

Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi  
Gəncə Dövlət Universiteti

**“Xarici dilin (fransız) tədrisi  
metodikası”  
dərs vəsaiti.**

(II–III kurs bakalavr pilləsi üçün)

Gəncə Dövlət Universitetinin 80 illik yubileyinə  
həsr edilir

“La méthodologie de l’enseignement du français”  
Le matériel didactique pour le degré de bachelier.  
(II–III années)

Elmi redaktor: Vüsalə Fazil qızı İsgəndərova  
Filologiya üzrə fəlsəfə doktoru

Rəyçilər: Mehdi Nizami oğlu Rəhimov  
Filologiya üzrə fəlsəfə doktoru dos.

Aidə Musa qızı Həsənova  
Filologiya üzrə fəlsəfə doktoru dos.

Aygün İlham qızı Əliyeva  
Filologiya üzrə fəlsəfə doktoru

Sahib İbrahim oğlu Axundov  
Filologiya üzrə fəlsəfə doktoru dos.

Gəncə Dövlət Universitetinin 11.02.2019-cu il tarixli  
5/48 sayılı əmrinə əsasən “Fransız dilinin tədrisi  
metodikası” adlı dərs vəsaitinə qrif verilmişdir.

Təkmilləşdirilmiş və yenidən işlənmiş II nəşri

Dans le livre les pages qui suivent s'adressent aux enseignants de FLE, c'est-à-dire à ceux qui en savent déjà beaucoup, mais qui sont parfois restés devant un problème d'apprentissage et qui ont le souci d'intégrer une réflexion analytique aux activités pratiques qu'ils proposent en classe. Bien sûr le livre ne pourra pas répondre à tous les problèmes, mais il est vrai qu'on apprend à enseigner en enseignant et que, selon la formule consacrée, on n'enseigne moins ce que l'on sait que ce que l'on est. Les enseignants y trouveront des éléments de réponse à leurs questions, et surtout, des indications, qui leur permettront d'aller plus loin dans leur travail personnel.

Ce livre alterne des réflexions théoriques, des informations concrètes et des pistes méthodologiques pour des pratiques de classe et des stratégies pédagogiques raisonnées.

On présente le FLE comme objet méthodologique et témoigne de la diversité des méthodes et des méthodologies qui se sont succédés. Elle présente des propositions précises pour organiser une classe autour d'un contrat d'apprentissage qui lie étroitement les deux

principaux acteurs de la formation: l'enseignant et l'apprenant.

Dans l'ouvrage, on trouvera des fiches partiques suivants :

- certaines proposent des pistes méthodologiques et des démarches centrées sur les principaux objectifs linguistiques, communicatifs et culturels ;
- 'd'autres illustrent la démarche proposée en l'appliquant dans une activité de classe à l'aide d'un document- support concret.

**A la fin de ce livre**, on consulte d'utiliser les sites d'internet et différentes méthodes à faciliter la recherche pratique d'informations .

- une liste d'adresses utiles lorsque l'on travaille en France ou à l'étranger ;
- une riche bibliographie sélective par domaine traité.

Ces références, réduites à l'essentiel, visent à faciliter la recherche pratique d'informations et à rendre la lecture du volume assez agréable qu'utile.

Tels sont, mes vœux de l'auteur.

***Je remercie mes collègues qui ont bien voulu relire et commenter le présent ouvrage***

## Objet d'étude de la méthodologie

La langue est la réalité immédiate (bilavasitā) de la pensée. On sait que la fonction essentielle de la langue est celle de communication, de compréhension mutuelle. C'est un outil qui permet aux gens d'entrer en rapport les uns avec les autres. Mais la langue exerce d'autres fonctions que celle d'intercompréhension entre les peuples: "Le langage sert pour ainsi dire de support à la pensée au point qu'on peut se demander si une activité mentale à qui manquerait le cadre d'une langue, mériterait proprement le nom de pensée"

Or, chez l'homme, la pleine conscience est liée à la langue car il n'y a pas de pensée pure sans fonctionnement cérébral (beyin), sans langage intérieur ou exteriorisé.

La langue se manifeste sous forme d'énoncés représentant ce qu'on appelle une chaîne parlée qui se déroule dans le temps. De là vient la distinction qui, d'après la tradition, remonte à la conception du grand pionnier de la linguistique générale contemporaine, le savant suisse Ferdinand de Saussure.

D'après cette théorie, *la parole* est l'ensemble d'actes de communication au moyen du langage

dans une communauté quelconque. *La langue* est un système de relations entre les signes linguistiques "dont ces actes sont autant d' applications". Chaque sujet parlant peut, en appliquant les règles qu'il possède intuitivement, formuler et comprendre des énoncés différents.

Il faut dire que la langue se révèle dans la parole et grâce à la parole. La parole, à son tour, n'existe que liée à la langue . En même temps la parole n'est pas la simple manifestation de la langue : elle a ses particularités structurales et fonctionnelles dans la linguistique.

Les actes de la parole se distinguant les uns des autres, représentent une langue déterminée (langue russe, française, allemande, etc.) Cela donne la possibilité de les étudier.

Dans la société contemporaine, vu les besoins de communication et les relations économiques, politiques et culturelles entre les peuples, l'étude des langues a acquis une grande importance.

Les collaborations internationales de l'Azerbaïdjan deviennent de plus en plus nombreuses et l'apprentissage des langues vivantes est considéré comme un des buts importants de l'instruction de notre jeunesse.

Aujourd'hui l'école secondaire doit assurer à ses élèves la possession d'une langue étrangère. Pour y arriver, le professeur est obligé non seulement de posséder la théorie et la pratique de cette langue, mais aussi de communiquer aux autres ce qu'il

sait. En ce cas, le meilleur guide est l'étude de la théorie de l'enseignement des langues vivantes, c'est-à-dire l'étude de la méthodologie.

La méthodologie de l'enseignement des langues vivantes est une science qui est rangée parmi les sciences pédagogiques. Elle a pour objet l'étude *des buts, des tâches, du contenu, des principes, des méthodes* et *des procédés* d'enseignement des langues vivantes. La méthodologie donne au maître d'école la possibilité de développer chez les élèves les automatismes nécessaires à la pratique de la langue parlée et écrite dans le cadre des connaissances prévues par le programme. Elle lui permet d'organiser la leçon en partant des données scientifiques.

On distingue *la méthodologie générale* et *méthodologies spéciales*.

La méthodologie générale est la théorie générale de l'enseignement des langues vivantes; la méthodologies spéciale est la théorie de l'enseignement d'une seule langue, du français, par exemple.

Entre la méthodologie générale et les méthodologies spéciale existent des rapports réciproques: la méthodologie générale s'enrichit aux dépense des méthodologies spéciales. On peut citer comme exemple l'enseignant de la prononciation. Au cours d'une étude expérimentale particulière, on a considéré que cet enseignement devait être basé sur l'assimilation de certains faits

phonétiques perçus consciemment, et en même temps sur l'imitation. Ce principe tiré d'une méthodologie spéciale est un des principes essentiels de la méthodologie générale.

Par ailleurs, en enseignement une langue étrangère, on doit être guidé par les données de la méthodologie générale par exemple, en ce qui concerne les buts et les principes de l'enseignement.

Les principes de la méthodologie spéciale découlent des particularités de la structure d'une langue. Par conséquent, une méthodologie spéciale peut comprendre des chapitres touchant à des questions qui ne seront pas développées dans une autre méthodologie spéciale. Ainsi on a élaboré tout un système de méthodes et de procédés d'enseignement de la déclinaison des noms dans la langue allemande, ce qui est tout à fait inutile pour la méthodologie de l'enseignement de la langue française, puisqu'à son état actuel, le français ne possède plus de déclinaisons.

On prend aussi en considération les particularités et les différences de deux langues langue étudiée et langue maternelle de l'élève. Il en découle qu'on ne peut élaborer une seule méthode valable pour enseigner le français à des Azéris, à des Anglais à des Allemands à des Roumains, etc. ou à des Russes. Les conditions d'enseignement dans tous ces langues seront complément différentes: "La langue des gens à qui on l'enseigne représente



un faisceau d'habitudes... qui vont s'opposer le plus souvent aux habitudes qu'il faut acquérir pour parler la nouvelle langue."

### **Buts et tâches de l'enseignement des langues vivantes à l'école**

Comme nous savons, la langue est le moyen le plus important de communication entre les hommes. C'est pourquoi l'enseignement d'une langue étrangère à l'école doit être organisé de telle manière que les écoliers puissent s'en servir pour entrer en contact avec les autres peuples. Ceci est d'autant plus indispensable à l'heure actuelle.

Le but principal de l'enseignement des langues vivantes à l'étape moyenne est l'emploi courant de la langue étrangère parlée et écrite dans les cadres du programme.

Les élèves doivent savoir faire de petits rapports et parler sur les sujets prévus par le programme. Ils doivent lire sans dictionnaire des textes contenant les notions étudiées de grammaire de base et comportant de 4 à 6 % de mots inconnus dont le sens peut être deviné d'après le contexte ou d'après la structure des mots(par exemple; la clochette ). Les exercices écrits ne seront qu'un des principaux moyens qui permettront la réalisation des buts indiqués dans le programme.

Le programme insiste sur ce point que l'assimilation du lexique, de la grammaire, du matériel phonétique doit être soumise au développement des automatismes de la langue parlée

Outre les tâches pratiqués, l'enseignement d'une langue prévoit la solution des problèmes de formation et d'éducation.

Au cours de l'enseignement d'une langue vivante il faut se baser sur une union harmonieuse de la théorie et de la pratique. Loin de remplacer la pratique, on ne saurait de borner à la théorie seule, mais il serait faux de renoncer à communiquer aux élèves certaines connaissances théoriques, ou bien sous-estimer ce travail éducatif et n'avoir pour but que la pratique de la langue.

Au cours de la leçon d'une langue vivante, tout comme au cours de n'importe quelle logiquement organisée, l'élève développera sa pensée logique, le professeur fait attention à la manière d'exposer le matériel préparé (d'après un plan, d'après une série d'images) si lui-même il communique les connaissances à ses élèves sous une forme suivie claire.

La réalisation des buts éducatifs et formatives a une grande importance au cours de l'enseignement . N'oublions jamais que *l'essentiel est la tâche pratique*; apprendre aux élèves à parler une langue étrangère et à lire un texte tiré de la littérature

politique, des livres de vulgarisation scientifique ou des belles-lettres.

## **Le contenu de l'enseignement des langues vivantes**

La question concernant le contenu de l'enseignement est une des questions principales dans la méthodologie de l'enseignement des langues vivantes. Le contenu c'est ce qu'on doit enseigner aux écoliers pour qu'ils puissent assimiler la langue conformément aux exigences du programme

Le contenu de l'enseignement comprend les éléments suivants; l'acquisition des savoir-faire et des automatismes de la langue, ainsi que l'assimilation des connaissances, permettant leur développement. Il s'agit d'un certain minimum de connaissances sélectionnées sur des bases scientifiques. Quant aux savoir-faire et aux automatismes, ils concernent la prononciation, la langue parlée, la lecture et la langue écrite.

La base physiologique des automatismes est le système des liaisons nerveuses temporelles et la création du stéréotype dynamique. La conscience contribue à la formation d'un stéréotype dynamique, contrôle les automatismes et les fait fonctionner.

Il est à noter que ce point de vue est opposé à celui qui existe aux Etats-Unis et qui s'est

développé sous l'influence de la psychologie béhavioriste. Plusieurs savants américains estiment que le cerveau est un domaine inaccessible à l'étude et réduisent les actions même les plus compliquées au schéma <stimulus—reaction>, ce qui se reflète dans les procédés d'enseignement.

Donc, le contenu de l'enseignement comprend le savoir-faire, les automatismes, dont nous venons de déterminer les particularités, et les connaissances dans le domaine du lexique, de la grammaire et de la phonétique qui doivent être assimilées dans le cadre du programme. Cela mène au choix du matériel et à la création du vocabulaire et de la grammaire de base.

### **Les principes de l'enseignement des langues vivantes à l'école**

Comme toutes les autres sciences, la méthodologie de l'enseignement des langues vivantes, guidée par les données de la philosophie utilisés à la méthode dialectique se basent sur la théorie. De là découle que nos savants étudient les composantes du processus pédagogique dans leur corrélation et leur interaction. Il serait faux de résoudre les problèmes de l'enseignement des langues vivantes en partant de l'étude des facteurs isolés. Seule l'interaction de tous ces phénomènes peut déterminer la méthode

appliquée à l'enseignement des langues vivantes.

Nos savants en pédagogie et en méthodologie de l'enseignement prennent en considération non seulement le développement des capacités de l'élève pendant toute la période de l'éducation, de l'instruction et de l'apprentissage, mais surtout son passage à un nouvel état qualitative. Il en découle que les buts et le contenu des études changent et se compliquent d'une étape à l'autre, de qui amène l'utilisation des méthodes différentes du point de vue de leurs caractères et de leurs qualités.

L'étude de la langue doit être liée à la vie, son but est d'apprendre à parler, lire et à écrire sur la base des connaissances assimilées. Le principe ci-dessus exige la corrélation harmonieuse de l'acquisition des connaissances et des automatismes et ce seront ces derniers qui régleront l'assimilation des connaissances.

La théorie de l'enseignement des langues vivantes prend aussi comme son point de départ la thèse de *l'unité de la forme et du contenu* . Le maitre devra montrer à ses élèves la forme et la sémantique des phénomènes de la langue étudiée, ainsi que leur emploi dans le discours. En choisissant les textes pour la lecture, l'enseignant pensera non seulement à la forme, mais aussi au contenu.

La méthode dialectique (principe methodologique de nos recherches dans tous les domaines

de la science), l'enseignement des langues vivantes est encore guidé par les principes didactiques de la pédagogie. Ce sont; étude consciente, activité, étude par démonstration, systématisation, continuité, durabilité, accessibilité.

Mais dans l'enseignement des langues vivantes ces principes sont interprétés d'une manière spécifique.

### **Le choix des méthodes et des procédés.**

La leçon est la forme principale de l'organisation du processus pédagogique. Elle est soumise à la réalisation des buts de l'enseignement des langues vivantes à l'école. Or, le but pratique, indiqué dans le programme, est de former les aptitudes et les automatismes qui permettront à l'élève de posséder la langue comme moyen de communication.

De là découle l'emploi des méthodes qui excluent la traduction en tant que moyen d'assimilation des mots et du matériel grammatical. L'étude de la psychologie et les recherches dans le domaine de la linguistique et de la méthodologie prouvent que le matériel linguistique est mieux assimilé à l'école, s'il est soumis aux exercices de pratique orale. ainsi le mot sera retenu et pourra être employé, si on le répète lié aux structures grammaticales étudiées au cours d'un acte de communication. Les

phénomènes grammaticaux sont assimilés au cours des exercices d'entraînement et de pratique orale.

La voie qui va de la perception auditive à la visuelle, ainsi que le devancement oral donnent de meilleurs résultats au degré élémentaire comme l'ont prouvé les recherches expérimentales. A tous les degrés l'emploi des moyens audio-visuels est de rigueur.

Le professeur ne peut plus se contenter d'un manuel et d'un tableau noir.

Aujourd'hui il est reconnu qu'il n'est pas d'enseignement moderne possible sans une classe pourvu d'une organisation matérielle spéciale ou d'un laboratoire de langues, ou l'on trouvera l'équipement nécessaire: appareils de projection, appareils récepteurs du son, un tourne-disque, un tableau de feutre, etc. A l'aide de tout cet équipement d'entamer des causeries sur des sujets différents et excluent la nécessité de traduire le matériel linguistique présenté par le professeur.

Le professeur choisira lui-même les méthodes et les procédés qu'il jugerait les meilleurs, mais il devra pourtant suivre les recommandations suivantes:

1. Commencer chaque leçon par une conversation élémentaire qui sera en même temps une pratique des structures et des mots à assimiler. Le professeur pourra choisir un des procédés possibles: parler à toute la classe ou à un seul élève. Il pourra également appeler un

élève au tableau pour être interrogé par ses camarades ou pour leur poser des questions. Les élèves à leur tour pourront interroger le professeur.

2. Accorder une grande attention à la prononciation et à l'intonation de ses élèves, faire des exercices phonétiques, avoir recours à la gymnastique articulaire, redresser la prononciation incorrecte.
3. Faire continuellement usage de la langue enseignée dans le cadre des connaissances acquises par les élèves. A l'étape élémentaire traduire les expressions nouvelles.
4. Inviter les élèves à parler, à poser des questions à leurs camarades.
5. Répartir l'activité d'une façon égale entre les élèves. Ne pas leur laisser le choix de répondre ou de ne pas répondre. Dresser le plan d'interrogation à l'avance.
6. Etablir à chaque étape de l'enseignement les exigences en ce qui concerne la vitesse de la parole.
7. Développer à chaque leçon les automatismes de la parole, de la lecture et de la langue écrite.
8. Varier les méthodes et les procédés ainsi que les actions et les opérations que devront exécuter les élèves.
9. Encourager l'autocorrection (le feed-back) qui joue un rôle important dans la parole.
10. Avoir recours aux moyens audio-visuels.



11. Observer un certain rythme de la leçon conformément aux étapes différentes de l'enseignement.
12. Préparer au cours de la leçon le travail individuel de l'élève qu'il devra accomplir à la maison.

### **L'attitude du maître au cours de l'enseignement**

L'usage pratique de la langue parlée qui est au premier plan, et la nécessité de maintenir des formes spéciales de travail. Ce n'est pas lui qui est le plus chargé au cours de la leçon ce sont les élèves qui agissent, qui travaillent, qui parlent. Le professeur ne fait que guider leur action. Le maître s'obtiendra de poser des questions d'y répondre, de corriger les fautes chaque fois que les élèves pourront le faire eux-mêmes.

Les élèves interrogeront leurs condisciples, corrigeront leurs fautes et le professeur n'interviendra que pour diriger, aider, compléter, redresser un faux-pas. Le professeur ne donnera pas la solution d'une difficulté, si les élèves peuvent la trouver sans aucune aide ce n'est pas lui, c'est toute l'ambiance qui doit créer des motifs d'action. mais la création de l'ambiance est l'oeuvre du professeur.

Il doit diriger les efforts des élèves sans qu'il s'en aperçoivent, en écartant les obstacles, en

organisant la classe et en créant des situations réelles ou imaginaires faisant agir les élèves. Son rôle sera surtout de donner l'impulsion et de réaliser le guidage. C'est l'élève qui doit écouter, parler, agir, comprendre, assimiler.

## **Planification scolaire et l'organisation de la leçon**

Une des voies les plus sûres qui mènent les élèves à l'assimilation des connaissances est un travail régulier, *conforme à un plan établi d'avance*.

Ce point a une très grande importance, car seul un travail d'après un plan bien réaliser les buts assignés par le programme.

Les différents genres de plans d'étude

Dans l'enseignement des langues vivantes ,d'ailleurs comme dans l'enseignement des autres disciplines,on dresse les plans suivants;

- 1) plan de six mois, ce qu'on appelle un " plan-calendrier"
- 2) plan d'une série de leçons (plan "thématique")
- 3) plan de chaque leçon de cette série

En fixant ces plans on prendra en considération ce qui suit;

- a) le programme en vigueur.
- b) Le manuel et le matériel didactique pour cette année d'études,
- c) Le niveau des connaissances des élèves

d) Les perspectives de travail à la leçon suivante, au cours de la particularité du mois, de l'année suivante

e) Les particularités de l'âge des élèves.

En outre il faut prendre en considération les exigences pour la fin des études dans la classe indiquée

Les plan de six mois, plan-calendrier

Le plan de six mois est dressé sur la base du plan annuel (ou du programme) et du matériel du manuel. Il est caractérisé par l'indication des délais réservés à chaque thème aux exercices faits en classe et aux devoirs à domicile.

Sur la base du plan de six mois "plan-calendrier" l'enseignement compose de ce qu'on appelle le plan "thématique" ou plan d'une série de leçons.

Le plan d'une série de leçon à l'avantage de créer une perspective de travail sur le thème envisagé. Il assure l'interdépendance des leçons et une répartition effective du temps réservé à l'acquisition des automatismes et à l'assimilation des connaissances. C'est seulement sur la base du plan d'une série de leçon qu'on peut composer le plan raisonnable d'une leçon isolée.

### **Le plan d'une série de leçons**

On ne peut pas élaborer le plan de chaque leçon directement d'après le plan-calendrier. Il faut

d'abord analyser tout le matériel du manuel que les élèves doivent assimiler au cours du trimestre et étudier le paragraphe sur lequel on va travailler pendant la semaine courante. Or avant de composer le plan pour chaque leçon de la semaine ,il faut dresser le schéma de l'analyse du matériel base de cette analyse qu'on va dresser le plan de la série de leçons d'après le paragraphe d u manuel et de chaque leçon de cette série.

Une série de leçon forme un système qui permet le développement de l'activité verbale, la création des savoir-faire et des automatismes dans les cadres d'un sujet de pratique orale ou d'un texte pour la lecture.

Le but d'une leçon isolée est déterminé par le savoir faire et les automatismes qui seront développés au cours de cette leçon sur la base du matériel linguistique, grammaire, vocabulaire, orthographe, phonétique.

### **Le plan d'une leçon**

Le plan d'une série de leçon donne la possibilité de créer le plan de chaque **leçon** de cette série

Dans ce plan il faut indiquer le nom du professeur,la classe qu'il dirige, la date de la leçon, le but de la leçon, les étapes de la leçon, le temps réservé à chaque étape et le contenu, Il faut aussi mentionner les méthodes et les procédés de travail, les moyens audio-visuels utilisés à la leçon

au cours de la présentation et de l'assimilation du matériel;

Une leçon de langue comprend sommairement les phases suivantes

1) *La présentation de la leçon* qui contient deux moments; l'exposition du matériel nouveau et l'explication par le professeur de notions à apprendre

2) L'exploitation de la leçon, c'est-à-dire, l'emploi de moyens linguistiques nouveaux. Il s'agit d'amener l'élève au cours de la pratique orale à employer les moyens nouveaux d'expression mis à sa disposition. Pendant cette phase du travail on doit procéder à une conversation spontanée entre élèves et professeur. Pour que l'expression libre et spontanée soit possible dans ce cadre artificiel qu'est la classe de langue, il faut que les sujets (surtout pour les premières leçons) fassent appel à l'expérience quotidienne des élèves. Tous les sujets ne sont pas également bons pour traiter. Les écoliers veulent parvenir à se servir de la langue étrangère pour exprimer ce qui les intéresse sports, cinéma, théâtre, voyages.

3) *La fixation de connaissances.* L'exploitation ne suffit pas à faire assimiler un matériel difficile, surtout lors qu'il est éloigné de celui de la langue maternelle. C'est pourquoi il devient nécessaire de faire place dans le déroulement de la leçon à un certain nombre d'exercices. Ces

exercices se situent avant ou après la phase orale d'exploitation. Parfois la présentation elle-même peut suivre l'exploitation.

On prévoit des exercices pour la classe et pour le laboratoire. Il est essentiel de varier les exercices.

## **Buts et taches de l'enseignement de la grammaire**

Le modèle de la génération de la parole peut être représenté de la manière suivante; l'expression intérieure d'une langue n'ayant pas de forme grammaticale, c'est la transformation de cette structure intérieure en structure grammaticale de la proposition et enfin réalisation de cette structure grammaticale dans l'expression orale ou écrite.

Il est évident que la grammaire n'est pas toute la langue. Mais elle en constitue la charpente et sans une acquisition sûre de l'essentiel du matériel grammatical on ne peut ni parler, ni comprendre le sens du texte qu'on lit.

L'étude de la grammaire n'est point un but en soi. C'est un moyen qui a une grande importance pratique car il contribue à l'assimilation de la langue étrangère.

Outre la grande importance pratique dont nous avons déjà parlé, l'enseignement a aussi une

certaine valeur éducative.

L'élève saisit la différence qui existe entre les deux langues qui possèdent des moyens d'expression de la pensée différents.

La valeur éducative de la grammaire consiste encore en ce qu'elle développe la pensée logique. Mais la tâche principale de l'enseignement grammatical est le développement des automatismes d'une élocution correcte.

### **Problème de la rationalisation du matériel grammatical**

En linguistique le terme "grammaire" désigne la science dont l'objet est le système grammatical d'une langue en dehors du sens concret des mots et des propositions.

Le système grammatical lui-même est aussi appelé "grammaire". Le système de la grammaire française renferme toutes les formes et toutes les constructions de la langue qui reflètent les relations entre les objets et les phénomènes de la réalité.

Ainsi, il faut faire le choix des éléments du système de la langue qu'il serait rationnel de donner à l'école étant donné les buts et les tâches assignés par le programme.

De là découlent les critères du choix;

- A) la fréquence du phénomène grammatical dans la langue parlée et dans les textes

scolaires. Ainsi le passé antérieur et le plus-que-parfait du subjonctif ne figureront pas dans le précis grammatical

B) la possibilité qu'a une forme ou une construction de servir de modèle à d'autres formes et constructions

C) la possibilité qu'a une forme ou une construction de se combiner avec les autres. Par exemple; les prépositions, le verbe *faire*, etc.

Si les phénomènes grammaticaux ne concernent que les mots isolés, ces mots sont étudiés dans le chapitre "Lexique" Par exemple; journal--- journaux, bal--- bals

Ainsi le volume du lexique enseigné à l'école a une certaine influence sur le choix du matériel grammatical étudié dans le chapitre "Gram-maire"

## **Présentation du matériel grammatical**

En générale dans l'enseignement de la grammaire deux questions importantes se posent;

- 1) quelle sera la place des structures et
- 2) quelle sera la corrélation entre la théorie et la pratique dans cet enseignement?

Tâchons d'élucider ces deux questions.

A ce propos on peut citer les paroles du savant français A.Martinet qui signale les dangers des méthodes globales utilisant la présentation des



structures sans explication des détails, sans études des formes et des constructions grammaticales.

Or, on peut résoudre la première question de la manière suivante; il y a le matériel grammatical, d'ailleurs assez restreint. qu'on peut présenter, expliquer et assimiler dans le cadre d'une structure. Mais la plupart des phénomènes grammaticaux doivent en outre être expliqués et assimilés en dehors des structures.

La notion d'idiotisme découle de la comparaison des deux langues.

Nous savons que chaque langue représente un tout et qu'il n'y a rien d'identique d'une langue à une autre; il n'existe pas de correspondances entre les langues, il n'y a que des approximations et des différences. En expliquant le matériel grammatical, l'enseignant devra partir des données de la science philologique actuelle, mais sous forme accessible aux élèves.

Tout le monde est d'accord aujourd'hui qu'on ne peut pas définir le passé simple comme un temps de l'aspect perfectif et l'imparfait comme une forme de l'aspect imperfectif, pourtant on le faisait autre. Actuellement on sait d'après les recherches philologiques que la catégorie grammaticale de l'aspect n'existe pas dans la langue française.

En exposant les faits de la langue conformément à la philologie française actuelle il faut le faire d'une manière accessible aux enfants selon le deg-

rée de leurs connaissances et selon leur âge.

## **L'assimilation du matériel grammatical**

Dans le choix des procédés d'assimilation un rôle très important incombe à la nature du matériel philologique.

Ainsi pour assimiler le passé simple qui est actuellement une forme livresque on ne peut pas faire d'exercices liés à un sujet de nos jours, par exemple, un dialogue sur un évènement tout récent.

Pour assimiler cette forme il faut lire et analyser un texte, traduire des phrases sur des évènements historiques en composer par analogie.

Quand on étudie les formes employées dans la langue parlée, on fait des exercices d'application

L'élève assimilera le matériel grammatical au cours de la phase orale, de la lecture et surtout au moyen d'exercices spéciaux.

On peut diviser les exercices en deux groupes; 1)exercices pour l'assimilation du matériel employé dans la langue parlée et 2) exercices pour l'assimilation du matériel employé dans la langue écrite.

Les recherches de nos savants prouvent que ces exercices doivent être actifs et développer les automatismes dans l'emploi du matériel étudié dans le langage parlé ce qui facilitera la compréhension,

la généralisation et plus tard la formation du concept dans le domaine de la grammaire.

On peut faire des exercices utilisant un support casuel comme, par exemple, une série de diapositives.

On peut avoir recours aux enregistrements s'il est possible d'organiser un laboratoire de langue, ou les élèves pourraient faire leurs devoirs. Dans ce cas on peut répéter et assimiler le matériel grammatical en utilisant le magnétophone à deux pistes.

On peut faire les exercices analogues avec des phrases; *Les garçons crient. Vaguif chante. Les fillettes sautent. Marie et Sona grimacent.* Cet exercice peut être utilisé pour un travail de contrôle oral.

### **L'enseignement de la phonétique et l'acquisition Buts et tâches**

L'acquisition d'une prononciation exacte a une très grande importance. Si l'élève n'arrive pas à bien prononcer les sons de la langue étudiée, à assimiler son système phonique, il ne pourra pas se servir de cette langue comme d'un moyen de communication. S'il dit, par exemple, *bas* [ba] au lieu de *banc* [ba] c'est-à-dire, s'il emploie la voyelle non nasalisée à la place de la voyelle nasale, il ne sera pas compris par son interlocuteur. De même

le mot *vide* mal prononcé devient *vite*, *cage* -- *cache*, etc.

Il en résulte que pour posséder une langue, il est indispensable d'en assimiler les sons et les moyens d'intonation sans quoi l'acte de communication ne serait pas possible, et on ne pourrait pas parvenir au but de la fin des études prévus par le programme scolaire.

L'enseignement de la prononciation est une étape indispensable vers le but qui est de parler et de lire en langue étudiée.

### **Objet de l'étude de la phonétique**

Il faut dire que pour acquérir une prononciation aussi exacte que possible, on ne peut se contenter de l'imitation des sons d'après l'oreille. Il faut rendre conscientes à l'esprit des élèves les particularités des sons de la langue étudiée, l'influence des habitudes de prononciation acquises en langue maternelle, le rôle de l'accent et de la mélodie, etc. Or, le programme prévoit l'acquisition de certaines connaissances en matière de vocalisme, de consonnantisme et d'intonation.

Ainsi, un écolier doit assimiler toutes les consonnes de la langue français et les voyelles suivantes : [i],[e], [a], [o], [u], [y], [œ], etc.

A l'école on peut ne pas faire la distinction entre les sons [ə] et [œ]. Mais on ne peut pas approuver la tendance à éliminer du programme le son [a]. Ce

son est non seulement assez fréquent dans la langue parlée, mais il est encore très important du point de vue méthodologique : [a] grave facilite le passage au son nasal [ã]. D'ailleurs nous le retrouvons dans les mots du vocabulaire de base de l'école tel que bas, pale, froid, mois, tasse, doigt, se hater, etc. Il n'est pas difficile à assimiler, puisqu'il ressemble au son analogue russe, bien qu'il soit plus profond et plus ouvert.

En enseignant la langue française dans une école russe, il faut prendre en considération le fait que les sons de la langue française diffèrent de ceux de la langue russe . En français il y a quinze voyelles et vingt consonnes à valeur sémantique (phonèmes), en russe-six voyelles et trente-quatre consonnes. Dans la langue française il y a des sons qui n'existent pas dans la langue russe:[y],[jE],[ɥ], etc.

Si nous comparons les deux langues, nous pourrions constater que leurs bases d'articulation diffèrent beaucoup. Les voyelles françaises sont prononcées avec une plus grande tension des muscles de l'appareil phonateur, même si elles ne sont pas accentuées, et elles ne sont jamais sujettes à la réduction, tandis que la réduction des voyelles non accentuées est typique pour la langue russe (comparez: la commune-коммуна). La chaîne parlée française est saturée de voyelles. Par exemple: Papa est allée à Arles. Ce phénomène présente une certaine difficulté.

Les voyelles françaises peuvent être ouvertes ou fermées, ce qui a une valeur sémantique: (comparez: mais – mes). Quant à la longueur des voyelles (par ex., tête- tête), elle joue un rôle beaucoup moins important dans le cadre de programme scolaire.

Nous savons, par contre, que dans la langue russe la voyelle ouverte ou fermée, longue ou brève ne modifie pas le sens du mot.

Les consonnes de la langue française ont aussi leurs particularités et présentent beaucoup de difficultés pour les Russes. Ainsi les consonnes finales ne sont jamais assouplies. Elles ne sont pas atténuées non plus devant les voyelles [e], [i], (par ex., théâtre).

Parmi les consonnes de la langue française il y en a qui ressemblent aux sons de la langue russe, mais qui en diffèrent en même temps par certaines nuances et par l'articulation. Ce sont : [d], [j], [t], etc.

En ce qui concerne le système syllabique de la langue française, il est caractérisé par la différence des syllabes orales et écrites . Comparez : [A-lin] et A-li-ne.

L'enseignement de la langue prévoit non seulement le traitement des sons isolés et des sons insérés dans un mot, mais aussi des sons dans la phrase (dans la chaîne parlée). Il en résulte que l'élève doit encore assimiler les particularités de

l'intonation française et de ses différences en comparaison avec la langue maternelle.

En russe chaque mot dans la phrase est généralement marqué par l'accent tonique. On peut, par conséquent, l'isoler facilement. Le français ne connaît pas cet accent attaché au mot isolé. Ce sont les groupes rythmiques (ou dynamiques) qui portent l'accent sur la dernière voyelle du groupe. Les groupes rythmiques s'organisent en phrases où les mots présentent une chaîne ininterrompue, grâce aux liaisons et aux enchaînements. Ce qui caractérise un groupe rythmique, c'est l'accent porté sur la syllabe finale du groupe et le manque d'accent sur les mots outils. La deuxième particularité du groupe rythmique, c'est que l'accent porté sur un mot peut se déplacer. Par exemple :

*Je parle. – Je ne parle pas.*

Ainsi dans la langue française un rôle important incombe à l'accent de la phrase et non à l'accent du mot.

En français l'accentuation de la langue présente d'autant plus de difficultés pour celui qui veut l'assimiler, qu'en plus de l'accent du groupe rythmique, il existe en français, comme d'ailleurs dans la langue russe un accent logique et un accent émotif.

Pour mettre en relief un mot ou un groupe de mots, au lieu de l'accent logique on emploie en français un procédé spécial : on met le mot qui doit

porter l'accent logique entre c'est . . . que, c'est . . . qui. Par exemple : C'est un livre que je lis, C'est moi qui parle.

En ce qui concerne la mélodie de la phrase (l'accent musical), il est nécessaire d'en donner une notion aux élèves.

### **Les exigences relatives à la prononciation des élèves**

On sait que la prononciation de Paris est considérée comme une prononciation modèle. Jusqu'à quel point les élèves peuvent-ils l'acquérir et assimiler les normes de prononciation ?

Les observations et la pratique de l'enseignement prouvent que l'acquisition de la prononciation d'une langue étrangère doit être fondée sur l'idée d'approximation. Cela signifie qu'au cours des exercices on limite la quantité de sons et de modèles d'intonation. Par exemple, on ne fera pas d'exercices spéciaux pour assimiler le son [i] qui est différent du son analogue russe, mais dont la différence peut être négligée, car elle n'a pas de valeur phonématique ; la prononciation peu correcte de ce son n'empêche pas de comprendre le locuteur. Par contre, on fera beaucoup d'exercices pour l'assimilation du son nasal [E~] dont la mauvaise prononciation compromet le sens de l'énoncé : le mot plein [plE~] mal prononcé devient plan [pla~], pleine [plEn] et plait [plE].



Pour réaliser l'idée d'approximation, on n'insiste pas sur la prononciation précise de certains sons qui ne perdent pas leur valeur communicative, même prononcés <à la russe>, ce sont les consonnes [t], [d], la voyelle [u].

Autrement dit, l'approximation maximale doit être atteinte dans l'acquisition des phonèmes sans les quels l'élève ne serait pas compris par son interlocuteur.

### **Méthodes et procédés de présentation et d'assimilation des sons et de l'intonation de la langue française Questions générales**

Nous avons dit plus haut qu'au cours de l'acquisition d'une langue, à côté des opérations conscientes, on distingue d'autres opérations basées sur les automatismes qui se développent grâce à l'imitation.

Or, dans l'enseignement de la prononciation on aura recours d'une part à l'explication, à l'apprentissage des règles pour que l'élève comprenne les mouvements et la position des organes de la parole et d'autre part, à l'imitation. Ces deux composantes seront en interaction constante, différente selon les diverses étapes de l'enseignement.

A l'âge préscolaire, grâce à la grande capacité d'imitation des petits enfants, cette dernière joue le rôle prépondérant. A l'école, on unit l'imitation à

l'étude consciente. L'une et l'autre sont également importantes. On donne des explications et on cite les règles d'articulation, ce qui facilite la répétition correcte des modèles de prononciation donnés par le professeur.

Ces deux voies, analytique et imitative, ne sont pas toujours appliquées à la fois. Les savants estiment que l'explication doit être donnée quand on aborde les sons dont l'articulation diffère sensiblement des sons de la langue maternelle (sons nasaux, le son [v], etc.) Par contre on a prouvé qu'on peut se borner à l'imitation s'il s'agit des sons qui ressemblent à ceux de la langue maternelle ou dont l'articulation est difficile à expliquer, par exemple, [ч].

En ce qui concerne les sons qui n'existent pas la langue maternelle, mais qu'on peut expliquer, ils sont mieux assimilés en employant à la fois les voies analytique et imitative.

L'explication sous forme de règle et d'instruction doit être brève, précise et formulée en langue maternelle. Par exemple: при произнесении звука [i] кончик языка упирается в нижние зубы, спинка языка приподнята к небу, углы губ растянуты в улыбку

Un des auxiliaires de l'explication sera la transcription phonétique qui donne la possibilité de comprendre la nature du son étudié et la différence entre le son et la lettre. En général, tout son doit être entendu et prononcé, la transcription

n'est qu'un moyen, qu'un signe qui évoque le son à articuler.

D'ailleurs l'emploi abusif de la transcription risque de corrompre l'orthographe des élèves (par exemple, le signe [j] sera confondu avec la lettre j). On a prouvé par une expérience spéciale qu'il ne fallait appliquer qu'une transcription partielle. Il suffit d'employer les signes phonétiques représentant les sons qui manquent dans la langue maternelle ou bien ceux qui différencient la fermeture de l'ouverture.

L'emploi de la transcription partielle sera souvent de grand profit : dans l'orthographe traditionnelle un son peut être représenté par des lettres différentes. Ainsi le son [k] correspond aux lettres c, k, q et même qu et ch : le son nasal [E~] est représenté par les groupes de lettres in, im, ain, aim, ein, eim, et meme en (examen). Le signe de la transcription permet à l'élève de comprendre la différence entre la lettre et le son et de systématiser tous les cas de l'orthographe de ce son, ou bien de distinguer un son d'un autre : [E] et [e], etc.

Le professeur dispose d'autres moyens pour que l'élève prenne conscience du caractère des sons qu'il étudie. Ce sont les tableaux graphiques, les dessins et les schémas qui représentent les positions différentes des organes de la parole. Le moyen le plus sûr pour démontrer le jeu des organes d'articulation c'est la voix du professeur.

Ce propre prononciation, ainsi que les disques et l'enregistrement sur band. Il est utile d'enregistrer la voix de l'élève pour lui faire entendre ses fautes.

### **La présentation des sons.**

Comme l'étude de la langue commence par le cours oral d'introduction et continue en se fondant sur le principe de la priorité de la langue parlée, c'est la proposition qui sera l'unité d'enseignement et c'est dans la proposition que l'élève va entendre pour la première fois le son nouveau.

Il est possible de présenter le son de deux manières :

- 1) dans le corps d'une proposition-modèle ou
- 2) isolément, en détachant de la proposition le mot contenant le son nouveau.

Si le son ne présente pas de difficulté (un son analogue ou très ressemblant à son correspondant de la langue maternelle), il est assimilé au cours de la pratique de la langue parlée (par voie d'imitation) sans l'isoler de la chaîne parlée.

Si le son est difficile (s'il diffère beaucoup du son analogue de la langue maternelle, par exemple [o], ou n'existe pas dans la langue maternelle), on peut l'isoler de la chaîne parlée et expliquer son articulation.

Les explications contribuent au développement de l'autocontrôle et de l'autocorrection : l'imitation

du modèle perfectionne l'ouïe de l'élève azéri , sans quoi ce dernier ne peut acquérir une prononciation correcte.

Le son isolé de la chaîne parlée sera analysé et réemployé dans le corps de la proposition, ce qui permettra l'assimilation de l'accent et de la mélodie par l'élève.

Ensuite on procédera aux exercices d'entraînement dont nous parlerons dans les pages suivantes.

### **L'enseignement de la liaison**

La règle de la liaison est fort simple .On lie les mots que la grammaire et le sens réunissent ; on est toujours libre de faire une légère pause après le mot, c'est -à-dire d'éviter la liaison avec le suivant.S'il est impossible de s'arrêter entre deux mots , on fait la liaison.

Cette règle ne s'applique pas à la lecture des vers.

Aujourd'hui les liaisons ont cessé d'être élégantes, on ne fait dans la conversation ordinaire que les liaisons courantes . Pour savoir, quand il faut faire la liaison, l'élève doit apprendre à distinguer les consonnes finales qui se lient sont: t, s,(x,z). Les consonnes qui ne se lient pas sont:b, p, c, v, f, j, ch, m, g, l.

Q er R ne lient que certains groupements de mots. Ainsi on lie: cinq hommes, cinq enfants.le

premier acte, un dernier espoir. L'élève doit aussi savoir qu'il y a des consonnes qui changent de nature dans la liaison:

D devient t; le second acte, un grand enfant

F se prononce v dans:il a neuf ans, il est neuf heures

S et x se prononcent z:les oiseaux, six hommes.

La liaison obligatoire se fait:

1) entre l'article et le nom:les enfants;

2)entre l'article et l'adjectif démonstratif ou possessif et le nom:ces arbres, tes amis;

3)entre le nom de nombre et le nom:deux cents hommes;

4) entre l'adjectif et le nom: un petit enfant;

5) entre l'adverbe et le mot suivant: très animé,sous un arbre,devant elle;

6)dans certaines expressions idiomatiques: tout à coup,tout à l'heure,de plus en plus,de temps en temps,etc.

On ne fait pas de liaison :

1)avec les mots qui ont un h dit aspiré:des héros,des hangars;

2)devant les noms de nombre qui commencent par une voyelle:cent un, quatre-vingt un,nos onze élèves. Pourtant on lie:dix huit .

## **L'enseignement de l'accent musical**

L'assimilation de l'intonation prévoit aussi un travail sur musical ou la mélodie de la phrase.où la

voix monte progressivement jusqu'à ce que la première partie de l'idée soit exprimée. Puis la voix descend pour la seconde partie de la phrase qui se termine sur la note la plus basse. Par exemple :

Si tu viens demain, nous irons au théâtre.

On peut inculquer aux élèves l'accent musical de la phrase achevée affirmative l'accent La phrase interrogative se termine sur la note la plus haute: Viendras-tu demain ?

Le professeur ne doit pas non plus oublier de dire que la phrase interrogative qui contient des mots ou des expressions interrogatives se termine sur la note la plus basse:

Quand viendras-tu chez moi?

En cinquième et en sixième le professeur présentera la mélodie de la phrase en levant ou en baissant la main pour imiter la courbe de la mélodie, et les élèves feront la même chose quand ils écouteront les phrases prononcées par le maître

### **L'assimilation de la base d'articulation.**

L'assimilation des sons et de l'intonation ne suffisent pas pour acquérir une bonne prononciation française. Il est nécessaire d'assimiler la base d'articulation de la langue française: c'est l'ensemble des mouvements et de la position des organes de la parole qui sont typiques pour la langue étudiée. Les sons français sont prononcés avec une plus grande tension des muscles de

l'appareil phonateur, ce qui exige plus d'énergie. Il faut que le professeur tâche d'y arriver non seulement pendant l'assimilation des sons au sein de la syllabe isolé e mais aussi dans des syllabes qui se succèdent, c'est-à-dire dans la chaîne parlée. Or, outre l'assimilation des sons et de l'intonation, il faut fournir, aux élèves la base d'articulation de la langue française, ce qui est lié à la formation des automatismes. Les exercices sont le principal moyen de former les automatismes de l'articulation comme de n'importe quel automatisme.

Ce processus passe par deux étapes :

La première étape, c'est la recherche, les tentatives de trouver la position nécessaire des organes de la prononciation qui donneront la possibilité d'articuler plus ou moins correctement le son étudié. La réussite de la première tentative prouve que l'élève a trouvé la position des organes de la parole qu'il cherchait. C'est le but de la première étape de l'acquisition des automatismes.

L'étape suivante a pour but de fixer cette position, de la consolider, d'atteindre l'automatisme dans la prononciation des sons avec l'intervention minimale de la conscience. Ainsi, le travail pour l'assimilation des sons et de l'intonation n'est pas un but en soi. Le principal, c'est le développement d'automatismes qui permettent d'assimiler une base d'articulation différente de celle que présente la langue maternelle.



Les psychologues estiment que le développement des automatismes de la prononciation ne peut être basé sur la seule répétition mécanique, quoique la répétition soit nécessaire. Mais ce n'est pas un procédé unique et universel. Les recherches de nos savants prouvent que dans ce cas la compréhension joue un rôle prépondérant et que la répétition atteint son but à condition qu'elle soit motivée et contrôlée par la conscience (B.V.Beliaiev) D'autres voient dans la répétition "un indice d'événements qui se succèdent (P.K.Anokhine)

Le plus sérieux handicap dans le processus du développement des automatismes de la prononciation, comme d'ailleurs de tous les autres automatismes moteurs, c'est qu'ils sont imprécis et peu stables, surtout au cours de la première étape de leur formation.

L'acquisition d'une prononciation correcte est une activité incessante, liée à un système d'exercices appropriés dont le but est la formation d'automatismes d'abord élémentaires, ensuite plus perfectionnés.

