

Des critères à considérer pour éveiller la communication en classe

La langue n'a de sens que par et dans les relations qui la font être, c'est-à-dire par la communication dont elle se nourrit et s'enrichit¹

1. Introduction

Notre pratique éducative ayant d'abord été diverse (enseignement de l'espagnol au niveau primaire, secondaire, universitaire et professionnel en formation continue) elle se situe, depuis quelques années, dans l'enseignement de l'espagnol pour les spécialistes d'autres disciplines (LANSAD). Dans ce domaine, un des objectifs didactiques est de doter les étudiants des outils linguistiques dont ils auront besoin dans leurs activités de recherche ou professionnelles pour qu'ils deviennent de plus en plus autonomes en langues étrangères. C'est bien dans ce contexte qu'est né notre questionnement au sujet de l'art de communiquer. Des commentaires tels que « Ils n'osent rien dire », « Ce sont toujours les mêmes qui parlent ; la plupart restent muets » ont souvent été entendus dans nos conversations d'échanges pédagogiques. Face à cette situation, il serait peut-être convenable d'examiner la question qui concerne la communication en langue étrangère et d'en tirer des réflexions pour être capable de proposer des activités motivant la participation de nos élèves. Commençons donc par donner la signification de la communication en classe.

2. L'art de communiquer

Si nous limitons la connotation du terme communication au sein de la relation enseignant/élèves, nous considérons qu'il est judicieux de parler de la communication comme un « art » et ceci pour deux raisons. Tout d'abord, quand nous communiquons en classe, nous mettons en pratique un ensemble de moyens, de procédés, de règles qui feront que notre message soit perçu ou non d'une manière convenable. Ensuite, comme pour l'art, selon nos procédés utilisés, nous démontrerons notre goût, notre habileté, notre aptitude - dans le cas de l'enseignement des langues - à nous faire comprendre et à transmettre notre message. Et, de même, tout comme pour l'art, nos productions, en l'occurrence, notre façon d'enseigner, ne peut pas plaire à tout le monde. Toutefois, en tant qu'enseignant de langues, nous estimons que nous avons une responsabilité vis-à-vis de nos élèves, ils doivent acquérir les outils

¹ Daniel Michaud, *La communication formative. Vers une nouvelle didactique des langues secondes*, Les Presses de l'Université de Montréal, Canada, 1996, p.215

linguistiques et communicatifs nécessaires pour établir des relations de toute sorte (professionnelles, amicales, familiales,...) aussi bien à l'oral qu'à l'écrit dans la langue cible. Partant de là, il serait convenable d'examiner comment notre communication peut éveiller l'acquisition et l'apprentissage des structures linguistiques et communicatives.

3. Le contexte éducatif

Dans notre contexte universitaire, l'enseignement et l'apprentissage de la langue étrangère exigent que celle-ci soit visée non seulement comme un objet d'étude, c'est-à-dire comme une réflexion métalinguistique, mais aussi comme un savoir-faire, c'est-à-dire l'habileté de communiquer. Cependant, force est de constater, étant donné l'hétérogénéité du parcours linguistique et socioculturel de nos étudiants de LANSAD, qu'il existe de grandes lacunes et des difficultés dans ces deux domaines. Face à cette situation, les recherches en didactique peuvent-elles nous aider à identifier des critères pour atteindre ces deux objectifs ?

Rappelons tout d'abord que le langage est un acte physiologique en ce qu'il met en œuvre plusieurs organes du corps humain ; un acte psychologique en ce qu'il suppose l'activité volontaire de l'esprit et un acte social en ce qu'il répond à un besoin de communication entre les hommes². En ce sens, la communication tend avant tout à l'objectivité claire et unique afin d'éviter les malentendus. Dans ce but, en ce qui concerne l'enseignement de la langue étrangère, une des tâches premières à développer parmi nos étudiants serait la capacité à produire des phrases correctes. Mais, comme nous le savons bien, ce n'est pas la seule aptitude à acquérir ; il faudra leur apprendre à se servir de ces phrases pour communiquer.

3.1. Les éléments du contexte éducatif et la communication

Ce double objectif : la réflexion sur la langue et la pratique communicative nous met dans l'obligation de revoir les éléments qui interviennent dans notre pratique pédagogique afin de déterminer comment ils peuvent agir pour atteindre nos buts. Nous identifions ainsi l'enseignant, l'étudiant, la langue en question, les procédures didactiques et le contexte.

L'enseignant comme tout être humain quand il communique met en œuvre tout son esprit, mais vu qu'il est le représentant d'une culture, d'un passé historique et d'une structure cognitive appartenant à la langue qu'il enseigne - bien souvent très différente de celle des étudiants - il aura, tout au moins au

² Joseph VENDRYES, *Le langage. Introduction linguistique à l'histoire* cité dans <http://www.sens-public.org/article.php?id-article=244>

début de l'enseignement/apprentissage, des difficultés pour établir une communication réciproque avec ses élèves. Partant de là, quels devraient être son attitude et son comportement durant les séances de cours ?

