique (...) et rassemblez-les en un court texte en langage simple, sans utiliser les métaphores	1	-	-	2	3	-
<i>Total</i>	<i>3</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>4</i>	<i>7</i>	<i>-</i>

Nous ne pouvons pas déterminer les pratiques d'écriture créative dans l'Unité 7.

Dans ces/les deux consignes de cette unité, il est important que les apprenants soient à l'aise en compréhension orale car ils vont devoir retranscrire à l'écrit leur compréhension d'un document sonore.

Tableau 19

Unité 8

Consigne	Compétence				Activité	
	CO	CÉ	EO	EÉ	Individuelle	Collective
(...) essayez de comprendre le sens (...) rédigez un couplet avec les mots en « -ique », « -al », « -able », « -oir », etc. Les assembler en tenant de faire des phrases	-	1	-	2	2	1
(...) rédigez un court article où on raconte (...) Vous osez donner vos impressions (....)	-	1	-	1	2	-
Faites un compte-rendu écrit de l'interview	1	-	-	1	-	2
Observez et paraphrasez les métaphores, les phrases et expressions (....)	-	7		7*	14	-
Vous adressez une lettre à (...) après avoir lu ces extraits (...) Mise en forme écrite de votre argumentation orale.	-	1	1	1	3	-
Vous défendez dans un article sa conception de la lecture	-	-	-	1	1	-
Vous écrivez un texte descriptif pour faire le portrait d'un frère, (....)	-	-	-	1	1	-
<i>Total</i>	<i>1</i>	<i>10</i>	<i>1</i>	<i>7</i>	<i>23</i>	<i>3</i>

Il apparaît que les consignes d'écritures de cette unité se fondent toujours sur la compréhension écrite : les instructions n'autorisent pas les apprenants à passer à l'étape suivante (écrire) sans comprendre les documents et elles attendent des textes bien organisés. Par ailleurs, nous remarquons le passage de l'oral à l'écrit dans les troisième et cinquième consignes : dans la troisième, les apprenants doivent se saisir de l'interview et doivent en faire un compte-rendu ; le point important à noter ici c'est le fait de critiquer la différence entre la langue orale (car l'argumentation peut être faite par le langage familier voire même l'argot) et écrite afin de structurer une argumentation au niveau B2. Dans la cinquième consigne, comme il s'agit d'une argumentation personnelle de l'apprenant, il est normal de supprimer, transformer ou ajouter certains points argumentatifs lors du fait d'écrire.

Quant à l'écriture créative, voici un exemple au contraire du cas des unités précédentes :

Observez le procédé utilisé par Raphaël Confiant dans la parole qui « roule sens dessus dessous » :
Martinique... critique... moustique... etc.
 Essayez de comprendre le sens littéral. Puis de rédiger un couplet.
 Pour cela, mettez sur une feuille de papier ou au tableau tous les mots que vous connaissez en « -ique » (autres que ceux du texte) ou en « -al », en « -able », « -oir », etc.
 Assemblez-les en tentant de faire des phrases (travail de groupe).

Figure 10. Exemple d'écriture créative (Campus 4, 2005, p. 119)

Même si cette activité s'effectue lors d'un travail en collectif (une note précise « Assemblez-les en tentant de faire des phrases en travail de groupe » à la fin de l'exercice), il n'en demeure pas moins que la consigne débute en demandant aux apprenants de travailler individuellement (ils doivent trouver les mots qu'ils connaissent concernant les suffixes proposés dans l'instruction) : après avoir rédigé des couplets, puis de les unir en construisant des phrases en groupe.

Il est entendu que cette activité se fonde sur la compréhension écrite (CÉ) car il n'est pas possible de rédiger sans analyser, et donc d'avoir compris, le texte donné ainsi que l'exemple situé à l'intérieur de la consigne, elle permettra à l'apprenant de s'évaluer dans le domaine lexical et qu'elle rend plus intéressant les échanges lexicaux en groupe en tant qu'activité coopérative. Étant donné qu'il est question d'une production sémantique et de profiter de la créativité pour obtenir un nouveau sens, nous pourrions souligner la présence de l'ÉC dans cette activité de l'Unité 8.

Tableau 20

Unité 9

Consigne	Compétence				Activité	
	CO	CÉ	EO	EÉ	Individuelle	Collective
(...) faites votre choix et préparez ou rédigez un compte-rendu (oral ou écrit)(....)	-	1		1*	2	-
Faites un exposé ou article (oral ou écrit, au choix) (...)	-	-		1*	1	-
Faites un résumé écrit par groupes sur le sujet (....)	1	-	-	3	-	4
Faites une synthèse des travaux des quatre théoriciens (....)	-	4	-	1	5	-
(...) rédigez un texte sur (...) pratiques et activités de socialisation décrites dans le texte	-	1	-	1	2	-
<i>Total</i>	<i>1</i>	<i>6</i>	<i>-</i>	<i>5</i>	<i>10</i>	<i>4</i>

Nous ne pouvons pas déterminer les pratiques d'écriture créative dans l'Unité 9.

La première consigne donne le choix à l'apprenant dans son mode d'expression (soit oral soit écrit) : il nous paraît judicieux à ce que se soit au couple enseignant/apprenant de faire conjointement ce choix selon l'organisation du cours et les objectifs linguistiques de la séance.

Tableau 21

Unité 10

Consigne	Compétence				Activité	
	CO	CÉ	EO	EÉ	Individuelle	Collective
Après plusieurs écoutes et prises des notes, reformulez (....)	1	-	3	1	5	-
Notez les expressions liées à l'informatique et à la biologie	-	9	-	9	18	-
Pour préparer un débat (...), écrivez un court texte sur le sujet suivant	-	-	1	1	2	-
Rédigez un texte écrit, personnel, (....)	-	1	-	2	3	-
Rédigez un texte oral (écrit oralisé) destiné à rendre compte du débat qui a eu lieu dans la classe	-	-	1	1	2	-
<i>Total</i>	<i>1</i>	<i>10</i>	<i>5</i>	<i>14</i>	<i>30</i>	<i>-</i>

Nous ne pouvons pas déterminer les pratiques d'écriture créative dans l'Unité 10.

Nous découvrons encore une fois les passages entre les langues écrite et orale : dans la troisième consigne, l'écrit est considéré comme une préparation à la pratique orale et dans la dernière consigne, l'écrit est considéré comme un produit à la fin d'une pratique orale.

3.1.1.4. Examen des parties d'évaluation

Conformément à notre étude détaillée sur les évaluations concernées, nous avons remarqué que les titres de cette partie sont nettement liés à ceux de l'unité en question. Par exemple :

Unité 9	(p.125)	<i>Loisirs et voyages</i>
Partie DELF	(p.138)	<i>Les jeunes et le sport</i>
Partie BILAN	(p.139)	<i>Quels sont nos loisirs ?</i>
		<i>Les nouvelles technologies révolutionnent les loisirs.</i>

Il est constatable que les contenus de chacune de ces parties sont visiblement expliqués par les titres. Comme il est indiqué dans l'exemple au-dessus, il est possible de déterminer une cohérence assez constante dans les contextes.

Tableau 22

Examen des parties d'évaluation

Type d'évaluation	Unité	Compétence				Document			
		Compréhension		Expression		Fabriqué		Authentique	
		Orale	Écrite	Orale	Écrite	Sonore	Écrit	Sonore	Écrit
DELF	1	-	3	3	1	-	-	-	1
	2	-	4	-	4	-	-	-	1
	3	-	1	3	1	-	-	-	1
	4	-	1	-	-	-	-	-	1
	5	-	-	-	2	-	-	-	1
	6	-	2	2	1	-	-	-	1
	7	-	2	-	2	-	-	-	1
	8	-	3	1	1	-	-	-	1
	9	-	1	1	-	-	-	-	1
	10	-	2	2	-	-	-	-	1
BILAN	1	16	20	-	1	1	-	-	1
	2	20	10	-	1	-	-	1	-
	3	18	4	-	1	1	-	-	1
	4	15	16	-	1	-	-	1	1
	5	29	2	-	2	-	-	1	1
	6	18	10		1*	-	-	1	-
	7	21	5	1	-	1	-	-	1
	8	20	16	-	1	1	-	-	1
	9	21	1	-	1	1	-	-	2
	10	12	9	1	-	-	-	1	-
<i>Total</i>		<i>190</i>	<i>112</i>	<i>14</i>	<i>20</i>	<i>5</i>	<i>-</i>	<i>5</i>	<i>18</i>

À l'aide du tableau 22, nous voyons que la partie DELF contient directement une liaison à propos des compétences dominantes (la CÉ et l'EO) dont nous avons parlé : puisqu'elle contient seulement des documents écrits authentiques, nous ne sommes donc pas en présence de la totalité des compétences car nous ne rencontrons jamais aucune trace de la compréhension orale (CO) dans celles à évaluer. Quant à la partie BILAN, il est remarquable qu'elle comporte assez important de documents sonores, de ce fait, elle soutient définitivement la CO dans les deux parties de l'évaluation. Pour résumer, il est acceptable de dire que ces deux parties ayant différents types de documents et de compétences se complètent l'une l'autre en tant qu'évaluation global du manuel.

Tableau 23

Les consignes des pratiques d'écriture

Type d'évaluation	Unité	Consigne	Nombres
DELFB2 / DALF C2	1	Écrivez une lettre à un ami (...) à la manière de Montesquieu dans les Lettres Persanes	1
	2	Faites un compte rendu écrit	2
		Résumez par écrit (...)	2
	3	Rédigez un rapport	1
	4	-	-
	5	Faites un compte-rendu écrit	1
		Donnez votre point de vue écrit	1
	6	Rédigez un texte écrit	1
	7	Faites un rapport écrit selon le texte	2
	8	Faites un résumé écrit	1
BILAN	9	-	-
	10	-	-
	1	Faites le résumé de l'article	1
	2	Écrivez un texte où vous exprimerez votre pensée sur la nécessité (...) (PÉ)	1
	3	Résumez le texte en une dizaine de lignes	1
	4	Dites ce qu'est la mode pour vous (PÉ)	1
	5	(...) Écrivez un texte pour donner votre point de vue sur le sujet choisi (PÉ)	1
		Donnez son propre conception de l'artiste (PÉ)	1
	6	Faut-il respecter en autrui le semblable ou l'être différent ?	1*
	7	-	-
	8	Écrivez "à la manière de Philippe Claudel" un récit (une vingtaine de lignes)	1
	9	Lisez le texte et faites un résumé écrit	1
	10	-	-
<i>Total</i>			<i>20</i>

Quand nous consultons les consignes d'écriture qui sont mises en avant dans le tableau 23, nous ne pouvons pas observer les pratiques d'écriture créative. Un autre point à signaler, c'est l'abréviation de *PÉ* qui est ajoutée à côté des consignes au tableau : certaines instructions détaillent le terme "la production écrite" bien qu'il n'y ait pas les titres spécifiques dans la partie de BILAN. À notre avis, ce cas peut se voir comme un passage de l'expression écrite à la production écrite (PÉ) alors que son but est de mener les apprenants à trouver et proposer leurs arguments en évaluant les informations de l'écrit.