Nous avons dit plus haut qu'au cours de l'acquisition d'une langue, à côté des opérations conscientes, on distingue d'autres opérations basées sur les automatismes qui se développent grâce à l'imitation.

Or, dans l'enseignement de la prononciation on aura recours d'une part à l'explication, à l'appren-

tissage des règles pour que l'élève comprenne les mouvements et la position des organes de la parole et d'autre part, à l'imitation. Ces deux composantes seront en interaction constante, différente selon les diverses étapes de l'enseignement.

À l'âge préscolaire, grâce à la grande capacité d'imitation des petits enfants, cette dernière joue le rôle prépondérant. À l'école, on unit l'imitation à l'étude consciente. L'une et l'autre sont également importantes.

Ces deux voies, analytique et imitative, ne sont pas toujours appliquées à la fois. Les savants estiment que l'explication doit être donnée quand on aborde les sons dont l'articulation diffère sensiblement des sons de la langue maternelle. Par contre on a prouvé qu'on peut se borner à l'imitation s'il s'agit des sons qui ressemblent à ceux de la langue maternelle ou dont l'articulation est difficile à expliquer, par exemple. La voyelle est très difficile pour les Azéris car la langue azéri ne possède rien de semblable.

On peut s'exercer à prononcer l'[y] devant une glace; il faut articuler une série d'[j], et quand la langue est bien placée pour l'[i], il suffit de surveiller l'avancée des lèvres, et l'on obtiendra le son [y].

Les éléments d'intonation qu'on étudiera à l'école seront assez peu nombreux: ce sont l'accent musical de quelque type de phrase. Quand les élèves commencent à étudier l'accent de la

phrase, ils saisissent la particularité essentielle de l'accent français: l'accent final qui tombe sur la dernière syllabe du groupe de mots formant une unité de sens et appelle le groupe rythmique. C'est un groupe de mots formant une unité de sens, portant un accent sur la dernière voyelle du groupe et qui se prononce d'un même souffle sans pause.

Le groupe rythmique est formé par les groupes:

1) article+nom

Démonstratif+nom

Possessif+nom jouant un rôle de sujet ou d'attribut

2) pronom+verbe

Verbe+pronom

3) verbe auxiliaire+infinitif ou+participe

4) adjectif+nom, etc.

Toutes ces règles sont assimilées peu au cours de la lecture. Plus tard on pourra donner à l'élève la notion de syntagme

En parlant du groupe rythmique le professeur devra toucher la question de la liaison et de l'enchaînement.

## **L' enseignement de l'enchaînement**

Ce qui caractérise la langue française c'est que, dans la phrase, les syllabes présentent une chaîne ininterrompue d'une pause à l'autre, même si elles appartiennent à deux ou plusieurs mots:

Hé-lène

Comparez:

E-lle aime

Cette union en une syllabe des éléments de mots différents est nommée enchaînement, phénomène très caractéristique pour le système phonique française.

L'enchaînement peut lier les syllabes appartenant à un seul groupe rythmique :

Elle est malade

Ou à des groupes rythmiques différents :

Elle aime Annette.

Il y a une grande différence entre la liaison et l'enchaînement.

L'enchaînement lie la consonne prononcée et ne change pas les sons du mots.

La liaison lie la consonne muette et change la nature sonore du mot.

L'enchaînement est caractéristique pour la prononciation actuelle du français, la liaison est un phénomène archaïque, un vestige du passé qui se conserve grâce à la tradition.

### **L'enseignement de la lecture et le rôle de la traduction.**

**Les buts de l'enseignement.**- A l'école secondaire, le but de l'enseignement de la lecture est le suivant: apprendre aux élèves à lire et à comprendre un texte contenant le matériel

grammatical étudié, le lexique assimilé et 4 ou 6% de mots nouveaux dont le sens peut être deviné d'après le contexte ou la structure du mot. En neuvième et en dixième les élèves doivent être à même de lire et de comprendre un texte social et politique, un morceau de vulgarisation scientifique ou tiré des belles- lettres touchant les centres d'intérêt mentionnés dans le programme pour chaque classe. L'élève doit savoir lire et comprendre à l'aide du dictionnaire un texte original abrégé.

La lecture est considérée avant tout comme une source d'information et l'école se propose comme but final, dans le domaine de la lecture, la compréhension d'un texte sans traduction et le travail individuel sur un livre étranger .

Pour arriver à ce but, on a élaboré des tâches différentes et des exigences spécifiques pour chaque classe en cinquième les élèves doivent être à même de lire à haute voix et de comprendre les textes basés sur le matériel linguistique assimilé auparavant; en sixième, on introduit 1-2% de mots nouveaux dont on peut deviner le sens d'après le contexte. En septième- 4% de mots et depuis la huitième l'élève doit savoir lire un texte contenant 8-10% de mots nouveaux.

Il découle de tout ce qui a été dit que la lecture suppose l'assimilation d'un certain matériel grammatical et d'un vocabulaire de bas

## **La valeur éducative et instructive de la lecture.**

La lecture, c'est-à-dire le livre, joue un grand rôle dans n'importe quelle société. Mais c'est surtout dans la société. En Azerbaïdjan le livre acquiert une très grande importance.

Le moyen de posséder toutes ces richesses, c'est la lecture des livres, en premier lieu dans la langue maternelle. Mais c'est aussi la lecture des livres étrangers qui permet d'atteindre ce but.

La lecture est étroitement liée à la connaissance de la réalité qui nous entoure. Voilà pourquoi le rôle de la lecture dans l'enseignement scolaire est fort grand; cependant la lecture en langue étrangère acquiert une importance éducative et instructive beaucoup plus tard que la lecture en langue maternelle car connaissant encore peu la langue étrangère, l'élève de cinquième ne peut d'abord lire que des textes très élémentaires, dont le contenu ne correspond pas à son développement intellectuel. Ce n'est que peu à peu en assimilant la phonétique, le lexique et la grammaire de la langue étudiée, que l'élève peut lire les textes dont le contenu a une certaine valeur instructive et éducative.

Dans les classes supérieures, l'étude des textes authentiques tirés de la littérature française a une grande valeur instructive vu que l'histoire de la littérature étrangère n'est pas enseignée à l'école

et que l'élève en acquiert une certaine notion seulement au cours des leçons de langue étrangère.

## **Les particularités psychologiques de la lecture**

La lecture, tout comme la pratique du langage parlé est considérée comme une activité de la langue dirigée vers la perception et de la compréhension de la langue écrite.

Au cours de la lecture (ce qui la diffère de la pratique du langage parlé) l'information pénètre non pas par le canal auditif, mais aussi par le canal visuel; le rôle des sensations visuelles. Mais comme la lecture est accompagnée par la reproduction du matériel sous forme de discours intérieur qui devient un discours sonore (la parole) dès qu'on commence à lire haute voix.

Les sensations motrices y jouent aussi un grande rôle, ainsi que les sensations auditives, car le lecteur entend toujours sa voix.

Comme n'importe quelle activité, la lecture est liée au développement des automatismes.

Apprendre à lire signifie:

- 1) acquérir l'habitude de lier les images visuelles graphiques aux traces auditives et aux sensations motrices, c'est-à-dire apprendre à saisir la corrélation entre les lettres ou les groupes de lettres et les sons.
- 2) savoir lier les images visuelles des mots au sens de l'énoncé;

3) savoir distinguer les liens entre les mots dans la propositions.

Du développement de tous ces automatismes dépend la technique de la lecture et la compréhension de l'information contenue dans le texte, ce qui s'exprime dans l'intonation.

De l'analyse psychologique découle la nécessité de posséder les deux côtés de l'activité de la lecture, le côté *technique* (la possession des mécanismes de la lecture) et le côté *sémantique* (la faculté de comprendre ce qu'on lit).

### **L'approche globale d'une chanson: plusieurs demarches**

Parole et musique, texte et melodie: la chanson est ancrée dans la vie. Elle fait autant partie du patrimoine socioculturel d'un pays que ses monuments historiques. Elle appartient au paysage quotidien des jeunes et des moins jeunes. Elle est présentée partout: à la radio, à la télévision, sur les murs des villes, dans la presse écrite. Il arrive parfois qu'on traîne toute une journée dans sa tête une petite phrase musicale qui ne veut pas s'en aller. Malgré cela on peut difficilement définir la chanson française, sauf par sa diversité.

A quels objectifs pédagogiques peut-on relier l'approche globale d'une chanson en classe de langue? On se reportera à la liste des objectifs cités pour n'importe quel document sonore, sans



oublier que la meilleure réponse peut être tout simplement: pour le plaisir...

Si l'on propose un travail sur une chanson, dans la classe de langue, on se préoccupera surtout de fournir aux apprenants un outil d'accès au sens. Autrement dit, on privilégiera la linguistique aux dépens du musical qui, lui, se passe d'explications (rien n'empêche cependant, si l'on est mélomane, de relier le musical au linguistique...). D'ailleurs, aujourd'hui, la plupart des albums (des C.D.) présentent le texte original des chansons.

On ne peut pas dire qu'il existe une méthode unique d'approche d'une chanson. On peut commencer par la faire écouter, mais on peut aussi faire découvrir les paroles avant l'écoute. Tout dépend de la chanson et de la sensibilité du formateur. Alors, plutôt que de privilégier une chanson en exemplifiant un seul type de démarche, nous proposons ici une typologie d'exercices qui vont permettre la compréhension du texte. Le professeur pourra ainsi choisir, en fonction des types de chanson, des parcours adaptés et diversifiés de découverte du sens.

### **L'écoute sans texte**

Quel que soit le moment du travail ou elle intervient, on facilitera la compréhension si on

place l'apprenant dans une situation d'écoute active, avec une tâche à réaliser.

### **Les grilles d'écoute active**

Elles vont permettre, comme dans n'importe quel document audio, de définir la situation Par des questions au groupe classe, on fera compléter au tableau une grille de ce type, en demandant à chaque fois de justifier les réponses par les mots repères ou les indices qui ont mis sur la voie.

Quels autres mots ou suites de mots les élèves ont-ils retenus? On les notera au tableau en respectant leur place dans le schéma de la chanson.

### **Les grilles d'impressions et de sentiments**

Quelle est l'impression dominante qui se dégage de cette chanson? On les notera au tableau en respectant leur place dans le schéma de la chanson.

Les grilles lexicales

On proposera une grille qui comportera non seulement des mots et des expressions réellement contenus dans le texte, mais aussi des mots (soit de sens proche, soit inventés ou modifiés) qui n'y apparaissent pas. On demandera de cocher ceux qui ont réellement été entendus.

### **Le repérage des mots**

Suivant le niveau et la langue maternelle des élèves, on leur demandera après une première écoute de citer tous les mots transparents ou non qu'ils ont retenus. On les écrira tous au tableau, même si d'évidence, ils ne sont pas dans la chanson. On essaiera de faire retrouver le contexte dans lequel ils ont été entendus. La suite du travail permettra de confirmer ou d'infirmier leur présence et de compléter le texte.

### **Le repérage de la structure vide**

Dans un premier temps, on annoncera, avant la première écoute, que les élèves devront essayer de dessiner sous forme de rectangles et de carrés, la structure vide de la chanson. Les rectangles représenteront les refrains et les carrés, les couplets. A ce stade, on ne s'occupera pas du linguistique.

Dans un second temps, on procédera à une seconde écoute du premier couplet et du premier refrain. On demandera aux élèves de fixer leur attention sur la longueur des phrases, et de les représenter par un trait de longueur proportionnelle.

### **L'enseignement des mécanismes de la lecture**

Pour que l'élève possède la technique de la lec-

ture dans une langue étrangère, il doit apprendre à lier les sons dont un mot se compose à la signification de ce mot et à son image graphique; autrement dit, il doit apprendre à lier le matériel du texte avec les impressions auditives et reproduire ce texte aussi exactement que possible, en traduisant les lettres en sons (s'il s'agit de la lecture à haute voix).

En ce qui concerne la lecture silencieuse, là aussi il y a une manifestation de l'activité verbale sous forme de discours intérieur. Or, l'essentiel dans les mécanismes de la lecture, c'est la corrélation des signes graphiques perçus par l'œil et des sons correspondants. Ce processus est lié à plusieurs difficultés dont les plus importantes sont:

- Les correspondances entre les sons et les lettres qui diffèrent dans la langue maternelle, et la langue étudiée; par exemple, la lettre *p* correspond au son [p] dans la langue française et au son [r] dans la langue russe;

- La différences des lettres dans la lecture selon leur positions (ge, ga, ce, ca);

Les groupes des lettres de la langue française qui correspondent à un seul son: eau [o], en [ã], in [ē], etc.

Il y a deux méthodes de l'enseignement des mécanismes de la lecture: *la méthode des mots entiers et la méthode de la lecture par syllabes* qui est adapté en Azerbaïdjan et en France. Aux Etats-Unis pour l'étude de la langue anglaise on a parfois

recours à la méthode des mots entiers. Cette dernière méthode exige beaucoup de temps pour retenir une grande quantité de mots. A l'école il est excessivement difficile d'apprendre à lire en français par cette méthode les mots tels que *entendre, attendre, etc.*

On peut facilement les confondre. La méthode de lecture par syllabes a l'avantage d'habituer l'élève à analyser le mot, y relever les syllabes et les lettres, ce qui est très important pour un système graphique aussi compliqué que celui de la langue française.

Comme dans les mots français les syllabes phonétiques ne correspondent pas aux syllabes orthographiques ([class]–clas-se), un rôle important dans l'enseignement incombe à l'analyse des lettres et des sons qu'ils représentent.

On le fait de la manière suivante:

Le professeur prononce le mot «tableau» et demande, combien de sons il y a dans ce mot. Il y en a 5. Ensuite il écrit le mot: *tableau*, et propose de compter les lettres: il y en a 7. Et combien de sons? Demande encore une fois le professeur: il y en a 5.

Le professeur place les lettres en 5 cases, ce qui correspond aux 5 sons:

T - A - B - L - EAU [o]

et demande encore une fois, quelle lettre correspond au son [t], [a], [b], [l] et [o]. – Le son [o]

est exprimé par 3 lettres: *eau*. Ce son est représenté par le signe *o*.

Le professeur doit ajouter une série de mots faciles avec *eau* : chapeau, bateau, château, gâteau.

L'apprentissage de la lecture est facilité, si les élèves possèdent déjà les images auditives et motrices des mots, ce qui a toujours lieu, quand l'enfant apprend à lire en langue maternelle. De là on fait la conclusion qu'il est nécessaire de commencer l'enseignement du français par un cours oral d'introduction (20 heures à peu près) et de passer ensuite à la lecture sur la base des mots et des structures assimilées oralement.

C'est en cinquième et en sixième que l'élève acquiert les mécanismes de la lecture. En cinquième on apprend toutes les lettres de l'alphabet et les groupes de lettres, sauf *oin*, *in*. Les règles de la lecture sont enseignées après le cours oral d'introduction parallèlement à l'assimilation des sons. Cette étude est liée à l'enseignement des règles de liaison et d'élision.

En enseignant l'alphabet, le maître va comparer les lettres latines avec celles de l'alphabet russe. Il faut qu'il compare, s'il le faut, la graphie des lettres, leurs noms et leurs corrélations avec les sons correspondants: *p* russe et *p* français. Il faut aussi comparer entre elles les lettres de l'alphabet latin. Par exemple:

L, J, Ì; Q, O; q, g

Le maître peut grouper les lettres au tableau noir ou sur un schéma spécial même si toutes les lettres ne sont pas encore connues. On remplit le tableau à mesure qu'on apprend les lettres.

A a

B b

C c

E e

Î i etc.

En même temps, le maître fera lire les élèves en chœur expliquant les règles de lecture.

Si la règle n'est pas compliquée et concerne une grande quantité de mots, il la donne dès le début même, si le vocabulaire des élèves est encore restreint (par ex.: *e* et *t* ne sont jamais lus à la fin du mot).

Si la règle est plus compliquée et ne concerne qu'une quantité limitée de mots, on donne une partie de la règle à une leçon, l'autre partie à une autre, en généralisant.

Par exemple, en présentant la lettre *g*, le professeur écrit d'abord les mots où *g* est lu comme [g] : *gris, grand, gros, regarde* et cite la règle suivante: La lettre *g* correspond au son [g].

A la leçon suivante il présente les mots: *givre, genou, girafe, il gèle* et dit que devant *e, i* cette lettres correspond au son [ʒ].

Il dedsine au tableau le schéma suivant:

/[3] devant e, i, y

**G g**

\[g]

La règle facilite le processus de la lecture et surtout permet de comprendre les fautes commises, donne la possibilité de développer les automatismes sur la base de la pratique constante.

Quand on commence à lire un texte, une nouvelle difficulté se présente – l’accentuation, la mélodie et le rythme de la lecture. A l’école à la fin des études on exige de savoir lire 1300 signes imprimés au cours d’une heure académique. Or, l’enseignement des mécanismes de la lecture a pour but l’assimilation de la correspondance des lettres et des sons, de la liaison des images visuelles, auditives et motrices des mots avec leur acception, ce qui est lié au processus de la compréhension.

### **La compréhension immédiate et la compréhension successive du texte**

Dans l’apprentissage le côté sémantique, c’est-à-dire la compréhension de l’information, est l’essentiel dans le processus de la lecture. Le côté technique ne fait que réaliser une lecture correcte, sans quoi il est impossible de comprendre le contenu. Mais il faut encore que l’élève apprenne à tirer l’information du texte qu’il lit. Pour réaliser cet apprentissage, il faut analyser la nature



psychologique de la compréhension d'un texte en langue étrangère.

Si nous comparons le processus de la lecture en langue maternelle et en langue étrangère, nous pouvons conclure que quand on lit le texte en langue maternelle, on le comprend immédiatement. Parfois la compréhension n'est pas immédiate, elle exige de la réflexion et de l'analyse. Qu'est-ce qui empêche de comprendre immédiatement le texte en langue maternelle? C'est presque toujours le contenu qui est trop compliqué pour le lecteur et très rarement les moyens d'expression (une phrase trop longue, un terme qu'on ne connaît pas).

Quant au texte en langue étrangère, il peut aussi être compris immédiatement, si tout le matériel linguistique, mots, formes et constructions grammaticales sont connus et si le contenu du texte est à la portée du lecteur.

Mais si dans le texte il y a des expressions et des mots qu'on ne connaît pas ou des constructions syntaxiques difficiles, la compréhension du texte en langue étrangère n'est pas immédiate et on arrive à comprendre l'information à force de réfléchir, en résultat d'analyse et de synthèse, et parfois de traduction.

Or, quand on connaît mal la langue, on a la tendance d'analyser et de traduire ce que l'on ne comprend pas. A force d'assimiler le matériel linguistique, on commence à lire le texte comme un

texte en langue maternelle. Mais même à l'étape où l'on connaît mal la langue, on peut apprendre à lire sans traduction les textes spécialement composés.

Ainsi à l'école la compréhension du texte peut être réalisée par deux voies: si le texte ne renferme que le matériel étudié, l'élève comprend le texte immédiatement comme en langue maternelle. Dans ce cas toutes les opérations mentales seront rapides. Si le texte contient des difficultés, aura lieu une compréhension plus lente, basée sur la réflexion et sur l'analyse.

La complexité des tâches qu'on se pose au cours de l'enseignement de la lecture a amené à distinguer deux formes de lecture-exercice (okuma alışma) qui permettent de réaliser les exigences du programme: lecture d'un texte sans traduction et travail autodidacte sur un livre en langue étrangère.

Or, on distingue à l'école la lecture avec compréhension immédiate et la lecture à l'aide du dictionnaire, liée à la réflexion, à l'analyse, à la synthèse et parfois à la traduction.

Il est à noter que comme la lecture est une activité, elle exige de la pratique constante, des exercices d'entraînement. Voilà pourquoi outre la lecture en classe on a recours à la lecture à domicile, lecture individuelle sans dictionnaire.

On apprend donc aux élèves à lire de deux manières:

1. Avec compréhension immédiate et

2. Avec une certaine réflexion, liée à l'analyse, synthèse et parfois à la traduction, c'est-à-dire compréhension successive.

Ces deux sortes de lecture peuvent avoir des buts différents:

1. Comprendre l'information contenue dans le texte.
2. Élargir les connaissances de la langue étudiée.

Du point de vue de la méthode appliquée on distingue la lecture à haute voix et la lecture silencieuse, la lecture préparée et non préparée, faite en classe ou à la maison.

Il faut ajouter qu'en divisant la lecture en deux genres nous la considérons comme une lecture-exercice. Dans la vie les deux genres de lecture sont réalisés sur le même texte: un passage plus facile est compris immédiatement, un autre, contenant des difficultés, exige de la réflexion et de l'analyse.

C'est à cette sorte de lecture qu'on devra habituer les élèves en dixième et même un peu en neuvième lorsqu'ils commencent à travailler individuellement sur un texte original.

A l'école nous divisons artificiellement les deux genres de lecture car chacun de ces genres sera un exercice spécial réalisé sur les textes différents.

## La lecture de compréhension immédiate

Dans l'enseignement les textes destinés à la lecture, doivent contribuer à la réalisation des tâches éducatives et instructives. Pour enseigner à lire sans traduction, le professeur ne soumettra à ses élèves que des textes qu'ils peuvent comprendre eux-mêmes sans difficulté, car ces textes ne contiennent qu'un minimum de mots nouveaux et aucune structure ou forme grammaticale nouvelle. Si le texte est émaillé de difficultés, l'élève devra chercher les mots dans le dictionnaire, analyser les propositions difficiles sans y réussir parfois, et il perdra tout intérêt pour la lecture des livres étrangers.

On ne peut introduire dans le texte destiné à la lecture de compréhension immédiate que 4-6% (6-10% pour les classes supérieures) de mots que l'élève ne connaît pas, mais dont il peut deviner l'acception (d'après un contexte, d'après les affixes des mots dérivés si la racine est connue, etc.)

Il est facile de deviner le sens des mots internationaux (le club, le touriste, la photo, etc.). Si l'auteur est obligé d'introduire dans le texte une construction grammaticale que les élèves n'ont pas apprise, il sera obligé de l'expliquer dans un commentaire à la fin du livre ou à la fin de la page sous un astérisque.

## **L'enseignement de la lecture à l'école primaire**

Ci-dessous nous pouvons avoir assez d'information sur l'enseignement de la lecture. Nous allons trouver la réponse aux différentes questions concernant la lecture. Programme incitatif de recherche en éducation et formation a organisé à Paris une conférence de consensus, démarche originale qui constitue une première dans le domaine de l'éducation. Ce sont en effet des enseignants, des praticiens, qui ont défini les questions auxquelles des chercheurs, spécialistes reconnus des disciplines travaillant sur la lecture, ont répondu d'abord par un texte d'une dizaine de pages adressé au PIREF, puis lors de la conférence elle-même.

Pour chaque chercheur, on peut trouver le compte rendu de sa réponse orale et pour la plupart d'entre eux un lien vers le texte préalable.

Egalement des enseignants, des praticiens, qui ont défini les questions auxquelles des chercheurs, spécialistes reconnus des disciplines travaillant sur la lecture, ont répondu lors de la conférence. Ce sont encore des praticiens qui, à l'issue de la conférence, ont rédigé des recommandations professionnelles destinées aux acteurs. Ci-dessous nous allons essayer de trouver les réponses aux questions suivantes.

Question 1: Quelles sont les compétences et processus mobilisés par les élèves dans l'apprentissage de la lecture et de l'entrée dans l'écrit à la maîtrise ?

Question 2: Comment organiser et planifier l'enseignement de la lecture aux différentes étapes de la scolarité primaire ? Comment doser les différentes composantes de cet ensemble ? Quelle est la pertinence des différentes méthodes ?

Question 3: Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire ?

Question 4: Comment faciliter, développer et évaluer la compréhension des textes aux différentes étapes de la scolarité primaire ?

Question 5: Quels obstacles les élèves en difficultés rencontrent-ils dans l'apprentissage de la lecture ? Comment analyser ces difficultés ? Comment agir ?

**Marie Duru-Bellat**, professeure en sciences de l'éducation à l'université de Dijon, directrice du PIREF, présente la double mission de cette structure légère (un « aiguillon ») placée sous la double tutelle des ministères de l'éducation et de la recherche : coordonner la recherche en éducation et améliorer sa qualité; mieux mettre ses résultats à la disposition des acteurs du système éducatif. C'est dans le cadre de cette seconde mission que se déroule la conférence de consensus. Elle précise que la perspective de parvenir à un consensus

n'est pas une idée consensuelle... En effet la recherche est en permanente évolution. Mais pour le PIREF, il serait irresponsable de ne pas contribuer à éclairer les prises de décision tant politiques que dans la classe quotidiennement.

**Antoine Prost**, professeur émérite en histoire de l'éducation à l'université de Paris I, président du jury de la conférence, rappelle l'importance de la lecture et la stabilité du pourcentage d'élèves en difficulté. Apprendre à lire est un processus complexe (c'est pourquoi il n'y a pas de recette) et long. L'enjeu de la conférence est non pas de mettre les chercheurs d'accord entre eux, mais d'extraire des nombreuses recherches existantes ce qui est utile dans les classes. Le consensus est visé non pas du côté de la recherche, mais du côté des praticiens. Antoine Prost se considère comme incompetent, ce qui évite, dit-il, de le rendre suspect... Il préside un jury composé d'un enseignant d'école maternelle, de cinq enseignants d'école élémentaire, d'un enseignant spécialisé de RASED, d'un IEN, d'un conseiller pédagogique, d'un professeur d'IUFM, d'un professeur de collège et d'un parent. Après la conférence qui se terminera le 5 décembre, le jury entrera « en conclave » jusqu'au 7 décembre, dans le but d'élaborer ses recommandations, rendues publiques le 16 décembre.

Question 5: Quels obstacles les élèves en difficultés rencontrent-ils dans l'apprentissage de la lecture?

Comment analyser ces difficultés ? Comment agir ?  
Pour répondre à ces questions analysons les suivants.

Ingénieure de recherche en sciences de l'information et de la communication à l'université de Bordeaux 3 **Nicole Robine**, distingue, à partir d'études concernant des enfants en difficulté, deux facteurs principaux: tout d'abord la faible émergence du désir de lire, désir qui s'appuie sur des stimulations du milieu familial; or, dans les familles de ces enfants, il n'y a pas de culture de l'écrit: personne ne lit, on n'offre pas de livres en cadeau, il n'y a pas de rite du coucher autour d'une histoire et le livre est synonyme d'école.

La culture est dans ce cas uniquement orale. La langue communique une vision du monde : dans ces familles, on utilise une autre langue ou bien, si l'on fait l'effort de parler le français avec ses enfants, il s'agit d'un français appris sur le tas ; ou bien encore, dans les familles françaises, on parle un français populaire. Dans ces familles, existe une prépondérance de l'affectivité et de la quotidienneté des tâches. Un second facteur concerne l'écart entre la demande de l'école et l'état développemental qui se manifeste avec l'incompréhension de la demande scolaire (un texte « c'est des lignes »), des liens entre les activités (d'autant qu'elles correspondent à des fiches ou des cahiers différents), le refus de la confrontation avec soi-même dans la lecture et l'écriture, le doute de soi



et la crainte des sanctions dans l'apprentissage. Enfin, se conformer aux valeurs de l'école, c'est se démarquer de sa famille.

Le jury se demande alors:

-Comment faire accéder au sens de l'école ?

- En établissant une relation singulière.

-Avec tous ces obstacles, que peut-on raisonnablement attendre de l'école?

-Tout.

-L'école ne peut pas tout faire. Comment compenser ce que l'école ne peut pas faire?

- En travaillant en équipe, avec les assistantes sociales, etc.

- Mais quelle est la différence entre ceux qui s'en sortent et les autres ?

- Ils ne deviennent pas lecteurs, mais apprennent à lire. Vivant de façon fusionnelle, ils ne peuvent pas apprendre, car ils ne peuvent pas séparer (les syllabes par exemple). Le mieux est de bâtir une relation affective, d'encourager.

- Que peut-on attendre des RASED?

- Beaucoup, mais c'est un cadre scolaire. Or ces enfants rejettent l'école.

- Est-ce que la part accordée à la relation affective n'entraîne pas des ambiguïtés, des malentendus?

Ne faut-il pas que l'enfant s'implique dans les apprentissages hors affectivité ?

-C'est à l'adulte de gérer le moment où il doit rendre l'enfant autonome. Professeure en sciences de l'éducation à l'université de Montréal, **Nicole**

**Van Grunderbeeck** montre que les élèves « à risque » manifestent peu de stratégies cognitives et métacognitives, sont passifs, rigides (sans flexibilité mentale) et utilisent mal leurs connaissances. Les connaissances des élèves se repèrent par la lecture orale (ce qui permet d'analyser leurs « méprises ») et la réalisation d'une tâche (telle une recette de cuisine) qui permet de voir les stratégies. À partir de ces observations, sont constitués des profils de lecteurs en difficulté:

- le lecteur centré prioritairement sur le code graphophonologique (qui prononce des non-mots);
- le lecteur centré prioritairement sur le sens, dit aussi «devineur
- le lecteur centré prioritairement sur la reconnaissance lexicale: il identifie des mots, mais pas des phrases ;
- le lecteur centré prioritairement soit sur le code, soit sur le sens ;
- le lecteur centré prioritairement sur le code et qui devine la finale ;
- le lecteur qui combine code et contexte, sans vérification.

Il faut que les enseignants repèrent le plus tôt possible les enfants à risque qui peuvent avoir des difficultés de lecture. Ce repérage se fonde notamment sur le faible niveau de langage (inintelligible, mots déformés, vocabulaire limité,

difficultés de compréhension) et sur l'insuffisante conscience phonologique (concernant les syllabes et rimes à l'école maternelle). Un travail de prévention est possible sur le langage oral (lexique, syntaxe), la conscience phonologique, l'aspect visuo-attentionnel (en discriminant des formes, en mettant en ordre une séquence...). Face à des difficultés, on doit prévoir un aménagement scolaire ; l'enfant doit être considéré comme ayant besoin d'une aide et non comme « en refus » ; cela passe par la reconnaissance de la nature du trouble en n'étant plus dans l'incertitude : ce qui amène un soulagement pour l'enfant et pour la famille.

Dans ce cas l'appréciation de l'enfant et de ses progrès est essentielle, même si ces progrès sont en deçà de ce qui est attendu. L'intégration demande de ne pas faire lire à haute voix un enfant en grande difficulté : les quolibets contribuent à un rejet de sa part de la situation de lecture. Il lui faut un temps supplémentaire en permanence; il faut oraliser et répéter les consignes.

Nicole Van Grunderbeeck propose une alternance entre deux types de séances: des séances visant l'identification des mots et des «situations signifiantes» mettant en jeu des stratégies pour identifier et reconnaître les mots grâce à la mobilisation des connaissances acquises lors des séances de structuration, par évocation des ressources mentales.

Une gradation est donc possible dans les

interventions de l'enseignant: enseignement explicite des stratégies, interventions directes, indirectes (par questionnement), interventions «déclencheurs», autonomie. Des principes pour mieux aider les enfants à risque adapter les interventions au profil de l'enfant, ne pas détruire les stratégies de l'élève qui sont acceptables (devinette), adapter les textes (longueur et vocabulaire) aux capacités de l'élève, créer des liens pour développer la flexibilité cognitive (tu te souviens de ce que tu as appris l'autre jour), pratiquer le dialogue pour permettre à l'élève d'exprimer sa prise de conscience de ce qui se passe dans sa tête quand il lit, de découvrir qu'il a des ressources mentales auxquelles il peut recourir et aussi qu'il a un pouvoir sur son mental

## **La classe Les différentes approches didactiques**

Dès 5 000 ans d'histoire, l'enseignant de langue, pour pouvoir se forger, au fur et à mesure de son apprentissage du métier, sa propre méthodologie, doit connaître les approches didactiques qui ont précédé celle(s) en vigueur actuellement. La palette des idées divergentes, des pratiques contradictoires et des certitudes révoquées, que l'évolution de la didactique des langues met à sa portée, est pour lui une source inépuisable de réflexion.

Comme tous les classements, sont critiquables. Ils pourraient en effet donner à penser que l'on n'a pu passer de l'une à l'autre de ces différentes approches didactiques qu'en faisant table rase de la précédente. Certes, des directives pédagogiques, données aux professeurs, ont parfois explicitement interdit ou autorisé certaines démarches (par exemple, l'interdiction, puis la tolérance et enfin le recours à la langue maternelle). Mais dans l'ensemble, le libre arbitre de l'enseignant, ses préférences et ses constatations concrètes de "ce qui marche" et "ce qui n'a pas marché", ont heureusement prévalu.

On commencera par s'intéresser aux approches pré-audiovisuelles .

La critique de la linguistique structurale par N.Chomsky (1959) a commencé à se diffuser quelques années plus tard aux Etats-Unis, et a sonné le glas de la méthode dites structuro-globales audio-visuelles qui se fondaient sur la toute-puissance du structuralisme, une totale confiance dans les théories béhavioristes de l'apprentissage des langues et dans les bienfaits des techniques pour fixer des mécanismes.

C'est en réaction contre ces excès scientistes que furent conçues dans les années 70 des "approches communicatives" qui visaient à donner à l'apprenant l'occasion de dire et de faire dans des situations courantes de communication orale et écrite.

Comme nous avons cité ci-dessous, l'approche communicative préconisait une analyse des besoins langagiers des apprenants, mais sans donner clairement à l'enseignant les indications qui lui auraient permis de la réaliser et d'en tenir véritablement compte. Le changement notable, dans ce domaine, par rapport aux méthodes précédentes est la liberté de progression, lexicale et grammaticale. Plus personne n'attendra plus d'un an ( en cours extensive de trois heures par semaine) pour pouvoir enfin utiliser les temps du passé. Si l'apprenant, dans un énoncé oral, les moyens linguistiques de le faire, de façon à ce qu'il puisse réaliser son intention de communication. Les nouveaux outils linguistiques (lexicaux et morphosyntaxiques) sont ainsi introduits, au fur et à mesure des besoins exprimés par l'apprenant.

La méthode notionnelle / fonctionnelle va plus loin dans sa définition des besoins langagiers. Elle cherche à les analyser dès le début de l'apprentissage. Comme l'approche communicative, elle introduit les outils linguistiques selon les besoins exprimés en cours d'apprentissage, mais elle a cherché à définir ces besoins, ces compétences particulières que recherché l'apprenant de langue, dès le démarrage de l'apprentissage.

L'intitulé de la première méthode de ce type l'indique sans ambiguïté: Archipel. Un archipel est un ensemble de petites îles dans lesquelles on peut

naviguer à loisir, selon ses désirs à ses besoins. L'introduction à la méthode le dit encore plus clairement: "Nous n'avons pas voulu faire le choix à la place de l'apprenant. En considérant qu'il est adulte et donc responsable de son apprentissage, nous avons tenté de fournir les différents moyens pédagogiques qui permettent à des tempéraments psychologiques et cognitifs différents de construire leur compétence".

En cela elle rapproche beaucoup des méthodes utilisées en français sur objectifs spécifiques.

Ce sont incontestablement les travaux du Conseil de l'Europe (en particulier sur les Unités capitalisables et les actes de la parole), et leurs publications (Un niveau-seuil) qui ont fait faire un pas de géant à la didactique des langues étrangères dans des méthodes comme l'approche communicative ou l'approche fonctionnelle/ notionnelle. Le mouvement s'est depuis ralenti, et mis à part les rares travaux publiés sur le FSOS, il semblerait que nous ne sommes pas dans une période d'innovation didactique.

Les méthodes actuelles tentent de concilier les avantages des approches.

## **Peut-on parler des acquis de l'approche communicative?**

Après avoir examiné les différentes approches didactiques, peut-on encore prétendre que

certaines pratiques sont définitivement acquises? Peut-on parler de certitudes en ce domaine? Et faut-il pour autant affirmer qu'aucune certitude n'est plausible?

C'est à chaque enseignant d'en décider. Chacun en effet, dans sa pratique quotidienne de la classe, expérimenté avec ou sans succès, telle ou telle démarche et fera siennes celles qui on fait leurs preuves.

Pour avoir-non pas vu mon grand âge, mais plutôt en fonction des pays où j'ai enseigné – différentes approches didactiques, dont la naissance et le développement des approches communicatives, j'ai le sentiment que certaines démarches préconisées ont amplement démontré leur efficacité. D'autres moins.

Les savants pensent qu'actuellement il semblerait que les conditions soient réunies et que la conjecture soit favorable à "un grand changement de cap" en didactique des langues. Si cela était réellement le cas, pourrait-on parler de véritables acquis méthodologiques suscités par l'approche communicative? Et dans quels champs se situeraient-ils?

C'est ce que nous allons tenter de montrer en considérant quelques principes retenus dans cette approche.

## **La centration sur l'apprenant**



Au contraire des méthodes antérieures qui étaient presque exclusivement centrées sur la langue cible et qui exigeaient une méthodologie très rigoureuse, l'approche communicative est avant tout centrée sur l'apprenant. Cela revient à prendre en compte, par une absence de rigidité et une réelle souplesse de la progression:

- les théories traitant du processus d'apprentissage;
- les besoins exprimés par l'apprenant dans le cadre de la classe.

L'apport de la psychologie cognitive est d'avoir fait prendre conscience que l'individu non seulement participe à son propre apprentissage, mais en est l'acteur principal. Il faut dans ce cas, lui en donner les moyens, à la fois dans le cadre de la classe et à l'extérieur.

L'apprentissage est un processus actif, dont on ne connaît pas encore parfaitement le mécanisme, "qui se déroule à l'intérieur de l'individu et qui est susceptible d'être avant tout influencé par cet individu. Le résultat de l'apprentissage est moins le produit de ce qui a été présenté par l'enseignant ou le matériel didactique utilisé que le produit conjoint de la nature des informations présentées et de la manière dont cette information a été traitée par l'apprenant lui-même.

C'est à dire aussi que l'apprentissage ne s'effectue pas seulement à l'intérieur du cadre de la classe, et que l'enseignant ne doit pas tenir pour

négligeables les connaissances antérieures de l'apprenant, même débutant, ou les connaissances qu'il peut acquérir à l'extérieur de lieu de l'apprentissage.

Un enseignement communicatif des langues privilégie les besoins linguistiques, communicatifs et culturels exprimés par l'apprenant. Les progressions lexicales et grammaticales ne sont pas déterminées à l'avance. Tout en respectant les outils linguistiques de base sans lesquels l'apprenant ne pourrait s'exprimer, l'approche communicative introduit du lexique et des structures grammaticales, quelles que soient leur fréquence ou leur complexité, au fur et à mesure des besoins exprimés ou de leur apparition dans des documents authentiques.

Alors se pose pour certains apprenants, le problème de la difficulté de structurer et de maîtriser la masse d'informations linguistiques et culturelles reçues. C'est à l'enseignant que revient le devoir de systématiser certaines de ces informations, par des explications, des exercices de réemploi, des activités de structuration des acquis.

## **La leçon zéro**

Aujourd' hui les premières heures de cours comme les débuts dans la vie, ont, pour l'apprenant comme pour l'enseignant, une importance réelle. On les préparera avec un soin

tout particulier.

### **Dans ce cas l'objectif est double.**

1. Pour tous, négocier le contrat d'apprentissage
2. Pour les débutants, se connaître, prendre connaissance avec la langue étrangère:
3. Pour les non débutants, se connaître, s'habituer aux modalités de travail.

C'est dire si cette leçon zéro, souvent passée sous silence, est importante. C'est d'elle que dépend, en grande partie, la qualité des relations qui s'établiront entre les apprenants et avec l'enseignant.

Quelques activités possibles dans la classe:

Chez les débutants un bain linguistique oral.

Il s'agit de faire écouter un enregistrement comportant des énoncés plus ou moins longs en différentes langues étrangères, sans chercher à en dégager le sens. L'objectif est de faire reconnaître ou deviner lesquels de ces énoncés sont en français, afin de:

- faire expliquer comment on identifie le français;
- faire une liste des idées reçues ou préconçues sur les sonorités du français. ("C'est guttural, c'est doux, c'est dur, c'est chantant...");
- familiariser à l'écoute de différents sons, même si l'on est encore incapable d'extraire le sens de ce qui est dit;

-familiariser à un première approche de la découverte de la situation de communication (Qui parle?Un homme,une femme,un enfant...?)

Chez les étudiants débutants,un bain linguistique écrit. On utilise comme support une document publicitaire ou un mode d'emploi écrit en différentes langues avec pour objectifs:

- Faire expliquer pourquoi on a ou non identifié le français (alphabet latin opposé à l'alphabet cyrillique, à l'écriture arabe ou à des idéogrammes;transparence de certains mots);
- Familiariser avec une première approche des techniques de lecture global et analytique (typographie, images, mise en page...).

Chez les apprenants non débutants, des présentations organisées de façon ludiques, enfin de créer ou de consolider le sentiment d'appartenance à un group. (On trouvera des idées d'activités de présentations dans les ouvrages cités en section"Créativité", en bibliographie.)

### **Une typologie non exhaustive d'activités communicatives.**

L'enseignant construit, à travers des activités de difficulté, non seulement la compétence de communication, dans toutes ses composantes,mais aussi et en premier lieu la capacité à accéder au

sens de ce que l'on entend ou de ce que l'on lit, dans une langue étrangère, on comprend toujours beaucoup plus de choses que ce que l'on est capable de produire, ce qui ne signifie pas pour autant que les activités de réception soient passives, bien au contraire. Par ailleurs, elles doivent faciliter et favoriser la communication entre les apprenants, au sein de la classe.

Nous adopterons un rythme dynamique, en faisant varier les modalités de travail: individuellement, à deux, à trois, en grand groupe, de façon à éviter la monotonie. Les activités doivent avoir un degré de difficulté qui correspond aux compétences des apprenants et leur propose des tâches à réaliser.

## **Les activités de production orale**

Recherche d'énoncés d'après un support image pour les apprenants .

### **OBJECTIFS**

-Réinvestissement de structures et de lexique connus d'après le programme.

-Production de structures nouvelles copiées sur les structures connues (fonctionnement de l'interlangue).

-Apprentissage du lexique et des nouvelles structures, fournis à la demande par l'enseignant pour permettre l'expression de l'intention de communication de l'apprenant.

En approche communicative, la majorité des activités de classe qui vont permettre l'apprentissage impliquent une intention de communication, soit simulée, soit authentique.

Par "simulée", on entendra toutes les activités où l'apprenant produira des énoncés à la première personne : "je", mais en se mettant dans la peau de quelqu'un qui n'est pas lui.

Voici un exemple de production orale à partir d'un support image qui représente deux personnes en situation de communication. Après élucidation du statut et du rôle de chacun des personnages, on demandera à deux apprenants de s'identifier chacun à l'un d'entre eux. La consigne sera la suivante : à l'un : "Vous êtes le monsieur à lunettes qui a l'air perdu et qui demande son chemin, que dites-vous ?"; à l'autre : "Que répondez-vous au monsieur qui vous demande son chemin ?" Les énoncés produits seront probablement du type suivant

"Je suis perdu, pourriez-vous m'indiquer où se trouve l'avenue de la République ?"

- "Continuez tout droit et tournez à gauche jusqu'au feu rouge, vous ne pouvez pas vous tromper."

En mettant des énoncés dans la bouche de personnages fictifs, les deux apprenants sont exprimés en utilisant un « je » simulé.

Le « je authentique » s'exprimera en situation de communication réelle à l'intérieur de la classe. Par exemple, lors d'une conceptualisation grammati-

cale sur le subjonctif après « Il fout » ou « vouloir ». On entend alors les apprenants produire des énoncés du type :

-« Non, je ne pense pas comme toi. Je crois au contraire qu'après « il faut » on trouve toujours un infinitif ».

-« Mais non, j'ai trouvé autre chose dans le corpus ! Regarde ! »

L'apprenant engage alors personnellement sa parole, le « je » n'est plus simulé mais authentique.

### **L'enseignant: Sa formation. Ses rôles Les lieux de formation**

La maîtresse des notions théoriques acquises en formation initiale est essentielle. Mais les qualités personnelles de l'enseignant le sont tout autant. Ce sont elles qui établiront la nature de ses contacts avec les apprenants, ses capacités d'écoute et de réponse, ses qualités de formateur, sa disponibilité. La qualité de l'enseignement et dans une grande mesure, la qualité des résultats obtenus dépendent pour beaucoup de la personnalité.

Il reste que les comportements professionnels, même s'ils sont déterminés par ce qui précède, ne s'acquièrent pas en formation initiale, mais bien dans la pratique quotidienne de la classe.

Comment acquérir cette formation en France ?

Par la voie universitaire :

En France d'aujourd'hui, la mention FLE des licences de lettres modernes, langues et sciences du langage existe depuis 1983 dans nombre d'universités. Elle est obtenue par la validation d'unités de valeurs supplémentaires.

La maîtrise FLE a été mise en place en 1944 ; une trentaine d'universités sont actuellement habilitées à délivrer ces diplômes. Certaines proposent également des DEA et des DESS option FLE.

L'université de Toulouse Le Mirail propose un DUEFEL (Diplomôme Universitaire Européen de Formulation d'Enseignants de Langues). Ces études sont intégrées dans les programmes européens Erasmus et Lingua.

Par la voie hors universités :

Les formations proposées s'adressent essentiellement aux enseignants de langue désireux de se spécialiser en FLE.

Ces formations sont données sous forme de stages, dont la durée est variable. On peut obtenir des informations auprès de Centres comme l'Alliance française de Paris, le CREDIF, le CIEP-BELC, ou de Centres de linguistique comme le CLA de Besançon, le CRAPEL de Nancy, le CAVILAM de Vichy, le CAREL de Royan, etc.

