

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA FILOZOFICKÁ

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**KOMUNIKATIVNÍ PŘÍSTUP VE VÝUCE
FRANCOUZŠTINY JAKO CIZÍHO JAZYKA**

BC. LUCIE DVOŘÁKOVÁ

PLZEŇ 2016

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA FILOZOFICKÁ

KATEDRA ROMÁNSKÝCH JAZYKŮ

STUDIJNÍ PROGRAM UČITELSTVÍ PRO STŘEDNÍ ŠKOLY

**STUDIJNÍ OBOR UČITELSTVÍ FRANCOUZŠTINY PRO STŘEDNÍ
ŠKOLY**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**KOMUNIKATIVNÍ PŘÍSTUP VE VÝUCE
FRANCOUZŠTINY JAKO CIZÍHO JAZYKA**

Bc. Lucie Dvořáková

Vedoucí práce:

PhDr. Mgr. Helena Horová, Ph.D.

Katedra románských jazyků

Fakulta filozofická Západočeské univerzity v Plzni

Plzeň 2016

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

Plzeň, duben 2016

.....

CONTENU

INTRODUCTION.....	3
1. DE « LA MÉTHODOLOGIE TRADITIONNELLE » À « L'APPROCHE COMMUNICATIVE ».....	4
2. L'APPROCHE COMMUNICATIVE	7
2. 1. La compétence de communication	7
2. 2. Les caractéristiques de l'approche communicative	8
2. 3. Les conditions de réussite de l'approche communicative.....	13
2. 4. L'approche communicative dans le milieu tchèque	14
3. L'ORAL.....	16
3. 1. Les spécificités de l'oral	16
3. 2. La compréhension orale	17
3. 3. L'expression orale	20
3. 4. L'évaluation de l'oral.....	22
3. 4. 1. Évaluer la compréhension orale.....	22
3. 4. 2. Évaluer l'expression orale	23
3. 5. La phonétique	24
3. 5. 1. Les objectifs.....	25
3. 5. 2. Les types d'exercices	26
3. 5. 3. La correction des erreurs	28
4. L'ÉCRIT	30
4. 1. Les spécificités de l'écrit.....	30
4. 2. La compréhension écrite	31
4. 2. 1. Les aspects de la compétence de compréhension écrite.....	31
4. 2. 2. Les méthodes pour comprendre un texte.....	33
4. 3. L'expression écrite.....	35
4. 4. L'orthographe	37
4. 5. L'évaluation de l'écrit	39
4. 5. 1. Évaluer la compréhension écrite	39
4. 5. 2. Évaluer l'expression écrite	40
5. LES EXEMPLES DES ACTIVITÉS EN CLASSE DU FLE	41
5. 1. La compréhension orale	41
5. 2. L'expression orale	47
5. 3. La compréhension écrite	55
5. 4. L'expression écrite.....	64

CONCLUSION	71
RÉSUMÉ EN TCHÈQUE	73
RÉSUMÉ EN ANGLAIS	74
BIBLIOGRAPHIE	75

INTRODUCTION

Le mémoire de maîtrise porte sur l'approche communicative qui est une méthode de l'enseignement des langues étrangères née dans les années 1980 et utilisée aujourd'hui. A l'évolution des méthodologies est consacré le premier chapitre qui reflète le passage de la méthodologie la plus ancienne à l'approche communicative. Le deuxième chapitre traite de l'approche communicative en général, notamment de ses composantes et des changements qu'elle apporte à l'enseignement du FLE. Les chapitres 3 et 4 donnent les informations sur la théorie d'enseignement selon l'approche communicative, le chapitre 5 est une partie pratique du mémoire.

Tout les deux parties, la partie théorique et la partie pratique, sont structurées de point de vue des quatre compétences langagières: la compréhension orale, l'expression orale, la compréhension écrite et l'expression écrite.

Dans la partie théorique, on y trouve les spécificités et les caractéristiques de chaque compétence. Cette partie contient aussi les méthodes et les activités que l'enseignant peut utiliser pour développer les compétences chez les apprenants. L'approche communicative modifie, entre autres, le rôle de l'enseignant, alors la partie théorique contient aussi les informations concernant le rôle d'enseignant dans chaque activité.

La partie pratique est composée des exemples des activités qui ont été citées dans la partie théorique. Autrement dit, les activités mentionnées dans la partie théorique sont mises en pratique. Les activités proposées sont construites comme les fiches pratiques qui peuvent être directement utilisées dans la classe du FLE. La majorité des activités sont basées sur les documents authentiques comme il est recommandé dans l'approche communicative. Tous les activités servent seulement comme les exemples, elles sont facilement modifiables selon le niveau des apprenants ou selon l'objectif de la classe.

L'objectif du mémoire est de présenter l'approche communicative dans tout sa complexité et de montrer comment des connaissances théoriques peuvent être transformées en pratique.

1. DE « LA MÉTHODOLOGIE TRADITIONNELLE » À « L'APPROCHE COMMUNICATIVE »

En introduisant le sujet de l'approche communicative, il est nécessaire de présenter l'évolution. L'évolution des méthodologies n'est pas l'objectif de ce mémoire, alors seulement les caractéristiques essentielles de chaque méthodologie sont présentées pour que la comparaison avec l'approche communicative soit possible.

L'appellation de « **méthodologie traditionnelle** » regroupe toutes les méthodologies qui sont basées sur les méthodes « grammaire-traduction » ou « lecture-traduction ». Il n'est pas facile de caractériser cette méthodologie parce qu'elle s'étale sur plus de trois siècles, et qu'elle prend des formes variées au cours de son évolution. Mais on peut trouver des traits communs de ces méthodologies: l'importance donnée à la grammaire; la concentration sur l'écrit (la récitation de textes écrits, la lecture à haute voix); l'apprentissage du vocabulaire par coeur.¹

En 1901, la méthodologie traditionnelle a été remplacée par **la méthodologie directe** qui était utilisée jusqu'à la Première Guerre mondiale. Cette méthodologie consiste à utiliser, dès les débuts de l'apprentissage, la langue étrangère pratique sans s'appuyer sur la langue maternelle. Cette méthodologie était pratiquée surtout par des locuteurs natifs. En enseignant le vocabulaire, on commence par des mots concrets qui entourent l'élève, puis on continue par des mots abstraits qu'on explique à partir des mots connus. La grammaire s'appuie sur la pratique; elle est présentée d'une manière implicite, sur la base des exemples. L'apprentissage est fondé sur l'oral, l'écrit est considéré comme un auxiliaire de l'oral. Les échanges, les interactions et les dialogues entre le professeur et l'élèves sont nombreux.²

Succédant la méthodologie directe, **la méthodologie audio-orale** s'est développée aux États-Unis durant la période 1940-1970. Cette méthodologie a été inspirée par la didactique des langues étrangères utilisée pendant la Seconde Guerre mondiale pour les soldats des différents champs de bataille. Les objectifs majeurs de cette méthodologie sont la langue orale et la prononciation, les exercices sont basés sur la répétition. La

¹ CUQ, Jean-Pierre, GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG, 2002, p. 234

² Ibid., p. 236

méthodologie audio-orale bénéficie des apports de la linguistique structurale et la psychologie béhavioriste, surtout skinnériste (le langage est un type de comportement humain).³

Dans les années 1960, la **méthodologie structuro-globale audiovisuelle** se développe autour de Petar Guberina⁴. La méthodologie SGAV donne la priorité à l'oral « en retardant l'apprentissage de l'écrit conçu comme un prolongement de l'oral »⁵. Cette méthodologie ne prête pas l'attention seulement sur des moyens verbaux, mais aussi sur des moyens non verbaux: rythme, intonation, gestuelle. La méthodologie SGAV associe le son et l'image. L'enseignement passe par des dialogues dans des situations de communication de la vie quotidienne concrétisée par des images. Les dialogues sont enregistrés ce qui permet à l'enseignant de les reproduire autant de fois que nécessaire. La leçon SGAV est très organisée et systématique, une phase suit une autre selon le même ordre:

- une phase de *présentation* du dialogue enregistré accompagné des images qui a pour objectif principal la compréhension globale de la situation;
- une phase d'*explication* du dialogue par séquences;
- une phase de *répétition* et mémorisation des structures et du dialogue;
- une phase d'*exploitation* des éléments nouvellement appris dans des situations légèrement différentes;
- une phase de *transposition* « qui conduit l'élève à réutiliser avec plus de spontanéité les éléments acquis dans des situations de même type sous la forme de jeux de rôle ou d'activités de dramatisation »⁶.

Cette méthodologie a été critiquée pour plusieurs raisons: les dialogues sont très éloignés de la réalité, les gens parlent sans chevauchement, sans hésitation, sans bruit de fond; la méthodologie ne reflète pas la diversité des groupes sociaux; les activités sont répétitives et les situations sont stéréotypées.

A partir des années 1970, les méthodes audio-visuelles s'évaluent vers l'approche communicative. Les méthodes audio-visuelles de « deuxième génération » proposent

³ Ibid., p. 238

⁴ Ibid., p. 241.

⁵ BERARD, Evelyne. *L'approche communicative*. Paris: CLE INTERNATIONAL, 1991, p. 12.

⁶ CUQ, J.-P., *op. cit.*, p. 242.

des dialogues plus proches de la réalité et donnent plus d'initiative à l'élève. On utilise des documents authentiques et des méthodes plus actives, on présente de différents types de langue et de registres et on diversifie les personnages et les situations.

L'approche communicative se diffère des méthodes audio-visuelles par ses principes pédagogiques et linguistiques, elle prend en compte une critique des méthodes audio-visuelles. Elle a pour objectif de présenter aux élèves la langue variée, elle ne se concentre pas seulement sur la langue, mais aussi sur la civilisation⁷.

La définition de la langue comme instrument de communication, qui se construit à partir d'un bilan critique des méthodes audio-visuelles⁸:

LES MÉTHODES AUDIO-VISUELLES	LANGUE = INSTRUMENT DE COMMUNICATION
1. Comprendre et produire une phrase correcte.	Savoir utiliser ces phrases dans des unités plus vastes (texte, dialogue). Utiliser les énoncés appropriés à certaines situations de communication.
2. Transmettre des informations. Poser des questions sur l'univers qui nous entoure.	Maîtriser les fonctions du langage (Jacobson).
3. Connaître une langue pure, homogène, monolithique.	Comprendre et, si possible, utiliser les différentes variétés de langue.

⁷ BERARD, E. *op. cit.*, p. 15.

⁸ *Ibid.*, p. 16.

2. L'APPROCHE COMMUNICATIVE

« Comme l'indique son appellation, l'approche communicative a pour objectif essentiel d'apprendre à communiquer en langue étrangère »⁹. Le terme d'« approche » est préféré à la « méthodologie » pour souligner la souplesse. L'approche communicative est née en 1980 de nouveaux besoins sociaux et professionnels, par exemple le besoin de formation en langues des adultes.¹⁰ En général, elle vise à apprendre à communiquer dans la langue étrangère et donc à acquérir une compétence de communication aux élèves.¹¹

2. 1. La compétence de communication

En règle générale, on peut distinguer quatre composantes essentielles de la compétence de communication¹²:

- une *composante linguistique*, qui contient la connaissance de la grammaire, la phonologie, le vocabulaire etc. Cette composante est nécessaire, mais non suffisante pour pouvoir communiquer en langue étrangère;
- une *composante sociolinguistique*, c'est-à-dire la connaissance des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus dans un groupe donné;
- une *composante discursive*, c'est-à-dire la connaissance de différents types de discours en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont utilisés;
- une *composante stratégique* est une capacité d'utiliser des stratégies verbales ou non verbales pour compenser les ratés de la communication.

« La compétence de communication est un concept méthodologique qui se situe aujourd'hui au centre de la didactique des langues. »¹³ On peut aborder la compétence de communication aussi de point de vue des canaux et des manières par lesquels les élèves apprennent la langue étrangère. Cette compétence est acquise par deux canaux différents, écrit et oral, et par deux manières différentes, compréhension et expression.

⁹ CUQ, J.-P., *op. cit.*, p. 244.

¹⁰ Ibid.

¹¹ BERARD, E., *op. cit.*, p. 17.

¹² Ibid.

¹³ CUQ, J.-P., *op. cit.*, p. 155.

On distingue donc **la compréhension orale, l'expression orale, la compréhension écrite et l'expression écrite**, qui structurent les objectifs de tout programme d'apprentissage. La division de l'apprentissage en quatre composantes permet de mieux déterminer l'objectif de la classe et de mieux analyser les besoins des apprenants. Les composantes sont développées séparément, c'est-à-dire qu'on développe seulement une composante chez les apprenants à la fois. Même si une activité est centrée seulement sur une composante, l'interaction entre les composantes est possible, par exemple, l'activité de compréhension peut mener à l'activité d'expression.¹⁴

2. 2. Les caractéristiques de l'approche communicative

Sous l'influence des apports de la sémantique, l'approche communicative se concentre sur **le sens**. Les méthodes précédentes donnaient plus d'importance à l'aspect syntaxique, l'approche communicative essaie de mettre en relation sens et syntaxe. Cette approche est aussi enrichie par les travaux menés en sociolinguistique: « à travers les documents, dialogues ou textes, les personnages mis en scène vont utiliser des registres de langue divers et avoir des rôles sociaux très variés »¹⁵. Le fait de privilégier le sens implique l'utilisation des activités et des exercices permettant à l'apprenant d'associer un sens aux énoncés et l'utilisation des méthodes permettant de découvrir le sens d'une manière implicite.

L'approche communicative change radicalement la conception de l'apprentissage. Le béhaviorisme est rejeté et remplacé par la psychologie cognitiviste¹⁶. Dans les méthodes audio-visuelles, **la progression** passait par la grammaire, du simple vers le complexe, mais ceci est très subjectif et ne répond pas aux besoins en communication des apprenants. Le but des méthodes audio-visuelles était de « permettre à l'apprenant d'acquérir la langue étrangère en ne produisant que des énoncés corrects »¹⁷. L'approche communicative change la perception des erreurs, les erreurs sont perçues positivement, elles sont indispensables à l'apprenant, c'est une manière d'apprendre pour l'apprenant. Dans l'approche communicative, le nouveau type de progression est utilisé, la progression en spirale. Un acte de parole est présenté, puis un autre et plus

¹⁴ Ibid., p. 156.

¹⁵ BERARD, E., *op. cit.*, p. 30.

¹⁶ CUQ, J.-P., *op. cit.*, p. 247.

¹⁷ BERARD, E., *op. cit.*, p. 42.

tard, on revient sur le premier pour le reprendre, le réviser, le compléter et ajouter des informations nouvelles. Car cette approche est centrée sur l'apprenant sur lequel dépend le rythme du travail, la modification des matériaux didactiques était nécessaire. Les matériaux pédagogiques utilisés ne sont plus purement grammaticaux, ces sont plutôt des dossiers flexibles qui rejettent l'organisation de la leçon 1 à la leçon 10. « Cette approche permet de choisir des itinéraires selon le groupe d'apprenants, leurs caractéristiques, leurs motivations, la durée et la situation d'apprentissage, etc.¹⁸»

Contrairement aux documents fabriqués (dialogues présentant la langue orale simplifiée, situations stéréotypées) qui étaient utilisés par les méthodes audio-visuelles, l'approche communicative préfère **les documents authentiques**, oraux, écrits ou vidéos.

Il existe trois bonnes raisons pour utiliser les documents authentiques¹⁹:

1. La raison la plus importante est la motivation. Si les apprenants peuvent comprendre les documents authentiques, ils sont motivés très positivement. La motivation constante est un facteur principal qui assure le succès d'une approche communicative par rapport à une approche grammaticale.
2. Les documents authentiques permettent d'atteindre un des objectifs de l'approche communicative: « apprendre à apprendre ». La stratégie de travail avec les documents authentiques pratiquée par l'enseignant peut être reprise et réutilisée par les apprenants en dehors de la classe, ce fait contribue à leur autonomie d'apprentissage. Cet argument est important car le seul contact avec la langue étrangère en dehors de la classe est assuré par les médias (presse écrite, radio), c'est-à-dire les documents authentiques.
3. Les échanges réels ne développent pas seulement l'aspect linguistique, mais aussi la dimension pragmatique et sociale du langage chez les apprenants. Les documents authentiques montrent les conditions de production des énoncés et les règles de fonctionnement de la communication dans la langue enseignée.

¹⁸ Ibid., p. 44.

¹⁹ Ibid., p. 50.

Même si l'utilisation des documents authentiques a beaucoup d'avantages, elle a aussi quelques inconvénients. « Le problème se situe surtout au niveau du choix des documents, de leur utilisation, de leur insertion dans le projet pédagogique d'ensemble²⁰ ». Il peut être parfois difficile pour un enseignant de sélectionner les documents. Mais le plus grand problème avec des documents authentiques concerne l'enseignement des débutants. Les documents authentiques sont souvent trop difficiles au niveau débutant et il y a le problème avec l'insertion de ces documents dans l'ensemble du cours.