3.1.1.5. Conclusion

Après avoir terminé notre analyse sur Campus 4, nous en sommes arrivés aux conclusions :

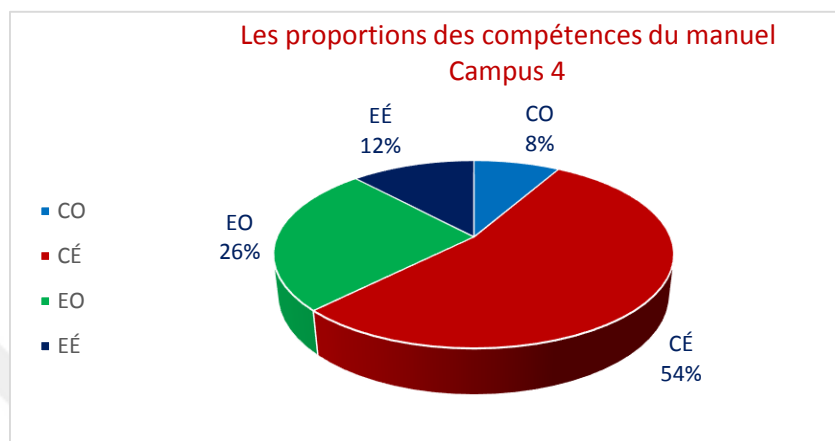


Figure 11. Les proportions des compétences

- À la fin de nos examens de Campus 4, nous n'avons pas pu rencontrer assez d'indices d'ÉC bien que le manuel ait plusieurs activités concernant l'écriture et documents sonores / écrits (Il s'agit de parler du même cas au sujet des sections d'évaluation). Campus 4 reflète évidemment les caractéristiques de l'approche communicative et il met en œuvre surtout la CÉ ainsi l'EO. Malgré cet état, nous avons trouvé un seul exemple qu'on peut considérer comme de l'ÉC lors de l'examen de l'Unité 8. Il faudrait modifier les pratiques d'EÉ, récupérer les activités enchaînées ou bien créer de nouvelles activités des documents du manuel si l'enseignant a l'intention de l'utiliser pour promouvoir l'écriture créative.

- Pour faciliter l'apprentissage de la CÉ, le manuel met à disposition des grilles de lecture qui se composent de questions ou des parties choisies du texte. Nous estimons que cette technique contribue aussi à la lecture sélective ; les apprenants lisent tout d'abord la grille, ensuite le texte et ils lisent encore une fois la grille pour répondre aux questions.

- En outre, les documents audios sont présentés avec ses transcriptions dans le manuel entier dans l'intention de transmettre les deux compétences (la CO et la CÉ) en une fois. Malgré le niveau B2, il est probable que certains apprenants aient du mal à comprendre l'audio ; c'est pourquoi, proposer les transcriptions complètes les manques phonétiques en CO et de cette manière, assure la relation entre la CO et la CÉ.

- Comme nous l'avons déjà mentionné, il existe des sections d'évaluation en fin de chacune des unités. À part la domination de la CÉ dans la partie DELF, nous y avons constaté

quelques utilisations des graphiques, des tableaux et des pourcentages etc. à l'instar du contenu (Unités 1, 2, 3, 5, 7).

- Dans le cadre de l'approche communicative, Campus 4 se focalise sur les notions *expression orale* et *expression écrite* et ces deux compétences ont comme supports des textes sonores / écrits qui sont les sources de déclenchement. Par ailleurs, ces notions ne sont pas souvent indépendantes l'une de l'autre : il est à noter que nous avons identifié les passages de l'ÉE à l'EO ou l'inverse, de l'EO à l'ÉE ; de toute manière, ces enchaînements servent à préparer les apprenants à l'activité sans écarter les deux moyens de la communication (écrit et oral).

3.1.2. L'analyse du manuel Saison 4

Saison 4 est le second manuel de français que nous avons analysé pour le niveau B2. Avec une date d'édition de dix ans plus récente que *Campus 4*, il est considéré comme un manuel de FLE de nouvelle génération. Nous sommes déjà conscients que la perspective actionnelle suit l'approche communicative et que Saison 4 se base sur la perspective actionnelle en tenant compte de l'approche communicative juste à la lecture de l'introduction du manuel : « Saison s'aligne sur les principes pédagogiques décrits par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et s'inscrit pleinement dans la lignée des approches communicative et actionnelle pour allier apprentissage et plaisir avant tout ! » (Saison 4, 2015, p.3)

L'organisation de Saison 4 est complètement différente de celle de Campus 4 : le manuel inclut neuf unités dans lesquelles il y a des sous titres comme « grammaire, lexique et phonétique, ... » de plus chacune de ces unités a des sections selon des objectifs comme « communication (négocier en s'opposant, confirmer un dire à la radio, ...) méthodologie (la synthèse, le résumé, ...) et ateliers (créer un poème, exprimer un étonnement, ...) ». Une unité se subdivise en deux rubriques, chacune se décomposant elle-même en autant de sous rubriques à partir desquelles nous avons examiné le contenu relatif à l'écriture créative (Saison 4, 2015, p. 4-5) :

« *Se repérer et prendre position* : Des informations factuelles à découvrir et une argumentation à discuter / Le lexique et la grammaire en contexte.

S'exprimer au quotidien : De la vie, du rythme, des situations quotidiennes, du langage familier au standard, à l'oral et à l'écrit

Décrypter et Interpréter : Des infographies, des textes et des audio longs pour apprendre à décoder les implicites culturels et langagiers / Le lexique et la grammaire en contexte

S'exprimer et jouer avec la langue : Jouer et enrichir sa culture générale francophone. »

Notre travail a débuté par la classification des documents, ensuite nous avons sondé les consignes des vidéos et puis les compétences à acquérir selon les titres des activités. Finalement, nous avons terminé le travail par les consignes sur les pratiques de l'écriture créative.

3.1.2.1. La classification des documents

Nous avons commencé l'examen de Saison 4 par les comparaisons des divers documents des unités sous chaque titre. Probablement du fait que Saison 4 est un livre de méthode plus récent que Campus 4, nous avons éprouvé beaucoup de documents visuels pour chaque unité ; à part des textes traditionnels (écrits ou oraux), les pages sont ornées d'images, d'infographies, d'illustrations, de caricatures, de schémas variés intégrés (images fixes) au manuel. D'ailleurs, les unités ont des vidéos qui sont destinées à l'apprentissage auditif et visuel par lequel les individus peuvent simultanément associer le français visuel au français oral. C'est-à-dire ; elles sont utilisées en tant qu'assistantes visuelles afin que l'apprenant puisse considérer le français parlé tel qu'il est dans la vie courante.

Nous avons construit un tableau dans lequel la classification des documents utilisés a été ajoutée et nous avons inventé quelques abréviations pour bien séparer et indiquer les variétés que nous avons mentionnées précédemment :

v (visuel) : signifie les documents ayant des images.

av (audiovisuelle) : signifie seulement des vidéos.

CV (compréhension visuelle) : du fait qu'il y a des documents visuels (images fixes et vidéos), les activités de ces documents ont des consignes et des questions sur le sujet. C'est pour cela que nous avons profité de cette abréviation, appliquée aux compétences, pour expliquer clairement les consignes dans les nombreux documents visuels pendant l'étude.

Tableau 24

Les compétences des vidéos

	Document Authentique			Document Fabriqué		
	Sonore	Écrit	Visuel	Sonore	Écrit	Visuel
Unité 1	4	5 1 (v)	6 1 (av)	5	-	-
Unité 2	4	7 1 (v)	4 1 (av)	3	-	-
Unité 3	3 2 (v)	7 1 (v)	4 1 (av)	4	-	-
Unité 4	4	3 3 (v)	5 1 (av)	6	1	-
Unité 5	5	4	6	4	-	-

		3 (v)	1 (av)			
Unité 6	4	6	6	3	2	-
		1 (v)	1 (av)			
Unité 7	4	6	5	6	1	-
		2 (v)	1 (av)			
Unité 8	4	7	5	6	-	-
		1 (v)	1 (av)			
Unité 9	4	6	5	6	-	-
		1 (v)	1 (av)			
Total	38	65	55	43	4	-

Dans le tableau 24, les chiffres des documents fabriqués et authentiques expliquent l'usage hétérogène des types de document : nous pouvons observer que le manuel Saison 4 utilise les documents sonores fabriqués autant qu'il utilise les documents sonores authentiques ; de la même façon, nous pouvons observer le même cas entre les chiffres des documents écrits et visuels authentiques. Cette constatation des chiffres affirme que ce livre de méthode n'exclut pas de s'adresser aux documents fabriqués en cas de nécessité.



Figure 12. L'exemple d'infographie (Saison 4, 2015, p.140)

Nous avons en même temps mis en avant les infographies dans le manuel : elles sont une combinaison d'une illustration associée à un texte écrit qui va la caractériser. Prenons l'exemple du mot «une monarchie» ci-dessus : l'image d'une couronne est placée à droite du mot, il saute alors aux yeux le lien existant entre le mot «monarchie» et l'un de ses symboles « la couronne ».

Le manuel *Saison 4* a profité aussi des documents fabriqués. Ces documents sont spécifiquement préparés, généralement sonores et servent de supports pour les objectifs dans les sections « S'exprimer », « Atelier d'expression » et « Repères linguistiques » ; d'autre part,

ils soutiennent la compréhension orale en grammaire qui est la plupart du temps ignorée dans les manuels de français langue étrangère. Il est vrai que la partie grammaticale est habituellement exposée sans audio (seulement en écrit) dans ces manuels de français :

Écoutez le document et complétez le tableau pour reconstituer la chronologie exacte des événements et identifier les éléments décrivant la situation.  28

Actions ponctuelles dans l'ordre chronologique	Description de la situation
...	...

Figure 13. L'exemple sonore de grammaire (Saison 4, 2015, p.64)

Pour conclure, les choix des documents sont assez variés et cette variété enrichira l'apprentissage soit autonome (individuel) soit collectif (en classe). En étant toujours actuels, ils peuvent faire appel aux compétences et ce support visuel est sans conteste un allié précieux lors de l'apprentissage.

3.1.2.2. Les consignes et les compétences selon les vidéos

Nous nous sommes mis à observer le contenu en analysant les consignes des vidéos ; chaque unité commence par une vidéo qui sert de support à l'unité en question et il y a donc neuf vidéos à regarder par les apprenants avant de passer aux thèmes. Ensuite, nous avons noté les points qui peuvent être remarquables dans les consignes et en résumé, nous sommes arrivés aux constatations suivantes :

- Les instructions sont les outils que les apprenants doivent suivre et les questions auxquelles ils doivent répondre à propos des vidéos supports : par exemple, les définitions des expressions ou des phrases, les commentaires des émotions, les descriptions des photos ou des images, les comportements des personnages, les opinions personnelles etc. Par ailleurs, ces questions sont formulées pour aider les apprenants à acquérir des préconnaissances sur l'unité. À part ces fonctions, les consignes peuvent être appliquées à l'écrit ou à l'oral, autrement dit, l'enseignant pourrait sélectionner parmi les questions en fonction des besoins des apprenants à l'écrit et à l'oral (peut-être voire les deux).

- Les titres des vidéos sont courts, cependant, les questions ont les détails : nous retrouvons souvent des mots interrogatifs comme *qui, que, où, pourquoi, quel / quelle, ...*, la structure avec *est-ce que* (pour les réponses *oui / non*) et *qu'est-ce que / qui* pour que les apprenants prennent les objectifs ainsi que les points nécessaires et demandés dans les vidéos.