Par l'autoformation :

Paola bertocchini et Edvige Costanzo plaident pour une auto-formation assistée, autant pour l'apprenant que pour l'enseignant. Un enseignant



ne devrait-il pas être en permanente autoformation ?

Par ses lectures, sa curiosité à l'égard des recherches en cours et des nouvelles publications, ses discussions avec ses collègues, sa confrontation à d'autres méthodes que les siennes. Ce n'est pas si simple, et ce que l'on appelle « l'évolution externe » l'empêche souvent d'ouvrir sa classe aux expériences et aux collègues.

A l'étranger

La licence et la maîtrise de FLE. peuvent s'obtenir par correspondance dans certaines universités et en liaison avec les services d'enseignement à distance: le CNED

Les centres de linguistique et de formation cités ci-dessus proposent des stages annuels ou des stages d'été qui permettent d'obtenir peu à peu des universités de valeur comptant pour la mention FLE de la licence ou pour la maîtrise.

Enfin, de nombreuses universités nationales ont des cursus FLE dans leurs Départements d'étude de langues étrangères.

Où se renseigner ?

En France : dans les universités

A l'étranger : Les Services culturels des ambassades disposent dans leurs BCLE de répertoires des filières FLE en France et de tous les renseignements concernant les études de FLE.

La formation continue et L'autoformation

La formation continue intervient d'ordinaire pour

pailler l'insuffisance de la formation initiale ou pour moderniser une formation initiale trop ancienne. Elle est dans certains pays prise en charge par les ministères de l'éducation, et dans ce cas elle est souvent confiée à des Centres de formation des enseignants, très fréquemment dynamiques et consciencieux, mais dans la plupart de cas, elle est rarement obligatoire. Chacun, en fonction de ses curiosités et de ses interrogations, réclame ou rejette ces stages organisés institutionnellement.

L'enseignant en tant qu'individu isolé s'il planifie sa formation initiale en termes d'années et de carrière est rarement volontariste dans la gestion de sa formation continue, de sa formation continue, qui s'effectue le plus souvent au coup par coup, au hasard des stages qui lui sont proposés.

Il en est autrement des enseignants pris en charge par leur institution dans le cadre d'un projet de formation, visant soit à initier des enseignements nouveaux, soit à créer une équipe performante qui sera à son tour, appelée à démultiplier la formation reçue.

Le propre de la formation continue est précisément sa continuité, son état permanent (daimi) d'inaccompli, son exigence de passage incessant entre les acquis théoriques, leur transfert dans les activités de la classe puis leur remise en question pour un retour aux écrits théoriques. La formation continue touche, en somme, à l'état d'esprit qui exige de l'enseignant de ne jamais

s'installer dans des habitudes certes satisfaisantes, confortables et rassurantes, mais génératrice de ronronnement et de sclérose pédagogique.

## **Comment continuer à se former ?**

En France

Les Centres de linguistique cités précédemment s'occupent de la formation continue. Ils ont même davantage tournés vers la formation continue, dans la mesure où la formation initiale est assurée sur la place, dans les différents pays . Certains se sont spécialisés dans des domaines particuliers de la didactique. On trouvera leurs adresses et leurs descriptifs en fin d'ouvrage.

Acquérir dès le début de sa carrière d'enseignant, même dans des villes éloignées des centres universitaires et culturels, des habitudes de réflexion et de recherches concernant sa profession, est très souvent difficile. Comment trouver un lien avec le monde de la didactique des langues lorsqu'on enseigne dans une école où un lycée isolé ?

Cela vous coûtera du temps, et aussi... des timbres ! Voici quelques idées à mettre en pratique.

Se documenter et connaître les objets à lire : revues, ouvrages. Pour cela fréquenter assidûment les bibliothèques des Bureaux de Coopération Linguistique et Educative, des Instituts et des

Centres Culturels Français, des Alliances Françaises, des Associations de professeurs de français. Ou bien, leur écrire pour demander leurs catalogues et la marche à suivre pour obtenir un prêt à distance.

Se tenir au courant de l'état des recherches en didactique du FLE. Pour cela, si vous le pouvez, abonnez-vous à une ou plusieurs revues spécialisées, ou bien consultez-les dans les BCLE, empruntez-les et faites-les circuler.

Se tenir au courant des stages de formation continue et des marches à suivre pour obtenir des bourses de formation.

Se renseigner sur l'existence d'associations professeurs de français, s'y inscrire, assister et participer à leurs sessions formation

Où s'adresser ?

Dans les universités.

Auprès des associations nationales de professeurs de français ou à la Fédération Internationale de Professeurs de Français, à l'ASDIFLE.

Aux ministères pour demander leurs brochures.

Aux bureau pédagogique des services culturels de l'Ambassade de France.

## **Évaluer et certifier L'évaluation**

Dans sa formation initiale, l'enseignant ne reçoit

guère de formation à l'évaluation...

Tout se passe comme s'il avait, de par sa fonction, une sorte de science infuse qui lui permettrait de savoir évaluer les progrès de ses élèves, sans trop se poser de questions. On l'oblige, en fait, à reproduire le schéma suivant lequel lui-même a été évalué au cours de ses études.

...or, l'évaluation est un objet de malentendus entre:

-l'évaluateur et l'évalué, bien sûr, et au premier chef (Pourquoi cette note, j'avais pourtant réussi! Il note "à la tête du client", d'ailleurs, j'ai écrit la même chose que Untel, et il a une meilleure note que moi! Etc.);

-l'établissement et l'évaluateur, ensuite (Un professeur dont les élèves n'ont que de "mauvais résultats" est, bien sûr, un mauvais professeur...);

-l'évalué et la société, enfin, ou les parents (mauvais résultats scolaires = mauvais sujet, peut être inapte à l'entrée sur le marché professionnel).

Réfléchir à l'évaluation, c'est d'abord essayer de lever ces malentendus, du moins dans la classe, entre nos apprenants et nous-mêmes.

Nous leur demandons beaucoup. Il leur faut, lorsqu'ils apprennent une langue étrangère, se remettre en question, consentir, par contrat à sortir du rôle passif auquel l'apprentissage scolaire les a habitués et prendre leur apprentissage en main. Du coup, ils ont un droit de regard sur cet apprentissage. Ils définissent leurs propres

objectifs et ont le droit de savoir, à tout moment, où ils en sont: ce qu'ils ont déjà appris et maîtrisé et les efforts qu'il leur reste à fournir pour atteindre ces objectifs fixés. Ils ont donc également un droit de regard sur leur "évaluation".

Lorsqu'on parle d'évaluation des acquis, il faut tout d'abord clairement définir et séparer distinctement tout ce qui est du domaine du contrôle, qui mène à la certification et tout ce qui est du domaine de ce que l'on appelle l'évaluation formative et que j'appellerai la prise d'information.

La norme est opposée aux critères dans la mesure où ni l'enseignant ni l'apprenant n'ont de prise sur la norme. C'est la norme des grammaires et des dictionnaires. Par contre, lorsque l'enseignant travaille sur l'acquisition d'un objectif pédagogique, c'est lui, et lui seul, qui détermine les critères selon lesquels il considérera que ses apprenants ont acquis la maîtrise de cet objectif.

Les fiches d'auto-estimation permettent à l'apprenant d'estimer s'il a atteint ou non un objectif d'apprentissage. Il répondra par écrit à un questionnaire critérié par l'enseignant, qui peut se présenter sous cette forme:

L'information sera donnée par l'apprenant et confirmée ou infirmée par l'enseignant. Elle peut se présenter ainsi:

Lorsque nous "négocions" avec les apprenants le contrat d'enseignement/apprentissage, nous les associons à la bonne marche des activités de

classe. Nous devons également les associer à l'évaluation de leurs productions, afin de leur donner un maximum de repères concrets dans la visualisation de leur progression. L'auto-estimation exerce le jugement, encourage le développement de la confiance en soi et facilite la projection de l'apprenant dans son projet d'apprentissage. Par ailleurs, elle favorise la discussion entre l'enseignant et les apprenants et de ce fait, les rapproche.

Pour conclure, on peut dire que si les deux domaines constitutifs de l'évaluation sont importants, on ne peut cependant leur donner la même place dans la classe.

Autrefois, on ne se préoccupait que du contrôle, et aujourd'hui encore, beaucoup d'enseignants font du contrôle déguisé en croyant en toute bonne foi faire de l'évaluation formative. C'est soit que l'impératif besoin institutionnel qu'ils ont de mettre des notes fait qu'ils mélangent les deux domaines, soit qu'ils travaillent de façon traditionnelle. Peut-être n'ont-ils pas admis l'intérêt de cette séparation contrôle/prise d'information, et de ce fait n'ont pas suffisamment expliqué à leurs apprenants l'ensemble du concept. Car tout est lié, tout se tient, et c'est surtout et avant tout dans la cohérence entre la manière d'enseigner (l'approche didactique choisie) et le projet visé par les apprenants (leurs objectifs, leurs motivations) que réside la validité de ce type de démarche

évaluative. L'apprenant qui a compris et accepté ce type de démarche ne se trompe plus: il souhaite être informé sur son état (l'état de son interlangue) par des fiches d'auto-estimation et par des tests, et il souhaite également être parfois placé en situation de compétition, d'examen, de contrôle, pour connaître sa "valeur", dans l'absolu.

### **Les activités de production écrite**

Des plus simples aux plus complexes, elles privilégient soit la correction morphosyntaxique et lexicale, soit l'organisation du discours, soit l'expression du communicatif. Elles peuvent composer avec les trois.

-Vous n'avez pas trouvé votre mère chez elle, quel message laissez-vous collé sur sa porte? -Vous avez reçu un coup de téléphone pour votre soeur en son absence, quelles notes avez-vous prises pour lui transmettre le message?

-Vous ne voulez pas oublier trois choses importantes que vous devez faire la semaine prochaine: qu'inscrivez-vous sur votre carnet?...

On proposera des messages incomplets, dont des fragments auront été au préalable partiellement effacés, tachés ou déchirés. L'apprenant devra les reconstituer, en veillant à ne pas en dénaturer le sens.



## **La rédaction d'une carte postale ou d'une lettre de vacances**

Selon le canevas proposé par Francis Debyser, on peut faire rédiger des phrases portant sur un thème précis, selon une matrice. Les productions que l'on obtiendra alors seront du même type au niveau de la structure mais varieront dans les idées et le lexique.

Ces productions peuvent donner lieu à une correction collective et sélective, en commençant par exemple par la conformité des structures proposées, pour passer ensuite aux accords de genre et de nombre, puis au lexique utilisé.

## **La réponse à des sollicitations publicitaires**

Petites annonces, demandes d'abonnement à des périodiques, informations sur des locations de maisons de vacances ou de séjours touristiques, réservations d'hôtels, inscriptions à des clubs de détente, réponses à des jeux et à des concours, les encarts publicitaires ne manquent pas. Ils sont aussi souvent l'occasion d'une comparaison interculturelle de la vie quotidienne vue à travers la publicité.

L'inverse de cet exercice est de faire produire des textes publicitaires des petites annonces.

## **La rédactions d'une suite ou d'une amorce de récit**

Ce type de production, contraignante, développe plus facilement les capacités créatrices que des productions dites libres.

### **Les productions de messages personnels.**

Adressés à quelqu'un du groupe classe ou à l'enseignant, ils doivent répondre à une demande réelle ou à un besoin précis. Leur gratuité serait le signe de leur inauthenticité et mènerait à des productions à contenu banal.

### **Le récit de rêves**

Il s'agit le plus souvent d'un récit au présent narratif (hekyə), qui permet réemploi d'articulateurs temporels, même si la structuration, c'est le propre du rêve, peut parfois laisser à désirer.

### **La présentation d'une personnalité**

Il s'agit de la rédaction d'un court article présentant une personne (connue ou non) à l'aide de son curriculum vitae. L'exercice inverse consiste à faire raconter sa vie à un apprenant pour rédiger son C.V.

## **La rédactions d'articles de journaux (pour des élèves plus avancés)**

"À la manière de"... le Monde, Libération, France Dimanche... Pour le journal du lycée. Dans un jeu de rôle où l'apprenant est un journaliste.

### **La rédaction des questions à poser**

Dans le cadre de la préparation d'une enquête (voir plus loin).

### **Les Activités centrées sur des objectifs multiples**

Ce sont des activités qui mettent en jeu plusieurs aptitudes sur des objectifs multiples comme par exemple la réalisation d'un projet commun.

L'implication dans un projet qu'ils vont mener à bien ensemble est un facteur de motivation pour les apprenants. Chacune des activités proposées ci-dessus est en soi un petit projet, dans la mesure où il y a une tâche à réaliser. Un projet de plus grande envergure proposera toute une diversité de tâches, qui, réunies, formeront une réalisation cohérente. Un projet nécessite une préparation au cours de laquelle on doit tout d'abord obtenir l'adhésion de l'ensemble du groupe classe. Il s'agit d'en définir les objectifs, les modalités de travail et les limites.

## **Des Activités de négociation Le remue-méninges ("brain storming")**

La façon rapide et efficace d'obtenir des informations. À une question du type: "Qu'en pensez-vous?", correspond la consigne: "Donnez, en un minimum de temps, toutes les idées qui vous passent par la tête, sans vous censurer et sans faire de phrases (limitez-vous à un ou deux mots par idée).

L'enseignant note tous les mots prononcés au tableau. Les apprenants sont ensuite invités à faire un classement, regrouper, éliminer, négocier pour garder leurs propositions, etc.

### **La "sélection qualitative"**

Les apprenants sont invités à classer individuellement en piles, des propositions préparées par l'enseignant. Analysons les suivants.

Pour douze propositions, cinq tas:

1. la proposition à laquelle ils adhèrent totalement (1 seule proposition)
2. celle qu'ils rejettent totalement (1 seule)
3. les propositions avec lesquelles ils sont à peu près d'accord (3 propositions)
4. les propositions qui ne leur plaisent pas beaucoup (3 propositions)
5. les quatre propositions restantes seront considérées comme neutres.

Les enseignants procéderont alors à une analyse du classement à l'aide des questions suivantes: Proposition n 1."Combien d'entre vous l'acceptent totalement? Combien la rejettent totalement?" Une argumentation s'engagera alors entre les apprenants qui tenteront de faire admettre leur point de vue en expliquant les raisons de l'acceptation ou du rejet.

Ainsi de suite pour chacune des propositions.

### **Des projets Faire un roman-photo**

Le thème est à débattre, le destinataire également.

### **Organiser un débat ou une table ronde publi-que dans la classe**

Elle peut avoir comme auditoire les élèves d'une autre classe qui participeront alors à la discussion post-table ronde.

### **Réaliser une lettre vidéo**

Enfant d' aujourd'hui de la correspondance scolaire épistolaire,la lettre vidéo est la réalisation d'un désir de communication avec des apprenants de langue d'un autre établissement.

### **Réaliser des enquêtes, des interviews dans la classe**

Pour faire un sondage qui peut éventuellement être publié dans le journal de l'établissement.

### **Réaliser le journal télévisé de l'établissement**

Avec un détournement des rubriques classiques: le bulletin météorologique peut traiter du micro climat planant au-dessus des locaux; les actualités ne seront que des actualités internes; on incluera le bulletin de santé du groupe classe, de l'enseignant, du chef d'établissement, etc.

### **Les approches non conventionnelles (şərti)**

Qualifiées de marginales ou de non conventionnelles, certaines approches didactiques ont vu le jour dans les années 2015-2017. Elles font partie de ce que l'on appelle les approches psychologiques, centrées soit sur les conditions de l'apprentissage, soit sur les processus. Leur impact sur les autres approches didactiques n'est que peu sensible, mais les enseignants qui auront l'occasion d'assister à certains de ces cours sauront en tirer des idées et peut être des pratiques.

### **Les activités de compréhension (Globale, fine, détaillée, sélective, analytique)**

Il ne s'agit pas dans ce type d'activité d'essayer

de tout faire comprendre aux apprenants, au risque de les décourager. L'objectif est exactement inverse: former des auditeurs et des lecteurs surs d'eux et autonomes, conscients qu'on ne leur demande pas de tout comprendre immédiatement, mais satisfaits de réussir les tâches qu'on leur propose. Cette disposition d'esprit devrait les inciter, en dehors de l'établissement, à feuilleter des revues en langue 2, à lire ou à regarder des films en version originale étrangère.

Au cours des activités de compréhension, l'apprenant ne réactive pas seulement ce qu'il a appris à l'intérieur de la classe, mais aussi et surtout les connaissances et les expériences qu'il a acquises antérieurement et à l'extérieur.

C'est ainsi que la connaissance qu'il a du monde est importante. Elle lui permet de faire des hypothèses sur le contenu; de même, sa connaissance du sujet dont on parle.

Ses acquis en langue 2 l'aideront, car il pourra appliquer, s'il en a, ses stratégies habituelles de compréhension en langue 1. C'est pourquoi il est indispensable de lui faire connaître les différentes techniques d'écoute et de lecture actives. Les lui enseigner ne suffit pas, il faut mettre entre ses mains des fiches-outils développant ces stratégies, car elles lui serviront de documents de référence lorsqu'il devra aborder un document inconnu. Cela est encore plus important à l'oral qu'à l'écrit, car plusieurs écoutes (sans transcription) n'égalent

jamais plusieurs lectures.

Les supports (outils) servant aux activités de compréhension contiennent des éléments culturels ou socioculturels qui doivent permettre des comparaisons avec la langue 1.

On l'aura compris, l'objectif de ces activités n'est seulement de vérifier la compréhension, mais surtout de l'enseigner.

La compréhension globale d'un texte écrit.

Objectifs sont les suivants.

-Apprendre à comprendre globalement et à utiliser des stratégies de lecture globale (balayage).

-Apprendre à repérer le type dominant d'un texte.

-Apprendre à repérer la fonction d'un texte.

La compréhension détaillée d'un texte écrit.

Objectifs

-Apprendre des stratégies de lecture sélective (écrémager).

-Trouver l'idée principale.

La compréhension de l'implicite dans un texte écrit

Objectif

-Apprendre à utiliser des stratégies de lecture fine et analytique.

La compréhension de détails d'un document audio

Objectifs

-Apprendre à repérer des informations précises.

-Prendre des notes.



## Les activités lexicales

On voit apparaître sur le marché, des livrets, carnets, cahiers de vocabulaire qui se donnent comme objectif la mémorisation, l'acquisition, la compréhension et le réemploi du lexique quotidien nécessaire à la communication. Ces petits ouvrages proposent les exercices suivants:

Un corpus de mots en vrac (nizamsız), dans lesquels il faut retrouver ceux qui appartiennent à tel domaine lexical (l'habitat, l'habillement, le sport, etc);

Un corpus de phrases ou de termes, mis ou non en situation, parmi lesquels il faut repérer un ou plusieurs intrus (un quotidien, un bulletin, une feuille de chou, un canard, un poisson, un hebdomadaire, un mensuel);

Des Q. C. M. proposant différents équivalents d'une expression ou d'un terme. (Une discussion, c'est : a) un bavardage; b) une conférence; c) un échange d'idées; d) un discours,)

Des Q. C. M. pour chercher un intrus. (Pour écrire en français correct j'ai besoin de: a)un stylo; b)une feuille de papier; c)une bougie; c)un dictionnaire.)

Un liste de mots isolés dans lesquels il faut distinguer les termes familiers, (un ami, un copain, un camarade, un pote, un collègue.)

Des exercices formels

-Donner le masculin ou le féminin (un étudiant-

une étudiante).

-Trouver des synonymes (une proposition- une suggestion).

-Donner le substantif qui correspond au verbe (lire- la lecture).

-Ecrire un mot dont on ne connaît que la définition et la première lettre (L'endroit où l'on prépare le déjeuner- la cuisine).

-Trouver un terme générique pour une série de mots (de l'eau, du vin, de la bière- la boisson).

Des exercices d'appariement et de classement

-Associer des mots et leur contraire.

-Associer des lieux et des professions.

-Classer du plus petit au plus grand, du plus vieux au plus âgé...

Des devinettes ("On l'achète pour circuler dans le métro, qu'est-ce que c'est?")

Tous ces exercices, de type plus ou moins formel, peuvent se réaliser de façon ludique, sous forme de compétitions entre différents groupes de la classe. Mais il existe aussi des exercices qui tout en travaillant sur le lexique font appel à l'imagination, à la créativité:

"L'idée de base est toujours la suivante: être attentif à ce que dit la langue, la regarder, l'écouter, la travailler comme une pâte sans la briser. Cette richesse, cette souplesse caractérisent toute langue. L'absence d'attention à ces possibilités infinies est hélas monnaie courante, même dans l'enseignement."

Proposer un petit écrit dont on aura changé certains mots de façon à le rendre amusant, la limite du surréalisme et demander de retrouver le mot juste et de faire les transformations nécessaires. ("Je suis sortie m'acheter une paire de rideaux, mais je trouve qu'ils me servent trop, j'ai mal aux pieds, ils sont surement trop décorés.")

### **Les activités ludiques**

C'est bien nécessaire d'en faire une catégorie à part. Comme s'il y avait par ailleurs les activités sérieuses. Le jeu aussi est très formateur, d'autant plus qu'il répond toujours à la fois des objectifs de travail linguistique et au plaisir de travailler en créant.

Un exemple: le jeu des survivants. En groupes de sept.

#### **Objectifs**

-Donner son opinion et argumenter pour défendre son point de vue.

"La fin du monde est dans vingt minutes. Sept personnes sont réunies dans une pièce, trois seulement pourront s'en sortir: les trois qui auront donné les arguments les plus convaincants. Les sept personnes sont: un prêtre, un médecin, une femme enceinte, un enfant, un écrivain, un cuisinier, un architecte. Chaque participant doit expliquer les raisons pour lesquelles il doit absolument continuer à vivre. Nous allons en

parler ci-dessous.

## **Les activités de grammaire**

Elles sont transversales à toutes les autres activités. On peut cependant distinguer celles qui font plus appel à des capacités de type traditionnel, comme la mémorisation, la compréhension, et l'application de règles (qui s'appliquent à l'acquisition d'une grammaire formelle), par rapport à celles qui sollicitent des capacités dites médianes ou supérieures: l'analyse, la synthèse (qui se rapprochent d'une grammaire de type communicatif).

Les exercices ci-dessous sont de type traditionnel:

Les exercices structurax (de substitution et de transformation)

Ils ont pendant longtemps été les instruments privilégiés pour la fixation et la systématisation des structures morphosyntaxiques. Leur objectif est de faire acquérir la maîtrise d'une structure par la mise en place d'automatismes créés par la répétition de transformations structurales, à partir d'un modèle unique proposé au début de l'exercice.

(-Que dites-vous? -Je vous demande ce que vous dites.-Que faites-vous? - Je vous demande ce que vous faites. -Que voulez-vous? -Je vous demande ce que vous voulez.)

## **Les exercices de classement et d'appariement**

On donne une liste de questions et les apprenants doivent retrouver les réponses correspondantes qui sont présentées dans le désordre.

On demande de trouver la question qui correspond à une réponse donnée.

## **Les exercices de transformation**

On demande de poser une question relative à un mot souligné et de faire les transformations nécessaires. (-Il travaille depuis 2000. -Depuis quand travaille-t-il?)

On demande de transposer au style indirect. (-Partez -vous bientôt? -Il me demande si je pars bientôt.)

Les Q. C. M.

Deux choix, trois choix ou quatre choix, ils se prêtent à toutes sortes de reconnaissances. (- En a) quel; b) quelle c) quelles langues aimeriez-vous qu'on vous parle?)

## **Les exercices lacunaires(à trous)**

Plus connus sous le nom de "textes ou phrases à trous", ils s'appliquent au lexique ou à la morphosyntaxe. (Consignes fréquentes: "Mettez le verbe entre parenthèses au temps convenable";

"Complétez par le relatif, la préposition, l'article, le possessif...convenable".)

**Voici quelques exercices plus "communicatifs":**

Des exercices de transformation

Par exemple: Réécriture d'une phrase donnée dans un registre différent. (-Vous savez ce que je pense? - Savez-vous ce que je pense?)

Des exercices de reconnaissance

On en trouve beaucoup qui concernent les différents registres de langue, en particulier ceux-ci : langue soutenue, langue commune et langue populaire. (-T'as pas l'heure? - Auriez-vous l'heure?)

D'autres demandent de déterminer le rôle et le statut de la personne qui a pu prononcer l'une ou l'autre des phrases et dans le métro et dans quelle situation. (-J'ai pas pu faire mon devoir, j'ai perdu mon livre dans le métro - Un élève à son professeur. -Deux cafés et l'addition - Un client au serveur du restaurant.)

D'autres encore demandent à l'apprenant de reconnaître, dans les écrits, les formes morphosyntaxiques qui permettent de déterminer qui sont l'énonciateur et le(s) destinataire(s) du message. Est-ce un homme ou une femme qui reçoit le message suivant? "Chère Dominique, je

t'ai appelée hier soir mais tu n'étais pas là. Je serais désolé si tu ne pouvais pas te joindre à nous pour mon anniversaire. Claude."

Des exercices lacunaires en situation

-Marie-Ange, 35 ans, cadre administratif, féministe: "J'affirme que l'homme (devoir).. partager les tâches ménagères." -Jacques, 25 ans, étudiant en psychologie, idéaliste : "Je souhaite que tout le monde(pouvoir).....trouver le bonheur sur la terre."

## **Les rôles. Les interactions. Enseigner et apprendre à apprendre**

### **PLAN**

1. Enseigner et apprendre à apprendre
2. Animer la classe, Organiser le travail en groupe
3. Que peut-on répondre à ces objections ?
4. Comment organiser les activités des sous groupes ?

L'image que nous nous faisons du rôle de l'enseignant dépend plus de ce que nous avons vécu que de la formation pratique que nous avons reçue. Nous avons tous eu de « bon et de mauvais profs ». Dans nos classes, nous aurons naturellement tendance à copier les attitudes de nos « bon profs ».

Quels étaient les critères, en tant qu'élèves, qui

Nous permettaient alors de porter un tel jugement?

Dans mes souvenirs d'élève, le « bon prof de langue » était celui qui ne se contentait pas de me faire apprendre par coeur des listes de vocabulaire, de formes grammaticales ou des dialogues bien structurés. C'était celui qui nous faisait utiliser ce que nous avions appris pour créer du langage. Inutile de dire que j'ai toujours aimé les langues, vivantes ou mortes, mais que malgré certains bons profs, ce n'est pas au lycée que j'ai appris à vraiment parler une langue étrangère. C'est plus tard, à l'étranger.

C'est qu'à cette époque, le rôle de l'enseignant de langue s'inscrivait dans ce que Henri HOLEC appelle « la version la plus dure des systèmes traditionnels, où l'enseignant définit l'apprentissage, en détermine les modalités de réalisation, en évalue le résultat et en assure la gestion. Il fournit l'apprentissage à l'apprenant, qui n'as plus qu'à l'effectuer. L'enseignant est à la fois le médecin qui établit l'ordonnance et le pharmacien qui délivre les remèdes : l'apprenant est le patient, ils s'adminstre les remèdes conformément à l'ordonnance.

Dans cette répartition des rôles, non seulement l'apprenant ne se péoccupe pas de la définition, des modes de réalisation, de l'évaluation ou de la gestion de l'apprentissage, mais il n'est pas censé s'en préoccuper : l'enseignant est là pour cela, il



faut se fier aveuglement à ses décisions aucune capacité d'apprendre, au sens de capacité de prendre les décisions concernant l'apprentissage, n'est, en principe, requise de l'apprenant »

La didactique des langues a évolué, on le verra tout au long de cet ouvrage. Elle s'est enrichi de rapports d'autres disciplines autrefois ignorées de l'école : la linguistique (appliquée à l'enseignement des langues), la psychologie, la sociologie, l'ethnographie de la communication, l'analyse de discours, la pragmatique et les divers technologies que l'on continue à appeler "nouvelles".

Aujourd'hui , si les démarches d'enseignement des langues restent souvent plus traditionnelles dans les systèmes scolaire que dans les écoles de langues, elles se sont cependant beaucoup améliorées et les manuels actuels reposent à peu près tous les principes suivantes :

On sollicite très vite chez l'élève des capacités intellectuelles complexes

On admet que chacun apprend à son rythme et qu'il existe autant de stratégies d'apprentissage que d'apprenants

On reconnaît que ce qui est découvert par la réflexion et la comparaison avec la langue maternelle se retient mieux que ce qui est appris par coeur

On enseigne aux élèves à devenir autonomes et à ne pas tout attendre de l'enseignant

Aujourd'hui, on enseigne la langue pour que l'apprenant puisse "communiquer" rapidement. A quoi sert d'apprendre une langue étrangère s'il faut attendre un an plus pour savoir appeler le SAMU en d'urgence ? L'exemple est caricatural, mais caractéristique. Enseigner, c'est donner aux apprenants les moyens d'atteindre rapidement les buts pour lesquels ceux-ci ont décidé d'investir du temps et parfois de l'argent dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

### **Animer la classe, Organiser le travail en groupe**

L'enseignant n'est pas préparé à gérer sa relation pédagogique avec l'apprenant. Cela ne s'apprend pas en formulation initiale et ne constitue que rarement le thème d'un module de formation continue.

De ce fait, l'enseignant débutant, sans en être très satisfait, aurait tendance faute de mieux, à reproduire les schémas selon lesquels il a vécu la relation enseignant/apprenant durant ses propres études : une relation où le plus souvent le savoir était transmis, par un enseignant en position de domination, à un élève plus ou moins docile, encore ignorant, en position de suggestion.

**Que peut-on répondre à ces objections ?**

Actuellement en ce qui concerne les problèmes d'organisation de la salle, il est vrai que dans un premier temps, cela fait perdre quelques minutes de cours, mais l'habitude se prend vite. Si les tables et les sièges sont fixés au sol, on peut demander aux apprenants de s'asseoir à califourchon(üstünə mimək) sur leurs sièges pendant la durée de l'activité. Si le mobilier est mobile les sièges seront déplacés, de façon à travailler en groupes de quatre ou cinq.

En ce qui concerne les inquiétudes pédagogiques, il faut être conscient que s'il s'agit d'une activité de type correction linguistique et que l'enseignant souhaite ne pas laisser de fautes non corrigées, une activité de sous-groupes dans une classe nombreuse ne se justifie pas. Par contre, s'il s'agit d'une activité de type communicatif, la correction des erreurs peut se faire en différer, de façon à ne pas gêner le déroulement de l'activité.

### **Comment organiser les activités des sous groupes ?**

Faire travailler les étudiants en sous-groupes fait partie des moyens qui permettent à l'ensemble du groupe d'atteindre un objectif pédagogique connu et accepté.

Faire travailler en sous- groupes, c'est initier les apprenants au travail en équipe, en montrant que

plusieurs stades différentes ne se contredisent pas, elles enrichissent la réflexion.

C'est faire travailler à une tâche, dont le niveau de difficulté est bien choisi, et qui implique que les apprenants puissent exercer une compétence linguistique appliquée non pas au résultat de la tâche, mais au déroulement de sa réalisation.

Faire travailler en sous-groupes, c'est aussi rompre la monotonie du grand groupe et se voir offrir la possibilité de développer des initiatives, sans en référer à l'ensemble du groupe classe.

Sur le plan pratique, les activités de sous-groupes seront limitées dans le temps, et la durée doit être respectée. Les consignes doivent être claires, courtes et précises, et il est important de s'assurer, en passant dans les groupes, qu'aucun sous-groupe ne s'engage sur une fausse piste.

### **Faire découvrir et systématiser les découvertes**

Benjamin BLOOM explique que, dans l'apprentissage, les capacités intellectuelles se mettent à l'oeuvre dans un ordre précis, de six niveaux, chacun englobant l'autre. C'est ainsi que la mémoire et la compréhension seraient en premier, ce qui permettrait à l'apprenant de transférer ces connaissances mémorisées et comprises par l'application. On atteindrait alors un niveau supérieur de

capacités intellectuelles caractérisées par la capacité d'analyse, puis de synthèse, et c'est cet ensemble capacités qui, mises à l'épreuve tout au long de l'apprentissage, permettrait la prise de recul nécessaire à la création et donc à l'expression.

Enseigner une langue en pratiquant une approche communicative, c'est croire en l'idée que l'apprentissage de cette langue ne sera efficace que si l'on fait employer la dite langue à des fins communicatives.

Les méthodologues insistent sur la nécessité de faire pratiquer des activités communicatives tout au long de l'apprentissage, sans oublier toutefois de systématiser les acquis et les découvertes.

### **L'explication des objectifs**

Le métier d'apprenant et le métier d'enseignant se rejoignent dans un objectif commun : la maîtrise d'une langue étrangère . Tous les deux ne sont expendant pas sur un plan d'égalité dans cette quête. L'avantage de l'enseignant consiste à connaître les moyens qu'il va utiliser pour permettre à l'apprenant d'atteindre son but . Ces moyens résident principalement en un découpage habile et hiérarchisé d'une série d'objectifs d'apprentissage.

### **Le dévoilement de l'interaction en classe**

Il faut dire que la qualité et la fréquence des échanges en classe entre l'enseignant et l'apprenant sont également des facteurs qui facilitent le processus d'apprentissage. Lors des activités d'apprentissage ? quelles soient individuelles ou collectives, la variété des interactions qui peuvent avoir lieu est infinie. Elles peuvent porter sur :

L'explication des objectifs de l'activité et la place de cet objectif à l'intérieur d'un objectif plus vaste;

Les raisons pour lesquelles l'enseignant a choisi cette activité;

Un complément d'information au sujet des consignes;

Une négociation sur l'intérêt de l'activité, le thème et le support.

Des suggestions et des propositions de la part des apprenants quant aux modalités de travail (individuelles, collectives, en temps limité ou non, avec ou sans désignation d'un rapporteur, etc.) La répartition des rôles des apprenants au cours de l'activité proposée ;

Les discussions qui s'opèrent au sein du groupe de travail ;

La validité d'une piste de recherche dans laquelle s'engage pour mener à bien la tâche proposée ;

Des apports linguistiques ou méthodologiques ;

Des corrections individuelles ou collectives

L'utilisation d'aide (dictionnaire, grammaire, guides de conjugaison, outils de référence...)

Des encouragements de la part de l'enseignant, etc.

Pour conclure, l'enseignant communicatif n'est plus seulement le grand dispensateur du savoir et des savoir-faire, mais celui qui met sa compétence linguistique, culturelle et pédagogique au service des intérêts de l'apprenant, étant à la fois l'organisateur de l'apprentissage, l'expert auquel l'apprenant appelle, l'animateur de sa classe, la personne recourue, celui qui fait découvrir et qui systématiser les acquisitions, celui qui se remet en question, qui fait confiance et surtout celui qui a le plus de patience.

## **Le traitement de la grammaire**

L'approche communicative sollicite considérablement les capacités supérieures du processus cognitif: observation réflexion, analyse, ayant comme objet certains phénomènes linguistiques présentés dans un corpus. Ces démarches doivent mener les apprenants à une formulation de leur découverte du fonctionnement de la langue, ou du moins à la découverte du fonctionnement du corpus proposé. Ce sont des exercices dits de conceptualisation grammaticale. La conceptualisation est en elle-même une activité communicative puisqu'elle fait produire des énoncés

en situation authentique de la classe:la situation de recherche active. Mais elle est fréquemment suivie d'explications de type relativement traditionnel et donne lieu à des exercices des acquis.

Ce n'est pas seulement en ce sens que l'on peut parler de grammaire communicative. En effet, l'approche communicative s'intéresse aussi à la grammaire "en situation": grammaire de l'oral et de l'écrit; grammaire textuelle; grammaire situationnelle.

Remarques

Quelle place accorder cependant à l'apprentissage formel de la grammaire, par rapport à l'apprentissage de la communication?

Il est claire que selon l'objectif des activités d'apprentissage proposées, on s'attachera soit au fonctionnement de la communication soit à la correction de la langue.

Faire produire des énoncés dans des situations de communication est l'équivalent exacte de faire produire des erreurs.

Elle n'est que la manifestation de ce que l'on appelle l'interlangue,c'est à dirè l'état de maitrise provisoire de la langue étrangère en train de se former. L'erreur fait partie intégrante de cette langue intermédiaire entre les balbutiement du départ et l'état de maitrise relative final.C'est donc par ses erreurs que l'apprenant progresse, qu'il est en train de se créer.



On se gardera donc d'interrompre un apprenant qui, dans une activité de simulation de communication, fait des erreurs. En revanche, on fera fréquemment des pauses-grammaire, des conceptualisations des exercices de systématisation et de réemploi, soit à partir des erreurs relevées, soit à partir de structures nouvelles.

Ici encore, tout est question de dosage.

### **L'introduction d'un lexique riche et varié.**

A la limite, avec une bonne connaissance du lexique, une personne finit toujours par se débrouiller en langue seconde.

Le problème de l'intégration progressive du vocabulaire dans une perspective communicative est difficile à résoudre. En effet, d'une part l'apprenant sollicite sans cesse de nouveaux outils lexicaux pour pouvoir exprimer ce qu'il souhaite dire ou écrire, et par ailleurs, le travail sur des documents authentiques introduit de façon non contrôlée une masse de termes inédits donc le réemploi n'est que très lointain. Un apprenant organisé se constituera son propre dictionnaire progressif. Mais qui peut se vanter de n'avoir eu en classe que des apprenants organisés? Et combien de temps dure leur organisation?

Nombre d'entre eux, habitués à des approches plus traditionnelles ou dotés d'une mémoire visuelle, réclameront des listes de vocabulaire.

Pourquoi les en priver si cela est facilitant pour leur apprentissage?

## **L'emploi de langue1**

Il faut dire que rien n'est sur en ce domaine. On ne peut que parler d'intuitions. Si l'apprenant se sent sécurisé par des confirmations en langue 1 de ce qu'il a subodoré (qabaqcadan duymaq) en langue 2, pourquoi l'en priver? Le recours systématique à la traduction est sans doute à prescrire, mais l'utilisation occasionnelle de la langue 1, s'il permet de débloquer une situation, ne doit pas être banni.

## **La notion de progression.**

Aujourd'hui toute démarche didactique, toute procédure rationalisée et économique d'enseignement aboutissant à la mise au point d'un modèle ou d'un itinéraire d'apprentissage, implique des décisions relatives: -au choix des événements à enseigner ou à privilégier dans l'enseignement; -et à la mise en ordre de ces éléments suivant la stratégie qui semble la mieux adaptée aux buts recherchés. Ce dernier type de décision détermine ce qui, dans un manuel une méthode, ou simplement une pratique pédagogique suivie, est appelé progression.

Il n'existe pas de progression "universelle", que l'on pourrait donner comme modèle pour l'enseignement d'une langue, comme, par exemple, enseigner les éléments de la langue en allant toujours du simple au complexe. Le rapport entre la progression choisie par l'enseignant et les progrès constatés chez les apprenants est lié à de nombreux paramètres dont on devra tenir compte et parmi lesquels on retrouvera toujours;

- les difficultés spécifiques aux apprenants ayant une même langue maternelle;

- les rythmes d'apprentissage de chacun des apprenants;

- la présence ou l'absence de stratégies d'apprenants;

- les besoins langagiers spécifiés par les différents publics d'apprenants.

### **Le contrat d'apprentissage**

L'authenticité dans la relation pédagogique, est une démarche qui s'élabore dès les premiers contacts entre enseignant et apprenant, que ces derniers soient débutants ou non.

Ce que l'on appelle le contrat d'apprentissage, est le premier instrument de communication véritable entre le praticien de la langue étrangère et chacun des individus du groupe classe. Le terme "contrat" renvoie à l'idée de deux partenaires liés par un engagement qui a fait l'objet d'une négoc-

ciation et qui est pleinement accepté par les deux parties. Le second terme précise sur quoi va porter la négociation: "l'apprentissage". Ce contrat est fait pour montrer, dès le départ, que l'apprentissage se fait à deux, sur un plan de quasi-égalité. Chacun des deux acteurs va s'engager et devra respecter ses engagements.

### **A quoi s'engage l'enseignant?**

Il va d'abord expliquer, en langue maternelle et si possible à l'aide d'un référentiel des niveaux de langue traduit en 1 en quoi consiste la maîtrise d'une langue étrangère.

-Dans le cas d'un public captif, il montrera sur le référentiel l'endroit où doivent logiquement se trouver les apprenants et l'endroit où il s'engage à les mener, notamment dans une perspective d'examen.

-Dans le cas d'un public non captif, il demandera à chaque apprenant de situer sur le référentiel les compétences qu'il estime maîtriser. Cela amènera à une première prise de conscience du chemin parcouru et des objectifs qui restent à atteindre avec l'aide de l'enseignant.

Dans un second temps, il précisera les modalités de travail qui seront pratiquées pour faire acquérir, petit à petit, la maîtrise des objectifs visés.

Il présentera ces objectifs, de façon à ce que les apprenants aient une idée claire et précise de ce qu'ils seront capables de faire à l'issue du cours. Si un manuel précis est utilisé, il expliquera en quoi cet ouvrage répond aux objectifs et la façon dont il se propose de l'utiliser.

Il montrera la variété des supports qu'il va utiliser en classe pour que la langue enseignée s'inscrive dans la réalité socioculturelle du pays cible et pour inciter les apprenants à commencer leur collecte. Il parlera ensuite de la façon dont il envisage son rôle d'enseignant: quelqu'un qui est là pour faciliter le travail des apprenants, pour les aider à atteindre leurs objectifs, pour les corriger pour animer leurs activités et non comme quelqu'un qui va leur apporter de façon directive un savoir indisputable.

Il développera les procédés qui seront mis en oeuvre pour évaluer les acquis, en séparant le domaine du "contrôle" du domaine de "l'évaluation formative". Il annoncera que les critères d'évaluation seront présentés à l'avance et discutés. Il tâchera de faire comprendre que dans ce type d'apprentissage, tout est toujours négociable, à tout moment et en particulier à l'occasion des "pauses-discussions" qui seront organisées, soit à une fréquence déterminée, soit à la demande.

### **A quoi s'engagent les apprenants?**

Sollicités par l'enseignant, ils donneront leur avis sur la démarche de contrat .

On leur demandera ensuite de se prononcer sur les engagement qu'ils se sentent prêts à prendre, quitte à y revenir quelque temps plus tard lorsque l'expérience d'enseignement et d'apprentissage communicatif aura débuté.

On leur proposera ainsi de s'engager à :  
saisir toutes les occasions de communiquer et donc de pratiquer la langue cible en situation, en classe et en dehors ;

saisir toutes les occasions d'être en contact avec la langue cible;

communiquer activement avec les coapprenants dans les activités d'apprentissage proposées, en faisant partager leurs connaissances et en participant à une relation d'aide;

prendre le risque de faire des erreurs en cherchant à exprimer leur intention de communication, et faire ainsi fonctionner leur interlangue;

ne pas hésiter à indiquer si un besoin d'approfondissement se fait sentir;

apprendre à estimer les acquis et demander à être évalués;

accepter d'être corrigés par leurs co-apprenants et de les corriger;

chercher à savoir comment fonctionne la langue cible et comparer ce fonctionnement avec leur langue maternelle.

Cette liste n'est évidemment pas exhaustive. Chaque enseignant, en fonction de son expérience, saura y ajouter ou en retrancher les éléments qu'il juge pertinents ou non.

### **L'enseignement de la compétence de communication.**

L'influence des travaux du Conseil de l'Europe, et plus particulièrement du Niveau-Seuil, est déterminante dans les méthodologies de l'apprentissage de la compétence communicative.

Les composantes de la compétence de communication varient selon les théoriciens qui ont cherché à la définir. Elle peut cependant s'analyser sous la forme de quatre composantes:

-La composante linguistique.Elle comprend les quatre aptitudes linguistiques de compréhension et expression orales et écrites,en fonction de la connaissance des éléments lexicaux, des règles de morphologie, de syntaxe, de grammaire sémantique et de phonologie nécessaires pour pouvoir les pratiquer. Aujourd'hui, on oppose les compétences de réception et les compétences de production.

-La composante sociolinguistique.c'est d'elle qu'est née la notion de situation de communication. Comme le dit Claude Germain la forme linguistique doit être adaptée à la situation de communication". Pour communiquer, connaître les règles,

le vocabulaire et les structures grammaticales, c'est bien. Cette reconnaissance est culturelle. Elle est liée au vécu quotidien de l'étranger dont apprend la langue.

-La composante discursive ou énonciative. C'est elle qui répond au "pourquoi" de la compétence sociolinguistique. Elle traite de la traduction en énoncés oraux ou écrits, de l'intention de communication qui anime un locuteur. L'intention peut être d'obtenir des renseignements, de donner un ordre, de déclarer son ignorance, de donner des explications, de relater des faits... C'est pourquoi on sensibilise l'apprenant aux différents types de discours et à la notion d'acte de parole.

-La composante stratégique. Il s'agit des stratégies verbales et non verbales utilisées par le locuteur pour compenser une maîtrise imparfaite de la langue ou pour donner plus d'efficacité à son discours.

### **Les activités communicatives.**

La majorité des activités de classe impliquent (daxil etmək) une intention de communication.

Ce qui caractérise une activité communicative, c'est selon Morrow que:

-elle transmet de l'information: cela se produit lorsqu'une personne pose une question à une autre (Par exemple: "Comment t'appelles-tu?") et qu'elle ne connaît effectivement pas la réponse;



-elle implique un choix de ce qui est dit et de la manière de le dire: dans un exercice structural traditionnel, le contenu et la forme linguistique sont prédéterminés de sorte que l'apprenant n'est pas libre de donner une réponse de son choix ;  
-elle entraîne une rétroaction(un "feedback"): c'est par la réaction de son interlocuteur qu'un locuteur peut déterminer si son but est atteint ou non."

### **L'introduction des documents authentiques**

La définition la plus courante du document "authentique" de quelque nature qu'il soit (écrit, oral, visuel ou audiovisuel) est qu'ils s'agit d'un document qui n'a pas été conçu à des fins pédagogiques.