« Le choix des documents peut s'effectuer par rapport à la situation d'apprentissage, par rapport aux besoins des apprenants²¹ ». Il est recommandé de choisir des textes du domaine de référence connu par l'apprenant pour lui faciliter l'accès à ces textes. Il ne faut pas utiliser les documents authentiques à tout prix, dans certains cas (la phonétique, les systématisations grammaticales), il est préférable de choisir des matériaux fabriqués et les documents authentiques peuvent servir seulement d'appui d'illustration de ces matériaux. Le critère de choix des documents authentiques peut être la situation (le restaurant, la poste) ou l'acte de parole (accepter/refuser, temps). La difficulté de choix des textes repose sur le fait que les actes de parole ne sont jamais isolés, ils sont enchaînés et ils représentent une situation globalement, alors c'est à l'enseignant à focaliser l'attention des apprenants sur un acte. Les documents authentiques constituent un matériel privilégié pour effectuer un travail de compréhension soit orale, soit écrite.

Les conditions de réception du document se différencient de la réalité, la réception du document dans la classe doit être pédagogisée:

- plusieurs écoutes pour un document oral;
- travail sur la situation de communication;
- découpage du document, écoute par séquences;
- guide pour la compréhension.

A partir des documents authentiques, il est aussi possible de réaliser de différents types d'activités d'expression. Pour que les documents authentiques soient utiles pour

²⁰ Ibid., p. 52.

²¹ Ibid., p. 53.

l'enseignement, ils doivent être pédagogisés et répondre aux objectifs des séances de travail.²²

Les activités utilisées dans l'approche communicative se caractérisent par la créativité et l'initiative qu'elles donnent à l'apprenant. Les activités de compréhension et d'expression sont guidées selon les consignes de travail. Les simulations, les jeux de rôles et les jeux sont appliqués dans cette approche. En ce qui concerne les simulations, ce sont plutôt des répétitions de la réalité. En produisant une simulation, les apprenants doivent utiliser les actes de parole indiqués dans la consigne ou respecter une situation cadre (la banque, la poste). Les jeux de rôles sont plus théâtraux, les apprenants jouent une scène en interprétant des personnages définis. Les jeux peuvent avoir des objectifs variés: lexicaux, grammaticaux ou communicatifs. L'accent est mis sur le plaisir « que l'apprenant peut avoir à jouer avec la langue étrangère et à exercer ses possibilités d'expression²³ ». Ces activités permettent à l'apprenant de vivre des situations qui sont proches des situations réelles, et d'accomplir une tâche basée sur la négociation ou la mise en accord à l'aide de la langue étrangère. La difficulté de ce type d'activité repose sur l'évaluation; il est difficile de mesurer à partir des productions les acquisitions des apprenants.

L'approche communicative apporte aussi les changements au niveau du **fonctionnement du groupe-classe**. Le centre d'intérêt se déplace de la classe, de la méthode vers l'apprenant. De nouvelles questions pédagogiques, qui ne sont pas forcément liées à l'apprentissage d'une langue étrangère, apparaissent. Ce sont les questions concernant le groupe et son fonctionnement, les dispositions psychologiques de chaque apprenant, les conflits et les relations dans le groupe, le rôle de l'enseignant et de l'apprenant, etc. Dans l'approche communicative, l'apprenant est plus actif, il fait preuve d'initiative, alors le climat dans la classe doit lui rendre possible de s'exprimer. Le climat d'écoute sécurise l'apprenant pour qu'il puisse s'exprimer selon les moyens dont il dispose, ce climat favorise aussi les interactions entre les apprenants. Un des piliers principaux de cette approche est, comme l'indique son appellation, la communication. De différentes structures de la communication sont appliquées:

– communication par groupe de deux;

²² Ibid., p. 53.

²³ Ibid., p. 56.

- communication par petits groupes;
- communication d'un membre du groupe à l'ensemble;
- communication d'un groupe à l'autre;
- communication de l'ensemble du groupe.

Ces structures variées permettent à chaque apprenant de trouver sa place dans ces modes de fonctionnement et d'essayer de divers types de la communication qui constituent un entraînement par rapport à la réalité. Pour que la communication soit plus facile et plus proche de la vie réelle, l'enseignant doit accepter de perdre le monopole des questions et des corrections et les élèves doivent écouter ce que disent leurs voisins et leur parler directement. La centralisation de l'enseignement sur l'apprenant modifie le rôle de l'enseignant. L'enseignant partage des responsabilités avec les apprenants, il organise le travail du groupe, propose des documents et des activités, mais les apprenants peuvent intervenir dans l'enseignement sur certains éléments: type de documents, activités. Ceci se réalise dans le cadre des interactions enseignant/apprenants: la négociation. La négociation permet à l'enseignant et aux apprenants d'exprimer leurs projets d'apprentissage et d'enseignement. Cette conception de fonctionnement du groupe-classe peut poser des problèmes, car ni les enseignants, ni les apprenants ne sont toujours prêts à accepter cette conception:

- l'apprenant n'est pas habitué à être actif et à prendre l'initiative à cause de ses habitudes et son passé scolaire;
- pour l'enseignant, il peut être difficile de ne pas être trop directif et de trouver l'équilibre dans la négociation.

Dans cette approche, la personnalité de l'enseignant joue le rôle beaucoup plus important que dans les méthodes audio-visuelles. La réussite de cette conception repose sur le respect des rôles et sur les interactions dans le groupe-classe.

Une des ambitions de l'approche communicative est de développer le plus rapidement possible la capacité de réagir à des situations de communication variées chez les apprenants. Cette approche tend à rapprocher l'enseignement de la langue étrangère de la réalité. Ceci suppose que le contact avec la langue étrangère soit possible (contacts avec des natifs, avec les médias). Le grand avantage de l'approche communicative par rapport aux autres méthodes est sa capacité de motiver. **La motivation** concerne l'enseignant, parce qu'il a une responsabilité au niveau du choix des documents, des

activités, des modes de travail. Mais elle concerne surtout l'apprenant qui est motivé par la confrontation permanente avec le réel. Le facteur le plus positif de l'approche communicative est l'intégration des apprenants dans leur apprentissage, dans la gestion du travail de la classe. Une participation active des apprenants dans l'enseignement est un facteur moteur de l'approche communicative à condition que ce modèle est réellement mis en place.²⁴

2. 3. Les conditions de réussite de l'approche communicative

Le succès de l'approche communicative repose sur deux conditions: l'enseignant et la cohérence du système.

« La condition essentielle de réussite de l'approche communicative concerne l'enseignant²⁵ ». Trois compétences sont demandées à l'enseignant:

1. la compétence linguistique – l'enseignant doit maîtriser la langue étrangère à haut niveau et s'il n'est pas natif, il doit même connaître du fonctionnement socio-culturel;

2. la compétence professionnelle – l'enseignant doit savoir utiliser des outils pédagogiques: méthodes, matériaux complémentaires, documents;

3. les qualités personnelles – l'enseignant doit être adaptable, disponible, à l'écoute des apprenants, bon en gestion du groupe en formation.

Les deux premières compétences peuvent être acquises ou modifiées dans le cadre d'une formation initiale ou continue, mais les qualités personnelles sont difficilement modifiables.

« La deuxième condition touche à la cohérence du système²⁶ ». Pour que l'approche communicative fonctionne bien, plusieurs composantes de l'enseignement doivent être cohérentes:

- des apprenants actifs et motivés;
- des enseignants compétents au niveau linguistique et professionnel;
- de l'institution avec des possibilités matérielles et humaines;
- des outils didactiques;

²⁴ Ibid., p. 57.

²⁵ Ibid., p. 62.

²⁶ Ibid., p. 62.

– des ressources de l'environnement.

L'aspect faible de l'approche communicative est l'évaluation. La problématique d'intégration de l'évaluation d'apprentissage reste irrésolue. Mais le but d'apprentissage d'une langue étrangère est de communiquer, alors « il est certain qu'apprendre ou enseigner une langue ne peut se faire que dans un cadre communicatif²⁷ ».

2. 4. L'approche communicative dans le milieu tchèque

L'approche communicative dans l'enseignement des langues s'est installée aussi dans le milieu tchèque. Le concept tchèque d'enseignement des langues étrangères est à peu près pareil comme le concept d'enseignement du FLE. Les informations suivantes sont tirées de la publication *Výuka cizích jazyků* par Věra Janíková *et alii*²⁸.

La didactique tchèque des langues est enrichie par les connaissances de la psychologie (surtout la psychologie d'apprentissage, psycholinguistique et neuropsychologie), la pédagogie et la didactique générale. Les signes de l'approche communicative dans le milieu tchèque sont: la centralisation sur l'apprenant, les activités qui suscitent l'activité des apprenants, l'acquisition des stratégies d'apprentissage qui mènent à l'autonomie des apprenants et l'apprentissage par projets.

A côté de la motivation, qui est une notion très importante, la didactique tchèque souligne aussi l'importance des **émotions**. Les notions *motivation* et *émotion* sont fortement liées, les émotions positives peuvent fonctionner comme un stimulant de la motivation. Les émotions ont de l'influence positive sur les procédés cognitifs, l'apprentissage et la mémoire. En ce qui concerne l'approche communicative, les émotions font une partie inséparable de la communication, alors elles ont la place incontestable dans l'enseignement des langues. Il faut intégrer dans l'enseignement les activités qui soutiennent une composante émotionnelle, par exemple l'écriture créative, les projets, la discussion.

²⁷ Ibid., p. 63.

²⁸ JANÍKOVÁ, Věra *et alii*. *Výuka cizích jazyků*. Praha: GRADA, 2011, p. 50-100.

Les émotions jouent un rôle important aussi dans le traitement des erreurs. Le traitement insensible des erreurs peut diminuer la motivation et provoquer des émotions négatives chez les apprenants comme la répugnance pour la matière, la peur ou le stress.

Les émotions donc influencent tout le rang des choses: la relation entre l'enseignant et les apprenants, l'ambiance dans la classe, les méthodes et formes d'enseignement, la motivation et le rapport de l'apprenant à la matière.

La didactique tchèque, comme la didactique du FLE, critique le style de direction autoritaire, elle préfère la direction basée sur l'interaction et la coopération entre l'enseignant et les apprenants.

En conclusion, la didactique tchèque des langues ne se diffère pas trop de la didactique du FLE. Les piliers d'enseignement sont les mêmes, et tout les deux concepts ont le même objectif: faire acquérir à l'apprenant les savoir-faire langagiers qui lui seront utiles dans la vie réelle. Mais il y a une différence concernant les documents authentiques. La didactique tchèque des langues ne relève pas l'importance des documents authentiques jusqu'à tel point que la didactique du FLE, même si le travail avec les chansons et les poèmes, par exemple, est bien intégré dans l'enseignement des langues dans le milieu tchèque.²⁹

²⁹ JANÍKOVÁ, Věra *et alii*. *Výuka cizích jazyků*. Praha: GRADA, 2011, p. 50-100.

3. L'ORAL

3. 1. Les spécificités de l'oral

« Dans la communication, l'oral a toujours précédé l'écrit et occupe une place prédominante dans les relations humaines.³⁰ » Dans le cadre des approches communicatives, l'oral est un système autonome qui se distingue de l'écrit par ses propres lois. En comparaison avec l'écrit, l'oral a plusieurs **spécificités**.

La première particularité de l'oral est son caractère éphémère. Lorsqu'un énoncé est prononcé, on n'a pas de possibilité de la reprise contrairement au texte écrit qu'on peut relire. Parfois, on peut faire répéter l'interlocuteur, mais ceci n'est pas possible en cas des informations diffusées à la radio, à la télévision ou par un haut-parleur dans le métro, par exemple. L'oral a ses traits spécifiques qui ont des fonctions syntaxiques et sémantiques variées. Ce sont les pauses, les accents et l'intonation qui opèrent des segmentations dans le discours, peuvent produire des effets d'emphase et aider à comprendre l'attitude du locuteur. L'oral se caractérise aussi par les liaisons, les enchaînements et les contractions qui peuvent poser des problèmes aux apprenants. Les hésitations et ruptures sont aussi nombreuses, le locuteur souvent commence une phrase, puis s'interrompt et reprend la phrase différemment. Les interjections et mots de discours comme « ben, hein, euh, quio, bof, ah » apparaissent aussi souvent à l'oral. Un des traits spécifiques de l'oral est aussi le bruit de fond, parce que les interlocuteurs se trouvent rarement dans une atmosphère calme, les conversations ont lieu dans la rue, dans un café ou au restaurant. La plupart des méthodes FLE tiennent compte de cet aspect de la situation de communication, alors les activités d'écoute et de compréhension sont adaptées à cet aspect. Finalement, ce sont les interruptions de parole et les conversations croisées qui sont aussi typiques pour l'oral et très fréquentes entre locuteurs français.³¹

L'oral est aussi marqué par l'**aspect social**: les accents régionaux, les accents sociaux, les registres de langue et les implicites culturels. En France, les accents se varient d'une région à l'autre, en plus, les Français d'Algérie et du Maghreb ont leurs propres accents. L'accent peut se varier aussi selon des groupes sociaux, l'accent des hautes classes

³⁰ DESMONS, Fabienne *et alii*. *Enseigner le FLE : Pratiques de classe*. Paris: BELIN, 2005, p. 19.

³¹ *Ibid.*, p. 23.

sociales se diffère de l'accent des jeunes des quartiers populaires de certaines banlieues. En ce qui concerne les registres de langue, on distingue quatre registres du français: soutenu, courant, familier et argotique. Le choix du registre est déterminé par la situation de communication: entretien d'embauche, exposé face à un public, conversation avec un ami dans un café. Les implicites culturels peuvent être les répliques de films, les citations littéraires, les slogans publicitaires etc., qui sont utilisés par les locuteurs français natifs. Pour eux, ces références culturelles sont tout à fait claires, mais elles sont difficiles à percevoir pour un étranger.

Pour conclure sur les spécificités de l'oral, nous ne pouvons pas oublier au langage du corps qui joue un rôle très important. Il s'agit de la gestuelle, des mimiques et de la proxémie (distance entre les personnes) qui sont indispensables à l'oral. Dans l'enseignement du FLE, les apprenants sont sensibilisés à cette composante de la communication orale pour qu'ils puissent d'interpréter correctement les gestes des locuteurs.³²

3. 2. La compréhension orale

« Le discours, aussi bien que la langue, s'apprend en situation et non à partir de listes de mots ou de formules.³³ » L'apprenant doit, donc, être exposé à des situations suffisamment diverses pour qu'il élargisse ses connaissances de la langue et ses moyens d'expression. Les méthodes précédentes ne prêtaient pas beaucoup d'attention à la compréhension orale, cette composante de la langue a connu un rayonnement avec l'entrée des documents authentiques dans la classe de langue.³⁴

Le langage a plusieurs fonctions qui ont été définies par Roman Jakobson³⁵:

- **la fonction référentielle ou cognitive** est centrée sur le contexte ou référent, le référent peut être, par exemple, la table qui se trouve dans l'environnement des interlocuteurs (dans le même contexte);

³² Ibid., p. 25

³³ Ibid., p. 26.

³⁴ CUQ, J.-P., *op. cit.*, p. 160.

³⁵ DESMONS, F. *et alii.*, *op. cit.*, p. 27.

- **la fonction expressive** est orientée vers l'émetteur, elle nous informe de l'attitude du destinataire vers l'objet dont il parle;
- **la fonction conative** est utilisée par l'émetteur pour influencer le récepteur, cette fonction est privilégiée par la publicité;
- **la fonction phatique** sert à établir, prolonger ou interrompre la communication;
- **la fonction métalinguistique** est employée quand le discours est centré sur la langue elle-même, on utilise un langage pour expliquer ce même langage ou un autre langage, cette fonction est très présente en classe quand l'enseignant nomme, par exemple, les parties du discours (adjectif, verbe, adverbe);
- **la fonction poétique** permet de faire du message un objet esthétique grâce au choix des mots, l'intonation, le ton et le hauteur de la voix.³⁶

La compréhension orale n'est pas une simple activité de réception (plus ou moins passive), c'est un décodage de la signification d'une phrase et une identification de ses fonctions communicatives. La compréhension suppose donc la connaissance de tous les aspects de la langue: le système phonologique, la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques, mais aussi les règles socio-culturelles.³⁷ Pour cette raison, il est préférable d'utiliser des documents sonores authentiques ou du moins vraisemblables, présentant des situations et des personnages variés.

Comme **les supports**, on peut utiliser les documents sonores: dialogues de méthodes, interviews fabriquées ou authentiques, émissions radiophoniques ou les documents vidéo: extraits de films, spots publicitaires, journaux télévisés, débats, etc. La parole est très souvent accompagnée par l'image qui apporte deux types d'information: une information de type référentiel (les référents des objets dont on parle peuvent être présents sur l'image) et une information de type situationnel (les locuteurs, les lieux, les circonstances de la parole). L'image peut aussi représenter les gestes et les mimiques, c'est-à-dire des éléments paralinguistiques. L'image peut donc faciliter la compréhension orale, mais elle peut aussi détourner l'attention de la perception sonore vers la perception visuelle (c'est notamment le cas de vidéo).