- Il est constatable que la plupart des unités a les questions formées par *l'inversion* à la deuxième personne du pluriel *vous* : *Pensez-vous que (...), Diriez-vous que (...),*

Connaissez-vous (...), Aimeriez-vous (...), etc. Cette construction nous fait remarquer l'idée que les apprenants peuvent également voir les différences syntaxiques entre les types des constructions des questions avec soit *est-ce que* soit *l'inversion*.

- Le mode *impératif* pousse l'apprenant à directement se focaliser sur le document visuel et la consigne : *Regardez la photo, Écoutez la vidéo, Justifiez votre choix, Comparez les situations (...), Racontez-la (...), Justifiez-vous, ...* Prenons la phrase "*Justifiez votre choix*" comme exemple : l'apprenant va regarder la vidéo, lire la consigne et il doit simplement justifier son choix sans rien ajouter (savoir supplémentaire hors contexte) à la réponse.

- En outre, certaines expressions permettent aux apprenants de s'exprimer directement, de dire leurs propres opinions en suivant la consigne de la vidéo : *Selon vous (...), Êtes-vous d'accord ?, D'après vous (...), Justifiez-vous, Et pour vous (...), Que pensez-vous de (...), Que signifie cette expression ?.*

- Comme nous en avons parlé ci-dessus, ces consignes sont convenables aussi bien à l'oral qu'à l'écrit (la PO et la PÉ). C'est l'enseignant qui peut décider le type ou le moyen de réalisation des exercices, de la même manière, les consignes sont à la fois disponibles pour un travail individuel ou collectif en classe de français langue étrangère.

Tableau 25

Les compétences dans les vidéos

Unité	Compétence				
	CO	CÉ	CV	PO	PÉ
1	1	-	1	11	-
2	1	2	2	10	-
3	1	1	3	11	-
4	1	1	1	8	2
5	1	-	3	9	-
6	2	-	3	11	-
7	1	1	2	10	-
8	1	-	1	9	-
9	1	1	2	14	-
<i>Total</i>	<i>10</i>	<i>6</i>	<i>18</i>	<i>93</i>	<i>2</i>

Voici ce que nous pouvons en tirer :

- Nous avons calculé les multicompetences *CO + CV* pour la consigne *Regardez la vidéo* : dans celle-ci, il est question d'écouter avec le son et simultanément de regarder les images ; de ce fait, nous nous permettons de mentionner d'une combinaison de ces deux compétences (Unités 2, 3, 5, 6, 7, 9).

- En tenant compte des consignes *Regardez la photo* (Unités 1, 3, 4, 8, 9) et *Décrivez la photo* (Unités 2, 5, 6, 7), nous avons compté le nombre de la compétence inventée *CV* : il

ne s'agit plus d'écouter un document audio mais l'apprenant est guidé à observer l'image et à dire à ce qu'il pense avant de passer aux questions ou à la vidéo. C'est pourquoi il doit visuellement explorer les photos afin de passer aux autres étapes.

- Nous pouvons souligner les compétences enchaînées de *CE* + *PO* dans la consigne *Expliquez le lien entre le titre de la vidéo et celui de l'unité* : les apprenants sont obligés de trouver la relation entre ces deux titres afin de saisir le thème de l'unité (Unité 2).

- Voici l'exemple d'une autre des consignes de l'Unité 3 : l'instruction *Faites le lien entre cette photographie et le titre de l'unité* demande à l'apprenant de critiquer l'image, de faire un commentaire sur l'information visuelle et l'information écrite ; c'est pourquoi, nous pouvons parler ici de combinaison *CV* + *CE*.

- En outre, il est à noter que l'une des instructions de l'Unité 9 peut être considérée comme un point de départ pour l'écriture créative : la consigne *Avez-vous déjà vécu une situation absurde ? Racontez-la ou inventez-en une* correspond directement à la créativité par l'écrit car il est question d'« écrire des descriptions élaborées d'événements et des expériences réels ou imaginaires en indiquant la relation entre les idées. » (le CECRL, 2001, p.52).

3.1.2.3. L'examen de l'écriture créative dans les unités

Nous avons examiné tous les exemples d'écriture créative que nous avons pu trouver à partir des sections sous lesquelles les objectifs des unités sont présentés : comme les titres de ces sections ne précisent pas spécifiquement les compétences requises par les titres, nous avons essayé de relever les pratiques d'écriture en accord avec notre étude sur l'écriture créative.

Tableau 26

Unité 1

Section	Compétence				
	CO	CE	CV	PO	PÉ
Se repérer	4	16	-	1	-
Avez-vous l'esprit d'analyse ?	-	2	-	2	1
Prendre position	18	2	-	4	1
Ça se discute	-	-	-	5	-
Repères linguistiques	4	24	1	9	37
Activité récap'	-	1	-	1	1
S'exprimer (Atelier d'expression)	21	14	1	29	2
Décrypter	12	12	10	8	-
Autrement dit...	2	-	-	1	2
Interpréter	-	18	2	7	-

C'est à vous !	-	1	-	2	-
Repères linguistiques (Grammaire)	2	24	-	25	3
Activité récap'	-	-	-	1	-
S'exprimer (Atelier culturel)	1	17	7	15	15
C'est à vous !	-	-	-	2	1
<i>Total</i>	<i>64</i>	<i>131</i>	<i>21</i>	<i>112</i>	<i>63</i>

Dans ce tableau, il est indispensable de constater la domination de la CÉ, de mentionner de la CO qui suit l'écrit et de noter la compréhension visuelle (CV) pour les consignes qui sont également formées à partir d'images : toutes ces compétences de compréhension sont employées en tant que déclencheurs dans le but de renforcer les compétences de production selon le tableau 25.

2 C'est écrit noir sur blanc !

- Vous venez de lire un article issu de ce magazine et vous rédigez un billet d'humeur.
- Choisissez un fait (ici, un défaut sur les Français). Sélectionnez les informations à donner.
- Choisissez l'humeur à donner à votre billet.
- Pensez à quelques questions à poser aux lecteurs !



Figure 14 . L'ÉC avec son image (Saison 4, 2015, p.23)

À la suite de la lecture du texte précédent, cette consigne demande aux apprenants d'observer l'image à droite, de lister les défauts des Français, d'en choisir un et puis d'écrire un billet d'humeur²⁰ à la manière de celui du magazine. Il s'agit bien sûr d'employer correctement de la créativité pour représenter le fait choisi aux lecteurs et de faire appel aux compétences sociolinguistique et pragmatique pour créer un billet d'humeur. En outre, il est possible de dire que la forme de travail est individuelle et l'activité peut être pratiquée à la maison ou en classe (au choix), la durée de l'exercice peut être fixée à environ 40 minutes.

²⁰ « Court article présentant un commentaire sur un fait d'actualité et rédigé dans un style satirique, humoristique et ironique. » (Office québécois de la langue française, s.d.)

À deux, écrivez une phrase dans laquelle vous faites un jeu de mots. Lisez-la au groupe voisin pour en vérifier la compréhension.

Un mot peut avoir plusieurs sens. On dit qu'il est polysémique. Par exemple, le mot « brique » signifie « matériau de construction » et signifiait un « million » d'ancien francs (= 10 000 nouveaux francs). Lorsqu'un mot a plusieurs sens, on peut jouer avec ce mot pour faire des blagues.

Exemple : « C'est pas cher de se construire une maison, il suffit juste d'avoir quelques briques ! »

Figure 15. L'ÉC au sein du travail collectif (Saison 4, 2015, p.30)

C'est un travail individuel (lecture du texte et de l'exemple) et en même temps collectif (créer un jeu de mots à deux) qui requière des compétences communicatives langagières (*sémantique*, adapter les mots polysémiques à la phrase ; *syntactique*, placer correctement les éléments dans la phrase ; *phonétique*, clairement articuler ce que l'apprenant vient d'écrire). En définitive, cette pratique d'écriture bénéficie des spécificités sémantiques et lexicales pour la production d'environ 25 minutes en classe.

Tableau 27

Unité 2

Section	Compétence				
	CO	CÉ	CV	PO	PÉ
Se repérer	3	13	1	7	1
Avez-vous l'esprit d'analyse ?	-	3	1	3	-
Prendre position	14	5	-	7	1
Ça se discute	-	1	-	-	4
Repères linguistiques	6	20	-	7	1
Activité récap'	-	-	-	3	-
S'exprimer (Atelier d'expression)	23	8	1	42	3
Décrypter	8	8	8	11	-
Autrement dit...	1	1	-	2	3
Interpréter	1	14	1	8	-
C'est à vous !	-	1	-	1	2
Repères linguistiques (Grammaire)	4	14	-	16	11
Activité récap'	-	-	-	4	-
S'exprimer (Atelier culturel)	-	37	-	15	9
C'est à vous !	-	-	-	3	1
Total	60	125	12	129	36

Nous pouvons vérifier l'usage privilégié de la CÉ et la PO comme ce tableau le montre assez clairement ; d'après le rapport entre ces compétences, il est remarquable de déterminer

la focalisation sur l'oral ainsi la place de l'écrit dans cette unité. Quant à notre sujet, nous avons étudié l'exemple suivant dans le cadre de l'écriture créative :



Figure 16. L'ÉC au sein du travail collectif (Saison 4, 2015, p.49)

Cette pratique d'écriture nous impose le type de texte (chanson), le sujet (monde du travail) et le déclencheur de l'écriture (structure « c'est moi la / le fille / gars... ») via sa consigne. Nous croyons qu'essayer de décoder les spécificités d'une chanson comme les rimes, les mots, les expressions peut aider les apprenants à inventer une nouvelle chanson (il est préférable d'avoir recours à l'exercice précédent.) ; il convient également d'identifier que ce genre d'exercice sera à privilégier pour un public d'adultes et de jeunes adultes.

Tableau 28

Unité 3

Section	Compétence				
	CO	CÉ	CV	PO	PÉ
Se repérer	5	9	1	8	-
Avez-vous l'esprit d'analyse ?	-	1	-	3	2
Prendre position	12	4	-	8	1
Ça se discute	1	-	-	1	3
Repères linguistiques	1	19	1	7	7
Activité récap'	1	-	-	4	1
S'exprimer (Atelier d'expression)	4	13	14	21	6
Décrypter	10	9	2	11	-
Autrement dit...	-	2	-	2	2
Interpréter	-	16	4	-	-
C'est à vous !	-	-	-	1	1
Repères linguistiques (Grammaire)	1	37	-	2	30
Activité récap'	1	1	-	1	-
S'exprimer (Atelier culturel)	-	46	1	21	39
C'est à vous !	-	1	-	4	1
<i>Total</i>	<i>36</i>	<i>158</i>	<i>23</i>	<i>94</i>	<i>93</i>

Étant donné qu'il est dévoilé dans ce tableau, il existe un équilibre (quasi égalité) entre les pratiques de production orale et écrite ; d'ailleurs, si nous examinons les chiffres, il paraît que la CÉ est utilisée de manière majoritaire comme une source des exercices auprès de ces deux types de production.

Le voyage est un conte

- En groupes, vous partez en voyage dans une ville francophone de votre choix. Définissez : le livre d'un auteur qui vous accompagne, l'accent que vous entendez, le lieu où vous arrivez et sa description, vos premières impressions.
- Chaque groupe raconte son voyage à la manière d'un conte, sans nommer la destination. Le premier du groupe commence par « Il était une fois... », puis passe la parole au deuxième, etc. Utilisez les temps du passé !
- Le groupe qui trouve le plus de destinations a gagné !