Les recherches psychologiques et didactiques nous renseignent que, quand le professeur se trouve face aux étudiants, il a recours non seulement à des procédés linguistiques, mais aux procédés paralinguistiques (geste, expression faciale, etc.) et non verbaux (dessins, schémas synoptiques, tableaux, etc.). En ce sens, si notre intérêt est d'éveiller d'abord l'attention pour ensuite promouvoir le dialogue, la première action fondamentale à toute relation de communication sera de porter le regard sur les étudiants. On parlera plutôt de « fixer le regard ». Selon Clara Ferrão Tavares cette action sert de repérage du comportement des uns et des autres, de la prise de la parole et de l'expression de l'émotion et de l'intimité. Il est en réalité l'indice d'une opération cognitive agissant comme un élément régulateur du climat de la classe. Elle déclare alors à juste titre que « les relations interpersonnelles se fondent d'abord sur la perception visuelle »³

Ensuite, parmi tout l'éventail des procédures didactiques utilisées par chaque enseignant, on veillera principalement à maintenir cette attention première et à motiver la participation du plus grand nombre d'élèves. Cela implique que l'enseignant habitué à être le centre du discours par le moyen de sa parole, devra apprendre à écouter ses étudiants en les invitant à s'exprimer dès le début du cours. Des interrogations telles que « Podría decirme lo que se hizo la clase pasada ? (« Pourriez-vous me résumer le point que nous avons travaillé durant le dernier cours » ?) Dans tous les cas, des questions directes, indirectes, ouvertes ou fermées, employées par le professeur tout au long de son travail ont toujours aidé à déclencher la participation orale en classe. De même, la formation de groupes de travail pour résoudre une problématique quelconque ou mettre en place un projet peuvent servir à focaliser les structures linguistiques en termes d'emploi, c'est-à-dire, examiner la façon dont le système est actualisé à des fins normales de communication et non seulement en termes d'usage (la citation des mots et des phrases manifestant le système de la langue⁴). Quant aux procédures non verbales, la seule présentation de tableaux, de dessins, de schémas, etc., peut être un outil pour donner la parole à nos étudiants et ainsi établir une communication⁵.

L'étudiant, pour sa part, centre de nos actions pédagogiques, habitué à une méthode traditionnelle de l'enseignement de la langue étrangère en université, à

³ Clara FERRAO TAVARES, « L'observation du non verbal en classe de langue », in : Etudes de Linguistique Appliquée/L'observation de classes n°114, Paris, Didier-Erudition, avril-juin, 1999, p.166.

⁴ H.G. WIDDOWSON, Une approche communicative de l'enseignement des langues, Hatier & Didier, 1991, Paris, p.14-16.

⁵ Pour une explication détaillée de la manière de se servir des outils didactiques non verbaux, voir Ibid, p. 161-175.

savoir la traduction de textes, en faisant appel au thème et à la version, est souvent dérouté quand sa participation en cours est sollicitée. Dans cette démarche, il convient de rappeler que l'élève, au moment de son intervention, met en place toutes ses stratégies cognitives et affectives pour répondre à nos demandes. C'est dans ce processus que son passé familial, culturel et d'étudiant peut agir comme un des éléments perturbateurs de la communication et, de ce fait, il n'arrive pas à communiquer correctement. Notre tâche d'enseignant consistera donc à lui faire découvrir ses potentialités cognitives et affectives et à valoriser les connaissances déjà acquises aussi bien dans sa langue maternelle que dans la langue cible afin de lui permettre de progresser dans sa compréhension et son expression de la nouvelle langue. Minimiser ses efforts pour communiquer, bien que cela puisse nous paraître banal serait, à notre avis, une erreur pédagogique de notre part.

Quant à la matière d'enseigner, en l'occurrence l'espagnol - langue étrangère, les objectifs universitaires nous exigent de l'étudier, comme il a été précisé plus haut, en tant qu'objet, à savoir au niveau métalinguistique, et en tant qu'instrument de communication. Pour le premier cas, les modules d'enseignements, si l'on se réfère à la langue pour spécialistes d'autres disciplines restent dépendant des besoins spécifiques des élèves. En ce sens, l'étude de la langue se penchera particulièrement sur l'apprentissage des structures linguistiques afin de pouvoir les utiliser dans les domaines se rapprochant de leurs contextes professionnels et des besoins d'informations culturels.

3.1.1. Des structures linguistiques présentant des difficultés pour l'apprentissage de la communication

Dans ce travail de la langue en tant qu'objet d'étude, du point de vue des acquis des étudiants, on peut constater qu'il existe des structures linguistiques que les élèves vont apprendre avec plus ou moins d'aisance.