L'opposition document pédagogiques /document authentique n'est pas forcément pertinent. On a pu dire en effet que le document "authentique" donc "non pédagogique" s'est souvent révélé être le document pédagogique par excellence.

### **Le rôle de l'enseignant.**

Si elle n'exclut pas la rigueur, l'approche communicative n'est guère compatible avec une attitude directive.

L'enseignant débutant pourra penser qu'il s'agit d'une question de dosage, entre une relation de type autoritaire qui est censée forcer le respect et

une attitude permissive, dont on pense qu'elle attire la sympathie.

Les activités pratiquées en approche communicative font appel aux capacités d'analyse et de réflexion des apprenants. Le travail en petits groupes favorise cette réflexion, par les échanges qui se créent entre les membres du groupe, qui tous, par ailleurs, ont accepté l'objectif de l'activité qui leur a été proposée. L'enseignant participe à cette réflexion car son rôle est de guider l'apprenant vers la découverte. Ce faisant, il a avec lui une attitude de facilitateur, qu'il soit ou non sympathique.

La leçon est la forme principale de l'organisation du processus pédagogique. Elle est soumise à la réalisation des buts de l'enseignement des langues vivantes à l'école. Or le but pratique, indiqué dans le programme, est de former les aptitudes et les automatismes qui permettront à l'élève de posséder la langue comme moyen de communication. De là découle l'emploi des méthodes qui excluent la traduction en tant que moyen d'assimilation des mots et du matériel grammatical. L'étude de la psychologie et les recherches dans le domaine de la linguistique et de la méthodologie prouvent que le matériel linexercices de pratique orale.

La voie qui va de la perception auditive à la perception visuelle, ainsi que le devancement oral donnent de meilleurs résultats au degré élémentaire comme l'ont prouvé les recherches expéri-

mentales. A tous les degrés l'emploi des moyens audio-visuels est de rigueur .

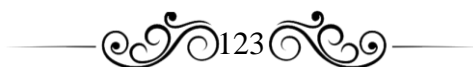
Le professeur ne peut plus se contenter d'un manuel et d'un tableau noir. Aujourd'hui il est reconnu qu'il n'est pas d'enseignement moderne possible sans une classe pourvue d'une organisation matérielle spéciale ou d'un laboratoire de langues, où l'on trouvera l'équipement nécessaire: appareils de projection, appareils récepteurs du son, un tourne-disque, un tableau de feutre, etc.

A l'aide de tout cet équipement on peut créer de nombreuses situations qui permettent d'entamer des causeries sur des sujets différents et excluent la nécessité de traduire le matériel linguistique présenté par le professeur. Le professeur choisira lui-même les méthodes et les procédés qu'il jugerait les meilleurs, mais il devra pourtant suivre les recommandations suivantes :

1. Commencer chaque leçon par une conversation élémentaire qui sera en même temps une pratique des structures et des mots à assimiler . Le professeur pourra choisir un des procédés possibles : parler à toute la classe ou à un seul élève .

### **L'apprenant:Les lieux d'apprentissage. Les contraintes.**

On retiendra ici,pour plus de simplicité, deux grandes " catégories" d'apprenants, que l'on défi-



nira par leurs motivation, ou leur motivations,ou leur manque de motivations...

Le scolaire" captif"

Tout d'abord, le public dit captif (cela en dit long sur ce qu'il peut ressentir), est celui qui est inscrit dans une filière scolaire ou dans une école de langue dispensant un enseignement de langue étrangère (langue 1, 2 ou 3). À la fin de l'école primaire, l'enfant n'a pas une nation exacte des données qui lui permettraient de choisir telle langue étrangère plutôt que telle autre. Le public captif est donc celui qui n'a pas décidé lui-même de se trouver en situation d'apprenant, mais qui y est contraint, par la société ou du fait des décisions familiales.

Ce jeune public, adolescent ou précoce, suit habituellement des cours de langue étrangère dite générale, dont le programme et la progression, voire la méthodologie d'enseignement, relèvent des cursus scolaires des décisions familiales.

Ce jeune public, adolescent ou précoce, suit habituellement des cours de langue étrangère dite générale, dont le programme et la progression, voire la méthodologie d'enseignement, relèvent des cursus scolaires des pays où ils sont inscrits.

Lorsque l'apprentissage de la langue se fait en milieu scolaire, surtout en première année, c'est bien souvent la nouveauté de cette matière qui motive l'enfant. La langue française n'est pas considérée comme une langue "facile" et la relation

pédagogique et affective qui s'instaure l'enseignant et ses apprenant joue un rôle déterminant dans le succès ou le rejet de cet apprentissage.

Les motivations et les objectifs premiers de ce type de public sont très concrets:il s'agit de parler- et le plus souvent d'écrire une langue étrangère suffisamment correctement pour être capable de réussir à l'examen qui sanctionne ces compétences. Une fois passé le cap de l'obligation de résultats scolaires positifs,l'attrait pour telle ou telle langue étrangère est renforcé par des rencontres avec des natifs et la sympathie plus ou moins grande qu'ils inspirent,puis par des voyages dans le(s) pays de la langue cible et l'attirance pour sa culture et ses locuteurs; enfin par la découverte du but si lointain qu'on ne pouvait l'envisager étant lycéen, c'est-à-dire par la possibilité d'utiliser cette langue étrangère à des fins professionnelles.

### **Les libretés et les contraintes.**

L'apprenant "communicatif" a été averti qu'il doit prendre une part de responsabilité dans son apprentissage, et cette nouvelle fonction ne lui est pas nécessairement familière. Les contraintes liées à l'enseignement de type scolaire ne l'ont pas habitué à se prendre en charge.

S'il a l'habitude de travailler seul, on lui demande maintenant de travailler en petits groupes, ou en tandems, et la tentation est souvent grande soit

de sa place, soit au contraire de diriger les activités de telle façon à en être l'unique bénéficiaire. Le "leader" qui mène le peloton. Le partage s'apprend.

Paradoxalement, on lui demande d'être autonome. Il lui faut apprendre à se connaître, à savoir estimer ce qu'il sait, ce qu'il ne sait pas à reconnaître ce qu'il a appris, ce qui lui reste à apprendre. Il lui faut savoir utiliser au mieux ses connaissances reconnues et il lui faut maîtriser des savoir-faire méthodologiques. On lui demande d'exploiter un potentiel qu'il ne se connaissait pas. Cet apprentissage est gratifiant mais lent et difficile.

Il n'a jamais eu son mot à dire sur les programmes des différentes matières qui composent son cursus scolaire. On lui donne la possibilité de s'exprimer sur le choix des objectifs d'apprentissage de la langue étrangère (textes, activités et méthodes), et cela précisément en langue étrangère..

On lui donne également un droit de regard sur l'évaluation de ses acquis. Les fiches d'auto-estimation l'aident à prendre conscience de ses connaissances et de ses lacunes.

## **l'adulte**

La "lettre" cultivé à la recherche d'un "plus" personnel

Ce type de public représente le gros des effectifs des cours de langue des Alliances Françaises, des Centres Culturels ou des instituts Français.

Il s'agit de personnes qui souhaitent soit apprendre une nouvelle langue étrangère, soit réactiver leur connaissance d'une langue qu'ils n'ont pas eu la possibilité de pratiquer pendant un laps de temps assez long.

Les motivations personnelles sont multiples: approfondir une culture générale, préparer un voyage touristique, lire des romans dans le texte, ne pas perdre des acquis déjà anciens, communiquer avec un natif, etc.

L'adulte en activité professionnelle.

Les adultes en activité professionnelle ou à la recherche d'un emploi constituent ce que l'on appelle un public à forte motivation.

Ce public a généralement des besoins langagiers spécifiques qui correspondent à ce qu'il doit savoir faire en français au cours de ses activités professionnelles ou sociales. C'est pourquoi sa demande de formation en français est très ciblée. Pour lui, la maîtrise d'une ou plusieurs langues est vécue comme un impératif. Ce public recevra des cours de "français sur objectifs spécifiques". La demande émane généralement plus des entreprises que d'invidus isolés.

**L'approche globale d'un document sonore:  
la démarche. Le repérage de la situation.**

La grille (annex-classe de langue) s'applique à tout type de document sonore (miniconversation, dialogue complexe, entretien, conférence, chanson...).

Il s'agit, par un jeu de questions, de faire en sorte que l'apprenant, qui après une première écoute déclare toujours "n'avoir rien compris", s'aperçoive qu'en fait, avec un peu de méthode, il possède déjà un bon nombre d'éléments qui peuvent le mettre sur la voie du sens. Repérer la situation permet de comprendre le contexte de la prise de parole, les relations des personnes entre elles, leurs intentions de communication. C'est, par ailleurs, un excellent exercice de prise de parole en langue cible et cela permet souvent d'introduire, en situation réelle, les termes lexicaux dont les apprenants ont besoin pour compléter la grille.

Le travail d'élucidation se fera en grand groupe, chacun apportant des compléments d'information. Chaque information nouvelle devra être justifiée par son émetteur et fera l'objet d'un consensus. On complètera alors la grille au tableau. Ce premier travail achevé, on cherchera les indices obtenus sur le contenu du discours. On demande alors de faire de premières hypothèses sur le sens.

L'observation de l'organisation du discours et le repérage des mots.

Une prise de parole n'est pas toujours surtout si elle est spontanée. En revanche, dans un discours préparé, ou un exposé sur un thème précis, l'auteur



sait où il veut en venir, et l'annonce souvent au début de sa prise de parole. Faire repérer l'annonce d'un plan (ou la structuration d'un discours) permet de faire des hypothèses sur ce que l'on va entendre,

Qui parle à qui?-Combien de personnes parlent -elles? Ce sont des hommes,des femmes, des enfants? Quel âge peuvent-ils avoir?

Peut-on les caractériser (nationalité, statut social, rôle, état d'esprit..)?

Où?-Peut -on situer le lieu où l'on parle (rue, studio, terrasse de café..?)

Y-a-t-il des bruits de fond significatifs (rires, musiques, bruits de rue, discussions en arrière fond...)?

De quoi? -peut-on saisir globalement le thème dominant, les sous-thèmes, les domaines de référence?

Quand?-À quel moment se situe la prise de parole (heure de la journée, de la semaine, avant ou après tel ou tel évènement dont on parle)?

Comment?-Quel est le canal utilisé (entretien en face à face , radio , télévision, micro-trottoir, téléphone, interview, conversation ...)?

Quels sont les registres de langue utilisés?

Pour quoi faire? -Quelle est l'intention de la personne qui parle (informer, expliquer, raconter une histoire, commenter, décrire, présenter un problème, faire part de son indignation...)?

Puis, au fur et à mesure de l'écoute, de vérifier si ces hypothèses étaient justes.

Cela permet également de placer l'apprenant dans une attitude d'écoute active, et de lui donner des techniques de compréhension qui lui seront fort utiles lorsqu'il se trouvera confronté à un interlocuteur natif.

On procédera par questions générales au grand groupe, on fera justifier les réponses et on veillera à obtenir le consensus du groupe sur la validité de la réponse.

Les marqueurs sont des indicateurs de la structuration. Lorsqu'un apprenant/auditeur entend ou repère le connecteur logique "d'une part", son activité d'écoute est en éveil, il s'attend à ce que l'orateur annonce "d'autre part", et il est prêt à parier que cela sera suivi d'un "enfin". Cette attitude d'écouter active est essentielle à son désir d'élucider les sens .

Faites également repérer les mots ou les indications qui peuvent faciliter la compréhension.

La structuration-un plan est-il annoncé? S'il l'est - il suivi?

Peut-on repérer l'organisation interne du discours?

Peut-on repérer certaines idées annoncées: affirmations, arguments, exemples? Certains des développements sont-ils repérables?

Les marqueurs-Y a-t-il ?

-des connecteurs logiques: d'une part, d'autre part, par ailleurs...?

-Des marqueurs chronologiques: tout d'abord, ensuite, puis, enfin, pour conclure, en guise de conclusion..?

-Des marqueurs d'opposition: malgré cela, bien que, en dépit de, mais, au contraire, cependant...?

-Des marqueurs de cause ou de conséquence: en effet, étant donné que, de manière que, pour la raison suivante...?

Les mots-repérez les mots qui peuvent vous mettre sur la voie du sens:

-les mots transparents (en se méfiant des faux amis),

-les reprises, les répétitions,

-les mots clés significatifs du thème ou des sous-thèmes,

Les indications-les chiffres,

-les noms géographiques,

-les lieux,

-les dates,

- les sigles

## **L'écrit. La lecture et la compréhension des documents écrits. La compétence de lecture.**

Lire en langue maternelle, c'est pratiquer, pour son plaisir ou pour son travail, des techniques de lecture apprises le plus souvent à l'école primaire. En français langue maternelle, pour évaluer les compétences en lecture chez les élèves entrant en

classe de sixième (11ans), on hiérarchise la compétence globale en trois blocs:

1)Compétences de base;saisir l'information explicite de l'écrit-Comprendre de qui ou de quoi on parle.

Tirer des informations ponctuelles d'un écrit.

Maîtriser l'ordre alphabétique.

2)approfondies: reconstituer l'organisation de l'explicite. -Retrouver les enchaînements de l'écrit:

-l'enchaînement de causalité,

-l'enchaînement chronologique,

-l'enchaînement référentiel.

Maîtriser les règles principales du code écrit:

-les accords,

-les types de phrases,

-les formes verbales.

Utiliser les ressources du contexte:

-dévouer les effets de la polysémie.

3)Compétence remarquables: découvrir l'implicite d'un texte. -Mettre en relation deux informations.

Dégager le présupposé d'un énoncé.

Dégager du contexte le sens d'un mot inconnu.

Un élève qui atteint les compétences remarquables "sait lire". Il est capable d'accéder au sens de n'importe quel document écrit. Il fera volontiers de la lecture une activité de détente et l'utilisera pour mener à bien ses tâches scolaires.

On comprend aisément qu'un tel élève abordera l'apprentissage de la lecture en langue 2 avec des outils plus solides et une motivation plus grande

que celui qui ne possède que les compétences de base.

Lorsqu'on travaille en classe un document écrit, l'objectif premier n'est pas la compréhension immédiate du texte, mais bien l'apprentissage de stratégies de lecture dont la maîtrise doit, à long terme, permettre à l'apprenant d'avoir envie de lire en langue 2, de trouver du plaisir à ouvrir et à feuilleter un journal ou un livre dans une autre langue que sa langue maternelle.

De même que les activités de compréhension orale visent à former des auditeurs actifs, les activités d'apprentissage des stratégies de lecture doivent avoir pour objectif de former des lecteurs actifs, autonomes, qui ne se laissent pas rebuter par la longueur ou la difficulté d'un texte.

On pourra sensibiliser les apprenants en leur demandant de répondre à un questionnaire portant sur leurs "qualités" de lecteurs en langue.

Êtes-vous un bon lecteur?

1) Je lis régulièrement plus de deux livres par mois. (Oui, non)

2) Je suis abonné à une ou plusieurs publications (revues, presse quotidienne,..) (oui, non)

3) J'aime fréquenter les librairies et y feuilleter les ouvrages présentés. (Oui, non)

4) Je termine toujours un livre que j'ai commencé, même si le début ne me plaît pas.

5) Je regarde toujours le sommaire d'un livre avant de le lire.

6) En général, je retiens bien ce que j'ai lu, et pour longtemps.

7) Si je lis un peu tous les soirs avant de dormir, je dois toujours relire quelques lignes la veille avant de continuer.

8) Quand je lis un journal, je regarde toujours d'abord les gros titres pour choisir un article qui m'intéresse.

9) Dans le journal, je me contente souvent de lire le "chapeau" d'un article.

10) J'aime parler de mes lectures et confronter mes impressions avec des amis.

Il n'y a pas de réponse type à ce questionnaire. L'intérêt viendra de la discussion qui suivra la passation.

L'objectif n'est pas de décider qui, parmi les apprenants, est un "mauvais" lecteur et qui est un "bon". L'objectif est de faire connaître des stratégies qui permettront d'abord de lire en langue étrangère, puis d'y trouver une satisfaction qui amènera peut-être un jour à aimer le faire, enfin de faire acquérir des habitudes de lecture, qui seront différentes selon l'objectif que s'est fixé l'apprenant: on ne lit pas de la même façon son journal le soir et un rapport de 500 pages que l'on trouve le matin sur son bureau.

## **Les domaines du contrôle**

Contrôler, c'est vérifier la conformité des perfor-

mances de l'apprenant à la norme.

La langue cible, Pour cela, on utilise des tests, des épreuves, des exercices, des examens, L'évaluation est imposée, elle sert à classer les élèves entre eux.

Elle n'apporte pas d'autre information que la note. Elle ne donne pas d'indications sur la marche à suivre pour améliorer la note.

L'apprenant subit l'évaluation, il n'a aucun droit de regard sur elle.

Elle mène à la certification.

Le domaine de la prise d'information

L'information que l'on recherche, c'est de savoir, tout au long de l'apprentissage, si l'objectif pédagogique est atteint ou non, selon les critères formulés par l'enseignant

Pour cela, on utilisera:

1. des fiches d'auto-estimation

2. des tests, des exercices de vérification, qui donnent lieu à une

Information commentée

Destinée autant à l'apprenant qu'à l'enseignant, sur le degré d'acquisition de la compétence visée par l'objectif.

Information commentée

Destinée autant à l'apprenant qu'à l'enseignant, sur le degré d'acquisition de la compétence visée par l'objectif.

L'évaluation est consentie, elle apporte des informations sur le chemin accompli et les efforts qui

restent à faire . Elle unifie la marche à suivre pour atteindre l'objectif fixé.

C'est une évaluation formative .

L'apprenant a un droit de regard sur son évaluation car il commence toujours par estimer son niveau avant de le vérifier

Elle mène à la reconnaissance des compétences .

### Le Delf et le Dalf

Créés en 1985 par arrêté ministériel 16 et modifiés en 1992, ces deux diplômes – le diplôme d'Étude De langue Française (DALF) et le diplôme Approfondi de langue Française, sont aujourd' hui, par le nombre de candidats (150 000 en 1996 ) et le nombre de pays impliqués (100 en 1996 ), les premiers diplômes de FLE passés à l'étranger. Ils correspondent dans leur totalité à peu près à 1 000 heures d'apprentissage, à raison de plus ou moins 100 heures par unité. Ce sont également les seuls à être officiellement délivrés par le ministère de l'Éducation nationale .

Ils sont organisés ainsi:

DEL F 1 er degré

4 unités capitalisables:

A1: Expression générale.

A2: expression des idées et des sentiments

A3: Lecture et expression écrite

A4: Pratique du fonctionnement de la langue

2 nd DEGRÉ

2 unités capitalisables:



A5: culture et civilisation  
A6: expression spécialisée

DALF

4 unités capitalisables:

B1: Compréhension et expression écrites

B2: Compréhension et expression orales

B3: Compréhension et expression écrites en langue spécialisée

B4: Compréhension et expression orale en langue spécialisée

Correspond à l'acquisition des connaissances fondamentales pour pouvoir parler de soi, échanger avec autrui, en manipulant relativement Correctement la langue.

Correspond à l'approfondissement des savoirs et des savoir-faire acquis en DELF 1 et ouvre sur les aspects culturels et le français à orientation spécialisée.

L'obtention du DALF certifie une compétence en français qui permet à un individu d'accéder à la première année d'études supérieures en France, sans subir de test linguistique.

En dehors de ces diplômes officiels, d'autres certifications en FLE peuvent être passées à l'étranger ou en France. Les examens de l'Alliance Française et ceux de la Chambre de Commerce et d'industrie de Paris sont les plus représentatifs, tant par le nombre des candidats qui s'y présentent que par la reconnaissance locale qui leur est accordée dans de nombreux pays.

## **Faire découvrir et systématiser les découvertes**

Benjamin explique, c'est que dans l'apprentissage, les capacités intellectuelles se mettent à l'oeuvre dans un ordre précis, de six niveaux, chacun englobant l'autre. C'est ainsi que la mémoire et la compréhension seraient sollicitées en premier, ce qui permettrait à l'apprenant de transférer ces connaissances mémorisées et comprises par l'application. On atteindrait alors un niveau supérieur de capacités intellectuelles caractérisées par la capacité d'analyse, puis de synthèse, et c'est cet ensemble de capacités qui, mises à l'épreuve tout au long de l'apprentissage, permettrait la prise de recul nécessaire à la création et donc à l'expression.

Dans une pédagogie de type traditionnel les capacités de mémorisation, compréhension et application des élèves sont fortement sollicitées.

Aujourd'hui, on fait fréquemment appel en tout premier lieu à la capacité d'analyse des apprenants. On considère en effet que la réflexion est un facteur d'acquisition. Qu'un phénomène linguistique dont on comprend le fonctionnement par l'observation, la réflexion et l'analyse, s'assimile mieux, se grave dans la mémoire de façon plus profonde et peut donc être rappelé par l'apprenant au moment où, dans son désir d'expression, il en éprouve le besoin.

L'approche communicative de l'enseignement des langues postule que pour que l'apprenant puisse communiquer en langue étrangère, on doit lui donner les moyens de se constituer un bagage personnel d'outils linguistiques lui permettant d'atteindre ses objectifs d'apprentissage. Ces moyens donnés par l'enseignant, ce ne sont pas des explications de phénomènes linguistiques, mais des stratégies de découverte.

L'enseignant ne doit cependant pas perdre de vue que dans toute découverte, il y a certes, la joie de découvrir et de comprendre soi-même, mais que le rôle de l'apprenant s'arrête là. Dans le jeu de la découverte acquisition, c'est maintenant à l'enseignant d'entrer en piste. L'acquisition ne se fera que si celui-ci met alors en route des activités de systématisation de ces découvertes. Systématiser, c'est replacer dans un contexte méthodique ce qui a été mis à jour par la déduction. C'est renforcer la conviction de l'apprenant que sa découverte est importante puisqu'elle entre dans un système organisé. C'est l'aider à la mémoriser. C'est lui donner un statut "officiel" qui lui permet de prendre place dans le bagage d'outils linguistiques mobilisables en cas de nécessité.

Cette étape de systématisation ne signifie pas que l'acquisition est faite ce serait oublier que "rien n'est jamais acquis" -mais simplement qu'elle est en bonne voie.

Enseigner une langue en pratiquant une approche communicative, c'est croire en l'idée que l'apprentissage de cette langue ne sera efficace que si l'on fait employer ladite langue à des fins communicatives. Les méthodologues insistent sur la nécessité de faire pratiquer des activités communicatives tout au long de l'apprentissage, sans oublier toutefois de systématiser les acquis et les découvertes.

Les conséquences sur la façon d'enseigner sont multiples. On a vu la façon dont les interactions dans la relation pédagogique ont changé, on essaiera, dans le chapitre sur la classe, de faire le point sur une typologie d'activités communicatives, on va maintenant tenter d'examiner en quoi consiste le caractère communicatif de cet enseignement.

## **L'explicitation des objectifs**

Un proverbe attribué aux tribus nomades tourareg dit: "Si tu ne sais pas où tu vas, tu risques de mettre longtemps pour y arriver."

Le métier d'apprenant et le métier d'enseignant se rejoignent dans un objectif commun: la maîtrise d'une langue étrangère. Tous les deux ne sont cependant pas sur un plan d'égalité dans cette quête. L'avantage de l'enseignant consiste à connaître les moyens qu'il va utiliser pour permettre à l'apprenant d'atteindre son but. Ces moyens

résident principalement en un découpage habile et hiérarchisé d'une série d'objectifs d'apprentissage.

Des objectifs terminaux en passant par des objectifs intermédiaires, des objectifs généraux divisés en objectifs spécifiques: le programme d'enseignement et la progression de cet enseignement ne sont qu'une longue suite d'objectifs à atteindre.

Expliquer cela à l'apprenant, de la façon la plus simple possible, c'est mettre le but final à sa portée. C'est lui montrer comment il peut construire son apprentissage: par l'acquisition progressive de chacun des objectifs, du plus petit au plus grand.

C'est un premier type de communication entre enseignant et apprenant: une communication directe, qui démystifie le rôle de l'enseignant tout puissant par son Savoir devant un apprenant diminué par sa Totale Ignorance.

### **L'explicitation des objectifs.**

Les méthodologies d'enseignement dans les régimes scolaires, toutes matières confondues, changent peu à peu. On exige aujourd'hui beaucoup plus de l'apprenant qu'autrefois. On introduit, dès l'école primaire, des activités qui demandent à l'élève de s'impliquer dans son travail.

Dans un enseignement communicatif des langues, on est encore plus exigeant, car le principe

même de ce type d'enseignement mise sur l'implication permanente de l'apprenant dans toutes les activités d'apprentissage, quelles soient proposées par l'enseignant ou simplement suggérées.

Mais l'autonomie s'enseigne. Et elle demande à l'enseignant, tout comme l'explicitation des objectifs, de remettre en cause son rôle traditionnel et d'accepter de ne plus être seul maître à bord. Enseigner comment on apprend à apprendre, c'est montrer, en démontant le processus de l'apprentissage, qu'il existe toutes sortes de stratégies à appliquer aux diverses activités de classe. C'est accepter de partager un savoir méthodologique, en mettant entre les mains des apprenants, ce que j'appelle des fiches méthodologiques, qui permettent d'appréhender au mieux les difficultés rencontrées.

C'est pourquoi l'objectif des diverses fiches que l'on trouvera dans cet ouvrage est double: rappeler à l'enseignant des techniques méthodologiques et permettre à l'apprenant d'apprendre à apprendre. Elles sont destinées aux deux acteurs principaux de l'enseignement/apprentissage d'une langue.

C'est un second type de communication qui justifie pleinement l'appellation "d'enseignant formateur".

## **Le développement de l'interaction en classe.**

La qualité et la fréquence des échanges en classe entre l'enseignant et l'apprenant sont également des facteurs qui facilitent le processus d'apprentissage. Lors des activités d'apprentissage, quelles soient individuelles ou collectives, la variété des interactions qui peuvent avoir lieu est infinie. Elles peuvent porter sur:

- L'explicitation des objectifs de l'activité et la place de cet objectif à l'intérieur d'un objectif plus vaste ;
- les raisons pour lesquelles l'enseignant a choisi cette activité;
- un complément d'information au sujet des consignes;
- une négociation sur l'intérêt de l'activité le thème et le support;
- des suggestions et des propositions de la part des apprenants quant aux modalités de travail (individuelles, collectives, en temps limité ou non, avec ou sans désignation d'un rapporteur, etc );
- la répartition des rôles des apprenants au cours de l'activité proposée;
- les discussions qui s'opèrent au sein du groupe de travail;

- la validité d'une piste de recherche dans laquelle s'engager pour mener à bien la tâche proposée;
- des apports linguistiques ou méthodologiques;
- des corrections individuelles ou collectives;
- l'utilisation d'aides (dictionnaire, grammaires, guides de conjugaison, outils de référence );
- des encouragements de la part de l'enseignant etc.

Les occasions d' échanger et de communiquer au sujet du travail lui même sont innombrables. Pour ce troisième type de communication, extrêmement formateur, on débutera en langue maternelle pour progressivement faire acquérir les outils linguistiques qui permettront de communiquer en langue cible, dans cette situation particulier qu'est la communication de type scolaire mais qu'on ne peut appeler autrement qu'authentique par opposition à d'autres activités communicatives, réalisées en simulation de situations authentiques.

Pour conclure, l'enseignant communicatif n' est plus seulement le grand dispensateur du savoir et des savoir-faire, mais celui qui met sa compétence linguistique, culturelle et pédagogique au service des intérêts de l'apprenant, en étant à la fois l'organisateur



de l'apprentissage, l'expert auquel l'apprenant fait appel, l'animateur de sa classe, personne ressource, celui qui fait découvrir et qui systématise les acquisitions, celui qui se remet en question, qui fait confiance et surtout celui qui a le plus de patience...

Les deux jeux de rôles prévus dans la table de spécification peuvent se réaliser en développant le canevas des micro-conversations. L'objectif changera cependant, l'un des apprenants sera réellement détenteur d'une information que l'autre apprenant cherchera à obtenir. Pour ce faire, on aura préparé des fiches de jeux de rôles que l'on distribuera aux participants.

•pour le demandeur de renseignements:

Vous venez d'arriver dans une ville inconnue. Vous êtes à la gare et vous désirez rendre visite à un ami qui est à l'hôpital.

1. Vous cherchez le numéro de téléphone de l'hôpital dans l'annuaire.
2. Vous téléphonez à l'hôpital pour qu'on vous indique le chemin à partir de la gare
3. Vous notez les informations données.
4. Vous reformulez ces informations pour vérifier que vous avez bien compris et vous les reportez sur votre plan.

Vous êtes standardiste à l'hôpital . Vous allez recevoir un appel téléphonique d'une personne qui est à la gare.

Vous lui indiquerez le chemin pour venir de la gare à l'hôpital.

1. Demandez-lui si elle est à pied ou en voiture.
2. Indiquez-lui qu'à la sortie de la gare, sur sa gauche, à 50 mètres, elle trouvera un arrêt d'autobus. Les autobus n° 96, 46 et 171 s'y arrêtent.
3. Dites-lui de prendre le 171 et de descendre à la station "carrefour de l'Europe".
4. Dites-lui qu'il doit alors prendre la première rue à sa gauche et marcher jusqu'au kiosque à journaux. Là, il traversera et prendra l'avenue en face. L'hôpital est à 200 mètres sur la droite.
5. Indiquez-lui qu'il en a à peu près pour 25 minutes, 20 minutes s'il marche vite...

L'avantage de ce jeu de rôle est que les apprenants sont placés devant une tâche concrète à accomplir. On jugera que le jeu est réussi si le demandeur obtient l'information qu'il recherchait. On peut minuter la conversation.

Prise de notes:

Reportez-vous à la page 93.

La reformulation

On distribuera une fiche sur laquelle on aura reporté les éléments linguistiques nécessaires à la reformulation dans une conversation:

- Si j'ai bien compris...
- selon vous,..
- À votre avis,..

-Si je ne me trompe pas, vous avez dit que...  
-d'après vous...-Etc.

On peut proposer à ce sujet l'exercice suivant : deux élèves débiteront une conversation sur un thème choisi. Le premier donnera son avis. Le second, avant de donner son avis à lui, devra reformuler ce que le premier a dit, et ainsi de suite pendant quelques répliques.

Prononcer ses premiers mots dans une langue étrangère est souvent déroutant. L'apprenant va tout d'abord s'essayer à répéter des sons auxquels il associe une signification assez confuse et sans toujours pouvoir, dans la chaîne sonore, distinguer où commencent et se terminent les mots qui composent ce qu'il dit.

Quelques jours plus tard, il tentera de reproduire, de mémoire, les sonorités entendues. Encore plus tard, il associera la phonie à la graphie et commencera à repérer l'organisation d'une phrase. Très vite, on le sollicitera pour qu'il produise réellement des énoncés dont le sens devra correspondre à la situation dans laquelle il parle.

Au début, on le fera progresser dans la pratique de la langue au moyen du "je" simulé et du "je" authentique dans les situations aimples, puis un peu plus complexes, pour passer graduellement à l'expression du "je" véritable, dans les échanges à l'intérieur de la classe et dans des situations impliquantes.

C'est ainsi que peu à peu se développera un ensemble de savoirs et de savoir-faire: linguistique (lexical, morphosyntaxique et phonologique), socioculturel, discursif (au niveau des types de discours, de l'articulation des phrases de communication).

Êtes-vous un bon orateur?

Une façon de sensibiliser les apprenants à ce qu'est l'expression orale, c'est de leur demander ce qu'ils pensent d'eux-mêmes, en tant qu'orateur, lorsqu'ils s'expriment dans leur langue maternelle. Les stratégies qu'ils mettent alors à l'œuvre, sans y prêter attention, doivent faire l'objet d'une prise de conscience et être transférées à la langue étrangère .

quelle note vous mettez-vous lorsque vous vous exprimez dans votre langue maternelle?

quelle note pensez-vous que les autres vous donnent?

De la discussion qui suivra la mise en commun des réponses au questionnaire de la page suivante, on fera dégager les différents paramètres qui entrent en jeu dans l'expression orale.

1. Vous avez le trac si vous devez prendre la parole en public .
2. Vous parlez volontiers, même de sujets que vous ne dominez pas.
3. Si on vous demande à brûle-pour point de réagir à ce qui vient d'être dit, vous ne trouvez pas d'arguments.

4. Vous avez le sens de la répartie .
5. Vous aimez donner votre point de vue.
6. Vous allez toujours jusqu'au bout de ce que vous avez à dire car vos arguments sont clairs dans votre tête .
7. Il vous arrive de prendre le fil de votre pensée.
8. Vous vous laissez couper la parole .
9. Vous coupez la parole de votre interlocuteur.
10. Vous préférez vous taire plutôt que de dire ce que vous pensez.

De quoi est composée l'expression orale?

Elle est composée de ce que l'on dit (le fond) et de la façon de le dire (la forme)  
de quoi est constitué le fond?

- des idées: des informations que l'on donne, de l'argumentation que l'on choisit, des opinions personnelles et des sentiments exprimés ;
- des illustrations orales qui concrétisent les idées .
- de la structuration: de la façon dont on organise la présentation de ses idées.
- du langage: de la correction linguistique et de l'adéquation socioculturelle de ce que l'on dit.

De quoi est constituée la forme?

- de l'attitude générale,des gestes que l'on fait en parlant, des sourires.
- de la voix : du volume, de l'articulation, du débit et de l'intonation.

## **Les idées**

Avoir un objectif clair de ce que l'on va dire et exprimer des idées autant que possible intéressantes et originales .Adapter le contenu au destinataire du message selon l'âge, le rôle, le statut social.

## **La structuration**

Ici les idées vont s'enchaîner de façon logique, avec des transitions bien choisies. On peut tout d'abord préciser ce dont on va parler et pourquoi. On illustrera ses idées à l'aide d'exemples concrets, de notes d'humour, de métaphores. On terminera de façon brève et claire.

## **Le langage**

Dans une communication courante, l'important est de se faire comprendre et d'exprimer ce que l'on a réellement l'intention de dire, plutôt que de produire, au détriment de la communication, des énoncés neutres mais parfaits. Un mot qui manque peut être demandé à l'interlocuteur, qui sera ravi de le donner.

## **Les activités ludiques en classe de FLE .**

Le jeu aussi est très formateur d'autant plus qu'il répond toujours, à la fois à des objectifs de travail

linguistique et au plaisir de travailler en créant.

Un exemple: le jeu des survivants. En groupes de sept.

Objectifs.

-Donner son opinion et argumenter pour défendre son point de vue. "La fin du monde est dans vingt minutes. Sept personnes sont réunies dans une pièce, trois seulement pourront s'en sortir: les trois qui auront donné les arguments les plus convaincants. Les sept personnes sont: un prêtre, un médecin, une femme enceinte, un enfant, un écrivain, un cuisinier, un architecte. Chaque participant doit expliquer les raisons pour lesquelles il doit absolument continuer à vivre."

Les activités de grammaire.

Elles sont transversales à toutes les autres activités. On peut cependant distinguer celles qui font plus appel à des capacités de type traditionnel, comme la mémorisation, la compréhension et l'application de règles (qui s'appliquent à l'acquisition d'une grammaire formelle), par rapport à celles qui sollicitent des capacités dites médianes ou supérieures: l'analyse, la synthèse (qui se rapprochent d'une grammaire de type communicatif).

Les exercices ci-dessous sont de type traditionnel:

Les exercices structuraux (de substitution et de transformation)

Ils ont pendant longtemps été les instruments privilégiés pour la fixation et la systématisation

des structures morphosyntaxiques. Leur objectif est de faire acquérir la maîtrise d'une structure par la mise en place d'automatismes créés par la répétition de transformations structurales, à partir d'un modèle unique proposé au début de l'exercice. (-Que dites-vous?-Je vous demande ce que vous dites.- Que faites- vous?-Je vous demande ce que vous faites.- Que voulez- vous?-Je vous demande ce que vous voulez.)

Les exercices de classement et d'appariement.

On donne une liste de questions et les apprenants doivent retrouver les réponses correspondantes qui sont présentées dans le désordre. On demande de trouver la question qui correspond à une réponse donnée. On demande de trouver la question qui correspond à une réponse donnée.

### **Le visuel et l'audiovisuel.**

Aujourd'hui nous pouvons dire que les élèves ont une connaissance des messages visuels et une familiarité à leur égard que ne possèdent pas les adultes. La nouvelle génération d'aujourd'hui a fait son apparition dans un univers investi par les images: celles-ci ont toujours fait partie de leur horizon culturel. Par contre, les adultes qui veulent s'intéresser sérieusement aux images sont obligés d'effectuer une véritable reconversion mentale et vivent douloureusement un processus d'acculturation. Quand les élèves d'aujourd'hui



seront à leur tour devenus professeurs, le problème ne se posera plus dans les mêmes termes.

Ainsi s'exprimait Michel TARDY en 1966, dans un texte merveilleusement lucide. Nos élèves d'alors sont à leur tour devenus professeurs. Cela veut dire qu'ils savent enseigner et tirer parti de l'analyse et l'interprétation des images dans lesquelles ils sont tombés étant petits.

Dans les manuels, les images utilisées comme support d'enseignement des langues vivantes se sont radicalement transformées lors de l'introduction des méthodologies SGAV. Les images dites authentiques (réalisées à des fins non pédagogiques) sont apparues en force dans les méthodes d'approche communicative.

On considère généralement qu'elles ont évolué suivant ce schème:

Image codée  
Image illustration  
Images situation  
Images authentique.

Aujourd'hui, les trois derniers types d'images cohabitent dans les manuels ou dans les documents utilisés en classe par le professeur, selon l'objectif pédagogique.

### **L'image codée.**

On la trouve surtout dans la méthode SGAV de première génération (comme Voix et Images de

France,1958) ou de deuxième génération (comme le Français et la Vie,plus connu sous le nom de "Mauger rouse",1971).La première de la leçon consistait alors à présenter aux élèves,un dialogue enregistré dont les répliques étaient illustrées, image par image,par un film fixe.

La fonction de l'image était de faire visualiser les relations entre ce que disait la bande son et ce que montrait l'image codée, par un repérage de réalités (objets et personnages) et de gestes et mimiques et par-la même de faire comprendre le sens du dialogue et saisir les formes linguistiques nouvelles. L'image elle-même était au début totalement dépouillée, sans décors de l'implicite, des intentions langagières, des concepts abstraits.

Le code, simplicité une croix pour la négation (x),un point d'interrogation pour le questionnement (?), des flèches pour le mouvement (-■-), le soulignement en gras de la silhouette du personnage qui parle...-, devait être compris et accepté par les élèves. Il ne permettait cependant pas toujours l'accès au sens du dialogue et générait de fréquentes erreurs d'interprétation. Le code, en effet, se prétendait universaliste, alors qu'on sait bien qu'un geste ou une mimique n'ont pas forcément pas même signification dans les différentes cultures.

## APPRENDRE À APPRENDRE ÇA

### **S'apprend Le but de l'enseignement des jeux et des activités**

Le jeu ne trouve que partiellement un espace légitime dans le cadre pédagogique universitaire et ce malgré l'incroyable profusion de travaux de recherche et de manifestations scientifiques qui lui sont consacrés, sans compter les applications qui voient le jour çà et là. La didactique des langues est d'une nature éminemment éclectique en ce sens qu'elle « absorbe » des supports et des procédés venus d'horizons très divers: les jeux, le théâtre, la littérature.

Elle accueille, discute et questionne avec le même appétit les postulats théoriques issus des sciences humaines mais également des sciences dites « dures ». Certains voient dans un tel engouement une pointe de frivolité. Or, la didactique des langues n'a pas choisi la dispersion, bien au contraire. Si elle touche un peu à tout et emprunte tous azimuts, c'est que, en vérité, son objet d'étude est fort complexe, changeant, multifactoriel, intrapersonnel et interpersonnel, attitudinal et aptitudinal, procédural et sémantique. Comme l'écrit Puren, bien que le didacticien ait un domaine de compétence particulière, il doit rester d'abord généraliste :

Pendant la seconde année on y ajoute les procédés suivants: audition de récits ou de commentaires sur

une image ou un film fixe, excursions avec explications en français, petites pièces à jouer.

Le procédé le plus important au cours de cet enseignement est le jeu, car il est toujours accompagné de joie et d'intérêt. Le jeu permet de créer une situation très concrète, il correspond au niveau mental de l'enfant, il donne la possibilité de mobiliser l'attention des élèves. Pendant la première année d'études le jeu occupe 80% du temps consacré, plus tard, 50%. Voici quels seront ces jeux:

**I. Jeux animés.** Par exemple : pour assimiler les verbes, les enfants se donnent mutuellement des ordres : *marche, marchez, cours, courez, danse, dansez, etc.* Ensuite un enfant dit : *Marchez !* Les enfants marchent et disent : *Nous marchons. Sautez !* – *Nous sautons, etc.* On peut encore les faire jouer à la balle, à la pouée (on l'habille, on lui donne à manger, on célèbre l'anniversaire de sa naissance) ou introduire le jeu créateurs : le professeur propose une situation et les enfants composent eux-mêmes les dialogues en utilisant les jeux et les contes déjà assimilés.

**II. Jeux tranquilles.** Par exemple : le téléphone, l'interprète, l'objet caché, etc.

Il est indispensable de dire deux ou trois mots sur le tableau de feutre. On peut l'acheter ou le construire avec un morceau de flanelle ou de feutre et un cadre de bois. À l'aide de papier émeri, collé sur le revers des images on peut les attacher sur le tableau de feutre en créant des ensembles

différents, des situations variées, des illustrations pour les contes étudiés, etc.

Quant aux « images vivantes », ce sont des scènes muettes jouées par un petit groupe d'enfants. Le professeur pose des questions sur ces « images » aux autres enfants qui y répondent et donne leur appréciation aux artistes.

Ainsi la méthode qu'on adoptera pour l'enseignement du français aux enfants d'âge préscolaire sera active, basée sur l'attention et la mémorisation spontanées, sur l'imagination des enfants et leur don d'imitation.

L'expression jeux de rôle sert généralement à désigner toute une gamme d'exercices et d'activités communicatives. On peut même considérer certains dialogues dirigés comme activités qui ont été illustrés dans mon mémoire et notamment les dialogues comme une introduction au jeu de rôle. Ils préparent les apprenants à participer à d'autres activités qui seront plus exigeantes sur le plan de la spontanéité et de la fluidité verbale.

Les activités de jeu de rôle ne laissent pas toutes la même liberté d'action et d'expression aux élèves. L'interaction peut être dirigée par un canevas ou guidée par la description d'une situation et par une tâche à exécuter. Selon le scénario, l'issue peut en être très prévisible ou au contraire dépendre de l'évolution de la négociation conduite par les élèves.

Et même lorsque le jeu de rôle s'appuie sur une transaction assez stéréotypée et apparemment

facile à prévoir, on peut y ménager un espace de liberté par l'introduction d'un élément surprise qui les oblige à utiliser diverses stratégies pour faire face à cette imprévue.

Le jeu de rôle demande aux apprenants de se projeter dans une situation imaginaire, pour y jouer leur propre rôle et d'un personnage. Dans certains cas on leur donne des consignes détaillées, dans d'autres ils créent le rôle gré, et de ce fait s'impliquent davantage dans l'activité. La situation ou le scénario peuvent être réalistes (par ex. résoudre un problème dans un camping, etc...), ou non-réalistes s'agissant d'apprenants (vous êtes détective, explorateur, etc...) ou solliciter leur sens de l'imaginaire (vous êtes une chenille sur le point de devenir papillon...)

Toutes les sortes de jeux de rôle sont utiles pour les étudiants, mais il convient de maintenir un équilibre entre des activités réalistes et des situations intéressantes qui ont appel à l'imagination et qui sont sources de motivation de plaisir et de satisfaction dans le vécu de la classe.

Le jeu de rôle est plus qu'un simple séance de répétition des transactions auxquelles les élèves seront confrontés plus tard dans des situations réelles de communication. C'est un moyen d'élargir le champ du discours utile mais nécessairement limite qui naît de l'interaction sociale de la classe et deactivités comme les enquêtes, les jeux et les discussions. Il donne aux apprenants l'occasion de

s'entraîner à utiliser de façon correcte et appropriée toute une gamme de fonctions, de notions, et de structures dans des contextes variés.

Le but ultime de jeux de rôle, comme toutes les activités d'expression orale d'ailleurs, est de faire en sorte que les apprenants s'y projettent avec le plus possible d'autonomie expressive et créative, et d'une manière qui peut et doit être agréable.

Cela suppose, comme toujours, une copérative dans la classe grâce à laquelle les apprenants n'ont pas peur de « se jeter à l'eau », et où le masque du jeu de rôle leur permet, en particulier aux timides, d'être moins perturbés par la tension qu'engendrent les activités centrées sur le « jeu ».

Les étudiants qui n'ont pas l'habitude du travail à deux ou en groupe, auront besoin de temps pour s'adapter à ces activités. Par exemple pour les débutants mieux vaut parler par des jeux de rôle courts, dirigés ou guidés, et donner des indications détaillées sur la façon de procéder.

Lorsqu'un rôle semble difficile, on a l'intérêt à regrouper les apprenants qui ont le même rôle pour une préparation commune, peut-être en leur faisant remplir une fiche « personnage » établie à partir d'images de personnes découpées dans des revues. Cette fiche pourrait contenir des détails sur le genre de rôle qu'ils vont jouer, précisant quelques-uns des points suivants : âge, sexe, métier, physique, caractère, humeur et attitude dans la situation donnée.

Les apprenants pourraient aussi discuter de ce que leur personnage pourrait dire en pareil cas.