Figure 17. L'ÉC au sein du travail collectif (Saison 4, 2015, p.65)

Même si cette pratique est présentée à l'instar d'une activité orale par le manuel, nous sommes d'avis de l'adapter à l'écrit : les groupes vont suivre les consignes (sans les modifier), définir un voyage imaginaire en décrivant ce qui est demandé dans la consigne (livre, accent, lieu, ...) ; ce que nous cherchons à faire ici, c'est de raconter ce voyage à la manière d'un conte (au passé dans la consigne), de décrire un lieu, de parler de ses impressions en demandant aux apprenants de faire preuve de créativité.

Tableau 29

Unité 4

Section	Compétence				
	CO	CÉ	CV	PO	PÉ
Se repérer	1	17	2	7	-
Avez-vous l'esprit d'analyse ?	-	1	-	2	2
Prendre position	13	2	-	3	-
Ça se discute	-	-	-	7	1
Repères linguistiques	1	5	-	6	7
Activité récap'	-	-	-	1	-
S'exprimer (Atelier d'expression)	14	9	3	18	2
Décrypter	13	16	3	19	-
Autrement dit...	2	3	-	3	3
Interpréter	-	15	1	2	-
C'est à vous !	-	-	-	-	1
Repères linguistiques (Grammaire)	6	18	-	26	12
Activité récap'	-	-	-	3	-
S'exprimer (Atelier culturel)	3	16	2	17	-
C'est à vous !	-	3	-	3	5

<i>Total</i>	53	105	11	117	33
--------------	----	-----	----	-----	----

Il est étonnant que la PO prenne la première place en tant que compétence requise. Nous supposons que ce cas est issu des objectifs de l'Unité 4 : quand nous analysons le tableau des contenus et les consignes, il en résulte que l'unité contient les sujets comme « exprimer un étonnement, décoder une caricature, échanger sur la déclaration des droits de l'homme et du citoyen », la synthèse, le débat à réaliser à l'oral.

Tableau 30

Unité 5

Section	Compétence				
	CO	CÉ	CV	PO	PÉ
Se repérer	6	14	-	4	-
Avez-vous l'esprit d'analyse ?	1	1	-	4	1
Prendre position	13	4	1	4	1
Ça se discute	-	1	-	2	3
Repères linguistiques	5	7	-	5	11
Activité récap'	-	-	-	3	1
S'exprimer (Atelier d'expression)	33	11	3	12	1
Décrypter	14	11	9	6	-
Autrement dit...	-	2	-	3	2
Interpréter	-	14	-	-	-
C'est à vous !	-	-	-	1	6
Repères linguistiques (Grammaire)	-	28	1	8	14
Activité récap'	-	-	-	1	1
S'exprimer (Atelier culturel)	-	21	3	10	7
C'est à vous !	-	-	-	4	1
<i>Total</i>	72	114	17	67	49

La PÉ est considérée comme la seconde compétence de production étant donné que la PO est mise au premier plan et en ce qui concerne les documents écrits, l'unité s'en sert en faveur de la langue orale (PO).

- Sur une feuille, faites trois colonnes : 1. mon enfance ; 2. mes sentiments ; 3. ma famille de demain.
- Prenez le temps de réfléchir à ce qui fait votre famille et écrivez quelques mots-clés liés à des personnes, des souvenirs ou des actions (exemples : mon père = autoritaire ; jeux avec mes cousins...). Complétez les colonnes.
- Passez la feuille à votre voisin qui va écrire un article de 250 mots sur votre famille en utilisant vos mots-clés et son imagination.
- Lisez l'article que vous avez écrit sur la famille de votre voisin. Discutez !

Figure 18. Exemple d'un travail collectif de l'ÉC (Saison 4, 2015, p.101)

Ces trois colonnes à dessiner par l'apprenant indiquent de différentes périodes de sa vie : le passé (*mon enfance*), le présent (*mes sentiments*) et le futur (*ma famille de demain*). Après avoir terminé ce stade (travail individuel), il est conseillé de passer la feuille à son voisin qui va composer l'article (étape de travail collectif) de 250 mots ; comme il y a une limite de mots, il est possible de proposer de réaliser cette partie à la maison pour que l'apprenant voisin ait un temps suffisant au cours de l'organisation / la production du texte.

Caractériser une société imaginaire

- En groupes, vous inventez une société imaginaire dont les comportements et les codes vous paraissent « anormaux ». Vous caractérisez leur mode de vie en donnant des informations précises sur leurs relations sociales et familiales. Vous pouvez interviewer certains membres de cette communauté.

Figure 19. Écrire à partir d'imagination (Saison 4, 2015, p.103)

Même si l'instruction s'adresse à une activité orale, l'enseignant pourrait l'appliquer à l'écrit (au choix) en classe. Après avoir lu la consigne, les apprenants vont former des groupes de 3 ou 4 personnes, inventer une société imaginaire, identifier ses particularités sociales et familiales en profitant des échanges entre chaque participant du groupe. Il est préférable de demander aux apprenants de rédiger un article sur cette société inventée à la maison. Si nous soulignons les objectifs, il s'agit de parler de structures sociétales, des sociétés et familles imaginaires et de particulariser des modes de vie grâce à cet exemple sur la créativité.

Tableau 31

Unité 6

Section	Compétence
---------	------------

	CO	CÉ	CV	PO	PÉ
Se repérer	3	15	1	2	-
Avez-vous l'esprit d'analyse ?	-	6	-	4	1
Prendre position	13	4	-	8	1
Ça se discute	-	5	-	1	1
Repères linguistiques	-	21	3	15	1
Activité récap'	-	-	-	2	-
S'exprimer (Atelier d'expression)	18	11	7	26	2
Décrypter	11	12	8	9	-
Autrement dit...	-	3	-	1	1
Interpréter	-	17	2	4	-
C'est à vous !	-	1	-	-	1
Repères linguistiques (Grammaire)	-	12	-	10	8
Activité récap'	-	-	-	1	-
S'exprimer (Atelier culturel)	-	38	-	9	13
C'est à vous !	-	-	-	1	1
<i>Total</i>	<i>45</i>	<i>145</i>	<i>21</i>	<i>93</i>	<i>30</i>

À la fin de notre analyse, nous avons trouvé les exercices de PÉ sont moins fréquents par rapport aux unités précédentes. En revanche, nous avons trouvé deux exemples de l'écriture créative qui sont présentés ci-dessous :

C'EST À VOUS !

- Par deux, reprenez les mots du texte qui décrivent un environnement calme et paisible.
- Puis, choisissez un lieu qui évoque le bien-être. Décrivez-le, à la manière de Sylvain Tesson, en utilisant au moins une personnification.

Figure 20. Exemple d'un travail collectif (Saison4, 2015, p.119)

Après que les apprenants aient lu le texte, ils doivent y repérer les mots / expressions qui décrivent un environnement et ensuite, puis ils vont choisir et décrire un lieu qui évoque le bien-être. Il est attendu que les apprenants accomplissent cette description en consultant le texte lu car la consigne leur demande d'utiliser la personnification²¹ à la façon de l'auteur. D'autre côté ; même si le type de production (écrite / orale) n'est pas clairement signalé dans la consigne, nous estimons que cela dépend du lieu de réalisation de la tâche. Si cette activité est proposée en classe (comme un travail collectif), il est probable d'avoir recours à la PO ou

²¹ C'est « une figure de style qui consiste à attribuer des traits, des sentiments ou des comportements humains à une chose inanimée (objet, réalité géographique, etc.) ou à une abstraction (idée, sentiment, phénomène, etc.). » (Office québécois de la langue française, s.d.)

la PÉ ; au contraire, si elle va être réalisée à la maison (comme un travail individuel), les apprenants vont avoir recours seulement à la PÉ.

o Par deux, racontez !
 Vous est-il déjà arrivé de vous cacher ? Quand ?
 Où ? Pourquoi ? Racontez cette histoire (vraie ou fausse) à votre voisin qui vous pose des questions pour obtenir un maximum de détails.

o Individuellement, créez un poème à partir des informations précédentes. Décrivez l'environnement sonore et visuel. Coupez votre poème en deux :
 1. la tension 2. le soulagement. Donnez-lui un titre.

Figure 21. Création d'un poème (Saison 4, 2015, p.123)

Après la lecture de la consigne, il convient de laisser les apprenants imaginer le contexte principal de leur poème sur lequel ils peuvent noter les informations, leurs opinions. Avant de procéder à la création du poème, il est également attendu d'ajouter la description de l'environnement sonore, visuel et puis les éléments de tension, de soulagement aux notes à partir desquelles les apprenants vont écrire leur poème pour accomplir la dernière étape de l'exercice. Ce travail individuel pourra être réalisé en classe ou à la maison.

Tableau 32

Unité 7

Section	Compétence				
	CO	CÉ	CV	PO	PÉ
Se repérer	6	19	-	4	-
Avez-vous l'esprit d'analyse ?	-	2	-	3	1
Prendre position	18	2	-	6	-
Ça se discute	-	-	-	4	1
Repères linguistiques	12	14	-	7	33
Activité récap'	-	-	-	1	-
S'exprimer (Atelier d'expression)	30	2	5	50	5
Décrypter	9	13	4	9	-
Autrement dit...	2	1	-	3	6
Interpréter	-	23	1	6	-
C'est à vous !	-	1	-	1	2
Repères linguistiques (Grammaire)	6	10	1	5	14
Activité récap'	-	-	-	-	6
S'exprimer (Atelier culturel)	-	32	3	26	-
C'est à vous !	-	1	1	1	2
Total	83	120	15	126	70

À la suite de notre examen, nous n'avons pas pu trouver d'indices de l'écriture créative dans cette unité. D'après ce tableau, il est constaté que le rapport entre la CÉ et la PO est majoritaire par rapport à celui de la CÉ et la PÉ dans l'Unité 7.

Tableau 33

Unité 8

Section	Compétence				
	CO	CÉ	CV	PO	PÉ
Se repérer	6	15	1	6	-
Avez-vous l'esprit d'analyse ?	-	2	1	4	2
Prendre position	19	5	-	9	1
Ça se discute	-	1	-	2	7
Repères linguistiques	13	9	-	25	64
Activité récap'	-	-	-	-	1
S'exprimer (Atelier d'expression)	17	18	2	24	3
Décrypter	12	13	2	10	-
Autrement dit...	-	-	-	1	1
Interpréter	-	13	3	6	-
C'est à vous !	-	-	-	3	5
Repères linguistiques (Grammaire)	5	5	-	5	9
Activité récap'	-	-	-	1	1
S'exprimer (Atelier culturel)	-	16	7	44	-
C'est à vous !	-	-	-	1	1
<i>Total</i>	<i>72</i>	<i>97</i>	<i>16</i>	<i>141</i>	<i>95</i>

En comparaison des unités précédentes, il est étonnant de noter le rapport entre la CÉ et la PÉ dans l'Unité 8. Nous avons ajouté l'exemple suivant en ce qui concerne l'écriture créative :



Par deux, imaginez un super-héros. Commencez par nommer les qualités qu'il devrait posséder pour poursuivre des missions précises. Dessinez son costume. Décidez de son identité. Créez une planche de bande-dessinée en remplissant des bulles pour raconter une petite histoire. Partagez à la classe.