Les recherches psycholinguistiques travaillant précisément l'aspect de la communication en langue étrangère ont déterminé quelques domaines pouvant interférer ou accélérer ce processus. Tout d'abord, selon Colette Noyau ce qui se développe le plus précocement chez la personne qui apprend une langue étrangère ce sont les moyens lexicaux. Ceci étant dû probablement à ce que les acquisitions lexicales sont susceptibles de permettre des réalisations pratiquement illimitées. Un mot acquis dans une langue étrangère et extrapolé d'un contexte est perçu par l'étudiant d'une manière différente de son premier sens. Partant de là, son acquisition se fera par le biais de l'une de ses valeurs, en

principe la plus courante (ex : « Los albañiles construyen una casa »)⁶. Cependant selon les objectifs poursuivis par les institutions, la réflexion sur les synonymes, antonymes et hyponymes s'avère utile, principalement pour les élèves d'un niveau universitaire avec lesquels un travail de réflexion et de recherche sémantique et lexicale s'impose au quotidien.

D'autre part, un des problèmes dans l'acquisition linguistique d'une langue seconde réside dans le maniement « des prépositions », qui permettent de constituer des expressions à valeur respectivement de durée, de localisation par la distance, de limite, et même d'itération, avec les mêmes lexèmes (ex : « Habló de sí mismo »), valeurs qui ne sont pas distingués explicitement par les apprenants en règle générale. Inocencio Giraldo Silverio dans son article « Adquisición y uso correcto de las preposiciones A, EN, PARA y POR en niveles superiores » (1998) admet que l'emploi de prépositions constitue un des aspects les plus difficiles à obtenir dans la maîtrise d'une langue étrangère et l'espagnol ne fait pas exception à la règle⁷.

Un autre problème du point de vue lexical soulevé par Louise Dabène en 1975 mais qui est toujours d'actualité est en rapport avec les problèmes des similitudes entre les vocables des langues voisines telles que le français et l'espagnol. Selon cet article, lorsque les lexiques de la L.M. et de la L.E. possèdent une similitude des signifiants et des signifiés, on observe inévitablement un glissement au niveau des signifiés. Les étudiants acquièrent une habitude nocive d'établir des analogies qui, dans la plupart des cas, seront des erreurs de transfert entre la L.M. et la L.E.⁸. Le problème qui se pose alors, du point de vue communicatif, est de savoir les réactions psychologiques qu'adopteront les étudiants face à cette situation et, d'autre part, les stratégies didactiques à adopter.

La morphologie verbale constitue un autre domaine pouvant interférer dans la communication linguistique. Il semblerait qu'elle ne soit acquise que tardivement, si l'on part du principe que l'acquisition du système verbal d'une langue ne se fait pas au hasard, qu'il existe une séquence évolutive dans le

⁶ Colette NOYAU « L'acquisition des moyens de la référence temporelle en langue étrangère chez les adultes : perspectives translinguistiques », in : Cahiers de l'E.R.L.A. (Equipe de Recherche Lexicale Appliquée) n°1, Actes du 2^{ème} Colloque de Linguistique Hispanique, Brest, 25-26 avril 1986, publié avec le concours de l'Université de Bretagne Occidentale, 1987, p.47-61.

⁷ Inocencio GIRALDO SILVERIO, « Adquisición y uso correcto de las preposiciones A, EN, PARA y POR en niveles superiores », in : El español como lengua extranjera : del pasado al futuro, VIII Congreso Internacional de ASELE, España, Alcalá de Henares, 17-20 de septiembre de 1997, Universidad de Alcalá, Servicio de publicaciones, 1998, p.379, 380.

⁸ Par exemple, nous trouvons ces erreurs dans les « faux amis » pour des termes tels que « tabla » (planche), « plancha » (fer à repasser), « asomarse » (se montrer, apparaître). Pour plus amples informations se référer à l'article de Louise DABENE, « L'enseignement de l'espagnol aux francophones (pour une didactique des langues « voisines ») », in : Langages/Linguistique et pédagogie des langues n°39, Paris, Librairie Marcel Didier-Librairie Larousse, 9^{ème} année, septembre 1975, p. 51-64.

processus d'acquisition, fondée sur des structures cognitives hiérarchisées. Un travail de mémorisation est nécessaire suivi des contraintes de l'énoncé (accord, concordance des temps, etc.). Par exemple, du fait que l'espagnol, en comparaison avec la langue française, emploie plus fréquemment le passé simple, le subjonctif présent et le subjonctif imparfait, il faudra laisser un certain temps pour que ces structures s'installent peu à peu chez l'étudiant et qu'il se les approprie et les adapte à son entourage.

Finalement, l'acquisition audito - articulatoire semblerait jouer un rôle essentiel dans l'acquisition de la langue étrangère. Les recherches psycholinguistiques montrent que le débutant n'ayant pas acquis l'automatisme du geste articulatoire du système de la langue seconde aura des difficultés sérieuses pour arriver à produire des énoncés clairs et audibles. On pourra parler dans ce cas-là de surdité linguistique due au conditionnement acquis par la langue maternelle.