La discussion préparatoire au jeu de rôle est une activité pleine d'intérêt, quel que soit le niveau des élèves, car la communication s'établit à propos de besoins réels et immédiats. Il faut, bien sûr, leur donner graduellement les moyens de mener cette discussion dans la langue cible dont on encouragera le plus possible l'utilisation, tant pendant la préparation du jeu de rôle que pendant la phrase d'après jeu.

Quand les élèves sont habitués au jeu de rôle, on peut les initier à la simulation. C'est une activité plus complexe, qui nécessite généralement un travail de préparation et d'organisation plus important, et dont l'exécution demande davantage de temps.

La simulation peut entraîner les élèves dans des activités qui font appel à l'imagination (par ex : comment survivre sur une île déserte face à des perils et des problèmes divers) ou plus proche de la réalité<sup>1</sup> (par ex : l'élaboration de la « une » d'un quotidien, d'une campagne de publicité ou d'une émission de radio ou de télévision).

On peut aussi choisir une situation conflictuelle qui aboutir à une prise de décision : les participants forment alors deux équipes, l'un pour, l'autre contre la proposition en jeu (par ex : le projet de construction d'une centrale nucléaire, la suppression des concours de beauté, etc...).



La simulation a des règles contraignantes, qui obligent les participants à coller à leur rôle de façon réaliste. Elle est souvent moins souple que les activités de jeu de rôle, et moins facile à utiliser en raison du temps généralement logique dont il faut disposer. Pourtant les simulation du genre de celles qui sont illustrées ci-après sont relativement simple et très motivantes pour des classe expérimentées.

Le jeu de rôle comme la simulation, exige une planification minutieuse, si l'on veut qu'il se déroule convenablement. Les étapes clés de l'organisation et de l'exécution d'un jeu de rôle ou d'une simulation sont indiquées dans la collone de gauche du schéma ci-dessous. Celles qui figurent dans la collone de droite ne sont pas toutes nécessaire, cela dépend du but et du type de l'activité.

S'il s'agit d'un jeu de rôle à un niveau élémentaire, on peut retenir la plupart des étapes en allégeant la tâche des observateurs et en renforçant le rôle d'animateur de l'enseignant. Il faut limiter les observations aux points essentiels, pour ne pas décourager les élèves. A ce niveau, le jeu de rôle est généralement très court. Il n'en va pas de même avec des activités de niveau plus avancé, qui permettent aux apprenants de prolonger l'interaction et d'etoffer davantage leur "personnage".

Dans le cas d'un jeu de rôle improvisé, où les apprenants doivent se débruoiller avec leurs seules reessource, seules les étapes 2a, 2b, 5, (et peut-être 1c), communes à la plupart des activités seraient

nécessaires. Au besoins, les apprenants titulaires d'un même rôle pourraient le préparer ensemble pour améliorer la fluidité verbale (un s'entraidant sur le plan des idées et des expressions utiles).

Il faut prévoir un laps de temps suffisant pour l'analyse d'après jeu de rôle, pour que les apprenants puissent apprécier leur performance et évaluer l'activité. On peut centrer la discussion sur:

leur impressions générales sur l'activité, par ex: facile/difficile, a bien marché/pas très bien marché, problèmes, utile, agréable, satisfaisante

-leurs impressions sur l'interprétation des rôles, la leur et celles des autres

-l'efficacité de leurs efforts sur le plan de la communication: le degré d'appropriation des énoncés au contexte, la précision de la forme, la fluidité verbale, l'utilisation des stratégies de communication.

-la pertinence de l'activité: ce qu'ils ont appris et son application à d'autres contextes.

-la qualité de la coopération entre apprenants.

-les interventions de l'enseignant (fréquence? Quand? Pourquoi? Comment?)

Nous allons illustrer différentes sortes de jeu de rôle plus loin. Il s'agit d'activités dans lesquelles les élèves coopèrent en vue d'un échange d'information ou des scénarios qui les obligent à affronter une situation conflictuelle ou à faire à l'improvise.

On a établi une distinction entre les jeux de rôle qui donne aux élèves la possibilité de préparer leurs rôles, ceux qui les font jouer et s'exprimer de façon improvisée ou spontanée. Bien sûr, le degré de préparation requis doit être varier selon le niveau des élèves et le but de l'activité. Mais, à l'évidence, maints jeux de rôle se prêtent à l'une et l'autre approche.

On peut d'ailleurs accroître la part de la spontanéité dans les jeux de rôle avec la préparation préalable, en recourant à la technique de « l'écoute jeu de rôle ». Les élèves travaillent par groupe de quatre (on peut augmenter la quantité). **A** et **B** préparent chacun leur rôle et commencent à le jouer. **C** et **D** écoutent, et au signal convenu, prennent le relais de **A** et ou de **B**. On peut trouver aussi des activités axées sur le discours de type interactionnel, qui privilégient l'établissement et l'entretien des relations d'initiation au jeu de rôle (pqr ex : A l'aide de mime, sons, objets, images) et quelques simulations qui comportent du jeu de rôle sont présentées également.

L'expérience montre que le travail sur les questions est très important pour apprendre aux élèves de se communiquer. Savoir poser la question, la comprendre et y donner une bonne réponse c'est la base de communication.

D'abord, faire écouter les questions enregistrées faisant répéter en chœur chaque question. S'il n'y a pas de cassettes, le professeur devra pronon-

cer distinctement et clairement la question faisant attention à l'intonation: ça va? Tu t'appelles comment? Tu es français?

Qui est-ce?

Les élèves répètent pour mémoriser. Ensuite on peut faire aux élèves de courts dialogues

Les élèves en groupe de deux posent des questions et essaient de répondre.

Ça va ? -Merci ça va, et toi ?

-Tu t'appelles comment ? -Aychen.

-Et toi ? Yagout.

Après avoir bien travaillé les questions, on peut passer à l'activité 1

**Activité 1**-Corrigé. Relie les questions et les réponses.

En Ve au début on peut expliquer la consigne en la langue maternelle. On peut proposer aux élèves de faire d'abord cette activité en groupe de deux. L'un pose la question à son voisin qui à son tour, cherche et donne une bonne réponse en reliant avec le crayon la question et la réponse. Puis on vérifie en commun les bonnes réponses.

Il s'appelle comment Il s'appelle Anry.

Tu t'appelles comment ? *Je m'appelle Jaque.*

Nadine est française ? *Oui, elle est française.*

Tu es azerbaïdjanais ? *Oui, je suis azerbaïdjanais.*

Qui est-ce ? *C'est Zidane.*

Ça va ? *Ça va bien, merci. Et toi ?*

## **Activité 2-Corrige.** Trouve la question.

Cette activité termine le travail sur les questions. Si les élèves trouvent tout de suite les questions à partir des réponses, cela veut dire que les questions sont bien

Travaillées et on peut passer à un autre apprentissage. S'ils n'arrivent pas à trouver les questions il faut les retravailler.

1. *Ça va ? Oh ça va, merci.*
2. *Comment tu t'appelles ?* Je m'appelle Anar Zamanli.
3. *Qui est-ce ?* C'est Fidan Gassymova.
4. *Elle est russe ?* Elle est ruse
5. *Comment il s'appelle?* Il s'appelle Pierre Besson.

Le jeu comme l'activité principale des enfants

Même si la fonction première du jeu est l'amusement, jouer est aussi un élément indispensable au bon développement de nos enfants : c'est par le jeu qu'ils apprennent !

Dès tout petit, l'enfant doit s'approprier des tas de choses qui nous semble, à nous adultes, si naturelles : attraper un objet, se tenir debout, parler, vivre en harmonie avec les autres, gérer sa colère et sa frustration etc. Il est maintenant prouvé que c'est en grande partie grâce au jeu qu'il va pouvoir, petit à petit, acquérir toutes ces nouvelles facultés. Les methodistes expliquait déjà au début du siècle dernier que jouer est absolument indispensable à la

construction de l'enfant et à son intégration dans la société. C'est elle qui a fait acter dans les programmes des maternelles françaises que « Le jeu c'est le travail de l'enfant, c'est son métier, c'est sa vie ».

Le jeu permet l'acquisition des 4 apprentissages fondamentaux :

Le savoir : car jouer (avec un adulte) est toujours l'occasion d'apprendre de nouvelles connaissances.

Le savoir faire : par la pratique, la mise en œuvre et les gestes que les jeux impliquent.

Le savoir être : à travers l'apprentissage d'un comportement qui permet à l'enfant de s'intégrer dans la société.

Le vouloir faire : sans envie, il n'y a pas d'apprentissage ni d'évolution.

A travers le jeu, nos enfants découvrent, ils s'ouvrent au monde et aux autres, ils apprennent à agir pour affronter une situation, à gérer les tensions liées à la socialisation, ils inventent, ils créent et transforment leur environnement. En bref, plus les jeux sont variés, plus ils sont profitables à l'enfant. Les jeux évoluent d'ailleurs en fonction des stades de développement de nos enfants. A travers les jeux d'exercices (avant l'apparition de la parole), les jeux symboliques (l'enfant imite et fait «comme si»), les jeux de construction/création puis les jeux de règles et les jeux coopératifs, nos enfants développent leurs capacités :

- Sensorielles: tout ce qui concerne le développement des 5 sens,
- Psychomotrices: la découverte et la maîtrise du corps, l'apprentissage de nouveaux mouvements.
- Cognitives : développement de la mémoire, de l'attention, de la créativité.
- Sociales: capacités grâce auxquelles ils établissent des liens avec les autres et prennent conscience des normes sociales.
- Affectives: ils apprennent à exprimer des sentiments et des émotions, à décharger ses tensions et à développer une certaine autonomie.

Vous l'aurez bien compris, pour accompagner nos enfants dans leur apprentissage de la vie et les aider à développer leurs capacités, il est indispensable de passer du temps à jouer avec eux, du temps à échanger et à partager.. D'autant plus qu'il existe toutes sortes de jeux, compatibles avec tous types d'enfants ou d'adultes... et tous sont bons pour le développement de l'enfant.

Chaque jeu permet à l'enfant d'apprendre et de mettre en œuvre des compétences différentes.

C'est vrai, notre quotidien de parent n'est pas toujours facile à gérer et nous trouvons beaucoup d'arguments pour ne pas prendre le temps de jouer avec nos enfants : manque de temps, fatigue, travail, tâches ménagères, activités diverses etc... Rappelons nous alors simplement que le temps que nous passons à jouer avec nos enfants n'est pas du temps perdu, c'est au contraire un investissement qui

renforce les liens et enrichie la relation parent enfant. Le jeu est un moyen formidable de se connecter à nos enfants, de partager des fous rires, de forger de souvenirs, de leur transmettre des messages d'amour, de sécurité et de confiance, et ce quel que soit leur âge.

### **L'enseignement des jeux à partir d'un scénario selon le but de l'enseignant.**

Les rôles sont préparés à l'avance.

Le scénario fantaisiste ci-après implique l'emploi de fonctions comme donner des instructions faire des suggestions.

L'action se passe dans un wagon de chemin de fer en Azerbaïdjan. Un couple âgé avance dans le couloir derrière un porteur. Celui-ci trouve un compartiment vide et pose leur valise dans le porte-bagage, où il ya déjà une petite valise. Le couple s'assoit. Le train part. Ils entendent un tic-tac sonore provenant de la valise. Le bruit les affole et ils jettent la valise par la fenêtre. Un homme entre dans le compartiment et s'assoit. Il lève les yeux vers le port-bagage cherchant sa valise.

Au cour de mon stage pédagogique, j'ai fait jouer ce jeu scénario avec les étudiants de première année. Pendant la préparation des rôles, les étudiants doivent décider des différents moment où il y aura « parole », qu'elle soit obligatoire ou facultative.



Par exemple :

- le couple se parle en avançant dans le couloir :
- l'un d'eux ou les deux indiquent au porteur où mettre les valises :
- l'un d'eux ou les deux parlent au porteur tout en le payant:
- une fois assis, ils bavardent:
- ils discutent du bruit qu'ils entendent:
- ils décident de la conduite à tenir:
- ils parlent après avoir jeté la valise par la fenêtre:
- l'homme dit quelque chose, lorsqu'il constate la disparation de sa valise.
- il ne faut pas oublier qu'ils peuvent vouloir modifier le scénario, par ex: une famille au lieu d'un couple.
- il leur faudra peut-être mettre au point ce qui (à leur valise) a été effectivement dit avec un peu d'aide au besoin.
- ils pourraient définir les personnages qui sont-ils ? A quoi ressemblent-ils ? Où vont-ils ?
- Ils se mettent d'accord sur l'attribution des rôles, et choisissent les accessoires, par ex: des cartables au lieu de valises.

Au cour du stage pédagogique j'ai eu l'occasion d'enseigner quelque fois dans les leçons. En II e année le professeur m'a autorisé de faire le cours à plusieurs reprises.

Parmi les jeux de rôle organisés dans la classe le jeu de rôle ci-dessous a eu une grande importance. Mais quand même j'ai bien remarqué un certain

nombre de problèmes chez les étudiants. La majorité d'étudiants ne veulent pas évaluer à partir de la compréhension d'un message oral. Les raisons invoquées sont multiples: certains se parlent tout simplement mauvais en français: les autres disent avoir peur de ne pas réussir, tandis que les derniers admettent préférer l'écrit car ils peuvent « s'appuyer sur le texte ».

En enseignant cette leçon mon but était de développer les compétences de compréhension et expression orale des élèves.

-j'ai divisé la classe en groupe de trois. Dans chaque groupe, j'ai donné à un étudiant la situation **1**, au deuxième la situation **2**, au troisième, qui ne doit pas communiquer les situations **1** et **2**.

-après quelques instants de réflexion (les élèves qui ont le même rôle pourraient le préparer ensemble) jeu de rôle commence et l'observateur prend des notes.

-l'interaction achevée, le joueur 1 va trouver le joueur 2 d'un groupe voisin et il recommence le jeu de rôle. Les observateurs restent dans leur groupe, il note les différences entre les versions successives, par ex : Comment les apprenants élèves gagnent en assurance et en aisance d'expression à mesure qu'ils se familiarisent avec l'activité, comment la situation peut se modifier selon l'attitude des locuteurs et la façon dont cette évolution influe sur le choix de langue.

### **Situation 1.**

Vous avez assisté à un spectacle à 30 kilomètres de votre région. Vous avez raté le dernier autobus et vous n'avez pas assez d'argent pour prendre un taxi. Soudain vous vous rappelez qu'un(e) ami(e) de votre frère habite tout près. Vous ne l'avez rencontré(e) que peu de fois et cela fait un moment que vous ne l'avez pas vu(e). Vous décidez de lui demander de l'aide. Vous allez chez lui (elle) et sonnez à la porte.

### **Situation 2.**

Il est 12-25 et vous venez de vous couchez. Soudain on sonne à votre porte. Vous êtes ennuyé(e) et même furieux(se) que quelqu'un ose sonner à une heure aussi tardive.

Vous vous levez à contre coeur et allez ouvrir. Vous n'êtes pas sûr(e) de reconnaître la personne qui est là. Il vous semble que vous avez déjà rencontré il y a longtemps votre amie Natalie, mais vous ne vous rappelez ni son nom ni où vous l'avez rencontré.

On peut augmenter la série des jeux de rôle concernant au niveau des étudiants.

Il faut organiser les jeux de rôle en dehors de la classe. Nous allons les aborder ci-dessous.

## **Jeu de rôle spontané dans la classe.**

Nous présentons les jeux de rôle suivant en II e année .

-On peut introduire un élément surpris dans un jeu de rôle fondé sur un scénario assez prévisible (par ex : trouver une chambre d'hôtel) on expose la situation à l'étudiant A : sa famille a retenu des chambres dans un hôtel : à l'arrivée, c'est lui qui doit passer à la réception, car il est seul à parler la langue cible. A ne sait pas que la lettre de réservation n'est pas arrivée et que l'hôtel est complet.

L'interaction variera selon l'attitude adoptée par chaque participant. Le réceptionniste aura peut-être besoin de quelques données complémentaires, par ex :

- a) Vous voyagez avec votre famille (parents, frère et soeur) en (pays). Il est dix heures et demie du soir, le 24 juillet, vous êtes tout très fatigués. Vous venez d'arriver devant un hôtel d'endroit, auquel vous avez écrit pour réserver deux chambres doubles (dont une avec douche et toilettes) pour trois nuits (du 15 au 18 juillet). Comme vous parlez ( langue cible), c'est vous qui allez à la réception, tandis que les autres déchargent les bagages.
- b) Vous êtes réceptionniste dans un hôtel d'endroit. Il est complet pour les deux semaines à venir, comme tous ceux des environs. Vous avez une petite chambre, retenue par une dame qui n'est pas encore là, mais qui avait prévenu qu'elle pouvait

arriver tard. Il est dix heures et demie du soir, vous êtes fatigué, vous avez faim, heureusement votre service prend fin dans dix minutes. Un jeune touriste s'adresse à vous.

On peut dire qu'à l'école secondaire le jeu spontané joue un rôle important dans l'assimilation d'une langue étrangère. Car le vocabulaire de base des élèves ne répond pas aux exigences. Pour préparer et jouer la scène, les élèves ne se montrent pas capable. Dans ce but le professeur doit trouver de bonnes solutions dans le choix du matériel. Par ex: le vocabulaire, la grammaire concernant le sujet en question doivent être assimilés par les étudiants.

En outre, le choix du matériel doit convenir au programme, au niveau des élèves. Par ex: le vocabulaire, la grammaire appartenant à la leçon doivent présenter dans le jeu de rôle.

Dans ce but, dans la deuxième année, je proposerais aux professeurs de langue seconde d'avoir organisé le jeu de rôle simple. «Je voudrais réserver une chambre » est de telle manière. Pour encadrer la scène les étudiants doivent savoir la conjugaison du verbe »avoir » au présent de l'indicatif.

### **Avoir**

**J'ai**

**Tu as**

**Il a**

**Nous avons**

**Vous avez**

**Ils ont**

## Le vocabulaire présenté dans Campus -2 peut être valable pour l'étudiant.

Un annuaire	Le réceptionniste
Le bain	Nouveau
Le chien	Le week-end
La chambre	Le numéro

### Les verbes

Avoir	Réserver	Vouloir
-------	----------	---------

### Un dimanche à Baki Monsieur et Madame Maté

- **Mme Maté** - Tu a le numéro de téléphone de l'hôtel Végo à Gandja?
- **M Maté** - Oui, j'ai le numéro, c'est le 265-09-00.
- **Mme Maté** - Non, non ils ont un nouveau numéro...Un instant, où est l'annuaire ? C'est le 265-23-08.

Le réceptionniste de l'hôtel «Végo» est mademoiselle Sadikhova.

- **Mme Sadikhova** – Allo ?
- **Mme Maté** – C'est l'hôtel « Gandja » ?
- **Mme Maté** Je voudrais réserver une chambre pour le week-end. Vous avez une chambre avec bain ?
- **Mme Nadirova** – Oui, Madame, j'ai une chambre avec bain. J'ai aussi une chambre avec bain et W.C.

- **Mme Maté** – Nous avons un chat. C'est permis ?
- **Mme Sadikhova** – Oui, Madame, bien sûr.
- **Mme Maté** – Bon la chambre avec bain et W.C. alors.
- **Mme Sadikhova** – Très bien, Madame, c'est à quel nom ?
- **Mme Maté** – Gervaise.
- **Mme Sadikhova** – Madame Gervaise. Très bien, madame.

Comme nous voyons ci-dessus la conversation se fait entre 2 personnes. Le professeur peut le continuer avec les autres élèves.

Certains d'entre nous, même en langue maternelle, disent que les élèves « ont horreur » de téléphone, qu'ils se sentent bloqué s'ils n'ont pas interlocuteur en face d'eux. Pour eux, le problème de la conversation au téléphone se posera encore plus sérieusement en langue étrangère.

Pour tous les autres apprenants, ceux qui n'ont pas de rejet spécifique de la communication téléphonique en langue maternelle, le problème ne se posera pas tant au niveau de l'expression (encore que...surtout s'ils n'ont de graves difficultés de prononciation) que de la compréhension. Il nous est à tout arrivé, dans une langue étrangère, de poser fièrement une question dont on ne sait qu'elle est parfaite d'un point de vue linguistique faisant d'être pris pour

quelqu'un qui domine parfaitement la langue, mais de ne pas du tout comprendre la réponse, fait avec un débit trop rapide on ou avec un lexique que nous ne possédons pas.

Qu'est -ce qu'il faut savoir-faire pour être capable de demander une information au téléphone ? Avec les éléments que nous avons notés ci-dessous pour être capable de demander une information au téléphone, il faut savoir :

-Utiliser le téléphone et maîtriser le code téléphonique ;

-Demander une information ?

-Demander des explications?

L'organisation des jeux en dehors de la classe est une phase de réemploi des acquis dans des structures à travers les jeux qui favorisent la communication et l'interaction en dehors de la classe. Nous proposons aux professeurs de ne pas négliger ce type d'activités qui permettra aux élèves de s'exprimer plus facilement dans une situation de jeu, de développer l'esprit de créativité, d'inventer et d'imaginer.

A l'école secondaire, le professeur peut organiser les jeux spontanés en dehors de la classe car le temps n'est pas limité. On peut travailler librement. Le professeur peut analyser toutes les difficultés. Pendant mon stage j'ai organisé des jeux concernant le niveau des élèves. Au mois de septembre j'ai eu l'occasion



d'enseigner en IVe. Pour faire assimiler l'alphabet j'ai organisé un jeux suivant.

Premier jeu s'appelle « **Alphabet avec la balle** ». Dans le jeu le nombre des élèves est libre.

Les élèves font un rond. Premier élève en jetant la balle à un autre dit « A », celui-ci en jetant la balle dit « B »le jeu continue jusqu'a à la dernière lettre de l'alphabet. L'élève qui confond quitte le jeu. Jusqu'à la fin du jeu quelques élèves peuvent rester et gagner le jeu. Le professeur peut partager la classe en deux groupe de 6-7 (comme nous avons noté ci-dessus le nombre est libre).

Dans trois leçons on peut assimilé l'alphabet aux élèves.

## **Classification des jeux et des activités dans Campus-2**

« **Campus-2** » est une méthode de français qui comprend de 4 niveau.

Le niveau « Campus-2 » comprend de 12 unités. Ce niveau est destiné aux étudiants pour une année scolaire.

Dans le manuel 12 unités. Après chaque unité il y a le bilan Chaque unité comprend de 10 pages ou bien 5 doubles pages.

1. Chaque premier double page présente les dialogues avec les photos liées au sujet de la

leçon. Il faut écouter les dialogues en regardant les autres faits linguistiques (intonations, liaisons, enchaînement). Bien sûr ils doivent faire tout ça en imitant car ils n'ont pas d'informations sur les faits linguistiques. On propose aux élèves de préparer des scènes et les jouer. Mais pas les lire et apprendre par cœur. L'étudiant doit écouter absolument et les jouer.

2. Dans les deuxièmes doubles-pages on présente des questions, les mots et expressions. On propose de ne pas apprendre les mots à part mais dans les petites propositions on peut bien mémoriser.
3. Dans les troisièmes doubles-pages on présente différents jeux. Les étudiants pourront jouer des scènes.
4. Dans les quatrièmes doubles-pages l'étudiant comprendra la structure de la langue et il va apprendre les modèles grammaticaux et phonétiques.
5. Dans les cinquièmes doubles-pages l'étudiant apprendra la civilisation et la culture de deux pays. Il va les comparer.

Dans le manuel à la page 12 on présente activité-jeu. Jeu de l'alphabet. C'est jeu est bien pour apprendre l'alphabet. Pendant mon stage pédagogique je l'ai fait jouer parmi les élèves. Nous avons pris une corde de 4 metres. Nous l'avons mis en travers de la classe. Deux élèves ont tenu les 2 bouts de la corde.

Un bout, c'est Anar(A), l'autre bout, c'est Zaur(Z). Selon les prénoms, On place les élèves dans l'ordre alphabétique. Et puis on refait ce jeu en plaçant les élèves selon l'ordre alphabétique de nom de famille. Les élèves jouent avec une corde. Celui qui perd quitte le jeu.

Pour bien assimiler l'alphabet on fait deuxième jeu. Ce jeu s'appelle « Alphabet avec la balle. Comme je on le propose dans le quatrième chapitre on ne va pas parler de ce jeu.

Activité- jeu 2.

Devine. Je connais

Je ne connais pas.

Les élèves prennent les photos et des images de différentes personnalités. On les divise en deux groupes. Un groupe montre une image et pose les questions :

C'est qui? Tu le connais? Tu la connais ? Il est français ? Elle est française ? Il est azerbaïdjanais ? Elle est azerbaïdjanaise ?

La fois suivante, c'est le groupe qui donne la bonne réponse, pose les questions.

Pour récapituler le matériel présenté dans les pages 10-12-14. Ces jeux sont très intéressants et très utiles. Les élèves apprennent bien le féminin des adjectifs.

A la page 12 (campus 2 cahier d'exercice) on présente quelques situations pour répondre à la questions « qui est-ce? ». Dans la cour du collège les élèves se parlent.

Djekhoun – Ce garçon, qui est-ce ? Tu le connais ?

Sabir – Oui, C'est mon ami. Il s'appelle Nadir.

Djekhoun – Il habite a Bordeau ?

Sabir – Oui.

Bien sûr après avoir appris la conjugaison des verbes « avoir », « être », « connaître », « s'appeler » les élèves peuvent jouer ces jeux.

**Jeu 2.** Pascal et Léo parlent.

Pascal – La fille là-bas, c'est qui Tu la connais?

Léo – Oui, c'est mon ami. Elle s'appelle Klara.

Pascal – Elle est française ?

Léo – Non, elle est espagnole. Elle est de Madrid.

**Jeu 3.** Paul et Cécile parlent de leurs âges.

Paul – Tu as quel âge ? Cécile – J'ai 13 ans. Et toi ? Paul – Moi, j'ai 15 ans.

Cécile – Tu es de Bordeaux ? Paul – Non, Je suis de Marseille.

Dans Campus 2, ces petits dialogues sont valable pour jouer. Mais, il ne faut pas compliquer les dialogues. Par exemple, dans les dialogues on présente les pronoms possessifs (mon, ton, son, ma, ta, sa), les nombre. Comment les élèves pourront prononcer s'ils n'ont pas d'information sur ceux qu'ils n'ont pas appris auparavant ? Comment les élèves pourront assimiler le verbe «avoir» s'ils n'ont pas appris sa conjugaison ?

On présente l'article indéfini. Masculin/Feminin : **Un-une.**

Mais dans les jeux et dialogues présentés on ne peut pas trouver les constructions avec ces articles. Bien

sûr ces défauts créent des problèmes pendant l'apprentissage de la langue seconde. Mais à la page 22 les jeux présentés peuvent aider le matériel donné, car à la page précédente on a bien montré et expliqué le matériel. A l'école secondaire au stage pédagogique j'ai organisé le jeu « Bingo ». Ce jeu m'a aidé de bien faire assimiler les chiffres aux élèves.

Dans la page 23 Activité – jeu 2 « Présenter un ami et aussi importante pour comprendre bien les exercices N 4 (page 21)

Préparez les fiches, remplissez les selon le modèle et mettez mes sur la table :

Nom :

Ville :

Prénom :

Pays :

Age :

Nationalité :

Mettez-vous en cercle. Récitez la deuxième comptine pour choisir celui sera premier à se présenter. Celui qui sort du cercle tire une fiche et présente son ami (e) un autre élève pose la question :

Qui est-ce ? C'est qui? Tu la (le) connais?

Oui, je la connais. C'est mon amie. Elle s'appelle Elnara Moussayeva. Elle a 13 ans. Elle habite à Gandja. Elle est azerbaidjanaise. On recite de nouveau la comptine pour choisir le suivant.

Le professeur peut analyser toutes les difficultés. Pendant mon stage j'ai eu l'occasion d'enseigner cette leçon en Ve. J'ai eu un grand succès dans la classe. Je dois dire qu'à l'école secondaire, le professeur peut organiser les jeux préparés avant en

dehors de la classe. Car le temps n'est pas limité après les classes.

Dans Campus2, à la page 46 il ya 2 jeux. Le premier appartient à la profession. Ce jeu est très intéressant, je l'ai fait dans la classe. J'ai préparé les cartes avec les noms de profession. J'ai mis les élèves en rond. A tour de rôle, un élève tire une carte sans la montrer à tout le monde et mime avec les gestes cette profession. Après il pose la question à la classe. « Quelle est cette profession? »

Celui qui trouve la bonne réponse, tire la carte suivante et mime l'autre situation

Pour apprécier les connaissances des élèves sur le matériel étudié le jeu ci-dessous peut aider les professeurs.

Le professeur prépare les cartes avec les expressions suivantes.

- habiter au Japon -être mannequin
- visiter Baki -habiter au bord de la mer
- travailler dans un hôpital -avoir une belle voiture
- rencontrer Gerard Depardieu -avoir une belle voiture
- Aller au concert d'Alim Qasimov -avoir une belle voiture

A tour de rôle, chaque élève tire une carte, dit son avis. « C'est super », 'C'est bien », « C'est pas mal », « C'est mal », C'est intéressant » et dit s'il veut ou il ne veut pas faire cela.

Dans la page 56. Unité 2 il ya deux jeux. Chaque jeu a son importance pour bien assimiler le matériel

donné dans le monde. Dans le jeu l'élève utilise l'expression «il ya ». Les prépositions « dans, sur, sous, près de, devant, derrière, a côté de, en face de etc. L'élève doit utiliser les mots suivants :

Un jardin	Un rez-de chaussée
Une cour	Une cuisine
Un garage	Une salle à manger
Une piscine	Un salon etc.

### **Jeu 1. « Je décris ma maison »**

Le professeur prépare les cartes, sur chacune d'elles dessinent une maison de campagne, une ferme, un studio, une villa, une maison sans étage etc.

Il faut réciter une comptine pour choisir une mage. Le mage prend le sac avec les cartes et dit : « Approchez-vous ! Faites tirer le sort! »

Chaque fois le mage pose la question

Qu'est-ce que tu as?

J'ai 4 pièces dans un immeuble moderne etc.

Chacun décrit son habitation, combien de pièces etc.

Dans ce jeu l'interaction variera selon l'attitude adoptée par chaque participant.

D'après mon expérience le peut dire qu'à l'école secondaire le professeur doit faire attention aux préparés avant.

Le jeu de rôle spontané ne joue pas un rôle important dans l'assimilation d'une langue étrangère à l'âge précoce. Car le vocabulaire de base des élèves (surtout les élèves de Ve) ne répond pas aux

exigences. Pour jouer la scène, les élèves ne se montrent pas capables. Dans ce but le professeur doit trouver de bonnes solutions dans le choix du texte du jeu. Par ex: le vocabulaire, la grammaire concernant le sujet en question doivent être assimilés par les élèves.

Dans ce but je proposerai au professeur de langue seconde d'avoir organisé le jeu de rôle simple.

En outre, le choix du matériel doit coïncider au programme, au niveau des élèves. Par ex: le vocabulaire, la grammaire appartenant à la leçon doivent présenter dans le jeu de rôle. Je trouve que le jeu 2 à la page 56<sup>1</sup> est aussi important pour l'acquisition du matériel.

Pour bien assimiler l'expression "il ya" la chanson "Derrière chez moi" peut jouer un rôle important.

Derrière chez moi devinez ce qu'il y a?

Il ya un arbre, le plus belle arbre.

Arbre du bois, petit bois derrier chez moi

Dans la page 66(Unité 3)Les deux jeux sont bien choisis. Tous les sujets de l'unité se présentent dans les jeux.

## **Activité-jeu 2. « Objet scolaire et couleurs »**

Ce jeu appartient à l'apprentissage de l'objectif. Les élèves de Ve doivent avoir quelques informations sur quelques adjectifs de couleurs suivant.

Bleu-bleue

rouge

Vert-verte

jaune



Noir- noire  
Blanc-blanche

orange  
rose

Exemple : J'ai un stylo rouge une balle rouge  
Un livre bleu une gomme grise, etc  
Un crayon noir

Le professeur prépare 10-12 ( il n'y a pas de limite)  
fiches carrées avec les dessins des objets scolaires  
et de petites fiches rondes de couleurs différentes.

On divise la classe en deux équipes. Dans chaque  
équipe mettez-vous les uns derrière les autres en  
deux rangs. Les deux équipes sont parallèles  
perpendiculaires à la table du professeur. Jetez les  
des pour savoir quelle équipe va commencer.

L'équipe qui obtient le nombre de points le plus  
élève, commence le jeu.

La première personne de la rangée de la premier  
équipe tire une fiche carrée (objet) et la première  
personne de l'autre rangée tire une fiche  
ronde(couleur)

Celui qui tire la fiche « objet » pose la ques-  
tion : « De quelle couleur est...? »

(il nomme l'objet dans sa question)

Celui qui tire la fiche « couleur » répond.

Essentiel est de réussir a réaliser les objectifs  
proposés de la communication. Pour cela, il est  
important de donner plus de possibilités de s'exp-  
rimer aux élèves, en les laissant parler, sans les  
couper pour corriger les fautes.

En surveillant les élèves le professeur peut noter les fautes typiques pour les faire travailler ensuite.

En enseignant le jeu le professeur doit pousser les élèves à trouver les trucs pouvant aider à l'apprentissage, à la mémorisation.

Le professeur fait des fiches avec les noms de mois de l'année. Il les met dans une boîte. Un élève récite une comptine pour choisir celui qui sera le premier. Le premier tire une carte et dit s'il aime ou non le mois de l'année. Le 2<sup>ème</sup> demande pourquoi : ils continuent à tour de rôle.

Par ex : J'aime le mois de mars.

Pourquoi tu aimes le mois de mars ?

Parce qu'il y a la fête de Novrouz et il y a des vacances

(Parce que c'est mon anniversaire.....etc.)

On peut donner beaucoup de justification.

Activité-jeu 2 (page 14)<sup>1</sup> est presque le même. On peut proposer un autre jeu avec une autre construction.

Par ex sur la saison. Car les élèves ont déjà assez d'information sur les saisons.

Dans la page 12 Unité 2 le choix des jeux est acceptable, car le but de l'unité est montré dans le jeu. Dans les pages précédents on donne assez d'informations sur les expressions appartenant au temps.

## **Activité-jeu 1. Faire des projets.**

Le professeur prépare les fiches avec les expressions suivantes.

Il fait beau	il pleut
Il fait chaud	il neige
Il y a du soleil	il fait froid

Il les met dans une boîte. Les élèves s'associent en rond. Ils récitent une comptine pour choisir celui qui commence. Celui-ci tire une fiche de la boîte et fait une phrase cette expression.

Par ex : Il tire une fiche : Il fait froid . Il fait une phrase avec cette expression.

Exemple : S'il fait froid demain, je ne vais pas faire du vélo je vais faire un B.D.

Les autres continuent à tour de rôle.

En choisissant l'exemple il ne faut pas compliquer la situation. Est-ce que l'élève sait qu'est-ce que « si » et qu'est-ce que c'est que la proposition de condition.

Construire la phrase comme ça est difficile pour l'élève de Ve. Il faut choisir les propositions très simple : Par exemple : Il fait froid, il neige, les enfants jouent aux boules de neige etc.

J'ai eu l'occasion d'enseigner ce thème à l'école et j'ai eu un grand succès. J'avais fait un jeu presque pareil.

## **Activité-jeu 2. Jeu de téléphone.**

Le professeur raconte une petite histoire à voix

basse à un élève. Les autres ne l'entendent pas Par ex :

-C'est le week-end. Nicolas voudrait se promener avec le chien. Il regard par la fenêtre.

Quel dommage Il pleut aujourd'hui. Alors il reste à la maison. Il va réviser le maths.

Ensuite, le premier transmet cette histoire à une autre personne en s'éloignant de toute la classe, de la même manière. Ainsi cette histoire circule dans la classe d'une personne à l'autre. La dernière personne raconte à haute voix ce qu'elle a retenu de l'histoire.

Enfin, le professeur raconte la vraie histoire.

Quel sera l'importance du choix de ce jeu

1) Pour vérifier la mémorisation comment l'élève retient le matériel.

2) Pour savoir comment est l'ouïe de l'élève.

Selon moi, c'est un bon jeu. Le professeur peut changer l'objectif quand il veut. Par exemple: Surtout pendant l'enseignement du vocabulaire.

On le fait le dernier à l'école. On utilisé une vidéo-cassette d'une leçon de FLE. Avec un grand plaisir les élèves ont joué ce jeu. J'avais atteint à mon but.

Dans Campus 2 le jeu « Parler des activités de vacances » est conforme aux objectifs de l'unité 3 et selon la capacité de la classe. Dans ce jeu le professeur est libre dans son choix.

Essentiel est de réussir à réaliser les objectifs proposés de la communication.

Dans ce jeu il est important de donner plus de possibilités de s'exprimer aux élèves, en les laissant parler, sans les couper pour corriger les fautes. On peut noter les fautes typiques pour les faire travailler ensuite.

Le professeur divise la classe en deux équipes. Une équipe, c'est une colonie au bord de la mer, l'autre, c'est une colonie à la montagne.

Chaque équipe doit faire la publicité de sa colonie. Pour faire cela on se réunit par groupe et on note sur un papier les activités qu'on peut faire dans leurs colonies. Chaque activité porte un point. L'équipe qui a plus de points, gagne. Par Ex : Notre colonie, c'est super Ici on chante, on fait du camping, on va à la page, on fait du vélo.

Pour gagner bien sûr l'élève doit savoir plus d'expressions et de mots.

Les élèves peuvent utiliser dans le jeu les expressions suivants.

- |                      |                  |
|----------------------|------------------|
| -aller à la campagne | faire du camping |
| -aller à la montagne | faire du feu     |
| -aller à la mer      | faire de pêche   |
| -aller à la pêche    |                  |

Tous les jeux présentés dans le mémoire sont importants dans l'

apprentissage du français.

## **Les activités pour l'enseignement précoce du FLE**

Entretien avec Nigar Akhoundova, animatrice

d'ateliers de formation dans le domaine de l'enseignement précoce.



Bonjour Nigar, pourrais-tu te présenter ?

Bonjour, je suis enseignante de FLE (français langue étrangère) d'origine azerbaïdjanaise, ce qui

explique le "j" mystérieux dans mon prénom ...

J'enseigne le français depuis 12 ans, au public de différentes nationalités, de tous les niveaux (A1 – C2) et de tous les âges. J'avoue pourtant que les leçons avec les plus petits restent toujours les moments préférés et privilégiés de ma semaine de travail. Il y a plus d'un an, on a intégré l'équipe pédagogique de Bonjour de France – une plateforme éducative qui propose des exercices de français, gratuits en ligne. On s'occupe de la

création d'exercices de français, de la coordination du projet Bonjour du Monde, réunissant les professeurs de FLE du monde entier et on anime des ateliers de formation dans le domaine d'enseignement précoce et d'application d'activités ludiques en classe de FLE.

***Pourquoi t'es-tu spécialisée dans l'enseignement précoce du FLE ?***

C'était un enchaînement de beaux hasards dans la vie ! Suite à une présentation que on avait fait dans le cadre de mes cours de méthodologie à l'université, j'ai été contactée par Mme Bernadette Ringenbach-Trybus, l'ancienne directrice de l'Institut français de Baki (Azerbaïdjan) qui m'a proposé d'animer les cours de français pour un jeune public à partir de 4 ans. J'avoue que dans un premier temps, j'avais très peur mais puisque j'avais deux enfants de 2 et 4 ans à l'époque, je testais régulièrement mes activités sur eux; je crois d'ailleurs qu'ils ne m'en veulent pas vu qu'aujourd'hui, ils parlent français tous les deux ... Un peu plus tard, j'ai découvert une excellente méthode de FLE, "Tatou, le matou" qui a transformé mes cours de français en une véritable aventure pleine de sons, de couleurs, de parfums, de saveurs...

***Quelles sont les spécificités de cet enseignement?***

Le travail avec les enfants a beaucoup de charme et sa beauté; il nous permet de retrouver en nous l'enfant que nous étions avec tous nos jeux préférés. En plus, ce jeune public est tellement

curieux, créatif, spontané... Les élèves à cette étape, ont une excellente oreille qui leur rend facile la répétition de différents sons d'une langue étrangère ... mais il y a également des points qui peuvent rendre l'enseignement aux enfants assez difficile: ils se déconcentrent assez vite, ils ne savent pas écrire et il y en a qui ne connaissent même pas les lettres d'alphabet... Et ce qui est le plus important, c'est qu'ils ont souvent du mal à comprendre pourquoi on leur demande d'apprendre une langue étrangère ...

***Aurais-tu cinq activités à recommander pour l'enseignement à de jeunes élèves ?***

Les activités, il y en a des centaines ! J'ai du mal à en choisir cinq seulement... J'essaie de me rappeler à chaque fois mes jeux d'enfance et de les adapter à mes besoins pédagogiques.

On connaît le jeu de **Memory** qui consiste à retrouver deux images identiques, parmi les cartes étalées face cachée au sol; je m'amuse à faire différentes variantes de ce jeu; par exemple, on ne peut pas tomber sur une image concrète ou bien il faut reproduire la même disposition d'images que je propose au départ et beaucoup d'autres. L'objectif est toujours le même: répéter le plus souvent possible des mots, mémoriser leur signification grâce aux images, utiliser les actes de parole comme par exemple: "C'est identique / c'est différent", "C'est à toi !" A la fin du jeu, on compte



les points, on s'entraîne donc à faire des calculs en français et de dire : "J'ai ... points".

Comme il y a souvent des mots difficiles à prononcer, je propose à mes élèves de "**gonfler un ballon**" avec ce mot difficile, répété une dizaine de fois. Au début de l'activité, tous les enfants se prennent par les mains et restent réunis au milieu de la salle: "notre ballon est dégonflé"; à force de répéter le mot de plus en plus fort, "notre ballon gonfle", le cercle d'enfants devient de plus en plus grand jusqu'à ce que notre ballon "explose" .

"**1,2,3 soleil**" excellent comme jeu de réinvestissement du vocabulaire connu. Les règles sont légèrement modifiées par rapport au jeu d'origine: Il y a un animateur qui se place face au tableau, les autres enfants restent en ligne à l'autre bout de la salle. L'animateur donne une consigne: "Touchez votre tête /nez/ pied ! 1,2,3 !" Il se retourne et vérifie que toutes les personnes ont bien réagi et celles qui touchent la partie du corps mentionnée peuvent avancer d'un grand pas. Les autres restent sur place et essaient de se rattraper lors de la deuxième consigne... L'élève qui est le premier à toucher le tableau, prend la place du prof et anime le jeu.

Quand j'étais enfant, j'adorais jouer au **cache-cache**, c'est pour cela que je cache souvent différents objets dans ma salle de cours (affichettes, objets de la vie quotidienne, petits bouts de papier avec des mots inscrits dessus ); les

enfants doivent les retrouver le plus vite possible, on peut les guider en disant : “chaud – froid – tiède”. Après avoir appris les prépositions de lieu, c’est aux enfants de se cacher dans la salle et celui qui doit trouver tout le monde, se retourne, compte jusqu’à 10 et indique la position de ses camarades. “Je vois Antoine derrière l’armoire” , “Je vois Catherine sous la chaise”; l’important c’est que nos élèves construisent des phrases complètes dès le départ au lieu de dire des mots isolés...

Enfin, l’un de mes jeux préférés étaient les **chaises musicales** sauf que je détestais être éliminée... Dans la variante que je propose, toute la classe marche autour des chaises tant qu’il y a de la musique. Une fois le son coupé, il faut trouver une place libre et la personne qui reste sans chaise doit répondre à une question facile, nommer une image, trouver une couleur etc. Si elle arrive à le faire de manière correcte, elle continue le jeu; dans le cas contraire, elle doit attendre, mais un tour seulement, assise sur une chaise.

Voilà... Il y a beaucoup d’autres jeux encore mais il est vrai que je préfère les montrer que de les décrire...

## **L’évolution des méthodologies d’enseignement des langues**

Les parents, savez-vous quelle méthode pédagogique les professeurs de langue de vos

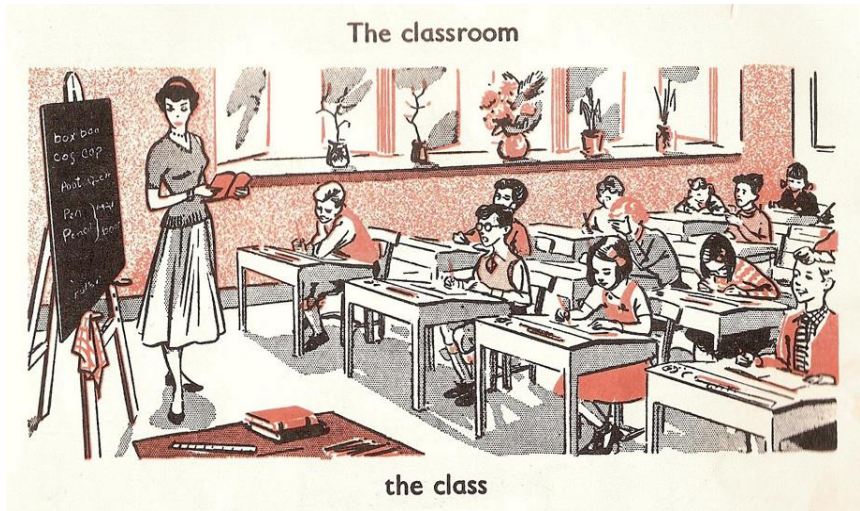
enfants utilisent ? Elles ont drastiquement évolué au cours du temps, répondent à des objectifs très différents et obtiennent des résultats inégaux.