³⁶ Ibid., p. 27.

³⁷ CUQ, J.-P., *op. cit.*, p. 157.

La compréhension orale repose sur l'**écoute stratégique** des documents enregistrés. Il est préférable d'utiliser des documents authentiques, mais les activités dans la classe doivent être pédagogisées, en tout cas. L'atmosphère, le type de document, sa longueur, la voix enregistrée, etc. sont les aspects, qui peuvent attirer ou bloquer l'intérêt et l'attention des apprenants. L'enseignant doit donc jouer sur la diversité des locuteurs et des contenus pour soutenir la motivation des apprenants.

L'écoute d'un document se déroule selon la stratégie suivante³⁸:

- la première écoute sert à la reconnaissance des voix, du nombre des locuteurs et des éléments paralinguistiques (les pauses, les accents d'insistance) qui facilitent la compréhension de la parole;
- la deuxième écoute est une écoute globale et non fragmentée qui sert à saisir le sens général du document;
- puis, l'écoute sélective qui permet à l'apprenant de répondre aux questions préétablies, c'est-à-dire de trouver des informations ciblées;
- enfin, l'écoute détaillée qui aide l'apprenant de percevoir le document dans son ensemble grâce aux informations apprises des écoutes précédentes.

Avant l'écoute du document, une tâche précise à accomplir doit être formulée pour placer l'apprenant dans une situation d'écoute active.³⁹ Le document ne doit pas être traduit par l'enseignant, il faut que les apprenants déduisent le sens d'un mot d'après le contexte. L'habitude d'inférer oblige l'apprenant d'être plus actif et réceptif, instaure la confiance en soi et développe l'autonomie.

Après la première écoute, les apprenants sont invités à échanger ce qu'ils ont compris dans le groupe-classe ou avec le partenaire. Avec chaque écoute, la compréhension augmente jusqu'à la quatrième ou cinquième écoute, puis la fatigue ou le désintérêt risque de s'installer. Il est utile de distribuer la transcription du document à la fin de l'activité de compréhension.⁴⁰

³⁸ DESMONS, F. *et alii.*, *op. cit.*, p. 29.

³⁹ CUQ, J.-P., *op. cit.*, p. 163.

⁴⁰ DESMONS, F. *et alii.*, *op. cit.*, p. 29.

3. 3. L'expression orale

« L'expression orale a connu un fort engouement avec la méthodologie SGAV et la didactique des langues place depuis quelques décennies la communication orale au premier plan de ses priorités. »⁴¹ L'approche communicative vise à présenter aux apprenants les différents types de situations de communication pour encourager les échanges plus ou moins authentiques et de développer des comportements propres à la communication.⁴²

Le rôle de l'enseignant est de « libérer » la parole des apprenants et de les encourager aux interactions. Il faut que les apprenants ne reçoivent pas seulement passivement des informations, mais qu'ils en produisent et en reçoivent d'un autre dans une situation de face-à-face. Pour ce but, l'enseignant peut utiliser les activités suivantes: les jeux de rôles et les simulations globales.

Les jeux de rôles entraînent les apprenants à s'exprimer dans des contextes qui se rapprochent de situations réelles de la vie quotidienne. Les jeux de rôles aident à rendre la langue plus vivante, à jouer avec les mots. Comme il résulte de l'appellation, l'apprenant joue le rôle qui est déterminé par la consigne. Il doit respecter la situation, le lieu, l'action, l'objectif à réaliser et utiliser les formes linguistiques proposées⁴³.

La simulation globale est d'autre méthode utilisée dans l'approche communicative. L'objectif principal de cette activité est le développement de la langue orale. Mais en créant une simulation, les apprenants doivent utiliser aussi la langue écrite à travers de la recherche et l'exploitation de documents authentiques et de la rédaction de textes, alors tous les niveaux de langue se développent. A partir d'un scénario cadre, les apprenants eux-mêmes créent un univers: un décor, des événements, des personnages et un contexte des situations de communication et des interactions. Ce sont les situations qui définissent les besoins linguistiques des apprenants. Les types de discours utilisés dans les interactions sont directement réinvestissables dans la vie quotidienne, la langue sert comme un outil et non comme un objet de savoir. Le rôle de l'enseignant est secondaire, il fixe le scénario de départ, puis il est l'animateur, le médiateur et l'expert

⁴¹ CUQ, J.-P., *op. cit.*, p. 178.

⁴² Ibid.

⁴³ DESMONS, F. *et alii.*, *op. cit.*, p. 30.

linguistique. La simulation globale est un projet à long terme, la situation va vivre et évoluer sur plusieurs semaines. Dans cette activité, la production orale est plus libre en comparaison avec le jeu de rôle, mais quelques contraintes sont imposées (un cadre spatial, un fil chronologique) pour guider la créativité.

Il existe deux sortes de simulations globales: les généralistes et les fonctionnelles. Les généralistes visent l'acquisition du français général, les situations de communication se rapprochent aux interactions quotidiennes de la vie. Les fonctionnelles sont ciblées sur le français de spécialité, elles répondent aux besoins spécifiques liés à une profession. Les échanges réalisés dans la simulation globale simulent les interactions directes entre les différents partenaires de ces professions⁴⁴.

Comme les exemples de simulations globales, on peut citer *l'île, le village* et *l'immeuble* ou *l'entreprise* et *l'hôtel* pour le français de spécialité. Cette méthode peut être utilisée avec les groupes les plus divers, du niveau débutant au niveau le plus avancé, avec des apprenants de tous les âges⁴⁵.

Les situations de communication en classe sont toujours artificielles. Il faut que les apprenants acceptent cette artificialité et qu'il comprennent que la meilleure manière d'apprendre est en jouant et en entrant dans le jeu de la parole en langue d'apprentissage. Les apprenants peuvent réutiliser les expériences acquises en classe quand ils seront au coeur de situation réelle⁴⁶.

D'autre possibilité de développer l'expression orale est l'**exposé**. Un exposé est une présentation orale d'un travail sur un sujet précis. Le paradoxe de cette activité repose sur le fait que sa préparation relève de l'écrit. « Une bonne maîtrise de l'exposé suppose en fait la capacité à donner une forme discursive orale à un discours initialement écrit »⁴⁷. L'exposé doit être le vrai discours et non seulement une simple oralisation d'un document écrit. Il ne faut pas le lire, réciter ou présenter d'une manière monotone. La

⁴⁴ *Les simulations globales*, consulté le 15 février 2016, URL : <http://www.ac-grenoble.fr/casnav/accueil/enseigner-FLE-FLS/index.php?post/2011/02/14/Les-simulations-globales>.

⁴⁵ *Simulations globales et apprentissage des langues étrangères*, consulté le 15 février 2016, URL : <https://www.ofaj.org/simulations-globales-et-apprentissage-des-langues-etrangeres>.

⁴⁶ DESMONS, F. *et alii*, *op. cit.*, p. 30.

⁴⁷ MANGIANTE, Jean-Marc, PARPETTE, Chantal. *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris: HACHETTE, 2004, p. 92.

forme orale se diffère de la forme écrite par sa longueur, l'oral est plus long, il contient les phrases d'introduction, les connecteurs logiques, les reprises. L'exposé s'articule autour de la relation entre l'orateur et le public, l'orateur s'adresse directement au public par utilisation des pronoms « nous » ou « on ». La présentation orale offre l'occasion d'une prise de parole en continu à l'apprenant. En classe du FLE, l'exposé peut servir comme le point de départ de la discussion. Les apprenants peuvent préparer chacun ou par groupes de deux une courte présentation sur un sujet actuel (tiré, par exemple, d'un journal) ou sur un sujet connu dans tout le groupe-classe pour faciliter la compréhension. Dans l'exposé, les apprenants expriment leurs opinions personnelles qui seront ensuite soutenues ou renversées par les autres dans la discussion.⁴⁸

3. 4. L'évaluation de l'oral

3. 4. 1. Évaluer la compréhension orale

Il existe l'éventail des exercices d'écoute pour évaluer la compréhension orale: le questionnaire à choix multiple, le texte d'appariement, le questionnaire à réponses ouvertes et le texte à trous. Tous ces exercices sont fermés, une seule et unique réponse est correcte à une question donnée, autrement dit, il n'y a pas d'ambiguïté dans la réponse, ce qui est leur grand avantage. En plus, ils peuvent être utilisés pour la compréhension globale aussi bien que détaillée et à tout les niveaux (débutant, intermédiaire, avancé).⁴⁹

Dans le **questionnaire à choix multiple**, plusieurs réponses sont proposées à l'apprenant. Il faut qu'il en choisisse une en cochant une case. L'inconvénient de ce type de questionnaire repose sur le fait que l'apprenant peut cocher une case par hasard s'il ne connaît pas la réponse. Pour éliminer le facteur de hasard, on peut ajouter une case « on ne sait pas » ou on peut pénaliser une réponse fausse.

Les textes d'appariement permettent aux apprenants d'associer les éléments d'une colonne aux éléments d'une autre colonne. Dans ce type d'exercice, l'apprenant

⁴⁸ Ibid.

⁴⁹ DESMONS, F. *et alii*, *op. cit.*, p. 31.

obtiendra les points seulement pour les correspondances correctes pour qu'il ne relie pas des éléments au hasard.

Dans le **questionnaire à réponses ouvertes**, l'apprenant n'a pas de choix des réponses proposées, mais il lui-même doit rédiger une réponse. Ce type d'exercice est compliqué à évaluer pour l'enseignant. La réponse peut être correcte, mais très mal rédigée ou elle peut être fautive, mais bien rédigée, ce qui complique l'évaluation. L'enseignant doit donc décider quelle part d'évaluation accorder à la correction de la langue, c'est-à-dire dans quelle mesure inclure la correction de la langue dans l'évaluation.

Le texte à trous est un exercice qui consiste en un texte où des mots manquent (les trous) et que l'élève doit remplir. Ce type d'exercice ne présente pas de limite particulière.

Il est recommandé de mélanger de différents types d'exercices pour que l'évaluation soit diverse. On peut, par exemple, combiner les deux types de questionnaires.

3. 4. 2. Évaluer l'expression orale

Le plus fréquemment, l'enseignant intervient dans sa classe au cours des échanges en reprenant ou reformulant les énoncés des apprenants. On distingue quatre types de cette évaluation immédiate:

- l'évaluation positive directe : l'enseignant reprend l'énoncé de l'apprenant tel quel est et l'accompagne de « oui, bien, d'accord... »;
- l'évaluation positive indirecte : l'enseignant reprend l'énoncé sans marquer la satisfaction;
- l'évaluation négative indirecte : l'enseignant corrige l'énoncé fautif de l'apprenant sans le commenter;
- l'évaluation négative directe : l'enseignant corrige l'énoncé et en plus, il ajoute un commentaire négatif, le plus souvent « non ».

En ce qui concerne le jeu de rôles, l'évaluation doit se faire après la performance, en aucun cas pendant le jeu de rôle, parce que les interruptions rendraient le déroulement impossible. L'enseignant peut aussi organiser l'évaluation avec tout le groupe-classe qui

écoute. La correction se réalise après que tous les groupes ont présenté leurs scènes. Cette correction/évaluation a la valeur de révision et elle encourage la prise de parole.⁵⁰

3. 5. La phonétique

La pratique phonétique a toujours occupé une place dans l'enseignement du français, mais l'importance que lui a été attribuée a varié au cours des âges. Dans l'approche communicative, la prononciation a été mise de côté dans l'enseignement du FLE, cette approche a contribué à la marginalisation de la composante phonétique dans les cours du français. L'absence de la composante phonétique peut être expliquée par la croyance, que l'exposition à la langue cible est une condition suffisante pour le développement des habiletés phonétiques. Selon certains chercheurs, la pratique systématique de la prononciation n'est pas nécessaire, car la phonétique est acquise de manière implicite et naturelle grâce au contact des apprenants avec la langue orale authentique. Cette théorie a été opposée par les autres chercheurs, qui en vertu des études ont prouvé que « la simple exposition aux faits phonétiques dans un contexte communicatif n'assure pas le développement des habiletés phonétiques, que ce soit sur le plan réceptif ou productif »⁵¹. Alors depuis quelques années, l'enseignement de la prononciation retourne en classe de langues et dans les méthodes de FLE.

La prononciation correcte est très importante, parce que dans la vie courante, la plupart de la communication se réalise oralement. La non-maîtrise de l'oral, en particulière du système phonétique de langue cible, peut mener à l'incompréhension. Pour cette raison, la phonétique joue un rôle très important dans l'expression orale. « Les faits phonétiques constituent le support oral du message »⁵², la maîtrise de ces faits sera utile à l'apprenant quand il se trouve dans une situation réelle de communication. L'accumulation d'erreurs phonétiques rend l'énoncé intelligible et oblige l'interlocuteur à analyser l'énoncé à l'aide des indices inférieurs. Par contre, la bonne maîtrise de la prononciation et intonation peut masquer de petites déviations lexicales et grammaticales. La maîtrise de la phonétique contribue aussi dans une large mesure au développement de la compréhension auditive. Il existe un lien étroit entre la connaissance des faits phonétiques et la compréhension auditive, une pratique

⁵⁰ Ibid., p. 32.

⁵¹ CHAMPAGNE-MUZAR, C., BOUDAGES, J.S. *Le point sur la phonétique*. Praha: CLE INTERNATIONAL, 1998, p. 19.

⁵² Ibid., p. 33.

phonétique systématique améliore considérablement la compréhension auditive. La connaissance de la phonétique aide à l'apprenant à découper des énoncés en unités et donc mieux comprendre. De même façon, la connaissance des faits phonétiques facilite la compréhension écrite. Si la lecture silencieuse est accompagnée d'une version orale, la lecture est plus compréhensible grâce aux profils mélodiques et aux patrons rythmiques.

« Une des tâches les plus importantes d'un enseignement/apprentissage de la phonétique consiste effectivement à élargir la perception et à assouplir l'articulation. »⁵³ La perception n'est pas une seule audition, c'est-à-dire la capacité d'entendre, mais c'est une opération mentale qui rattache le sens aux données auditives. Les facteurs qui influencent l'apprentissage de la phonétique du côté de l'apprenant sont suivants: son âge, sa curiosité, sa timidité, ses motivations personnelles ou professionnelles, ses stratégies d'apprentissage, etc. D'autres facteurs sont du côté linguistique. La proximité des sons de la langue maternelle avec ceux de la langue cible joue un grand rôle, car la langue maternelle fonctionne comme un filtre, qui rejette ou transforme ce qui lui est étranger, alors les apprenants ont tendance à prononcer les sons français à la manière de leur langue maternelle. La connaissance d'une ou plusieurs autres langues étrangères peut élargir ce filtre. La perception auditive fonctionne de la même manière, les apprenants ne perçoivent que les éléments qu'ils connaissent. La production et la perception des sons peuvent être perturbées aussi par la relation entre l'écriture et la prononciation (relation graphie-phonie). Si les apprenants sont habitués à prononcer, par exemple, les consonnes finales en leur langue maternelle, ils auront tendance à les prononcer aussi en français, même si la plupart d'elles est muette. Ce genre d'interférence existe seulement lorsque les deux langues en contact partagent le même alphabet, si les deux langues possèdent des alphabets différents (romain, cyrillique, arabe), l'interférence n'existe pas⁵⁴.

3. 5. 1. Les objectifs

Les objectifs principaux de l'enseignement de la phonétique sont deux: l'intelligibilité de l'apprenant et son autonomie.

⁵³ DESMONS, F. *et alii*, *op. cit.*, p. 36.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 39.

En ce qui concerne **l'intelligibilité**, le but de l'enseignement est de permettre à l'étudiant d'apprendre à s'exprimer de manière compréhensible et sans effort par son interlocuteur. L'apprenant, qui atteint à ce niveau de maîtrise, aura plus de succès dans les échanges avec les locuteurs natifs, alors sa motivation et sa confiance en lui-même augmenteront et l'encourageront à l'utilisation de la langue plus fréquente. Par contre, la maîtrise insuffisante de la phonétique peut décourager l'apprenant et empêcher la communication. L'objectif d'enseignement dans le groupe-classe n'est pas d'atteindre le niveau de maîtrise du locuteur natif, ça peut être un objectif personnel d'apprenant, mais de savoir exprimer les besoins et intentions de manière intelligible.