Lucile Charliac et Annie Claude Motron dans leur article « Vers un enseignement pratique de la morphophonologie »⁹ proposent des stratégies didactiques pour compenser les difficultés de l'identification et de la production des chaînes sonores. Elles partent de l'hypothèse qu'il est nécessaire que les étudiants identifient, dans la mesure du possible, les variations morpho phonologiques (les changements de forme appelés « marques » donnant des informations grammaticales essentielles : genre, nombre, temps...), pour qu'ils s'habituent d'abord à la reconnaissance, puis à la prononciation de ces variations. Il s'agit en fait d'établir une étude réflexive, d'intégrer l'apprentissage à une prise de conscience du mécanisme de la langue. Selon ces auteurs, cela conduira à avoir une attitude active avec laquelle ils pourront utiliser leurs connaissances en situation de dialogue et améliorer ainsi leur expression et compréhension.

Tous ces aspects nous font réfléchir sur le fait que si nous abordons l'étude des structures linguistiques de la langue étrangère avec des étudiants de niveaux hétérogènes, comme c'est le cas pour les étudiants de LANSAD, il faudra prendre en considération les difficultés qu'aux niveaux sémantique, morphologique et phonologique certains étudiants peuvent présenter. Notre responsabilité sera donc de les aider à surmonter ces problèmes par des activités didactiques cherchant, d'abord, l'acquisition de ces structures et, plus tard, leur utilisation dans des situations de communication.

Quand aux procédures didactiques et le contexte, nous avons déjà eu l'occasion de situer notamment ce dernier en précisant qu'il s'agissait d'un

⁹ Lucile CHARLIAC, Annie-Claude MOTRON, « Vers un enseignement pratique de la morphophonologie », in : Le français dans le monde n 277, Paris, Edicef, novembre-décembre 1995, p.60, 63.

contexte universitaire dans lequel participent des élèves ayant atteint à priori, au niveau cognitif, le stade propositionnel selon la théorie constructiviste de Jean Piaget ; c'est-à-dire, qu'ils ont déjà acquis l'habileté de comprendre des phrases subordonnées et des images subtiles rencontrées dans un texte. Néanmoins, il est important de constater, en ce qui concerne les étudiants de LANSAD, en raison de la diversité des parcours de leurs études, qu'ils présentent, d'abord, de grandes lacunes du code linguistique de la langue, en l'occurrence, la langue espagnole et, par conséquent, qu'ils ont beaucoup de difficultés à communiquer dans la langue cible¹⁰.

Etant donné le contexte particulier dans lequel nous travaillons et ayant toujours présent à l'esprit notre double objectif linguistique et communicatif de la langue espagnole, nous mettons en pratique une procédure pédagogique depuis plusieurs années qui nous a permis d'atteindre nos objectifs. Il s'agit d'établir des séquences d'enseignement veillant à ce que les principes d'étapes d'apprentissage soient respectés. Cette procédure fondée sur la théorie d'un psychologue et pédagogue nord-américain Robert Gagné¹¹ est devenue pour nous une référence à l'heure de structurer nos cours.

En guise d'exemple, nous présentons une séance de cours dans laquelle nous cherchons à respecter les étapes ou les processus d'apprentissage telles que la motivation/expectative, la compréhension/attention, l'acquisition/codification, la rétention/emmagasinage, la remémoration/récupération, la généralisation/transfert, l'action/réponse et le renforcement/fortification¹². Bien que ces étapes gardent leur importance individuellement, du point de vue pratique, elles peuvent être regroupées en trois : la motivation/emmagasinage, la compréhension/attention et la généralisation/transfert. Pour toutes nos séances de cours nous prenons toujours en considération au moins ces trois dernières étapes. Voyons donc comment nous procédons à l'heure de planifier nos cours.

- Matière : enseignement d'espagnol pour des non spécialistes (étudiants de différentes filières : psychologie, arts plastiques, histoire, sciences économiques et gestion, etc.). Il s'agit d'une séance de cours de travaux pratiques dans laquelle nous analysons d'abord un texte en tant qu'objet d'étude dans le but de faire réfléchir sur les particularités linguistiques et d'usage de la langue et, ensuite, en tant qu'un savoir-faire. Voyons donc comment peut se dérouler cette séance de cours.

¹⁰ Les raisons de ce fait correspondent à des multiples facteurs : institutionnel, familial et/ou personnel qui méritent d'être abordés dans un travail ultérieur plus approfondi.

¹¹ Gagné, Robert M., Principios básicos del aprendizaje para la instrucción, México, Editorial Diana, 1975.

¹² Ces termes sont définis de la page 13 à la page 15.

- Temps : deux heures
- Texte : « Vuelva usted mañana »
- Thème : la bureaucratie de nos jours
- Objectifs

1. Du point de vue de l'étude de la langue:

a. Au niveau linguistique :

« Identifier certaines particularités de la morphosyntaxe, la sémantique et le lexique de la langue espagnole »

b. Au niveau textuel et psycholinguistique :

- « Identifier les caractéristiques du texte argumentatif en reconnaissant ses marques de surface : présence du thème dérivé, l'abondance des éléments logiques (connecteurs), les nombreux circonstanciels (opposition, conséquence, finalité, cause, etc.), la présence de l'émetteur et/ou du récepteur, etc.