Figure 22. Création collective en écrit (Saison 4, 2015, p.155)

C'est l'activité la plus différents de Saison 4 parce qu'elle se compose des caractéristiques *écrites* (remplir des bulles), *créatives* (imaginer un super-héros) et à la fois *visuelles* (dessiner de petites images). Quant à la forme du travail, elle est individuelle alors que certaines étapes nécessitent un travail collectif. Concernant ces étapes, il faut laisser l'apprenant lire la consigne et trouver les hypothèses sur le contenu individuellement. Après avoir organisé les groupes, il faut laisser un peu de temps afin que les apprenants travaillent en binôme ; pour nous, il est important de les guider pendant qu'ils fabriquent les planches de bande dessinée : leur expliquer la structure d'une BD, les inviter à réfléchir à l'illustration de l'histoire, les aider en cas de manque d'inspiration et à élaborer un univers imaginaire.

Tableau 34

Unité 9

Section	Compétence				
	CO	CÉ	CV	PO	PÉ
Se repérer	6	20	2	4	1
Avez-vous l'esprit d'analyse ?	-	1	-	6	2
Prendre position	15	2	-	3	7
Ça se discute	1	-	-	-	3
Repères linguistiques	11	29	-	10	7
Activité récap'	-	-	-	3	-
S'exprimer (Atelier d'expression)	35	16	2	34	3
Décrypter	10	15	5	4	-
Autrement dit...	-	-	-	-	3
Interpréter	-	20	-	1	-
C'est à vous !	-	-	-	1	1
Repères linguistiques (Grammaire)	-	28	-	6	8
Activité récap'	-	-	1	1	1
S'exprimer (Atelier culturel)	-	29	1	15	6
C'est à vous !	-	-	-	1	1
<i>Total</i>	<i>78</i>	<i>160</i>	<i>11</i>	<i>89</i>	<i>43</i>

Nous voyons la CÉ en tant que compétence dominante dans l'Unité 9 et relativement à l'écriture créative, il est à noter l'exemple suivant :



- ◊ Par deux, imaginez ce que le fakir :
 - a raconté à son entourage avant de partir en Europe ;
 - va raconter à son retour ;
 - raconte au directeur d'Ikea pour justifier sa présence dans le magasin.
- ◊ À partir de ces éléments, rédigez une quatrième de couverture absurde. Attention à la concordance des temps !

Figure 23. Travail collectif en ÉC (Saison 4, 2015, p.175)

Après avoir laissé l'apprenant observer / décrire l'image, noter les hypothèses sur le sujet (travail individuel), les étudiants sont amenés à faire de groupes de 2 personnes. Il s'agit de leur donner assez de temps afin d'étudier la première consigne (par deux, imaginez ce que le fakir...) en groupe ; quant à la seconde consigne (rédiger un quatrième de couverture), l'activité peut être appliquée comme le travail individuel ou collectif (au choix) en classe. Nous pouvons dire que les objectifs de cette pratique sont de résumer et de raconter les événements fictionnels, d'accentuer l'absurdité d'une situation, d'avoir recours à la concordance des temps et d'analyser la forme d'un quatrième de couverture.

3.1.2.4. Conclusion

Nous avons atteint les résultats suivants après avoir terminé notre examination :

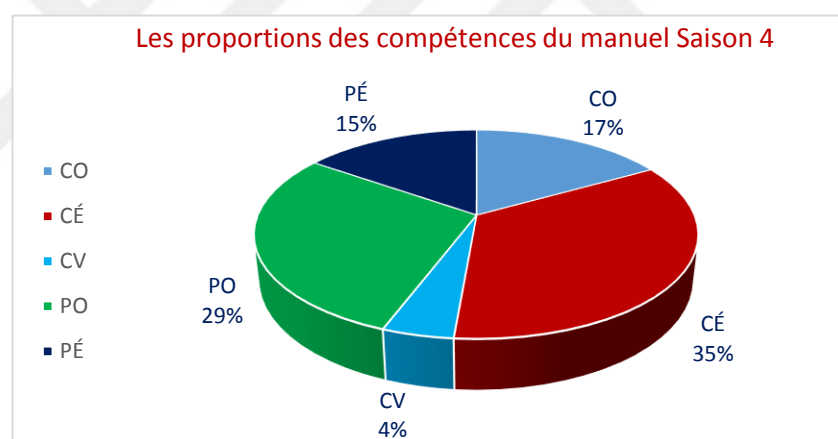


Figure 24. Les proportions des compétences

- Nous avons schématisé les types de compétence qui sont figurés ci-dessus (pour cette visualisation, nous avons calculé les chiffres des activités que nous avons notés dans les tableaux de neuf unités) : il est admis que la domination de la CÉ (35% des exercices) garde le premier rang parmi les compétences, elle est suivie par la PO (29% des exercices), la CO prend le troisième rang (17% des exercices) et finalement nous voyons la PÉ (15% des exercices) au dernier rang. Comme la compréhension audiovisuelle (CV) propose des activités qui se composent des images, il faut noter sa proportion (4% des exercices) en tant que caractéristique du manuel de français langue étrangère.

- Saison 4 possède également les épreuves blanches du DELF (sous la section *S'évaluer*) à la fin des unités 3,6 et 9 : elles commencent par un tableau dans lequel nous présentons les particularités de l'examen telles que les épreuves collectives / individuelles, les contenus de ces épreuves, la durée, les notes de chacune des compétences évaluées. En raison d'ayant trouvé l'organisation identique du DELF, nous n'avons pas étudié séparément cette section pour les pratiques de l'écriture créative.

- Nous avons constaté que les unités commencent par les compétences de compréhension (orale et écrite) et puis, les compétences de production (orale et écrite).

- Comme nous l'avons cité auparavant, il est probable de voir l'exploitation des documents visuels de Saison 4 : les infographies, les affiches, les images, les caricatures, les bandes-dessinnées, les vidéos, les couvertures de livre, les illustrations et les photographies. Nous supposons que Saison 4 a l'objectif, contrairement à Campus 4, d'attirer l'attention des apprenants par le biais des images.

- En outre, les fiches pratiques qui servent à réviser les titres (faire une synthèse, rédiger un résumé, faire un compte-rendu, ...) sont listées à la fin du manuel. Nous avons trouvé également le précis de grammaire, les transcriptions des audios et vidéos qui sont ajoutés à la fin du manuel Saison 4.

CHAPITRE IV

DISCUSSION, CONCLUSION ET PROPOSITIONS

4.1. Discussion

À la fin de notre étude, nous voudrions montrer les résultats que nous avons obtenus en ce qui concerne le processus, la méthodologie, les acquis (cognitifs, métacognitifs, socio-affectifs, esprit-critique) des activités d'écriture créative, dans la grille d'analyse suivante :

Tableau 35

La grille d'analyse des activités

Le questionnaire		Campus 4		Saison 4	
		Oui	Non	Oui	Non
Le processus	Est-ce que les activités d'écriture créative dans le manuel contiennent un processus ?		+	+	
	Est-ce que les activités d'écriture créative dans le manuel permettent aux étudiants de faire l'imagination ?		+	+	
	Est-ce que les activités d'écriture créative dans le manuel sont organisés de sorte qu'elles permettent aux étudiants de remarquer les processus d'écriture créative ?	+		+	
La Méthodologie	Dans l'organisation des activités, est-ce qu'il existe une liaison entre les différents types de compétences de langue ?	+		+	
	Est-ce que les activités d'écriture créative dans le manuel permettent aux étudiants de faire diversifier les types d'écriture ?		+	+	
	Est-ce que dans le manuel les activités d'écriture créatives qui contiennent des unités stylistiques et littéraire comme des figures de style, des métaphores sont en majorité ?		+	+	
	Est-ce que le manuel propose aux étudiants des outils linguistiques pendant le processus d'écriture créative en langue étrangère ?		+	+	
	Est-ce que les activités d'écriture dans le manuel sont organisées de sorte que les étudiants puissent prendre plaisir de les accomplir ?		+	+	
	Est-ce que les activités d'écriture dans le manuel ont pour but d'enrichir les connaissances grammaticales, syntaxiques, lexiques, etc. des apprenants ?	+		+	
	Est-ce que dans les activités d'écriture du manuel contiennent des tâches, des projets et des ateliers ?		+		+
	Est-ce que les activités d'écriture dans le manuel proposent aux étudiants une variété de documents authentiques ?	+		+	

	Est-ce que les activités d'écriture dans le manuel sont convenable aux niveaux des étudiants ?	+	+	
	Est-ce que dans le manuel, l'écriture créative est une compétence secondaire reliée aux autres compétences de langue ?	+	+	
	Est-ce que le manuel est fidèle aux critères de l'écriture créative du CECR et du volume complémentaire ?		+	+
Esprit-critique	Est-ce que les activités d'écriture dans le manuel permettent aux étudiants de faire des hypothèses ?		+	+
	Est-ce que les activités d'écriture dans le manuel sont organisées de sorte que la capacité de l'observation et le sentiment de la curiosité d'étudiants progressent ?		+	+
	Est-ce que les activités d'écriture dans le manuel sont organisées de manière que les étudiants puissent prendre le risque de faire des erreurs ?		+	+
Socio-affectif	Est-ce que les activités d'écriture dans le manuel permettent aux étudiants d'essayer, de se tromper, de faire des erreurs et apprendre par le biais des erreurs ?		+	+
	Est-ce que les activités d'écriture créative dans le manuel permettent aux étudiants de faire des travaux de groupe ?	+		+
	Est-ce que les activités d'écriture dans le manuel proposent des tâches comme ordonner, reformuler, réécrire, prolonger, réduire, amplifier, etc. ?		+	+
	Est-ce que les activités d'écriture créative dans le manuel permettent aux étudiants de trouver les jeux de mots dans les textes choisis ?		+	+
	Est-ce que les activités d'écriture créative dans le manuel contiennent des jeux de texte ?		+	+
	Est-ce que les activités d'écriture créative dans le manuel contiennent des diversités discursives ?		+	+
Cognitif	Est-ce que les activités d'écriture créative dans le manuel permettent aux étudiants de créer des jeux de mots ?		+	+
	Est-ce que les activités d'écriture créative dans le manuel permettent aux étudiants de choisir leurs propres styles ?		+	+
	Est-ce que les activités d'écriture créative dans le manuel permettent aux étudiants d'améliorer leurs propres textes ?		+	+
	Est-ce que les activités d'écriture créative dans le manuel permettent aux étudiants de faire la comparaison entre les différentes formes d'écriture ?		+	+
	Est-ce que les activités d'écriture créative dans le manuel permettent aux étudiants de faire un passage entre les différentes formes d'écriture ?		+	+
	Est-ce que les activités d'écriture dans le manuel permettent aux étudiants d'améliorer leur autonomie pendant le processus de l'apprentissage ?		+	+

D'après cette grille, il est à constater que les activités du manuel Saison 4 se réfèrent aux objectifs de l'écriture créative alors que nous ne trouvons pas les traces de l'ÉC dans le manuel Campus 4. Ces résultats montrent aussi les différences des manuels de l'approche communicative et la perspective actionnelle dans la période de dix ans.