Il y a bien des années, un professeur de turque évoquait l'un de ses anciens condisciples les mieux notés : étudiant français apprenant le turque, connaissant à la perfection toutes les règles de grammaire et doté d'une maîtrise lexicale inégalée. Il n'avait qu'un tout petit problème – qui du reste ne l'avait jamais affecté dans son parcours : il était totalement incapable d'avoir la moindre conversation en turque.

Notre malheureux étudiant était tout simplement victime du système pédagogique le plus traditionnel qui soit pour la didactique des langues étrangères : la méthode *grammaire, thème, version*. Dans cette approche l'accent est mis sur la connaissance formelle de la langue, et plus précisément de sa grammaire. L'apprentissage est déductif : le professeur, maître absolu dans sa classe, expose les règles de grammaire et soumet aux élèves des exercices pour les pratiquer. Le thème et la version font partie des activités les plus prisées.

L'enseignement de la langue ne vise aucunement à en faire un outil de communication. Il s'apparente plutôt à la didactique des langues mortes ou liturgiques, comme le grec ancien et le latin, ou dans une moindre mesure le sanskrit. Cette approche, prédominante dans l'Europe du

19ème siècle, violemment critiquée par la suite, n'existe plus que de manière très isolée.



Au milieu du 20<sup>ème</sup> siècle, les travaux théoriques des béhavioristes engendrent l'apparition aux Etats-Unis de la méthode audio-orale. Fortement portée sur l'aspect oral, elle se propose d'enseigner la langue par des répétitions et des exercices. Une variante, développée chez les britanniques, est la méthode *PPP* : Présentation (d'une notion), Pratique (avec des exercices), et Production (par l'élève). Les phrases données par le professeur sont répétées mot à mot de nombreuses fois et apprises par cœur, pour favoriser les automatismes. Les exercices consistent typiquement à reprendre ces phrases avec des variantes, par exemple en substituant un mot.

La méthode audio-orale tombe rapidement sous le feu des critiques et se retrouve largement discréditée depuis les années 70. Comme le fait remarquer Harmer (2001), *«la méthode audio-orale semble interdire tout traitement linguistique qui aiderait les étudiants à clarifier dans leur propre esprit les éléments nouveaux de la langue»*. Elle n'en survit pas moins dans de nombreuses régions du monde.

Dans le monde chinois, par exemple, l'apprentissage par cœur et la répétition sont encore de mise au détriment de la communication. Shumei Zhang (2009) rappelle que la communication orale des Chinois apprenant l'anglais reste extrêmement problématique, *«même lorsqu'ils peuvent lire Shakespeare dans le texte après de nombreuses années d'étude»*. Les Chinois savent aussi en rire. Une blague raconte qu'une petite fille apprenant l'anglais tombe un jour dans un fossé alors qu'elle fait du vélo, et se retrouve coincée. Un américain passe qui lui demande : *« Bonjour, ca va ? »*. La petite fille déclare mécaniquement *« Oui je vais bien, merci, et vous ? »*. L'américain perplexe répond qu'il va bien aussi et s'éloigne.



En réaction à la méthode audio-orale, les années 1970 voient l'apparition des méthodes communicatives d'enseignement linguistique, où la communication est non seulement l'objectif mais également le moyen d'apprentissage. Le nouveau paradigme pédagogique recourt à des apprentissages implicites dans des contextes authentiques, et non pas à un apprentissage explicite dans un contexte artificiel. On n'enseigne plus la grammaire, on ne répète plus de phrases construites.

L'apprentissage a lieu lors d'événements de communication comme par exemples des conversations. Définie de manière très souple, sans réelle assise théorique, les méthodes communicatives donnent le jour à de nombreuses formes

dérivées.ccritiques. Son efficacité, tout d'abord, est remise en question. Dornyei (2011) nous rappelle que les enseignements purement implicites de langue étrangère, et même l'immersion, n'ont pas réellement été à la hauteur des espérances. Des obstacles culturels sont également apparus : dans le monde confucéen par exemple, retirer au professeur son rôle central pour en faire un simple facilitateur passe mal. Enfin, la méthode communicative ne répond pas au besoin tel qu'il est encore forccmulé dans de nombreux pays : réussir à des examens eux-mêmes basés sur la grammaire et le vocabulaire.

La méthode d'enseignement communicative subit elle-aussi d'importantes évolutions. Dans l'un de ses développements les plus intéressants, Dornyei se fait l'avocat de la *Principled Communicative Approach* dont nous reparlerons – elle combine de manière structurée les enseignements implicites et explicites pour parvenir à une compétence communicative en même temps qu'une correction linguistique.

## **L'enseignement de la ponctuation**

La présente étude se veut une contribution à l'enseignement de la ponctuation comme outil de construction du sens dans le cadre des activités d'écriture. Lire ce n'est pas seulement être capable de déchiffrer des lettres et des mots. C'est aussi

comprendre ce qu'on lit au moyen de la ponctuation. Les vrais lecteurs font du sens avec ce qu'ils décident. Ecrire avec du sens, ce n'est pas seulement maîtriser les techniques opératoires de la ponctuation (savoir mettre une virgule, un point...) mais de bien s'approprier le sens, la signification profonde des pratiques de la ponctuation qui rythme la syntaxe. L'absence du sens pour l'apprenant ne conduit-elle pas le plus souvent à des pratiques démobilisatrices ? Les difficultés éprouvées par les apprenants semblent être de différents ordres.

- Pratiquer la ponctuation peut amener les apprenants à travailler sur des savoirs méthodologiques sur lesquels ils ne sont pas habitués à réfléchir.

- Pratiquer la ponctuation peut amener les apprenants à généraliser à partir d'un cas particulier.

L'étude de la ponctuation garde les caractéristiques d'une discipline « jeune » qui reste en quête d'une définition de l'objet lui-même. La tendance de la pratique de la ponctuation chez les apprenants consiste à considérer davantage la ponctuation comme un système de découpage unitaire aléatoire. L'on ne retrouve pas de correspondance entre l'ensemble des signes de ponctuation et un ordre donné. Il paraît donc évident qu'il n'existe pas de relation entre la place de la ponctuation et la nature du signe de



punctuation. L'expérience constatée dans les productions écrites des élèves fait percevoir les pauses supplémentaires ou d'autres signes maladroitement appliqués. Nous constatons que les élèves pratiquent de façon intuitive la punctuation. La signification de la punctuation existe bel et bien et ce n'est que lorsque les élèves n'en trouvent pas qu'ils se résignent à fonctionner en automates. Ecrire, c'est entrer dans un processus réguler de communication. La punctuation concourt à l'efficacité de cette communication. En fait, pratiquer la punctuation, c'est faire du sens.

#### Objectif de la recherche

Notre étude contribue à la clarification de la punctuation comme des savoirs, aide didactique à la construction du sens des savoirs. Face aux difficultés rencontrées par les apprenants, il nous semble pertinent d'aborder la tâche de «l'apprendre à ponctuer avec du sens » comme compétence.

#### Cadres théoriques

##### Définition systémique de la punctuation

Il faut considérer la punctuation en terme de système pour produire du sens dans les activités d'écriture, et d'inventaire de signes chargés de faire du lien entre les mots, ou les parties d'un texte, entre les pauses orales ou écrites.

Le maître situe la punctuation à la frontière de l'orthographe, de la grammaire et de la stylistique.

tique. Il serait incomplet de réduire la ponctuation à l'une de ses dimensions. De manière systémique, son apprentissage ne peut faire l'économie de ses contours pluriels (orthographique, grammatical et stylistique). La définition systémique de la ponctuation suppose une élaboration de stratégies didactiques; nous les considérons comme des savoirs méthodologiques.

La ponctuation comme signes de démarcation .

A un autre niveau, la ponctuation est constituée de signes. Qu'est un signe de ponctuation? ce sont des formes de démarcations des unités écrites. Nous nous limiterons à la ponctuation traditionnelle de la phrase, c'est-à-dire la virgule, le point virgule, le point, deux points, point d'interrogation, point d'exclamation, points de suspension, tiret, double tiret, parenthèses, guillemets. La fonction des signes de ponctuation est de démarquer les segments (syntaxiques, intonatifs, énonciatifs...).

Opérer un mauvais choix de ponctuation sans observer par exemple les pauses qu'il convient d'établir conduit à ne pas considérer la ponctuation comme support de diction. Le découpage désordonné et hasardeux d'un texte est aussi source de confusion pour sa compréhension. Cette prise du sens à travers les marques qui structurent un texte peut échapper à l'apprenant dans le cadre de son expression écrite. Les erreurs de ponctua-

tion provoquent des contre-sens en affectant la syntaxe. En définitive, le choix judicieux des signes de ponctuation ne peuvent se faire que grâce à une bonne maîtrise des signifiés, des signes de ponctuation.

Observation sur les diversités et normes d'usage de la ponctuation.

Face à la diversité des usages de la ponctuation, les enseignants ont à s'interroger. Ils ne sauront pas toujours laquelle doit être enseignée. Le noyau dur des règles stable perd de sa consistance. L'usager attentif à produire un écrit d'une certaine tenue est donc fort démuné. Il nous semble impératif de produire un ouvrage didactique accessible qui conseille le scripteur dans ses choix en prenant en compte à la fois le sens des intentions communicatives et les règles normatives. Le consensus se dessine autour de la ponctuation traditionnelle de la phrase: virgule, point virgule, point, majuscule de phrase (admise par la majorité des linguistes) deux points, point d'interrogation, point d'exclamation, points de suspension, tiret, parenthèses, guillemets. Ces signes participent ainsi à toutes les fonctions de la syntaxe, grammaticales, intonatives et sémantiques. » Notre préoccupation est de rendre accessible ces connaissances sur l'usage correct de la ponctuation. La praticiens peuvent revisiter leurs pratiques. Dans cette optique, nous nous intéresserons aux productions écrites des ap-

prenants. Si la question de l'inventaire des signes appartient au domaine des savoirs savants, quelles peuvent être les possibles retombées didactiques ? Les savoirs scolaires doivent faciliter les apprentissages et non pas forcément calquer les savoirs savants surtout lorsque ceux-ci ne font pas encore l'unanimité des spécialistes comme le souligne le maître .Si l'expression écrite est une tâche scolaire, il faut se demander dans quel but, l'enseignant la donne à effectuer.

Dans la tâche scolaire, il y a certes un aspect prescriptif, mais la finalité est qu'à travers elle on puisse évaluer ses connaissances et ses savoir-faire. L'appropriation de la ponctuation par l'élève peut faire l'objet d'apprentissage précis et d'évaluation en guise de compétence transversale. A ce niveau, la ponctuation devient un objet conceptuel : le concept de ponctuation acquiert alors un statut d'objet. La place qu'occupe la ponctuation dans le processus de construction des savoirs nous semble indispensable. L'expérience montre qu'elle est relayée au second plan. La ponctuation n'est abordée que superficiellement et de manière allusive.

Les élèves rencontrent des difficultés pour appliquer correctement la ponctuation selon les conventions d'usage. Nous avons recueilli 64 copies de travaux d'élèves de classe de cours moyen 2ème année (CM2) fin de cycle du primaire. Nous nous sommes intéressés aux pratiques de

punctuation des élèves en situation de description. L'observation du contenu cognitif de leurs productions a mis en évidence des applications aléatoires, inappropriées de la ponctuation. Dans un premier temps, il nous a semblé pertinent de dégager qualitativement les variations des ponctuations sollicitées par les élèves. Dans une seconde étape, nous avons essayé de quantifier les formes de la ponctuation fréquemment utilisée.

Le jeune élève du cours moyen deuxième année donc en fin de cycle primaire, bien souvent, ne sait pas appliquer correctement les signes de ponctuation. Cet état de fait décrit la réalité scolaire actuelle marquée par l'inattention des apprenants, leur manque d'organisation, et de méthode. Le problème du bon usage de la ponctuation se pose aujourd'hui de manière criante ; alors le niveau baisse, baisse.

La ponctuation explicite ainsi les articulations sémantiques et logiques et supprime les ambiguïtés. On comptera parmi les différents signes de ponctuation : la virgule, le point virgule, le point, le point d'exclamation, le point d'interrogation, les points de suspension, les deux points, les guillemets, les tirets, les parenthèse et crochets. Il faudra aussi penser aux blancs (paragraphes, alinéas) et à leur rôle dans la mise en page du poème, aux majuscules qui soulignent la démarcation des phrases ou du vers. Dans le français

modern Il y a cinq fonctions de la ponctuation.  
Nous allons les analyser ci-dessous.

fonction prosodique : le fait que la ponctuation serve à marquer les endroits pour respirer dans la lecture à haute voix, donc le rythme mais aussi l'intonation et la mélodie.

fonction syntaxique : le fait que les signes servent à organiser et à séparer les termes au sein de la phrase ( dans la phrase : intraphrastique, entre les phrases : interphrastique)

fonction énonciative : ils nous renseignent sur des changements dans

la situation d'énonciation : qui parle, à qui, dans quel état d'esprit ( = indications de mise en scène, didascalies)

le niveau énonciatif : tout ajout non indispensable à la compréhension de base dans la phrase

- fonction sémantique : c'est le complément de sens et d'information que les signes ajoutent parfois aux mots et aux phrases
- fonction stylistique : dès qu'il y a écart, transgression, par rapport à l'utilisation dite " normale " des signes

Quelle méthode d'analyse ? La question de ponctuation est une des quatre questions de grammaire que l'on nous pose à l'examen. Nous avons à analyser la ponctuation sur 3/4 lignes de texte. Il va de soit qu'on attend de vous un classement des signes.

Nous pouvons opter pour un plan:

- par fonctions, dans lequel vous préciserez la position de ces signes dans la phrase ; la répétition est inévitable puisque certains conjugent plusieurs fonctions.
- par signes,
- On proscrit l'absence de plan.
- Aucun plan n'est parfait, tous conduisent à se répéter mais l'absence de plan est rédhibitoire (ie au fil du texte) ! Le travail que nous aurons à effectuer est en quelque sorte inverse du mien : je vous donne les fonctions et illustre celles-ci à partir d'exemples tirés du texte, alors que vous aurez à partir du texte et à établir un plan fonctionnel ou " positionnel ".

### Les signes typographiques

#### a. paragraphe

Dans ce cas le professeur explique que dans les manuels les leçons sont présentés par paragraphe. C'est une division arbitraire de l'énoncé ; la pensée est articulée en sous-développements qui doivent présenter une unité et une cohérence. Le paragraphe peut recevoir un sous-titre, c'est l'ultime subdivision du livre pour laquelle cela est possible. Il se distingue par un retrait de sa première ligne et est séparé du § précédent par une ligne vierge. Le professeur présente le texte en expliquant le sujet en question.

#### b. alinéa

L'alinéa est une subdivision du § qui est lui aussi marqué par un retrait de sa première ligne , mais n'est pas séparé de l'alinéa précédent par une ligne vierge. L'alinéa est l'unité supérieure de la phrase.

D'un point de vue stylistique, il existe deux transgressions possibles : l'une qui morcelle le texte à l'extrême dans des alinéas composés d'une seule phrase. L'autre qui au contraire refuse toute articulation pendant des pages et des pages .

### 1.2. Variation typographiques

- italique

On emploie l'italique lorsqu'il s'agit de signaler dans un texte un mot ou une expression étrangers (le latin par exemple), un néologisme, une audace de vocabulaire. Ils attestent donc toujours d'une intention d'auteur. On y reviendra donc dans le cadre de l'étude de la fonction énonciative car il y joue un rôle très important. Noter la distinction qu'ils permettent de faire entre les didascalies et le dialogue au théâtre.

- caractères gras : mise en valeur de mots ou groupes de mots : titres, mots vedettes comme entrées de dictionnaires .
- lettres capitales : mise en valeur/ minuscules  
ex : les noms de personnages dans JF ; peut se doter d'un accent expressif comme leur emploi dans les e-mail.

---

L'assimilation des signes ayant des fonctions énonciatives prosodiques ou pausaux :



Comme nous savions en azeri dans le français moderne les signes de ponctuation jouent les rôles importants. Ce sont des signes qui ont pour fonction originelle de marquer des frontières syntaxiques qui correspondent aux pauses de la voix ; ils ont donc d'abord une fonction prosodique ( pause ou intonation), puis une fonction syntaxique, nécessairement, et éventuellement d'autres fonctions secondaires, telles que sémantique, ou énonciative.

### 1. le point

- a. fonction prosodique : il marque une pause forte
- b. fonction syntaxique, il indique nécessairement que le segment qu'il clôt est à considérer comme une phrase, qu'elle soit complète, ou incomplète. Il a donc une fonction syntaxique interphrastique.

### 2. le point-virgule

- a. fonction prosodique : il marque une pause de moyenne durée, par rapport au point
- il joue le rôle d'un point et peut séparer des propositions indépendantes (juxtaposées ou coordonnées) mais dont l'enchaînement est moins nettement interrompu que par un point. Dans ce cas, sa fonction syntaxique est interphrastique.

Une angoisse effroyable me tenaillait le cœur ; chaque minute qui s'écoulait me tenaillait le cœur .

- il joue le rôle d'une virgule renforcée dans des énumérations, ou des structures //, qui contiennent dc déjà une virgule, dans ce cas, sa fonction syntaxique est intraphrastique :

*Une fois les volets ouverts, je revis avec attendrissement les vieux meubles conservés dans le même état et qu'on frottait de temps en temps, la haute armoire de noyer, deux tableaux flamands qu'on disiat l'ouvrage d'un ancien peintre, notre aïeul; de grandes estampes d'après Boucher, et toute une série encadrée de gravures (...); sur la table, un chien empaillé que j'avais connu vivant, ancien compagnon de mes courses dans les bois, le dernier carlin peut-être, car il appartenait à cette race perdue.*

*Elle était persuadée que tant de bonheur était impossible; que le jeune homme était trop jeune pour elle; que toutes merveilles qu'il lui décrivait étaient imaginaires.*

Ici énumération des meubles et structures // (que), de plus, les; établissent une hiérarchie/virgules

- a. cela signifie qu'il a une fonction syntaxique, puisqu'il structure la phrase :
- il indique la juxtaposition

*Elle ne nous a pas oubliés; elle est couturière à paris auprès de Notre-Dame;*

Ici, il a donc une fonction syntaxique interphrastique, comme un point

- ou renforce la coordination

*Tout en parcourant les rues de la ville, je regardais toutes les fenêtres et à tous les balcons si je ne verrais pas Clarimonde ; mais il était trop matin .*

Même remarque sur la fonction interphrastique

- a. le point-virgule a une fonction sémantique ; il unit souvent des phrases grammaticalement complètes, en soulignant un lien logique qui les unit
- le lien logique souligné est adversatif :

*j'ai peine à croire encore que ce fût un démon ; du moins elle n'en avait pas l'air .-* Le lien logique souligné peut être causal ou consécutif

*On n'a pas mis la table ce soir là ; chacun dîne sur ses genoux, où il peut, dans la salle de classe obscure .*

- voire explicatif

*la vie m'apparaissait sous un aspect tout autre ; je venais de naître à un nouvel ordre d'idées.*

### 3. La virgule

Elle marque une faible pause ; son rôle est d'isoler un terme dans le déroulement de la phrase, donc sa fonction pausale est intrinsèquement liée à ses fonctions syntaxiques :

3.1. La virgule a une fonction coordonnante ; elle sépare des termes de même fonction

elle sépare deux termes : en principe la conjonction (et, ou, ni) suffit ; pas besoin de virgule.

Ex *je crois voir de trop près ma main qui écrit et ma plume est une enfilée de brouillard.*

Mais une virgule peut doubler la conjonction, ayant alors une valeur sémantique particulière, ou de mise en relief.

*Pour moi vous étiez Saint-Preux, et je me retrouvais dans Julie.*

*Ne regardez jamais une femme, et marchez toujours les yeux fixés en terre, car, si chaste et si calme que vous soyez, il suffit d'une minute pour vous faire perdre l'éternité.*

La virgule ici double la conj., et souligne en la renforçant la symétrie (fonction sémantique) ou la cause : car vient justifier l'énoncé qui le précède.

- a. les deux termes ou propositions sont déjà séparés par la conj de coord *mais* : la virgule se place généralement devant lorsqu'il sépare deux propositions :

*D'un coup de fouet, Meaulnes voulut lui faire reprendre sa vive allure, mais elle continua à marcher au pas*

Quand il ne s'agit pas de deux propositions, mais de deux mots ou groupes de mots séparés par *mais*, la virgule met en valeur leur opposition :

Les saules nous abritaient des regards, mais non pas du soleil.

- b. Elle sépare plus de deux termes coordonnés : la conj se met entre les deux derniers termes (la virgule alors n'est pas obligatoire), les précédents sont séparés par des virgules

*Ce n'est pas le cas du porto de Certâ : chaud, ferme, assuré, et véritablement timbré.*

Si la conj. coord. est répétée alors la virgule se place devant chaque conj. sauf la première

Mais je me souviens parfaitement que je me trouvais avec Karr dans une maison qui n'est ni la sienne ni la mienne, ni aucune de celles que je connais.

*[attention : ici Aragon ne met pas de virgule]  
Rien ne peut m'assurer de la réalité (...) ni la rigueur d'une logique ni la force d'une sensation.*

- c. les termes sont juxtaposés et non coordonnés, seule la virgule peut marquer le lien logique entre eux ; outre sa fonction syntaxique, elle a alors une fonction sémantique :

*J'ai connu des cheveux de résine, des cheveux de topaze, des cheveux d'hystérie. (la virgule = et)*

La virgule sépare des termes de fonctions différentes

Elle permet donc d'isoler le groupe fonctionnel

a. elle isole des groupes qui ne font pas partie de la phrase de base, dans ce cas, elle se dote en outre d'une fonction énonciative, puisqu'elle fait intervenir une autre voix que celle de l'énonciateur précédent

- une apostrophe : *Prenez garde, mon frère, et n'écoutez pas les suggestions du diable.*

Ici, l'apostrophe a une fonction phatique, c'est-à-dire d'interpellation du destinataire

- une proposition incise (indique le discours rapporté) : *Sylvie, lui-dis-je, vous ne m'aimez plus !*

Ici, l'incise place en cours de discours le peu de narration qui est indispensable pour savoir qui parle

- une proposition incidente (sert à insérer un commentaire sur un discours, à l'intérieur de ce discours) : *Il n'y avait plus, semblait-il, entre les heures de cours et de récréation, cette dure démarcation qui faisait la vie scolaire simple et réglée comme par la succession du jour et de la nuit. A vrai dire, ce fut seulement au tout premier instant que nous eûmes de l'effroi.*

b. groupe qui apportent un complément d'information, non indispensables

- apposition Ex : *Krafft, génial rêveur, tu promenais un œil dément.*

On a donc ici, outre la fonction syntaxique intraphrastique, une fonction sémantique, puisqu'elle explicite le découpage de la phrase et distingue l'apposition de l'épithète, et une fonction

énonciative, puisqu'elle indique un changement de niveau énonciatif.

- relative explicative : *C'est ainsi que finit mon rêve d'opium, qui ne me laissa d'autre trace qu'une vague mélancolie, suite ordinaire de ces sortes d'hallucinations.*

Même remarque la virgule a ici, outre sa fonction syntaxique une fonction sémantique, puisqu'elle permet de distinguer la relative explicative de la relative déterminative, et une fonction énonciative, puisqu'elle indique un changement de niveau énonciatif.

c. groupes détachés dans des positions inhabituelles : fonction prosodique et syntaxique essentiellement

- phrase disloquée (ou segmentée), un des constituants de la phrase se trouve rejeté hors du cadre de la phrase, à droite (en rappel) ou à gauche ( enprolepse) et rappelé par un pronom

*ex : Le cours de ponctuation, je le déteste.*

*Certaines, il les léchaient.*

Ici, rejet à gauche en prolepse et mise en valeur de " certaines " : rejet à droite en rappel)

- phrase semi-clivée, structure de phrase qui combine le détachement en tête de phrase et l'extraction (C'est la ponctuation que j'aime), procédé emphatique qui associe *c'est*, locution

identifiante, et une relative pour extraire un constituant de la phrase.

*Ce que j'aime, c'est la ponctuation.*

*Cet air que je ne connais pas, c'est aussi une prière .*

- compléments circonstanciels détachés en tête de phrase, ou encadrés

*Sans trop d'émotions, je tournai les yeux vers le personnage indiqué.*

*Un instant, il plongea dans ce même désespoir où sans doute, un jour, l'idée de se tuer l'avait surpris .*

- complément de verbe ou de nom détaché en tête de phrase

*De la voir sourire, l'audace me prit .*

- proposition subordonnée placée en tête de phrase

*Comme la poignée se trouvait à l'extérieur, il essaya vainement de baisser la glace .*

d. groupes syntaxiques distincts rapprochés à la suite d'une ellipse

*Après le repas, la danse ; après la danse, le coucher des époux (ellipse du v. vint)*

Les deux virgules constituent la trace du verbe effacé, identiques". Outre sa fonction syntaxique, la virgule a une fonction sémantique puisqu'elle remplace un mot.

e. mots ou groupes de mots répétés

*Sucre, sucre, sucre ; Bigre, bigre, Bigre .*



La virgule est nécessaire dans un système paratactique

Ce sont des propositions juxtaposées qui entretiennent néanmoins un rapport de dépendance syntaxique conditionné par la présence d'un indice formel dans la première proposition :

- mode verbal : *Elle lui aurait donné une explication, il n'en aurait pas cru un mot* (l'indice est le mode conditionnel, passé)
- inversion du sujet : *Serait-elle la reine d'Angleterre, je ne lui adresserai pas la parole.*
- Adverbe repris par un terme correspondant ds le deuxième terme juxtaposé : *Plus ils sont riches, plus elle les aime.*
- plus je la regardais, moins je pouvais croire que la vie avait pour toujours abandonné ce beau corps. .
- Dans tous ces cas, la fonction de la virgule est syntaxique interphrastique. Les interdictions :

La virgule est interdite entre des termes étroitement associés : S/ V, V/ CO, V/ Att, N/ CdN mais la longueur du segment le rend parfois nécessaire.

*Pierre est, beau./ Pierre a, de la chance*

Le point d'interrogation

1. Il confère au segment qu'il clôt une intonation particulière dite interrogative, exclusivement montante, géné-

ratrice d'une attente. Aussi ne peut-il exister qu'au discours direct, qui est un substitut de l'oralité. Sa fonction principale est donc d'intonation.

- la proposition interrogative peut être marquée par l'inversion simple :

*Boucher, voudrais-tu me loger ?*

- ou par l'inversion complexe : *? Ce page noir ne peut-il être passé au service d'une autre femme?*
- par des morphèmes interrogatifs
- adverbes : *Pourquoi as-tu écouté ce prêtre imbécile? mais comment nous sommes-nous rencontrés deux dans le rêve?...*
- adjectifs interrogatifs : *Quel besoin avons-nous de la crapule de votre esclave aux miroirs concaves ?*
- pronoms : que vont-ils chercher au fond de leur esprit, ces sédentaires, mordus par l'âge et l'oisiveté du cœur ?
- ou simplement par l'intonation :  
*vous êtes bien le concierge du passage ?*

Dans tous ces cas, il est obligatoire.

1. Comme il est indice d'oralité et du discours direct, il a évidemment une fonction énonciative,

- mais qui, dans le discours direct, ne nous intéresse pas, dans la mesure où il n'indique aucun changement énonciatif

- dans la narration, il n'en est pas de même puisqu'il va transformer cette narration en discours. Sa présence va révéler alors la présence de l'énonciateur dans un texte qui jusqu'alors s'efforçait de le masquer. C'est le cas de l'interrogation oratoire qui est une forme habile de la connivence avec le lecteur.

*Et que m'importe le blanc ou le noir ? Ils sont du domaine de la mort.*

L'interrogation n'en est pas une, puisqu'elle amène une réponse immédiate du narrateur. Mais le plus souvent l'interrogation oratoire n'amène pas de réponse explicite.

*Que viendrait désormais faire ici la raison ?*

Ici, aucune réponse, mais il est sous-entendu que la réponse est "rien". Dans la mesure où ce type d'interrogation joue sur un implicite, il s'enrichit d'une fonction sémantique.

1. Mais il indique aussi une pause qui correspond soit au point, soit à la virgule, selon qu'il termine ou non une phrase. Il a donc également une fonction prosodique pausale et absorbe la fonction syntaxique du point ou de la virgule qu'il remplace.

*Et comment le saurai-je ? Qui me le dira ?*

Dans le 1<sup>er</sup> exemple, le ? est suivi d'une majuscule ; il correspond donc sur le plan

prosodique à un point : sa fonction syntaxique est interphrastique. Dans le 2<sup>ème</sup> exemple, il est suivi d'une minuscule, et correspond sur le plan prosodique à une virgule .

Rappel : dans l'interrogation indirecte, le point d'interrogation est proscrit

*J'espère que tu me feras grâce du reste ?*

Normalement, dans cet extrait du programme de l'an dernier, on ne devrait pas trouver de ? ; son emploi est donc stylistique (mise en évidence de l'oralité, contagion de la narration par le discours)

Les signes ayant une fonction sémantique principale.

Ceci est le cas des signes que Popin appelle signes par évocation : à savoir les points de suspension et le point d'exclamation.

- En effet, les points de suspension indiquent un inachèvement, une lacune de la formulation. Ils ne valent qu'à l'écrit et contraignent à supposer un texte absent.
- Le point d'exclamation indique un effet de voix qui peut bien être purement supposé et qui se constitue dans le domaine psychologique ; c'est un affect.

### 1. Les points de suspension(nöqtələr)

Il a aussi une fonction prosodique, il marque une pause, un inachèvement de la phrase

- a. confusions : ce n'est pas le point abrégatif

- on ne met pas ... après etc., car il s'agit là non des points de suspension, mais du point abrégatif ; ex., *si vous voulez, le nom ne sera pas sur le catalogue.*

- b. c'est ce point abrégatif qu'on trouve encore ds : "*A ma gauche, je vis se dessiner la longue ligne des murs du couvent de Saint-S...*" c'est sans doute le reliquat d'un usage où l'on remplaçait chaque lettre manquante par un point abrégatif, comme dans un rébus. Ce que l'on trouve parfois pour remplacer une injure (ex : f... métier)
- c. absorptions : ils absorbent le point final (on ne trouvera donc pas quatre points à la fin d'une phrase), ainsi que la virgule, mais n'absorbent pas le point d'exclamation ou d'interrogation

## 2. Le point d'exclamation

- a. Emploi obligatoire :

Uniquement comme signal redondant de l'interjection, de locution interjectives, d'injures faisant office d'interjection.

- *Hélas !*
- *Ah ! Hé bien ! Eh bien ! Oh ! Quoi ! Mon Dieu !*

Ainsi qu'après les adjectifs et les adverbes exclamatifs : *Quelle perte!*...

- Hormis ce cas, le point d'exclamation est toujours intentionnel, il nécessite donc une interprétation sémantique,)

- a. Il est indice d'oralité et du discours direct, obligatoirement.

Donc si sa présence n'a rien d'exceptionnel sur le plan de l'énonciation dans le discours direct ; il n'en est pas de même dans la narration, puisqu'il va la transformer en discours

- b. Il a une fonction prosodique, puisqu'il indique une pause qui correspond au point le plus généralement, comme son nom l'indique, mais aussi parfois à la virgule, selon sa place dans la phrase :

*vo*tre conduite est vraiment inexplicable! Vous, si pieux, si calme et si doux, vous vous agitez dans votre cellule comme une bête fauve.

*Ah! quelles nuits! quelles nuits!*

Dans le 1<sup>er</sup> exemple, le ! est suivi d'une majuscule ; il correspond donc sur le plan prosodique et syntaxique à un point. Dans le 2<sup>ème</sup> exemple, il est suivi d'une minuscule, et correspond sur le plan prosodique à une virgule ; c'est soit une virgule qui isole un terme en apostrophe ; ou une virgule ayant qui isole une proposition incise.

- c. et une fonction sémantique liée à sa valeur intonative et modale

On remarque qu'il note imparfaitement toutes les nuances de l'oral. Il est extrêmement polyvalent quant à l'expression des sentiments

qu'il met en jeu qui nécessite une part d'interprétation du lecteur

- des sentiments variés :

*Trois volumes!... Quelle perte!... : FF(A)  
regret*

*- Quels moines! C'étaient des Templiers!  
FF(A) admiration ou effroi*

*" Prends garde par derrière! GM  
appréhension*

*Partir demain sans l'avoir revue! RF  
(MA)désespoir*

- un ordre (valeur modale) :

*" Allons-y, François! "  
Allez toujours!*

- de ce fait, il permet de résoudre certaines ambiguïtés de formulation : dans JF beaucoup d'exclamations très proches sémantiquement de l'interrogation :

*Dans quel siècle vivons-nous, bon Dieu!*

3. Les signes ayant une fonction énonciative principale

Ils indiquent tous qu'une autre voix que celle de l'énonciateur précédent va se faire entendre ou vient de se faire entendre. Ce peut être aussi une deuxième voix assumée par la même personne ( ex. donne un avis sur ce qu'elle vient de dire, ou émet un doute, un jugement)

Rappel : la virgule de l'apostrophe et de l'incise

- lorsque la virgule détache l'apostrophe qui vise à interpeller le destinataire :

*Dietrich, mon fidèle écuyer .*

*Aucune, Sylvie, qui ait votre regard et  
les traits purs de votre visage.*

- lorsqu'elle détache dans un discours en cours ou en fin de phrase l'incise, c'est-à-dire le peu de narration indispensable pour savoir qui parle.

*Il faut rentrer à la maison, dit Sylvie à son frère.*

Rappel : l'italique

Lorsque un auteur emploie l'italique, il manifeste sa présence en mettant ainsi en relief telle ou telle expression. Il souligne à la fois le mot mis en relief mais aussi sa propre présence dans le texte. C'est pourquoi si l'on joue de l'italique, c'est pour marquer une distance avec sa propre expression, - ce peut être pour un emploi en mention, ie une référence explicite à un terme appartenant à qn d'autre ; c'est le cas de tous les termes étrangers, mais aussi des titres d'œuvres ; ou des citations d'œuvres :

*Le fou n'est pas celui qui a perdu la raison : le fou est celui qui a tout perdu, excepté sa raison.*

- ou ce peut être une distance ironique.

*Il paraît que le téléphone est utile : n'en croyez rien*

- ou pour marquer un changement de niveau énonciatif ; ainsi les didascalies de la saynète de PP sont en italique ; elles indiquent que l'énonciation n'est pas la même que dans les répliques ;



dans les didascalies, c'est la voix de l'auteur qui se fait entendre.

La volonté, *se redressant tout à coup.*

Les guillemets

On emploie les guillemets pour toute citation directe, toute référence explicite, tout emploi avec lequel l'auteur prend ses distances. Dans tous les cas, les guillemets marquent un changement de l'énonciation.

- a. ils marquent en principe le passage de la narration au discours

*" Cela vient de la grande sapinière à gauche, dis-je à mi voix. C'est un braconnier sans doute. "*

La citation est annoncée par les deux-points, encadrée de guillemets, la ponctuation normalement attendue est placée à l'intérieur des guillemets.

- b. ils marquent un emploi en mention, ie une référence explicite à un terme appartenant à qn d'autre ; leur emploi est donc très proche de celui des italiques

*" Voilà "la maison de Franz", dit la jeune fille ; il faut que je vous quitte... (quotes anglais)*

Ici les guillemets (quotes anglais) soulignent que la jeune fille (Yvonne) ne s'est pas approprié le terme et peut-être aussi bien la maison elle-même.

- c. ils marquent une distance ironique de l'auteur, ou un emploi par prudence.

*Quand on lui demande son métier, pourtant, il est "magasinier".*

Le deux-points

Il est réservé à la fonction cataphorique du discours (cataphore: désigne le renvoi à un élément postérieur dans le texte / anaphore: désigne le renvoi à un élément antérieur ds le texte).

- a. Il introduit le discours direct: fonction énonciative

*J'eus pitié d'elle et je protestai : " mais non, ma tante, je vous assure... "*

- b. Il introduit le développement des termes d'une énumération: fonction sémantique

*Monsieur, deux choses: l'une c'est que... (...) l'autre chose, c'est que...*

. Les parenthèses et les crochets

Les parenthèses encadrent une portion de texte qui diffère du contexte qui l'entourne, c'est pourquoi elles correspondent à un changement de voix sur le plan de l'énonciation. Il en est de même pour les crochets qui sont utilisés uniquement pour marquer l'intervention de l'éditeur du texte.

*Jurez-moi que vous répondrez quand je vous appellerai - quand je vous appellerai ainsi ... (et il poussa une sorte de cri étrange: Hou-ou!...)*

Les parenthèses accompagnant les italiques dans la saynète du PP marquent donc le changement énonciatif propre au théâtre – dont

atteste la didascalie - au sein d'une réplique, lorsque l'auteur est obligé de préciser les caractéristiques d'une action pour le jeu de l'acteur - elles sont parfois renforcées par l'italique,

*(d'un air résolu) : s'il y va, j'y vais avec lui. "Et puis..." (C'est ainsi que Diderot commençait un conte, me dira-t-on.)*

Cette dernière parenthèse correspond à une incidente, ie un commentaire en supplément de l'information essentielle, visant ici à fournir une explication) :

Le tiret et le trait

Ces signes sont confondus dans leurs fonctions. Ils entretiennent une relation intéressante avec les guillemets, la virgule, le point-virgule, les parenthèses. Ils marquent un changement d'énonciation puisqu'ils dédoublent la voix du locuteur ou disposent l'information sur des plans différents.<sup>1</sup>

1. Dans le dialogue et dans l'introduction du discours direct, le tiret, combiné à l'alinéa et au retrait marque la prise de parole et le changement de locuteur.

*- Ah ! si vous étiez assez bon...*

*- Je vous le chercherai : donnez-moi quelques jours.*

2. À l'intérieur du texte, le tiret par pair marque, comme la parenthèse un autre plan d'énonciation. En fin de phrase, le deuxième tiret peut être absorbé par le point : [il] cligna des yeux - et

Meaulnes comprit qu'il avait une forte envie de pleurer.

- le tiret délivre une information de même niveau que le contexte qui l'environne, mais, présente celle-ci avec quelque réticence, voire pudeur.

*Je quittai mes deux compagnons, M. Seurel dont on eût dit qu'il partait en guerre – je crois bien qu'il avait mis dans sa poche un vieux pistolet .*

- ou bien le tiret par pair commente ce qui vient d'être dit, ou ce qui va l'être, Au premier instant, - j'étais si jeune encore ! – je considérai cette nouveauté comme une fête.

## **L'utilisation des moyens techniques dans la classe de français**

Au XX<sup>e</sup> siècle l'homme a commence à se préoccuper des espaces interplanétaires et, sur la terre, il est devenu témoin de la révolution dans plusieurs domaines de la science.

Le développement des sciences et de la technique a aussi affecté les méthodes d'éducation. L'école dispose à présent de moyens techniques qu'on appelle audio-visuels et qui peuvent fournir à l'élève une représentation du monde aussi fidèle que possible.

Les moyens audio-visuels sont des auxiliaires précieux de l'enseignant à toutes les étapes de

son travail à l'école. Ces moyens peuvent être largement utilisés au cours des leçons de langues vivantes. A présent un professeur des langues étrangères ne peut plus se contenter d'un tableau noir et de quelques images montrée au cours de la leçon. Les méthodes modernes exigent de recréer le milieu de la langue étudiée, de faire parler les élèves dans des situations différentes.

Si dans les classes supérieures le professeur utilise chaque petit événement pour faire parler les élèves et peut proposer une situation imaginaire, dans les classes inférieures et moyennes, ces situations doivent être très concrètes; il faut les créer artificiellement. Dans cette perspective les moyens audio-visuels constituent une aide précieuse.

A l'école on emploie les moyens audio-visuels qui sont adaptés aux possibilités psychophysiologiques des enfants et des adolescents.

Le moyen audio-visuel permet de satisfaire la vue et l'ouïe, car au travers de ces deux sens on acquiert la plupart, des impressions utiles à l'éducation, mais on mettra l'accent sur les moyens qui favorisent la vue plus que l'ouïe parce qu'on a remarqué que la réceptivité de l'enfant est plus marquée dans le domaine de la vue.

On peut classer les moyens audio-visuels selon qu'ils s'adressent à la vue seule, à l'ouïe seule et aux deux sens réunis :

Ces moyens audio-visuels donnent la possibilité de recréer le milieu de la langue étudiée et présentent le matériel grammatical et le lexique associés aux situations données, ce qui permettra à l'élève d'utiliser le plus tôt possible ce matériel dans des situations parallèles.

Nos savants affirment que l'acquisition des savoir-faire est étroitement liée à l'activité des élèves au cours de l'enseignement et surtout à une activité motivée, d'où la nécessité d'un système d'exercices liés à la situation. Dans ce but on tâchera d'utiliser tous les moyens audio-visuels concentrés au laboratoire de langue. Ce laboratoire doit devenir une partie intégrante de l'enseignement. Il ne remplace pas le travail fait en classe, mais s'y rattache, se lie à lui et le complète.

### **L'importance du laboratoire de langue et les méthodes d'utilisation de l'appareillage.**

En Azerbaïdjan. Dans ce chapitre nous allons analyser l'importance des moyens audio-visuels dans l'apprentissage de la langue .

Le laboratoire de langues est prévu dans l'équipement de l'école et chaque école est obligée d'en créer un.

Un laboratoire de langues doit répondre aux exigences suivantes :

- 1) posséder l'équipement nécessaire ;

- 2) acquérir un appareillage simple et en même temps peu coûteux ;
- 3) disposer de cet appareillage de façon que le professeur puisse l'utiliser au cours de la leçon.

L'équipement sera le suivant :

- 1) un magnétophone et, si c'est possible, les amplificateurs de basse fréquence individuels ;
- 2) les appareils émetteurs du son : un haut-parleur, un tourne-disque ;
- 3) un appareil de projection ( pour les films fixes) et l'épiscopie. Eventuellement on peut faire entendre des films parlants aux élèves des classes supérieures, s'il est possible de se procurer de l'appareillage nécessaire.

Le laboratoire doit être muni d'un écran à projection, d'un tableau de feutre, de vitrines pour les cartes, d'images, de photos, de tableaux muraux, etc.

## **Le magnétophone**

Le laboratoire dont le type est le plus efficace est celui qui est pourvu de magnétophones individuels dans des cabines insonorisées où l'élève peut travailler à son propre rythme. Les cabines sont reliées à une console qui met le professeur en communication avec toutes les

cabines à la fois ou bien avec une seule cabine individuelle.

Un autre type d'installation conditionne d'autres formes d'équipement.

Le magnétophone a deux fonctions ;écouter et enregistrer. Le magnétophone a laissé à l'enseignant la possibilité de préparer le matériel utilisé en classe ou bien en dehors de la classe. On peut aussi effectuer des exercices de langue sur un magnétophone à deux pistes. Un modèle est enregistré sur la piste supérieure que l'élève ne peut pas effacer. Pendant les pauses l'élève pourra enregistrer l'imitation du modèle ou ses réponses aux questions du speaker. On peut appliquer deux méthodes.

D'après la première, l'élève ne fera que répéter, imiter le modèle, d'après la seconde, le modèle fera stimuler une réponse qui sera elle-même corrigée ou confirmée par la réponse du speaker. On emploie la première méthode pour les exercices de phonétique, la seconde pour les exercices de grammaire, par exemple, dans les exercices de l'emploi des pronoms personnels compléments.

Nous voyons que de cette manière on peut assimiler la forme et la place des pronoms compléments pour passer à la pratique orale avec l'emploi de ces pronoms au cours de la leçon faite en classe.



On peut exécuter ces exercices avec un appareil enregistreur à une seule piste. Pendant les pauses ménagées à cet effet sur la bande, l'élève répétera après le modèle ou y répondra. Le magnétophone peut être employé également pour enregistrer individuellement quelques phrases des élèves et leur faire entendre les fautes commises.

### **Les moyens auxiliaires visuels**

Les moyens visuels jouent le rôle d'intermédiaire entre les mots et les structures de la langue étudiée et leurs significations en langue maternelle. Ils donnent la possibilité d'analyser la chaîne parlée sans avoir recours à la traduction.

On utilise comme support visuel le tableau de feutre (dans les classes inférieures), les diapositives, les films fixes et l'épiscopes (à toutes les étapes des études). Ils s'adressent tous à la perception visuelle et présentent une image qui peut être considérée comme un système de signes renfermant une information que l'élève doit décoder. Il en découle que pour être comprise, l'image doit être aussi simple que possible mais avec une valeur esthétique.

Le tableau de feutre représente une surface de flanelle ( 1,5 × 1 m au minimum ) où l'on place des figurines découpées dans du carton sur lequel on colle un morceau de flanelle. On peut découper des personnages, des animaux, des éléments de décor (

maison, jardin, table, banc, etc.). C'est un équipement peu coûteux, mais très efficace car on peut l'appliquer à des buts différents : pour la présentation des structures et du vocabulaire, pour l'explication du vocabulaire, pour l'explication du matériel grammatical, pour la mémorisation d'un récit et des exercices de toutes sortes : exercices de substitution, de transformation, etc. Le tableau de feutre a les avantages suivants<sup>1</sup> :

1) L'enseignant compose lui-même l'image. Il peut choisir les éléments qu'il juge nécessaires suivant les buts de la leçon.

2) Il a la possibilité de montrer la figurine au moment utile et de guider ainsi l'attention de l'élève qui verra chaque détail au moment même où le professeur en parlera.

A titre d'exemple, citons la présentation du matériel à l'aide d'un tableau de feutre.

Le dialogue est présenté par la voix du professeur ou à l'aide d'une bande magnétique, pendant que le professeur place et anime les figurines au tableau de feutre. Le dialogue est présenté par la voix du professeur ou à l'aide d'une bande magnétique, pendant que le professeur place et anime les figurines au tableau de feutre.