- « Identifier la cohésion du texte en décelant sa thématique, son plan du discours langagier ».

- « Identifier le style de l'auteur et la tonalité du texte, ainsi que quelques figures rhétoriques comme la métaphore »

2. Du point de vue du savoir-faire :

« Aussi bien à l'oral qu'à l'écrit donner son avis concernant le sujet traité en argumentant avec son opinion et en défendant son point de vue par rapport aux objections ou aux observations que les membres de la classe pourront faire (étudiants, enseignant). »

Le matériel :

Mis à part le texte en étude et tout le matériel propre à une salle de classe (tableau, craie, feutres, etc.), il conviendrait de considérer les qualités physiques de l'enseignant ne serait-ce qu'au niveau de la voix : dans la pratique, il faut se faire entendre par tous. En ce sens, le local devrait compter avec une bonne acoustique et une surface suffisante pour accueillir tous les élèves.

Stratégies didactiques :

Ces stratégies ont été conçues selon l'approche systématique et communicative cherchant à accomplir les objectifs. Elles sont rédigées en fonction de la tâche à effectuer soit par l'étudiant, soit par le professeur, soit au

moyen d'un instrument multimédia. Dans l'ensemble, toutes les activités cherchent à motiver et maintenir l'attention de l'élève pour atteindre les objectifs et, dans cette démarche, on sollicite une participation active de celui-ci, c'est-à-dire qu'on cherche à développer son habileté à communiquer dans la langue cible.

Texte analysé

Vuelva usted mañana

1. Hace ciento cincuenta años que Mariano José de Larra escribió su famoso artículo « Vuelva usted mañana ». El artículo lleva como tema la lentitud e ineficacia burocráticas. Han pasado ciento cincuenta años. En el mundo y en España han ocurrido innumerables acontecimientos de decisiva importancia, cambios incontables, modificaciones notorias. La humanidad llegó a la luna y en muchos 5. aspectos vive en circunstancias que resultan inimaginables un siglo y medio atrás. Mariano José de Larra de vivir ahora, ¿creería soñar y pensaría que no ha pasado el tiempo en su país ? Lo explico : semanas atrás tuve notificación de que cierto asunto se había resuelto favorablemente para mí. Todo estaba claro en los papeles. Quedaba sólo, pensé, una sencilla gestión en una oficina de un edificio y otra gestión en otro edificio. Recoger un documento aquí, presentarlo allá Total, un par o tres horas, viajes incluidos. No 10. valía la pena, me dije, encargar el asunto a una gestoría. En la primera oficina comprobé mi optimismo. El empleado me informó de que no podía entregarme el documento porque otro documento no había llegado aún a aquel edificio. Luego me hizo una confesión : me dio su apellido para que le llamara « dentro de quince días » y me ahorrara otro viaje inútil. En su día, el telefonazo fue positivo y fui a recoger el documento. Me presenté en otro edificio para entregarlo y 15. recibir lo que tenían que darme. Entregar, pude entregarlo ; recibirlo..... « vuelva dentro de quince días.... » Pasaron los días. Me presenté. Una pequeña cola aguardaba en la ventanilla. Comprobé, con sorpresa, que todos los portadores de volantes eran despedidos con la indicación de que sus asuntos no estaban listos aún. Los rechazados se iban sin asombro ; pensé, por su aire, que eran miembros de gestorías, acostumbrados a tales sucesos. Mi volante recibió esta respuesta : « todavía no ha llegado, vuelva la semana próxima » 20. He descubierto que Larra tenía suerte : « Vuelva usted mañana » le decían. Según esta experiencia mía, ahora la respuesta es « Vuelva usted dentro de quince días », o « vuelva la semana próxima ». Progresamos.¹³