Un second objectif est **l'autonomie de l'apprenant** au sens du perfectionnement et de l'autocorrection. Pour que l'apprenant puisse être autonome dans son apprentissage de la phonétique, l'enseignant doit le familiariser avec l'alphabet phonétique international, quoique simplifié ou réduit. Cette connaissance lui permet de manier d'une manière autonome avec la prononciation des mots dans le dictionnaire. L'autocorrection repose sur la capacité d'identifier et corriger des erreurs d'une manière appropriée, ces techniques d'autocorrection doivent être développées par l'enseignant dans la classe. Pour être autonome dans sa correction, l'apprenant doit maîtriser la discrimination auditive parce que l'autocorrection de la prononciation est tributaire de cette habileté. Si l'apprenant éprouve certaines difficultés en cette habileté, l'enseignant peut utiliser les exercices d'auto-évaluation qui lui permettent de se perfectionner en discrimination auditive et l'aident à identifier ses forces et ses faiblesses.⁵⁵

3. 5. 2. Les types d'exercices

Pour travailler un nouveau son ou pour travailler les sons qui présentent des difficultés, il est recommandé de suivre les étapes suivantes⁵⁶:

1. la sensibilisation aux faits phonétiques
 - a) la sensibilisation auditive
 - b) la sensibilisation visuelle
2. la discrimination auditive
3. la présentation de certaines règles de prononciation
4. la production

⁵⁵ CHAMPAGNE-MUZAR, C., BOUDAGES, *op. cit.*, p. 40.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 53.

- a) la production dirigée
- b) la production libre.

La sensibilisation auditive est une activité d'écoute qui a pour le but d'habituer les apprenants à entendre les différences entre les sons. L'apprenant porte attention seulement aux sons, à l'intonation et au rythme qu'il entend, il ne s'occupe pas d'autres composantes linguistiques comme la syntaxe, la morphologie, la sémantique et le lexique. L'enseignant lui-même peut produire un son, lire un mot ou une phrase ou il peut utiliser un support audio (un enregistrement). Cette activité suppose de bonnes conditions d'écoute, c'est-à-dire le silence, la bonne acoustique si possible, le support sonore de bonne qualité et plusieurs répétitions de son/mot/phrased.

La sensibilisation visuelle a pour objectif de montrer aux élèves comment mouvoir avec la bouche pour faire certain son, par exemple, comment arrondir les lèvres pour prononcer les voyelles [o], [y], [u]. Cet exercice peut se faire à l'aide de l'enseignant, qui lui-même montre aux apprenants les mouvements en les exagérant, ou à l'aide de support visuel: les images, les vidéos.

La discrimination auditive peut être définie comme la distinction que fait l'oreille entre des sons différents. Cette activité a pour le but d'entraîner les élèves à reconnaître et distinguer les sons. Les apprenants font des exercices dans lesquels ils doivent faire la différence entre deux sons voisins qu'ils risquent de confondre, par exemple [e] / [ɛ]. Si les apprenants ont du mal à prononcer un son, c'est très souvent tout simplement parce qu'ils n'entendent pas la différence de ce son avec un autre. Dans ce cas, il est plus raisonnable de les entraîner à bien entendre la différence entre les deux sons, plutôt que les faire répéter seulement le son que leur pose le problème. Les exercices sont basés sur la répétition des paires de mots qui contiennent deux sons proches, par exemple *roue / rue*, ou les apprenants comptent le nombre de fois qu'un son apparaît dans une phrase.

L'étape concernant **la présentation de certaines règles** se concentre sur la relation graphie-phonie. Pour initier les apprenants à la correspondance son-graphème, l'enseignant peut expliquer certaines règles, par exemple le *s* entre deux voyelles se prononce [z]. L'enseignant peut également utiliser les activités d'écoute pendant lesquelles les apprenants associent la version écrite à un mot entendu ou la structure

prosodique à la représentation graphique (cet exercice développe la capacité de définir un profil mélodique et rythmique).

Les exercices, qui apparaissent sous **la production dirigée**, développent des habitudes verbo-motrices en demandant aux élèves de répéter, lire ou dire des sons, des mots ou des phrases. Ces exercices peuvent être utiles pour réchauffer les muscles et préparer les organes de la parole à la production. Les activités peuvent être organisées d'une manière amusante à partir de comptines, de jeux, de devinettes ou de virelangues. Au début, il faut travailler seulement un son à la fois et puis au fur et à mesure ajouter plusieurs sons difficiles dans un même exercice.

La production libre est une activité qui permet à l'apprenant de retravailler tous les connaissances phonétiques et de les mettre en pratique dans un contexte naturel ou authentique. L'enseignant peut demander aux apprenants de préparer de courtes présentations ou il peut organiser un débat dans le groupe-classe.

3. 5. 3. La correction des erreurs

On peut classer les erreurs en trois catégories: les erreurs qui affectent l'intelligibilité du message, les erreurs qui sont fréquentes et les erreurs qui sont jugées irritantes. L'intelligibilité d'un énoncé peut être causée par la mauvaise articulation des sons, mais aussi par intonation inappropriée: est-ce une affirmation? est-ce une question? Il faut aussi corriger des erreurs fréquentes d'un individu ou du groupe-classe. Les dernières erreurs sont celles qui sont considérées irritantes par la plupart des locuteurs natifs. Ces erreurs peuvent causer le refus de poursuite de conversation de la part d'un locuteur natif. Ces erreurs sont subjectives et peuvent se varier d'un enseignant à l'autre. Au niveau élémentaire, il est recommandé de corriger les erreurs qui rendent la communication inintelligible ou difficile; au niveau intermédiaire, la correction doit être ciblée sur les déviations les plus fréquentes et au niveau avancé, la correction doit se concentrer sur les erreurs irritantes.

D'autre manière de la sélection des erreurs à corriger est basée sur des niveaux d'objectif de communication. Les niveaux de la communication sont trois: la communication élémentaire, la communication agréable et la communication maximale. Au niveau élémentaire, il faut que l'apprenant maîtrise les voyelles françaises de base:

[i], [e], [y], [u], [œ], [a]. Au niveau de la communication agréable, la liste des voyelles à maîtriser est élargie des voyelles nasales et la distinction [e] / [ɛ], [œ] / [ə]. Le niveau de la communication maximale est caractérisé par la maîtrise de toutes les voyelles et de toutes les consonnes, du rythme (l'accent tombe sur la dernière syllabe d'un groupe) et d'intonation. En ce qui concerne la correction, on ne corrige que les erreurs qui appartiennent au niveau de communication des apprenants.⁵⁷

Il est très important d'assurer les apprenants que des erreurs phonétiques sont naturelles et que la correction sert à empêcher la fixation de la prononciation fautive, non à les culpabiliser. L'enseignant doit imposer l'atmosphère bienveillante où les erreurs et les corrections sont bienvenues.

La fréquence de la correction dépend du niveau des apprenants et de la tâche exigée. Au niveau élémentaire, pour une tâche de répétition de mots ou d'énoncés, il est souhaitable que l'enseignant corrige immédiatement et aussi souvent que nécessaire. Au niveau intermédiaire et avancé, l'enseignant intervient lorsqu'il juge le moment favorable en fonction de ses apprenants, la correction doit être systématique, régulière et ponctuelle.⁵⁸ Pour la tâche de la production spontanée, il ne faut pas corriger l'apprenant pendant qu'il parle. Enseignant doit noter des erreurs et atteindre avec l'intervention jusqu'à la fin d'expression. Lorsque l'expression est finie, l'enseignant signale les erreurs les plus importantes à l'apprenant et lui demande à les corriger en répétant les phrases fautives. Cette façon de correction a une influence bénéfique sur la motivation d'apprenant, car il répète ses propres phrases.⁵⁹

L'objectif de correction par enseignant est le développement de la capacité de s'auto-corriger chez les apprenants. Tout au long des cours, les apprenants prennent conscience de leurs propres difficultés et au fur et à mesure, ils prennent en main leur apprentissage. Les stratégies d'autocorrection leur permettront de poursuivre leur apprentissage phonétique hors de la classe.⁶⁰

⁵⁷ Ibid., p. 81.

⁵⁸ Ibid., p. 78.

⁵⁹ DESMONS, F. *et alii*, *op. cit.*, p. 36.

⁶⁰ CHAMPAGNE-MUZAR, C., BOUDAGES, *op. cit.*, p. 85.

4. L'ÉCRIT

4. 1. Les spécificités de l'écrit

« L'approche communicative de l'enseignement d'une langue étrangère a mis l'accent sur l'aspect pragmatique de la production écrite. »⁶¹ La forme écrite n'est ni supérieure (comme dans les méthodologies traditionnelles), ni subordonnée (comme dans les méthodologies audio-visuelles) à l'oral. L'écrit est un savoir et un savoir-faire spécifique qui permet à l'apprenant de s'exprimer et de communiquer à l'aide des signes graphiques. L'apprentissage de l'écrit répond aux besoins des élèves et se réalise à partir des situations de communication particulières comme l'oral. La production écrite est une compétence délicate à enseigner et à faire acquérir.⁶² L'acquisition de la compréhension écrite est un processus complexe dans lequel l'apprenant utilise ses connaissances en langue maternelle (car il sait lire en langue maternelle) et les connaissances lexicales, syntaxiques et textuelles en langue étrangère.⁶³ L'écrit a plusieurs spécificités et pour que la communication écrite soit efficace, il faut suivre certaines règles.⁶⁴

Une des spécificités de l'écrit est **l'absence d'un face-à-face**. Le scripteur et le destinataire ne sont pas en contact direct, alors le scripteur ne peut pas contrôler l'effet de son message sur le destinataire. Ce fait implique certaines contraintes que le scripteur doit respecter pour que la communication soit compréhensible:

- l'écriture doit être bien lisible, il faut utiliser l'orthographe et la ponctuation correcte pour la lisibilité et l'expressivité du texte;
- si certains mots risquent d'être ambigus, le scripteur doit préciser leurs sens pour éviter les ambiguïtés du message;
- il faut utiliser la syntaxe correcte, les phrases complexes et les connecteurs logiques pour créer un texte cohérent et achevé pour une meilleure réception possible.

La situation dans laquelle se trouve le scripteur est tout à fait différente de celle de dialogue. Le scripteur est un seul maître de la situation, il a le temps et la solitude pour formuler son message. Le récepteur n'est pas présent dans la situation de

⁶¹ DESMONS, F. *et alii*, *op. cit.*, p. 45.

⁶² Ibid.

⁶³ CUQ, J.-P., *op. cit.*, p. 160.

⁶⁴ DESMONS, F. *et alii*, *op. cit.*, p. 46.

communication, alors le scripteur peut construire un discours sans être interrompu. Il peut faire les choix lexicaux et syntaxiques, il a le temps pour vérifier l'orthographe des mots dans le dictionnaire et pour bien organiser et réviser son discours avant de le livrer à un destinataire.

Dans la production écrite, il existe un phénomène qu'on appelle « **l'angoisse de la page blanche** ». Les apprenants ont souvent un grand respect à la forme écrite car ils la considèrent normative. En plus, l'apprentissage de l'écrit même dans la langue maternelle est parfois difficile et traumatisant. Ainsi la tâche de l'enseignant est de dédramatiser l'acte d'écrire et de renforcer **la motivation** des apprenants. Pour motiver les apprenants, l'enseignant peut souligner le transfert positif de la compétence de production écrite d'une langue à l'autre. Autrement dit, l'amélioration d'orthographe en langue étrangère contribue à la progression en orthographe dans la langue maternelle.

4. 2. La compréhension écrite

4. 2. 1. Les aspects de la compétence de compréhension écrite

Il ne s'agit pas de simple lecture, mais de la compréhension du sens d'un texte.⁶⁵ Les théoriciens et les cognitivistes se sont mis d'accord que le lecteur construit le sens d'un texte sur la base de trois aspects de la compétence de compréhension écrite: la perception du texte, l'interprétation du texte et les stratégies de lecture.⁶⁶

La perception du texte passe par la mémoire. Tout d'abord, c'est la mémoire visuelle qui est mise en jeu, car le premier contact avec le texte se fait par l'oeil. L'oeil se fixe sur des mots, les images des mots se projettent dans la mémoire visuelle qui retient ces photos de mots pendant peu de temps, environ un quart de seconde. Puis, la mémoire à court terme leur attribue une signification. Après que les significations des mots sont trouvées, les éléments d'informations sont soit transférés dans la mémoire à long terme, soit effacés. Ces trois niveaux de mémoire fonctionnent en interaction. En langue étrangère, c'est surtout la phase de la mémoire à court terme qui pose des problèmes aux apprenants. « La capacité de la mémoire à court terme est limitée en quantité et

⁶⁵ CUQ, J.-P., *op. cit.*, p. 160.

⁶⁶ DESMONS, F. *et alii*, *op. cit.*, p. 48.

dans le temps: 7 éléments en moyenne pendant 20 secondes. »⁶⁷ Alors, si le lecteur passe trop de temps à identifier chaque mot, la mémoire à court terme est débordée et elle ne parvient pas à traiter toutes ces informations pour les acheminer vers la mémoire à long terme. Les informations sont donc perdues, incomplètes, et le texte devient incompréhensible. Pour que la mémoire à court terme de l'apprenant ne soit pas bloquée, l'enseignant doit pratiquer une lecture globale en continu de la phrase avec les apprenants, c'est-à-dire la lecture pendant laquelle le lecteur ne s'arrête pas sur chaque mot ou structure grammaticale inconnue. Les apprenants doivent s'habituer à ne pas se laisser décourager par la méconnaissance du vocabulaire, le sens des mots inconnus peut être éclairé plus tard ou compris d'après le contexte.

Si les lecteurs n'ont pas de problèmes avec l'identification des mots et ils quand même n'arrivent pas à saisir le sens d'un texte, le problème peut reposer sur **l'interprétation d'un texte**, autre aspect de la compétence de compréhension écrite. Pour le lecteur, il peut être difficile de comprendre un texte sans connaissances du contexte culturel, sociologique, politique ou historique. Tout les méconnaissances de l'implicite du texte constituent un handicap pour les apprenants. Ainsi, c'est à l'enseignant à choisir des textes soigneusement et à présenter les circonstances de production du texte aux apprenants.

Les stratégies de lecture, qui représentent le dernier aspect de la compétence de compréhension écrite, sont personnelles et dépendent des habitudes d'un individu. Il existe trois stratégies/modèles de la lecture:

- le modèle du « bas vers le haut »;
- le modèle du « haut vers le bas »;
- le modèle interactif.

En ce qui concerne le premier modèle, le lecteur commence par la classification et l'interprétation des plus petites unités (lettres, mots, phrases) qu'il décode et en saisit la signification du texte. Autrement dit, c'est une démarche de la forme vers le sens. Ce modèle est convenable plutôt pour les débutants. Le deuxième modèle fonctionne à l'inverse, la démarche procède du sens vers la forme. Le lecteur se concentre sur les notions et les idées à partir desquelles il fait des hypothèses sur la signification globale

⁶⁷ Ibid.

du texte. Les hypothèses sont successivement modifiées au cours de la lecture. Cette démarche est pratiquée plutôt par les lecteurs plus expérimentés. Le troisième modèle est une combinaison de deux modèles précédents. Pour comprendre le texte, le lecteur utilise l'interprétation des formes graphiques ainsi que des connaissances plus générales. Ce modèle est actuellement le plus préféré. L'enseignant doit aider l'apprenant à transférer ses stratégies de lecture en langue maternelle à la langue étrangère. Pour cela, il est souhaitable de lui poser des questions de compréhension qui portent sur le sens global et la structure du texte, mais aussi sur des détails soit sémantiques soit formels.⁶⁸

Il existe aussi d'autres stratégies de lecture qui représentent d'autres types de compréhension⁶⁹:

- la lecture écrémage: c'est un survol du texte non linéaire qui sert à découvrir une idée globale du texte, on utilise cette technique en feuilletant un journal, par exemple;
- la lecture balayage qui sert à séparer des informations essentielles des informations moins importantes d'un texte;
- la lecture critique est une lecture détaillée et précise, car elle peut entraîner le commentaire;
- la lecture intensive ou studieuse vise à retenir le maximum d'informations et elle peut servir à mémoriser le texte.

Pendant la lecture d'un texte, l'apprenant peut passer d'un type de lecture à un autre selon ses besoins, ses intérêts, ses intentions et selon le type de texte. Le lecteur peut aussi choisir la stratégie en fonction de l'objectif de la lecture, car chaque stratégie répond à un objectif différent.

4. 2. 2. Les méthodes pour comprendre un texte

« Exposer les apprenants à des textes authentiques aussi variés que ceux que nous rencontrons dans la vie réelle est le meilleur moyen de les intéresser, de les faire progresser en compréhension et de leur faciliter l'accès à la culture de la langue cible. »⁷⁰ L'approche communicative privilégie l'utilisation des textes authentiques de plusieurs raisons: car le texte n'est pas artificiel, il est écrit dans le but concret, alors

⁶⁸ Ibid., p. 50.

⁶⁹ CUQ, J.-P., *op. cit.*, p. 163.