5.2. Conclusion et Propositions

Il est à noter encore une fois que notre travail se fonde sur la production écrite et dans cette optique, nous avons étudié les activités d'écritures dans les manuels en question. Au sein de l'approche communicative, nous n'avons pas pu trouver la créativité bien que le manuel de FLE Saison 4 consiste à plusieurs exemples. En revanche, ces deux méthodes de français sont bien organisés, planifiés et ont des objectifs bien expliqués au fil des unités. S'il est question de seulement l'enseignement de la production écrite, Campus 4 peut répondre à cette finalités ; quant à Saison 4, il est possible d'en profiter pour toutes les finalités et compétences en modifiant / adaptant les documents.

Nous avons préparé trois cours qui sont destinés et proposés aux étudiants de FLE en deuxième et / ou troisième année à l'université. De côté linguistique et didactique, nous avons eu l'intention de pouvoir rendre autonome les étudiants en français, de les aider à améliorer leur niveau de langue, d'apprendre à se servir de la créativité aux étudiants, de faire remarquer les points faibles / forts en production écrite, en d'autres compétences par l'intermédiaire des objectifs. En tenant compte des exercices que nous avons examinés dans les livres de français langue étrangères (Campus 4 et Saison 4), nous avons songé à interpréter les cours en conformité avec les documents variés (en tant que déclencheurs), à bénéficier de la concordance des compétences enchaînées et à offrir l'un des documents du livre de méthode le plus actuel (Saison 4) pour élaborer un cours de français langue étrangère à l'université.

À l'occasion des propositions de cours, nous souhaitons souligner certains points que nous trouvons essentiels quand il s'agit de l'écriture créative en classe de FLE :

Il est premièrement question du temps donné aux apprenants pour réaliser la tâche. Nous pensons que la durée de l'exercice joue un rôle important qui permet les apprenants de comprendre la consigne, d'y réfléchir (ce qu'il est demandé de faire), de provoquer l'imagination, d'avoir recours aux idées créatives (créer des caractères, imaginer les lieux / le cas, appliquer ses idées au texte ...) et de gérer du temps en classe. Dans cette optique, la durée déterminée peut être prolongée ou raccourcie selon les caractéristiques de la tâche.

Deuxièmement, il est conseillé que l'enseignant donne régulièrement la rétroaction aux apprenants à propos du processus d'écriture. Pour nous ; donner une rétroaction contribue

au plaisir d'écrire, la curiosité et la motivation au regard des apprenants, de même, à découvrir, évoluer et enrichir de nouvelles idées créatives, à développer les capacités linguistiques (syntaxiques, grammaticales, sémantiques, ...). D'autre côté ; comme nous parlons de la créativité qui dépend de chaque individu, il faut que l'enseignant évite d'exprimer ses idées personnelles sur les productions : ses commentaires doivent être destinées à informer / aider les apprenants, traiter / montrer les possibilités / points positifs lors de processus et à assembler les apprenants autour du même objectif sans donner son avis personnel.

Il s'agit du type de travail en dernier lieu : du point de vue des tâches d'écriture créative, elles sont considérées comme les activités personnelles. Bien qu'elles puissent être appliquées en groupe, cela n'indique pas que l'écriture à plusieurs lors de réalisation de la tâche mais cela veut dire l'écriture qui garde le principe d'individualité.

Par ailleurs, il faut noter les compétences qui ne sont pas linguistiques mais qui sont individuellement apportées -pendant ou avant l'apprentissage- par les apprenants de langue étrangère. Elles s'appellent *les compétences générales* et sont représentées à travers l'explication dans le CECRL (2001, p.82) :

« Afin de mener bien les tâches et activités exigées pour traiter les situations communicatives dans lesquelles ils se trouvent, les utilisateurs et les apprenants utilisent un certain nombre de compétences acquises au cours de leur expérience antérieure. (...) il peut être utile de distinguer celles qui ne sont pas directement en relation avec la langue des compétences linguistiques proprement dites. »

Autrement dit, il est question d'avoir un tout par le biais de ses pratiques, observations ou acquis obtenus durant les expériences précédentes ainsi qu'elles ne sont pas directement liées à une compétence linguistique mais nous nous permettons de dire qu'il s'agit de les utiliser comme un outil en profitant de la compétence linguistique d'une langue étrangère. Nous songeons à illustrer, plus clairement, les compétences générales en quatre définitions :

- **Savoir** : Nous pouvons globalement le considérer comme toutes les connaissances implicitement ou explicitement prises telles que les connaissances linguistiques et culturelle, il est pareillement évident que l'apprenant pourrait faire référence à ces connaissances dans l'environnement cible. Comme il (*le savoir*) se trouve dans le cadre des compétences générales, il est subjectif ; également, l'apprenant réagit d'après ce qu'il a révélé lors de son apprentissage.

- **Savoir-faire** : Il est possible d'expliquer ce terme par ce que l'apprenant peut faire avec les savoirs : si l'apprenant est capable de réaliser les tâches, en d'autres termes, s'il a la capacité

à se comporter et également à rendre concret les savoirs au cœur de l'apprentissage en langue cible. Si nous prenons le cas de l'écriture, c'est par exemple savoir-écrire un mail de réclamation pour protester quelque chose / se plaindre, savoir-écrire une lettre de motivation pour postuler à un travail / une bourse, plus actuellement, savoir-écrire et comprendre aussi quelques abréviations que les Français utilisent souvent en langue courante et écrite (càd → c'est-à-dire, qd → quand, q → -que, qq → quelques, ...). Dans ces conditions, il est probable de dire que l'apprenant *sait écrire* un mail de réclamation / l'apprenant *sait utiliser* les abréviations à l'écrit.

- **Savoir-être** : La signification de ce terme peut être introduite comme prendre conscience « (...) des facteurs personnels liés à leur personnalité propre et caractérisés par les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances, les styles cognitifs et les types de personnalité qui constituent leur identité » (Le CECRL, 2001, p.84) chez les apprenants. Ici, il est question globalement de la moralité, c'est-à-dire, s'agir comme il faut dans le cadre d'une identité pendant, premièrement, l'apprentissage et deuxièmement la communication en langue étrangère. Byram et Zarate (1998, p.76) accentuent plutôt la définition culturelle à l'instar d'une « capacité affective à abandonner des attitudes et des perspectives ethnocentriques (...) et aptitude cognitive à établir et à maintenir une relation entre sa propre culture et une culture étrangère. ». En vue de bien préciser ; nous sommes en état de dire que l'apprenant doit remarquer, même, accepter les variétés, les diversités, peut-être les similarités entre les cultures et avoir la conscience d'évaluer les traits culturels, de faire une relation entre les points de vue culturels ainsi que de les comparer sans pensées ethnocentriques et strictes.

- **Savoir-apprendre** : Il est possible en gros de définir ce terme en tant qu'être capable de trouver les meilleurs moyens d'étudier, en bénéficier et que « (...) capacité de relever de façon plus efficace et plus indépendante de nouveaux défis dans l'apprentissage d'une langue, de repérer les choix différents à opérer et de faire le meilleur usage des possibilités offertes. » (Le CECRL, 2001, p.85). Si nous prenons un exemple à propos de cet explication du CECRL, un apprenant qui veut améliorer ses dictées en français va évidemment chercher sa propre manière et ainsi sa propre organisation d'étudier : il peut essayer soit de progresser en autonomie avec ou sans livre de méthode à la maison, soit de travailler à l'aide d'un tuteur de français, soit d'échanger ou de coopérer avec ses camarades à l'école, à l'institution ; il doit bien sûr se développer en compréhension orale, en production écrite et en sujets linguistiques (la syntaxe, le lexique, l'orthographe, la grammaire, ...) dans l'objectif d'arriver au meilleur résultat en dictée. Pour conclure, c'est l'apprenant qui doit décider de sélectionner et

déterminer la formule la plus profitable pour lui, d'après ses objectifs en langue étrangère (ici toujours en français).

En guise de conclusion, il ne suffit pas d'insister seulement sur les compétences linguistiques ou de communication alors que celles-ci sont liées avec les compétences générales au cours de l'apprentissage. De ce fait, après avoir expliqué et présenté les propositions de cours, nous avons schématisé les compétences générales en considération des objectifs dans les fiches pédagogiques :

Fiche pédagogique N°1 : Il est attendu que les étudiants écrivent la continuation du court métrage en tant que tâche à réaliser. Du fait que cette continuation est liée directement à la créativité, il n'est pas étonnant de recevoir de différents scénarios et les étudiants sont toujours libres de choisir le thème à écrire (la santé, la famille, l'astronomie, la nature, ...), le vocabulaire à utiliser : un vocabulaire spécifique n'est pas proposé pour ce cours car il est attendu que les étudiants cherchent « par leurs propres moyens, les mots et les procédés permettant que leur description rende compte de l'image qu'on leur donne. » (Houdant, 2018, p.25). Il est possible de limiter les textes par les nombres de mot (par exemple, 150-200 mots minimum) en vue de garder la cohérence ainsi l'organisation du texte.

Il est également conseillé d'utiliser un mur virtuel collaboratif (*Padlet*) sur lequel tous les textes sont lisibles, les étudiants affichent leur texte et de la même manière, l'enseignant et d'autres étudiants peuvent commenter chaque scénario. En outre, nous pensons que cette technique permet les étudiants d'échanger entre eux, de remarquer les fautes / corrections ou le bon usage de la langue écrite sur Padlet et qu'à notre avis, elle aidera l'enseignant à donner de la rétroaction efficace aux étudiants pendant la réalisation de l'activité.

Tableau 36

Fiche pédagogique n°1

<i>Tâche</i>	Écrire la suite des scènes	<i>Matériel</i>	Court-métrage de 27 minutes 23 secondes qui s'appelle <i>Ourse</i> (exposé au festival My French Film Festival 2022) ²²
<i>Thèmes</i>	Psychologie, amitié, famille, sommeil, astronomie		
<i>Niveau</i>	B2		Tableau interactif, projecteur, ordinateur, hauts-parleurs, smartphone, etc.
<i>Public</i>	Étudiants du département de FLE à l'université de troisième année		Objets personnels afin de prendre des notes / d'écrire Application de Padlet

²² [MyFrenchFilmFestival 12e Édition](#)

<i>Nom de cours</i>	L'enseignement des compétences langagières
<i>Objectif</i>	<i>Communicatif</i> Parler de son état d'âme et de sa santé mentale Exprimer ses sentiments Découvrir le langage familier en français Décrire les lieux (forêt, maison, rue, école, ...) en donnant les détails Décrire les caractéristiques des personnages
	<i>Linguistique</i> Modes subjonctif, indicatif, conditionnel et impératif ; temps présent, passé composé, futur simple.
	<i>Lexical</i> Vocabulaire d'astronomie (Terre, écliptique, orbite, ...) Chez le médecin (mutiler, rupture d'anévrisme, sédatif, ...) Appareils (Go-Pro, smartphone, lampe de poche, ...) Expressions (avoir l'expression de, sur place / à emporter, faire exprès, ...)
	<i>Syntaxique</i> Comprendre / réviser le changement syntaxique dans le langage familier et le reformuler en français standard.
	<i>Culturel</i> Cadre scolaire français, relations familiales et amicales, harcèlement scolaire, vie courante d'un(e) adolescent(e), s'informer du festival en question (My French Film Festival)
	<i>d'écriture créative</i> Écrire la suite du court-métrage autour du personnage principal, donner les détails soit réels (du film) soit imaginaires, utiliser de différents types de texte (chanson, poème, mythes ou légendes, récit de vie, ...) lors de scénarisation.
<i>Compétences visées</i>	Compréhension audiovisuelle, compréhension orale, expression orale, production écrite, compréhension écrite (en cas de lecture des sous-titres)
<i>Durée de cours</i>	Trois sessions de 45 minutes.
<i>Durée envisagée des activités</i>	- Environ 10-13 minutes pour chacun des exercices (jusqu'au septième exercice) - 65 minutes pour le reste des exercices.