Nous présentons la phrase : *Jean va à l'école.* Ensuite je passe aux questions entraînant une réponse affirmative ou négative avec reprise d'une partie de la question : — *Est-ce que Jean va à l'école ?*

— *Oui, Jean va à l'école.*

Je présente la phrase : *C'est l'été. Monique ne va pas à l'école.*

Puis on passe aux questions entraînant une négation :

— *Est-ce que Monique ne va pas à l'école ?*

— *Non, Monique ne va pas à l'école.*

En changeant les figurines j' apprend à poser les mêmes questions et à y répondre dans d'autres situations.

### **Les diapositives et les films fixes.**

On emploie de préférence les diapositives et les films fixes. Ces derniers peuvent être accompagnés de commentaire enregistrés sur une bande magnétique. Les diapositives remplacent souvent les tableaux muraux car elles ont l'avantage de varier les images. Les diapositives permettent de préparer les élèves à la projection du film fixe.

La succession des images fixes est parfois préférée à l'image cinématographique pour les raisons suivantes : l'image du film fixe peut être projetée aussi longtemps que le maître le jugera utile, elle permet le retour en arrière, elle est facile à exploiter<sup>1</sup>.

Dans les classes moyennes et supérieures on peut présenter aux élèves un film de cinéma d'abord muet, plus tard sonore où l'élève trouvera les mots, les expressions et les constructions qu'il a

appris au cours des leçons. Le film est un excellent moyen de consolider le matériel d'enseignement déjà acquis. On peut, par exemple, demander à l'élève de retrouver le dialogue des personnages du film après avoir coupé le son.

Les films fixes et animés ne doivent être que des éléments de tout un ensemble pédagogique comprenant le manuel en vigueur, les disques, les bandes magnétiques, les images de toutes sortes, y compris les films et les diapositives.

Les projections fixes et animées aident encore le maître à développer chez les élèves la connaissance de la vie du pays où l'on parle la langue étudiée. Mais leur rôle principal est de fournir une occasion pour différents exercices d'élocution.

### **Les méthodes et les procédés de travail avec les films.**

Après une phase de présentation des mots, des expressions et des constructions que l'élève va retrouver dans le film, on projette le film accompagné des commentaires du maître ou d'un enregistrement sur la bande magnétique étroitement associé aux dessins du film.

Les exercices peuvent revêtir la forme de monologue et celle de dialogue. Les exercices du second type sont plus accessibles à l'étape inférieure et moyenne.

Je peux recommander les exercices suivants :

1. réponses aux questions du professeur ;
2. répétition du texte dans les pauses laissées sur la bande magnétique qui accompagne le film ;
3. remplacement d'un des personnages du film ( par exemple, pour la réponse, le son étant coupé dans ce but) ;
4. reconstruction du dialogue après la projection du film ;
5. résumé du film après la projection ;
6. commentaires faits par des élèves à tour de rôle au moment de la projection du film :
  - a) description fidèle des cadres,
  - b) description suivant les points de vue différents ( par exemple, dans le film « Une excursion» on peut raconter les événements du film comme s'ils étaient vus par un des membres de l'expédition) ;
7. discussion sur le scénario, les caractères des personnages, etc.

Comme devoir, je trouve qu'il est utile de donner aux élèves un résumé par écrit, une composition contenant la critique du film, une petite conclusion sur le film vu.

.. Dans les groupes avancés on peut proposer des dialogues composés par les élèves et concernant le scénario du film. Dans les classes plus faibles il est utile de se borner à la compo-

sition de questions sur quelques scènes et composer des situations pour faire parler les élèves. Par exemple, en sixième :

1. C'est l'hiver. Il fait froid. Devant la fenêtre d'une maison les moineaux béquètent les miettes de pain jetées pour eux.
2. Deux moineaux se querellent pour un morceau qu'ils préfèrent, l'un et l'autre.
3. Et dans la maison, le chat couché devant le calorifère, tâche de se réchauffer.
4. Les enfants sont contents. Ils glissent en traîneau du haut d'une montagne de neige.
5. D'autres préfèrent rouler des boules de neige et construire un abri.
6. C'est dimanche. Les enfants ne vont pas à l'école. Ils jouent dans la cour. Une fillette et un garçon ont sculpté un loup de neige très réussi.

La méthode audio- visuelle est basé sur les thèses suivantes :

- 1) Le langage est avant tout un dialogue incessant.
- 2) Situation et langage sont étroitement associés et solidaires.

Ils sont tous deux perçus globalement, à l'intérieur des structures mentales complexes que l'analyse cherchant à les décomposer détruit aussitôt et rend insaisissable en cherchant à les saisir. La méthode prévoit la perception auditive et visuelle des phénomènes de la langue et la syntèse de ces

perceptions, l'association synchrone du son et de l'image. La vue perçoit une situation concrète qui stimule la communication au moyen de la parole. Cette perception visuelle permet de mémoriser les mots, les groupes de mots, les phrases perçues par l'oreille. L'élève entend le matériel linguistique et voit la situation dans laquelle il est employé.

Ainsi la chaîne parlée de la langue maternelle qui serait créée dans la même situation. Cela permet de former les automatismes dans l'emploi du matériel linguistique, d'assimiler les sons, l'intonation et le rythme, c'est-à-dire toutes les nuances de la parole.

La méthode audio-visuelle a encore l'avantage de s'appuyer sur les techniques audio-visuelles, c'est-à-dire les mécanismes d'information qui sont devenus familiers à nos contemporains. Au cours de la leçon on projette d'abord le film sans audition de la bande, puis on montre l'image liée au son. Après le déroulement complet du film et de la bande on procède au déroulement image par image. C'est la phase de répétition et de compréhension. Comme il reste toujours quelque chose d'incompris, on répète le déroulement image par image, cette fois sans audition de la bande. Ensuite on procède à la conversation au sujet du film sans le moindre recours à l'image.

Dans la partie spéciale intitulée « Les mécanismes grammaticaux » toute une série de dialogues permettent de retenir les mécanismes

grammaticaux utilisés dans le film. Les pédagogues de St-Cloud « exigent que le professeur dégage les éléments grammaticaux et qu'il les groupe systématiquement avant de les faire utiliser dans des situations nouvelles. Ce travail est suivi d'une leçon de phonétique et enfin d'un travail individuel au laboratoire.

Après la 12<sup>e</sup> ou la 15<sup>e</sup> leçon les bandes d'exercices présentent un certain nombre de questions auxquelles les élèves doivent répondre. A partir de ce moment, le professeur fait dialoguer les élèves entre eux.

Le grand défaut de cette méthode est que la langue écrite est retardée jusqu'à la 60<sup>e</sup> heure de travail et qu'on ne passe à la lecture qu'à la 120<sup>e</sup>.

Outre la méthode audio-visuelle pour les adultes le CREDIF a réalisé une méthode d'enseignement du français aux enfants étrangers de 8 à 11 ans «Bonjour, Line».

## **L'épiscope**

Une autre support visuel, l'épiscope, a l'avantage de projeter n'importe quelle image : illustrations d'un livre, photos, cartes postales, etc. L'enseignant a la possibilité de composer un film avec les images projetées par l'épiscope et même de le faire accompagner de commentaires enregistrés sur bande magnétique. On peut y procéder,



faute de film fixe ou animé, sur un sujet indispensable à assimiler.

Les méthodes appliquées pendant la leçon sont les mêmes que pour les autres films. L'épiscope agrandit une petite image et la rend ainsi accessible à la démonstration dans une grande salle.

Si le professeur n'a pas d'appareillage, il peut se servir de dessins à la craie au tableau noir. Ces dessins sont schématiques, dépouillés, mais peuvent être un auxiliaire utile : à l'aide de ces croquis on peut assimiler les structures nécessaires et les mots nouveaux. Voici deux dessins exécutés par le professeur au moment de la présentation du matériel linguistiques<sup>1</sup>:

Les moyens audio-visuels peuvent apporter à l'enseignant un secours très précieux : ils s'adaptent aux possibilités psycho-physiologiques des élèves, éveillent leur intérêt et fixent leur attention lorsqu'elle est défaillante. Ils donnent la possibilité de créer de multiples situations sans quoi il est impossible d'apprendre à parler.

Par contre l'emploi abusif des moyens audio-visuels présente un certain danger : si l'élève a toujours l'objet devant ses yeux, il n'a pas besoin de se le représenter, sa pensée devient paresseuse, ce qui empêche la formation des concepts.

Outre la passivité mentale on peut observer dans ce cas la chute de l'attention et la fatigue de l'élève. Les moyens audio-visuels doivent donc être

utilisés à des doses normales sans empêcher l'activité de l'élève. Ces doses ne pourraient être établies avec précision que sur la base de recherches psycho-physiologiques.

### **Images utilisées comme support d'enseignement des langues vivantes.**

Les élèves ont une connaissance des messages visuels et une familiarité à leur égard que ne possèdent pas les adultes. La nouvelle génération a fait son apparition dans un univers investi par les images : celles-ci ont toujours fait partie de leur horizon culturel. Par contre, les adultes qui veulent s'intéresser sérieusement aux images sont obligés d'effectuer une véritable reconversion mentale et vivent douloureusement un processus d'acculturation. Quand les élèves d'aujourd'hui seront à leur tour devenus professeurs, le problème ne se posera plus dans les mêmes termes.

Les images utilisées comme support d'enseignement des langues vivantes se sont radicalement transformées lors de l'introduction des méthodologies SGAV. Les images dites authentiques (réalisées à des fins non pédagogiques) sont apparues en force dans les méthodes d'approche communicative.

On considère généralement qu'elles ont évolué suivant ce schéma:

**Image codée**



**Image illustration**



**Image situation**



**Image authentique**

Aujourd'hui, les trois derniers types d'images cohabitent dans les manuels ou dans les documents utilisés en classe par le professeur, selon l'objectif pédagogique que ce dernier se propose de travailler.

### **L'image codée**

On la trouve surtout dans les méthodes SGAV. De première génération ou de génération comme Le Français et la Vie, plus connu sous le nom de « Mauger rouge ». La première partie de la leçon consistait alors à présenter aux élèves, un dialogue enregistré dont les répliques étaient illustrées, image, par un film fixe.

---

La fonction de l'image était de faire visualiser les relations entre ce que disait la bande son et ce que montrait l'image codée, par un repérage de réalités (objets et personnages) et de gestes et mimiques et par-là même de faire comprendre le sens du dialogue et saisir les formes linguistiques nouvelles.

L'image elle-même était au début totalement dépouillée, sans décors d'arrière-plan, sans contexte socioculturel. Elle interdisait la représentation de l'implicite, des intentions langagières, des concepts abstraits.

Le code, simpliste – une croix pour la négation (X), un point d'interrogation pour le questionnement (?), des flèches pour le mouvement ( $\rightarrow \square \leftarrow$ ), le soulignement en gras de la silhouette du personnage qui parle ... - , devait être compris et accepté par les élèves. Il ne permettait cependant pas toujours l'accès au sens du dialogue et générait de fréquentes erreurs d'interprétation. Le code, en effet , se prétendait universaliste, alors qu'on sait bien qu'un geste ou une mimique n'ont pas forcément la même signification dans les différentes cultures. Les énoncés étaient présentés dans des bulles.

Voici un exemple tiré de la methode Le Français et la Vie, leçon “ Au restaurant”

1.Le monsieur	– Garçon, nous voulons déjeuner.
2.Le garçon	– Bien, monsieur. Asseyez – vous à cette table.
3.Le monsieur	– Donnez – moi le menu, s'il vous plaît.
4.Le monsieur	– Oh ! je n'ai pas mes lunettes

18. *Françoise, où est ma serviette ?*

19. *Elle est sur la chaise*

20. *près de la fenêtre*

Ajoutons, pour s’amuser, des images hypercodées, tirées d’une méthode allemande

## **L’image authentique**

Qu’elle soit ou non accompagnée de texte, son étude a fait l’objet de nombreuses recherches et publications ( voir bibliographie). Elle est aujourd’hui habituelle dans les manuels en tant que support d’enseignement de la langue et de la culture.

Si les méthodologues la considèrent comme un support moteur de l’enseignement, c’est qu’elle est motivante pour l’élève, en ce sens qu’elle se rapproche de la vie réelle, qu’elle est porteuse de sens multiples et qu’elle permet des possibilités d’expression extrêmement riches.

L’image non créée à des fins pédagogiques est devenue en quelque sorte l’image pédagogique par excellence...

Elle apporte autant d’informations que les textes, encore faut- il savoir la lire et la faire lire.

Image fixe isolée ou associée à d’autres, image fixe accompagnée d’un texte, image animée des documents audiovisuels, autant d’images qui requièrent des approches différentes.

## Quel type d'images peut- on utiliser en classe ?

Les images ont une fonction ethnographique et culturelle, elles provoquent des réactions affectives, émotives, imaginatives.

On retiendra celles qui peuvent donner lieu à des activités pédagogiques, c'est - à - dire pratiquement toutes :

- *les schémas, graphiques, tableaux, plans de villes et de quartiers;*
- *les reproduction de peintures, sculptures, photographies;*
- *les cartes postales actuelles et anciennes;*
- *les affiches;*
- *les photographies illustrant les titres ou articles de journaux, photographies d'art;*
- *les annonces publicitaires;*
- *les bandes dessinées, photo - romans, vignettes, dessins humoristiques ...*

Une bonne démarche consiste à adopter un œil nouveau lorsque l'on feuillette n'importe quel journal ou revue pour son plaisir. L'œil doit devenir sélectif, analytique. « Cette image m'intéresse, je ne sais pas encore pourquoi, mais je la découpe et je la garde dans mon dossier images. » Telle carte postale d'une rue au début du siècle donnera ainsi l'idée de faire travailler l'utilisation de l'imparfait. Telle photographie illustrant un fait divers permettra une révision de l'expression de la

cause et de la conséquence. On constituera ainsi un portefeuille d'images dont on fera un jour ou l'autre l'analyse pré-pédagogique, au fur et à mesure des besoins, selon les objectifs pédagogiques fixés.

On aura souvent intérêt à photographier ces images afin d'en faire des diapositives. Ne serait-ce que pour ne pas perdre la couleur. Les photocopies ne présentent d'intérêt que si l'on souhaite laisser l'image aux élèves, à titre d'exemple de la démarche de lecture proposée.

### ***Comment lire et interpréter les images ?***

Nous proposons deux types de démarches, selon que l'image est ou non accompagnée de texte.

Les tableaux suivants permettent de guider les productions des élèves dans les activités présentées dans les fiches ci – après.

## **Utilisation des documents authentiques.**

Attirons l'attention sur les faits dans deux manuels supérieurs qui sont enseignés aux universités d'Azerbaïdjan.

L'utilisation des documents audio-visuels dès la leçon I de Panorama 1 (page 3) même plus avant sur la deuxième couverture du manuel une carte présentant la France avec ses régions n'est – elle pas déjà une preuve de leur importance dans l'enseignement du FLE ? Car, dès le début, ils

mettent les étudiants dans une situations réelle de l'apprentissage, et durant leurs études, ils offrent plusieurs possibilités d'entrer dans la culture française telle qu'elle se vit en France en développent chez eux tous les quatre types de compétences langagières de communication : compréhension orale. compréhension écrite, expression orale et expression écrite. Tout au long de l'ouvrage, ils sont présentés sous des objectifs différents dans les pages de grammaire et dans les pages de vocabulaire et dans celle de civilisation. Ils piquent l'intérêt créé, la curiosité donnent des motivations pour aller plus loin

. Dans Campus les auteurs ont largement profité des photos, des grilles, des tableaux et les autres comme documents visuels . Certains photos sont tirés des différents numéros des revues. Les documents s'entendent tout a fait avec l'âge et la consience des étudiants, des ados à cet âge. Une page qui est consacrée au sujet de l'éducation française, l'objectif étant lié à l'acquisition des compétences langagieres autour de la vie scolaire, les photos embrassent les besoins langagiers sur la vie dans des établissement universitaires, sur le caractère des études dans les lycées français, dans des écoles d'hier et d'aujourd'hui, parler de changement, faire la comparasion, parler des types d'écoles des orientations, du choix d'une opinion.

Dans Panorama à l'unité 2 leçon 5 le tableau qui s'appelle «Restons en famille» est riche en



photos des rois et des renseignements sur leur parenté pour les apprenants azerbaïdjanais. Dans cette partie les débutants connaissent mieux de grandes personnalités de la France et ils apprennent aussi des mots nouveaux et des expressions familiales.

Dans l'Unité 5 leçon 13 à la page «vocabulaire» l'objectif est d'apprendre le système éducatif en France au moyen duquelle les étudiants pourront comparer le système éducatif de deux pays.

Un autre exemple : je voudrais faire l'attention à une des modules de « Campus » ayant comme l'objectif «La Mode» renferme comme document authentique le dialogue de Caroline et de Samia :

*Comment vous habillez – vous ?*

*Comment s'habiller à l'école ?*

*Comment, tu t' habilles pour l'anniversaire de quelqu'un ? etc.*

Les documents audio-visuels que les auteurs présentent sur les sujets vivants initient les étudiants à discuter, à s'exprimer, à avancer leurs arguments et leurs hypothèses.

Dans le module 6 l'objectif langagier porte sur le sujet « La France fait la fête » Les fêtes et les joies existent dans tous les pays. Pour cela les auteurs ont présenté des photos et des textes, des activités. En parlant des documents authentiques

les auteurs n'ont pas oublié les côtés linguistiques qui est si nécessaire pour l'acquisition des compétences langagiers.

Chaque document authentique renferme deux ou trois éléments linguistiques, au moins un nouvel élément de structure de la langue. En observant les illustrations les étudiants peuvent discuter sur chaque fête : la fête nationale, la fête des fleurs, le Noël, la fête de musique etc.

On peut citer beaucoup de documents audiovisuels dans Panorama et dans Campus qui sont présentés aux niveaux débutants. J'ai assez analysé les manuels scolaires nationaux. On peut dire que la présentation des documents authentiques audiovisuels a le même but dans les manuels récents soit dans les manuels scolaires, soit dans les manuels supérieurs. Mais les documents authentiques présentés dans des manuels sont de natures différentes et ça dépend avant tout de la différence des savoir – faire visés.

Les documents authentiques (audio- visuels) sont montrés en langue native – le français. C'est pourquoi le rôle et l'importance des documents audio-visuels dans les manuels locaux sont énormes. Ces documents suivent une règle didactique et dépendent des facteurs suivants :

- Du mode d'emploi du manuel
- Des documents langagiers
- Des besoins langagiers des apprenants

- Des objectifs de chaque unités et de chaque document.

Les documents audio-visuels dans des manuels jouent un rôle considérable pour améliorer et développer les capacités différentes.

Les documents authentiques(audio-visuels) dans les manuels fournissent plusieurs renseignements sur différents aspects de la civilisation française. Ce sont des connaissances sur l'histoire, la langue, la région, les grandes et petites villes, les personnalités célèbres ; les artistes et les peintres, les personnalités célèbres, les artistes et les peintres, les musées d'art ancien et moderne, mentalité de la province, les écrivains, les sports, les aspects de la télévision, les problèmes des banlieux, le panorama socio - économique de la société Française, les problèmes de l'emploi, les épisodes de l'histoire de la France, de la société médiatisée, des professions, les épisodes et les lieux de l'histoires de la France d'Antiquité, les relations entre les gens, les chansons françaises, les mentalités des Français, les nouvelles formes du travail, les professions d'avenir, les nouveautés technologiques et scientifiques, l'éducation et la santé , la génétique, le travail, la défense de la Planète etc.

Toutes ces richesses des renseignements permettent aux étudiants de faire la comparaison de la culture française avec celle de l'Azerbaïdjan et

développent les capacités d'interculturelle qui est si nécessaire et si importante dans l'état actuelle.

Outre l'acquisition des savoir langagiers et des savoir – faire les documents authentiques servent de ;

- La progression aptitudes et des compétences acquises déjà.
- L'exposition présentant la langue et son fonctionnement ;
- La découverte et mémorisation du lexique de la grammaire.
- Apprendre et améliorer le système d'écriture.
- Créer les rapports entre ces deux systèmes ;
- Découvrir des règles discursives déterminants le lieu, le temps, les personnalités, la manière d'agir, le but etc. des activités qui créent la situation des actes de paroles.
- L'accroissement de la possibilité, de s'articuler de parler.
- De mettre en oeuvre les savoirs acquis, c'est – à dire l'acquisition des savoir – faire ;
- Mobiliser toutes ses connaissances de savoir langagier pour parler couramment et sans fautes.

Ces documents représentent une source de motivation, de dynamisme un facteur d'implication : familier, initiatif, ils dynamisent la classe de langue en connectant les étudiants au réel et en

leur permettant de concevoir la langue étrangère comme une réalité vivante. Il chasse l'ennui au profit du plaisir.

Son utilisation est l'occasion pour le professeur d'exposer la langue dans toute sa richesse, dans son infinie variété ; l'apprenant ou l'étudiant sont confrontés aux différents registres de langue, de modes de discours etc.

Il constitue une fenêtre sur la France, la vie, l'actualité ; dans la mesure où ils appartiennent à l'environnement quotidien des Français, ils sont particulièrement utiles pour véhiculer des informations culturelles. Ce sont d'excellents « matériaux sociaux » qui permettent de faire partager à l'apprenant quelque chose avec les Français en l'immergeant dans leur actualité, leurs rêves, leurs préoccupations, leurs désirs, leurs ambitions etc. La langue enseignée se trouve ainsi inscrite dans la réalité socioculturelle du pays cible.

Ils représentent un support idéal pour prendre en compte la dimension interculturelle de toute classe de langue : reflet d'une culture, le document authentique est un support en réaction auquel peuvent se développer des inter - relations, des échanges entre les différentes cultures constituant le groupe - classe : cela fait de lui « un objet privilégié des comparaisons » des cultures .

## **Le français dans les jardins d'enfants bilingues**

Apprendre par le jeu le français pour les enfants de 2 à 3 ans avec des professeurs de langues maternelles.

Le programme suit le curriculum Petite Enfance de Bell afin de développer leurs compétences interculturelles, personnelles, sociales et motrices. La mission est de garantir l'accueil de qualité à l'enfant et à sa famille.

- A propos de Bell
- Informations utiles
- Le travail
- Rechercher



*Vous êtes ici*

La maison

---

## 1. Cours jardin d'enfants

---

### 2. Jardin d'enfants bilingue

---

Type de cours

Jardin d'enfants

âge des enfants

2 - 3 ans

Nombre d'enseignants par groupe

1 pou 6

Nombre maximum d'étudiants par classe

15

Entry requirements

Avoir 2 ans

Jours de cours

Choisir entre 2,3 ou 4 sessions en matinées  
par semaine

Emplacement

Bell à Colombettes

*Résultats d'apprentissage:*

Dans le jardin d'enfants bilingue, votre enfant  
pourra:

- Améliorer sa confiance en soi et son indépendance
- Participer, partager et développer des amitiés
- Se déplacer avec plus de confiance et de contrôle
- Apprendre à interagir en anglais et en français



## *Jardin d'enfants bilingue emploi du temps*

08.30	Bienvenue et activités libres
09.15	Accueil en chanson et introduction au thème du mois
09.30	Activités et bricolage
10.30	Goûter
10.55	Activités physiques (intérieur ou extérieur)
11.30	Histoires et chansons
11.45	Au revoir et départ des enfants





## *Calendrier académique 2018-2019*

1er Trimestre( Le temps est conventionnel)	
Début du 1er trimestre	28 août 2018
Jour férié: Jeûne Genevois	06 septembre 2018
Vacances	22 au 26 octobre 2018
Fin du 1er trimestre	21 decembre 2018
2ème Trimestre	
Début du 2ème trimestre	07 janvier 2019
Vacances	du 18 au 22 février 2019
Fin du 2ème trimestre	18 avril 2019
3ème Trimestre	
Début du 3ème trimestre	28 avril 2019
Vacances: Ascension	30 et 31 mai 2019
Vacances: Pentecôte	10 juin 2019
Fin du 3ème trimestre	28 juin 2019

"Les limites d'une langue sont les limites des mots."

	2 demi-journées par semaine	3 demi-journées par semaine	4 demi-journées par semaine
Trimestre 1 – Automne 16 semaines	CHF 2'295.-	CHF 3'218.-	CHF 3'861.-
Trimestre 2 – Hiver 14 semaines	CHF 2'008.-	CHF 2'815.-	CHF 3'378.-
Trimestre 3 – Printemps 9 semaines	CHF 1'291.-	CHF 1'810.-	CHF 2'172.-

### **Le Français En Dehors De La Classe**

Dans les écoles, le travail en dehors de la classe dans le domaine des langues étrangères est une partie intégrante de tout le processus pédagogique. Son importance s'accroît actuellement lorsque des liens internationaux de l'Azerbaïdjan se sont tellement élargis que la communication parlée devient une nécessité urgente.

Le but essentiel indiqué dans le programme est la possession du langage. La possibilité de parler et de lire en langue étudiée. Cela communique une tendance pratique á tout le processus pédagogique dans le domaine des langues étrangères et cela augmente encore la portée du travail en dehors de la classe. Ce travail a une très grande valeur justement parce qu'il crée un milieu étrangère » «l'atmosphère» de la langue étrangère» ce qui développe la faculté de parler en cette langue.

En outre »le travail en dehors de la classe fait voir à l'élève la réelle utilité de la langue étudiée»lui fait comprendre que la langue étrangères peut vraiment être un moyen de communication »comme par exemple»au cours de la correspondance avec les écoliers des pays étrangers »les entrevues avec les délégations et les hôtes des autres pays qui fréquentent les clubs de nos écoles.

Le travail en dehors de la classe éveille l'intérêt pour la langue »grâce à la nouveauté et au caractère émotionnel du matériel déjà étudié et présenté sous une des tâches pratiques : apprendre aux élèves à parler et aussi à lire et comprendre un texte en langue étrangère.

Le travail en dehors de la classe facilite aussi la formation intellectuelle et l'éducation de l'élève. La même tâche est réalisée au cours des brèves informations politiques données par le professeur ou par les élèves et qui peuvent parfois prendre la forme d'un <journal parlé> au cours duquel les

élèves présentent leur propre compte rendu des événements récents.

Le travail en dehors de la classe contribue à l'éducation des élèves dans l'esprit de l'internationalisme prolétarien › un des traits importants de notre éducation › et il y contribue surtout grâce à la correspondance scolaire internationale qui est la manière la plus facile › la plus immédiate de réaliser un contact avec un camarade du même âge › comme le prouve d'ailleurs l'expérience.

Le travail en dehors de la classe initie l'élève à la littérature et à l'art étranger › complète l'éducation esthétique de l'élève. La connaissance du pays de la langue étudiée › de ses richesses culturelles › de ses mœurs et de son histoire élargit l'instruction de l'élève.

Il est indispensable d'ajouter que le travail en dehors de la classe a pour but d'approfondir et de perfectionner la faculté de parler et de dire en langue étrangère › sur la base des connaissances prévues au programme et acquises en classe. Pourtant il est possible d'élargir un peu le matériel linguistique indiqué dans le programme et acquises en classe. Pourtant il est possible d'élargir un peu le matériel linguistique indiqué dans le programme officiel › vu que le travail en dehors de la classe peut être lié aux autres disciplines étudiées à l'école (géographie, › histoire, › littérature › etc.) › ce qui exigera la présentation de quelques mots nouveaux. Le travail en classe et celui qu'on

fera en dehors de la classe seront toujours en corrélation et interaction constants.

L'analyse du travail des meilleurs enseignants de l'école nous persuade que la réussite du travail en dehors de la classe dépend de son organisation rationnelle, du choix du matériel et des méthodes appliquées, variables suivant l'âge des élèves .

### **L'organisation du travail en dehors de la classe**

Il faut bien se rendre compte que par sa forme et son contenu ce travail diffère du travail accompli en classe, quoique tous les deux soient intimement liés. Le travail en dehors de la leçon est préparé par cette dernière. En travaillant en 5<sup>e</sup> avec les structures telles que < As -tu un livre?> < Oui, j'ai un livre >, on peut organiser en dehors de la classe un jeu intéressant avec ces modèles : un loto, des mots à deviner, des mots croisés, etc.

Le travail en dehors de la classe est bénévole, mais il est obligatoire pour ceux qui ont décidé d'y prendre. On sait que pour ce travail on ne donne pas de notes. Son déroulement et son contrôle s'établissent sous forme de concours, de réunions, de revues, de fêtes, de soirées artistiques, de journal mural.

*Comme le travail en dehors de la classe est bénévole, il est basé sur l'activité, l'initiative et l'esprit créateur des élèves. C'est pourquoi dans la*

realisation de ce travail le concours des organisations des enfants et de jeunes sera de première utilité. Le rôle du professeur est de proposer aux élèves tel ou tel genre de travail et de choisir le matériel et les méthodes applicables. Les élèves mobilisent la collectivité pour l'accomplissement de la tâche proposée, choisissent les participants, répartissent les forces, contrôlent l'exécution. Ce travail peut être lié à celui du détachement des élèves de l'école.

Il est clair d'ailleurs que ce travail ne doit pas se borner aux cadres du détachement des élèves, il est beaucoup plus vaste.

On distingue les formes suivantes de travail en dehors de la classe:

1) Les activités extrascolaires: concours, clubs, correspondance scolaire internationale

2) Les activités scolaires : réunions en langue étrangère, soirées artistiques, excursions, édition du journal mural, cercles de genres différents. Ce sont des formes de travail collectif qui peuvent être réalisées soit par une seule classe, soit par plusieurs classes réunies

Une des formes les plus utiles des activités extrascolaires consiste à organiser des concours entre plusieurs écoles, ce qui exige un grand travail préparatoire. D'abord, on choisit les membres du jury qui se compose d'ordinaire des professeurs et des élèves des classes supérieures. Le jury élabore les conditions et le programme du

concours et annonce la date de ce dernier par l'intermédiaire de la presse scolaire. On fait afficher le programme du concours dans toutes les écoles qui devront y prendre part.

Les élèves se préparent conformément aux conditions mentionnées dans les affiches. Les professeurs indiquent les livres et le matériel didactique nécessaire.

Les sujets des concours peuvent être différents. (performances dans le domaine de la lecture ou de la pratique orale etc).

Au cours de la compétition l'élève tire un billet comme à un examen et parle sur le sujet qui lui est assigné, raconte le contenu d'une image, d'un film, soutient une conversation avec les membres du jury, lit un texte etc. Les vainqueurs reçoivent des prix.

Une des formes les plus nouvelles du travail périscolaire est l'organisation d'un club de langues étrangère qui donne la possibilité de créer une impression de réalité et des conditions qui exigent l'emploi de la langue étudiée.

Les clubs de langues existent dans les écoles de Baki, dans les autres villes et les villages, par exemple, dans la région de Gandja, dans la région d'ouest, etc.

Un club donne la possibilité de pratiquer toutes sortes d'activités, y compris chansons, danses et débats. Mais l'essentiel pour un club ce sont les contacts avec l'étranger et les étudiants

des autres pays qui font leurs études en Turquie viennent assister aux soirées des clubs, ce qui crée un milieu authentique et stimule l'intérêt des élèves.

La correspondance scolaire internationale permet de mobiliser toutes les connaissances acquises dans la langue étrangère pour réaliser un contact avec un élève du même âge habitant le pays de la langue étudiée. Ce n'est plus un exercice de langue, mais une activité véritable.

Une lettre collective ou individuelle doit être écrite sous la direction du professeur. Les réponses reçues peuvent devenir un sujet de conversation spontanée en classe à laquelle tous les élèves prennent une part active.

Les activités scolaires faites en dehors de la classe ont des formes nombreuses et très variées:

- 1) édition du journal mural,
- 2) réunions en langue étrangère,
- 3.) excursions,
- 4) soirées artistiques,
- 5) cercles
  - a) cercle de pratique orale
  - b) cercle de jeux,
  - c) cercle drammatique,
  - d) cercle de chant,
  - e) cercle cinématographique,
  - f) cercle de lecture,
  - g) cercle de littérature étrangère



L'organisation des cercles est une forme très utile car le cercle donne la possibilité d'un travail permanent en dehors de la classe, ce qui est mentionné dans le programme. Ce travail prépare les participants en langue étrangère, aux excursions, etc.ainsi qu'aux activités extrascolaires.

La participation au cercle est bénévole. Chaque élève de la classe peut devenir membre d'un cercle à son choix.

Un cercle doit contenir de 16 à 18 élèves et travailler d'après l'horaire proposé par le professeur après les classes.

Il est possible d'organiser un seul cercle pour les classes parallèles

Pour la cinquième on peut choisir un cercle de jeux, de pratique orale, de chant, pour les autres classes, n'importe quel cercle.

## **Méthodes françaises CIE international**

- AMIS ET COMPAGNIE\* niveaux 1 et 2 (le niveau 3 est prévu pour 2009, et la niveau 4 pour 2010): C. Samson, Clé International, 2008. Méthode pour adolescents (11 à 15 ans). Couvre les niveaux A1, A2 et B1. Méthode prévue pour 50 à 80 heures d'enseignement par niveau. Comporte la transposition en BD d'une œuvre littéraire (*Les 3 Mousquetaires* pour le niveau 1, *Les Misérables* pour le niveau 2). Comprend pour les 2 premiers niveaux un livre de l'élève, un cahier

d'activités, un guide pédagogique, 3 CD audio pour la classe, un CD audio individuel. Il existe un site compagnon : [www.cle-inter.com/sites6compagnons/amis.html](http://www.cle-inter.com/sites6compagnons/amis.html)

- CAMPUS 1, 2, 3 et 4\*\*\* : J. Girardet, J. Pécheur, Clé International 2002-2005. Méthode pour grands adolescents et adultes débutant en français. Chaque niveau est prévu pour 120 à 150 heures d'apprentissage, avec le cahier d'exercices. Chaque niveau comporte un livre de l'élève, un cahier, un livre du professeur, 4 cassettes audio collectives, de l'audio individuel, et une cassette vidéo. Un CD rom accompagne le niveau 1. La méthode couvre les niveaux A1 à C1.

- JUNIOR plus 1-2-3-4\*\* : M. Butzbach, C. Martin, D. Pastor, I. Saracibar, Clé International, Méthode pour jeunes adolescents (11 à 16 ans) permettant de préparer le Delf A1 et A2.. Chaque niveau correspond à environ 50 / 70 heures de cours, cahier d'exercices compris et se compose d' un livre de l'élève, d' un cahier d'exercices, de 3 cassettes audio, d'un livre du professeur (avec des itinéraires de classe, des fiches photocopiables, des fiches d'évaluation et le déroulement de toutes les séquences proposées), d'un fichier complémentaire, d' une cassette audio ( pour les niveaux 1 et 2, avec des chansons, des jeux, des BD lues, et de la grammaire ) et d'une vidéo DVD pour les niveaux 1 et 2.

- TEMPO 1 et 2\*\*\*\* : E. Bérard, Y. Canier, C. Lavenne + CD-ROM, Didier-Hatier, 1999, pour adolescents et jeunes adultes. Chaque niveau est prévu pour une durée de 120 à 150 heures d'enseignement. La méthode comporte un manuel, un cahier d'exercices, un CD ROM , des cassettes audio, un guide pédagogique et une cassette vidéo " Sur le vif " ( 15 situations de 2 à 3 minutes, guide pédagogique et activités complémentaires) qui peut être utilisée indépendamment . Elle permet de préparer les épreuves du DELF.

- BRAVO ! 1, 2, 3\*\* : R. Mérieux, C. Bergeron, Didier, 1999, pour jeunes adolescents Chaque niveau est prévu pour une durée de 70 / 80 heures et comprend un manuel, un livret d'exercices, un guide pédagogique, deux cassettes audio pour la classe et une cassette vidéo (de 26 minutes, pour le niveau 1 seul). Prépare le DELF 1er degré. L'éditeur propose un site [www.didierbravo.com](http://www.didierbravo.com) qui comporte un espace jeux pour les élèves, un partenariat avec le site européen Canal Rêve qui propose des activités multimédia et un espace pour le professeur.

3) HACHETTE :

- SCENARIO\*\* 1 et 2 : A.-L. Dubois, M. Lerolle, F. Gallon, E. Turbide, M. Culioli, M. Guilloux, E. Daill, M. Mistichelli, Hachette Fle, 2008. Méthode pour grands adolescents et adultes, débutants ou faux débutants. Suit une approche actionnelle qui conduit à rédiger des scénarios. Comprend pour

chaque niveau un livre de l'élève + CD audio, un cahier d'activités, un guide pédagogique et 2 CD audio classe. Permet de préparer le Delf A1 et A2 pour le 1<sup>er</sup> niveau, A2 et B1 pour le second niveau.

- ALTER EGO\*\*\* 1, 2, 3, 4 : A. Berteht, C. Hugot, V. Kizirian, B. Sampsonis, M. Waendendries, C. Dollez, S. Pons, Hachette Fle, 2008. Méthode pour grands adolescents et adultes qui couvre les niveaux a1, A2, B1 et B2. Comprend pour chaque niveau un cahier de l'élève + Cd audio, un cahier d'activités, un guide pédagogique, un carnet d'évaluation (Delf A1 et A2), 3 CD audio classe, et un DVD (niveaux 1 et 2). Est conçue selon des démarches actionnelles, présente une progression en spirale des points de langue et une conceptualisation. Les apprentissages sont axés sur l'interaction et l'interculturel.

- CAFE-CREME 1, 2, 3, 4\*\*\* perfectionnement : Kaneman, Trevisi, Delaisne, Beacco di Giura, Jennepin (pour niveaux 1 et 2), Mc Bride, Delaisne, Trévisi (pour niveau 3), Massacret, Mothe, Pons (pour niveau 4), Hachette Fle, 1999. Un découpage original selon les 4 types de discours ( informatif, argumentatif, explicatif, narratif).Méthode pour grands adolescents et adultes, qui comprend un livre de l'élève, un cahier d'exercices, un guide pédagogique, des cassettes audio (3 par niveau ), un CD audio, une cassette vidéo ( par niveau ) , des fiches d'activités vidéo photocopiables.

- FORUM 1 et 2 \*\*: Baylon, Murillo, Tost-Planet, Campa, Mestreit, Hachette Fle. Le 1<sup>er</sup> ouvrage

couvre les niveaux A1 et A2, le 2d les niveaux A2 et B1. FORUM 3\*\* : Le Bougnec, Lopes, Menand, Vidal, Hachette Fle. Le 3<sup>ème</sup> ouvrage couvre les niveaux B1 et B2. La méthode comprend un livre de l'élève, un carnet de route, un cahier d'exercices, un guide pédagogique, plusieurs cassettes ou CD audio, un CD rom pour les niveaux 1 et 2, une cassette vidéo ou DVD et un cahier d'activités vidéo pour les niveaux 1 et 2. Quelques unités sont téléchargeables gratuitement. Il existe un site d'accompagnement de la méthode : [www.club-forum.com](http://www.club-forum.com)

## **Methode de francais pour les enfants**

### **1) CLE INTERNATIONAL :**

- **LILI, LA PETITE GRENOUILLE** : S. Meyer-Dreux, M. Savart, A. Malfettes Wittman, Clé International. Méthode Fle pour enfants de 4 à 7 ans. Elle comprend un livre de contes, un cahier d'activités, un cahier de lecture, un cahier de lecture-écriture, un guide pédagogique, et des cassettes ou CD audio.

- **ALEX et ZOE 1, 2 et 3** : C. Samson, Clé International, 2005. Méthode Fle pour enfants de 7 à 10 ans. Elle comprend pour chaque niveau un livre de l'élève, un cahier d'activités, un guide pédagogique, une cassette individuelle, et 2 ou 2 cassettes ou CD audio collectives. Elle est complétée par deux outils **Apprends à lire avec Alex et Zoé**, et **Apprendre à lire et à écrire avec**

**Alex et Zoé** qui comprend un fichier avec guide pédagogique et des fiches photocopiables. Un CD rom accompagne le niveau 1, paru en 2008. Une version démo peut être consultée sur le site : [www.cle-inter.com/sites-compagnons/demoalexetzo.html](http://www.cle-inter.com/sites-compagnons/demoalexetzo.html)

- **FLUO 1 et 2** : S. Meyer-Dreux, R. Durand, M.-J. Lopes et A. Wittman-Malfettes, Clé International. Cette méthode s'adresse à des enfants de 10-12 ans et a été conçue pour les 2 dernières années de l'école primaire. Elle correspond à 60 / 80 heures d'enseignement par niveau. Elle comprend pour chaque niveau un livre de l'élève, un cahier d'exercices, un livre du professeur, 2 cassettes et CD audio collectifs.

**2) DIDIER : - LUDO ET SES AMIS 1, (les niveaux 2 et 3 paraîtront en 2009) :**

C. Marchois, Didier Fle, 2008. Méthode pour jeunes enfants, qui prépare le niveau A1. Comprend pour le niveau 1 un livre de l'élève, un cahier de l'élève, un guide pédagogique, un CD audio classe et des cartes-images.

- **CARAMEL 1 et 2**: N. Doring, F. Vermeersch, Didier Fle. Méthode Fle pour des enfants de 7 à 10 ans. Elle comprend un livre de l'élève, un cahier avec des activités variées, un guide de classe, des cassettes audio pour la classe et un CD chansons. La démarche est progressive, elle comporte un apprentissage de la langue en relation avec des objectifs de communication, l'histoire de Caramel

et ses amis, qui constitue une première approche du texte narratif, des évaluations, une approche de la civilisation française adaptée aux centres d'intérêt des enfants, et des activités ludiques.

### **3) HACHETTE :**

- **GRENADINE 1 et 2:** Poletti, Paccagnino, Hachette Fle, 2003. Méthode Fle pour enfants de 7 à 10 ans. Elle comprend pour chaque niveau un livre de l'élève, un cahier d'activités, un guide pédagogique, des figurines, 2 cassettes ou CD audio classe, et un CD audio élève. Elle correspond à environ 60 heures d'enseignement par niveau. Certains éléments peuvent être téléchargés gratuitement.

- **TATOU le MATOU 1 et 2 :** Piquet, Denisot, Hachette Fle, 2002. Méthode pour très jeunes enfants. Elle comprend pour chaque niveau un livre de l'élève, un cahier d'activités, un guide pédagogique, 2 cassettes audio classe, un CD audio classe, un CD audio élève et une mallette pédagogique. Chaque niveau correspond à 30-60 heures d'enseignement, toutes les activités n'étant pas obligatoires.

- **KANGOUROU 1 ET 2 :** Paccagnino et Poletti, Hachette Fle

### **4) PUG : Presses Universitaires de Grenoble :**

- **3, 2, 1... Partez ! :** M. Russo, M. Vazquez, PUG, 2005. Méthode Fle pour enfants de 8 à 11 ans. Elle est basée sur des tâches, et se compose de 3 cahiers qui constituent chacun un module d'apprentissage (le poster de notre classe de

Français, le concours de déguisements, une fête d'anniversaire) ; Chaque cahier comprend 4 fiches, les 3 premières correspondent à des apprentissages, la dernière une BD qui sert à de l'auto-évaluation.

### **Français sur objectifs spécifiques (spécialisation)**

- **FRANÇAIS. COM** : J.-L. Penfornis, Clé International. Cette méthode couvre les niveaux A1, A2 et B1. Elle correspond à 100/120 heures d'enseignement par niveau. C'est une méthode de Français général tournée vers le monde du travail. Elle est destinée à des étudiants ou des adultes qui se préparent à la vie active. Elle correspond aux niveaux A1, A2 et B1. Elle comprend, par niveau, un livre de l'élève, un cahier d'exercices, un guide pédagogique, un CD audio et un CD rom. Une version démo des CD Rom est accessible sur le site [www.cle-inter.com/sites-compagnons/pointcom.html](http://www.cle-inter.com/sites-compagnons/pointcom.html)

- **AFFAIRES. COM** : J.-L. Penfornis et L. Habert, Clé International. Méthode qui est la suite de Français.com, et qui exige 250 heures d'apprentissage préalable. Correspond au niveau B1. Comprend un livre de l'élève, un cahier d'exercices, un guide pédagogique et un CD audio pour la classe.



- **FRANÇAIS DES RELATIONS PROFESSIONNELLES, Carte de visite** : Didier Fle Méthode avec vidéo, niveau intermédiaire, pour étudiants et professionnels. Comprend un livre de l'élève, un guide de conversation, 2 cassettes audio, et 2 vidéos.
- **TRAVAILLER EN FRANÇAIS EN ENTREPRISE 1 et 2** : B. Gilmann, Didier Fle, 2008. Comprend un livre de l'élève et un CD audio-Rom. L'éditeur propose une découverte de la méthode et un téléchargement gratuit des guides pédagogiques sur le site : <http://www.didierfle.com>
- **LE FRANÇAIS POUR LES SCIENCES** : J. Talas, PUG. Niveaux B2 et C1. Approche spécifiques des mathématiques, de la physique et de la chimie. Pour étudiants.

### **Autres sources documentaires**

- **site Lettres de l'Académie d'Aix-Marseille : propositions de progressions annuelles, de nombreuses séquences, activités différenciées à partir de sites internet (consulter les rubriques " Collège " : Fle-Fls et Delf scolaire)**
- **La télévision** : nombreuses sont les extraits d'émissions télévisées qui peuvent être utilisées, notamment les bulletins météo, les journaux télévisés régionaux, les clips publicitaires, les émissions éducatives comme " C dans l'air " sur France 5, ou " c'est pas sorcier " sur France 3, etc.

On peut aussi exploiter de très courts extraits de documentaires animaliers, de voyages (chaînes Histoire, Escales, etc.).

- **La radio** : bulletins d'informations, émissions qui s'appuient sur les interventions téléphoniques des auditeurs, jeux etc.

- **La presse et les magazines pour les jeunes** : nombreux sont les titres qui figurent dans les CDI et le (la) documentaliste pourra fournir d'utiles conseils.