⁷⁰ DESMONS, F. *et alii*, *op. cit.*, p. 50.

l'intention de l'auteur et les conditions de production du texte sont plus facilement analysables ce qui facilite la compréhension. En plus, le texte a aussi la valeur socio-culturelle, parce qu'il contient des références culturelles et pragmatiques authentiques. Le rôle d'un enseignant n'est pas seulement d'exposer les apprenants aux divers types de texte dans le but de les comprendre, mais aussi de leur fournir des instruments d'analyse qu'ils pourront réinvestir hors de la classe et qui les rendent plus autonomes.⁷¹

L'enseignant doit à l'avance spécifier **l'objectif de lecture** pour que les apprenants puissent se concentrer sur les informations qui mèneront à l'accomplissement de la tâche. Les objectifs de lecture peuvent être très divers: le texte peut servir à informer (articles de journaux), à apprendre à faire (recettes de cuisine), à élargir les connaissances de la culture de la langue cible (textes littéraires) ou à se distraire (les BD, les blagues).

Pour que l'activité de compréhension écrite suscite la motivation des apprenants, l'enseignant doit prêter beaucoup d'attention au **choix du texte**. Le but de l'approche communicative est de placer l'apprenant dans une situation la plus proche de la vie réelle possible, alors le choix du texte doit refléter les goûts et les besoins des apprenants comme dans la réalité. En choisissant le texte, l'enseignant doit aussi prendre en considération le niveau des apprenants. Il est conseillé de choisir le texte un peu au-dessus du niveau des apprenants afin de les habituer à déduire le sens des mots inconnus à partir du contexte, c'est-à-dire exercer leur capacité d'inférence.

Avant la lecture elle-même du texte, il est préférable que l'enseignant présente le texte. Cette **phase préparatoire** sert à éveiller la curiosité des apprenants et à faciliter l'entrée dans le texte. L'enseignant peut donner des informations sur l'auteur, éclairer le contexte socioculturel ou poser des questions concernant le type de texte pour orienter la lecture en identifiant la situation de communication. Dans cette étape, l'enseignant peut aussi signaler les différences dans les habitudes d'écriture entre la langue étrangère et la langue maternelle, par exemple la ponctuation, les majuscules et les minuscules, les abréviations.

⁷¹ CUQ, J.-P., *op. cit.*, p. 166.

En ce qui concerne **la lecture**, il est recommandé que le texte soit lu par l'enseignant pour que les apprenants puissent se concentrer sur le sens ou par les apprenants eux-mêmes silencieusement pour la même raison. La lecture à haute voix exige la maîtrise parfaite de la prononciation, de l'intonation et de l'interprétation de la ponctuation, alors si les lecteurs ne maîtrisent pas ces compétences, la lecture à haute voix peut rendre la compréhension encore plus difficile. Pendant le déroulement de l'activité de compréhension, l'enseignant doit essayer d'éviter les explications ou les traductions des mots, il doit laisser les apprenants eux-mêmes de déduire le sens. Pour analyser le texte, l'enseignant pose les questions aux apprenants pour les diriger à l'objectif de la lecture qui peut être très varié (élargissement du vocabulaire, recherche des idées principales, recherche de la structure du texte, etc.).

Finalement, il faut **évaluer** ce qui a été compris. Les apprenants peuvent présenter leurs résultats en s'appuyant sur le texte. Il est préférable que l'évaluation se passe sous forme de discussion en groupe-classe pendant laquelle les apprenants s'échangent leurs idées et jugent le texte.⁷²

4. 3. L'expression écrite

La compétence de lecture et la compétence d'écriture sont fortement liées, alors l'exposition aux textes variés améliore l'expression écrite d'apprenant.⁷³

L'acte d'écrire a trois phases qui sont interactives et qui doivent être développées également⁷⁴:

- la planification: le scripteur réorganise les connaissances en mémoire à long terme pour élaborer un plan d'un message à transmettre;
- la mise en texte ou textualisation: le scripteur met ses idées en phrases et en paragraphes d'une manière cohérente et organisée;
- la révision: cette phase consiste en une lecture minutieuse du texte produit qui sert à apporter des améliorations, à faire des modifications et à corriger des erreurs.

⁷² DESMONS, F. *et alii*, *op. cit.*, p. 53.

⁷³ *Ibid.*, p. 54.

⁷⁴ CUQ, J.-P., *op. cit.*, p. 179.

Ces trois phases mettent en jeu des opérations mentales de deux niveaux: les opérations de « haut niveau » et les opérations de « bas niveau ». ⁷⁵ Les premières opérations représentent **la compétence discursive**, c'est-à-dire la planification, l'organisation linéaire et la cohérence sémantique d'un texte. Les deuxièmes opérations concernent l'orthographe et la syntaxe qui forment **la compétence linguistique**. Pour bien écrire en langue étrangère, l'apprenant doit maîtriser tous les deux types d'opérations simultanément. Il faut surtout développer une compétence orthographique, morphologique et lexicale chez un apprenant, car s'il ne maîtrise pas la compétence linguistique, il ne peut pas se concentrer sur les opérations plus complexes.

Le processus de production écrite fait appel à **la mémoire à long terme** de l'apprenant. Pendant l'écriture, l'apprenant utilise les connaissances acquises antérieurement, il a le temps et la tranquillité pour se plonger dans cette mémoire.

L'approche communicative met l'accent sur l'apprentissage des savoir-faire utiles dans la vie réelle ce qui suppose que les exercices proposés aux apprenants doivent simuler les situations avec lesquelles un apprenant peut s'affronter en réalité. Ainsi, même dans la classe, **l'objectif d'écriture** doit être clair, l'apprenant écrit pour certain but, il s'apprend à communiquer un message cohérent et compréhensible. ⁷⁶

Avant que les apprenants sont demandés à rédiger un texte, ils doivent être confrontés auparavant à ce type de texte. Cela dédramatise la situation d'écriture; le texte leur servira comme **un modèle**, alors il empêchera l'angoisse de la page blanche. Sur la base de ce modèle, les apprenants produisent un nouveau texte qui constitue plutôt une réécriture qu'une création. ⁷⁷

Il faut commencer à développer la compétence d'écriture au plus vite possible. Chez les débutants, on commence par l'enchaînement des mots pour former une phrase. A partir des phrases simples, le débutant peut produire des textes courts, par exemple la description du personnage/de la chambre, la réponse à une invitation, les petits mots pour informer de ses loisirs. Puis, l'enseignant peut demander des textes plus longs aux

⁷⁵ DESMONS, F. *et alii*, *op. cit.*, p. 54.

⁷⁶ Ibid.

⁷⁷ CUQ, J.-P., *op. cit.*, p. 182.

apprenants plus expérimentés, par exemple la narration, les évocations de souvenirs. Enfin, les apprenants avancés peuvent rédiger les textes dont la structure est plus compliquée et exige l'utilisation des connecteurs logiques.

Pour inciter la motivation, l'enseignant peut établir avec les apprenants une liste des types d'écrits que les apprenants souhaitent savoir écrire ou qui leur seront utiles dans le pays étranger. Les apprenants seront motivés, car la maîtrise de ces écrits a du sens pour eux. Le sens peut être fonctionnel (le curriculum vitae, la lettre de motivation) ou affectif (la lettre à un ami). Comme les modèles de ces textes, l'enseignant peut utiliser des textes authentiques. Hors les textes dont l'objectif est précis, les apprenants peuvent aussi écrire des textes non-fonctionnels pour le plaisir d'écrire ou pour s'amuser, par exemple l'écrit pour soi, les poèmes, etc.⁷⁸ Cette écriture est appelée l'écriture créative, son but n'est pas de créer un oeuvre qui aura la valeur artistique, mais de développer des compétences linguistiques chez les apprenants, d'inciter leur créativité et de désacraliser l'acte d'écriture.⁷⁹

4. 4. L'orthographe

« L'orthographe est à l'écrit ce que la phonétique est à l'oral, à savoir un code qu'il faut maîtriser si l'on veut bien écrire une langue. »⁸⁰ Les apprenants ont en général une attitude négative à l'orthographe française, car ils la considèrent difficile à apprendre et ayant beaucoup d'exceptions. C'est à l'enseignant d'expliquer aux apprenants que l'orthographe française n'est pas arbitraire, mais c'est un système graphique qui est soumis aux règles qu'on peut apprendre. On peut attribuer trois fonctions à l'orthographe française: phonologique, grammaticale et lexicale.⁸¹

La fonction phonétique est la plus importante, il s'agit de la transcription des sons. En cas idéal, à chaque phonème devrait correspondre un graphème, mais l'orthographe française ne fonctionne pas comme ça pour des raisons historiques (l'oral du français se développait tandis que l'écrit conservait son origine latine). Cependant, la correspondance entre l'oral et l'écrit existe, la prononciation du français est régulière ce

⁷⁸ DESMONS, F. *et alii*, *op. cit.*, p. 56.

⁷⁹ CUQ, J.-P., *op. cit.*, p. 182.

⁸⁰ DESMONS, F. *et alii*, *op. cit.*, p. 57.

⁸¹ *Ibid.*, p. 58.

qu'il faut expliquer aux apprenants avant qu'ils jugent l'orthographe du français difficile.

Les graphèmes ont aussi **la fonction grammaticale** concernant les marques morphologiques et syntaxiques, par exemple les terminaisons verbales (les terminaisons d'imparfait), les marques du genre (petit/petite) et du nombre (le « s » du pluriel), etc. Les graphèmes sont mieux mémorisables si leur valeur grammaticale est mise en évidence par l'enseignant.

En ce qui concerne **la fonction lexicale**, l'orthographe d'un mot se justifie par l'étymologie ou par le sens. Il s'agit, par exemple, des homophones où les graphèmes sont porteurs du sens et ils permettent de lever l'ambiguïté orale de ces mots (« pause/pose », « chant/champ »).⁸²

Pour apprendre l'orthographe française, il faut habituer les apprenants à se servir de leurs yeux comme ils se servent de leurs oreilles en phonétique. L'apprenant doit apprendre à observer graphiquement des mots et de distinguer de petites nuances entre eux, par exemple « a » n'est pas « à »; « il chante » n'est pas « ils chantent » etc. Il est nécessaire que l'apprenant connaisse bien les trois fonctions des mots: phonétique (« poisson/poison »), grammaticale (« aime/aimes ») et lexicale (« conte/compte »), car cette connaissance l'aide à comprendre l'orthographe française.

Pour sensibiliser les apprenants à la fonction lexicale, l'enseignant peut pratiquer les exercices sur les homophones où l'apprenant doit choisir une des deux orthographe selon la signification qu'il souhaite donner à la phrase et non selon la prononciation, par exemple « le compte est bon/le comte est bon ». La fonction phonétique, qui concerne la relation graphie-phonie, peut être enseignée à travers des exercices de phonologie pendant lesquels l'enseignant ne fait pas appel seulement à la prononciation d'un mot, mais aussi à sa forme graphique. En ce qui concerne la fonction grammaticale, l'apprenant doit avoir conscience des relations grammaticales entre les mots, par exemple dans l'expression « les voitures bleues », la terminaison « es » de l'adjectif « bleues » signifie que « voitures » est un nom féminin au pluriel. Tous les trois fonctions

⁸² Ibid., p. 60.

sont développées et synthétisées pendant la production des textes, la pratique régulière de production de textes contribue dans une large mesure à la mémorisation de l'orthographe correcte. Il est souhaitable que la production écrite soit pratiquée en situations d'écriture simulées mais motivantes.⁸³

4. 5. L'évaluation de l'écrit

Il existe trois types d'évaluation qui correspondent à trois moments de l'apprentissage⁸⁴:

- **l'évaluation initiale** qui examine le niveau de départ d'un apprenant avant le début de formation;
- **l'évaluation en cours de formation** (évaluation formative);
- **l'évaluation finale** (évaluation sommative).

Ce chapitre portera sur l'évaluation en cours de formation qui est intégrée au parcours d'apprentissage.

4. 5. 1. Évaluer la compréhension écrite

Il est souhaitable que l'activité de la compréhension écrite se réalise à travers d'un document authentique, car grâce à ce type de document, l'apprenant développe une autonomie dans la lecture dans la langue cible. En plus, il n'a pas d'impression qu'il lit seulement pour accomplir un devoir, mais il a l'impression d'être en situation d'un locuteur natif qui lit pour comprendre le texte. L'objectif de la lecture doit être spécifié avant la lecture, parce qu'il modifie les stratégies de lecture.⁸⁵

L'évaluation de la compréhension peut s'effectuer à travers des activités fermées et donc mesurables qui servent à évaluer la compréhension ou à travers des outils ouverts pour évaluer d'autres habiletés comme l'analyse et synthèse. L'enseignant peut se servir des instruments suivants:

- le questionnaire à choix multiple;
- les questions fermées;
- le texte lacunaire ou à trous;
- le text d'appariement;

⁸³ Ibid., p. 61.

⁸⁴ Ibid., p. 62.

⁸⁵ Ibid., p. 63.

– le questionnaire à réponses ouvertes.⁸⁶

Il est recommandé de faire la correction collective en groupe-classe, parce que les échanges entre les apprenants peuvent aider à ceux qui n'auraient pas bien compris un passage. D'autre aspect positif de cette façon de correction repose dans le fait qu'elle rend les apprenants les plus actifs possibles.⁸⁷

4. 5. 2. Évaluer l'expression écrite

En ce qui concerne l'évaluation d'expression écrite, il est utile que l'enseignant crée **une grille d'évaluation**, qui reflète les critères d'évaluation, et qu'il la communique aux apprenants. En créant la grille, l'enseignant doit tenir compte du niveau des apprenants et de leurs connaissances du lexique, de la grammaire et de leurs capacités d'expression écrite.⁸⁸ L'évaluation dépend aussi de la tâche demandée, du niveau de l'épreuve et des objectifs pédagogiques. Il ne suffit pas donc d'avoir une seule grille d'évaluation pour une compétence.⁸⁹ Il faut corriger les erreurs qui appartiennent au niveau d'apprenant, les erreurs qui dépassent son niveau ou sont trop complexes pour lui peuvent être expliquées au bas de la page. Cette manière de correction aide l'apprenant à avancer dans son apprentissage et individualise la correction.⁹⁰

⁸⁶ CUQ, J.-P., *op. cit.*, p. 209.

⁸⁷ DESMONS, F. *et alii*, *op. cit.*, p. 63.

⁸⁸ *Ibid.*, p. 64.

⁸⁹ CUQ, J.-P., *op. cit.*, p. 210.

⁹⁰ DESMONS, F. *et alii*, *op. cit.*, p. 64.

5. LES EXEMPLES DES ACTIVITÉS EN CLASSE DU FLE

Ce chapitre contient les exemples des activités qui répondent aux demandes de l'approche communicative et qui peuvent être utilisées en classe du FLE. Cette partie pratique du mémoire a pour objectif de montrer les activités concrètes qui peuvent servir comme l'inspiration pour créer d'autres activités. Pour que l'orientation dans les activités soit claire, l'organisation selon les compétences langagières est conservée.

5. 1. La compréhension orale

1. Les (futurs) tours de Londres

La source: <https://www.youtube.com/watch?v=8YAq01BYI6c>

Le niveau: B2

Les questions:

1. Les touristes ont quelle image de Londres?
2. Quelle est l'image du Londres d'aujourd'hui?
3. Comment s'appelle le virus que Londres a attrapé?
4. Comment le paysage de Londres va se changer dans quelques années?
5. Quel surnom l'architecte a-t-il utilisé pour parler de Londres?
6. Citez trois avantages des gratte-ciels:
 -
 -
 -
7. Quel est l'inconvénient de ce type de logement?

Le déroulement de l'activité

Cette activité est destinée aux apprenants avancés, car les gens parlent assez vite et ils utilisent le vocabulaire riche. Pour cette raison, il est recommandé de passer la vidéo aux apprenants (non seulement le son), parce que la vidéo peut améliorer la compréhension considérablement.

2. Brigitte Bardot: Je Manque d'Adjectifs!

La source: la chanson *Je Manque d'Adjectifs!* par Brigitte Bardot:

<https://www.youtube.com/watch?v=-Mxa-lAfx78>

Le niveau: A1 – A2

Les paroles:

Il est merveilleux, prodigieux, prestigieux

Il est délicieux,

Il est agréable, incroyable, indomptable

Il est formidable

Il est élégant, caressant, amusant

Il est étonnant,

Il est dynamique, affectif, magnifique

Il est fantastique, il est, il est...

C'est insensé ! Je manque d'adjectifs !

Il est très normal, très banal

Au total pas phénoménal

Il est sympathique, apathique, délassant

Ni bon ni méchant

Il est travailleur, gros mangeur, gros buveur,

Il est sans saveur !

Il est anodin, quotidien comme on dit

Il est bien gentil, il est, il est...

C'est insensé ! Je manque d'adjectifs !

Il est ennuyeux, vaniteux, prétentieux

Il est fastidieux

Il est embêtant, fatigant, obsédant

Il est énervant

Il est imbuvable, invivable, exécration

Il n'est pas pensable

Il est périmé, dépassé, congédié,

Il est oublié, il est, il est...