<i>Déroulement de cours</i>	1. Découper la vidéo et faire regarder le film aux étudiants (sans son et sans sous-titres) à partir de 0'00 jusqu'à 8'04. 2. Demander à la classe de deviner de quoi parle le court-métrage et de répondre individuellement aux questions à l'oral. 3. Remettre la vidéo avec le son jusqu'à 8'04 (sans sous-titres). 4. Mettre les sous-titres sur vidéo (s'il y a quelqu'un qui ne comprend pas les conversations). 5. Expliquer le lexique avec les périphrases à l'oral. 6. Expliquer (à l'oral) les instructions de l'écriture créative aux étudiants : « Essayez d'imaginer et d'écrire ce qui se passe après l'évanouissement de Joëlle. Qui la trouve dans sa chambre ? / Elle rêve déjà ? / Elle sort de sa chambre ou y reste ?, ... ». 7. Exposer les scénarios produits sur le mur de Padlet. 8. Après avoir analysé chacune des productions écrites sur Padlet, faire regarder le reste de la vidéo aux étudiants (de 8'05 jusqu'à la fin). 9. Discuter les scénarios en classe (à l'oral). 10. Corriger les fautes des textes sur le mur Padlet afin de donner de la rétroaction aux étudiants.
<i>Remarques</i>	- Padlet²³, c'est un outil numérique qui sert à créer et organiser des panneaux virtuels où on peut y ajouter des textes, des audios, des images. En ce qui concerne notre sujet, il est préférable d'en profiter pour les devoirs écrits, les projets qui peuvent prendre du temps en classe ainsi les travaux collectifs d'écritures et d'y afficher les créations des apprenants. - <u>Résumé de la période 00'00 – 08'04</u> : Le film commence par la scène où les lycéens et leur professeur observent l'éclipse de Lune (00'00). Ourse, le personnage principal, va au lycée et habite avec sa mère. Elle ne peut pas bien dormir la nuit de fait qu'elle a des troubles de sommeil. Un matin, elle voit les blessures sur les jambes dès lors qu'elle se lève, ensuite, elle remarque aussi les boues à l'entrée de la maison. Ourse va chez le médecin avec sa mère ; il l'examine et lui demande si elle était somnambule ou pas auparavant. Elle répond aux questions, dit qu'elle avait trouvé son père mort dans le garage il y a un an. Le médecin lui prescrit un sédatif léger. Un soir, Ourse s'évanouit dans sa chambre après qu'elle prend son médicament (08'04).
<i>Risques envisagés</i>	- Problèmes de connexion d'internet en classe : les étudiants et l'enseignant ne peuvent pas se servir de Padlet en cas de manque de connexion. - Possibilité de manque de vocabulaire (connaissance du lexique du domaine de psychologie, comprendre le langage familier, émotions, ...).

Nous avons schématisé les liens entre les objectifs didactiques et les compétences générales dont nous avons parlé dans les paragraphes précédentes :

Tableau 37

²³ [Padlet : vous êtes magnifique](#)

savoir - apprendre	savoir(s)	linguistique : modes subjonctif, conditionnel, indicatif, impératif lexical : vocabulaire d'astronomie, chez le médecin, expressions, appareils culturel : cadre scolaire français, relations familiales et amicales, harcèlement scolaire, vie courante d'un(e) adolescent(e)
	savoir - être	sensibilisation aux émotions, compréhension des sentiments, ce qu'on peut faire à la place de la mère d'Ourse, les valeurs familiales / personnelles / scolaires, les moralités des étudiants
	savoir faire	- écrire un scénario pour continuer un film à partir des aspects imaginaires ou réels (décrire le décor, les personnages, les lieux, ...), caractéristiques des objectifs communicatif (décrire un lieu, exprimer ses sentiments, ...) et syntaxique (comprendre langage familier, ...)

Si nous examinons le tableau X, il en résulte que les étudiants vont acquérir ces connaissances à la fin de ce cours : *savoir - écrire* (continuer un scénario), *savoir - décrire* (un lieu, les personnages, ...), *savoir - imaginer* (une histoire à travers d'un déclencheur, ...).

Fiche pédagogique N°2 : Nous avons cherché à exploiter l'un des documents sonores de Saison 4 en classe pour l'écriture créative. Il s'agit de transformer le texte audio en texte écrit ainsi qu'il est question d'un changement du type de texte à la fin de cette reformulation (un texte explicatif → à un texte dialogal). Comme nous avons sélectionné l'enregistrement de Saison 4, nous avons préféré noter la liste de vocabulaire du manuel qui est conseillée par le livre de méthode.

Il est nécessaire de parler également de la *compétence mimétique* car la domination de l'objectif communicatif qui se compose des activités principales comme raconter ses expériences, travail binôme, poser des questions à l'oral est primordiale lors de réalisation de ce cours. En raison de l'utilisation de l'interaction orale, il est attendu que les étudiants possèdent l'intonation, l'articulation et les caractéristiques phonétiques du français.

Tableau 38

Fiche pédagogique n°2

Tâche	Reformuler un texte sonore du livre de méthode Saison 4 pour construire une interview à l'écrit		
Thèmes	Migration, immigration, vivre à l'étranger, expatrier dans un pays étranger, parler du pays résidé.	Matériel	Ordinateur, hauts-parleurs, objets personnels pour prendre des notes. Audio de 1'27 minutes du livre de méthode Saison 4.
Niveau	B2		

<i>Public</i>	Étudiants du département de FLE	(N° 55, l'Unité 7, page 130)
<i>Nom de cours</i>	Les techniques d'écriture avancée	
<i>Objectif</i>	<i>Communicatif</i>	Poser des questions / Répondre à son interlocuteur Interaction orale Travail binôme Prendre la parole Donner son point de vue Raconter ses expériences Utilisation le langage formel / informel
	<i>Linguistique</i>	Poser une question avec l'inversion Participe présent / passé, passé composé, conditionnel présent, imparfait Temps présent à l'indicatif, révision du subjonctif Conjonctions de cause, conséquence, concession Locution adverbiale / verbale
	<i>Phonétique</i>	Imiter l'intonation / l'articulation d'un intervenant Faire comprendre son locuteur
	<i>Lexical</i>	Schéma de vocabulaire de l'Unité 7 (Saison 4, p.133).
	<i>Syntaxique</i>	Construire les phrases interrogatives Ponctuation française dans une phrase Répondre aux questions négatives Structures d'argumentation
	<i>Culturel</i>	Comparer les différences entre le pays parlé et le pays natal Vie quotidienne d'une société étrangère Normes, vie économique, monde du travail à l'étranger
	<i>d'écriture créative</i>	Reformuler un texte sonore Imaginer et écrire les hypothèses à propos du sujet

			Imaginer et écrire une nouvelle vie sociale après avoir immigré au pays de destination
<i>Compétences visées</i>			Compréhension orale, compréhension écrite (en cas de proposition de la transcription), production orale, production écrite.
<i>Durée envisagée</i>			Deux sessions de 45 minutes.
<i>Déroulement de cours</i>	15 minutes environ	1. Faire écouter l'extrait (0'00 à 1'27) aux étudiants. 2. Inviter les étudiants à critiquer le sujet en classe. 3. Faire réécouter la période de l'extrait (0'00 à 1'2) aux étudiants (avec ou sans transcription). 4. Expliquer les mots / les expressions inconnus.	
	30 minutes environ	5. Poser des questions aux étudiants (en tant que déclencheurs) : « Étiez-vous déjà en France ou au Canada ? » / « Vous voudriez partir à l'étranger ? Si oui, pour quelle raison ? » / « Êtes-vous d'accord avec les Français expatriés ? » etc. 6. Parler du cas actuel au pays résidé. 7. Demander aux étudiants leur vie dans cinq ans : « Qu'est-ce que vous ferez ? / Vous seriez où et avec qui ? / Vous seriez dans votre pays ? »	
	45 minutes environ	6. Faire de petits groupes (2 ou 3 étudiants). 7. Expliquer la consigne aux groupes : « Préparez une interview à partir du document que vous avez écouté. Vous posez les questions aux intervenants, ils vous répondent et vous êtes libres de créer une société / un pays / une ville imaginaire ou réel(le) pour votre interview. 8. Inviter les groupes à réaliser l'activité. 9. Écouter les groupes en classe. 10. Ramasser les productions écrites, corriger les fautes, donner de la rétroaction aux étudiants.	
<i>Remarques</i>			- Il est proposé de bénéficier du vocabulaire de l'Unité 7 (p.133) : des populations en mouvement (un migrant, un étranger, une communauté d'expats, ...), les migrations en action (entrer dans un pays, quitter / fuir son pays, l'intégration, ...), migrations et administration (une carte, obtenir son permis de séjour, ...).

- Il est possible de filmer ou d'enregistrer les interviews pour analyser la compétence mimétique.

Voici les liens entre les objectifs didactiques et les compétences générales dont nous avons parlé en ce qui concerne la fiche pédagogique 2 :

Tableau 39

savoir - apprendre	savoir(s)	linguistique : poser une question avec l'inversion, participe présent / passé, passé composé, conditionnel présent, imparfait, ... lexical culturel : vie quotidienne d'une société étrangère, normes, vie économique, ...
	savoir - être	interaction orale, travail binôme, prendre la parole, répondre à son interlocuteur, s'adresser aux savoirs culturels
	savoir faire	- construire les phrases interrogatives, adapter la ponctuation française, répondre aux questions négatives, ... reformuler un texte sonore, imaginer et écrire une nouvelle vie sociale, ...

Quand nous examinons ces deux tableaux et le thème du cours, nous nous permettons de dire que les étudiants sont conduits à avoir recours aux hypothèses qui peuvent être considérées comme déclencheurs pour poser des questions / répondre aux questions.

Fiche pédagogique n°3 : Nous avons eu l'intention de nous servir de l'expression écrite afin d'exploiter l'écriture créative ; après avoir résumé le texte, les étudiants sont conduits à écrire un nouveau texte en bénéficiant de la créativité.