- **Les catalogues d'agences de voyages** : ils fournissent des documents authentiques très attrayants.

- **Les brochures touristiques** que l'on trouve dans les offices du tourisme et syndicats d'initiatives dans toutes les villes.

- **Les brochures** produites par les organismes institutionnels (par exemple, le Ministère de l'Education Nationale pour les fascicules sur l'orientation, ou pour le livret de la sécurité routière) , les organismes publics (la poste, la SNCF) ou privés (les banques, les compagnies aériennes, par exemple).

- **Tous les organismes institutionnels** possèdent un site internet qui permet d'obtenir de nombreux documents sur leur histoire et leur fonctionnement. -**Tous les médias, journaux, mais aussi télévision (voir France télévision) et radio** possèdent aussi leur site internet.

## Delf scolaire

Comme nous avons noté ci-dessus Le DELF scolaire est un diplôme élémentaire de la langue française que peuvent passer les élèves étrangers scolarisés en France ou à l'étranger. Il existe sur plusieurs niveaux correspondant aux compétences définies dans le Cadre commun européen pour les langues, notamment A1, A2, B1, B2. On peut considérer que les niveaux A1 et A2 sont des objectifs minimaux à atteindre par les ENAF qui sont scolarisés dans des dispositifs CLA ou DAI. Chaque diplôme comporte quatre épreuves destinées à vérifier les compétences acquises dans les quatre principaux domaines : compréhension écrite, compréhension orale, expression écrite, expression orale

La maquette des examens correspondant aux niveaux A1 et A2 figure dans la rubrique " DELF scolaire ", celle de tous les niveaux dans la rubrique " Textes officiels " du site.

La bibliographie proposée ici s'en tient aux quatre niveaux du DELF. Certains ouvrages concernent plus spécialement le DELF scolaire, d'autres le DELF en général.-

**- Collection Compétences\*\*\*, Compréhension orale, production orale, compréhension écrite, production écrite (niveau A1, A2, B1 et B2):** M. Barféty, P. Beaujouin, R. Mimran, S. Poisson-Quinton, Clé International. Comprend un ouvrage

par niveau et par type de compétence, ainsi que des CD audio pour l'oral.

- **Nouveau DELF scolaire A1**, Collection Delf junior scolaire : C. Kober-Kleinert, E. Mineni, M. Rainoldi et A. Rausch, Clé International 2005. Cet ouvrage présente 150 activités de préparation relevant des 4 compétences. Le livre est accompagné d'un CD audio.

- **Nouveau DELF A1** : E. Gadet, R. Lescure, P. Vey. 150 activités, Collection Le nouvel entraînez-vous, Clé International 2005. L'ouvrage comporte un livre, un livret de corrigés et des transcriptions, et une cassette ou un CD audio. Il est organisé selon les 4 grandes compétences et propose des activités, des épreuves types et une auto-évaluation.

- **Activités pour le Cadre européen\*\*\*, niveau A1, A2, B1, B2, C1-C2**, collection Cadre commun : M. Corsain, E. Grandet, M.-L. Parizet, S. Poinson-Quinton, C. Kober-Kleinert, M. rainoldi, E. Mineni, Clé International. Chaque ouvrage, qui comprend un livre et un CD audio, s'organise autour de 6 activités: compréhension et production orales, interactions orales, compréhension et production écrites, interactions écrites.

- **DEL F, 450 activités\*\*\* (A1, A2, A3, A4)** : R. Lescure, E. Grandet, M-L. Praizet, A. Rausch, Clé International, nouvelle édition.

- **Réussir le DELF\*\*\*, niveau A1, A2, B1, B2**, CIEP-Didier. Comprend un livret accompagné

d'un CD audio pour chaque niveau. Comporte des conseils méthodologiques, des exemples guidés et des exercices, une grille d'auto-évaluation, des sujets types.

- **DELFL scolaire\*\***, niveau **A1, A2, B1**, CIEP-Didier. Comprend un livre, un guide du professeur et un CD audio par niveau. Comprend des activités organisées par grands thèmes (l'école, les loisirs, la famille...), des entraînements et des exemples d'épreuves.

- **Préparation au DELFL \*\*\* A1, A2, B1 et B2**: Hachette Fle, 2008. Les 4 ouvrages comportent un livre de l'élève et un CD audio.

- **Préparation au DELFL scolaire et junior A1 et A2** : M.-C.Jamet et O. Chantelauve, Hachette Fle. Les 2 ouvrages comportent un livre de l'élève et un CD audio.

-**Niveau B2 pour le Français : un référentiel**, Didier Fle, 2004

-**Textes et références du niveau B2 pour le Français**, Didier Fle, 2005

### **Adresses utiles**

**a) Editeurs spécialisés en FLE / FLS** Il est recommandé de prendre rendez-vous chez les éditeurs pour obtenir une présentation des méthodes et outils complémentaires pour l'enseignement du FLE/FLS.

**-CLE INTERNATIONAL:** 9 avenue Pierre de Coubertin, 75211 Parsi Cedex 13

Tél: 01.45.87.44.00, Fax:01.45.87.44.10;

mail : [info@cle-inter.com](mailto:info@cle-inter.com); site : [www.cle-inter.com](http://www.cle-inter.com).

Le site internet présente le catalogue en ligne avec des informations complémentaires (tableaux des contenus, extraits audio et vidéo, ressources pédagogiques pour le professeur).Clé international a ouvert des sites qui accompagnent des méthodes, comme Initial : <http://www.webinitial.net/>, ou Communication

express,<http://www.comexpress.net/> ou encore celui qui accompagne le dictionnaire du français,

Clé international - Robert : [www.dicofle.net](http://www.dicofle.net)

Présentation et vente aux enseignants : **Espace Luxembourg,**

103 bd Saint Michel 75005 Paris

Ouvert de 10h à 19 h, du lundi au vendredi et les samedis de septembre.

Tél:01.53.55.26.27 Fax:01.53.10.41.25

**- DIDIER :**

13 rue de l'Odéon, 75006 Paris

Tél:01.44.41.31.31 ; Fax:01.44.41.31.48 ;

site <http://www.didierfle.com/>

Didier a ouvert des sites qui accompagnent les méthodes, comme

Latitudes : <http://www.didierfle.com/latitudes/>,

ou Et toi ?, [http://www.didierfle.com/et toi/](http://www.didierfle.com/et%20toi/), ou

Alors ? <http://www.didierfle.com/alors/>, des ouvrages comme le

Cybercours, <http://www.guideducybercours.com>, ou le Dictionnaire d'Apprentissage du Français des affaires, <http://www.projetdafa.net>. C'est aussi le cas pour les méthodes Bravo, Accord ou Connexions.

**- HACHETTE- FLE :**

Espace Enseignants, 8 rue Hautefeuille, 75006 Paris Ouvert du lundi au vendredi, de 9h à 17h. Tél : 01.44.41.98.99 ; Site <http://www.fle.hachette-livre.fr/>

Hachette a créé un club qui permet de recevoir par courrier électronique les nouveautés Hachette Fle, les manifestations relatives à l'enseignement du Fle, à l'enseignement du Fle et internet. Il existe aussi des compléments pédagogiques qui accompagnent la méthode vidéo Reflets.

ontexte de l'apprenant. De toute façon, comme le fait remarquer Canagarajah (1999), la méthode effectivement utilisée en cours est souvent hybride, ressemblant rarement à ce qui est prescrit dans les manuels

### **Petite bibliotheque pour l'enseignant**

**- Cadre européen commun de référence pour les langues\*\*\*\*: apprendre, enseigner, évaluer** Conseil de l'Europe, éd. Didier, 2001. Comme **Un Niveau Seuil** (toujours d'actualité et encore disponible aux éditions Didier) produit il y a une vingtaine d'années, et qu'il vient compléter,

ce nouveau document présente une base commune pour l'élaboration de programmes, de référentiels, de tests d'évaluation, d'examens et de manuels ou de méthodes d'enseignement des langues en Europe, dont le FLE et le FLS : toutes les méthodes actuelles et à venir s'en inspirent. Il présente des critères d'évaluation extrêmement précis pour les différentes compétences langagières (lecture, écriture, oral) selon les niveaux déterminés par le Conseil de l'Europe pour l'apprentissage des langues (de A1 à C2). ***C'est un outil indispensable pour l'élaboration de tests d'évaluation par compétences*** pour tous les niveaux (de débutant à très avancé), ***aussi bien en FLE qu'en FLS ou FLM.***

- **Portfolio européen des langues** : il en existe un pour les enfants, Conseil de l'Europe, CIEP-Didier, 2000; et un autre pour les jeunes et les adultes, Conseil de l'Europe, CNDP-Didier, 2001 : ce dernier comporte un passeport des langues, une biographie langagière et un dossier qui indiquent les apprentissages, compétences, et expériences réalisées par l'apprenant.

- **Le Français langue seconde\*\***, Collège-Repères : Ministère de l'Education Nationale, DESCO, brochure éditée par le CNDP, 2000.

- Revue **Le Français dans le monde\*\*\***: 6 numéros par an et 2 CD audio avec livret d'accompagnement. Il est conseillé de prendre l'abonnement Référence comprenant aussi les 2 numéros de didactique du Fle, qui informent sur



l'actualité de la recherche par les meilleurs spécialistes. 9 avenue Pierre de Coubertin, 75011 Paris Cedex 13

Tél: 01.40.94.22.22 Fax: 01.40.94.22.32

Mél : [fdlm@fdlm.org](mailto:fdlm@fdlm.org); Site : <http://www.fdlm.org>

- **La classe de langue** : C. Tagliante, Clé International, nouvelle édition

- **Enseigner le français comme langue seconde\*\*** : G. Vigner, Clé International, 2000.

- **Le Français langue seconde\*\*** : J.-P. Cuq, Hachette F Références.

- **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde\*\*\*** : J.-P. Cuq, I. Gruca, PUG, 2002 - **Le Français langue étrangère et seconde** : J.-M. Defays, S. Deltour, R. Dehayle, Mardaga, 2003

- **Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère**, J.-P. Cuq, Didier, 1988

- **Grammaire pour l'enseignement et l'apprentissage du FLE\*\*** : G.D de Salins, Didier-Hatier, 1997.

- **Une grammaire des textes et des dialogues\*** : S. Moirand, Hachette. - **Grammaire méthodique du Français** : M. Riegel, J.-C. Pellat, R. Rioul, Quadrige, PUF, 2002 - **La grammaire en Fle\*\*** : G. Vigner, Collection F nouvelle formule, Hachette Fle, 2005.

- **Les écrits dans l'apprentissage\*\*** : M. Péry-Woddley, Hachette

- **La production écrite** : Cl. Comaire, P. Raymond, Clé International
- **Les dimensions culturelles des enseignements de langue\*** : J.-Cl. Beacco, Hachette
- **L'interculturel** : M. de Carlo, Clé International
- **Le point sur la lecture** : Cl. Comaire, Clé International
- **Les textes littéraires en classe de langue\*\***: M-C. Albert, M. Souchon, Hachette
- **Pour la littérature, de l'extrait à l'œuvre** : Clé International
- **De l'interprétation de l'erreur** : M. Marquillo Larruy, Clé International
- **Les stratégies d'apprentissage\*** : P. Cyr, Clé international, 1996
- **Elaborer un cours de Fle** : J. Courtilon, Hachette Fle, Collection F nouvelle formule
- **La phonétique** : D. Abry, J. Veldeman-Abry, Clé International
- **L'évaluation et le Cadre européen commun\*\*\*** : C. Tagliante, Clé international, nouvelle édition.
- **L'évaluation en cours de Fle\*\*** : C. Veltcheff et S. Hilton : Hachette F, 2003
- **Evaluer les apprentissages dans une approche communicative\*** : D. Lussier, Hachette.
- **L'interprétation de l'erreur** : M. Marquillo Larruy, Clé International
- **Le jeu en classe de langue\*\*** : H. Silva, Clé International, 2008

- **Jeux et activités communicatives dans la classe\*\*** : F. Weiss, Hachette Fle, Pratiques de classe.
- **Jouer, communiquer, apprendre\*\*** : F. Weiss, Hachette
- **Enseigner l'oral en interaction\*\***, E. Lhote, Hachette Fle
- **Techniques dramatiques** : A. Cormanski : Hachette Fle, collection pratiques de classe
- **Les simulations globales, modes d'emploi\*** : Yaiche, Hachette Fle
- **L'atelier d'écriture\*** : A. Roche, A. Guiguet, N. Voltz, Dunod, 2ème éd. 1998
- **Photos-Expressions** : F. Yaiche, Hachette F, 2003
- **La vidéo en classe de langue\*\*** : C. Compte, Hachette Fle
- **Le multimédia\*\*** : T. Lancien, Clé international, 1998.
- **Le journal télévisé\*\*** : T. Lancien, Didier.
- **Guide du cybercours\*** : T. Vanel, Didier, 2000.
- **De la vidéo à internet, 80 activités thématiques\***: T. Lancien, Hachette Fle, collection Pratiques de classe
- **Internet et la classe de langue** : E. Louveau et F. Mangenot : Clé International
- **Internet 150 activités, niveau débutant et niveau intermédiaire\*** : G. Custers, E. Pâquier et Ch. Rodier, Clé International. Comprend pour chaque niveau un livre et des corrigés.

- **Apprendre et enseigner avec le multimedia\*** : N. Hirschprung, Hachette Fle, collection F nouvelle formule
  - **Dictionnaire du Français, Français langue étrangère, Français langue seconde\*\***: Le Robert / Clé international, 1999.
  - **Niveau A1 pour le Français, un référentiel**, Didier Fle : comprend un livre et un CD audio
  - **Niveau A2 pour le Français, un référentiel**, Didier Fle, 2008 : comprend un livre et un CD audio
  - **Niveau B2 pour le Français, un référentiel**, Didier Fle : comprend un livre et un CD audio
  - **Niveau A1/A2 pour le Français, textes et références**, Didier Fle 2008. Comprend un livre.
  - **Niveau B2 pour le Français, textes et références**, Didier Fle ; Comprend un livre.
- Ces ouvrages sont indispensables pour les concepteurs de supports pédagogiques, de tests et d'épreuves d'examens, dont le DELF.
- **L'approche par compétences\*\*** : J.-C. Beacco, collection Langues et didactique, Didier Fle
  - **Acquisition de la grammaire du Français Langue Etrangère** : C. Carlo, C. Granget, Jin-Ok Kim, M. Prodeau, D. Véronique, Didier Fle, 2008
  - **Le Français sur objectifs spécifiques et la classe de langue** : J. Tolas, C. Carras, P. Kohler, E. Sjlilgyi, Clé International, 2008
  - **L'enseignement aux enfants (+ CD audio)** : H. Vanthier, Clé International 2008

## Outils pédagogiques complémentaires

### 1. Apprentissage de l'alphabet :

- **Mon livret d'écriture et de lecture\*\*** : C. Charnet, Hachette Fle, 1992. Ce livret (qui complète la méthode Kangourou) est un outil indispensable pour les élèves qui ne connaissent ni l'écriture ni la lecture de notre alphabet. Elle permet de maîtriser rapidement la lecture en script et l'écriture cursive. N.B. Il est inutile d'imposer à des ENAF l'apprentissage des majuscules de forme cursive que plus personne n'utilise : la pratique des majuscules en capitales d'imprimerie est tout à fait suffisante.

- **Les mots de Némoto\*\*** : H. Denisot et M. Piquet, Hachette Fle 2005. Ce cahier de lecture-écriture conçu pour les enfants peut être utilisé pour apprendre rapidement notre alphabet.

- **Cahier de lecture- écriture\*\*** : S. Meyer-Dreux, M. Savart, A. Wittmann-Malfettes, Clé International. Ce cahier de lecture-écriture qui accompagne la méthode pour enfants Lili la petite grenouille 1 et 2, peut-être utilisé pour apprendre rapidement notre alphabet et la relation graphie-phonie.

### 2. Alphabétisation :

- **Trait d'union, lire et écrire** : B. Anger, J.-P. Floquet, J. Grigorieff, Clé International, 2008. Cet ouvrage qui comprend un cahier et une annexe pédagogique, est une méthode d'alphabétisation pour adultes non ou peu scolarisés, n'est pas

destiné à un public scolaire. Mais il peut sans doute être exploité à certaines conditions et avec des adaptations avec des élèves qui n'ont pas été scolarisés.

- **Trait d'union 1 et 2, Insertion professionnelle, Culture et citoyenneté** : 11 auteurs, Clé International. Correspond aux niveaux A1, A2 et B1. Comprend 3 niveaux et cahiers complémentaires, et correspond à 100 à 150 heures d'enseignement par niveau.. Comprend un livre de l'élève, un cahier d'exercices, un cahier de lecture, un cahier d'écriture, un cahier d'insertion professionnelle+ CD audio, un cahier de culture et de citoyenneté, un guide pédagogique, des CD audio collectifs et individuels, et un cahier d'alphabétisation.

- **Je lis, J'écris le Français**, méthode d'alphabétisation pour adultes : M. Barthe, B. Chauvelon, PUG 2004. Cette méthode s'adresse à des adultes étrangers pas ou peu scolarisés antérieurement. Elle correspond au niveau grand débutants, niveau A1. **Le cahier d'autonomie propose des exercices d'entraînement à l'écriture et à la lecture.** Elle devrait pouvoir être également utilisée avec des adolescents non scolarisés antérieurement.

- **Je parle et je pratique le Français en France**, langue seconde pour adultes : B. Chauvelon, M. Barthe, PUG, 2004. Cet ouvrage de post-alphabétisation suppose une maîtrise des bases de la

lecture et de l'écriture. Les situations de communication concernent la vie quotidienne en France. **Le cahier d'autonomie propose des exercices d'entraînement à la conversation, à l'écriture simple et à la vie pratique.** Elle devrait pouvoir être adaptée pour des adolescents très peu scolarisés.

- **Savoir lire au quotidien** : Benoît-Abdelkader, Thiébaud, Hachette Fle, 2005. Il s'agit d'une méthode d'alphabétisation, conçue en partenariat avec la Croix-Rouge Française, qui permet d'apprendre à lire et à écrire. Elle n'a pas été spécialement conçue pour un public scolaire, mais elle pourrait sans doute être exploitée avec des ENAF pas ou peu scolarisés. Elle s'organise autour de 5 thèmes liés à l'expérience des migrants. Elle comprend un livre et un guide du formateur.

### **3) Civilisation :**

- **Civilisation en dialogues\*\***, débutant et intermédiaire (niveaux A1-A2 et B1-B2) : O. Grand-Clément, Clé International, 2008. Propose 26 leçons, des dialogues de la vie quotidienne qui mettent en évidence les spécificités de la culture française et ses évolutions.

- **Vidéos de civilisation\*\***: collection réalisée en collaboration avec le CLAB (Centre de linguistique appliquée de Besançon), Clé international. Ces documents sont indispensables pour développer les compétences de compréhension et de production orales et écrites, pour faciliter l'ada-

ptation à la France, et pour enrichir les connaissances culturelles concernant le pays et ses habitants. Elles existent pour tous les niveaux (débutant, intermédiaire, avancé et perfectionnement). Les séquences durent de 2 à 3 minutes : chaque boîtier comporte un livret pédagogique (scripts et suggestions d'utilisation). Par exemple : niveau débutant : L'espace des Français, Une journée de Français ; niveau intermédiaire : le calendrier des Français, les loisirs des Français, Les passions des Français ; niveau avancé : les débats des Français.

- **Civilisation progressive du Français** : C. Carlo, M. Causa, R. Steele, Clé International. Comprend un livre, 300 activités, des corrigés et des tests d'évaluation.

- **Civilisation progressive de la Francophonie** : J. Noutchié, Clé International, 2008. Comprend un livre, des corrigés et des tests d'évaluation.

- **La France de toujours** : N. Mauchamp, Clé International. Présente la géographie, l'histoire, le patrimoine culturel, les régions, l'Union européenne.

- **Vagabondages, vivre les régions de France en vidéo\*\*** : G.Beacco, Hachette Fle Niveau intermédiaire, les cassettes sont accompagnées de livrets avec les transcriptions et des fiches d'activités. Elles présentent les différents aspects de la région choisie, et deux reportages autour d'un sujet socio-culturel et touristique (fêtes, traditions, person-



nalités, culture etc ...). Vagabondages 1 présente les régions Ile de France, Normandie, Bretagne, Val de Loire, Aquitaine, Midi-Pyrénées, Languedoc-Roussillon ; Vagabondages 2 présente les régions Provence-Alpes-Côte d'Azur , Corse , Rhône-Alpes, Bourgogne, Franche Comté, Alsace, Champagne-Ardenne, Nord-Pas-de-Calais, Picardie . Ces vidéos viennent d'être enrichies par deux fichiers d'activités pédagogiques photocopiables.

## BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE

1. Collectif: *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues: onze articles pour mieux comprendre et faire le point* La Maison des langues, 2010.
- Rosen, E. : *Le point sur le CECR, CLE International, 2007.*
2. Bosman C, Gérard F., Roegiers X. : *Quel avenir pour les compétences*, De Boeck, 2000
3. Perrenoud, P. : *Construire des compétences dès l'école*, ESF, 2000
4. Beacco J.-C. : *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues – Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier, 2007
5. Martin, E : *L'éclectisme méthodologique dans l'enseignement/apprentissage du français en Chine*, Synergies Chine, n°2, novembre 2006
6. Christian Puren, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes – Essai sur l'éclectisme*, Paris, CREDIF/Didier, 1993
7. Galisson, R : *De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures, vingt ans de réflexion disciplinaire*, *Etudes de Linguistique appliquée*, n°79, juil-sept.1990, Didier Erudition
8. Besse, H. et Galisson, R. : *Polémique en didactique: du renouveau en question*, Paris, Clé Int., 1980
9. Christine Tagliante : *La classe de langue CLE International Paris-2000*

- 10.L.S.Andreevskaya-Levenstern :*Méthodologie de l'enseignement du français* Moscou-2008
- 11.COSTE,DANIEL, VINGT ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988), coll.LAL, HAÏER/DIDIÈRE, 1994
- 12.PERETTI,ANDRÉ, ORGANISER des formatins, coll.H éducation , Hachette, 1991
- GERMAN, Claude, Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire, coll.DLE,CLE International, 1993.
- 13.PUREN, Christian Histoire des méthodes de l'enseignement des langues , coll.DLE,CLE International, 1988
- 14.RICHTERICH,René ;  
WIDDOWSON,H.G.Description, présentation et enseignement des langues étrangères, Hatier, 1982
- 15.THIERRY, Anne-Marie, Analyse de méthodes de français langue étrangère, CIEP  
WIDDOWSON,H.G., Une approche communicative de l'enseignement des langues , coll.LAL, Hatier, 1981.
- 16.ABERNOT, Yvan, les méthodes d'évolution scolaire, Bordas, 1988.
- 17.BARLOW, Michel, L'évolution scolaire,décoder son langage, Chroniques sociales de Lyon, 1992
- 18.BOLTON, Sybille , Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère,coll.LAL, Credif-Hatier, 1987.

19. LUSSIER, Denise, Évaluer les apprentissages dans une approche communicative, Hachette, 1992
20. BERTOCCHINI, P. COSTANZO, Edvige, Manuel d'autoformation à l'usage des professeurs de langue, Hachette, 1989
21. HOLEC, Henri, Apprendre à apprendre et apprentissage auto-dirigé , n<sup>o</sup> spécial, Recherches et Applications fév.-mars 1992, Le français dans le monde.
22. LESELBAUM, Nelly, Autonomie et auto-évaluation, Economica, 1982.
23. CALVET, Louis-Jean, La chanson dans la classe de langue, CLE International, 1980.
24. BARTHES, Roland, "Rhétorique de l'image", Communications, n<sup>o</sup>4, seuil, 1964
25. BOURRON, Yves; DENNEVILLE, Jean , Se voir en vidéo. Pédagogie de l'autoscopie. Les Éditions d'Organisation.
26. COMPTE, Carmen, "L'image animée dans l'apprentissage du français langue étrangère," , Langue Française n<sup>o</sup> 83.
27. COMPTE, Carmen , La vidéo en classe de langue, coll.F, Hachette, 1993.
28. FOZZA, Jean-Claude; GARAT, Anne-Marie, PARFAÏT, Françoise, Petite fabrique de l'image. Parcours théorique et thématique, 180 exercices, Magnard, 1980
29. LANCIEN, Thierry, Le document vidéo, coll. Techniques de classe, CLE International, 1986.

30. BEACCO, Jean-Claude. DAROT, Mireille. *Analyses de discours: lecture et expression*, Hachette, 1984
31. LEHMANN, Denis. MARIET, François; MOÏRAND, Sophie; *Lecture fonctionnelle de textes de spécialité* Didier, 1980.
32. "Publics spécifiques et communication spécialisée", n<sup>o</sup> spécial, *Recherches et Applications*, août-sept. 1990., *Le français dans le monde*, Hachette.
33. VIGNIER, Gérard *Lire: du texte au sens*, coll. DLE, CLE, International, 1979
34. VIGNIER, Gérard, *Écrire*, coll. DLE, CLE International, 1982
35. DESCAYRAC, Catherine, *Une année en France*, CLE International 1990.
36. ZARATE, Geneviève, *Enseigner une culture étrangère*, coll, F.Hachette, 1986.
37. AUGER, Hélène; BOROT, Marie-France; VIELMAS, Michèle, *Jeux pour parler, jeux pour créer*, CLE International, 1981
38. CARÉ, Jean-Marc, DEBYSER, Francis, *Jeu, langage et créativité*, BELC-Hachette-Larousse, 1978
39. CARÉ, Jean-Marc; TALARICO, K; *Jeux et techniques d'expression pour classe de conversation*, BELC, 1983
40. WEISS, François, *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*, coll.F.Hachette 1983.
41. YAÏCHE, Francis, *Grilles et méthodes de recherche d'idées*, BELC, 1986

- 42.CALLAMAND, Monique, Méthodologie de l'enseignement de la prononciation :organisation de la matière phonétique du français et correction phonétique, coll.DLE, CLE International, 1981
- 43.CALLAMAND, Monique, L'intonation expressive: exercices systématiques de perfectionnement, coll. FDLM/BELC, Hachette-Larousse, 1973
- 44.PAGNIEZ-DELBART, Thérèse, À l'écoute des sons, les voyelles, CLE International, 1990
- 45.PAGNIEZ-DELBART, Thérèse, À l'écoute des sons, les consonnes, CLE International, 1991
- 46.CARTON, Fernand, Introduction à la phonétique du français, Bordas, 1974
- 47.CARÉ, JEAN-MARC; DEBYSER, Francis, Simulations globales, Créa-com, BELC, 1984
- 48.ADAM, Jean-Michel, «Quels types de textes?», Le français dans le monde , n° 192, Hachette
- 49.CARTON, Français et al. ;*Écoute, écoute, objectif comprendre*, Didier-Crapel, 1986
- 50.COMBETTES, Bernard, Pour une grammaire textuelle, coll. Pratiques, série Formation continue, de Boeck et Duculot, 1984
- 51.COUCHAERE, Marie-José, La lecture active, Chotard et associés éditeurs , 2<sup>e</sup> édition, 1989
- 52.LEBRE-PEYTARD, Monique, *À l'écoute de...* l'entretien et l'interview, CLE International, 1984
- 53.BÉRARD, Evelyne; LAVENNE, Christian, Grammaire utile du français, Hatier, 1989
- 54.GALISSION, Robert; PORCHER, Louis, Distractionnaire, CLE International, 1986

55.BRUCHET, Jeanine, *À mon avis , jeux de rôles ,*  
Larousse, 1987

**Les termes de méthodologie de l' enseignement  
cités dans ce livre**

Accessibilité (f) -mümkünlük , asanlıq

Accessible - mümkün olan

Acquisition (f)- mənimsəmə

Action (f) -hərəkət- aksiya

Action orale verbale- nitq yaradıcılığı

Activité (f) –fəaliyyət

Activité (f) - déployée par l'élève-şagirdin  
yaradıcılığı

Activité (F) mentale –zehni, əqli fəaliyyət

Adaptation-(f) -adaptasiya, uyğunlaşma

Aiguiller-yol göstərmək, istiqamət vermək

Analyse(f) -analiz

Analyseur(m)-analiz edən

Appareil(m)-aparət cihaz

Approche-(f)- yaxınlaşma, münasibət

Automatisation(f) -avtomatizasiya

Automatisme(f)-avtomatik

Arrêté (f)-burada qərar

Aspect(m)-1.görünüş 2.nəzər, fikir

Aspect(m)- communicatif de la parole-nitqin  
kommunikatif funksiyaları

Assimilation (m)- mənimsəmə

Attention spontané(f)-qeyri- ixtiyari diqqət

Attention(f)- volontaire- könüllü diqqət

Audition(f)- eşitmə

Auxiliaire-köməkçi

Avènement(*m*)- gəlmə, gəlib çıxma  
Averer -inandırmaq, sübut etmək

## B

Bande(*f*)- lent, bint  
Bien fondé-yaxşı əsaslandırılmış

## C

Calcul(*m*)- hesablaşma  
Calculable-hesablanan  
Case(*f*) -xana  
Centre(*m*)-mərkəz  
Changement (*m*)- dəyişiklik  
Codage (*m*)- kodlaşma  
Code (*m*)- kod  
Commandement (*m*)-komanda vermək  
Communicabilité (*f*)-kommunikasiya, əlaqə yaradan  
Communication (*f*)-kommunikasiya, əlaqə  
Composante(*f*)- tərkib hissəsi  
Compréhension(*f*)- anlama  
Conjecture(*f*)- güman , zənn  
Connaissance(*f*)- tanışlıq  
Conscience(*f*)-şüurlu,elmi  
Contenu(*m*)- məzmun  
Continuité(*f*)- davamlılıq  
Conversation(*f*) -söhbət, danışıq  
Conversation(*f*)impromptue – hazırlıqsız söhbət  
Correction(*f*)- düzəltmə  
Correction (*f*) phonétique- fonetik səhvlərin düzəldilməsi  
Corrélation(*f*) -uyğunluq



Cours(*m*)- müəzərə, dərs

D

Débit(*m*)-başlanğıc

Décodage(*m*)-kodu açma

Degré(*m*)- dərəcə

Densité (*f*) - sıxlıq

Déroutement(*m*)- 1.açma, açılma 2.inkışaf, irəliləmə

Détendre-buraxmaq, boşaltmaq

Diachronie(*f*)- diaxronik

Dialogue (*m*) dialogue

Difficulté(*f*)- çətinlik

Discipline(*f*) – fənn

Donner des notes -qiymət vermək

Dosage(*m*) -doza, müəyyən norma

E

Échanges(*f pl*)-mübadilə

École(*f*)- qabıq, zahiri, üz

Écorce(*f*)- düzəltmə, tərtib etmə

Élaboration(*f*)-Düzəltmə

Éléments(*m*)- element, ünsür

Éliminer -çıxartmaq, kənar etmə

Élocution(*f*) -ifadə, ifadə üsulu

Émetteur(*m*) -xəbər vermək

Encourager-cəsarətləndirmək

Enseignement(*m*) par correspondance- qiyabi təhsil

Enregistrement(*m*)- qeyd etmə, qeyd olunma

Enseignement(*m*)-tədris etmə

Entretien(*m*)-burada söhbət

Essentiel- əsas  
Etayé par-dayaq, saxlama  
Eveiller l'intérêt- diqqət oyatmaq  
Exercice(*m*) d'application –praktik çalışma  
Exercice(*m*) orale-şifahi çalışma  
Expansion(*f*)-genişlənmə  
Expérimentation(*f*)- eksperiment aparma  
Expérience(*f*) –təcrübə  
Exploitation(*f*)-praktikada istifadə etmə  
Exposé(*m*) -1.ifadə 2.hesabat, məruzə  
Expression(*f*) écrite – yazılı ifadə  
Expression(*f*) orale spontané- spontan nitq  
Exprimer couramment dans la langue- dildə  
geniş(yaxşı) danışmaq

#### F

Fondements(*m pl*) (*pl*) psycho-physiologue-  
psixoloji fiziki əsaslar  
Fondement(*m*) du système- sistemin əsası  
Fonds(*m*) lexique-leksik əsas (fond)  
Formation(*f*) du futurs enseignants- gələcək  
müəllimlərin hazırlığı  
Fréquence(*f*)- 1. Tez-tez baş vermə 2. tezlik

#### G

Grammaire(*f*) générative- doğuran gənc  
qrammatika  
Gradation(*f*)-tədrisçilik  
Graphie(*m*)-qrafika  
Guidage(*m*) -idarə edən

#### H

Habitude(*f*) -adət

Handicap(m)-şansların bərabərləşdirilməsi  
Hétérogène-müxtəlif, müxtəlif cinsli  
Heurter à la difficulté-çətinliklə qarşılaşmaq

I

Image(*f*) visuel – görünən obraz  
Immédiat-nisbi  
Imprévisible- gözə görünməyən  
Inclusion(*f*)- çıxartma  
Interdépendance(*f*)- qarşılıqlı asılılıq  
Interférence(*f*)- birgə hərəkət  
Intervention(*f*)-müdaxilə qarışma  
Invariant(m)-nümunə, model  
Invention (*f*) d'un titre-başlıq düşünmə

L

Langage(*m*) orale- şifahi nitq  
Langage(*m*)écrit- yazılı nitq  
Langue(*f*) seconde-ikinci xarici dil  
Langue (*f*)sonore-səsli nitq  
Langue(*f*) parlée-şifahi nitq  
Linéaire (*m*) –xətt  
Locuteur (*m*)- müsahib

M

Manuel( *m*)-dərslük  
Marges ( *f pl*)- 1.qırağ 2.bikar, asudə vaxt  
Marche ( *f*)-1.gediş, yeriş 2.hərəkət  
Matériel(*m*)-maddi, təchizat  
Mécanismes(*m pl*)-mexanizmlər  
Mémoire(*f*)-yaddaş (burada)  
Mesurable-ölçülə bilən  
Méthode ( *f* ) -metod, üsul

Méthode (*f*) des mots entiers-bütün sözlərə aid  
Méthode (*f*) distributionnelle-bölgü üzrə analiz  
Méthodes(*f-pl*)-statistiques de sélection lexicale-  
leksik seçimin analistik üsulları  
Méthodologie (*f*) de l'enseignement générale-  
ümumi metodika  
Méthodologie (*f*) de l'enseignement spéciale-xüsusi  
metodika  
Modèle (*m*) -nümünə  
Moderniser l'enseignement-tədrisi müasirləşmək  
Modification (*f*) qualitative-keyfiyyət dəyişikliyi  
Mot-outil (*m*) -köməkçi söz  
Mots-clés (*m*) -açar sözlər  
Moyen (*m*) d'expression-ifadə vasitəsi  
Moyen (*m*) de communication-ünsiyyət vasitəsi  
Moyen (*m*) de conversation du soin et de l'image-  
şəkil, səs, şifahi nitq vasitələri

## N

Niveau (*m*) des connaissances-bilik səviyyəsi  
Niveau (*m*) de départ-ilkin səviyyə  
Notion (*f*) -anlayış

## O

Objets (*m pl*) courants –cari hədəf (burada)  
Oralement-şifahi

## P

Par cœur-əzbər  
Paramètres(*m,pl*) quantitatifs-miqdar ölçüləri  
Parole(*f*)-şifahi nitq  
Parole (*f*) d'exercice-şifahi oxu, nitqi  
Parole (*f*) intérieure-daxili nitq

Parole(*f*) seconde-2-ci dildə şifahi nitq  
Parole (*f*) spontanée-spontan (hazırlıqsız) nitq  
Perception (*f*) qavrayış  
Perception (*f*) auditive- eşidib anlama  
Percevoir-qavramaq  
Planification (*f*)-planlaşdırma  
Point (*m*) d'appui-dayan nöqtəsi  
Portée(*f*)-məna (burada)  
Pratique de la langue parlée (*f*)-şifahi nitqin  
öyrənmə təcrübəsi  
Prééminence(*f*) de la parole-şifahi nitqin  
dominantlığı  
Présentation (*f*)- təqdim olunma  
Principe (*m*) de communicabilité-kommünikatif  
prinsip  
Principes (*m pl*) méthodologiques-metodik  
prinsiplər  
Principes (*m pl*) d'ordre linguistiques-Linqvistik  
sıralanma prinsipləri  
Priorité (*f*) de la langue orale-Şifahi nitqin  
üstünlüyü  
Priorité (*f*) de la langue parlée sur la langue écrite-  
Yazılı dildən şifahi nitqin üstünlüyü  
Priorité (*f*) orale-Şifahi nitqin üstünlüyü  
Procédé(*m*)-Üsul  
Processus (*m*) de la communication-Ünsiyyət  
prosesi  
Processus (*m*) de la parole-Nitq prosesisi  
Proposer-Təklif etmək

## Q

Quantification(*f*)-Hesablama

Quantifier-Hesablamaq

Quantité (*f*) optimale du matériel à fournir au élèves –Tədris üçün materialın miqdarının səmərəliliyi

## R

Ramifier –Qollara ayırmaq

Rapport(*m*)-1)məruzə, məlumat2)əlaqə, rabitə , münasibət

Rayon(*m*)d' emploi-İşlənmə radiusyu

Récepteur(*m*)-Qəbul edən

Recherche (*f*) scientifique-Elmi kəşf

Recherches(*f*)-Kəşflər

Réduction(*f*)-Qısaltma

Réentendre le même matériel-Eyni materiyalı yenidən dinləmək

Réflexion(*m*)-Düşünmə

Repère(*m*)-Nişan

Répétition(*f*) maximale

Représentation(*f*)-Təqdim etmə

Reproduction(*f*)-1. Təkrar istehsal , sürət, sürətini çıxartmaq

Résultat( *m*) expérimental- eksperimentin nəticəsi

Résultats *m* pl acquis-mənimsənilmiş nəticələr

Révélation(*f*) de l'idée maîtresse du sens -əsas ideanın açılması

Rythme (*m*) accéléré-sürətli ritm

## S

Salle (*f*) de classe-sınıf otağı

Salle (f) de cours-zal(auditoriya)  
Savoir-faire(m) –bacariq

**Sommaire**

Avant propos .....	3
Objet d'étude de la méthodologie.....	5
Buts et tâches de l'enseignement des langues vivantes à l'école.....	9
Le contenu de l'enseignement des langues vivantes.....	11
Les principes de l'enseignement des langues vivantes à l'école.....	12
Le choix des méthodes et des procédés.....	14
L'attitude du maitre au cours de l'enseignement...	17
Planification scolaire et l'organisation de la leçon...	18
Le plan d'une série de leçons.....	19
Le plan d'une leçon.....	20
Buts et taches de l'enseignement de la grammaire.....	22
Problème de la rationalisation du matériel grammatical.....	23
Présentation du matériel grammatical.....	24
L'assimilation du matériel grammatical.....	26
L'enseignement de la phonétique et l'acquisition	
Buts et tâches .....	27
Objet de l'étude de la phonétique.....	28
Les exigences relatives à la prononciation des élèves.....	32
Méthodes et procédés de présentation et d'assimilation des sons et de l'intonation de la langue française Questions générales.....	33
La présentation des sons.....	36
L'enseignement de la liaison.....	37
L'enseignement de l'accent musical.....	38

<u>L'assimilation de la base d'articulation.....</u>	39
L' enseignement de l'enchaînement.....	43
L'enseignement de la lecture et le rôle de la tra- duction .....	44
La valeur éducative et instructive de la lecture.....	46
Les particularités psychologiques de la lecture.....	47
L'approche globale d'une chanson: plusieurs de- marches.....	48
L'écoute sans texte.....	49
Les grilles d'écoute active.....	50
Les grilles d'impressions et de sentiments.....	50
Le repérage des mots.....	50
Le repérage de la structure vide.....	51
L'enseignement des mécanismes de la lecture.....	51
La compréhension immédiate et la compréhensi- on successive du texte.....	56
La lecture de compréhension immédiate.....	60
L'enseignement de la lecture à l'école primaire.....	61
La classe Les différentes approches didactiques.....	68
Peut-on parler des acquis de l'approche com- municative?.....	71
La centration sur l'apprenant.....	72
La leçon zéro.....	74
Dans ce cas l'objectif est double.....	75
Une typologie non exhaustive d'activités commu- nicatives.....	76
Les activités de production orale.....	77
L'enseignant: Sa formation. Ses rôles Les lieux de formation.....	79
Comment continuer à se former ?.....	83
Évaluer et certifier L'évaluation.....	84
Les activités de production écrite.....	88
La rédaction d'une carte postale ou d'une lettre de vacances.....	89
La réponse à des sollicitations publicitaires.....	89



La rédactions d'une suite ou d'une amorce de récit	90
Les productions de messages personnels.....	90
Le récit de rêves.....	90
La présentation d'une personnalité.....	90
La rédactions d'articles de journaux (pour des élèves plus avancés).....	91
La rédaction des questions à poser.....	91
Les Activités centrées sur des objectifs multiples...	91
Des Activités de négociation Le remueméninges ("brain storming").....	92
La "sélection qualitative" .....	92
Des projets Faire un roman-photo.....	93
Organiser un débat ou une table ronde publique dans la classe.....	93
Réaliser une lettre vidéo.....	93
Réaliser des enquêtes, des interviews dans la classe.....	93
Réaliser le journal télévisé de l'établissement.....	94
Les approches non conventionnelles (şərti).....	94
Les activités de compréhension (Globale, fine, détaillée, seclctive, analytique).....	94
Les activités lexicales .....	97
Les activités ludiques.....	99
Les activités de grammaire.....	100
Les exercices de classement et d'appariment.....	101
Les exercices de transformation.....	101
Les exercices lacunaires (à trous).....	101
Voici quelques exercices plus "communicatifs":.....	102
Les rôles. Les interactions. Enseigner et apprendre à apprendre.....	103
Animer la classe, Organiser le travail en groupe.....	106
Que peut-on répondre à ces objections ?.....	106
Comment organiser les activités des sous groupes ?.....	107
Faire découvrir et systématiser les découvertes.....	108

L'explication des objectifs.....	109
Le développement de l'interaction en classe.....	109
Le traitement de la grammaire.....	111
L'introduction d'un lexique riche et varié.....	113
L'emploi de langue.....	114
La notion de progression. ....	114
Le contrat d'apprentissage.....	115
A quoi s'engage l'enseignant?.....	116
A quoi s'engagent les apprenants?.....	117
L'enseignement de la compétence de communication.....	119
Les activités communicatives.....	120
L'introduction des documents authentiques.....	121
Le rôle de l'enseignant.....	121
L'apprenant:Les lieux d'apprentissage. Les contraintes.....	123
Les libertés et les contraintes.....	125
L'adulte.....	126
L'approche globale d'un document sonore: la démarche. Le repérage de la situation.....	127
L'écrit. La lecture et la compréhension des documents écrits. La compétence de lecture.....	131
Les domaines du contrôle.....	134
Faire découvrir et systématiser les découvertes....	138
L'explicitation des objectifs.....	140
L'explicitation des objectifs. ....	141
Le développement de l'interaction en classe.....	143
Les idées .....	150
La structuration.....	150
Le langage.....	150
Les activités ludiques en classe de FLE .....	150
Le visuel et l'audiovisuel.....	152
L'image codée.....	153

Apprendre à apprendre ça S'apprend Le but de l'enseignement des jeux et des activités .....	155
L'enseignement des jeux à partir d'un scénario selon le but de l'enseignant.....	168
Jeu de rôle spontané dans la classe.....	171
Le vocabulaire présenté dans Campus -2 peut être valable pour l'étudiant.....	174
Un dimanche à Baki Monsieur et Madame Maté....	174
Classification des jeux et des activités dans Campus-2.....	177
Jeu 1. « Je décris ma maison » .....	183
Activité-jeu 2. « Objet scolaire et couleurs ».....	184
Activité-jeu 1. Faire des projets.....	186
Activité-jeu 2. Jeu de téléphone.....	187
Les activités pour l'enseignement précoce du FLE.....	189
L'évolution des méthodologies d'enseignement des langues .....	194
L'enseignement de la ponctuation .....	199
L'utilisation des moyens techniques dans la classe de français .....	228
L'importance du laboratoire de langue et les méthodes d'utilisation de l'appareillage.....	230
Le magnétophone.....	231
Les moyens auxiliaires visuels.....	233
Les diapositives et les films fixes.....	235
Les méthodes et les procédés de travail avec les films. ....	236
L'épiscopes.....	240
Images utilisées comme support d'enseignement des langues vivantes. ....	242
L'image codée.....	243
L'image authentique.....	245
Quel type d'images peut- on utiliser en classe ?.....	246
Utilisation des documents authentiques.....	247

Le français dans les jardins d'enfants bilingues.....	254
Le Français En Dehors De La Classe .....	258
L`organisation du travail en dehors de la classe.....	261
Méthodes françaises CIE international.....	265
Methode de francais pour les enfants.....	269
Francais sur objectifs specifiques (spécialisation)..	272
Tres sources documentaires.....	273
Delf scolaire .....	275
Adresses utiles.....	277
Petite bibliotheque pour l'enseignant.....	279
Outils pedagogiques complementaires.....	285
Bibliographie sélective.....	290
Les termes de méthodologie de l' enseignement cités dans ce livre.....	295
Sommaire.....	303

*Çap evinin direktoru: Toğrul Abasov  
Üz qabığının tərtibatı: Elnarə Məmmədova*

*Kitab "Star çap evi"də səhifələnmiş və  
çap edilmişdir.*

Çapa imzalanıb: 10.06.2021.  
Format:60x90 1/16.  
Həcmi:19,31 ç.v. Tiraj: 500, Sifariş № 217



Gəncə, Cavadxan küç., 43  
+994 55 624 34 44, +994 22 256 06 63  
e-mail:6243444@mail.ru