C'est insensé ! Il est remplacé

Par un garçon qui est merveilleux, prodigieux, prestigieux

Qui est délicieux,

Qui est agréable, incroyable, indomptable

Qui est formidable

Qui est élégant, caressant, amusant

Qui est étonnant, qui est dynamique, affectif, magnifique

Qui est fantastique, qui est, qui est...

C'est insensé ! Je manque d'adjectifs

Il est merveilleux, agréable, incroyable, indomptable, formidable, élégant...ah!!

Je manque d'adjectifs!!!!

Le déroulement de l'activité:

La chanson est accompagnée par un support vidéo, il est recommandé de proposer seulement le son aux apprenants pendant la première écoute pour qu'ils se concentrent uniquement aux paroles.

Au niveau débutant, il ne faut pas distribuer le texte de la chanson, les apprenants peuvent seulement écouter en essayant de retenir les adjectifs qu'ils connaissent. A la fin de l'activité, l'enseignant peut écrire au tableau d'autres adjectifs qui peuvent être utiles pour les apprenants et élargir leur vocabulaire.

Au niveau intermédiaire, l'enseignant peut distribuer aux apprenants le texte à trous, les apprenants doivent écouter bien pour remplir les adjectifs qui manquent.

A travers de cette chanson, l'enseignant peut aussi saisir une opportunité pour parler de Brigitte Bardot et donner donc la valeur interculturelle à cette activité originellement linguistique.

3. La chanson pour enfants: distinction [y] / [u]

La source: la chanson *Une puce, un pou* par Julien Chauveau:

http://comptines.tv/une_puce_un_pou

Le niveau: A1

Les paroles:

Une puce, un pou, assis sur un tabouret,
Jouaient aux cartes, la puce perdait.
La puce en colère, attrapa le pou - pou - pou,
Le flanqua par terre, lui tordit le cou.
La police arriva, avec son camion - mion - mion,
Attrapa la puce : « Interrogation ! »

Madame la puce, qu'avez-vous fait là - là - là ?
Commètre un crime... Quel assassinat !
Vous serez jugée, par un scarabée - bée - bée,
Puis mise en prison, par un hérisson.
Vous serez pendue, par une tortue - tue - tue,
Jetée en enfer, par un ver de terre.

Le déroulement de l'activité:

Cette activité est destinée aux enfants au niveau débutant qui ont déjà les connaissances de base de la phonétique française. Les apprenants obtiennent les paroles avant l'écoute pour qu'ils puissent suivre les paroles en écoutant de la chanson.

Consigne: Soulignez tous les mots qui contiennent le son [y] et entourez tous les mots qui contiennent le son [u].

4. La publicité : Le parfum Very Irrésistible

La source: <https://www.youtube.com/watch?v=cTMUpQfxkIE>

Le niveau: B1 – B2

Les questions pour l'écoute:

1. Où se déroule la vidéo?
2. Quel produit propage la publicité?

3. Que la jeune fille désire-t-elle à manger?
4. Que désire-t-elle à boire?
5. Quelles activités a-t-elle envie de faire?

Le déroulement de l'activité:

Cette activité est convenable pour les apprenants au moins intermédiaires, car la jeune fille parle avec un accent et il faut avoir le vocabulaire assez large pour comprendre de quoi elle parle. La vidéo peut aussi servir comme le point de départ pour parler de la culture française, par exemple de la cuisine et des boissons traditionnelles, des symboles de France, de la capitale et de ces monuments (car la vidéo se déroule à Paris).

5. La chanson Hello d'Adele en version française

La source: <https://www.youtube.com/watch?v=7leQIdK9ucw>

Le niveau: B1 – B2

Les paroles:

Allô, c'est moi

Je me¹ si, (demandais)

Après tout ça,

Tu² qu'on se voie (voudrais)

Pour se³ (parler)

.....⁴ le bilan (faire)

Le temps est censé nous guérir

Mais il n'.....⁵ jamais vraiment (oublie)

Allô, est-ce que tu m'.....⁶ ? (entends)

Je⁷ dans un rêve (vis)

Où tu⁸ pourtant m'accompagner (devais)

On⁹ jeunes et libres (était)

Mais j'ai oublié tout de ce monde

Dans lequel on s'.....¹⁰ (aimait)

Tant de différences entre nous

Et tu¹¹ si loin de moi. (es)

Rfr.

Allô, est-ce que tu me¹²? (vois)
Je t'.....¹³ tant de fois (ai appelé)
Pour te¹⁴ « désolée (dire)
pour ce que j'ai pu faire »
Mais quand je t'.....¹⁵ (ai cherché)
Tu n'.....¹⁶ que te taire (as fait)

Allô, est-ce que tu me¹⁷? (vois)
Je t'.....¹⁸ tant de fois (ai appelé)
Pour te dire « désolée
d'avoir brisé ton coeur »
Mais, aujourd'hui, je¹⁹ (sais)
Que pour toi, je n'.....²⁰ qu'une erreur (étais)

Allô, est-ce que ça²¹? (va)
C'est tellement typique de ma part
De toujours²² de moi (parler)
J'.....²³ que tout va bien (espère)
As-tu réussi à t'enfuir de là
Où tu ne vis plus rien?
Mais tu le²⁴, (sais)
Qu'entre toi et moi,
Il nous²⁵ plus que ça (reste)

Rfr.

Le déroulement de l'activité:

La chanson contient beaucoup de verbes, alors l'enseignant peut l'utiliser pour la révision des temps verbaux. Le niveau des apprenants doit être au minimum intermédiaire, car cette activité suppose la connaissance du passé composé et de l'imparfait. Lorsque les apprenants remplissent les trous avec la forme verbale qui convient, ils peuvent transformer tous les verbes au futur/imparfait/passé composé en fonction de leurs besoins d'apprentissage.

5. 2. L'expression orale

1. Trois jours à Paris: le programme de la visite

Le niveau: A2 – B2

Le déroulement de l'activité:

Les apprenants se divisent idéalement en groupes par trois. Chaque groupe prépare le programme pour visiter Paris en trois jours. Il faut créer l'itinéraire détaillé de chaque jour qui ne contiendra pas seulement les monuments à visiter, mais aussi les moyens de transport à prendre pour se déplacer. Pour accomplir cette tâche, les apprenants auront besoin de la carte de Paris et du plan du métro. L'enseignant peut faire les photocopies de la carte de Paris et les distribuer à chaque groupe et/ou projeter la carte sur le mur si la salle est équipée d'un projecteur. Lorsque les programmes sont tout faits, les apprenants les présentent en groupes devant le tableau. Chaque membre d'un groupe présente une journée et pendant la présentation, il montrera les monuments sur la carte et mentionnera les moyens de déplacement.

Le rôle d'enseignant est secondaire, il fonctionne plutôt comme un conseiller. Il peut aider les apprenants avec l'orientation dans le plan du métro, car le réseau du métro parisien est très dense et les apprenants peuvent le juger confus. L'enseignant peut aussi donner des conseils concernant les distances entre les monuments, parce que la distance peut paraître aux apprenants plus grande que ce qu'elle n'est, alors dans la plupart des cas, il est possible de se déplacer seulement à pieds.

Cette activité peut compléter les classes dédiées au thème de *Paris* qui est présent dans la majorité des manuels du FLE. Il est recommandé d'intégrer cette activité à la fin de ce thème quand les apprenants ont déjà certaines connaissances de Paris et des monuments parisiens.

L'exemple du plan du Paris:

http://www.eutouring.com/paris_metro_map_geo_eutouring_sm.jpg



2. Les virelangues

Le niveau: tous les niveaux

a) La distinction voyelle nasale x consonne nasale

1. Le bourdon bourdonne.
2. Il est plein de haine, heine?
3. Il vient? Il faut qu'il vienne.
4. Tu entends le ronron? C'est le chat qui ronronne.
5. Quel cochon! Il raconte uniquement des histoires cochonnes!
6. On le soupçonne. Mais moi, je n'ai pas le moindre soupçon.
7. Qu'est-ce que c'est que ces sons qui sonnent?
8. Madelaine file des amas de lin.
9. Rien n'est saint pour la scène politique.
10. Je te prête ma canne. Mais tu me la rends quand?
11. Tiens, tiens, Alain est déjà hors d'haleine!
12. On y vend des tissus de lin et de laine.
13. Un danger plane sur ce plan.
14. Rien sans peine. Notre pain quotidien non plus.
15. Qu'est-ce que ce machin, demande le chien. C'est ma chaîne, répond la chienne.
16. L'antenne est un conducteur aérien. Elle rayonne ou capte les rayons.
17. Sur le pont on danse en rond et sous le pont coule le Rhône.

b) Pour améliorer l'élocution et la prononciation en général

<http://www.lalanguefrancaise.com/les-22-meilleurs-virelangues-exercice-elocution-francaise>

1. Tu t'entêtes à tout tenter, tu t'uses et tu te tues à tant t'entêter.
2. Un pâtissier qui pâtissait chez un tapissier qui tapissait, demanda un jour au tapissier qui tapissait: vaut-il mieux pâtisser chez un tapissier qui tapisse ou tapisser chez un pâtissier qui pâtitse?
3. Elle est partie avec tonton, ton Taine et ton thon.
4. As-tu été à Tahiti?
5. Un généreux déjeuner régénérerait des généraux dégénérés.
6. Un chasseur sachant chasser doit savoir chasser sans son chien.
7. As-tu vu le tutu de tulle de Lili d'Honolulu?

8. Seize chaises sèchent.
9. L'Arabe Ali est mort au lit. Moralité: Maure Ali, t'es mort alité.
10. Ces Basques se passent ce casque et ce masque jusqu'à ce que ce masque et ce casque se cassent.
11. C'est pas beau mais tentant de tenter de tâter, de têter les tétons de tata quand tonton n'est pas là.
12. Douze douches douces.
13. Écartons ton carton car ton carton nous gêne.
14. La cavale aux Valaques avala l'eau du lac et l'eau du lac lava la cavale aux Valaques.
15. Fait faire à Fabien fourbe et fautif force farces fausses et fantasques.
16. Que c'est crevant de voir crever une crevette sur la cravate d'un homme crevé dans une crevasse.
17. Tata, ta tarte tatin tenta Tonton; Tonton tâta ta tarte tatin, Tata.
18. Le cricri de la crique crie son cri cru et critique car il craint que l'escroc ne le croque et ne le craque.
19. Le mur murant Paris rend Paris murmurant.
20. Le poivre fait fièvre à la pauvre pieuvre.
21. Son chat chante sa chanson.
22. Un dragon gradé dégrade un gradé dragon.

Le déroulement de l'activité:

Les virelangues peuvent être utilisés au début de la classe comme le réchauffement. L'enseignant choisit un virelangue et l'écrit au tableau. Il est souhaitable qu'il le lise et repère la prononciation des mots les plus compliqués. Puis, il donne quelques minutes aux apprenants pour qu'ils puissent entraîner la prononciation individuellement. Enfin, les apprenants liront le virelangue l'un après l'autre, l'enseignant peut tout d'abord interroger les volontaires.

L'enseignant peut aussi choisir le virelangue qui contient les sons qu'il souhaite faire travailler les apprenants. Cela peut être les sons qui posent des problèmes aux apprenants ou les sons que les apprenants sont en train d'apprendre.

Cette activité représente une des méthodes permettant d'améliorer la prononciation, mais aussi de s'amuser avec la langue étrangère. L'enseignant peut également utiliser les virelangues comme l'activité complémentaire aux exercices de prononciation proposés dans le manuel. Il est très important que l'ambiance dans la classe soit agréable, car les erreurs de la prononciation seront nombreuses et il faut qu'elles soient perçues d'une manière positive par l'enseignant et par les apprenants.

3. Les jeux de rôles

La source:

http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours1_CO/exp_or/dossier_telecharger/Exemples%20de%20sujets%20de%20jeux%20de%20roles%20en%20classe%20de%20FLE.pdf

Le niveau: A2 – B2

Les exemples de jeux de rôles:

1. Vous allez au restaurant. Vous choisissez une table et demandez au garçon des renseignements sur les spécialités.
2. Vous voulez passer des vacances en France. Vous allez dans une agence de voyage et vous demandez des informations sur les différentes possibilités de voyage organisé.
3. Vous cherchez un appartement. Vous avez lu une petite annonce pour louer un appartement. Vous êtes intéressé, vous téléphonez au propriétaire pour lui demander des précisions.
4. Vous rencontrez un(e) ami(e) que vous n'avez pas vu(e) depuis longtemps. Vous lui racontez votre vie professionnelle et personnelle. Vous répondez aussi à ses questions.
5. Vous cherchez un cadeau original pour un(e) ami(e). Vous entrez dans un magasin d'antiquités et demandez des renseignements. Eventuellement, vous achetez un cadeau.
6. Votre club va organiser un voyage à Paris, vous n'êtes pas d'accord sur le programme des activités. Vous en discutez avec le responsable.
7. Votre ami vous téléphone et vous invite au mariage de sa soeur. Vous acceptez et demandez des précisions.
8. Vous avez prêté votre maison à un ami, mais vous la trouvez en mauvais état. Vous êtes en colère et parlez avec lui.

9. Vous arrivez chez vous en retard et de mauvaise humeur. Votre mari ou votre femme vous interroge sur votre journée.
10. Vous vous rendez dans un magasin de meubles pour votre nouvel appartement. Vous expliquez au vendeur ce que vous cherchez (modèle, couleur, prix...). Vous discutez les modèles et les prix qu'il vous propose.
11. Vous voulez réserver une chambre dans un hôtel en en donnant toutes les caractéristiques. Vous parlez avec l'employé au téléphone et lui demandez des précisions.
12. Vous essayez de convaincre votre ami de suivre des cours de français au centre culturel français. Lui a plutôt envie de s'inscrire dans un club de sport. Vous essayez de l'en dissuader.
13. Votre meilleur ami a eu un accident. Vous allez à l'hôpital. Au bureau d'accueil, vous demandez ce qui s'est passé et des renseignements sur l'état de votre ami.
14. Vous contactez une entreprise française qui a proposé un poste. Vous lui expliquez ce que vous pouvez faire et vous posez des questions sur le travail et les conditions matérielles.
15. Un de vos amis affirme que tout le monde un jour parlera la même langue. Vous n'êtes pas d'accord et allez essayer de la convaincre.
16. En France, vous et vos amis allez louer une voiture pour le week-end. Le prix demandé par l'agent de location vous paraît trop élevé. Vous essayez de le faire baisser.
17. Vous êtes étudiant. L'université organise des voyages en France à moitié prix. Vous êtes intéressé mais vos parents ne sont pas d'accord. Vous essayez de les convaincre.
18. Vous décidez d'aller au cinéma avec votre ami(e), mais vous n'êtes pas d'accord sur le choix du film. Vous discutez avec votre ami(e).
19. Vous voulez arrêter de faire vos études pour faire un tour du monde. Vos parents ne sont pas d'accord et vous allez essayer de défendre votre point de vue.
20. Vous êtes au restaurant et au moment de payer, vous ne trouvez plus votre portefeuille. Vous discutez avec le patron du restaurant pour trouver une solution.

Le déroulement de l'activité:

L'activité de jeux de rôle se déroule en groupes de deux. L'enseignant peut choisir la situation en fonction de son thème pour faire les apprenants réviser le vocabulaire ou en fonction du phénomène grammatical (accepter/décliner une invitation, exprimer une opinion, persuader qqn.).

4. Savoir lire un poème⁹¹

Le support: le poème « Il pleure dans mon coeur » par Paul Verlaine, du recueil *Romances sans paroles*

Le niveau: B1 – B2

Le texte du poème:

Il pleure dans mon coeur
Comme il pleut sur la ville ;
Quelle est cette langueur
Qui pénètre mon coeur ?

Ô bruit doux de la pluie
Par terre et sur les toits !
Pour un coeur qui s'ennuie,
Ô le chant de la pluie !

Il pleure sans raison
Dans ce coeur qui s'écoeur.
Quoi ! nulle trahison ? ...
Ce deuil est sans raison.

C'est bien la pire peine
De ne savoir pourquoi
Sans amour et sans haine
Mon coeur a tant de peine !

⁹¹ DESMONS, Fabienne *et alii*. *Enseigner le FLE : Pratiques de classe*. Paris: BELIN, 2005, p. 192.

Le déroulement de l'activité:

L'enseignant peut utiliser cette activité pour réviser des sons acquis dans les cours précédents. Tout d'abord, il faut que l'enseignant lise le poème une ou deux fois à haute voix pour donner aux apprenants le modèle de la lecture. Puis, il peut demander aux apprenants de souligner tous les mots contenant certains sons. Ce poème est idéal pour la révision de la discrimination des sons [ø]/[œ] ou pour travailler les voyelles nasales. Lorsque la prononciation de tous les mots est claire, c'est aux apprenants à lire le poème collectivement. La lecture du poème est un savoir-faire complexe, elle ne suppose pas seulement la connaissance des sons mais aussi leur enchaînement. Cette activité est donc convenable pour les apprenants plus expérimentés qui maîtrisent déjà tout le répertoire des sons français. Les poèmes de Paul Verlaine sont très rythmiques et mélodiques, alors ils peuvent servir pour l'entraînement des courbes mélodiques, de l'intonation et du rythme.