Procédures didactiques

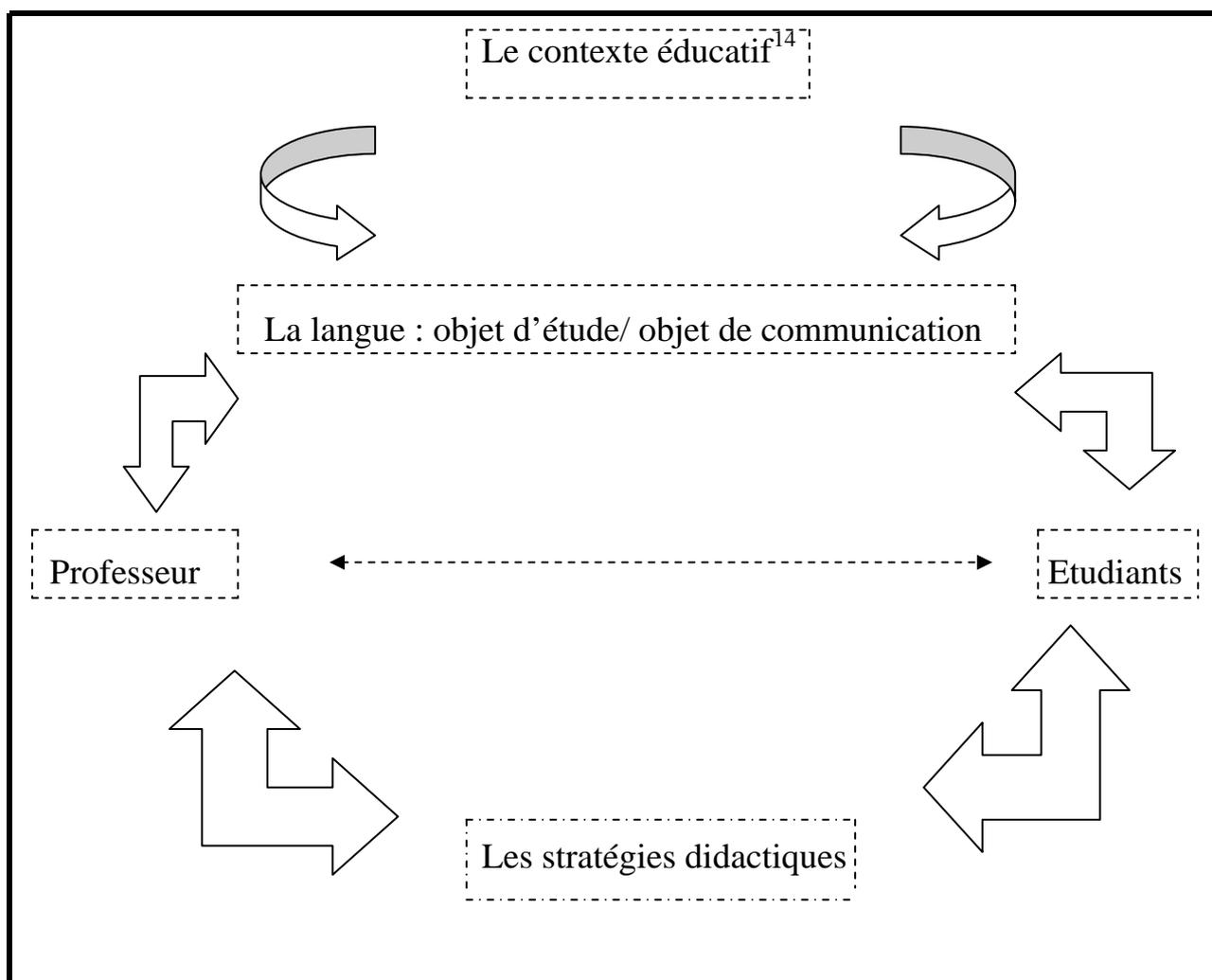
Etapas/Processus d'apprentissage	Evénements externes (stratégies pédagogiques)
Motivation/expectative : Il s'agit d'établir un climat favorable pour un début d'apprentissage ; tous les éléments du contexte de la salle de classe jouent un rôle important pour	1. Tâche effectuée par le professeur : Indiquer le travail pour cette session : l'analyse d'un texte. Lire le titre et indiquer que le sujet sera découvert par eux-mêmes après l'avoir lu et analysé

<p>attirer l'attention des élèves. En ce qui concerne l'enseignant, par exemple, sa voix, ses yeux fixés sur les élèves, sa tenue, la clarté des idées formeront un tout pour focaliser la motivation/expectative. Dans la plupart des cas, l'explicitation de l'objectif du cours est suffisante pour attirer l'attention sur la matière et sur nous-même.</p>	<p>ensemble. Par exemple, nous pourrions commencer par dire :</p> <p>« Buenos días a todos. Esta vez trabajaremos sobre un nuevo texto titulado « Vuelva usted mañana ». Ustedes me dirán de qué se trata después de haberlo leído conmigo. Primero lo leeré yo en su totalidad. Ustedes tienen que seguir con la vista la lectura.</p>
<p>2. Compréhension/attention</p> <p>On prend en considération que l'élève perçoit les parties du stimulus total qui sont en rapport avec l'apprentissage. On fait le rapprochement, dans cette étape, avec les processus de « l'attention » et de la « perception ». Ces éléments fournissent les mécanismes qui dirigent notre pensée vers les éléments à apprendre. Par exemple, si un élève doit comprendre le sens d'un message écrit, on doit guider son attention et sa perception vers les éléments aidant à la compréhension du sens (l'organisation des phrases), plutôt que vers la centralisation d'un contexte extralinguistique (ex : la bibliographie de l'auteur).</p>	<p>2. a. Tâche effectuée par le professeur</p> <p>Demander leur avis sur quelques idées qu'ils ont pu relever lors de la première lecture. Les annoter sur le tableau et indiquer que le travail consistera maintenant à détailler les paragraphes du texte en faisant ressortir ses particularités linguistiques et textuelles (sa morphosyntaxe, sa sémantique, son lexique, sa cohésion textuelle, le style de l'auteur, la tonalité discursive, etc.).</p> <p>b. Tâche effectuée par l'étudiant</p> <p>Lire le paragraphe demandé par l'enseignant. Ecouter l'explication du professeur et répondre aux questions qu'il peut poser au sujet de la construction des phrases ou des expressions. Par exemple, au sujet du paragraphe 4, ligne 11, le professeur peut demander quel est le rôle du mot « optimismo » dans cette phrase « Dígame, por favor, ¿Por qué cree usted que el autor ha empleado la palabra « optimismo » en esta frase ?</p>
<p>3. Acquisition /codification</p>	<p>3. Au fur et à mesure que l'on</p>