Tableau 40

Fiche pédagogique n°3

<i>Tâche</i>	1. Faire un résumé à l'écrit. 2. Rédiger un récit de science-fiction	<i>Matériel</i>	Texte proposé sur site d'internet :
<i>Thèmes</i>	Santé, recherches génétiques, science, biologie		²⁴ « Greffe de coeur de porc : "Une solution pour faire accéder un plus grand nombre à la transplantation »
<i>Niveau</i>	B2		

²⁴ [Grefte de coeur de porc : "Une solution pour faire accéder un plus grand nombre à la transplantation" \(tv5monde.com\)](http://tv5monde.com)

<i>Public</i>	Étudiants du département de FLE à l'université de la deuxième année	
<i>Nom de cours</i>	Les techniques d'écriture avancée	
<i>Objectif</i>	<i>Communicatif</i>	Exprimer ses idées en rédigeant un science-fiction Imaginer / inventer une nouvelle langue d'une société dans la future en partant de la langue française Parler de ses rêves : « Je rêve que / J'imagine que / ... »
	<i>Linguistique</i>	Temps présent de l'indicatif Conjonctions Indicateurs du temps Future simple Conditionnel présent / passé
	<i>Syntaxique</i>	Construire les phrases affirmatives / négatives Inventer des phrases pour décrire la société dans la future
	<i>Lexical</i>	Vocabulaire du texte donné Synonymes / Antonymes Lexique de science (chimie, biologie, physique, médecin, ...) Dire son opinion (selon moi, je pense que, ...)
	<i>Culturel</i>	Caractériser sa culture d'origine Comparer les pays actuels à ceux de dans la future
	<i>d'écriture créative</i>	Rédiger un texte inventé / imaginaire
<i>Durée envisagée</i>	Deux sessions de 90 minutes	

<i>Déroulement de cours</i>	1. Laisser les étudiants lire le lien (10 minutes environ). 2. Poser les questions aux étudiants sur le texte (15 minutes). 3. Leur expliquer des mots / expressions inconnus (10 minutes). 4. Donner la première consigne : <i>Faites un résumé de 25 lignes</i> (15 minutes environ) 5. Demander les idées essentielles et secondaires des résumés aux étudiants (10 minutes). 6. Donner la seconde consigne : <i>À partir de ces idées essentielles et secondaires de vos résumés, écrivez un récit de science-fiction</i> (30 minutes).
-----------------------------	---

Voici les liens entre les objectifs didactiques et les compétences générales dont nous avons parlé en ce qui concerne la fiche pédagogique 3 :

Tableau 41

<i>savoir - apprendre</i>	<i>savoir(s)</i>	Linguistique : présent de l'indicatif, conjonctions, indicateurs du temps, ... Lexical : vocabulaire du texte donné, lexique de science (chimie, biologie, physique, médecin, ...) Culturel : comparer les pays actuels à ceux de dans la future
	<i>savoir - être</i>	Valeurs éthiques, point de vue personnel sur la transplantation, moralité, expériences personnelles, ...
	<i>savoir - faire</i>	Exprimer ses idées en rédigeant un science-fiction, imaginer / inventer une nouvelle, parler du futur : « Je rêve que / J'imagine que / ... » Rédiger un texte inventé / imaginaire Dire son opinion

Le tableau 41 nous montre que le thème de la Fiche 3 contribue à écrire sur les valeurs éthiques, la moralité en science / santé avant d'écrire sur le futur. Selon nous, il faut tenir compte des caractéristiques des étudiants en fonction de leur croyance, leur ethnique, leur religion ou leur classe socio-économique comme les remarques à respecter dans un contexte scolaire / universitaire.

BIBLIOGRAPHIE

- Académie de Lille (2006). Lexique de termes pédagogiques couramment utilisés dans le monde éducatif et de l'enseignement. p. 1-21. <http://artsplastiques.discipline.ac-lille.fr/documents/lexique-peda.pdf> (Consulté le 9 décembre 2020)
- Aanzoul, H.(2017). *Les entraves à la construction d'une compétence de communication, Contexte : Lycée marocain*. (Thèse de doctorat, Université de Nantes, Nantes).
- Beacco, J.C, Bouquet, S., Porquier, R. (2004). Niveau B2 pour le français un référentiel. Paris : Éditions Didier.
- Beacco, J.C. (2010). Tâches, compétences de communication et compétences formelles. *Synergies Brésil*, (n° spécial), 97-105.
- Bérard, E. (1991). L'approche communicative. Paris : Clé International.
- Besse, H. (1985). Méthodes et pratiques des manuels de langue. Paris : Didier.
- Blanche-Benveniste, C. (1997). Approches de la langue parlée en français. Paris : Éditions Ophrys.
- Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'« approche communic-actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergies Europe*, (1), 58-73. [Europe 1 \(gerflint.fr\)](http://gerflint.fr) (Consulté le 04 janvier 2020)
- Caws, C. (2021). Regard sur l'approche actionnelle en apprentissage-enseignement du français : Tâches, communications, (inter)actions. [Regard sur l'approche actionnelle en apprentissage-enseignement du français : Tâches, communications, \(inter\)actions - EMDL US - Klett World Languages](#) (Consulté le 20 février)
- Chnane-Davin, F. (2011). Les textes sources pour écrire en FLS. *Les langues modernes, dossier : aider à écrire*, (2), 41-48.
- Conseil de L'Europe. (2001). Le cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. [16802fc3a8 \(coe.int\)](#) (Consulté le 5 novembre 2020)
- Conseil de l'Europe. (2018). Le cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Le volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. [16807875d5 \(coe.int\)](#) (Consulté le 11 février 2021)
- Cornaire, C. (1998). La compréhension orale. Paris : Clé International.
- Court-métrage *Ours* (2021). [MyFrenchFilmFestival 12e Édition](#) (Consulté le 15 janvier 2022)
- Courtillon, J. (2003). Élaborer un cours de FLE. Paris : Hachette Livre.
- Courtillon, J. et Guyot-Clément, C. (2005). Campus 4 Méthode de français. Paris : Clé International.

- Cuq, J.P. (Sous la direction de) (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : Clé International.
- Cuq, J.P. et Gruca.I. (2005). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Darmawangsa, D. (s.d.). Écriture créative en classe du fle. [MAKALAH ECRITURE CREATIVE.pdf \(upi.edu\)](#) (Consulté le 30 janvier 2022)
- Décuré, N. (2011). Écrire pour apprendre : rêve ou réalité ? Les textes sources pour écrire en FLS. *Les langues modernes, dossier : aider à écrire*, (2), 41-48.
- Dictionnaire du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL)
<https://www.cnrtl.fr/definition/>
- Dictionnaire Le Larousse en ligne <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>
- Dictionnaire Le Robert en ligne <https://dictionnaire.lerobert.com/>
- Dupleix, D. et Megre, B (2006). Production écrite B1/B2. Paris : Éditions Didier.
- Durietz, S., Martin, P., Mézange, C., Mraz, C., Dupleix, D., Ripaud, D. (2015). Saison 4 Méthode de français. Paris : Éditions Didier.
- Ebrahimi, A. (2018). *L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien*. (Thèse de doctorat, Université d'Angers, Angers) <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02333395/document>
- Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba (2006). [types textes.pdf \(gov.mb.ca\)](#) (Consulté le 15 octobre 2021)
- Fürst, G.(2016). Créativité, apprentissage, intelligence et personnalité. *Révue française de pédagogie*, (197), 23-34.
- Houdant, M. (2018). *L'évaluation des écritures créatives. Pour une construction de l'élève en tant que sujet écrivant au cycle 4*. (Mémoire de master, Université de Nantes, Nantes).
- Galisson, R. et Coste, D. (Sous la direction de) (1976). Dictionnaire de didactique des langues. Paris : Librairie Hachette.
- Germain, C. (1993). Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire. Paris : Clé International.
- Goullier, F. (2006). Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue. Paris : Les Éditions Didier.
- Korkut, E. (2004). Pour apprendre une langue étrangère. Ankara : Pegem A Yayıncılık.
- L'office québécois de la langue française – Le grand dictionnaire terminologique (s.d.)
[Le grand dictionnaire terminologique \(gouv.qc.ca\)](#) (Consulté le 12 janvier 2021)

- Martinez, P. (2011). La didactique des langues étrangères. Paris : Presses Universitaires de France.
- Mezouar, S. et Moussaoui, H. (2017). *L'atelier d'écriture comme stratégie créative pour motiver les apprenants en classe du FLE : cas des élèves du 3ème A.M* (Mémoire de master, Université Hamma Lakhdar -EL-Oued, Algérie).
- Moirand, S. (1982). Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris : Hachette.
- Perrichon, E. (2009). Perspective actionnelle et pédagogie du projet : De la culture individuelle à la construction d'une culture d'action collective. *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, (6), 91-111.
- Porcher, L. (2004). L'enseignement des langues étrangères. Paris : Hachette Livre.
- Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le français dans le monde*, (347), 37-40.
- Puren, C. (2009). La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue. [2009g - Site de didactique des langues-cultures \(christianpuren.com\)](http://2009g-Site-de-didactique-des-langues-cultures(christianpuren.com)) (Consulté le 15 février 2021).
- Rey, A. (Sous la direction de) (2011). Dictionnaire Le Petit Robert Micro. Paris : LeRobert.
- Riba, P. (2009). Conception et validité de tâches évaluatives dans une perspective actionnelle. *Le français dans le monde*, (45), 124-132.
- Robert, J.P. (2008). Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Paris : Éditions Ophrys.
- Silva, H. (2009). La créativité associée au jeu en classe de Français Langue Étrangère. *Synergies Europe* (4), 105-117.
- Springer, C. (1999). Que signifie aujourd'hui devenir compétent en langues en milieu institutionnel ? . *Les Langues Modernes*, (3), 42-56.
- TV5 Monde. [GreffedeCoeurdePorc : "Une solution pour faire accéder un plus grand nombre à la transplantation" \(tv5monde.com\)](http://GreffedeCoeurdePorc:UneSolutionPourFaireAccederUnPlusGrandNombreAlaTransplantation(tv5monde.com)) (Consulté le 22 janvier 2022)
- Vanasse, G.G. et Noël-Gaudreault, M. (2004). Écriture créative et plaisir d'apprendre. *Didactica (Lengua y Literatura)*, (216), 235-250.
- Voráčová, J. (2013). Méthodes d'enseignement en FLE, FOS. (Memoire de master, Západočeská univerzita v Plzni, Pilsen). [diplomova prace voracova.pdf \(zcu.cz\)](http://diplomova-prace-voracova.pdf(zcu.cz)) (Consulté le 23 avril 2020)
- Vonlanthen, C. et Gavillet, E. (2019). *La compréhension en lecture*. (Travail de bachelor, HauteÉcole Pédagogique, Fribourg). [2019_TB_fr_VonlanthenCe_line_GavilletEmma.pdf \(rero.ch\)](http://2019_TB_fr_VonlanthenCe_line_GavilletEmma.pdf(rero.ch))

Zoghlami, I. et Fradj, N. (2017). *La maîtrise de la compétence communicative à travers les activités orales (Cas de 4ème année moyenne)*. (Mémoire de master, Université Larbi Tébessi-Tébessa, Tébessa). http://www.univ-tebessa.dz/fichiers/Theses_dissertations/docs/ThesesMas/Letterslangues



ANNEXES

ANNEXE 1.

ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Gaye KIDAK		
E-postası/Web Sayfası			
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce, Fransızca, Almanca		
Uzmanlık Alanı	Yabancı dil öğretimi		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi	Fransız Dili Eğitimi	2017
Tez Başlığı	İletişimsel ve Eylem Odaklı Yaklaşım Işığında Yaratıcı Yazma		
Tez Danışmanı	Dr.Öğretim Üyesi Özge SÖNMEZ		
Akademik Eserler			
(Makale, kitap, kitap bölümü, bildiri, poster, sergi, konser vb. eserlerden kaynakça yazım kurallarına göre en fazla 10 eser yazılmalıdır.) Tezden üretilen yayınlar * ile işaretlenmelidir.			
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler			
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller			