5. Une devinette

Le niveau: tous les niveaux

Le déroulement de l'activité:

L'enseignant peut demander aux apprenants de préparer la description d'une fête/animal/personnage etc. en fonction du thème de la classe. Tous les apprenants lisent les descriptions l'un après l'autre. Pendant qu'un apprenant lit, les autres l'écoutent attentivement et essaient de deviner le nom de la fête/animal/personnage. Les apprenants peuvent préparer la description à la maison pour le devoir pour que l'activité se déroule plus vite.

Consigne: Préparez une courte description d'un animal sans dire son nom pour que les autres puissent le deviner.

5. 3. La compréhension écrite

1. Les antipublicités se mobilisent aux quatre coins du monde

La source: l'article du quotidien *Le Monde*⁹²:

http://www.lemonde.fr/planete/article/2016/03/25/les-antipublicites-se-mobilisent-aux-quatre-coins-du-monde_4890211_3244.html

Le niveau: B1 – B2

Le texte:

« Libérer la planète de la publicité. » C'est avec cet objectif clair que l'association française Résistance à l'agression publicitaire (RAP) a déclaré le 25 mars journée mondiale de lutte contre la publicité. D'autres organisations ou collectifs à l'étranger ont également rejoint la mobilisation. « Nous voulons une diminution significative de la publicité dans l'espace public et privé, un encadrement strict des méthodes et un équilibre entre celles qui ont une vocation commerciale et celles qui n'en ont pas, comme pour les organisations à but non lucratif », expose Khaled Gaiji, président de l'association.

La date du 25 mars n'a pas été choisie au hasard. Ce même jour en 2013, six membres du collectif « Les déboulonneurs » avaient été relaxés par la justice française après avoir barbouillé des panneaux publicitaires. « Le tribunal a reconnu l'état de nécessité [lorsqu'une personne, pour défendre un intérêt supérieur, n'a d'autre ressource que d'accomplir un acte défendu par la loi pénale] et la liberté d'expression. Nous voulons promouvoir cette jurisprudence », poursuit Khaled Gaiji.

Chaque jour, nous recevons environ 15 000 stimuli commerciaux, selon la RAP. Dans les transports, sur les enseignes, les panneaux, les prospectus, à la télé, sur Internet... la publicité nous arrive en continu sur tous les types de supports.

Principal combat de l'association : laisser aux citoyens le droit de la regarder ou pas.
Son président rappelle :

⁹² CONSTANCE, Maria, « Les antipublicité se mobilisent aux quatre coins du monde », consulté le 25 mars 2016, URL : http://www.lemonde.fr/planete/article/2016/03/25/les-antipublicites-se-mobilisent-aux-quatre-coins-du-monde_4890211_3244.html.

« On se bat notamment pour diminuer la taille des panneaux à 50 x 70 cm. Si les gens ont besoin de s'approcher pour lire, alors ils sont libres de choisir. Nous souhaitons qu'ils retrouvent un espace de réflexion sans dimension commerciale »

L'association Paysages de France, spécialisée dans la lutte contre la pollution visuelle, soutient cette journée de lutte. « Nous défendons la qualité du paysage. Les bâches avec des publicités qui recouvrent les bâtiments lors de ravalement de façades sont choquantes. Par exemple, Paris est une ville magnifique, avec de très beaux immeubles historiques, ce n'est pas le lieu où mettre ce genre de choses », regrette Jean-Pierre Boudry, vice-président de l'association. « Les panneaux numériques sont un support agressif pour le paysage, ils se voient de très loin », ajoute-t-il.

Les questions:

1. Quelle journée est célébrée comme journée mondiale de lutte contre la publicité?
2. Quel est l'objectif de cette journée?
3. Pourquoi l'association a-t-elle choisi cette date?
4. Quels types de support publicitaire sont cités dans le texte?
5. Que l'association propose-t-elle à faire pour lutter contre la publicité?
6. Quelles sont les conséquences de la publicité pour le paysage et les villes?

2. Changements climatiques

La source:

<http://www.powerclouds.com/index.php/les-avantages-environnementaux/?lang=fr>

Le niveau: A2 – B1

Le texte:

La production d'énergie grâce à l'utilisation de sources d'énergies renouvelables, comme le photovoltaïque, constitue une alternative environnementale durable à l'utilisation de combustibles fossiles et représente un élément clé pour affronter le défi délicat du réchauffement global. L'augmentation de la température superficielle de la planète, avec une référence particulière à l'atmosphère terrestre et aux océans, est en fait due particulièrement aux activités humaines comme l'utilisation de combustibles, la déforestation et l'agriculture intensive.

L'Intergovernmental Panel on Climate Change des Nations Unies (IPCC) a souligné en 2005 que la température de la Terre a augmenté de presque 1°C durant les 100 dernières années. Il a été observé que la partie la plus importante de la pollution, à partir de la moitié du XX^{ème} siècle, est attribuable à l'augmentation dans l'atmosphère de la concentration des gaz à effets de serre. Cette thèse est soutenue par le monde scientifique de manière forte. Par exemple, l'*Academies of Science* (General science), qui réunit 34 associations scientifiques internationales, a confirmé l'origine humaine du phénomène, par des déclarations officielles depuis 2001. Les études successives ont consenti, en outre, à étayer les théories voyant une corrélation entre le réchauffement climatique et l'augmentation de la concentration de CO₂ dans l'atmosphère.

Combattre ce phénomène est possible et surtout nécessaire. Pour cela, les États s'engagent à adopter des mesures spécifiques autodéterminées et convenues au niveau international, qui ont presque toutes comme objectif principal la réduction des émissions de gaz à effets de serre et la promotion de ressources alternatives pour la production d'énergie. Mais en plus de ces engagements nationaux et supra-nationaux, chaque citoyen peut et doit contribuer au combat contre ce phénomène. Cela est possible:

- en adoptant des styles de vie moins polluants;
- en évitant ou réduisant les déchets;
- en choisissant des ressources d'énergie propres et renouvelables.

En ce qui concerne le dernier point, il est important de souligner encore une fois que les méthodes traditionnelles de production de l'énergie électrique sont basées sur les combustibles fossiles, qui en brûlant libèrent du CO₂ dans l'atmosphère. Les ressources renouvelables, en revanche, ne font pas d'émissions dans l'atmosphère. De plus, leur production remplace la quote d'énergie qui autrement serait produite de manière traditionnelle, causant des émissions nocives pour le climat et la santé humaine.

Les questions:

1^{er} paragraphe:

1. Outre combustible, quel d'autre type d'énergie existe-t-il?
2. Les gens contribuent au réchauffement de la planète par quelles activités?

2^{ème} paragraphe:

3. La plupart de la pollution est causée par quoi?
4. Existe-t-il une relation entre le réchauffement climatique et l'augmentation de la concentration de CO₂ dans l'atmosphère?

3^{ème} paragraphe:

5. Quels sont les objectifs des mesures spécifiques adoptées par les États?
6. Comment chacun peut lutter contre le phénomène de réchauffement?

4^{ème} paragraphe:

7. Sur quel principe les méthodes traditionnelles de production de l'énergie électrique fonctionnent-elles?
8. Quels sont les avantages des ressources renouvelables?

Le déroulement de l'activité:

Ce texte est destiné aux apprenants intermédiaires, qui ont le vocabulaire suffisamment large. L'enseignant peut intégrer cette activité pendant le thème de *l'environnement* ou *la protection de notre planète* qu'on trouve dans chaque manuel du FLE. Il ne faut pas faciliter la compréhension en expliquant les mots inconnus, les apprenants eux-mêmes doivent essayer à déduire le sens des mots. Car le texte n'est pas facile à lire, il vaut mieux laisser les apprenants lire silencieusement. L'activité peut se dérouler par paragraphes. Avant la lecture d'un paragraphe, il est recommandé de lire tout d'abord les questions qui le concernent, parce que les questions dirigent la concentration des apprenants sur les informations les plus importantes. Après la lecture du paragraphe, l'enseignant peut poser la question à tout groupe-classe pour que les apprenants qui comprennent le texte ont l'opportunité à s'exprimer et ceux qui ne comprennent pas ont du temps pour s'orienter dans le texte.

3. La fête de la musique

La source: <http://fetedelamusique.culturecommunication.gouv.fr/La-Fete-de-la-Musique/Presentation-de-la-Fete>

Le niveau: A2

Le texte:

La fête de la musique : une fête nationale devenue un grand événement musical mondial

La Fête de la Musique a été fixée à une date unique et symbolique, le 21 juin, jour du solstice d'été. Grande manifestation populaire gratuite et ouverte à tous les musiciens, amateurs de tous niveaux ou professionnels, elle célèbre la musique vivante et met en valeur l'ampleur et la diversité des pratiques musicales, ainsi que tous les genres musicaux. Elle s'adresse à tous les publics et contribue à familiariser à toutes les expressions musicales les jeunes et les moins jeunes de toutes conditions sociales.

La Fête de la Musique est majoritairement une manifestation de plein-air qui se déroule dans les rues, les places, les jardins publics, les cours d'immeubles, les halls de gare, etc., sans esprit ni but lucratif. Les musiciens sont invités à se produire bénévolement et toutes les manifestations sont gratuites pour le public. Mais c'est aussi l'occasion d'investir ou d'ouvrir exceptionnellement au public des lieux qui ne sont pas traditionnellement des lieux de concerts : musées, hôpitaux, édifices publics, etc.

La gratuité des concerts, le soutien de la SACEM, le relais des médias, l'appui des collectivités territoriales et l'adhésion de plus en plus large de la population, ont fait que, en quelques années, la Fête de la Musique est devenue l'une des plus grandes manifestations culturelles françaises.

Depuis sa création par le ministère de la Culture et de la Communication, en 1982, les communes rurales et les petites, moyennes ou grandes villes de France s'investissent pour faire du 21 juin un moment privilégié, expression de la vie musicale dans son ensemble et reflet de son dynamisme permanent.

L'énergie de tous les « volontaires » qui se mobilisent apporte à cette journée exceptionnelle sa part fondamentale de spontanéité et son allure de transgression joyeuse.

Chaque année, le ministère de la Culture et de la Communication choisit un thème pour la Fête de la Musique. Cela a ainsi permis de célébrer en 2012 les cinquante ans de la musique pop (« La Pop a 50 ans »), ou de mettre sur le devant de la scène « La Voix » en 2013 ou « Les Musiques Urbaines » en 2014.

À l'étranger, la Fête de la Musique a pris une ampleur considérable en devenant un événement national dans plusieurs pays (le Luxembourg, l'Italie, la Grèce, le Pérou l'Équateur, la Colombie) ou en étant portée par de grandes métropoles comme New York, Berlin ou Mexico. En s'adaptant aux spécificités culturelles de chaque pays, la Fête de la Musique a su s'inventer, se réinventer, et devenir une manifestation musicale internationale emblématique. En 2014, plus de 120 pays ont célébré la Fête de la Musique.

Les questions:

	Vrai	Faux
1. La date du 21 juin a été choisie par hasard.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Cette fête est destinée seulement à un public jeune.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Les manifestations sont gratuites pour le public.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Les lieux de concerts sont parfois peu conventionnels.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Cette fête n'est pas très populaire en France.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. La fête est célébrée depuis plus que 30 ans.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Chaque année, la fête a un thème différent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. La fête est célébrée de la même manière partout.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Savoir lire une BD

Le niveau: A2

L'exemple⁹³:



⁹³ ZEP. Titeuf : Tchô, monde cruel!. Paris: FRANCE LOISIR, 2006, p. 16.

Le déroulement de l'activité:

L'enseignant distribue les photocopies de BD aux apprenants. La BD sera lue et traduite ensemble par les apprenants, ils peuvent se servir des dessins qui les aideront à déduire le sens des mots inconnus. Cette activité de compréhension a pour le but principal de montrer aux apprenants que la langue étrangère ne sert pas seulement à communiquer, mais aussi à s'amuser. Cette activité peut aussi servir à ouvrir un nouveau thème de *repas, restaurant, manger au restaurant, fast-food, etc.* ou comme le point de départ du débat sur n'importe quel thème concernant le repas.

5. S'orienter dans le programme du cinéma

Le niveau: A2

Le déroulement de l'activité:

Les apprenants obtiennent les photocopies des affiches des films⁹⁴ et le tableau. Même si les affiches contiennent un certain nombre de mots inconnus pour les apprenants, cette activité est plutôt pour les apprenants intermédiaires, car les informations sont bien ordonnées, les textes ne sont pas longs et la tâche n'est pas difficile à accomplir. Cette activité peut accompagner le thème du *cinéma, films* ou *loisir* ou elle peut servir comme le point de départ de l'activité de production orale: Quel film choisiriez-vous? (persuadez votre ami(e) que votre choix est mieux).

Consigne: Lisez les affiches des films et complétez le tableau:

	Genre	Où se déroule le film?	Le(s) personnage(s) principal(aux)	Durée
1.				
2.				
3.				
4.				

⁹⁴ UGC Ciné Cité Créteil, consulté le 31 mars 2016, URL : <http://www.ugc.fr/cinema.html?code=CCCRE>.



THE REVENANT

1

Gème semaine

UGC M

Sortie : 24 février 2016

Réalisateur : Alejandro González Iñárritu

Avec : Leonardo DiCaprio, Tom Hardy, Dommonn Gleeson, Will Poulter

Genre : aventure

Durée : 02h36min

Synopsis

Dans une Amérique profondément sauvage, le trappeur Hugh Glass est sévèrement blessé et laissé pour mort par un traître de son équipe, John Fitzgerald. Avec sa seule volonté pour unique arme, Glass doit affronter un environnement hostile, un hiver brutal et des tribus guerrières, dans une inexorable lutte pour sa survie, portée par un intense désir de vengeance.

G+1

Tweet

To se mi fiol

115



ZOOTOPIE

2

7ème semaine

UGC Family

Sortie : 17 février 2016

Réalisateur : Byron Howard, Jared Bush, Rich Moore

Avec :

Genre : film d'animation

Durée : 01h48min

Synopsis

Zootopie est une ville qui ne ressemble à aucune autre : seuls les animaux y habitent ! Lorsque Judy Hopps fait son entrée dans la police, elle découvre qu'il est bien difficile de s'imposer chez les gros durs en uniforme, surtout quand on est une adorable lapine. Bien décidée à faire ses preuves, Judy s'attaque à une épineuse affaire, même si cela l'oblige à faire équipe avec Nick Wilde, un renard à la langue bien pendue et véritable virtuose de l'arnaque...

G+1

Tweet

To se mi fiol

58



BATMAN V SUPERMAN : L'AUBE DE LA JUSTICE

3

Certaines scènes violentes sont susceptibles de heurter le jeune public.

Sortie : 23 mars 2016

Réalisateur : Zack Snyder

Avec : Henry Cavill, Ben Affleck, Gal Gadot, Jesse Eisenberg, Amy Adams, Diane Lane, Laurence Fishburne, Jeremy Irons, Holly Hunter

Genre : action

Durée : 02h31min

Synopsis

Parce qu'il redoute les excès de pouvoir de Superman, Batman le puissant Justicier masqué de Gotham City défie le sauveur bien-aimé de Metropolis, sous les yeux des spectateurs indécis. Tandis qu'ils s'affrontent, un nouveau danger fait planer une menace sans précédent sur l'ensemble de l'humanité.



LA DREAM TEAM

4

Sortie : 23 mars 2016

Réalisateur : Thomas Sorriaux

Avec : Médi Sadoun, Gérard Depardieu, Chantal Laudy, Barbara Cabrita, Patrick Timsit, William Detchellette

Genre : comédie

Durée : 01h37min

Synopsis

Un joueur de football n'ayant pas une image très positive en raison de ses frasques est envoyé par son agent dans son village natal afin qu'il retrouve ses valeurs et, pourquoi pas, se réconcilie avec son père. La star du ballon rond va se mettre à entraîner l'équipe de foot junior et la mènera vers la victoire du championnat.

G+1

Tweet

To se mi fiol

4

5. 4. L'expression écrite

1. Rédiger un texte à partir du prénom⁹⁵

Le niveau: A1 – B1

Le déroulement de l'activité:

Cette activité est convenable pour les apprenants de tous les niveaux. Les apprenants écrivent leur prénom à la verticale en lettres majuscules et ils trouvent un mot à chaque lettre qui les caractérise (repas, activité, goûts...). Puis, il faut mettre tous les mots choisis en phrases et rédiger un court texte qui sert à se présenter.