<p>On considère que l'acte d'apprendre a lieu dans cette étape. Le sens de l'objet perçu pénètre dans la mémoire ; il est là, emmagasiné et codifié, ce qui correspond au processus de « la codification ». L'étape se développe au moment où l'information perçue par les stimuli, peut être simplifiée, régularisée ou enregistrée dans une forme verbale ou enregistrée par des images mentales qui ne correspondent pas à la perception initiale. Cela a été démontré par les recherches sur le langage oral dans lesquelles l'on affirme que ce dont on se souvient n'est presque jamais égal au stimulus original.</p>	<p>développe l'étude des autres paragraphes, le professeur veillera à consacrer du temps à l'explication, là où l'on remarque des difficultés de compréhension.</p>
<p>4. Rétention/emmagasinage</p> <p>Il s'agit d'une étape consistant à activer la mémoire à court terme. Elle peut être activée par des signes extérieurs, comme celui du langage oral ou écrit.</p>	<p>Les étudiants, pour leur part, auront la liberté de poser toutes sortes de questions afin que les niveaux linguistique et textuel soient bien compris par tout le monde.</p> <p>4. Tâche effectuée par quelques étudiants</p> <p>Relire à haute voix le texte en entier en veillant à l'intonation adéquate des phrases.</p>
<p>5. Remémoration/récupération</p> <p>Il s'agit cette fois-ci d'activer la mémoire à long terme qui, jusqu'à présent, demeure un domaine inaccessible pour les recherches. De là la répétition de l'activité correspondante à la quatrième étape.</p>	<p>5. Idem que la quatrième étape</p>
<p>6. Généralisation/transfert</p> <p>Une fois l'information récupérée, il est nécessaire que l'individu soit capable de généraliser ce qu'il appris à de</p>	<p>6. Les exercices de version peuvent aider à la compréhension et la rétention des structures linguistiques et, par conséquent, l'étudiant sera à même de généraliser ce qu'il appris à de</p>

<p>nouveaux contextes. C'est dans ce sens-là que l'on parlera de « transfert » de l'information. Cela dépendra de l'évolution de plusieurs apprentissages subordonnés.</p>	<p>nouvelles situations.</p>
<p>7. Action/réponse</p> <p>L'information récupérée et généralisée se manifeste par l'accomplissement d'une action, ce qui reflète ce que la personne a appris réellement. A ce stade, on arrive à mesurer le degré de l'apprentissage obtenu.</p>	<p>7. a. Tâche effectuée par l'étudiant</p> <p>Faire un résumé oral des idées exposées dans les paragraphes, en veillant à construire des phrases correctes selon la norme espagnole.</p> <p>b. Tâche effectuée par le professeur</p> <p>Le professeur annotera mentalement ou par écrit les fautes commises par les étudiants, sans les interrompre au cours de leur intervention. Plus tard, il proposera une correction globale pour toute la classe : « En una intervención se ha escuchado : « un hombre tenía recoger papeles », ¿Dónde está el error ? ¡Dígame usted, por favor !</p>
<p>8. Renforcement/fortification</p> <p>Savoir que le but a été accompli devient un encouragement pour l'action apprentissage. Les attentes atteintes sont en même temps renforcées par l'action. L'enseignant fournira les éléments nécessaires pour le renforcement (correction des devoirs, comparaison avec d'autres résultats, etc.)</p>	<p>8. Tâche effectuée par l'étudiant</p> <p>Comme devoir à la maison, faire un résumé écrit du texte étudié et donner son commentaire au sujet de la thématique, par exemple, « la bureaucratie de nos jours ».</p>

Voyons maintenant par ce schéma comment nous percevons l'interaction des éléments du contexte éducatif jouant un rôle dans le processus de communication.



4. Conclusion

Lors d'une séance de cours au niveau universitaire, la communication dans la langue cible, s'agissant des étudiants de LANSAD, présente bien souvent des difficultés. Ceci en raison sans doute de l'hétérogénéité des étudiants en ce qui concerne leurs études, leurs cadres familiaux et sociaux et leurs différents niveaux de l'acquisition des structures linguistiques de la langue cible. Face à cette situation et étant donné le double objectif de l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère : objet d'étude et objet de

¹⁴ Les lignes pointillées veulent exprimer la « porosité » des échanges de ces différents éléments lors d'une séance de cours.

communication, il serait peut-être judicieux de revoir le rôle que jouent les éléments principaux du contexte éducatif, à savoir l'enseignant, l'étudiant, la matière d'enseigner et les stratégies didactiques dans le processus de la communication.

Après avoir fait le tour de l'implication de ces éléments, nous concluons que l'enseignant par le biais de ses stratégies didactiques devient un élément clef pour déclencher et motiver l'art de communiquer en cours. De même, l'examen de la matière à enseigner notamment les difficultés de l'acquisition des structures linguistiques propres à la langue cible constitue une action nécessaire pour proposer des stratégies didactiques adéquate aux niveaux des étudiants. Ces derniers, pour leur part, avec leurs différents parcours d'étude et leur vie personnelle doivent se sentir concernés par leur apprentissage et voir ainsi l'utilité de l'emploi quotidien et professionnel de la langue étrangère.

Cette courte réflexion cherchait donc à élucider les quelques paramètres à prendre en compte si l'un de nos objectifs est d'éveiller la communication en classe.

5. Bibliographie

BARRERA LINARES, Luis, Fraca de Barrera Lucía, *Psicolingüística y desarrollo del español*, Venezuela-Caracas, Monte Avila Editores, C.A., 1991.

BRUNEL, Gilles, "Survivre à la communication moderne: l'apport Wildenien à la science de la communication", in: *Le tiers communicationnel* (ouvrage collectif), Paris, Canada, Harmattan, 1978.

CLAVERES, Marie-Hélène, « L'exercice de la classe de langues », in : *Langues Modernes*, Paris, LXXVII année, n°4, 1983.

CHARLIAC, Lucile, MOTRON Annie-Claude, « Vers un enseignement pratique de la morphophonologie », in : *Le français dans le monde* n°277, Paris, Edicef, novembre-décembre 1995.

DABENE, Louise, « L'enseignement de l'espagnol aux francophones (pour une didactique des langues « voisines »), in : *Langages/Linguistique et pédagogie des langues* n°39, Paris, Librairie Marcel Didier – Librairie Larousse, 9^{ème} année, septembre, 1975.

DEMAIZIERE, Françoise, NARCY-COMBES, Jean-Paul, Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC., in : Alsic.org-strasbg.fr, volume 6, 2005.

FERRAO TAVARES, Clara, « L'observation du non verbal en classe de langue », in : Etudes de Linguistique Appliquée/L'observation de classes n°114, Paris, Didier-Erudition, avril-juin, 1999.

FORGES, Germaine, BRAUN, Alain, Didactique des langues, traductologie et communication, De Boeck & Larcier, Paris, Bruxelles, Département De Boeck Université, 1998.

GAGNE, Robert M., Principios básicos del aprendizaje para la instrucción, México, Editorial Diana, 1975.

GAGNÉ, Robert M., « Domaine of learning », in : Interchange n°1, Canada-Toronto, Ontario Institute for studies in Education, volume 3, 1972.

GAONACH, Daniel, Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère, paris, Editions Didier, 1991.

GAONACH, Daniel, « Contribution de la psychologie cognitive à l'analyse des processus d'acquisition d'une langue étrangère », in : Les langues modernes/les exercices dans la classe de langue, n°4, Paris, LXXVIIe année, 1983.

GERMAIN, Claude, NETTEN, Joan, Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE/FLS, Canada, Université du Québec à Montréal, volume 7, 2004, in : Alsic.org-strasbg.fr

GIRALDO SILVERIO, Inocencio, « Acquisition y uso correcto de las preposiciones A, EN, PARA y POR en niveles superiores », in : El español como lengua extranjera :del pasado al futuro, VIII Congreso Internacional de ASELE, España, Alcalá de Henares, 17-20 de septiembre de 1997, Universidad de Alcalá, Servicio de publicaciones, 1998.

MICHAUD, Daniel, La communication formative. Vers une nouvelle didactique des langues secondes, Canada, Les Presses de l'Université de Montréal, 1996.

MOIRAND, Sophie, Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris, Hachette, 1982.

NOYAU, Colette, « L'acquisition des moyens de la référence temporelle en langue étrangère chez les adultes : perspectives translinguistiques », in : Cahiers

de L'E.R.L.A. (Equipe de Recherche Lexicale Appliquée) n°1, Actes du 2^{ème} Colloque de Linguistique Hispanique, Brest, 25-26 avril 1986, publié avec le concours de l'Université de Bretagne Occidentale, 1987.

TITONE, Renzo, *Psicodidáctica*, Madrid, Editorial Narcea, 1981.

WIDDOWSON, H.G. Une approche communicative de l'enseignement des langues, Paris, Hatier & Didier, 1991.

VENDRYES, Joseph, Le langage. Introduction linguistique à l'histoire cité dans <http://www.sens-public.org/article.php?id-article=244>.