L'exemple:

LASAGNE

UNIVERSITÉ

CUISINE

ITALIE

ETRANGER

Je m'appelle Lucie. J'étudie à l'université à Plzeň. J'aime bien voyager aux pays étrangers, mon pays préféré est l'Italie, parce que j'aime la cuisine italienne. Mon repas favori est la lasagne.

2. La recette de cuisine

La source: <http://cuisine.journaldesfemmes.com/recette/333415-crepes>

Le niveau: A2 – B1

L'exemple:

Crêpes

Ingrédients / pour 4 personnes:

250 g de farine

4 oeufs

1/2 l de lait

1 pincée de sel

2 cuillères à soupe de sucre

50 g de beurre fondu

⁹⁵ Ibid., p. 211.

Réalisation:

<i>Difficulté:</i>	<i>Facile</i>	<i>Cuisson:</i>	<i>15 mn</i>
<i>Préparation:</i>	<i>10 mn</i>	<i>Temps Total:</i>	<i>25 mn</i>

Préparation:

1. Mettre la farine dans un saladier avec le sel et le sucre. Faire un puits au milieu et y verser les oeufs légèrement battus à la fourchette. Commencer à incorporer doucement la farine avec une cuillère en bois. Quand le mélange devient épais, ajouter le lait froid petit à petit, on peut utiliser un fouet mais toujours doucement pour éviter les grumeaux.

2. Quand tout le lait est mélangé, la pâte doit être assez fluide, si elle vous paraît trop épaisse, rajouter en peu de lait. Ajouter ensuite le beurre fondu, mélanger bien.

3. Cuire les crêpes dans une poêle chaude (pas besoin de matière grasse, elle est déjà dans la pâte). Verser une petite louche de pâte dans la poêle, faire un mouvement de rotation pour répartir la pâte sur toute la surface, poser sur le feu et quand le tour de la crêpe se colore en roux clair, il est temps de la retourner. Laisser cuire environ une minute de ce côté et la crêpe est prête. Répéter jusqu'à épuisement de la pâte.

Le déroulement de l'activité:

Avant de demander aux apprenants d'écrire une recette, il faut leur donner un exemple de la recette française authentique. L'enseignant peut travailler avec cette recette durant la classe pour que les apprenants se familiarisent avec la façon française d'écrire une recette. Puis, il demande aux apprenants de choisir une recette tchèque simple et de la traduire en français. L'exemple de recette française les servira comme un modèle d'écriture.

3. Ecrire sur soi⁹⁶

Le niveau: B1 – B2

Le déroulement de l'activité:

Consigne: Imiter la composition d'un texte littéraire pour vous décrire. Voici l'extrait de l'autobiographie de Michel Leiris⁹⁷ qui vous servira comme un modèle:

⁹⁶ DESMONS, Fabienne et alii. *Enseigner le FLE : Pratiques de classe*. Paris: BELIN, 2005, p. 251.

⁹⁷ LEIRIS, Michel. *L'Age d'homme* [online], consulté le 31 mars 2016, URL : http://www.electique.net/ldp/biblio_age-homme_Leiris.html.

Je viens d'avoir trente-quatre ans, la moitié de la vie. Au physique, je suis de taille moyenne, plutôt petit. J'ai des cheveux châtain coupés court afin d'éviter qu'ils ondulent, par crainte aussi que ne se développe une calvitie menaçante. Autant que je puisse en juger, les traits caractéristiques de ma physionomie sont : une nuque très droite, tombant verticalement comme une muraille ou une falaise, marque classique (si l'on en croit les astrologues) des personnes nées sous le signe du Taureau; un front développé, plutôt bossu, aux veines temporales exagérément noueuses et saillantes. Cette ampleur de front est en rapport (selon le dire des astrologues) avec le signe du Bélier; et en effet je suis né un 20 avril, donc aux confins de ces deux signes: le Bélier et le Taureau. Mes yeux sont bruns, avec le bord des paupières habituellement enflammé; mon teint est coloré; j'ai honte d'une fâcheuse tendance aux rougeurs et à la peau luisante. Mes mains sont maigres, assez velues, avec des veines très dessinées; mes deux majeurs, incurvés vers le bout, doivent dénoter quelque chose d'assez faible ou d'assez fuyant dans mon caractère.

Ma tête est plutôt grosse pour mon corps; j'ai les jambes un peu courtes par rapport à mon torse, les épaules trop étroites relativement aux hanches. Je marche le haut du corps incliné en avant; j'ai tendance, lorsque je suis assis, à me tenir le dos voûté; ma poitrine n'est pas très large et je n'ai guère de muscles. J'aime à me vêtir avec le maximum d'élégance; pourtant, à cause des défauts que je viens de relever dans ma structure et de mes moyens qui, sans que je puisse me dire pauvre, sont plutôt limités, je me juge d'ordinaire profondément inélégant; j'ai horreur de me voir à l'improviste dans une glace car, faute de m'y être préparé, je me trouve à chaque fois d'une laideur humiliante.

4. La lettre de motivation pour ERASMUS

La source: <http://lettredemotivations.com/lettre-de-motivation-erasmus.html>

Le niveau: B1 – B2

Le déroulement de l'activité:

Cette activité est idéale pour les lycéens qui visent une université. L'enseignant peut expliquer aux apprenants que la maîtrise de la lettre de motivation pour ERASMUS est un savoir-faire qui peut leur être utile dans tous les langues, car la façon d'écriture est toujours la même. Il faut aussi avertir les apprenants de la dernière phrase, la formule de politesse, qui est invariable.

Consigne: Vous êtes un(e) étudiant(e) à l'université. Vous avez l'opportunité de participer au programme ERASMUS en France que vous voulez saisir. Ecrivez la lettre de motivation qui va soutenir votre candidature.

La lettre de motivation doit contenir:

- la présentation du candidat
- les motivations du candidat (pourquoi ce pays? cette ville? pourquoi cette université?)
- les attentes du candidat (Que souhaitez-vous apprendre pendant le séjour Erasmus?)

– le futur (En quoi la participation à l’Erasmus vous sera utile dans le futur?)

Chaque partie répond à un paragraphe de la lettre.

L’exemple:

PRENOM, NOM

ADRESSE

tél.:

e-mail:

Lyon, le 10 mars 2011

Objet: *Demande de départ à Bergame pour l’année universitaire 2012-2013,
dans le cadre du programme ERASMUS.*

Madame, Monsieur,

*Actuellement étudiante de deuxième année en Langues Etrangères Appliquées,
j’ai pour projet de partir à Bergame dans le cadre du programme ERASMUS.*

*L’Italie m’a toujours fascinée aussi bien pour la richesse de sa culture que pour
la beauté de sa langue. J’entretiens un lien indéniable avec ce pays depuis mon plus
jeune âge et mes nombreux voyages m’ont fait comprendre que l’Italie est un des plus
bels endroits que j’ai eu la chance de visiter. Etudier à l’Université de Bergame serait
donc un excellent moyen d’améliorer mon italien mais surtout de découvrir un
contexte universitaire différent de celui que je côtoie en France.*

*S’ouvrir au monde est une qualité requise dans le domaine du journalisme,
secteur dans lequel je souhaite m’orienter. Aussi, la faculté de littérature et langues
étrangères bergamasque proposant des cours de communication des médias, cela me
permettrait donc de travailler à la fois mon projet professionnel et mes compétences
linguistiques en italien. En ce qui concerne mon niveau d’italien, je le perfectionne
notamment grâce aux voyages que je fais dans le pays mais aussi grâce aux cours de
Madame Bongiorno que je suis en auditrice libre.*

*Je considère donc le programme ERASMUS comme une chance de déterminer
précisément mon objectif professionnel tout en étant immergée dans une culture
européenne différente.*

*En vous remerciant de l’attention que vous porterez à ma candidature, je vous
prie d’agréer, Madame, Monsieur, l’expression de mes sincères salutations distinguées.*

Signature

5. Raconter la fin d'une histoire

Le niveau: A2

L'exemple de la BD à distribuer aux apprenants⁹⁸:



⁹⁸ Zep. Titeuf : Tchô, monde cruel!. Paris: FRANCE LOISIR, 2006, p. 32.

La BD originale:



Le déroulement de l'activité:

L'enseignant distribue les photocopies de BD aux apprenants. Tout d'abord, il faut lire la BD ensemble pour s'assurer que tout le monde comprend. Le texte de la dernière bande manque, alors c'est aux apprenants d'utiliser leur créativité et de créer la fin possible de la BD.

Consigne: Que Titeuf a-t-il pu écrire à ses parents? Imaginez que vous êtes Titeuf et écrivez votre proposition.

CONCLUSION

L'approche communicative est une méthodologie d'enseignement des langues étrangères la plus moderne. Comme l'indique son appellation, l'approche communicative vise à apprendre à communiquer dans la langue étrangère au plus vite possible. Pour parvenir à ce but, elle change tout le concept d'enseignement: les méthodes, les activités, la progression d'apprentissage, le traitement des erreurs et le rôle d'enseignant et des apprenants dans l'enseignement.

Contrairement aux méthodes précédentes, l'approche communicative est centrée sur l'apprenant sur lequel dépend le rythme du travail et le choix des activités. Ce sont les apprenants qui sont le plus actifs pendant les classes, l'enseignant joue un rôle plutôt d'un coordonnateur.

Les activités ont pour objectif de rapprocher les apprenants des situations de communication réelles. Elles ne contiennent pas seulement la composante langagière, mais elles prennent en considération aussi l'arrière-plan culturel. L'universalité des activités est assurée par les documents authentiques qui répondent aux besoins de l'approche communicative mieux que les documents fabriqués.

Ce nouveau concept d'enseignement a un grand avantage par rapport aux méthodes utilisées auparavant: il incite la motivation. La motivation est un des mots clés de l'approche communicative. L'incitation de motivation des apprenants est atteinte par la centralisation d'enseignement sur les apprenants et par l'utilisation des documents authentiques.

Même si l'approche communicative a beaucoup d'aspects positifs, son succès dépend sur l'harmonie de plusieurs facteurs: l'enseignant doit accepter le rôle secondaire dans l'enseignement, les apprenants doivent être conscients de leur responsabilité de l'apprentissage, les documents doivent être choisis avec un grand soin et l'ambiance dans le groupe-classe doit être positive pour que la communication passe sans problèmes. Si tout ces conditions sont respectées, les apprenants pourront atteindre les résultats excellents dans très peu de temps.

Le mémoire est destiné aux futurs ou actuels enseignants du FLE. Ils peuvent utiliser ce mémoire comme un précis de nouvelles tendances dans l'enseignement du FLE. La partie théorique leur fournit des informations nécessaires pour comprendre des idées principales de l'approche communicative, la partie pratique peut les inspirer en créant des activités pour la classe du FLE.

L'approche communicative apporte beaucoup d'innovations dans l'enseignement des langues, mais il ne faut pas accepter tous les innovations sans critique. Dans certains cas, l'enseignant peut favoriser une autre méthodologie à l'approche communicative si elle lui paraît plus convenable ou il peut combiner les principes de l'approche communicative avec d'autres méthodologies.

RÉSUMÉ EN TCHÈQUE

Práce se zabývá komunikativním přístupem ve výuce francouzštiny jako cizího jazyka. Práce obsahuje teoretickou a praktickou část, obě tyto části jsou strukturovány z pohledu čtyř jazykových kompetencí: porozumění mluvenému projevu, vlastní mluvený projev, porozumění písemnému projevu a vlastní písemný projev.

Cílem teoretické části je poskytnout ucelený obraz komunikativního přístupu. Teoretická část začíná vývojem metod a jejich stručnou charakteristikou, aby bylo možné jejich porovnání s komunikativním přístupem. Dále v této části nalezneme zásady komunikativního přístupu a požadavky, které jsou na výuku dle tohoto přístupu kladeny.

Cílem praktické části je aplikovat požadavky komunikativního přístupu na výuku v praxi. Praktická část obsahuje ukázky aktivit, které je možné použít při výuce francouzštiny jako cizího jazyka. Tyto aktivity slouží též jako návod a inspirace k tvorbě dalších aktivit.

Práce je určena budoucím i stávajícím učitelům francouzského jazyka. Ti v této práci naleznou přehled hlavních trendů, které komunikativní přístup do výuky francouzštiny přináší v oblasti metod, aktivit, didaktických materiálů, zacházení s chybami a role učitele a žáků a jejich vzájemného vztahu.

RÉSUMÉ EN ANGLAIS

This thesis deals with the topic of communicative approach in teaching French as a foreign language. The thesis contains theoretical and practical part, both parts are organized from the point of view of four language competencies: listening, reading, speaking and writing.

The aim of the theoretical part is to give a complete image of communicative approach. To achieve this aim, the theoretical part begins with evolution of the teaching methods which are briefly described so that the comparison with the communicative approach is possible. Then the theoretical part continues with general characteristics of the communicative approach, its principals and its requirements for the teaching.

The aim of the practical part is to apply the principals of the communicative approach in practice. This part contains examples of activities which can be used during the classes of French language. The examples serve also as an inspiration for creating other activities.

The thesis is intended for the futur or present teachers of French. They familiarize themselves with the innovations which the communicative approach brings to the teaching of French. The innovations concern methods, activities, dealing with mistakes and role of the teacher and students in education process and their relation.

BIBLIOGRAPHIE

LIVRES

BERARD, Evelyne. *L'approche communicative*. Paris: CLE INTERNATIONAL, 1991.

CHAMPAGNE-MUZAR, C., BOUDAGES, J.S. *Le point sur la phonétique*. Praha: CLE INTERNATIONAL, 1998.

CUQ, Jean-Pierre, GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG, 2002.

DESMONS, Fabienne *et alii*. *Enseigner le FLE : Pratiques de classe*. Paris: BELIN, 2005.

JANÍKOVÁ, Věra *et alii*. *Výuka cizích jazyků*. Praha: GRADA, 2011.

MANGIANTE, Jean-Marc, PARPETTE, Chantal. *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris: HACHETTE, 2004.

SITES INTERNET

Avantages environnementaux, consulté le 21 février 2016, URL :

<http://www.powerclouds.com/index.php/les-avantages-environnementaux/?lang=fr>.

BARDOT, Brigitte, « Je Manque d'Adjectifs! », consulté le 15 mars 2016, URL :

<https://www.youtube.com/watch?v=-Mxa-lAfx78>.

CHAUVEAU, Julien, « Une puce, un pou », consulté le 16 mars 2016, URL :

http://comptines.tv/une_puce_un_pou.

CONSTANCE, Maria, « Les antipublicité se mobilisent aux quatre coins du monde », consulté le 25 mars 2016, URL : http://www.lemonde.fr/planete/article/2016/03/25/les-antipublicites-se-mobilisent-aux-quatre-coins-du-monde_4890211_3244.html.

La Fête de la Musique : une fête nationale devenue un grand événement musical mondial, consulté le 15 mars 2016, URL :

<http://fetedelamusique.culturecommunication.gouv.fr/La-Fete-de-la-Musique/Presentation-de-la-Fete>.

LEIRIS, Michel. *L'Age d'homme* [online], consulté le 31 mars 2016, URL : http://www.electique.net/ldp/biblio_age-homme_Leiris.html.

Le parfum Very Irrésistible, consulté le 15 mars 2016, URL : <https://www.youtube.com/watch?v=cTMUpQfxkIE>.

Le plan du métro parisien, consulté le 20 mars 2016, URL : http://www.eutouring.com/paris_metro_map_geo_eutouring_sm.jpg.

Les exemples des jeux de rôles en classe du FLE, consulté le 21 mars 2016, URL : http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours1_CO/exp_or/dossier_telecharger/Exemples%20de%20sujets%20de%20jeux%20de%20roles%20en%20classe%20de%20FLE.pdf.

Les (futurs) tours de Londres, consulté le 20 mars 2016, URL : <https://www.youtube.com/watch?v=8YAq01BYI6c>.

Les 22 meilleurs virelangues pour exercer son élocution française, consulté le 21 mars 2016, URL : <http://www.lalanguefrancaise.com/les-22-meilleurs-virelangues-exercice-elocution-francaise>.

Les simulations globales, consulté le 15 février 2016, URL : <http://www.ac-grenoble.fr/casnav/accueil/enseigner-FLE-FLS/index.php?post/2011/02/14/Les-simulations-globales>.

Lettre de motivation ERASMUS, consulté le 25 mars 2016, URL : <http://lettredemotivations.com/lettre-de-motivation-erasmus.html>.

Recette Crêpes, consulté le 15 mars 2016, URL : <http://cuisine.journaldesfemmes.com/recette/333415-crepes>.

SARA'H, « Hello », consulté le 16 mars 2016, URL : <https://www.youtube.com/watch?v=7leQIdK9ucw>.

Simulations globales et apprentissage des langues étrangères, consulté le 15 février 2016, URL : <https://www.ofaj.org/simulations-globales-et-apprentissage-des-langues-etrangeres>.

UGC Ciné Cité Créteil, consulté le 31 mars 2016, URL :
<http://www.ugc.fr/cinema.html?code=CCCRE>.